

SOLIDARITA UČITELE S ŽÁKEM A JEJÍ DIDAKTICKÁ RELEVANCE

HELENA HYLLOVÁ, PAVLA ZAJÍCOVÁ

Na pozadí otázek interakce učitele a žáka analyzovaných v pedagogice, didaktice, lingvistice a psycholingvistice a s pomocí výpovědí studentů učitelství, v nichž bilancují svou učební biografii a uvažují o faktorech vlastního úspěšného učení, rozvádíme tezi o relevanci solidarity ve vztahové rovině komunikace učitele s žákem jako:

- faktoru žákovy úspěšného učení;
- potenciálního faktoru budování komunikativní kompetence žáka.

Širší kontext našeho výzkumu tvoří dva semestry vyučování didaktice s průběžnou didaktickou praxí a následná 4- až 5-týdenní souvislá vyučovací praxe. Vyučování didaktice se zaměřuje nejdříve na obecná témata (diachronní metodologie, teorie učení se cizímu jazyku), dále na struktury pozorování, přípravy a realizace vyučování učitelem včetně autoreflexe a konečně na jednotlivé roviny a faktory vyučování (dovednosti, obsahy, média). Užší kontext výzkumu tvoří tři standardní situace:

Rozhovor v plénu vycházející z písemné reflexe studenta před prezentací tématu "Hypotézy o učení se C.J." Zadání: "Popište jednu svou pozitivní učební zkušenost při učení se cizímu jazyku." Odpověď studenti připraví nejprve v samostatné práci písemně, pak ji přednesou v plénu.

Druhá fáze rozhovoru v plénu vycházející z písemně zachyceného pozorování vyučování v průběžné didaktické praxi. Rozhovor má 1) deskriptivní rovinu opírající se o patnáctipoložkový model pozorovaných didaktických kategorií (Zajícová 1996) a 2) rovinu formulace a diskuze hypotéz o vzájemné souvislosti jednotlivých momentů vyučování na jedné straně a způsobu učení žáka na straně druhé. (První fáze rozhovoru probíhá po vyučovací hodině za přítomnosti vyučující a má převážně společenský charakter.)

Třetí část rozhovoru v plénu po ukončené souvislé praxi. (1.: bilance hospitací v hodinách studentů, 2.: reflexe didaktického semináře a 3.: závěrečné sdělení studenta).

Samotný výzkum předcházelo zjištění z let 1996 až 1997, že ve výpovědích studentů v první situaci figuruje často popis vztahu učitele k žákovi a že i později, v druhé a třetí situaci, kdy studenti již dovedou strukturovaně didakticky uvažovat, se jejich rozbor a reflexe vyučování primárně zaměřují na vztah učitele k žákům. Od října roku 1997 jsme proto začaly výpovědi studentů systematicky zaznamenávat a pro tento příspěvek jsme vyhodnotily odpovědi studentů ze situace 1, a to v zimním semestru, v říjnu 1997 a 1998. Našimi respondenty bylo v roce 1997 42 studentů (3 studijní skupiny), v roce 1998 49 studentů (3 studijní

skupiny), dohromady 91 studentů. Věk studentů byl 21-23 let, 25 bylo z Ostravy, 54 ze severní Moravy, 7 z jižní Moravy, 5 z Čech, celkově 81 žen, 10 mužů. 76 z těchto 91 odpovědí se týkalo vztahu učitele k žákům, ve zbývajících odpovědích figuroval žákův způsob práce, pořadí učebních činností, pamětní učení, drill, hlasité čtení, rytmus opakování, vlastní systém práce, učební klima doma, autentická jazyková zkušenost, cestování, příbuzní v zahraničí, vlastní cíl, soutěžení s kamarádkou, časový stres, špatná známka jako pobídka k učení. Přestože jsme se ptali na pozitivní učební zkušenost, ze 76 studentů, již hovořili o vztahu učitele a žáka, jen 23 hovořilo o pozitivním vlivu dobrého vztahu, 53 z nich hovořilo o negativním vlivu špatného vztahu. Studenti se nezabývali pouze učením se cizímu jazyku, ale hovořili o učení vůbec.

Dobrý vztah komunikačních partnerů a respekt učitele vůči žákovi je zdůrazňován v řadě prací v teorii komunikace, v lingvistice, psycholingvistice, pedagogice a didaktice jako relevantní faktor efektivní komunikace a úspěšného učení žáka.

- Vztahová rovina komunikace determinuje porozumění obsahu; nerozumění je třeba v prvé řadě přičíst na vrub ne obsahovému, nýbrž vztahovému aspektu komunikace (srov. Watzlawick et al. 1969).
- V pedagogice a didaktice se požaduje zřetel na žakovu osobnost, jedinečnost, autonomii, kooperace a vzájemnost žáků i žáků a učitele (srov. např. Pike/Selby 1994; Nevin/Thousand 1995; Jelínek 1996).
- Dle teorie NLP je pro efektivní učení třeba hledat optimální konstelaci myšlenkových, emocionálních a smyslových procesů, jednání a řeči, a to prostřednictvím postupů jako jsou: **dobrý kontakt** (základní vzájemné naladění na komunikaci), **kongruence** (přesvědčivost, důvěra a korespondence záměru a reakce), **kalibrování** (adekvátní vnímání partnera, jeho fyzického a duševního stavu, jeho koncentrace a schopnosti porozumět), **zrcadlení** (přízpůsobení se stavu partnera jak neverbálně: pohybem, postavením, posazením, tak verbálně: např. volbou funkčního jazykového stylu), **vedení** (prezentace nových alternativ a schopnost získat pro ně partnera, přesvědčit ho o jejich smyslu), **zdroje** (dovednost vytěžit z bilance získů a deficitů energii pro překonání překážek a bloků), **vize** (orientace na budoucnost a na schopnost využití nových poznatků a dovedností; podrobněji viz Bachmann 1991; srov. také Zajícová 1999).
- V lingvistice se hovoří o napětí mezi intencí (ilokucí) a účinkem (perlokucí) řečového jednání a o principech kooperativní komunikace, jimiž jsou potřebnost, relevance, pravdivost, přiměřenost, jasnost, a to z perspektivy obou partnerů (srov. Austin, Searle, Grice, cit. dle Linke et al. 1991).
- Na základě neuro- a psycholingvistických výzkumů se předpokládá, že vnímání, informace, učení prochází filtrem emocionality a hodnocení. Zdůrazňuje se důležitost emocí pro dobře fungující racionalitu, potřeba rovnováhy rozumu a citu (srov. Götze 1999; Goleman 1997; Komárek 1996).
- Také dle hypotézy afektivního filtru přispívá při učení se cizímu jazyku pozitivní naladění žáka, jeho sebedůvěra a důvěra k učiteli k tomu, že žák vstupuje do komunikace v cizím jazyce otevřeně, samozřejmě, bez pochybností a zábran, je aktivní a vyvíjí větší snahu než takový žák, jehož výkon je očekáván skepticky, jenž je odrazován neúspěchem a nedůvěrou ve své schopnosti (srov. Heyd

1991:19n). Při utváření učebního stylu je afektivní složka považována sice za nepříliš stabilní, ale zato za nejnáze ovlivnitelnou (srov. Mareš 1992).

- Dle projektu zdravé školy patří mezi relevantní kvality školního klimatu pohoda, dobré mezilidské vztahy, spoluúčast žáků na rozhodování, aktivita žáka, radost z práce a zážitek uznání, hodnocení osobního pokroku žáka (srov. un 1999:30).

Jaké však je edukační klima ve škole? Jak vnímá vztahovou rovinu komunikace učitele a žáka? Předkládáme některá zjištění, jež jsou výsledkem nejméně dvojího zjednodušení. K prvnímu zjednodušení došlo při popisu skutečnosti bývalými žáky – studenty učitelství, již vypovídali s časovým odstupem o širokém a složitém kontextu a z něj vybírali subjektivně relevantní souvislosti. Druhé zjednodušení vzniklo při našem záznamu obsahu rozhovoru se studenty a jeho překladu z němčiny do češtiny. Snažily jsme se zachytit veškeré podstatné aspekty popisovaných skutečností, zjednodušovaly jsme je však na jádro sdělení. Zcela jsme vynechaly konkrétní údaje studentů o předmětech, ročnících a třídách, o nichž hovořili. Sdělení studentů se týkala těchto edukačních situací: zjišťování výkonu, postoje učitele k žákovi, učitelovy hierarchie hodnot, pracovních podmínek, transparentnosti učitelova jednání, zprostředkování učebních strategií, zpětné vazby. V tabulce je negativní hodnocení učitelova vztahu k žákovi na levé straně, pozitivní hodnocení na pravé straně.

Zjišťování výkonu

<p>Učitel prezentuje neznalost jako důkaz, že je žák špatný, známkuje s komentářem o neschopnosti žáka (už zase ty tvoje bludy, no samozřejmě, co jiného by se dalo od tebe čekat), raduje se ze špatné známky, šikanuje žáka, hledá neznalosti, dokazuje žákovi, že nevyhovuje; zkouší to, co nezadal, tak, jak neprocvičoval; zachází s žákem bezohledně (časový stres, psaní testu na koleně), vyžaduje vědomosti kdykoliv bez ohledu na rytmus učení a opakování (musíš umět kdykoliv cokoliv).</p>	<p>Učitel je přísný, má vysoké nároky (nevadí mi přísná učitelka, vadí mi semetrika; XY byla známa svými nároky, přesto ji všichni brali)</p> <p>Učitel má systém zkoušení, který je žákovi jasný.</p>
---	--

Postoj k osobnosti žáka

<p>Učitel vyjadřuje opovržení, je striktní, má ironické poznámky (hlavně že máš naondulované vlasy; ty modelko), vysmívá se chybě, je netrpělivý, odmítá žákovy návrhy nebo příklady jako obsahově nevhodné, vnucuje mu vlastní představy, stereotyp, normu; nepřipouští diskuzi, neumožní žákovi spolurozhodovat o rytmu zkoušení. Infantilizuje žáka, podceňuje jeho</p>	<p>Učitel je laskavý, taktní, vlídný; žák pozná, že ho má učitel rád; netoleruje vzájemný výsměch žáků, ptá se žáka na způsob učení, zajímá se o jeho názor, naslouchá mu, umožní mu spolurozhodování o rozvržení kontroly výkonu.</p> <p>Žák pozná, že učitelí záleží na jeho dobrém výkonu, učitel přesvědčí žáka o důležitosti učení, má radost z žákova</p>
--	---

možnosti, zadává příliš jednoduché úkoly. Ať se žák učí, jak chce, učitel ho nepochválí, dává žákovi pocit nedostatečnosti.	dobrého výsledku. Učitel zadává úkoly žákům "na míru" tak, aby každý dokázal úkol splnit.
---	--

Hierarchie hodnot učitele

<p>Nejdůležitější faktor práce je dodržení plánu, i za cenu nedostatečného procvičení látky.</p> <p>Učitel prosazuje vždy svou vůli, nedodrží původní slovo, nechce hledat řešení vyhovující oběma stranám (termín písemky).</p> <p>Učitel je pohodlný a lhostejný k žákům (nedbalá příprava, malá efektivita práce, vyučování je stereotypní, žáci se nudí, učitel vyvolává po řadě, diktuje české věty pro překlad, omezuje se na učebnici).</p> <p>Učitelé jde o úspěch nejlepšího žáka nebo části třídy (příprava na soutěž, na maturitu), nezajímá se o horší žáky, pečuje jen o dobré žáky, ponechává horší žáky jejich libovůli.</p>	<p>Učiteli jde o to, aby žáci ovládali látku. Buduje dobrou pracovní atmosféru, šíří optimismus. Má většinou dobrou náladu.</p>
---	---

Transparentnost učitelova jednání

Učitel žákovi nesdělí, kde udělal chyby, omezí se na sdělení známky; nesdělí žákům své hodnocení jejich výkonu, neumožní žákům poznat svůj styl zkoušení (při zkoušení mají ostatní žáci zadánu samostatnou práci, která pak není společně vyhodnocena).	
--	--

Pracovní podmínky

Učitel organizuje stres, přenáší na žáky napětí, vyžaduje nepřiměřeně rychlou práci, okamžitou odpověď, neumožní žákovi přemýšlet; málo procvičuje, nechává žáky učit se doma, většinu času vyučování zkouší, nezohledňuje výkonnostní spektrum, vyvolává nejhorší žáky jako první, klade těžké otázky horším a pomalejším žákům; nezprostředkuje systém učiva, nestará	
---	--

se o to, zda žáci si dovedou systém vytvořit; neuvědomuje si, co se žáci naučili s ním a nasazuje "látku" u nejlepších žáků, s nimiž už pracoval někdo jiný.	
--	--

Zprostředkování učebních strategií

	Učitel radí žákům, jak se mají učit.
--	--------------------------------------

Zpětná vazba

	Učitel se zajímá o hodnocení vyučování žáky, ptá se jich na klady a problémy.
--	---

Na závěr uvádíme reflexe dvou studentek na závěr jejich souvislé didaktické praxe. Skrývá se za nimi dvojnásobný možný důsledek špatné komunikace učitele s žákem. V prvním případě možná trvalé následky v podobě nedostatečné (cizojazyčné) komunikativní kompetence, v druhém případě žák pravděpodobně nedobrý vzájemný vztah překoná.

1. (M. T., leden 1998): Myslela jsem, že odtamtud uteču. Když něco žákům nešlo, nesměla jsem se u toho ani trochu zdržet. Kdyby žáci látku nechápali, tak prý mám vyvolat ty nejlepší. Co ale, kdyby to nechápali ani oni. Tak prý to mám odříkat já. Žáci dělali profesorce za zády všelijaké posušky a ptali se mě, proč s nimi nemůžu zůstat. Řekla jsem, že učitel není hlavní, ať se učí sami. Na to mi jeden žák odpověděl, že když si vytáhne němčinu, vzpomene si na profesorku a je mu špatně.

2. (E. L., leden 1999): Moje paní profesorka byla taková hrozně důležitá, taková ta správná profesorka, žáci ji ale neměli rádi a říkali mi, že to je fajn, že jsem s nimi teď já. Jednou jsem se divila, že žák, který měl čtyřku, výborně napsal test. Řekl mi: "Víte, já jsem tady taková černá ovce. Já jsem totiž paní profesorce kritizoval její metody." Říkala jsem si, to je teda dobrý, že kritizuje metody, a zeptala jsem se ho: "a jak jste to dělal?" A on mi řekl: "No, já jsem jí řekl, že je kráva."

Lze uvažovat o vyjadřování žáka, ale také o genezi rozhovoru a o tom, že v žákově autonomii je kus naděje. Studentům šlo v jejich reflexích vlastní žákovské biografie a úspěšného učení jednak o odmítnutí konfrontačního vztahu učitele k žákovi, komunikace bez zpětné vazby, v níž slova a jednání učitele žáka deprimují, zraňují jeho důstojnost a v rozporu s učitelovým záměrem ho odrážejí od učení. Na druhé straně jim šlo o podporu žákova učení učitelovou korektností, taktem, respektem vůči žákovi a vztahovou reversibilitou; o zahrnutí žáka do společného prostoru solidarity. Rozhovor o pohledu žáka na vztah učitele k žákovi považujeme za důležitý proto, že studentům a budoucím učitelům otvírá prostor sebereflexe, dialogu a společného učení se komunikací.

Literatura:

- Bachmann, W. /1991/: Das neue Lernen. Eine systematische..... Junfermann, Paderborn
- Jelínek, S. /1996/: K diagnostice individuálních zvláštností žáků při vyučování cizím jazykům. Cizí jazyky, 39, č. 7-8, s. 111-113
- Götze, L.: Der Zweitspracherwerb aus der Sicht der Hirnforschung. Deutsch als Fremdsprache, 36, 1999, 1, S. 10-16
- Goleman, D. /1997/: Emoční inteligence. Columbus, Praha
- Heyd, G. /1991/: Deutsch lehren. Grundwissen.... Diesterweg, Frankfurt am Main
- Janoušek, J. a kol. (1986/: Metody sociální psychologie. SPN, Praha
- Komárek, V. /1996/: Nebe, peklo, ráj. Mozkové zákulisí 3. Tvořivá dramatika, VII, č. 3 (19), s. 12
- Linke, A., Nussbaumer, M., Portmann, P. R. /1991/: Studienbuch Linguistik. Niemeyer, Tübingen
- Mareš, J. /1998/: Zvládání zátěžových situací žáky. In: VI. Konference ČAPV, PedF Jihočeské univerzity, České Budějovice, s. 209-215
- /1992/: Jak chápat styl učení. (Na okraj...), Pedagogika, XLII, č. 2, s. 219-221
- Nevin, A., Thousand, J. /1995/: Kooperativní učení z hlediska výzkumu, učitele i žáka. Pedagogika, 55, č. 2, s. 143-146
- Pike, G., Selby, D. /1994/: Globální výchova. Grada, Praha
- Slavík, J. /1995/: Výchovní cíl jako žákova zakázka pro učitele. Pedagogika, 55, č. 3, s. 260-268
- un (Učitel'ské noviny), 102, č. 7/8, 1999, České vzdělání a Evropa, s. 1-50
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D. /1969/: Menschliche Kommunikation. Formen....., Bern, Hueber
- Zajícová, P.: Studentské hospitace a vývoj začínajícího učitele. Cizí jazyky, 40, 1996, č. 1-2, s. 20-22
- Žák a úspěch (1999, odesláno do Cizích jazyků)

AUTORKY A KONTAKT:

Ing. Helena Hyllová,

Dr. Pavla Zajícová,

Filozofická fakulta Ostravské univerzity

Ostrava