

SYSTÉMOVÉ POJETÍ VÝUKOVÉ KOMUNIKACE A OSOBNOST UČITELE V JEJÍM PROCESU¹

Josef Lukas

Katedra psychologie FSS MU v Brně

Anotace:

Príspevek je venovan novjšímu pohledu na školní prostředí, které žákům přináší nejen nové poznatky a dovednosti, ale které je i významným místem socializace jedince a má nemalý vliv na formování osobností žáků. První část příspěvku se soustředí na tzv. výukovou komunikaci a interakci, která zahrnuje procesy a podmínky komunikace, probíhající mezi učitelem a žáky, a která má povahu složitého systému, v němž musíme brát v potaz jednak aspekt osobností jednotlivých účastníků komunikace, jednak síť vzájemných vztahů mezi těmito účastníky. Druhá část příspěvku se věnuje snad nejdůležitějšímu prvku, ovlivňujícímu komunikační systémy jednotlivých tříd (třída tvoří základní jednotku při zkoumání výukové komunikace), jímž je osobnost učitele. Interpersonální chování učitele, jakožto stěžejní složka jeho osobnosti, je jedním z určujících aspektů úspěšnosti výchovně – vzdělávacího procesu na našich školách. V souladu se systémovým pojetím komunikace a interakce ve škole tak lze chápat každé chování učitele jako jeho způsob komunikace se žáky.

Klíčová slova:

výuková komunikace, systémový přístup, osobnost, interpersonální chování, interakční styl

ÚVOD

Školní prostředí patří mezi nejvýznamnější faktory v socializaci dětí a adolescentů, přičemž její úspěšnost závisí především na osobnosti a chování učitele stejně jako na jeho znalostech. Dítě si ve škole vytváří vztahy nejen se svými vrstevníky, ale také s učiteli, jako reprezentanty jiného typu autority, než s jakou se setkávají v osobách svých rodičů. Učitel tedy není jen tím, kdo zprostředkovává vědění, ale je zároveň vzorem chování, předává žákům své pojetí hodnot, které by se mělo shodovat s hodnotami obecně přijímanými společností.

Sociální interakce mezi učitelem a žákem tvoří základ veškeré výchovy a vzdělávání na školách. Součástí této interakce je i komunikace ve školním prostředí, která bývá

¹ Příspěvek byl prezentován na konferenci *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*, Brno, 12.-13. 1. 2005.

označována také jako komunikace pedagogická. V novějším pojetí (Gavora, 2003) se však již termín pedagogická komunikace vztahuje spíše ke speciální vědní disciplíně, která se zabývá analýzou, popisem a hodnocením komunikace související se školním prostředím. Přívlastek pedagogická tedy zůstává vyhrazen pro vědní oblast, kdežto *procesy* komunikace probíhající mezi učitelem a žáky se v posledních letech označují jako komunikace ve vyučování, ve třídě, komunikace učitele a žáků nebo jako výuková komunikace (Mareš et al., 2004).

TŘÍDA JAKO SYSTÉM

Komunikaci ve třídě nelze sledovat pouze v nějaké předem dané rovině (ve smyslu např. výkladu látky učitelem), stejně jako nelze zevšeobecnit pouze vliv učitelovy osobnosti nebo osobností jednotlivých žáků. Výuková komunikace a interakce má povahu složitého *systemu*, ve kterém musíme brát v potaz jednak aspekt osobností jednotlivých účastníků komunikace, jednak síť vzájemných vztahů mezi těmito účastníky. Systémové pojetí komunikace vychází z prací tzv. paloaltské školy, reprezentované P. Watzlawickem, G. Batesonem či D. Jacksonem. Tito autoři zdůrazňují především pragmatický aspekt komunikace, tedy vše, co se týká *chování* účastníků interakce.

Systémový přístup se odklání od tradičních východisek zkoumání, omezených pouze určitým hlediskem, kdy na jedné straně mohla stát zkoumání zaměřená na některé aspekty osobnosti učitele, na straně druhé například, sice již komplexnější, ale opět jednostranně („exaktně“) zaměřená interakční analýza výuky. Créton, Wubbels, Hooymayers (1993) zdůraznili, že pro porozumění průběhu výuky a výchovy na školách, zjednodušeně tomu, jak učitel učí a jak *se* žáci učí, je třeba znát celý „ekologický“ systém, veškeré souvislosti, ve kterých výukový proces probíhá. Sociální instituce, tedy i školy, bývají považovány za **otevřené systémy**, které jsou v obecné teorii systémů charakterizovány především schopností získávat ze svého okolí energii potřebnou pro své fungování a adaptování se na měnící se okolní podmínky. Na rozdíl od uzavřených se otevřené systémy mohou vyvíjet, protože přísun energie zvnějšku jednak eliminuje růst entropie v systému, jednak (v lepším případě) může docházet k vývoji systému prostřednictvím importu takového typu entropie (jakožto velkého množství energie), která se vlastně stává entropií „negativní“, tedy podporující systém (Bertalanffy, 1968). Pro porozumění fungování otevřených systémů je nutné si také uvědomit, že jejich podstatu tvoří „věci“ (tedy včetně jedinců systém tvořících) ale především *vztahy* mezi nimi (srov. Senge, 2000, s. 52-53).

Otevřený systém třídy (jako jeden ze subsystémů školy) má některé základní atributy, při jejichž charakteristice se rámcově opřeme především o práce Watzlawicka et al. (1999) a Bertalanffyho (1968).

Cirkularita. Bateson charakterizuje cirkularitu v sociálních interakcích jako „reakce jedinců na reakce jiných jedinců“ (Bateson, 1958, cit. dle Rawlins, 1987, s. 65-66). V jednotlivých interakcích učitel – žák (žáci) tak nelze přesně stanovit začátek a konec, protože je nelze chápat kauzálně, z určitého chování učitele nevyplývá automaticky dané chování žáka, neplatí tedy lineární uvažování (když a jenom když A tak vždy B). Komunikační systém třídy je založen na zpětnovazebních vztazích, funguje *cirkulárně*, kdy učitelovo chování vychází z jeho interakce se žáky a zároveň má na tuto interakci vliv a totéž platí pochopitelně i pro chování žáků. (O začátku je možné hovořit pouze při vzniku systému příchodem učitele do nové třídy.)

Nesumativnost – systém třídy není pouhým „součtem“ jednotlivců (učitele a žáků). Je charakterizován synergií, to znamená, že celek je více než suma jeho částí, protože všechny vztahy mezi elementy systému jsou také jeho součástí a zvyšují jeho „hodnotu“ (Betts, 1992). Nestačí nám znát, jací jsou jednotliví žáci, jaký je učitel a jaký je jejich vztah, pokud nebereme v potaz systém jako celek a jeho vlastnosti. Určité chování učitele tak může být spíše než jeho individuální charakteristikou projevem „vlastností“ systému třídy. V obdobné situaci ve třídě a např. ve své rodině se učitel může chovat rozdílně, jeho zdánlivě individuální, neměnná vlastnost se může jevit jinak – rozdílné systémy ji budou rozdílně interpretovat. Z nesumativní povahy systému vychází jeho **celistvost** (wholeness) – části systému třídy jsou navzájem provázány, změna na straně učitele mění chování žáka i třídy jako celku, stejně tak změna na straně žáka má vliv na učitele a celý systém třídy.

Hierarchie – v otevřeném systému třídy existuje hierarchické uspořádání, které lze, stejně jako u ostatních formálních sociálních institucí a jejich částí, označit jako *arbitrární* (na rozdíl od *daných* hierarchií typu rodiny) (Betts, 1992). Základní interakční vzorce jsou více produktem „přednastavení“ systému třídy, než střetávání se osobností žáků s osobností učitele – ten má legitimní moc, danou jeho sociální rolí. Arbitrární hierarchie spotřebovává na svoje vlastní „udržování“ část energie do systému vkládané, která by jinak byla využita pro dosahování primárních cílů. Jinými slovy i v případě velmi ukázněné a poslušné třídy musí

učitel vynaložit část energie na udržování pozornosti dětí, občasné napomínání apod., to vše jde na úkor vyučování jako takového.

Zpětná vazba a homeostáze – vlastností systému třídy je cirkularita, vzájemné zpětnovazební ovlivňování, jehož účelem je dosažení homeostáze (dynamického ekvilibria). V některých případech má zpětná vazba sebesilující tendenci, snaží se udržovat a posilovat stabilitu systému třídy. Především učitelé se snaží o dosažení stability ve třídě, přičemž v jejich chápání je stabilitou hlavně klid ve třídě a poslušní žáci. Avšak i systém třídy, kterou bychom za stabilní v tomto pojetí neoznačili, má svoji stabilitu. I třída „špatná“ si na základě vzájemného zpětnovazebního ovlivňování žáků a učitele, a na základě nesprávných vzorců chování, utvoří svoji homeostázu, která přetrvá, pokud nedojde ke změně chování v některém okamžiku cirkulárního dění. Špatné chování a vztahy ve třídě učitelé často připisují z různých důvodů pouze žákům, avšak některé výzkumy potvrzují (Wubbels, Créton, Holvas, 1988 cit. dle Wubbels, Levy, 1993), že i když z tzv. problémových tříd odejdou žáci, kteří podle učitele byli zdrojem tohoto stavu, objevuje se obdobné problémové chování u žáků jiných. Systém si udržuje svoji předchozí „problémovou“ homeostázu, jelikož nedošlo k pozitivní změně v chování učitele, protože ten je přeci jen více určujícím prvkem systému. Podobně jako v případě arbitrární hierarchie systém třídy opět spotřebovává část do něj vložené energie k uskutečňování zpětných vazeb potřebných k udržování homeostáze.

Účelnost (*purposiveness*) – fungování otevřených systémů sleduje nějaký účel. V zásadě lze systémy dělit na „unitární“, sledující jeden nebo několik málo jasných cílů, a „pluralitní“, které mají více, někdy i konfliktních cílů (Banathy, 1991, cit. dle Betts, 1992). Systém třídy se zdá být unitárním, cílem je především vzdělání žáku, ve skutečnosti však funguje spíše jako pluralistický, se střetáváním se leckdy i neslučitelných cílů. Pro učitele se tak občas může pod vnějším tlakem stát cílem hlavně striktní dodržení osnov, na opačném pólu lze najít učitele, dbajícího na vytvoření co nejlepšího klimatu ve třídě. Základy obou přístupů mají své opodstatnění a důležitost, avšak jejich nadměrné preferování se může dostávat do konfliktu s primárním cílem školy (např. učitel, věnující přehnaně velkou pozornost otázce klimatu třídy, tím opět odčerpává část energie vstupující do systému)

Diferenciace – otevřené systémy mají tendenci k zvyšování vnitřní složitosti. V okamžiku vzniku systému třídy má učitel před sebou do značné míry „nediferencované“ své nové žáky, teprve v průběhu času se utváří síť vzájemných vztahů mezi jednotlivými elementy

systemu a neustále získává na složitosti. Pro systém třídy je tedy charakteristické, že se neustále vyvíjí. Aby mohl vůbec fungovat, musí spolu žáci a učitel komunikovat, a tím vytvářet společně sdílené významy, které se vztahují ke všemu, co ve třídě probíhá – jak připomíná Gavora (2003) systém třídy se utváří v procesu *sociálního konstruování*.

Ekvifinalita – v systému třídy nejsou výsledky (ať již ve formě úspěšnosti žáků nebo příznivého klimatu třídy) nezvratně dány vstupními podmínkami, velkou roli hrají samotné procesy v systému probíhající. Pro ilustraci můžeme použít výše zmíněný příklad problémové třídy – v ní pak nezáleží primárně na tom, jací žáci do ní přišli, jaká je jejich inteligence nebo sociální původ, ale záleží na chování všech složek systému a na vlastnostech systému, které se tímto chováním konstruují. (Pro „dobrého“ učitele nemusí být neřešitelným problémem překonat podmínky zdánlivě dané např. sociokulturním statutem určitého žáka.)

INTERPERSONÁLNÍ CHOVÁNÍ UČITELE

Jak je patrné z charakteristik systému třídy, nejdůležitějším faktorem, který systém formuje a zároveň udržuje v chodu, je síť vztahů mezi jednotlivými elementy systému. Tyto vztahy se realizují prostřednictvím interpersonálního chování učitele i jeho žáků v procesu výukové komunikace (každé chování jednotlivých elementů systému je komunikací!).

V „tradičním“ chápání např. u Argyla (1967) je interpersonálním chováním vše, co probíhá při kontaktu mezi (nejčastěji dvěma) jedinci, a převážně *není* ničím více, než tím, jak se k sobě tyto subjekty „chovají“, jak spolu komunikují; přitom osobnosti účastníků této komunikace jejich interpersonální chování ovlivňují. V systémovém pojetí však tvoří chování a osobnost jednotu, interpersonální chování tak již není pouze jednou úrovní komunikace, ale snad nejdůležitějším projevem (a zároveň modifikátorem) osobnosti jedince. Takto pojaté interpersonální chování zahrnuje nejen veškerou komunikaci, ale i široce pojatou interakci (pokud chápeme komunikaci jako dílčí případ interakce).

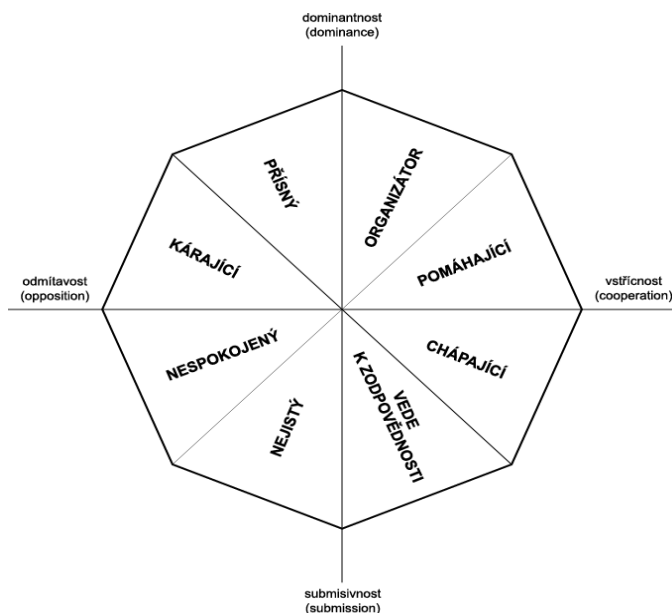
Z premisy, že interpersonální chování tvoří osobnost, vycházel T. Leary. V jeho pojetí je osobnost mnohaúrovňovým systémem všech zjevných, vědomých i nevědomých interpersonálních projevů jedince (Kožený, Ganický, 1978). Hlavním cílem takto chápané osobnosti jedince je snaha o *redukci úzkosti*. Člověk se snaží ve svém interpersonálním chování vyhnout situacím, které zvyšují jeho úzkost, a naopak se snaží chovat tak, aby dosáhl optimální úrovně sebeúcty. Každá interakce s sebou přináší buď zvyšování úzkosti nebo

posilování self- esteem, proto se jedinec snaží vyhledávat a upevňovat takové vzorce chování, které byly v interakcích s ostatními „úspěšné.“ Pokud už se nemůže vyhnout situacím, které zvyšují jeho úzkost, vytváří si také pro ně vzorce svého interpersonálního chování. Různé vzorce pro různé situace se pak stávají relativně stabilními a právě tím vlastně začínají být **charakteristikami osobnosti** jedince, protože tak se ostatním *jeví* v těchto situacích.

Základem pro popis chování učitele (tedy jeho osobnosti) se stává souřadnicový systém Learyho modelu interpersonálního chování, který umožňuje mimo jiné grafické znázornění základních interakcí probíhajících mezi jedinci. Chování (způsoby komunikace) všech účastníků jakékoliv interakce lze zaznamenat do tohoto systému a odvodit z něj míru spolupráce mezi nimi a také míru „kontroly“ interakce – tedy to, kdo určuje její průběh. Kontrolu interakce zobrazujeme na vertikální ose Learyho modelu, s krajními póly dominantnost a submisivnost. Pro popis chování učitele vyplývá z umístění na této ose míra jeho vlivu na třídu – lze vlastně zjistit, jaký styl vedení učitel uplatňuje, zda dává žákům větší prostor, nebo zda je více autoritativní, vyžaduje kázeň. Na vodorovné ose „blízkosti“ opět nacházíme krajní polohy odpor a kooperace. Umístění učitele na této ose naznačuje jeho „blízkost“ k žákům, zda s nimi spolupracuje nebo zda si od nich udržuje určitý odstup, vystupuje rezervovaně, odměřeně. Názvy pólů odpor a kooperace nevyjadřují v našem prostředí přesně styl přístupu učitele k žákům, proto Mareš a Gavora (2004) nahradili doslovný překlad českými ekvivalenty, které lépe vystihují charakter chování zjišťovaného na ose „blízkosti“, krajními body tedy jsou odmítavost a vstřícnost.

Z tohoto základního dvojdimenzionálního modelu vychází osmisektorový klasifikační systém, rámcově odpovídající osmi diagnostickým kategoriím u T. Learyho (viz. obrázek 1). Charakteristika typů interpersonálního chování v jednotlivých sektorech však klade důraz především na jejich vztah k učitelovu chování k žákům. Zároveň lze říci, že ve srovnání s Learym nejsou v modelu modifikovaném na školní prostředí brány v potaz vyloženě krajní, maladaptivní formy chování. Jinak pro jednotlivé sektory a jejich vztahy platí stejná pravidla jako v Learyho modelu – vzdálenost od středu naznačuje míru daného chování, sousední sektory spolu korelují kladně, sektory ležící naproti sobě by naopak měly mít největší zápornou korelaci.

Obrázek 1 : Klasifikační systém interpersonálního chování modifikovaný pro školní prostředí
(upraveno dle Mareš, Gavora, 2004)



Dosud jsme nezdůraznili, že žádný učitel se nebude nacházet pouze v jednom sektoru, protože reaguje na rozdílné situace a rozdílné žáky. Učitelé používají všechny způsoby chování, některé ve větší, jiné v menší míře, a tím si vytvářejí svůj osobitý komunikační styl, který je vlastně podkladem pro veškerá učitelova „molekulární“ (situační) chování. Jinak řečeno, jednotlivá „molekulární“ chování jsou interpersonální reflexy (ve smyslu momentálních reakcí subjektu na okolí), jejichž suma tvoří interpersonální vlastnosti učitele. V této souvislosti předpokládá Bartošová (1970), že právě opakované pozorování interpersonálního reflexu nám umožňuje usuzovat na interpersonální vlastnost. Lze tedy chápat interpersonální vlastnost jako nahromadění a časté opakování příslušného interpersonálního reflexu. Suma interpersonálních vlastností bývá nazývána interakčním stylem učitele (Gavora et al., 2003), který je jeho relativně stabilní charakteristikou, dobře ho reprezentuje a značně pomáhá žákům v předvídání učitelova chování.

Interakční styl učitele je jedním z hlavních projevů jeho osobnosti, přesněji řečeno, podle systémového přístupu a jeho principu cirkularity, osobnost učitele se interakčním stylem projevuje, ale zároveň je v interakcích formována. Závěrem musíme zmínit jeden dodatek, kterého jsme se již dříve dotkli a který by neměl zůstat opomenut, totiž že určité vlastnosti osobnosti učitele mohou být poněkud odlišně interpretované v rámci systému třídy a v rámci jiných systémů, kterých je učitel součástí. Osobnost učitele tak můžeme také chápat jako jednu z mnoha různých „pod-osobností“ člověka, který je povoláním učitel.

Prameny:

- Argyle, M. (1967). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bartošová, V. (1970). *Interpersonální vztahy a vlastnosti osobnosti*. Brno: Ústav pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků.
- Bertalanffy, L. von (1968). *General System Theory*. New York: George Braziller Inc.
- Betts, F. (1992). How Systems Thinking Applies To Education. *Educational Leadership*, 50(3), 38-41.
- Créton, H., Wubbels, T., Hooymayers, H. (1993). A Systems Perspective on Classroom Communication. In Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education* (s. 1-12). London: The Falmer Press.
- Gavora, P. (2003). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Gavora, P., Mareš, J., den Brok, P. (2003). Adaptácia Dotazníku interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55, 2, 156-145.
- Kožený, J., Ganický, P. (1978). *Dotazník interpersonální diagnózy- ICL*. Bratislava: Psychodiagnostica n. p.
- Mareš, J., Gavora, P. (2004). Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. *Pedagogika*, 54, 2, 101-128.
- Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rawlins, W. K. (1987). Gregory Bateson and the Composition of Human Communication. *Research on Language and Social Interaction*, 20, 53-77.
- Senge, P (2000). The Industrial Age System Of Education. In Senge P. (Ed.). *Schools That Learn* (s.27-58). New York: Doubleday.
- Watzlawick, P., Bavelasová, J. B., Jackson, D. D. (1999). *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.