

# HROZÍ NEBEZPEČÍ PEDAGOGICKÉ ERGOGENIE?

Josef MAŇÁK

## **Souhrn:**

*Stat' se zamýšlí nad hrozbou pedagogické ergogenie, tj. nad důsledky špatné pedagogické práce. Negativní projevy ergogenie dává do souvislosti s didaktogenií a příčiny vidí v nesyrovém a nejednotném působení pedagogického prostředí. Překonat výchovné nedostatky lze respektováním biologických zákonitostí učení a tvořivým přístupem učitelů k edukační práci.*

**Klíčová slova:** ergogenie, didaktogenie, výchovné prostředí, tvořivá výchovná práce

## **1. Úvod**

Zdravotními problémy se většinou zabýváme, až když je naše zdraví ohroženo, případně až musíme řešit příznaky poškození zdraví nebo jeho ztrátu. I když uznáváme význam prevence, nevěnujeme se jí dostatečně, protože nás k tomu nic nenutí. Zato projev nemoci náš zájem vždy vyvolá, i když se už někdy náprava zjednáává obtížně. Pokusme se tento postoj změnit a zamysleme se nad podmínkami trvalého zdraví. Omezíme se ovšem jen na oblast edukace, v níž se však tato problematika jeví stále naléhavěji. Už v úvodu naší stati odpovídáme na otázku v nadpisu, zda hrozí nebezpečí pedagogické ergogenie: ano hrozí, ale je odvratitelné, můžeme je překonat.

Vysvětlíme nejdříve termín pedagogické ergogenie (z řec. ergo = práce, genie, genan = tvorba, tvořit), který odpovídá obdobným slovům z odborné terminologie a znamená poškození zdraví vlivem celkového pedagogického působení (práce). V lékařství se užívá termín iatrogenie - poškození zdraví lékařským zásahem, sororigenie - poškození vlivem zdravotnického personálu (sestry), egrotogenie - ohrožení zdravotního stavu ve skupině spolupacientů (J. Mareš a kol., 2002). Známý je též termín didaktogenie, označující poruchy, které žákovi způsobila škola (M. Sovák, 1985, 200). Vyskytují se též výrazy pedagogenie, edukogenie, které zvýrazňují mezilidské vztahy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Termínem pedagogická ergogenie chceme do okruhu negativně působících faktorů zahrnout širší prostředí i společenskou situaci, nejen hlavní aktéry edukačního procesu, v němž pedagogické působení probíhá. Příčiny poruch i preventivní opatření, které je nezbytné zohlednit, je třeba hledat v celkovém materiálním i duchovním prostoru lidské existence.

## **2. Poškozený žák**

Negativní důsledky školní práce se nejdříve zaznamenaly u žáků. Škola vždy kladla na žáky určité nároky, které původně však byly celkem úměrné jejich schopnostem i nárokům společnosti. Vyskytnuvší se rozpory byly chápány jako přirozené, které se řešily bez dramatického přístupu. Někteří žáci sice ve škole neprosplivali, ale protože neaspirovali na další studium, nacházeli ve společnosti přiměřené uplatnění. Na druhé straně se u mnohých žáků projevovala touha po vzdělání a zájem o

učení, protože škola pro ně představovala místo pro přitažlivé činnosti, možnost stýkat se s kamarády a způsob, jak se odpoutat z nepříliš podnětného prostředí. Tato situace se postupně měnila a s nástupem moderní doby se dostavil radikální obrat. Snad s výjimkou prvních tříd se žáci na školu netěší, neboť mimo ni nacházejí příležitost k mnohem zajímavějším aktivitám a seberealizaci. Na škole oceňují už jen nabídku stýkat se s vrstevníky.

Navíc škola pod tlakem civilizačního vývoje stupňuje na žáky požadavky. Neúspěšný žák (dnes se už pro profesní úspěch vyžaduje vysoká škola) má jen malou šanci dobře se na pracovním trhu uplatnit a získat prestiž ve společnosti. Tento tlak je však v rozporu s klesajícím žakovým zájmem o vzdělávání, což se ještě zesiluje nevhodnými postupy a metodami, které ve škole převládají. K tomu přistupuje stále se zvyšující rozsah informací, které je žák nucen zvládat, o něž však nemá zájem. Učení, prožívání, řešení problémů se často nahrazuje pamětním drilem a výsledkem je žakovo odcizení se škole, jeho neúspěšnost a selhávání vlivem nevhodných postupů se u žáka projevuje tzv. didaktogenie, kdy žák nepodává výkon, který odpovídá jeho předpokladům, ale naopak je ve svém vývoji brzděn a poškozován.

Žák, kterého škola nebaví a nemotivuje ho, se ve výuce nudí, vyrušuje a dopouští se kázeňských přestupků, čímž narušuje pracovní atmosféru třídy. Provedená výzkumná šetření prokazují, že počet žakovských přestupků v poslední době stoupá a jsou stále závažnější. Znepokojivým jevem je nárůst šikany, která se stává běžnou, až organickou součástí života školy (S. Bendl, 2003, 14). Ještě nebezpečnější je únik žáků z tísnivých a konfliktních zážitků k drogám. Zajisté nikoliv za všechny žakovy nezdary a problémy a následné nevhodné nebo škodlivé reakce je zodpovědná škola a zdaleka nejsou postiženi všichni žáci, ale počet negativně se projevujících jedinců stoupá. Proto je nezbytné věnovat této problematice zvýšenou pozornost a hlavně hledat preventivní opatření.

### 3. Nefunkční učitel

Zkoumání negativního vlivu pedagogické profese na učitele se intenzivně u nás rozvinulo teprve nedávno, soustavný zájem je spojen hlavně s řešením projektu *Učitelé a zdraví* (6 sborníků *Učitelé a zdraví* pod redakcí E. Řehulky v letech 2000 - 2006). Pro učitele je dobrá profesní pohoda a prožitek životního naplnění přímo nezbytnou podmínkou, aby jeho pedagogické působení bylo úspěšné. Pedagogická profese poskytuje hodně příležitostí k tvořivé práci, protože je nutno neustále hledat ve vzdělávání a výchově nové cesty, metody, postupy a prostředky, neboť edukační situace se pořád mění a kdysi osvědčené formy zevšední a ztrácejí účinnost. Toto trvalé hledání nových řešení a přístupů vytváří pro výchovu příznivou atmosféru a spolu s přátelským stykem s dětmi nebo mládeží zajišťuje pedagogovi vnitřní uspokojení a radost z pedagogické činnosti. Jestliže pedagog nedosahuje této kvality pedagogického vztahu, není něco v pořádku a je to ke škodě edukačních cílů.

Všichni učitelé nikdy ovšem nemohli věnovat svému povolání všechny své nejlepší síly a nebyli s to plně prolnout své působení pedagogickou tvořivostí a harmonickou úctou k vychovávané osobnosti. Avšak v soutěživé, za konzumem se ženoucí společnosti přibývá pedagogických pracovníků, kteří nejsou dobře profesionálně vybaveni pro tuto profesi, a proto jednak u žáků vyvolávají svým jednáním projev didaktogenie, jednak však sami nezvládnutou pedagogickou prací trpí a postupem času se sami deformují. Empirickým šetřením bylo zjištěno (Maňák, 2001), že naši učitelé se poměrně málo dále sebevzdělávají, že téměř nestudují odbornou pedagogickou a psychologickou literaturu a nečtou pedagogické časopisy. Za této situace oslabují a ztrácejí svou pedagogickou kvalifikaci a mnozí ji pak vykonávají rutinně, řemeslně, formálně. Tento prakticistický přístup k výuce bývá označován jako

„brikolage „ (z franc. - drobné domácí práce, kutění, fušování). Rozumí se jím dovedné, ale výhradně praktické používání omezeného instrumentária řemeslných nástrojů, při němž výchovně-vzdělávací cíle jsou podřízeny osvědčenému souboru postupů a technik (Souček, 2002-03). Provozuje-li učitel svou edukační činnost tímto způsobem delší dobu, dochází k zhoršení i jeho vztahu k profesi, ke ztrátě zájmu a posléze k tzv. „vyhoření“ (efekt burn-out), což je stadium pro výchovu přímo škodlivé, ohrožující sám smysl a poslání výchovy. Jev vyhoření byl v poslední době podrobně sledován a popsán v literatuře (např. ve zmíněných sbornících *Učitelé a zdraví*). Problém poklesu profesionální zdatnosti učitele je řešitelný, je však nutno přijmout radikální opatření k nápravě současného stavu.

#### 4. Neadekvátní prostředí edukace

Prostředí, v němž se edukační proces realizuje, má nepochybně značný vliv na jeho průběh i výsledky. Podrobně se typologií společenského prostředí z hlediska výchovné stimulace a výchovné inhibice zabýval Vaněk (1972, 17), který rozlišil prostředí podnětově chudé, přesycené, jednostranné a vadné. Působení prostředí však není mechanické, protože, jak z filozofického aspektu ukazuje Popper (1997, 19), své optimální životní prostředí stále hledáme a aktivně je formujeme. Reálné výchovné prostředí ve škole se ovšem utváří jen vzájemnou interakcí mezi učiteli a žáky na pozadí objektivně působících materiálních a organizačních faktorů, které jsou s to přizpůsobit výchovným záměrům jen výrazné tvůrčí osobnosti. Prokázali to mnozí pedagogičtí reformátoři - uveďme např. aspoň dona Bosca, Makarenka a Neilla.

Člověk je jako živá bytost zákonitě spjat se svým prostředím, zejména společenským, (v našem případě edukačním), aktivní, dialektické střetávání se jedince s měnícími se podmínkami prostředí umožňuje výchově působit na jeho vývoj. Dosah neblahého působení prostředí na osobnost se výrazněji projevuje, jsou-li jeho vlivy negativní, a současně silné nebo dlouhodobé. Poškození individua vlivem výchovného systému, tj. vadného výchovného stylu a výchovné práce, jsme označili termínem *pedagogická ergogenie*, protože nežádoucí výchovné důsledky vznikají především ze závadného působení všech činitelů (jejich práce) edukačního prostředí. Doposud se víc pozornosti věnovalo analýze jednotlivých prvků výchovného prostředí (zejména učiteli a žákem), avšak jak ukazují některá výzkumná šetření i zkušenosti, rozhodující je celkový vliv výchovného prostředí, v němž se jedinec nachází. Do těchto působících faktorů je třeba zahrnout na prvním místě třídu, školu, ale dále též rodinu i širší komunitu, v níž výchovně-vzdělávací instituce působí. Zvýšený zájem o tuto problematiku se odráží v rostoucím počtu studií, které se o tyto otázky zajímají (např. Mareš, 2006, Pol, Lazarová, 1999 aj.).

Z problémů, které vystupují do popředí, jmenujme na prvním místě nedostatečnou spolupráci uvnitř školy, nesoustavnou spolupráci školy s rodinou a s příslušnou komunitou. Hrozivý je nárůst byrokracie, která ztěžuje a komplikuje výchovně-vzdělávací aktivity, na druhé straně zvýšený individualismus a liberalismus, jakož i projevy tzv. „falešné demokracie“, vytěsňující často jakýkoliv výchovný řád. V takovémto prostředí jedinec ztrácí orientaci a obtížně nachází podporu a pomoc, kterou pro hledání své životní cesty potřebuje. Příznivé klima prostředí, jednotné směřování výchovné práce, společně sdílený demokratický řád je nutno chápat jako dialektický soulad všech zúčastněných činitelů, který tvoří přirozenou základnu výchovného dění. Tato relativně stabilní společenská nika, v níž individuum nachází ochranu i nástupní prostor pro své životní pokusy a experimenty, by se měla stát hlavním východiskem edukační práce.

Společně sdílená a prožívaná spolupráce vychovatelů (učitelů), vychovávaných (žáků) a širšího společenství je již delší dobu na ústupu a je nahrazována individuálním, až sobeckým usilováním o vlastní prospěch. Podobně je tomu i s řešením edukačních problémů a potíží. Zvláště a izolovaně se sledují a léčí výchovné neduhy (často se používá pouze inhibice, trest a represe), což v řadě případů, zvláště jde-li o řídké jevy, může přinášet úspěch. Avšak nabývají-li patologické projevy „epidemického“ rozměru, je náprava učitelských pochybení a žákovských poklesků málo účinná. Upozornění na nebezpečí pedagogické ergogenie, tj. na zanedbávání komplexního pohledu na výchovné prostředí, na přehlížení systémového přístupu k edukační práci, je zcela na místě. Je nejvyšší čas zahájit v tomto směru účinnou terapii a hlavně provádět důslednou prevenci.

## 5. Návrh řešení

V edukační sféře nestačí jevy jen pozorovat, popisovat, analyzovat a vysvětlovat, ale je nutno je také hodnotit a ovlivňovat. Konstatovali jsme nárůst negativních výchovných jevů, které se většinou týkají „objektů“ výchovy, přibývá však též poruch postihujících pedagogy, což následně výchovné tíže dále stupňuje. Náprava obvykle směřuje k postiženému jedinci a má inhibiční charakter. Ukazuje se, že mnohem účinnější je překonávat edukační problémy systémovým přístupem, opatřením, které zasahuje též příčiny a souvislosti závad, týká se změny edukačního prostředí a stylu výchovné práce. Příčiny negativních edukačních projevů jsou četné, proto je nelze zde rozvádět, je však také zřejmé, že jejich počet narůstá a jsou závažnější a že je nezbytné věnovat se jejich terapii i prevenci.

Řemeslně pracující učitel přispívá k vytváření edukačního stresu, z něhož se často dále vyvíjí nesprávné, škodlivé a někdy i patogenní situace školského prostředí. Jak ukazuje Vester (1997), příčinou bývá špatný školský systém, nevhodná edukační práce, která je v protikladu s biologickými zákonitostmi učení. Je proto třeba, aby učitel těmto otázkám věnoval pozornost, osvojoval si potřebné biologické, psychologické a pedagogické poznatky a neustále hledal nové metody a prostředky výchovně-vzdělávací práce a vytvářel k tomu podnětné prostředí. Inspirací mu může sloužit celá plejáda tvořivých pokusníků a stále platná idea J.A. Komenského školy líbezné, školy – dílny lidskosti.

*Text byl zpracován v souvislosti s řešením výzkumného záměru MŠMT č. MSN0021622421.*

## **Literatura:**

- BENDL, S. *Prevence a řešení šikany ve škole*. Praha: ISU, 2003.
- MAŇÁK, J. Pohled do zrcadla. In *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. Sb. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně. Brno: Konvoj, 2001, s. 150-152.
- MAREŠ, J. Psychosociální klima školy. In ŘEHULKA, E. (ed.) *Škola a zdraví*, Brno: Paido, 2006, s. 187-189.
- MAREŠ, J a kol. *Iantrogenie, sororigenie aneb jak lze poškozovat člověka*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2002.
- POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy*. Praha: Agentura Strom, 1999.
- POPPER, K.R., LORENZ, K. *Budoucnost je otevřená*. Praha: Vyšehrad, 1997.
- ŘEHULKA, E. (ed) *Škola a zdraví*. Brno: Paido, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003.
- SOUČEK, V. Lze poznat dobrou školu, když ji vidíme? *Učitelské listy*, 2002-03, č. 8, s. 6-10.
- SOVÁK, M. *Biologické základy učení*. Praha: SPN, 1985.
- VANĚK, J. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN, 1972.
- VESTER, F. *Myslet, učit se ... a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997.

## ***Kontakt na autora:***

---

**Prof. PhDr. Josef MAŇÁK, CSc.**

Centrum pedagogického výzkumu

Pedagogické fakulty MU

Poříčí 31

603 00 Brno