

Současné trendy v pojetí pedagogické interakce

Iva Čejková

Abstrakt: Příspěvek se zabývá možnostmi v pojetí pedagogické interakce v souvislosti se současnými požadavky společnosti na proces výchovy a vzdělávání. Dále popisuje sociální kompetence učitele, které jsou pro pedagogickou interakci velmi důležité.

Klíčová slova: pedagogický proces, pedagogická interakce, sociální kompetence učitele

Abstract: This article considers the interaction process (during education) in accordance to social demands and contemporary educational reform. It describes teachers' social competences, very important for interaction process, too.

Key words: education, interaction process, teachers' social competences

Pedagogická interakce je jednou z významných složek pedagogického procesu. Tato složka je v souladu s cíli výchovy a vzdělávání danými společností. V České republice probíhá v současné době dlouhodobý proces reformy a modernizace výchovy a vzdělávání, který s sebou přináší také nové požadavky na pedagogickou interakci.

Principy reformy českého školství jsou zpracovány v Bílé knize. Hlavním cílem proměny tradiční školy je vytvořit při výchově a vzdělávání žáků pevné základy pro celoživotní učení. Zároveň má škola usilovat o to, aby i učení samotné mělo pro žáky smysl a osobní význam. Vzhledem k tomu je nutná nejen změna obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změna klimatu a prostředí školy. Vztahy mezi učitelem a žákem by měly být založeny na partnerství a vzájemném respektu. Je kladen důraz na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, na utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti. To má vést i k rozšíření funkce školy pro zájmové činnosti a volný čas a k nabídce vzdělávání pro další uživatele (Bílá kniha, 2001, s. 18).

Výše uvedené požadavky se projevují ve změně jednotlivých cílů výchovně-vzdělávacího procesu. Je kladen důraz na výchovu k demokracii, humanitě, toleranci, kooperaci a solidaritě. Důležitá je také výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti (Bílá kniha, 2001, s. 15).

Do popředí vystupují nároky na rozvoj sociálních a personálních kompetencí žáků, které jsou přínosné pro jejich budoucí uplatnění ve společnosti. Tyto kompetence mají vést k tomu, že žák je na konci základního vzdělávání schopen spolupráce s druhými lidmi, umí navazovat a udržovat dobré mezilidské vztahy, ovládat a řídit svoje jednání tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. (Rámcový vzdělávací program, 2004, s. 8).

Mezi možnostmi, jak výše uvedené cíle naplnit, patří změna pedagogické interakce. Při interakci na sebe působí dva nebo více subjektů. V pedagogické interakci jde tedy o vzájemné působení mezi učitelem a žákem jako jednotlivcem nebo jako školní třídou. V rámci pedagogického procesu v tradičním vyučování převažuje působení směrem od učitele k žákovi. Učitel má dominantní roli. Jeho hlavní snahou je ovlivnit žáka tak, aby dosáhl stanovených cílů v oblasti vědomostí, znalostí a dovedností prostřednictvím předem stanovených metod. Žák se naopak nechá učitelem ovlivňovat, snaží se mu přizpůsobit a splnit jeho požadavky. Interakce v podmínkách tradičního vyučování je tedy zaměřena na vzájemnou konfrontaci mezi účastníky. Pelikán takové pojetí interakce nazývá **bipolární** (Pelikán, 1995, s. 120). Zároveň se zabývá novým pojetím interakce, které by mohlo toto bipolární pojetí překonat.

Navrhuje **substancionální** pojetí interakce, při kterém jde o společné směřování ke smyslu, podstatě, substanci vzájemného setkání. Touto substancí může být společný cíl, ale i problém, hodnota, kvalita. Žákovi toto pojetí výchovy umožňuje, aby si hledal a našel vlastní cestu při poznávání světa a objevování svého místa v něm. Žák se tak stává subjektem svého vlastního utváření; stejnou cestou postupují i spolužáci a společně s nimi i učitel.

Učitel se mění z dominující osobnosti, která manipuluje s žákem v člověka, který směřuje týmž směrem jako žák. Vzhledem k větším zkušenostem a znalostem je právě on tím, kdo vytváří pro svého mladšího partnera podmínky pro to, aby vnitřně usiloval o podobné směřování k cíli, obsahu, hodnotám, kvalitám, k nimž směřuje i učitel. (Pelikán, 1995, s. 122)

Realizace substancionálního pojetí výchovy je proto podmíněna změnou rolí učitele i žáka. Podstatná je změna pojetí role učitele, z kterého se stává průvodce žáka. Toto pojetí interakce navazuje na tzv. provázející výchovu. Jde o vytváření podmínek, které vedou k tomu, že dítě se nejen samo vyvíjí, ale za určitých okolností i samo usiluje o pomoc dospělého, ke kterému má důvěru a o němž ví, že mu může pomoci tam, kde zatím jeho znalosti a síly nestačí. Pedagogovým úkolem je vytvořit takovou atmosféru, ve které dítě samo vycítí potřebu otevření se působení pedagoga. (srov. Pelikán, 2002, s. 21)

Tímto způsobem je vytvářen prostor tomu, aby se výchova stala cílevědo-

mým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek, jež umožní optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi, a které stimulují jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. (Pelikán, 1995, s. 36)

Otázkou zůstává, jakým způsobem substancionální pojetí výchovy realizovat. Pelikán uvádí, že ve volnočasových činnostech lze dosáhnout plného rozvinutí tohoto pojetí výchovy. Toto tvrzení podkládá svými zkušenostmi z realizace putovních táborů pro děti (Pelikán, 2002, s. 82–83). Ve volnočasových aktivitách může být totiž dítěti snadněji ponechán prostor pro svobodné rozhodnutí nad tím, kterou činnost chce vykonávat. Lze ponechat na dítěti odpovědnost za rozhodnutí, jak stráví svůj volný čas.

Tradičně pojatá školní výuka naopak poskytuje pro samostatné rozhodování malý prostor. Dítě při většině činností nemá možnost rozhodnout se, jakým způsobem a co se bude učit. Použití substancionálního pojetí výuky je možné ve školách inovativních nebo alternativních, které využívají například projektové, problémové pojetí výuky nebo v kooperativní koncepci výuky. Nejdůležitější je změna role učitele v průvodce žáka. Žák přestává být vnímán jako soupeř učitele a stává se potencionálním pokračovatelem pedagoga.

Prostor pro substancionální pojetí výchovy je na komunitních školách, pokud jsou chápány jako přirozené společenské centrum a duchovní, kulturní i materiální zázemí lokální komunity. Tyto školy jsou typické tím, že organizují volnočasové aktivity nejen pro děti a mládež, ale vycházejí vstříc poptávce a organizují i kurzy pro dospělé. Dále vztahují školní kurikulum k životu v komunitě, úzce spolupracují s rodiči žáků, se zastupitelstvem a zřizovatelem, otevírají se spolupráci se všemi významnými místními institucemi atd. Jde vlastně o tzv. otevřené školy (Kraus a Poláčková, 2001, s. 141). Takové pojetí funkce školy odpovídá i požadavkům v rámci reformy našeho školství, kdy má dojít k rozšíření funkce školy o organizaci zájmových činností ve volném čase a k nabídce vzdělání pro další uživatele (viz výše).

Pedagogická interakce v novém pojetí vyžaduje určité sociální kompetence učitele. Sociálními kompetencemi rozumíme takové sociální dovednosti, které se vztahují ke komunikaci, sociální percepci, sociálnímu poznávání, seberefexi, k zvládání konfliktů atd. V pedagogické interakci jsou důležité pro rozvoj interpersonálních vztahů učitele a žáků. Pro substancionální pojetí výuky, kdy učitel má být žákovi průvodcem, jsou důležité následující sociální dovednosti učitele:

- komunikativní dovednosti;
- dovednost správné percepcie;

- empatie;
- sebereflexe učitele.

Komunikativní dovednosti

Mezi komunikativní dovednosti patří schopnost naslouchat žákovi a porozumět mu. K tomu je často nutné vnímat a snažit se porozumět neverbálním projevům žáka. Ty jsou důležitým komunikačním prostředkem a informují zejména o emocích žáka.

Substancionální pojetí předpokládá rozvíjení vzájemného dialogu mezi učitelem a žákem, při kterém nejde jen o předávání informací či konfrontaci nad nimi, ale jde o směřování ke společným hodnotám.

V pedagogické interakci je důležité zvládnutí konfliktních situací. V rámci složitých sociálních vztahů ve škole se mohou objevovat různé konflikty a jejich pozitivní řešení velmi závisí na zvolení správných komunikačních strategií.

Dovednost správné percepce

Sociální percepce je pro pedagoga velmi významná při poznávání a hodnocení žáků. V percepci žáka učitelem může docházet k mnoha chybám (např. haló-efekt), které vyplývají z povrchního poznání žáka. Pro učitele je důležité, aby si uvědomil, že tyto subjektivní dojmy vstupují do jeho interakce s žákem. Pokud si je učitel toho vědom, může se snažit o hlubší poznání žáka. Chce poznat, jaký žák skutečně je, a to nejen na základě toho, jak žák vypadá a jak se chová.

Empatie

Empatie je schopnost vcítit se do způsobu prožívání a myšlení druhého člověka, možnost vcítit se do vnitřního světa žáka může komplikovat několik překážek. Pedagog nemusí být tohoto vcítění se schopen nebo nemusí chtít poznat způsob prožívání žáka. Nevýhodou může také být nedostatek zkušeností s komunikací s žáky a s jejich poznáváním například u začínajících učitelů. Z hlediska žákovy osobnosti může empatii komplikovat i uzavřenost žáka. Ve škole může být překážkou velké množství žáků ve třídách, ve kterých učitel nemůže jednotlivé žáky dostatečně poznat, natož se vcítit do jejich myšlení a prožívání (srov. Pelikán, 2001, s. 100–106).

Sebereflexe učitele

Sebereflexe je zamýšlení se nad sebou samým, nad svou osobností a nad svými myšlenkami, city, postoji a činy. Sebereflexe učitele je zaměřena na vybavení si, popis a rozbor důležitých prvků pedagogického procesu, dále na jejich hodnocení, stanovení dalších postupů a strategií. Z hlediska sebereflexe, která se týká interakce mezi učitelem a žáky, se učitel zamýšlí nad

tím, jak interakce probíhá, na jaké je úrovni se vytváří vztahy mezi ním a jeho žáky. To předpokládá zájem učitele zabývat se těmito otázkami pedagogického procesu a následně pracovat na zlepšení vzájemných interakcí.

Zvládnutí výše uvedených dovedností je předpokladem pro to, aby učitel mohl tyto dovednosti rozvíjet u svých žáků, neboť rozvoj sociálních dovedností je jedním z cílů pedagogického procesu (viz výše).

Pokud chce pedagog změnit své pojetí pedagogické interakce, může být určitým omezením typ instituce, v níž pedagogický proces probíhá. Z větší části však záleží na učiteli samotném, kterému způsobu interakce dá přednost. Přejít mezi bipolárním a substancionálním pojetím není jednoduchý. Je závislý na osobnosti pedagoga, jeho ochotě pracovat na zlepšení svých sociálních kompetencí a na změně pedagogického procesu jako takového. Učitel musí být ochoten přijmout žáka jako svého partnera, kterého bude provázet a který později může být pokračovatelem svého učitele.

Literatura

- GILLERNOVÁ, I. Sociální dovednosti učitele jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 83–94.
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV, 1994. ISBN 80-858666-05-6.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., a kol. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. ISBN 80-7041-135-X.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2004.

ČEJKOVÁ, I. Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. *Pedagogická orientace* 2005, č. 2, s. 60–64. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Mgr. Iva Čejková, katedra pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity, Kněžská 8, 370 01 České Budějovice, cejkovai@tf.jcu.cz