

ETIKA VE VZTAHU UČITELE K ŽÁKOVI: TEORIE A SKUTEČNOST

Irena Plevová, Pavel Kusák

Anotace

Článek se zamýšlí nad etickými aspekty ve vztahu učitele k žákovi. Předchozí výzkum naznačil, že jedním z nejvíce nepříjemných prožitků žáka byla absence příležitosti k formování nezbytné sebeúcty. Vzpomínky studentů na školu ukázaly v tomto směru mnoho příkladů zraňujících poznámek učitelů. Na závěr autoři postulují některé principy pro zdravé mezilidské vztahy ve škole.

Klíčová slova

Vztah mezi učitelem a žákem, morální aspekty vztahu, pedagogická patologie, komunikace.

Abstract

Ethics of the teacher-student relation: theory and reality

The present paper discusses the ethical aspects of the teacher-student relation. Previous research indicates that the most unpleasant experiences of students are related to the impossibility of forming the necessary self-esteem. Students' memories of the school showed many occasions on which teachers made offending remarks about them. In the conclusion, some principles of healthy social interaction at schools are formulated.

Key words

The teacher-student relation, moral aspects of the relation, pathogenic factors in education, communication.

Problém vztahu mezi učitelem a žákem

Již delší dobu se nejen v odborné, ale i v laické veřejnosti vedou diskuse o potřebě a možnostech humanizace našeho, především státního, školství. Mnohé z argumentů přinesla již například tzv. Bílá kniha (viz také Kusák, 1999).

Zdálo by se tedy, že výhrady jsou známy, nicméně problémem stále zůstává, jak školní prostředí změnit. Mnohé z pramenů, z nichž při tomto nepříliš optimistickém sdělení čerpáme, mapují školní prostředí ke konci osmdesátých a z počátku devadesátých let. Zneklidňující hlasy se ovšem ozývají, navzdory konstatování jistého zlepšení, i ve vztahu k současnosti.

Inspirací k našemu sdělení se staly informace z dlouhodobého výzkumu, který se snažil zmapovat frekvenci stresorů ve školním prostředí a způsob, jakým žáci tyto stresory subjektivně vnímají a prožívají (Plevová, Urbanovská, 2004). Zmíněný výzkum mimo jiné konstatoval, že nejhůře akceptovatelná ze strany dětí se jeví oblast **vztahu mezi učitelem a žákem**. Žáci hodnotili jako vysoce stresující například situace spojené s nepravdivým nařčením, s ponižováním, s okřikováním, s nadřazováním a zesměšňováním, s nedostatečným oceňováním, ale také s nedodržováním slibu, s nespravedlností a s obecně neobjektivním přístupem učitele. Jedním z převládajících pocitů, který žáci v této souvislosti uváděli, byl pocit vlastní bezmocnosti vůči autoritě učitele. Cítili, že nejsou schopni tyto situace aktivně ovlivnit, natož zvrátit jejich nepříznivý dopad. Uzavřeli jsme tedy, že jedním z podstatných stresujících faktorů ve škole může být pro žáka prožitek jeho vztahu s učitelem.

Kvalita vztahu žáka s jeho okolím má, jak známo, bezprostřední dopad na formování jeho akademického sebeobrazu jako významné komponenty globálního sebesystému. Je známo, že ohrožení sebesystému žáka může mít malformativní vliv na sebeprožívání, a tím i na zdravý osobnostní vývoj (Kusák, 1991).

Navíc stresující interpersonální vztahy ve školním prostředí mohou mít nejenom vliv i na celkovou odolnost žáka vůči školním stresům, ale i na jeho obecný pocit fyzické a psychické zdatnosti (odolnosti), který je odpovědný za efektivitu odhadu zátěžových situací a jejich zvládnání, a to nejen ve školním prostředí.

Zjistili jsme, že problematický vztah mezi učitelem a jeho žáky je jimi vnímán jako potencionálně ohrožující. Žáci popsané situace prožívali subjektivně mnohem intenzivněji a bolestněji, než například známkování či přetěžování množstvím úkolů, pravděpodobně proto, že se nepříjemně dotýkaly jejich **sebeúcty**. Naše zjištění se shodují s obecně známým faktem, že stresor je pro člověka tím těžší, čím více ohrožuje jeho sebeúctu (Křivohlavý, 1994).

Potřeba sebeúcty je podle některých autorů (např. Rosenberg, 1979) obecně považována za jednu z nejdůležitějších potřeb, ne-li vůbec nejdůležitější. Potřeba sebeúcty je sycena především prožitkem osobní pozitivivity. Ten je zejména ve formativním vývojovém období důsledkem reflektivního mechanismu (fenomén

zrcadla) – tedy způsobu, jakým se naše chování odráží zpět k nám v reakcích osob v našem okolí. Nejcitlivější momenty takové reflexe nám přinášejí informace v termínech užitečnosti, neužitečnosti, prospěšnosti, neprospěšnosti a podobně – obecně v termínech dobra a zla. Sebeúcta je především morálním konstruktem.

Morální aspekty vztahu mezi učitelem a žákem

Jak z předchozího vyplývá, s termínem sebeúcta se dostáváme do závažné problematiky **morálních aspektů vztahu**. Nemožnost formovat adekvátní pocit sebeúcty žáka ve školním prostředí vytváří podmínky pro deficitní morální aspekty jeho seberealizace a osobního růstu. V rovině chování se tento deficit projevuje snahou žáků naplnit potřebu sebeúcty alternativními aktivitami, z nichž mnohé se mohou míjet s výchovnými a vzdělávacími cíli. V dlouhodobé perspektivě může malformativní vliv prostředí na formování sebeúcty žáka odklonit celý jeho vývoj nežádoucím směrem. Máme na mysli především nereálné představy žáka o sobě a svých schopnostech, absenci zdravého sebevědomí, a v jejich důsledku problematické chování a aktivity (jako například záškoláctví, šikana apod.).

Zdravý vztah může obecně facilitovat osobnostní vývoj, dokonce mít i terapeutický vliv, zatímco nezdravý vztah může přechodně, nebo i trvale, ublížit. Nejinak je tomu i ve školním prostředí (Kash, Borich, 1978). Pro psychogenní poškození klienta, v důsledku neprofesionálního přístupu nebo profesionálního pochybení, zná lékařský obor termín **iatropatogenie**. O klinické psychogenní iatropatogenii referují například Honzák (1997) nebo Mareš (2002), jako o psychickém poškození klienta lékařem. Jde tedy převážně o poškození klienta nesprávnou komunikací, která má v převážné většině malformativní vliv na jeho prožitky.

Konkrétní chyby se týkají nejen verbální stránky komunikace (začínající již oslovováním klientů), ale také komunikace neverbální (projevení nezájmu či projevů antipatie), často se také můžeme setkat s neempatickým jednáním zdravotnických pracovníků (nepochopení problémů, nedostatek prostoru a času apod.), (Plevová, 2004). A zákonitě se ptáme, proč k tomu dochází? Je to tím, že profesionál vykonává svou práci rutinně, bez osobního zájmu, nedodrží zásady slušného chování, neumí nebo nechce se vcítit do problému druhého? Je to způsobeno nedostatečnou profesionální přípravou, stresujícím pracovním prostředím, či jde o „syndrom vyhoření“, který je provázen ztrátou profesionálního zájmu?

Patogenní realita z hlediska vzpomínek na školu

Snad to je trochu troufalé, ale myslíme si, že v jistých případech je možno nahlížet na přístup učitele k jeho žákovi jako na **pedagogicky patogenní**. Podívejme se na následující příklady omezeného vzorku vysokoškolských studentů, které mohou být pověstnou „špičkou ledovce“. Jde o osobní reminiscenci studentů, budoucích učitelů, jdoucích v jednom případě čtyři roky zpět (v případě výroků ze střední školy), ve druhém případě mnohem dál do minulosti (v případě výroku ze základní školy a ze školy mateřské).

Studenti měli za úkol vybavit si situaci ze školního prostředí, kdy se cítili nějak poškozeni učitelem. Situaci, kterou tenkrát vnímali negativně a i v současné době ji vnímají jako „nespravedlivou“. Celkem jsme nashromáždili stovky příkladů, které jsme se snažili kategorizovat.

Nejvíce situací se týkalo ponižování, ironie a shazování žáka ze strany učitele. Dále se objevily situace, týkající se znehodnocování výkonu žáka nevhodným způsobem, problémy s oslovováním žáků a sprostá slova, nejméně zastoupenými byly situace týkající se fyzických trestů ve škole. Zajímavostí bylo, že nemálo negativních zážitků spadá i do období předškolního věku (ty se týkají hlavně jídla a spaní).

Uvedme si následně některé konkrétní příklady.

Ponižování, ironie a shazování:

ZŠ, 1. stupeň: „Pavle, nechápu, jak můžete věřit v Boha. No stoupi si tady před třídu a zkus všem vysvětlit, kdo je to ten váš Bůh...“

ZŠ, 1. stupeň: Pamatuji si, jak nám naše paní učitelka říkávala, že kdo nebude mít domácí úkol, zavře jej za trest do školního sklepa a tam bude tak dlouho, dokud neslíbí, že už nikdy žádný domácí úkol nezapomene. Měla jsem děs z toho, že bych někdy domácí úkol zapoměla.

ZŠ, 2. stupeň: „Marku, to je tvůj výkon? Vždyť je to hrozné!... Ale mně se to líbí... Já snad musím posoudit, jestli je to pěkné, já mám státnice z výtvarné výchovy... Ale mně se to líbí... Jdi si sednout, ty blbče, máš trojku!“

ZŠ, 2. stupeň: „Nováková, já vím, že jsi z vesnice a že teď každé odpoledne kydáte hnůj na poli, ale měla by ses tu chemii učit ... děvka, mě se dnes tak nechce, mě to učitelování tak nebaví. A vy jste ještě tak blbí...“

SŠ: „Na vás bych potřebovala malý dvorek a velký bič a mlátila bych vás od rána do večera, až bych z vás tu blbost vymlátíla. Jsi tak blbý, jak daleko vidíš a ještě zpátky. Tondo, sedni si do poslední lavice. Já když vejdu do třídy

a vidím hned po ránu ten tvůj ksicht, mám zkažený den. Pokud se občas díváš do zrcadla, snad mě chápeš. Proč na mě tak přibližle hledíš?“

SŠ: Profesor požádá studentku, zda by nevzala třídní knihu a nezesla ji do sborovny. Ta ji omylem dá do batohu a odnese domů. Ráno se profesor ptá, kde je třídnice. „Vzala jsem ji omylem domů. Omlouvám se ... vy snad myslíte jenom na blbosti. Pojd'te k tabuli a napište, co máte v hlavě. Pište zkratky následujících chemických prvků: vodík H...kyslík O...vanad V...dusík N...kyslík O...“

Znehodnocování výkonu:

ZŠ, 1. stupeň: Dodnes si pamatuji výrok učitelky při vyhodnocování prací v hodině výtvarné výchovy: „No fuj, Dane, tomu říkáš obrázek? Takový hnus už jsem dlouho neviděla.“

ZŠ, 1. stupeň: Nikdy nebudeš lepší! Tak by se dala vystihnout situace, kterou jsem prožívala ve třetí třídě. Dodnes to cítím jako nespravedlnost a ponížení. Ať jsem dělala co jsem dělala, učitelka mě vždy ohodnotila hůře než moji kamarádku. „Určitě jsi to opsala, znám tě, to není z tvé hlavy.“

ZŠ, 1. stupeň: „Ty jsi neschopná, jen tady vše kazíš, zvedni tu svoji prdel (TV).“

ZŠ, 2. stupeň: „Úbor máš sice úžasný, převážně horní partie, ale ten výmyk děláš jako postižená!“

Oslovování a sprostá slova:

ZŠ, 2. stupeň: Ty jsi úplně blbá, měla by ses vrátit do mateřské školy. Jsi prostě neschopná. Co je na tom vylézt na tu tyč, tak nebuď posraná a lez!“

ZŠ, 2. stupeň: „Pane učiteli, mohl byste nám říkat jménem a ne příjmením? ... Ne, nikdy jsem to nedělal, tak proč bych měl? ... Vždyť nám všichni učitelé říkají jménem, jen vy ne ... Nováková! I kdybyste se rozkrájela na kousky, tak vám jménem nikdy neřeknu, pořád u mne budete jen Nováková!“

SŠ: „Ty slepice jedna, proč do toho tak mlátíš (do počítače)! Pro takové krávy jako jsi ty by měli vyrábět dřevěné klavésnice! Co čumíš jako slepice?“

SŠ: „Vy chemický hovada! Cos to tam napsal? Smaž to ty prase! Zase jsi tu písemku posral.“

Mateřská škola:

„Dokud to nesníš, nikam nepůjdeš ... ani domů!“

„Musíš to všechno sníst!“ Pod nátlakem jsem to snědl a pozvracel jsem se. Ale ani to učitelce nestačilo, donutila mě sníst vyzvrácené.

Po obědě jsme chodili spát. Paní učitelka nám četla pohádku, abychom lépe usnuli. Těm, kdo nespali, přehodila ručník přes hlavu.

„Neumíš být ticho? Postav se do kouta a nemluv.“

Ponechejme stranou otázku, do jaké míry jsou dopady takového vztahu dočasné (život sám je někdy svým způsobem, v dlouhodobé perspektivě, terapeutický), ale neděláme si iluze o tom, že jsou případy, kdy škola zanechá trvalé následky.

O **morální rovině** jakéhokoli vztahu, včetně toho mezi učitelem a žákem, nelze pochybovat. Často slyšíme o profesionální etice či o etickém kodexu. Jinými slovy, existují pokusy profesionální vztahy kodifikovat. Vezmeme-li si příklad z klinické oblasti, nalezneme požadavky na zásady chování mezi přístupem lékaře k pacientovi v Etickém kodexu České lékařské komory a Etickém kodexu Práva pacientů. Podobně existuje Etický kodex sociálních pracovníků a Etický kodex psychologa (Plevová, 2004). Je proto překvapivé, že Etický kodex učitele v konsensuální podobě ještě nebyl vypracován.

Platí obecné principy zdravých mezilidských vztahů i pro školu?

Existují vůbec nějaké obecně přijatelné **principy zdravých vztahů mezi učitelem a žákem**? Problém humanizace školství byl velmi aktuální v USA v sedmdesátých letech, poté, co se objevilo první vydání publikace Rogerse (bylo to v roce 1969 a vyšla pod názvem Freedom to Learn), v níž tento představitel humanistické psychologie formuloval mimo jiné svou představu o nutnosti zlidštit proces vzdělání. Odvodil ji od terapeutického přístupu, jehož byl protagonistou, dnes známého jako přístup zaměřený na klienta. Ale ať již byly jeho původní myšlenky prezentovány v jakékoliv verzi (u nás je např. dostupná publikace Rogers, Freiberg, 1998), zdravý vztah mezi učitelem a žákem se z této perspektivy opírá o čtyři zásadní požadavky na postoj učitele k žákovi:

Prvním požadavkem je, aby učitel byl ke svému žákovi poctivý, opravdový (**požadavek kongruence**). Kongruence je definována jako soulad mezi prožíváním a chováním. Někdy se mluví o tzv. transparentnosti. Je to požadavek na přístup bez přetvářky, bez masky. Víme, nakonec i z vlastní zkušenosti, že takové „masky“ jsou žáky odhaleny a často zneužívány. Tato „otevřenost“ či „opravdovost“ (autentičnost) ovšem zahrnuje nezbytný takt a ohleduplnost.

Druhým požadavkem je, aby učitel byl schopen empatického porozumění (**požadavek empatie**). Znamená to, aby byl schopen citlivě přistupovat k tomu, jak žák prožívá celý proces učení, což je základem pro pochopení toho, co se skrývá za žákovým vystupováním. Víme-li, co druhý cítí, vytvářím podmínky pro

náklonnosti (sympatie) a tím i pro případnou ochotu jednat v jeho prospěch (altruismus). Ne nadarmo někteří psychologové považují empatii za základ morálního vývoje (např. Coles, 1998).

Třetím požadavkem je, aby učitel přistupoval k žákovi s laskavostí a respektem k takovému, jakým je (požadavek na **bezpodmínečné pozitivní přijetí**). Respekt, úcta jsou založeny na akceptaci osobnosti žáka jako hodnoty, bez – pro žáka často nesplnitelných – předchozích a svazujících podmínek. Je to základní úcta k žákovi, jeho pocitům, názorům a jednání. Ale pozor, akceptovat někoho neznamená souhlasit s tím, jak se chová. Akceptace v tomto smyslu znamená východisko pro hledání porozumění, proč se žák takto chová.

Čtvrtým a posledním požadavkem je, aby učitel byl v těchto svých charakteristikách stálý (požadavek **konzistence**). Znamená to, aby tyto postoje nebyly pouhým pedagogickým nástrojem, technikou, ale nedílnou součástí jeho osobnosti, chcete-li nedílnou součástí jeho výchovné ideologie. Odtud pochází záruka, že jeho chování bude, přes jistou situační variabilitu, stabilní, konzistentní, „čitelné“.

Smyslem tohoto přístupu je vytvářet ve škole prostředí „psychologického bezpečí“, vzájemné důvěry, ve které se žák může pohybovat bez obav, a tedy i bez blokujících obran. Podmínkou dobrého vztahu je pocit žáka, že učitel „hraje s otevřenými kartami“, bez postranních úmyslů, a tedy žák nemusí hledat v nejasnostech a náznacích skryté významy; je chápán, aniž by byl ohrožen, a protože je jako osobnost respektován, cítí se bezpečně. Důsledky takového prostředí vedou podle Rogers, Freiberg (1998) k:

- pozitivnějším vztahům mezi žáky
- pozitivnějším vztahům mezi učitelem a žáky
- pozitivnějším vztahům žáka ke škole jako instituci
- ve svém důsledku i k lepším výkonům žáka ke ve škole

Ne nadarmo jsou tyto podmínky, tak či onak, uplatňovány v alternativních vzdělávacích systémech. Jakkoliv formují vzájemný vztah lidí mezi sebou v běžném, reálném životě, platí i pro vztah mezi učitelem a žákem – i ten je vztahem reálným, nikoli umělým.

Kvalita vzájemných vztahů mezi učitelem a žákem může podstatně usnadnit naplnění výchovně vzdělávacích cílů (říkáme, že má facilitující účinek), nebo naopak může jejich naplnění ztížit (říkáme, že má inhibující účinek). Formující se vzájemný vztah mezi učitelem a žákem je proto právem považován za jednu z nejdůležitějších nekognitivních podmínek určujících efektivitu pedagogického působení učitele.

Závěr

Co dodat? Mohli bychom se znovu podívat na reálné výroky, které jsou zde prezentovány, abychom posoudili, do jaké míry jsou podmínky zdravého vztahu naplněny.

Sociální ekolog Bohuslav Blažek uvádí podobné situace z různých předmětů jak základní, tak i střední a dokonce vysoké školy a v komentáři k podobným jevům v našem školství píše o „systémovém rysu našeho školství na přelomu století a o selhání pedagogiky“ v tom, že veřejnost takový přístup toleruje. Mluví o „nahrazování pedagogiky zvlí“ (Blažek, 2000).

V kontextu našeho článku je tento odsudek příliš tvrdý v tom smyslu, že je opomenut vliv doby, která ztratila iluzi o ideálech a nemá oporu v etice mezilidských vztahů. Bylo by zajímavé zjistit, nakolik se situace v našem školství změnila. Jisté signály zde jsou, ale i Blažek si všímá „semknutých řad mnoha sborů“ proti pedagogům, kteří „volí jiné cesty“. Přes uvedené skutečnosti věříme a jsme přesvědčeni, že většina našich pedagogů svou práci vykonává s láskou a s patřičným pedagogickým taktem.

Literatura

- BLAŽEK, B. *Škola jako zrada dospělých na dětech*. Souvislosti. Revue pro křesťanství a kulturu. Odd. Školy, 1, (43), 2000.
- COLES, R. *The moral intelligence of children: How to raise a moral child*. N. Y. Penguin Books, 1998.
- HONZÁK, R. *Komunikační pasti v medicíně*. Praha : Galén 1977, ISBN: 80-85824-60-4.
- KASH, M., M., BORICH, G. *Teacher behavior and pupil's self concept*. Reading. Mass. Addoson-Wesley 1978.
- KUSÁK, P. *Sebevědomí žáka a školní úspěšnost*. In: Psychologové studentům. Praha, Stát. ped. nakl. 1991, s. 13–24. – AUPO, fac. paed. Psychologica III.
- KUSÁK, P. *Humanizační tendence ve výchovně vzdělávacím procesu. Závěrečná zpráva výzkumného projektu FR VŠ 0691/1999. Rozvoj sociálních dovedností studentů učitelství*. Nepubl. záv. zpráva (35 s.).
- MAREŠ, J., a kol. *Iatropatogenie a sororigenie aneb jak lze poškozovat člověka*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2002.
- PLEVOVÁ, I. *Psychogenní patogenie v profesionálním vztahu*. In: Socialia 2004. Hradec Králové : Gaudeamus, 2004, ISBN: 80-7041-283-6.

- PLEVOVÁ, I., URBANOVSKÁ, E. *Vliv některých osobnostních proměnných na prožívání psychické zátěže ve školním prostředí*. In: Antropologicko-psychologická charakteristika populace v moravském regionu. Olomouc : VUP 2004, ISBN: 80-244-0872-4.
- ROGERS, C., R., FREIBERG, H., J. *Sloboda učit sa*. Persona, Modra 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- ROSENBERG, M. *Conceiving Self*. Basic Books. New York 1979.

Irena Plevová
Univerzita Palackého
Pedagogická fakulta, katedra psychologie a patopsychologie
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc