

Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje?

Bohumíra Lazarová

Klíčová slova: systemický přístup, sebereflexe, profesionální nejistota, ukotvení, heteronmní bytost, autonomní bytost.

Přemítání o věcech, jevech a lidech kolem nás a nakonec i o sobě sama — tedy o tom, jak uvažujeme, co prožíváme a jak se chováme — může být pro mnohé procesem značně nesnadným. Nebývá jednoduché odpovědět na otázky, které se během vlastních úvah vynořují: Vidím skutečnost objektivně? Je to opravdu tak? Popisuji věci správně? Neublížuji někomu svým rozhodnutím, které jsem učinil(a) na podkladě vlastního chápání reality?

Nenalézáme-li odpovědi na podobné otázky, snažíme se alespoň najít pevnou půdu, na které lze ukotvit věčnost našeho nevědění a hledání. Jednou z možností, která se pro tento účel nejen učitelům nabízí, je jeho orientace v základech systemického myšlení.

Systemické myšlení se stalo základem pro nové terapeutické přístupy v psychologii (srov. Ludewig, 1994; Pecháčková, 1993; Úlehla, 1996) a mohlo by stejně dobře posloužit i pokud jde o lidské reflexe a sebereflexe. Klinický systemický pohled na člověka a jeho život může přinést specifické a užitečné aplikace i do pedagogické praxe.

U biologických základů systemického myšlení stojí *biologická teorie poznání* chilského neurobiologa Humberta Maturany. Tato teorie se řadí k těm, které odmítají lidské pokušení hovořit o jistotě. Skepticky nahlíží na jakákoliv tvrzení typu: víme, jak věci doopravdy jsou. Podle Maturany není naše poznání věrným odrazem reality, nýbrž biologickým fenoménem, který není determinován objekty vnějšího světa, ale strukturou organismu. Tradiční požadavek objektivní korespondence vnějšího a vnitřního překračuje možnosti lidského poznání. Každý lidský jedinec je *pozorovatel*, který věci svým specifickým způsobem vidí, svým způsobem jim rozumí a po svém o nich hovoří. Při popisu jakékoliv věci či jevu je proto třeba mít neustále na mysli, „kdo to říká“ (srov. Ludewig, 1994).

To má své konsekvence i pro učitelství povolání, neboť reflektuje-li učitel svoji práci s žákem, je vždy užitečné, aby si byl vědom toho, že je to právě

(a možná pouze) ON — UČITEL, kdo popisuje, kdo říká, že je dítě problémové, nejde mu matematika, že žák není motivován k práci nebo že jeho domácí příprava je nedostatečná atp. Podle zmíněné Maturanovy teorie by si měl být učitel při reflexi a seberefexi vědom toho, že neuvažuje přímo o realitě (jak to s oním žákem skutečně je), nýbrž o svém poznání žáka a jeho problémů (příp. sebe sama při seberefexi).

Systemické myšlení bývá považováno za osvobozující, etické, postavené na respektu k individualitě každého člověka. V literatuře se však zcela přirozeně (jako všechno nové, co boří zaběhnutá schémata a jistoty) setkává s kritikou. Ta poukazuje nejčastěji na *biologický redukcionismus*, *ontologii pozorovatele* (je-li veškeré poznání připisováno pozorovateli — musel by ten existovat předem jako ontologická danost), *vyloučení instruktivní interakce* (nihilismus) atd. (srov. Ludewig, 1994). Polemika s těmito kritickými pohledy není předmětem tohoto pojednání.

1. Úvahy o profesionální nejistotě

Učitelská praxe, která neviditelně, ale úporně podněcuje vyučující k tomu, aby říkali (nejen dětem) „jak jsou věci doopravdy“, „co je dobré a co je špatné“, může přirozeně, ale mnohdy i nebezpečně posilovat učitelovo vědomí jistoty. Zdá se, že právě seberefexie by mohly učitelům tuto jistotu narušit a nastartovat některé změny a korekce v jejich přístupech k dětem a k učitelské práci vůbec. Mohou jim však zároveň vnést do života bolesti a pochyby o jejich povolání, o jejich kompetenci, o nich samých.

Profesionální nejistota je součástí každé práce. Ve své optimální síle (tedy pokud není natolik velká, že se stane brzdícím elementem) je impulsem k otevřenosti a ke *změně*. A o té je vždy užitečné uvažovat. Seberefexie učitelů je tedy procesem, který nemusí být chápán jako prostředek poznání pravdy, ale může být pojata jako nekonečný proces, který **rozšiřuje možnosti a pomáhá změně**.

Systemický přístup učitelům, a nejen začínajícím, ukotvení nejistoty nabízí. Určitá dávka profesionální nejistoty poskytuje paradoxně bezpečí jak učitelům, tak i žákovi. U učitelů starších a zkušených je také užitečnou obranou proti tzv. burnoutu (syndromu vyhoření).

2. Potřeba komunikace a spolupráce

„Vím-li něco jistě, měl bych dříve nebo později hledat lidi, kteří mi pomohou vidět to ještě jinak“ (Strnad, 1997).

Biologická podmíněnost veškerého poznání a neexistence mechanismu, schopného rozlišit mezi iluzí a vjemem, omezuje kritérium objektivity na

čistě *komunikativní účely*, konstatuje Maturana. Aby člověk mohl co nejlépe poznat věci, jevy, lidi a nakonec i sebe sama, potřebuje komunikovat a domlouvat se s ostatními na tom, co bude považováno za objektivní (srov. Ludewig, 1994). Přijmeme-li tyto závěry, pak je zřejmé, že komunikace se jeví i pro reflexi a sebereflexi jako užitečná, ne-li nezbytná.

Pokud reflektujeme objektivní realitu prostřednictvím našich odlišně biologicky determinovaných (nedokonalých k poznání objektivní reality) poznávacích struktur, pak je zřejmé, že bychom měli být vždy připraveni ke změně či korekci našeho poznání (dekonstrukce a nová konstrukce — srov. Drewery a Monk, 1994). Sebereflexe, která zůstává zajatcem vlastních představ o realitě, žádá pomoc. Chceme-li rozšířit své možnosti, je užitečné pozvat si k tomu jiné lidi, kteří budou popisovat „jak vidí věci oni“. Systemický přístup v terapii zřizuje k těmto účelům reflektivní tým. Práce takového týmu má neevaluativní povahu, zaměřuje se především na popis toho, co lidé v něm participující viděli a slyšeli a jak tomu rozumějí. Reflektivní tým nabízí terapeutovi svá porozumění a nápady a otevírá tak nové možnosti pro další úvahy.

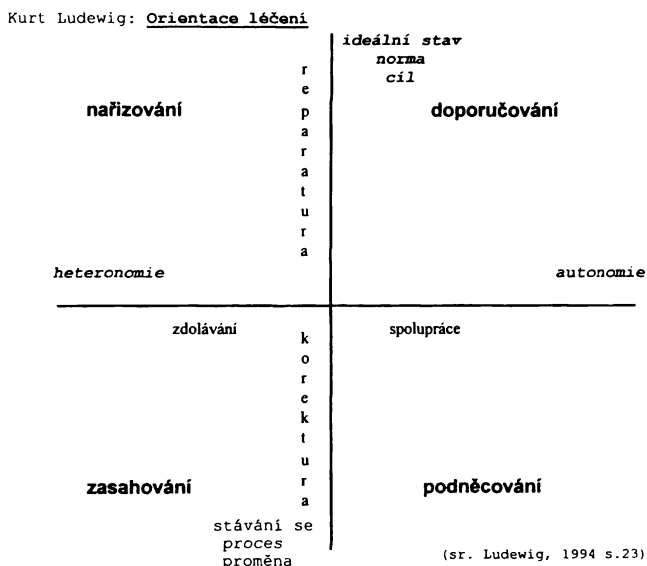
- Lze to podobně zařídit i ve školské praxi?
- Může mít učitel kolem sebe lidi, kteří mu pomohou rozšířit jeho možnosti při poznávání reality, při jeho uvažování o jevech kolem něj a o sobě samém?
- Jsou na podobnou spolupráci učitelé pregraduálně připravováni? Znají její možné podoby a formy?

Zdá se, že téma učiteléské komunikace a spolupráce je i v našich školských podmínkách zatím nespravedlivě opomíjeno. Také pro učitele (budoucích) učitelů zůstává výzvou, aby své (studenty) kolegy seznamovali s různými pojetími supervizí a konzultací (především v tom nemocenském slova smyslu a v neevaluativní podobě), s učitelými peer programy apod. Tímto jim mohou usnadnit jejich budoucí sebereflektivní snažení a adekvátněji je připravit na jejich práci.

3. Reflexe průběhu přemýšlení

Mezi množství učitelových rolí patří i role „sociálního pracovníka“, a to zejména v případě, kdy si žák žádá o pomoc. Týká se to i těch případů, kdy učitel sám chce či přímo musí navodit změnu v chování žáka (tzv. sociální kontrola). Učitel užívá jazyka ve formě rad, příkazů, doporučení apod. „*Snadnější je přikazovat a zakazovat, než vyjednávat a spolupracovat*“ (Smékal, 1997).

Pro úvahy o vlastní sociální kompetenci, resp. o orientaci interakce s žá-



kem, může učiteli dobře posloužit Ludewigovo schéma „orientace léčení“. Stejně jako terapeut, měl by i učitel v sociální práci stanovit metody a cíl „léčení“ a reflektovat svoji orientaci v tomto směru (viz nákres).

Chápe-li učitel žáka jako *heteronomní bytost*, tedy v situaci, kdy není možné ponechat volbu na žákovi (např. když se jedná o ohrožení samotného žáka či jiných zúčastněných), volí takové způsoby sociální práce jako je *nařizování a zasahování*, aby ihned *znovunastolil normu* (např. aby byl ve třídě klid — vyřadí rušivého žáka ze třídy) či změnil zaměření — *upravil proces* (např. napomene rušivého žáka).

Znovunastolení normy — požadovaného způsobu chování — se děje prostřednictvím procesu reparatury — obnovy — (*nařizování a doporučování*), částečné (i reverzibilní) změny v chování lze navodit prostřednictvím korektur (*zasahování a podněcování*).

Učitel *doporučuje* (abys byl oblíbený, mohl bys zkusit třeba...) a *podněcuje* (jak jinak by ses mohl zachovat?...) tehdy, chápe-li žáka jako *autonomní bytost* (věřím, že ve většině situací, ve kterých se spolu učitelé a žáci setkávají, je to možné) (srov. Ludewig, 1994).

Systemické myšlení má v pedagogické praxi bezesporu velmi široké uplatnění. Cílem tohoto sdělení bylo pouze naznačit některé z nabízejících se východisek, pomůcek a témat pro úvahy učitelů o jejich práci. Snad by mohly

posloužit coby inspirace pro reflexe učitelů o nich samých, o jejich žácích a jejich problémech a o světě vůbec. Nebo snad jen o vlastních představách?

Literatura

- Drewery, W. — Monk, G.: Some reflections on the therapeutic power of poststructuralism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 17, č. 4, 1994, s. 303–313.
- Ludewig, K.: *Systemická terapie*. Pallata, Praha 1994.
- Pecháčková, S.: *Zpráva o systemické terapii*. ISZ, Praha 1993.
- Směkal, V.: Zrání a změny osobnosti učitele jako podmínka rozvoje školy. Referát z konference „Také školy se mohou učit“. Brno, 25.–27. 11. 1996.
- Strnad, V.: Výcvik v systemickém přístupu — osobní vystoupení. Brno, 6.–7. 11. 1997.
- Úlehla, I.: *Umění pomáhat*. Renaissance, Písek 1996.

LAZAROVÁ, B.: Systemický přístup a sebereflexe v práci učitele — skepse nebo naděje? *Pedagogická orientace* 1997, 4, s. 19–23, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: PhDr. Bohumíra Lazarová, katedra psychologie PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno