

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
KATOLICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Katedra pastorálních oborů a právních věd

Bronislava Čermáková

**Vztah učitel a žák ve výuce náboženství
a katechezi**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Dr. Vojtěch Eliáš

Praha 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Vztah učitel a žák při výuce náboženství a katechezi“ napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů a literatury a že jsem ji nevyužila k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 21. dubna 2011

Bronislava Čermáková

Bibliografická citace

Vztah učitel a žák při výuce náboženství a katechezi [rukopis] : diplomová práce / Bronislava Čermáková; vedoucí práce: Vojtěch Eliáš. -- Praha, 2011. -- 95 s.

Anotace

Diplomová práce „Vztah učitel a žák při výuce náboženství a katechezi“ pojednává o některých aspektech vzájemných vztahů ve výuce náboženství a katechezi. V první části práce jsou popsány některé obecné rysy vztahu mezi učitelem a žákem z pohledu pedagogiky a psychologie a nastíněny některé etické aspekty tohoto vztahu. Druhá část práce se zabývá specifiky vztahů vznikajících ve výuce náboženství a v katechezi. Z obsahu a cíle katecheze (jímž je růst víry katechizovaných) a výuky náboženství (vytvoření zralého a odpovědného vztahu k víře a křesťanství) vyplývá, že vztah mezi učitelem a žákem je mnohem bližší a osobnější než při výuce běžných předmětů. Tento vztah by měl být založen především na vzájemné úctě a důvěře. Tato blízkost se může stát zdrojem vzájemného obohacení, ale také s sebou přináší významné riziko selhání a zneužití. Tyto škody mají vážné důsledky pro rozvoj osobnosti katechizovaného, jeho vztahu k sobě, ke světu i k Bohu. Odpovědnost v takových případech je vždy na straně katechety (učitele). Zdravý vztah mezi subjekty katecheze předpokládá vysokou úroveň osobní zralosti katechety. Cestou minimalizace rizik není rezignace na blízkost a hloubku vzájemných vztahů v katechezi, ale spíše je důležité se zaměřit na správnou formaci katechetů, která zahrnuje rozpoznání povolání a přípravu nejen po odborné a pedagogické stránce, ale také duchovní doprovázení a nějakou formu supervize.

Klíčová slova

katecheze, katecheta, výuka náboženství, učitel, žák, vztah

Abstract

The diploma thesis „Teacher-Pupil Relation in Religious Education and Catechesis“ presents some aspects of relations in religious education and catechesis. In the first part of the thesis, some general characteristics of teacher-pupil relation are described from the perspective of pedagogy and psychology and some ethic aspects of this relation are outlined. The second part deals with the specific features of the relations developed in religious education and catechesis. The subject and aim of catechesis (which is the growth of the catechised's faith) and of the religious education (the development of mature and responsible attitude towards religious belief and Christianity) both imply the conclusion, that the teacher-pupil relation is much closer and more personal than in other school subjects teaching. This relation should be, above all, based on mutual love and respect. This proximity can become the source of mutual enrichment, but it also brings a considerable risk of failure and abuse. The damages caused this way have grave consequences for the personal development of the catechised, their relation towards themselves, other people and God. The responsibility in such cases always lies upon the catechist (teacher). The healthy relation between the subjects of catechesis presumes high level of personal maturity of the catechist. The way to minimize the risks doesn't lie in the resignation from the proximity and depth of the relation, but, more likely, in the proper

formation of the catechists, which includes the distinguishing or the real calling and not only the professional and pedagogic training, but also the spiritual guidance and some form of supervision.

Keywords

catechesis, catechist, religious education, teacher, pupil, relation

Počet znaků (včetně mezer): 222 090

Poděkování

Děkuji touto cestou panu Dr. Vojtěchu Eliášovi za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	7
1 Všeobecná charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem.....	9
1.1 Vliv pojetí výchovy a vzdělávání na vztah učitele a žáka	10
1.1.1 Pojem výchova a vzdělávání.....	10
1.1.2 Učitel a žák - terminologické vymezení.....	11
1.1.3 Vývoj pojetí vyučování.....	13
1.2 Osobnost učitele a její vliv na formování vztahu mezi učitelem a žákem	16
1.2.1 Základní styly učitelova výchovného působení.....	17
1.2.2 Interakční styl učitele.....	20
1.2.3 Autorita učitele.....	24
1.3 Osobní rozměr vztahu mezi učitelem a žákem vzhledem k sociální percepci.....	27
1.4 Osobnost žáka a jeho pojetí výuky.....	33
1.5 Některé morální aspekty práce učitele a rizika s tímto povoláním spojená.....	37
2 Vztah mezi učitelem a žákem při výuce náboženství a katechezi.....	47
2.1 Katecheze.....	47
2.1.1 Růst víry jako cíl katecheze.....	48
2.1.2 Katecheze jako vytváření postoje víry.....	52
2.1.3 Různé přístupy ke katechezi.....	53
2.1.4 Subjekty katecheze.....	55
2.1.4.1 Katecheta	55
2.1.4.2 Adresáti katecheze.....	57
2.1.5 Specifika vztahu mezi učitelem a žákem při katechezi.....	61
2.1.5.1 Kristus jako základ vztahu mezi katechetou a katechizovaným.....	61
2.1.5.2 Specifika vyplývající z obsahu a cíle katecheze.....	63
2.1.5.3 Specifika vyplývající z forem a metod katecheze.....	65
2.2 Výuka náboženství.....	67
2.2.1 Obsah a cíle výuky náboženství	67
2.2.2 Subjekty výuky náboženství.....	68
2.2.3 Formy a metody ve výuce náboženství.....	70
2.2.4 Specifika vztahu mezi učitelem a žákem ve výuce náboženství.....	71
2.3 Rizika ohrožující vzájemné vztahy ve výuce náboženství a katechezi.....	74
2.3.1 Motivace katechety.....	75
2.3.2 Motivace katechizovaného.....	76
2.3.3 Styly řízení ve výuce náboženství a katechezi.....	77
2.3.4 Rizika plynoucí z blízkosti a důvěrnosti vztahu.....	79
2.4 Cesty minimalizace rizik narušení vzájemných vztahů v katechezi a výuce náboženství.....	82
2.4.1 Rozlišení povolání.....	84
2.4.2 Formace katechety.....	85
Závěr.....	87
Přehled použitých zkratk.....	90
Seznam použitých pramenů.....	91
Seznam použité literatury.....	92

Úvod

Hlásání radostné zvěsti, evangelia, je jedním z hlavních posláních církve. Nedílnou součástí tohoto poslání je také katechetická činnost jako výchova víry ve všech obdobích života křesťana a výuka náboženství. Kvalita katecheze ve značné míře ovlivňuje jak duchovní život jednotlivých křesťanů, tak i život celého křesťanského společenství. Také výuka náboženství jako výchova svobodného, zralého a odpovědného postoje ke křesťanství má velký význam jak pro rozvoj osobnosti žáků a rozvoj vztahů mezi nimi, tak i pro vnímání a postavení křesťanství ve společnosti.

Cílem této práce je popsat některé aspekty vztahu mezi učitelem a žákem v rámci katecheze a výuky náboženství, poukázat na specifika tohoto vztahu (zejména s ohledem na jejich cíle, formy a metody) a na nároky, které jsou na tento vztah kladeny, vytyčit ideál tohoto vztahu a zároveň upozornit na možná rizika selhání a nastínit některé způsoby jejich prevence.

Přestože nedílnou součástí procesu katechizace je i výchova víry v rodině, zaměříme se v rámci práce pouze na katechezi jako organizovanou činnost církve a na aspekty, které jsou do jisté míry společné rozmanitým formám katechetického působení, protože z důvodu cíle i rozsahu práce není možné ani účelné věnovat se každé formě katecheze jednotlivě.

Vzhledem ke komplexnosti a složitosti vztahu učitele a žáka se omezíme pouze na některé aspekty tohoto vztahu v návaznosti na výsledky současného bádání především v oblasti pedagogiky a psychologie. Cílem práce není podat vyčerpávající přehled všech faktorů, které se na vzniku a rozvoji tohoto vztahu podílejí, ani jejich detailní rozbor, který je předmětem uvedených vědních oborů.

Výchova víry a výuka náboženství jsou nedílnou součástí výchovného procesu jako celku. Proto se budeme v první části práce zabývat obecnou charakteristikou vztahu mezi učitelem a žákem a některými důležitými faktory, které tento vztah formují a ovlivňují, z pohledu pedagogiky a psychologie. Kromě toho zmíníme některé morální aspekty tohoto vztahu, možná rizika selhání a jejich dopady.

V druhé části se budeme zabývat specifiky vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným v rámci katecheze a výuky náboženství tak, jak vyplývají ze zvláštností jejich cíle a obsahu, forem a metod. Dále se budeme věnovat možným selháním vztahů mezi vychovávaným a vychovatelem v těchto podmínkách, odpovědností katechetů a učitelů náboženství a možnostmi prevence jejich selhání.

Vycházet budeme jednak z odborné literatury z oblasti pedagogiky, psychologie a katechetiky zaměřené na danou tematiku dostupné v českém jazyce, jednak z dokumentů magisteria, především z apoštolských adhortací Evangelii nuntiandi a Catechesi tradendae a Všeobecného direktoria pro katechezi.

Touto cestou chceme dokázat, že nutným předpokladem dosažení cílů katecheze a výuky náboženství je vybudování kvalitního vztahu mezi učitelem a žákem. Tento vztah se od vztahů mezi učitelem a žákem v běžné výuce přes mnohé shodné rysy výrazně liší požadavkem vzájemné otevřenosti, důvěry a lásky – je tedy vztahem založeným na blízkosti a vzájemném sdílení. Na tuto blízkost není možné rezignovat, přestože s sebou přináší také vyšší míru rizika selhání a zneužití, ale je třeba hledat cesty, jak tato rizika minimalizovat a vytvářet podmínky, za kterých se vzájemný vztah může zdravě rozvíjet.

1 Všeobecná charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem

Katecheze i výuka náboženství jsou nedílnou součástí výchovy. Vztahy v rámci těchto činností se tedy do značné míry řídí stejnými zákonitostmi a procházejí stejnými úskalími, jako v ostatních oblastech výchovy. Je tedy vhodné se nejprve seznámit s obecnou charakteristikou těchto vztahů. Nakolik se zaměřujeme na katechezi jako organizovanou a institucionalizovanou činnost církve, jeví se jako nejvhodnější srovnání se vztahy v rámci institucionalizované výchovy, tedy především se vztahem vznikajícím mezi učitelem a žákem. Zvláštnostmi, kterými se vztahy v rámci výuky náboženství a katecheze od tohoto obecného modelu odlišují, se budeme zabývat v druhé části práce.

Vztah mezi učitelem a žákem je jako každý mezilidský vztah komplexní – zahrnuje nejrůznější aspekty a závisí na mnoha faktorech. Nelze také opomenout historický vývoj pojetí tohoto vztahu, který souvisí s proměnami pojetí výchovy a vzdělávání jako takových v průběhu dějin.

V současném pedagogickém slovníku je vztah mezi učitelem a žákem definován takto: *„Mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky. Je dán: obecně sociálními rolami a statusy z nich vyplývajícími; 2. konkrétními zvláštnostmi obou aktérů (tj. jejich pohlavím, věkem, osobnostními rysy, postoji, očekáváními, učitelovým pojetím žáka a žakovým pojetím učitele apod.), zvláštnostmi jejich vzájemného působení, zvláštnostmi vyučovacího předmětu a učiva, délkou a frekvencí vzájemných setkávání, možnostmi hlouběji se vzájemně poznat apod.“¹*

Z uvedené definice je zřejmé, že obsáhnout všechny aspekty vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem dalece přesahuje rámec a rozsah této práce. Omezíme se tedy na ty hlavní, jako je obecné pojetí vyučování, pojetí žáka a vyučování ze strany učitele v závislosti na jeho osobnostních charakteristikách, osobnost žáka a etický rozměr vztahu mezi učitelem a žákem. Nesmíme ale zapomenout, že výsledný vztah obou aktérů výchovného procesu je výsledkem vlivu celé řady dalších faktorů, které se vzájemně ovlivňují a jsou často nevědomé či nereflektované a tedy obtížně ovlivnitelné. Bylo by proto chybou předpokládat, že existují jednoduchá řešení pro rozvoj vzájemných vztahů nebo prevenci krizí a selhání.

¹ Vztah učitel – žák, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 304.

1.1 Vliv pojetí výchovy a vzdělávání na vztah učitele a žáka

1.1.1 Pojem výchova a vzdělávání

Začneme stručnou charakteristikou základních pojmů, protože právě chápání podstaty výchovy a vzdělávání a s tím související vnímání rolí učitele a žáka jsou základem pojetí jejich vzájemného vztahu. Přestože pojmy učitel a žák, výchova a vzdělání (vzdělávání) se zdají být při použití v běžném hovoru jasné a srozumitelné, ve skutečnosti je stanovení jejich definice značně obtížné a přístupy různých odborníků se ve snaze o uchopení těchto pojmů velmi liší.

Je zřejmé, že definice role učitele a žáka, vychovatele a vychovávaného či edukátora a edukanta (tyto běžně užívané termíny se pokusíme definovat níže) do značné míry vyplývá z našeho pojetí výchovy a vzdělávání.

V klasickém pojetí české pedagogiky se termíny výchova a vzdělávání od sebe důsledně odlišují. Výchova bývá definována jako „*záměrné působení na rozvoj osobnosti.*“² Chápání obsahu a cílů výchovy se ovšem značně liší v závislosti na světonázorové, filosofické či náboženské orientaci společnosti či různých výchovných koncepcí. Tak může být výchova chápána například jako rozvoj vnitřních dispozic člověka nebo jako formování osobnosti v souladu s požadavky společnosti, jako proces socializace či jako příprava na specifickou pracovní činnost.³

V užším smyslu bývá výchova chápána jako výchova etická, zatímco vzdělávání je považováno za část výchovy v širším slova smyslu, která se zabývá působením na vychovávaného po stránce kognitivní (tj. vytváření znalostí, postojů, dovedností).⁴ Jak upozorňuje Jan Průcha, může takovéto rozdělení někdy vést k dojmu, že učitel žáky někdy vzdělává a někdy vychovává a že tyto aspekty lze vzájemně oddělit.

Jiným přístupem pak podle citovaného autora může být takové pojetí, ve kterém pojem vzdělávání zahrnuje i výchovu. Vychází z toho, že vzdělávání nikdy nemůže spočívat pouze v předání vědomostí a rozvoji rozumových schopností, ale vždy se jedná o rozvoj celkové osobnosti v souladu s filosofickou, náboženskou a sociální orientací společnosti, přestože v různých situacích může převažovat akcent buď na kognitivní nebo výchovnou stránku vzdělávacího procesu.⁵

Třetí možností je pak zavést termíny edukace a edukační proces, které souhrnně

² JŮVA Vladimír: Pojem výchovy, in: JŮVA Vladimír (a kol.): Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium, Brno: Paido, 2001, 48.

³ Srov. KOŤA Jaroslav: Pedagogika a její vědní profil, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana (a kol.): Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007, 55–56.

⁴ Srov. tamtéž 59.

⁵ Srov. tamtéž 58–59.

zahrnují tradiční pojmy výchova a vzdělávání.⁶ Edukačními procesy se v tomto pojetí rozumí „všechny takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení (přímého nebo zprostředkovaného) jiného subjektu, který vyučuje nebo instruuje“⁷. Definice edukace se udává ze tří pohledů: jednak ve všeobecném významu jako „... jakékoli situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž nastává nějaký edukační proces“⁸; jednak z pohledu filosofie jako „proces celkové výchovy vztahující se jen na člověka... Edukace se tu považuje za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí.“⁹, a nakonec z pohledu obecné pedagogiky a didaktiky jako „synonymum termínu vzdělávání, resp. vzdělávací proces“¹⁰.

Je zřejmé, že pojetí výchovy má rozhodující vliv nejen na cíle, obsah a formy výchovy, ale zásadním způsobem také ovlivňuje pojetí role učitele a žáka, vychovatele a vychovávaného a do značné míry tím určuje základ jejich vzájemného vztahu právě podle toho, které hledisko v dané společnosti či u daného typu vzdělávací instituce nebo jednotlivého vyučujícího převažuje. Jiný vztah mezi aktéry výchovného procesu vznikne v případě, že je výchova chápána především jako vzdělávání ve smyslu působení na kognitivní stránku osobnosti, nebo v případě, že se jí rozumí celkový rozvoj osobnosti vychovávaného.

1.1.2 Učitel a žák – terminologické vymezení

Podobné obtíže jako při snaze o definování termínu výchova a vzdělávání vznikají i při pokusu o pojmové vymezení subjektu edukace, jak již bylo naznačeno výše. Termín učitel je spojen se školním prostředím a v pedagogickém slovníku je definován jako „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“¹¹

Žák je v pedagogickém slovníku definován jednak jako vyučovaný subjekt bez

⁶ Srov. PRŮCHA Jan: Moderní pedagogika, 3. přepracované a aktualizované vydání, Praha: Portál, 2002, 57–66.

⁷ Edukační procesy, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 53.

⁸ Edukace, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 53.

⁹ Tamtéž, 53.

¹⁰ Tamtéž, 53.

¹¹ Učitel, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 261.

ohledu na věk, nebo, v užším pojetí, jako žák základní školy.¹² Tyto termíny se, jak poznamenává Průcha, nehodí pro všechny situace edukačního procesu, proto autor navrhuje zavedení termínů edukátor (aktér jakékoli edukační aktivity) a edukant (jakýkoli subjekt učení).¹³

Jiné řešení problému navrhuje používat termín pedagog, kterým podle autorů může být rodič, učitel, vychovatel nebo jiný pracovník, a vychovávaný jedinec bez ohledu na věk a situaci.¹⁴ Toto řešení je poněkud sporné, protože termín pedagog je z pohledu jiných odborníků vyčleněn pro pedagogického pracovníka¹⁵ (u kterého je nezbytným předpokladem pedagogická způsobilost, která se naopak neočekává např. od rodičů). Vzhledem k tomu, že jsme se rozhodli zaměřit se především na vztahy mezi účastníky výchovného procesu v rámci institucionalizované výchovy, budeme používat pojem učitel ve významu definovaném ve výše citovaném pedagogickém slovníku.

Zvláštním případem je terminologické vymezení pojmů učitel náboženství a katecheta. Podle Pedagogického slovníku jsou tato slova synonymy.¹⁶ S tímto pojetím ovšem nejde bezvýhradně souhlasit. Přesto, že obě funkce mají mnoho společného, najdeme také odlišnosti, které vyplývají z rozdílné povahy výuky náboženství a katecheze.

Výstižnější, ač ne zcela vyčerpávající, definici proto najdeme například v internetové encyklopedii Wikipedie, která udává: „*Katecheta je učitel náboženství nebo ten, kdo připravuje a vede katecheze pro děti či dospělé v církvi či připravuje katechumeny na křest v katolické církvi. Nemusí jím být kněz, ale i kterýkoli křesťan – laik disponující příslušným pověřením (řečeným katechetická mise) od biskupství.*“¹⁷

O rozdílech a o specifických nárocích na obě funkce pojednává druhá část práce. Omezme se zatím na konstatování, že vztah mezi učitelem náboženství a žákem, stejně jako vztah mezi katechetou a katechizovaným, je na jedné straně vytvářen a ovlivňován obecnými faktory, které se vztahují na vztah mezi subjekty edukačního (nebo, řečeno starší terminologií, výchovně-vzdělávacího) procesu, jednak má svá specifika vyplývající z cílů, obsahu a formy výuky náboženství, resp. katecheze. Načrtneme si proto nejprve některé obecné faktory ovlivňující vzájemný vztah činitelů edukačního procesu.

¹² Srov. Žák, in PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 317.

¹³ Srov. PRŮCHA : Moderní pedagogika, 66–67.

¹⁴ Srov. např. JŮVA Vladimír: Pedagog, in JŮVA Vladimír (a kol.): Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium, Brno: Paido, 2001, 55.

¹⁵ Srov. Pedagog, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 153.

¹⁶ Srov. Katecheta, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 97.

¹⁷ Katecheta, <http://cs.wikipedia.org/wiki/Katecheta>, (14.7.2010).

1.1.3 Vývoj pojetí vyučování

Transmisivní pojetí vyučování

Jedním z faktorů, které vzájemný vztah mezi učitelem a žákem ovlivňují, je celkové chápání toho, co je to vyučování a jak jsou vymezeny role učitele a žáka v rámci tohoto procesu. V historii se setkáváme s různými způsoby pojetí vyučování a i v současnosti existuje několik rozdílných koncepcí.

V minulosti převažovalo transmisivní pojetí vyučování, tj. předávání hotových poznatků bez hlubšího pochopení podstaty a souvislostí žákem, ať již ve formě dogmatické nebo v koncepci slovně názorného vyučování, která se začala rozvíjet od konce 17. století. Učitel je v takovém pojetí aktivní činitel, žák převážně pasivní příjemce. Velká pozornost se v tomto pojetí věnuje osobnosti a kompetencím učitele, důraz je kladen především na kognitivní učení a metody, naopak potřebám žáků a procesu žákova učení se věnuje pozornost minimální.¹⁸

V tomto pojetí je učitel ten, který stanovuje (a někdy také pouze on zná) cíl hodiny a vybírá učivo, které dále dělí na jednotlivé tematické celky, nové učivo žákům vykládá a následně řídí opakování a upevňování učiva, jehož zvládnutí nakonec kontroluje a hodnotí. Žákovi v tomto pojetí cíle většinou zůstávají skryté, jeho úkolem je poslouchat a vnímat výklad učitele, provádět zápis do sešitu, prokazovat, že výklad sledoval a pochopil, řešit zadané úkoly a reprodukovat učivo a poté vyslechnout a zpracovat informaci o uděleném hodnocení.¹⁹ Ruku v ruce s tímto pojetím kráčí autoritativní styl vedení třídy.

Toto pojetí je v současných vyučovacích procesech stále přítomno a zcela jistě přináší jisté výsledky. Současní odborníci se ale shodují, že takovéto pojetí vzdělání neodpovídá potřebám moderní společnosti, kde nejsou očekávány a vyžadovány encyklopedické znalosti, ale spíše schopnosti informace vyhledávat a zpracovávat a používat k řešení nových problémů, a zároveň získání dovedností potřebné k dalšímu sebevzdělávání, stejně jako osvojení estetických a morálních hodnot a vytváření určitých postojů.²⁰

Vyjádření těchto požadavků najdeme také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: „*Základní vzdělávání ... pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování*

¹⁸ Srov. KOLÁŘ Zdeněk, ŠIKULOVÁ Renata: Vyučování jako dialog, Praha: Grada, 2007, 9–17.

¹⁹ Srov. tamtéž, 33.

²⁰ Srov. tamtéž, 10.

*práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu.*²¹

Cílem základního vzdělávání je podle tohoto dokumentu především osvojení klíčových kompetencí.²²

Těchto cílů není možné dosáhnout ani opačným přístupem vyjádřeným v nejrůznějších alternativních pedocentrických koncepcích, které staví do středu pozornosti pouze zájmy a potřeby dítěte, styl vedení je převážně submisivní, a na stanovení a dosažení jakýchkoli cílů vzdělávání v menší nebo větší míře rezignují. Některé tyto proudy vedly nakonec nejen k odmítání negativních aspektů direktivní formy výchovy, ale až k odmítání jakéhokoli tlaku ze strany dospělých a autority jako takové. Takové pojetí vyučování bývá označováno jako **liberální pojetí vyučování**. Toto pojetí samozřejmě zahrnuje nejrůznější směry, od radikálních postojů odmítání jakékoli výchovné intervence po prosazování respektu k osobnosti dítěte v mírnější podobě.²³

Konstruktivní vyučování

Jedním z navrhovaných pojetí vyučování, které by měly vést k naplnění současných cílů vzdělávání je konstruktivní vyučování, které chápe poznání jako konstrukci, výstavbu vlastního poznání. Role učitele spočívá ve vytváření takových podmínek, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje v souladu s jeho individuálními předpoklady. Hodnocení se zaměřuje na ověřování pokroku žáků.²⁴

Toto pojetí vychází z toho, že učení je především vnitřní činnost žáka, nikoli pouze vnější činnost vykonávaná učitelem. Podstata procesu učení spočívá v činnostech a myšlenkových činnostech žáka, jakkoli jsou významnou měrou ovlivňovány řídicími a organizačními aktivitami učitele.

Vyučování podle tohoto principu probíhá za vzájemné interakce mezi učitelem, učivem a žákem na základě principu dialogu. Dialogem se nemyslí pouze vyučovací metoda rozhovoru nebo forma komunikace, dialog mezi učivem a vnitřním světem žáka, jeho pravdami, zkušenostmi, úhlem pohledu a pocity. *„Nejde o to bezvýhradně vnutit žákovi vlastní svět, ale o to hledat společné mosty k propojení obou světů a nalézat*

²¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007), Praha: VÚP, 2007, 12.

²² Srov. tamtéž, 12–17.

²³ Srov. KOŤA Jaroslav: Učitelství jako povolání, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana (a kol.): Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007, 17–18.

²⁴ Srov. KASÍKOVÁ Hana: Vyučování a jeho podoby, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana (a kol.): Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007, 122–123.

společný jazyk. ²⁵

Učivo v tomto pojetí není v první řadě informací, ale „... *nárokem, který vytváří u obou účastníků výukové situace «dialogické» společenství...*“²⁶ Takto pojaté vyučování rozvíjí schopnosti kritického myšlení žáků, stejně jako schopnost vedení dialogu se sebou i s okolním světem a vede nejen k určitému objemu znalostí (bez nichž se ani v moderní informační společnosti neobejdeme), ale také k rozvoji klíčových kompetencí, potřebných k utváření všestranně rozvinuté osobnosti žáka a podporuje osvojení postojů a hodnot, které jsou předpokladem pro život člověka jako součásti lidského společenství.

Učitel není v tomto pojetí primárně zdrojem informací, ale partnerem v dialogu. To předpokládá demokratické vedení a hluboký respekt k žákům v jejich jedinečnosti a neopakovatelnosti, takový dialog není myslitelný bez vzájemné úcty. Předpokladem pro úspěšné vedení dialogu je ochota otevřít se, dát se k dispozici druhému, projevat zájem o partnera a neuplatňovat moc.²⁷

Z. Kolář a R. Šikulová zdůrazňují, že takový vztah mezi učitelem a žákem může vzniknout pouze za podmínek společenské rovnoprávnosti účastníků dialogu, která se však nesmí zaměňovat za rovnoprávnost pedagogickou. Vztah mezi učitelem a žákem bude vždy disproporční, žák nemůže být učiteli rovnocenným partnerem. Jak citovaní autoři uvádějí, pokus o nastavení partnerského vztahu, založený na nezávislosti a rovnosti dvou osob, by mohl mít škodlivý vliv na rozvoj osobnosti žáka.

Mezi učitelem a žákem je daleko vhodnější vztah pomáhající, který má kromě osobní dimenze také dimenzi výchovnou. Takový vztah je charakterizovaný nevyrovnaností postavení partnerů. Pomáhající, v našem případě učitel, je silnější, zkušenější a aktivnější, pomáhá druhému v rozvoji osobnosti, aniž by si kladl podmínky, tím, že mu poskytuje prostor a prostředky pro tento rozvoj. Zastává tedy roli facilitátora, spolupracovníka nebo kouče. V ideálním případě by se měla atmosféra spolupráce rozšířit na všechny oblasti života školy a zahrnovat spolurozhodování a aktivní účast žáků na dění ve škole i v procesu hodnocení.²⁸

Pro vytvoření atmosféry spolupráce a dialogu je klíčový zejména vztah mezi učitelem a žáky, významným faktorem je i klima školy a třídy a vztahy mezi jednotlivými žáky. Vytvoření takového vztahu a takové atmosféry klade vysoké požadavky jak na

²⁵ SPILKOVÁ Vladimíra: Psychodidaktické principy nového pojetí vyučování, in: SPILKOVÁ Vladimíra (a kol.): Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha: Portál, 2005, 55.

²⁶ PALOUSH Radim: Čas výchovy, Řím: Křesťanská akademie, 1987, 47.

²⁷ Srov. KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ: Vyučování jako dialog, 123.

²⁸ Srov. tamtéž, 44–47.

jednotlivé vyučující, tak na učitelský sbor jako celek a na jejich profesionální a osobní připravenost k vedení dialogu.

Připravenost učitele na dialog vychází v první řadě z učitelova pojetí vyučování a jeho pojetí žáka a v jeho skutečně demokratickém přístupu k němu a dále v jeho profesních kompetencích.²⁹

Důležité je si uvědomit, že úspěšný dialog vyžaduje připravenost a otevřenost obou partnerů, tedy nejen učitele, ale i dítěte. V praxi se často setkáváme s překážkami, které brání dítěti do dialogu vstupovat a vyjadřovat vlastní názory a postoje. Tyto překážky mohou být způsobeny celkovými podmínkami vyučovacího procesu a klimatem uvnitř třídy (žák může mít obavy vyjádřit svůj názor ve strachu z odmítnutí buď ze strany vyučujícího nebo spolužáků), nebo mohou vycházet z osobnostních zvláštností daného žáka (například z úrovně jeho sebevědomí), z jeho předchozích zkušeností, s rodinným zázemím i celkovým klimatem ve společnosti. Schopnost vést dialog je samozřejmě úměrná kvalitě intelektuálních schopností, stadiu vývoje osobnosti s ohledem na věkové zvláštnosti a také komunikačním dovednostem a vyjadřovacím schopnostem žáka. Úkolem učitele je tyto překážky odstraňovat nebo zeslabovat s využitím všech pedagogických dovedností, z nichž mezi nejdůležitější v tomto případě patří pedagogický takt.

Nesmíme zapomínat, že jsou to právě příznivé osobní vztahy, které zásadním způsobem ovlivňují úspěch výchovného působení a jeho přijetí dítětem. Postoj otevřenosti vůči dialogu, postoj důvěry a vstřícnosti je možný pouze tam, kde dítě pocítuje, že učitel má k němu kladný emoční vztah.

1.2 Osobnost učitele a její vliv na formování vztahu mezi učitelem a žákem

Z výzkumů požadovaných osobnostních vlastností provedených v různých zemích různými odborníky vyplynuly v podstatě shodné závěry. Postoj žáků k učiteli a učení (a také výsledky učení) závisí v rozhodující míře právě na osobních vlastnostech učitele (jako jsou porozumění, trpělivost, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost, důslednost...), jeho postoji k žákům a jeho vztahu k nim,³⁰ přičemž je samozřejmě důležitá také věcná znalost předmětu a učitelova schopnost vyučovat.³¹

²⁹ Srov. tamtéž, 48–49.

³⁰ Srov. ČÁP Jan: Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení, in: ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2007, 266.

³¹ Srov. OBST Otto: Kázeň ve výuce, in: KALHOUS Zdeněk, OBST Otto a kol.: Školní didaktika, Praha: Portál, 2009, 399.

1.2.1 Základní styly učitelova výchovného působení

Základem pedagogické práce učitele (zahrnující plánování výuky, její realizaci, hodnocení a sebehodnocení učitele) je učitelovo pojetí výuky, které je výsledkem jeho pojetí cílů vzdělávání, učiva, žáka, organizačních forem a metod... Toto pojetí bývá implicitní, přestože může vycházet z některých pedagogických směrů, individuálně odlišné, obvykle nereflektované.³² V odborné literatuře nalezneme různé typologie učitelů, které vycházejí obvykle z preferenčního zaměření jejich pojetí výuky. Jak zdůrazňují například G. D. Fenstermacher a J. F. Soltis, v praxi nebývá rozlišení učitelů vyhraněné a jeden učitel může podle podmínek střídat různé přístupy nebo je používat současně. Níže uvedená typologie může být nicméně užitečným nástrojem pro reflexi a sebereflexi práce učitele.³³

Typologie učitele na základě jeho preferenčního zaměření podle Ch. Caselmanna

V průběhu času bylo vypracováno mnoho rozdílných teorií zabývajících se vytvářením typologií učitele podle nejrůznějších kritérií. Jednou z klasických je typologie švýcarského psychologa Ch. Caselmanna, který rozdělil učitele do dvou základních skupin podle jejich převažujícího zaměření. Učitel zaměřený na obor (zprostředkování vědomostí, dovedností, způsobů myšlení určitého oboru, ať už vědního, technického nebo uměleckého, podle učitelovy aprobace) je nazýván **logotrop**. Takový učitel se více zabývá oborem a méně se zajímá o žáky, jejich zvláštnosti a problémy.

Učitel, který je ve své činnosti naopak převážně orientován na žáky, a je motivován zejména snahou je poznat, pochopit a pomoci jim, zatímco často zanedbává předávání znalostí svého oboru, je nazýván **paidotrop**. Snaha o pochopení a pomoc může podle J. Mareše a J. Čápa vést ze strany učitele až k pokusům aktivně zasahovat do osobního života žáků. Jak zmínění autoři upozorňují, oba typy učitelů jsou ve své krajní podobě škodlivé pro harmonický rozvoj osobnosti dítěte.³⁴

Manažer, facilitátor, liberál

Typologie vytvořená G. D. Fenstermacherem a J. F. Soltisem vychází z analýzy na základě „společného rámce pro komparaci“, který sleduje u různých stylů vyučování preferenci čtyř základních faktorů. Jsou to vyučovací metody, vlastnosti a potřeby žáků,

³² Srov. Učitelovo pojetí výuky, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 304.

³³ Srov. FENSTERMACHER Gary D., SOLTIS Jonas F.: Vyučovací styly učitelů, Praha: Portál, 2008, 89–91.

³⁴ Srov. ČÁP: Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení, 265.

znalosti učiva, cíle vyučování a charakter vztahů a interakce mezi učitelem a žáky.³⁵

Na základě preference a pojetí těchto čtyř faktorů rozlišují tři základní vyučovací styly učitele, které je ještě dále možné rozdělit na nejrůznější varianty v závislosti na různých pedagogických směrech (autoři vycházejí z podmínek charakteristických pro současný stav v USA, ale jejich postřehy lze s úspěchem aplikovat i na naše podmínky).

Exekutivní styl je takový styl práce, který klade zvláštní důraz na metody a učivo. Zvládnutí učiva je v tomto stylu hlavním cílem výuky a všechny ostatní aspekty, zejména vnímání potřeb žáků jsou mu podřízeny. Chybí hlubší chápání cílů v kontextu potřeb společnosti či individuálního rozvoje žáků. Učitel, u kterého převažuje tento styl výuky, vede třídu podobně jako manažer podniku – snaží se nalézat efektivní cesty k co nejobsáhlejšímu zvládnutí učiva. Znalosti jsou chápány jako objektivní informace, které existují nezávisle na učiteli a žákovi, učivo je dáno vzdělávacím programem a také znalostmi požadovanými například u přijímacích zkoušek. Úkolem učitele je předat („doručit“) tyto informace žákovi. Důraz je kladen na efektivitu metod vedoucích k tomuto cíli. Tento typ učitelů má obvykle velmi dobře propracovanou metodologii a efektivně vybírá a využívá nejvhodnější učební pomůcky a materiály.³⁶ Kritici upozorňují, že tento styl vede k jednostranné orientaci na oborové znalosti a opomíjí celkový rozvoj osobnosti. Malá pozornost je věnována praktickému použití znalostí a pochopení širších souvislostí. Přesto může být tento styl velmi vhodný a efektivní pro probírání určitého specifického učiva.³⁷ Jak upozorňují autoři, tento styl je velmi dobře uplatnitelný v podmínkách současného školství pro situaci „... *na sedmdesáti čtverečních metrech školní třídy, která je naplněna třiceti dětmi, z nichž velká část, pokud by si mohla vybrat, by byla někde úplně jinde.*“³⁸ V takových podmínkách je velmi těžké uplatňovat individuální přístup a vycházet z konkrétních potřeb a možností jednotlivých žáků.

Jiným přístupe je tzv. **facilitační styl**, při němž učitel zaměřuje pozornost především na žáka a rozvoj jeho osobnosti. Na prvním místě není zvládnutí učební látky, učivo je podle něj ne cílem samo o sobě, ale prostředkem pro osobnostní rozvoj žáka. Jedním z hlavních úkolů učitele je pomáhat dítěti propojovat znalosti získané mimo školní prostředí s novými poznatky obsaženými ve školním učivu. Na prvním místě je proto u něj osobnost žáka – jeho dosavadní vývoj a zkušenosti, potřeby a přání, silné a slabé stránky.³⁹

V extrémních případech trvají zastánci některých radikálních odnoží tohoto pojetí

³⁵ Srov. FENSTERMACHER, SOLTIS: Vyučovací styly učitelů, 19–20.

³⁶ Srov. tamtéž, 29–31.

³⁷ Srov. tamtéž, 76–77.

³⁸ Tamtéž, 36.

³⁹ Srov. tamtéž, 39.

na tom, že je výhradně věcí žákovy svobodné volby, co se bude učit, záležitostí školy je pak pouze poskytovat servis a prostředky pro získání takových znalostí.

Kritici takového přístupu oprávněně namítají, že děti nejsou dostatečně zralé na to, aby samy určovaly obsah svého vzdělání. Je zřejmé, že pokud by se vzdělání stalo pouze věcí jejich svobodné volby, některé by přestaly chodit do školy vůbec. Další oprávněnou výtkou může být upozornění na to, že přílišné zdůrazňování individuálních potřeb jednotlivce může mít negativní dopad na rozvoj společnosti založené na vzájemných vztazích a pro své zdárné fungování požadující dodržování společenských norem a vyžadující velkou míru přizpůsobení cílů jednotlivce cílům sociálním.⁴⁰

Posledním typem vyučovacího stylu je podle autorů styl **liberální**. Termín liberální je americkými autory používán v poněkud odlišném významu, než je zvykem v Evropě, proto někteří odborníci raději tento styl nazývají stylem **pragmatickým**.⁴¹ Pro naše účely se budeme držet pojmu liberální s vědomím jeho dvojznačnosti.

Cílem tohoto typu vzdělávání je rozvoj svobodného myšlení, poznávání a tvoření na základě využití intelektuálního dědictví civilizace. Dominantní jsou v tomto pojetí vzdělávací cíle a znalost učiva, kdežto menší důraz se klade na metody a interakci mezi učitelem a žáky. Na rozdíl od exekutivního stylu ovšem není pro liberály zvládnutí učiva cílem samo o sobě, ale má sloužit rozvoji celkového poznání a moudrosti žáka, tedy naplnění velkých a vznešených ideálů. Klíčovým pro dosažení tohoto cíle je učitelovo vystupování, s důrazem na jeho schopnost aktivně naslouchat, projevovat kritické myšlení, poskytovat kritiku tak, aby nepodřývala iniciativu a aktivitu, projevovat respekt k rozdílům mezi lidmi.

Velký důraz je kladen na obsah výuky. Zatímco u exekutivního stylu jsou znalosti tvořeny jednotlivými fakty, myšlenkami nebo oblastmi, liberálové nechápou znalosti izolovaně, ale v souvislostech, učivo je prostředkem k rozvoji správného myšlení žáků a zdrojem jejich porozumění světu.⁴² To je nesporným přínosem tohoto přístupu k vyučování. Tento styl s sebou ale přináší i nevýhody. Často je na něm kritizován jeho důraz na zvládnutí velkého množství vědních oborů a je zpochybňováno, zda je pro žáky při všech jejich individuálních zvláštěnostech nutné a, vzhledem k rozdílné úrovni nadání, vůbec možné zvládnout základní znalosti všech vědních oborů. Při tomto přístupu jsou, podle kritiků, zvýhodňováni žáci z takového sociálního zázemí (převážně z vyšších vrstev), které jim umožňuje lepší přípravu na školní vzdělání už před nástupem do školy.

⁴⁰ Srov. tamtéž, 76–81.

⁴¹ Srov. DYTRTOVÁ Radmila, KRHUTOVÁ Marie: Učitel. Příprava na profesi, Praha: Grada, 2009, 20.

⁴² Srov. FENSTERMACHER Gary D., SOLTIS Jonas F.: Vyučovací styly učitelů, 59–67.

Mezi další argumenty bývá kritika jistého ideologického charakteru tohoto přístupu ke vzdělání. Více či méně oprávněně bývá kritizován také nízký důraz na metodologii.⁴³

Můžeme tedy vidět, že jednotlivé vyučovací styly mají své kladné stránky, ale jejich nebezpečím je přílišná akcentace některého aspektu vzdělávání – buď je kladen důraz na přijetí a respektování sociálních norem, či naopak na rozvoj jednotlivce, na osvojení souboru vědomostí nebo na chápání hlubších souvislostí... Určitým ideálem práce učitele se pak skutečně zdá vyvážené kombinování všech principů zejména s ohledem na konkrétní situaci a potřeby.

1.2.2 Interakční styl učitele

V průběhu vyučovacího procesu dochází k vzájemnému působení učitele a žáka, k jejich vzájemné interakci, jejíž důležitou složkou je vzájemná komunikace. Učitelovým pojetím vyučování i osobností učitele (mimo jiné úrovní jeho emoční inteligence) je také ovlivněn jeho interakční styl, což je jednak způsob, jakým se chová žákům a jednak způsob, jak reaguje na různé projevy žáků. S narůstající praxí učitele se tento styl stává relativně stálým a žáci se učí předvídat reakce svého učitele.⁴⁴ Interakční styl není tedy možné zkoumat izolovaně, ale vždy v rámci systému učitel – žák.

Klasické pojetí stylu řízení

V literatuře nalezneme různé typologie interakčního stylu učitele. Většina z nich vychází ze tří základních typů výchovného působení – je to jednak vedení **autokratické (autoritativní, dominantní)**, které se vyznačuje tím, že vychovatel ve velké míře rozkazuje, hrozí, trestá a kontroluje, málo se zajímá o potřeby a zájmy dětí, poskytuje jim málo samostatnosti. Takové vedení vede u dětí k napětí, dráždivosti, snaze o dominanci vůči ostatním členům skupiny. Plnění požadavků záleží na přítomnosti a dozoru vychovatele. V souladu se svými dispozicemi se buď děti dostávají do závislé pozice na vychovateli, nebo se naopak proti němu a autoritě jako takové bouří. Jsou závislé na pochvale a snaží se vzbuzovat pozornost.

Druhým typem výchovného vedení je **vedení slabé (liberální vedení, liberální výchova, permisivní výchova)**, při kterém vychovatel řídí děti málo nebo vůbec, málo klade přímé požadavky, jejich dodržování a plnění kontroluje málo nebo vůbec. Tomuto typu vedení děti dávají přednost, ale nakonec jsou obvykle samy nespokojené s nízkou úrovní dosahovaných výsledků. Takto vedení žáci mívají malý zájem o plnění požadavků

⁴³ Srov. tamtéž, 81–84.

⁴⁴ Srov. DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ: Učitel. Příprava na profesi, 25–26.

a projevují malý zájem o nabízené činnosti.

Posledním typem výchovného vedení je vedení **sociálně integrační (sociálně integrativní, demokratické)**, při kterém vychovatel informuje děti o cílech činnosti, méně udílí příkazy a více podporuje samostatnou iniciativu, spíše než tresty a zákazy používá pozitivní motivaci a působí příkladem, přistupuje k dětem individuálně a umožňuje jim podílet se na rozhodování. Tento typ vedení bývá považován za optimální, co se týče dosahování pracovních výsledků, chování a pracovní kázně i vztahu k vychovateli a ostatním členům skupiny.⁴⁵

Analyticko-syntetický model výchovy (model devíti polí způsobu výchovy)

Výše popsané klasické dělení vnímají někteří odborníci jako příliš zjednodušené, protože nezahrnuje jiné dimenze vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, zejména jeho emoční rovinu, vyjádřenou v kladném či záporném vztahu vychovávajícího k vychovávanému. Pokusem o sjednocení různých úhlů pohledu je analyticko-syntetický model, který dělí vedení na silné, slabé, střední a rozporné a každý z těchto druhů vedení dále člení v závislosti na emočním vztahu (zda je záporný, záporněkladný, kladný či extrémně kladný). Výsledkem takového členění je 9 typů výchovného vedení. Za klíčový je zde považován právě emoční vztah dospělého k dítěti, přičemž není důležitý pouze vnitřní postoj, ale zejména jeho vnější projevy. To znamená, že nestačí lásku k dítěti cítit, ale je důležité ji také vhodným způsobem projevovat.

Příznivě působí řízení na základě kladného emočního vztahu, nepříznivě na základě negativního vztahu. Optimální je pak střední míra řízení spojená s kladným vztahem.⁴⁶

Jaké jsou ve světle tohoto členění základní typy výchovného působení ve škole? Jan Čáp uvádí toto členění:

1. Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení). V komunikaci tohoto učitele převažují příkazy a zákazy, přebírá většinu iniciativy, nenechává žákům téměř žádný prostor k vlastnímu vyjadřování, neuznává jiné postupy řešení než ty, které sám navrhl, převažuje zájem o výkony a výsledky oproti zájmu o možnosti a podmínky žáků. Jeho humor často zahrnuje ironii nebo zesměšňování.
2. Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení) se vyznačuje nízkými požadavky na výkon žáků a kázeň a také nedostatečnou kontrolou jejich plnění. Učitel působí lhostejným dojmem, nezajímá se ani o žáky ani o jejich výkony, požadavky z jejich strany vnímá jako obtěžování.

⁴⁵ Srov. ČÁP Jan: Celkový způsob (styl) výchovy, in: ČÁP Jan, MAREŠ Jirí: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2007, 303–305.

⁴⁶ Srov. ČÁP: Celkový způsob (styl výchovy), 306–312.

3. Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením) se projevuje jako střídání nebo směs předchozích dvou stylů).
4. Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení) představuje situaci, kdy učitel žákům projevuje sympatie a porozumění, zajímá se o jejich potřeby a podmínky. Na druhou stranu však má tendenci omlouvat nedostatky a klást nízké požadavky, jeho přístup má ochranný ráz.
5. Integrovaný styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení) se jeví jako optimální řešení. Učitel se chová klidně, je emocionálně stabilní, bez náznaků agresivity nebo naopak úzkosti a nervozity. Snaží se žákům porozumět a pomoci, ale má k nim také důvěru a věří, že splní jeho požadavky. Klade přiměřené nároky, které důsledně kontroluje (při kontrole ale používá laskavou formu bez urážek a ponižování žáků), podporuje samostatnost a iniciativu. Spíše než množstvím příkazů a zákazů působí příkladem. Respektuje lidskou osobu a důstojnost svých žáků.⁴⁷

Jak ale odborníci upozorňují, vliv výchovného stylu na výsledek výchovy nelze v žádném případě přeceňovat. Jednak bývá tento styl často kompenzován jiným dospělým, jednak závisí na konkrétních podmínkách výchovy, stejně jako na vrozených dispozicích dítěte. Přesto bývá riziko následků nevhodné výchovy vysoké.

Ani ve školním prostředí nemusí být reakce žáka na výchovný styl učitele jednoznačná. Velkou roli zde hraje zejména styl vedení v rodině žáka. Proto se například žák s autoritativním domácím vedením může cítit při vedení demokratickým nejistě nebo naopak chápat demokratický postoj učitele jako slabost a vybíjet si na něm nahromaděnou agresi vůči autoritě, které se vůči autoritativnímu rodiči neodváží. Naopak, žák s permisivní domácí výchovou může považovat jakýkoli nárok ze strany učitele za nátlak nebo dokonce šikanu. Učitel tak mnohdy bývá překvapen reakcemi na svůj styl výuky a někdy může být i žáky manipulován ve směru převzetí stylu výchovy předcházejícího učitele a realizace demokratického vedení bývá především vzhledem k předchozím zkušenostem dětí obtížná. Překážkou může být také vlastní zkušenost učitele z dětství, ať už se s výchovným stylem svých rodičů ztotožňuje, nebo se od něj na vědomé rovině distancuje.⁴⁸

Někteří odborníci upozorňují, že používání pouze jednoho stylu vedení bez ohledu na věk, mentální vyspělost žáků a momentální situaci není nejlepším řešením a může

⁴⁷ Srov. tamtéž, 325–326.

⁴⁸ Srov. tamtéž, 317–325.

v konečném důsledku vést k celkovému selhání učitele. Podle nich je pro dosažení nejlepších výsledků možné a vhodné s výhodou kombinovat styl demokratický se stylem autoritativním.⁴⁹

Model osmi dimenzí interakčního stylu učitele

Podobným pokusem pojmout problematiku interakčního stylu učitele z komplexního pohledu je model osmi dimenzí, který vychází z Learyho typologie osobnosti. Interakční styl učitelů je podle něho posuzován v osmi dimenzích:

1. Učitel organizátor
2. Učitel pomáhající
3. Učitel chápající
4. Učitel vedoucí žáky k zodpovědnosti
5. Učitel nejistý
6. Učitel nespokojený
7. Učitel kárající
8. Učitel přísný

Na tomto základě byl vytvořen tzv. QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) dotazník. Výsledkem výzkumu mezi žáky bylo zjištěno, že interakční styl učitele obvykle zahrnuje více než jednu dimenzi, respektive většinou naplňuje všechny dimenze. Dalším výzkumem mezi studenty učitelství byl vytvořen model „ideálního učitele“, z něhož vyplynulo, že jako žádoucí charakteristiky jsou vnímány především organizační schopnosti, pochopení a pomoc žákům a vedení žáků k odpovědnosti za své vzdělání. Podle autorů překvapivě byla mezi žádoucí vlastnosti zařazena také přísnost (související s požadavkem udržení kázně).⁵⁰

Tento model byl následně porovnán s modelem učitele vytvořeným na základě sebereflexe učitelů středních odborných škol a učilišť. Bylo zjištěno, že učitelé se ve většině případů ztotožňují s modelem ideálního učitele. Na závěr byl tento pohled konfrontován s názory žáků, kteří měli posoudit tytéž učitele v modifikovaném dotazníku. V některých dimenzích byly pozorovány zřetelné rozdíly mezi sebepojetím učitele a tím, jak ho vidí jeho žáci. Z toho vyplývá, že pro nastavení správných interakčních vazeb nestačí pouze ideál (byť odborně reflektovaný), ale důležitá je také neustálá sebereflexe spojená se zpětnou vazbou ze strany žáků.⁵¹

⁴⁹ Srov. VAŠÁTKOVÁ Danuše: Vybraná témata pedagogické psychologie, Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 59–61.

⁵⁰ Srov. DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ: Učitel. Příprava na profesi, 29–30.

⁵¹ Srov. tamtéž, 30–33.

Na základě výše zmíněných výzkumů i mnohých jiných se ukazuje, že mezi požadované osobnostní charakteristiky učitele (které významnou měrou ovlivňují jak postoj žáků k učiteli a učení vůbec, tak výsledky vyučovacího procesu) patří demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, spravedlnost, smysl pro humor, důslednost, charakternost, široký rozhled, přívětivé chování a v neposlední řadě didaktické dovednosti učitele.⁵²

Ukazuje se, že přestože se vztah mezi učitelem a žákem vyvíjí ve vzájemných interakcích a aktéři jsou vzájemně ovlivňováni, pro jeho výslednou kvalitu je rozhodující především osobnost a jednání učitele.

Pro zdárný průběh vyučování a dosažení výsledků je velmi důležitá autorita učitele, která s jeho osobností a pojetím výchovy úzce souvisí.

1.2.3 Autorita učitele

O autoritě učitele ve škole se dnes velmi často hovoří zejména v souvislosti s problémy s chováním žáků. Podle některých názorů je nárůst problematického chování důsledkem společenských změn, které zdůrazňováním osobní svobody jednotlivce podřívají tradiční pojetí úcty a respektu k nadřazeným. Přitom je zřejmé, že při jednostranném zdůrazňování svobody jednotlivce a odmítání podřízenosti a autority existuje nebezpečí, že se společenské uspořádání změní v anarchii.

Zatímco v celospolečenském měřítku existují i jiné mechanismy, které toto riziko omezují, je zřejmé, že v úzkém a ohraničeném prostředí k něčemu takovému zajisté dojít může (a někdy, bohužel, dochází). Otázkou je, do jaké míry je takový vývoj nevyhnutelný a zda existují cesty, jak si mohou učitelé autoritu i v dnešní době získat.

Pokud se nad tímto problémem hlouběji zamyslíme, zjistíme, že odpověď není jednoduchá. První obtíž nastane, pokusíme-li se termín autorita definovat. Ukazuje se, že se jím mohou označovat velmi odlišné skutečnosti. V jednom pojetí může splývat s termínem moc, v jiném jako by vůbec nezávisela na postavení a vlastnostech člověka v řídicím postavení, ale pouze na ochotě podřízených ji přijmout. Podle některých je to vrozená vlastnost člověka, kterou jeden má a jiný ji nikdy mít nemůže, podle jiného pojetí je jejím zdrojem společenská role nebo postavení.⁵³

Ve školním prostředí se obvykle rozlišují dva typy autority – autorita tradiční (formální), vyplývající z nadřazené role učitele bez ohledu na jeho osobní kvality, a autorita

⁵² Srov. ČÁP: *Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení*, 266.

⁵³ Srov. VALIŠOVÁ Alena: *Autorita v zrcadle výchovy*, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana (a kol.): *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada, 2007, 393–398.

neformální, která plyne ze svobodného uznání převahy učitele žáky na základě jednak jeho odborných předpokladů, jednak jeho osobnostních rysů (kde významnou roli hraje také charisma učitele).⁵⁴

Podle O. Obsta je formální autorita spojena s pravomocí rozhodovat o tom, čemu se žáci budou učit a jakým způsobem, hodnotit je, odměňovat a trestat. Neformální autorita podle něho není snadno definovatelná a souvisí s oblibou učitele i s oblibou jeho předmětu.⁵⁵

Při tom nelze opomenout fakt, že pojem autority není absolutní, jedinec má obvykle autoritu v určitém čase a v určitém prostředí, není to vlastnost osobnosti, která by platila vždy a všude. To znamená, že učitel může mít různou autoritu v různých třídách, různou autoritu během vyučování a při vedení zájmového útvaru, ve vztahu ke konkrétním žákům...⁵⁶

Autorita formální může být prosazována z pozice moci v případě, že učitel přirozenou, neformální autoritu nemá (často proto, že mu chybí sebevědomí a sebejistota). K. Kopřiva upozorňuje, že školní prostředí (nebo prostředí jiné pomáhající instituce) může přitahovat takové lidi, které velmi znejistuje nesouhlas blízkých osob a proto si záměrně vybírají takové situace, kde prostor pro vyjádření nesouhlasu s jejich záměry (byť dobře míněnými) není velký.⁵⁷ Takové pojetí autority s sebou nese jednak rizika pro další rozvoj osobnosti žáků, jednak je ve svém konečném důsledku kontraproduktivní, protože zvláště u starších žáků a adolescentů obvykle vyvolává vzdor, přecházející často v otevřenou revoltu.

Podle některých názorů je v tomto světle současná, tak často diskutovaná, „krize autority“, spíše krizí tohoto pojetí autority a s ním spojeného autoritářského vedení, než s neochotou mladých lidí podrobit se jakékoli autoritě. Podle Z. Heluse je naopak pro studenty zadostiučiněním, mají-li učitele, který si zaslouží autoritu (tedy proto, že je skutečný znalec a umí si poradit s problémy vznikajícími ve škole a prosadit své rozhodnutí jinými, než mocenskými prostředky).⁵⁸

Přijmeme-li tento pohled, dojdeme k závěru, že autorita se ze školství nevytrácí, ale spíše přijímá nové podoby. Přizpůsobit se těmto změnám je samozřejmě pro mnohé učitele náročným úkolem, který zahrnuje mimo jiné i nové vymezení kompetencí ve vztahu učitel

⁵⁴ Srov. Autorita, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 23.

⁵⁵ Srov. OBST: op. cit., 398–399.

⁵⁶ Srov. KOLÁŘ Zdeněk, VALIŠOVÁ Andrea: Analýza vyučování, Praha: Grada, 2009, 222.

⁵⁷ Srov. KOPŘIVA Karel: Lidský vztah jako součást profese, Praha: Portál, 2006, 18.

⁵⁸ Srov. HELUS Zdeněk: Sociální psychologie pro pedagogy, Praha: Grada, 2007, 219.

a žák. V praxi dochází k polarizaci, kde na jedné straně zůstávají jedinci i celé instituce, které trvají na formálním pojetí autority, na druhé straně jsou pak ti, kteří z nejrůznějších důvodů raději na výkon autority rezignují (často pod tlakem veřejného mínění, zejména rodičů, kteří často vnímají každý požadavek kladený na žáky za omezování jejich práv a svobody).

Oba přístupy škodí rozvoji správného vztahu mezi učitelem a žákem a přístupu žáků ke vzdělání vůbec a jsou tak v přímém protikladu s cílem výchovy člověka jako zodpovědné, samostatně se rozhodující bytosti. Jak zdůrazňuje A. Vališová, „*škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.*“⁵⁹ Autorita je podle citované autorky neoddělitelnou součástí výchovy při předávání hodnot a norem společnosti.

To ovšem zdaleka neznamená, že současné, často diskutované problémy s chováním žáků lze jednoznačně připsat pouze na vrub nevhodného pojetí autority ze strany učitele. Tyto potíže mají často mnohem hlubší kořeny. Jednak je to stupňující se tlak na výkon žáků nejen z hlediska školy a učitelů, ale i rodičů a celé společnosti, na který děti, kterým se z nejrůznějších důvodů nedaří uspět, reagují popíráním smyslu vzdělání a jako obrana se u nich objevují bagatelizující, rezignující nebo vysloveně negativistické postoje. Na druhou stranu přes stále se zlepšující úroveň škol co se týče vybavení i přístupu učitelů nestačí konkurovat množství lákadel, které současná společnost nabízí, a proto je stále těžší žáky motivovat k jakémukoli úsilí. V neposlední řadě roste u dětí a mládeže odmítání autority jako takové a snižuje se ochota přijímat na sebe závazky a vynakládat soustavné úsilí na jejich plnění.⁶⁰ Škola nesmí při svém úsilí zůstat osamocena, protože přes veškerou snahu a péči nemůže být pro mladé lidi jediným zdrojem jejich vztahu k autoritě, ale musí se opírat o ostatní autority v rodině a celé společnosti. Respekt k normám musí být ve škole, rodině i společnosti založen na vzájemném respektu, toleranci, slušnosti a účtě a neobejde se bez přiměřeného sebevědomí a sebekázně.⁶¹

Bylo by značně naivní domnívat se, že pokud se vzdáme formální autority, všechny problémy s chováním žáků se vyřeší a školy se stanou utopickými oázami bezkonfliktních vztahů. Jsou jistě situace, kdy se při nejlepší vůli bez uplatnění formální autority učitel neobejde. Ostatně výkon takové autority je za dnešních podmínek ve škole stejně značně omezen a možnosti prosadit svou vůli z pozice moci velmi oslabené (učitel nemá právo ani poslat žáka za dveře, zabavit mu mobil nebo se osobně přesvědčit, že dotyčný opravdu

⁵⁹ VALIŠOVÁ: *Autorita v zrcadle výchovy*, 401.

⁶⁰ Srov. HELUS Zdeněk: *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha: Portál, 2009, 84–85.

⁶¹ Srov. KOLÁŘ, VALIŠOVÁ: *Analýza vyučování*, 223.

mezi svými osobními věcmi nemá žákovskou knížku).

K této skutečnosti se připojuje často malá nebo chybějící podpora autority učitele ze strany společnosti. Některá média zejména ve svých pořadech určených rodičům někdy dokonce učitele prezentují jako nepřátele žáků, proti kterým je nutné bojovat a nikoli se s nimi dohodnout na společném postupu při řešení problematického chování. Podle J. Koti není autorita na školách ohrožována pouze chybami nebo špatnými osobnostními vlastnostmi učitelů, ale i „*studenty, rodiči, školskými úřady (či politickými institucemi, které suplují jejich činnost) a inspektory, ... Autorita školní exekutivy a učitelů je pod trvalým tlakem příslušníků nejrůznějších společenských skupin, které „hrozí“ škole svým společenským postavením a styky nebo speciálními znalostmi (psychologie, práva, hygienických předpisů apod.), a stávají se tak přirozenými odpůrci všech učitelů... Mnohé obtíže v autoritě vedení škol i jednotlivých učitelů vznikají tam, kde sociální okolí napadá a znevažuje sociální statut učitelů a podlamuje jejich reputaci.*“⁶² I s takovou situací se musí současný učitel dokázat vypořádat.

1.3 Osobní rozměr vztahu mezi učitelem a žákem vzhledem k sociální percepci

Až dosud jsme hovořili o vztahu učitele k žákům především v globální rovině, tj. o přístupu učitele k žákům obecně a o jeho způsobech vedení vyučování a řízení třídy. Jak jsme se ale již zmiňovali výše, učitel běžně uplatňuje vůči jednotlivým konkrétním žákům odlišné postupy na základě jejich individuálních zvláštností. Takový postup by měl být založen na kvalifikované pedagogické diagnóze, která může být definována jako „*formulování soudu o pedagogickém rozvoji určitého jedince, kde jsou zároveň vysloveny i zdůvodněny eventuální příčiny obtíží a stanoveny podmínky další výchovy*“.⁶³ Tento soud ale přes veškerou snahu obvykle obsahuje určité subjektivní rysy a bývá ovlivněn řadou nevědomých faktorů plynoucích z osobnostních zvláštností učitele a jeho způsobu sociální percepce. Nese tedy v sobě množství rizik vzniku nesprávného postoje k žákovi. Tato rizika je možné snižovat konzultací vlastního názoru se stanovisky kolegů, rodiny, eventuálně pedagogicko-psychologické poradny.⁶⁴

To, jak je konkrétní žák vnímán učitelem, souvisí s obecnými zákonitostmi

⁶² KOŤA Jaroslav: Škola, in: HAVLÍK Radomír, KOŤA Jaroslav: Sociologie výchovy a školy, Praha: Portál, 2007, 133.

⁶³ JEDLIČKA Richard: Problémy socializace, pedagogická diagnostika a práce výchovného poradce ve škole, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana (a kol.): Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007, 321–322.

⁶⁴ Srov. tamtéž, 322–323.

sociálního vnímání. Obraz druhého je ovlivněn nejen konkrétní situací, ale také naší zkušeností, tj. našimi názory, postoji a normami. Na jejich základě pak vnímáme, interpretujeme a předvídáme jednání jednotlivých lidí i sociálních skupin. Tato schopnost je součástí sociální inteligence.

Sociální vnímání je založeno na specifické zkušenosti s rozličnými projevy ostatních lidí, je ovlivněno výchovou v rodině, názory sociální skupiny i celé společnosti. Pro posuzování si utváříme zjednodušující schémata, která určují způsob, jakým interpretujeme informace o určitých lidech. Souvisí také se znalostí norem a rolí typických pro společnost, ve které žijeme. Tak si učitel vytváří například představu ideálního žáka i problematického jedince. Nebezpečím takových schémat je, že mohou být zkreslující a vedou k chybám v hodnocení skutečného charakteru a schopností žáka.⁶⁵

Naše dojmy o konkrétní osobě vycházejí jednak z prvního dojmu, implicitních teorií osobnosti a osobních konstruktů, jednak mohou být ovlivněny intenzitou a četností daného projevu, jeho odlišností od okolí, ale také našimi aktuálními emocemi a potřebami. Důležitou roli hraje také naše osobní zaměřenost, například profesionální (jak například uvádí J. Lašek, jinak bude vnímat úsměv dívky její milenec a jinak zubař⁶⁶). Při posuzování druhých používáme nejrůznější stereotypy.

Efekt primarity (prvního dojmu)

Jak ukazují výzkumy,⁶⁷ první informace, kterou o daném člověku dostaneme, bývá dost často klíčová pro naše vnímání všech dalších projevů dotyčného. Může se jednat o dojem bezprostřední, například vzhled, oblečení, způsob vyjadřování, anebo zprostředkovaný. Tak může být snadno žák, který přijde do školy s netypickým účesem, tetováním nebo piercingem, zařazen do kategorie nepřizpůsobivý a žákyně, která položila nevhodným tónem otázku, jako drzá... Stejně tak se často stává, že si žák z nižšího stupně školy přináší nálepkou, která se pak již těžko odstraňuje, protože, jak dokládají další výzkumy, svých prvních dojmů se těžko vzdáváme (zvláště těch negativních), a informacím, které by tomuto dojmu odporovaly, často ani nevěnujeme pozornost.

Vymanit se z prvního dojmu bývá zvláště obtížné pro žáka nebo dospívajícího vůči učiteli. Pokud je učitel rigidní (neochotný měnit svá stanoviska) a autoritativní, může takovou snahu chápat jako neomalenost, vtíravost nebo nepatřičnost ze strany žáka.⁶⁸

Efekt prvního dojmu bývá ještě umocněn **haló efektem**, to znamená naším sklonem

⁶⁵ Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Základy psychologie, Praha: Karolinum, 2005, 284–285.

⁶⁶ Srov. LAŠEK Jan: Sociální psychologie II, Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 91.

⁶⁷ Srov. HAYESOVÁ: op. cit., 72–74.

⁶⁸ Srov. HELUS: Sociální psychologie pro pedagogy, 234.

vnímat u člověka, na kterého máme pozitivní názor, všechny jeho dobré činy jako ještě lepší a naopak u člověka, kterého hodnotíme negativně, se nám budou zdát všechny negativní vlastnosti ještě horší.⁶⁹ Typickým případem je situace učitele opravujícího testy. Pokud „jedničkář“ neuspěje, učitel často hledá omluvy pro jeho neúspěch ve vnějších okolnostech, zatímco neúspěch žáka, kterého si zařadil jako lenocha, jen podpoří jeho mínění o neschopnosti tohoto jedince. V případě, že má takový žák úspěch, bude učitel pátrat po tom, kde dotyčný opisoval.

Haló efekt může být ještě umocněn učitelovým kontrastním vnímáním, tedy vyhoceným dělením žáků na ty, se kterými se dobře spolupracuje a na ty, se kterými je každá spolupráce nemožná. To vede ke stupňování haló efektu a může vést ke vzniku favoritismu, tedy sklonu mít oblíbené žáky, u kterých učitel, jak již bylo popsáno výše, přeceňuje pozitiva a nevidí jejich nedostatky, případně je omlouvá nebo přechází.

Takový vývoj má negativní vliv jednak na vztahy a klima ve třídě, jednak v neposlední řadě na osobnostní rozvoj favorizovaných jedinců.⁷⁰

Implicitní teorie osobnosti jsou dalším faktorem, který může zkreslit objektivní posouzení daného jednotlivce. V praxi to znamená, že pokud jsme u člověka objevili jeden osobnostní rys, máme tendenci předpokládat, že u něj existují i další, které ve svých zkušenostech s tímto rysem spojujeme, aniž bychom pro takový úsudek měli nějaké důkazy. Stejně tak můžeme pozorovat sklony některých lidí připisovat jiným určité charakterové vlastnosti na základě jejich vzhledu. Učitel například může u pohledné a o svůj zevnějšek dbající žákyně očekávat povrchnost a malý zájem o studium apod.

Každý člověk si nakonec na základě svých zkušeností vytváří svůj systém implicitních teorií osobnosti, podle kterých si pak vytvářejí své osobní konstrukty (osobní teorie o druhých), podle kterých pak s nimi jednají.⁷¹

Dalším mechanismem, který často vede k mylnému posuzování ostatních, je používání **stereotypů**, tedy klasifikace lidí podle povrchních znaků, jako je třeba barva pleti. Tento způsob přístupu není totožný s implicitní teorií osobnosti, při které posuzujeme člověka, kterého již trochu známe. Na základě stereotypů zařazujeme osoby do „šuplíků“ a připisujeme jim vlastnosti, o kterých předpokládáme, že je má tato skupina společně, aniž bychom je vůbec blíže poznali. Ve školních podmínkách se často setkáváme se stereotypy ohledně dobrých a špatných žáků, vliv také má vzdělání a postavení rodičů.⁷² V praxi byla

⁶⁹ Srov. LAŠEK: op. cit., 93.

⁷⁰ Srov. HELUS: Sociální psychologie pro pedagogy, 234–235.

⁷¹ Srov. LAŠEK: op. cit., 92.

⁷² Srov. tamtéž, 94.

popsána stereotypizace žáků učiteli podle křestních jmen.⁷³

I na základě výše popsaných mechanismů vznikají preferenční postoje učitelů, tj. zvýšená zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, až již v pozitivním či negativním smyslu. Tito žáci jsou pak častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni, což dále ovlivňuje jejich vztah ke škole, učiteli, jejich sebehodnocení apod. Preferenční postoje učitelů také významnou měrou ovlivňují celkové klima třídy i školy.⁷⁴

Mezi odborníky se různí názory na to, v jakém směru k tomuto ovlivňování dochází. Zatímco v našich podmínkách bývá většinou vytváření preferenčních postojů vnímáno pouze ve svých záporných důsledcích, zahraniční autoři upozorňují, že žáci, kterým je věnována zvýšená pozornost, nemusí být nutně učitelem vybíráni z důvodů osobních sympatií, ale proto, že jim tyto žáci mohou pomáhat při vykládání učiva, stávají se jistými prostředníky při objasňování složitějších obsahů ostatním.⁷⁵

Znovu se ukazuje, že pro práci učitele neexistují jednoznačné návody a pravidla, která by platila za všech okolností. Je ovšem důležité, aby si učitel byl možných rizik ve své práci vědom a svůj přístup k jednotlivým žákům podroboval pravidelné sebereflexi.

Interpretačně postojové orientace učitele

Sociální hodnocení žáka učitelem vychází také z tendence hledat příčiny a motivy lidského jednání a dávat tomuto chování nějaký význam a smysl. To vede k tomu, že učitel je ve svém jednání k žákovi veden „...domněle správným výkladem žakových úmyslů, vlastností nebo příčin jeho výkonů“.⁷⁶ Jedná se v podstatě o obdobu haló efektu. Na základě určitého žakova jednání si o něm vytvoříme určitý obraz (například žáka, který opakovaně nepřinesl domácí úkol, označíme nálepkou „lajdák“), podle kterého předvídáme jeho další jednání a podle kterého se k němu sami chováme. Vzhledem ke sklonu ke stereotypizaci pak u něj budeme předpokládat i jiné druhy jednání, pro které nemáme žádné podklady. Může se stát, že po těchto dalších jevech budeme aktivně pátrat, čímž vytvoříme pro žáka obtížnou situaci. Tak se může stát, že nakonec k nějakému selhání z jeho strany skutečně dojde a žák se přestane snažit náš názor na jeho osobu změnit nebo ho dokonce přijme za svůj.

Zajisté je velmi správné, aby se učitel snažil dopátrat příčin a souvislostí žakova chování, ale nemůže se pouze spokojit se zařazením žáka do určité kategorie. Je nezbytné si neustále uvědomovat, že pro vytvoření seriózní diagnózy jsou nutné přesvědčivé důkazy,

⁷³ Srov. HAYESOVÁ: op. cit., 75.

⁷⁴ Srov. Preferenční postoje učitelů, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. , aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 177.

⁷⁵ Srov. PRŮCHA: Moderní pedagogika, 349–350.

⁷⁶ HELUS: Sociální psychologie pro pedagogy, 236.

a vždy pečlivě zkoumat každý případ zvlášť, zajímat se o žákovo zázemí, jeho problémy a jeho pohled na věc. Také je velmi užitečné svůj názor porovnat se zkušenostmi kolegů nebo jiných odborníků a nespoléhat pouze na své zkušenosti.

Se sklonem člověka přisuzovat lidskému jednání příčinu (odborně se tento sklon nazývá kauzální atribuce) jsou spojena i další rizika. Pokud učitel například hodnotí úspěch či neúspěch jednotlivých žáků v určitém testu, je velmi důležité, jaký druh příčin mu přisoudí.

Příčiny je možné dělit zejména na vnitřní a vnější, dále pak na stálé a proměnlivé. Například inteligence je příčina vnitřní a stálá, motivace je také příčina vnitřní, ale je proměnlivá, je možné ji změnit. Mezi vnější příčiny může patřit například rodinné zázemí nebo třeba štěstí, smůla... Pokud si učitel vysvětluje žákův úspěch vnějšími příčinami (štěstí) a žákův neúspěch stálými příčinami, jako je třeba nedostatek nadání, je malá šance, že se výsledky žáků zlepší. Takový přístup bývá nazýván **nešťastná atribuce**.

Taková interpretace žákových výsledků významně ovlivňuje také chování učitele k žákovi (dostává se mu méně pozornosti a podpory, protože se učitel zdá, že se situace stejně nemůže změnit) a v konečném důsledku se projevuje také v sebepojetí a sebehodnocení žáka a v celkovém rozvoji jeho osobnosti.

Naopak příznivý dopad na žáka má, pokud si učitel úspěch vysvětluje příčinami vnitřními (nadání, ctízádnost, pevná vůle...) a neúspěch příčinami proměnlivými (momentální indispozice...). Za takových okolností je posilováno žákovo sebevědomí a zvyšuje se pravděpodobnost jeho úspěchu v budoucnu. Tento přístup se nazývá **šťastná atribuce**.⁷⁷

S výše uvedeným souvisí další významný faktor ovlivňující vztah učitele k žákům, a to je jakým způsobem vnímá svoji osobní zodpovědnost za úspěchy a neúspěchy žáků. Podle výzkumů prováděných u nás i v jiných státech jsou v tomto ohledu mezi učiteli velké rozdíly, převažuje ale tendence přičítat si úspěchy žáků a naopak příčiny neúspěchu vidět v žácích samotných.⁷⁸

Sebenaplnující předpovědi neboli efekt očekávání

Soudy vytvořené na základě výše popsaných mechanismů mohou mít charakter sebenaplnujících předpovědí. Jak prokázaly některé experimenty (např. R. Rosenthala), učitelé na základě svých očekávání a postojů k žákům mohou ovlivnit jejich výsledky.

⁷⁷ Srov. tamtéž, 238–243.

⁷⁸ Srov. ČÁP: Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení, 266–267.

Pokud je učitel přesvědčen o schopnostech určitého žáka (ať již na základě svého více či méně subjektivního úsudku nebo na základě doporučení odborníka), má tendenci s ním podle toho jednat a v konečném důsledku nakonec často dochází k zlepšení výsledků žáka (někdy i přesto, že dotyčný požadované schopnosti v předpokládané míře vůbec nemá). Tento jev je označován jako **Pygmalion efekt**.⁷⁹

Tento mechanismus zjednodušeně funguje tak, že učitel získá přesvědčení o nadprůměrných schopnostech žáka, a proto vnímá (v souladu s tendencí neměnit své dojmy) především úspěchy tohoto žáka, což nakonec jeho původní názor jen podporuje. V důsledku toho se žákovi věnuje více pozornosti a je více chválen a povzbuzován. To žáka motivuje k vyšší aktivitě. Za zvýšené podpory učitele žák maximálně využívá svůj potenciál, čímž dosahuje stále lepších výsledků. Tím opět dochází k utvrzení učitele v jeho původním názoru na žáka a jejich vzájemná spolupráce se upevňuje.⁸⁰

Naopak, pokud je učitel z jakéhokoli důvodu přesvědčen o neschopnosti žáka, orientuje se naopak na jeho neúspěchy. Ty v něm jeho názor jen utvrzují, žákovi se proto nedostává tolik podpory a pozornosti. Naopak ho neustále napomíná a kritizuje. V důsledku toho se jeho výkon ještě zhoršuje, až nakonec na úspěch rezignuje a dojde k přesvědčení, že není v jeho silách se zlepšit. Následnou reakcí žáka může být kompenzace neúspěchu nevhodným chováním nebo jinými negativními mechanismy, tedy začne se chovat v souladu s učitelovým původním očekáváním, což učitele ještě utvrdí ve způsobu hodnocení daného žáka. V jejich vzájemném vztahu dochází k narůstání napětí, přerůstajícího často v otevřený konflikt.⁸¹

Jak zdůrazňují někteří kritici, efekt očekávání se nedostavuje v každé situaci. Rozhodně to není kouzelný prostředek ke zvýšení školních výkonů žáků. V každém případě s ale musí počítat s tím, že očekávání učitelů ve větší či menší míře ovlivňují jejich vzájemnou interakci s jednotlivými žáky. Proto je velmi důležité, aby se učitelé snažili bránit uplatňování svých nesprávných postojů a názorů na žáky, a aby se snažili uchovat si zdravou dávku pedagogického optimismu.⁸²

..

⁷⁹ Srov. Pygmalion efekt, in: PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003, 194.

⁸⁰ Srov. HELUS: Dítě v osobnostním pojetí, 159.

⁸¹ Srov. tamtéž, 157.

⁸² Srov. PRŮCHA: Moderní pedagogika, 350–353.

1.4 Osobnost žáka a jeho pojetí výuky

Jak jsme již zmiňovali, přestože je a musí být vztah mezi učitelem a žákem z nejrůznějších důvodů vztahem asymetrickým a převažující zodpovědnost za jeho zdárný vývoj má především učitel, je tento vztah také vzájemnou interakcí a nemalou měrou je spoluutvářen osobností žáka a tím, co si žák do výuky přináší. Žák přichází do školy se svým viděním světa (které je závislé na jeho věku, zkušenostech a podmínkách), se svými představami, očekáváními, na které musí učitel vhodným způsobem reagovat tak, aby docházelo k naplňování vzdělávacích cílů, které tvoří nejen zdárné zvládnutí předepsaného učiva, ale také harmonický rozvoj žákovy osobnosti. Tento úkol zahrnuje schopnost diagnostikovat a citlivě reagovat na osobní zvláštnosti jednotlivých žáků.

Žáci se mohou významně odlišovat nejen v oblasti temperamentu a nadání, ale také v oblasti sebedůvěry, motivace, vnímání toho, co je důležité, zájmem o učení, postojem vůči škole, předchozími výsledky a zkušenostmi, rodinným zázemím a v neposlední řadě svým charakterem. U některých žáků se mohou vyskytovat specifické potřeby související například se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. Zvláštní potřeby mají také žáci výjimečně nadaní.⁸³

Vztah žáka k učiteli z hlediska vývojové psychologie

Kromě výše zmíněných faktorů, které vztah mezi učitelem a žákem ovlivňují, je nezanedbatelné vývojové hledisko. Chápání autority učitele a vztah k učiteli ze strany žáka se mění v průběhu jeho psychického vývoje a s tímto vývojem je nutné počítat.

Mladší školní věk

Pro dítě mladšího školního věku, zvláště bezprostředně po nástupu do školy, má jeho vztah k učiteli osobní charakter, nikoli neosobní postoj k učiteli jako nositeli určité role. Tento vztah tedy obvykle zahrnuje i citovou dimenzi. Dítě hledá v učiteli emoční oporu, hledá u něj pocit jistoty a bezpečí podobně jako ve své rodině. Někdy se k učiteli chová dokonce příliš familiárně, snaží se utvrdit v tom, že je učitelem přijímáno. Tato vazba na učitele mu umožňuje vypořádat se nároky spojenými se vstupem do neznámého prostředí a s přijetím role školáka.

Pro dítě v tomto období může být učitel idolem, ke kterému vzhlíží a kterému se snaží zavděčit, což je pro něj významnou motivací ve školní práci. Všechna sdělení učitele přijímá bezvýhradně a nekriticky. Těžko si představuje, že by mělo jiného učitele a jen postupně dospívá k poznání, že učitel zde není jen pro něho, ale také pro ostatní. Názory

⁸³ Srov. CANGELOSI James S. : Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce, Praha: Portál, 2008, 26–29.

spolužáků nejsou v tomto období tak důležité jako názory učitele.

Některé děti si v tomto období obtížně zvykají na rozdílné hodnocení, kterého se jim dostává od rodiny (a které bývá méně objektivní a emocionálně zabarvené) a od učitele (které může být mnohem kritičtější, než na jaké bylo doposud zvyklé). Pokud se tato hodnocení významně liší, způsobuje to dítěti emocionální zátěž, protože vnímá obě jako významná. Ocenění autoritou má pro něj v tomto období větší váhu, než úspěch samotný.

Střední školní věk

Tento vztah žáka k učiteli a ke škole se v pozdějším období začíná proměňovat. Jednak si začínají uvědomovat význam výkonu ostatních dětí ve třídě a začínají se s nimi srovnávat, jednak dovedou lépe odhadnout, jak se jejich chování jeví učiteli. Žáci středního školního věku už mají dost zkušeností, aby si vytvořili obecnější představu o obsahu role učitele. Ten je akceptován jako autorita, již se od něj neočekává osobní vztah, dítě si uvědomuje, že takový vztah není reálný. Proto od učitele neočekává nějaká privilegia, očekává stejné spravedlivé jednání pro všechny. Přestože zatím obvykle nebývá zpochybňována autorita jako taková, určité projevy učitele jsou kritizovány a odmítány, jeho názory už nejsou přijímány bezvýhradně. Důraz tyto děti kladou na spravedlnost a respektování pravidel za každých okolností. Vyžadují stejné podmínky pro všechny žáky a výjimky mají sklon posuzovat jako nespravedlnost. Špatně přijímají, pokud je stejný výkon hodnocen různě, nedovedou ještě pochopit význam kontextu hodnocení (např. učitel hodnotí nejen výkon, ale i snahu). Odlišné nároky na jednotlivé žáky tedy vnímají jako nespravedlnost, sice dovedou pochopit rozdíly v jejich schopnostech, ale po citové stránce ještě nedokáží takovou diferenciaci tolerovat. Pojem spravedlnosti se v jejich pojetí rovná stejnosti.

Hodnocení ze strany autority má pro dítě v tomto období stále velký význam, veškerá jeho snaha bývá zaměřena na dosažení dobrého hodnocení nebo vyhnutí se negativnímu hodnocení. Školák dělá to, co od něj autorita vyžaduje, a očekává za to náležité ocenění, přičemž již není tak důležitá bezprostřední odměna nebo trest, ale spíše celkový a trvalejší pozitivní názor druhého člověka. Dokáže již lépe předvídat, jak by se měl chovat, aby si přízeň autority udržel. Důležité je pro něj jednoznačné stanovení pravidel, která mu pak dodávají pocitu jistoty a bezpečí.

Významnou roli v tomto období hrají spolužáci a postavení žáka ve školní třídě jako sociální skupině. ⁸⁴

⁸⁴ Srov. VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání, Praha: Karolinum, 2005, 236–302.

Puberta a adolescence

Postoj k autoritě se začíná měnit na konci středního školního věku (v období 11–12 let), kdy začíná být dítě schopno posuzovat situace diferenciovaně. S nastupujícím dospíváním se mění vztahy mladého člověka k ostatním lidem. Typickým projevem jsou polemika s názory dospělých a odmítání autority, které souvisejí s tím, že žáci jsou najednou schopni pohlížet na věci z různých úhlů pohledu a bez kritického přezkoumání odmítají přijmout jakýkoli názor dospělého jako jednoznačně správný. Druhým důvodem pro takové polemiky je snaha dokázat, že se díky schopnosti diskutovat a oponovat dospělým dokáže vyrovnat.

Požadují, aby určitá pravidla byla dodržována všemi a ne pouze dětmi v podřízeném postavení, k dospělým dovedou být velmi netolerantní.

S přechodem na druhý stupeň základní školy se také mění přístup dospívajících ke vzdělání. Začínají zvažovat jeho význam a smysl zejména ve vztahu k jejich budoucímu uplatnění. Dospívající v tomto věku považuje uspokojení školních požadavků spíše jako podmínku bezproblémového vztahu s rodiči (anebo ani to nemá větší význam) a jeho hlavním zájmem je vyhovět jen nezbytným nárokům za cenu minimální námahy. Dospívající se často neučí proto, aby si rozšířil své znalosti a vědomosti, ale aby měl klid ve vztahu k rodině i učiteli, případně aby dosáhl potřebného průměru známek pro přijetí na střední školu. Jen v nezbytně nutných případech je ochoten vyvinout zvýšené úsilí, ale často naopak na školní práci úplně rezignuje.

Důležitý je subjektivní význam učiva, pokud se zdá být neúčelné, nejeví o něj dospívající zájem (a často je marné snažit se ho přesvědčit k přijetí jiné perspektivy). Spolu s kritickým postojem k významu školní práce jako takové stoupá i kritičnost žáků vůči učitelům. Jejich postoj bezvýhradné formální podřízenosti se mění, protože nechápou jeho smysl. Jestliže jsme se v předchozích částech zabývali riziky různých atribučních stylů a stereotypů ze strany učitelů vůči žákům, je nutné také zmínit sklon dospívajících k určitému hodnotícímu stereotypu vůči učitelům. Jejich hodnocení mívá často spíše emocionální charakter.

Dospívající se dovolávají svého práva na rovnoprávnou diskuzi a možnosti projevit svůj názor. Často však přeženou svou argumentaci nebo jsou vysloveně negativističtí, což učitelé mohou interpretovat jako drzost. Spolu s negativismem se často vyskytuje sklon provokovat učitele, leckdy velmi důmyslným způsobem. Jak se domnívá M. Vágnerová, cílem tohoto jednání je donutit učitele k emocionální reakci a tím snížit jeho prestiž

vyplývající z jeho nadřazeného postavení.⁸⁵ Takové chování může být zdrojem adrenalinových zážitků jak pro žáky, tak pro jejich učitele. V takové situaci je samozřejmě velkou zkouškou pedagogického umění učitele vyhnout se konfliktní situaci, protože jeho šance z takového konfliktu vyjít vítězně jsou velmi malé. Pokud bude takovou situaci řešit z pozice síly, jedná se obvykle o přechodné řešení, které v budoucnosti povede k ještě větší kritičnosti a vzdoru ze strany žáků. Spíše než zdůrazňování formální autority a postup z pozice síly je vhodnější projevování snahy o pochopení žáků a ochota vyslechnout jejich názor.

Dospívající je ochoten učitele akceptovat jako autoritu pouze v případě, že má konkrétní důvody si ho vážit, tedy pokud má neformální autoritu založenou v jeho povaze a chování, zejména pokud nepostrádá charisma. V tom se podle M. Vágnerové projevuje jistý rozpor, protože žáci jsou na jednu stranu k učiteli velmi kritičtí, na druhou stranu ho ale stále potřebují jako imponující vzor, který je pro ně zdrojem jistoty.⁸⁶

Starší žáci zejména oceňují, pokud učitel stanoví jasná pravidla, bezdůvodně nemění své požadavky, názory a hodnocení, není náladový a je obvykle pozitivně naladěný (zvláště se cení smysl pro humor). Zároveň je důležité, jak dovede učitel vysvětlit učivo a přesně určit co a jak bude zkoušet. Pokud nedodržuje pravidla zkoušení, není žáky respektován.

Ovšem i když je učitel akceptován a pozitivně hodnocen, pro žáka už nemá osobní význam, ten v má v tomto období především vrstevnická skupina.⁸⁷ Tento postoj se obvykle nijak dramaticky nemění ani po přechodu na střední školu nebo učiliště. Zde často ještě klesá motivace pro školní práci, protože známky z hlediska budoucího pracovního uplatnění nemají velký význam. Cílem je tedy spíše jenom projít bez vynaložení větší námahy (přestože samozřejmě je motivace věcí individuální a jistě nalezneme mezi středoškoláky mnoho takových, kteří nelitují námahy, aby dosáhli co nejlepších studijních výsledků). Normou ale podle M. Vágnerové je „*nadhled a neochota brát školu příliš vážně*“.⁸⁸

Kritický vztah ke škole bývá podle citované autorky podložen také sociálně. Obecně jsou učňové vzhledem ke svému nízkému statusu méně konformní, jejich motivace k učení bývá slabá, ke škole zaujímají postoj lhostejnosti nebo k ní mají dokonce odpor. Situace studentů středních škol je přeci o trochu jiná, pokud by ztratili svoji roli studenta,

⁸⁵ Srov. tamtéž, 362–365.

⁸⁶ Srov. tamtéž, 366.

⁸⁷ Srov. tamtéž, 366–367.

⁸⁸ Tamtéž, 369.

snížil by se jejich společenský status, proto bývají konformnější. Podle nepřilíš optimistického názoru citované autorky ale ani oni, ani žáci učilišť výklad ve škole obvykle nesledují a věnují se náhradním činnostem. Jediný rozdíl je v tom, že studenti středních škol se to na rozdíl od učňů snaží utajit!⁸⁹ Není divu, že mnozí učitelé nakonec rezignují na snahu studenty motivovat a učinit výuku co nejzajímavější, protože i pro ně se to nakonec může zdát být zbytečně promrhanou energií.

Je samozřejmě možné namítnout, že situace jistě není tak černá a že výše uvedená charakteristika přístupu ke škole a vzdělání se nedá absolutizovat a brát jako popis skutečného převažujícího stavu. Jistě se i na střední škole najdou žáci s upřímným a živým zájmem o obor a snad nejsou pouhými výjimkami. Berme tedy výše uvedenou charakteristiku adolescenta spíše jako popis tendencí jeho chování, které se za příznivých podmínek a při vysokém nasazení učitelů vůbec nemusí realizovat. V opačném případě bychom se mohli vážně zamyslet nad tím, kdo vůbec učí na našich školách, který duševně zdravý člověk bez tendence k masochismu, by si dobrovolně zvolil takové povolání.

Přesto se zdá být zřejmým, že sebevětší úsilí učitelů o motivaci žáků a studentů v období jejich dospívání se neobejde jak bez podpory ze strany rodičů, tak bez podpory celospolečenské. Pokud nebude vzdělání skutečnou hodnotou a prioritou společnosti (a tady nejde jen o sebelépe formulovaná předvolební gesta), bude sotva jako priorita vnímáno samotnými studenty a žáky.

1.5 Některé morální aspekty práce učitele a rizika s tímto povoláním spojená

Závěr předcházející kapitoly vyzněl v poněkud pesimistickém duchu a znovu, z poněkud jiného úhlu pohledu, nastolil otázku osobních kvalit učitele a jeho motivace pro výkon povolání. Situace, ve které musí dnešní pedagog obstát, je jistě mnohem náročnější, než v dřívějších dobách, kdy se mohl plně opírat o formální autoritu (která byla všeobecně uznávána na všech úrovních společenského života) a jeho cílem bylo předat (osnovami přesně vymezené) učivo žákům bez větších ohledů na jejich skutečné zájmy, potřeby a individuální zvláštnosti. Dnešní situace klade na osobnost učitele a jeho kompetence velmi náročné požadavky. Jako příklad uveďme jeden z přehledů požadovaných vlastností učitele, které se objevují v odborné literatuře. D. Vašátková dělí požadované vlastnosti učitele na temperamentové, charakterové a dále schopnosti volní, emocionální

⁸⁹ Srov. tamtéž, 370.

a intelektuální. Celkem dochází k počtu téměř sta různých žádoucích vlastností.⁹⁰

I bez odborného pedagogického a psychologického vzdělání je na základě zdravého rozumu a alespoň základních životních zkušeností zjevné, že naplnění takových vznešených ideálů je v reálném životě nemožné (otázkou, nakolik se tomuto ideálu může blížit vyučující náboženství a katecheta, u kterého se „svatost“ do určité míry předpokládá z titulu obsahu jejich činnosti, se budeme zabývat v další části práce). V našich školách jistě nevyučují „supermuži“ a „superženy“. To, do jaké míry se těmto požadavkům přibližují, je dáno jejich motivací k výkonu povolání, vrozenými dispozicemi a charakterem. Je ovšem úkolem každého učitele, který svou práci nevykonává pouze jako obživu, aby se snažil těmto ideálům přibližovat a prováděl pravidelnou sebereflexi své práce. Pro takovou sebereflexi je ovšem důležité vědět, co nás může vzdalovat naplnění ideálu „dobrého učitele“ a může náš vzájemný vztah s žáky jako základní předpoklad úspěšné práce pedagoga závažným způsobem deformovat nebo ničit.

Motivace učitele

Jedním z nedůležitějších faktorů, které ovlivňují přístup učitele k jeho práci a žákům, je jeho motivace. Často se zdůrazňuje, že učitelství není pouze povolání, ale poslání, požadující plnou angažovanost a oddanost člověka.

Není ovšem pochyb, že existují učitelé, pro které je jejich práce pouze zdrojem obživy. Zdálo by se, že v podmínkách, kdy se neustále ozývají stížnosti na finanční podhodnocení pracovníků školství, bude toto povolání jako zdroj obživy méně přitažlivé, než například práce v soukromém sektoru. Přesto může mít i z tohoto důvodu povolání učitele svou přitažlivost.

Práce ve školství, stejně jako jiné práce ve státní správě, skýtá záruku poměrné jistoty zaměstnání a pravidelnosti příjmu, která není v soukromém sektoru samozřejmostí. Méně často hrozí, že se pracovník dočká postihu kvůli časté nemocnosti nebo péči o nemocné dítě. To, spolu s relativně příznivou pracovní dobou a délkou dovolené dané délkou školních prázdnin, činí toto povolání často přitažlivým pro ženy.

Dalším důvodem, pro který si někteří volí studium učitelství, je zdánlivá snadnost této práce. Vzhledem k tomu, že každý má s prací učitele osobní zkušenost z pohledu žáka nebo studenta, velmi snadno podlehne iluzi, že přesně ví, co taková práce obnáší a že se nejedná o nijak náročnou činnost, protože si stačí jednou udělat přípravy (v dnešní době třeba vyhledat informace během několika minut na internetu) a pak je ve třídě nějakým způsobem odprezentovat.

⁹⁰ Srov. VAŠÁTKOVÁ Danuše: Vybraná témata pedagogické psychologie, Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 58.

Jinou motivací pro volbu studia učitelství může být relativní dostupnost a snadnost tohoto studia. Často bývá přihláška na pedagogickou fakultu poslední záchranou po neúspěšném přijímacím řízení na jiný obor, nebo je volbou pro studenty průměrné, kteří cítí, že by studium například technického oboru bylo nad jejich síly. Část těchto studentů samozřejmě nakonec buď studium nedokončí, nebo do pracovního poměru ve školství vůbec nenastoupí (stejně jako mnoho studentů, kteří původně započali studium z „ušlechtilějších“ důvodů a plní ideálů, které pak ztratili ve styku s realitou, například během pedagogické praxe)⁹¹, ovšem jistě se najdou i tací, kteří se nakonec učiteli stanou, ať již ze setrvačnosti nebo z ekonomických důvodů (nutnost zabezpečit nově založenou rodinu apod.).

Ochota takových učitelů věnovat úsilí a energii svému povolání nebývá často taková, jako u zapálených učitelských „nadšenců“ a v důsledku toho se nemůže náležitě rozvinout vztah těchto učitelů k jejich žákům, které nakonec mohou brát jako nepřátele, kteří je neustálými nároky obtěžují a otravují a se kterými nemá cenu ztrácet čas (zvláště ne při stávajícím platovém ohodnocení). Takový učitel pak svou roli mnohdy vidí v tom, aby odříkal a vyzkoušel předepsané učivo a udržel kázeň žáků při vyučování. Občas se u těchto učitelů setkáváme s lhostejností vůči žákům nebo dokonce arogancí a hrubostí.⁹²

V zájmu spravedlnosti je třeba uvést, že ne každý učitel, který vstupuje do školy s podobnou motivací, skončí nevyhnutelně jako zahořklý cynik, který ztrpčuje život svým žákům a často i kolegům. I tito lidé mohou být nakonec učitelstvím osloveni a mohou se pro ně dodatečně nadchnout. Přestane pro ně být pouze „...nezbytnou obětí pro umožnění skutečného života, jenž začíná až po pracovní době“.⁹³ Nakonec z nich mohou být úspěšnější učitelé než ti, kteří své povolání vykonávají z „ušlechtilých pohnutek“, ačkoli ve skutečnosti v lepším případě naplňují své skryté osobní potřeby a cíle, v horším hledají uspokojení své deviace (viz případy pedofilních učitelů).

Tím se dostáváme k velmi důležitému tématu skrytých motivací. Za touhou vzdělávat a učit děti a mládež se často skrývají pohnutky přízemnější a prozaičtější, jako jsou uspokojení potřeby porozumění, nedostatek jistoty, snaha o překonání osamělosti, silná dominance, úsilí o vyniknutí, touha po moci apod. Specifickým případem je pak učitel se syndromem pomocníka, který je vnitřně přesvědčen o ušlechtilosti svých pohnutek, ve skutečnosti však žáka omezuje v jeho možnostech seberozvoje.⁹⁴

⁹¹ Srov. KOŤA Jaroslav: Profese učitele, in: HAVLÍK Radomír, KOŤA Jaroslav: Sociologie výchovy a školy, Praha: Portál, 2007, 160.

⁹² Srov. KOPŘIVA: op. cit., 16.

⁹³ Tamtéž, 17.

⁹⁴ Srov. ČÁP: Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení, 264.

Někteří odborníci by rádi viděli každý projev altruismu jen jako snahu o uspokojení výše uvedených potřeb. Například podle M. Vágnerové je kořenem altruismu potřeba člověka být s lidmi v dobrých vztazích, potřeba, aby jej druzí akceptovali a tím mu potvrzovali vlastní hodnotu. Podle této psychologičky je altruismus spojen se ziskem na různé úrovni v podobě sociálního ocenění a v naplnění potřeby seberealizace, eventuálně naplnění potřeby smyslu vlastní existence.⁹⁵ S takovým pojetím nemusí člověk, zvláště křesťan bezvýhradně souhlasit, ale zajisté je třeba je brát vážně.

Jak upozorňuje A. Guggenbühl-Craig, nikdo nejedná pouze na základě čistých motivů a v pomoci druhým bývá přítomna nejen naše láska k bližnímu a touha pomáhat, ale také touha po sebepotvrzení nebo ocenění. Proto nemusí být dané jednání ještě méně hodnotným.⁹⁶ Na druhou stranu zejména v případě pomáhajících profesí může být uspokojování vlastních potřeb faktorem, který nakonec převáží a působí v neprospěch klienta.

Podle K. Kopřivy patří k jedněm z paradoxů pomáhajících profesí (mezi něž povolání učitele také patří) nutnost nepotřebovat klientovu kladnou odezvu pro své vlastní dobré sebehodnocení.⁹⁷ Mnozí pracovníci (učitelé) se tím, že „mají pod sebou“ nebo „kolem sebe“ své klienty (žáky), cítí významnější a méně osamělí. To pak v konečném důsledku může vést ke dvěma negativním jevům – jednak tendencí přebírat nad klienty (žáky) kontrolu, nebo se pro ně sebeobětovat. Obě tendence jsou podle citovaného autora stejně škodlivé a mohou se dokonce u téhož pracovníka vyskytovat současně a výborně se doplňovat.⁹⁸

V praxi tedy může docházet (a často i dochází) k tomu, že učitel rezignuje na svou snahu v případě, že reakce jeho žáků není podle jeho očekávání. Jde mu více o to, aby si úspěchem ve výuce nebo projevy náklonnosti ze strany žáků potvrdil vlastní důležitost a upevnil své sebehodnocení.

Také se stává, že se pomáhající spíše než o skutečnou pomoc klientům snaží uspokojit svoji potřebu být potřebným. Jak zmiňovaný autor zdůrazňuje, je velký rozdíl v tom, jestli člověk pomáhá lidem, protože to dělá rád, nebo proto, že si potřebuje něco dokázat nebo se vyhnout pocitu samoty a zbytečnosti.⁹⁹

Dalším velkým pokušením pro pomáhající pracovníky, učitele nevyjímaje (a možná

⁹⁵ Srov. VÁGNEROVÁ: Základy psychologie, 187–190.

⁹⁶ Srov. GUGGENBÜHL-CRAIG Adolf: Nebezpečí moci v pomáhajících profesích, Praha: Portál, 2007, 14.

⁹⁷ Srov. KOPŘIVA: op. cit., 13.

⁹⁸ Srov. tamtéž, 18.

⁹⁹ Srov. tamtéž, 24–25.

někdy zvláště pro ně), je pokušení uspokojovat při své práci svou potřebu po moci a ovládání druhých. Jeden ze současných psychoanalytiků popisuje, jak v některých jeho klientech z řad pomáhajících pracovníků, propukala euforie z pocitu, jak málo se jejich klienti jejich vlivu mohou bránit, nebo naopak vztek, pokud klienti neplnili patřičným způsobem jejich vůli.¹⁰⁰ Pro uspokojování touhy po moci je v prostředí pomáhajících institucí velmi vhodné zejména proto, že se v těchto institucích může skrýt za deklarované ušlechtilé cíle. Zmiňovaný autor k tomu říká: „*Zcela obecně se puzení k moci nemůže nikdy vyřádit tak nespoutaně, jako když vystupuje pod pláštěm objektivně a morálně správného.*“¹⁰¹ Jestliže toto platí pro pomáhající povolání obecně, jistě není třeba zdůrazňovat, jaké nebezpečí hrozí právě v prostředí církve, která si činí nárok být služebnicí a spolupracovnicí nejvyššího Dobra a strážkyní morálky.

Moc a pomoc

Je tedy otázkou, kdy je práce pomáhajícího pracovníka ještě pomocí (ve vztahu k povolání učitele – kdy se jedná o výchovu ve smyslu zprostředkování rozvoje osobnosti vychovávaného), kdy o výkon moci a projev kontroly v zájmu klienta a kdy je výkon moci motivován především snahou o uspokojení potřeby moci ze strany „pomáhajícího“, byť se mnohdy jedná také o jednání „ve prospěch“ klienta.

Z povahy pomáhajících profesí, tu pedagogickou nevyjímaje, nelze jistě úplně rezignovat na výkon moci a chápat pomoc čistě tak, jak ji chápou někteří stoupenci systemického přístupu v sociální práci, podle kterých je jakákoli pomoc nevyžádaná ze strany klienta nepřijatelnou kontrolou a zásahem do osobní svobody klienta.¹⁰²

Zvláště při práci s nehotovými a nezkušenými osobnostmi, kterými děti a dospívající jsou, se nedá předpokládat, že budou vždy vědět, co je pro ně dobré, které učivo je důležité pro jejich budoucí život, jakým způsobem mají dojít k určitému cíli.

Sami také lidé často nedokáží odhadnout, kde jsou hranice jejich možností, a je třeba jim ukázat, že jsou sami schopni dojít mnohem dál, než v aktuální situaci tuší. Jak upozorňuje K. Kopřiva, pokud se snažíme žákovi, kterého nebaví fyzika, ale my vidíme, že pro ni má nadání, tento předmět přiblížit, aby ho bavil, zcela jistě se nejedná o kontrolu, ale o pomoc.¹⁰³

Podle zmíněného autora (ostatně plně v souladu s principem subsidiarity, tak jak je chápán a prosazován v sociální nauce církve) je ale velmi důležité ponechat co nejvíce

¹⁰⁰ Srov. GUGGENBÜHL-CRAIG: op. cit., 13.

¹⁰¹ Tamtéž, 14.

¹⁰² Srov. KOPŘIVA: op. cit., 46–47.

¹⁰³ Srov. tamtéž, 47.

zodpovědnosti a kompetencí na klientovi (žákovi) samotném a zasahovat z pozice autority a kontrolovat jeho jednání pouze v situacích, kdy reálná situace či časový faktor neumožňují ponechat rozhodování na klientovi (žákovi) samotném. Důvodem pro uplatňování kontroly může být mimo jiné aktuální nedostatečná psychická nebo fyzická způsobilost vypořádat se s problémem sám.¹⁰⁴

O tom, kdy je třeba práci žáka řídit a kdy ho podporovat, aby sám našel pro sebe nejvhodnější řešení, je třeba rozhodovat velmi citlivě. Pro takové rozhodování je velmi důležité nastavení správných hranic mezi učitelem a žákem, určení kompetencí a rozdělení pravomocí.

Takové rozdělení nemůže být nikdy jednostranné, ale předpokládá existenci dialogu. Zodpovědnost za správné nastavení hranic zcela jistě opět leží z větší části na učiteli, protože, jak jsme již dokázali dříve, vztah mezi učitelem a žákem (a v podstatě mezi jakýmkoli pomáhajícím a jeho klientem, tedy člověkem v situaci nouze) je nutně vztahem asymetrickým. Schopnost správně nastavit hranice předpokládá vlastní osobnostní zralost, u nezralých osobností se objevují tendence nastavit hranice příliš tvrdě nebo příliš volně. Oboje má negativní důsledky jak pro rozvoj vzájemného vztahu, tak pro oba aktéry, učitele i žáka.

Hranice ve vztahu mezi učitelem a žákem

Pokud bere učitel (respektive pomáhající) záležitosti svého žáka (klienta) příliš za své, dochází podle K. Kopřivy k jejich splývání, symbióze, k situaci, kdy učitel potřebuje aby žák potřeboval jeho. To se na jedné straně, jak již bylo zmíněno výše, může projevat nadbytečnou kontrolou, snahou ovládnout a řešit „v zájmu klienta“ všechny jeho problémy. I učitelé jsou často v pokušení řídit nejen školní aktivity svých žáků, ale organizovat jejich volný čas nebo dokonce zasahovat do jejich rodinného života.

V druhé krajní poloze se pomáhající obětuje ve prospěch druhého. Na tom se na první pohled nezdá být nic špatného. Naopak může se zdát, že dokonale naplňuje biblický požadavek milovat bližního svého jako sebe sama. Takový učitel si pak na sebe nabírá mnoho různých povinností, cítí se povinen okamžitě reagovat na každý žákův požadavek, často se z jejich strany nechá manipulovat. Obvykle „nic nestíhá“ a je často vyčerpaný a na pokraji zhroucení. A v tom je právě háček. Ze zmiňovaného přikázání vlastně naplňuje pouze jeho první část – miluje druhého, ale sebe rád nemá.¹⁰⁵

Důsledky takového přístupu jsou snadno předvídatelné – rozpad nebo neexistence

¹⁰⁴ Srov. tamtéž, 51.

¹⁰⁵ Srov. tamtéž, 19.

soukromého života, nárůst vyčerpanosti až k možnému vzniku syndromu vyhoření, zhroucení, odchodu z profese. V krátkodobém horizontu tento přístup může být pro klienta i výhodný, nakonec ale pro něho znamená ztrátu.

Zvláštním případem je, když se klient snaží z takové situace těžit a zneužívá ji ve svůj prospěch. Může se například stát, že si žák dobývá na svém učiteli výhody například s tím, že se mu svěřuje se svými (i vymyšlenými problémy) a tak se domáhá jeho soucitu. Učitel pak snáze omluví třeba nesplněný domácí úkol nebo nedostatečnou přípravu, pokud se mu žák „svěří“ s nepříznivou situací v rodině. Hranice mezi oprávněným požadavkem tolerance a zneužíváním dobré vůle učitele nebo dokonce manipulací může být velmi tenká.

Opačným extrémem je přílišná uzavřenost vůči ostatním, „zed“, kterou člověk mezi sebe a ostatní staví a která obvykle pramení z vnitřní nejistoty a nezralosti a často má charakter obrany. Takovým druhem obrany může být i přijetí určité ideologie nebo světového názoru, za jehož pevná pravidla může skrýt svou vlastní nejistotu a zranitelnost a ještě se cítit nadřazeně vůči ostatním. Takovou obranou může být rasismus, nacionalismus, příslušenství k sektě či náboženství... podobným maskováním se však může stát i příslušenství k tradiční křesťanské církvi, jak se pokusíme vysvětlit v další kapitole.¹⁰⁶

Je tedy zjevné, že i učitelé jsou ve svém vztahu vůči žákům v nebezpečí upadnutí do škodlivých extrémů. Na jednu stranu se mohou cítit nadřazeně. Na žácích a jejich dobrých výsledcích jim ve skutečnosti nemusí vůbec záležet, případně mohou tyto výsledky považovat pouze za výsledek své práce a nikoli snahy a nadání žáků samotných. Na druhou stranu se učitel snadno může stát obětí opačné tendence obětovat své práci celý svůj osobní život. Podle J. Koti dokonce mezi učiteli převládá přijetí principu přehnané zodpovědnosti. Podle tohoto principu „... je učitelům nejen připisována zodpovědnost za veškerá aktuální i budoucí selhání žáků (v životě i v povolání), ale vychovatelé tento požadavek zvnitřňují a přijímají na sebe zodpovědnost i v záležitostech, které daleko překračují reálné možnosti školy.“¹⁰⁷ Učitele pak často tíží svědomí, pokud svůj čas věnují svému soukromému životu a nevěnují jej beze zbytku svým žákům. Důsledky bývají ničivé nejen pro jejich vlastní osoby, ale negativně ovlivňují i život jejich žáků, u nichž může vznikat jednak závislý vztah, jednak se mohou naučit využívat tento chybně pojatý altruismus svého učitele ve svůj prospěch.

Podle K. Kopřivy ale pravý altruismus nespočívá v sebeobětování ve prospěch

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, 82–83.

¹⁰⁷ KOŤA : Profese učitele, 139.

druhého. Neznamená to, že životem a starostmi onoho dotyčného nahradíme své vlastní a budeme žít jeho život místo svého, protože ve svém vlastním životě se cítíme nejistí a zranitelní a nejsme schopni se zrale vypořádat se svým vlastním já, především s jeho stínovou částí. Práce ve prospěch druhého naopak předpokládá nejprve vytvoření zralého a ohraničeného já, teprve to pak mohou věnovat službě druhým.¹⁰⁸

Požadavek přijetí a kladného vztahu ke všem žákům

Dalším požadavkem, se kterým se musí každý angažovaný pracovník pomáhajících profesí vypořádat, je to, že se od něj očekává, že bude mít kladný vztah a dostatek porozumění pro každého klienta (tedy i žáka).¹⁰⁹ Každý, kdo se někdy pokusil nebo pokouší žít podle přikázání milovat svého bližního ví, jak obtížně splnitelný úkol to je. Pro pracovníky pomáhajících profesí je to ale jeden ze základních požadavků jejich povolání, zakotvený také v nejrůznějších profesních kodexech.

Tyto kodexy přikazují přistupovat stejně ke všem klientům bez rozdílu věku, pohlaví, národnosti, fyzického nebo psychického stavu... Jak jsme již ukázali výše, v praxi si ovšem učitel vytváří ke svým žákům různý vztah, který nemusí být vyslovenou diskriminací, přesto bývá často ve větší nebo menší míře vzdálen požadovanému ideálu. Negativní pocity vůči některým žákům, přes veškerou snahu učitele je potlačit, často přetrvávají.

Podle odborníků je velmi důležité si tyto pocity uvědomovat a náležitě s nimi pracovat, protože mají často kořen v nás samotných, ne v dotyčných jedincích. Není tedy vhodné se jim vyhýbat nebo je potlačovat. Zde je opět velmi důležitá pravidelná sebereflexe.¹¹⁰ V této oblasti je velkou výhodou praxe supervize.

Sebereflexe jako zásadní požadavek pro výkon povolání

Vědomí, že pedagogická práce stejně jako ostatní pomáhající profese s sebou přináší také stinné stránky a že náš vztah k žákům a ostatním na nás závislým osobám i sobě samým je velmi křehký a může být snadno díky těmto rizikům narušen, je důležitým protipólem k přesvědčení některých, že pomáhající povolání je možné vykonávat čistě technicky a objektivně (jako například inženýři).¹¹¹

Mnozí by ale po přečtení předcházejících stránek mohli nabýt dojmu, že ať budou dělat, co chtějí, stejně nic nebude správně. Je opravdu tak špatné, jestliže chtějí zažít ve svém povolání úspěch (ostatně zejména v tomto povolání velmi špatně měřitelný), pokud

¹⁰⁸ Srov. KOPŘIVA: op. cit. 87–88.

¹⁰⁹ Srov. tamtéž, 13.

¹¹⁰ Srov. tamtéž, 71.

¹¹¹ Srov. GUGGENBÜHL-CRAIG: op. cit., 112.

chtějí od svých žáků cítit kladnou odezvu, pokud se jim líbí pocit, že je jejich žáci potřebují a že jsou pro ně užiteční? Není to náhodou jejich chyba, že mají k tomu a tomu žákovi negativní pocity? Co je vedlo k tomu, že celý víkend přemýšleli, jak tu a tu látku lépe vysvětlit nebo jak vyřešit své podezření, že některý z jejich svěřenců užívá drogy? Byl ten či onen zásah z jejich strany pomocí nebo snahou o kontrolu a ovládnutí?

Pokud se učitel opravdu poctivě snaží vykonávat svou profesi podle svého nejlepšího vědomí a svědomí, pokud svou práci nepřestává porovnávat s ideálem, nemůže se těmito otázkám zcela vyhnout. A upřímná odpověď na ně ho často donutí postavit se čelem k temným stránkám své osobnosti a zbořit falešný sebeobraz dokonalosti, který si vytvořil. Tváří v tvář své nedokonalosti a selháním pak v učiteli mohou narůstat pocity viny, které sice lze vytěsnit do podvědomí, ale které přesto dále negativně ovlivňují jeho psychiku jak ve vztahu k sobě, tak ve vztahu k ostatním. Důležité je tedy nejen naučit se správné sebereflexi, ale také strategiím, jak se s odhalenými problémy zdravě vypořádat.

Jestliže jsme téměř každý oddíl pojednávající o některém z mnoha aspektů práce pedagoga zakončovali konstatováním o nutnosti a nezbytnosti pravidelné sebereflexe, neznamená to jistě, že by měl učitel do hloubky (a nejlépe s pomocí psychoanalytika) rozebírat každé své hnutí co do motivů a skrytých nebezpečí a být neustále plný obav, že ve svém povolání selže.

Sebereflexe má být metodou, která nám má pomáhat, abychom neztratili kontakt s realitou a sami se sebou a dokázali se co nejlépe vypořádat s problémy, které práce s lidmi přináší. Přesto, že v jejím průběhu bude člověk často nucen podívat se do tváře těm stránkám své osobnosti, o kterých by raději nevěděl, nemá být nástrojem pro masochistické seabemrskáčství nebo cestou k malomyslnosti a zoufalství ze strachu, že práce v tomto povolání je se všemi pokušeními moci a manipulace cestou do pekel.

Sebereflexe, podobně jako zpytování svědomí, má vést k růstu osobnosti, k neustálému překonávání své malosti a nedostatečnosti. Nemá vést k pocitu viny, ale k růstu v pokoře tváří v tvář své vlastní nedokonalosti. Tato nedokonalost nakonec ostatně nemusí být překážkou pro rozvoj vztahu s žáky a pro růst vzájemné úcty, pokud se ji učitel nesnaží maskovat a zastírat a pokud je ochoten přiznat své chyby a nedostatky sám sobě i druhým. Takový učitel „z masa a kostí“ je pro žáky přijatelnější než „supermuž“ (nebo „superžena“). Setkání s chybami a nedostatky je jednak připravují na reálný svět, ve kterém není o nespravedlnost, ústrky a dokonce zlé úmysly nouze, jednak je pro ně takový učitel vzorem, jak se se ctí vypořádat s vlastními chybami a nedostatky. Je jistě správné, že existuje ideál, který zodpovědný učitel zná a ke kterému se snaží přiblížit, nesmí ale

zapomínat, že se jedná o ideál nedostižný a propadat malomyslnosti,

Hlavním přínosem povolání pro osobnost učitele nakonec není jen uspokojení jeho potřeby být úspěšný, užitečný, podávat dobrý výkon, být přijímaný ostatními lidmi, nebo sloužit vznešeným ideálům, i když i tento aspekt je, pokud nepřekročí meze, velmi důležitý.

Nejdůležitější je podle mého to, že ve styku s mnoha různými osobnostmi a v neustálém dialogu s nimi, stejně jako v neustálé sebereflexi našich vztahů k ostatním, dozrává osobnost vlastní. Učitelova mysl a srdce mají být a bývají naplněny úžasem a pokorou při setkávání s tolika možnými životními osudy, s tolika různými způsoby myšlení a vidění světa. Schopnost žasnout by nikdy učitele neměla opustit.

Zajímavou tezi přináší A. Guggenbühl-Craig, podle kterého je pro dospělého člověka velice důležité uchovat si v sobě schopnost experimentovat a naivní otevřenost dítěte, nebo mu hrozí duševní odumírání. Dospělý má být podle něj neustále v kontaktu se svým vnitřním dítětem a pro učitele to platí dvojnásob, jinak ztratí vůči dětem pokoru a schopnost v nich probouzet obraz dospělého.¹¹² Nelze si nevzpomenout na Ježíšova slova o tom, že člověk nemůže vejít do nebeského království, pokud nebude jako dítě. Schopnost uchovat si v sobě svoji dětskost je tedy jednou z cest ke svatosti.¹¹³

Největším nebezpečím pro učitele je svoji dětskost ztratit, být pak už „*jen učitelem*“ stojícím proti nevědoucím dětem, které se zdají být téměř jeho nepřáteli a nad kterými rád projevuje svoji nadvládu a moc.

Dobrý učitel naopak neztrácí svou schopnost objevovat, svou žízeň po vědění, kterou udržuje dítě v něm. Jen tak může stimulovat k touze po vědění i své žáky.¹¹⁴

Znovu se ukazuje že vztah mezi učitelem a žákem není zdaleka vztahem jednostranným. Není to jen učitel, který rozdává to nejlepší ze sebe ve prospěch žáků, aby jim pomohl rozvinout se do plné zralosti, a kterému je odměnou uspokojení z dobře vykonané práce, úcta a respekt jeho žáků. Je to také učitel, který tím, že objevuje člověka jako osobnost ve vší rozmanitosti ve svých žácích, nakonec objevuje sám sebe. Tváří v tvář selháním svým i svých žáků na jednu stranu ztrácí mnoho ze svých iluzí o sobě (jako člověku, který mnoho ví a svůj život má pod kontrolou) i o lidstvu jako takovém. Zároveň však ve svých žácích často objevuje netušenou hloubku a velikost, která ho vede ke stále hlubší úctě vůči lidské osobě a naplňuje ho úžasem, radostí a nadějí.

¹¹² Srov. tamtéž, 78.

¹¹³ Srov. L 18,17.

¹¹⁴ Srov. GUGGENBÜHL-CRAIG: op. cit., 78–79.

2 Vztah mezi učitelem a žákem při výuce náboženství a katechezi

Jakým způsobem se utvářejí vztahy mezi učitelem a žákem, katechetou a katechizovaným v průběhu výuky náboženství a katecheze, co je pro tyto vztahy specifické, nakolik je možné je srovnávat se vztahy mezi učitelem a žákem v obecné rovině, vychází v první řadě z obsahu a cílů těchto zvláštních forem výchovného působení. Na základě těchto cílů je vymezen okruh adresátů katecheze a okruh adresátů výuky náboženství, formy a metody obou činností i specifické požadavky na subjekty výchovy – tedy katechety a učitele náboženství. V neposlední řadě je třeba také vyjasnit vztah mezi výukou náboženství a katechezí.

2.1 Katecheze

Nejprve se budeme zabývat tím, co církev chápe pod termínem katecheze. Podle Všeobecného direktoria pro katechizaci (dále VDK), je katecheze „*uspořádanou a soustavnou výchovou ve víře... Tato uspořádaná formace je více než výuka, je to osvojování si celého křesťanského života, ...která pomáhá k opravdovému následování Krista, soustředěnému na jeho osobu...*“¹¹⁵ Takto chápaná katecheze je integrální součástí celého procesu evangelizace, navazuje na první konverzi (která je odpovědí na působení preevangelizace), je úzce spojena s iniciačními svátostmi (zvláště se křtem), jejím úkolem je po této první konverzi budovat základy víry.¹¹⁶ Přijetím iniciačních svátostí a začleněním do církve ovšem katecheze nekončí, dalším pokračováním katecheze je trvalá výchova ve víře, podněcování a napomáhání a udržování jejího růstu, což je celoživotní proces, který spočívá především v trvalém obrácení.¹¹⁷

Abychom tedy správně rozuměli podstatě katecheze, musíme nejprve správně rozumět tomu, co je to víra. Jak zdůrazňuje například J. Ratzinger, v průběhu dějin náboženství i v naší současnosti se setkáváme s různým chápáním tohoto slova. Pro někoho může splývat se slovem náboženství a víra pak pro něj může znamenat soubor náboženských rituálů, která je nutno dodržovat, pro někoho je to světonázorový nebo společenský systém, se kterým se jednou ztotožnil a již o něm příliš nepřemýšlí, případně je to pouze soustava životních pravidel.¹¹⁸ Pokud by ovšem křesťanská víra spočívala

¹¹⁵ KONGREGACE PRO KLÉRUS: Všeobecné direktorium pro katechezi, Praha: ČBK, 1998, 67.

¹¹⁶ Srov. VDK 63–66.

¹¹⁷ Srov. VDK 51–57.

¹¹⁸ Srov. RATZINGER Joseph: Úvod do křesťanství. Výklad apoštolského vyznání víry, Kostelní Vydří:

v takových systémech, těžko by se dalo mluvit o jejím růstu. Věřit by znamenalo naučit se stanoveným rituálům nebo pravidlům a dodržovat je, protože jsem na základě své důvěry v autoritu, která mi tato pravidla nebo rituály zprostředkuje (církve, společnost, rodina) přesvědčen, že je to tak správné. Víře by se pak dalo naučit stejně jako čtení a psaní či násobilce, eventuálně pravidlům společenského chování, a tato výuka (v podstatě pouze obdoba nebo součást té školní) by byla vlastním obsahem katecheze. Takové pojetí víry a katecheze bylo v minulosti dosti rozšířené a musí být i v dnešní době často překonáváno, jak se ještě zmíníme dále.

2.1.1 Růst víry jako cíl katecheze

Věřit znamená podle současného papeže Benedikta XVI., že člověk nepovažuje to, co může vnímat smysly, za veškerou skutečnost, ale naopak si uvědomuje, že základem světa vnímatelného smysly, je neviditelný Bůh, že on je ten, kdo umožňuje člověku jeho lidství a lidské bytí.

Víra podle papeže znamená obrácení, při němž člověk odhalí, že podléhá klamu, pokud zakládá svůj život pouze na tom, co je viditelné a hmatatelné. Vzhledem k podstatě člověka a množství pokušení není možné, aby člověk v průběhu života takové obrácení prožil jen jedno, víru je třeba budovat každodenním, celoživotním obrácením. Bůh ale nenechává člověka na pospas jeho tápání, dává se mu poznat, zjevuje se mu v dějinách a nakonec se člověku odhalil ve vtělení Ježíše Krista.¹¹⁹ Jádrem radostné zvěsti, evangelia, které přináší Kristus, je spása, nejen jako osvobození od trápení a soužení, ale především osvobození od hříchu.¹²⁰

Křesťanská víra je svobodnou lidskou odpovědí na nabídku Boha, který se nám sděluje. Víra není jen osobním přesvědčením, ale „*skutečností Boží v nás, účastí na Božím životě, ... milostí.*“¹²¹ Není to tedy něco statického, určitá nauka nebo pouze důvěra v Boží milosrdenství či dědictví předávané výchovou, ale živý vztah k osobnímu Bohu. Jejím plodem je radost z toho, že „*my známe Boha a on zná nás, že ho vidíme a necháme se jím vést.*“¹²² Tento vztah, aby zůstal vztahem, se musí neustále rozvíjet a prohlubovat. Tak dochází nejen k upevnění člověka ve vztahu k Bohu, k růstu jeho víry, ale také

Karmelitánské nakladatelství, 2007, 30–34.

¹¹⁹ Srov. tamtéž, 33.

¹²⁰ Srov. PAVEL VI.: *Evangelii nuntiandi*. Apoštolská exhortace Pavla VI. Hlásání evangelia (z 8. prosince 1975), Praha: Zvon, 1990, 9.

¹²¹ ZVĚŘINA Josef: *Teologie agapé*. Svazek I, Praha: Vyšehrad, 2003, 61.

¹²² EN 9.

k prohloubení osobnosti člověka a lidského společenství, je růstem k dokonalosti.¹²³ Vztahem člověka k Bohu, tím, že se člověk Bohu otvírá, dochází k jeho celkové vnitřní proměně.¹²⁴ Tato proměna je především dílem Ducha svatého.

Z výše uvedeného vyplývá, že víra je v první řadě Boží milost a dar. Není tedy v silách žádného jednotlivého člověka ani církve jako celku, víru jinému „předat“ nebo ho jí naučit. Jak zdůrazňuje Pavel VI. ve své apoštolské exhortaci *Evangelii nuntiandi*, je to Duch svatý, který „...vysvětluje význam Kristova učení a jeho tajemství. On je to, ... kdo působí v každém hlasateli evangelia, který se od něho nechá ovládat a řídit; on mu vnuká slova, jež by mu sama od sebe nenapadla a současně též uschopňuje duši toho, kdo těmto slovům naslouchá, k přijetí radostné zvěsti a hlásaného Božího království.“¹²⁵

Církev jako celek i jednotliví katecheté jsou v otázce přijetí víry pouze prostředníky. Je ovšem nutné zdůraznit, že nikoli prostředníky pasivními. Předávání víry a její přijetí předpokládá nejen otevření se působení Ducha svatého, ale také aktivní součinnost jak ze strany katechety, tak ze strany adresáta katecheze. Vztah mezi hlásáním radostné zvěsti, tedy i katechezí, a vírou výstižně formuloval D. Bouma: „*Víra je ze slyšení. Víra je odpovědí na hlásání radostné zvěsti o tom, co Bůh udělal pro spásu lidí. Katecheze, kázání i teologie jsou tímto hlásáním, které apeluje na pozornost a otevřenost a duchovní chápavost posluchače. Z vnějšku přicházející zvěstování však musí být doplněno «vnitřním» slovem, dotykem Boží milosti v srdci posluchače.*“¹²⁶

Cílem katecheze je tedy výchova věřícího člověka od jeho první konverze ke stále hlubšímu poznání Ježíše Krista a ke stále většímu ztotožnění se s ním, je to rozvinutí plného lidství, jež má svůj obraz a vzor právě v jeho osobě.¹²⁷ Tak víra zraje tím, jak člověk proniká do tajemství zjevení, nejen tím, že prohlubuje své náboženské vzdělání, ale své křesťanství žije a otvírá se darům Ducha Svatého. Bez tohoto zrání a růstu hrozí redukce víry na názor, že „*Bůh existuje, že mluvil a že říká pravdu*“¹²⁸ (tento názor může být spojený s pocitem nadřazenosti a pýchy vůči ostatním, kteří nebyli dost dokonalí, aby k tomuto poznání došli, nebo je spojen s lhotejností, ignorací či dokonce strachem).¹²⁹

¹²³ Srov. EN 62.

¹²⁴ Srov. EN 10.

¹²⁵ EN 75.

¹²⁶ BOUMA David: *Víra z pohledu systematické teologie (jako cesta ke spáse/podmínka spásy)*, in: *Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž*, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 53.

¹²⁷ Srov. VDK 56–57.

¹²⁸ BOUMA David, op. cit. 53.

¹²⁹ Srov. tamtéž, 53.

Obsah víry

Víra nespočívá pouze v přesvědčení, že existuje Bůh jako nejvyšší skutečnost a zdroj všeho bytí nebo pouze v prožívání Boží blízkosti v emocionální rovině. Bůh se člověku dává poznat, zjevuje se mu a nabízí mu účast na svém životě. Víra má i svůj obsah. Obsahem víry je Boží zjevení tak, jak je uchováváno a předáváno v tradici církve.¹³⁰ Cílem katecheze není pouze vést člověka ke stále větší otevřenosti vůči Božím působení, ale také seznámení s obsahem víry.

Boží zjevení ovšem nesmí být chápáno jako akt pouhého předání pravd. „*Promlouvá-li Bůh v dějinách, pak to nedělá v první řadě proto, aby nás informoval o náboženských pravdách, ale chce především sdílet sebe sama, darovat se nám a díky přijetí takového daru i nás uschopnit k láskyplnému sebedarování jemu a pak druhým.*“¹³¹ Proto tedy katecheze není pouze výkladem událostí a pravd, ale službou, která má přes seznámení obsahem Zjevení člověka vést k osobnímu setkání s Ježíšem.¹³²

Vrcholem Božího zjevení je právě osoba Ježíše Krista. Vlastním úkolem katecheze je především ukazovat, kdo je Ježíš Kristus, a předpokládat křesťanskou víru jako jeho následování.¹³³ Předmětem katecheze je tedy v první řadě Kristovo tajemství, odhalení celého věčného Božího plánu, který se v jeho osobě dovršuje.¹³⁴ Má být „... *uspořádaným a soustavným úvodem do toho, co Bůh o sobě zjevil člověku v Ježíši Kristu*“¹³⁵ tak, jak je církev uchovává v Písmu svatém a tradici. Katecheze v širším slova smyslu nezahrnuje pouze předávání a výuku formulí víry, ale znamená soustavné a stále hlubší pronikání do těchto pravd tak, aby se dotýkaly srdce člověka.¹³⁶

Zásadní obsahy víry jsou neměnné, ale způsob hlásání a předávání se mění v souvislosti s tím, jak křesťané do těchto pravd pronikají a podle konkrétních kulturních podmínek, ve kterých žijí. Úkolem katecheze je tedy snaha podávat tyto pravdy tak, aby je konkrétní člověk mohl přijmout a vtělit je do svého života. Je proto důležité rozlišovat také hierarchii pravd víry a v katechezi zohledňovat stupeň víry, úroveň poznání, zkušenosti, osobnostní předpoklady i konkrétní situaci adresátů.¹³⁷ To v praxi vyžaduje používání

¹³⁰ Tamtéž 52.

¹³¹ ALBERICH Emilio, DŘÍMAL Ludvík: Katechetika, Praha: Portál, 2008, 59.

¹³² Srov. tamtéž, 59.

¹³³ Srov. VDK 40–41.

¹³⁴ Srov. JAN PAVEL II. Katecheze v církvi. Apoštolská exhortace *Catechesi tradendae*, Praha: ČBK, 1979, 5.

¹³⁵ Tamtéž, 22.

¹³⁶ Srov. tamtéž, 25.

¹³⁷ Srov. OPATRŇY Aleš: Církevní rozměr víry a víra jako osobní přesvědčení. Neboli malý pokus o nahlédnutí do struktur víry, jak je člověkem žita, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 60.

a kombinaci různých forem a metod katecheze.

Důležité je nezapomínat na to, že Zjevení není v první řadě souborem definitivních pravd, které jsou nám jakoby dané, které vlastníme, ale že církev je stále na cestě k pochopení těchto pravd a hledání odpovědi na otázky, které zůstaly otevřené. Nejsme tedy majiteli hotových pravd a řešení a bylo by chybou takovým způsobem učení církve během katecheze prezentovat. Naopak, katecheze musí vést věřící k zodpovědné reflexi a poctivému hledání.¹³⁸

Dále nesmíme zapomínat, že víra nezahrnuje jen to, v co věříme, ale jak věříme, osobní přijetí víry a její integraci do života.¹³⁹

Praxe víry

Život z víry zahrnuje nejen stále hlubší pronikání do tajemství zjevení a stále hlubší zbožnost, ale je to především následování Ježíše Krista. To znamená, že výchova víry se nemůže omezit pouze na náboženskou socializaci – tj. seznámení s náboženskými zvyky a pravidly, ani na uvedení do liturgie a modlitby, ani na pouhé seznámení s morálními pravidly (desatero). Všechny tyto prvky nesmí být pouze projevem vnější zbožnosti, ale musí vycházet z hlubokého vztahu s Bohem, z víry a vnitřního přesvědčení. Praxe víry je tedy mnohem více, než pouhé tradování správné křesťanské nauky.¹⁴⁰

Z osobního vztahu s Bohem, ze životní zkušenosti, výchovy a vzdělání a osobnostních rysů vychází celkový osobní styl zbožnosti, který úzce souvisí i s osobní zkušeností víry. Tak jako osobní styl víry každého je jedinečný a nepřenositelný, je i zkušenost víry nepřenositelná. Jedním z úkolů katecheze je vycházet vstříc různým stylům zbožnosti, učit se různá pojetí tolerovat a snášet a pomáhat každému rozvíjet jeho osobní zkušenost víry.¹⁴¹

Zkušenost víry

Je to lidská zkušenost, která hraje v procesu zrání víry rozhodující úlohu. Jen díky ní je možné překonávat nesprávné chápání Božího slova jako systému daných pravd a pojetí náboženské víry jako školního předmětu, jemuž se lze naučit.¹⁴²

Lidská zkušenost je pojem, který zahrnuje nejen samotnou životní událost nebo situaci, ale především její zpracování. Právě na hloubce reflexe prožívané skutečnosti záleží, jakým způsobem tato zkušenost ovlivní život člověka, nejen ve smyslu jeho jednání a prožívání, ale také růst jeho osobnosti a stále hlubší chápání smyslu jeho existence včetně

¹³⁸ Srov. ALBERICH, DŘÍMAL: Katechetika, 65–66.

¹³⁹ Srov. OPATRŇY: Církevní rozměr víry a víra jako osobní přesvědčení, 58.

¹⁴⁰ Srov. tamtéž, 58.

¹⁴¹ Srov. tamtéž, 60.

¹⁴² Srov. ALBERICH, DŘÍMAL: Katechetika, 72.

stále se prohlubující víry v Boží prozřetelnost.¹⁴³

Proto je podle VDK úkolem katecheze „... vést lidi k pozornosti vůči jejich nejdůležitějším zkušenostem, pomáhat jim, aby otázky a potřeby, které z nich pramení, posuzovali ve světle evangelia a vychovávat je k novému pojetí života“.¹⁴⁴ Má vést člověka k tomu, aby ve svém životě neustále objevoval Boží plán, ke zkušenosti křesťanské víry, která je více, než pouhá náboženská zkušenost, která vzniká, pokud se člověk při hluboké reflexi vlastního života setkává s tajemstvím, transcendentem.

Zkušenost křesťanské víry „... se děje tam, kde člověk – jednotlivec nebo skupina – na základě naslouchání Božímu slovu prohlubuje a utváří svůj vlastní život tím, že přijímá zkušenosti biblických osobností a zejména Ježíše Krista a jeho církve jako pramen k pochopení smyslu vlastního života.“¹⁴⁵

Tam, kde nedochází k takovému sdělování křesťanské zkušenosti, je katecheze buď nedostatečná nebo velmi problematická, přestože takové přístupy k předávání víry stále existují, jak bude zmíněno v další části této práce.

2.1.2 Katecheze jako vytváření postoje víry

Jak jsme ukázali výše, výchova víry je (či měla by být) výchovou komplexní, která zahrnuje nejrůznější aspekty – předávání správné nauky, vedení ke správné životní praxi, podpora osobního rozhodnutí a celoživotního procesu obrácení stejně jako rozvoje osobního stylu víry ovšem s respektem a poslušností vůči církvi, ...¹⁴⁶ Výchova víry směřuje tedy k přijetí určitého postoje, zakořeněného v samém základu osobnosti křesťana. Přijetí takového postoje znamená hodnotit všechny životní situace a chovat se v nich z pohledu víry, skutečně postavit svůj život na víře v zmrtevýchvstalého Krista.¹⁴⁷

Takový postoj zahrnuje harmonický rozvoj osobnosti ve všech třech jejích složkách – tedy kognitivní, emocionální i konativní.¹⁴⁸ Toho se, jak zdůrazňuje A. Opatrný nedá dosáhnout pouhým „proklamováním požadavků, memorováním správných formulací, napomínáním nebo podněcováním nadšení“.¹⁴⁹ Protože, jak nás učí psychologie, na vytváření určitých postojů má sice velký vliv výchova a sociální okolí, ale důležitá je také

¹⁴³ Srov. tamtéž, 73–74.

¹⁴⁴ VDK 152.

¹⁴⁵ ALBERICH, DŘÍMAL: Katechetika, 77.

¹⁴⁶ Srov. tamtéž, 62.

¹⁴⁷ Srov. VÁGNEROVÁ: Základy psychologie, 291.

¹⁴⁸ Srov. DŘÍMAL Ludvík: Katecheze jako výchova víry, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 11.

¹⁴⁹ OPATRŇY: Církevní rozměr víry a víra jako osobní přesvědčení, 62.

osobní zkušenost a v neposlední řadě hodnotový systém jedince i jeho okolí.¹⁵⁰ Skutečně vyznávanými hodnotami často nejsou ty, které vyznáváme slovy, ale ty, kterými se skutečně řídí naše jednání. Pro výchovu víry je tedy nezbytně důležitý příklad celého společenství křesťanů a zvláště osobní příklad jednotlivých věřících. Jak výstižně vyjádřil Pavel VI.: „... dnešní člověk raději naslouchá svědkům, kteří něco dokazují činy, než učitelům, kteří to vykládají slovy, a učitelům naslouchá jen tehdy, jsou-li zároveň i svědky.“¹⁵¹

2.1.3 Různé přístupy ke katechezi

V průběhu dějin církve se objevily různé způsoby chápání katecheze, které často v jistém smyslu redukovaly její cíle, obsah a podstatu. Místo toho, aby byla chápána, jak jsme nastínili výše, jako služba růstu víry jednotlivých osob a společenství vycházející z jejich konkrétních potřeb, problémů a nadějí, omezovala se často na výuku katechismu (s převahou učení se jednotlivým poučkám nazpaměť) a byla spíše věroukou a mravoukou, než školou obrácení.¹⁵² Takový přístup ke katechezi přetrvával v podstatě celý novověk.

Až na sklonku 19. století a počátku 20. století se objevují snahy zohledňovat při výuce katechismu stupeň psychického vývoje dítěte a jeho způsob učení. Postupně se objevují hlasy po návratu ke katechetické tradici církve, k chápání katecheze jako výchovy ve víře a zdůraznění kristocentrismu katecheze. Tyto snahy vyvrcholily Druhým vatikánským koncilem, který, ač se výslovně katechezí nezabýval, dal impuls k její obnově.¹⁵³

Přesto i v dnešní době existuje někdy tendence spíše k výchově a podněcování náboženské praxe věřících (výchova „praktikujících katolíků“ s důrazem na náboženskou socializaci a přípravou k přijetí svátostí) a osobnímu zrání víry se nevěnuje dostatečná pozornost.¹⁵⁴

Vzhledem k tomu, že katecheze dlouhou dobu probíhala převážně na školách v rámci výuky náboženství, nacházíme v historii i současnosti významné paralely mezi pojetím školního vyučování a pojetím katecheze. Stejně jako ve školní praxi, i v katechezi v dřívějších obdobích převládal transmisivní přístup a jako reakce na něj přístup liberální. Stejně jako ve školství, i v katechezi je i v dnešní době často nezbytné oba tyto přístupy překonávat ve prospěch přístupu demokratického.

¹⁵⁰ Srov. VÁGNEROVÁ: Základy psychologie, 293.

¹⁵¹ EN 41.

¹⁵² Srov. ALBERICH Emilio, DŘÍMAL Ludvík: Katechetika, Praha: Portál, 2008, 12–16.

¹⁵³ Srov. tamtéž, 43–44.

¹⁵⁴ Srov. tamtéž, 32.

V praxi se tedy neustále setkáváme s různými přístupy k vedení katecheze, které mají někdy velmi problematické důsledky pro dosažení skutečného cíle katechetické činnosti, tedy růstu a prohlubování víry jednotlivce i společnosti. Některé z těchto přístupů popisují E. Alberich a L. Dřímál.

Katecheze jako pouhé předávání obsahu víry

Jedním z nich je přístup hojně využívaný zejména v minulosti, který spočíval v tom, že se katechizovaný učil pravdám víry, mravním normám, textům modliteb, chování v kostele ... podobně jako jinému učivu ve škole té doby, tedy buď prostým memorováním nebo prostřednictvím otázek a odpovědí. Tyto pravdy mu byly předávány jako hotové a nebyl veden k tomu, aby je spojil se svou lidskou zkušeností tak, aby se nakonec staly i jeho zkušeností víry. Takové, byť i třeba rozsáhlé znalosti, se mohou snadno stát spíše určitou doktrínou nebo souborem morálních pravidel, které člověk třeba i vyznává, ale nevedou k setkání s živým Bohem. Od takového způsobu „přijetí víry“ je pak již jen krůček k tomu, že člověk začne chápat náboženství pouze jako soubor pravidel, z nichž ta morální se mu zdají i třeba dobrá a užitečná, ale zbytek odloží jako tmářství a přežitek a nejenže jeho víra neroste, ale může ji i ztratit.

Katecheze jako uvedení nauky do života

Podobný důsledek může nakonec mít i jiná forma katecheze, která se snaží, kromě předání obsahu víry podobným způsobem, jako v předešlém případě, nakonec převádět tento obsah do života především v morální oblasti. Víra pak může být chápána jako vlastní úsilí o dodržování desatera a provádění náboženských úkonů. Člověk pak nakonec může dojít k závěru, že k morálnímu životu Boha nepotřebuje. Takové pojetí náboženství se úplně míjí s evangeliem, radostnou zvěstí o spáse a odpuštění hříchů.

Katecheze jako přechod od života k víře

Jinou spornou metodou katecheze může být taková, která sice vychází ze životní situace a problémů katechizovaných, ale nevede k jejich reflexi a propojení s naukou víry. Spíše jsou postaveny vedle sebe nebo do protikladu s křesťanským poselstvím, tedy jen použity jako východisko pro katechezi. Takové pojetí víry vede obvykle k zklamání, protože život z víry člověka problémů a obtíží, či dokonce utrpení nezbavuje, pouze jim dává nový rozměr.

Katecheze jako reflexe událostí či životních problémů

Jiní katecheté také vycházejí ze skutečné situace a problémů adresátů katecheze a vedou je k jisté reflexi, ale tato reflexe není dostatečně hluboká a chybí jí propojení s alespoň základní zkušeností křesťanství, zůstávají v přirozené rovině.

Katecheze jako prohloubení vlastní zkušenosti a její identifikace s křesťanskými zkušenostmi

Skutečná katecheze oproti výše popsaným přístupům bere ohled na aktuální situaci člověka, vychází z ní, ale také vede k její hluboké reflexi a neustálé konfrontaci se základními pravdami křesťanství. Základní zkušenost křesťanství je nabídnuta jako klíč k pochopení vlastní zkušenosti. Takový postup vede k postupné identifikaci vlastní zkušenosti s touto křesťanskou zkušeností a umožňuje vztah mezi životem a vírou. Člověk pak svůj život chápe a mění na základě autentické zkušenosti křesťanského života.

Taková katecheze tedy vybízí lidi a pomáhá jim, aby svůj život nežili povrchně a spočívá v neustálé výměně zkušeností spíše než v předávání určité nauky.¹⁵⁵ Důraz na zkušenost s sebou ale přináší jisté riziko, že se začne klást přehnaný důraz na emocionální prožívání, zkušenost se nesmí zaměňovat za zážitek, který by se pak mohl stát svým způsobem modlou.

Z výše uvedeného plyne, že činnost katechety je velmi náročná a zodpovědná, přináší s sebou mnohá rizika a úskalí, nelze si při ní vystačit pouze se znalostmi z oblasti teologie a pedagogiky a vlastní vztah mezi katechetou a jeho svěřenci nabývá hlubších dimenzí než vztah mezi učitelem a žákem.

2.1.4 Subjekty katecheze

2.1.4.1 Katecheta

Úlohy biskupa, kněží, řeholníků a laiků v katechezi

Podle učení magisteria má za katechizaci odpovědnost celé křesťanské společenství.¹⁵⁶ Katechizace je zvláštní službou v rámci působení církve a je uskutečňována společně kněžími, jáhny, řeholníky i laiky ve společenství s biskupem. Kněží, řeholníci a laici uskutečňují katechizaci rozdílným způsobem, každý podle svého zvláštního postavení.¹⁵⁷

Nejvyšší zodpovědnost za katechezi nese biskup, který v rámci své diecéze katechezi řídí i se jí přímo účastní. Spolupracovníky biskupa v procesu katechizace jsou kněží, jejichž úkolem je péče o to, aby byli věřící v jednotlivých společenstvích formováni a vedeni k dosažení křesťanské zralosti.¹⁵⁸

Nenahraditelnou roli v procesu katechizace hrají rodiče jako první vychovatelé

¹⁵⁵ Srov. tamtéž, 74–83.

¹⁵⁶ Srov. VDK 220.

¹⁵⁷ Srov. VDK 219.

¹⁵⁸ Srov. VDK 222-225

svých dětí. Svědectví života rodičů hraje ve vzniku a rozvoji víry dětí velkou roli. Na základě jejich postoje k životu, toho, co považují za hlavní smysl života, jejich stupnice hodnot, jejich vztahu k Bohu a v neposlední řadě prostřednictvím společné modlitby a účasti na liturgii se formuje vztah dětí k Bohu i jejich představa o něm.¹⁵⁹

Nezastupitelnou roli v katechezi hrají také osoby zasvěceného života, mnoho řeholních společenství vzniklo právě se zaměřením na křesťanskou výchovu a přinášejí do katecheze vlastní akcenty.¹⁶⁰

V neposlední řadě se na katechizaci podílejí laičtí katecheté. Církev na základě rozpoznání Božího povolání ke katechezi uděluje laikům poslání katechizovat. Laici se stávají katechety někdy na omezenou dobu nebo příležitostně, nebo se této službě věnují trvale.

Proces katechizace tedy probíhá v několika rovinách s rozdílným osobním zapojením jednotlivých činitelů. Vzhledem k rozsahu práce budeme používat pojem katecheta v užším smyslu jako označení člověka, který vykonává přímou katechetickou činnost „v terénu“, tedy v přímém kontaktu s příjemci katecheze.¹⁶¹

Jak jsme již nastínili v první části práce, pojmy katecheta a učitel náboženství jsou často považovány za synonyma, zejména proto, že v některých oblastech je stále výuka náboženství považována za katechezi.¹⁶² Mezi cíli a obsahem výuky náboženství a katecheze ale existují významné rozdíly. Těmto rozdílům, jakožto i rozdílům ve formách a metodách práce, je věnován samostatný oddíl.

Přes veškeré odlišnosti obou povolání najdeme zajisté mnoho rysů, které jsou společné (v neposlední řadě proto, že v některých podmínkách je hranice mezi oběma druhy služby velmi tenká nebo sotva postřehnutelná). Proto se také vztah mezi katechetou a katechizovaným na jedné straně a učitelem náboženství a jeho žákem na straně druhé, vyvíjí velmi podobně, vykazuje podobné rysy a nese s sebou podobná rizika. Pouze jsou některé aspekty vztahu silněji vnímány při katechezi a jiné při náboženství.

Typy katechetů

Podle VDK jsou zvláště potřebnými typy katechetů katecheté v misijní zemi, katecheté mládeže a katecheté dospělých, kteří vyžadují novou evangelizaci, katecheté malých dětí, větších dětí a dospívajících, katecheté pro setkání před přijetím svátostí, katecheté osob třetího věku, katecheté osob nepřizpůsobivých a postižených, přistěhovalců

¹⁵⁹ Srov. FRIELINGSDORF Karl: Falešné představy o Bohu, druhé, přepracované vydání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010, 30–37.

¹⁶⁰ Srov. VDK, 228–229.

¹⁶¹ Srov. ALBERICH, DŘÍMAL: Katechetika, 189–190.

¹⁶² Srov. tamtéž, 190.

a lidí na okraji moderního vývoje. Kromě toho připouští i jiné typy katechetů potřebných vzhledem k okolnostem a podmínkám v konkrétním společenství.¹⁶³

Nároky na povolání katechety jsou tedy stejně rozmanité jako samotná činnost katecheze a vycházejí především z potřeb katechizovaných – ať s ohledem na věk nebo jejich konkrétní životní situaci.

2.1.4.2 Adresáti katecheze

Jestliže budeme vycházet z toho, že víra je dynamický proces zrání, cesta k dosažení dokonalosti, pak logicky katecheze jako výchova víry musí člověka provázet po celé této cestě, tedy celým životem. Není to pouze záležitost dětství, dospívání nebo určitých období přípravy k přijetí svátostí, přestože má v každém z těchto období svůj zvláštní význam a zaměření. Katechizace v dětství musí být přiměřeným způsobem doplňována i v pozdějších obdobích.¹⁶⁴ Podle učení magisteria je naopak výchova víry dospělých hlavním úkolem katecheze.¹⁶⁵

Všeobecné direktorium pro katechezi připomíná nutnost katecheze pro každého pokřtěného. Každý pokřtěný má zároveň podle tohoto dokumentu právo na přiměřenou katechezi, tedy na katechezi uzpůsobenou jeho psychologickým, společenským, kulturním i náboženským podmínkám.¹⁶⁶

Zvláštní pozornost přitom musí být podle Jana Pavla II. věnována lidem tělesně a duševně postiženým, kteří mají také právo seznámit se přiměřeným způsobem s tajemstvím víry. Vyžaduje to ovšem při překážkách, které musejí překonávat, často velkou námahu a úsilí jak z jejich strany, tak vysoké nasazení ze strany katechetů.¹⁶⁷

Adresátem katechizace není přitom pouze jedinec, ale celé společenství. Zde je nutné volit vyvážený přístup k výchově víry v rámci společenství a výchově víry jedince. Podle E. Albericha a L. Dřímala je nutné individualistické chápání katecheze jako výlučného vztahu mezi katechetou a katechizovaným překonávat ve směru výchovy růstu víry celého společenství, protože vytváření společenství, jeho obnova a zrání je v neposlední řadě jedním z cílů katecheze. Je tedy nutné mít na zřeteli nejen jedince na jeho cestě v růstu jeho vztahu k Bohu, ale také rozvíjení vzájemných vztahů uvnitř společenství. Takový požadavek klade na katechetu vysoké nároky.¹⁶⁸

¹⁶³ Srov. VDK 232.

¹⁶⁴ Srov. VDK, 171.

¹⁶⁵ Srov. CT 43.

¹⁶⁶ Srov. VDK 167.

¹⁶⁷ Srov. CT 41.

¹⁶⁸ Srov. ALBERICH, DŘÍMAL: Katechetika, 146–147.

Rozmanitost adresátů katecheze vede ke vzniku a kombinování různých forem katecheze. Zatímco některé formy jsou určeny celému společenství (například homílie), jiné bývají cíleně zaměřeny na určitou, ať již věkovou nebo sociální skupinu. Přes toto základní rozdělení musí brát katecheta v úvahu, že rozdílná úroveň rozvoje víry nesouvisí pouze s věkem či stupněm vzdělání, a proto musí být připraven na to, že u některých adresátů ještě ani nedošlo k první, základní konverzi a katecheze musí plnit také roli první evangelizace. Základním předpokladem pro stanovení takové diagnózy je samozřejmě individuální přístup. Je zřejmé, že katecheze se nemůže omezit pouze na práci s určitou věkovou nebo sociální skupinou, ale je nutné věnovat pozornost také konkrétním jednotlivcům. Osobní přístup se nejlépe rozvíjí zejména v malých společenstvích. Kromě toho je zřejmé výhodné kombinovat jak aktivity zaměřené na určitou věkovou skupinu s aktivitami zaměřenými podle sociálního stavu, různých společných zájmů s aktivitami, které umožní mezigenerační dialog.

Důležitým požadavkem je, „... *aby měl katechizovaný možnost projevit se jako aktivní, uvědomělý a spoluodpovědný, nikoli jen jako mlčící a pasivní příjemce*“.¹⁶⁹ Ze samotné povahy katecheze vyplývá, že k němu nelze přistupovat jako k někomu, koho je nutné vytvarovat k předem stanovenému obrazu nebo modelu jedině správného katolického křesťana.

To samozřejmě platí pro přístup vychovatele k vychovávanému obecně, jak už bylo pojednáno v první části práce, ale v oblasti výchovy víry to platí dvojnásob. Cesta víry každého člověka je jedinečná, každého Bůh oslovuje a povolává jedinečným způsobem. Jestliže pro nás, lidské pedagogy, je obtížné plně pochopit a přijmout druhého jako osobu v jeho originalitě a jedinečnosti, Bůh takový problém nemá. On zná každého člověka v tom pravém slova smyslu, tedy daleko lépe, než je kdy člověk schopen poznat sám sebe. Člověk stojí před tajemstvím, setkává-li se s osobou druhého i se svou vlastní osobností. Bůh ve své pedagogice na takové tajemství nenaráží, vždyť on sám je tím tajemstvím. Je tedy nanejvýš nutné být citlivým a vnímavým k tomuto Božímu plánu a vedení Ducha svatého jak u sebe, tak u osob svěřených nám k výchově. Katecheze musí být nejen plánovanou a soustavnou výchovou, ale také musí obsahovat prvek pružného přizpůsobení, aby byla v každém okamžiku odpovědí na aktuální stav a potřeby daného jednotlivce či společenství.

Požadavek aktivity a spoluzodpovědnosti je oprávněný také z toho důvodu, že akt víry, jak již bylo zmíněno dříve, je svobodným a dobrovolným osobním rozhodnutím

¹⁶⁹ VDK 167.

každého člověka. K takovému rozhodnutí není možné člověka ani přinutit, ani přesvědčit, je možné mu je jen správnou výchovou usnadnit. Mezi důležité požadavky katecheze proto patří výchova k osobní odpovědnosti katechizovaného za to, jak realizuje praxi víry.¹⁷⁰

Růst víry z pohledu vývojové psychologie

Růst víry a individuální styl spirituality souvisí s celkovým růstem a zráním člověka jako osoby. Je ovlivněn vrozenými dispozicemi, výchovou a životními zkušenostmi. Na růst víry má podle J. Šandory a P. Travela velký vliv náboženská socializace jak v rámci rodiny tak prostřednictvím výuky náboženství a školní výchovy. Významně je spiritualita podle těchto autorů formována zážitky z raného dětství.¹⁷¹

Vývoj víry a duchovního života probíhá tedy vlivem nejrůznějších faktorů u jednotlivých osob odlišně a při katechezi je třeba mít tuto skutečnost neustále na paměti.¹⁷²

Přesto můžeme na obecné rovině odlišit různá stádia vývoje víry a nalézt souvislosti mezi stupněm rozvoje spirituality a životním obdobím člověka – jak v souvislosti s jeho kognitivním rozvojem, tak rozvojem morálním. Náboženský vývoj člověka se snažili popsat různí autoři.

Podle J.T. Chirbana existuje pět stupňů duchovního vývoje:

1. přirozený stav člověka
2. metanoia – obrácení ,vědomé rozhodnutí změnit život
3. apatheia – očištění, proměna, odpoutání se od světského a materiálního, od vášní
4. osvícení
5. theosis – sjednocení s Bohem¹⁷³

Teorie vývoje víry z pohledu rozvoje poznávacích schopností vycházejí z vývojové teorie Jeana Piageta (např. teorie Ronalda Goldmana). Na stupeň rozvoje rozumových schopností je třeba brát zvláštní zřetel především při výběru obsahu a volbě správných metod v katechezi dětí, kde dospělý často naráží na neschopnost abstraktního uvažování.¹⁷⁴ Kritici piagetovsky orientovaných teorií zdůrazňují, že vedle rozvoje rozumových schopností je vývoj víry ovlivněn i jinými významnými faktory, jako je vliv rodiny,

¹⁷⁰ Srov. OPATRŇY: Církevní rozměr víry a víra jako osobní přesvědčení, 62.

¹⁷¹ Srov. ŠANDORA Ján, TRAVEL Peter: Viera z pohľadu psychologie (predpoklady jej vzniku a rastu), in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 21.

¹⁷² Srov. tamtéž, 23.

¹⁷³ Srov. tamtéž, 22.

¹⁷⁴ Srov. BARTUŠKOVÁ Ludmila: Souvislost vývoje víry a vývoje člověka např. dle Ericksona, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 26.

spirituality rodičů a rodinné katecheze a také vliv sociokulturního prostředí na rozvoj dětské představy o Bohu. Přesto jistě nelze význam úrovně rozvoje rozumových schopností úplně podceňovat.¹⁷⁵

Jiné teorie vycházejí z teorie morálního vývoje Lawrence Kohlberga a zabývají se souvislostí vývoje člověka a osvojením nábožensko – etického uvažování.¹⁷⁶

Mezi nejdůležitější teorie vývoje člověka patří teorie osmi stadií celoživotního rozvoje Erika Eriksona. Podle této teorie je život člověka rozdělen do osmi (podle Joan Eriksonové devíti) období. Pro každé z těchto období je charakteristické vyřešení určitého konfliktu a pro každé z těchto období je charakteristické jiné prožívání spirituality.

V současné době mnoho psychologů náboženství vychází z teorie teologa a psychologa Jamese Fowlera, který zkombinoval teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta s Eriksonovou teorií. Každý z vývojových stupňů víry přináší určitý pokrok, ale také riziko její deformace či ustrnutí.¹⁷⁷

Zatímco u většiny odborníků, ať již dávají přednost kterékoli z vývojových teorií, panuje shoda v tom, že vývoj víry začíná již v dětství, existují rozdílné názory na to, zda je člověk již v dětství schopen skutečné víry, nebo je dětství pouze přípravnou fází. Nakolik je ale zralost víry spojena s celkovou zralostí osobnosti, většina autorů předpokládá rozvoj vyšších stadií spirituality až v dospělosti.¹⁷⁸

Právě až v období stáří nakonec dochází podle teorie E. Eriksona i jiných teorií ke skutečnému odpoutání od starostí a radostí běžného života a výrazný příklon k životu z modlitby a meditace, k hledání vnitřního pokoje.¹⁷⁹

Vývoj víry probíhá tedy ve většině případů po celý život člověka a nikdy by neměl ustrnout na některém svém stadiu. Při katechezi je velmi důležité nepouštět nikdy vývojové hledisko ze zřetele a uvědomovat si, že nejen katechizovaný, ale i sám katecheta jsou na cestě k dokonalosti víry. Katecheta musí mít ohled a cit pro stav a prožívání religiozity svých svěřenců, stejně jako nesmí zapomínat, že i jeho víra a jeho způsob prožívání spirituality není dokonalý a jediné správný, že sám nevlastní víru jako něco hotového a pevně daného. Jak varuje A. Opatrný, jedním z nebezpečí pro víru je „...*povýšení osobních preferencí v oblasti víry a zbožnosti na normu víry, která je platná bez diskuze*“.¹⁸⁰

¹⁷⁵ Srov. ŘÍČAN Pavel: op.cit., 257.

¹⁷⁶ Srov. BARTUŠKOVÁ: op.cit., 26.

¹⁷⁷ Srov. ŘÍČAN Pavel: op.cit., 253-4.

¹⁷⁸ Srov. BARTUŠKOVÁ: op.cit., 22–23.

¹⁷⁹ Srov. ŘÍČAN: op.cit., 252.

¹⁸⁰ OPATRŇY: Církevní rozměr víry a víra jako osobní přesvědčení, 59.

Znovu a z jiného pohledu se tak dostáváme k tomu, že skutečná katecheze se nemůže redukovat pouze na předání „pravd víry“, ale že musí tyto pravdy předkládat s ohledem na možnosti a potřeby katechizovaného.

Rozdělení příjemců katecheze podle věku

Z toho plyne, že v praxi často dochází k rozdělování příjemců katecheze podle věku. Tento princip je také zakotven ve Všeobecném direktoriu pro katechizaci, kde je zvláště zdůrazněna nutnost rozlišování katecheze v souvislosti s vývojem osobnosti a specifiky, která přináší různá životní období katechizovaného.¹⁸¹ VDK klade rozdílné cíle a úkoly pro katechezi dospělých, katechezi dětí předškolního a školního věku, katechizaci mládeže a katechizaci lidí staršího věku.¹⁸²

Skutečná katecheze ale nevychází pouze z věkových zvláštností, ale bere zřetel také na zkušenosti, podmínky a výzvy, se kterými se lidé v životě setkávají a na otázky, které život před člověka staví.¹⁸³

Proto je nutné k adresátům katecheze přistupovat s respektem k jejich životní situaci, zkušenostem a z toho plynoucím odlišnostem.¹⁸⁴

Pozornost má být věnována konkrétní životní situaci – životnímu prostředí a podmínkám a specifikům plynoucím z příslušnosti k různým sociálním skupinám.¹⁸⁵

Stejnou pozornost je třeba podle VDK věnovat také lidem ve zvláštních situacích, jako jsou lidé postižení, nepřízpůsobiví, lidé na okraji společnosti.¹⁸⁶

2.1.5 Specifika vztahu mezi učitelem a žákem při katechezi

2.1.5.1 Kristus jako základ vztahu mezi katechetou a katechizovaným

Vztah, který vzniká mezi katechetou a katechizovaným (resp. vztah mezi učitelem a žákem při výuce náboženství), se odvíjí na několika rovinách. Na jedné straně je to, jak již bylo vysvětleno výše, vztah obdobný vztahu mezi vychovatelem a vychovávaným, učitelem a žákem, tedy vztah dvou sociálních rolí, vztah který v institucionalizované formě nabývá podoby „pracovní dohody“.

Zároveň je tento vztah vztahem dvou konkrétních lidských bytostí v jejich individuální zvláštnosti a odlišnosti.

Tyto dvě roviny jsou charakteristické pro jakýkoli vztah mezi vychovávaným a

¹⁸¹ Srov. VDK 171.

¹⁸² Srov. tamtéž 171–188.

¹⁸³ Srov. tamtéž 172.

¹⁸⁴ Srov. tamtéž 174.

¹⁸⁵ Srov. tamtéž 189–190.

¹⁸⁶ Srov. tamtéž 190–191.

vychovatelem na obecné úrovni. K nim ale přistupuje další rovina, která na obecné rovině přítomna být nemusí, a to je rovina vztahu členů církevního společenství. Tento vztah se liší od vztahů v rámci společenských hnutí či organizací, jejichž členy spojují společné zájmy, poslání či ideologie.

Základem vzájemných vztahů mezi věřícími je křest, kterým byli přičleněni ke Kristu a stali se součástí jeho mystického těla. V Kristu se pokřtění stávají adoptivními syna Božími a vstupují do vzájemného vztahu bratrství. Uvnitř církve jakožto těla Kristova existuje mnoho různých služeb, ale všichni, ať již je jejich povolání jakékoli, mají také stejnou důstojnost.¹⁸⁷ Přes různost postavení lidí jak v rámci hierarchického uspořádání církve tak v rámci společnosti obecně, existuje jejich zásadní rovnost ve vztahu ke Kristu. Tato rovnost je nejlépe prožívána ve vztahu k eucharistii. Při jejím slavení si neustále připomínáme, co je základem a podstatou našeho společenství - účast na těle a krvi Kristově.¹⁸⁸ Toto tajemství má být pro všechny věřící neustálým zdrojem úcty a pokory vůči sobě navzájem. Ono je skutečným základem, ze kterého pramení požadavek úcty a respektu vychovatele k vychovávaným, který tolik zdůrazňují moderní pedagogické směry. Proto je také tento požadavek bez účasti na Kristově tajemství a bez daru milosti jen obtížně splnitelný.

Vztahy mezi lidmi nabývají v tomto světle naprosto nový rozměr, přestože i v rámci církve existuje hierarchie a nutnost výkonu autority. Ta již není pouhým oprávněním k výkonu moci nad jinými lidmi, ale je především příkazem ke službě.¹⁸⁹ Katecheta tedy není v první řadě ten, který má v danou chvíli moc nad katechizovaným z titulu své větší osobní zralosti a dosaženého vzdělání, ale ten, kdo má své schopnosti, znalosti a osobní zkušenosti použít k tomu, aby pomohl katechizovanému na jeho cestě. Má-li být jeho činnost skutečnou službou a darem, musí v duchu pravé lásky být u něho na prvním místě skutečné potřeby jeho svěřence a ne jeho vlastní představy a cíle.

Bez takového přístupu se nakonec se skutečným cílem katecheze, tedy s růstem víry katechizovaného, musí nutně minout. Víru jako Boží dar není možné předat lidskými prostředky a metodami jako soubor znalostí a dovedností, ale katecheta je vždy pouze prostředníkem a spolupracovníkem Boží milosti.

¹⁸⁷ Srov. 1 K 12,4–30.

¹⁸⁸ Srov. 1 K 10,17.

¹⁸⁹ Srov. CONGAR Yves J.: *Za církev sloužící a chudou*, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995, 62.

2.1.5.2 Specifika vyplývající z obsahu a cíle katecheze

Přestože pedagogika jako věda je pro katechezi velice přínosná a je správné, pokud jsou některé poznatky a metody z oblasti pedagogických věd upravovány pro účely katecheze, nelze tedy zapomínat na to, že víra jakožto obsah katecheze dalece přesahuje obsahy různých druhů výchovy z pohledu pedagogiky. Nejedná se o předávání lidského vědění, ale o předávání Božího zjevení.¹⁹⁰

Víra není jen životní filosofií nebo světovým názorem, má být „*vysvětlující hypotézou reality, obrazem, podle kterého člověk vnímá a chápe sám sebe a vstupuje do vztahu ke všemu, co ho obklopuje*“.¹⁹¹ Víra není v první řadě naukou (přestože má naukový aspekt), ale „*událostí, která pohnula a hýbe životem člověka*“.¹⁹² Víra zahrnuje všechny aspekty člověka, dává nový smysl všem jeho činnostem, obrací všechno, co koná, k cíli, který dalece převyšuje cíl jakékoli lidské činnosti – k sjednocení s Bohem.¹⁹³

Je-li hlavním úkolem katecheze výchova víry člověka, tedy nikoli pouze předání souboru určitých znalostí a pravidel chování, znamená to, že vztah mezi katechetou a katechizovaným musí být daleko hlubší, osobnější a důvěrnější, než je vztah mezi učitelem a žákem. Vždyť sám předmět katecheze, víra, se dotýká nejen určité části života obou aktérů katecheze, ale jeho nejhlubšího základu.

Jestliže, jak bylo uvedeno výše, jsou na na učitele a vychovatele obecně kladeny vysoké požadavky, hlavní důraz je obvykle kladen na jejich profesní způsobilost ve dvou rovinách – předmětové (tj. znalost vyučovaného oboru) a odborné (pedagogické znalosti a dovednosti), při čemž (byť stále více akcentovaný) požadavek mravní a osobnostní integrity není požadavkem klíčovým, lidská, křesťanská a apoštolská zralost katechety jsou nezbytným předpokladem jeho činnosti, jakkoli ostatní dimenze jeho povolání, vědět (dostatek vědomostí) a konat (schopnosti předávání), nelze v žádném případě podceňovat a zanedbávat.¹⁹⁴

To, co v první řadě vychovává víru katechizovaného, je podle L. Giussaniho víra vychovatele, je-li spojena se životem. Skutečně vychovávat podle něho může pouze ten, kdo se skutečně angažuje ve svém životě, jehož víra je spojena s následováním Ježíše. Jen ten, jehož vnímání sebe a světa se rodí z vědomí tajemství Kristovy přítomnosti, jen ten, který reálně následuje Krista, může být skutečným vychovatelem víry. Kde tato osobní

¹⁹⁰ Srov. CT 58.

¹⁹¹ GIUSSANI Luigi: Riziko výchovy, Praha: Zvon, 1996, 101.

¹⁹² Tamtéž, 95.

¹⁹³ Srov. tamtéž, 92–93.

¹⁹⁴ Srov. VDK 238–239.

angažovanost chybí, tam se z předávání víry stává pouze předávání určité ideologie.¹⁹⁵

Výchova víry tedy spočívá nejen v předávání pravé katolické nauky, ale ve schopnosti sebesdílení, otevření se druhému, sdělování vlastního vztahu vůči realitě.¹⁹⁶ Tento aspekt katecheze nutně posunuje rovinu vztahu vychovatel – vychovávaný na mnohem osobnější úroveň, než k jaké dochází a která je žádoucí v jiných oblastech výchovy. Vztah mezi katechetou a katechizovaným je podle Pavla VI. spíše otcovským či mateřským, než vztahem mezi učitelem a žákem.¹⁹⁷ Větší osobní angažovanost s sebou ovšem přináší řadu nebezpečí, o kterých bude pojednáno níže.

Význam svědectví života pro úspěšnou evangelizaci a katechezi zdůrazňuje Pavel VI., podle něhož je toto svědectví základní podmínkou účinnosti evangelizace.¹⁹⁸ Jan Pavel II. přichází s radikálním požadavkem svatosti, která je podle něho „základní podmínkou a neodmyslitelným předpokladem pro splnění spásného poslání církve“.¹⁹⁹ Zde ovšem naráží každý katecheta, který svou činnost bere poctivě a vážně, na výrazné omezení plynoucí z vlastní nedokonalosti.²⁰⁰ Tváří v tvář nároku evangelia všichni chybujeme a selháváme. Dochází nejen k morálním selháním. Ani katecheta, který se snaží žít a podporovat svou víru, se neubrání pochybnostem, kolísání, ani jemu se nevyhnou „noci víry“. V takových chvílích nepomůže, pokud si nasadí masku dokonalosti a neomylnosti, nebo dokonce začne vlastní selhání vydávat za pravdu a normu, ale poctivě přiznání vlastní nedokonalosti a nejistoty, odvaha převzít za svá selhání odpovědnost. Katecheze musí být prováděna v duchu pokory a upřímnosti k sobě samému i k ostatním. Vědomí lidských mezí a křehkosti by mělo katechetu uchránit jakéhokoli falešného pocitu duchovní, mravní nebo intelektuální nadřazenosti nad jeho svěřenci. Naopak by ho mělo vyzbrojit trpělivostí, shovívavostí a vlídností tváří v tvář nedokonalostem a selháním jeho žáků.

Jakkoli je vztah mezi katechetou a katechizovaným nutně asymetrický (podobně jako každý vztah mezi vychovatelem a vychovávaným), nesmí se nikdy jednat o vztah mezi „majitelem pravdy“ a jejím „příjemcem“.

Nelze zapomínat, že oba, jak vyučující (či doprovázející), tak žák, jsou na cestě k poznání pravdy a že cíle v tomto životě nemůže dosáhnout ani jeden z nich. Jsou tedy oba „na jedné lodi“, oba zůstávají po celý život učedníky.

¹⁹⁵ Srov. GIUSSANI: op .cit., 96–101.

¹⁹⁶ Srov. tamtéž, 96.

¹⁹⁷ Srov. EN 79.

¹⁹⁸ Srov. EN 118.

¹⁹⁹ JAN PAVEL II. *Redemptoris missio*. Encyklika Jana Pavla II. O stále platnosti misijního poslání (ze dne 7. prosince 1990), Praha: Zvon, 1994, 90.

²⁰⁰ Srov. GIUSSANI: op. cit., 107–108.

Praxe katechizace pak nakonec může a má vést také ke katechetově růstu – v citové vyrovnanosti, ve vnitřní jednotě, ve schopnosti vztahů a dialogu...²⁰¹

Především pak vede k růstu v lásce katechety ke katechizovaným tak, jak k němu vybízí Papež Pavel VI. a bez něhož tato trpělivost a shovívavost není možná.²⁰² Pravá láska s sebou nese i hlubokou úctu k těm, kteří jsou vychovateli svěřeni, a neobejde se bez respektování svobody a procesu zrání člověka.²⁰³

Na druhou stranu také vychovávaný musí být schopen otevřít se vůči svému vychovateli, svěřit se mu se svými otázkami, pochybnostmi a těžkostmi, předložit mu svůj pohled na realitu života. Bez takového sdílení se může katecheze proměnit na akademickou přednášku nebo debatu bez reálného dopadu na rozvoj osobnosti a víry zúčastněných.

Takový vztah mezi vychovatelem a vychovávaným není možný bez vzájemné důvěry, která může být někdy hlubší, než jakou má vychovávaný k vlastním rodičům či přátelům. Takový důvěrný vztah s sebou ovšem přináší i jistou míru rizika jeho zneužití.

2.1.5.3 Specifika vyplývající z forem a metod katecheze

Zvláštní postavení katecheze v rámci výchovného procesu je dáno především prostředím, ve kterém probíhá. Katecheze se neomezuje pouze na oblast výchovy v rodině nebo na výchovu institucionalizovanou ve formě určitého vzdělávacího zařízení školského typu. Výsadním místem katecheze je farnost jako celek, byť v rámci farnosti existují nejrůznější místa, kde k ní dochází – rodiny, školy církevní i veřejné, apoštolská hnutí, střediska pro mládež, sobotní a nedělní kroužky. Živá farnost nemá být strohou uniformní institucí, ale rodinným, bratrským společenstvím.²⁰⁴ Výchova víry, ať již probíhá v rodinném prostředí nebo v prostředí školské instituce, předpokládá osobní a přátelské vztahy, neměla by být záležitostí pouze formální. Setkání katechety s katechetovaným tedy nutně převyšuje rovinu sociálních rolí učitel – žák. Zároveň správně pojatá katecheze není pouze procesem, kterému je vymezeno určité místo a čas v rámci časového rozvrhu, ale je začleněna do všech rovin života farnosti.

Hloubka a důvěrnost ve vztahu mezi katechetou a katechizovaným se liší v závislosti na používaných formách a metodách katecheze – od homilie přes výuku katechismu po přípravu ke svátostem. Jiná úroveň vzájemného sdílení je dosahována při

²⁰¹ Srov. VDK 239.

²⁰² Srov. EN 79

²⁰³ Srov. VDK 156.

²⁰⁴ Srov. CT 67.

veřejném hlásání evangelia (ačkoli ani to nemůže a nemá být zcela neosobní), jiná při práci s malou skupinou katechizovaných a jiná při osobním setkání.

Přesto, že tento vztah není vždy stejně hlubokým a intenzivním a míra vzájemné důvěrnosti se liší při různých formách a metodách katecheze, obecně můžeme říci (jak již bylo zmíněno výše), že se spíše podobá vztahu mezi rodičem a dítětem (přestože obsahuje také dimenzi bratrství) než vztahu mezi učitelem a žákem. Je-li základním nárokem při budování křesťanského společenství požadavek vzájemné lásky,²⁰⁵ musí být tím spíše v katechezi, jejímž úkolem je podílet se na budování tohoto společenství, pravá křesťanská láska plně přítomna.

Vztah mezi katechetou a katechizovaným tedy nemá být vztahem exkluzivním, ale vztahem, jehož skutečným pramenem, místem a cílem je společenství.²⁰⁶ Katecheta není jen prostředníkem, usnadňujícím vztah jednotlivých lidí k Bohu, jakýmsi guru na cestě k osobní zbožnosti, ale jeho úlohou je také zprostředkovat vztahy bratrské lásky a sounáležitosti mezi katechizovanými navzájem a vzhledem k celému společenství.²⁰⁷ Jak upozorňují E. Alberich a L. Dřímál, katecheta neoslovuje výlučně jednotlivé osoby a ačkoli se osobní vztah mezi ním a jednotlivými osobami neruší, je nutno překonat individualistické chápání katecheze a začlenit tento vztah do kontextu celého společenství.²⁰⁸

Z povahy katecheze a jejích cílů vyplývá, že se nemůže zaměřit pouze na vyučování, ale zahrnuje nepřeborné množství forem a metod.²⁰⁹ Volba správných metod je velmi důležitá a rozhodně se nesmí podceňovat. Metody a prostředky katecheze by měly být přiměřené věku, vzdělání, schopnostem a zájmům katechizovaných.²¹⁰ To je zásada platná ve všech formách výchovy a vzdělávání.

Při volbě katechetických metod je důležitá nejen důkladná pedagogická analýza, ale především pečlivé teologické rozlišování tak, aby nakonec pedagogické hledisko a snaha o co největší originalitu a přitažlivost metody nepřevážilo vzhledem k obsahu a cíli katecheze.²¹¹

Velkým pokušením katecheze v dnešní době, kdy je člověk zahlcován mnoha nejrůznějšími podněty a zejména u mladých lidí je obtížné získat jejich zájem a pozornost,

²⁰⁵ Srov. Řím 12,10.

²⁰⁶ Srov. VDK 158

²⁰⁷ Srov. VDK 156.

²⁰⁸ Srov. ALBERICH, DŘÍMAL: Katechetika, 146–147.

²⁰⁹ Srov. VDK 29.

²¹⁰ Srov. EN 44.

²¹¹ Srov. VDK 30.

snaha konkurovat různým druhům zábavy, kterou okolní svět nabízí. Úsilí o to, aby se mladí cítili při katechezi dobře, aby se dobře bavili a nenudili, může nakonec převážit nad snahou o zvěstování evangelia.²¹² Jak zdůrazňuje Jan Pavel II., přestože se skutečná katecheze přizpůsobuje určitým kulturám a prostředí, nesmí připustit, aby toto přizpůsobení jakýmkoli způsobem ohrozilo poklad víry.²¹³

Správný katecheta tedy vždy zkoumá a volí metody ve světle Boží pedagogiky a nezapomíná, že zprostředkování víry v katechezi je především účinkem milosti a dílem Ducha svatého.²¹⁴ Jeho činnost musí být vždy pevně zakotvena v modlitbě a rozjímání a je vedena upřímnou snahou o skutečnou spolupráci s Boží milostí. Již sv. Augustin připomíná, že je často důležitější ne to, jak a kolik mluvíme se svými žáky o Bohu, ale jak často o nich mluvíme s Bohem.²¹⁵

Vztah, který mezi katechetou a katechizovaným vzniká, nemá být založen pouze na vzájemném porozumění a lásce dvou lidských bytostí na přirozené rovině, v centru tohoto vztahu je osoba Ježíše Krista, on je středem a těžištěm celé katecheze.²¹⁶

2.2 Výuka náboženství

2.2.1 Obsah a cíle výuky náboženství

Jestliže obsahem a cílem katecheze je růst a zrání víry katechizovaných, přičemž se u nich víra alespoň v zárodku předpokládá, hlavním cílem předmětu náboženská výchova římskokatolické církve je rozvoj a podpora základních předpokladů křesťanského životního postoje, umožnění přístupu k biblickému poselství a křesťanské tradici a nabídka křesťanského způsobu života.²¹⁷

Jejím cílem tedy není rozvoj víry, která u žáků může zcela chybět, ale spíše příprava podmínek pro svobodnou a zodpovědnou volbu a vytvoření svobodného a zodpovědného stanoviska žáků vůči náboženství.²¹⁸ Žáky věřící má motivovat k uvědomělejšímu rozhodnutí pro víru, k živému vztahu k Bohu a aktivnímu křesťanskému životu v církvi.²¹⁹

²¹² Srov. ALLEN Brett: 20 klíčových principů ve službě mladým lidem, Albrechtice: Křesťanský život, 2008, 28–29.

²¹³ Srov. CT 53

²¹⁴ Srov. VDK 148–150.

²¹⁵ Srov. SVATÝ AUGUSTIN: Katechetické spisy, Praha: Krystal OP, 2005, 31.

²¹⁶ Srov. VDK 98.

²¹⁷ Srov. ČESKÁ BISKUPSKÁ KONFERENCE, Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9.ročníku základní školy, Praha: ČBK, 2004, 8.

²¹⁸ Srov. ALBERICH, DRÍMAL: Katechetika, 156–157.

²¹⁹ Srov. DIECÉZE HRADEC KRÁLOVÉ: Doporučení pro výuku náboženství a pro katechezi dětí, <http://www.diecezhk.cz/pastorace/katechetice-centrum/ke-stazeni> (28.12.2010).

To ovšem neznamená, že výuka náboženství obsahuje pouze naukový aspekt, jakkoli je zprostředkování vědomostí z oblasti náboženství a víry pro naplnění cílů předmětu stěžejní. Důležitou součástí výuky náboženství je i formace žáků, t.j. umožnění konfrontace s problémy smyslu života, etickými důsledky lidského rozhodování a v neposlední řadě, pomoc při hledání odpovědí na otázky po smyslu života, pomoc při poznávání a osvojování si křesťanských hodnot stejně jako vytváření postojů respektu k druhým a překonávání předsudků.²²⁰

Ve své podstatě je výuka náboženství výukou konfesní, není pouhou naukou o náboženství, religionistikou, ale ze strany učitele náboženství se musí jednat také o osobní svědectví o víře, byť ze strany žáků není podmínkou.

Správně vedená výuka náboženství se tedy, byť v menší míře a odlišným způsobem opět dotýká samotného jádra lidské existence a nemůže probíhat pouze na neosobní úrovni. Ve vztahu mezi učitelem a žákem je opět nutná vzájemná úcta a důvěra, schopnost otevřít se druhému a sdílet své zkušenosti, názory, postoje, svěřit se se svými problémy a starostmi.

Zodpovědnost učitele náboženství při práci s dětmi a mladými lidmi, kterým se zatím nedostalo daru víry, je stejná, nebo i větší než při činnosti katechety. Výuka náboženství může být pro člověka často na dlouhou dobu jediným místem setkání s vírou a věřícími a zdrojem informací o náboženství a může zásadně ovlivnit jeho postoj k víře nejen v pozitivním, ale také v negativním směru. Postoje, které si člověk vytváří v tomto věku, se často v pozdější době obtížně mění. Zatímco víra věřícího člověka není obvykle formována pouze jedním typem katechetického působení a škody způsobené nesprávným vedením v určité oblasti nebo v určitém období života mohou být úspěšně kompenzovány vlivem rodiny a ostatních členů společenství, člověk pocházející z nevěřícího prostředí má mnohem méně příležitostí nesprávně vytvořené chápání náboženství, případně svůj negativní postoj k němu korigovat mimo prostor výuky náboženství.

2.2.2 Subjekty výuky náboženství

Učitel náboženství

Učitelem náboženství je podle školského zákona zástupce církve nebo náboženské společnosti, který má od této církve příslušné pověření (v případě církve římskokatolické to je kanonická mise) a je zároveň v pracovněprávním vztahu se školským zařízením. Jako

²²⁰ Srov. tamtéž.

takový musí splňovat zákonné předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka.²²¹ Tyto předpoklady jsou specifikovány v §3 a §14 zákona o pedagogických pracovnících a zahrnují právní a zdravotní způsobilost, bezúhonnost a odbornou kvalifikaci, kterou je možné získat vysokoškolským studiem.²²²

Žák ve výuce náboženství

Výuka náboženství je obvykle nepovinná a mohou se ji na základě svého zájmu účastnit všichni žáci bez rozdílu vyznání nebo náboženského přesvědčení. Přesto se jí, pokud probíhá formou nepovinného předmětu nebo zájmového kroužku, často zúčastňují pouze žáci z věřících rodin. V takovém případě se zdá vhodné začlenit výuku náboženství v rámci systematické katecheze dětí.²²³ Nesmíme ale zapomínat, že i mezi těmito žáky můžeme najít takové, kterým se daru víry zatím nedostalo a vztah k Bohu často oni i celá jejich rodina zaměňují za pouhou náboženskou socializaci. Proto je i v situaci, kdy je třída složena pouze z žáků z věřících rodin namísto velká opatrnost a pečlivé rozvažování při rozhodování, kterým směrem se bude výuka náboženství ubírat a do jaké míry může být skutečnou katechezí.

Na školách zřízených katolickou církví bývá výuka náboženství zpravidla povinná. V takovém případě je skupina vyučovaných značně diferenciovaná a zahrnuje jak žáky věřící, tak žáky sice pokřtěné a někdy i nábožensky socializované, ale bez hlubšího zájmu o víru stejně tak, jako žáky nábožensky zcela lhostejné.²²⁴

Vidíme tedy, že ani při výuce náboženství se učitel neobejde bez pečlivé pedagogické analýzy a že je často velmi obtížné zvolit takové formy a metody výuky, které dokáží oslovit tak různorodou skupinu žáků.

2.2.3 Formy a metody ve výuce náboženství

Přednostním místem výuky náboženství zůstává škola – ať již církevní, tak veřejná tak, aby měli k výuce přístup i nevěřící žáci. Výuka náboženství obvykle probíhá formou nepovinného předmětu s dotací 1 hodina týdně, ačkoli na školách církevních se může jednat o předmět povinný. Někdy je výuka organizována také formou zájmového útvaru (kroužku), obvykle v případě, že se nenajde dostatek zájemců, aby byla splněna podmínka minimálního počtu žáků pro zavedení nepovinného předmětu.²²⁵

²²¹ Srov. Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), §15, odst. 3.

²²² Srov. Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, §3 a §14.

²²³ Srov. DIECÉZE HRADEC KRÁLOVÉ: Doporučení pro výuku náboženství a pro katechezi dětí.

²²⁴ Srov. ALBERICH, DŘÍMAL: Katechetika, 155–156.

²²⁵ Srov. Zákon 561/2004 Sb., §15, odst. 2.

Výuka tedy probíhá v žákům dobře známém školním prostředí, které má svůj řád a svá pravidla, kterým se musí vyučující náboženství přizpůsobit. Místem vyučování je ve většině případů školní třída. Výuka obvykle probíhá mimo hlavní vyučovací čas v odpoledních hodinách.

Pro výuku náboženství mohou být sdružováni žáci z několika ročníků jedné školy nebo i více škol.²²⁶ Tato možnost bývá v praxi hojně využívána, protože je smutnou skutečností, že zájemců o výuku náboženství bývá, jedná-li se o nepovinný předmět, malý počet. Spojování žáků z různých ročníků nebo dokonce z různých škol, s sebou ale přináší specifické problémy co do volby obsahu i metod vyučování.

Přes velkou podobnost organizace výuky náboženství s organizací výuky jiných školních předmětů má výuka náboženství v rámci školní výuky svá specifika.

Jedná se především o upřednostňování takových metod práce, které spíše než k osvojení určitého penza vědomostí vedou k rozvoji kompetencí a aktivnímu vytváření zodpovědných postojů. Mezi doporučené metody patří metody rozvíjející sebezpoznaní, sebereflexi a prosociální postoje, metody dramatické výchovy, používání výtvarných technik, didaktické hry, brainstorming, dialogické metody a bibliodrama, ačkoli se ve vyšších ročnících počítá i s metodami práce s textem (zejména s biblickým).²²⁷

K dosažení cílů předmětu náboženská výchova významnou měrou přispívá celkové klima během vyučování a kvalita vzájemných vztahů mezi vyučujícím a žáky i žáky mezi sebou. Výuka náboženství by měla jít ruku v ruce se školou křesťanské lásky a v atmosféře křesťanské lásky by také měla probíhat.

2.2.4 Specifika vztahu mezi učitelem a žákem ve výuce náboženství

Z povahy a cílů předmětu náboženská výchova vyplývá, že se může a má stát určitou formou preevangelizace či první evangelizace. Požadavek schopnosti svědčit o víře je tedy nezbytným předpokladem práce jak katechety, tak i učitele náboženství. Takové svědectví, jak již bylo popsáno výše, není možné bez osobní angažovanosti, schopnosti sebesdílení, ochoty se otevřít druhému, bez lásky a úcty k adresátům výchovného působení. Proto i vztah mezi učitelem náboženství a jeho žákem by měl být důvěrnější a otevřenější, než při výuce ostatních předmětů, byť nemusí vždy dosahovat stejné hloubky a intenzity jako v katechezi.

Zásadní požadavky na vztah mezi učitelem a žákem jsou tedy při výuce

²²⁶ Srov. Tamtéž, §15, odst. 2.

²²⁷ Srov. Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9.ročníku základní školy, 10–11.

náboženství a katechezi shodné, pouze se realizují v poněkud odlišných podmínkách. Specifika vztahu mezi učitelem a žákem při výuce náboženství plynou spíše z odlišných forem a metod výuky, než z cíle samotného a jsou ovlivněny odlišnou motivací a postoji žáků k náboženství. V situaci výuky náboženství může být pro učitele mnohem obtížnější získat si důvěru svých žáků a jeho ochota otevřít se a sdílet nemusí být opětována. Zvláště obtížná může být situace v případě, kdy je náboženství povinným předmětem.

Výuka náboženství jako povinný předmět

Podmínky pro rozvoj vztahů mezi učitelem a žákem při výuce náboženství se mohou lišit v závislosti na tom, zda je tento předmět na škole povinný nebo zda se jedná o nepovinný předmět či kroužek. V případě výuky náboženství na katolické škole je obvykle učitel náboženství pevnou součástí pedagogického sboru. To na jednu stranu znamená, že je žáky vnímán spíše na stejné úrovni jako ostatní učitelé. Vztah tak do jisté míry může být více formálním, než pokud je vnímán spíše jako vedoucí kroužku (při nepovinné výuce). Předmět může být také zařazen v běžném vyučovacím čase, je pevnou součástí rozvrhu a to ho staví na stejnou úroveň jako ostatní vyučované předměty. To s sebou přináší nejen výhody, ale také určitá rizika.

Jistou výhodou je, že se učitel náboženství v této situaci může v nemalé míře opřít nejen o vlastní, přirozenou autoritu, ale také o autoritu institucionální, formální. Tato pozice na jednu stranu usnadňuje roli učitele při prosazování dodržování pravidel. Na druhou stranu představuje tato možnost i riziko, že učitel bude prosazovat formální autoritu z pozice moci stejně, jako se to stává při výuce jiných předmětů. Namísto nastolení vztahů založených na vzájemné úctě a důvěře v atmosféře lásky a porozumění, která je pro dosažení cílů předmětu, zejména pro rozvoj křesťanských postojů žáků nezbytná, může taková situace vést k tomu, že žáci budou pasivně snášet výuku náboženství jako nutné zlo (podobně jako řadu dalších předmětů) a s nabídkou evangelia se zcela minou, nebo dokonce až ke vzniku odporu a nepřátelství ze strany žáků.

Další, poněkud méně problematickou výhodou, která plyne z toho, že je učitel náboženství pevnou součástí pedagogického sboru, je fakt, že jeho kontakt s žáky není omezen na obvyklou jednu hodinu týdně, ale má více možností své žáky poznat i při výuce jiných předmětů nebo při různých mimoškolních aktivitách. Svůj obraz o žákovi a přístup k němu může také dotvářet ve spolupráci s ostatními pedagogy. To mu umožňuje nejen lépe chápat aktuální situaci a potřeby žáků, ale také korigovat své postoje vůči nim, které mohou být vytvářeny na základě jeho chybných sociálně-percepčních strategií, popsanych v první části práce. To je o to důležitější, že (na rozdíl od katecheze či výuky náboženství

pouze u žáků z věřících rodin) jsou jeho kontakty s některými žáky mimo výuku minimální.

Jak již bylo uvedeno výše, při výuce náboženství se učitel setkává s žáky s různou úrovní náboženských znalostí a s různým postojem nejen k otázkám náboženství jako takového, ale k základním životním otázkám vůbec. Vzbuzení zájmu žáků a jejich motivace může být v podmínkách, kdy se mnoho z nich účastní výuky pouze proto, že se jedná o povinný předmět, velmi obtížným úkolem.

Různorodost žáků a jejich postojů může být na jednu stranu příležitostí k rozvoji porozumění a tolerance, na druhé straně může být zdrojem neustálého napětí. Klade tedy vysoké nároky na pedagogický um a takt učitele při budování zdravého klimatu třídy.

Výuka náboženství jako nepovinný předmět či zájmový útvar

Daleko častěji probíhá výuka náboženství formou nepovinného předmětu či zájmového útvaru. Učitel náboženství i v tomto případě může být pevnou součástí pedagogického sboru v situaci, kdy na škole vyučuje i jiné předměty, ale obvykle svou činnost vykonává pouze jako externista, často s velmi omezenými nebo neexistujícími kontakty s řádnými členy pedagogického sboru dané instituce. Tato situace opět přináší jisté výhody a zároveň i nevýhody.

Díky tomu, že výuka náboženství v tomto případě nebývá součástí řádného vyučování a je chápána jako něco navíc, jsou hranice ve vztahu učitele a žáka pojímány méně formálně a výuka může probíhat v uvolněnější atmosféře. Na druhé straně klade tato situace daleko vyšší nároky na učitele při zajišťování kázně a dodržování pravidel. Role učitele a žáka nejsou tak pevně stanoveny, jako při běžném vyučování a to často vede k pokusům žáků hranice posouvat a měnit.

Učitel náboženství nejenže při práci s žáky často nenachází dostatečnou oporu ve vedení školy a spolupráci s ostatními vyučujícími, ale výuka náboženství je z pohledu pedagogických pracovníků často vnímána jako cizorodý a nežádoucí element. V takových případech jsou jakékoli nedostatky jak v dodržování školního řádu, tak při výuce samé zveličovány a nadměrně akcentovány.

Vztah žáků k výuce náboženství pak může být ovlivněn jednak negativním přístupem školy jako takové, jednak přístupem jejich vrstevníků, mohou se setkávat s výsměchem a opovržením.²²⁸ Zejména pro starší žáky, v jejichž životě hraje vrstevnická skupina významnou roli, je tato situace často velmi bolestná. K důležitým úlohám učitele

²²⁸ Srov. Co podporuje růst víry dospívajících. Zápis práce ve skupince nad tématem č. 6, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 88.

náboženství patří v takové situaci schopnost poskytnout žákům dostatek pochopení a morální opory.

Jak již bylo uvedeno výše, i v případě výuky náboženství na veřejných školách bývá obvyklá určitá různorodost žáků, co se vztahu k víře a křesťanství týče, přestože obvykle pocházejí z věřících rodin. Jejich účast bývá motivována nejen potřebou seznámit se s náboženstvím, ale i jinými důvody (kamarádský vztah s jiným žákem, přitažlivost učitele, přitažlivost některých aktivit při výuce, nebo také přání prarodičů).²²⁹ Je tedy na místě pečlivé rozlišování a individuální přístup.

Individuální přístup může být ztížen právě tím, že vzhledem k omezenému času společných setkání má učitel menší možnost některé své žáky důkladně poznat. Jiná situace je samozřejmě v případě, že je učitel náboženství zároveň zapojen i do katecheze probíhající ve farnosti, které se jeho žáci (nebo jejich převážná část účastní).

Skupina žáků při výuce bývá, vzhledem k praxi spojování žáků z různých ročníků, nestejnorodá také co do věku žáků. Tato různorodost může být příležitostí k vzájemnému obohacení a prohloubení schopnosti tolerance, zároveň ale může být zdrojem rivality a napětí, klima při výuce může být významně narušeno. Učitel často s obtížemi hledá takové formy a metody výuky, které by zároveň oslovily všechny žáky.

Specifickým případem je situace, kdy jsou pro výuku náboženství spojování dokonce žáci z různých škol. Ti mají v takové situaci velmi málo příležitostí vzájemně se poznat a vybudovat stabilní vztahy ve skupině, ochota k vzájemné spolupráci bývá snížena jak z důvodů vzájemného ostychu, tak z případné rivality a zvyšuje se i riziko konfliktů mezi žáky, kteří se pohybují ve svém domácím prostředí a přichozí z jiné školy.

2.3 Rizika ohrožující vzájemné vztahy ve výuce náboženství a katechezi

Jak jsme zjistili už v předcházejících kapitolách, vztahy mezi učitelem a žákem při výuce náboženství i vztahy vznikající mezi katechetou a katechizovaným mají do značné míry shodné rysy. Tyto vztahy jsou charakterizovány vyšší mírou osobní angažovanosti a intimity oproti vztahům mezi učitelem a žákem během běžné školní výuky. To neznamena, že jsou uchráněny rizik, společných ostatním pomáhajícím profesím, ba naopak, díky této hloubce a intimitě jsou často ohrožovány v daleko větší míře.

Nakolik jsou tato rizika pro oba typy církevní služby podobná, pojednáme o nich společně. Vycházet budeme z rizik, která ohrožují vztah mezi katechetou a katechizovaným.

²²⁹ Srov. ALBERICH, DŘÍMAL: Katechetika, 156.

Cokoli tento vzájemný vztah narušuje – ať je to nesprávná motivace jak ze strany vychovatele, tak vychovávaného, nesprávně uplatňované formy a metody katechetické práce, nesprávný styl řízení, nesprávné nastavení hranic, nedostatek vzájemného respektu a úcty, významnou měrou ovlivňuje výsledky katechetického působení.

Je pravdou, že sebelepší organizace katecheze a sebedůmyslnější katechetické metody nemohou nahradit působení Ducha svatého, který je skutečnou duší katecheze.²³⁰ Při nesprávné katechezi může být ale dílo Ducha svatého zatemněno lidskou nedokonalostí a hříchem do té míry, že může vést k nejrůznějším pokřiveným obrazům Boha a z toho plynoucím karikaturám skutečného náboženského života, či dokonce k úplné ztrátě víry.²³¹

Zodpovědnost katechety je zde mnohem větší, než zodpovědnost učitele ve škole. Jak bylo popsáno v první části práce, vlivem nesprávného výchovného působení učitele jsou ovlivněny nejen žakovy výsledky v daném vyučovacím předmětu a jeho vztah u tohoto předmětu, ale také jeho sebevědomí a sebepojetí žáka a jeho vztah k okolnímu světu. Jestliže takovéto škody dokáže napáchat výuka matematiky či tělesné výchovy, jsou nevyhnutelně důsledky nesprávně vedené katecheze mnohem závažnější, protože se dotýkají ne osvojení konkrétní oblasti lidského vědění, ale obrazu samotného základu lidské existence, tj. vztahu člověka k Bohu i k druhým lidem. Deformace tohoto obrazu má nedožité důsledky nejen pro konkrétního jedince, ale pro celé společenství.

2.3.1 Motivace katechety

Jak jsme již zmínili v první části práce na obecné rovině, motivace pro výkon povolání učitele, vychovatele a také katechety je velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje nejen jeho vztah k práci, ale také vztah k jeho žákům.

Jestliže o povolání učitele platí, že by to nemělo být pouze zaměstnání, ale životní poslání, o práci katechety to platí dvojnásob. Jeho služba nemá vycházet z osobních zájmů a cílů nebo z tlaku vnějších okolností, ale má být odpovědí na Boží povolání. V dokumentech magisteria se opakovaně zdůrazňuje nutnost rozpoznávání tohoto povolání.²³²

Povolání kněží ke katechetické službě pramení ze svátosti kněžského svěcení. Jejich posláním ovšem není zajišťovat osobně veškeré formy katecheze v jim svěřené farnosti či společenství. Mají ve snaze o rozvoj a dosažení křesťanské zralosti členů své komunity spolupracovat s katechety z řad laiků, podněcovat a rozpoznávat jejich povolání

²³⁰ Srov. EN 75.

²³¹ Srov. FRIELINGSDORF: op.cit., 30–40.

²³² Srov. VDK 225.

a pečovat o jejich náležitou formaci. Katecheze by při správném vedení měla být pocíťována jako společný úkol a zodpovědnost celého společenství.²³³ I pro kněze je tedy důležité rozlišovat, kterým formám katecheze je povolán věnovat se osobně a kde je lépe svěřit tento úkol katechetovi – laikovi, který je vybaven zvláštními charismaty zvláště pro tento typ katecheze.

Podobně platí nutnost rozlišování povolání ke konkrétní formě katecheze u katechetů – laiků. Pokud se některé oblasti věnuje jen proto, že se nenašel jiný, vhodnější kandidát, může to být jen ke škodě věci.

V našich podmínkách se nedá předpokládat, že by za motivací přijetí práce katechety stály materiální pohnutky, protože finanční ocenění této služby bývá většinou pouze symbolické nebo zcela chybí. Také otázka získání společenské prestiže je v naší sekularizované společnosti sporná, ačkoli ne zcela zanedbatelná. Snaha o zvýšení vlastní prestiže v rámci církevního společenství může být jedním z faktorů, které hrají při přijetí této služby roli.

Tento cíl může být jedním z mnoha různých možných nevědomých motivů, podobně jako u ostatních pomáhajících profesí (uspokojení nejrůznějších skrytých potřeb jako např. potřeby být užitečný, potřeby porozumění, úsilí o vyniknutí, snaha o dosažení moci nebo v krajním případě motivace vyplývající z psychické deviace, jak již bylo popsáno v první části práce). Tyto skryté pohnutky se církevními pracovníky rozhodně nevyhýbají, ale naopak mohou být při nedostatečném rozlišování zaměněny s Boží vůlí a povoláním.

Jestliže je takováto skrytá motivace velkým nebezpečím pro práci ve všech pomáhajících profesích, protože se tak ze služby bližnímu stává služba sama sobě, a vede často k deformaci správného rozvoje klienta, jeho vztahu k sobě samému i k okolnímu světu, je zjevné (jak již bylo nastíněno výše), že v oblasti katecheze mohou být důsledky ještě daleko závažnější.

Skutečnou tragédií je, pokud se církevní pracovník pokládá za upřímně věřícího, ale ve skutečnosti je jeho „víra“ pouze ideologií, kterou přijal, aby zakryl svou vlastní nejistotu a zranitelnost. Představa takového člověka o Bohu, kterou předává svým žákům a svěřencům, bývá značně deformovaná. Není třeba zdůrazňovat, jaké škody takový člověk může napáchat na svých svěřencích i celém společenství. Mnoho lidí, kteří v pozdějším věku zavrhnou víru a náboženství jako takové, ve skutečnosti zavrhnou tuto nesprávnou představu o Bohu, která jim byla, byť s dobrými úmysly předána.

²³³ Srov. VDK 224–225.

2.3.2 Motivace katechizovaného

Již svatý Augustin upozorňuje, že pohnutky vedoucí k přijetí křesťanství mohou být daleko od lásky, ale mohou vycházet ze snahy ne se stát křesťanem, ale na křesťana si jen hrát, ať z důvodu získání nějakého prospěchu, nebo proto, že se dotýčný chce vyhnout nějaké nepříjemnosti.²³⁴

Zdálo by se, že v dnešní době se katecheta s podobnými motivacemi u katechizovaných stěží setká. Naopak celospolečenská motivace ke vzdělání a k tomu náboženskému zvláště není příliš vysoká. Často musí katechizovaní, zejména děti, čelit spíše posměškům ze strany vrstevníků i učitelů ve škole a na každém kroku se setkávají s postoji náboženství buď zcela lhostejnými, nebo otevřeně nepřátelskými. Z postavení křesťana dnes většinou neplynou nějaké výhody a příslušnost k církvi není předpokladem pro získání úřadu či postavení, jak tomu bylo v Augustinově době.

V praxi ale ani dnes není vůbec výjimečné, že se určitý jedinec účastní daného typu katecheze bez skutečné vnitřní potřeby. Celospolečenský tlak je obvykle nahrazen nátlakem ze strany rodiny (časté nejen u malých dětí, ale také snoubenců požadujících církevní obřad či rodičů malého dítěte, kteří je dávají pokřtít jen kvůli prarodičům), nebo z podřízení se tradici (náboženská socializace). Katecheta tak v konkrétní situaci zjišťuje, že spíše než katecheze je namíste první evangelizace, neboť u jeho svěřenců k první konverzi ještě nedošlo.²³⁵

Někdy také čelí situaci, kdy jeho posluchači sice prodělali všeobecnou katechezi, přijali svátosti, ale později došlo k pochybnostem, nebo dokonce odklonu od víry. Katecheze tak často místo posilování víry a podněcování jejího růstu musí spíše podněcovat k vnitřnímu obrácení a povzbuzovat k přijetí evangelia.²³⁶ Navázání vztahu důvěry tedy často brání právě nedostatek skutečného zájmu o křesťanství a záležitosti víry, který může být dovedně maskován.

Ovšem ani v případě, že účastníkem katecheze je věřící člověk, který ale ustrnul na určitém stupni víry a necítí potřebu ji prohlubovat a pečovat o její růst, nebo člověk, který v danou chvíli necítí potřebu určitého druhu katecheze a pouze se podřizuje vnějším okolnostem a konvencím, je navázání vztahu vzájemné důvěry a úcty spojeno s určitými obtížemi.

Podle sv. Augustina však v takovýchto případech nic není ztraceno, protože i v situaci nedostatečné či dokonce chybějící motivace může zasáhnout prostřednictvím

²³⁴ Srov. SVATÝ AUGUSTIN: op. cit., 19.

²³⁵ Srov. VDK 45.

²³⁶ Srov. CT 19.

katechety Boží milosrdenství a přivést posluchače k obrácení.²³⁷

Zvláštním případem je motivace žáků při výuce náboženství, která bývá nedostatečná především tam, kde se žák účastní vyučování na nedobrovolné bázi a on sám i jeho rodina často zaujímají k náboženství lhostejné nebo dokonce negativní stanovisko a výuka náboženství je trpěna pouze proto, že je povinnou součástí výuky na katolické škole, která je u těchto žáků volena nikoli z ohledu na její křesťanské zaměření, ale na kvalitu výuky v ostatních předmětech.²³⁸ To ovšem zdaleka neznamená, že tito žáci nejsou otevření hledání pravdy a práce učitele náboženství je předem odsouzena k nezdaru. Práce s takovými žáky vyžaduje velkou dávku citlivosti k jejich vnímání světa a jejich životnímu postoji a v atmosféře lásky a úcty se nakonec může zrodit plodný dialog.

Citlivou otázkou při motivaci při výuce náboženství může být také otázka hodnocení. Je-li organizována formou povinného nebo nepovinného předmětu, měla by být práce žáků průběžně hodnocena a známkována, v praxi je ale tento typ hodnocení spíše formální záležitostí. Přesto je důležité nezapomínat, že různé formy hodnocení hrají i při výuce náboženství a katechezi svou roli. Jedná se přitom často o projevy, které si učitel ani neuvědomuje nebo nedoceňuje jejich význam. Mezi takové formy hodnocení patří nonverbální projevy, jako je úsměv, přikývnutí, zavrtění hlavou a jiná gesta, dotyk učitele (pohlazení, podání ruky, poklepání na rameni...), jednoduchá pochvala nebo pokárání, ocenění výkonu (např. vystavení na nástěnce), pověření různě náročnými úkoly a pod. ...²³⁹

Hodnocení je tak významným faktorem, který na jedné straně ze vztahu mezi učitelem a žákem, katechetou a katechizovaným vychází, na druhou stranu ho zpětně ovlivňuje.²⁴⁰ Jistě není třeba zdůrazňovat, že pro správný rozvoj vztahu je důležitá převaha kladného hodnocení. Ani katecheta či učitel náboženství nesmějí zapomínat, jak důležité je pro jejich svěřence zažít úspěch.

2.3.3 Styly řízení při výuce náboženství a katechezi

Také při výuce náboženství a při katechezi se vyskytují tendence k určitému stylu řízení. Na jedné straně to může být styl autoritativní, který často vychází z přesvědčení, že „... víru je třeba podat s nesmlouvavou autoritou, která by měla chránit od pochyb i od odpadnutí od víry“.²⁴¹ A. Opatrný připomíná, že existují lidé, kterým takové podání víry

²³⁷ Srov. SVATÝ AUGUSTIN: op. cit., 20.

²³⁸ ALBERIC, DŘÍMAL: Katechetika, 154–157.

²³⁹ Srov. KOLÁŘ Zdeněk, ŠIKULOVÁ Renata: Hodnocení žáků, Praha: Grada, 2005, 89–90.

²⁴⁰ Srov. tamtéž, 37.

²⁴¹ OPATRNÝ: Církevní rozměr víry a víra jako osobní přesvědčení, 57.

vyhovuje, neboť je do jisté míry zbavuje pochybností i osobní odpovědnosti.²⁴²

Velkým nebezpečím tohoto stylu řízení je, že se výchova nedotýká samého jádra člověka, ale zůstává na povrchu. Místo vnitřnímu životu učí žáky určitému druhu vyjadřování, zbožným frázím a pózám.²⁴³

Autoritativní styl brání nejen skutečnému osobnímu rozhodnutí ve věci víry, ale je také významnou překážkou při rozvoji zdravého vztahu jak mezi katechetou a katechizovaným, tak rozvoji vztahů v rámci celého společenství. Zvláště nebezpečný je tento přístup při práci s dětmi a dospívajícími, protože může vést k nesprávné představě Boha jako nejvyšší autority, se kterou není možný žádný dialog a která nemá pochopení pro lidské slabosti a pochybnosti a nakonec i k celkovému odklonu od náboženství.²⁴⁴

Na druhou stranu je přístup některých katechetů a učitelů náboženství přehnaně liberální ve jménu nesprávně chápané lásky ke svým svěřencům. Takový vychovatel se snaží vyjít svým svěřencům co nejvíce vstříc, řídí se především snahou o to, aby se cítili co nejpříjemněji a ostýchá se vůbec použít své autority a nastavit ve vzájemném vztahu jasná pravidla. I on se svým způsobem vyhýbá dialogu ve strachu, aby snad nepřerostl v konfrontaci a raději se podřizuje svým svěřencům. Takový přístup však v konečném důsledku může napáchat podobné škody jako přístup autoritativní, protože může vést k rezignaci na dosažení stanovených cílů.

Demokratický přístup založený spíše na vzájemném dialogu, na vzájemném otevírání člověka člověku, společném hledání a objevování a vzájemném obohacování, než na autoritativním předávání hotových pravd, je tedy i při katechezi tím nejvhodnějším stylem vedení.²⁴⁵ Pro vedení takového dialogu jsou nezbytnými předpoklady řád a dodržování pravidel, pravdivost, svoboda projevu, rovnost příležitostí, vzájemná úcta a nepředpojatost.²⁴⁶

2.3.4 Rizika plynoucí z blízkosti a důvěrnosti vztahu

V pomáhajících profesích obecně je nezbytným předpokladem pro úspěšnou práci navázání důvěrného a osobního vztahu mezi pomáhajícím a klientem. Jak již bylo ukázáno v předcházejících kapitolách této práce, v oblasti katecheze a náboženské výchovy se dá právem očekávat, že tento vztah bude zvlášť hluboký a důvěrný, jakkoli se míra intenzity

²⁴² Srov. tamtéž, 62.

²⁴³ Srov. MERTON Thomas: Duchovní vedení a rozjímání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997, 24-25.

²⁴⁴ Srov. FRIELINGS DORF: op. cit., 38.

²⁴⁵ Srov. KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ: Vyučování jako dialog, 7.

²⁴⁶ Srov. tamtéž, 93-94.

vztahu liší v závislosti na konkrétních formách a metodách katechetické práce. Tato blízkost se ale může stát i rizikovým faktorem a dát prostor pro různá lidská selhání. Odpovědnost za nastavení zdravých hranic a pravidel vzájemného vztahu leží v první řadě na pomáhajícím.

To klade vysoké nároky na osobnostní zralost pomáhajícího. Podle W. Müllera není dokonce skutečná důvěrnost a blízkost bez zralosti osobnosti možná.²⁴⁷ Bez pravé důvěrnosti existují pouze vztahy povrchní a stereotypní, neživé. Kdo není schopen důvěrnosti mezi lidmi, není podle W. Müllera schopen lásky vůbec, a tedy ani důvěrného vztahu k Bohu.²⁴⁸ Takový člověk tedy nemůže být skutečným vychovatelem ve víře druhých, byť by jeho neschopnost byla maskována širokými teologickými znalostmi a správným vnějším náboženským chováním.

Pravá schopnost důvěrnosti vyžaduje právě jasně stanovené hranice u pomáhajícího a nejen jeho schopnost je posouvat a otevírat se vůči druhému, ale také své hranice bránit. Zároveň musí mít úctu a respekt k hranicím klienta. Tyto hranice mají být nastaveny v souladu se vzájemným postavením či daným konkrétním úkolem.²⁴⁹

Tento požadavek je v pastorační péči o to naléhavější, že vztah mezi pastoračními pracovníky, tedy i pracovníky v oblasti katecheze a vyučování náboženství, není pouze vztahem pracovním, ale také obvykle vztahem přátelským. V takovém vztahu je pak mnohem obtížnější nastavit a dodržovat vzájemné hranice.²⁵⁰ Pastorační pracovník vstupuje často v rámci svého působení s jedním a tím samym člověkem do několika typů vztahů s rozdílnou mírou intimity a rozdílnými požadavky na nastavení hranic. Často je zároveň katechetou, členem stejného společenství i přítelem. To někdy působí zmatek a nejistotu, co se nastavení těchto hranic týče. Výsledkem někdy bývají hranice příliš propustné, se všemi již popsanými důsledky.

Častou příčinou nesprávného nastavení hranic je skutečnost, že jak kněží, tak řeholníci (a jistě často i laičtí katecheté, ať již žijí v manželství nebo mimo ně) trpí pocitem samoty. Ta je mnohdy skutečnou motivací pro navazování hlubokých vztahů s příslušníky farnosti. Podobně se takový člověk třeba obklopuje dětmi a mladými lidmi, kteří nejenže zahánějí jeho pocit osamocení, ale mezi kterými může vyniknout a uspokojit své další potřeby, jako je potřeba moci, nebo touhy být druhými přijímán. Je nezbytné, aby všichni pastorační pracovníci byli schopni uspokojovat své potřeby přijetí

²⁴⁷ Srov. MÜLLER Wunibald: I láska má svá pravidla, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2005, 13–15.

²⁴⁸ Srov. tamtéž, 132–133.

²⁴⁹ Srov. tamtéž, 15.

²⁵⁰ Srov. tamtéž, 47.

a blízkosti v rámci úzkých přátelství na bázi rovnosti, tedy nikoli převážně v rámci vztahů s těmi, kdo jsou vůči nim v závislém postavení.²⁵¹ Pokud si tohoto není pastorační pracovník vědom, často dojde k jeho selhání z prosté neznalosti a neschopnosti vymezit jasně hranice k těmto osobám.

Také jiné skryté motivy, jak již bylo ukázáno výše, mohou být příčinou příliš vytvoření příliš volných hranic.

Důsledky nesprávného nastavení hranic jsou v případě katecheze a výuky náboženství podobné jako v případě ostatních pomáhajících profesí a vedou na jedné straně ke krizi povolání či syndromu vyhoření u katechetů (typickým je pro církevní prostředí, tedy i pro oblast katecheze a výuky náboženství takový případ narušení hranice, kdy se pomáhající církevní pracovník obětuje pro druhé tak dalece, že přestává žít vlastním životem a ve službě svému povolání se naprosto vyčerpává). Na druhé straně vedou ke zraněním a trvalým poškozením osob v závislém postavení, jak již bylo popsáno v první části knihy.

Zvláště závažné a bolestné důsledky nesprávného nastavení hranic přinášejí případy sexuálních selhání pastoračních pracovníků jak vůči dětem a mladistvým, tak i vůči dospělým osobám. Tyto následky jsou o to závažnější, že oběť se necítí zraněná a podvedená pouze osobou, které věnovala svou důvěru, ale za toho, kdo ji zklamal a podvedl bývá často považován sám Bůh. Následky pro náboženské vnímání a prožívání obětí zneužívání a jejich schopnosti vytvořit si osobní vztah s Bohem jsou katastrofální a podle některých odborníků nenapravitelné.²⁵² Tyto případy také vážně poškozují obraz a vnímání církve v očích veřejnosti.

Vhledem k tomu, že většinou se sexuálního zneužívání v církevním prostředí dopouštějí kněží a řeholníci, nabízí se vysvětlení, že hlavní příčinou tohoto jednání je celibát. Jeho roli nelze podle odborníků úplně bagatelizovat, ale většinou bývá spíše nepřímá. V některých případech jsou případy zneužívání důsledkem toho, že kněz nemůže svou sexuální touhu realizovat v manželství a není schopen ji ve svém životě integrovat morálně a spirituálně nezávadným způsobem,²⁵³ většinou je ale problém ještě hlubší a plyne z toho, že jsou za kandidáty kněžství přijímáni mladí muži s nevyzrálým vztahem k vlastní sexualitě nebo se skrytou sexuální deviací,²⁵⁴ eventuálně hraje roli špatně zvládnutá samota, jak bylo popsáno výše, nebo jsou příčiny ukryty hluboko v dalších

²⁵¹ Srov. tamtéž, 58–59.

²⁵² Srov. HUČÍN Jakub: Otazníky kolem sexuálního zneužívání v církvi, in: *Universum* 2 (2010), 9.

²⁵³ Srov. MÜLLER: I láska má svá pravidla, 45.

²⁵⁴ Srov. HUBÁLEK Slavomír: Otazníky kolem sexuálního zneužívání v církvi, in: *Universum* 2 (2010), 9.

osobnostních rysech, především v nedostatečném pocitu vlastní hodnoty, v různých zklamáních a negativních zkušenostech z minulosti, nebo je konečně kořenem skutečná psychická porucha.²⁵⁵

Znovu tak vyvstává otázka nezbytnosti zralosti osobnosti katechety jako základní podmínky pro správné plnění jeho služby. Tato zralost zahrnuje také zralost v oblasti sexuální, vyrovnání se se svou vlastní sexualitou a schopností správně svou sexuální energii usměrňovat a sublimovat.

Řešením jistě není rezignovat na rozvoj hlubokých vztahů ke svým svěřencům a stažení se za ryze profesionální masku a schovat se do bezpečí formální role, jak se to někdy zejména ve vztahu ke svěřencům opačného pohlaví stává.

Katecheté, kteří se snaží udržet vztahy pouze na profesionální úrovni a zachovat si vůči katechizovaným odstup, se tak sice možná ubrání nežádoucím zmatkům, ale se svým posláním se kvůli nedostatečné míře otevřenosti a blízkosti míjejí a svým svěřencům neposkytují předpokládanou pomoc a vedení na cestě růstu víry.

„Pro pastorační činnost je ideální taková osoba, jež je správně komunikativní, to znamená: při pastoračních setkáních dokáže jednak vstupovat do hlubokého vztahu výrazně otevřeného, zároveň však má schopnost klást přiměřené meze a chránit se vlivů, které by podkopaly její pastorační identitu.“²⁵⁶

Podíl na vzniku nezdravého vzájemného vztahu může být samozřejmě také na straně klienta, jehož osobní nezralost je často prvním podnětem a spouštěcím mechanismem nesprávného postoje a selhání ze strany katechety. Odpovědnost je však vždy na straně doprovázejícího. V této souvislosti upozorňuje W. Müller na nutnost psychologického vzdělání pastoračních pracovníků, zejména seznámení s problematikou přenosu a protipřenosu, tedy situací, kdy na jedné straně klient přenáší své city, reakce, očekávání a nevyřešené konflikty z minulosti na pastoračního pracovníka, případně, na druhé straně, církevní pracovník na klienta. Pod rouškou skutečných vztahů si tak vlastně řeší své problémy s někým docela jiným. K důležitým dovednostem pastoračního pracovníka nutně patří schopnost tuto situaci včas rozpoznat a řešit.²⁵⁷

V neposlední řadě může být vzájemný vztah ovlivněn takovým stupněm psychických obtíží ze strany klienta, že je potřebná náležitá odborná pomoc. Správný pastorační pracovník nejenže nebagatelizuje význam a nutnost odborné psychologické pomoci, ale místo aby se ji snažil nahradit, měl by být schopen včas potřebu takové

²⁵⁵ Srov. MÜLLER: I láska má svá pravidla, 65–100.

²⁵⁶ Srov. MÜLLER: I láska má svá , 74.

²⁵⁷ Srov. MÜLLER: I láska má svá pravidla, 55.

pomoci rozpoznat a klientovi ji doporučit.²⁵⁸

2.4 Cesty k minimalizaci rizik narušení vzájemných vztahů v katechezi a výuce náboženství

Ze strany veřejnosti se obvykle a právem očekává příkladný mravní život a bezúhonnost církevních pracovníků, byť často z důvodů nepřesně chápaného křesťanství a víry v Boha (náboženský život spočívá podle nich především v dodržování mravních předpisů). Mravní jednání má ovšem být nedílnou součástí náboženského života, byť v něm samotný duchovní život nespočívá.

Křesťan si je ovšem vědom toho, že ho víra nechrání před mravním selháním. Každý den je nucen čelit své nedokonalosti. Ani křesťanský učitel a katecheta nejsou uchráněni možných chyb a selhání při své práci. Také oni si do své služby přinášejí různá zranění z minulosti, potřeby a touhy, slabosti a závislosti. Rizika jejich selhání jsou naopak z mnoha důvodů, které byly popsány výše, často daleko vyšší.

Ačkoli je skutečný duchovní život spojen se snahou o pravdivost vůči sobě a okolnímu světu, s neustálým zpytováním vlastních pohnutek a svědomí, s praxí lítosti a pokání a duchovní člověk by tedy měl být lépe schopen včas si své chyby a selhání uvědomit a podle možností napravit, praxe není zdaleka tak jednoduchá.

Bylo by chybou automaticky předpokládat, že katecheta jako duchovní člověk, který se snaží základ svého života postavit na modlitbě a vztahu ke Kristu, je lépe schopen včas rozpoznat rizika možného selhání a ubránit se jim.

Ve skutečnosti je nutno počítat také se složitostí lidské psychiky a jejími obrannými mechanismy. I duchovní lidé mají často velmi důmyslné (někdy dokonce spirituální) strategie, jak své sklony a jednání popřít nejen před okolím, ale i před sebou samými. Zvláště lidé, kteří se dopouštějí sexuálních přehmatů, mají schopnost toto chování vytěsnit ze svého vědomí a vůbec si je nepřipouštět.²⁵⁹

Někdy se právě za maskou duchovna a spirituality daří skrývat daleko přízemnější sklony a náboženství může být dokonce jen nástrojem při uspokojování potřeb pocitu vlastní hodnoty, moci, výjimečnosti a podobně.²⁶⁰ Náboženská fasáda pak určité jednání nejen v očích takového člověka ospravedlňuje, ale dokonce mu může propůjčit zdání záslužnosti, prospěšnosti a svatosti.

²⁵⁸ Srov. MERTON: op. cit., 30–31.

²⁵⁹ Srov. MÜLLER: I láska má svá pravidla, 61.

²⁶⁰ Srov. GUGGENBÜHL-CRAIG: op. cit., 10.

Kromě toho jsou duchovní osoby často v pokušení přetvařovat se a předstírat, že jsou lepší, než je tomu doopravdy, jak před druhými, tak před sebou samými ve snaze naplnit očekávání, která jsou na ně kladena.²⁶¹ Tak se může stát, že odsouvají stranou všechny skutečnosti, které by mohly nějakým způsobem narušit jejich obraz a sebeobraz věrného služebníka Božího, a jsou v nebezpečí, že si nejen včas neuvědomí rizika mravního selhání, ale že se budou vědomě vyhýbat všem úskalím a zkouškám, které s sebou život z víry přináší a nakonec sami v duchovním růstu stagnovat nebo dokonce skutečnou víru ztratit.

Dalším pokušením, které s tím předcházejícím kráčí ruku v ruce, je pokušení vlastní všem učitelům, katechetům a učitelům náboženství nevyjímaje, totiž pokušení považovat sám sebe za vševědoucího, schopného dát na každou otázku tu správnou odpověď.²⁶²

Zkrátka duchovní osoby mohou být přes všechnu dobrou vůli obětí iluzí a sebeklamu a i jejich duchovní život může být významně narušen, aniž by to bylo na první pohled jim samým i okolí patrné.

Církev si je vědoma důležitosti křesťanské a lidské zralosti katechetů a možnými riziky osobního selhání pastoračních pracovníků, proto ve svých dokumentech zdůrazňuje nutnost a význam rozpoznání pravého povolání a správné katechetické formace. Jde jednak o formaci základní a dále o formaci trvalou, která nespočívá pouze v biblicko-teologické přípravě, tedy ve vzdělání ve věcech víry, ale také vzdělání v oblasti pedagogiky a psychologie a v podpoře růstu a zrání víry a spirituality katechetů. K této formaci dochází jak ve zvláštních vzdělávacích zařízeních pro přípravu katechetů a prostřednictvím katechetických center, ale především v rámci křesťanského společenství.²⁶³

2.4.1 Rozlišení povolání

V oblasti rozlišení povolání je třeba se zejména zaměřit na pečlivé rozpoznávání skutečných pohnutek a motivů, vedoucích k zájmu kandidáta o církevní službu jak v případě kandidátů kněžství, tak i u řeholníků a laiků ucházejících se o práci v oblasti katecheze. Nedostatek vhodných kandidátů (zejména nízké počty kandidátů kněžství), by rozhodně neměly být důvodem, aby byly výstražné signály ignorovány nebo bagatelizovány, jak je požadováno již v dokumentech II. Vatikánského koncilu.²⁶⁴

Velký důraz je třeba klást zejména na stupeň rozvoje vlastní identity kandidátů.

²⁶¹ Srov. tamtéž, 22–23.

²⁶² Srov. tamtéž, 79.

²⁶³ Srov. VDK 233–251.

²⁶⁴ Srov. DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Dekret o výchově ke kněžství *Optatam totius*, in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002, čl.6.

Skutečné služby je schopen pouze ten, kdo „... má jasné povědomí o tom, kým je a co chce, dokáže přistupovat k druhým přímo a nezaujatě. Protože jsou si jisti sami sebou, budou se on i ona umět stýkat s druhými s velkou dávkou otevřenosti a blízkosti.“²⁶⁵

Důležité je také přijetí sebe samého, integrace vlastního stínu, vypořádání se se svou minulostí, dispozicemi, prostředím... Rozvoj vědomí vlastní hodnoty má pramenit z toho, že člověk je Boží dítě, že je Bohem milován.²⁶⁶

Kandidáti kněžství jsou v současné době podrobováni psychologickým testům před přijetím ke studiu i v jeho průběhu. Přestože odborníci upozorňují, že tyto testy nejsou samospasitelné a nemusí odhalit např. skrytou sexuální deviaci, jsou jistě vhodnou pomůckou při odhalování možných rizik.

Pravdou zůstává, že ani pečlivým výběrem kandidátů s použitím nejmodernějších metod nelze chybám a omylům při rozlišování povolání zcela zabránit. Důležitou roli tedy hraje také správné nastavení kontrolních mechanismů, monitorujících celý průběh služby. Je alarmující skutečností, že v mnohých zveřejněných případech sexuálního zneužívání v církevním prostředí si byli nadřizení provinilců problému vědomi a projevíli často velmi laxní přístup k jeho řešení.²⁶⁷

2.4.2 Formace katechety

V průběhu formace katechetů by měla být stejná pozornost, která je věnována jejich odborné a pedagogické přípravě, věnována také péči o rozvoj jejich osobnostní a spirituální zralosti.

Ta by měla spočívat nejen v seznámení se základy psychologie, ale také v praktickém nácviku praxe sebereflexe, sebepoznání a péče o duševní hygienu tak, jak je to požadováno u ostatních pomáhajících povolání. Je zřejmé, že zvláštní pozornost by měla být věnována právě těm rizikům, která jsou pro církevní oblast nejaktuálnější, tj. mimo jiné schopnost kněží a řeholníků (a samozřejmě často i laických katechetů) vypořádat se se svou samotou a jejich schopnost uspokojovat svou potřebu blízkosti a přijetí. Nedílnou součástí této formace by měly být i praktické rady, jakým způsobem zvládat a integrovat vlastní sexualitu.²⁶⁸

Správná formace ale katechetu pouze neseznamuje s ideálem, ke kterému má dospět²⁶⁹ a nevede jej pouze k tomu, aby se nad svou katechetickou činností pravidelně

²⁶⁵ Srov. MÜLLER: I láska má svá pravidla, 128.

²⁶⁶ SUDBRACK Josef: Duchovní vedení, [b.m.]: Radim Hložánka, 1999, 35.

²⁶⁷ Srov. MÜLLER: Církev a sexuální zneužívání, 37.

²⁶⁸ Srov. REGNER JAN: Otazníky kolem sexuálního zneužívání v církvi, in *Universum* 2 (2010), 10.

²⁶⁹ Srov. ČESKÁ BISKUPSKÁ KONFERENCE: Etický kodex křesťanského učitele, Praha: ČBK, 2005,

zamýšlel a porovnával s tímto ideálem. Kromě praktických návodů, jak se tomuto ideálu přiblížit, a schopností včas si uvědomit své chyby a nedokonalosti, by měla katechety vést také ke schopnosti se s vlastní nedostatečností a chybami, které nevyhnutelně přijdou, zdravě vypořádat. Zároveň je třeba velkou pozornost věnovat nácviku strategií správného zacházení se stresem a prevenci vzniku syndromu vyhoření.

Takovouto formaci by bylo vhodné provádět například prostřednictvím různých přednášek a kurzů.

Pro růst víry a rozvoj duchovního života je nejvhodnější formou systematické duchovní doprovázení. To může být také prostředkem k odhalení temných zákoutí skrytých motivů a sebeobelhávání, kterého jinak často není člověk, věřícího nevyjímaje, schopen bez pomoci druhého.

Třebaže je tedy většina kroků potřebných pro zkvalitnění pastorační péče a snižujících rizika selhání katechetů vůči jejich svěřencům již delší dobu zakotvena v učení magisteria o katechezi, v praxi se stále vyskytují nedostatky. Jako problém je katechety v našich podmínkách vnímána především absence pravidelného duchovního doprovázení.²⁷⁰ Podíváme-li se blíže na podmínky výkonu katecheze například v Královéhradecké diecézi, zjistíme, že hlavní důraz je kladen spíše na podporu v oblasti metodiky výuky náboženství a osobnostnímu a duchovnímu rozvoji katechetů je věnována spíše okrajová pozornost.²⁷¹

Důležitá je také otázka nastavení kontrolních mechanismů, které by včas odhalily problémy a selhání v katechetické praxi. V současnosti slouží jako prevence selhání a nedostatků v práci katechetů – laiků institut kanonické mise, což je pověření vyučovat římskokatolické náboženství jménem církve (pro ostatní typy katecheze není získání pověření povinné). Toto pověření se vydává na časově omezenou dobu (nejprve na jeden rok, po dvou letech praxe je možné je vydat na tři roky). K udělení kanonické mise pro katechetickou službu a výuku náboženství se vyjadřuje Katechetické centrum, které může ze závažných důvodů udělení pověření nedoporučit.²⁷²

Zároveň se v souvislosti s prevencí selhání pastoračních pracovníků zejména v sexuální oblasti diskutuje také o možnosti zavedení institutu supervize, běžnému zatím

7–21.

²⁷⁰ Srov. Ohrožení víry ve službě v církvi. Zápis z práce ve skupince nad tématem č.1, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 82.

²⁷¹ Srov. DIECÉZE HRADEC KRÁLOVÉ: Podmínky pro udělení kanonické mise, <http://www.diecezehk.cz/pastorace/katecheticke-centrum/ke-stazeni> (28.12.2010).

²⁷² Srov. DIECÉZE HRADEC KRÁLOVÉ: Podmínky pro udělení kanonické mise.

spíše v jiných pomáhajících profesích, jako je psychoterapie nebo sociální péče. Vzhledem k tomu, že pastorační péče nese mnohé shodné rysy s těmito povoláními, bylo by podle některých odborníků velmi vhodné využívat i v této oblasti tohoto kontrolního a poradenského mechanismu jak pro prevenci a odhalování nežádoucích jevů, tak jako způsob účinné pomoci a podpory pro ty, kteří své povolání berou vážně a se ve své schopnosti navazovat hluboké a přesto profesionální vztahy se svými svěřenci zdokonalovat.²⁷³

²⁷³ Srov. MÜLLER Wunibald: I láska má svá pravidla, 56.

Závěr

Vytvoření zdravého vztahu vzájemné otevřenosti, důvěry, úcty a lásky mezi katechetou a katechizovaným je jedním z významných činitelů ovlivňujících výsledky katecheze, tedy růst a zrání osoby katechizovaného a je často stejně významným nebo dokonce významnějším faktorem, než správná volba metod a prostředků katecheze a vytvoření optimálních podmínek, za kterých katecheze probíhá.

Proto je důležité věnovat otázce vytvoření zdravých vztahů v oblasti katecheze a výuky náboženství náležitou pozornost.

Podobně jako v ostatních oblastech výchovy dochází k vzájemnému ovlivňování činitelů výchovy, tj. vztah mezi vychovávaným a vychovatelem je ovlivňován nejen osobností vychovatele a vychovávaného, ale také obsahem a cíli výchovy, použitými metodami a prostředky, a naopak vzájemný vztah má vliv na formulaci cílů, volbu obsahu, metod a prostředků. Jedná se tedy o vztah velmi komplexní, který je ovlivněn celou řadou někdy obtížně postihnutečných faktorů a který nelze posuzovat izolovaně od celkového pojetí a podmínek výchovy v dané společnosti a od aktuálního pojetí a podmínek katecheze.

Vzhledem k tomu, že je katecheze jako výchova víry nedílnou součástí systému výchovy a na správný rozvoj vztahů mezi katechetou a katechizovaným se tedy do značné míry vztahují obdobné obecné zásady, jako na vztah mezi vychovatelem a vychovávaným a zejména v případě institucionalizované formy na vztah mezi učitelem a žákem, je při budování a reflexi vzájemných vztahů vhodné využít výsledků moderní pedagogiky a psychologie.

Vzájemný vztah mezi vychovatelem a vychovávaným v rámci katecheze a výuky náboženství má ovšem i svá specifika. V porovnání se pojetím vztahu učitele a žáka na obecné rovině jsme dospěli k závěru, že ze samé povahy katecheze, jejího obsahu a cíle, kterým je předávání Božího zjevení a růst víry katechizované osoby spojený s celkovým růstem a rozvojem její osobnosti, vyplývá, že tento vztah nabývá při katechetické činnosti a výuce náboženství hlubšího významu než při běžné školní výuce.

Takový vztah je obvykle mnohem osobnější a důvěrnější, než v jiných oblastech výchovy protože se dotýká samotného jádra lidské existence a základních otázek lidského bytí, nikoli prostě předání určitého penza znalostí a dovedností.

Blízkost tohoto vztahu je dána také tím, že vztah mezi katechetou a katechizovaným není výlučně vztahem profesním, ale také vztahem přátelským, který

často nabývá charakteru spíše otcovského a mateřského či bratrského. Takový vztah může být pro oba zúčastněné skutečným obohacením a zdrojem osobního rozvoje a růstu, stejně jako zdrojem růstu bratrské lásky a porozumění uvnitř celého křesťanského společenství.

Základem pro tento vztah je stejně jako pro všechny vztahy mezi lidmi uvnitř církevního společenství je Ježíš Kristus. Z přiřčení věřících k němu vyplývá jejich vzájemná rovnost, stejná důstojnost a vzájemná láska.

Lidská slabost a selhání jsou přítomny i v oblasti katecheze a pastorače. V prostředí blízkých a důvěrných vztahů jsou dokonce mnohem pravděpodobnější a jejich důsledky mohou být mnohem ničivější, než v ostatních pomáhajících povoláních, protože nejenže narušují vztah dvou konkrétních lidí, vztah oběti sama k sobě a ostatním lidem, ale především mohou zdeformovat či zcela zničit víru člověka a jeho schopnost důvěrného vztahu s Bohem.

Nejvýrazněji se takové důsledky projevují především v případech sexuálního zneužívání, ale stejně zhoubná může být i deformace vztahu v jiných oblastech. Odpovědnost za kvalitu vzájemného vztahu je vždy na straně pomáhajícího, tedy katechety.

Z výše uvedených důvodů jsou na kvalitu osoby katechety a jeho spiritualitu kladeny nemalé nároky. Je proto nezbytné, aby byly do katechetické služby přijímáni lidé s vyzrálou osobností a spiritualitou a o jejich další rozvoj bylo systematicky pečováno, a to nejen v rámci základní formace, ale průběžně po celou dobu jejich činnosti. Kromě toho je velmi vhodné využívat dostupných kontrolních mechanismů tak, aby byla minimalizována rizika osobního selhání katechety jak po stránce pedagogické, tak po stránce morální.

Vhodnými prostředky formace katechetů se jeví především pravidelné přednášky a besedy, zaměřené na rozvoj osobnosti a spirituality katechety i na rozvoj vztahů mezi katechetou a katechizovaným, soustavné duchovní doprovázení katechetů, případně zavedení určitých forem supervize.

Strach před možným selháním by neměl vést jednotlivce i celou církev k rezignaci na katechetické poslání nebo k nastavení vztahů mezi katechetou a katechizovaným pouze na formální bázi bez větší blízkosti a důvěrnosti.

Zdrojem odvahy, síly a vytrvalosti tváří v tvář zodpovědnosti, kterou katechetická služba na vychovatele klade je vědomí, že katecheze není v první řadě lidský podnik, ale dílo Boží milosti vedené Duchem svatým. Jediným a pravým katechetou je Ježíš Kristus, který prostřednictvím Ducha svatého působí jak v katechetovi, tak katechizovaném a vede je na cestě k lásce a poznání Boha Otce.

Katecheta se tedy nemá spoléhat především na své síly, ale s důvěrou a pokorou se ve své činnosti svěřovat Boží prozřetelnosti, která ho může vodit po cestách, které vždy nejsou zřejmé a pochopitelné a může i jeho chyby a selhání proměnit v dobro a vytěžit z něj užitek.

Přehled použitých zkratk

1. Zkratky církevních dokumentů

CT - JAN PAVEL II. Katecheze v církvi. Apoštolská exhortace *Catechesi tradendae*, Praha: ČBK, 1979.

EN - PAVEL VI.: *Evangelii nuntiandi*. Apoštolská exhortace Pavla VI. Hlásání evangelia (z 8. prosince 1975), Praha: Zvon, 1990.

RM - JAN PAVEL II. *Redemptoris missio*. Encyklika Jana Pavla II. O stálé platnosti misijního poslání (ze dne 7. prosince 1990), Praha: Zvon, 1994, 90.

VDK - KONGREGACE PRO KLÉRUS: Všeobecné direktorium pro katechezi, Praha: ČBK, 1998, 67.

Zkratky biblických knih byly použity podle českého ekumenického překladu.

Seznam použitých pramenů

1. DRUHÝ VATIKÁNSKÝ KONCIL: Dekret o výchově ke kněžství *Optatam totius*, in: Dokumenty II. vatikánského koncilu, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2002.
2. KONGREGACE PRO KLÉRUS: Všeobecné direktorium pro katechezi, Praha: ČBK, 1998.
3. PAVEL VI.: *Evangelii nuntiandi*. Apoštolská exhortace Pavla VI. Hlásání evangelia (z 8. prosince 1975), Praha: Zvon, 1990.
4. Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
5. Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnicích

Seznam použité literatury

1. ALBERICH Emilio, DŘÍMAL Ludvík: Katechetika, Praha: Portál, 2008.
2. ALLEN Brett: 20 klíčových principů ve službě mladým lidem, Albrechtice: Křesťanský život, 2008, 28-29.
3. BARTUŠKOVÁ Ludmila: Souvislost vývoje víry a vývoje člověka např. dle Ericksona, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010.
4. Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona (včetně deuterokanonických knih). Ekumenický překlad, Praha : Česká biblická komise, 2002.
5. BOUMA David: Víra z pohledu systematické teologie (jako cesta ke spáse/podmínka spásy), in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010.
6. CANGELOSI James S.: Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce, Praha: Portál, 2008.
7. Co podporuje růst víry dospívajících. Zápis práce ve skupince nad tématem č. 6, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 88–89.
8. CONGAR Yves J.: Za církve sloužící a chudou, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1995.
9. ČÁP Jan: Celkový způsob (styl) výchovy, in: ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2007, 303–326.
10. ČÁP Jan: Výchova, její aktuální otázky a možnosti psychologie při jejich řešení, in: ČÁP Jan, MAREŠ Jiří: Psychologie pro učitele, Praha: Portál, 2007, 247–302.
11. ČESKÁ BISKUPSKÁ KONFERENCE, Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9.ročníku základní školy, Praha: ČBK, 2004.
12. ČESKÁ BISKUPSKÁ KONFERENCE: Etický kodex křesťanského učitele, Praha: ČBK, 2005.
13. DIECÉZE HRADEC KRÁLOVÉ: Doporučení pro výuku náboženství a pro katechezi dětí, <http://www.diecezhk.cz/pastorace/katecheticke-centrum/ke-stazeni> (28.12.2010).
14. DIECÉZE HRADEC KRÁLOVÉ: Podmínky pro udělení kanonické mise, <http://www.diecezhk.cz/pastorace/katecheticke-centrum/ke-stazeni> (28.12.2010).

15. DŘÍMAL Ludvík: Katecheze jako výchova víry, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 9–16.
16. DYTRTOVÁ Radmila, KRHUTOVÁ Marie: Učitel. Příprava na profesi, Praha: Grada, 2009.
17. FENSTERMACHER Gary D., SOLTIS Jonas F.: Vyučovací styly učitelů, Praha: Portál, 2008.
18. FRIELINGS DORF Karl: Falešné představy o Bohu, druhé, přepracované vydání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010.
19. GIUSSANI Luigi: Riziko výchovy, Praha: Zvon, 1996.
20. GUGGENBÜHL-CRAIG Adolf: Nebezpečí moci v pomáhajících profesích, Praha: Portál, 2007.
21. HAVLÍK Radomír, KOŤA Jaroslav: Sociologie výchovy a školy, Praha: Portál, 2007.
22. HAYESOVÁ Nicky: Základy sociální psychologie, Praha: Portál, 2007
23. HELUS Zdeněk: Dítě v osobnostním pojetí, Praha: Portál, 2009.
24. HELUS Zdeněk: Sociální psychologie pro pedagogy, Praha: Grada, 2007.
25. HUBÁLEK Slavomír: Otazníky kolem sexuálního zneužívání v církvi, in: Universum 2 (2010), 9.
26. HUČÍN Jakub: Otazníky kolem sexuálního zneužívání v církvi, in: Universum 2 (2010), 9.
27. JAN PAVEL II. Katecheze v církvi. Apoštolská exhortace *Catechesi tradendae*, Praha: ČBK, 1979.
28. JAN PAVEL II. *Redemptoris missio*. Encyklika Jana Pavla II. O stálé platnosti misijního poslání (ze dne 7. prosince 1990), Praha: Zvon, 1994, 90.
29. JEDLIČKA Richard: Problémy socializace, pedagogická diagnostika a práce výchovného poradce ve škole, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana a kol.: Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007, 319–375.
30. JŮVA Vladimír: Pedagog, in JŮVA Vladimír (a kol.): Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium, Brno: Paido, 2001, 55–58.
31. JŮVA Vladimír: Pojem výchovy, in: JŮVA Vladimír (a kol.): Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium, Brno: Paido, 2001, 47–49.
32. KASÍKOVÁ Hana: Vyučování a jeho podoby, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ

- Hana a kol.: Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007, 121–124.
33. Katecheta, <http://cs.wikipedia.org/wiki/Katecheta>, (14.7.2010).
 34. KOLÁŘ Zdeněk, ŠIKULOVÁ Renata: Hodnocení žáků, Praha: Grada, 2005.
 35. KOLÁŘ Zdeněk, ŠIKULOVÁ Renata: Vyučování jako dialog, Praha: Grada, 2007.
 36. KOLÁŘ Zdeněk, VALIŠOVÁ Andrea: Analýza vyučování, Praha: Grada, 2009.
 37. KOPŘIVA Karel: Vztah jako součást profese, Praha: Portál, 2006.
 38. KOŤA Jaroslav: Pedagogika a její vědní profil, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana (a kol.): Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007, 49–67.
 39. KOŤA Jaroslav: Profese učitele, in: HAVLÍK Radomír, KOŤA Jaroslav: Sociologie výchovy a školy, Praha: Portál, 2007, 151–166.
 40. KOŤA Jaroslav: Škola, in: HAVLÍK Radomír, KOŤA Jaroslav: Sociologie výchovy a školy, Praha: Portál, 2007, 117–150.
 41. KOŤA Jaroslav: Učitelství jako povolání, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana a kol.: Pedagogika pro učitele, Praha: Grada, 2007, 15–26.
 42. LAŠEK Jan: Sociální psychologie II, Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.
 43. MERTON Thomas: Duchovní vedení a rozjímání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1997.
 44. MÜLLER Wunibald: Církev a sexuální zneužívání, in: Universum 2 (2010), 34–37.
 45. MÜLLER Wunibald: I láska má svá pravidla, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2005.
 46. OBST Otto, Kázeň ve výuce, in: KALHOUS Zdeněk, OBST Otto a kol.: Školní didaktika, Praha: Portál, 2009, 386–402.
 47. Ohrožení víry ve službě v církvi. Zápis z práce ve skupince nad tématem č.1, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010, 81–82.
 48. OPATRŇY Aleš: Církevní rozměr víry a víra jako osobní přesvědčení. Neboli malý pokus o nahlédnutí do struktur víry, jak je člověkem žita, in: Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010.
 49. Podmínky pro udělení kanonické mise
<http://www.diecezch.cz/pastorace/katechetice-centrum/ke-stazeni>
 50. PRŮCHA Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ Jiří: Pedagogický slovník, 4. aktualizované vydání, Praha: Portál, 2003.

51. PRŮCHA Jan: Moderní pedagogika, 3. přepracované a aktualizované vydání, Praha: Portál, 2002.
52. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.9.2007), Praha: VÚP, 2007.
53. RATZINGER Joseph: Úvod do křesťanství: výklad apoštolského vyznání víry, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2007.
54. REGNER JAN: Otazníky kolem sexuálního zneužívání v církvi, in *Universum* 2 (2010), 10.
55. ŘÍČAN Pavel: Psychologie náboženství a spirituality, Praha: Portál, 2007.
56. SPILKOVÁ Vladimíra: Psychodidaktické principy nového pojetí vyučování, in: SPILKOVÁ Vladimíra a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Praha: Portál, 2005, 48–72.
57. SUDBRACK Josef: *Duchovní vedení*, [b.m.]: Radim Hložánka, 1999.
58. SVATÝ AUGUSTIN: *Katechetické spisy*, Praha: Krystal OP, 2005.
59. ŠANDORA Ján, TRAVEL Peter: *Viera z pohľadu psychologie (predpoklady jej vzniku a rastu)*, in: *Víra. VII. celostátní kongres katechetů 27.-30. října 2009 Kroměříž*, Praha: Česká biskupská konference, Katechetická sekce, 2010.
60. VÁGNEROVÁ Marie: *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*, Praha: Karolinum, 2005.
61. VÁGNEROVÁ Marie: *Základy psychologie*, Praha: Karolinum, 2005
62. VÁGNEROVÁ Marie: *Základy psychologie*, Praha: Karolinum, 2005.
63. VALIŠOVÁ Alena: *Autorita v zrcadle výchovy*, in: VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana a kol.: *Pedagogika pro učitele*, Praha: Grada, 2007, 393–402.
64. VAŠÁTKOVÁ Danuše: *Vybraná témata pedagogické psychologie*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2007.
65. ZVĚŘINA Josef: *Teologie agapé. Svazek I*, Praha: Vyšehrad, 2003.