

## **Některé problémy pedagogické interakce z hlediska širších kontextů výchovně vzdělávacího procesu**

JIŘÍ PELIKÁN

**Anotace:** Studie je zaměřena na hledání nových cest v moderním chápání pedagogické interakce. Na základě řady empirických výzkumů je dokazována nutnost chápání pedagogické interakce jako složité struktury mezilidských vztahů, vzájemně se ovlivňujících a dynamicky se vyvíjejících. Cestu k překonání menší účinnosti výchovně vzdělávacího procesu vidí autor v této oblasti v hledání nových modelů pedagogické interakce.

**Klíčová slova:** Pedagogická interakce, bipólové a substancionální pojetí pedagogické interakce, preferenční postoje učitelů k žákům

### **VYMEZENÍ ZKOUMANÉHO PROBLÉMU**

Otázky pedagogické interakce jsou zejména v posledních letech středem pozornosti mnoha našich i zahraničních výzkumníků. Tento zájem není náhodný. Bez pochopení základních problémů pedagogické interakce nelze proniknout ani do podstaty výchovně vzdělávacího procesu.

S pojmem pedagogické interakce se však setkáváme v literatuře v různém pojetí. Proto považujeme za užitečné vysvětlit v jakém slova smyslu budeme tohoto pojmu užívat v naší studii.

Sám pojem interakce vznikl v sociální psychologii a dodnes má jeho použití své těžiště nejspíše na pomezí sociální a pedagogické psychologie. Teprve později se začal pojem interakce používat i v pedagogice. Jeho chápání u různých autorů však není zcela identické. Někteří autoři zahrnují pod pojem pedagogické interakce především interpersonální vztahy, které vznikají ve výchovně vzdělávacím procesu ve škole, jiní jej rozšiřují na oblasti jakéhokoliv výchovného působení, ale setkáváme se i s pohledy, které jdou nad rámec interpersonálních vztahů. V tomto smyslu někteří badatelé zahrnují do pedagogické interakce i řízení vlastního učení žákem nebo studentem pomocí speciálních počítačových programů, nebo interaktivních videosystémů, tedy situace, kdy vnější řízení se přizpůsobuje individuální zvláštností studenta. V tomto případě jde o interakci člověk — stroj, člověk — program apod.

Setkáváme se však s tímto pojmem i tam, kde máme jisté pochybnosti

o oprávněnosti jeho použití. Jde o oblast vnímání textu, uměleckého díla a podobně, kdy někteří autoři rovněž hovoří o interakci v různých jejích modifikacích, jako o interakci receptivní, apercepční, estetické a podobně (viz například J. Plch 1990).

Domníváme se, že o interakci lze hovořit pouze tehdy, jde-li o vzájemné působení dvou, nebo více subjektů. Na umělecké dílo, nebo text však nemá vnímající bezprostřední vliv, nemění jej a proto nelze hovořit o interakci. Vhodnější by v těchto případech bylo použití pojmů akceptace, recepce, nebo apercepce. O interakci by šlo pouze v těch případech, kdy by docházelo ke změně obsahu, textu, díla pod vlivem zpětné reakce žáka, nebo tehdy, když by rozhodnutí žáka o volbě odpovědi nebo reakce ovlivnilo další chod vnímání obsahu.

V naší studii se budeme tedy zabývat pedagogickou interakcí, chápanou jako vzájemné působení dvou, nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Soustředíme se zejména na vztahy, jichž se účastní více osob, ne na interakci žáka s počítačem, programovaným textem apod. Tomuto typu interakce, zejména pak vztahu mezi učitelem a žákem, je věnována poměrně bohatá literatura.

J. Mareš (1988) v přehledové stati věnované různým trendům šetření pedagogické interakce uvádí tři základní trendy, typické pro poslední období výzkumu této problematiky. Opírá se nejen o výzkumy naše, ale i zahraniční, především pak americké, britské, německé a sovětské. Odkazujeme pozornost čtenáře na tuto přehledovou stať. Zde konstatujeme stručně, že první ze jmenovaných trendů, vývojově nejstarší je zaměřen na situační výzkum, zkoumající interakci ve zcela konkrétní vyučovací hodině, nebo jiné formě pedagogické činnosti pedagoga se žáky. Jde o výrazně behaviorální typ výzkumu, většinou pracující s měřením hodnot, zjištěných interakční analýzou. Setkáváme se zde jak s typem statických technik měřících celkový efekt interakce za určitý časový úsek (viz např. technika TIVT, vyvinutá autorem článku — Pelikán 1974), tak s technikami dynamického typu, přihlížejícími k vývoji interakce za určitý časový úsek (viz například variantu tohoto přístupu v práci Pelikán, Lukš, Jirků 1984).

Druhá skupina výzkumů, charakterizujících další z významných trendů zkoumání pedagogické interakce je zaměřena na dlouhodobé, osobnostně zprostředkované interakce. Tento typ šetření je z hlediska psychologického hlubší. Zájem je o celkovou atmosféru, o klima, ovlivňující interakci. Sleduje se opakovaně vývoj vzájemných vztahů účastníků této interakce, jejich postoje, vliv osobnostních charakteristik na tuto interakci a podobně. Jde většinou o využívání nepřímých technik výzkumu. To má ovšem kromě předností i svá úskalí zejména v poněkud nižší validitě poznatků zejména v těch případech, kdy badatel opírá svá zjištění výhradně o šetření explorativního typu. V našich výzkumech jsme si byli vědomi tohoto nebezpečí a proto jsme se snažili jeho negativní důsledky aspoň částečně eliminovat použitím kombinací různých technik, včetně klasických interakčních analýz (viz například Pelikán, Lukš, Hrabal 1975, Pelikán, Lukš, Chundela, Jirků 1981 a Pelikán, Helus 1984).

Třetím trendem je převládající sociálně psychologický a pedagogickopsy-

chologický pohled na pedagogickou interakci. Tento trend, typický například pro sovětskou pedagogiku posledních let, není již zdaleka tak kompaktní, jako předcházející dva. Existuje poměrně velká diferenciacie přístupů k tomuto jevu u různých autorů od akcentace společensko-historických souvislostí až po akcentaci subjekt—objektových vztahů.

Zájem o problematiku pedagogické interakce sílí jak ve světě, tak i u nás. Z našich autorů bychom rádi uvedli, bez nároků na úplnost výčtu i těch nejvýznamnějších autorů, alespoň Mareše, Heluse, Janouška, Gavoru, Hrdinu, Svatoně, Gráce, Langovou a řadu dalších. Zatím však jsou poměrně ojedinělé pokusy chápat pedagogickou interakci v širších souvislostech a kontextech celého pedagogického procesu (u nás Mareš, Křivohlavý 1990, Bláha, Šebek 1988).

Plnou pravdu má B. Blížkovský, když konstatuje, že „čím více se předmět výzkumu pedagogické komunikace redukuje na pouhý interakční kontakt vychovávajících a vychovávaných, tím více se příslušné bádání dostává do rozporu se systémovým přístupem k výchově, tím častěji hrozí, že jeho závěry budou problematické, jednostranné, liché i zcela scestné. Vždyť nerespektují-li se širší podstatné souvislosti pedagogické, nelze hodnotit ani adekvátnost jejich forem, natož jejího obsahu“ (Blížkovský 1988, s. 11).

## MÍSTO PEDAGOGICKÉ INTERAKCE V KONTEXTU CELÉHO VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Když jsme výše charakterizovali pedagogickou interakci jako vzájemné působení dvou i více subjektů výchovně vzdělávacího procesu, naznačili jsme již v této charakteristice širší rámec našeho pojetí interakce. Soudíme, že zjednodušení celého složitého pole interakce vznikající jeho zúžením pouze na vztah učitel—žák je zavádějící a zapříchňuje i příliš lineární uvažování nejen badatelů, ale i praktických pedagogů.

Vztah učitel—žák není totiž prakticky nikdy vztahem čistým, izolovaným, ale je součástí celé složitější struktury vztahů, s nimiž se setkáváme ve výchovně vzdělávacím procesu.

Především učitel, který vystupuje v tomto vztahu jako dominantní prvek, nepůsobí na žáka zpravidla sám, ale jako jeden z více subjektů. Do hry vstupují i další učitelé, rodiče, spolužáci, přátelé. To vše napomáhá vytváření mnohem složitějších struktur, které ovlivňují i vlastní interakci mezi učitelem a žákem. Žák je součástí třídy. Je výrazně ovlivňován klimatem třídy, o němž má svoji subjektivní představu. Ta však nemusí odpovídat realitě. Tak například při výzkumu účinnosti pedagogického procesu při výuce matematiky (viz Pelikán, Lukš, Jirků 1984) se ukázalo, že absolutní většina žáků považovala matematiku za předmět nesporně vysoce významný pro život. Při zjišťování postojů ke zcela konkrétnímu učivu se však zjistilo, že prakticky žádné učivo nepovažují za potřebné pro život. Základní vztah k matematice byl ovlivněn celospolečenským uznáním matematiky jako významné vědy, situační postoj pak vyjadřoval subjektivní názor žáka, ovlivněný reflexí předpokládaných postojů spolužáků. Ale ani ty nebyly reflektovány přesně, jak ukázalo další naše šetře-

ní. Absolutní většina žáků se domnívala, že u jejich spolužáků převládá odpor k matematice. Sami však subjektivně, kupodivu, ve své většině subjektivně vyjadřovali méně odmítavý osobní postoj.

Konfrontací individuálních názorů všech žáků zkoumaných tříd s jejich sumarizovanou reflexí předpokládaného klimatu vůči matematice se ukázalo, že je rozpor mezi vnějšně explicitně vyjadřovanými stanovisky žáka, ovlivněnými předpokládaným klimatem třídy a jeho postoji vnitřními, které mohou u méně konformních jedinců i výrazně odlišné.

Ale ani učitel nepůsobí izolovaně. Ukazuje se, že velkou roli hraje tzv. souhrnný učitel, efektivita jehož působení je vyšší, než vliv jednotlivého vyučujícího. Náš výzkum (Pelikán, Lukš 1974), ale i šetření jiná (například Hrabal, Lukš 1970) potvrdila zajímavou skutečnost, že souhrnné charakteristiky třídy jsou bližší charakteristikám tzv. „souhrnného učitele“ zahrnujícím zhruba 4–5 nejvlivnějších učitelů, působících ve třídě, než charakteristikám třídního učitele, který ovlivňuje většinou jen některé méně významné charakteristiky tříd (například absenci). Tím ovšem v žádném případě nevylučuje výjimky v podobě vlivu výrazných učitelských osobností, ale vcelku tato zákonitost zřejmě existuje.

Není jisté náhodou ani další zjištění, že totiž celkové klima třídy rovněž nevzniká jako prostý aritmetický průměr vlivů jednotlivých žáků třídy, ale v důsledku působení opět zhruba 4–5 nejvlivnějších a nejuznávanějších jedinců. I touto skutečností lze vysvětlit relativně vysokou stabilitu charakteristik třídy i postojů vyučujících k nim.

Interakce individuálního učitele a individuálního žáka vždy probíhá na pozadí všech těchto složitých vztahů. Dokonce i klasifikace, jako jedna z forem vyjádření vztahu učitele k žákovi, je vždy relativní vzhledem k pozadí dané třídy. Navíc je učitel v té, či jiné míře ovlivněn i názory svých kolegů na jednotlivé žáky, což se projevuje v preferenčních vztazích k nim.

Ve výzkumu preferenčních vztahů učitelů k žákům (viz Pelikán, Helus 1984) se ukázalo, že u vzorku, který byl zkoumán, zhruba třetina žáků byla nadhodnocována většinou vyučujících. Ukázala se přitom významná korelace mezi tímto subjektivním hodnocením žáků a tím, jak jsou jednotlivými učiteli klasifikováni.

Z těchto a dalších podobných poznatků lze usoudit, že individuální interakce učitele a žáka je součástí mnohem složitějších vazeb, promítajících se nejen do průběhu, ale i do výstupů celého pedagogického procesu. Nejde o izolovaný jev, ale o celou strukturu mezilidských vztahů, vzájemně se ovlivňujících, podmiňujících a dynamicky se vyvíjejících.

## LIMITOVANOST BIPOLÁRNÍHO POJETÍ PEDAGOGICKÉ INTERAKCE

Uvažujeme-li o interakci učitel—žák jako o základním vztahu v pedagogickém procesu, měli bychom se zabývat i problémem cíle takto pojaté interakce.

Převážná většina výzkumů, zabývajících se tímto problémem, vychází při zkoumání této dominantní interakce ze vztahu dvou subjektů, jejichž postave-

ní je dáno rolemi ve výchovně vzdělávacím procesu. Učitel je pojímán jako řídicí subjekt, jehož role spočívá především ve formování subjektu podřízeného v souladu s cílem výchovy. Snahou učitele je v tomto pojetí interakce maximální ovlivnění žáka a dosažení jeho adaptace učitelovým požadavkům. Žák má možnost volby. Může se přizpůsobit, třeba i jen vnějšně, nebo být pasivní. Může zaujmout i neutrální postoj, nebo projevit svoji autentičnost a v případech, kdy nesouhlasí, bránit se akceptaci postojů učitele.

Většina výzkumů také zkoumá především míru akceptace učitelova působení žákem v důsledku pedagogické interakce. Ale nejen v teorii, ale i v praxi je těžiště pedagogické interakce kladeno do oblasti čistě mezilidských vztahů, utvářejících se v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

Tuto skutečnost mj. potvrdil i jeden z našich výzkumů (Pelikán, Helus 1984) věnovaný důsledkům preferenčních postojů učitelů k žákům pro efektivitu pedagogického procesu ve vyučování. Výzkum ukázal, že významně častěji byli učitelé nadhodnocováni učiteli žáci, kteří se jeví i pilnými, spolupracujícími, spíše nenápadní, klidné povahy. Především pile byla oním indikátorem, který ovlivnil mínění učitele i o žakově inteligenci (!), oblíbenosti a vlivu ve třídě mezi spolužáky atd. Tyto preferenční postoje u nadhodnocovaných, ale naopak i podhodnocovaných žáků významně korelovaly i s klasifikací. Analyzujeme-li charakteristiky zejména žáků nadhodnocovaných (a tedy i častěji lépe klasifikovaných), zjišťujeme, že lépe jsou hodnoceni žáci adaptabilní, schopní se přizpůsobit požadavkům školy a učitele. Školní prospěch je tak více ukazatelem školní zdatnosti a adaptability žáka, než jeho skutečných schopností.

Vazba měření výkonů žáka na meziosobní vztahy učitele s žákem, která je z tohoto výzkumu, ale i z řady dalších šetření zřejmá, je jedním z důsledků bipolárního chápání pedagogické interakce jako převážně jednosměrné komunikace mezi učitelem a žákem. Tato jednosměrnost je dána akcentací rozdílnosti rolí, v nichž oba partneři interakce vystupují. Učitel, jako vedoucí činitel takto pojiímané interakce, působí na žáka zpravidla formou přímého pedagogického působení, tzn. ovlivňuje přímo osobnost žáka a jeho aktivity s cílem dosáhnout změny v jeho osobnosti, jednání i chování v souladu s vlastním projektem osobnosti žáka. Tento projekt je vlastně subjektivně pochopeným obecným cílem výchovy.

Právě tato subjektivita zpracování obecného cíle je příčinou poměrně velké variability přístupů učitelů k žákům. V souladu se subjektivním projektem ideálu žáka může být například samostatnost žáka v úsudcích, postojích a názorech chápána jedním učitelem jako drzost, exhibicionismus, negativismus, neochota akceptovat obecně uznávaný názor, zatímco jiný pedagog hodnotí týž žákův projev jako výraz samostatného myšlení, autenticity žáka a jeho conformity.

V bipolárním pojetí interakce, v níž je těžiště v osobních, mezilidských kontaktech, pak tyto skutečnosti vystupují výrazně do popředí a naopak zatlačují do pozadí mnohem významnější problémy výchovně vzdělávacího procesu. Rozhodujícím v interakci přece není dosažení plné shody mezi ovlivňujícím (učitelem, vychovatelem, ale i rodičem) a ovlivňovaným (žákem, dítětem, chovancem). Problém je nutno, podle našeho názoru, formulovat jinak.

Je třeba si položit otázku, co je vlastním smyslem interakce?

Pokud takto formulujeme problém, je zřejmé, že těžiště pedagogické interakce nemůže být ve vazbě žáka a učitele, ale ve směřování obou těchto základních subjektů interakce jedním směrem — k tomu, co je cílem dané interakce.

To ovšem znamená, že v žádném případě nemůžeme setrvat u lineárního zjednodušeného bipolárního pojetí interakce, ale musíme uvažovat o dalších dimenzích modelu interakce.

K podobným závěrům došli i někteří další autoři. Tak např. R. Palouš ukazuje na nutnost zavedení další dimenze do modelu interakce. V jeho pojetí je další dimenzí to, co nazývá nárokem. Nárok zde je vlastně střešním pojmem pro to, co je smyslem interakce, jejím těžištěm (a tím může být cíl, hodnoty, ale i obsahy). V tomto pojetí není rozhodující vazba mezi učitelem a žákem, ale směřování obou subjektů k témuž nároku. Tato myšlenka je velice podnětná, jak ukážeme dále. V žádném případě nejde o tradiční trojúhelník učitel—žák—učivo, ale o zcela nové pojetí.

J. Mareš se domnívá, že řešení je ve vícečlenných paradigmatech a víceúrovňových modelech. Názory blízké tomuto pojetí nacházíme i u některých amerických autorů (viz například L. S. Schulman 1986).

Domníváme se, že mezi těmito různými přístupy ke zkoumanému problému není zdaleka takový rozpor, jak by se na první pohled zdálo. Víceúrovňový model je zřejmě nezbytný pro *explanaci* tak složitého jevu, jakým pedagogická interakce je.

Subjekty, vstupující do interakce jsou samy o sobě složitými strukturami. Jak jsme ukázali již výše, vstupují do konkrétní interakce jako osobnosti se zcela individuální osobní historií, zkušeností, jako součást dalších struktur sociálních, institucionálních, kulturních, které ovlivňují jejich očekávání, se kterým do interakce vstupují, ale i jejich reakce atd. Vzájemné ovlivnění různých subjektů působí nejen v dané aktuální interakci, ale nepřímým způsobem i na další interakce účastníků v interakcích s jinými subjekty. Tak například postoje rodičů ke škole, které jejich dítě vnímá při interakci s nimi, se promítají do interakce téhož dítěte s jeho učitelem ve škole apod. Komunikace mezi učiteli v níž si sdělují osobní zkušenosti o jednotlivých žácích ovlivňují individuální postoje jednotlivých vyučujících k danému žákovi, což se promítá do úrovně interakce mezi těmito dvěma subjekty. A tak bychom mohli dále pokračovat. Víceúrovňový model pedagogické interakce musí brát v úvahu i faktor času, který intervenuje nejen v historii obou osobností, účastnících se interakce, ale hraje roli i ve vývoji vzájemných vztahů obou základních partnerů.

V našem článku se však nechceme zabývat hluběji tímto aspektem tvorby víceúrovňového modelu, ale rádi bychom akcentovali úhel pohledu, který není s tímto pojetím v rozporu, ale zvýrazňuje především samotný smysl pedagogické interakce. Jde o posun těžiště interakce z přímých vztahů mezi učitelem a žákem do oblasti společného směřování partnerů interakce. Považujeme akcentaci tohoto pohledu za velice významnou nejen pro oblast teorie, ale zejména pro pedagogickou praxi.

Jestliže v čistě bipolárním pojetí pedagogické interakce se komunika-

ce mezi učitelem a žákem blíží spíše konfrontaci, pak takové pojetí interakce, které akcentuje smysl interakce, její společný cíl, ke kterému tendují učitel i žák z vnitřní potřeby, ne z donucení, se blíží spíše dialogu, hledajícímu shodu v různosti. Jde vlastně o partnerské pojetí vzájemného vztahu učitele a žáka.

V takto pojaté interakci, které můžeme pracovníě nazvat substancionálním pojetím interakce (dále SPI)<sup>1</sup>, se otevírá možnost pro žáka, aby byl skutečným subjektem pedagogického působení a mohl podstoupit cestu za dobrodružstvím ducha, objevováním světa, hledáním vlastního místa v tomto světě. Jde v podstatě o nepřímé pedagogické působení, které je sice náročnější zejména pro učitele, než působení přímé, ale efektivita takto pojaté interakce je nesporně mnohem vyšší.

V SPI se mění úloha učitele z přímého preceptora v člověka, který vytváří podmínky pro to, aby žák pocítil vnitřní potřebu směřovat k cíli, obsahu, hodnotám a kvalitám, k nimž směřuje i učitel.

Nestačí tedy jen zvládnout učivo, ale i najít v něm to, co žáka zaujme, co bude považovat za osobně významné, co v něm vyvolá potřebu dále se vzdělávat v dané oblasti. Důležité je to, aby žák byl otevřen tomu, co je podstatou (substancí) dané interakce a aby byl osloven nikoliv učitelem, ale tím, k čemu daná interakce směřuje (cílem, hodnotou, ale i problémem apod.). V tomto pojetí interakce například nestačí žákovi pouze oktrojovat poznatek o mravní normě, ale smyslem učitelova působení je vytvoření podmínek, z nichž žák pochopí její závažnost a nutnost jednat v souladu s ní.

Velký význam má i skutečnost, že v SPI je žák stavěn do situací, v nichž se musí sám rozhodovat, volit vhodnou alternativu postupu, jednání, reakce, což považujeme za nesmírně důležité pro výchovu k zodpovědnosti a k převzetí jisté dávky rizika, které je s rozhodováním spojeno.

Převažující bipolární pojetí pedagogické interakce má své negativní důsledky i v jiných oblastech. Tak například při jednom z našich výzkumů (Pelikán 1986), v němž jsme se zabývali vývojem základních charakteristik dospívající mládeže na určitém vzorku, se ukázalo, že dochází k posunu zejména v motivaci k učení u výrazné části zkoumaných subjektů. Na první místo se dostává učení se pro známku, zatímco motivace vyvolaná zájmem o problém, o poznání, poklesla do dolní poloviny celé motivační škály.

Protože další naše šetření (například Pelikán, Helus 1984, ale i Hrabal 1971 a Hrabal, Lukš 1978) ukázala, že školní prospěch je především ukazatelem školské zdatnosti, ale i míry adaptace žáka požadavkům školy a učitele k žákovi, je zřejmé, že těžištěm žákova snažení není hlubší zájem o učivo, o poznání, ale vystižení podmínek, za nichž může dosáhnout lepšího prospěchu. Protože ten je do značné míry závislý na úrovni interakce žáka s učitelem, na vystižení jeho požadavků, ale i postojů, systému zkoušení apod., zaměřuje se žák výrazně více na osobnost toho, kdo jej hodnotí a klasifikuje, tedy na učitele, než na obsah interakce. Není tedy divu, že když rodiče svému dítěti, které se vrátilo právě ze školy položí otázku, co bylo nového ve škole, dostávají standardní odpověď ve formě výčtu známek, které obdržely. Položí-li pak rodiče

doplňkovou otázku typu: „Co tě dnes ve škole zaujalo?“, následuje obyčejně rozpačité mlčení. V současné škole je velice málo inspirujících podnětů, které by vzbudily zájem žáků a jejich snahu dozvědět se o problému více, najít další informace, provést experiment, ověřit si získaný poznatek.

Mohli bychom uvést i celou řadu dalších důsledků bipolárního pojetí pedagogické interakce pro celý výchovně vzdělávací proces a jeho efektivitu. Jde o zásahy do motivační oblasti, činnostní oblasti, ale i do formativních účinků pedagogického procesu.

Zatím je širšímu pojetí pedagogické interakce věnováno velmi málo pozornosti. Domníváme se, že v teoretické oblasti bude nutno obrátit pozornost na hlubší studium SPI, bez čehož lze jen těžko uvažovat o moderním pojetí výchovně vzdělávacího procesu. I v přípravě budoucích pedagogů by měla mít své místo jak teoretická průprava, tak i nácvik komunikativních dovedností v tomto pojetí. V literatuře často proklamovaná teoretická téze o pojetí žáka jako subjektu vlastního formování nemůže být bez hlubšího teoretického zpracování této problematiky realizována v pedagogické praxi. Jde tedy o otázku zásadního charakteru.

Některé prvky tohoto pojetí výchovy a vzdělávání se pokusil autor této studie realizovat i dříve (viz některé odkazy ve studii Pelikán 1971).

V současné době je v závěrečné fázi experimentální ověření modelu profilově-integrativního vyučování, realizovaného podle autorovy koncepce. V tomto modelu je akcentováno chápání žáka jako subjektu pedagogického procesu s řadou prvků SPI. Jedním z nich je i vytvoření profilu absolventa jako souboru cílových charakteristik žáka. Cílové ukazatele vyšly z řady pramenů. Jedním z nich byl výzkum realizovaný F. Bacíkem (Bacík, Lukš 1982), opírající se o expertní šetření, zpracované formou prognostické studie, zjišťující žádoucí charakteristiky a kvality absolventa oboru zahraniční obchod, předpokládané pro uplatnění v oboru v příštím desetiletí. Druhým z pramenů byly poznatky z výzkumu autora (Pelikán, Lukš 1982), zkoumajícího predikční hodnoty školních ukazatelů ve vazbě na uplatnění absolventů školy v praxi. Třetím východiskem byly podněty poradního sboru SEŠ v Praze 10, složeného z expertů zahraničního obchodu.

Tyto poznatky byly pak shrnuty a pojaty do nově koncipovaného profilu absolventa školy a po jisté transformaci i předloženy žákům. Problém byl formulován pro žáky přijatelnou a motivující formou jako předpoklady, za nichž mohou být úspěšní ve svém (nutno říci atraktivním) oboru. Bylo jim vysvětleno, jak jsme k těmto poznatkům došli, aby pochopili, že nejde o náhodné, subjektivně formulované cíle, ale o reflexi skutečnosti současné, ale i předpokládané v blízké budoucnosti.

Motivování bylo orientováno tak, aby žáci pochopili, že mají šanci se v oboru prosadit pouze tehdy, budou-li na požadované úrovni poznatkové, dovednostní, ale i osobnostní (což vše bylo konkretizováno v požadavcích sdělených žákům ústně i písemnou formou). Vše záleží jen na nich. Neučí se pro známku, pro školu, nebo rodiče, ale pro sebe. Učitelé jsou ochotni jim v tomto vlastním formování maximálně pomáhat jako jejich pomocníci a partneři! Pomoc nabídli i spolupracovníci výzkumného týmu vedeného autorem.



Pozornost žáků byla tedy orientována na nárok, charakterizovaný tentokrát v cílové podobě. Ten byl rozpracován do stadií, odpovídajících jednotlivým ročníkům a po každém školním roce byli žáci vedeni k sebereflexi, aby zkonfrontovali míru dosažení požadavků, formulovaných v ukazatelích pro jednotlivé ročníky. Hodnotili sebe i své kolegy. Šlo tedy o typický model SPI longitudo-  
tudinálního typu.

První poznatky z výzkumu, i když trpícího zatím mnoha nedostatky, vyplývajícími z toho, že se nepodařilo překonat stereotypy myšlení některých pedagogů, kteří nedokázali plně přejít na nový typ komunikace se žáky, přesto ukazují, že podobný přístup je nosný a naznačují obrovské rezervy pedagogického procesu vznikající právě v systému výrazně bipólové interakce učitele a žáka.

## PODMÍNKY PRO ŠIRŠÍ ROZVOJ SUBSTANCIÁLNÍHO POJETÍ PEDAGOGICKÉ INTERAKCE V SOUČASNÉ ŠKOLE

Podobné pojetí interakce je velmi náročné především proto, že musí vycházet nejen z vysoké odborné kvalifikovanosti vyučujících, ale i z jejich pedagogické a psychologické kompetentnosti, protože SPI nahrazuje převážně přímé pedagogické působení nepřímým, nezbytným pro vznik stimulačního a žáky motivujícího klimatu, z něhož vyrůstá i vlastní potřeba žáků v prohloubení poznání, dosahování hodnot, sebeformování a podobně.

Současná škola zatím poskytuje pro vytváření této základní podmínky minimum předpokladů. Příčiny tohoto stavu jsou objektivního, ale i subjektivního rázu. Naše výzkumy (viz například Pelikán, Lukš, Hrabal 1975, Pelikán 1986 a další) zjistily zhoršující se podmínky pro práci škol v posledních letech.

Uvedeme aspoň některé z příčin tohoto stavu.

První skupina těchto příčin souvisí se samotnou koncepcí našeho dosavadního školství. Maximální snaha o unifikaci základního a středního školství bez potřebné diferenciací vedla k tvorbě jednotných učebních plánů a osnov, ale i k tendenci výrazně přiblížit i obsahy všeobecně vzdělávacích předmětů na různých typech škol, což nemutně vedlo k otupení jakékoliv iniciativy ze strany učitelů i žáků. Zatímco pro zahraniční, zejména pak západní, školství je typická velká variabilita programů vzdělávání, diferenciací přípravy, rozlišování základního učiva od rozšiřujícího, ale i velká volitelnost předmětů při současné snaze najít základní normy pro srovnatelnost připravenosti žáků (např. ve Velké Británii navíc ještě diferencované podle úrovně přípravy), u nás jdeme zcela opačnou cestou. Touto cestou je snaha vytvořit jednotné programy přípravy, ponechat velice omezený prostor pro žáky při výběru alternativ a unifikovat metodické postupy při probírání učiva, spojená s nepochopitelnou liberalizací při zjišťování efektu. U nás mají v poslední době možnost školy stanovit nejen okruhy otázek pro maturity, ale i témata maturitních písemek. Srovnatelnost je za těchto okolností velice obtížná. Doposud dokonce není ani pevná norma pro absolventy učitelských oborů, která by stanovila základní jednotné požadavky na připravenost vyučujících na československých školách.

V našich osnovách navíc není rozlišeno dostatečně základní učivo a úroveň na jaké má být ten který tematický celek zvládnut. Důsledkem je stav, že při encyklopedickém pojetí mnohých předmětů obsahují osnovy obrovské množství vnitřně nediferencovaného učiva. To má za následek, že při snaze vše probrat, dochází k povrchnímu osvojení učiva. Navíc zbývá málo času pro tvůrčí činnost učitele i žáka, což je nezbytným předpokladem pro substanciální pojetí pedagogické interakce. Učitelé přecházejí tedy na bipolární typ komunikace se všemi důsledky. Naše výzkumy ukázaly, že po poslední reformě školství přes všechny proklamace o nutnosti rozvoje samostatného myšlení žáků, došlo právě k opaku. Byl zaznamenán signifikantní nárůst paměťových charakteristik na úkor těch, které jsou typické pro samostatné tvůrčí myšlení. Klesl i zájem o poznání, který, jak jsme již ukázali výše, nahradil zájem o známku. To jsou důsledky nekonceptně provedené reformy, která poskytuje minimální prostor pro jiné pojetí pedagogické interakce, než bipolární.

Chybí i kritéria pro posouzení účinnosti výchovně vzdělávacího procesu. Učitelé jsou hodnoceni zatím podle jiných kritérií a ne podle účinnosti své pedagogické práce. Chybí i teoretické práce, které by našly cestu k tvorbě těchto objektivních kritérií. V praxi zatím přežívají subjektivní formy hodnocení práce pedagogů. Sice jsme se naštěstí snad již definitivně zbavili hodnocení vyučujících za takové kvality, jako bylo členství ve straně, tzv. politická angažovanost, nebo zásluhy o získání studentů na vojenské školy, ale i nadále chybí možnost objektivního posouzení činnosti učitele.

Důsledkem tohoto stavu je skutečnost, že učitelé nejsou motivováni k tomu, aby hledali nejúčinnější formy práce. Ředitelé škol jsou stále ještě limitováni unifikačními základními pedagogickými dokumenty a zastaralými směrnice-mi, způsobujícími to, že škola je zaměřena především na práci s průměrným žákem. A za těchto okolností má nejsnadnější život i průměrný učitel, ten, který se zařadí do průměru a nesnaží se změnit současný neblahý stav a proto nenaráží na nepochopení kolegů, rodičů, ale i některých nadřízených. Takový učitel jistě nebude hledat ani nové formy interakce se žákem zvláště, když jsou pracnější, náročnější, byť i účinnější.

V posledních letech také výrazně narostly počty žáků ve třídách. Krátkozraká ekonomická rozvaha sice ušetří peníze na dělení žáků do menších tříd, ale současně vede k obrovským ekonomickým ztrátám v budoucnosti, které se projeví horší připraveností žáků, budoucích pracovníků všech oblastí společenského a hospodářského života, ale podobný stav zanechává, jak jsme dokázali v našem výzkumu (Pelikán, Helus 1984) své výrazné stopy i na vývoji psychiky žáka a jeho sebereflexi. Při malé znalosti žáků, vyvolané velkými počty žáků ve třídách, dochází výrazně častěji k vytváření ryze subjektivních preferenčních postojů učitelů k žákům, které ovlivňují vzájemné vztahy obou základních partnerů. Promítají se i do prospěchu žáků, který je v současnosti základním kritériem jejich úspěšnosti ve škole a je prokazatelně silně vázán právě na preferenční postoje vyučujících.

Výzkumy potvrdily rovněž z narůstající neurotičnosti učitelů i žáků. Jistě se na tomto stavu podepsala i společenská situace, ale i feminizace školství. U žen, zejména matek, byl zjištěn prokazatelně vyšší index neurotičnosti, než

u mužů. To je spojeno nejen s větší citlivostí žen, ale i s jejich dalšími rolemi (ženy, matky apod.), které na ně kladou velké nároky. Zodpovědnost, která je ženám rovněž vlastní, se projevuje i ve vztahu ke snaze zvládnout předepsané učivo. To však při jeho encyklopedickém pojetí, velkém, nediferencovaném rozsahu a při velkých časových ztrátách zaviněných řadou mimoškolních akcí, porad, školení apod., ale i vzrůstající nemocností způsobenou zhoršující se ekologickou situací, postihující nejen žáky, ale i učitelky a jejich děti, je téměř nemožné.

Vznikají frustrace, které se mohou promítnout do trvalejších narušení nervové stability vyučujících a následně i žáků. Za těchto okolností je velice obtížné uvažovat o zavádění substanciálního pojetí pedagogické interakce, která předpokládá vytváření optimálního klimatu, ale i prostoru pro společné hledání učitele i žáka.

Ukazuje se tedy, že pedagogická interakce, která je klíčovou součástí celého pedagogického procesu, je ovlivněna a podmíněna i širšími společenskými kontexty (politickými, ekonomickými, ale i ekologickými), které mohou prostor pro tvůrčí kvas ve škole buď výrazně rozšířit, nebo jej naopak zúžit na minimum. Máme obavu, že v našem případě máme v našem školství dědictví z neblahé minulosti, které zatím výrazně brzdí možnost hledání nových cest i v oblasti pedagogické interakce.

Naším cílem v této studii bylo poukázat na tyto konsekvence a naznačit, že hledání optimalizace výchovně vzdělávacího procesu nemůže probíhat izolovaně od celospolečenských změn i úsilí zaměřeného na odstranění těch bariér, které zatím nedovolují šíře rozvinout moderní koncepce v pedagogické teorii i v praxi.

Došlo: 3. 9. 90

doc. Dr. JIŘÍ PELIKÁN CSc.  
katedra pedagogiky PedF UK Celetná 20  
Praha 1

## POZNÁMKY

<sup>1</sup> Pod tímto pracovním pojmem chápeme vícedimenzionální model interakce, v němž dominuje vnitřní akceptace podstaty a smyslu této interakce, k jehož naplnění tendují v kooperaci všichni její účastníci.

## BIBLIOGRAFIE

- Bacík F., Lukš J.: *K tvorbě profilu absolventa SEŠ 1990*. In: Sborník PL VÚOŠ V. část, Praha, 1982, s. 141–214.
- Blížkovský B.: *O podmíněnosti a úloze pedagogické interakce a komunikace v dialektice subjektivě objektových vztahů*. In: Pedagogická interakce a komunikace. Hradec Králové, PFUK 1988, s. 9–19.
- Flanders N.: *Teacher Influence, Pupil attitudes, and Achievement*, Mich. 1962.
- Hrabal V.: *Jaký jsem učitel?* Praha SPN, 1988.
- Hrabal V., Lukš J., Šafář Z.: *Stabilita a predikční hodnota školního prospěchu*. In: Sborník PL VÚOŠ I., Praha 1974, s. 163–184.
- Helus Z.: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha SPN, 1982.
- Helus Z., Hrabal V., Kulič V., Mareš J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha SPN, 1979.

- Gavora P., kol.: *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava, Veda 1988.
- Grác J.: *Persuázia*. Martin, Osveta 1985.
- Janoušek J.: *Sociální komunikace*. Praha, Svoboda 1968.
- Janoušek J.: *Společná činnost a komunikace*. Praha, Svoboda 1984.
- Krech D., Crutchfield R. S., Ballachey E. L.: *Člověk v společnosti*. Bratislava 1968.
- Lomov B. F. (red): *Problema obščeniya v psichologii*. Moskva, Nauka 1981.
- Mareš J.: *Interakce učitel-žáci v zjednodušeném modelu hromadného vyučování*, Pedagogika 1975, č. 5, s. 617—628.
- Mareš J. (red): *Interakce učitel-žáci, učitel-studenti*. Sborník. Hradec Králové, PedF, 1981.
- Mareš J.: *Současné tendence ve výzkumu pedagogické interakce*. In: Pedagogická interakce a komunikace. Hradec Králové, PedFUK, 1988, s. 20—33.
- Mareš J., Křivohlavý J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha SPN, 1990.
- Palouš R.: *Čas výchovy*. Křesťanská akademie v Římě, Edice Studium 1987.
- Pelikán J.: *Úvod do teoretické problematiky výchovy*. Praha SPN 1971.
- Pelikán J., Lukš J.: *Příspěvek ke studiu závislosti interakce mezi učitelem a žákem na typu pedagogického působení učitele*. In: Sborník PL VÚOŠ II—III Praha, 1974, s. 165—320.
- Pelikán J., Lukš J., Chundela V., Jirků P.: *Výzkum účinnosti výchovně vzdělávacího působení v předmětu technika administrativy*. Praha VÚOŠ, 1981.
- Pelikán J., Helus Z.: *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha VÚOŠ, 1984.
- Pelikán J., Lukš J., Jirků P.: *Pedagogickopsychologické podmínky účinnosti výuky matematiky na SEŠ*. Výzkumná zpráva VÚOŠ 1984.
- Pelikán J.: *Výzkum vývojových trendů vybraných proměnných u vzorku žáků SOŠ*. Výzkumná zpráva 1986.
- Pelikán J., Lukš J.: *Metodologie predikce úspěšného žáka SOŠ v praxi*. In: Sborník PL VÚOŠ V. Praha 1982, s. 7—140.
- Plich J.: *Společné problémy speciálních didaktik*. Pedagogika č. 2, 1990, s. 203—214.
- Průcha J.: *Jazyk a verbální komunikace jako činitel výchovně vzdělávacího procesu*. Pedagogika 21, č. 6, 1971, s. 867—882.
- Shulman L. S.: *Paradigms and Research Program in the Study on Teaching-A Contemporary Perspective*. In: Wittrock, M. C.: *Handbook of Research on Teaching*. NY, McMillan 1986, s. 3—36.
- Turner G.: *The Distribution of Classroom Interactions*. Research in Education, 1982, č. 27, str. 41—48.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jakson D. D.: *Menschliche Kommunikation-Formen, Störungen und Paradoxien*. Bern, Hans Huber 1969.

JIŘÍ PELIKÁN

## SOME PROBLEMS OF THE EDUCATIONAL INTERACTION FROM THE POINT OF VIEW OF BROADER EDUCATIONAL PROCESS CONTENTS

The author deals in his study with the integration of the educational interaction in a broader context of the educational process. He gives evidence that there is no isolated phenomenon in question but

a whole structure of interhumane relations mutually influencing each other and being dynamically developed in which a significant place is occupied by the teacher-student relation.

The simplified bipolar concept of the educational interaction between the teacher and the pupil is being submitted to an analysis and is confronted with a multidimensional concept proceeding from a common goal of the interaction to which the participants of that interaction

tend as independent subjects.

Possibilities of that approach are indicated and so are its perspectives in the modernization of the educational process and the conditionality of the further development through social changes.