

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2015

Radim Štěrbá

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Empatie učitele v pedagogické teorii a praxi
Empathy of Teacher in Educational Theory and Practice
Radim Štěrbá

Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Empatie učitele v pedagogické teorii a praxi“ vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 27. 8. 2015

.....
podpis

Děkuji svému školiteli za podporu, cenné rady a vstřícný lidský přístup poskytnutý při psaní disertační práce. Rovněž bych chtěl poděkovat všem ostatním, kteří mi nějakým způsobem pomohli a bez nichž by práce v této podobě nemohla vzniknout.

Abstrakt

Práce se zabývá tematikou empatie učitele v pedagogických teoriích i školní praxi. Jejím cílem je na základě analýzy významných českých a zahraničních pedagogických teorií podat přehled o empatii jako specifické schopnosti učitele, jejím vývoji a postavení v rámci dané pedagogické koncepce. Teoretická část práce se nejprve zabývá vývojem pojetí empatie v rámci psychologie, diferencí mezi pojmy sympatie a empatie, jejímu vztahu k pohlaví, k emoční inteligenci, prosociálnosti, následně se zaměřuje na empatii v rámci pedagogické komunikace ve škole. Stěžejní část práce spočívá v samotné analýze významných domácích pedagogických koncepcí domácích autorů, například Komenského, Lindnera, Úlehly, Chlupa, Uhra a Příhody. Ze zahraničních autorů to jsou například Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Steiner a Rogers. Cílem empirické části je realizovat a pomocí odpovídajících výzkumných nástrojů ověřit účinnost výukového programu rozvíjejícího empatii budoucích učitelů. Práce má přispět k hlubšímu pochopení empatie v edukačním procesu, a to jak v rámci teoretickém vycházející z reflexe tohoto fenoménu v pedagogických teoriích, tak zejména v praktickém v souvislosti s přípravou budoucích učitelů.

Klíčová slova

empatie, kognitivní a afektivní empatie, vyjádřená empatie, pedagogické teorie, učitel, výzkum

Abstract

The thesis deals with the theme of empathy of teacher in educational theory and teaching practice. Its objective is to bring on an analysis of major Czech and foreign educational theories an overview of empathy as specific skills of teacher, its development and position within the given educational concept. The theoretical part first deals with the development of the concept of empathy in the context of psychology, differences between the concepts of sympathy and empathy, its relationship to sex, emotional intelligence, sociability, then focuses on empathy in the context of educational communication at school. The main part consists of analysis of important domestic pedagogical concepts of domestic authors, such as Comenius, Lindner, Úlehla, Chlup, Uher and Příhoda. Among foreign authors are, for example, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Dewey, Steiner and Rogers. The aim of the empirical part is to implement and with the use of relevant research tools to verify the effectiveness of the learning program developing empathy of future teachers. The thesis should contribute to a deeper understanding of empathy in the educational process, both within the theoretical, based on reflection of this phenomenon in educational theories, and especially in practice in connection with the preparation of future teachers.

Keywords

empathy, cognitive and affective empathy, expressed empathy, educational theory, teacher, research

Obsah

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Vymezení empatie, teoretická východiska.....	13
1.1 Empatie a psychologické kořeny.....	13
1. 1. 1 Vývoj pojetí empatie.....	14
1. 2 Empatie v dalších psychologických kontextech.....	29
1. 2. 1 Empatie a sympatie.....	29
1. 2. 2 Empatie jako proces, stav, vlastnost.....	32
1. 2. 3 Empatie a ontogenetický vývoj, věk a gender.....	33
1. 2. 4 Empatie a emoční inteligence.....	36
1. 2. 5 Empatie ve vztahu k morálnímu vývoji prosociálnosti.....	39
1. 3 Empatie a pomáhající profese se zaměřením na profesi učitele.....	43
1. 3. 1 Empatie a sociální kompetence učitele.....	47
1. 3. 2 Projevovaná empatie a pedagogická komunikace.....	51
2. Empatie ve vybraných pedagogických teoriích.....	59
2. 1 Pojetí empatie učitele u představitelů českého pedagogického myšlení.....	62
2. 1. 1 Počátky české pedagogiky - T. Štítný ze Štítného.....	62
2. 1. 2 Renesanční humanismus – J. Blahoslav.....	64
2. 1. 3 J. A. Komenský a přiblížení se dítěti.....	66
2. 1. 4 J. I. Felbiger a Komenského odkaz.....	73
2. 1. 5 G. A. Lindner a dědictví Herbartovo.....	77

2. 1. 6	J. Úlehla, F. Čáda, F. Krejčí a F. Drtina –pohled učitele na žáka..	82
2. 1. 7	Empatie učitele a tzv. „pokusníci“	93
2. 1. 8	Pedagogický reformismus (O. Chlup, J. Uher, V. Příhoda).....	103
2. 2	Empatie učitele v zahraničních pedagogických koncepcích.....	114
2. 2. 1	Rousseau a Pestalozzi – východiska pro pojetí empatie učitele.....	114
2. 2. 2	Herbart a herbartismus, zvýraznění a potlačení empatie učitele.....	124
2. 2. 3	Empatie učitele v základech duchovědné pedagogiky (W. Dilthey)..	129
2. 2. 4	Empatie učitele v pedagogickém reformismu.....	135
2. 2. 4. 1	Pragmatická pedagogika (J. Dewey).....	136
2. 2. 4. 2	M. Montessori.....	141
2. 2. 4. 3	Waldorfská škola.....	145
2. 2. 4. 4	Svobodná škola A. S. Neilla.....	151
2. 2. 5	Humanistická pedagogika C. R. Rogerse.....	155
2. 2. 6	Odrazy PCE u P. Freireho a H. Schoenebecka – empatie učitele v pedagogice utlačovaných a v postpedagogice (amikaci).....	161
2. 2. 6. 1	Freireho pedagogika utlačovaných.....	161
2. 2. 6. 2	Schoenebeckova postpedagogika.....	164

EMPIRICKÁ ČÁST

3.	Problematika měření empatie a jejího rozvíjení.....	169
3. 1	Výzkumy empatie a možností jejího rozvoje.....	169
3. 2	Empatie v rámci pedagogického výzkumu.....	178
3. 3	Projekt výzkumu.....	184

3. 3. 1 Cíle výzkumu a výzkumné problémy.....	184
3. 3. 2 Výzkumné hypotézy a metodologie výzkumu.....	190
3. 3. 2. 1 Výzkumné hypotézy.....	190
3. 3. 2. 2 Metodologie výzkumu.....	195
3. 3. 3 Prezentace a interpretace výsledků.....	205
3. 3. 4 Diskuse.....	221
ZÁVĚR.....	228
Seznam literatury.....	231
Seznam tabulek.....	258
Seznam obrázků.....	259

ÚVOD

V naší práci jsme se zaměřili na tematiku empatie, konkrétně empatie učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. Podle našeho názoru je tento důležitý edukační fenomén, přes svoji nespornou významnost, v našem prostředí opomíjen, jednak částečně po stránce teoretické, zejména však v oblasti pedagogického výzkumu. Kromě těchto motivačních vlivů pro zpracování dané problematiky jsou to i osobní zkušenosti autora z učitelské praxe na základních školách a posléze i vysoké škole. Autor si během této praxe uvědomil určité nedostatky, které jsou součástí našeho školského systému a rozhodl se je dle svých možností nějakým způsobem řešit. Jedním z těchto nedostatků je, dle autora, i nedostatečná znalost učitelů o tomto fenoménu, která často zcela absentuje a empatie je pak praktikována pouze intuitivním způsobem.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, kdy teoretická část zároveň poskytuje základ, východiska pro praktické aplikace. Ústředním vědeckým problémem, který je v této části řešen, je tematika empatie učitele v pedagogických koncepcích. Hlavním cílem teoretické části práce je proto na základě analýzy významných domácích a zahraničních pedagogických teorií podat ucelenější přehled o empatii jako specifické komponentě učitele, jejím vývoji a postavení v rámci dané pedagogické koncepce. Na základě výše uvedeného pak můžeme formulovat výzkumnou otázku teoretické části: Jaké je postavení empatie učitele a jak se vyvíjelo její pojetí ve vybraných pedagogických teoriích?

Ve druhé, empirické, části je vědecký problém založen na možnostech cíleného ovlivňování empatie prostřednictvím vnějších vlivů, v našem případě specifického kurzu pro učitele/budoucí učitele. V této části se proto zabýváme možnostmi ovlivňování empatie, kdy se zaměříme na projekty - uskutečněné výzkumy v této oblasti. Naším cílem je realizovat a pomocí odpovídajících výzkumných nástrojů ověřit účinnost výukového programu rozvíjejícího empatii budoucích učitelů. Výzkumnou otázku této části můžeme obecně formulovat: Je možné pomocí specifického edukačního programu rozvíjet empatii budoucích učitelů – účastníků kurzu?

V rámci teoretické části, přestože je naším klíčovým záměrem zabývat se její vazbou na pedagogiku, nemůžeme opomenout její pojetí a rozvoj tohoto pojetí v souvisejících společenskovedních disciplínách, ze kterých pedagogika také čerpá. Ve vztahu k předmětu našeho zájmu proto nelze vynechat pojetí empatie v psychologii, která poskytuje pedagogice cenná východiska. Zpracování tématu empatie v rámci psychologie je poměrně dostatečné, nicméně hlavně v zahraniční literatuře. Zde jsme proto čerpali zejména ze zahraničních zdrojů (například Buda, 1994; Duan, Hill 1996; Verducci, 2000). Z domácích zdrojů v této části jsme využili hlavně publikace Mlčáka a Záškodné (Záškodná, Mlčák, 2009; Mlčák, 2010), také například Slaměníka (Slaměník, 2011). Kromě těchto přehledových zdrojů jsme samozřejmě využili i primární literatury v této oblasti (například Mead, 2004; Piaget, 1999; Rogers, 1998; Davis, 1983; 1994; 1996).

Oproti zpracování tematiky empatie v psychologii musíme konstatovat, že v oblasti pedagogiky, ve vazbě na náš výzkumný problém, jsme ucelenější literaturu k tomuto tématu bohužel nenalezli. Našimi primárními zdroji proto byla přímo díla vybraných pedagogických teoretiků. V části věnující se domácí pedagogické teorii to byly například práce Komenského (Komenský, 1947; 1948; 1956), Felbigera (Felbiger, 1824), Drtiny (Drtina, 1930; 1931; 1932), Čády (Čáda, 1902; 1915; 1921), Uhra (Uher, 1924; 1924a; 1938). V zahraniční pedagogické teorii pak například práce Rousseaua (Rousseau, 1949; 1956; 1967), Herbarta (Herbart, 1977), Deweye (Dewey, 1932; 1934), případně Freireho (Freire, 2005) a Schoenebecka (Schoenebeck, 1997; 1999; 2001).

Ze sekundárních zdrojů jsme čerpali zejména z Kádnera (Kádner, 1923; 1923a; 1923b; 1923c; 1923d), také z Chlupa (Chlup, 1925), případně Cacha (Cach 1956; 1981) z novější sekundární literatury například z Cipra (Cipro, 1994; 1996; 2002; 2003), Rýdla (Rýdl, 1992; 1994; 1999; 2001).

V praktické části práce, kromě zdrojů z části teoretické, jsme využili hlavně zahraniční studie (například Aspy, Roebuck, 1975; Hatcher et al., 1994; Cooper, 2004; Bellini & Shea, 2007) Hlavním důvodem byla již zmiňovaná absence domácích výzkumů v této oblasti, kromě již uvedených Mlčáka a Záškodné (Záškodná, Mlčák, 2009; Mlčák, 2010).

Naše práce má přispět k hlubšímu pochopení empatie v edukačním procesu, a to jak v rámci teoretickém vycházející z reflexe tohoto fenoménu v pedagogických teoriích, tak zejména v praktickém v souvislosti s přípravou budoucích učitelů. I když existují nejrůznější programy a kurzy zabývající se rozvojem interpersonálních dovedností, neexistuje dosud jednoznačný názor na to, zda lze empatii takovýmto způsobem rozvíjet. Výsledek práce by měl, alespoň částečně, přispět nejenom k řešení tohoto problému, ale zejména k následnému zkvalitnění edukačního procesu, kdy učitel se svými schopnostmi je jedním z jeho rozhodujících prvků.

1. Vymezení empatie, teoretická východiska

Cílem této kapitoly je popsat a analyzovat empatii zejména z psychologického (sociálně psychologického) pohledu ve vztahu k záměru naší práce. V její první části se seznámíme s vývojem jejího pojetí v uvedeném oboru, ve druhé části pak se současným stavem. Na tomto základě si vytvoříme odborná terminologická východiska, o která se budeme opírat v následné teoretické i praktické části zabývající se empatií v pedagogice a školní praxi. Ve druhé části kapitoly se budeme dále zabývat dalšími vazbami, které souvisejí s empatií, abychom si o této problematice vytvořili komplexnější, ucelenější obraz (týká se to podkapitol zabývajících se například jejími vztahy k emoční inteligenci, morálnímu vývoji a prosociálnosti). Tato část nám má umožnit lépe pochopit mnohvrstevnatost tohoto fenoménu. Ve třetí části kapitoly se již soustředíme na pedagogickou oblast, budeme se zde věnovat empatii v učitelské profesi, zaměříme se na její souvislosti s kompetencemi učitele a pedagogickou komunikací.

1.1 Empatie a psychologické kořeny

Empatii můžeme obecně definovat jako vhléd do myšlenek a pocitů druhých lidí, jako schopnost spoluprožívat a rozumět myšlenkám, pocitům a jednání druhého (např. Pelcová, 2010, s. 146) Při o něco hlubším pohledu v rámci současných psychologických slovníků ji můžeme vymežit například jako:

„vcitování se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, ...chápat o co usiluje...“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 127).

Nakonečný dále dodává:

„předmětem empatie je vnitřní svět druhého...u empatie jako vcitění rozlišuje složku kognitivní a emoční, tj. spolucítění jako výsledek počáteční kognitivní účasti (Nakonečný, 2013, s. 74-75).

Tyto definice reprezentují určité výslednice (pravděpodobně také ne zcela úplně konečné) přístupů v rámci psychologie snažící se uchopit, vymezit, definovat tento někdy i částečně rozporuplně vnímaný fenomén.

Kromě těchto vymezení v rámci psychologie můžeme naleznout definice empatie například i na poli sociologie. Velký sociologický slovník, který samozřejmě vycházel zejména z psychologie, hovoří o empatii jako:

„schopnosti osobnosti vžít se v rámci bezprostřední komunikace do duševního stavu druhého člověka...vžívání se stává empatií tehdy, když zážitek vědomě zpracujeme a souvislosti, které jsme v druhém člověku pochopili, pro vlastní potřebu pojmenujeme a interpretujeme“ (Petrušek a kol, 1996, s. 258).

Nakonec ještě samozřejmě doplníme vymezením z pedagogického slovníku:

Empatie je „emocionální proces, jenž předpokládá porozumění druhému, chápání jeho stavu, názorů a emocí, jeho problémů, zkušeností, odlišných od těch svých. Projevení tohoto porozumění. Poznání a pochopení psychického stavu druhého člověka, vnímavost k druhému člověku, ...“ (Kolář, 2012, s. 38-39).

Z výše uvedených formulací můžeme vysledovat často ne vždy zcela jednoznačný přístup k tematice empatie, zejména pak v souvislosti s mírou zastoupení jejích kognitivních a afektivních komponent. Kořeny této nejednoznačnosti vycházejí zejména z vývoje jejího pojetí v psychologii. Jelikož z psychologie, ve vazbě na toto téma, čerpají i další společenskovědní disciplíny, zejména pak současná pedagogika, zaměříme se proto blíže na evoluci teoretických základů tohoto fenoménu právě v psychologii.

1. 1. 1 Vývoj pojetí empatie

Počátky psychologického zájmu o empatii bývají spojovány s překladem německého výrazu „Einfühlung“ - vcítění do anglického jazyka psychologem E. Titchenerem. Použitý anglický výraz „empathy“ byl jazykově příbuzný řeckému výrazu „empathia - εμπάθεια“ znamenající v původním významu silnou emoci, vášně (Clark, 2013, s. 4-5).

V oblasti německé estetiky pojem vcítění poprvé použil R. Vischer pro označení procesu emocionální projekce, v němž se pozorovatel uměleckého díla promítal do

objektu, který vnímal. Toto pojetí následně rozvíjel německý psycholog T. Lipps. Poukázal na to, že při tomto vcítění se stírají hranice mezi objektem a pozorovatelem, kdy jedincovo já splývá s předmětem uměleckého zážitku, uměleckým dílem (obrazem, sochou) (Verducci, 2000, s. 67-68, také Buda, 1994, s. 19-20). Když je vnímáno například emoční gesto, pak se stejná emoce aktivizuje i v pozorovateli. Dle Koukolíka, vycházejícího ze studie S. Prestonové a F. de Waala, se v Lippsově pojetí jednalo o emoční proces bez kognitivních procesů (Preston, 2002, s. 2, viz také Koukolík, 2010, s. 45-47). Zde je nutno souhlasit se zvýrazněním emocionálních procesů v počátcích teoretického vymezení pojmu, ovšem už Lipps hovořil o tom, že vcítění je založeno na imaginaci, promítnutí sebe sama do vnímaného objektu (Wispe, 1991, s. 78). Samotnou imaginaci pak můžeme vnímat jako mentální reprezentaci sloužící k poznávání reality (viz Batson, 1997, s. 751). Imaginace, imaginativní procesy jsou součástí poznávacích procesů, vedle vnímání, procesů učení, paměti a samotným myšlením. Můžeme mluvit o představách (obraz něčeho, co momentálně nepůsobí na naše smysly) paměťových, fantazijních. Fantazie pak znamená vytváření nových, relativně nových, představ toho, co jsme nevnímali přesně v takové podobě (viz například Čáp, 2001, s. 75, s. 88). Ostatně právě na aspekt imaginace bylo později navázáno v teoriích, ve kterých se empatie stávala spíše kognitivním fenoménem (Preston, 2002, s. 3).¹

Už i u Titchenera najdeme tendenci směřující ke kognitivním aspektům. Titchener nejprve přijímal Lippsovo vymezení empatie, později za její základ považoval vytvoření si vědomé představy o emocích druhého, kdy si následně jedinec uvědomuje a sdílí své pocity s druhým. Jak uvádí Slaměník, šel Titchener ještě dále a začal empatii vnímat jako určitý druh vazby mezi lidmi, tendenci vedoucí k humanizaci. Označil ji jako „*proces humanizace objektu, dokázat porozumět nebo se vcítit do druhého*“, kdy zde vedle vcítění byla zdůrazněna i projekce do druhého (Duan, Hill, 1996, s. 261-262). Tímto tak předjímal pojetí empatie jako vědění o emocích druhých i jako druh sociálně

¹ V odborné literatuře lze samozřejmě najít drobné difference mezi pojmy imaginace a představivost, popřípadě obrazotvornost a fantazie (Kebza, 1989) a (Švancara, 1994). Pro naše potřeby je podstatné, že se jedná o poznávací proces.

kognitivního svazku (Wispe, 1991, s. 316, také Slaměnik, 2011, s. 139). Vytvářelo se pojetí empatie založené jak emocionálně, tak i kognitivně.

Přes Lippse a Titchenera se tak problematika empatie dostala do zorného pole psychologie. Přesto, jak konstatuje Buda, se teoretický rozvoj koncepce empatie na desetiletí zabrzdil. V psychologickém „mainstreamu“ té doby počala dominovat experimentální psychologie založená na behavioristické ideologii, která se odmítala zabývat tím, co není možné objektivně zkoumat (Buda, 1994, s. 24-25).

U empatie se nejprve se zdůrazňovala její emocionální stránka, efekt vcit'ování se. V tomto vynikla psychoanalytická škola, zabýval se jí i sám její zakladatel S. Freud, jenž ji považoval za určitou součást psychoanalytické terapie. Od Freuda a následně i jeho žáků (viz dále) v tomto kontextu také pochází i jedna z prvních definice empatie. Sám Freud ji vymezil jako emocionální porozumění pocitům druhého (Meier, 2010, s. 17), které hraje jednu z největších rolí v přiblížení se druhému, někomu odlišnému od našeho ega (Verducci, 2000, s. 71). Jak dále konstatuje Verducciová, Freud se empatií již dále více nezaobíral, jelikož byla založena na subjektivitě, což kolidovalo s Freudovou snahou přiblížit psychologii přírodním vědám (Verducci, 2000, s. 71-72 také Zášková, 2009, s. 103). Buda v této souvislosti uvádí, že v sedmnácti svazcích Freudových spisů se pojem empatie vyskytuje snad pouze desetkrát (Buda, 1994, s. 30).

Empatií se dále zabývali Freudovy následovníci T. Reik, ale zejména R. Fliess. Právě u Fliessa nalezneme vymezení empatie jako schopnosti vcítit se do druhého, „obout si boty někoho jiného“ a bezprostředně jej poznat (Fliess, 2007, s. 681). Fliess i Reik zastávali názor, že si terapeut i přes vcítění uchovával od svého pacienta určitý odstup, kdy dokáže odlišovat své a jeho emoce, čímž si zachovával jistý stupeň objektivity a sebekontrolu při práci s pacientem. Problém zachování objektivit terapeuta při prožívání emocí pacienta se však stal předmětem následných diskusí (Zášková, Mlčák, 2009, s. 104).

V psychologických směrech, které se vyčlenily z psychoanalýzy (Adlerova individuální psychologie, Jungova analytická psychologie), se jejich představitelé přímo nevěnovali rozvoji konceptu empatie, brali ji pouze jako nástroj pro porozumění pacientovi a soustředili se více na interpretace jeho světa. V Jungově systému to byl prostředek pro terapeuta, který mu umožňoval odhalit skryté stránky pacientových

zážitků. Adler empatii označil jako „*vidět očima druhého člověka, slyšet ušima druhého a cítit jeho srdcem*“ (Buda, 1994, s. 19), což terapeutovi umožňovalo rozpoznat psychické problémy pacienta (Buda, 1994, s. 32).

Postupně se v psychologii začínal přikládat větší důraz na poznávací – kognitivní složku, porozumění druhému. K prvním výrazným zastáncům tohoto pojetí empatie patřil představitel gestaltismu W. Köhler, který zdůraznil, že empatie není ani tak o sdílení pocitů druhého, ale spíše jejich porozumění. Nicméně zásadní vliv na rozvoj kognitivního pojetí empatie měl G. H. Mead s teorií přijímání role spolu J. Piagetovým konceptem decentrace (Baron-Cohen, 2004, s. 164).

Mead ve své koncepci, která vytvořila základ symbolického interakcionismu, vycházel ze skutečnosti, že k formování lidského vědomí, self, dochází na základě sociální interakce. Jedním z ústředních prvků této teorie se stal koncept přijímání role jiného. Mead vymezil přijímání role jako myšlenkovou aktivitu, proces, ve kterém si jedinec na chvíli představuje, že je jiná osoba, promítá se do jejího percepčního pole, představuje se na jiném místě a na základě tohoto vhledu do druhého může odhadovat její jednání (Zandvliet, 2014, s. 97).

Tato myšlenková aktivita má být vrozenou lidskou schopností, která je součástí sebeuvědomování, uvědomění se jako objektu. Jedinec je schopen uvědomit si sebe sama v zrcadle, na fotografii, uvědomit si svoji sociální roli. (Mead, 2009, s. 135- 143). Dívá se na sebe jakoby zvnějšku. Zde už nastupuje přijímání role druhého, kdy jedinec nahlíží na sebe sama z pozice druhých. Mead uvádí příklad dětské hry, kde dochází k interakci jedince s ostatními, ke společné činnosti, ve které má jedinec určitou roli, na základě které reaguje na ostatní a ostatní reagují na něj. Uvědomuje si svoji roli ve hře, to, jak se k této roli budou chovat jiní. Mead v souvislosti s druhými jedinci používal také termín zobecněný, generalizovaný druhý, což mělo představovat širší sociální skupinu, celek společnosti. V interakci s druhými, na základě sociální zkušenosti, pak vzniká reflektivní sociální já (Mead, 2004, s. 152- 164). Mead kromě termínu přijímání role druhého používal také termín přijímání postoje druhého a přijímání perspektivy druhého. Všechny tyto termíny však Mead naplňuje stejným obsahem (Mead, 2004, s. 174, 193, 195, také Madzia, 2013, s. 77).

Přijímání role druhého se stalo synonymickým pro koncept přijímání perspektivy. Podle Meada (Mead, 2004) však můžeme vidět určitý rozdíl mezi přijímáním perspektivy v psychologii a tím, co pod tímto viděl symbolický interakcionismus. Hlavní odlišnost spatřoval v tom, že v interakcionismu přijímáme od tzv. významných druhých jejich úhel pohledu na svět, díváme se na svět jejich očima, vidíme svět skrze jejich úhel pohledu. V přijímání perspektivy v psychologii se neorientujeme na sebe sama, ale na to, jak svět vnímají druzí, tzn. co si myslí a to, co cítí druzí v dané situaci, my - náš vnímající jedinec zůstává sám sebou (Batson, 1997, s. 751).

Nejednotnost pohledů odborné veřejnosti na tento koncept nám může dále ilustrovat i vymezení B. Underwooda a B. Mora, kteří v přijímání perspektivy definují několik komponentů (Mlčák 2010, s. 84). Jedná se o tzv. percepční přijímání perspektivy (vnímání situace z pohledu druhého), sociální přijímání perspektivy (predikce pocitů a myšlenek druhých), ale také morální usuzování a emocionální přijímání perspektivy (toto zahrnuje i sdílení pocitů druhých).

Víceméně klasický přístup k přijímání perspektivy jej rozděluje do dvou kategorií: na kognitivní přijímání perspektivy a afektivní přijímání perspektivy. Kognitivní zahrnuje představení si toho, na co druhý může myslet a afektivní se týká představení si pocitů druhého. Kognitivní je pak dále spojeno s porozuměním myšlenkám druhého a afektivní pak s rozpoznáním a pochopením jeho pocitů (Oswald, 1996; 2002).

Na základě výše uvedeného lze přijímání perspektivy považovat za jiný výraz pro empatii. Rovněž v odborné literatuře se přijímání role (přijímání perspektivy) považuje za synonymum k empatii (např. Preston, 2002, s. 3, dále Fuhs, 2013, s. 3, další autory uvádí Zášková, Mlčák, 2009, s. 112-113).

Jak již bylo zmíněno, kromě Meada, měl na rozvoj kognitivního konceptu empatie podíl představitel vývojové psychologie J. Piaget. Hlavním předmětem jeho zájmu byl výzkum vývoje lidského jedince (vývoj dítěte) jehož výstupem se stala teorie kognitivního vývoje. Dítě je ve svém vývoji nejprve centrováno na sebe sama, na vlastní tělo. Jak popisuje Piaget, takovéto dítě ještě nerozlišuje své hledisko a hledisko druhých, kdy ostatním připisuje svůj vlastní způsob vidění. Bude například umět ukázat svou pravou ruku, ale tyto vztahy (vpravo-vlevo) zamění u druhého stojícího proti němu, jelikož si nedokáže uvědomit jeho úhel pohledu. Tímto zároveň dochází

k deformaci vnější skutečnosti, zkrslující asimilaci (Piaget, 1999, s. 150). Z hlediska kognitivního vývoje se jedná o tzv. senzomotorické (do dvou let) a předoperační stadium (od dvou do sedmi let). Posléze postupně dochází k decentraci, ve které své vlastní tělo i vykonávané činnosti umísťuje jako objekty do množiny objektů a dějů ve vnějším světě (Piaget, 1997, s. 86-87).

Piaget problém centrace a decentrace ilustroval na klamu množství korálků v úzké a široké sklenici. Z pohledu centrace, kdy se dítě centruje pouze na výšku, řekne, že v úzké sklenici je korálků více. Dítě centruje svou pozornost na vztahy mezi výškami v užší a širší sklenici. Následně (po přesypání stejného množství korálků do dalších užších a širších sklenic) pozná svůj omyl, decentruje svoji pozornost také k šířce. Díky dvěma centracím, které jdou po sobě, usuzuje v obou relacích zároveň a odvodí zachování množství (tzv. princip zachování množství). Tato první centrace je příčinou deformací a teprve až větší počet odlišných centrací upravuje výsledky první centrace. Decentrace je tedy souhra odlišných centrací a má koordinující charakter. Piaget následně rozvádí, že chyby nepramení z centrace a objektivita z decentrace pouze v oblasti vnímání (Piaget, 1999, s. 74).

Tato decentrace, která je nejprve v rovině činností, později i v rovině představ, začíná u dítěte přibližně ve věku kolem sedmi let. Dodejme, že v souvislosti s kognitivním vývojem Piaget také zdůraznil důležitost řeči, jelikož ta umožňuje rozvíjet komunikaci a okolní svět dítěte tak již nebývá tvořen pouze předměty, ale i subjekty, někoho, kdo je „mimo“ dítě. Vnější svět již není pouze fyzikální, je i sociálním (Piaget, 1997, s. 86-87). Do šestého roku věku lze komunikaci u dětí ve školním prostředí charakterizovat jako egocentrickou řeč, ve které jde spíše o monolog, při kterém každý mluví pouze sám za sebe, aniž by poslouchal druhého, na rozdíl od socializované řeči, kde naslouchá druhým, klade otázky (Piaget, 1997, s. 108). Jedná se zde o tzv. stadium konkrétních operací (od 7 do 11 let), ve kterém je jedinec schopen decentrace, brát v úvahu pohled ostatních lidí. Decentrací, vycházející z Piageta, tedy můžeme rozumět kognitivní dovednost, na základě které dokáže dítě rozlišit mezi svými myšlenkami a city a city a myšlenkami jiných lidí (Deysach, 1975, s. 230). Nicméně je však nutné říci, že je dítě omezeno do konkrétních myšlenkových operací, což znamená, že se jeho myšlení vztahuje na předměty v hmotném světě, realitu, nedokáže abstrahovat (abstraktní pojmy používá pouze ve vztahu ke konkrétním předmětům) a je

nutná fyzická – konkrétní přítomnost objektů (Piaget, 1997, s. 91). V následujícím stadiu formálních operací (přibližně od 11 let) je dítě již schopno se odpoutat od konkrétních předmětů, dokáže abstrahovat, vytvářet hypotézy a pracovat s nimi (Piaget, 1997, s. 119).

Celý další vývoj dětského myšlení, myšleno skrze jednotlivá stadia, senzomotorické a předoperační, následně pak stadium konkrétních operací a nakonec stadium formálních operací, (viz také Hill, 2004, s. 164-165) je spojen s přechodem od centrace, obecného egocentrismu až k intelektuální decentraci (Piaget, 1999, s. 74, s. 124). Decentraci v Piagetově podání můžeme vnímat jako kognitivní dovednost umožňující jedinci opustit úzké zaměření se pouze na sebe sama, jeden centrovaný úhel pohledu. Díky decentraci se jedinci rozšiřuje úhel vnímání, myšlení, i o další perspektivy, může na skutečnost nahlížet z více úhlů pohledu, nejenom ze svého pohledu, ale také z pohledu druhých. To mu současně umožní, jak zdůrazňuje Piaget, dosahovat více objektivnějšího, méně deformovaného obrazu skutečnosti. Piagetova decentrace tímto dostává interpersonální dimenzi, proto můžeme hovořit o interpersonální decentraci a lze ji aplikovat na Meadovo přijímání role či postoje druhého. Díky procesu interpersonální decentrace a přijímání role druhého může docházet k efektivní vzájemné koordinaci jedinců při společných činnostech, spolupráci a doplňování se ve svých rolích, jak konstatuje M. Feffer (citováno z Burkman, 2008, s. 8).

Pokračující výzkumy empatie, zejména po druhé světové válce, navazovaly na již dosažené výsledky předchozích přístupů, postupně však již směřovaly ke komplexnějšímu pojetí tohoto fenoménu. Věnovalo se jí široké spektrum psychologů, zabývala se jí psychoterapie, zabývaly se jí i jiné pomáhající obory (ošetřovatelství, sociální práce) a rovněž pedagogika (širěji o empatii v pedagogických teoriích bude pojednáno v následujících kapitolách). My se dále zaměříme na hlavní linie teoretického přístupu k empatii v psychologii a její klíčové zástupce.

Samozejmě byla dále rozvíjena jak kognitivní koncepce, významnými představiteli tohoto pojetí stali R. F. Dymodnová a R. Hogan (Zášková, Mlčák, 2009, s. 112-113), tak i koncepce emocionální, kterou mohou reprezentovat například E. Stotlandová a N. Eisenbergová (Zášková, Mlčák, 2009, s. 111-112). Dymodnová k empatii přistupuje jako k imaginativnímu přemístění sebe sama do myšlení, cítění a jednání

druhého (Dymond, 1949, s. 127-133.). V její definici máme zřetelně využít koncept přijímání perspektivy druhého, která vycházela z Meadova přijímání role jiných osob (Fuhs, 2013, s. 4), zde v jeho kognitivní, afektivní a dokonce i konativní dimenzi. Hlavním cílem Dymondové nicméně bylo vytvořit nástroj, který by dokázal empatii změřit. I z těchto důvodů pak Dymondová redukuje své pojetí empatie na přesnost percepce, založené na schopnosti předvídat chování a prožívání druhých. Takto pojímaná empatie následně získala označení prediktivní (Mlčák, 2010, s. 110).²

Nicméně tato redukce empatie byla později podrobena kritice, kdy bylo dokázáno, že přesnost percepce nepřilíš souvisí s mírou ztotožnění se s druhým (Baron – Cohen, 2004, s. 165). Dále Dymondová empatii odlišuje od tzv. projekce. Projekcí je to, když svá vlastní přání, pocity, postoje připisujeme jiným objektům, druhým lidem (např. Čáp, 2001, s. 365). Ve vztahu k empatii je, dle Dymondové, projekcí situace, kdy si máme představit, jak bychom se například cítili, kdybychom byli v situaci druhého člověka (Dymond, 1950, s. 343).

Později Hogan ještě více zdůraznil kognitivní složku. Empatie je v jeho podání schopnost vytvářet si intelektuální nebo imaginativní představu o stavu mysli druhého bez aktuálního prožívání jeho pocitů. Hogan v této souvislosti vytvořil měřicí nástroj tzv. „škálu empatie“ (Hogan, 1969, s. 307-316.). Rovněž se zabýval empatií ve vztahu k morálnímu vývoji (Hogan, 1973, s. 217-232).³

V průběhu šedesátých let se výzkumníci začínali opět více zaměřovat na emocionální dimenzi empatie. K významným představitelům tohoto proudu patřila E. Stotlandová. Empatii považovala za emocionální reakci pozorovatele na emoci druhého. Tato emocionální reakce mohla být buď shodná s druhou osobou, ale také opačná, kdy se pak jednalo o kontrastní empatii (Stotland 1969, s. 272.). Jak v této souvislosti uvádí Mlčák, i Stotlandová připouštěla primární úlohu kognitivní složky, porozumění pocitům druhého, nicméně na toto následně nutně navazovala emocionální

² O tomto měřicím nástroji v podkapitole 3. 1.

³ Záškodná k tomuto konstatuje (Záškodná, Mlčák, 2009, s. 113), že v současnosti jsou v odborné literatuře kognitivní empatie a přijímání perspektivy brány jako synonyma.

reakce (Mlčák, 2010, s. 82) Toto pojetí je již blízké tzv. emocionálně kognitivní koncepci empatie.

Za výraznou představitelku emocionální koncepce empatie (kromě Scotlandové), bývá v odborné literatuře považována N. Eisenbergová, která empatii definuje jako emocionální reakci, kterou jedinec zažívá na základě pochopení emočního stavu druhé osoby. Tato emocionální reakce je velmi podobná, případně i totožná, kongruentní s tím, co zažívá druhá osoba (respektive s tím, co jedinec předpokládá, že druhý emocionálně zažívá). Podobně jako u Scotlandové, také Eisenbergová kromě emoční komponenty připouští i komponentu kognitivní. Kromě emocionální reakce je zde obsaženo také pochopení emočního stavu druhého (Slaměník, 2011, s. 142). Eisenbergová také důsledně odlišovala empatii od tzv. emoční nákazy. Emocionální - emoční nákaza znamená přenos emoce z jednoho člověka na druhého, například při vzájemné interakci (Slaměník, 2011, s. 121). Člověk je zahlcen „nakažen“ cizí emoci a prožívá ji zcela jako svou vlastní. Při empatii si jedinec na rozdíl od nákazy uvědomuje, že prožívá emoci druhého, zachovává si míru své vlastní autonomie. Dle jejich poznatků emocionální nákazu, ne empatii, mohou zažívat malé děti (nejčastěji do jednoho roku), teprve později je možné zažívat obojí. Od emoční nákazy odlišovala empatii také zmiňovaná kognitivní komponenta - pochopení emočního stavu druhého (Slaměník, 2011, s. 142). Vidíme tedy, že i u autorů, kteří patří k výrazným představitelům emocionální koncepce empatie, není zcela vyloučen i určitý podíl kognitivních procesů.

Širší vymezení emocionální nákazy nabízí E. Hatfieldová, která ji definuje jako *„tendenci automaticky synchronizovat exprese, vokalizace, držení těla a pohyby s těmi, které dělají druzí, a následně se s nimi emocionálně sbližovat.“* (Zášková, Mlčák, 2009, s. 126). Shodnou komponentou je prvek nevědomého napodobování projevů druhých a díky vrozené dispozici k ní ji můžeme pozorovat již u novorozenců dětí. Přesný vztah k empatii není dosud podrobně znám a díky určité podobnosti s emocionální empatií ji lze považovat za nejjednodušší empatický proces (Zášková, Mlčák, 2009, s. 127).

Pro lepší orientaci v problematice emocionální koncepce empatie vytvořily Baron – Cohenová a S. Wheelwrightová kategorizaci empatie dle širšího chápání emocionální

reakce pozorovatele (Mlčák 2010, s. 82-83). V první kategorii jsou pocity pozorovatele shodné s pocity pozorované osoby, jak popisují Baron-Cohenová, například pociťujete strach, když vidíte strach u pozorované osoby. Toto pojetí také zastávala již zmiňovaná Eisenbergová. Do druhé kategorie byla zařazena empatie, ve které jsou pocity pozorovatele přiměřené emocionálnímu stavu druhého, ale jsou zároveň obohaceny o další podobné pocity, například pozorovatel může cítit lítost, druhý může cítit smutek. V další kategorii pocity pozorovatele jsou v protikladu vůči pocitům pozorované osoby, například když pozorovatel cítí radost, ale druhá osoba cítí bolest, Stotlandová toto nazývá kontrastní empatií. Zde autorky vyslovily pochybnosti o tom, zda se v tomto případě ještě jedná o emocionální empatii, jelikož druhá osoba zažívá zcela odlišné pocity. Vcítění se, dle nich znamená zažívat shodné nebo alespoň přiměřené pocity, které zažívá druhá osoba. Podobně je to i ve čtvrté kategorii, ve které pozorovatel zažívá emoce soucitu při distresu druhé osoby. Tyto pocity lze považovat za přiměřené pocitům pozorované osoby. Autorky si na druhé straně uvědomily problematičnost přesného vymezení toho, co lze považovat za přiměřený pocit. Zde vždy záleží na příslušném kontextu dané situace, například pocit úlevy (libý pocit) při negativní – tragické události. Za empatický lze v tomto případě považovat pocit úlevy a smutku při smrti přítele, který prodělával velmi bolestivou nemoc. Na druhé straně záleží také na tom, co je příčinou této úlevy. Může jím být buď sobecký zájem jedince (například už se nemusím o druhého starat) nebo empatická reakce na pocit bolesti, který druhý zažíval (smrt jako úleva od této bolesti). (Baron-Cohen, 2004, s. 164).

Problematiku diference mezi tzv. paralelní (první kategorie dle Baron-Cohenové) a tzv. reaktivní (druhá dle Baron-Cohenové) empatií rozebírá Mlčák. Jak konstatuje „hranice mezi paralelními a reaktivními důsledky... může být problematická“ (Mlčák, 2010, s. 107). Připomeňme, že paralelní emocionální důsledek empatie je ten, pokud pocity pozorovatele odpovídají nebo se přibližují pocitům pozorovaného, reaktivní důsledek empatie je pak ten, pokud emoce pozorovatele nejsou pouhým odrazem pocitů pozorovaného, ale obsahují i jakousi pocitovou nadstavbu, další emocionální reakci pozorovatele. To, zda se jedná o paralelní nebo reaktivní důsledek vždy primárně závisí na pocitech pozorovaného, kdy diferenčním znakem je míra podobnosti pocitů pozorovatele a pozorovaného. (Mlčák, 2010, s. 109).

V rámci užití empatie v psychoterapii je nutné rovněž zmínit psychoanalytika H. Kohuta. Empatie byla v jeho pojetí klíčovým nástrojem psychoterapie. Pomocí empatie, kterou definoval jako proces, jehož prostřednictvím se můžeme vmyslit a vcítit do vnitřního života druhé osoby (Kohut, 1984, s. 82). Ve svém příspěvku k empatii předneseném v roce 1957 a publikovaném o dva roky později hovořil o důležitosti introspekce, která je nezbytná pro poznání vnitřního světa reprezentovaného myšlenkami, pocity, přáními. Vnitřní svět druhého je pak možné poznat pomocí empatie, kterou zároveň chápal jako zástupnou (zprostředkovanou) introspekci (Lenoff, 2003, s. 22). Při ní dochází k přijetí prožitku druhého a prostřednictvím introspekce jej vnímáme, jako by byl náš vlastní. Tímto dochází k oživení našeho vlastního prožitku a tak je možné dosáhnout porozumění jeho významu (Lenoff, 2003, s. 24). Terapeut tedy jakoby přes sebe nahlédl do vnitřního života druhého. Kohut se tak snažil legitimizovat empatii terapeuta jako vědeckou metodu pro vyšetřování stavu klienta, což bylo dokonce v rozporu s původním přístupem Freuda. Dle Kohuta má mít psychologie, která se zabývá vnitřním světem člověka, metody odlišné od přírodních věd. Právě pomocí empatie a introspekce je možné se přiblížit vnitřnímu světu jiných, tedy tomu, co patří do psychologie. Empatii – zástupnou introspekci lze, podle Kohuta, považovat za ústřední nástroj sloužící k pochopení pacientových myšlenek, toho, co cítí, „sběru dat“ o pacientovi a tím i nezbytnou složkou úspěšné terapie (Siegel, 1996, s. 49-51).⁴

V kognitivní koncepci empatie dominují poznávací mechanismy, můžeme hovořit o tzv. vmýšlení se do psychiky druhých. V emocionální koncepci se zdůrazňují citové mechanismy, vcítění se do psychiky jiných osob (Zášková, Mlčák, 2009, s. 111-112). Tyto přístupy dnes reprezentují tradiční odborný pohled na empatii. Jak konstatují autorky C. Duanová a C. Hillová (Duan, Hill 1996), v psychologii však není zcela jednoznačně určeno, jaký existuje vztah mezi kognitivní a emocionální empatií a dokonce můžeme říci, že mezi nimi vzniká i určitá dichotomie. Přestože v odborné literatuře nalezneme názory, které těmto koncepcím nepřisuzují závislost nebo těsnější

⁴ Kohutův koncept empatie se na základě výše uvedeného blíží spíše emocionálně kognitivní koncepci (kromě poznávání Kohut hovořil i o vcítění se, také o prožitku) spíše než koncepci kognitivní. K tomu také Verducci, 2000, s. 76).

vztah (Gladstein, 1983, s. 467-482), vyskytují se i postoje opačné. Zde se naopak zdůrazňuje, že dichotomie je pouze zdánlivá, jelikož mezi oběma aspekty existují vzájemné vztahy a interakce (Duan, Hill, 1996, s. 263). Empirická zjištění hovoří o vzájemné interakci empatických kognitivních a emocionálních procesů, rovněž se má za to, že kognitivní empatie je předpokladem pro rozvoj emocionální empatie, také se prokázalo, že emocionální stavy mohou ovlivňovat kognitivní aktivity (Mlčák, 2010, s. 81). Vývoj v pojmání empatie proto spíše naznačuje přístup, založený na tendencích vedoucí k integraci, k souhrnnějšímu uchopení empatie. Zde již můžeme hovořit o tzv. emocionálně kognitivní koncepci empatie. Záškodná tuto koncepci charakterizuje úzkým propojením emocionálních a kognitivních procesů, kdy *„kognitivní procesy mají zprostředkující roli při vzniku emocionálních reakcí. V průběhu empatického procesu jedinec pozoruje druhou osobu a na základě kognitivní interpretace významů u něho vzniká emocionální reakce.“* (Záškodná, Mlčák, 2009, s. 113).

Rogersova koncepce

Významným přínosem pro rozvoj emocionálně kognitivní koncepce empatie se stala činnost psychoterapeuta a představitele humanistické psychologie C. R. Rogerse. Humanistická (také personalistická) psychologie bývá označována jako tzv. třetí cesta mezi klasickým behaviorismem a psychoanalýzou. Zatímco psychoanalýza se soustředila na nevědomí člověka a slibovala hlubší pohled na osobnost i na základě neověřených spekulací, behaviorismus usiloval o exaktnost, objektivní vědecký přístup, podceňoval vnitřní svět člověka a zaměřoval se spíše na to, jak člověk reaguje na podněty z vnějšího prostředí. Pro překonání těchto protipólů vznikl tento třetí směr, který zdůraznil jedinečnost a celistvost lidské osobnosti, zabýval se jedincovým subjektivním vnímáním světa, upozadoval roli nevědomí, naopak zdůraznil vlastní vědomou aktivitu, autoregulaci (Čáp, 2001, s. 132). Rogers věřil, že se každý jedinec může za příznivých okolností konstruktivně vyvíjet a realizovat tak své potenciality. K tomu mu má v počátcích dopomoci terapeut, který by měl svého klienta co nejvíce poznat, přiblížit se mu a vytvořit tak „opravdový lidský vztah“ umožňující růst osobnosti. Rogers posléze došel k závěru, že zejména tři terapeutovy postoje vytvářejí

podmínky pro jeho možnost pomoci. Jsou to akceptace⁵, autenticita (kongruence)⁶ a právě empatie. Na základě těchto myšlenek posléze vytvořil psychotherapeutický směr, který byl nazván přístup zaměřený na člověka (Person Centred Approach – PCA, viz Nykl, 2012, s. 15).^{7 8}

Pojetí empatie Rogers postupně propracovával. Nejprve zastával pojetí objektivitu terapeuta, do které zahrnul soucítění, hluboké porozumění terapeuta klientovi. V polovině čtyřicátých let se pak zaměřil na techniku reflektování klientových pocitů terapeutem (Sollárová, 2005, s. 44). V této souvislosti však Rogers varoval před povrchním přebíráním této techniky, respektive zdůraznil, že k reflektování pocitů (později tzv. aktivnímu naslouchání) nelze přistupovat jako k pouhé technice, ale spíše jako ke vnějšímu projevu hlubšího procesu porozumění klientovi terapeutem. Empatie je dle něj mnohem komplexnější jev, není to technika, ale postoj terapeuta. V její definici z roku 1959 říká, že empatie „*znamená vnímat vnitřní referenční rámec druhého člověka s přesností, emocionálními složkami, které k němu patří, jako bych byl oním člověkem, avšak aniž bych kdy ztratil onu dimenzi „jako by“*“ (Rogers, 1998, s. 125).

Zdůraznění „jako by“ znamená, že při vnímání vnitřního světa druhého dokážeme diferencovat mezi svými pocity a pocity druhého (Nykl, 2012, s. 35). Ve své pozdější modifikaci definice empatie Rogers vyšel z pojmu prožívání, které, čerpajíc z Gendlina, pojímal jako tok prožitků v lidském jedinci, k nimž se může obracet a odhalovat jejich význam. Terapeut na základě porozumění měl v dialogu s klientem citlivě poukazovat na pociťovaný význam, který klient prožívá a vést ho tak k jejich plnému prožití. Na tomto základě ve svém obsírném popisu empatie zdůraznil, že ji vnímá jako proces, ne

⁵ Akceptací Rogers myslel vstřícné a bezvýhradné přijetí klienta, přijetí ho takového jaký je, s úctou a respektem (Vymětal, 1996, s. 76).

⁶ Autenticita, upřímnost, znamená být sám sebou, je také spojena s nasloucháním sobě samému. Jedinec má být naprosto upřímný vůči sobě samému, selektivně pak ke druhému (Vymětal, 1996, s. 108).

⁷ Jak k tomu poznamenává Vybíral (Vybíral, 2000, s. 188), už počátkem dvacátého století vyslovil J. L. Moren názor, že by psycholog měl dokázat „vidět svět očima druhého“.

⁸ Samotný vývoj tohoto směru rozdělil Nykl do pěti fází (u Šiffelové, vycházející z Merryho, pak lze najít obecnější dělení do tří fází (Šiffelová, 2010, s. 24). Přibližně od šedesátých let PCA postupně zasahoval i do školství a transformoval se do výchovy zaměřené na člověka (Nykl, 2012, s. 25-30, podobně Vymětal, 1996, s. 29-32), k tomu blíže v podkapitole 2. 2. 5.

stav, který je „*vstupování do osobního percepčního světa druhého...je třeba být citlivý, vteřinu po vteřině, k proměnám pocíťovaných významů plynoucích v nitru druhého člověka...znamená to dočasně žít životem druhého člověka.*“ (Rogers, 1998, s. 126-127).

Synonymem pro takto pojímanou empatii se stalo tzv. porozumění vcítěním (někdy empatické porozumění), které má zdůraznit také podíl myšlení na terapeutickém procesu a jak na to poukazuje i Rogers, je „*nejnápadnějším momentem v práci psychoterapeuta schopnost přesně a citlivě porozumět zkušenostem a pocitům klienta a významům, které pro něj mají.*“ (Vymětal, 1996, s. 90-91). Nedílnou součástí porozumění vcítěním je také vyjádření, verbalizace tohoto porozumění klientovi (tzv. aktivní naslouchání, viz dále). Teprve takto vyjádřená empatie pak může být terapeuticky účinná, když si klient uvědomuje, že mu druhá strana opravdu rozumí, kdy toto klient vyjadřuje větami „*ví přesně, co myslím, chápe mne*“ (Vymětal, 1996, s. 93).⁹

V souvislosti s aktivním nasloucháním bývá zdůrazňováno, že jej nelze považovat za pouhou komunikační techniku, ale spíše za vnitřní postoj posluchače vyplývající z autentického zájmu o druhého. Výstižně terapeutickou úlohu empatie v PCA popisuje G. Barrett-Lennard, který říká, že „*empatické doprovázení pomáhá otevřít vnitřní dveře ke druhému člověku a také mu uchopit to, co je za těmito dveřmi. Takové empatické doprovázení může krok za krokem pomáhat druhému člověku, aby našel svou vlastní cestu*“ (Motschnig, 2011, s. 75). Jak konstatuje Buda, měl Rogersův koncept a na jeho východiscích postavený směr PCE (na člověka zaměřené vyučování), zásadní význam v rozvoji pochopení empatie. Díky němu byly podníceny a realizovány mnohé výzkumy na poli empatie (Buda, 1994, s. 47).

Davisova koncepce

Určité završení, navazující na emocionálně kognitivní koncepci, představuje tzv. multidimenzionální koncepce. Společným znakem pro oba tyto přístupy je snaha o chápání empatie jako komplexního fenoménu, ve kterém dochází k návaznosti

⁹ Empatie se samozřejmě projevuje i mimoslovně, v mimice, tónu hlasu i gestu, ve kterých dáváme najevo své porozumění, popřípadě své úsilí porozumět druhému (Vymětal, 1996, s. 93).

a prolínání kognitivních a afektivních procesů (emocionálně kognitivní koncepce). Kromě emocionálních a kognitivních složek je empatie obohacena i o další komponenty (multidimenzionální koncepce). Klíčovým představitelem tohoto přístupu je empatie v pojetí M. H. Davise. Ten vytvořil tzv. organizační model empatie, ve kterém definuje empatii jako reakci na pozorované prožívání druhého. Tato reakce obsahuje kognitivní, emocionální a behaviorální konstrukty. Zevrubný popis Davisova konceptu nabízí Zášková a Mlčák (Zášková, Mlčák, 2009 s. 120-123, Mlčák 2010, s. 90-92). Davis vytvořil tzv. organizační model empatie, který tvoří soubor několika konstruktů, mezi kterými existují vzájemné vztahy.

Tzv. antecedenty představují okolnosti, které předcházejí reakcím pozorovatele. Jedná se o jeho osobnostní charakteristiky, ke kterým patří individuální dispoziční rozdíly. Obecně dispozicí můžeme rozumět osobnostní rysy, vlastnosti jedince, které jsou jak vrozené, tak i získané v procesu socializace (Výrost, 2008, s. 83), respektive jedná se o vrozenou či získanou připravenost jedince určitým způsobem se chovat nebo jednat (Blatný, 2010, s. 43). Dále dispozice můžeme chápat jako předpoklady k interakcím jedince s prostředím, kdy tyto dispozice lze učením rozvíjet i vytvářet (Mlčák, 2010a, s. 36). Kromě toho jsou antecedenty také určité parametry situace, ve kterých se uskutečnilo pozorování druhého.

Osobnostní charakteristiky, například pro přijetí perspektivy druhého nebo pro soucit s trpícím, jsou přítomny více nebo méně v každém z nás. Z těchto dispozicí, ve vztahu k situaci, pak vychází samotný proces empatických dějů na straně pozorovatele, které jsou dalším konstruktem. Tyto procesy dělí do tří skupin. Nejprve to jsou nonkognitivní procesy, které zahrnují například projevy pozorovanému podobných mimických reakcí a emoční stavů. Dále pak kognitivní procesy, které mají dvě úrovně. Jednoduché kognitivní procesy, k nimž patří klasické podmiňování, přímé asociace a labelling. Ten se týká vyvozování prožitků druhé osoby z vnímaných podnětů od pozorované osoby ve specifické situaci (např. jednička – radost žáka, pětka – smutek). Rozvinuté kognitivní procesy jsou představovány přijímáním perspektivy (role), případně také tzv. kognitivní sítí. Přijímání perspektivy, kde se jedinec snaží porozumět druhé osobě, lze v této souvislosti také nazvat i jako tzv. aktivní přijímání perspektivy, tedy proces, ve kterém usilujeme o porozumění druhému, pochopení jeho úhlu pohledu na svět. V rámci tohoto

procesu je to právě aktivní naslouchání, které může zvýšit efektivitu přijímání perspektivy druhého (Parker, 2008, s. 149-196).¹⁰

Při tzv. kognitivní síti pozorovatel využívá svých znalostí k vyhodnocení podnětů od pozorované osoby, aby získal poznatky o jejím prožívání. Procesy vyvolávají jednak intrapersonální a interpersonální důsledky. Intrapersonální pak mohou mít afektivní charakter (emocionální reakci na pozorovanou osobu) nebo neafektivní (přesnost odhadu myšlenek pozorované osoby, atribuční soudy vůči pozorované osobě). Interpersonální důsledky jsou behaviorální reakcí pozorovatele, která může být pomáháním, agresí, nebo sociálním chováním.

Pro vymezení empatie jako dispozice – dispoziční empatie (dále také podkapitola 1. 2. 2) vyčlenil Davis čtyři související komponenty (tendence – tyto tendence jsou základem pro příslušné empatické procesy): empatický zájem (EC), přijímání perspektivy (PT), osobní distres (PD) a fantazii (FS). Empatický zájem zahrnuje pocity zájmu o problémy druhého, soucit, vřelost (sympatie a soucit jsou, podobně jako přijímání perspektivy, součástí empatické tendence). Další komponentou je přijímání perspektivy. Zde se osoba snaží zaujmout nonegocentrický postoj, přijmout, případně se alespoň přiblížit úhlu pohledu jiné osoby. Osobní distres představuje na sebe orientované nelibé pocity v náročných situacích. Fantazie pak souvisí se schopností imaginativně se přemístit do fiktivních postav (Zášková, Mlčák, 2009, s. 120).¹¹

1. 2 Empatie v dalších psychologických kontextech

1. 2. 1 Empatie a sympatie

S empatií bývá často zaměňován termín sympatie. V domácí psychologické literatuře je sympatie pojímána jako určitá citová náklonnost, popřípadě pozitivní vztah, lze to vystihnout rčením že, „je mi někdo sympatický“. Akademický slovník k tomuto termínu uvádí „*kladný, příznivý poměr, citové náklonnosti k někomu nebo něčemu, zalíbení v někom nebo v něčem*“ (Petráčeková, 1995, s. 724) Anglosaská literatura ji (sympathy)

¹⁰ O aktivním naslouchání viz podkapitola 1. 3. 2.

¹¹ Škály PT a FS představují kognitivní komponentu, škály EC a PD komponentu emocionální.

ale vnímá poněkud odlišněji, jako emoční reakci soucitu, která vychází z pochopení emočního stavu druhé osoby. Tímto má pak velice blízko k empatii, není však s ní zcela totožná. L. Wispé na základě historické analýzy upozorňuje na velmi jemné rozdíly mezi těmito dvěma pojmy. Sympatie (tedy spíše soucit, popřípadě lítost) souvisí s jasným uvědoměním si utrpení druhé osoby a může být provázena nutkáním zmírnit negativní prožívání u druhého. Tento konativní aspekt se nevyskytuje samozřejmě u pozorovatelem zaznamenaného štěstí u druhého. Naopak empatie je snahou co nejpřesněji porozumět pozitivnímu i negativnímu prožívání druhého, bez předsudků, neúsudkově, při zachování uvědomění si sebe sama. Při sympatii je, dle Wispého, uvědomění sebe sama spíše redukováno a sympatizující jedinec je ve vleku druhé osoby. Při sympatii tak nahrazujeme vlastní „já“ druhým, své „jsem“ nahrazujeme druhou osobou, naopak při empatii je naše já pouze jako by druhým (srovnej Slaměnik, 2011, s. 137-141).

Tento Wispého závěr však lze ještě více diferencovat na základě vymezení odlišností mezi termíny sympathy a compassion. Oba dva termíny lze sice přeložit jako soucit, přesto můžeme říci, že zde existují jemné rozdíly. Eisenbergová tento rozdíl mezi soucitem (sympathy) a soucitem (compassion) vymezuje tak, že sympathy je spojena se spoluúčastí, zármutek nad neštěstím druhým, ale compassion je pak již provázena potřebou nějakým způsobem zmírnit pozorovanou bolest (Eisenberg, 2002, s. 131-164).

Dále můžeme vymezit i rozdíl mezi soucitem (sympathy) a lítostí (pity). Podrobně o tom hovoří například D. Walton (Walton, 1997). Na základě jeho analýzy je klíčovým rozdílem mezi soucitem (sympathy) a lítostí (pity) hlavně míra spoluúčasti mezi jedincem a trpící osobou. Jedinec sice může vyjadřovat lítost s druhým, tato lítost je však spíše formální a ve skutečnosti mu na druhém ani moc nezáleží (Walton, 1997, s. 87)

Blízko Wispému je v diferenciaci mezi sympatií (respektive soucitem, viz výše) a empatií rovněž K. Kopřiva. Ten u soucitu zdůrazňuje ztrátu své vlastní subjektivity i uvědomění si sebe sama „*Při soucitu se svým protějškem ztotožníme. Můžeme ztratit hranice a být zaplaveni lítostí, pobouřením, úzkostí z toho, co se druhému člověku děje.*“ ... *Při empatii si dovedeme představit a procítit, co se v druhém děje. Rozpoloženi*

druhého člověka správně a citlivě zachycujeme, ale zůstáváme sami sebou.“ (Kopřiva, 1997, s. 78).

Již zmiňovaná Eisenbergová dodává, že sympatie je emoční reakce založená na pochopení druhého člověka a může vycházet z empatie a jako compassion se orientuje na potřeby druhého. Z toho pak dovozuje, že sympatie je s jednáním směřující k pomoci druhému spojena mnohem těsněji než empatie. Proto například s prosociálním chováním spojuje spíše sympatii než empatii. Sympatie a z ní odvozené prosociální chování je pak výsledkem socializace jedince (Slaměnik, 2011, s.141-142). Vymezení sympatie Eisenbergovou (pocity soucitu, slitování, popřípadě zájmu o jinou osobu) je tím, co Davis (Davis, 1983) a Batson (Batson, 1991) označují jako empatický zájem a Waal pak jako sympatický zájem (Waal, 2008). Ostatně už Titchener se snažil empatii odlišit od soucitu, jelikož soucit s druhým, dle něj, nemusel znamenat sdílení společných emocí, tak jako empatie. Stotlandová prožívání odlišných emocí na základě pozorování a identifikace emocí u druhého nazývá kontrastní empatií (viz výše).

Pokud můžeme nějakým způsobem shrnout difference mezi empatií, soucitem (sympathy, compassion) a lítostí (pity), pak empatie je zaměřena „dovnitř“ na porozumění druhému, jeho myšlenkám, pocitům, jedinec také zažívá shodné nebo velmi podobné pocity s druhým, ale vše při zachování své vlastní identity. Na základě tohoto porozumění pak mohu zažívat soucit s druhým, cítím s ním (zde pak mohu být zaplaven i silnými pocity lítosti a jsem ve vleku druhého a situace, kterou druhý prožívá, mohu tedy i „ztratit“ sám sebe). Soucit, který je spojen s pomocí druhému je pak compassion. Lítost (pity) představuje projevený soucit, ale pouze formálně, bez skutečného zájmu o druhého a snahy o jeho pochopení. Můžeme také říci, ve vazbě na Eisenbergovou, že soucit (sympathy i compassion) pramení z empatie, lítost (pity) však s empatií mnoho společného nemá.¹²

¹² Například někdo druhý pociťuje smutek - u empatie by to bylo tak, že vím, že je smutný, popřípadě také ten smutek částečně pociťuji, u sympathy pak pociťuji lítost (silně a autenticky) nad jeho smutkem, ale ne už ten smutek, a snažím se mu i nějak pomoci a zbavit ho toho smutku (compassion) a u lítosti (pity) ho lituji, ale pouze povrchně.

1. 2. 2 Empatie jako proces, stav, vlastnost

V odborné psychologické literatuře nepanuje zcela jednoznačný názor na to, do jaké kategorie psychických jevů lze empatii zařadit. Na tento problém ve své studii upozorňují Duanová a Hillová (Duan, Hill, 1996, s. 262-263), také Zášková a Mlčák (Zášková, Mlčák, 2009, s.105-110, Mlčák, 2010 s. 77-80).

Empatie bývá pojímána jako psychický proces, ale také jako psychický stav a psychická vlastnost. Za psychické procesy považuje psychologie v čase probíhající psychické jevy, které jsou například ve formě myšlení, cítění, vnímání. Vyznačují se krátkodobostí, probíhají jako změny emočních a motivačních stavů, kognitivní operace (Nakonečný, 1998, s. 38). Empatii v tomto pojetí lze chápat jako vznikající a interpersonálně sdělované prožitky, jde zde tedy také o specifický komunikační proces. Toto pojetí je výrazné například u Rogersova empatického porozumění vcítěním, zastával je také Kohut a Hoffman (viz podkapitola 1. 1. 1, také Mlčák, 2010a, s. 37). Psychické stavy představují v čase setrvávající psychické procesy, určitou relativně stálou úroveň psychických procesů. Psychické stavy jsou tedy jakýmsi mezistupněm mezi procesy a psychickými vlastnostmi a ovlivňují i samotný průběh psychických procesů (Nakonečný, 1998, s. 39). Empatie jako psychický stav je reakcí (kognitivní, afektivní, kognitivně-afektivní) na podněcující osobu, která se vyznačuje různou mírou shody mezi prožitky pozorovatele a pozorovaného. Míru přesnosti lze rozvíjet tréninkem. Pojetí empatie, jako psychického stavu zastával původně Rogers a například Stotlandová. Psychické vlastnosti (rysy, dispozice, schopnosti, tendence) jsou určitými vnitřními předpoklady trvalejšího charakteru reagovat daným způsobem na podněty. Empatie jako psychická vlastnost má také kognitivní nebo emocionální povahu. Ta umožňuje porozumět druhým, vnímání a cítění jejich emocí. Jako dispozici ji lze také rozvíjet tréninkem. Empatii v tomto pojetí chápali například Mead, Hogan, či Davis.

Jedním z ústředních problémů této kategorizace je však, dle Záškové, již i nejednoznačná podstata samotných psychických jevů, kdy „*toto třídění je pouze relativní a ve skutečnosti reprezentuje pouze různé aspekty psychické činnosti*“ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 106). A stejný autor si pomáhá analogií mezi fyzikální

potenciální a kynetickou energií, kdy empatie je vlastnost osobnosti, která se pak může aktualizovat jako psychický stav (Zášková, Mlčák, 2009, s. 107).

Do této nejednoznačnosti se pokusil vnést více jasnosti Davis. Na proces v této souvislosti nahlíží jako na něco, k čemu dochází při interakci s druhou osobou. Výsledek, psychický stav, je pak důsledkem tohoto procesu. Ve vztahu k jeho organizačnímu modelu je přijímání perspektivy (kognitivní či emocionální) procesem, ve kterém se jedinec snaží porozumět myšlenkám a pocitům druhého. Důsledkem je pak emocionální reakce, pocit, který je vyvolán v empatizujícím jedinci, případně i přesnost odhadu myšlenek druhého (Davis, 1994, s. 10).

Ujasnit tuto terminologickou nejasnost se pokusily i zmíněné autorky (Duanová, Hillová). Místo obecného pojmu empatie proto navrhují užívat pojmů dispoziční empatie v případě, že bude empatie vnímána jako osobní vlastnost, empatickými prožitky navrhují označovat empatii jako stav a posledním je pak samotný empatický proces (Duan, Hill, 1996, s. 263).

Lidský jedinec tedy disponuje určitými tendencemi, dispozicemi (dispoziční empatií), jejichž podstatu tvoří psychofyzické vlohy. Pro nás je podstatné, že tyto dispozice lze tréninkem dále rozvíjet. Následně se tyto dispozice aktualizují jako stavy (popřípadě procesy).

1. 2. 3 Empatie a ontogenetický vývoj, věk a gender

Stranou zájmu psychologů o empatii nezůstala ani problematika jejího výskytu v rámci ontogeneze. Již jsme zmínili Piagetovu teorii kognitivního vývoje. U něho i u jiných (např. Deutsch, Madle) je výskyt empatických schopností kladen až do věku kolem sedmi let. S tímto se však ne všichni vývojoví psychologové ztotožnili a objevení empatie kladli již do mladších období vývoje (Mlčák 2010, s. 99). K nejvýznamnějším koncepcím v této oblasti patří teorie vývojového psychologa M. L. Hoffmana, kterou do našeho prostředí přináší Zášková a Mlčák, z nichž budeme také čerpat (Zášková, Mlčák, 2009, s. 128-136, Mlčák 2010, s. 99-107). Empatii chápe Hoffman jako emocionálně kognitivní proces, kdy empatii definuje jako „*emocionální reakci odpovídající situaci někoho jiného*“. Tato emocionální reakce nemusí být plně totožná

s emocionálním prožíváním této osoby (Mlčák 2010, s. 99, také Zášková, Mlčák, 2009, s. 130).

V lidské ontogenezi pak Hoffman identifikuje celkem šest způsobů, které mohou vyvolat empatickou reakci. V raném věku dítěte (do jednoho roku) se jedná o primární cirkulární reakci (dítě se rozpláče kvůli pláči jiného), motorickou mimiku (nevědomé napodobování mimiky druhého), klasické podmiňování (vystavené emocionálnímu podnětu v současnosti vyvolá stejnou emocionální reakci jakou je reakce na obdobný podnět v minulosti) a přímou asociaci (není nutné přímé spojení podnětu a emoce). Empatická reakce v tomto věku je spíše emocionální nákazou. Později (do druhého roku) dítě dokáže odlišit své „já“ od ostatních, může zažívat i distres vyplývající ze soucitu ke druhým. Následně (od tří let) nastupují jazykově zprostředkované asociace (pocit zklamání v pozorovateli na základě verbální informace pozorovaného o neúspěchu) a přijímání role (pozorovatel se záměrně snaží představit si, jak se může cítit druhý subjekt). Postupně je možná i možnost zdokonalování empatických procesů.

Dle Hoffmana se primární cirkulární reakce vyskytuje pouze v raném věku a naopak přijímání role, jako nejvyspělejší způsob pro vyvolání empatie, nastupuje později (až po třetím roce věku), ale i tak se vyskytuje méně často. Ostatní způsoby vyvolání empatie (podmiňování, asociace,...) jsou častější a mohou fungovat společně. Podle Hoffmana je empatie vždy emocionální reakcí pozorovatele, která je ale vyvolána kognitivními schopnostmi jedince. Právě úroveň kognitivního chápání druhých má vliv i na úroveň empatie. Hoffman rozlišuje tři úrovně tohoto chápání. První stádium je tzv. stálost osoby, tzn. to, že si je dítě vědomo skutečnosti, že jiné osoby jsou samostatnými jedinci. Toto chápání získává dítě přibližně do jednoho roku. Druhým stádiem je rozvoj schopnosti přijímání role druhého, jehož zárodky se začínají objevovat mezi druhým a třetím rokem a postupně se mohou dále rozvíjet. Třetím stádiem je pak uvědomění si identity druhé osoby. Díky tomuto pak mohou i odhadnout reakce druhých v různých situacích, případně si i vytvořit určitý koncept dosavadních životních zkušeností druhého.

Na základě těchto emocionálně kognitivních východisek určuje Hoffman čtyři úrovně empatie. První úroveň je tzv. všeobecná empatie, která se projevuje v prvních

letech života. Dítě zde nedokáže rozlišit svá já od druhých (zde se tedy jedná spíše o emocionální nákazu). Druhým stadiem je tzv. egocentrická empatie, kde si již dokáže uvědomit sebe sama, mohou se zde projevovat i pocity soucitu s druhou osobou. Třetím stadiem je empatie k pocitům druhých, kde se již dítě může i na základě jazykově zprostředkované asociace dokázat vcítit do pocitů druhých. Posledním stadiem je tzv. empatie k obecným podmínkám druhých, ve které o nich může uvažovat z širší abstraktnější perspektivy, např. soucit s trpícími ve válečném konfliktu, s týranými osobami atp.

Empatií ve vztahu k ontogenetickému vývoji se zabýval také Buda. Ten rozvoj empatie spojil s vývojem komunikačních kanálů (řeči, neverbální komunikace), které jsou zejména v počátku podmíněny vztahem matky a dítěte. Zde zdůraznil zejména citový vztah mezi matkou a dítětem, kdy jeho pozitivní rovina, projevovaná lásky matky k dítěti má pozitivní vazbu k rozvoji empatie dítěte. Další rozvoj pak může pokračovat ve školním prostředí, pokud jsou zde k tomu optimální podmínky, tím je myšlen například cílený rozvoj empatie v rámci školní výuky, odpovídající klima třídy (viz Buda, 1994, s. 121-143).

Ve vztahu k věku se zdá, jak alespoň dokazují výsledky studií (S. B. Eysenck), že empatie s nárůstem věku klesá. Byla zjištěna nižší úroveň empatie u osob starších sedmdesát let (May, Alligood, 2000, s. 377). Výzkum empatie ve vztahu k věku a stárnutí provedly také B. Mayová a M. Alligoodová. Ty potvrdily klesající úroveň empatie u starších osob (šedesát tři až devadesát šest let) v porovnání s osobami mladšími (dvacet až dvacet pět let) (May, Alligood, 2000, s. 379-382). Zajímavým však se stalo zjištění, které autorky uvádějí, že při tréninku empatie ji lze i u osob starších šedesát šest let zvýšit (May, Alligood, 2000, s. 376-377).

Přestože neexistuje jednoznačná shoda týkající se výskytu empatie již v raném dětství (pokud za ni nepovažujeme emocionální nákazu), můžeme říci, že pro její rozvoj jsou zásadní faktory okolního sociálního prostředí – v rodině (vztah mezi matkou a dítětem), později v širším prostředí (škole, zaměstnání, atp.). Důvody pro pokles empatie s věkem nejsou prozatím zcela objasněny. Jako jeden z faktorů lze považovat skutečnost postupného „chátrání“ empatických dovedností způsobené zhoršujícím se zdravotním stavu, poklesem celkové životní aktivity (srovnej Mlčák, 2010, s. 104).

Z pohledu intersexuálních rozdílů byla zjištěna vyšší míra emocionální empatie u žen než u mužů. Na základě Davisova dotazníku byly ve čtyřech subškálách zjištěny průměrné vyšší hodnoty u žen než u mužů, nejmenší rozdíl byl ve škále přijímání perspektivy (také Mlčák, 2010, s. 131-132). Podobné rozdíly mezi muži a ženami odhalil také Hoffman a vyvodil závěr, že ženy jsou více empatictější než muži (Davis, 1980, s. 16-17). I když byly zjištěny rozdíly mezi muži a ženami, kdy ženy v průměru vykazovaly vyšší empatické skóre, jak konstatuje Mlčák (Mlčák, 2010, s. 107), zůstává otázka genderové diference v empatii stále otevřena. Největším problémem je zde často příliš rozdílná a široká pojetí empatie, z nichž vycházely jednotlivé výzkumné nástroje.

O vysvětlení rozdílu v empatii mezi muži a ženami se přesto pokouší tzv. hypotéza sexuální role. Tato hypotéza předpokládá, že u žen je sebehodnocení obecně spojováno s vyšší empatií, respektive, ženy se v sebeposuzujících dotaznících konzistentně popisují jako více emocionální. Toto může být ovlivňováno pohlavními stereotypy a genderovými rolami. Právě absence větších rozdílů v přijímání role by to mohla potvrzovat, jelikož přijímání role není tak spojeno s genderovými stereotypy. (Mlčák, 2010, s. 103-107).

1. 2. 4 Empatie a emoční inteligence

V první polovině padesátých let se v sociální psychologii objevilo téma sociální percepce. Sociální percepce můžeme rozumět jedincovu vnímavost k projevům druhých lidí, poznávání jejich motivů, postojů, emočního stavu (například Čáp, 2001, s. 57). Autoři zabývající se tímto tématem (Bruner, Tagiuri) považují empatii za proces, jehož prostřednictvím si může pozorovatel uvědomit stav druhého člověka (Slaměník, 2011, s. 139-140). Empatie je tedy nezbytnou součástí sociální percepce. Kromě toho je empatie také považována za součást sociální inteligence. Jak ve své definici uvádí Hartl, sociální inteligence „*je schopnost jednat s lidmi a tvořivě řešit mezilidské konflikty, základem je empatie, zběhlost v mezilidské komunikaci i citlivost pro mezilidské vztahy, její vysoký stupeň je označován za mezilidský takt*“ (Hartl, 2004, s. 251).

Nicméně ve vztahu empatie k sociální inteligenci nepanuje mezi odborníky jednotnost, je například buď zdůrazňována schopnost porozumět druhým, nebo naopak schopnost působit na druhé. Toto bychom mohli zároveň označit za dva klíčové komponenty sociální inteligence. Tato „dvoufaktorovost“ pochází již od Thorndika, který je zároveň i autorem původní definice sociální inteligence. Po četných výzkumech tohoto fenoménu zformuloval H. Gardner teorii tzv. mnohonásobné inteligence. Její součástí, je vedle dalších komponent, také intrapersonální a interpersonální inteligence. Intrapersonální inteligence označuje schopnost odpovídající způsobem přistupovat ke svým vlastním emocím, interpersonální pak zaznamenávání a rozlišování mezi projevy druhých. Thorndikovo a Gardnerovo pojetí se stalo východiskem pro vytvoření konceptu emocionální inteligence. Tento pojem byl poprvé použit P. Saloveyem a J. D. Mayerem, kteří ji považovali za součást sociální inteligence. Emocionální inteligence je v jejich pojetí schopnost monitorovat emoce druhých a své vlastní, dokázat mezi nimi rozlišit a využít je v regulaci svého myšlení a konání. (Výrost, 2008, s. 199-203).

Jádro tohoto Saloveyova a Mayerova modelu z roku 1990 (EI90), který bývá zařazován k tzv. modelu schopností, tvoří tedy tři duševní procesy. Jedná se o využití emocí, dále jejich regulace a posouzení s vyjadřováním. Právě u větve zahrnující posouzení a vyjadřování má své místo empatie, jelikož se jedinec kromě sebe sama obrací i ke druhým. Empatie zde představuje schopnost rozpoznání emocí druhých spojenou s jedincovou reakcí sociálně adaptivním způsobem. Po dalším výzkumu a propracování své původní koncepce představili Salovey s Mayerem o sedm let později inovovaný model (EI97). Tento model obsahuje čtyři třídy schopností od základních k nejvyšším. Empatie je zastoupena v první třídě jako schopnost identifikovat emoce druhých (jedná se o kognitivní pojetí empatie). Měl by je dokázat rozpoznat podle vnějších projevů druhého, chování, vzhledu, jazyka, ale také například v umění. Kromě toho třetí třída zahrnuje hlubší kognitivní zpracování emocí, schopnost interpretovat významy emocí ve vztazích (smutek – ztráta, Schulze, 2007, s. 55- 59).

V odborné komunitě patří k nejvýznamnějším smíšeným modelům koncept R. Bar-Ona (smíšené modely jsou charakteristické tím, že zahrnují širší škálu osobnostních charakteristik, kromě emocí a inteligence, než v modelu schopností). Bar – On považuje, mimo schopnosti, za součást emoční inteligence celou řadu nekognitivních

způsobností. Konkrétně Bar-On identifikoval pět klíčových faktorů emoční inteligence. Intrapersonální a interpersonální dovednosti, adaptabilitu, zvládání stresu a tzv. obecnou náladu. Empatie je pak samozřejmě součástí interpersonálních dovedností (Schulze, 2007, s. 63-64) a Bar-On ji definuje jako uvědomění si a porozumění emocím druhých (Bar-On, 2006, s. 13-25).

Významným, a také nejvíce zpopularizovaným autorem zabývajícím se emocionální inteligencí je D. Goleman. O emoční inteligenci hovoří Goleman mimo jiné jako o schopnosti „*ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnosti vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději.*“ (Goleman, 1997, s. 40). Jeho model emoční inteligence bývá přiřazován ke smíšeným modelům (Schulze, 2007, s. 63). Goleman vycházel z původního Salovayova modelu (EI90), který upravil do, dle svých slov, praktičtější podoby. Goleman člení emoční inteligence do celkem pěti oblastí, zahrnujících celkem pět základních sociálních a emočních schopností (Goleman, 2000, s. 306). Důležité místo mezi nimi zaujímá právě empatie. První oblastí, tzv. sebeuvědoměním, je znalost vlastních emocí, která obsahuje i rozpoznání emoce v době jeho vzniku. Kromě toho zahrnuje schopnost umět realisticky odhadnout vlastní možnosti i vystupování s oprávněnou sebedůvěrou. Další oblast, sebeovládání se týká zvládání těchto emocí tak, aby odpovídaly situaci, ve které se jedinec nachází. Zde se jedná zejména o potlačení na jedince negativně působících emocí (např. pocitů úzkost, sklíčenosti, podrážděnosti), aby se emoce staly motorem než brzdou. S tímto pak souvisí třetí oblast - schopnost dokázat skrze emoce sám sebe motivovat - motivace. Pro nás je pak důležitá čtvrtá oblast, která je označena jako „*vnímavost k emocím druhých lidí - empatie*“. Empatie je považována za základní lidskou kvalitu a kromě vžití se do pocitů druhých obsahuje i schopnost dokázat se na problémy druhých podívat jejich očima. Poslední, pátou oblastí je umění mezilidských vztahů, tzv. společenská obratnost, je těsně svázána s empatií, jelikož „*zdali má člověk uspokojivé mezilidské vztahy, závisí do značné míry na tom, je-li schopen se vcítit do emocí ostatních a přizpůsobit tomu svoje jednání,*“ (Goleman, 1997, s. 47-48, Goleman, 2000, s. 306). Samotnou empatii vnímá Goleman spíše komplexně, emocionálně kognitivně. Goleman hovoří například o „*umění se vžít do situace a do myšlení zákazníka, rozpoznat, co je v jeho zájmu..., umění se vžít do nálady a pocitů*“ (Goleman, 2000, s. 134, s. 136).

Toto své pojetí upřesňuje například také v článku „Hot to Help“. Zde zdůraznil provázanost kognitivního aspektu empatie a rozpoznání emocí druhého jako přijímání perspektivy druhého (afektivní přijímání perspektivy) a afektivní aspekt empatie, zažívat pocity druhého. Jelikož má, dle Golemana, empatie vyústit v určitý čin (např. u záchranáře), hovořil i o třetí složce empatie, a to o soucitu (ve smyslu compassion). Tato „soucitná empatie“ zakládá následné pomáhající chování (Goleman, 2008).

Můžeme shrnout, že empatie zaujímá klíčové místo v konceptech emoční inteligence. Autoři ji ve svých modelech vnímají spíše kognitivně (Salovey, Mayer, Bar-On), případně emocionálně kognitivně (Goleman). Tato klíčová role empatie v emoční inteligenci souvisí se zajištěním úspěšného fungování člověka v sociálních vztazích, s jeho zapojením se do společného života a pomoci druhým.

1. 2. 5 Empatie ve vztahu k morálnímu vývoji prosociálnosti

Empatie má v teoriích o morálním vývoji jedince své pevné místo. Už zmiňovaný Piaget, kromě své teorie kognitivního vývoje, rozpracoval koncept zabývající se morálním úsudkem dítěte. Vycházel ze závěrů svého předchozího bádání, kdy stejně jako se dítě odlišuje od dospělého v kognitivním vývoji, tak se bude odlišovat i ve svém morálním usuzování. Na základě toho pak vymezil dvě stadia morálního vývoje. Prvním stadiem, ve kterém se nacházejí mladší děti (přibližně do jedenácti let), je stadium tzv. heteronomní morálky (odpovídá senzomotorickému, předoperačnímu a stadiu konkrétních operací). Toto stadium se vyznačuje závislostí na vnějších zákonech a nařízeních, je charakteristické mravním realismem, který se vyznačuje tím, že pravidla a zákony děti chápou jako neměnné věci, o nichž nelze diskutovat.

Druhé je stadium autonomní morálky, vyskytuje se zejména u starších dětí (jedenáct let a výše) a je charakteristické nezávislostí, zvnitřněním mravních zákonů. Zde můžeme hovořit o mravním relativismu, pravidla již chápou jako výsledek určité dohody mezi účastníky hry, pravidla jsou sociálními výtvoři, jež jsou přijata na základě vzájemného souhlasu. Mimo to zde může mít dítě již rozvinutou decentraci a mělo by být schopno rozlišit mezi svým úhlem pohledu a dokázat i přijmout perspektivu druhých (Hill, 2004, s. 175)

Rozvíjející se vztah k pravidlům Piaget pozoroval u dětské hry. Dospěl k závěru, že uvědomování si pravidel nastává mezi druhým a šestým rokem věku (předoperační stadium). Dítě pozoruje chování druhých, začíná se jim přizpůsobovat a napodobovat jejich činnost. Dokáže si již uvědomit existenci určitých pravidel, a přestože je zná pouze povrchně, považuje tato pravidla za nedotknutelná a téměř posvátná. Pro stadium heteronomní morálky je charakteristickým znakem určitý kognitivní egocentrismus, kdy se nedokáže podívat na svět a události v něm z jiného než pouze svého úhlu pohledu, což odpovídá prvním třem stadiím kognitivního vývoje. Autonomní morálka odpovídá počátku stadia formálních operací, vyznačuje se již možností přijetí perspektivy druhého dítěte, adolescent je již schopen se zabývat ideálními a nadosobními hodnotami, sociální spravedlností, estetickými ideály (Piaget, 1997, s. 114, s. 135). Sám Piaget připustil, že existuje zřejmá paralela mezi stadii kognitivního vývoje a strukturací morálních hodnot (Piaget, 1997, s. 114), ale samotný posun ve vývoji z heteronomního do autonomního stadia vyžaduje kromě kognitivního vývoje i sociální zkušenost, společné diskuse nad pravidly s vrstevníky a právě interakce dítěte ve školní třídě může být vhodným prostředím pro překonání egocentrického myšlení i slepé poslušnosti (Vacek, 2008, s. 10).

Vazbu empatie na morální chování zdůrazňoval také Hogan (o Hoganovi viz výše). Považoval ji za jednu z pěti složek, které jsou nezbytné pro morální vývoj jedince a jeho morální jednání (vedle morálních znalostí, socializace, etiky svědomí a odpovědnosti a autonomií jedince). Morální jednání je dle něj takové, kdy člověk jedná tak, aby z něj měli prospěch ostatní. Díky empatii je jedinec citlivější vůči jiným a může si tak lépe uvědomit dopady svého jednání. Toto mu umožňuje jednat s ohledem na druhé a dodržovat pravidla dané skupiny (Hogan, 1973, s. 18-19).

Významným představitelem psychologie morálky, vedle Piageta, je L. Kohlberg. Ve své koncepci vymezil tři úrovně morálního vývoje, kdy každá z úrovní obsahuje dvě vývojová stadia. První, prekonvenční úroveň (věk do devíti let) se v prvním stadiu vyznačuje výrazně egocentrickým hlediskem, dítě nedokáže přijmout perspektivu druhých, respekt k autoritě má hlavně díky její silnější pozici. Ve druhém stadiu, přestože egocentrický postoj neustále přetrvává, již můžeme zaznamenat určité prvky vzájemnosti, ale ta není postavena na obecné spravedlnosti, nýbrž na „protislužbě“. Konvenční úroveň (přibližně od desíti do devatenácti let) je charakteristická snahou

jedince naplňovat očekávání svého okolí, být dobrým člověkem v očích druhých a dle očekávání naplnit své role. Jedinec dokáže svůj pohled propojit s druhým, snaží se o pochopení záměru jednání jiných. Nicméně jedinec se silně fixuje na existující společenské normy, které je ochoten naplňovat, i když mohou mít antisociální charakter (příklad Eichmanna či jiných válečných zločinců). Tato konvenční úroveň dle Kohlberga převládá a to i u většiny dospělých. V postkonvenční úrovni (od dvaceti let) jedinec morální hodnoty zastává bez ohledu na autoritu jedince nebo skupinu a směřuje spíše k pravidlům založených na vzájemném konsensu, univerzálně platným etickým zásadám. Jedinec se snaží řídit podle jemu vlastních svobodně zvolených morálních principů, zároveň však silně respektuje práva ostatních. Tyto principy jedinec přijímá kognitivně i emocionálně a měřítkem morálního hodnocení je jeho vlastní svědomí (Vacek, 2008, s. 26-34, také Fleming, 2006, s. 7-9).

Piaget i Kohlberg zastávali názor, že mravní rozvoj se realizuje prostřednictvím sociálních interakcí, ve kterých si dítě osvojuje empatické dovednosti, porozumění druhým. Dítě postupně opouští své egocentrické hledisko, učí se soucitu, přijímat perspektivu druhých. Toto opouštění egocentrismu je základem pro dosahování vyšších úrovní morálního rozvoje. Byl to právě Kohlberg, který zdůrazňoval důležitost rozvoje přijímání perspektivy druhého při dosahování vyšších úrovní morálního vývoje (4-6 stadium). Empatie, soucit, přijímání perspektivy jsou také příčinou toho, že se jedinci nechovají kladně jenom proto, aby se vyhnuli trestu (i když toto může být v počátečních fázích), ale kvůli pomoci druhým, zlepšení jejich situace (Fleming, 2006, s. 22-23).

Můžeme shrnout, že empatie je samozřejmou součástí klíčových teorií morálního vývoje jedince, respektive morální vývoje je podmíněn rozvojem empatie. Určitým úskalím, které bylo podrobena kritice, je to, že nebyl zcela jednoznačně určen vztah mezi mravním myšlením a následným mravním chováním jedince, kdy to, že vím, že se má něco udělat, ještě zcela nemusí znamenat, že to skutečně udělám. Komplexní rozbor této problematiky ve vztahu k empatii podává P. Vacek vycházející z T. Lickona. Morální chování je výslednicí několika na sebe působících proměnných. Jednou z nich je mravní přesvědčení jedince, které je tvořeno mravním vědomím (zde znalosti mravních norem, morální usuzování), jehož součástí je přijímání perspektivy – úhly pohledu, kdy jedinec dokáže na situace pohlížet i z hlediska jiných lidí. Kromě mravního vědomí vytváří mravní přesvědčení také mravní citění. K významným

komponentům této složky (vedle svědomí, sebeúcty, lásky k dobru, sebekontroly a skromnosti) je empatie. Zde je empatie chápána jako vcit'ování se do druhých, tedy to, co nazýváme emocionální empatií. Označována bývá také jako emocionální složka přijímání perspektivy. Kromě mravního přesvědčení morální chování jedince spoluvytváří také volní a charakterové vlastnosti jedince (např. statečnost, čestnost, zásadovost, vytrvalost a cílevědomost) a také situační proměnné, vnější okolnosti podporující nebo naopak znesnadňující morální chování (Vacek, 2008, s. 58-65). Vidíme, že vysvětlení morálního chování je založeno na poměrně komplikovaném teoretickém modelu. Pro naši potřebu je podstatné, že empatie, ať už v kognitivní nebo emocionální podobě je jednou z nezbytných premis pro mravní jednání jedince.

Empatie a prosociální chování

Stranou odborného zájmu týkajícího se empatie nezůstal ani jeho vztah k tzv. prosociálnímu chování. Prosociální chování můžeme obecně vymezit jako „*chování, z něhož mají prospěch jiní nebo které má příznivé sociální důsledky*“ (Hill, 2004 s. 84).

Připomeňme, že problematikou výzkumu prosociálního chování a empatie se zabývala již uváděná Eisenbergová (Eisenberg, 2000). Ta ve své studii došla k závěrům, že v situaci jedincem vnímaného negativního stavu druhé osoby dochází po jeho empatické reakci, ve smyslu emocionální empatie, k jejímu přetransformování do soucitu, lítosti s takto negativně postiženou osobou. V souvislosti s empatickou reakcí Eisenbergová připustila, že se nemusí vždy jednat pouze o emocionální empatii, kdy soucit může vycházet i z kognitivní empatie, přijetí perspektivy druhého. Tento soucit (jako sympathy) se následně může změnit i do soucitu spojeného s potřebou pomoci druhé trpící osobě (jako compassion, Eisenberg, 2000, s. 671-672).

K nejvýznamnějším výzkumníkům zabývajícím se vztahem mezi prosociálním chováním a empatií patří C. D. Batson. Ten je zastáncem tzv. silné verze altruismu, které představuje chování jedince pouze za účelem zvýšení blaha nebo zmírnění utrpení druhého. Toto jednání má být motivováno pouze prospěchem druhého bez interních či externích odměn či trestů. Dodejme, že prosociální chování bývá považováno jako synonymum k altruismu, případně se oba pojmy částečně překrývají, kdy altruismus

bývá od prosociálního chování odlišován z hlediska motivace takto jednajících jedinců. Při altruismu jedná pouze pro dobro druhého zcela nezištně – silná verze altruismu. Slabá verze zahrnuje pomáhající chování, které očekává určité interní odměny, např. pocit hrdosti. U některých autorů bývá ztotožňována s prosociálním chováním, např. D. Bar-Tal. Eisenbergová na rozdíl od toho považuje za prosociální chování každé chování, které záměrně prospívá druhým bez ohledu na motivy tohoto chování (Zášková, Mlčák, 2009, s. 15-16). Batson na základě svých četných experimentů chtěl dokázat existenci pravého altruismu (silná verze altruismu). Nepopíral, že empaticky vyvolaný afekt může vést k pomáhání i z egoistických motivů, například chci skrze pomoc redukovat své averzivní podráždění, negativní emoci vyvolanou distresem druhého. Nicméně i přesto se domníval, že motiv pomáhajícího chování může být od tohoto oproštěn že „*empatická emoce vyvolává altruistickou motivaci redukovat nouzi druhé osoby*“ a jejím konečným cílem je zvýšit prospěch druhého a ne svůj vlastní, tzv. empaticko-altruistická hypotéza (Zášková, Mlčák, 2009, s. 143). Zde se dle něj jedná o proces empatie-altruismu, ve kterém je u pozorovatele na základě kognitivní a emocionální empatie vyvolán empatický zájem a snaží se o zlepšení situace druhého (Zášková, Mlčák, 2009, s. 144). Eisenbergová k Batsonovým závěrům dodává, že ztotožňuje empatický zájem se sympatií, která je vyvolána emocionální případně kognitivní empatií (Eisenberg, 1996, s. 672).

Závěrem můžeme konstatovat, že v základech mravního a zúženě i prosociálního chování stojí empatie ve své kognitivní i emocionální podobě. Přestože se odborná literatura zcela neshodne na tom, zda toto chování vzniká na základě empatického porozumění nebo ze soucitu, který ale vzešel z empatie, je ve všech těchto aspektech empatie klíčovým prvkem.

1.3 Empatie a pomáhající profese se zaměřením na profesi učitele

Základem pro pomáhání jako takové, a tím i pro pomáhající profese, může být považován altruismus – altruistický princip, jehož základ tvoří empatie. Přestože mohou v reálném životě existovat různé motivy pro pomáhající chování (například kromě zmíněné Batsonovy silné verze altruismu může být pomáhající chování realizováno na základě odměny pro pomáhajícího, a tzv. proces podráždění – pomáhající chování se uskutečňuje kvůli zbavení se distresu na základě pozorování negativního stavu druhého)

stojí altruismus a empatie v jádru, minimálně ideovém, pomáhání a pomáhajících profesí. Pomáhajícími profesemi můžeme rozumět takové skupiny povolání, „*kteřá jsou založena na profesní pomoci druhým lidem. Patří mezi ně zdravotnické profese, pedagogické profese, profese zaměřené na sociální pomoc, duchovní*“ (Géringová, 2011, s. 21). Tyto profese tvoří určitý systém, na jehož jedné straně stojí pomahač (pedagog, terapeut, lékař) a na druhé straně jedinec, kterému má být pomoheno (žák, klient, pacient). Klíčovým prvkem je tedy osobnost pomáhajícího a jeho kvality, které mají zásadní vliv na práci ve školství, psychoterapii, zdravotnictví. U všech těchto profesí je pak ústředním prvkem empatie, díky níž může pomoc dosáhnout potřebných vyšších kvalit.¹³

Jak dále rozvíjí Géringová, je kvalita vztahu mezi pomáhajícím a klientem rozhodující proměnnou, která ovlivňuje i kvalitu procesu pomáhání. Pozorovatelným, praktickým zapojením empatie do procesu pomáhání je empatický rozhovor (více viz podkapitola 1. 3. 1). Při tomto rozhovoru obsahujícího kromě empatie i autenticitu a akceptaci je smyslem pomáhajícího dovést svého partnera k vyjasnění si problému a nalezení řešení (Géringová, 2011, s. 54, s. 75). O důležitosti vztahu mezi pomáhajícím a klientem hovořil také K. Kopřiva (Kopřiva, 1997, s. 14 a následující). Na základě dotazníkového výzkumného šetření autor doložil, že mezi nejdůležitější schopnosti pomáhajícího pracovníka patří právě empatie (vedle náklonnosti, trpělivosti a odbornosti).

Samotným „učitelstvím“ se cíleně jako pomáhající profesí zabýval Z. Kolář. Vymezil pomáhající vztah učitele a žáka oproti jejich partnerskému vztahu. Partnerský vztah, který je charakteristický pro sobě rovné subjekty považuje ve školním prostředí za nereálný. Naopak zastává názor, že určitá nerovnost v tomto vztahu je přirozeným prvkem, ve kterém je jeden z nich (učitel) „*silnější, zdatnější, zkušenější*“ (Kolář, 2007, s. 25) a poskytuje službu, pomoc, slabšímu a méně zkušenému (žákovi). I Kolář považuje empatii učitele za „*klíčový moment pro pochopení učitelství právě jako pomáhající profese*“ (Kolář, 2007, s. 26). Rovněž zdůraznil autoritu učitele, která by

¹³ Díky empatii je mezi pomáhajícím a tím kdo pomoc potřebuje vytvořen žádoucí pozitivní vztah (Géringová, 2011, s. 21-25). Rovněž Nakonečný uvádí, že bez empatie by nebylo možné vykonávat pomáhající profese (Nakonečný, 2000, s. 113).

měla být založena na empatii, prosociálnosti, které se projevují zejména v učitelově chování.

Géringová se dále věnuje i stinné stránce pomáhajících profesí, tzv. syndromu pomáhajících. Zde dodejme, že se jedná o deformaci, která se zásadním způsobem odchýlila od ideového základu pomáhaní – pravého altruismu a naopak je zde posílen egoistický prvek, tedy nedostatek empatie. Jedná se zde o až narcistickou nenasytou touhu pomáhajícího po uspokojení vlastních potřeb. S tímto syndromem může souviset i druhý známý problém u pomáhajících profesí, a to je syndrom vyhoření. Géringová konstatuje, že syndrom vyhoření „*popisuje typické důsledky jednání pomáhajícího, které má své kořeny v syndromu pomáhajícího*“ (Géringová, 2011, s. 92). Problémem syndromu pomáhajícího se výrazně zabýval W. Schmidbauer, který rozlišil pět oblastí, jimiž je vytvářen (tzv. odmítnuté dítě, identifikace s Nadjáj, narcismus, uhýbání před vzájemností, nepřímá agrese (více viz Schmidbauer, 2000, s. 63-65). Určitým společným znakem v těchto případech je nedostatek empatie a sebeempatie u takovýchto pomáhajících jedinců (jejich vlastních, popřípadě vůči nim v dětství).

Sebeempatie, empatie vůči sobě samému, je spojena se sebepoznáním. Jak o tom hovoří Vymětal, abych mohl být vyrovnanou osobností, musím znát sebe sama, mít reflektovanou zkušenost se sebou samým v různých situacích. Sebeempatií zachycuje jedinec vlastní prožívání a je schopen stále více jemněji a diferencovaněji přijímat. Zvyšování sebeempatie také kultivuje a obohacuje introspekci, lépe mohu porozumět sobě samému. Díky tomu se zvyšuje jedincova osobní zralost a vnitřní stabilita a můžeme říci, že toto pravdivé sebepoznání usnadňuje přesnost a rozsah porozumění vcítěním vůči druhému. Platí, že člověk vnitřně nestabilní a nezralý je až příliš zaměřen na sebe a druhého spíše využívá k naplňování svých vlastních potřeb (Vymětal, 1996, s. 98).¹⁴

Důležitost sebeempatie, jako naslouchání sobě samému, zdůrazňují také R. Motschnigová a L. Nikl, kteří ji spojují s kongruencí – autenticitou. Člověk, dle Rogerse, je více kongruentní, čím více dokáže sám sobě naslouchat, vnímat své aktuální prožívání. Tyto pocity pak vyjadřuje vůči druhému, ale pouze tehdy pokud je to

¹⁴ Se sebeempatií souvisí technika tzv. „já-výrok“, ve kterém jedinec hovoří o svých pocitech (více viz Rabiňáková, Mičienka, 2004, s. 103-104).

přiměřené situaci. Prvním aspektem kongruence je tedy shoda mezi tímto vnitřním prožíváním a naším vědomým přístupem k tomuto prožívání. Druhým je pak sdělování vně toho, co se v nás odehrává. Zde samozřejmě záleží na tom, co poradce – pedagog sdělí, zda je to přínosné pro vztah k žákovi (Motschnig, Nykl, 2011, s. 54-56, s. 64-65).

Toto sebepoznání skrze sebeempatii může být rovněž jedním z důležitých klíčů pro prevenci syndromu vyhoření. Sebepoznání – sebeempatie nejen pomáhá ke zvyšování své vlastní vnitřní stability, díky ní jsem schopen včas identifikovat své vlastní pocity, například únavu ze stresu či jiné psychické zátěže. Pak mohu včasným odpočinkem a relaxací předejít jejich rozšiřování (například Martínek, 2009, s. 52, dále Míček, 1984, s. 53, a Kebza, 2003, s. 16, s. 20).

Kromě toho je důležitým faktorem také sociální opora od druhých, konkrétněji to, že jedinec zakouší empatii od druhých lidí, například blízkých. Blízcí, přátelé jsou ti, kteří jsou ochotni mu naslouchat, vyslechnout jeho problémy, starosti (Křivohlavý, 1998, s. 91). Jak konstatují Šolcová a Kebza (Šolcová, Kebza, 1999, s. 19) byla sociální opora identifikována jako jeden z prvních faktorů, který dokáže mírnit vliv nepříznivých událostí na jedince. J. House, který rozlišil čtyři složky sociální opory, empatii začlenil do tzv. emocionální opory. Ta poskytuje jedinci oporu po citové stránce, například lásku, potřebný je „příjemcem“ empatie od blízkého, uvědomuje si, že mu druhý rozumí po emoční stránce (Šolcová, Kebza, 1999, s. 25). V rámci prevence je důležité, aby jedinec nepotlačoval své pocity, vyjadřoval je, aby o nich dokázal mluvit. Toto mu může poskytnout právě opora v blízkých, doporučuje se i v kolegovi, tzv. peer-support.

Na základě výše uvedeného můžeme konstatovat, že empatie je klíčovou součástí pomáhajících profesí. Rovněž ve vztahu k negativním stránkám pomáhajících profesí se jeví jako důležitý protektivní faktor. Zde je však nutné dodat, že se zde samozřejmě jedná o „správně“, komplexně uchopenou empatii. Ostatně jak zmiňují autoři, k příčinám např. burn-outu bývá zařazována tzv. původně vysoká empatie, spojená také s neschopností relaxace (Kebza, 2003, s. 16), a označení vysoká, podle našeho názoru, naznačuje neschopnost dostatečného odstup, spíše bychom snad mohli hovořit o emoční nákaze (viz například Eisenberg, 1996, s. 677-678), popřípadě soucitu. Dle našeho mínění jde o skutečnost, že při empatii, která je strukturou zahrnující kognitivní a emocionální složku, si jedinec uchovává určitý odstup, vědomí své vlastní identity

a neměl by být pohlčen emocemi druhého, utopit se v cizím světě. Problematiku udržení si vlastní autonomie v pomáhající profesi rozebírá Kopřiva (Kopřiva, 1997 s. 78-93). I on zde rozlišuje mezi empatií a soucitem, při kterém pomáhající jedinec ztrácí potřebný odstup od svého klienta (viz výše, pojednání o empatii a soucitu). V jeho pojetí je soucit samozřejmě potřebný, nicméně domnívá se, že v pomáhajících profesích je nutné si vždy udržovat určitou míru autonomie tak, abychom nebyli neustále zaplavováni emocemi druhý, což pomáhajícího samozřejmě vyčerpává. Hranice vlastní autonomie je nutné „pootevírat a dokázat je včas uzavřít“.

Domníváme se, že i při soucitu, lítosti s druhým si musíme zachovávat určitou míru vlastní autonomie, takové, abychom mohli druhému pomoci, tedy soucit jako compassion (dle Eisenbergové). Blížíme se jejímu pojetí soucitu vycházejícímu z empatie, kde ale zároveň při soucitu zůstane empatie a tedy i míra autonomie, odstupů zachována, např. jako Golemanova soucitná empatie (viz výše).¹⁵

1. 3. 1 Empatie a sociální kompetence učitele

Tematikou empatie ve vztahu k sociální kompetenci učitele jsme se zevrubně zabývali již v publikovaném příspěvku (Štěrba, 2012, s. 9-10). Zde konstatujeme, že problematiku sociální kompetence lze zahrnout do širšího okruhu témat zabývajících se učitelskými kompetencemi, které mají vztah ke změnám v pojetí školy. Dle nich se škola se kromě osvojování poznatků má také zabývat rozvojem osobnostních kvalit žáka. Zde pak můžeme hovořit o humanizaci školy a jejím osobnostně rozvíjejícím pojetí, které je vyjádřeno v Delorsově koncepci čtyř vzdělávacích pilířů vzdělávání (Spilková, 2004, s. 17). Dále je také řešena profesionalizace učitelské profese. Například L. Shulman za důležitý předpoklad pro profesionalizaci považuje vytvoření tzv. poznatkové báze učitelství - knowledge base for teaching (Janík, 2004, s. 246). Poznatkovou bázi, profesní vědění, je nutné vnímat komplexněji a mimo vlastních znalostí do něj také zahrnout odpovídající dovednosti, postoje, hodnoty. Podle samotného Shulmana je poznatková báze „*kodifikovaný nebo modifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní*

¹⁵ Do komplexněji uchopené empatie proto patří sebeempatie, která zajišťuje jedinci dostatečnou integritu a vnitřní stabilitu.

zodpovědnosti – a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“ (Shulman, 1987, s. 4). Vlastní profesní kompetenci můžeme chápat jako komplexní způsobilost, díky níž lze úspěšně vykonávat profesi obsahující znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Následně je nutné zmínit model tzv. otevřené profesionality, v jehož rámci se učitel mimo předávání poznatků také podílí na kultivaci žákovi osobnosti (Spilková, 2004, s. 24-25). V této souvislosti konstatuje Spilková, že současná moderní škola má těžiště učitelových kompetencí přesunout od odborně předmětových ke kompetencím, jež kladou důraz na komunikaci a vytváření příznivého klimatu (Spilková, 1997, s. 62).

Empatie a sociální kompetence součástí pedagogických kompetencí

Jak dále uvádíme (Štěrbá, 2012, s. 14-15), pedagogickými kompetencemi se zabývá celá řada zahraničních autorů. Za již klasický je v této oblasti považován příspěvek E. Erauta (více Švec, 1999, s. 18-19), který pojetí kompetence rozdělil do čtyř skupin. První skupinu tvoří behavioristické pojetí, ve kterém jsou kompetence vymezeny formou specifických cílů, jež by měl jedinec splnit. Následuje osobnostní pojetí, které se zaměřuje na schopnosti, dovednosti a vlastnosti. Dále tzv. kognitivní pojetí rozlišující mezi kompetencí jako způsobilostí jedince a jeho výkonem. Závěrečné profesní pojetí pak vnímá kompetence jako schopnosti subjektu využívat v nových situacích jeho vědomosti. Zajímavé rozčlenění kompetencí přináší H. Kwiatkowska, která je vztahuje k základním funkcím učitele. Funkce axiologická předpokládá vztah učitele k sobě jakožto individualitě a humanistický vztah učitele k žákům. Funkce poznávací se má opírat o znalosti o člověku, žáku, učiteli a světě. Poslední funkce praxeologická se spolu s metodologickou realizuje uplatňováním instrumentálních dovedností (Švec, 1999, s. 20). Další vymezení kompetencí můžeme najít např. u Spilkové. Ta základ profesionálních kompetencí vidí v kompetenci pedagogické a psychodidaktické, jež zahrnují dovednosti na vytváření příznivých podmínek pro učení, např. klima třídy, dále v kompetenci komunikativní, organizační, diagnostické a intervenční, která zahrnuje dovednosti poznání toho, co žák cítí, co a jak myslí, proč příslušným způsobem jedná, jak mu lze pomoci (Spilková, 1997, s. 62). Zde vidíme poměrně silný vztah k empatii.

Můžeme konstatovat (Štěrbá, 2012, s. 12-13), že samotný pojem sociální kompetence bývá vymežován poměrně široce, existují její různá pojetí, nenalezneme

jednotnou definici (Širůček, 2006, s. 41-54, také Pospěchová, 2003, s. 18-29). Jak uvádí Nakonečný, je sociální kompetence „*klíčovým konceptem sociální psychologie, styčný s konceptem schopností či inteligence v psychologii osobnosti*“, tedy na jakémsi průsečíku mezi sociální psychologií a psychologií osobnosti, kdy můžeme rozlišovat její různé druhy, například učitelskou, obchodní, velitelskou a další (Nakonečný, 1999, s. 253).

I když existují různě široká pojetí sociální kompetence, lze v rámci její struktury vymezit dvě základní skupiny jejích komponent. Jsou to komponenty intrapersonální vztahující se k vlastní osobě (jedná se zde například o sebekontrolu, sebereflexi, seberegulaci) a komponenty interpersonální, které se týkají mezilidských vztahů (tolerance, komunikace, asertivita), kam bývá zařazována právě empatie (Pospěchová, 2003).

Naším východiskem pro pojmání sociální kompetence učitele bylo její vymezení jako souboru sociálních dovedností (Štěrba, 2012, s. 13). Dle V. Švece, opírajícího se o V. Smékala, lze sociální kompetenci definovat jako „*obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře k vlastní osobnosti*.“ (Švec, 1998, s. 77). Obratností je pak myšlena zejména dovednost sociálně komunikovat, kdy sociální kompetence, kromě sociálních dovedností, zahrnuje i vědomosti, potřeby a postoje, které sociální komunikaci podmiňují. K významným sociálním dovednostem lze zařadit právě empatii. Jak V. Švec dále konstatuje, jsou sociální dovednosti důležitou součástí profesionální kompetence učitelů (Švec, 1998, s. 77-78).

Rovněž J. Výrost, který vymezil jeden z nejširších výčtů indikátorů sociální kompetence, zahrnul empatii, spolu s komunikací, asertivitou a copingem mezi základní sociální dovednosti (Výrost, 2002, s. 329-332).

Jak shrnuje A. Vališová, jsou v reálném pedagogickém procesu „*významné nejen odborné kompetence, ale i kompetence sociálně psychologické povahy. O sociální kompetenci lze však uvažovat pouze jako o celém komplexu sociálních znalostí, schopností a dovedností interpersonálních i intrapersonálních, které jsou předpokladem uplatňování různorodých variant chování*.“ (Vališová, 1994, s. 50).

Vlastní sociální kompetence učitele je součástí propracovaného modelu profesního standardu učitele, ve kterém je vymezeno sedm tzv. oblastí kompetencí (Vašutová, 2004, s. 109). Sociální kompetence je zařazena do páté oblasti spolu s kompetencí psychosociální a komunikativní, se kterými velmi těsně souvisí. Zmiňovaný model profesního standardu učitele vycházel z Delorsovy koncepce čtyř pilířů vzdělávání, vytyčující jeho cíle „pro 21. století“. Tyto cíle pak určily funkce školy, které determinovaly roli učitele, jeho činnosti a posléze i jeho kompetence. Profesní kompetence učitele měly přispívat k naplňování příslušných cílů, například Delorsův vzdělávací cíl „učit se žít společně s ostatními“ měl být naplňován pomocí kompetence sociální, prosociální, komunikativní a intervenční. Empatie je zde součástí tzv. osobní kompetence společné pro všechny učitele a pedagogické pracovníky a souvisí s osobnostními kvalitami učitelů (Vašutová, 2004, s. 101-104).

Obsáhlou skupinu osmi klíčových kompetencí učitele, které obsahují celé skupiny dovedností, projektovala H. Lukášová. Zde nalezneme například kompetenci sebereflektivní, kompetenci sociálně vztahovou zahrnující komunikativní a kooperativní dovednosti, kompetenci k projektivní tvořivosti, ve které jsou dovednosti formulovat a operacionalizovat kognitivní, emocionální a sociální cíle výuky a další (Lukášová, 2003, o tom také Spilková, 2004, s. 29).

V. Švec navrhoval tři základní skupiny pedagogických kompetencí. První skupinu tvořily kompetence k vyučování a výchově, které obsahovaly kompetenci komunikativní a diagnostickou. Druhou skupinou byly kompetence osobnostní (projevující se například v pedagogické komunikaci). Právě zde se vyskytla empatie, ale také autenticita a dovednost akceptovat sebe a druhé. Poslední skupinou pak byly tzv. rozvíjející kompetence obsahující např. sebereflektivní kompetence (Švec, 1999, s. 22-23).

Zajímavým je také pojetí kompetencí učitele u H. Kantorkové, která do svého modelu učitelských kompetencí začlenila tzv. kompetenci pedologicko – reflektivní směrem k žákům. V jejím rámci zdůraznila nutnost učitelovy vlastní zkušenosti s procesy empatie, aby se dokázal vcítit do potřeb žáků, které nemusí umět vždy pojmenovat (Lukášová, 2000, s. 14).

Alternativní pohled na učitelské kompetence přinesl Z. Helus. Je založen na tezi o tzv. jádrové kompetenci, jež má vyjadřovat základní smysl a cíl učitelovy profese. Jde o to, že učitelovo povolání je z odborného a etického hlediska založeno na vytváření určitého vztahu k žákovi. Helus pak rozlišil kompetenci pedologickou, která zahrnovala učitelovo plánování a organizování žakovských činností vzhledem k jejich vývojové úrovni. V tomto rámci se měla uplatnit schopnost učitelova vhledu a vcítění se do osobnosti žáka. Dále v jeho pojetí nalezneme kompetenci oborově didaktickou související s odborným základem vyučovacího předmětu, kompetenci pedagogicko - organizační vytvářející efektivní edukační prostředí a kompetenci pedagogické sebereflexe (Helus, 2001, s. 44-49).

Vidíme, že v modelech učitelských kompetencí má empatie své nezastupitelné místo. Jak dále konstatujeme, má empatie, zejména díky své úloze v interpersonálních vztazích a mezilidské komunikaci, velmi úzký vztah k sociální kompetenci. Významnost empatie v souvislosti s kvalitou učitele také refletovala studie Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) s názvem „*Quality in Teaching*“, která vymezila pětidimenzionální koncept kvality učitele. Mezi vědomostmi v oblasti kurikula předmětu, pedagogickými dovednostmi, schopností sebereflexe a manažerskými kompetencemi nalezneme jako jednu z dimenzí také empatii ve vztahu k druhým. Empatie je zde vnímána jako součást holisticky pojímaného konceptu kvality, ve kterém jeho jednotlivé části nestojí izolovaně, ale jsou naopak navzájem provázány (Švecová, 1997, s. 16-17).

1. 3. 2 Projevovaná empatie a pedagogická komunikace

Komunikace, sociální komunikace, je druhem sociální interakce, ve kterém dochází k předávání a přijímání informací mezi jejími účastníky. Bývá definována i jako „*proces, jímž lidé předávají informaci, ideje, postoje a emoce jiným lidem.*“ (Nakonečný, 1999, s. 158). Komunikace také probíhá v určitých společenských vztazích, kdy se zde projevují interpersonální vztahy (mezi osobní) a intrapersonální (k sobě samému). Právě interpersonální komunikace je základním a výchozím druhem komunikace, kdy hlavním explicitním projevem interpersonální komunikace je rozhovor. Rozhovor pak můžeme vymezit jako převážně verbální komunikaci dvou

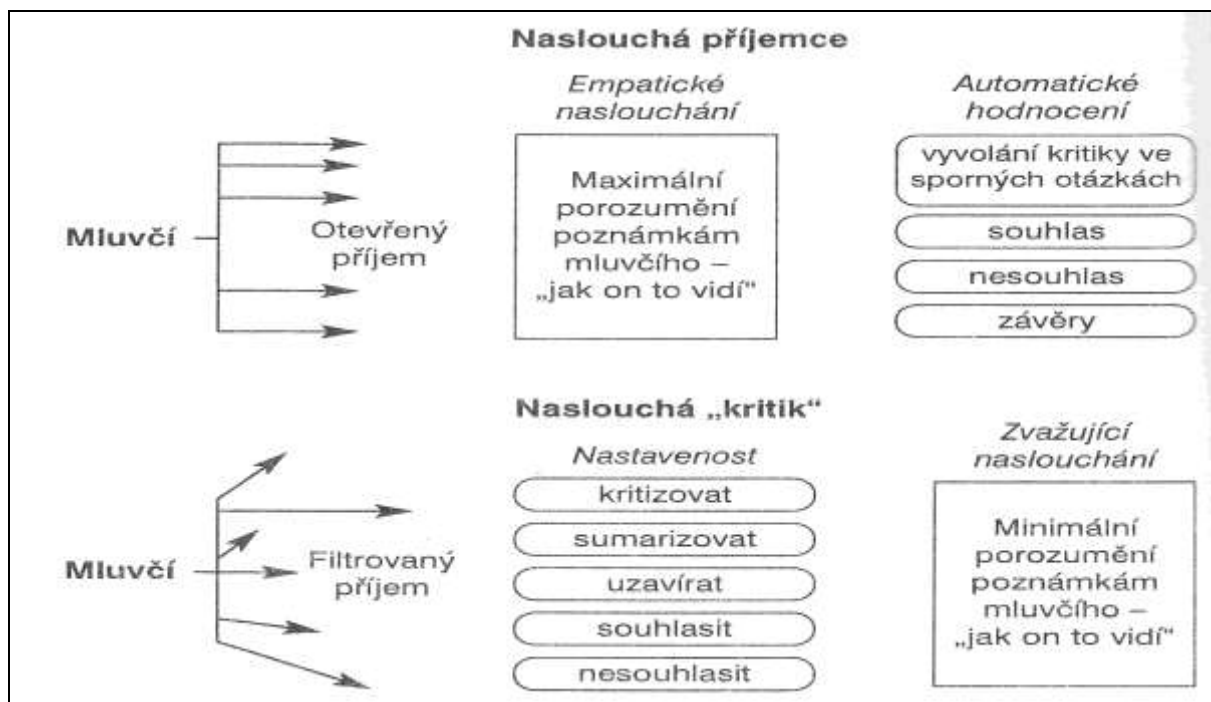
a více lidí, ve kterém osoby i střídavě mluví a naslouchají - komunikátor, komunikant (Výrost, 2008, s. 218, s. 224).

Projevovaná (vyjádřená) empatie – aktivní naslouchání

Průběžně projevovaná empatie v komunikaci se stala typickým znakem pro Rogersovský přístup (viz podkapitola 1. 1. 1). Pro takto projevovanou empatii se vžil název aktivní (empatické) naslouchání. Komunikační jednotky, prostřednictvím kterých dochází k projevování empatie, lze rozdělit do několika kategorií. V literatuře není toto dělení zcela jednotné, my můžeme pro ilustraci využít kategorizaci používanou v sociální psychologii, ve které je aktivní naslouchání nadřazeným pojmem pro další kategorie – empatické poznámky, zrcadlení, parafrázování a reflexe (Vymětal, 1996, s. 100-106). Empatickými poznámkami označujeme krátká sdělení naslouchajícího, kterými vyjadřuje jím vnímaný aktuální pocit klienta (v oblasti školství pak žáka). Další kategorií je zrcadlení. Při něm slovy druhého opakuje naslouchající klíčové části sdělení druhého. Při parafrázování jsou naopak při opakování důležitých částí žákova sdělení používána vlastní (jiná) slova. Nejkomplexnější kategorií je reflexe zahrnující klíčové obsahy sdělení druhého a jeho emoční a významové stránky. V průběhu aktivního naslouchání se naslouchající snaží o plné soustředění se na druhého, které rovněž dává mimoslovně najevo. Kromě těchto kategorií pak bývají používány i tzv. účastné a zájem vyjadřující otázky, prostřednictvím kterých se terapeut snaží klientovi lépe a hlouběji porozumět.¹⁶

Empatické naslouchání (někdy také aktivní) lze odlišit od tzv. kritického naslouchání. Kritické naslouchání, jak vyplývá z přiloženého obrázku, obsahuje filtry na straně komunikanta, které brání otevřenému příjmu. Tyto filtry nám pak mohou bránit plně pochopit stanovisko komunikátora. Samozřejmě neplatí, abychom se vždy a za každé situace zbavovali komunikačních filtrů, jelikož některé filtry mohou být pro příjemce i užitečné, například ostražitost v určitých situacích (Vybíral, 2000, s. 103).

¹⁶ Termín aktivní naslouchání poprvé použil Rogersův žák T. Gordon v roce 1977 (Segal, 1996, s. 197).



Obr. 1 Empatické a kritické naslouchání (Vybíral, 2000, s. 102)

V souvislosti s pojetím empatie, konkrétně její multidimenzionální koncepcí, je aktivní naslouchání spojováno s komunikační, behaviorální komponentou empatie (Zášková, Mlčák, 2009, s. 119-120). V rámci organizačního modelu empatie jej můžeme spojit nejvíce s komponentou přijímání perspektivy druhého (PT). Prostřednictvím vyjádřené empatie lze dosáhnout přijetí perspektivy druhého (Bodie, 2013, s. 113-138). Aktivní naslouchání je zde součástí procesu, který lze nazvat tzv. aktivní přijímání perspektivy – snaže pochopit úhel pohledu druhé osoby (Parker, 2008, s. 149-196).

Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace je specifickou variantou sociální komunikace. Dochází zde ke vzájemné interakci mezi učitelem na jedné straně a žáky na straně druhé. Tato komunikace je uskutečňována jak verbálními prostředky, tak i prostředky nonverbálními (intonace, tempo řeči, mimika, gestika). Obsahem komunikace jsou informace kognitivního charakteru, ke kterým patří fakta, pojmy, generalizace. Mimo to jsou jeho součástí i informace afektivní, například vyjádření pocitů. V pedagogické

komunikaci uskutečňované učitelem (Čáp, 2001) se zároveň projevuje jeho osobnost. K jejím klíčovým prvkům patří „*humánní vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, kladný emoční vztah, afiliace*“ (Čáp, 2001, s. 269). V této komunikaci můžeme pozorovat značné rozdíly, závisející jednak na samotném učiteli, ale také na příslušné třídě i jednotlivých žácích, s nimiž učitel komunikuje, například na základě prospěchu žáka, oblíbenosti v očích učitele (Čáp, 2001, s. 268-269).

Pedagogická komunikace je samozřejmě spojena s výchovně vzdělávacím procesem, v jehož rámci dochází k dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Jak dokládá A. Nelešovská, byl už v roce 1962 přijat názor, že učitelova schopnost vychovávat se utváří z jeho komunikace se žákem (Nelešovská, 2005, s. 18). (Nelešovská, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi, Grada 2005, s. 18).¹⁷ Jak z předchozího textu vyplývá, pedagogická komunikace má řadu funkcí, například formativní, dále je prostředkem pro uskutečňování výchovy a vzdělávání, zprostředkovává výměnu informací, motivů, postojů, emocí (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 25).

Pedagogickou komunikaci můžeme pojmenovat také jako tzv. výukovou komunikaci, jelikož probíhá mezi bezprostředními aktéry výuky. K vůdčím aktérům této komunikace patří často učitel, jelikož je to hlavně on, kdo nese za výuku odpovědnost, žák je pak spoluaktérem a jak konstatuje Z. Helus toto vytváří specifické výukové partnerství. V tomto partnerství učitel obrací svou pozornost k osobnosti žáka jako chápající a rozumějící prvek a provází jej úskalími výuky. K tomuto pak Helus poznamenává, že toto zaměření nalezneme dnes spíše v reformně - pedagogických směrech, například u Steinera, případně v rámci humanistické pedagogiky (Helus, 2007, s. 227-228). K prvkům pozitivně ovlivňující efektivitu výukové komunikace vycházející od učitele jako jejího vůdčího aktéra, patří „posilování charakteristik žákovy osobnosti napomáhající jeho školní úspěšnosti“. Tento přístup může eliminovat některé z negativních prvků interpretačně postojové orientace učitele (například tzv. „nešťastná atribuce“). Klíčovým prvkem možnosti pozitivně ovlivňovat žákovu osobnost, jeho sebepojetí, je vzájemná důvěra mezi učitelem a žákem. „*K vytváření této důvěry napomáhá jako závažný výchozí předpoklad učitelova způsobilost empaticky naslouchat.*“ (Helus, 2007, s. 244). Učitel může svým zájmem o žáka facilitovat žákovu

¹⁷ Následně pak byly konány četné výzkumy komunikativních dovedností učitele (více Nelešovská, 2005, s.18-24).

sebevýpověď, přivést ho k zamyšlení se nad problémy, které jej ani nemusely napadnout (například problémy ovlivňující jeho školní neúspěšnost). Toto naslouchání je aktivním projevem učitele, kdy vyjadřuje svoji spoluúčast na životě druhého, žáka v době jeho problémů. Tyto problémy, jak konstatuje Helus, jsou běžnou součástí života našich žáků, můžeme jmenovat konflikty v rodině, se spolužáky, nešťastné lásky, odcizení atp. Všechny zmiňované situace se samotnému jedinci těžko nesou a žák potřebuje někoho, kdo by mu mohl naslouchat a zde je myšleno naslouchat takovým způsobem, aby si žák sám v sobě našel sílu se s negativními situacemi vyrovnat (Helus, 2007, s. 244-246) .

J. Pelikán zařadil empatii mezi významné fenomény mezilidské komunikace, kdy zvláště ve školním prostředí může být základem pro vzájemné pochopení pedagoga a jeho žáků (Pelikán, 2002, s. 100). Významnost empatie ve škole zdůraznil již zmiňovaný C. R. Rogers, který upozornil na efekt pozitivní atmosféry, třídního klimatu. Empatický učitel je spoluvůrcem tohoto klimatu, atmosféry, a to pak může dokonce vést i ke zlepšování učebních výsledků žáků (Rogers, 1998, s. 136-137). Humanistickým přístupem k vyučování, k žákům, vycházející z Rogerse, se zabýval v souvislosti s dovednostmi učitele rovněž Ch. Kyriacou. Za klíčové prvky tohoto přístupu, podporujícího sebeúctu žáků a vytvářejícího kladné klima třídy považoval chápání role učitele jako pomocníka, který poskytoval žákům jistou volnost při rozhodování o organizování jejich učení a rovněž dávání najevo empatie k žákům (Kyriacou, 2008, s. 88). Roli zde hrál také nový pohled na tzv. komunikativní pojetí výuky. Učitel zde má vystupovat jako empatický a naslouchající partner, facilitátor, jenž využívá prekonceptů žáků a směřuje je k jejich přetváření v rámci konstruktivismu (Spilková, Vašutová, 2008, s. 24-25). Empatii jako důležitou součást osobnostních předpokladů učitele zmiňovala také Vašutová (Vašutová, 2004, s. 40) a I. Gillernová v souvislosti se sociální dovedností učitele (Výrost, Slaměník, 1998, s. 290, viz také Štěrba, 2012, s. 11-12).

Pedagogická komunikace se samozřejmě vyskytuje v rámci organizačních forem výuky a vyučovacích metod. Z organizačních forem se jedná o, v našich školách poměrně časté, tzv. hromadné vyučování, ve kterém můžeme rozlišit tři komunikační struktury. Jde zde o obousměrnou komunikaci mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrnou komunikaci od učitele k celé třídě, popřípadě k jednotlivci. Jednosměrná

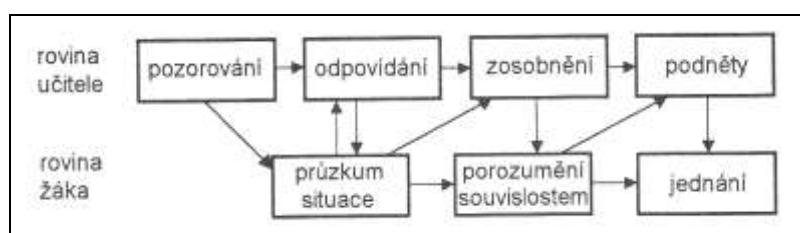
komunikace je charakterizována monologem učitele, můžeme mluvit například o metodě vysvětlování. Zde však dodejme, že se nejedná o čistý monolog, ale bývá doplňován zpětnovazebnými otázkami učitele vůči žákům, popřípadě i otázkami vůči učiteli v případě nepochopení (viz například Gavora, 2005, s. 70).

Při obousměrné komunikaci se jedná o rozhovor, výukový rozhovor, založený na pokládání otázek a prezentaci odpovědí. Existují různé varianty výukového rozhovoru (např. motivační, vyvozovací, opakovací, blíže viz Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 40). V rámci výukového rozhovoru můžeme také rozlišit rozhovor se třídou, rozhovor se žákem před třídou, rozhovor se žákem mezi ostatními žáky, popřípadě rozpravu ve třídě (Nelešovská, 2005, s. 32-34, Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 40-43). U této obousměrné komunikace, při vedení dialogu se žáky, se doporučuje (viz například Kalhous, Obst, 2002, s. 260), aby si učitelé rozvíjeli, popřípadě získali, dovednosti empatie a naslouchání – pozornosti při poslouchání odpovědi žáka, věnovat se jeho verbálním i neverbálním projevům, odrazení (zrcadlení) – snažit se doslovně opakovat to, co žák řekl. Učitelé má poskytnout ujištění, že odpověď od žáka správně slyšel, ujištění žákovi, že se jeho odpověď dostala k učiteli. Při nesprávném pochopení má pak žák šanci své tvrzení znovu objasnit, zopakovat. Dále vyjasňování (parafrázování) – učitelé poskytuje prostor pro spojení myšlenek žáků, formuluje shrnutí žakovských výpovědí. Žákovi naopak dává prostor pro zvážení a vyjádření souhlasu/nesouhlasu s vyřčeným. Tato technika žákům i učitelé pomáhá hlouběji porozumět tématu, myšlenkám. Kromě toho se samozřejmě doporučuje i tázání – učitel se pomocí svých otázek snaží pochopit žakovy myšlenky (Kalhous, Obst, 2002, s. 320). Výše uvedené můžeme označit za doporučení pro přímé uplatnění metody aktivního naslouchání, projevené empatie, učitelem ve školní výuce.

Aktivní naslouchání, jako důležitou složku dialogu učitel-žák, přímo zmiňuje P. Gavora. V této souvislosti upozorňuje na tzv. filtry vytvářené učitelem, které mohou často zkreslit přijímanou informaci (viz výše). Kromě toho poukazuje i na stereotyp tzv. očekávané odpovědi, tj. učitel čeká, že žák odpoví předpokládaným způsobem. Když však žák použije jiné hledisko, může být tato odpověď hodnocena jako nesprávná, i když to neodpovídá skutečnosti. S tímto pak souvisí potřeba empatie učitele vůči žákovi, vžívání se do jeho pocitů a myšlení. Učitel toto může „číst“ jak z verbálních, tak

i nonverbálních projevů. Tato snaha porozumět pak vytváří mezi učitelem a žákem pozitivně emoční prostředí, atmosféru důvěry (Gavora, 2005, s. 95-97).

J. Mareš a J. Křivohlavý v souvislosti s pedagogickou komunikací upozorňují na tzv. Carhuffův model rozhovoru. Jedná se o rozhovor „jehož cílem je poskytnout určitou pomoc. Příkladem může být rozhovor, kdy učitel chce pomoci žákovi, aby lépe pochopil učivo, porozuměl zadání učební úlohy, zorientoval se ve složité životní situaci.“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 64).



Obr. 2 Schéma Carhuffova modelu rozhovoru (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 65)

Jak je naznačeno ve schématu, tento model obsahuje dvě roviny (učitele a žáka), které se navzájem ovlivňují. Pozorování, v rovině učitelových činností, zahrnuje všímání si všech projevů žáka, jeho součástí je pozorné naslouchání. Toto naslouchání se týká i paralingvistických aspektů řeči (intenzity hlasového projevu, tónové výšky hlasu, jeho barvě, rychlosti, přesnosti, přestávek v projevu). Odpovídání je kromě odpovědí na otázky žáka také přeformulováním žakovských sdělení pomocí parafrázování (máš pocit, že..., říkáš, že...). Pokud učitel tímto způsobem řekne, jak pochopil žakovo sdělení, podstatně to může usnadnit vzájemné porozumění, a tím i další průběh rozhovoru (žák s učitelovou pomocí prozkoumává problém, situaci). Ve fázi zosobnění se učitel pokouší se na problém podívat očima žáka (nemůžeš si s tím problémem poradit, jelikož si myslíš, že se dá řešit jenom jedním způsobem...), snaží se pochopit kontext jeho světa. Explicitní slovní formulace před žákem pak vede k jeho zpřesnění, modifikaci (na straně žáka mohou vést k prohloubení jeho orientace v problému-porozumění souvislostem). Podněty znamenají cestu k hledání řešení s naznačením kroků, které mohou vést k dosažení žádoucího cíle. Učitel například rekapituluje žakovy dosavadní snahy o řešení, může i naznačit možné kroky vedoucí k cíli (na straně žáka má toto vést ke konkrétnímu jednání (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 64-66).

Důležitým prvkem první části (pozorování), kteří autoři dále rozvíjejí je naslouchání. Je samozřejmě rozdíl mezi pouhým slyšením, které je hlavně fyziologickou záležitostí, tzn. registrování zvuků, jež ale není spojeno se snahou porozumět takto přenášené informaci. Naslouchání je zde naopak psychologickou záležitostí spojené s pozorností vůči komunikátorovi. Informace, jak již bylo řečeno, mají nejrůznější charakter. Kromě faktických informací jsou předávány také představy, postoje, předsudky, osobní názory mluvčího, lze zjistit, co mluvčí prožívá, cítí. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 68-70).

Zásady, kterými se musí řídit průběh Carhuffova modelu rozhovoru jsou samozřejmě „rogeriánské“ (Carkhuff byl jedním z Rogersových žáků viz např. Marlowe et all, 2011, s. 4). Komunikant – učitel se má vcítovat do stavu žáka, kdy si ale od jeho emocí zachovává určitý odstup, nepodléhá jeho emocím (jak jsme již psali, u sympatie tento odstup mizí) . Kromě toho akceptuje žáka takového jaký je, respektuje jeho osobnost a je autentický, opravdu se snaží pomoci, nepřetvařuje se (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 66).

Empatie učitele představuje komplexní, mnohvrstevnatý fenomén, který je organickou součástí osobnostně-profesních kvalit učitele. Empatie, spolu s aktivním nasloucháním jako jejím projevem, představuje základ efektivní sociálně-pedagogické komunikace, pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem, nastolení příznivého klimatu ve školní třídě a v konečném důsledku poskytuje možnost pro hladší dosažení výchovně vzdělávacích cílů i zlepšení učebních výsledků žáků.

2. Empatie ve vybraných pedagogických teoriích

Cílem této kapitoly je, na základě analýzy a komparace, podat přehled o vývoji pojetí empatie učitele v domácí a zahraniční pedagogické teorii. Vědecký problém-otázka, kterou v této části budeme řešit je:

Jaké je postavení empatie učitele a jak se vyvíjelo její pojetí ve vybraných pedagogických teoriích?

V naší analýze se proto dále budeme zabývat specifikací empatie učitele, jejím postavením v rámci dané teorie, v jakých souvislostech a vazbách se vyskytuje. Jelikož je empatie učitele naším ústředním pojmem, budeme si ji proto muset nejprve vymežit.

Empatie učitele

Za základ pro její vymezení jsme si vzali současný komplexní pohled na empatii koncipovaný C. R. Rogersem¹⁸, který v sobě propojuje kognitivní a emocionální koncepcce, hovoříme zde o tzv. emocionálně kognitivní koncepci empatie. Tuto koncepci volíme proto, jelikož na jedné straně představuje komplexní model empatie a na druhé straně má zároveň blízko ke školnímu – pedagogickému prostředí.¹⁹ Nejprve bude nutné si na základě této koncepcce předem vymežit samotnou podstatu a projevy empatie učitele, zejména proto, jelikož ve starších pedagogických teoriích se termín empatie samozřejmě nevyskytuje.²⁰

Empatii učitele můžeme definovat jako porozumění žákovi (žákům), chápání jeho názorů, zkušeností, problémů, které se odlišují od jeho vlastních. Kromě toho zahrnuje i pochopení jeho emocí a vcítění se do žáka. K nejvýraznějším projevům empatie učitele patří naslouchání žákovi spojené se zájmem o to, co říká. Jedná se zde o tzv. projevenou empatii, vyjadřovanou snahu porozumět druhému. Projevení tohoto porozumění se děje v komunikaci prostřednictvím aktivního naslouchání, tzv. parafrázování, kdy učitel

¹⁸ Blíže viz podkapitola 1. 1. 1.

¹⁹ Do poznámky: Další komplexní tzv. multidimezionální model empatie (organizační model), zahrnující i prvky Rogersova modelu, využijeme v části výzkumné, jelikož disponuje potřebným výzkumným nástrojem, který nám dovolí změřit kognitivní a afektivní komponenty empatie.

²⁰ V odborné literatuře se objevil až počátkem dvacátého století.

vlastními slovy opakuje základní myšlenku, kterou mu žák sděluje (Čáp, Mareš, 2001, s. 354, zde viz podkapitola 1. 3. 1.). V souvislosti s projeveným zájmem, se snahou porozumět žákovi, kdy učitel aktivně naslouchá, reflektuje žákovy myšlenky (názory na danou věc, které vyjadřují i stupeň žákova pochopení učiva), je nutné si uvědomit, že součástí porozumění druhému není jeho posuzování, hodnocení, kritika (Rogers, 1998, s. 135). Empatie je tedy pouze porozumění druhému, jeho myšlenkám, kdy při vyjádřené empatii si ověřujeme stupeň svého porozumění, nejde zde tedy o klasickou diagnostiku.²¹ Dále se samozřejmě soustředíme na podobné, synonymické pojmy, jako jsou například sympatie a vcítění, které se užívaly místo pojmu empatie.

Součástí této snahy porozumět druhému je i vytváření pozitivního emočního vztahu vůči žákovi, který se projevuje v učitelově pozitivním přístupu, laskavosti, přátelskosti, mírnosti, lásce vůči žákům, což má přispívat k vytvoření příznivé atmosféry ve výchovně vzdělávacím procesu.²²

Kladný emoční vztah vůči druhému (učitele vůči žákům) je pak klíčovým činitelem při formování osobnosti žáka a utváření adekvátního, zdravého sebepojetí (Čáp, 1991, s. 215). Nezbytnost tohoto přístupu, v souvislosti s empatií, je vyjádřena v termínu akceptace (z latinského *acceptus* – laskavě přijatý, milý). Zde platí, že pokud mám být vůči druhému empatický, musím ho dokázat přijmout, tzn. přijímám druhého takového, jaký je, s úctou a respektem. Jak toto popisuje sám C. R. Rogers, jedná se zde v podstatě o vyjádření křesťanského *agapé* – lásky, která je kromě toho také odpovědná, trpělivá a pečující (Vymětal, 1996, s. 76). Láska, ve vztahu mezi učitelem a žákem, může být nazývána také „pedagogická láska“. Ve své studii o pedagogické lásce L. Ries uvádí „*Pedagogická láska jako vztah vychovatele a chovance má především povahu bratrské lásky, v mateřské škole a v nižších třídách primární školy též mateřské lásky... Ve vztahu učitele a žáka bude pedagogická láska podle těchto charakteristik blízká podobě storgé nebo filia, zvláště pak – svým žádoucím étosem – podobě agapé.*“ (Ries, 2001, s. 277 -278), a jak dále dodává,

²¹ V podstatě se jedná o specificky upravenou dialogickou vyučovací metodu, jejímž prostřednictvím lze poznat žákovy názory na danou problematiku. Za součást aktivního naslouchání bývají samozřejmě považovány také otázky, které klade naslouchající (samotné ověření porozumění je otázkou). Tyto otázky mají naslouchajícímu (tazateli) přiblížit myšlenkový i emoční svět druhého.

²² Zde je samozřejmě myšlen celkový přístup, který nevyklučuje jednotlivé zásahy učitele vůči například kázeňským proheškům, pokud se vyskytnou, například napomenutí, atp.

vycházejí z Fromma, je láska „*aktivní péče o život a růst toho co milujeme*“ (Fromm, 2010, s. 32; Ries, s. 277). Pedagogická láska je tedy formou Frommovy bratrské lásky. Ve Frommově podání je bratrská láska založena také na empatickém poznání druhého, poznání jádra druhého člověka (Fromm, 2010, s. 34-35). Pedagogickou lásku, vztah učitele vůči druhému – žákovi, proto budeme nadále považovat za nezbytnou, provázející komponentu empatie učitele.

Rovněž se zaměříme na problematiku sebeempatie, naslouchání sobě samému, které je spojeno s autenticitou (o tom blíže v podkapitole 1. 3). Dodejme, že samotná empatie a pozitivní přístup vůči druhému musí vycházet ze skutečného, autentického zájmu o druhého, učitel musí být v rámci situace dostatečně kongruentní, autentický.

V rámci naší analýzy se tedy primárně budeme zabývat tím, jakým způsobem vybrané české pedagogické teorie reflektují porozumění žákovi učitelem, snahu učitele chápat jeho názory, emoce, zda má učitel naslouchat (aktivně) žákovi. Jelikož je empatie součástí lásky (která obsahuje i akceptaci) a ve formě sebeempatie zase součástí autenticity – upřímnosti (Motschnig, Nykl, 2011, s. 54-56, s. 64-65, viz podkapitola 1. 1. 1), budeme jako doprovodné sledovat i tyto kategorie.

Sekundárně se budeme zabývat rovněž tím, zda je v pedagogických teoriích nějakým způsobem cíleně směřováno i k rozvoji empatie u žáků prostřednictvím výchovně vzdělávacího procesu.

Můžeme shrnout, že empatie vytváří jakýsi most sloužící pro porozumění mezi lidmi při vzájemné komunikaci (Davis, 1996, s. 221). Na její míře pak závisí také stupeň vzájemného sblížení, poznání druhého a vytvoření oboustranné důvěry. Spolu s J. Pelikánem lze konstatovat, že „*výchova k humanismu, k pochopení druhého, jeho problémů, potřeb, ale i strážní a radostí se neobejde bez empatie.*“ (Pelikán, 2002, s. 110). Učitel v rámci vyučovacího procesu následně jedná, popřípadě i modifikuje výuku se zřetelem k žakovým myšlenkovým procesům, jejich úrovni, stupni žakova pochopení učiva. Na základě svého porozumění žákům může ve svém přístupu k nim zohledňovat také jejich citové potřeby, emoční stavy.

Pedagogické koncepce, se kterými je empatie učitele nejvíce spojena, mají základ v humanistickém ideálu výchovy, který směřuje zejména k rozvoji osobnosti žáka, jeho charakteru, vede k sociálnímu citění, úctě a lásce ke druhým. Počátky humanistických myšlenek v rámci výchovy jsou v pedagogické teorii svázány s nástupem renesančního humanismu, zejména však až s pedocentrickými tendencemi, které byly v základech pedagogickému reformismu počátkem dvacátého století.

2. 1 Pojetí empatie učitele u představitelů českého pedagogického myšlení

2. 1. 1 Počátky české pedagogiky - T. Štítný ze Štítného

Pro úplnost našeho záměru se nejdříve budeme zabývat starší českou pedagogickou teorií, která vytvořila určité předpolí pro nástup renesančního humanismu (a pozdější pedagogický reformismus). Tato starší česká pedagogická teorie, pokud ji takto můžeme nazvat, byla ve svých počátcích spjata s církevní ideologií, scholastickou metodou užívanou ve středověkých školách, které měly rovněž církevní charakter (např. klášterní školy) (Blatný, Jůva, 1996, s. 19-23). Jak konstatuje Kádner, ve školách klášterních a katedrálních „*vyučování bylo dále příliš mechanické, spokojujíc se především s pěstováním paměti...neindividuální a příliš kruté.*“ (Kádner, 1923, s. 187).

Scholastika byla ve vzdělání a výchově orientována na náboženství, vyznačovala se často memorováním a mechanickým odříkáním textů, ve školách se prosazovala tuhá kázeň často doprovázená tělesnými tresty (Cach, 1956, s. 59). Na druhé straně se ve výuce vytvářely a rozvíjely i argumentačních dovedností, kritické myšlení (např. metoda „*sic et non*“ od P. Abelarda), což kulminovalo v jejím vrcholném období (Štverák, 1991, s. 56; Šmahelová, 2008, s. 19). Přes tyto zjevné přínosy však přerostla v pouhý formalismus zabývala se slovními hříčkami, sofismaty (Štverák, 1991, s. 57), stala se „*planou dialektikou*“ (Kádner, 1923, s. 205).

V souvislosti s naší tematikou, jsme jako významného domácího představitele scholastiky (Štverák, 1991, s. 68) zvolili osobnost Tomáše Štítného ze Štítného, u něhož se pedagogické myšlenky objevily v díle *Řeči besední*, ve kterém využíval metodu sokratovského dialogu. Tento rozhovor probíhal mezi otcem a dětmi, v němž je jim vykládána křesťanská nauka. Přestože zde samozřejmě nelze mluvit přímo o nějakých empatických tendencích učitele, jeho úsilí pochopit žáka, můžeme ze

Štítného díla, dle Cacha, vyvodit požadavek na učitele, mentora, vysvětlovat věci jasně, užívat exemplifikace²³, aby se druhé straně usnadnilo porozumění probíraného tématu (Cach, 1956, s. 62). „*Proč tedy za leccos neprosíme anděluov, ale boha... Nie tak, diety, ale lépe tomu rozumějte! Vidáme ve mlýně, že ne mlynář, ale kámen činí muku... avšak ktož muku chce mletí, neprosí vody ani kola ani žernova, ale mlynáře, aby semlel.*“ (Štítný, 1992, s. 83). Štítný byl jediným předhusitským spisovatelem u nás, který v té době psal v mateřském jazyce o náboženských otázkách.²⁴ „*A veda život bohomyšlný a pokojný na své tvrzi, složil a vyložil tyto knihy českým jazykem..., kterým, často čta, porozumieš.*“ (Štítný, 1992, s. 13). Tímto chtěl tuto problematiku přiblížit i prostým lidem, chtěl „*zlidovět*“ vyšší vzdělání (Cach, 1956, s. 62, také Kádner, 1923, s. 256).

V náznacích, bohužel bez hlubšího rozpracování, nám Štítný naznačil skutečnost, že efektivní výuka je možná tehdy, pokud se mentor dokáže přiblížit „světu“ svých žáků. Tento svět zahrnuje kromě vlastního jazyka, jímž se žáci dorozumívají, a který je ovlivněn sociálním prostředím, z něhož pochází, také kognitivní a emoční úroveň žáků. Domníváme se, že právě na základě tohoto poznání dokáže pak učitel vhodně „volit slova“, užívat názorné příklady ze života (jejich života) a přiblížit se tak žákovi.²⁵

Tato ojedinělá snaha samozřejmě neměla větší dopad na tehdejší školství, ve školách i v raném novověku nadále přetrvávala výuka založená na pouhém memorování (Cach, 1956, s. 65), neosobním přístupu k žákům, tělesných trestech atp. V souvislosti s husitským hnutím došlo k utlumení (někdy i zániku) klášterních škol a zastavení školského vývoje v této oblasti (Mátej a Cach, 1976, s. 39), naopak se ale dále rozvíjely městské, partikulární školy (Kádner, 1923, s. 236).

²³ Konkretizace probírané látky na příkladech ze života.

²⁴ Kádner toto dílo označil za nejlepší plod české scholastiky (Kádner, 1923a, s. 23).

²⁵ Zde máme naznačenu vazbu na mnohem pozdější práce související se sociolingvistikou, v rámci pedagogiky je to např. Bernsteinova sociolingvistická teorie.

2. 1. 2 Renesanční humanismus – J. Blahoslav

Pedagogická teorie ovlivněná renesančně-humanistickými myšlenkami se zaměřovala na rozvoj člověka připraveného pro praktický život, na harmonicky rozvinutého lidského jedince, po psychické i tělesné stránce, tzv. ideál kalokagathie. Proto bylo charakteristickým rysem takto směřované výchovy propojit rozumovou, mravní, estetickou a tělesnou výchovu (Sorgoň, 1986, s. 59).

V evropském humanismu můžeme rozlišit dva základní proudy, italský humanismus a zaalpský (transalpský) humanismus. Italský humanismus se vyznačoval studiem antických jazyků a literatury, jednalo se o tzv. filologizující humanismus (Čapková, 1987, s. 23). Klasické jazyky se staly základem, na nichž se mělo budovat další vzdělání. Samotné vzdělání se podle italských humanistických teoretiků mělo věnovat hlavně výchově šlechticů, převážně hochů, ve kterém se propojila výchova rytířská a literární. Zdůrazňovala se hlavně výchova v rodině, což vedlo až k podceňování školy, kritizována byla zejména výchova v kláštorech (Kádner, 1923a, s. 44-45).²⁶

Zaalpský humanismus myšlenkově navazoval na reformační snahy usilující o obrodu zkažené církve a posilující národní uvědomění. Došlo zde k syntéze reformačních a humanistických myšlenek „*obě bojovala proti otroctví scholasticismu a pro přímé studium pramenů třebas na různých polích.*“ (Kádner, 1923a, s. 28). Na rozdíl od italského humanismu zaměřoval své úsilí na vývoj školství a jeho reformy. „*Humanismus německý, jenž na rozdíl od italského zůstal vždy především hnutím školským, učeným.*“ (Kádner, 1923a, s. 49). K představitelům tohoto typu humanismu (Čapková, 1987, s. 22-24, také Kádner, 1923a, s. 50-138) patřili například E. Rotterdamský²⁷, J. Wimpfeling (laskavost učitele k dětem, Kádner, 1923a, s. 65), pedagogické názory M. Luthera, F. Melanchtona, ve Francii působící L. Vives (s žáky necht' se zachází mírně a laskavě, Kádner, 1923a, s. 164), také anglický R. Ascham (výchova se má dít laskavě, Kádner, 1923a, s. 217-218).

²⁶ K autorům prezentující tyto myšlenky patří například M. Palmieri, E. S. Piccolomini, L. Dolce, Guarina z Verony a literárně nejvíce činný M. Veggus (blíže viz KÁDNER, 1923a, s. 38-41).

²⁷ Dle Erasma se má vychovatel snažit vžít do úlohy rodičů, ale hlavně do vychovávaných, mu svěřených dětí, má se snažit porozumět jejich zájmům a potřebám (více, Čapková, 1980, s. 41).

Laskavý a mírný přístup k žákům byl součástí piaristického školství. Ve své analýze jezuitského školství Kádner poznamenává, že „*jesuitští učitelé, více než jiní pedagogové té doby, chtěli vskutku učit individuálně, snažili se proniknouti v povahy svých žáků, rozuměti jim a cítiti s nimi.*“ (Kádner, 1923a, s. 246). Mimo to však konstatuje, že jakákoliv samostatnost úsudku a osobní iniciativa byla potlačována (toto vycházelo z vojenské disciplíny a struktury samotného řádu, kdy celý řád byl protkнут duchem až otrocké poslušnosti), žáci byli naváděni k tomu, aby se navzájem sledovali a udávali, pěstovala se přílišná soutěživost. Jak pak dále naznačil, byla snaha učitelů porozumět žákům využita spíše k jejich ovládnutí a ne k rozvoji (Kádner, 1923a, s. 231-253).

I v českém humanismu můžeme rozlišit dva směry, první se zaměřil na formální dokonalost prostřednictvím zejména latinsky psaných děl, druhý se obracel k širší veřejnosti skrze mateřský jazyk. Tento vývoj byl přerušen husitským hnutím, aby se následně vyprofiloval v český národní reformační humanismus (Čapková, 1987, s. 22). Byly organizovány protestantské partikulární školy, některé utrakvisticky orientované, vzdělávání zde byli zejména chlapci (Mátej, Cach, 1976, s. 41-42, také Kádner, 1923a, s. 138-142). Specifickým projevem tohoto proudu bylo školství Jednoty bratrské, která si vybudovala vlastní soustavu škol. Zde se výrazně profiloval, humanistickými myšlenkami ovlivněný myslitel zabývající se pedagogikou, J. Blahoslav. Byl ústředním teoretikem vzdělávací soustavy Jednoty (před nástupem J. A. Komenského), autor Gramatiky české, Kancionálu, Filipiky proti misomusům (Blatný, Jůva, 1996, s. 28-29).

Jeho pedagogické názory, které se nejvíce blíží naší problematice, jsou vyjádřeny v didakticky orientovaném, méně známějším menším spise nazvaném Naučení mládencům. V tomto díle se Blahoslav zabýval výchovou budoucích kněží Jednoty bratrské. Za mládence jsou zde považováni právě tito kněží, budoucí kazatelé, kněžský dorost (Blahoslav, 1947, s. 117). Ústředním cílem takto koncipované přípravy byl osobnostní rozvoj, který byl samozřejmě postaven na křesťanských hodnotách „*budoucí církevní pracovník neměl být jen kazatelem, ale křesťanem celým svým životem, a musel prokázati schopnost, jednati zejména křesťansky laskavě s lidmi.*“ (Blahoslav, 1947, s. 117).

Blahoslav zde zdůraznil důležitost příkladu, vzoru, kterým mají být učitelé, již zkušené kněží, mistři, svým žákům. Jak uvádí „*při takových ctnostných a pobožných lidech jsou, budou moci dobrých způsobů a povah nabývat...*“ (Blahoslav, 1947, s. 15). Kněz má být ve svém vystupování přívětivý, má rozvíjet bratrskou lásku ke svým bližním, následně Blahoslav i radí jak zabránit jejímu potlačení. S naší tematikou souvisí i to, že kněz má působit autenticky ke svým posluchačům, má kázat o tom, s čím se sám ztotožňuje. Blahoslav věnoval pozornost také autenticitě žáka (Blahoslav, 1947, s. 26-78). Oproti Štítnému zde nalézáme významný posun směřující k cílenému vytváření pozitivních vztahů mezi učitelem a žáky.

Můžeme shrnout, že Štítný a zejména Blahoslav vytvořili východiska, na nichž se rozvinul komplexní systém vzdělávání koncipovaný J. A. Komenským. V jejich dílech máme naznačeny tendence zahrnující přívětivý a laskavý přístup učitele k žákům založený na bratrské lásce a také snahu přiblížit učivo žakovým schopnostem a stupni jeho pochopení, kterými se následně ubíralo formování českého pedagogického vcítění u Komenského.

2. 1. 3 J. A. Komenský a přiblížení se dítěti

J. A. Komenský je výrazným představitelem humanistického přístupu ke světu, jeho škola měla být „*dílnou lidskosti*“. V komeniologické literatuře bývá Komenský zařazován do období renesance, humanismu a reformace a je nepochybné, že byl velmi silně ovlivněn právě humanistickými myšlenkami (Čapková, 1987, s. 11). Komenský našel podnětné inspirace pro své pedagogické dílo u domácích (např. J. Blahoslav) i zahraničních předchůdců (např. E. Rotterdamský, popřípadě L. Vives), také u svých současníků ze zahraničí (J. V. Andreae, W. Ratke).²⁸

V Komenského díle samozřejmě explicitně vymezenou empatii učitele také ještě nenajdeme. Budeme se proto snažit postihnout, zda Komenský nějakým způsobem řešil vztah učitele k žákovi, jestli se učitel, v jeho pojetí, měl snažit naslouchat žákům, porozumět jejich myšlenkovému světu, jejich potřebám a pocitům. K základním

²⁸ U Andreaeho to byly kritické výtky vůči tehdejšímu školství, špatným učitelům, snaha o vnitřní nápravu člověka, u Ratkeho našel inspiraci v některých jeho didaktických zásadách (Kádner, 1923a, s. 169, také Čapková, 1987, s. 27-31).

ideovým východiskům Komenského filosofického i pedagogického díla patřilo jeho přesvědčení o panharmonii. V Komenského pojetí se jednalo o všeobecnou harmonii celku universa. Už v Hlubině bezpečnosti přirovnával svět ke stromu, v němž je vše navzájem propojeno, „věci ve světě“ spolu navzájem souvisí (Čapková, 1987, s. 53). Toto pak následně rozvíjel v Předchůdci vševědy, když mluvil o metodě panharmonie, nebo-li pansofické metodě (Kopecký, Kyrášek, Patočka, 1957, s. 105-106), ve které na základě všeobecného paralelismu můžeme zákonitosti z jedné oblasti, například z přírody, převádět do oblasti jiné, např. lidského světa, výchovy. Zde Komenský razil použití synkreze, jako postupu umožňujícímu porozumět vztahům mezi různými celky. Samotnou pansofickou metodu pak, kromě již zmíněné synkreze (porovnávání), tvoří kombinace analýzy a syntézy (Čapková, 1992, s. 68).²⁹

Prostřednictvím pansofické metody, založené na tom, že existují určité jednotné zákonitosti, jež se promítají do různých úrovní universa, pak vytvořil i vlastní didaktiku, kterou jakoby vyvozoval z „hlubin přírody“ (Patočka, 1998, s. 77). Tímto naznačoval přirozenost svého didaktického systému korespondujícího se zákonitostmi universa, jenž samozřejmě spočívá v Bohu. V universu Komenský spatřoval celkem tři úrovně: přírodu, člověka a Boha, který je zároveň vším. Z tohoto Komenský následně odvodil, že pokud se celek (makrokosmos) vyvíjí od světa (přírody) přes člověka k Bohu, pak se i člověk musí vyvíjet přes to, co je obsaženo v přírodě – přes zdokonalování těla, k tomu, co v přírodě a zvířatech obsaženo není, což jsou rozum, cit, řeč a vůle (Čapková, 1977, s. 22-23). Komenský tímto rovněž vymezil lidskou přirozenost, to co je lidské, a snažil se rovněž nastínit cestu, která měla být nenásilným vývojem této přirozenosti.³⁰

Samozřejmě je nutné zmínit ústřední cíl Komenského výchovy. Jak již bylo výše naznačeno, má se jednat o rozvoj lidské přirozenosti, lidskosti, která je u člověka tvořena, když pomineme tělesnou stránku, rozumem, citem, řečí a vůlí. Výchova má vést k realizaci této lidskosti, která má být jakousi Ariadninou nití vyvádějící lidského jedince z labyrintu světa k Bohu (Komenský, 1956, s. 43-44). K obrazu Boha v člověku

²⁹ Hovoříme o tzv. isomorfismu, kde různé světy jsou projevem téže jednoty (Patočka, 1998, s. 78).

³⁰ Na rozdíl od R. Descarta se na svět nedívá mechanisticky, nýbrž jej bere jako organický celek v němž všechno souvisí se vším (viz Čapková, 1977, s. 12).

lidský jedinec teprve směřuje, svou kultivací, výchovou a sebevýchovou, kdy teprve pomocí této činnosti je dovršeno jeho lidství (Uhlířová, 2003, s. 5-10).

Člověk je nejsložitějším tvorem stvořeného světa, jehož jednotlivé složky se musí navzájem harmonicky rozvíjet. Komenský zdůrazňoval jednotu rozumu a vůle, citu a vůle a vůle a svědomí. Důležitou roli pak hraje cit, který Komenský „*nazýval prvním a nejhlubším základem všeho prožívání, myšlení a jednání*“, který působí nejen na vůli, ale i na svědomí (Čapková, 1987, s. 170). Tento cit chtěl Komenský rozvíjet zejména ve vztahu ke druhým, jelikož na světě nejsme jenom kvůli sobě, ale i kvůli ostatním lidem a Bohu. Ovládání sebe sama ve vztahu ke druhým Komenský označil jako „symbiotiku“, tzn. lásku mezi rodiči a dětmi, příbuznými i ostatními lidmi (Čapková, 1987, s. 179). O lásce ve vztahu k vyšší duchovní dokonalosti – Bohu, hovořil jako o vůdkyni, „*aby v sobě lidé probouzeli opravdové, čisté a nezištné city vzájemné náklonnosti a úcty, které je pozvedají nad úroveň animální přírody*“. V lásce spatřoval nejbezpečnější a nejsnadnější cestu k tomu, jak prostřednictvím vyučování přivést druhé k lidskosti (Čapková, 1987, s. 182, s. 187). Vytvořená harmonizovaná pansofická osobnost se pak projevuje a žije ve třech vztazích lásky: k sobě samému, bližnímu a Bohu (Patočka, 1998, s. 90).

Komenského pojetí světa, jako určitého celku, který je navzájem propojen a vytváří tak organický systém, nám naznačuje důležitost vzájemných vztahů mezi jeho jednotlivými prvky. Zdůrazňoval, že není důležitý pouze počet částí v rámci určitých celků, ale také jejich vzájemné vnitřní vztahy. V tomto systému pak člověk není jen izolovanou jednotkou, je tvorem společenským, vztahuje se ke druhým lidem. K tomu, aby byly tyto vztahy harmonické, bez nedorozumění, přispívá právě empatie. Díky empatii, slovy Davise „*mostu spojujícím osoby..., k tomu, aby alespoň na určitý čas sdílely myšlenky, pocity a cíle.*“ (Davis, 1994, s. 221) je, dle našeho názoru, umožněna právě Komenským zmiňovaná harmonická koexistence jednotlivých prvků. Podle této naší konstrukce, vycházející z ideových východisek i metodologie samotného Komenského, by se vytváření tohoto vzájemného porozumění (empatie) mělo určitým způsobem promítnout i do vlastní školní výuky. Zde nám konkrétně půjde o učitelovo porozumění, přiblížení se, dítěti, žákovi.

Výchova má realizovat lidství v člověku, ovšem nejedná se o jakoukoliv výchovu. Pokud je výchova nesprávně postavena, nemusí docházet k jeho rozvoji – vytvoření harmonie duševních schopností člověka, ale k pravému opaku. Toto bylo součástí Komenského kritiky školských systémů té doby. Hlavní příčinou bylo, dle Komenského, nedostatečné určení cílů, k čemu má být směřováno, co má být rozvíjeno, ale také to, jakým způsobem se má k tomuto cíli vést (Komenský, 1956, s. 43).

Na cestě k lidskosti, prostřednictvím výchovy, kladl Komenský důraz na kvalitu vztahů mezi rodičem a dítětem, učitelem a žákem. Upozorňoval na skutečnost, že se výchova má realizovat s láskou a s respektem k dětské osobnosti, kterou je nutné co nejlépe poznat. *„Učitelé, když budou přívětiví a laskaví a nebudou žáky od sebe odpuzovat žádnou drsností, nýbrž vábit je k sobě otcovským smýšlením...zkrátka, když s nimi budou zacházet s láskou, snadno získají znenáhla jejich srdce.“* (Komenský, 1948, s. 116). Apeloval na to, aby posléze na základě tohoto poznání učitel přizpůsobil úroveň schopností a pochopení žáků svůj výklad, své vlastní výchovně vzdělávací působení (Čapková, 1987, s. 70, s. 175). V Metodě jazyků zdůraznil, že si učitel má být vědom zvláštností jednotlivých žáků: *„učitel necht' sestoupí k žákovi a pomáhá jeho chápavosti všemi možnými způsoby... učitel necht' neučí tolik, kolik sám může učit, nýbrž tolik, kolik žák může pochopit... duší výuky je přizpůsobování výuky žákovu nadání“.* (Čapková, 1992, s. 31). Toto je, dle Čapkové, názorný příklad psychologického vcítění se učitele do žáka, který má za cíl přizpůsobit vykládané učivo žákovi, jelikož *„lidská přirozenost je uzpůsobena tak, že... všechny schopnosti hledají přiměřenou stravu. Odpíráš-li ji, smutní, vadnou, ... jestliže ji však cpeš příliš hustě, pak je poškozujes... je tedy potřeba opatrnosti, abys oku vhodně poskytoval světlo, a bude ve světle všechno, cokoli budeš chtít.“* (Čapková, 1992, s. 32-33). Ve svém pojednání o J. A. Komenském se o tomto zmiňuje také Floss, který hovoří o Komenského svobodě a nenásilnosti vyučování, jež má být přizpůsobeno přirozeným možnostem žáků a zcela určitě nemá být biflováním, mechanickým naléváním vědomostí (Floss, 1971, s. 31).

Komenský velmi zdůrazňoval porozumění učivu. Žák by si neměl pouze pamatovat vyučovanou látku, velmi kritizoval pouhé memorování, které bylo běžné na řadě tehdejších škol. Cílem se nestala vševěda ve smyslu ovládnutí co největšího kvanta poznatků na základě pouhé paměti, nýbrž všemoudrost. Jednalo se o poznání toho co je podstatné, což bylo spojeno s porozuměním vztahům a souvislostem mezi poznatky

(Čapková, 1977, s. 25, s. 48). Dosahování této kvalitativně vyšší úrovně poznání se mělo realizovat specifickou opakovací technikou³¹, která v řadě aspektů odpovídá modelu projevené empatie prostřednictvím aktivního naslouchání (viz kapitola 1. 3. 1). Během výuky se má učitel pravidelně přesvědčovat o míře pochopení předkládaného učiva u svých žáků, kdy nejprve sám opakuje, pak dá zopakovat jednomu až třem žákům nahlas, potom si mají žáci opakovat potichu a nakonec opět nahlas (Kopecký, Kyrášek, Patočka, 1957, s. 200-201). Při tomto parafrázování, respektive zrcadlení, svého výkladu žáky se učitel přesvědčuje o tom, jak dokázali pochopit jím předávanou látku. Technika aktivního naslouchání, kterou měl Komenský na mysli, se nejvíce blíží tzv. zrcadlení, kdy žák slovy mluvčího opakuje podstatné části jeho sdělení. Je zde nutná výběrovost, práce s informacemi, nemá jít o zopakování bez porozumění, pouhé „papouškování“ nýbrž o výběr toho ze sdělení mluvčího, co posluchač sám považuje za podstatné. Komenský také jistě neměl na mysli „papouškování“, jelikož byl velkým kritikem memorování, „...*papoušci, kteří odříkávají cizí myšlenky, nevydávajíc ze sebe nic, co by za něco stálo.*“ (Čapková, 1992, s. 33).

Co o tomto píše sám Komenský: „...*když učitel každé třídy zavede mezi svými žáky tento podivuhodný druh cviku tímto způsobem: Každou hodinu předloží krátce učebnou látku, vyloží jasně smysl slov a ukáže zřejmě užitečnost věcí, pak hned vyvolá některého z žáků, aby opakoval v témž pořádku všecko, co řekl učitel, aby objasnil pravidla týmiž slovy a ukázal na týchž příkladech..., jakmile chybí, musí býti opraven. Pak vyvolá jiného a uloží činit totéž, ... potom třetího, čtvrtého a vůbec kolika bude třeba, dokud nebude patrné, že to všichni náležitě pochopili a dovedou to již opakovat a náležitě vyučovat... Učitel zví bezpečněji, zdali všichni dobře porozuměli tomu, co přednášel.*“ (Komenský, 1948, s. 136-137).

Jak jsme již výše uvedli a vyplývá to i z celé Komenského filosofie, nemá zde jít o memorování, a „všecko“ tady, podle našeho názoru, znamená vše podstatné z učební látky. Byla zde tedy nutná výběrovost žáka ve vztahu k předávaným informacím. Důraz na „týmiž slovy“, tedy slovy mluvčího, je dle nás proto, aby si žáci osvojili určitý pojmový aparát související s předkládanou látkou, jedná se tedy o klíčové pojmy

³¹ Opakování bylo zdůrazňováno i na jezuitských školách (viz např. Kádner, 1923a, s. 240).

z učiva (kterým samozřejmě rozumí a dokáže je vysvětlit). Komenský cíleně zavádí specifickou opakovací techniku, která má vyjádřit žákovo porozumění učiteli. Tato opakovací technika, v Komenského podání, má mnohé shodné rysy s tzv. aktivním nasloucháním – projevenou empatií, zaměřující se na snahu porozumět myšlenkám druhé strany.

K charakteristikám dobrého učitele patří, dle Komenského, aby dokázal žákům porozumět, poznat jejich schopnosti, povahové vlastnosti - jeho individualitu a dle toho také na žáka působit (tedy vést ho k vymezenému cíli). Co jiného může v tomto případě učiteli více prospět než schopnost empatie. Empatie je v tomto případě přímo spojena s láskou učitele vůči žákům, zájmem o žáky, prostřednictvím nichž se v žácích postupně formuje „pansofická osobnost“. Velmi inspirujícím je, že projevenou empatii, aktivní naslouchání, cíleně vyžaduje od svých žáků. Ostatně tento oboustranný vztah naznačuje např. v Didaktice analytické *„necht' si učitel a žák navzájem naslouchají“*. (Komenský, 1947, s. 7).

Domníváme se, že Komenský podstatným způsobem přispěl k formování kladného vztahu učitele vůči žákům, který měl být založen na empatii. Bez něho by nebylo možné dosáhnout Komenského pojetí školy jako dílny lidskosti. Přestože Komenský tento pojem, ani jemu nejbližší, přímo neuvádí, je z jeho díla zřejmé, že jejich vlastní obsahová podstata – přiblížení se, porozumění a naslouchání žákovi, zájem o žáka, byla jednou z klíčových součástí jeho výchovatské koncepce. Protože, jak píše ve své Didaktice *„jsme se nenarodili jenom sobě, ale i Bohu a bližnímu. Láska v nás nutí vůli, abychom pečovali o zdar předsevzetí tak, jak umíme nejlépe. Bůh nám to nařizuje, vzájemnost lidského rodu nás k tomu nutí.“* (Čapková, 1987, s. 170). Komenský zdůraznil, že bez schopnosti porozumět žákům, není možné efektivní formování jejich osobnosti. Podstatné může být rovněž užití aktivního naslouchání žáky, projevené empatie, na zlepšování jejich vzdělávacích výsledků.

Sám Komenský se své myšlenky pokusil realizovat v Blatném (Šarišském) Potoce v letech 1652-1654, kde byly otevřeny tři třídy pansofické školy. Bohužel při realizaci svých myšlenek narážel na neochotu, žáků, rodičů i učitelů přijímat a zavádět nové výchovně vzdělávací postupy. Komenský si posléze uvědomil, že klíčovým prvkem a zárukou úspěšného rozvíjení jeho pedagogických myšlenek jsou těmito myšlenkám

věrní a oddaní učitelé. Právě učitele se mu však nepovedlo k tomuto dostatečně motivovat (Chlup, 1925, s. 38). Komenský proto v červnu 1654 rozmrzele a natrvalo z Blatného Potoka odjel. Nicméně toto neznamenovalo úplné upuštění Komenského vyučovacích metod, někteří z učitelů, jeho sympatizantů, začali dle jeho postupů vyučovat na školách v Prešově a Levoči (Mátej, Cach, 1976, s. 106-107).

Dílo Komenského nebylo v našich zemích příliš známo, jeho knihy byly u nás vydávány až v první polovině devatenáctého století (Váňa, 1963, s. 123). Jak dále konstatuje Kádner „*je vskutku neuvěřitelné, jak všechny slibné náběhy a nové myšlenky vyzněly naprázdno..., zkrátka sloučení hnutí humanistického a reformačního zklamalo nábožensky, vědecky i národnostně... pěstujíc jedinou schopnost – paměti.*“ (Kádner, 1923a, s. 270). Můžeme říci, že dochází až k úpadku školství v té době, vyspělé školství z doby předbělohorské kleslo na nejnižší úroveň. Výuka probíhala pomocí memorování a primitivního napodobování s otrockou kázní. Velká většina lidových mas neuměla číst ani psát (Kádner, 1923a, s. 274-276).

Na Komenského odkaz bylo navázáno především v blízkém zahraničí – na Slovensku (Uhersku), což umožnilo tamější politicky příznivější prostředí k protestantsky zaměřeným myšlenkám. Na území Slovenska byla silná protihabsburská opozice, domov zde našli mnozí příslušníci v Čechách perzekuované Jednoty bratrské, jejímž čelným představitelem byl právě Komenský. Tradice Komenského na Slovensku bývá členěna do dvou období, od čtyřicátých let sedmnáctého století do poloviny osmnáctého století a od druhé poloviny osmnáctého století do poloviny devatenáctého století, kdy toto druhé období je nazýváno „zlatým stoletím slovenské pedagogiky“ (Čapková, 1991, s. 232). Na tehdejší Slovensku byly vydávány Komenského učebnice, k jeho odkazu se hlásil M. Bel, G. Fabri, zejména však D. Lehocký. Ten se ve svém spise O moudrém a křesťanském vychování dítek prezentoval Komenského myšlenku školy jako dílny lidskosti, zdůrazňoval humanitu spojovanou s křesťanskou láskou. V době osvícenství propagoval Komenského knihy S. Těšedík, podle Komenského pedagogických myšlenek dokonce organizoval výchovný ústav v Sarvaši – dnešním Maďarsku (Mátej, Cach, 1976, s. 109).

2. 1. 4 J. I. Felbiger a Komenského odkaz

Ve druhé polovině osmnáctého století byl stav zejména nižšího školství u nás poměrně tristní. Zatímco vyšší obecné vzdělávání bylo v rukou jezuitů a částečně piaristů (viz výše), elementární školství skomíralo. Školy sice existovaly, ve městech i na venkově, často však byly bez učebnic a dalších pomůcek, někdy i bez učitelů. Řada učitelů byla nekvalifikovaných, často jimi byli vysloužilí vojáci, studenti, nebo kdokoli, kdo uměl alespoň číst a psát (Kádner, 1923a, s. 354). Nízké vzdělání lidových mas a nutnost nápravy si uvědomovala i Marie Terezie již při svém nástupu na trůn v roce 1740 (Blatný, Jůva, 1996, s. 46).

V té době se šířící osvícenství s sebou přineslo nutnost realizace školských reforem. Jejich praktickým projevem se u nás stal Všeobecný školní řád J. I. Felbigera usilující o povinné vzdělávání dětí ve věku od šesti do dvanácti let. Jednalo se o zavedení všeobecné vzdělávací povinnosti, kdy pokud rodiče nedokázali zajistit soukromé vyučování, museli své potomky posílat do školy (Štverák, Mrzena, 1986, s. 21). Přestože Felbiger není „ryze domácím“ představitelem, původně byl opatem v pruské Zaháni, stal se ústředním reprezentantem pedagogických reforem v sedmdesátých letech osmnáctého století, které se přímo týkaly našich zemí. Mimo to, právě Felbiger poměrně vydatně čerpal z díla Komenského, zvláště z jeho Velké didaktiky. Z Komenského, kromě jiného (viz dále), převzal zásady názornosti a systematičnosti, trvalosti a aktivity, princip hromadného vyučování (Blatný, Jůva, 1996 s. 49). Také řada Felbigerem zaváděných vyučovacích předmětů spolu s požadavkem na používání učebních pomůcek, má obdobu u Komenského (Uhlířová, 2004, s. 107-117; Kádner, 1923a, s. 365; Štverák, 1991b, s. 381).

Významným Felbigerovým počinem byla jeho Kniha metodní, která se měla stát organizační a didaktickou pomůckou pro výstavbu tehdejšího rakouského školství. Vyšla nejprve německy (roku 1775), o dva roky později byl pořízen její český překlad. My budeme vycházet z jejího vydání roku 1824, které je psáno švabachem. Toto dílo bylo po celá desetiletí důležitou pomůckou mnohých generací pedagogů (Štverák, Mrzena, 1986, s. 43). Felbiger se zde snažil postihnout klíčové složky výchovně vzdělávacího procesu. Zabýval se organizací vyučování, vyučování jednotlivým

předmětům, výkladem školních předpisů i činností školních rad, věnoval se učiteli a jeho vlastnostem.

Pro naše účely je zde klíčové Felbigerem vytyčené základní pravidlo vyučování, jímž je požadavek na učitele, aby si vybudoval pozitivní vztah k žákům a získal si jejich důvěru. Je zde zdůrazněna učitelova láska vůči všem žákům, nestranně bez ohledu na jejich stav. Učitel zde doporučuje „*Dávej jim najevo při každé příležitosti slovy, tvářností, celým svým chováním, že je srdečně miluješ*“, má k nim být dobrotivý, přívětivý, laskavý (Felbiger, 1824, s. 15). Tento požadavek, jak konstatuje Uhlířová, na osobnostní vlastnosti učitele, který jej vybízí k laskavému a trpělivému chování vůči žákům, má inspiraci v Komenského Velké didaktice (Uhlířová, 2004, s. 116). Díky laskavému přístupu se vytvoří pozitivní třídní klima, ve kterém „*vyučování půjde mu o mnoho snadněji*“. (Felbiger, 1824, s. 15).

Součástí tohoto přístupu je samozřejmě i zájem o žáka. Učitel se má snažit poznat osobnost svých žáků (Felbiger, 1824, s. 264), jakým způsobem se učí spolu s mírou jejich porozumění učivu (Felbiger, 1824, s. 212-213). Aby tohoto učitel dosáhl, má žáky pozorovat nejen během výchovně vzdělávacího procesu, ale také v aktivitách mimo vyučování. (Felbiger, 1824, s. 212-213). Poznání žáků má následně vést k individuálnímu přístupu vůči nim „*s nimi dle jich rozličnosti zacházet, neboť děti jsou rozdílné a rozdílný musí být také způsob s nimi zacházeti.*“ (Felbiger, 1824, s. 212). V samotné výuce se má učitel snažit dostatečně přiblížit vyučovací látku svým žákům, jejím náležitým vysvětlením, a prostřednictvím opakování (ne zkoušení) si ověřit, zda jí dostatečně porozuměli. Zde kladl důraz na dialogickou metodu, díky které může poznávat žákovo porozumění učivu. Vyzdvihoval formu výukového rozhovoru, tzv. katechyzování, „*stálá rozmlouvání mezi učitelem a žáky..., protože udržuje pozornost žáků a neustále zaměstnává paměť, vede učitele přizpůsobovat vyučování dle schopností dětí, usnadňuje mu pozorování, jestli mu rozuměli a jestli tomu tak nebylo.*“ (Felbiger, 1824, s. 25-26).

Podobně jako Komenský vystupoval proti doslovnému opakování – papouškování „*nikdy se nemají učit nazpaměť věci, kterým nerozumějí, protože tomu, čemu nerozumí nikdy nemohou mít dostatečný užitek*“ (Felbiger, 1824, s. 41). Naopak, učitel měl své žáky vést k tomu, aby se vyjadřovali svými vlastními slovy (Felbiger, 1824, s. 28-29).

Zde máme podobnost s Komenského užitím opakování učitelových slov žáky, kdy žák zde již opakuje vlastními slovy to, jak pochopil učitelův výklad. Tento způsob opakování však Felbiger transformoval do systému otázek, jejichž prostřednictvím učitel ověřoval žákovo pochopení učiva. Není zde zachován původní Komenského model, kdy příjemce sdělení, naslouchající (komunikant), si prostřednictvím zrcadlení ověřoval své pochopení myšlenek toho, kdo sdělení vysílal (komunikátor). Popisu katecheze se věnoval, dle Felbigerova návodu, již zmíněný Všeobecný školní řád v § 44 a § 45. Zde je konstatováno, že „*katechezí se rozumí... odpovídání ze strany žáků, kdy je možno poznat, jakou mají o věci představu.*“ (Štverák, Mrzena, 1986, s. 118). Právě při katechetickém dotazování učitel poznal, jak mu žáci porozuměli, byl schopen zjistit případná nedorozumění a nepochopení, žákovy mylné názory, které mohl následně upravit. Felbiger posléze zdůraznil, že školní mládež je nutné vést k samostatnému a správnému vyjadřování. Při popisu reakcí učitele na žákovi odpovědi se Felbiger samozřejmě nezabýval tím, že by si učitel, tentokrát v roli komunikanta, nějak ověřoval, zda porozuměl žákově interpretaci. Bylo by to ostatně nelogické, jelikož jsou to právě žáci, kteří mají v tomto katechetickém systému vyjadřovat porozumění učiteli a ne naopak. Pokud vycházíme z Felbigerova popisu reakcí učitele na chování žáků, pak při nesprávné žákově odpovědi, popřípadě odpovědi, které učitel neporozuměl, mají ze strany učitele následovat další otázky, kterými žák zpřesní, přiblíží svoji odpověď (Felbiger, 1824, s. 28-29). Felbiger dále zdůraznil, že se má metoda katecheze využívat i v jiných předmětech, nejenom pouze ve vyučování náboženství (Štverák, Mrzena, 1986, s. 118-119).

Felbiger ve své pedagogické koncepci usiloval o vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem, získání vzájemné důvěry. Toto není možno bez učitelova laskavého přístupu k jednotlivým žákům, které je spojeno se snahou o porozumění žákovi, poznání jeho osobnosti, i toho jak žák dokázal pochopit učební látku. Pro poznání žákových myšlenek doporučuje dialogickou (katechetickou) vyučovací metodu, ve které mají žáci prezentovat své názory na daný problém, učební látku. Na základě tohoto poznání má, v případě žákova nepochopení, následně učitel upravit svůj učební postup.

U Felbigera nalezneme modifikovaný Komenského přístup učitele k žákovi. Zůstává nám zde tendence laskavého přístupu k žákům, láska k žákovi, více je pak rozpracována rovina zabývající se poznáním osobnosti žáka (jeho pozorování v různých situacích) a poznávání jeho názorů prostřednictvím katecheze. Zde můžeme spatřovat odklon od Komenského techniky aktivního naslouchání žáků a zaměření se toliko na vytvoření systému dotazování, kterým učitel ověřuje žákovo porozumění. Chybí zde dodržení postupu, jak bylo u Komenského, kdy komunikátor vysílá sdělení komunikantovi, který si míru svého porozumění ověřuje zrcadlením. V souladu s Komenským nemá být porozumění založeno na memorování, ale na hlubším pochopení předkládaného učiva.

Samozřejmě se zavádění Felbigerových myšlenek (respektive skrze Felbigera prezentovaných) v jejich úplnosti setkávalo s obtížemi. Problémy činil již samotný přechod na hromadné vyučování, jelikož byl velký nedostatek kvalifikovaných učitelů i učebnic. Proto učitelé učili často pouze pomocí výkladu a diktování (Štverák, Mrzena, 1986, s. 26). Rovněž další Felbigerova doporučení zůstala nepochopena, popřípadě byla zjednodušena na takovou úroveň, že postrádala původní smysl. Kádner například poukazuje na užití tabelární metody (více viz Kasper, Kasperová, 2008, s. 86), která se redukovala na pouhý formalismus, mechanické opakování, dril (Kádner, 1923b, s. 366, také Vlha, 2013, s. 49). I přes tyto deformace však můžeme konstatovat, že se některé z myšlenek a postupů přesto dostaly do praxe českých škol. Výrazně se o to zasloužil také Felbigerův současník a realizátor osvícenských reforem F. Kindermann.

Domácí pedagogická teorie vymezeného období nám představila postupnou cestu formování pojetí empatie učitele, přes Štítného, který se snažil se přiblížit svým žákům prostřednictvím užívání jazyka jim blízkého usnadňující vzájemné porozumění. Následně Blahoslav zdůraznil nutnost budování pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem. Určité vyvrcholení těchto tendencí představoval Komenský, který v rámci svého pojetí školy jako dílny lidskosti zcela otevřeně hovořil o nezbytnosti porozumění mezi učitelem a žáky. Mluvil o potřebě pozitivních vztahů mezi nimi, vzájemném naslouchání, spolu s nutností přizpůsobit vyučování úrovni svých žáků. Toto rovněž obohatil o, dle našeho názoru na svou dobu zcela ojedinělé, začlenění techniky aktivního naslouchání do vyučování. Pokračování těchto myšlenek nalezneme i ve Felbigerově koncepci, která však přinesla i určité změny. Zůstalo zachováno doporučení vytvářet pozitivní vztah učitele k žákům, částečně byly rozšířeny možnosti pro poznání

žáka učitelem, připomenuta byla nezbytnost náležitého přiblížení učiva žákům. Samotné ověření žákova porozumění učivu bylo však již pouze formou otázek a odpovědí.

Přetavení představených teorií do praxe se setkávalo s problémy a nepochopením u Komenského i Felbigera. Zvláště aplikace empatie, dokázat na chvíli opustit svůj vlastní referenční rámec a nahlédnout na svět očima druhého, je spojena s určitým stupněm obtížnosti, pokud není dostatečně rozvinuta. Náročné je i budování pozitivních vztahů mezi učitelem a žákem ve školní třídě. Pro ulehčení tohoto procesu ve školní praxi se proto nabízí možnost cíleného rozvoje empatie učitele pomocí záměrného tréninku. V daném časovém období (sedmnáctém a osmnáctém století) to samozřejmě nebylo dostatečně možné.

2. 1. 5 G. A. Lindner a dědictví Herbartovo

První polovina devatenáctého století byla u nás v pedagogické teorii zastíněna Felbigerovou Knihou metodní a dalšími metodickými příručkami a návody. Od druhé poloviny devatenáctého století pak nastoupil herbartismus a stal se dominantní pedagogickou teorií na našem území. Teprve na až sklonku století se k nám začaly více dostávat pedagogické myšlenky i z neněmeckých zemí.³²

Do českých zemí pronikala nejprve hlavně Herbartova filosofie (například prostřednictvím F. Exnera, J. Dasticha, F. Čupra a J. Durdíka). Do pedagogiky se Herbartův vliv dostával nejprve spíše zprostředkovaně, například prostřednictvím oficiální rakouské pedagogiky (např. Hasnerův zákon r. 1869, více v pojednání o herbartismu, viz podkapitola 2. 2. 2). O rozšiřování Herbartových pedagogických názorů v našich zemích se zasloužil zejména G. A. Lindner, který³³ se s nimi seznámil již v době svých studií na Exnerových přednáškách (Herbart, 1977, s. 43-47).³⁴

³² Pedagogické myšlenky anglické, francouzské a ruské (Kádner, 1923c, s. 3-4), o tom také v podkapitole 2. 1. 7.

³³ Lindner zároveň představuje určitý vrchol herbartismu v prostředí naší pedagogické teorie.

³⁴ Jak však konstatuje Váňová, herbartismus v prostředí české obecné školy nenašel příznivou půdu, jelikož představoval oficiální směr z Vídně, navíc německy. Praxi tohoto typu školy ovlivnil proto jen dočasně (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 44).

Jak uvádí O. Pech byl Lindner ovlivněn nejprve Zillerovým herbartismem (o tomto v podkapitole 2. 2. 2) později také jinými směry, například pozitivismem H. Spencera (Pech, 1937, s. 137-139).³⁵ Musíme zde však zdůraznit, že Lindner nepřijímal Herbartovy názory bezmyšlenkovitě³⁶, naopak se k nim snažil stavět kriticky a dokázal rozlišovat mezi názory a myšlenkami Herbarta a dezinterpretacemi jeho nástupců. Důkazem tohoto přístupu může být to, že si kladl otázku zda „*je možné a žádoucí řídit...kážeň, systémem závazných předpisů, nařízení a řádů pro učitele a žáky...aniž bychom se museli dovolávat zvláštních duševních a charakterových vlastností učitele, nebo by klesl takový systém na pouhou bezcennou drezúru?*“ (Lindner, Cach, Dvořák, 1970, s. 149). Lindner se doslova ptá po, v herbartismu „ztraceném“, pedagogickém taktu učitele, hledá i pedagogickou lásku, které jsou oba spojeny s empatií učitele. Pedagogická láska a pedagogický takt jsou v Herbartově pedagogické teorii ústřední součástí učitelových duševních vlastností. Lindnerovo uvědomění si nebezpečí pokřivené interpretace Herbartových následovníků, to, že se odchýlili od jeho původního učení dokládá v pedagogické encyklopedii (Lindner, 1884, citováno z Rýdl, 2001, s. 326) v hesle „Herbartova škola“, kde dokonce varuje před zjednodušenou interpretací Herbartova učení u jeho pokračovatelů.³⁷

Detailně se komparací pedagogických názorů Lindnera a Herbarta zabýval například J. Uher (Uher, 1924), který konstatuje, že se Lindnerovi podařilo „přijmout ducha“, základ Herbartova přístupu k pedagogické problematice „*stejně pojímá účel výchovy, stejně stanoví poměr didaktiky k pedagogice...učení o mnohostrannosti zájmu*“ (Uher, 1924, s. 64). Nicméně i přes širí podobnosti, shledává, že Lindner je oproti Herbartovi přehlednější, metodičtější a jasnější. U Lindnera také silně vystupuje idea přirozenosti, kde je patrný vliv Rousseaua i Komenského (Uher, 1924, s. 65-66). K Lindnerovým

³⁵ O počátečním vlivu Zillerově také Kádner (Kádner, 1923d, s. 103). Štverák zdůrazňuje vliv Spencerův, nicméně konstatuje, že si Lindner nadále ponechává Herbartovy názory ohledně cílů výchovy a respektuje také Herbartovo výchovné vyučování (Štverák, 1991a, s. 127).

³⁶ V tomto se shodujeme například s J. Uhrem (Uher, 1924, s. 86).

³⁷ Jak připomíná E. Strnad, Lindner se v předmluvě překladu Všeobecného vychovatelství z roku 1879 hlásil k myšlenkám Komenského i Pestalozziho (Strnad, 1976, s. 596).

odlišností od Herbata patří například to, že považoval za důležitou i tělesnou výchovu, prosazoval větší význam estetické výchovy a názorného vyučování, nezanedbatelným prvkem byla i výchova v duchu národním, rozumějme českém (Kádner, 1923d, s. 103-104).

V souvislosti s výchovným vyučováním si všímal vychovatelské role pedagoga. Výchova, pojímaná také jako umění si vyžaduje, aby pedagog dokázal určité všeobecné vychovatelské zásady přizpůsobit „*okolností místa, času a osoby chovancovy*“ (Krumpholtz, 1912, s. 15). Lindner rozlišoval výchovu v užším smyslu, bezprostřední působení na vůli žáka, a ve smyslu širším – vyučování, ve kterém se na vůli působí prostřednictvím rozumových poznatků. Lindnerův výchovný ideál představoval člověk ve smyslu Pestalozziho idejí, tedy člověk humánní, křesťansky zbožný, nikoliv však bigotní. Tento člověk, příští občan měl být vychováván jako odpovědný člen občanské společnosti (Lindner, Cach, Dvořák, 1970, s. 18-24).

K tomuto ideálu se měl snažit učitel přiblížit své žáky, kdy učitel k tomuto musel být samozřejmě dostatečně způsobilým. Co pod touto způsobilostí Lindner myslel se blíže dovidáme z jeho spisů. Lindner v nich vytvářel obraz učitele vzdělance a vychovatele, který vede žáky v ovzduší klidné a vyrovnané přísnosti, učitele představujícího přísnou laskavost zachovávající moudrý postoj při řešení problémů vnitřního života žáka (Lindner, Cach, Dvořák, 1970, s. 42-43). S tímto pak souvisí i Lindnerova snaha o zajištění co možná nejvyššího vzdělání všech učitelů.³⁸

Proto se zabýval zkvalitněním přípravy učitelů na učitelských ústavech, stavěl se proti tam vyskytujícímu se didaktickému materialismu a formalismu. Snažil se vypracovat koncepci pro vysokoškolské vzdělání středoškolských učitelů. Jedním z důležitých problémů, které Lindner řešil v souvislosti s učitelskou přípravou, byla také otázka pedagogických praxí. Jak Lindner poznamenává „*jednou se setkáme s učitelem, který si libuje v roli profesora na vysoké škole a přednáší, aniž by se snížil k žákům..., a také s jinými, kteří se rádi dají oklamat mylnou představou o pravých výsledcích svého*

³⁸ Je však pravdou, že Lindner vyslovoval i určitou pochybnost o tom, že by každý učitel národní školy měl mít vysokoškolské vzdělání (Lindner, Cach, Dvořák, 1970, s. 48).

vyučování pouhým opakováním slov pomocí mechanické paměti žáka.“ (Lindner, Cach, Dvořák, 1970, s. 110).

Linder si byl vědom nezbytnosti rozvoje příslušných pedagogických kompetencí učitele, který by se měl stát průvodcem žáka/studenta a ne učencem bez odpovídajících pedagogických dovedností, učencem, který nedokáže náležitě vysvětlit látku, učencem, který si nedokáže získat mysl a srdce žáků (Lindner, Cach, Dvořák, 1970, s. 47-56). Jak k tomuto souhlasně podotýká Krumpholc ve své analýze Lindnerova obrazu učitele, je nezbytné, aby měl každý učitel také dostatečné metodické, tedy nejen teoretické, ale i praktické vzdělání. Následně by učitel v konkrétní vyučovací hodině měl své vyučovací postupy přizpůsobit žakově osobnosti, jeho vlohám nadání. Aby toto mohl uskutečnit, měl by se dokázat přiblížit svým žákům, snažit je blíže poznat, porozumět jim (Krumpholc, 1912, s. 22-24). Zde se u Lindnera jedná o praktické uplatnění pedagogického taktu ve školní výuce, dle původních Herbartových myšlenek.

Lindner se v souvislosti s národně zaměřenou výchovou zabýval přímo i samotnými vlastnostmi učitele. Své pojetí ideálu národního učitele vytvořil ve svém Všeobecném vyučovatelsví z roku 1887. Kromě tělesného zdraví, metodického a odborného vzdělání zdůraznil mravní charakter učitele. K důležitým učitelovým vlastnostem má patřit láska k dětem, trpělivost, skromnost, i láska k vlasti (Uher, 1924, s. 64, také Veselá, 1983, s. 82-83). Jedním z klíčových prvků vztahu mezi učitelem a žáky, jak již bylo zmíněno u Herbarta, je pedagogická láska. Toto dokládá i detailnější Krumpholcova analýza Lindnerova obrazu učitele, vycházející z jeho spisů (Krumpholc, 1912).

Samotná učitelova láska – pedagogická láska má vycházet ze sympatie a soucitu k žákům. Výstižně tento přístup učitele k žákům charakterizuje Lindnerova myšlenka *„Prostřednictvím lásky nabývají veškeré prostředky vychovatelské vyšší působivosti. Jak smutně vyhlíží to naproti tomu s vychováním, kde toto prostřednictví lásky při užívání prostředků vychovatelských schází.“* (Krumpholc, 1912, s. 34). Díky této lásce se pro žáka stává výuka zajímavější, je více motivován k přijímání nových poznatků, také mnohem ochotněji plní požadavky učitele, případně se i raději podvoluje trestům (pokud k trestání vůbec dojde). Můžeme zde mluvit o „dobrém duchu“, pozitivním atmosféře ve třídě, bratrské vzájemnosti. Učitel se díky své osobnosti a jejím projevům

stává vzorem pro žáky, jeho příklad „*nejdůležitějším prostředkem výchování*“ (Krumpholc, 1912, s. 16). Empatie (sympatie) vůči žákům, na které má být založena učitelova pedagogická láska, je tím, co Herbatr nazýval souzvukem pocitů (afektivní empatii). Lindner dokonce hovořil o tom, že bez této lásky se jedinec nikdy nemůže stát opravdovým učitelem (Krumpholc, 1912, s. 34-35).

Můžeme říci, že Lindner přijímal Herbartovu ideu výchovného vyučování a stejně jako on považoval autoritu a lásku vychovatele za klíčový prvek pro řízení žáka, zachování kázně a tím i za nezbytné prostředky pro efektivní realizaci výchovně vzdělávacího procesu (Kádner, 1923d, s. 103).

Na základě toho lze konstatovat, že empatie učitele, kterou můžeme považovat za součást jeho pojetí pedagogické lásky a pedagogického taktu, byla jedním z nosných pilířů Lindnerovy koncepce učitele, jako nezbytné východisko pedagogického procesu. Jedná se zde právě o ty „zvláštní duševní a charakterové vlastnosti“, kterých se Lindner v učiteli dovolává. Aby těmito vlastnostmi mohli učitelé disponovat, respektive byli opravdovými, kvalitními učiteli, je nutné adepty učitelství také náležitě připravit, nejenom teorií, ale i praktickými činnostmi v rámci studia, například pedagogickými praxemi. Lindner samozřejmě ještě detailně nepromýšlel to, zda lze pedagogickou lásku, a tedy i empatii učitele nějak cíleně rozvíjet. O lásce však konstatuje, že „*kdo se nenaučil lásce k bližnímu v rodině, nenaučí se jí nikdy více v životě*“ (Lindner, 1888, citováno z Krumpholc, 1912, s. 34). Lindner, zdá se, už nepočítal s tím, že by se v rámci učitelské přípravy mohla pedagogická láska, respektive empatie nějakým zásadním způsobem dále rozvíjet. Na druhé straně však připouštěl, že empatii a lásku rozvíjet lze, nicméně pouze v dětství prostřednictvím vlivu rodičů (zejména matky). Proto by v tomto věku učitel mohl ve svém výchovném působení, samozřejmě ve spolupráci s výchovou v rodině, empatii a lásku rozvíjet i u svých žáků. Dodejme, že ale pouze tehdy, pokud jí bude v dostatečné míře také disponovat.

2. 1. 6 J. Úlehla, F. Čáda, F. Krejčí a F. Drtina – pohled učitele na žáka

Po Lindnerově smrti (1887) dochází v české pedagogické teorii postupně k čím dál většímu odklonu od herbartismu (Kádner, 1923c, s. 169, také Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 44) a jak jsme již konstatovali jinde otevírá se prostor pro reformněji zaměřené snahy, a to i díky četným překladům zahraničních autorů (viz podkapitola 2. 1. 7).

Jak uvádí J. Cach (Cach, 1981, s. 246), vytvořila se v té době u nás v oblasti pedagogického myšlení dvě centra, jedno na české Filosofické fakultě Univerzity Karlo-Ferdinandovy v Praze kolem F. Čády a F. Drtiny a na Moravě pak v okolí J. Úlehly (Cach, 1981, s. 248). Uprazdňující se místo po herbartismu, dosud převažující pedagogické teorii, tak pomalu zaplnily další teoretické koncepce. Jako určité společné filosofické východisko pro formování českého pedagogického myšlení tohoto období můžeme označit pozitivismus (Štverák, 1991a, s. 155-156, také Kasper, Kasperová, 2008, s. 105-107).³⁹

Jak už je naznačeno názvem kapitoly, v dalším textu se zaměříme na několik vybraných významných představitelů těchto tendencí pedagogického myšlení v souvislosti s jejich pojetím empatie učitele, vztahu učitele k žákům.⁴⁰

J. Úlehla

J. Úlehla patřil u nás k prvním propagátorům pozitivistického myšlení, zejména Spencerova, v pedagogice.⁴¹ Kriticky se stavěl k herbartovskému pojetí výuky, jejímu intelektualismu, pasivitě žáků. Kritizoval tehdejší poměry ve školách, školu popisoval jako místo nesvobody a tuhé kázně (Úlehla, 1904, s. 22-25). V pedagogice prosazoval

³⁹ V české pedagogice tento směr, zabývající se pouze jasně danými empirickými fakty, předměty a jevy odmítající metafyzické problémy, vedl ke snaze o uplatňování exaktních metod ve vědecké práci, kladl důraz na odbornou přípravu učitele, případně také k emancipaci školy od církve a nahrazování náboženské morálky morálkou sekulární (Kasper, Kasperová, 2008, s. 106).

⁴⁰ Uvedení autoři nebyli zajisté jedinými představiteli pedagogické teorie té doby, dle nejen našeho názoru však patřili k těm výraznějším (například také Kasper, Kasperová, 2008, s. 106-107).

⁴¹ Například Úlehlův překlad Spencerova Vychování rozumové, mravní a tělesné z roku 1878 (Kopáč, 1967, s. 380 Úlehlově začlenění mezi „pokusníky“ viz podkapitola 2. 1. 7).

využití raději jiných, neherbartovských, myšlenkových zdrojů, kromě Spencera⁴² se dotýkal i myšlenek Komenského a Rousseaua (Spěváček, 1978, s. 17; Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 47; Štverák, 1991a, s. 157). Úlehla rovněž reflektoval myšlenky L. N. Tolstého, oceňoval zejména jeho myšlenku svobody ve výchově (Úlehla, 1904, s. 75-79).⁴³

Výchozí idea, na které měla být jeho výchova a vyučování ve škole založena, byla „práce a zkušenost“ (rozumějme práce a zkušenost žáka), které měly vycházet z jeho vlastního chtění a zájmu (jsou tedy založeny na žákově svobodě). Jednalo se o posilování „samoučení“ a „samočinnosti“ žáka, v nichž byla zohledněna individualita jeho osobnosti, úroveň schopností a dovedností. Žák si na základě svého zájmu, úrovně schopností, volil takové činnosti, které mu nejvíce vyhovovaly. Proto, dle Úlehly, nešlo pro všechny žáky stanovit stejný vzdělávací cíl, ani je všechny učit stejnými výukovými metodami (Vrána, 1946, s. 42).⁴⁴

Žák by měl sám sobě dávat úkoly a sám hledat cesty k jejich vyřešení, cesty, které budou odpovídat jeho individualitě. Jeho „volná škola“, realizovaná od roku 1911 ve Vídni (Štverák, 1991a, s. 157), měla být školou svobodnou a nezávislou na konfesijních i státních politických zájmech. Škola, která měla žáky vzdělávat pomocí získávání praktických zkušeností prostřednictvím činné práce a samostatného učení (Kasper, Kasperová, 2008, s. 106).⁴⁵

⁴² H. Spencer kladl důraz na všestranný rozvoj žáka, aby dosáhl jakéhosi všeobecného vzdělání, v takových oborech, které prospívají životu jedince i společnosti. Dle Spencera mají nejvyšší hodnotu zejména přírodovědné obory (fyziologie, matematika, fyzika,...) Usiloval rovněž o zohlednění individuality žáka ve výuce, kterému má být umožněna co největší samostatnost, aktivitu samotného žáka (Kádner, 1923c, s. 86-99; Chlup, 1925, s. 117-128).

⁴³ O tom také Kádner, 1923c, s. 182-183; Štverák, 1991a, s. 156.

⁴⁴ Na formativní působení výchovy se Úlehla díval s nádechem skepse, jelikož dával velkou váhu dědičnosti, zděděným vlohám. Podle něj samotná výchova nemůže člověka nějakým zásadním způsobem změnit, může pouze rozvíjet to, co již žák v sobě má (Kopáč, 1967, s. 52-53; Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 47).

⁴⁵ Vrána pro tuto „volnou školu“ volí spíše označení „pracovní škola“. V jeho pozdějším nástinu školské organizace uveřejněném po I. sv. válce obhájuje jednotnou diferencovanou školu (Vrána, 1946, s. 43).

Tato škola byla založena také na syntéze poznatků, proto nerozděloval vyučování do samostatných předmětů (dle klasického rozvrhu rozčlenění časově-předmětové), ale dle okolností, aktuální potřeby (Chlup, 1925, s. 143-147). Jednalo se tedy o jakýsi volný rozvrh, který je dán individualitou žáka (Kasper, Kasperová, 2008, s. 106). Jak konstatuje Štverák, učitel by měl být zcela podřízen žakově individualitě (Štverák, 1991a, s. 157).

V souvislosti s naším záměrem musíme zdůraznit, že Úlehla prosazoval, aby vztah mezi učitelem a žákem byl založen na vzájemné důvěře, pochopení a lásce (Spěváček, 1978, s. 16). Úlehlu v této souvislosti také velmi kladně hodnotí Chlup, „*Zřetel k dítěti, k jeho svobodě, jeho projevům, práci, samočinnosti ukazují, jak Úlehla již v době předválečné postihl směry nové výchovy.*“ (Kopáč, 1967, s. 11). Aby mohla být zohledňována žakova individualita, musí mu škola umožnit, aby se projevila. Proto Úlehla nechával prostor pro volný projev dítěte, což umožňovalo učiteli jej lépe poznat a porozumět mu. K tomu musí být samozřejmě také příhodná atmosféra, důvěry a porozumění mezi učitelem a žákem, tedy, že mezi učitelem a žákem by měl být v tomto smyslu poměr jako mezi rodiči a dětmi (Vrána, 1922, s. 18-19).

Ve svém obsáhlejší díle *Rozpravy metodické* popsal realizaci svého přístupu k žákům na základě samoučení a samočinnosti. V této souvislosti se zmínil i o svém vztahu k žákům „*nejvýše však cením přátelský poměr, jenž mezi mnou a dětmi se vyvinul. Já jsem se jim stal přítelem na tomto světě nejdražším.*“ (Úlehla, 1929, s. 113). Je to tedy důvěra, pochopení a láska učitele vůči žákům, ale následně i žáků vůči učiteli, které v podstatě umožnily bezproblémovou, efektivní realizaci Úlehlova přístupu. Jak k tomu dále dodává „*mrzutostí mezi námi nebyvalo. Děti nedopouštěli se ničeho, zač by byli zasluhovali...trestu...naopak zvykaly ušlechtilému nesobeckému citění.*“ (Úlehla, 1929, s. 113).

Úlehla v souvislosti s přístupem k žákům hovořil rovněž o pedagogickém taktu. Právě díky této sociální dovednosti, za jejíž součást lze považovat empatii, může učitel porozumět vnitřnímu světu žáka, jeho myšlenkám a emocím a náležitě na ně reagovat. Na tomto základě pak může mnohem efektivněji vyvolat zájem žáků o učební problém a tím i o učivo samotné (Úlehla, 1929, s. 139). Podstatným prvkem u Úlehly je jeho důraz na individualitu žakovy osobnosti. Přestože Úlehla o empatii učitele přímo

nehovořil, domníváme se, že jeho empatii, poznání žáka, jde zahrnout do pedagogického taktu. Podstatný, ve vztahu k učitelově empatii, je rovněž přátelský vztah naplněný důvěrou, učitelova láska k žákovi. Díky tomuto „zřetelu k dítěti“, za jehož samozřejmou součást můžeme označit empatii učitele, lze pak realizovat záměr volné školy, žákovo samoučení a samočinnost.

V Úlehlových šlépějích šla poté jeho žákyně, B. Hrejsová, která učila na českých školách ve Vídni a ve Strážnici. Držela se Úlehlových principů volné školy, uplatňovala je hlavně v jazykovém vyučování a výtvarné výchově. Zde si žáci například také rozvíjeli imaginaci (Vrána, 1946, s. 46).

F. Čáda

František Čáda byl významným představitelem pozitivistického myšlení u nás v oblasti psychologie a pedagogiky této doby. Čádovo zaměření se týkalo dětské psychologie, připomeňme, že patřil k zakladatelům české pedopsychologie, zabýval se zejména výzkumem dětské řeči, her a kreseb (Kasper, Kasperová. 2008, s. 107), nicméně věnoval se i pedagogickým otázkám.⁴⁶

Pedagogiku chtěl Čáda, v souladu se svým pozitivistickým názorem, opřít o vědecký výzkum, a to zejména v oblasti poznání dítěte, žáka. Podle Čády má základ pedagogiky tvořit souhrn teoretických i praktických „věd o člověku“. Kromě psychologie to mají být například sociologie, etnologie, logika, etika, estetika s filologií (Čáda, 1915, s. 42). Považoval za důležité, aby pedagogika a výchovně vzdělávací působení učitele, vycházelo z poznání individuality žáka, postaveném na vědeckém základě (využití statistických metod, rozpracování způsobů vědeckého pozorování dítěte). Výzkumy získané vědecké poznatky měly sloužit jako podněty pro pedagogickou teorii i praxi (Krejčová, 1971, s. 5-7).

Přímo k problematice přístupu učitele k žákům se Čáda podrobně vyjádřil ve svém spise O výchově (Čáda, 1921). Samotná výchova má všestranně rozvíjet lidského jedince, nicméně jak Čáda zdůraznil, má být „*odpovídající individualitě (osobitosti)*“

⁴⁶ Čáda měl samozřejmě ještě mnohem širší pole působnosti, zabýval se také například noetikou, etikou, filosofií, filologií (Čáda, 1915, s. 12).

chovancově“ (Čáda, 1921, s. 8). Mají být samozřejmě rozvíjeny hlavně kladné stránky žákovy osobnosti. Aby k tomu mohlo docházet je nezbytným předpokladem osobnost žáka náležitě poznat. Právě k tomu směřovaly Čádovy výzkumné metody (výzkum projevů dítěte, jeho řeči, kreseb). Výzkum dětských kreseb, které považoval za druh dětské řeči, může podle Čády vést k poznání niterného života dítěte, hlubšímu poznání jeho individuality. Díky tomuto poznání pak může pedagog mnohem lépe usměrňovat své výchovné působení (Čáda, 1915, s. 45).

Výchova má tedy rozvíjet to, co již v dítěti je, jeho vlohy, potence. Správná výchova musí proto zohledňovat individuality jednotlivých žáků. Tato výchova má prostřednictvím odpovídajících výukových metod, které mají mít hlavně činnostní charakter, harmonicky rozvíjet lidského jedince, po stránce tělesné i duševní (Čáda, 1921, s. 11-13). Konkrétní poznání jednotlivých žáků učitelem je tedy nezbytným předpokladem výchovného a vzdělávacího působení učitele. Tímto pak Čáda zdůvodnil existenci paedologie (nauky o dítěti), která se v užším smyslu zaměřuje na tělesnou stavbu dítěte, paedopsychologie pak má zkoumat jeho duševní stránku (Čáda, 1921, s. 14-15).

Zajímavým Čádovým postřehem o nezbytných dovednostech učitele bylo to, že učitel potřebuje *„pedagogický takt, sympatie žáků k němu a láska jeho ke svěřeným žákům, ... tj. hlavní věc... pro praxi vychovatelskou“* (Čáda, 1902, s. 7). Z tohoto vyplývá, že sympatie – empatie učitele vůči žákům, v rámci pedagogického taktu a pedagogické lásky, má patřit k základním dovednostem učitele. Čáda si však byl vědom toho, že je nezbytné poznání žáků učitelem prohloubit, založit je na empirických faktech a postupech, kdy empatie k těmto vědeckým postupům, dle pojetí Čády, nepatří. Čádovi šlo o to, aby učitelům poskytl vědecké metody pro poznávání žákovy osobnosti. Polemizoval s názorem, že pokud učitel bude projevovat pedagogickou lásku vůči žákům, pak je zároveň nemůže vědecky objektivně pozorovat *„není nutno k projevování pravé lásky znáti řádně a tudíž arci také pozorovati předmět této lásky, žáka? A nemá se či nemůže se dítí pozorování žáka z lásky k dítěti a s láskou k němu?“* (Čáda, 1902, s. 9). Šlo mu o to, aby učitelé mohli samostatně pozorovat dítě ve škole i mimo školu, svá pozorování vyhodnocovat a na základě tohoto poznání jednotlivých žáků volit vhodné vyučovací postupy. Nicméně Čáda si uvědomoval, že soudobé školní prostředí k realizaci tohoto přístupu příliš nepřispívá. Hovořil dokonce

až o nepřekonatelných obtížích ve školské práci, které spojují model hromadný výuky s jistou nezbytností individuálního přístupu k žákům (Čáda, 1915, s. 46-48).

Čáda zastával přesvědčení o vědě, která má své poznatky poskytovat praxi, v našem případě pedagogické praxi, k co nejlepšímu využití učiteli pro co nejefektivnější výchovu. Na svých přednáškách, například Studium individuality dětské, obhajoval nutnost vědeckého přístupu ve zkoumání žáků, který pak může učiteli poskytnout dostatek informací, dat (o inteligenci, citovém a volním stavu žáků), z nichž může následně vycházet při své volbě co nejefektivnějšího přístupu (Čáda, 1915, s. 45).

Přestože se má dbát zřetel k žakově individualitě, zcela jistě nemá být žák veden k nějakému individualismu. Naopak, Čáda hovořil o nutnosti socializace jedince, aby se mohl stát „platným členem společnosti“. V této souvislosti by měl žák být veden k rozvoji sociálních vlastností, zde pak Čáda zmiňoval city altruistické a lásku ke druhým (Čáda, 1921, s. 10-11). Jestli má být k tomuto žák veden, můžeme dovodit, že se u něj mají samozřejmě rozvíjet i empatické dovednosti.⁴⁷

Pokud shrneme Čádovy názory týkající se vztahu učitele a žáka, lze říci, že empatii považoval za přirozenou součást dovedností učitele v rámci pedagogického taktu a pedagogické lásky. Tuto dovednost chtěl zároveň rozvíjet i v žácích, zejména prostřednictvím praktických činností, aby se žák ve svém běžném životě choval altruisticky. Poznání žakovy osobnosti Čáda neopíral o subjektivní empatii učitele, ale o exaktní vědecké metody v rámci pedeutologie, pedopsychologie. Teprve ta má učiteli poskytnout odpovídající nástroj k objektivnímu poznání žáka, na základě něhož pak učitel může modifikovat svoji výchovně vzdělávací práci ve třídě.

F. Krejčí

František Krejčí byl jednou z nejvýraznějších postav pozitivistického způsobu myšlení té doby. Vycházel z myšlenek A. Comta a pozitivistického evolucionisty H. Spencera. Jak líčí Chlup (Chlup, 1925, s. 128-130) ve svém pojednání o Krejčím,

⁴⁷ O úzké propojenosti empatie a prosociálního chování, altruismu viz podkapitola 1. 2. 5.

byla jeho etika (pozitivistická etika) v úzkém vztahu k pedagogice, proto se na ni nyní krátce zaměříme.

Za přirozený zdroj mravního života člověka bral lásku, což lze považovat za znak filosoficko-etického eudaimonismu. Tento eudaimonismus vycházející z lásky tedy není primitivně – sobecký, založený na blahu pouze pro individuum. Jedná se o jeho ušlechtilou formu opírající se o city sympatie, obracející se od jedince ke druhým, širším celkům, k blahu druhým, společnosti (Popelová, 1942, s. 37). Cit sympatie je u Krejčího vyšším stupněm pohlavního pudu – pudu sebezáchovy. Sympatie má svoji důležitou roli ve vztahu mezi mužem a ženou, v jejich vzájemné lásce. Díky rozšiřující se sympatii se formují širší lidská společenství (kmeny, národy). Sympatie se tak ve vztahu ke druhým transformuje ve všelidskou lásku.⁴⁸ Spravedlnost a láska (založená na sympatii), rozum a cit jsou tak dvěma stranami jedné mravní normy v jedincově vztahu ke druhým (Schlegelová, 1990, s. 49-50, s. 71-72).⁴⁹

V souvislosti s mravností Krejčí připomínal lidské svědomí, které ovšem není nějakým nadpřirozeným jevem, nýbrž jevem psychologickým. Zde odkazoval na vnitřní citová hnutí v člověku, díky kterým jedinec může jednat mravně. K těmto citovým projevům vedle lásky přiřazuje i soucit a sympatii (Popelová, 1942, s. 35).

Pedagogickým problémů se přímo věnoval ve spise *Pozitivismus a výchova* (Krejčí, 1906). Pedagogiku, v souladu se svým pozitivistickým přesvědčením, považoval za vědu, která se má zakládat na empirii, nemá vycházet z filosofie a už vůbec ne z náboženství (Krejčí, 1906, s. 21). Výchovný cíl mu byl totožný s mravním ideálem, „*cíl výchovy spadá s ideálem mravním v jedno, jakož ode všech pedagogů je uznáváno*“ (Krejčí, 1906, s. 28). Tento mravní ideál, podobně jako již zmíněná pedagogika, nemá být založen na náboženství a metafyzice. Má vycházet převážně z lidských zkušeností, jedná se zde o tzv. „*mravouku na základě přirozeném*“, tedy o pozitivistickou etiku (viz Štverák, 1991a, s. 162, také Kasper, Kasperová, 2008, s. 107). Tato etika, jak vyvozuje

⁴⁸ Cit však dle Krejčího neplní funkci poznávací, dle něj lze poznávat pouze rozumem (Krejčí, 1906, s. 11).

⁴⁹ Krejčí rozlišoval etiku individuální - jednání člověka vůči sobě samému a etiku sociální - jednání člověka vůči druhým (Schlegelová, 1990, s. 45).

J. Popelová, je v podstatě etikou humanitní (Popelová, 1942, s. 39). Ostatně sám Krejčí, když přibližoval tento mravní ideál v souvislosti s rozšiřováním sympatie ke druhým na všelidskou lásku, hovořil o tom, že člověk je nakonec šťastný pouze tehdy, pokud jsou šťastni i všichni okolo „*idea mravního života objevuje se na posledním a nejvyšším stupni jako ideál čisté humanity*“ (Krejčí, 1906, s. 27).

Výchova v pozitivistickém duchu je výchova k mravnosti, k lidství, čímž má člověka také připravit pro praktický život ve společnosti. Připomeňme Krejčího názor, že mravnost není pouze věcí rozumu, ale i citů. I proto k výuce mravnosti chtěl používat epických příběhů z literatury, vést žáky k uvědomování si krásy prostřednictvím uměleckých děl i krás přírodních (Krejčí, 1906, s. 37-38). V souvislosti s naším tématem je podstatné, že Krejčí poměrně jasně zdůrazňoval prvek individuality ve výchově, tedy aby učitel vyučoval se zřetelem k individuálním zvláštnostem jednotlivých žáků. Krejčí zde poznamenává, že není vyučovací metoda, která by na všechny žáky působila stejně, právě díky jejich odlišným předpokladům. Proto musí vychovatel při směřování k výchovným cílům (kde mravnost je tím cílem nejvyšším) využívat takové postupy, které budou co nejvíce odpovídat žakově individualitě. Což je jednoduché při individuální výchově, nicméně učitel by toho měl dbát i při hromadném vyučování (Krejčí, 1906, s. 49). Popisu toho, jak tohoto dosáhnout se Krejčí příliš nevěnoval, uznával, že vědecké poznání v této oblasti ještě není úplné, může toto učitel nahradit pedagogickým taktem (Krejčí, 1906, s. 71), který by měl vycházet právě z empatie (k pedagogickému taktu viz podkapitola 2. 2. 1).

Samotný vztah mezi učitelem a žákem má být založen na lásce vyvěrající ze sympatie. Díky této lásce pak odpadne i hrozba učitelovy „teroristické přísnosti“, která by měla nepříznivý vliv na dosahování výchovných cílů (Krejčí, 1906, s. 58). Výchova vycházející z pozitivistické etiky však může přinést i deformace, jak upozorňuje Popelová. Zejména se může jednat o nedostatek zájmu o iracionální složky kultury, například umění, někdy až nadměrné „rozumářství“. Nicméně dodává, že se v tomto případě nejedná o Krejčího pozitivismus, jelikož on, jak jsme si řekli již výše, nezavrhoval citovou složku lidské osobnosti (Popelová, 1942, s. 8).

Krejčího výchovné cíle mají svůj základ jak v rozumové, tak i citové oblasti. Právě v citové oblasti má učitel žáky vést k rozvoji pudu sebezáchovy – sympatie ke druhým, z níž se stane všelidská láska. Můžeme tedy konstatovat, že je zde empatie (empatický zájem, případně emocionální empatie) zastoupena dříve používaným blízkým termínem pro tento jev – sympatií (blíže viz podkapitola 1. 2. 1). Rozvoj sympatie u žáků však Krejčí nastínil pouze rámcově, a to prostřednictvím čtení epických příběhů, případně prostřednictvím vnímání uměleckých děl. Krejčí se přímo učitelovou empatií vůči žákům nezabýval, i když můžeme dovodit, že může být zastoupena právě v procesu poznávání individuality žáka učitelem. Z tohoto poznání má pak učitel volit odpovídající individuální přístup. Toto poznání žáka a uplatněním vhodných učitelových reakcí a postupů vůči jeho individualitě je možné docílit prostřednictvím pedagogického taktu, jehož složkou je empatie vůči žákovi. Základem vztahu učitele k žákům je pak učitelova láska, která vychází z učitelovy empatie vůči nim. Tato láska vytváří pedagogicky vhodné prostředí, třídní klima, které může také velmi přispět k dosažení ideálu humanity.

F. Drtina

František Drtina, který se kromě pedagogiky intenzivně zabýval filosofií i politikou, byl na základě svým rozsáhlých znalostí v pedagogice, jmenován jejím řádným profesorem. Kádner ho v této souvislosti dokonce v té době označuje jako jediného reprezentanta vědecké pedagogiky u nás (Kádner, 1923c, s. 195). Myšlenkově byl blízký svému učiteli T. G. Masarykovi od něhož převzal ideu humanity, kterou pokládal za cíl výchovy (Štverák, 1991a, s. 160).⁵⁰

Podle Masaryka má mezi učitelem a žáky panovat vztah vzájemné důvěry, učitel by měl umět „*nahlédnout do duší dětí*“ (Masaryk, 1990, s. 63), nicméně pro vybudování tohoto vztahu musí být i patřičné organizační podmínky. Masaryk proto kriticky poukazoval na častou přeplněnost tehdejších škol, ve kterých je pak obtížné se blíže

⁵⁰ Masarykovy pedagogické názory jsou obsažené například ve studiích J. A. Komenský, Některé problémy pedagogické a didaktické (viz Masaryk, 1990).

zabývat jednotlivými žáky. Ve vazbě na humanitní ideály se Drtina často odvolával také ke Komenskému (Pešková, 1991, s. 8-10, také Štverák, 1991a, s. 160). I díky funkcím, které zastával, politické činnosti (byl například poslancem, také tajemníkem na ministerstvu pro oblast školství) se často věnoval praktickým školským otázkám, zejména reformě školství (jak středního, tak i univerzitního školství, a také učitelského vzdělávání).

K Drtinovým základním dílům, ve kterém predestinuje své teoretické pedagogické názory, patří *Ideály výchovy* (Drtina, 1930). Autor zde na základě reflexe historického vývoje výchovných ideálů dokládá jejich proměnlivost v souvislosti s kulturně historickým vývojem lidské společnosti a snažil se také najít takové výchovné ideály, které by odpovídaly aktuálním potřebám společnosti. V této souvislosti Drtina „progresivní“ výchovně vzdělávací cíl spatřoval v rozvoji myšlení žáků, ne tedy v pouhém vědění, hromadění vědomostí (Drtina, 1930, s. 26-27). Zasadil se o to, aby se žáci naučili kriticky myslet, aby dokázali pracovat s informacemi, můžeme říci, aby dosahovali vyšších hladin novodobé Bloomovy taxonomie. Dle Drtiny si má učitel být vědom toho „*že není úkolem jeho dávat množství vědomostí, nýbrž ukazovat cestu k vědění.*“ (Drtina, 1930, s. 27) Opět tu tedy máme tendenci, jako například u Komenského, která usiluje o hlubší porozumění učební látce, na úkor pouhého paměťového učení. Ve vztahu s výchovnými cíli se pak již Drtina přímo dovolával Komenského, kdy za výchovný cíl považoval „ušlechtilou lidskost“, což znamená plnou socializaci jedince, který se má stát řádným členem společnosti (Drtina, 1930, s. 29-30). Rozvíjející se člověk také nemá být vychováván pouze jednostranně – rozumově. Musí se rozvíjet také v oblasti citu, vůle, které má spolu s rozumem vytvořit harmonický celek osobnosti ve jménu lidskosti a humanity, jak Drtina říká v duchu spravedlnosti a lásky (Drtina, 1932, s. 31-32).

Jak v těchto souvislostech Drtina pohlíží na učitele a na jeho přístup k žákům? Konkrétně se tímto zabýval ve svém pojednání *O apercepci a významu jejím ve vyučování* (publikováno v Drtina, 1931, s. 1-34). Apercepce, v podání Drtinově, je

procesem, ve kterém si jedinec vnímanou vnější skutečnost spojuje s již existující zkušeností (Dršina toto nazýval také „tlumy“ v jeho vědomí.⁵¹

Apercepce je na rozdíl od percepce již aktivním zpracováním vnějších vjemů, jejich zařazením pod již existující struktury ve vědomí. Dršina se po analýze pojetí apercepce u Leibnize, Herbarta a Wundta zabýval její aplikací ve výchovně vzdělávacím procesu. Úkolem učitele je, aby ve svých žácích rozvinul tento apercepční proces prostřednictvím vhodně zvolených postupů. Východiskem těchto postupů bylo dle Dršiny to, že žákovi nesmí být předkládáno „nic absolutně nového“, něco, s čím by nemohl ve svém vědomí vytvořit vazby. Dršina zde dával příklad mechanického učení nazpaměť, kdy se žák naučí jistým poznatkům, ale hlouběji jim neporozumí. Podobně by to bylo i se skutečnostmi, které by byly pro žáka zcela novými, žák by jim nedokázal hlouběji porozumět.

Úkolem učitele je proto vytvořit toto porozumění prostřednictvím „nastartování“ apercepčního procesu. Nezbytným předpokladem rozvinutí tohoto procesu je, aby se učitel dokázal *„vmysliti se úplně v duševní stav učňův, má se zbaviti vlastních vědomostí a vlastní učenosti, má promysliti dobře, které apercepční tlumy v mysli žákově jsou předzjednány, má zpřítomniti si dokonale úzký okruh mluvy dětské, aby našel právě slova jimž by dítě porozumělo“* (Dršina, 1931, s. 27-28). Při absenci tohoto kroku, učitelově porozumění žákovu myšlení, jeho úrovni poznání a také vysvětlování prostřednictvím jazyka blízkého dítěti, by žák nemusel pochopit nově mu předkládané skutečnosti. Dršina proto také upozornil na pravidlo „od známého k neznámému, od bližšího ke vzdálenějšímu“. Zároveň Dršina připomínal, že učitel samozřejmě nesmí žáky učit skutečnosti, které již znají, jelikož by tímto u nich nevzbudil žádný zájem, což by vedlo pouze k jejich lhostejnosti a útlumu. V učební látce, kterou učitel předkládá, by vždy mělo jít o kombinaci poznatků, s nimiž žáci již mají určitou zkušenost s poznatky novými. Podle Dršiny by na tomto měl být založen výběr látky i učební postup. *„Apercepce způsobuje, že řečené nebo psané slovo nachází*

⁵¹ Současný pedagogický slovník aperpecí označuje účelově zaměřené vnímání. Podobně jako v Dršinově analýze reflektuje její pojetí u Herbarta, který ji bral jako základní proces získávání poznatků, při němž jsou nově vnímané skutečnosti spojovány s dosavadními poznatky, a W. Wundta, jenž hovoří o aktivním mentálním procesu, ve kterém dochází k restrukturování vnitřní zkušenosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 19).

porozumění, ...tříbí jeho logické myšlení...toť pravé vzdělání člověka.“ (Dršina, 1931, s. 28).

Dršina svůj cíl výchovy stavěl na humanitních ideálech, škola se měla zaměřovat na celého člověka, rozvíjet jak rozumovou složku, tak i složku citovou (viz také například Vrána, 1946, s. 26). Dršina, jako již bylo naznačeno výše, se zabýval i reformou učitelského vzdělávání. Uvědomoval si, že k tomu, aby žáci dosahovali vymezených ideálů výchovy je nezbytné mít také dostatečně připravené a kvalifikované učitele. Dršina si byl dobře vědom důležitosti vlivu učitelů na vzdělanost národa i toho, že jejich dosavadní příprava na tento odpovědný úkol je nedostatečná. Proto se v návrhu reformy učitelského vzdělávání⁵² věnoval nejenom teoretickému vzděláváním budoucích učitelů v pedagogice, etice, filosofii, psychologii, ale také jeho praktickou rovinou v oboru výchovy citové (která má zušlechťovat obrazotvornost, imaginaci) a volní vlastnosti (Dršina, 1932, s. 66-68).

Můžeme shrnout, že v souladu s ústředním cílem rozumového vzdělávání, kterým je dosažení kultivovaného myšlení u žáků, se Dršina zabýval také tím, jak tohoto cíle co nejlépe dosáhnout. Dle něj je to prostřednictvím učitelových činností, které vedou k rozvoji žákových apercipčních procesů. Jednou z klíčových složek, které mohou vést k zefektivnění tohoto procesu je učitelova empatie vůči žákovi. Učitel se vmýšlí do žáka, aby co nejlépe porozuměl jeho dosavadním zkušenostem, aktuálnímu stavu žákova poznání a myšlení. Na tomto základě pak může učitel náležitě optimalizovat učební proces a dosáhnout vytčených cílů. Dle našeho názoru se v tomto případě může jednat o proces, který dnes nazýváme kognitivní empatií, tedy „vmýšlení se“ do psychiky druhých.

2. 1. 7 Empatie učitele a tzv. „pokusníci“

Druhá polovina devatenáctého století se vyznačuje „vítězstvím herbartismu“ v české pedagogice, jak toto výstižně charakterizuje Kádner (Kádner, 1923d, s. 71).⁵³ Byl to

⁵² Na tzv. pedagogických akademiích v rámci pedagogických seminářů.

⁵³ O tom také v části o Lindnerovi.

právě herbartismus založený na pedeutologickém modelu vyznačující se destruktivním formalismem, schematismem a materiocentrismem, který koncem devatenáctého století vedl ke kritice a zrodu reformní pedagogiky.⁵⁴

V průběh osmdesátých let devatenáctého století a zejména po Lindnerově smrti, se v našich zemích, i prostřednictvím překladů, začaly výrazněji šířit myšlenky od herbartovské koncepce se odlišujících pedagogů, kdy J. Úlehla propagoval pedagogiku H. Spencera, J. Černý myšlenky Tolstého (Kádner, 1923d, s. 169) J. Mrazík psal o pedagogice Deweyho, Keyové, a také Tolstém. (Kádner, 1923d, s. 182 a následující).⁵⁵

Na tomto základě postupně sílily kritické tendence vůči herbartismu, které korespondovaly s podobnou situací v zahraničí. Již v počátcích dvacátého století se objevili učitelé, kteří se snažili reformovat české školství a to praktickou činností přímo ve školní výuce. Jejich aktivity se často omezily pouze na určité vyučovací předměty, širší pedagogická veřejnost se mnohdy o nich ani nedozvěděla.⁵⁶

Další rozšíření reformních pokusů ve školách je pak spojeno až s vytvořením samostatného československého státu (Vrána, 1946, s. 31, s. 37). O této době se hovoří jako o období čilého pedagogického ruchu, který se projevil i na Sjezdu učitelů v červenci 1920. Jeho ústředním heslem byla „svoboda“, rozumějme svoboda dítěte, svoboda učitele a svoboda pedagogické praxe (Spěváček, 1978, s. 8).⁵⁷

⁵⁴ O tom také v části o Herbartovi a herbartismu (2. 2. 2), také v podkapitole 2. 2. 4.

⁵⁵ Navázáno bylo i na českou pedagogickou tradici, zejména na Blahoslava a Komenského (Spěváček, 1978, s. 8-9).

⁵⁶ Můžeme mluvit i o jisté svébytnosti tohoto úsilí, které bylo pro naše prostředí charakterizováno nekritickým odmítáním starého, což bylo součástí národního protihabsburského odporu. S habsburskou monarchií byl spjat samozřejmě právě herbartismus. Jeho výrazným kritikem se stal již zmíněný, Spencerovým pozitivismem ovlivněný J. Úlehla, (Svatoš, 2013, s. 3).

⁵⁷ Podrobnější analýzu myšlenek Sjezdu učitelů roku 1920 podává například Váňová (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 98-107). Jednalo se o řešení principálních otázek výchovy (zejména výchova sociální a národní), otázek školské reformy. Přesto sjezd nebyl zásadním mezníkem, jelikož nepřinesl zásadnější novinky a podněty k významným školským politickým opatřením. I tak ale určitým podnětem byl, zejména pro individuální školské pokusy, které počaly po roce 1920.

Přes vzletné proklamace sjezdu však nedošlo ve školské soustavě k zásadnějším změnám. Dílčí novinky přinesl tzv. malý školský zákon vydaný roku 1922, celkově však podobu školské soustavy dále určoval Hasnerův zákon. Vnitřní život školy byl i nadále založen na pedeutologickém přístupu, formalismu, materiocentrismu (Kasper, Kasperová, 2008, s. 198). Jak v této souvislosti konstatuje také Pražák, je v našich zemích „v základě ponechána struktura starého školství rakouského a pokus o novou náplň jeho vnitřní ponechán úplně soukromě pracujícím jednotlivcům“ (Pražák, 1927, s. 6). Jelikož nedocházelo k žádné výrazné změně na základě legislativy „shora“ i nadále pokračovalo úsilí několika pedagogů vycházející z nadšení, osobní touhy po změně a zdokonalení pedagogické práce.⁵⁸

Reformní pokusy vycházely z jednotlivců – „pokusníků“, byly s každým z nich pevně svázány, škola od školy, kde byly tyto reformy realizovány, se lišily v přístupu k výuce, vždy ve vazbě na osobnosti svých realizátorů. Z těchto důvodů bývají tyto reformní snahy označovány jako individualistické pokusy. Na základě odlišnosti v přístupu k žákům, míře jejich svobody, je Vrána rozdělil do dvou skupin. První skupinu těchto individualistických pokusů tvoří ty, které jsou založeny výhradně na principu svobody a intuice, na volném vedení. Do druhé skupiny spadají pokusy, v nichž je svoboda a volné vedení korigována určitými pravidly, nalezneme zde podrobnější plán i objektivnější hlediska pro pedagogickou práci. První skupinu reprezentuje činnost B. Hrejsové (je zde samozřejmě těsná vazba na J. Úlehlu, který do této skupiny bývá také zařazován), L. Švarce a dalších pedagogů v tzv. „Domě dětství“, F. Bakuleho, F. Mužíka a M. Kühnelové. Do druhé skupiny je pak zařazován J. Bartoň, J. Sedlák a K. Žitný, A. Bartoš, případně i pedagogové tzv. Volné školy práce v Kladně (Vrána, 1946, s. 39-40).⁵⁹

⁵⁸ Některé z pokusů začaly již dříve, např. Úlehlu a Hrejsové, Bakulův (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 107).

⁵⁹ Toto rozdělení kriticky reflektuje Váňová. V řazení jednotlivých představitelů do skupin pak můžeme nalézt dílčí difference, např. „Dům dětství“ je na pomezí obou skupin (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 109-111).

I přes tyto rozdíly zde můžeme najít společnou, sjednocující linii, která zároveň souvisí s naší problematikou empatie učitele. Vrána učitele pokusníka charakterizoval tím, že pedagogické problémy řešil na základě své intuice „ a vcítěním. Středem všeho je dítě, ...učitel musí dítě poznati co nejdokonaleji, avšak toto poznávání se neděje ani tak cestou vědeckého výzkumu, jako spíše pozorováním spontánních projevů dítěte a vciťováním se do jeho duševních stavů“ (Vrána, 1946, s. 38). Spěváček ve společné charakteristice pokusníků také zvýraznil jejich zvýšenou citlivost pro sociální potřeby žáků, lidství a lásku k dítěti (Spěváček, 1978, s. 128).⁶⁰

Pokusníci se ideově obraceli k představitelům reformních proudů z přelomu devatenáctého a dvacátého století (Dewey, Keyová, Tolstoj), z dřívějších k Rousseauovi, z našich ke Komenskému. Zárukou pro respektování žákovi osobnosti měl být svobodný učitel, bez byrokratických tlaků (Váňová, Rýdl, Valenta, s. 108, s. 111).

Učitelé/vychovatelé v „Domě dětství“ tento název vybrali zejména proto, aby se vyhnuli slovu škola, jež spojovali se striktně daným plánem, bez ohledu na zájmy žáků-děti (Švarc, 1933, s. 6). Jejich proklamovaným cílem bylo vychovat harmonicky rozvinutou osobnost po stránce tělesné a duševní (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 113). Vychovatelé zde kladli důraz na autentičnost učitele „vychovatel nesmí se před dětmi tvářiti lepším, než skutečně jest“ (Švarc, 1933, s. 9), znalost svých chovanců (prostřednictvím analýz dětských kreseb či slohových prací), nastolení vzájemné důvěry (Vrána, 1946, s. 47-50). Uplatňovali zásadu přirozené výchovy, respekt k osobnosti dítěte (Spěváček, 1978, s. 77). V popředí stál osobní vztah mezi žákem a učitelem (Kratochvíl, 1940, s. 193-194), vztah naplněný láskou, krásou a upřímností (Spěváček, 1978, s. 73). Švarc v tomto smyslu srovnal výchovný ústav s běžnou školou a konstatoval, že v něm má učitel mnohem víc možností a příležitostí se přiblížit žákovi. V ústavě zmizely hranice mezi školou a běžným životem „dětí v ústavě chtěly by pohlit svého přítele-učitele nedopřávajíce mu chvilky oddechu“ (Švarc, 1933,

⁶⁰ Vůči takovému poznání dítěte, zejména u pokusníků v první skupině, se kriticky vyhrazuje Váňová „i když zdůrazňovali jako předpoklad výchovného působení dokonalé poznání dítěte, nepoznali většinou jeho skutečné zájmy a orientovali se jednostranně na jeho smysly, cit, ev. vůli“ (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 111).

s. 28). Jedním z výchovných prostředků se tak stala i osobnost samotného učitele pomocí jím uplatňované metody příkladu „*když uklízečka nemohla naši školní světničku vydrhnouti, že jsem sám zaklekl s dětmi a podlahu umyl*“ (Švarc, 1933, s. 29).

Pod vlivem humanistických myšlenek se pokoušeli vychovat k lásce i své svěřence (Spěváček, 1978, s. 80-81), ale v konečném důsledku se ukázala i jistá omezení tohoto příliš volného přístupu. Švarc si uvědomil, že přílišná volnost dětem nakonec spíše uškodila, známé je jeho konstatování „*vyprchala moje láska mladých let k Tolstému a Keyové*“ (Švarc, 1933, s. 30). Vytvoření harmonického prostředí, dle Švarce, děti nedokázalo dostatečně připravit na život v běžné společnosti. Proto Švarc modifikoval svůj názor o přílišné dětské svobodě na svobodu, kterou je nutno korigovat. Nicméně lásku k dítěti, kladný vztah k žákům, považoval i nadále za nezbytný výchovný prostředek a jak říká „*z lásky k dětem musíme opustit cestu vystlanou jen kvítím dětské tvořivosti, dětských zájmů, her...a vrátit se na cestu realističtější*“ (Švarc, 1933, s. 32).

I u F. Bakuleho byla láska k žákovi ústředním prvkem jejich vztahu. Bakule silně zdůraznil toto vzájemné vztahové pouto mezi učitelem a žákem, které mělo nahradit veškeré prostředky k udržení kázně. Toto pouto mělo až charakter intimního vztahu oddaného kamarádství a přátelství (Vrána, 1946, s. 52). „*Jak bych si počínal v určitých případech, nevím-to by záleželo na povaze činu a přítomné situaci. Vždycky však s láskou*“, říká Bakule (Faucher, Bakule, 1999, s. 54). Ve výuce nevytvořil žádný pevný program, vše mělo vycházet z učitelova pedagogického citění, které má právě díky tomu dosáhnout žádoucích výchovně vzdělávacích výsledků. Jak popisuje jedna z jeho žaček „*metodou pana ředitele bylo osvojování poznatků vcítěním, v jeho postoji k dětem vždy převládala emocionální stránka.*“ (Faucher, Bakule, 1999, s. 62). Ve výchově zcela vycházel z žáka, uplatňoval pedocentrický model, kdy samotný žák je zdrojem pedagogické činnosti učitele. Ten vytváří jenom příznivou atmosféru, ve které je umožněno žákovi projevit se volně, bez ostychu (Kratochvíl, 1940, s. 142-143). U učitele dále kladl důraz i na mimoslovní projevy ve vyjádření empatie, konkrétně na „řeč očí“, protože „*dovedou nejvíce vsugerovati soucítění a vésti.*“ (Pražák, 1927, s. 18). Nicméně, jak konstatuje Pražák, Bakulova láska byla nezdravá, sentimentální, kritizuje až otrockou připoutanost žáků k učiteli (Pražák, 1927, s. 17-24).

Pokusná třída F. Mužíka trvala celkem tři roky. K žákům přistupoval na základě pedocentrického modelu, kdy učitel ve své výuce vycházel z podnětů žáků (Vrána, 1946, s. 53). Mužík se ve třídě snažil vybudovat až intimně rodinné prostředí, aby se zde žáci cítili uvolněně a mohla tak co nejvíce vyplynout na povrch jejich přirozenost. O Mužíkově vztahu k dětem i o jeho schopnostech proniknout do duševního stavu dětí, jejich momentálních pocitů, svědčí pedagogický deník, který si vedl, například: „*Odpoledne. Ema běží chutě se podívat do skříně...a uvidí tam svoje šití. Hned ji humor přešel. Taky Božka se zlomyslně těší, až přijde Jurka.*“ (Mužík, 1923, s. 187). Příjemné rodinné prostředí, to že se učitel snažil být vůči dětem otcem i matkou zároveň, mělo upevnit mezi nimi vzájemné citové pouto (Kratochvíl, 1940, s. 193). Mužík se snažil blíže poznat své žáky pomocí individuálních rozhovorů a na základě četných dalších pozorování dokonce sestavil i individuální charakteristiku žáka (Pražák, 1927, s. 43-45). Individuální rozhovory a práci s každým zvlášť pokládal za hlavní výchovný prostředek (Mužík, 1923, s. 18).⁶¹

Domácké prostředí se ve své pokusné třídě (pokusná třída v Praze VII. – U Studánky) snažila vybudovat i M. Kühnelová. Její přístup k žákům byl založen na lásce k žákům, a jak o tom v souvislosti s ní hovoří Bartoň „*bez lásky..., která nezná oddechu není možné pětileté dílo tohoto druhu.*“ (Spěváček, 1978, s. 64). Kühnelová chtěla prostřednictvím svého laskavého přístupu a vytvořeného prostředí „uvolnit“ dětské schopnosti a „krásy dětské duše“ (Vrána, 1946, s. 55). Později Kühnelová řídila i „pokusnou školu I. stupně“ v Praze-Nuslích. Jak uvádí, stala se tato škola „*místem, kam děti chodí opravdu rády...rodiče často až žárlí na lásku dětí ke škole a k učitelstvu.*“ (Kühnelová, 1934, s. 25). Tato škola patřila k těm reformním a pokusným školám, které uplatňovaly reformní myšlenky V. Příhody.

⁶¹ Na Bakuleho a Mužíka silně zapůsobil myšlenky L. N. Tolstého (Spěváček, 1978, s. 21).

Bartošův přístup, ve škole při Jedličkově ústavu, byl založen na iniciování pracovních činností, na svobodné dětské práci. Ve své „Škole práce“ Bartoš hovořil o poskytnutí příležitostí pro uplatnění autentické dětské touhy po činnosti a pohybu (Bartoš, 1921, s. 6). Bartoš se přikláněl k hlubšímu poznání žáka. Lásku k žákovi považoval za předpoklad dobrého učitele, výchovně vzdělávací činnost by z ní měla vycházet, nicméně neměla by být součástí jedinou. Zde pak zdůraznil právě nutnost zevrubného studia žákovských individualit. Uvědomil si zároveň, že takovéto hlubší poznání žáka není možné v běžné škole, jelikož tam na něj kromě učitele působí celá řada dalších vlivů (Spěváček, 1978, s. 40-42). „*Na veřejné škole dělí se učitel o své děti s rodinou dítěte, s ulicí, s kopanou, biografem, krátce se všemi různorodými vlivy mimoškolního života.*“ (Bartoš, 1925, s. 20). Naproti tomu o učitelském působení na své škole říkal, že učitelé „*přesně vědí, co těžko pohyblivé děti právě dělají..., znají krátce všechny cestičky k jejich duši.*“ (Spěváček, 1978, s. 42). Bartoš v souvislosti s poznáním dítěte vyzdvihl jednak pozorovací talent učitele, ale také „*mysl postihovati duševní hnutí neměřitelná, která lze zachycovati jen v srdečnějším, lidštějším poměru k dítěti.*“ (Bartoš, 1924, s. 14).

Pokusná pracovní škola Sedláka a Žitného v Holešovicích zdůrazňovala nutnost vytvoření školního společenství, fungujícího kolektivu, vzájemné obětavosti a spolupráci. Učitelé se snažili vytvořit pozitivní školní klima a zaměřili se na dětské zájmy a radosti. Ve svém návrhu na zřízení veřejné pokusné školy obecně deklarují „*chceme my, vychovatelé pokusné školy, s dětmi splynouti, sžítí se s nimi jako rovní s rovnými, jako stejně hledající, stejně chybující, lišící se jen rozdílem věku, vzděláním a zkušenostmi.*“ (Váňová, 1999, s. 59).⁶²

Soudržnost kolektivu měla být udržována vzájemnou láskou, kterou měly posilovat činnosti pro druhé – spolužáky, ale i širší obec. Děti často vykonávaly různé drobné pracovní činnosti buď přímo ve škole nebo i mimo ni, ve svých rodinách, případně u starých občanů žijícím v blízkém okolí. Právě při této práci je učitelé bedlivě

⁶² Na Sedláka a Žitného zapůsobily názory H. Spencera, konkrétně jeho pojednání o vesnické škole, na které se vztahy mezi učitelem a žáky měly řídit jako vztahy mezi rodiči a dětmi ve spořádané rodině (Spěváček, 1978, s. 26-27). Váňová také připomíná vliv myšlenek J. Deweye na Žitného, kdy škola měla být jakousi „zárodečnou buňkou“ společnosti, která má hlavní odpovědnost za sociální výchovu jedince (Váňová, 1999, s. 20, s. 25).

pozorovali a na základě toho se snažili o individuální přístup k žákům. Usilovali o učitelovo poznávání žáků, ale také o poznávání mezi žáky navzájem, jelikož pouze tak bylo možné vytvořit dobře fungující školní společenství (Spěváček, 1978, s. 105-117). Výchovný úspěch, dosažení otevřenosti a důvěry mezi žáky a učiteli, pak Žitný ukazuje na příkladu žáka, který je ochoten ve svém volném čase, o prázdninách vykonávat drobné pracovní činnosti (Vrána, 1946, s. 66).

Váňová Žitného charakterizuje jako učitele „*mimořádného talentu a hlubokého sociálního citění*“, který měl „*vztah k dětem, porozumění jejich potřebám*“, a také „*schopnost vycítit momentální klima ve třídě a tvůrčím způsobem ho využít*“ (Váňová, 1999, s. 48). K osobnosti učitele, jeho schopnostem a dovednostem ve vztahu k školským reformním pokusům se Sedlák jednoznačně vyjádřil, jako ke klíčovému prvku. Domníval se, že „*sebelepší reforma může přinést užitek jen tehdy, provádí-li ji dobrý člověk a učitel*“ (Sedlák, 1960, s. 149). Měla-li být škola dílnou lidskosti, přinést změnu ve vztahu k žákům, musí se také změnit učitel, musí se rozvinout tomuto přístupu odpovídající dovednosti.

Ilustrativním příkladem přístupu učitele – pokusníka, založeném na empatii učitele vůči žákům a pedagogické lásce, je koncepce J. Bartoňe. Ten bývá zařazován do druhé skupiny pokusníků, k individualistickým pokusů s určitým (reálnějším) plánováním. Bartoň působil jako ředitel na dívčí měšťanské škole v Brně-Husovicích. Ve své koncepci navázal na myšlenky J. Blahoslava, zejména však J. A. Komenského.⁶³

Základem Bartoňovy pedagogické činnosti byla láska ke svým svěřencům. Proto školu označil přídomek „*Dům lásky a radosti*“. Tímto přístupem se vymezoval vůči autoritářsky působícímu učiteli staré, rakouské školy. Bartoňův učitel měl být člověkem naplněným láskou a úctou ke svým žákům. Zde je ale nutné poznamenat, že toto nebylo doprovázeno zrovnoprávněním postavení učitele a žáka, šlo mu o to, aby učitel dokázal dostatečně využít dětský potenciál. K tomu však bylo potřeba, aby učitel své žáky více poznal, aby jim dostatečně porozuměl. Proto Bartoňovým ústředním heslem bylo být „*blíže k dítěti*“. Pro hlubší poznání svých žáků Bartoň, a učitelé pracující na této škole,

⁶³ Důvodem mohlo být mimo jiné i to, že byl členem Českobratrské církve.

studovali nejrůznější výstupy žákovských činností. Nejčastěji se jednalo o jejich výtvarné nebo slohové projevy. Bartoň pro tyto účely využíval i testové metody, sám některé i sestavoval (Spěváček, 1978, s. 49-51).⁶⁴

Bartoň také používal výukových rozhovorů, popřípadě dialogu, při kterých se na základě vhodně zvolných otázek snažil přiblížit myšlenkovému světu žáků. Kromě toho také pečlivě zapisoval otázky svých žáků, což umožňovalo ještě více poznat jejich úhel pohledu na probírané téma (Bartoň, 1932, s. 182). Toto tázání žáků, bez ostychu vůči učiteli, mělo být realizováno v atmosféře důvěry, která je podmíněna pedagogickou láskou a učitelovou empatií. Bartoň, podobně jako Komenský a Felbiger, byl proti pouhému mechanickému memorování a opakování naučeného (Bartoň, 1923, s. 11-12).

K žákům měl učitel přistupovat jako k uctivým hostům. Důležité bylo vytvoření pozitivní atmosféry, na základě důvěry mezi učitelem a jeho žáky, vzájemného soucítění. Žákům mělo být ze strany učitele nasloucháno, kdy škola se proměnila až v jakousi zpovědnici, která měla případně i částečně kompenzovat to, čeho se dětem doma nedostávalo (Pražák, 1927, s. 51).⁶⁵

Bartoň pedagogickou lásku považoval za nejvyšší ideu tvořící podstatu výchovného působení učitele. Pokud jí bude učitel dostatečně naplněn a bude jí vyjadřovat svým jednáním, soucitem s žákem a jeho potřebami, lze jí takovýmto způsobem žáky ovlivňovat a snad žáky i „naučit“. Bartoň se v této souvislosti odkazoval nejen na myšlenky Komenského o působení pedagogické lásky na žáky, ale i na Lindnera (Bartoň, 1932, s. 26-32). Empatie učitele tvořila v Bartoňově koncepci klíčovou součást učitelových dovedností, byla součástí spoluvytvářející pedagogickou lásku. Díky empatii učitele vůči žákovi se vytváří vzájemná důvěra mezi nimi. „*V atmosféře důvěry žáků k učiteli pak snázeji hovoří o svých problémech, ...učitel hravě nahlédá do dětské duše..., srůstá s dítětem, cítí s jeho radostí i žalem.*“ (Bartoň, 1932, s. 38). Učiteli pomáhá empatie také s řešením kázeňských problémů. „*Učitel, jenž se sžil s dítětem a nabyl úcty k němu nikdy nekáže, netrestá, ale vlídně a trpělivě mu připomíná, co musí*

⁶⁴ Můžeme zde mluvit o pedagogicko-psychologické diagnostice.

⁶⁵ Jedním z impulsů pro Bartoňovu činnost byla i neutěšená situace dětí továrních dělníků v tehdejším Brně (Spěváček, 1978, s. 49).

konat.“ (Bartoň,1932, s. 39). Nemale měrou pak samozřejmě přispívá k poznání žáka díky čemuž pak mohou být náležitým způsobem využity a rozvinuty jeho schopnosti. „*Škola domovem radosti- je třebaš dětmi se sžívat a probouzet v nich dřímající psychické schopnosti.*“ (Bartoň, 1932., s. 71).

Přestože se Bartoň zaměřoval na jednotlivce, nikdy nezapomínal na svornost, posilování společných zájmů a dosahování společných cílů. K tomu sloužily i žákovské participace (Bartoň, 1932, a. 83). Právě jeho škola se vyznačovala prostorem pro žákovskou participaci, konkrétně se jednalo o zakládání žákovských samospráv. Každá třída tvořila samostatnou obec se starostkou, která pečovala o svou třídu a její členy. Škola jako celek si pak volila svého hlavního starostu. Dohromady se jednotlivé třídy řídily zásadou „K svornosti pomocí lásky a dobroty“. Školu, kterou tvořilo více tříd, tedy obcí, bylo možné považovat až za jakousi malou školní republiku (Spěváček, 1978, s. 52). Bartoň za svorník vyučování považoval mravní výchovu. Ze zmíněných zásad, dle nichž se měli žáci řídit je patrné, že učitel byl nejenom tím, kdo se chce žákům díky citu – empatii přiblížit a milovat jej, ale také tím kdo tuto lásku a porozumění šíří mezi nimi a na ně samotné, aby i oni porozumění, empatii a lásku rozdávali dále.

Tyto pokusné snahy kladly důraz na vytvoření přátelského vztahu mezi učitelem a žákem, zdůrazňovaly individuální přístup. Nicméně, jako celek nepřinesly ve své době podstatnější výsledky a zůstaly nevyužity (Veselá, 1988, s. 80). Nicméně, jak podotýká Váňová, přestože měly tyto školy pro celkovou reformu školství malý význam, kdy se omezily pouze na několik škol, někdy i pouze na školní třídy, byly jejich výsledky podnětem pro další práci mnohých učitelů. Historicky pak znamenaly oživení domácí pedagogické tradice obohacením o tehdy nové myšlenkové proudy (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 90). Díky individuálnímu přístupu k žákům znamenalo pokusnictví určité vzkříšení empatického postoje k žákům, pedagogické lásky, a to zejména v praktické rovině, konkrétních školních třídách. Přestože je pokusníků ledacos vytýkáno je nutné ocenit jejich autentické úsilí přiblížit se svým žákům, o přátelský lidský vztah vůči žákům naplněný láskou a úctou.

2. 1. 8 Pedagogický reformismus (O. Chlup, J. Uher, V. Příhoda)

Jako pedagogický reformismus budeme označovat reakci na situaci v českém školství (respektive československém, my se samozřejmě zaměřujeme pouze na oblast ČR, dále v textu proto budeme užívat označení „český“) doby koncem dvacátých let.⁶⁶ Svatoš toto označuje za „krizi inteligence“, ve které česká pedagogika nedokázala do té nabídnout smysluplnější koncepci systémové změny v přístupu k výchově. (Svatoš, 2013, s. 7). Rýdl k tomu dodává, že u nás v podstatě stále přežívala struktura rakouského školství. V diskusích o „krizi inteligence“, do kterých se zapojovali významné osobnosti akademického spektra i běžní učitelé, se poukazovalo i na míru svobody učitele, aby nebyl pouhým nástrojem v rukou politiků (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 132).

Uskutečněné individuální reformní pokusy, které se snažily realizovat pedocentrické přístupy, byly založeny spíše na intuici, entuziasmu jednotlivců, než na hlubších teoretičtěji propracovaných východiscích. Proto byly hledány jiné cesty reformy, které by zároveň dokázaly uskutečnit systémověji pojatou změnu (například Cach, 1981, s. 272-273; Kasper, Kasperová, 2008, s. 201). V této době můžeme hovořit o dvou tendencích pedagogické reformy u nás. Jeden směr představovalo tzv. „pražské křídlo“, jehož dominující postavou byl V. Příhoda. Ve druhém tzv. „brněnském křídle“ byl hlavním představitelem O. Chlup (Kořa, Rýdl, 1992, s. 26-40). Specifickým přístupem byl přístup J. Uhra, který měl ale blízko k brněnskému křídlu (Svatoš, 2013, s. 7).

Rozčlenění na zmíněné dva směry lze pozorovat od druhé poloviny dvacátých let dvacátého století. Do té doby „*byl v české pedagogice celkem klid*“, jak konstatuje Vrána (Vrána, 1946, s. 107). V pedagogice vedle sebe pracovali idealisticky zaměřený Drtina (bývá charakterizován i jako idealistický racionalista) pozitivisticky smýšlející Chlup a Úlehla. Tyto relativně klidné vody rozvířila kniha profesora pedagogiky J. Hendricha o filosofických proudech v současné pedagogice (Hendrich, 1926).

⁶⁶ Pro toto období býval používán název, kromě uvedeného, také „pokusy druhého desetiletí“, „reformní dění 30. let“, „příhodovská reforma 30. let“ (Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 90).

Souhrnně řečeno v ní pojednává o filosofii idealistické a filosofii pozitivistické, které se v pedagogice projevují jako pedagogika filosofická a pedagogika vědecká. Sám Hendrich se stavil na stranu idealistické filosofie a odmítal pedagogiku orientovanou pouze vědecky. Toto následně vyvolalo ostrou polemickou reakce ze strany Příhody, který se naopak stavěl na stranu pouze vědecky podložené pedagogiky. Příhoda odmítal filosofii v pedagogice, kdy pedagogika má být úzce empirická, experimentální, statistická a kvantitativní založená na přírodovědeckém podkladě. Proti Příhodovým názorům následně vystoupil Chlup i Uher.

Jelikož byl Chlup založením pozitivista a Příhoda byl vlastně také jeho žákem, v mnohém s ním i souhlasil. Zásadní rozpor mezi nimi vznikl až na základě Příhodova odmítavého postoje k filosofii. Chlup obhajoval místo filosofie (pozitivistické) v pedagogice, vymezil se proti používání pouze kvantitativních metod. Naopak Uher se pouštěl s Příhodou do rozsáhlejších polemik. V souvislosti s Příhodovou školskou reformou kritizoval její odtržení od národních tradic českého školství, byl proti jeho „amerikanizaci“, proti pouhému mechanickému přenosu modelů z cizího prostředí. Kategoricky zavrhoval reformu začínat změnami v organizaci školy. Zastával názor, že reforma musí začít v podstatě problému tzn. vyřešit společenskou funkci školy, výchovné cíle, obsah a metody vzdělávání (Uher, Uhlířová, 1993, s. 24). Rovněž nezastával Příhodovo úzce vědecké pojetí pedagogiky a obhajoval v ní prostor pro filosofii. Na otázku ohledně filosofického založení pedagogiky Uher neodpovídal jednoznačně, nicméně naznačil řídit se v tomto národní tradicí rozprostřenou od Komenského až po Masaryka (Uher, 19-- , s. 18-24).

Chlup kritizoval americké reformní snahy vycházející z pragmatismu, nesouhlasil s tím, že se pomocí aktivismu snažil nahradit skladbu a harmonii didaktických obsahů, rovněž nesouhlasil s omezováním úlohy učitele. Kriticky se vyjádřil i k používání daltonského plánu, jenž je dle něj příliš individualistický a je v něm nedostatek vzájemných vztahů mezi žákem a učitelem (více, Chlup, Pařízek, 1977, s. 36-39; Chlup, 1955, s. 86-87, s. 91-93). Výrazný názorový střet obou křídel (brněnského a pražského) o koncepci osnov měšťanské školy se odehrál počátkem třicátých let (blíže viz Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 157-163).

O. Chlup

Chlup si, jako další pedagogové té doby, uvědomoval nedostatky herbartovského přístupu, zejména jeho přílišný intelektualismus, který je pro výchovné působení školy nedostačující. Nápravu tohoto stavu viděl v hlubším poznání dítěte-žáka, později hledal řešení v pozitivistickém přístupu, v jeho vědeckém založení (Chlup, Pařízek, 1977, s. 12-13). V době realizování Příhodovské reformy se stal propagátorem hnutí „Nových škol“, na rozdíl od praktického Příhody méně experimentoval (kromě pokusného vyučování mateřskému jazyku) a věnoval se spíše kritickému hodnocení zahraničních pedagogických zkušeností (Rýdl, 1992, s. 31-32).

Cestu k nápravě školy hledal Chlup prostřednictvím reflexe pedagogických myslitelů v dějinách. U Rousseaua oceňoval jeho protest proti jednostrannému racionalismu ve výchově, byl si vědom jeho vlivu na tehdejší proudy nové výchovy (Chlup, 1925, s. 62). V souvislosti s jeho pojednáním o Comtovi vkládal do výchovy vycházející z pozitivismu naději, kdy tato výchova má „*připravovati novou lepší společnost, prodchnutou duchem jednoty a lidskosti*“ (Chlup, 1925, s. 116). Určité řešení pro nápravu školských poměrů Chlup našel nakonec v pojetí obsahu vzdělávání. Domníval se, že obsah je podstatným prvkem při výchově, který následně určuje i metody použité učitelem. Intelektualismus ve výchově kritizoval hlavně kvůli přílišnému množství učiva, které žáky spíše otupí, než obohatí. Proto se Chlup zaměřil na hledání „základního učiva“. Toto učivo má žákům poskytnout ucelené vzdělání, kdy by byl zároveň respektován věk a individualita žáků (Sýkora, 1984, s. 144-145). Pro náš záměr je důležité, že se Chlup kromě problematiky základního učiva zabýval vztahem učitele a žáků, opravdovostí učitele i principy spolupráce mezi učitelem a žáky (Chlup, Pařízek, 1977, s. 22-31).

Této tematice se Chlup věnoval ve své Středoškolské didaktice. Reflektoval nutnost změny přístupu učitele k žákům v důsledku nutnosti realizace reformy ve výchovně vzdělávacím procesu. Učitel by měl více iniciovat aktivní a samostatné činnosti žáků, měl by být žákovi spíše jakýmsi průvodce, rádcem, dnes bychom řekli facilitátorem. Podstatným prvkem učitelovy činnosti mělo být, aby své žáky naučil poznávat, přemýšlet, pracovat s fakty, pojmy, vyvozovat závěry. Chlup zde zdůraznil princip

kooperace, vzájemné spolupráce mezi učitelem a žáky v procesu získávání poznatků, s učitelem jako facilitátorem. Učitel tímto ve vyučovacím procesu získává nové důležité postavení, kdy se prolomila bariéra mezi učitele a žáky, jež zde byla v minulosti. Chlup mluvil o končícím učitelově autoritářství a diktátorství, následně mají naopak nastoupit demokratické tendence, sdílení vědomostí (Chlup, 1935, s. 322-327).

Domníváme se, že právě Chlupovo „prolomení bariér“ mezi učitelem a žákem, otevírá prostor pro empatické dovednosti učitele. Aby učitel svým žákům dokázal náležitě pomoci, v tom co opravdu potřebují, měl by jim být schopen porozumět, pochopit jejich myšlenkové procesy, aktuální duševní stavy. Myslíme si, že skutečně efektivní facilitace se bez porozumění druhým neobejde. V naznačené charakteristice učitele, jako pomocníka žáka, který s žáky kooperuje a snaží se o rozvoj žákova myšlení, můžeme nalézt jisté rysy učitelovy osobnosti, které jsou i v Rogersově výchově zaměřené na člověka (jedná se o autenticitu, akceptaci a empatii, viz podkapitola 2. 2. 5).⁶⁷

Ve své přednášce Princip práce ve výchově, kde se zamýšlel nad učitelovými postupy při facilitaci žakových poznávacích procesů, poukazoval na nutnost revize dosavadních učitelových postupů. V kontextu zmíněného „prolomení bariér“ mezi žákem a učitelem používal příklad Sokrata, který *„vcítil se v ducha člověka, který jest na počátku svého problému, a touto cestou dařilo se mu přivést ducha neučeného k postižení hlubokých pravd“* (Chlup, 1957, s. 30). Chlup zde přímo naznačuje možnou cestu tvořivé práce učitele s žáky, tzn. porozumět aktuálnímu myšlenkovému stavu žáka a na základě tohoto východiska s ním dále pracovat.

Problematice porozumění žákovi učitelem se Chlup věnoval také v kontextu s vývojem osobnosti žáka. Odkazoval se na E. Sprangera, který hovořil o nutnosti porozumění, *„vžití se nebo vcítění ve smysl chování...za pomoci vlastních zážitků...spatřuje noetický nástroj poznání mládí“* (Chlup, 1935, s. 100), což mladý člověk v daném věku potřebuje asi nejvíce. Určité potvrzení podobnosti s Rogersovým

⁶⁷ Týká se to samozřejmě toliko pouze charakteristik učitele, ne celé Rogersovy koncepce výchovy zaměřené na člověka. Chlup by jistě nesouhlasil například s Rogersovou myšlenkou, že obsah učení je druhořadým prvkem.

modelem učitelových dovedností nám dává sám Chlup dále. Hovoří o tom, že obraz učitelovy osobnosti „*kdyby byl budován na projevech strojených a nevyplývajících plně z celé osobnosti učitelovy, ...autokritika, ...intelektuální a morální opravdovost, spravedlnost, důslednost a ohleduplnost...jsou vlastnosti účinné a strhující k napodobení.*“ (Chlup, 1935, s. 325-326). Chlup zde mluvil o opravdovosti učitele, jeho autenticitě, aby byl před žáky takový, jaký skutečně je. Tato autenticita se bezprostředně pojí se sebepoznáním, sebeempatií, v citátu zmiňovanou autokritikou. Ohleduplnost vůči žákovi lze spojit s Rogersovou akceptací druhého, tedy mít druhého v úctě, respektu, jednat vůči němu ohleduplně – zvláště pak ve spojení s autenticitou (být vůči druhému autentický, ale zároveň ohleduplný).

Chlup se rovněž zamýšlel nad možností rozvoje empatie u dětí – žáků. Toto vcítění propojil s tematikou rozvoje obrazotvornosti – imaginace. Nejprve konstatoval, že u dospělých je schopnost imaginace a tedy i empatie rozvinuta mnohem více, než u dětí „*obrazotvornost člověka dospělého, vciťující se do myšlenek, cítění a chtění lidí druhých, ...jest výsledkem životní zkušenosti, ...proto ji nemůžeme nikterak v těchto formách hledat u dítěte*“ (Chlup, 1930, s. 27). Chlup proto navrhoval užití vyučovací metod a postupů – volný sloh, volné ruční práce, tvořivá škola, volné četby, které mohou dětskou obrazotvornost a tím i empatii rozvíjet (Chlup, 1930, s. 27-28). V této spojitosti vyslovil zajímavou poznámku k názornému vyučování. Domníval se, že užití názorných pomůcek je samozřejmě potřebné, nicméně u starších dětí, vede časté užívání názoru pouze ke snižování jejich imaginativních schopností, což se týká i nejrůznějších vyučovací pomůcek, které jsou přeplněny obrázky. Chlup doporučil „*proto užívejme názoru měrou opravdu nutnou a jakmile porozumění věci bylo dosaženo, vraťme se hned k myšlení a řeči pojmové*“ (Chlup, 1921, s. 23-24).

Základní předpokladem kvalitní učitelské práce je, podle Chlupa, nepochybně dostatečné učitelské vzdělání spojené také s rozvojem odpovídajících učitelových dovedností. Z tohoto důvodu bylo nezbytné prosadit odpovídající vysokoškolského vzdělání učitelů (Chlup, Pařízek, 1977, s. 31). Chlup se intenzivně zabýval plánováním jeho vnitřní organizace a na základě svých dlouholetých zkušeností vysokoškolského pedagoga i učitele pokusné třídy usiloval o organické propojení vzdělání věcného a pedagogického, jednotu naukovou a pedagogickou (Chlup, 1955, s. 134-135). Proto jsou v jeho návrhu programu učitelského studia Školy vysokých studií pedagogických

(ŠVSP) kromě pedagogiky a didaktiky, naukových předmětů i předměty rozvíjející učitelovy dovednosti (Chlup, 1937, s. 7).

Chlup nám ve své koncepci přináší obraz učitele – facilitátora, který se v některých rysech přibližuje učiteli v Rogersově výchově zaměřené na žáka. Na základě analýz textů jsme se snažili ukázat, že Chlupův učitel měl užívat empatii, také měl být autentický i projevovat určitou formu akceptace vůči žákovi. Mimo to se Chlup zamýšlel i nad možnostmi zvyšování empatie u žáků, ve spojení s rozvojem imaginace. Je nutné ocenit jeho přístup ke vzdělávání učitelů, který měl být založen jak na teoretických znalostech, tak i na rozvoji praktických dovedností.

J. Uher

J. Uher byl svými postoji blízký J. Chlupovi a „brněnskému pedagogickému křídlu“. Proti „pražskému křídlu“ reprezentovaném V. Příhodou vystupoval jak společně s Chlupem, tak i samostatně. Demokratické zřízení tvoří, dle Uhra, optimální podmínky pro rozvoj mravně a společensky odpovědného jedince. Ve svých pedagogických názorech hledal určitou syntézu mezi herbartismem na jedné straně a pedagogickým romantismem na straně druhé. Uher hledal poučení hlavně v tradici českého pedagogického myšlení, počínaje Komenským. Jak konstatuje Hendrich, byl strážce, nikoliv konzervátorem tradice, který se nechával inspirovat i zahraničními myšlenkovými proudy, kdy mu šlo o pokrok v domácí výchově a pedagogice (Uher, Uhlířová, 1993, s. 22). Díky Uhrově snaze o syntézu domácích a zahraničních pedagogických koncepcí jej můžeme postavit „nad“ obě filosoficky a názorově různorodá křídla (Rýdl, 1992, s. 32).

Hlavním úkolem školy byla její výchovná funkce, jejímž ústředním prvkem měla být občanská výchova. Nicméně, dle Uhra, „školu nedělá novou ani určitá metoda, ani organizace, ani plán, nýbrž duch, který závisí na učiteli. Metody, organizace, plány nemají absolutní ceny, nýbrž jsou jen nástrojem v rukou učitelových.“ (Uhlířová, 2013, s. 455-456). Centrem ducha výchovy a školy, toho kdo zásadně spoluvytváří tvořivou atmosféru ve škole a třídě svým přístupem k žákům, je osobnost učitele. Učitelovo působení na žáka považoval za „nerv“ celého výchovného procesu (Uher, 19--., s. 23).

Z těchto důvodů kladl Uher důraz na učitelovu osobnost, široce vzdělanou, mravně opravdovou i demokraticky veřejně činnou, osobnost milující své žáky (Uher, Uhlířová, 1993, s. 18-19).

Ve svých didaktických zásadách Uher mnohokrát nabádal učitele, aby si všiml svých svěřenců, snažil se je poznat. Dotýkal se jak stránek zdravotních (upomínal například na časté vady zraku a sluchu u žáků, jimiž žáci trpí, čímž naráží na nedostatky tehdejšího zdravotnictví), tak i intelektových. V souvislosti s problematikou apercepce rovněž hovořil o nutnosti založení vyučování na poznacích, které již žáci znají. Zde je role učitele v tom, aby dokázal realizovat tento apercepční proces v myslích žáků „*máme-li tedy mluvit řečí žákovi srozumitelnou, musíme se postavit na jeho stanovisko, pochopit jeho názory a z nich vycházet*“ (Uher, 1926, s. 37). Pro poznání žáka Uher navrhoval používat nejrůznější testové metody spolu s důkladným pozorováním. Z existujících rozdílů mezi jednotlivými žáky vyplýval také požadavek individualizace. Uher dokonce poznamenal, že by na základě těchto rozdílů bylo snad nejlepší, aby měl učitel vůči každému žákovi zvláštní přístup. Jelikož to však v praxi není možné, navrhoval v rámci klasického hromadného vyučování, vytvářet skupiny žáků, kteří si budou podobní například v intelektových schopnostech.⁶⁸

Na základě poznání žáka a s ohledem na žáky mají být vybrány i odpovídající vyučovací metody. Zde pak Uher podtrhl nezbytnost aktivity žáka, vést jej k samostatnému myšlení. Samočinnost je „*zmocňování se*“ učební látky, má se stávat „*badatelem, znovuobjevitelem*“ (Uher, 1926, s. 16-17, s. 20, s. 36 a další).

Učitel je jednou z ústředních postav výchovně vzdělávacího procesu. Vztah mezi učitelem a žákem má být založen na učitelově přirozené autoritě, má být, dle Uhra, založen na lásce učitele k žákům i žáků k učiteli. V této souvislosti Uher učitele nabádá „*hled' proniknout dětskou duši*“ (Uher, 1926, s. 75), tedy vyzývá ho, aby žáky blíže poznal, více mu porozuměl. Toto porozumění chtěl Uher postavit na exaktních metodách (testování, analýze žakových projevů), naznačil však i učitelovo jemné cítění vůči žákovi, což, dle našeho názoru, souvisí s Uhrem zmíněnou láskou k žákovi.

⁶⁸ Zde upřesňuje, že většina žáků je v „mezích normalnosti“. Zcela individuální přístup by byl nutný pouze v případech zásadních odchylek od běžné populace (Uher, 1926, s. 44).

O vzájemné lásce mezi učitelem a žáky se zmiňoval i v souvislosti s problematikou kázně. Je to právě tato láska, která nejpřiměřeněji vede ke vzniku a udržení kázně. Tato láska ze strany učitele musí být autentická, díky níž si může získat důvěru žáků (Uher, 1924a, s. 128, s. 198).

Můžeme tedy spolu s Uhrem konstatovat „*má-li učitel mít svou práci bezpečně založenu, musí se opírat o znalost dětí*“ (Uher, 1926, s. 34). Přestože Uher zde empatii učitele přímo neuvádí, můžeme vyvodit, že i ona by mohla být jednou z jeho dovedností sloužící k poznání žáků, respektive k vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a jeho žáky (jako součást pedagogického taktu).

O učitelově empatii se přímo zmiňuje právě až ve svém výkladu pedagogického taktu učitele. Díky němu pak může učitel vystihnout zvláštní žákovy potřeby a náležitě jim přizpůsobit svoji činnost. Za základ této schopnosti považoval dovednost vcítění se do duševních stavů dítěte. Pedagogický takt pokládal za vrozený a spíše intuitivní povahy. Krátce se zamýšlel i nad možnostmi kultivace pedagogického taktu prostřednictvím náležitého školení (Uher, 1939, s. 307) a domníváme se i prostřednictvím odpovídajícího vzdělání v oboru.

Citové stránky učitele se krátce dotýká ve své vzpomínce na Masaryka. Uher nabádal učitele, aby se kultivovali nejenom po stránce intelektové, ale také v oblasti citu, aby učitel dokázal „*zachycovat nejjemnější záchvěvy ducha...na půdě... mravnosti, společenského soužití*“. Zušlechtování citové stránky člověka se pak může docílit prostřednictvím umění (Uher, 1938, s. 6).

Podle Uhra by tedy poznání žáků, porozumění jejich názorům, myšlenkám, mělo být samozřejmou součástí učitelovy vyučovací činnosti. Uhrovo „proniknutí do duše dítěte“ je tvořeno jak exaktními postupy (pozorováním, testováním žáka), tak i procesy založenými spíše intuitivně – pedagogickým taktům vycházejícím z jeho empatie. Díky těmto prostředkům pak může učitel optimalizovat své působení a dosahovat vyučovacích cílů.

V. Příhoda

Příhoda, jako žák Krejčího, nejprve přijal filosofii pozitivismu. Po svém pobytu v USA, pod vlivem americké pedagogiky, se od filosofie „odvrací“. Pedagogika má být dle něj založena pouze na exaktních vědeckých metodách, empirii. Nakonec Příhoda svůj a filosofický postoj modifikoval a přiznal i částečnou roli filosofie v pedagogice (Vrána, 1946, s. 122-124).

Ideové podněty pro svůj návrh školské reformy načerpal Příhoda zejména za svého pobytu v USA ve dvacátých letech dvacátého století. Studoval zde např. u Deweye, silně na něj zapůsobil představitel behaviorismu E. L. Thorndike. Následně, v roce 1928, prezentoval svůj reformní plán na vytvoření jednotné vnitřně diferencované školy (stať *Jednotná škola*, podrobněji například Váňová, Rýdl, Valenta, 1992, s. 132-143).

Pro bližší přiblížení toho, jak měl učitel pojímat žáky, jaký měl být jeho přístup k žákům, si musíme přiblížit některé myšlenky, na nichž byl tento reformní plán postaven. Zevrubně je rozebírá S. Vrána, který působil jako ředitel pokusné školy ve Zlíně (Vrána, 1946). K výchozím učebním zásadám patřila idea „pracovní školy“. V podání Příhody to znamená činnost a aktivitu žáka, jeho vlastní účast na získávání vědomostí a rozumovém vývoji. Žák uplatňuje své individuální schopnosti a nadání při řešení úkolů, hledá informace, analyzuje je, vyvozuje odpovídající závěry.⁶⁹

Úlohou učitele v tomto procesu je předkládat žákům dostatek materiálů, z nichž mohou získávat potřebné informace ke splnění pracovních úkolů (Příhoda, 1930, s. 351-352). Rovněž mu učitel poskytuje pomoc v případě neočekávaných problémů „*učitel v pracovní škole nepředkládá vzor...nybrž ukládá jen úlohu, kterou celá třída řeší společným úsilím,...výsledkem jest společný produkt práce*“ (Vrána, 1946, s. 84). Příhoda zastával princip individualizace při vyučování, nicméně i v citované ukázce jsou naznačeny, Příhodou si uvědomované, jeho určité meze. Příhoda rozlišil učení,

⁶⁹ V rámci individualizace měl žák předepsaný vyučovací program vytvořený dle jeho schopností, byly zde využity prvky daltonského plánu (Kasper, Kasperová, 2008, s. 208).

jako činnost individuální, nicméně cíle výchovné mají mít naopak kolektivní charakter.⁷⁰

Zdůraznil, že i při individuální práci se ze školní třídy nesmí stát houf samouků, ale naopak má zde být i potřeba vzájemné spolupráce. Jestliže vyučování má být individualizované, u výchovy je naopak nutný důraz na kolektiv, nezbytným je sociální aspekt. K mravnímu rozvoji jedince mají přispívat i mimovyučovací činnosti, např. na společných shromážděních všech žáků, samosprávné činnosti žáků v rámci třídy (Příhoda, 1930, s. 389-394). „*Diferenciace a individualisace jsou Příhodovi toliko prostředkem, jak naučit jednotlivce pracovat pro dobro celku.*“ (Čondl, Vrána, 1939, s. 85).⁷¹

V souvislosti s individualizací je zřejmé, že učitel musí brát ohled na žáka, jeho věk, schopnosti, což je možné pouze na základě jeho poznání. Toto poznání žáka má však být založeno na vědeckých metodách, tedy ne intuitivně, kdy do tohoto intuitivního poznání je začleněno i vcítění do žáka, tedy emocionální empatie učitele. V Příhodově koncepci tedy nalezneme odklon od emocionální empatie učitele jako cesty vedoucí k poznání žáka. Jsou prosazovány postupy založené exaktněji. Hlubší poznání žáka má vycházet zejména z metod psychologického výzkumu (například se realizovalo testování žákovy inteligence) nemá je provádět učitel sám, ale například ve spolupráci se školním psychologem.

Nicméně toto neznamena, že by se v běžné výuce zcela na empatii učitele rezignovalo. Domníváme se, že její uplatnění (tedy zejména kognitivní empatii, porozumění druhému) můžeme nalézt při výukových rozhovorech a diskusích, které byly na pokusných/reformních školách doporučovanou vyučovací metodou a často se uplatňovaly (Příhoda, 1930, s. 379-380). Při nich je nezbytné, aby učitel žákům pozorně naslouchal, vyslechl jejich názor (Vrána, 1946, s. 172-178, s. 285-287), což se

⁷⁰ Ve školní praxi se individualizace prolínala s diferenciací, rozčlenění žáků podle stupně nadání (Čondl, Vrána, 1939, s. 51), případně i vlastního zájmu, či přání rodičů. Projevovale se rozdělením žáků do větví (gymnaziální reální, městské), posléze ještě dále pracovních skupin (Kasper, Kasperová, 2008, s. 207).

⁷¹ Zde můžeme mluvit o kooperativní výuce, ve které individuální činnost jedince prospívá celku skupiny, třídy při plnění zadaného úkolu. Dochází zde k tzv. pozitivní závislosti mezi členy skupiny (také v souvislosti s projektovou výukou viz Příhoda, 1930, s. 354-355).

samozřejmě neobejde bez toho, aby porozuměl žakovým myšlenkám, tomu co mu chce říci. Domníváme se, že toto porozumění je blízké Deweyově koncepci učitelova porozumění žákům (viz podkapitola 2. 2. 4. 1).

Po druhé světové válce se Příhoda začal více věnovat psychologické problematice (Cipro, 1994, s. 33). Zde, možná i z důvodů ideologických, čerpal zejména z ruských a sovětských zdrojů. I přesto u něj však místy nalezneme ještě i toho „prvorepublikového“ Příhodu spojeného více s pedagogikou. Ve svém díle Úvod do pedagogické psychologie (Příhoda, 1956) hovořil o důležitosti společné spolupráce při řešení zadaných úkolů, které mohou formovat charakter jedince. Proto apeloval na učitele, aby i tyto činnosti zařazovali do výuky, právě z důvodu výchovného (Příhoda, 1956, s. 358). Zde, podobně jako u Deweye (intelligent sympathy-viz podkapitola 2. 2. 4. 1), můžeme předpokládat důležitost rozvoje empatických dovedností kooperujících žáků. Opakovaně Příhoda připomínal nutnost poznání toho, na koho chceme výchovně působit. Nicméně dále zdůrazňoval poznání na vědeckém základě opírající se nejrozumnější výzkumné metody (kauzální pozorování, dotazník, testové metody), které mají být v rukou psychologů.

V Příhodově výchovně vzdělávacím působení, zvláště v souvislosti s individualizací, má své silné místo poznání žáka. Příhoda se však příliš nezabýval tím, co má charakter intuitivní, tedy dle něj nevědecký. Proto se nevěnoval vcítění učitele do žáka, jeho emocionální empatii. Tato složka empatie je proto v jeho myšlenkovém konceptu zastoupena spíše implicitně. Potřebnost kognitivní empatie učitele, nutnosti porozumět myšlenkám žáka, je spojena s výukovými metodami, které se na školách realizujících Příhodovskou reformu používaly. Máme zde na mysli metodu výukového rozhovoru, kde docházelo k interakcím mezi učitelem a jeho žáky a žáky navzájem, případně také u kooperativní výuky či výuky projektové. Dovolíme si tak pouze postesknout nad tím, že se Příhoda, v rámci vědeckosti třeba i na poli psychologie, problematice empatie učitele více nevěnoval, že případně nerozvinul v této oblasti mu blízký původní Deweyův koncept.

2. 2 Empatie učitele v zahraničních pedagogických koncepcích

2. 2. 1 Rousseau a Pestalozzi – východiska pro pojetí empatie učitele

Dříve, než se budeme věnovat tematicce empatie učitele u vybraných zahraničních pedagogických myslitelů v devatenáctém a dvacátém století, přiblížíme si nejprve tuto problematiku ve dvou starších pedagogických koncepcích, které měly výrazný vliv na formování vztahu mezi učitelem a žákem v dalším vývoji pedagogického myšlení (máme zde na mysli zejména pedocentricky zaměřené myšlenkové směry). Autory těchto koncepcí jsou J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi.

J.J. Rousseau

Rousseau, francouzský osvícenský myslitel, filosof a spisovatel, významně zasáhl do pedagogického myšlení. Čach jej označil za jednoho ze zakladatelů moderní filosofie výchovy s výrazným humanizujícím záměrem (Rousseau, 1964, s. 18). Rousseauovy jde, jak doplňuje Kádner, v první řadě o výchovu člověka, ne občana. Proto jeho výchovu můžeme označit jako „výchovu humanitní“, případně výchovu s výraznými humanitními prvky. Pokud se v jeho díle vyskytly tendence zaměřující se na občanské principy, je to spíše ústupek existující, Rousseauem kritizované, společnosti, do níž se musel chovanec začlenit (Kádner, 1923b, s. 196-197; Chlup, 1925, s. 52).

Ústředním zdrojem jeho pedagogických myšlenek se stal román *Emil čili o vychování*. Zde autor nastínil myšlenku „přirozené výchovy“ (*éducation naturelle*). Výchova nemá vycházet ze společnosti, která je v jeho očích deformovaná, nýbrž má čerpat z přirozenosti, přírody, vnitřních daností (můžeme říci předpokladů, dispozic) dítěte. Tyto vnitřní danosti, žákova přirozenost, má být dále rozvíjena (Kasper, Kasperová, 2008, s. 60).⁷²

⁷² Zmíněné založení výchovy tedy předpokládá učitelovo poznání žáka, jeho předpokladů, jak poznamenává Chlup (Chlup, 1925, s. 52).

Rousseauův pedagogický román je rozčleněn do pěti knih. Toto rozdělení odpovídá periodizaci vývoje dítěte. První kniha (od narození do dvou let) se zabývá dodržováním zásad optimálního tělesného rozvoje. Ve druhé knize (od dvou do dvanácti let) je výchova zaměřena na rozvoj smyslových orgánů, zejména hmatu. Rozvoj rozumu je omezován na pozorování života, hlavně v přírodě, uplatňuje se metoda přirozených následků i pozitivní příklady. Třetí kniha (od dvanácti do patnácti let) se zaměřuje na rozumovou výchovu. Zde se podrobně věnuje obsahu vzdělávání, které má zdůrazňovat přírodní vědy, obsahuje i metodické pokyny pro výuku. Čtvrtá kniha (od patnácti do dvaceti let) se zabývá hlavně mravnímu vývoji mladého muže, výchovy dobrých citů, srdce, úsudků. Pátá kniha se soustřeďuje na výchovu Žofie jako budoucí matky a udržovatelky domácnosti (Rousseau, 1967, 158 s., s. 49-144).

V protikladu k francouzským materialistům té doby, orientujícím se hlavně na rozvoj rozumu, hlásal Rousseau příklon k citovému prožívání, lásce k přírodě. Jeho Emil měl spolu s Žofíí vytvořit základ nové přirozené společnosti. Výchova člověka je dle Rousseaua potřebná, ale měla se snažit respektovat přirozené zásady a potřeby člověka, jeho přirozený vývoj. Zde můžeme mluvit tzv. negativní výchově, ve které se má vychovatel zdržet zásahů do přirozeného vývoje dítěte, protože by jej mohl poškodit.⁷³

Rousseau usiloval o výchovu, která se „vrátí“ k přírodě. Příroda má být „pomocníkem“ vychovatele. Rousseauův návrat k přírodě pak znamená využití jejich zákonitostí k výchovným účelům, kdy je respektován přirozený vývoj dítěte. V podstatě zde nacházíme to, co již u Komenského, tedy podřídít výchovné zákonitosti řádu přírody (Rousseau, 1967, 158 s., s. 27). S problematikou přirozené výchovy je těsně spojena svobodná výchova, která se realizuje respektováním přirozenosti dítěte, jak jsme již uvedli (Rousseau, 1967, s. 30).

Nicméně, jak dále poukazuje Kasper, v konceptu Rousseauovy svobodné výchovy vytváří vychovatel pro žáka množství úkolů, což je v podstatě zásahem do žákova vývoje a v podstatě je to protikladem ke svobodě (Kasper, Kasperová, 2008, s. 60, s. 63-

⁷³ Rousseau ji vymezil jako „*netvořiti ctností, ale vyhýbati se neřestem, neučiti pravdě, ale varovati se omylů*“ (Rousseau, 1956, s. 96). Z citátu vyplývá tendence co nejvíce omezit výchovu a vzdělávání, zejména pro první dvě období života dítěte (do dvanácti let).

64). Zde můžeme zmínit umělé vyvolávání přirozených potřeb dítěte učitelem, například Emil dostane dopis, vyvolá se v něm potřeba čtení a psaní, nebo je doveden do lesa, kde zabloudí, chce se naučit orientaci v lese. „*Je potom velkou otázkou, zda-li takto...předpřipravená výchova, o níž vychovávaný neví, je skutečně výchovou svobodnou či mistrnou manipulací...Emil je podveden...zbaven možnosti volby, která je základem svobody*“, konstatuje Kasper (Kasper, Kasperová, 2008, s. 65). Upřesněme, že učitelem uměle připravené situace, do nichž je žák uváděn, iniciují jeho přirozenou potřebu vzdělávat se. Navíc žák se chce vzdělávat sám (respektive má ten pocit), nevzdělává se na základě přímého příkazu učitele, což je, dle našeho názoru, podstatné. Jak říká Cach „*svoboda znamená u Rousseaua v každé etapě výchovy neustálý rozvoj osobnosti, pohyb vpřed*“ (Rousseau, 1967, s. 32). Cach Rousseauovu negativní výchovu pojímal jako odstraňování překážek svobodnému dětskému rozvoji, odstraňování škodlivých vlivů. Zároveň to ale neznamená odmítnutí pozitivní výchovy. Tato výchova má nastat přirozeně, až ji bude dítě samo vyžadovat. Dle Cacha dochází u Rousseaua až k jakési syntéze mezi dvěma póly, mezi dopodrobna vypracovaným řízením dítěte a jeho svobodou, kdy „*podmínky byly sice určeny a bylo předurčeno i soustavné vedení Emila učitelem, vychovatelem. Dálo se tak velmi jemným způsobem, s pedagogickým taktem*“ (Rousseau, 1967, s. 31-32).

Můžeme vidět, že v Rousseauově pojetí měl učitel, jeho pedagogický takt, a s ní související empatie vůči chovanci, velmi důležité postavení.⁷⁴ Prostřednictvím pedagogického taktu řídí učitel Emilův výchovně vzdělávací proces tak, že má Emil pocit svobody a samostatnosti. Cach k tomu dále dodává, že stupeň řízení dítěte je vždy závislý na zralosti Emila, stupni jeho vývoje, na tomto pak závisí i stupeň svobody jedince (Rousseau, 1967, s. 32-33). Sám Rousseau k tomu říká „*Jednej se svým chovancem podle jeho věku*“ (Rousseau, 1956, s. 93).

⁷⁴ Pedagogický takt můžeme definovat jako „*schopnost učitele správně a včas rozpoznat reakci žáků na situace, zvláště na své působení, schopnost správně a rychle rozpoznat změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokázat podle toho uzpůsobit své další chování a jednání. Sociální dovednost zformovaná v průběhu vývoje učitelovy osobnosti a profesní přípravy.*“ (Kolář, 2012, s. 95). Dodejme, že právě schopnost rozpoznání by měla vycházet z empatie. K tomu například Čáp „*taktní člověk zná potřeby druhých lidí i projevy jejich uspokojení a neuspokojení (má empatii, dovede se vcítit do druhých)*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 269-270).

Rousseauův učitel měl dítě bedlivě pozorovat, aby co nejlépe poznal jeho přirozené potřeby, schopnosti a následně je díky své činnosti mohl dopřát dítěti rozvíjet. Rousseau píše „*musíte ho pozorovat, ...vycítit dopředu všechny jeho pocity*“ (Rousseau, 1967, s. 203). Každý člověk je jiný, proto i každý vyžaduje jiný přístup (nezapomeňme, že se v Emilově případě, respektive v Rousseauově koncepci jedná o individuální výchovu, jednoho chovance). Učitel měl poznat žáka v jeho autenticitě, proto se měl vystříhat jakýchkoliv příkazů vůči němu, dopřát mu svobodu a nechat tak projevit pravou povahu žáka (Rousseau, 1956, s. 70, s. 97). Vychovatel/učitel byl v Rousseauově koncepci charakterizován jako „vznešená bytost“, která by měla žáka vést k maximální samostatnosti. Rousseau rovněž požadoval co nejnížší možný věk pro učitele. Bylo to tak proto, aby se co nejvíce dokázal přiblížit svému žákovi a získal jeho důvěru, což mělo mezi vytvořit pevný vztah (Rousseau, 1956, s. 48, s. 50). „*Snižte proto dospělého na stupeň dítěte*“, říká Rousseau (Rousseau, 1956, s. 197-198). Rousseau nepodával výčet vlastností ideálního učitele, ty jsou v jeho díle obsaženy více implicitně, kdy jeho vlastnosti můžeme vyvodit z učitelových činností (Rousseau, 1956, s. 50).

Například prostřednictvím problémových otázek má vychovatel podněcovat chovancovu zvědavost, zájem o témata a následně mu zprostředkovat odpovídající vědomosti. Aby dokázal učitel tuto látku přiblížit žákovi dostatečně přesně, měl by se umět vžít do postavení dětí, vniknout do jejich způsobu myšlení. Rousseau poukazyval absenci této empatie (kognitivní a afektivní) u tehdejších učitelů, jejímž důsledkem je to, že žákovi danou látku nedokážou náležitým způsobem vysvětlit. Konečným výsledkem je žákovo nepochopení a „hlava plná omylů“ (Rousseau, 1956, s.181-182). Díky empatii může učitel rozpoznat, zda se žák dotazuje z opravdového zájmu, nebo se ptá pouze z rozmaru. Na ty druhé samozřejmě učitel nemá vůbec odpovídat (Rousseau, 1956, s. 184). Opět jde tedy o porozumění žákově způsobu myšlení i odhalení pocitů ukrytých za slovy. Dítě má dostávat věci, ne proto, že je chce, ale proto, že je opravdu potřebuje (Rousseau, 1956, s. 91). Nezbytnou podmínkou pro tento přístup je poznání dítěte, jeho rozpoložení, duševního stavu, což je možné prostřednictvím dostatečně rozvinuté empatie vychovatele. Toto poznání Rousseau zdůrazňuje na řadě míst svého díla a je to i nepostradatelnou podmínkou pro přirozenou a svobodnou výchovu dítěte.

Také popisy učebních situací, jichž je knižní Emil účastníkem, ukazují hluboké porozumění, nebo alespoň snahu porozumět, pocitům dítěte od učitele, např. „*můj malý učenec, který se sotva dokázal ovládnout, ...s bušícím srdcem se přiblížil ke stolu, ...dítě až do druhého dne s netrpělivostí počítalo minuty*“ (Rousseau, 1956, s. 185-186). Rousseau v tomto kontextu například popisoval i pocity a myšlení svého skutečného chovance, kterého měl dočasně na starosti, což dokazuje i jeho vlastní autentickou snahu o použití empatické dovednosti vůči žákovi (např. Rousseau, 1956, s. 130-131). Domníváme se, že se jedná se o důkaz velmi silného vztahu mezi vychovatelem a dítětem, kdy Rousseauův „*vychovatel žije s duší dítěte, vcituje se do ní*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 64). Rousseau rovněž apeloval na lidskost při výchově, na lásku a pozornost vychovatele ke svému chovanci (Rousseau, 1956, s. 79).

Pro náš záměr je důležité, že se Rousseau zabýval i tematikou lidského soucitu ke druhým. Považoval jej za přirozenou ctnost lidského jedince v ideálním přírodním stavu. Soucit má být protipólem sebelásky a přispívat k zachování lidského druhu, je to „*cit přirozený, který tím, že oslabuje v každém jednotlivci lásku k sobě, přispívá navzájem k uchování celého druhu*“ (Rousseau, 1949, s. 53). Rousseau usiloval o to, aby se tato přirozená lidská ctnost u člověka také více rozvinula, nicméně teprve až tehdy, kdy k tomu bude člověk (Emil), dle přírodního řádu, připraven. V počátečních údobích Emilova rozvoje se proto Rousseau soucitem cíleně nezabýval. Emil byl vychováván metodou přirozených následků, tzn. měl sám na sobě pocítit důsledky svých činů (rozbil okno, vychovatel ho nechal rozbité a žák musel sedět v průvanu... Rousseau, 1956, s. 104). Kromě metody přirozených následků na chování Emila působil i vzor učitele (metoda příkladu), který jej díky silné citové vazbě mezi ním a žákem takto pozitivně ovlivňoval (ve věku do dvanácti let, Rousseau, 1956, s. 108). Cílený rozvoj soucitu se má podle řádu přírody realizovat nejdříve až od věku patnácti let (prvním citem, který se u Emila přirozeně rozvíjel dříve byla sebeláska). Právě od věku patnácti let má být Emil již připraven i na rozvíjení citů ke druhým, druhému pohlaví, k rozvoji přátelství, soucitu, lásky. Tyto city mají „*vyvěrat*“ ze sebelásky, ale na rozdíl od ní se vztahují již ke druhým.⁷⁵

⁷⁵ Existují jisté odlišnosti v podání sebelásky a soucitu v Rousseauových dílech (O původu nerovností mezi lidmi a v Emilovi). Zvláště se to týká vztahu mezi těmito přirozenými pocity. V mladším díle (O původu...) oba tyto city reflektuje a v podstatě je staví proti sobě, jako dva protipóly, které jsou součástí

Pro zdárné utváření soucitu musí učitel zajistit, aby se u mladíka nevytvářely pocity, jež mají kořen v sobectví (nevodit ho do honosných paláců, do bohaté společnosti, jelikož ti se vzdálili od lidské přirozenosti, tedy posilování sebelásky). Naopak ho má seznámit s obyčejnými chudými lidmi, poznat i jejich utrpení. Zde nastává dle Rousseaua moment, kdy se mladík začíná postupně vžívat do druhých. Jelikož podle Rousseaua nás s bližními spojují spíše strasti než rozkoše, předkládá Emilovi ukázky lidského utrpení (nejlépe v naturalistické podobě), které se ho mají hluboce dotknout, dojmout ho. „*Tak se rodí soucit,..první cit, který se dotýká lidského srdce, ...aby se dítě stalo citlivým a soucitným, musí vědět, že existují mu podobné bytosti, které cítí bolest, takovou jakou samo cítilo*“ (Rousseau, 1956, s. 237-240). Kromě toho Rousseau formuloval tři zásady, dle kterých by se měl soucit rozvíjet: soucítění s těmi, kteří jsou na tom hůře než daný jedinec, vědomí toho, že neštěstí které ho postihlo může zasáhnout i nás a hlavně, že soucit nezávisí na objektivní velikosti neštěstí, ale spíše na pocitu trpícího, respektive na naší míře ztotožnění se s jeho pocitem (Rousseau, 1956, s. 241-243).⁷⁶

Přes utopický charakter Rousseauova díla, a nemožnosti převést, bez někdy i zásadních úprav, jeho myšlenky do praxe (velmi problematické je například zahájení vzdělání až po dvanáctém roce věku), se domníváme, že obsahuje i řadu pozitivních a využitelných myšlenek (o čemž svědčí Rousseauův vliv na další vývoj pedagogického myšlení). Jednou z nich je právě empatie učitele. O její důležitosti a nutnosti ve výbavě učitele podává Rousseau svědectví na mnoha místech svého pedagogického díla. Rousseauův učitel by měl být empatický a disponovat dostatečným pedagogickým taktem, aby dokázal do hloubky poznat žáka, jeho přirozenost. Právě poznání žákovy přirozenosti, jeho dispozic, reakcí je zárukou dalšího optimálního vývoje. Je nutné ocenit i Rousseauovu snahu o rozvíjení empatie-soucitu s druhými skrze přímý prožitek chovance.

lidské přirozenosti. V pozdějším Emilovi již tento názor částečně modifikoval. Prvotní je sebeláska, ze které až v pozdějším věku vyvěrá přátelství, soucit a láska ke druhým.

⁷⁶ Na základě novodobých poznatků se empatické dovednosti, soucit mohou u dětí rozvíjet již mnohem dříve než uvažuje Rousseau (viz podkapitola 1. 2. 3).

J. H. Pestalozzi

Tento švýcarský pedagog přelomu osmnáctého a devatenáctého století je znám zejména svou osobní angažovaností při řešení bídy a strádání dětí ve švýcarských kantonech. Zpočátku se inspiroval Rousseavým Emilem, nicméně záhy tento koncept opustil. Dle něj se člověk nemá snažit o dosažení „přirozeného stavu“, nýbrž o kultivaci svých vztahů, což znamenalo zajistit mu důstojný život ve společnosti, ze které pocházel (Kasper, Kasperová, 2008, s. 78-79). Odklon od Rousseova „přirozeného stavu“ vyjádřil v úvaze Poustevníkova večerní hodinka. Zde Rousseovu přirozenost, odvrácení člověka od civilizace směrem k přírodě, nahradil zkvalitněním vztahů, které jedinec ve společnosti má. Ústředním prvkem kultivace je vzájemná láska mezi členy rodiny, respektive rodičů vůči dětem (srovnej Kyrášek, Pestalozzi, 1968, s. 18), tak později lásku učitele vůči žákům. Na rozdíl od Rousseaua se dále domníval, že od přírody má člověk jak kladné, tak i záporné schopnosti. Výchova má pak samozřejmě posilovat ty pozitivní a tlumit negativní (Kádner, 1923d, s. 168-171).

Pestalozzi si při výchově svého syna, ve které uplatňoval Rousseavy myšlenky, uvědomil, že přílišná volnost může mít pro žáka negativní důsledky, že je potřeba i poslušnosti. Proto se snažil nalézt propojení, vyváženost, jakousi syntézu mezi svobodou a poslušností. Řešením tohoto obtížného problému se mu stal lidský přístup učitele k žákům. V tomto přístupu, otcovském vztahu, učitel přikazuje pouze tehdy, pokud je to opravdu v zájmu dítěte (Cipro, 1996, s. 3). Pestalozzi byl rozhodně proti jakékoliv školní „drezúře“, učitel měl být vůči žákům vždy laskavý a vlídný, měl ctít individualitu žákovy osobnosti (Kádner, 1923d, s. 174, s. 176). Nabádal učitele, aby vždy ctili své žáky, projevovali vůči nim úctu, vážili si jich jako lidských bytostí (Pestalozzi, 1956, s. 148). Cipro klade Pestalozziho jako „svorník“ mezi Rousseavým (svobodná výchova) a Herbartovým (vláda, výuka a vedení) pojetím výchovy. Jak připomíná Cipro, Herbart odmítal Rousseaua, ale vážil si Pestalozziho, který naopak Rousseaua ctil. Toto je poukazem na široký záběr Pestalozziho myšlení, na jeho umění syntézy pedagogických názorů (Cipro, 1996, s.1-2).⁷⁷

Pestalozzimu se podařilo, snad ještě více než Rousseavy, dialekticky propojit myšlenku svobody a nutnosti ve výchově: „*Nutnost, přísný pořádek, neměnná*

⁷⁷ Určitou syntézu jsme mohli zaznamenat už u Rousseaua.

zákonitost má ovládat vyučovací hodinu. Duch učitele a jeho obcování s dětmi však musí přesto být v této hodině, jako vždy, čistě lidský, to znamená živý a svobodný.“ (Pestalozzi, 1956, s.145). Jak Pestalozzi dodává, je základem výchovy láska, respektive, že žák má být k lásce také vychováván (Pestalozzi, 1956, s. 144). Myšlenka lidskosti, lásky a soucítění Pestalozziho se svěřenými dětmi následně ještě více umocňovala jeho pedagogické snahy (Cipro, 1996, s. 2). Kádner rovněž zdůraznil silný sociální aspekt Pestalozziho výchovného konceptu spočívající na humanitních ideálech, kdy člověk má být vychován pro společnost a skrze společnost. (Kádner, 1923d, s. 168-171). „Vykřesání lidství“ z dětí, jak dále dodává Cipro, pomoc dětem prostřednictvím vzdělávání a výchovy pak bylo hlavním Pestalozziho cílem, nejenom teoretickým, ale i praktickým (Cipro, 1996, s. 8-9).⁷⁸

O své praktické činnosti, například ve výchovném ústavu ve Stanzu, reflektoval Pestalozzi v dopise svému příteli. Zde píše o jím uplatňovaných výchovných zásadách „*Snaž se působiti, aby děti byly šlechetné, ... abys přiblížil jejich citění, lásku a touhu po dobru, abys ji vložil do jejich nitra*“ (Kyrášek, Pestalozzi, 1968, s. 112). Jak k tomu dále poznamenává Kádner, byl to právě Stanz, ve kterém si upevnil výchozí zásady své pedagogiky (ideu názornosti a elementárního vyučování). Zde si rovněž vyzkoušel i metodu vzájemného vyučování žáků (Kádner, 1923d, s. 148). Pestalozzi byl přesvědčen, že láska učitele vůči dětem v nich může probudit humánní city, soucit s druhými, vytvořit důvěrný a přátelský vztah mezi učitelem a žáky (Kyrášek, Pestalozzi, 1968, s. 14).

Cílený rozvoj soucitu u dětí Pestalozzi popsal například v díle „Linhart a Gertruda“.⁷⁹ Gertruda svým dětem v rozhovoru připomíná situaci, kdy i ony samy měly hlad. Posléze je vede ke vzpomínce, zda znají někoho, kdo je v podobné situaci, jako ony sami. Děti vzpomínají a projevují ochotu se podělit o jídlo (Pestalozzi, 1899, s. 119-120). Můžeme říci, že se zde v podstatě jedná o uplatnění Rousseauovského rozvoje soucitu, kdy je zde snaha uplatnit jeho zásady, vcítění se do lidí, kteří jsou na

⁷⁸ Pestalozzi usiloval o harmonické rozvinutí tří lidských „mohutností“ – hlavy, ruky a srdce, tedy vzdělání ducha, fyzický rozvoj a zušlechtnění srdce (Kádner, 1923d, s. 178-179).

⁷⁹ Případně Lienhart.

tom hůře než my sami, uvědomění si, že prožívají podobný pocit (zde hlad, srovnej Rousseau, 1956, s. 240-243).

Přes popularnost Lienharta a Gertrudy se jeho vrcholným teoretickým dílem stal spis Jak Gertruda učí své děti. Ve formě čtrnácti dopisů zde Pestalozzi předkládá své pedagogické názory (Cipro, 1996, s. 10). Základy pro vytváření pozitivních vztahů mají být dány již výchovou v rodině a to zejména prostřednictvím vlivu matky. Právě ona skrze svou mateřskou lásku vytváří v dítěti zárodek bratrské lásky. Tato láska vede dítě k poslušnosti a následným pocitům zodpovědnosti za své jednání vůči druhým. Dle Pestalozziho je to pouze matka, která může dát svému dítěti čistou lásku, proto by u ní mělo dítě zůstat co nejdéle. Školní výchova pak už může pouze posilovat a rozvíjet to, co už bylo v dítěti prostřednictvím rodinné výchovy vytvořeno (Pestalozzi, 1956, s. 123-127, s. 144-145).

Pokud je dítě v nepříznivém rodinném prostředí, případně mu scházejí rodiče, kteří by mu takové prostředí mohli vytvořit, pak je žádoucí, aby mu prostředí naplněné láskou bylo nabídnuto jinde, ve výchovných ústavech/škole (Kyrášek, Pestalozzi, 1968, s. 40). Výchova ve škole měla napodobit všechny přednosti správné rodinné výchovy. Učitel měl, podobně jako matka, ke svým chovancům přistupovat s láskou, měl se pokusit, aby jeho oko „četlo v očích dítěte, na jeho rtech i na jeho čele každou změnu v jeho duševním stavu“ (Kyrášek, Pestalozzi, 1968, s. 105).

Učitel musel k žákům přistupovat takovým způsobem, aby si uvědomili, že je má rád, že mu na nich záleží. Dodejme, že by k nim měl přistupovat s porozuměním jejich starostem, radostem, dokázat se vcítit do jejich duševního stavu. Teprve díky tomuto empatickému přístupu by mohla mezi ním a dětmi zavládnout vztah důvěry, přátelství a oboustranné lásky. Jak o tom hovoří sám Pestalozzi „jejich slzy byly mými slzami, můj smích doprovázel jejich smích“ (Kyrášek, Pestalozzi, 1968, s. 107).

U Pestalozziho dokonce nalezneme i odlesk Komenského metody aktivního naslouchání (viz podkapitola 2. 1. 3), kdy často vedl žáky k tomu, aby opakovali to, co jim učitel nebo jiný žák říkal. Například popisuje „poněvadž jsem neměl pomocníky, posadil jsem nejnadanější dítě mezi dvě méně nadané. Objalo je oběma rukama, předříkávalo jim, co dovedlo, a ony se učily po něm opakovat co nedovedly.“ (Pestalozzi, 1956, s. 25). Pestalozzi dále nastínil myšlenku, že při výuce by se mělo

navázat na dosavadní znalosti žáků, na jejich prekoncepty, „*je pouze třeba, abychom psychologickou umělou mluvou na toto vědomí navázali, abychom je přivedli na vysoký stupeň jasnosti*“ (Pestalozzi, 1956, s. 28). Učitel by tedy měl porozumět žakovým myšlenkám, které zjistí rozhovorem, pomocí otázek. Nicméně Pestalozzii tyto aspekty týkající se empatie učitele v díle dále nerozvíjel.⁸⁰

Jak k tomu dodává Kádner, bylo již obtížné ověřit, zda se opravdu jednalo o porozumění nebo jen pouhou paměťovou reprodukci ze strany žáka (zvláště v případě, kdy se opakuje pouze slovy učitele a činnost se realizuje „sborově“). Kádner v tomto kontextu upozornil na Pestalozziho rozporuplnost. Pestalozzi se ve svých dílech vyslovoval proti verbalismu v učení, nicméně dle četných svědectví, sám nechával své žáky často učit se nazpaměť bez řádného vysvětlení látky (Kádner, 1923d, s. 182, s. 191).

Kromě určitých rozporů se u Pestalozziho také nesetkáme s nějakým systematickým výkladem jeho pedagogiky, jelikož své myšlenky často vázal na jím realizovanou pedagogickou činnost a aktuální problémy, které se v ní zrovna vyskytly (Kyrášek, Pestalozzi, 1968, s. 6). Místo propracovávání teorie byla u něj důležitější praktická činnost, výchovná práce. Samotnému Pestalozzimu pak bylo proti mysli systematizovat své myšlenky, udržet logický sled výkladu (Kádner, 1923d, s. 163-164). Můžeme se proto ztotožnit s Kádnerem, ohledně toho, že „*u něho nikdy nebylo lze mluvit o dovršení, dopracování, docelení myšlenky*“ (Kádner, 1923d, s. 164).

Pestalozziho pedagogické zásady, vybrané z jeho děl, byly později pro snažší orientaci sumarizovány, například, J. Niedererem (3bodový seznam), A. Diesterwegem (9bodový seznam), H. Morfem (12bodový seznam), (Kádner, 1923d, s. 166). V kontextu s naším tématem jsou zde podstatné zásady o respektu k žakově individualitě a zejména konstatování, že vztah mezi žákem a učitelem má být naplněn láskou. O tom svědčí i Cipro, který jádro Pestalozziho pedagogických principů charakterizoval větou „*Pestalozziho pedagogika míří k mateřsky láskyplnému rozvíjení přirozených vloh každého dítěte do pravého lidství, schopného spojovat svobodu s nutností.*“ (Cipro, 1996, s. 23-24). I přes tuto neuspořádanost v Pestalozziho

⁸⁰ Pestalozzi zde pokračoval o problematice učebnic, letmo nastínil i jejich strukturu.

myšlenkách, jak o ní hovořil Kádner, střídavé kladení důrazu na různé aspekty výchovy (Kádner, 1923d, s. 165), můžeme říci, že učitelova láska k žákovi, přátelský přístup, navození důvěry mezi učitelem a žákem byly neměnným ústředním prvkem Pestalozziho přístupu.

Za jeden nejcennější odkazů Pestalozziho proto můžeme považovat jeho silný důraz na vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem, na lásce se kterou ke svým chovancům přistupoval. Je to právě tento pozitivní vztah k chovanci, který je nezbytným výchovným předpokladem. V tomto aspektu jsme mohli nalézt Pestalozziho konzistentnost, o důležitosti pedagogické lásky k chovanci se zmiňoval v teorii, projevoval ji i v praxi. Bylo to jeho až umíněné úsilí snažící se o realizaci altruismu, humanitních myšlenek, praktické sociální výchovy, v němž lze spatřovat jeho velikost i přínos pro pedagogiku (Kádner, 1923d, s. 192-193).⁸¹

Bohužel osobností učitele, jeho vlastnostmi, se Pestalozzi nijak systematicky nezabýval, kromě snad již avizovaného důrazu na pozitivní přístup a lásku k žákům. Přestože je pedagogická láska v jeho dílech často zmiňována, Pestalozzi ani ji blíže nijak nerozpracovával. Možná i proto v jeho dílech nenajdeme širší pojednání o empatii učitele vůči žákům, z načatých myšlenek můžeme její přítomnost a úlohu v interakcích s žáky často pouze domýšlet. Z těchto důvodů tuto část zakončíme netradičně citátem, vzpomínkou jednoho z Pestalozziho chovanců:

„Takový byl, jak jsem vám jej vyličil, a takového jsme jej milovali, všichni jsme ho milovali, neboť on nás miloval také všechny.“ (Cipro, 1996, s. 22).

2. 2. 2 Herbart a herbartismus, zvýraznění a potlačení empatie učitele

J. F. Herbat patří snad k nejvlivnějším představitelům pedagogické teorie devatenáctého století, a jak konstatuje Cipro, Herbartem inspirovaný herbartismus převažoval v evropské i zámořské pedagogice ještě i ve století dvacátém (Cipro, 2003,

⁸¹ Pokud pomineme vliv na další myslitele, například na Herbartu, v oblasti pedagogické lásky – viz podkapitola 2. 2. 2).

s. 231). Svůj pedagogický systém opřel Herbart o tři klíčové pojmy – vládu, vyučování a vedení, kdy vlastní výchovné cíle vyvodil z etiky.⁸²

Na základě toho konstituoval tzv. výchovné vyučování, ve kterém za prvotní cíl považoval mravní rozvoj, formování osobnosti člověka, který mravně také jedná. V tomto spatřoval Chlup nepřehlédnutelný znak humanistického akcentu Herbartovy koncepce (Chlup, 1925, s. 93-94). Podobně také Kádner mluvil o Herbartově humanitním myšlení a otevřeně Herbartu označil za pokračovatele a dovršitele Pestalozziových myšlenek (Kádner, 1923d, s. 224-225, s. 227, s. 268). Na základě těchto konstatování se pokusíme odpovědět na otázku, zda se Herbart, v souvislosti s humanitními prvky ve své pedagogické koncepci, také zabýval empatií učitele. Jako východisko pro naši analýzu si nejprve nastíníme některé z hlavních prvků Herbartova pedagogického systému.

Výchova v Herbartově podání má působit proti škodlivým vlivům, které působí na žákovu individualitu, má ji konsolidovat, aby nebyla jako „korouhvička ve větru“. Herbart však zdůraznil, že mravní výchova není možná bez rozvíjení intelektu. Jeho východiskem je zde asociační psychologie, která za základ psychiky, považovala představy. Vyučování má tyto představy dále obohacovat a rozšiřovat. Jelikož jsou představy základem duševních procesů, je na nich závislý i cit. Cítění člověka vychází až z představ, které jsou v rozumu, cit je tedy založen na intelektu. Proto city lze ve výchově ovlivňovat pouze prostřednictvím působení na intelekt žáka. Výchova citu je možná pouze skrze vyučování, odtud výchovné vyučování, kde se prostřednictvím intelektu zušlechťuje i vůle (Kádner, 1923d, s. 235-236, s. 240).⁸³

Herbart rovněž vytyčil tzv. čtyři stadia postupu vyučování – formální stupně, které však neměly vytvořit nějakou normu, nýbrž pouze popsat náležitý didaktický postup (Kádner, 1923d, s. 244-245). Prvním stadiem je tzv. jasnost. Zde má učitel pomocí názornosti, vysvětlování vést žáka k soustředění pozornosti na dané téma a jeho

⁸² Samotné jádro Herbartova etického systému tvoří systém pěti mravních idejí. Idea vnitřní svobody – jedná se o souhlas vůle se svědomím, dokonalosti – týká se chťení, zájmu jedince, jeho intenzity, rozsáhlosti. Idea blahovůle, či dobrotivosti je o harmonii, souhlasu mezi vlastní jedincovou vůlí a vůlí cizí. Idea práva a idea odplaty - spravedlnosti je o vzniku sporu a jeho urovnání (např. Cipro, 2003, s. 238-241).

⁸³ Pedagogickou činnost lze rozdělit na vzdělání rozumové – vyučování a výchovu mravní – volní, působení na vůli jedince (Kádner, 1923d, s. 241).

„zahlobání se“ do problému. Druhým stadiem je tzv. asociace, ve které se učitel snaží sloučit nově získané představy v prvním stadiu s představami, které žák již má ze své dřívější zkušenosti. Ve třetím stadiu (systém) dochází k vytvoření systému, vytvoří se systém vztahů mezi představami, dochází k zobecňování, vytváření závěrů a generalizací. Poslední stadium (metoda) má aplikační roli. Žák řeší praktické úkoly, realizuje samostatná cvičení. Učitel, žák a učivo vytvářejí vzájemně provázaný komplex, hovoříme o Herbartově didaktickém trojúhelníku (Kasper, Kasperová, 2008, s. 108-109). Jak Herbart zdůraznil, těchto stupňů se má ve vyučování užívat pružně, s ohledem na věk žáků a obsah vzdělávání. Zvláště na počátku výchovně vzdělávací činnosti u mladších žáků se mají využívat zejména první dva stupně (Herbart, 1977, s. 33).⁸⁴

Výchozími komponenty pedagogického působení učitele na žáky jsou řízení a kázeň, které mají předcházet samotnému výchovnému vyučování. Oproti Rousseauově liberálnímu stylu považoval Herbart, v rozvíjejícím se dítěti, za důležité nejprve ovládnout dětský protispolečenský pud. Zde je pak nutný, s mírou užívaný, dozor, který má dítě naučit žít a chovat se v příslušném společenském systému. Nejlepším prostředkem pro řízení a kázeň je autorita a láska pedagoga. Autorita je reprezentací otce, láska pak matky. Ve škole se obojí má sloučit v osobě učitele. Autorita a láska učitele vůči žákům jsou tedy určitými východisky pro výkon pedagogické profese. (Herbart, 1977, s. 25, s. 34-35, také Kádner, 1923d, s. 241-242).

Co konkrétně Herbart myslel „láskou učitele“ (pedagogickou láskou) nechme ukázat jeho samotného. Láska „*spočívá v souzvuku pocitů a ve zvyku...souzvuk pocitů, který vyžaduje láska, může vznikat dvojím způsobem. Bud' vychovatel vniká do pocitů chovance a se vši jemností, aniž o tom mluví, se k nim připojuje, nebo dbá, aby se sám stal dosažitelný pro společné pocity s chovancem, což je obtížnější, avšak i to musí být spojeno s vnikáním do pocitů chovance. Jen tak může chovanec vložit do vzájemného vztahu vlastní sílu, když má možnost mít nějakým způsobem něco společného s vychovatelem.*“ (Herbart, 1977, s. 78).

⁸⁴ Části formování vůle mají také čtyři stupně: výchova přidržující, určující, regulující a podpůrná (Kádner, 1923d, s. 253-254). Herbart také zdůrazňoval, že vyučování má podněcovat mnohostranný zájem žáků (Herbart, 1977, s. 27).

Na základě uvedené ukázky můžeme říci, empatie učitele tvoří ústřední prvek pedagogické lásky, která je spolu s učitelovou autoritou základem jeho pedagogického působení. Herbart ve svém vymezení lásky mluvil zcela zřejmě o empatii učitele vůči žákovi (vychovatel vniká do pocitů chovance) chtěl docílit „souzvuku pocitů“. Jelikož Herbart zmiňoval souzvuk pocitů, domníváme se, že zde myslí to, co dnes označujeme afektivní empatií, vcit'ování se do psychiky druhého a emocionální spoluprožívání pocitu žáka.⁸⁵

Souzvuku pocitů však lze dosáhnout i jiným způsobem. Zde se může jednat o projevenou sebeempatii učitele („dbá na to, aby se sám stal dosažitelný pro společné pocity s chovancem..., respektive, chovanec...když má možnost mít nějakým způsobem něco společného s vychovatelem“), kdy i tady se vychovatel snaží vcítit se do žáka („avšak i to musí být spojeno s vnikáním do pocitů chovance“). Herbart, podle našeho názoru, usiluje prostřednictvím projevené sebeempatie (verbalizace svých vlastních pocitů – „já výrok“), přiblížit svůj svět žákovi, aby se i žák přiblížil učiteli a posílil se jejich vzájemný vztah.

Empatii blízko má i „citové účastenství“⁸⁶, kterým se zabývá v souvislosti s průběhem vyučování. Toto účastenství se projevuje v mezilidském kontaktu „*také kontakt můžeme rozložit a pohroužit mysl do jednotlivých komponent citového účastenství, které kontakt připravuje...neboť celkový cit k jedné osobě, konečně k celému okruhu osob, je vždy složen z mnoha jednotlivých citů – a z citů k jiným se musí nejprve pečlivě vyzdvihnout city pro jiné,- aby egoismus nepozorovaně nepotlačil účast*“ (Herbart, 1977, s. 129). Prostřednictvím tohoto citového účastenství se dá ještě zvýšit intenzita kontaktu, prohloubit vzájemné vztahy, prohlubuje se pedagogická láska. Herbart dále poukazoval na žádoucnost rozvíjení citové účasti mezi žáky, což lze nejlépe při jejich vzájemných interakcích (Herbart, 1977, s. 137). V této souvislosti

⁸⁵ O tom, že se nejedná o emocionální nákazu svědčí postup, který Herbart popisuje, tedy vědomou činnost přiblížení se druhému, kdy si je vědom, že se jedná o pocity druhého, při emocionální nákaze toto není a často se jedná o nevědomou činnost (viz podkapitola 1. 1. 1).

⁸⁶ I když s empatií nelze zcela ztotožnit, je spojeno s emocemi vůči druhým, emoční zaujetím, kladným emočním vztahem vůči druhým. O empatii bychom mohli hovořit pouze v případě vcit'ování se do druhých, respektive tehdy, pokud by šlo o naši „citovou účast na pocitech druhých“ v rámci Herbartova citového účastenství.

připomeňme to, že Herbart zdůrazňoval respekt učitele k individualitě žákovi osobnosti. Podle jeho názoru by měl vychovatel velmi pečlivě studovat své žáky a jejich individualitám pak přizpůsobovat svá výchovná opatření (Kádner, 1923d, s. 255).

Empatie učitele, jako ústřední komponent Herbartovy pedagogické lásky, je právě tím prostředkem, který může vytvořit souznění mezi učitelem a žákem a odkrýt dítěti i duševní zaměření vychovatele (Herbart, 1977, s. 35). Toto souznění a na něm založenou pedagogickou lásku má pedagog neustále prohlubovat, jelikož tvoří základ výchovně vzdělávacího procesu. Empatie, skrze pedagogickou lásku spolu s vědomostním rámcem, spoluvytváří tzv. pedagogický takt, který je jakýmsi „svorníkem“ mezi pedagogickou teorií a praxí. Tento pedagogický takt, který Herbart vymezil jako rychlé usuzování a rozhodování, se vytváří a zdokonaluje v pedagogické činnosti. Díky pedagogickému taktu dokáže učitel upravovat obecně pojatou teorii na jednotlivý případ praxe, na individualitu žáka (Herbart, 1977, s. 36-38).

Vzestup Herbartova učení proběhl ve druhé polovině devatenáctého století ve formě herbartismu a v Německu té doby se stal oficiálním pedagogickým proudem. Samozřejmě nelze ztotožňovat Herbartovo učení a herbartismus, jelikož Herbartovi nástupci svůj zdroj interpretovali různým způsobem. Příčiny tohoto vzestupu jeho učení jsou nejčastěji spojovány se společensko-hospodářskými potřebami tehdejší doby rozvíjejícího se tržního (kapitalistického) způsobu výroby a poptávce po kvalifikované pracovní síle. Právě těmto potřebám nejvíce vyhovoval systém, ve kterém bude dosahováno zaručených a měřitelných výsledků. Snaha po kvantifikaci a jistotě výsledků vedla k formalismu, schematismu, materiocentrismu. V tomto herbartovském tzv. pedeutologickém modelu se žák stal pasivním prvkem, objektem cíleného a soustavného působení učitele. Jak k tomu poznamenává J. Kyrášek a F. Hofmann „*zcela opomenut je u herbartovců Herbartův výklad o pedagogickém taktu, který dokonce hraje v jeho díle značnou roli.*“ (Herbart, 1977, s. 7).⁸⁷⁸⁸

K tomu dodejme, že opomenut zůstal nejenom pedagogický takt, ale v té souvislosti i pedagogická láska a empatie učitele. Herbartovo citlivé řízení jedince založené na

⁸⁷ Tvůrci citované monografie o Herbartovi.

⁸⁸ Pedeutologický model výuky popisuje například Maňák, tzn. žák jako objekt systematického působení učitele, který organizuje a zajišťuje všechny výukové aktivity (Maňák, Švec, 2003, s. 9-10).

pedagogickém taktu bylo zredukováno na autoritativní přístup učitele vůči žákům. Díky redukci a úpravě (kde dominoval zejména proud T. Zillera) se vyučování soustředilo pouze na samotné učivo. Oproti výchovnému vyučování se zaměřili již jenom na pouhé pozitivní vědění, vyučování smýšlení. Zformalizováním vzniklo univerzální metodické schéma (čtyř stupňů, upravené a rozšířené později na stupňů pět – analýza, syntéza, asociace, systém, metoda), které mělo být užíváno zejména v systému státního masového vzdělávání. Tento „Zillerovský herbartismus“ se šířil na území Německa, v USA i ve Skandinávii, ve druhé polovině devatenáctého století se stává i oficiální pedagogickou filosofií Rakouska (Rakouska-Uherska, tedy i u nás).⁸⁹ Herbartovsko – Zillerovsky orientován je i říšský školský zákon z roku 1869 (Hasnerův zákon). V Rakousku působili Zillerovsky směřovaní T. Vogt a O. Willmann (u druhého jmenovaného lze již v pozdější dílech najít odklon od Zillera (Kádner, 1923d, s. 474-480).

Právě toto zjednodušení, absence individuálního přístupu k žákům založeném na pedagogickém taktu a pedagogické lásce postrádající empatii učitele, vedlo na počátku dvacátého století ke vzniku reformě pedagogického hnutí (k tomu viz například Herbart, 1977, s. 40-47, také Kádner, 1923d, s. 283-290, s. 474, také Kasper a Kasperová, 2008, s. 108-109).

2. 2. 3 Empatie učitele v základech duchovně pedagogiky (W. Dilthey)

Druhá polovina devatenáctého století je příznačná nárůstem kritiky vůči v té době převládajícímu racionalismu, pozitivismu, scientismu. Na stranu této kritiky se postavil také W. Dilthey, který si uvědomoval, že scientistický pozitivismus a metody přírodních věd jsou nepostačujícími pro poznání člověka, pro vysvětlení sociálních jevů a řešení společenských problémů. Výchozím pojmem jeho filosofie je prožitek, kdy hlavním prostředkem poznávání reality není rozum, ale iracionální intuice, která se může této

⁸⁹ Kádner konstatoval poměrně značné rozšíření herbartismu v USA (Kádner, 1923d, s. 276). O šíření v USA a ve Skandinávii se zasloužil zejména W. Rein držící se „Zillerova herbartismu“. Právě Zillerově proudu je přičítána jeho diskreditace a zkreslení (Kádner, 1923d, s. 277). Samozřejmě existovaly i jiné herbartovské proudy, byť ne tak vlivné (např. K. Stoy, starší proud neupravující, spíše propagující Herbartovy názory).

reality zmocnit, uchopit ji v její celistvosti. Dilthey tedy nezužoval proces poznání na pouhé rozumové operace, ale snažil se o celistvý pohled na skutečnost. Pro vědy o člověku, které se odlišují od věd přírodních, používal název duchovědy (Geisteswissenschaften). Jejich hlavní rozdíl od věd přírodních je ten, že se snaží realitu popsat „zevnitř“, to co člověk prožívá, čeho je součástí (srovnej Cipro, 2003, s. 303-305).

Základem věd o člověku byla, dle Diltheye, spíše psychologie, která vychází z komplexní struktury duševního života. Dilthey zde upřednostnil, jak již bylo naznačeno, spíše city, instinkty a subjektivní prožitky (Skalková, 1992, s. 12-13). Pro Diltheye byl důležitý život lidského jedince, to jak ho člověk prožívá. Tomuto životu, jako dění ducha, se Dilthey pokusil porozumět, ne však prostřednictvím přírodních věd, které jsou nedostačující. Toto porozumění by mělo být uskutečněno zcela jinak, ne zvenku (jak se snažily přírodní vědy), ale zevnitř, prostřednictvím specifického iracionálního vstupu do lidského nitra, splynutím s duchem druhého člověka (Stark, Demjančuk, Demjančuková, 2003, s. 126-127).

Jak jsme již zmínili, výchozím jevem v duchovédách je prožitek (Erlebnis). U Diltheye se jedná o niterný psychický proces, ve kterém se bezprostředně zachycují představy, pocity jedince. Je pro něj zároveň prvním předpokladem pro sebepoznání, ale také i pro poznání druhého. V souvislosti s poznáním druhého Dilthey hovořil o napodobování (Nachbilden). Jedná se o napodobení na základě analogie, kdy například jedincem vnímaný zármutek nebo radost na tváři druhého u něj může vyvolat analogický pocit smutku nebo radosti, dochází k jakémusi spoluprožívání. Díky tomuto prožitku je pak schopen člověk porozumět druhému, druhým a spoluprožívat tak jejich niterný stav (Pelcová, Dilthey, 2000, s. 45-47). Pro pochopení toho, co druhý jedinec prožívá, může vést cesta rovněž přes zkoumání jeho produktů - výstupů, jelikož tyto výstupy (i jazykové výstupy) jsou vlastně vyjádřením jeho ducha. Tímto se dostáváme k hermeneutice, která se snaží interpretovat jazykové projevy a odkrýt tak lidský život. Tato interpretace umožňuje porozumět životu druhých a skrze ni i lépe pochopit vlastní život (Stark, Demjančuk, Demjančuková, 2003, s. 126-127). Hermeneutika (umění interpretace) v Diltheově pojetí předpokládá myšlenkovou shodu mezi interpretem a interpretovaným, porozumění, emocionální souznění. Vzájemné porozumění je jejím klíčovým pojmem (Pelcová, Dilthey, 2000, s. 54, s. 57).

Součástí věd o člověku - duchověd, je samozřejmě i pedagogika. V souvislosti s výchovou v Diltheově pojetí má zvýrazňovat roli citů a pudů jako hlavních hybatelů lidského jednání. Samotné výchovné cíle jsou pak relativní, jelikož jsou podmíněny historickými epochami, které se v průběhu času mění. Dilthey k tomu poznamenává „*velké otázky výchovy, které toho času hýbají národem, nemohou být rozhodnuty s obecnou platností pro všechny časy a národy*“ (Cipro, 2003, s. 308). Diltheyovy práce z oblasti pedagogiky (O možnosti obecně platné pedagogické vědy, Základní nárys systému pedagogiky) se zamýšlejí nad možnostmi vytvořit z pedagogiky všeobecně platnou vědu. Na základě analýzy jejího historického vývoje dospěl Dilthey k poznání existence „*dějinného rozměru výchovy*“, historicky podmíněné pedagogice (Pelcová, 2000, s. 102).

Přestože si Dilthey uvědomoval historickou podmíněnost výchovy, pokoušel se najít základy pro obecně platnou pedagogickou teorii. Odvodil je z teleologie duševního života, jehož struktura je charakterizována vývojem směřujícím ke zdokonalování. Výchova je pak plánovitou činností, působení na konkrétního člověka, ve které starší generace ovlivňují generace mladší. Pomocí této činnosti je zdokonalován duševní život mladého člověka. V podstatě je tedy pedagogické působení do značné míry závislé na psychických možnostech vychovávaného jedince, jako východiska pro toto zdokonalování (Skalková, 1992, s. 11-12). K tomu Cipro poznamenává, že se nalézání obecně platných principů pro pedagogiku de facto omezilo na určitá formálně psychologická pravidla zdokonalování lidského jedince (Cipro, 2003, s. 308). Jak ovšem připomíná Pelcová (Pelcová, Dilthey, 2000, s. 38-39), přestože se Dilthey zaměřoval na lidského jedince, neopomíjel ani společenský význam výchovy, jelikož je to právě výchova, která má zajistit kontinuitu společnosti. Dilthey zaujaly dějinné proměny výchovy, zvláště v novověku. V jeho průběhu docházelo k emancipaci lidské bytosti, člověk se stával občanem s právy a povinnostmi. Výchova se proto musí obracet k dichotomickým cílům, chce rozvíjet jedince, ale zároveň také společnost. Protínající společný bod těchto zdánlivě protikladných cílů vidí Dilthey ve „*vztažení psychologické skutečnosti individuálních předpokladů na společenskou skutečnost dělbý práce*“ (Pelcová, Dilthey, 2000, s. 39).

Výchova, která bude působit pro celek a zároveň rozvíjet lidskou individualitu musí vycházet z vychovatelova porozumění žákovi, z jeho znalosti žákových předpokladů

a úctě k jeho osobě. Proto se Dilthey zabýval vztahem mezi vychovatelem a vychovávaným, intencionalitou na člověka. Výchovu pojímal jako způsob lidské existence, která je zaměřená na rozvoj druhého, jejíž součástí je přirozená náklonnost k vychovávanému. Zde Dilthey hovořil o tzv. „pedagogickém erosu“ hluboké náklonnosti mezi vychovatelem a vychovávaným (Pelcová, Dilthey, 2000, s. 40).⁹⁰

Vztah mezi učitelem a žákem musí sám učitel vnímat pouze jako prozatímní. Musí být na jedné straně hlubokým poutem vzájemné náklonnosti, ale na druhé straně má být vychovatelem jedinec veden k dosažení vlastní autonomie, tedy k uvolnění se z tohoto vztahu. Soulad mezi blízkostí a distancí spojil Dilthey s učitelovou schopností empatie (Einfühlung), porozuměním (Pelcová, Dilthey, 2000, s. 42-44). Nutno dodat, že Dilthey termín empatie (Einfühlung) ve svém díle příliš nevyužíval a pokud ano, nevysvětlil blíže jeho význam. Nejbližší příbuzný pojem, který Dilthey používal, byl výraz porozumění (Verstehen). Existují různé interpretace toho, proč se Dilthey vyhýbal termínu empatie. Dle R. Makkreela (Makkreel, 2000, s. 181 - 193), to bylo proto, jelikož se chtěl vyhnout spojování s Lippsovým vymezením empatie. Makkreel zde vyslovil hypotézu, že Dilthey mohl chápat Lippsovu specifikaci empatie jako úplné propojení s objektem vcítění a tím i ztrátu sebe sama. Oproti tomu K. Stueber (Stueber, 2006) tvrdil, že tohoto termínu Dilthey nevyužíval hlavně kvůli tomu, že byl ještě příliš spojován s estetikou a mimo tento obor nebyl příliš zaveden. Později, když už byl tento termín zpopularizován, se pak již jeho názory neshodovaly s jeho psychologizujícím pojetím, a proto se na něj již neodvolával (citováno z Coplan, Goldie, 2011, s. 15-17).

Při promýšlení konkrétních metod, které by měly ve výchově působit, Dilthey z teleologie duchovního života vyvodil postupy, jež mají přispět k rozvoji mysli, vůle a chtění. Toto předpokládá důkladné porozumění žákovu výchozímu stavu a následnou volbu odpovídajících výukových metod, přístupů k žákovi, které budou přiměřené stupni jeho rozvoje, individuálním možnostem (Pelcová, 2000, s. 107). Hlavní kategorií v Diltheyho pedagogice se proto stalo porozumění (Verstehen). Jak konstatuje Skalková, jedná se o iracionální postup, chápání opřené o intuici, hovoří o vmýšlení se

⁹⁰ Spojení rozvinutých učitelových mimointelektových schopností a dovedností se silnými intelektovými schopnostmi vytváří „pedagogického genia“ (Pelcová, 2000, s. 106).

do pedagogických zkušeností, textů i dalších školských dokumentů. Chápání je porozumění duševnímu obsahu, myšlence i citu. Obsah se může projevat v empirických výrazech, jako jsou například slova nebo gesta (Skalková, 1992, s. 13). Dodejme, že toto vmýšlení koresponduje s tím, co dnes označujeme jako kognitivní empatii.

Porozumění má dle Diltheye dvě úrovně. První je tzv. úroveň elementárních forem, ve které, vycházejíc ze vzájemné analogie, člověk objevuje sám sebe ve druhém. V těchto elementárních formách dochází k uskutečnění porozumění díky existenci analogie mezi vlastním zážitkem a zážitkem druhého (viz výše k *Nachbilden*, srovnej Pelcová, Dilthey, 2000, s. 50-51).⁹¹ Dilthey k tomu říká „*chápanie istého cudzieho stavu možeme ponímať predovšetkým ako úsudok z analógie, ktorý od vonkajšieho fyzického procesu prostredníctvom svojej podobnosti s takými procesmi, ktoré sme našli spojené s istými vnútornými stavmi, smeruje k vnútornému stavu im podobnému*“ (Dilthey, 1980, s. 169). Zde můžeme uvažovat o empatii z hlediska kognitivního, tzn. vmýšlení, kdy jedinec rozumí stavu druhého, protože sám podobný již zažil, nicméně Dilthey dále uvádí „*cudzie stavy do istej miery precitujeme ako svoje vlastné, že sa vieme spolutešiť a že vieme spolusmútiť*“ (Dilthey, 1980, s. 170). Toto naopak ukazuje k empatii afektivního charakteru, vcitování, při kterém člověk spoluprožívá city druhé osoby.

Porozumění u Diltheye tedy není pouze racionálním aktem. Je vcitováním, zahrnuje ale také vmýšlení za užití imaginace, jak o tom hovoří Pelcová (Pelcová, Dilthey, 2000, s. 50-51). Ta také dodává že „*Diltheyova nauka o porozumění (Verstehen) evokuje všechno, co k empatii patří, aniž by ještě pojmu (empatie) výslovně používala.*“ (Pelcová, Dilthey, 2000, s. 52).

Můžeme tedy říci, že přestože pojem empatie Dilthey příliš neužíval, je to právě jeho termín porozumění, který v základních aspektech (kognitivní a afektivní empatie) odpovídá současnému pojetí empatie. V Diltheyho pojetí výchovy, která má usilovat o všestranný rozvoj lidského individua, kdy se má učitel všemi možnými prostředky

⁹¹ Druhá úroveň porozumění je porozumění objektivizovaným formám ducha (právu, náboženství, státu, viz Pelcová, Dilthey, 2000, s. 50).

snažit o rozvoj člověka, je empatie učitele, dle Pelcové, předpokladem „sui generis“, nesrovnatelný s žádným druhým. Dle stejné autorky empatie učitele odpovídá Diltheyem preferované výchovné atmosféře založené na přirozené autoritě, kdy je žák respektován ve své individualitě, je zde úcta, oddanost (pedagogický eros).

„V okamžiku empatického sblížení se totiž stává učitel... vzorem a rádcem, ovlivňuje jeho (žákovo) jednání, hodnotovou hierarchii...zosobnění vztahu učitel a žák činí z empatie, jako jeho předpokladu, jeden z faktorů významně iniciujících a ovlivňujících výchovu.“ (Pelcová, 2000, s. 111-112).

Duchovědná pedagogika se dále rozvíjela nejvíce v Německu (kde ji reprezentovali například Th. Litt, E. Spranger – s ním je nejvíce spojen pojem pedagogika kultury) a právě zde velmi ovlivnila pedagogickou teorii a praxi. Kromě toho měla zástupce i v jiných zemích (Československo – S. Hessen, Polsko – B. Suchodolski, Itálie – B. Croce, V. Británie-R. R. Rusk, USA-H. Horn, srovnej Skalková, 1992, s. 3). V dalším vývoji duchovědné pedagogiky, byla v různých modifikacích rozvíjena hermeneutická metoda založená na porozumění. D. Benner rozlišuje historickou hermeneutiku H. Nohla, strukturální hermeneutiku E. Wenigera, angažovanou hermeneutiku W. Flitnera. Obecnější charakter postupů hermeneutického přístupu v pedagogice, W. Klafkim označovaný jako hermeneutika výchovné skutečnosti, tento autor shrnuje do konstatování, že se soustředila „*především na výklad textů, odhalování jejich smyslu*“ (Skalková, 1992, s. 34). Určitý návrat ke vztahu mezi učitelem a žákem lze v rámci tohoto směru v sedmdesátých letech, kdy dochází ke konfrontacím s kritickou teorií výchovy. Jedním z výstupů tohoto střetu, jenž čerpal z tradic duchovědné pedagogiky byla tzv. komunikativní pedagogika (např. K. Schaller) a kriticko -komunikativní didaktika (např. H. Moser). Klíčovou je u nich kategorie komunikace, orientace na žáka, kooperace. Do zorného pole zájmu se dostávají výzkumy řečových interakcí mezi učiteli a žáky, analýza řečových projevů, jejich interpretace. Nicméně, jak je tomuto směru vytýkáno, vyznačuje se přílišnou obecností mnohých formulací i komplikovaným a skutečné praxi odtazitým způsobem vyjadřování (Skalková, 1992, s. 31-34, s. 65-71).

2. 2. 4 Empatie v pedagogickém reformismu

Reformě pedagogického hnutí konce devatenáctého a počátkem dvacátého století zahrnovalo různorodé pedagogické koncepce. Bylo označováno jako nová výchova (ve Francii), progresivní výchova (v anglosaských zemích), aktivismus (v Itálii) a reformní pedagogika (v německy mluvících zemích, srovnej Singule, 1992, s. 7). I přes tuto různorodost v něm však můžeme nalézt určité společné znaky. Jako společné východisko celého reformního hnutí lze označit „kritiku tradiční školy“. Tato tradiční škola se ustálila a vyvinula ve druhé polovině devatenáctého století a opírala se o herbartistickou koncepci. Kritizováno bylo žákovo „pasivní postavení“. Bylo založeno na tom, že rozhodujícím činitelem ve výuce byla osoba učitele, který organizoval a inicioval výukové aktivity (tzv. pedeutologický model). Úkolem žáků bylo učitelem předkládané jevy a formulace vnímat, pamatovat si je a co nejvěrněji reprodukovat. Dalším terčem kritiky bylo zdůrazňování pouhého rozumového osvojování poznatků prostřednictvím mechanického způsobu učení. Ten spočíval ve vštěpování učební látky do paměti žáků a její následné reprodukování. Často zde chybělo její hlubší pochopení a schopnost praktické aplikace poznatků. Terčem kritiky bylo i „drezúrování“ žáků, tedy jejich nucení k činnostem, ke kterým neměli vybudován žádný vztah. Jejich pozornost si pak učitel vynucoval prostřednictvím autoritativních donucovacích metod a neustálou hrozbou trestů. Představitelé reformních proudů rovněž vytýkali klasické škole zejména to, že bere malý ohled na individualitu žákovy osobnosti. Celkově lze říci, že tradiční škola měla své těžiště mimo žáka, to znamená v učiteli a učivu, což se dle kritiků mělo změnit.⁹²

Podstatným ideovým prvkem těchto kritických proudů byl nový postoj k dítěti - žákovi, jež má své kořeny v myšlenkách Rousseaua, Pestalozziho. „*Tento nový postoj je postojem pochopení dítěte, respektu, lásky a trpělivosti k němu, postojem přijetí dítěte takového, jaké je*“ (Singule, 1966, s. 19-22). V tomto tzv. pedocentrickém konceptu má

⁹² Kromě této kritiky tradiční školy můžeme k dalším víceméně společným znakům, těchto směrů zařadit důraz na svobodný vývoj dítěte, zásadu individualizace, často činnostní charakter výuky, byly vyzdvihovány i antiautoritativní tendence ve způsobech výchovy (viz Kasper, Kasperová, 2008, s. 113).

pedagogická teorie a praxe vycházejí z žáka, z respektu k jeho osobnosti a individualitě.⁹³

Domníváme se, že v případě, kdy mají být výchovné cíle podřízeny potřebám dítěte, jeho individuálním zájmům a možnostem, je potřeba dokázat žákovi dostatečně porozumět, pochopit ho, jeho myšlenky a názory, dokázat poznat jeho vnitřní svět. Právě k tomuto má dopomoci učitelova empatie, jeho empatické dovednosti. Na tomto základě pak můžeme předpokládat, že ve směrech založených na pedocentrismu by mohla mít empatie učitele jedno z ústředních míst. V další části proto budeme analyzovat nejvýznamnější koncepty představitelů reformě pedagogických snah a pokusíme se potvrdit tento náš výchozí předpoklad.

2. 2. 4. 1 Pragmatická pedagogika (J. Dewey)

Zrod pragmatické pedagogiky je nerozlučně spojen s osobností J. Deweye a dobou jeho působení na chicagské univerzitě v letech 1894 - 1905 (Dewey, Singule, 1990, s. 7). Ve spojených státech na konci devatenáctého století vrcholilo utváření velkých průmyslových center a soustředování obyvatelstva do těchto průmyslových měst. Důsledkem industrializace a urbanizace docházelo k dezintegraci rodiny, která tímto přestávala plnit své výchovné funkce. Děti díky tomu již nebyly dostatečně připravovány na řešení problémů praktického života. Tyto funkce se proto počaly postupně přenášet na školu. Škola však na toto nebyla docela připravena, objevovala se častá kritika nedostatků tehdejší výchovy, začalo se poukazovat na zastaralost jejího obsahu, metod i organizace (Dewey, Singule, 1990, s. 13-15).⁹⁴

⁹³ K heslu pedocentrismus např. Kolář, „*cíle výchovy jsou odvozovány od jeho (dítěte) individuálních potřeb a zájmů*“ (Kolář, 2012, s. 99).

⁹⁴ Herbartismus se v USA začal šířit od sedmdesátých let a herbartovská pedagogika se vyučovala na školách připravující učitele (o tom také v kapitole o herbartismu). Dokonce i Dewey byl ještě v osmdesátých letech stoupencem tohoto směru pedagogiky (Dewey, Singule, 1990, s. 21-22), o tom také Kádner (Kádner, 1924, s. 120). Postupně se však ukázalo se, že herbartismem preferovaný pedeutologický přístup v kombinaci s materiocentrismem, formalismem a schematismem nedokáže ve skutečnosti žáky dostatečně připravit na život v tehdejších socioekonomických podmínkách.

Dewey byl ovlivněn jedním ze zakladatelů pragmatické filosofie W. Jamesem. Ten se snažil nahlížet na filosofická tvrzení různých směrů z pohledu praktických konsekvencí. Dle něj se pravdivost teorií pozná pouze tak, když se promění v pro život užitečné výsledky. Potom i vzdělávání se stává nástrojem pro řešení problémů, s nimiž se člověk setkává v praktickém životě (Singule, 1966, s. 71-73). Nezanedbatelný vliv na vznik pragmatické pedagogiky mělo i hnutí tzv. progresivní výchovy, které vycházelo z myšlenek Fröbelovy pedagogiky (Dewey, Singule, 1990, s. 22).⁹⁵

Také v pragmatismu, pragmatické pedagogice můžeme najít výrazné humanistické prvky. Připomeňme, že humanismus se ve svém ústředním principu orientuje na člověka, kterého chce, pokud mluvíme o pedagogice, zdokonalovat, rozvíjet. Jeho součástí je i důvěra v lidské schopnosti, jeho svobodu, důstojnost. Jako jedno z východisek pragmatické filosofie lze považovat Protagorův výrok o člověku, který je mírou všech věcí, kdy pragmatická filosofie člověka chápe jako jednotu intelektu, citů, zájmů a potřeb. Klíčem ke světu je pak lidská, jeho, zkušenost. Zdrojem zkušeností člověka je prostředí, které ho obklopuje, jehož je součástí. Pragmatická pedagogika, jak jsme si již řekli, se snažila připravit novou generaci na aktivní život v tehdejších měnících se společenských podmínkách, učila lépe porozumět žákovi, jeho zájmům a potřebám (Skalková, 1993, s. 14-21).

Dewey své pojetí nazývá instrumentalismem – pedagogickým instrumentalismem, kdy pojmy a teorie nemají vzdělávací hodnotu samy o sobě, ale jsou pouze nástroje – instrumenty, prostřednictvím kterých žák řeší problémové situace běžného života.⁹⁶ Pragmatická pedagogika považuje za základ výchovy čin – pragma (πρᾶγμα) a hlavní hodnotou se stává užitečnost, výsledek konání jedince. S tímto je spojen pojem zkušenosti, kterou jedinec - žák, získává během aktivního vykonávání praktické činnosti (Kasper, Kasperová, 2008, s. 118 -119), činnosti, která bude prospívat celku společnosti. V souvislosti s tímto obratem a nástupem pedocentrických tendencí, však

⁹⁵ Pro samotnou Deweyovu koncepci se přibližně od třicátých let dvacátého století v USA začalo používat označení progresivní výchova. Proto také např. Singule pro ni používá označení progresivní výchova (Singule, 1992, s. 19-21).

⁹⁶ Později ji označil jako tzv. experimentalismus, původní termín se mu zdál příliš materialistický (Dewey, Singule, 1990, s. 28).

Singule poznamenává, že se zde nejednalo o „krajní pedocentrickou jednostrannost“, ale o to, aby se žák v pedagogickém procesu změnil z pouhého pasivního posluchače na mnohem více aktivního a činného jedince (Singule, 1966, s. 77). Dewey vycházel z toho, že dítě má přirozenou dispozici k učení se, která pramení z jeho zájmů, k učení se toho, co mu pomůže vyřešit jeho problémy. Přání učit se, by nemělo vycházet z vnějšku, od učitele, nýbrž z žáka samého. Ovšem, jak jsme již naznačili, učitel by se neměl plně podřizovat všem sklonům a náladám žáka, který by neměl být „konečným rozhodčím“ v tom, co se má a nemá učit, zvláště kvůli jeho ještě nedostatečným zkušenostem. Potřebuje proto jisté vedení od učitelů, kteří jsou schopni dostatečně posoudit jeho vyjádřené zájmy. Pragmatickou pedagogikou ovlivněný učitel pak následně vytvářel učební situace na základě problémů žáků, které poznal a jež považoval za důležité pro jejich další rozvoj a začlenění do společnosti. S tímto pak souvisí skutečnost, že například pro pochopení sociálního života, demokratických principů je nutné toto přímo uplatňovat v praktické činnosti (pragma) školy, třídy, učení se činností – learning by doing (Dewey, Singule, 1990, s. 37-39).

Tyto názory se kriticky stavěly vůči tradiční herbartovské škole, její odtrženosti od života, od dítěte i od společnosti, pasivitě, mechanické masovosti, uniformitě (Singule, 1966, s. 75-76). V této souvislosti se stalo proslulým Deweyovo tvrzení „*že těžiště ve staré škole je mimo dítě. Je v učiteli, v učebnici..., jen ne v bezprostředních popudech a činnostech dítěte samotného... Změna nastupující nyní v naší výchově znamená posunutí těžiště. Je to změna, revoluce podobná té, se kterou přišel Koperník... v tomto případě se Sluncem stává dítě, kolem kterého se otáčejí prostředky výchovy. Je středem, kolem něhož se organizují.*“ (Dewey, Singule, 1990, s. 81). Jelikož se centrem učitelova zájmu stal žák, považoval Dewey za nezbytné, aby učitel dokázal žákovi dostatečně porozumět. Připomínal, že by se učitel při interakcích s žáky neměl zabývat sám sebou, svými myšlenkami, ale měl by se plně soustředit na žáka, například „*aby děti dobře pochopil a porozuměl, kterak si děti v svých úlohách s učivem hrají.*“ (Dewey, 1932, s. 249-250). To znamená porozumět názorům žáka, jeho úhlu pohledu na svět. Zde používal Dewey termín sympathy, popřípadě intelligent sympathy. Dodejme, že tento

Deweyem užívaný termín „sympathy“ odpovídá spíše dnešnímu pojetí empatie, respektive kognitivní empatie než současnému pojetí sympathy.⁹⁷

Snahou pragmatické pedagogiky bylo vychovat „celé dítě“. Myslí se tím to, že by neměla být potlačena žádná stránka jeho osobnosti, chápala jej jako komplexní bytost, kladla důraz také na sociální stránku jedince a jeho interakce se společenským prostředím (Dewey, Singule, 1990, s. 37). Kromě nezbytnosti empatie u učitele se Dewey zcela logicky, ve vazbě na pedocentrický přístup a na komplexní rozvoj žáka, zaměřil na rozvoj empatie u samotných žáků. Dewey hovořil o nutnosti rozvoje žákovy empatie ve vztahu s osvojováním si etických hodnot „*obsah vědění je dán skrze smysly, tak i látka pro poznání etické je poskytována vyciřováním... známe všichni rozdíl mezi tvrdou a formální povahou a povahou sympatickou, pružnou... spoléháme na to, že dovede (ten druhý) způsobiti více svým takte než typ první*“ (Dewey, 1934, s. 29), a také ve vazbě na určitou neformální stránku společenské výchovy. Všiml si toho, že zmiňované dovednosti je možné u žáků rozvíjet pouze prostřednictvím praktických činností, ve vzájemných interakcích mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem (Dewey, 1934, s. 31). Jedinec je, dle jeho koncepce, těsně spjat se společností, kdy pramenem problémových situací je hlavně společenské prostředí. Zkušenosti a řešení problémů, které jedinec vytváří, jsou pak rovněž asimilovány celkem společnosti (Singule, 1966, s. 75).

Vytvořené školní společenství by mělo korespondovat s určitým ideálem společenského zřízení, jímž je demokracie, s důrazem na participaci žáků na tomto zřízení, se zájmem o jeho problémy a snahu je praktickou činností řešit (Singule, 1966, s. 80, s. 84-86). V této souvislosti připomínal nutnost realizace pospolitého života školy, který je založen na demokratických principech, zdůrazňuje duch družnosti, vzájemnosti a společné práce na řešení problémových situací, kde „*si všichni stavějí společnou zkušenost dávající a přijímající*.“ (Dewey, 1932, s. 477). Právě v souladu s praktickým využitím demokratických principů ve výchově, s duchem družnosti a vzájemnosti je nezbytné porozumění druhým, pochopení názorů, úhlu pohledu jiné

⁹⁷ O podobnosti Deweyova termínu sympathy s termínem empathy podrobněji J. Rud, A. Garrison a L. Stone (Rud, Garrison, Stone, 2009, s. 56-57), také Douglas J., Simpson, D. a M. Sacken (Douglas, Simpson, Sacken, 2014, s. 2-4).

osoby. Díky tomu je možné po vzájemné výměně argumentů docílit mnohem efektivněji vzájemné shody a nalezení odpovídajícího řešení.

Empatii Dewey chápal jako jeden z principů, který vede k dosažení dostatečně „rozumných“ závěrů při myšlenkových procesech. Díky empatii je totiž podle jeho názoru naše myšlení vedeno k uvědomování si důsledků našeho jednání vůči druhým jedincům, a tímto se zkvalitňuje náš úsudek. Když se pak díváme na svět očima druhých, uvědomíme si jeho referenční rámec, uvidíme daný problém z jeho úhlu pohledu a můžeme pak dosáhnout mnohem kvalitnějších a morálnějších řešení. Empatie je tedy jedním ze všeobecných principů mravnosti. Díky empatii tak může jedinec daný problém uchopit mnohem komplexněji (Dewey, Tufts, 1932, s. 335). Překračováním zúženého pohledu na svět, překonáváním svého ega se jedinec zároveň učí toleranci vůči druhým, která je nezbytnou součástí morálního pokroku ve společnosti.

Deweovi se tak podařilo propojit individuální přístup k žákovi, zřetel k jeho potřebám, se zřetelem sociálním, celospolečenským. Škola neměla být oddělena od celospolečenského života, naopak měla být přímo její součástí (Dewey, Singule, 1990, s. 36). Ukázali jsme si, že Dewey považoval empatii za důležitou složku mravního vývoje a socializace žáků. Z těchto důvodů usiloval o její rozvoj u žáků, empatie byla součástí jeho „celého dítěte“ a podobně jako další složky žakovy osobnosti měla být rozvíjena prostřednictvím praktických činností v meziosobních interakcích. Empatie u učitele byla samozřejmostí, která vyplývala i z pedocentrického přístupu k edukaci.⁹⁸

⁹⁸ Za významného Deweyova pokračovatele, zároveň i za zakladatele tzv. projektové metody je považován Deweyův spolupracovník W. Killpatrick, který dále rozvíjel Deweyho myšlenky (Kasper, Kasperová, 2008, s. 119, také Dewey, Singule, 1990, s. 31-32).

2. 2. 4. 2 M. Montessori

Vlivnou pedagogickou koncepcí, zaměřující se zejména na děti předškolního a mladšího školního věku vypracovala M. Montessori. Ve výchově dětí chtěla prosadit více svobody s důrazem na rozvoj jejich individuality. Díky vhodně upravenému prostředí, s dostatkem didaktického materiálu, mohlo dítě prostřednictvím vlastních aktivity realizovat svůj potenciál (Kasper, Kasperová, 2008, s. 131). Přestože Montessori zdůrazňovala svobodu pro dítě, ve smyslu hesla „pomoz mi, abych to mohl udělat sám“ zastávala názor, že je dítě ve svém vývoji závislé na vnějších faktorech, okolním prostředí. Dítě se proto neobejde bez vychovatele, jehož úkolem je zajistit a připravit vhodné prostředí, aby se mohlo náležitě vyvíjet (Helming, 1996, s. 6-7, s. 12).

Během vývoje (Montessori používá spíše termíny budování, konstruování, viz Helming, 1996, s. 21) prochází dítě tzv. senzitivními obdobími, jakými jsou životními etapami, ve kterých se „aktivují“ potenciality dítěte. Pokud tyto potenciality nejsou v daném období rozvinuty, může docházet k deformacím ve vývoji (Kasper, Kasperová, 2008, s. 132). Za určitý pokus o vytvoření univerzálního učebního plánu, pro rozvoj zmíněných potencialit, lze považovat koncept tzv. „kosmické výchovy“. Tato výchova by se měla stát hlavní osou veškeré školní činnosti. Vycházela z představy, že Země představuje určitý provázaný celek, jehož je člověk integrální součástí. Země i vesmír jsou pak částí určitého kosmického plánu (tyto její představy souvisely s náboženstvím). Úlohou kosmické výchovy je dát dítěti představu o vzájemné provázanosti částí a celku a o místě lidského jedince v něm. Cílem Montessori pak bylo vytvořit harmonickou společnost založenou na ohleduplnosti, pomoci, lásce ke druhým (Ludwig, 2008, s. 104, také Rýdl, 1994, s. 105).

Výchova má být jakousi pomocí životu, pomoc, která vede k seberealizaci ducha dítěte (Montessori toto nazývá procesem inkarnace). Montessori sice hovořila o jednotě těla a ducha, nicméně zastávala vedoucí roli lidské duševní stránky (Helming, 1996, s. 19-20). Právě zde je klíčová úloha vychovatele, který na základě své znalosti a porozumění dítěti, mu musí dokázat připravit odpovídající prostředí, ve kterém bude zajištěn dostatek podnětů pro jeho vývoj. Ústřední metodou pro poznání dítěte pak je jeho pečlivé pozorování (Rýdl, 1999, s. 49). Montessori však tímto bedlivým

pozorování, nemyslila to, které je charakteristické pro vědecký svět. „*Kdo chce pomáhat dítěti, nepotřebuje oporu v nějakých komplikovaných pozorováních a vyumělkovaných interpretacích. Nezbytná je pouze láska k dítěti, touha pomoci a zdravý rozum*“ (Montessori, 1998, s. 35). Nejhlubší podstatu dítěte je možné poznat skrze učitelovu spoluúčast na bytosti dítěte, kterému v pokoře umožní prostor pro její vyjádření (Helming, 1996, s. 172). Pozorování v podání Montessori je provázeno láskou k druhému, spoluúčastí s jeho bytostí, my bychom si možná mohli i dovolit říci, také empatií vůči němu.

Učitel se měl, dle Montessoriové, „zcela pohroužit v duši dítěte“, čehož nezbytným předpokladem je svoboda dítěte. Jde o to, aby učitel pozoroval opravdový, autentický projev dítěte, poznal jej takové, jaké ve skutečnosti je. Montessori byla v tomto kontextu dokonce zastánkyní myšlenky, že „*bez svobody dítěte není vůbec možná vědecká pedagogika*“ (Kádner, 1924, s. 173). Přístup učitele k žákům má být dle Montessori založen na lásce toho, kdo nabízí podporující pomoc druhým, „*výchova musí začít s láskou*“ (Rýdl, 1999, s. 9).

Láska je základním východiskem v mezilidských vztazích, tedy i ve vztahu mezi učitelem a dítětem (žákem). Východiskem je zde učitel, který s dítětem jedná s úctou, respektem k jeho osobnosti (akceptuje jej). Toto následně může nastartovat pozitivní atmosféru, ve které dítě ví, že jej učitel přijímá, chrání, a že se může svobodně vyjadřovat. Přístup pedagoga by měl v dítěti vytvořit pocit uznání, přijetí a bezpečí (Helming, 1996, s. 141-142, s. 168).

Učitel se má snažit rozpoznat autentický projev dítěte, skutečný projev jeho osobnosti. Podle Montessori by měl toto dokázat odlišit od deformovaných projevů dítěte, které mohou být důsledky předešlého přístupu vůči nim (destruktivní vliv okolí). Montessori mluvila o „defenzivní povaze“ dítěte, která se jako maska nasadila na jeho původní lidskou povahu (Helming, 1996, s.148-149). Učitel je jakýmsi „služebníkem“ žáka/dítěte, který jej má vést k rozvoji, utváření jeho ducha. Učitel je zároveň také „spolupracovníkem“ na jeho konstruování (vedle působení zákonitostí vývoje) pomáhající mu dosáhnout samostatnosti i morální integrity. Učitelova činnost se má realizovat nepřímo, implicitně prostřednictvím zmíněné přípravy - organizace prostředí. V tomto vychovatelem adekvátně připraveném prostředí, tak aby odpovídalo stupni jeho

rozvoje, si bude dítě vlastní aktivitou zdokonalovat své potenciality. Učitel má bedlivě pozorovat žáka, být spíše v pozadí, nicméně jak zdůraznila Montessoriová, to neznamena, že by se dítě ponechalo zcela volně. Učitel se má citlivě snažit zasahovat do vývojového procesu například tím, že jej bude vést k nápravě chyb, jichž se při samostatné činnosti může dopustit (Rýdl, 1999, s. 28-29).⁹⁹

Rovněž sem patří to, že učitel dětem předvede činnosti, pokud je neznají, které se s příslušnými věcmi dají dělat. Dítě si pak samo vybere činnosti, které jej zajímají (Helming, 1996, s. 39). Jak je v souvislosti s pedagogikou Montessori konstatováno „*je velkým uměním vycítiti pravý okamžik, kdy učitel má zasáhnouti a jak dalece může zasáhnouti, aby nezpůsobil zmatek a vyšinutí*“ (Sajdová, 1935, s. 19). Pravidlem pro učitele je čekat a pozorovat. „*čekejme a budme ochotni sdílet s dítětem, konajícím pokusy, jeho radosti a obtíže...mějme nekonečnou trpělivost s jeho pomalými pokroky, projevujme nadšení, zájem a spokojenost s jeho úspěchy,...rozumíme a přizpůsobujeme se přání druhých*“ (Montessori, 1926, s. 58-59).

V prostředí Montessoriovské školy je zcela nezbytná učitelova citlivost na potřeby dětí, neobejde se tedy bez dostatečně rozvinutého pedagogického taktu. Pedagogický takt učiteli umožňuje zasahovat do činností žáků takovým způsobem, aby nebylo narušeno svobodné utváření dítěte při zachování odpovídající tvůrčí pozitivní atmosféry (Helming, 1996, s. 71). Díky připravenému prostředí dochází mezi učitelem a žáky k nenucené přirozené interakci. Učitel si s dětmi, díky tomuto bezprostřednímu kontaktu a své úloze pomocníka a rádce, který zároveň ale dítěti nic nenutí, vytváří pozitivní partnerské vztahy (Helming, 1996, s. 105, s. 109).

Jaký by měl být podle Montessori učitel? Montessori nejprve zdůraznila jeho vnitřní čistotu, emocionální rovnováhu, oduševnělou skromnost a intelektuální čistotu. Při bližším popisu těchto charakteristik hovořila o nutnosti vnitřní práce na sobě samém, rozvoji sociálních dovedností, kdy naprosto nedostačuje mít pouhé intelektové vzdělání – teoretické vědomosti. Montessori připomněla nezbytnost poznávat sebe sama, rozvíjet sebeempii. Rovněž se musí snažit utvářet své empatické dovednosti, aby se i na sebe

⁹⁹ Učitel má vést žáka k samostatné nápravě omylů, nemá však omylům zabraňovat, jak poznamenává Montessori (Montessori, 1926, s. 24-25).

mohl podívat očima druhých. Uvědomila si, že každý má nějaké nedostatky, to akceptovala, nicméně však musí člověk a zvláště pak učitel neustále pracovat na jejich odstranění nebo alespoň zmírnění (Montessori, 1998, s. 85, s. 92). V souvislosti s vlastnostmi učitele Montessori hovořila o nutnosti „obrácení“ své bytosti. Znamenalo to skutečnost, že se namísto zaměření se na sebe, učitel obrátí na druhé, na žáky (Helming, 1996, s. 172).

Dle našeho názoru se jedná o velmi výstižné vyjádření základní tendence empatie, tedy zaměření se na druhé. Toto obrácení můžeme spojit s vlastnostmi jako jsou pokora, obětavost, vlídnost, trpělivost. Samozřejmě je tu také láska a nezbytný pedagogický takt. Montessori se snažila rozvíjet i vnitřní citlivost dítěte, kladla důraz na budování jeho imaginativních schopností. Tyto imaginativní schopnosti však měly vždy vycházet z reality, tedy dát dítěti dostatek podnětů z reálného prostředí, didaktického materiálu, na jehož základě posléze může konstruovat nové věci (Helming, 1996, s. 86-90). Zajímavým je Montessori „princip ticha“, kdy se žáci, nejčastěji v určité pohodlné pozici, snaží být co nejtichší. Toto cvičení vede žáky k prožitku koncentrace a kromě zjemnění sluchové a pohybové koordinace se rovněž rozvíjí jejich emotivní stránka, citlivost ke druhým. Dítě zde „*cítí solidaritu s ostatními*“ (Rýdl, 1999, s. 63), „*podporuje i vcit'ování se do lidského bytí vlastního i druhých*“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 135).

U M. Montessori mělo pozorování dítěte v autentických činnostech pomoci učitelům poznat žákovy vlastnosti. Toto pozorování však nemělo být odosobněné, kdy učitel vnímal žáka pouze jako objekt, naopak. Učitel se měl pohroužit do duše dítěte, nutná byla jeho spoluúčast, jakýsi vnitřní kontakt s jeho hlubší přirozeností. Podle našeho mínění se zde Montessori dotýkala intuitivního poznání dítěte, přiblížení se k dítěti skrze empatické dovednosti. Tyto empatické dovednosti učitel realizoval při interakci s žáky v rámci pedagogického taktu. Dostatečně rozvinutý pedagogický takt byl v prostředí Montessori pedagogiky pro učitele zcela nezbytnou dovedností. Učitel na základě porozumění žákovi, vcitění se do jeho aktuálního stavu, volil takové reakce, aby nenarušil žákův svobodný rozvoj. Součástí Montessori konceptu byla samozřejmě láska k žákovi, akceptace takového, jaký ve skutečnosti je. Mimo to se Montessori snažila cíleně rozvíjet i empatické dovednosti samotných žáků, posilovat jejich imaginativní schopnosti, originální v tomto smyslu byl její princip ticha.

2. 2. 4. 3 Waldorfská škola

Teoretická koncepce tzv. waldorfských škol má svá východiska v pedagogických názorech R. Steinera. Tento myslitel je znám antroposofickou koncepcí, jak nazýval svou duchovnědnou filosofií, je zde tedy určitá vazba mezi ní a následnou Steinerovou pedagogikou. Nicméně, jak v této souvislosti konstatuje Cipro, „*souvislost Steinerovy pedagogiky a vlastní antroposofie nebyla tak těsná, aby jeho pedagogika časem nemohla žít vlastním životem*“ (Cipro, 2003, s. 425). Podobně o vztahu antroposofie a waldorfské pedagogiky hovoří také M. Pol. Zdůrazňuje, že antroposofie není obsahem výuky na školách, ale na druhé straně z ní vycházejí výchovně vzdělávací postupy (Pol, 1995, s. 14).

Při svém působení jako učitel na dělnické škole Steiner poznal, že účinně na své žáky z dělnického prostředí může působit pouze tehdy, pokud bude hovořit jim srozumitelným jazykem. Aby mu žáci porozuměli, musí se zříct příliš intelektualistického výkladu a více používat exemplifikace (Cipro, 2003, s. 428). Své pedagogické myšlenky Steiner mohl realizovat v plné míře prakticky až v roce 1919, kdy byla ve Stuttgartu otevřena „Svobodná Waldorfská škola“ pro děti dělníků z továrny na tabákové výrobky Waldorf-Astoria.

Steiner ve své teorii o trojčlenění sociálního organismu zahrnul výchovnou problematiku do oblasti kulturní (vedle ekonomické a politické). Výchově jako kulturnímu procesu má pak být věnována stejná důležitost jako ostatním dvěma oblastem. Působení školní výchovy na dítě Steiner podřídil své antroposofické teorii o vývoji jedince.¹⁰⁰

Dle něj prochází člověk několika „zrozeními“, při kterých se postupně rozvíjí určité části jeho přirozeností v (přibližně) sedmiletých intervalech, kdy poslední „zrození“ nastává ve dvaceti jedna letech.¹⁰¹ Na školní výchovné působení je jedinec připraven po

¹⁰⁰ Také například struktura učebního plánu je vytvořena dle přirozených potřeb dítěte, jeho rozvoje, „*hlavní důležitost je po celou dobu přikládána vnitřnímu formování..., neboť zdrojem jsou studenti, nikoli učební látka.*“ (Pol, 1995, s. 50).

¹⁰¹ Podle Steinerovy teorie nepřirozené urychlování intelektového vývoje, nucení dítěte do činností nepřiměřených stupni jeho rozvoje vedou nutně k vývojovým defektům. Zejména to pak může být jeho sociální a emocionální nevyrovnanost důsledkem předčasné intelektuální zátěže před čtrnáctým rokem věku (toto se netýká paměti, ale vyšších kognitivních funkcí, např. Pol, 1995, s. 48-49).

„druhém zrození“ v sedmi letech. V tomto období se uplatňuje zejména umělecký, citový, přístup k výchově. Rozumové chápání je zde omezeno na trénování paměti, aby se vytvořila základna pro pozdější pojmové a úsudkové chápání (Steiner, Jakubec, Váňa, 1993, s. 31-35). Teprve od počátku třetího sedmiletí je možné na dítě působit výchovně prostřednictvím rozumového výkladu, jakéhosi výchovného vyučování (dosud to bylo skrze autoritu učitele, prostřednictvím vzorů a příkladu, které dítě kolem sebe mohlo pozorovat).¹⁰²

Podobně jako se sociální organismus dělil na tři části (ekonomika, politika, kultura), se na tři části rozčleňoval i lidský jedinec. Steiner mu připisoval složku tělesnou, duševní a duchovní. Tělesná je spojena s hmotným světem, duchovní člověka povznáší k vyššímu, „božskému“ světu, je uvědoměním si „já“ a mezi nimi je složka duševní. Na základě znalosti těchto složek a jejich vývoje bylo posléze realizováno vyučování a výchova (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 6-8).

Jak konstatuje Cipro, lze úspěch waldorfského školství přičíst zejména entusiasmu učitelů a jejich oddanosti svým žákům (Cipro, 2003, s. 429-435). Učitel waldorfské školy se má především pokusit najít cestu k poznání osobnosti svých žáků, které přijímá jako jednající, cítící a poznávající bytost (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 13). Jak jsme již zmiňovali výše, není antroposofie nějak pevně svázána s waldorfskou pedagogikou, není ani předmětem výuky. Nicméně, jelikož z ní vycházejí výchovně vzdělávací postupy, je nutné, aby s ní byli pedagogové působící na waldorfských školách více nebo méně, dle potřeby, seznámeni.¹⁰³

Steiner považoval učitelovu osobní antroposofickou orientaci za nezbytný předpoklad pro kvalitní práci na waldorfské škole. V této souvislosti hovořil o klíčové roli „síly duše“ učitele ve výchovně vzdělávacím procesu. *„Učitelova duše by měla být ve velmi úzkém vztahu s duší dítěte, abychom my učitelé prožili ve své duši... správné soucítění s duší dítěte, což vše je nutné, máme-li výchovu a vyučování vykonávat tak, jak*

¹⁰² Dle Steinera má člověk kromě fyzického těla i tělo étherné (životní) a astrální (pocitové). Kromě tohoto má i sebeuvědomění „já“, tělo já, které je nositelem lidské duše. Nakonec můžeme tedy hovořit o čtyřech člancích jedincovy bytosti (Steiner, Jakubec, Váňa, 1993, s. 14-19).

¹⁰³ K tomu uvádí Grecmanová, že samozřejmě toto neznamená, že by na těchto školách učili pouze antroposofové (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 13).

je žádoucí.“ (Pol, 1995, s. 30). Učitel musí mít k duši dítěte to pravé naladění, to pravé soucítění, které je nutné k tomu, aby se výchova s výukou mohly provádět tím nejlepším způsobem. Z toho vyplývá, že to nejdůležitější při výchově se odehrává mezi duší učitele a duší dítěte (Steiner, Jakubec, Váňa, 1993, s. 48). Steiner považoval za nezbytné učitelovo citové propojení s žákem, jeho poznání na niterné úrovni, jelikož z tohoto základu mohl učitel následně odvozovat svůj další postup ve výchovně vzdělávacím procesu. S tím souviselo učitelovo další poznání žáka, jeho potenciálu, schopností, temperamentu a na tomto širším základě pak volit odpovídající výchovně vzdělávací metody (také Pol, 1995, s. 31).

Poznání niterného jádra žáka učitelem je cestou překonání bariér pouhého smyslového vjemu a je v podstatě empatií, což blíže analyzuje waldorfský pedagog T. Zuzák (Zuzák, 1998, s. 9-10). Empatii jako proces poznávání duše druhého, v duchu Steinerovy filosofie, popisuje jako čtyřfázový proces, jehož první částí je setkání. Zde se spojuje naše nitro s nitrem druhého, dochází k rozšíření hranic vlastní osobnosti, kdy se druhý stane na okamžik naší součástí. Ve druhé část, nazvané vnitřní vnímání pak vnímáme nitro druhého, abychom se ve třetí části stáhli zpět do sebe a ve čtvrté části tzv. přečetli, vyzvedli do našeho vědomí obraz nitra druhé bytosti.

Empatie měla ve Steinerově filosofii mnohem širší uplatnění než pouze jako nástroj pro propojování duší. Pro Steinera znamenala proces pronikání za smyslově vnímatelný svět, do světa éterického. Toto Steiner nazýval jako tzv. „následný obraz“ (Nachbild), jakési rozšířené vnímání, které mělo člověku vnitřně pochopit jakýkoliv jev a situaci.¹⁰⁴ Při tomto setkávání (s druhým člověkem i s dalšími věcmi materiálního světa) dochází ke stírání hranic mezi subjektem a objektem, k bytostnému setkávání, kdy člověk vnímá duševnost okolního světa. Proces vnímání žáka učitelem, empatii, spojení s jeho nitrem a jeho poznávání v následných obrazech popisuje autor jako uvědomění si toho, že to, co vnímáme pouze smysly, je pouze povrch. Učitel si má uvědomit druhého jakoby na vlně lásky a sympatie (zde bychom mohli mluvit o Rogersově akceptaci – agapé) a spojit se s ním. Potom, když se k tomuto při reflexi vrací, se zaměří na to, co v jeho

¹⁰⁴ Steiner toto připodobnil k procesu pozorování plamene, kdy po zavření očí vzniká následný obraz, který postupně odeznívá.

vědomí zůstalo z druhého jedince, tedy na to, co zbylo po následném obrazu. Právě to, co zbylo po následném obrazu, jak říká Steiner, se už netýká očí, ale prožitku, prožitku nitra žáka, jeho duše, jenž jsme získali díky našemu éterickému tělu. Díky tomu pak může lépe porozumět svému žákovi a lépe volí své další pedagogické postupy v jeho výchově (Zuzák, 1998, s. 14, s. 23, s. 32-34).

Steiner proto zdůraznil nutnost učitelovy sebevýchovy, poznání sebe sama, rozvoj jeho vlastností a dovedností, které mají v kombinaci s antroposofií vytvořit učitelův vnitřní postoj ke světu a k člověku. Ve vztahu k výchově pak Steiner hovořil o poznání člověka, z něhož má vycházet láska učitele k člověku a výchově. Proto má učitel usilovat o komplexní poznání, kde vedle poznání smyslového se má také cvičit v poznání imaginativním, intuitivním, které mu mohou umožnit hlouběji proniknout do nitra svých žáků a jejich celistvému poznání (Pol, 1995, s. 31-32). Toto imaginativní, meditativní poznávání je až jakousi spirituální cestou, kdy pocity, které během ní v člověku (učiteli) vznikají, jej činí i citlivějším pro duše jiných lidí. Tyto pocity Steiner nazýval pocity kosmickými, jež jsou protikladem sobeckých pocitů (Steiner, 2011, s. 18-19). Jedná se tedy o zaměření se ven k ostatním, pronikání a propojování se s jinou skutečností. Ostatně samotná Steinerova antroposofie byla jako „*cesta poznání, která chce vést ducha člověka ke spojení s duchem kosmu*“ (Steiner, 2011, s. 15).

O důležitosti poznání sebe sama a vnitřním seberozvoji učitele hovořil také například F. Edmuns, výrazná postava waldorfské pedagogiky po II. sv. válce „*musí být připraven pracovat na sobě..., ale nesmí zůstat pouze na teoretické bázi, nýbrž přejít k praktickým krokům, ... musí znát sebe sama, prostřednictvím znalosti sebe sama získává pravou pokoru k vlastním schopnostem*“ (Pol, 1995, s. 43-44). Porozumění sobě samému může být považováno za předpoklad větší senzitivity a schopnosti empatie. V této souvislosti si pak M. Pol klade otázku, zda zanedbání reflexe tohoto vnitřního života v přípravě učitele není jednou z příčin problémů ve škole. (Pol, 1995, s. 127).

Hlubší poznání žáků kromě toho může usnadnit i samotný systém waldorfského vyučování. Tzv. třídní učitelé pracují s jednou konkrétní třídou celých osm let, kdy by měl s nimi být každý den nejméně dvě hodiny. Tento učitel zajišťuje výuku hlavních předmětů v tzv. epochálním vyučování. Jedná se o dvouhodinový blok (90 minut), ve kterém se v „epoše“ trvající tři až šest týdnů vyučuje pouze jeden hlavní předmět. Tímto

se může zabránit určité povrchnosti v přístupu, vede to ke větší integraci a hlubšímu seznámení s vyučovanou látkou (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 20-21).¹⁰⁵ Toto rozvržení může učiteli pomoci lépe poznat individualitu, silné a slabé stránky jednotlivých žáků. Má se vytvářet vztah důvěry mezi učitelem a žákem, z níž se u žáka rozvíjí větší sebedůvěra v sebe sama, ale také respekt a tolerance k jiným. Steiner zde vyzdvihl přirozenou autoritu učitele jako důvěrníka, zdroje moudrosti i vedení (Pol, 1995, s. 38-39).

Na waldorfských školách je preferován individuální přístup učitele ke svým žákům, nicméně má svá specifika. Například se učitel pokouší před začátkem vyučování pozdravit s každým žákem, zeptat se ho, co dělal včera. Hlavně pak má být ochoten naslouchat jeho otázkám, problémům. V rámci samotného vyučování má však mít učitel na zřeteli vždy celek třídy a k němu se i obracet. Vyučování je sociálním procesem a větší zabývání se jednotlivci by bylo nesociálním a rozdělovalo by třídu, učitele by toto mohlo i přetěžovat ve hledání dalších a dalších individuálních přístupů. Individuální přístup je tedy do určité míry nutný, porozumění svým žákům samozřejmě také, nicméně není moc žádoucí toto dávat do extrému, neboť to by se učitel v podstatě stal pouze „soukromým učitelem“. Ch. Linderbegr ve své úvaze o tomto problému (Lindebergr, 1988, s. 51-55, citováno z Grecmanová, Urbanovská, s. 127-129) zde vystupuje proti tendenci vytváření homogenních skupin přibližně stejně nadaných jedinců a pracovních skupin dle jejich zájmů. Dle jeho názoru v případě speciálních pracovních skupin dochází k roztržení třídního společenství, nebezpečí ztráty sociální identity. Rovněž uvažuje nad tím, že žáci v kursech pro méně nadané se mohou cítit sociálně deklasovaní. Právě v prostředí třídy, kde vedle sebe stojí žáci nejrůznějšího temperamentu, zájmů, nadání a intelektové vyspělosti má učitel nabídnout široké spektrum možností učení tak, aby zde tato různost mohla najít svá uplatnění. Vyučování nemá být jednostranné, ale má z hlediska svých postupů, metodického uchopení nabídnout pestrost přístupů (pohádku lze nejenom vyprávět, ale také zahrát pomocí hraní rolí, nakreslit, vytvořit story board, živé obrazy). Samozřejmě je tu neustále

¹⁰⁵ Tento třídní učitel zároveň učí většinu předmětů ve své třídě.

v rámci vyučování otevřený prostor pro facilitaci učitelem na základě empatie - porozumění druhému, pro přátelství a pomoc.

Z těchto důvodů je učební plán waldorfských škol velmi pestrý, aby zohlednil odlišnosti ve schopnostech a nadání jednotlivců. Každé dítě – žák si tak může v učebním plánu najít to, v čem může vyniknout a protože podle Steinerových předpokladů je každý v něčem nadán, se může obecně přijatá hranice mezi nadanými a „nenadanými“ stírat. Žáci základního stupně se tedy účastní pestrého množství povinných předmětů, které každému umožní se někde seberealizovat (Pol, 1995, s. 50-52). Individuální diference jednotlivých žáků pak mohou najít svá uplatnění.

Specifickým vyučovacím předmětem na waldorfských školách je eurytmie. V základě můžeme rozlišit tzv. tónovou a hláskovou eurytmii. Tónovou eurytmii zjednodušeně můžeme označit jako „viditelnou hudbu“. Obsah jednotlivých tónů se stává názorným prožitkem, zákonitosti rytmu a taktu jsou transformovány, zviditelněny do prostorových vztahů. Hlásková eurytmie, také „viditelná řeč“ usiluje o transformaci jednotlivých hlásek ve viditelná gesta. Nejedná se však pouze o mechanický převod hlásek v gesta. Je zde sledován také hlubší cíl vycházející z toho, že se v hláskách zrcadlí také pocity, „praelementy“ lidské řeči. Samohlásky mají dle této teorie zrcadlit náš vnitřní svět (např. „O“ vyjadřuje obdiv, láskyplné přijetí, „A“ překvapení, radost), souhlásky pak prožívání světa vnějšího („Š“ obsahuje šumění větru, „Z“ blesk, Valenta, 1993, s. 26, k tomu také Steiner, 1923, s. 5). Domníváme se, že eurytmie a její výuka na školách může být vhodným nástrojem pro rozvoj empatie žáka, poznávání druhých, zejména ve vztahu k vnějšímu vyjádření niterného prožívání subjektu. Jak k tomu řekl Steiner „*Eurytmie se dotýká nejhlubšího nitra dětské duše*“ (Steiner, 1923, s. 10).

Přestože nebyla antroposofie součástí výuky na waldorfských školách, byli jí ovlivněni zejména její učitelé. Samotná antroposofie pak usiluje o hlubší porozumění, propojení se světem, kosmem, směřuje ke spirituálním rovinám lidské existence. Toto propojení se pak vztahuje i k empatii učitele vůči žákům, kdy porozumění a proniknutí do duše žáka je jakousi „mikrorovinou“ v širším „makro“ rozměru antroposofické duchovní cesty. Celá waldorfská pedagogika je založena na, dle antroposofie, hlubokém poznání člověka, lidské trojjedinné podstaty usilující o jeho další duchovní rozvoj. Proto je to právě empatie učitele vůči žákům, která je nezbytnou součástí výchovně

vzdělávacího procesu na waldorfských školách. Díky ní může učitel pronikat do duše svých žáků, poznávat jejich pravou podstatu a na tomto základě posléze modifikovat svůj přístup k nim ve výchovně vzdělávacím procesu.

2. 2. 4. 4 Svobodná škola A. S. Neilla

A. S. Neill se příznivcem hnutí nové výchovy stal po I. světové válce, kdy spoluvydával časopis *Nová výchova* (v roce 1920). O rok později založil v Hellaru, předměstí Drážďan, mezinárodní „internationale Schule“, jež vznikla v bočním křídle „Neue deutsche Schule“. Už zde lze nalézt principy, které se vyskytly později v anglickém Summerhillu (1924), (viz Štrynclová, 2003, s. 34-36). Z myšlenkových vlivů, které působily na formování Neillova pedagogického myšlení, lze zmínit psychoanalýzu S. Freuda. Neill převzal názor, že zážitky z dětství mají na formování dítěte silný vliv, zejména pak skutečnost, že určité postoje rodičů (přísnost, přemrštěné nároky na dítě, používání trestů) mohou být významnými neurotizujícími faktory. Neill pak v té souvislosti zdůrazňoval výchovný vliv. Zde to pak byla zejména láska a disciplína (milovat bez rozmazlování a disciplína bez vystavování traumatům), které podmiňovaly zdravý vývoj jedince (Štrynclová, 2003, 15-18). Neill se rovněž seznámil s učením R. Steinera, zejména pak s jejím uplatněním v eurytmii, kterou pak vyučoval na mezinárodní škole v Hellaru (Prokop, 2005, s. 80).

Zajímavou skutečností je, že Neill popíral vliv významných pedagogických myslitelů na své učení, popřípadě se k nim stavěl kriticky. Například často kritizoval M. Montessori, zejména pak její přísnou vědeckost, zdůrazňování pořádku i didaktické rysy vyučování, odmítal také její religiozitu. Oproti tomu má být Neillova výchova prostá jakékoliv náboženské indoktrinace (Štrynclová, 2003, s. 21, s. 23-25).¹⁰⁶

¹⁰⁶ O rozdílech a shodách mezi waldorfskou, Montessori školou, více u Štrynclové (Štrynclová, 2003, s. 26-27).

S tímto souvisí skutečnost, že přes značné podobnosti své koncepce Summerhillu, například v důrazu na svobodný vývoj dítěte, výchovu prostřednictvím prožitku, s Rousseauem, Neill popíral i jeho vliv. Nicméně lze zaspokulovat, že se tyto myšlenky dostaly k Neillovy prostřednictvím S. Bernfelda, jehož jedním ze zdrojů byl právě Rousseau. Bernfeld vyzdvihoval princip lásky a svobody ve výchově, které postupně vedou ke změně v dětském nitru, což se projeví i v dětském chování (Štrynclová, 2003, s. 18-20).

Významnými osobnostmi, které zásadně ovlivnily vývoj Neillova pedagogického myšlení byly, dle jeho vlastního soudu H. Lane a W. Reich. Laneův ústav „Malý Commonwealth“ navštívil Neill v roce 1917. Lane se zde věnoval výchově mladistvých delikventů. Ústav byl malou samosprávnou demokracií, ve které měl každý z jeho členů, spolu s Lanem, jeden hlas (Neill, 2013, s. 271-273). Lane poskytoval svým chovancům „více lásky a porozumění než kdokoliv jiný“ (Neill, 2013, s. 275). V Laneově ústavu byla láska, uznání a přijetí chovance takového jaký je, tím nejsilnějším prostředkem pro výchovné změny. A jak k tomu Neill poznamenal „fakt, že Lanea vzdělávací systém přehlíží, je důkazem, že přehlíží také otázku rozdávaní lásky dětem.“ (Neill, 2013, s. 279).

S W. Reichem se Neill seznámil až v roce 1937. Reich byl Freudovým žákem, později se však od něj odklonil. Jeho pólem působnosti bylo studium propojení psyché a soma, na základě kterých vypracoval svůj vegetoterapeutický postup. Díky němu si Neill korigoval svůj původní názor vycházející z Freuda, že se lidský jedinec agresivní už narodí. Reich zde zastával názor, že v případě nedeformované výchovy a přístupu k dítěti je pak toto již prosto jakékoliv agresivity (Neill, 2013, s. 281-288, také Štrynclová, 2003, s. 17, s. 34-35).

Své pedagogické principy založil Neill na přesvědčení, že každé dítě je od přírody, přirozenosti dobré. Domníval se, že každé dítě má od narození všechny předpoklady ke svému žádoucímu rozvoji. Tento rozvoj směřuje k tomu, aby se jedinec stal šťastným člověkem (Štrynclová, 2003, s. 17. s. 48. s. 54). Neill byl přesvědčen o tom, že skutečným zdrojem lidských problémů je nedostatek prožívaného opravdového lidského štěstí, tzn. dokázat být sám sebou, mít optimistický přístup k životu (Neill, 2013, s. 31-32). Takovýto optimálně rozvinutý, šťastný jedinec, se rovněž zamýšlí nad motivy

svého jednání, a co je pro nás důležité, dokáže se také „*empaticky vcítovat i do postavení druhých*“ (Štrynclová, 2003, s. 54-55).

Pro optimální rozvoj lidského jedince, jeho empatie, je však nezbytné zajistit vhodné podmínky. Tento rozvoj, dle Neilla, je podmíněn pouze prostřednictvím upuštění od vnějšího donucování, podmaňování, nejrůznějších pokynů a doporučení, které potlačují lidskou přirozenost. Byla to tedy pouze dostatečná svoboda, která dítěti může zajistit dosáhnout výchovného (životního) cíle, lidského štěstí (Prokop, 2005, s. 85-86).

Jak v souvislosti s Neillovým principem svobody připomíná Fromm, v předmluvě k německému vydání Summerhillu „svoboda neznámá nevázanost“, tzn. že obě strany si mají navzájem projevovat úctu, násilí nemá užívat učitel vůči dítěti, stejně jako žák vůči učiteli (Prokop, 2005, s. 86). Neill ke svobodě dodává, že „*dar svobody je darem lásky, a jen láska dokáže zachránit náš svět*“ (Neill, 2013, s. 322). Láska vůči dítěti je tedy jedním z klíčových Neillových výchovných principů. Láska pak znamená být na straně druhého, žáka, znamená respekt a úctu k jeho osobnosti, brát ho takového, jaký je (Neill, 2013, s. 89, s. 158).

Být na straně žáka, přiblížit se mu, umožňuje právě empatie učitele. Neillův učitel se měl snažit porozumět svým žákům, jejich potřebám a zájmům. Na základě tohoto porozumění pak mohl iniciovat takové vzdělávací aktivity, pomocí kterých rozvíjel jejich zájmy a skrytý potenciál. Škola tak byla přizpůsobena dětem, měla vytvořit prostředí, kde může být každý sám sebou, svobodně vyjádřit svůj potenciál (Neill, 2013, s. 34). Učitel průměrně ve třídách v Summerhillu vyučoval kolem šesti žáků. Tento malý počet pak efektivně umožňoval, aby dostatečně své žáky poznal a mohl jim pak přizpůsobit svoji výuku (Štrynclová, 2003, s. 59).¹⁰⁷ Neill se, možná překvapivě, příliš nezabýval konkrétními vyučovacími metodami, které učitelé ve svých třídách uplatňují, záleželo to zcela na jejich libovůli. Neill zdůrazňoval pouze jedinou metodu, metodu lásky (Neill, 2013, s. 83).

¹⁰⁷ K hlubšímu poznání žáka sloužili zpočátku tzv. soukromé lekce. Jednalo se o jakýsi terapeutický rozhovor pouze mezi Neillem a jedním žákem, který měl přispět k harmonizaci jejich osobností. Později od nich Neill již upustil, protože „*v Summerhillu léčí láska, porozumění a svoboda být sám sebou*“ (Neill, 2013, s. 103).

Neill poměrně zásadně svým přístupem ovlivnil hnutí za antiautoritativní výchovu, které se rozvinulo v šedesátých letech dvacátého století, a proto bývá jeho „svobodná škola“ zařazována k antiautoritativní pedagogice (Prokop, 2005, s. 74). Tato antiautoritativní pedagogika se nestaví proti autoritě jako takové, spíše proti jejím degenerativním formám. V té souvislosti pak nevystupuje ani proti výchově, ale proti násilnému prosazování výchovy jdoucí proti přirozenosti dítěte, proti svobodě. Tím se lišil od antipedagogiky zaujímající silně negativistickou pozici proti samotné výchově. Vlastní termín „svobodná škola“ je, dle Štrynclové, spíše označením alternativních škol vzniklých až v šedesátých letech. Přestože mají svobodné školy s novými školami (nové školy vznikaly koncem devatenáctého století a jsou spojeny s nástupem pedocentrických tendencí, viz výše) mnoho styčných bodů (kritika tradiční školy), lze svobodným školám přisoudit větší důraz na prosazování demokratických ideálů. Summerhill pak, s odvolání na principy H. Singerové, které vymezují svobodnou školu jako:

- školu, kde jsou shromáždění učitelů a žáků, jež spolurozhodují o otázkách týkajících se života škol a kde mají všichni zúčastnění stejná práva,
- školu, kde se žák sám rozhoduje, které vyučovací hodiny bude navštěvovat,

lze zařadit jak do antiautoritativního proudu, tak i ke hnutí svobodných škol (Štrynclová, 2003, s. 9-10).

Dle našeho názoru, měla empatie učitele v Neillově konceptu své nezastupitelné místo. Neillův pedagogický systém byl vybudován na víře v dítě, žáka, která je založena na porozumění dítěti. Dle Neilla v každém dítěti „tkví dobro“, dodejme, že je obsaženo v každém člověku jen v každém je „jinak hluboko“. Důležitými jsou tedy porozumění dítěti, prostřednictvím empatie, také upřímnost a otevřenost učitele (zde můžeme připomenout Rogersovu autenticitu a akceptaci). Toto souhrnně vytváří pozitivní vztah mezi učitelem a dítětem (žákem), který jej nasměruje k tomu být šťastným, k radostné práci, dle Neilla k životnímu cíli, k němuž má být žák veden (označme to jako celostní pozitivní přístup jedince k životu). V konceptu „šťastného dítěte“ je zásadní úcta, porozumění spojené s láskou. Dodejme, že láska má být založena na hlubokém porozumění a poznání druhého, kdy pronikáme, pomocí hluboké empatie, k jádru druhého člověka (Fromm, 2010, s. 34-35). Tato láska má mít oporu v hlubokém poznání

dítěte, poznání jeho osobnosti, odkrytí jeho motivace, systému hodnot, jeho jedinečnosti. Právě zde má své důležité místo empatie. I u Neilla se samozřejmě setkáváme s kritikou stávajícího školského systému, kdy právě porozumění - empatie a láska učitele v klasických školách často absentují a posilují, popřípadě vytvářejí v žácích mnohé deformace.

2. 2. 5 Humanistická pedagogika C. R. Rogerse

V rámci obecnějšího rozdělení vývoje Rogersovi koncepce (k tomu také v podkapitole 1. 1. 1) lze v ní vymezit tři hlavní fáze: nedirektivní, druhou zaměřenou na klienta a třetí fázi zaměřenou na člověka. Právě v této poslední došlo k přenesení Rogersova přístupu i do školní praxe. Samotný termín „přístup zaměřený na člověka“ zároveň označuje zásadní rozšíření hloubky a pole působnosti do jiných než pouze klinických oblastí (Šiffelová, 2010, s. 24-29). Sám Rogers k tomu dodává „*domnívám se, že veškerá moje práce je od té doby (roku 1961) prostoupena přesvědčením, že co platí ve vztahu mezi terapeutem a klientem, může být platné i pro manželství, rodinu, školu, administrativu, vztahy mezi kulturami či zeměmi.*“ (Rogers, 1998, s. 16).

Pro označení směru, který do pedagogických souvislostí včlenil myšlenky humanistické psychologie, zejména Maslowa a Rogerse, lze použít termín humanistická pedagogika (Skalková, 1993, s. 100).¹⁰⁸ Nicméně toto není jediné označení tohoto směru. Bertrand Rogersovu koncepci začlenil do proudu personalistických vzdělávacích teorií. Společnou ústřední myšlenkou pro tyto teorie je soustředění se na osobnost žáka, který má být východiskem výchovně vzdělávacího procesu. Inspirací byly pedocentricky zaměřené teorie počátku dvacátého století (Bertrand uvádí příklad Montessori a Neilla, viz Bertrand 1998, s. 42). Bertrand pak „Rogersovu pedagogiku“ zařadil do tzv. nedirektivního vzdělávání v rámci pedocentrických teorií (Bertrand, 1998, s. 47). Toto navíc poukazuje na původní označení Rogersovi terapeutické koncepce, kdy nedirektivní vyjadřovalo odmítnutí tradičního direktivního přístupu k pacientovi. Rogersův přístup byl založen na facilitujícím terapeutovi, který je pouze

¹⁰⁸ Najdeme jej také například u Kosíkové (Kosíková, 2001, s. 4-6).

průvodcem a poskytovatelem podpory pro sebeobjevování klienta (Šiffelová, 2010, s. 26-27).¹⁰⁹ Jak k tomu poznamenává Singule, Rogers tuto nedirektivitu přenesl do školní praxe a označil ji „na žáka zaměřený postup“ (lze použít označení na „žáka zaměřené vyučování“ popřípadě i „na člověka zaměřené vyučování“, „na člověka zaměřená výchova“ – PCE, viz Singule, 1992, s. 46-47).

V tomto přístupu by učitel měl důvěřovat žakově přirozené schopnosti učit se, poznávat. Měl by posílit přirozenou tendenci pozitivního směřování lidské bytosti, jež se snaží realizovat svůj vnitřní potenciál (své potenciality). Dle předpokladů Maslowa je vnitřní povaha člověka víceméně pozitivní. Realizace potencialit pak znamená směřování k plné lidskosti, k humanitě. Důležitým faktorem je pak prostředí, kdy právě v příznivém prostředí dochází k jejich realizaci. Ovšem, jak soudí Maslow, na jedince se nelze dívat pouze jako na subjekt, který je determinován vnějšími silami. Vývoj osobnosti lze nahradit synonymy seberozvoj, seberealizace, kdy každá osoba se hlavně determinuje sama, je svým vlastním projektem. Můžeme to chápat jako uvědomělé, svobodné (na základě vlastního uvážení a rozhodnutí) utváření své osobnosti. Úloha vnějšího prostředí je ta, že by tento vývoj měla umožnit. Podstatným aspektem pro rozvoj potencialit je proto svoboda jedince, vnitřní autonomie, odpovědnost za svá vlastní rozhodnutí, uvědomělý a jedincem vnitřně řízený rozvoj (Skalková, 1993, s. 100-105).¹¹⁰

Touto problematikou se blíže zabýval také například Fromm. Po zevrubné analýze tohoto tématu dospěl k závěru, že například maligní agrese je „*výsledkem interakce daných sociálních podmínek s existenciálními potřebami člověka*“ (Fromm, 2007, s. 221). Existenciální potřeby člověka souvisí s jeho charakterem, který je jakousi „druhou přirozeností člověka“. Charaktery jednotlivých lidí se od sebe samozřejmě liší a závisí na geneticky daných dispozicích a na rozdílných sociálních podmínkách. Fromm se ztotožnil z názorem, že pro optimální rozvoj lidských potencialit (myšleno

¹⁰⁹ V souvislosti s implementací Rogersovi humanistické psychologie do práce školy hovoří Maňák o tzv. „humanisticko-kreativním“ modelu výuky. Tato koncepce se zaměřuje na celistvý rozvoj žakoví osobnosti, kromě intelektuální stánky i oblast emocí (Maňák, Švec, 2003, s. 11-12).

¹¹⁰ K rozvoji potencialit Rogers dodal, že jedinec nemá tendenci rozvíjet všechny své potenciality, zejména destruktivní potenciality (předpoklady k sebezáhubě). Tyto se aktualizují pouze v pro organismus nepříznivých podmínkách (Rogers, 1998, s. 110)

pozitivních) musí být vhodné vnější podmínky. Tyto vnější podmínky jsou dány celým komplexem navzájem provázaných faktorů působících na jedince, tvoří společenský systém. Vyslovil názor, že současný společenský systém není dokonalý a obsahuje destruktivní prvky, které se projevují například užíváním drog, nárůstem agresivity, zločinnosti (Fromm, 2007, s. 228-229, s. 259).

Cílem pedagoga ve školní výuce je facilitovat, podporovat to, co Rogers pojmenoval jako tzv. významné učení (jinde také signifikantní učení, zkušenostní učení). *Je to „učení, které je něčím víc než hromaděním faktů. Je to učení, které přináší změnu v chování člověka... v jeho postojích a v jeho osobnosti.“* (Rogers, 2015, s. 300). Podle Rogerse je obsah učení (zde zejména učení se faktům) spíše až druhořadým. Žák by se měl naučit hlavně procesu učení. Jde o to, že se mění prostředí, vyvíjejí se vědní obory, a to co je platné dnes nemusí být za pár let, například až žák absolvuje školu, aktuálním. Proto je důležité, aby se žák naučil procesu učit se, získávání poznatků, a tím se dokázal adaptovat na změněné podmínky. Tradiční vyučování založené na osnovách je však spíše v kontrastu vůči významnému učení. Osnovy jsou něčím vnějším, bez vztahu ke skutečným potřebám a přáním žáka, záleží hlavně na tom, co chce žák, na jeho svobodné volbě a rozhodnutí (Rogers, Freiberg, 1998, s. 178-179, také Bertrand, 1998, s. 49-50).¹¹¹

Aby mohlo být toto významné učení realizováno, musí se vytvořit odpovídající podmínky. K tomu Rogers poznamenal, že podpora významného učení nesouvisí s osnovami, s akademickými vědomostmi, s audiovizuálními pomůckami atd. Podpora tohoto učení je závislá hlavně na charakteru postojů, které jsou ve vztahu mezi učitelem a jeho žáky. Základem je tu pozitivní vztah mezi pedagogem a jeho žákem, založený na vzájemném pochopení a respektu (Rogers, Freiberg, 1998, s. 179). Právě zde zaujímá své ústřední místo empatie učitele, porozumění spojené s nasloucháním a projevením tohoto naslouchání vůči žakovým potřebám.

Jednou z prvních podmínek, aby k procesu významného učení mohlo vůbec dojít, je existence „problému“, respektive něčeho, co vyvolá dostatečný žákův zájem, kdy se do

¹¹¹ Rogers usiloval o komplexní rozvoj jedince zasahující kognitivní i afektivní rovinu osobnosti (Rogers, 1998, s. 221).

řešení tohoto problému zapojí celá jeho osobnost. Tento problém má učitel zjistit na základě rozhovorů se žáky, případně je má vtahovat do takových situací, ve kterých se pro ně odpovídající problémy vynoří (Rogers, Freiberg, 1998, s. 212-213).¹¹²

Další podmínky jsou pak již spojeny s učitelovou osobností, to znamená jeho kongruence, akceptace a empatie (dále AAE). V této souvislosti je však nezbytný předpoklad, že by žák měl tyto tři aspekty - autenticitu, akceptaci, empatii (AAE) alespoň částečně vnímat. V případě empatie se tedy jedná zejména o vyjádřenou empatii v mezilidské komunikaci (Rogers, 2015, s. 301-305). Učitel má pomocí AAE vést žáka k objevení svého vnitřního potenciálu, vést ho k seberealizaci a sebeaktualizaci.

V rámci nedirektivity v duchu existenciální filosofie M. Bubera zastával Rogers myšlenku, že jedinec (žák, ale i učitel, toto souvisí s kongruencí) by nejprve měl přijmout sebe takového, jaký ve skutečnosti je, se všemi klady a zápory. Teprve toto je pak předpokladem pro uskutečnění sebezměny. Učitel v rámci svého nedirektivního vztahu má žáka zbavit strachu z autority, který jej může až paralyzovat a zabránit mu ve svobodném vývoji, kdy každý nátlak může mít deformující důsledky (Skalková, 1999, s. 17).

Rogers se snažil popsat kongruentní aspekty učitele, jeho postojů. Autentický (kongruentní) učitel je takový, který přijímá své vlastní skutečné pocity, například prožívá nadšení u jeho oblíbených předmětů nebo témat, nudu u předmětů/témat méně oblíbených (Rogers, 2015, s. 307-308). K tomu dodejme, že kongruence je spojena se sebeempatií, kdy jedinec dokáže naslouchat sobě samému, svému aktuálnímu prožívání. Autenticita by však vždy měla být přiměřená dané situaci. Učitel by měl samozřejmě vždy spíše povzbuzovat zájem žáků než jej nějakým způsobem odrazovat. Ve vztahu k Rogersem uváděnému příkladu, a to i podle jeho koncepce, má být kongruence přiměřená situaci. Zcela jistě by neměl skrývat své autentické nadšení v probíraném tématu. Nicméně ohledně nudy si myslíme, že by sice neměl uměle hrát nadšení z něčeho, co jej nebaví (to by zcela jistě nebylo autentické), nicméně nudu by svým

¹¹² Je zde podobnost s Deweyem a projektovou výukou realizovanou W. Kilpatrickem, které Rogers samozřejmě znal a byl jimi ovlivněn. K projektové výuce u Rogerse viz (Rogers, Freiberg, 1998, s. 222-228).

postojem, výrazem vyjadřovat také neměl. Každý učitel by si měl být vědom toho, že každá z témat jsou potřebná a svým způsobem zajímavá. Měl by usilovat o to, jít pod povrch do hloubky a najít tam i pro sebe a pro druhé (žáky) něco zajímavého, nebo alespoň to, co by mohlo být zajímavé (Motschnig, Nykl, 2011, s. 64-65).

Učitel by se měl snažit přijímat žáka takového jaký je a měl by se snažit porozumět jeho pocitům. Například by měl přijímat pocity strachu a obav žáků spojených s probíráním obtížného tématu. Aby se toto mohlo uskutečnit, je samozřejmě nezbytné vytvořit takové prostředí, ve kterém by tyto pocity mohly být otevřeně, beze strachu, vyjadřovány. Následně by se měl učitel tyto pocity v žácích snažit vhodným postupem eliminovat (Rogers, 2015, s. 308-309).

Porozuměním se myslí porozumění nitru žáka, tomu, jak se realizovaný proces vzdělávání jeví žákovi, jaké pocity vůči němu zažívá. Zde Rogers upozornil, že se nemá jednat o hodnotící porozumění, tzn. porozumění, které je spojeno s hodnotícím postojem, nýbrž s tím, aby si sám žák uvědomil, že mu někdo rozumí, že je někdo, kdo ho nechce analyzovat a posuzovat. Toto empatické porozumění, které musí být vyjádřeno, aby jej žák vnímal, je tím, kdy se na svět a jeho problémy učitel snaží nahlížet z žákova úhlu pohledu, uvědomuje si pocity, které žák prožívá (Rogers, Freiberg, 1998, s. 184-185).¹¹³

Empatický učitel se tedy nejenom vcítuje do svých žáků, nýbrž také toto své porozumění vyjadřuje v komunikaci, tak, aby jej žák vnímal a uvědomil si ho. Jedná se zde o již zmiňované Rogersovo porozumění vcítěním (empatické porozumění) spojující emocionální vcítění a kognitivní aspekt přijímání perspektivy druhého – žáka. Jeho součástí je i vyjádření tohoto porozumění prostřednictvím empatického – aktivního naslouchání. Například, když si žák uvědomí, že učitel rozumí jejich obavám z obtížného úkolu, dokáže se tomuto lépe postavit, než v případě, kdy učitel svou činností tyto obavy ještě posiluje atp.¹¹⁴

¹¹³ Toto vyjádření porozumění se nemusí uskutečňovat pouze verbálně, a podobně jako v psychoterapii lze použít i neverbální vyjádření, mimiky, gestiky (Vymětal, 1996, s. 93).

¹¹⁴ Facilitací samozřejmě nemyslíme to, že učitel za žáka činnost provádím či jinak nevhodně pomáhá. Jak uvádí Mearns „*Facilitovat znamená pomáhat starostlivě účastníkovi výcviku přemýšlet o nějakém problému nebo zvažovat, jak se ohledně této záležitosti cítí. Facilitovat neznamená demonstrování, opisování či informování.*“ (Mearns, 1999, s. 64).

Učitel je, kromě svého empatického přístupu vůči žákům, jak jsme již uvedli, také kongruentní a akceptující, kdy na základě tohoto komplexního přístupu se vytváří pozitivní atmosféra vzájemné důvěry, ve které pak může docházet k žákovu seberozvoji, vytváření zájmu o poznání, touhy se učit. Jak v této souvislosti připomíná Gáborová, uskutečňuje se zde i rozvíjení empatie samotných žáků (Gáborová, 1998). Rogers předpokládal, že v počátku je to hlavně učitel – facilitátor, který díky AAE vytvoří odpovídající atmosféru. Postupně se, v této atmosféře, se zdrojem AAE mohou stávat i jednotliví žáci (Rogers, Freiberg, 1998, s. 240).

Zásadní je, dle Rogerse, kvalita vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky, která je důležitější než jakékoliv znalosti. Naopak významnou je rozvinutá učitelova empatie, autenticita a akceptace. Jak Rogers zdůraznil, jde mu zejména o to změnit atmosféru ve třídě, klima třídy a školy, utvářet klima pro tvořivou práci. V tomto pozitivním klimatu pak budou žáci sami sebou, budou se chtít a rádi učit. Učitel ve výuce nedává žákům hotové poznatky, nýbrž je vede k problémům, které pak žáci na základě vlastní iniciativy řeší, samostatně volí náležitě činnosti. Rogers sice připustil, že zde může vzniknout určitý chaos a zmatek, nicméně toto je nezbytná daň svobodnému úsilí odhalování nových skutečností a uplatnění vlastní tvořivosti. Z tohoto je patrné, že Rogers kladl velký důraz na učitele, zejména jeho schopnosti empatie, autenticity a akceptace, které jsou nezbytnou podmínkou pro vytvoření odpovídající atmosféry ve třídě (Skalková, 1993, s. 100-109).

Právě z důvodu tohoto učitelova klíčového postavení, tzn. učitel s rozvinutými AAE, díky nimž je vytvořena pozitivní facilitující atmosféra umožňující žákům svobodně sám sebe učit, se Rogers zamýšlel i nad přípravou budoucích učitelů. Přestože Rogers uznával, že nejsou přesně známy všechny dostupné prostředky pro rozvoj AAE, je dle Rogersova pevného přesvědčení podstatné, že je lze pomocí odpovídajícího tréninku rozvíjet. Domníval se, že zařazením několikátýdenních intenzivních skupinových seminářů, ve kterých by docházelo k rozvoji AAE, do výuky v ústavech připravující budoucí pedagogy, by mohlo postupně proměnit samotný výchovně vzdělávací proces. Na základě zjištění D. Aspyho, je pro zdárný úspěch těchto seminářů klíčová osoba facilitátora, která semináře vede. Pokud samotný facilitátor nemá dostatečně rozvinuty AAE, nedochází k jejich většímu rozvoji ani u jeho studentů (Rogers, 1998, s. 230-233).

2. 2. 6 Odrazy PCE u P. Freireho a H. Schoenebecka – empatie učitele v pedagogice utlačovaných a v postpedagogice (amikaci)

2. 2. 6. 1 Freireho pedagogika utlačovaných

Rogersovi bylo, dle jeho vlastních slov, kritiky vytýkáno, že PCE není univerzálním modelem a je vhodný pouze pro bohatou střední třídu, pro chudou populaci (často afroameričané, hispánci) nemá žádný význam. Rogers našel vůči tomuto protiargumenty právě u P. Freireho. Zamýšlel se nad překvapivými podobnostmi mezi jeho přístupem zaměřeným na člověka a Freireho pedagogickou koncepcí. Přestože našel četné formální rozdíly a potvrdil to, že navzájem neznali své klíčové práce, konstatoval, že „*principy, na kterých zakládá svoji práci jsou do takové míry podobné principům ze Svobody učít se, že nad tím žasnu s otevřenou pusou*“ (Rogers, 1999, s. 88).

Připomeňme Rogersovu kritiku politiky výchovy tradiční školy založené na „mocenském přístupu“, moci učitele, který je vlastníkem poznání, tím který ovládá a kontroluje žáky. Žáci jsou v podřízené pozici vůči učiteli, vystupují jako příjemci jím předávaných informací. Učitel v rámci mocenské kontroly ani neočekává, že žáci budou bez jeho řízení schopni sami pracovat, nedůvěřuje jejich schopnostem. Oproti tomu staví svůj model přístupu zaměřeného na člověka postaveném na atmosféře vzájemné důvěry a pomoci, učitel je zde jako facilitátor (akceptující, autentický, empatický, viz Rogers, 1999, s. 62-64). Bertrand Freireho přístup, který lze charakterizovat jako „pedagogiku probouzející uvědomění“ označil jako vzdělávací teorii, která se snaží zvýšit vnímavost žáka (studenta - utlačovaného) k jeho roli jakožto sociálního činitele. Samotné „Freireho hnutí“ lze začlenit na pomezí mezi kooperativní přístupy a kritickou pedagogiku (Bertrand, 1998, s. 141-145, s. 159, s. 171).

Freireho pedagogika je zaměřena na utlačované vrstvy, které má vést k probuzení jejich uvědomění, uvědomění si tohoto utlačování a nasměrovat je ke změně. Proto je možné ji také nazvat jako „pedagogika osvobození od útlaku“ (Prokop, 2005, s. 108). Freire se ve svých návrzích snažil o takový model vzdělávání, který bude praktikováním svobody. Toto má být založeno na dialogu, kritice a vytváření vlastních názorů. Dialog,

jak jej chápe Freire, má vycházet z nehierarchického vztahu. Tento vztah je provázen vzájemnou sympatií, láskou. Pedagog v něm společně se žákem konstruují nové poznání. Toto poznání vychází z každodenní zkušenosti žáků, je zakotveno v realitě, kterou dennodenně prožívají.

Součástí Freireho koncepce je i tzv. alfabetizace, respektive sociální alfabetizace. Žáci si díky ní prohlubují vědomí vlastní kultury, což znamená, že si uvědomují smysl reality, která je obklopuje.¹¹⁵ V tomto procesu učitel nejprve předložil (např. na fotografii, diapozitivu) situace, v nichž byl „kodifikován“ určitý význam, který byl spojen se životem žáků, jež mezi nimi měl vyvolat diskusi. V diskusi žáci, skrze vzájemné naslouchání, porozumění, empatii, postupně pronikali ke smyslu jim předložené situace, ke smyslu je obklopující reality. Tato interpretace byla tzv. „dekodifikací“ - v níž měla vyniknout základní struktura situace. Žáci se tímto učili kriticky myslet a osvobodovali se od postojů, které jim byly vnucovány vládnoucí třídou. Díky tomuto žák mohl osvobodit sám sebe a ostatní od útisku a získat moc nad vlastním životem (Bertrand, 1998, s. 161-163).

Ve Freireho kritice tradičního školství se objevily podobné výtky, jako u Rogerse – žáci jako pasivní příjemci učitelem vkládaných dat, žáci jako ti, kdo nic nevědí, musí být řízeni, kdy jejich vztah s učitelem je antialogický. S Freireho kritikou je spojen pojem tzv. bankovní edukace (educación bancaria, viz Cipro, 2002, s. 624), která hraje podstatnou roli v utiskování.¹¹⁶

Freire svůj tzv. bankovní koncept edukace popsal ve své nejznámější knize „Pedagogika utlačovaných“ (Freire, 2005, s. 71-73). V tomto konceptu má vyučování vyprávěcí charakter, kdy učitel naplňuje „žákovské nádoby“. Žák je zde pasivním elementem, do jehož vědomí jsou učitelem ukládány příslušné, osnovami předepsané, obsahy. Žák si má tyto obsahy co nejlépe zapamatovat, uchovat v paměti. Vzdělání se tedy stává jakýmsi ukládáním, učitel je vkladatelem. Žáci jeho vkladové položky

¹¹⁵ Freire prostřednictvím svého modelu odstraňoval negramotnost chudých vesničanů, kteří dokonce už za 45 dní dokázali číst a psát. Cílem toho programu však nebylo pouze naučit číst a psát, ale také probudit jejich hlubší uvědomění o okolním světě (Prokop, 2005, s. 118-119).

¹¹⁶ Kromě bankovní edukace popsal Freire i tzv. vyživovací edukaci. Tuto nabízejí čítanky, jejichž prostřednictvím se má žák nasytit pojmy, které jsou však zcela odtržené od reality (Prokop, 2005, s. 107).

shromažďují – memorují, vědomosti jsou do nich ukládány jako do banky. Učitelé jsou vnímáni jako ti vyšší, kteří jsou informovaní, žák je pak naprostý nevědomec. Díky jejich nevědomosti tak učitel legitimizuje svoji existenci. V bankovním konceptu se v podstatě zrcadlí utlačovatelská společnost, například „*učitel všechno zná a studenti nic neznají, ... učitel volí obsah a studenti se mu přizpůsobují, ...*“ (Freire, 2005, s. 73).

Oproti bankovnímu konceptu stavěl Freire model „vzdělávání vytyčením problémů“. Jeho podstatným prvkem je dialog mezi učitelem a žákem, jehož prostřednictvím se dochází k poznání reality (Freire, 2005, s. 83). Freire v této souvislosti také varoval revoluční vůdce, že nesmí využít utlačovatelského bankovního konceptu, a to ani jako prozatímního opatření. Revoluce, dle něj, nikdy nemůže být spojena s represí, a proto je nutné, aby byli dialogičtí, a to od samého počátku (Freire, 2005, s. 86).

Freireho model je, jak jsme uvedli, stejně jako Rogersův, založen na vzájemném dialogu, kdy žáci (utiskovaní) překračují „kulturu ticha“, ticha utiskovaných. Tento dialog je umožněn vyučujícími (odborníci - facilitátoři), kteří musí k žákům přistupovat s pochopením, porozuměním, empatií vůči jejich světu, jejich problémům, snaží se vytvořit atmosféru důvěry. Freire zvláště zdůraznil nutnost vzájemného porozumění a nastolení důvěry mezi vyučujícími a žáky (Freire, 2005, s. 110-111, s. 116). Na nezbytnost vzájemného dialogu, porozumění a empatie, poukazoval Freire i v souvislosti s revolucemi, respektive na dialog mezi vůdci revolucí a lidem (Freire, 2005, s. 164). K tomu následně poznamenal: „*Revoluce musí být humánní, empatická, milující a pokorná.*“ (Freire, 2005, s. 173).

Můžeme shrnout, že v procesu Freireho modelu dochází prostřednictvím naslouchání a empatického přístupu k postupně většímu otevírání žáků, rozproudí se diskuse, žáci hovoří o svých problémech. Díky empatii se stírají hierarchické vertikální vztahy mezi jednotlivými subjekty, které se stávají partnery vzájemně se obohacujícími, začínají si více důvěřovat. Empatie, naslouchání si, se zde stává nezbytnou podmínkou efektivního dialogu.

2. 2. 6. 2 Schoenebeckova postpedagogika

Idealizující proud antipedagogiky představovaný H. Schoenebeckem je rovněž spjat s humanistickou psychologií, nalezneme zde prvky Rogersovy koncepce. Schoenebeck vycházející ze znalostí tohoto směru vypracoval koncept postpedagogického názoru na svět tzv. „amikation“ – amikaci (Schoenebeck, 1997, s. 4).¹¹⁷ Schoenebeck (jako zástupce tzv. postpedagogiky) představuje umírněnější variantu antipedagogických teorií.¹¹⁸ Postpedagogika již nemá být obranou proti tradiční pedagogice, její kritikou. Reprezentuje snahu překonat pedagogický pohled na výchovu nabídnutím její konstruktivní alternativy (Schoenebeck, 1999, s. 8).

Na začátku své praktické učitelské dráhy se Schoenebeck snažil sám přesvědčit o tom, že je škola dostatečně humanistická a zaručuje rovnoprávnost v mezilidských vztazích. S žáky uzavřel smlouvu založenou na akceptování toho, jací jsou, jak vidí sami sebe. Rovněž zde vyjádřil svou empatickou snahu porozumět jim, dívat se na svět jejich očima. Uplatňující zásadu nevměšování, se rozhodl vstoupit do interakce s dětmi prostřednictvím naslouchání potřebám druhých i zaměření se na své vlastní prožívání. Každé setkání bylo dialogem se sebou samým, kdy byl také zároveň účastníkem prožívání světa dítěte (Prokop, 2005, s. 251).

Schoenebeck ve svém učitelském působení akceptoval žáky, přistupoval k nim s úctou, porozuměním, byl empatickým, autentickým (máme zde tedy zastoupeno Rogersovo AAE). Posléze na základě své vlastní zkušenosti však poznal, že v současném tradičním školském systému není pro tento typ výchovy místo a musel proto školu opustit (Prokop, 2005, s. 246-248). Po provedené sebereflexi následně

¹¹⁷ Amikace je odvozena z latinského „amicus“, což znamená přítel. Amikace je pak přátelským vztahem člověka k sobě samému i ke druhým lidem (Schoenebeck, 1997, s. 4). Rýdl uvádí, že Schoenebeck začal termín amikace používat namísto pojmu antipedagogika v devadesátých letech dvacátého století. Tento pojem se mu jevil příhodnějším pro vyjádření pozitivní, nekonfrontační náplně nového vnímání výchovy (Schoenebeck, 1999, s. 7).

¹¹⁸ Antipedagogika hlásá odstranění výchovy, staví se kriticky vůči výchovnému působení na dítě, výchova je dle ní pouze „manipulačním terorem“ ze strany dospělých (Singule, 1992, s. 28-29). Všimá si negativních projevů výchovy v „tradiční“ výchově (přetěžování, drezúrování, ohrožení rozvoje přirozených potencialit dětí (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 17). Poukazování na negativní roli pedagogické teorie a praxe představuje nejradikálnější variantu tzv. „Černou anti-pedagogiku“. Samotná pedagogika je v jejich pojetí „černým“ zlem, čímž se tento proud stává v podstatě „obžalobou každé vědy o výchově, každé výchovné teorie“ (Prokop, 2005, s. 234-235).

Schoenebeck učitele vyzývá, kdy již neúspěšně vyzkoušeli všechny možnosti postavit se deformovanému systému, aby školu takový učitel opustil a vydal se vlastní cestou „*v nehumánní škole být humánní, nezvládne každý vydržet libovolně dlouho.*“ (Schoenebeck, 2001, s. 54). Schoenebeck popsal, dle vlastních zkušeností, deformovaný stav současného běžného školství. Deformace spočívala v negativním působení na žáky. Hovořil o ponížení, kterému jsou žáci během školní docházky vystaveni. Toto ponížení pramení, dle jeho názoru, z nerovného postavení učitele a žáka, kdy učitel je vždy ten nahoře, ten kdo má pravdu. Žák je tím, kdo je „degradován“, musí poslouchat, musí se podřídít (Schoenebeck, 2001, s. 21-22).

Další Schoenebeckova cesta pak byla spojena s tvorbou postpedagogického, amikačního konceptu. Součástí tohoto konceptu bylo přesvědčení o dětské důstojnosti, kterou mají stejnou jako dospělí (Schoenebeck, 1997, s. 6), a proto je nutné s nimi jednat s náležitou úctou, přijímat je takové jací jsou, jaký je jejich tzv. osobnostní profil – základní psychické jednání a chování, v podstatě je akceptovat (Schoenebeck, 1997, s. 5). Schoenebeck proto usiloval i o prosazení stejných práv dětí, jako mají dospělí, kdy hledisko věku považoval v tomto smyslu za diskriminační. Následně toto spojil i s myšlenkou zrušení povinné školní docházky, která byla, dle jeho názoru, v rozporu s proklamovanou svobodou myšlení (Schoenebeck, 1997, s. 2-3).¹¹⁹

Schoenebeck se pokoušel odpovědět i na otázku, co se stane při zrušení povinné školní docházky. Podle jeho názoru proces učení probíhá celoživotně a zrušení povinné školní docházky nemá znamenat absenci učení se. Povinná školní docházka je tlakem na dítě, nucením k něčemu, o co nemusí mít zájem. Po odstranění této povinnosti by se děti také učily, ale bez donucení, učily by se tomu, co chtějí, o co mají zájem (Schoenebeck, 2001, s. 38-40). Škola budoucnosti má mít podobu jakýchsi učebních center, kam mají děti v případě zájmu docházet. Další variantou je „pouliční učitel“, který má vyhledávat děti v místech, kde se zdržují a opět, dle zájmu, jim má nabízet určité vědomosti (Schoenebeck, 2001, s. 46-47). Učení je samozřejmě také součástí postpedagogického přístupu, nicméně je to učení založené na dobrovolnosti. Děti se mají učit to, co sami

¹¹⁹ Kritika zrovnoprávnění dětí však pokazuje na nebezpečí zredukování poměru mezi dětmi a dospělými na pouhý právní vztah, jelikož tento „*nemůže zajistit nároky a potřeby dítěte, pokud jde o lásku a pomoc*“ kdy výchovný vztah tento právní daleko přesahuje (Singule, 1992, s. 33).

chtějí a kdy chtějí a kolik chtějí. Svoboda lidí učit se je spojena s právem svobody myšlení a je kromě práva na život jedním z ústředních lidských práv (Schoenebeck, 1999, s. 92).

Namísto výchovy nastupuje v postpedagogice podpora. Jedná se o podporu, pomoc druhému, když nás o to požádá. Základním prvkem podpory je tedy dobrovolnost. Tímto se, dle Schoenebecka, odlišuje od tradiční výchovy, jelikož ta je založena na dominanci učitele/dospělého nad dítětem/žákem, autoritě učitele. V postpedagogickém přístupu se jedná naopak o rovnoprávnost, kdy vedle sebe stojí autorita učitele a autorita žáka. Dítě může podporu, nabídku podpory samo přijmout, může ji ale také odmítnout (Schoenebeck, 1999, s. 56-57). Postpedagogika se tak nevzdává autority, pouze ji rozšiřuje i na dítě. Autoritu nemá pouze dospělý (jak by bylo v tradiční pedagogice), ale má ji i dítě (Schoenebeck, 1997 s. 13).

Důležitou složkou tohoto postpedagogického vztahu je důvěra. Je to důvěra v sebe sama, provázená důvěrou ve druhého. Podobně jako důvěřuji v sebe, ve smysluplnost svého jednání mám také důvěřovat druhému. I když jeho činům nemusím rozumět, mám mít důvěru v to, že pro druhého má tento čin smysl. Pro porozumění smysluplnosti jednání druhého je proto důležité mu naslouchat, být vůči němu empatický (Schoenebeck, 1999, s. 55-56).

Schoenebeck zdůraznil, že vedle základního postpedagogického impulzu „kdo jsem já?“ spojeného s kongruencí - autenticitou se vynořuje otázka „kdo jsi ty?“. Obrat k sobě samému totiž nemá znamenat egoistickou přehlídku sebe sama. Postpedagogický člověk totiž hledá cestu ke druhým, k dítěti, ze svého já. Otázka „kdo jsi ty“ je pak spojena s empatií, která je „*žijící velikostí postpedagogické komunikace*“ (Schoenebeck, 1997, s. 14). V této souvislosti se vyjadřuje k problému možného egoismu, vyplývajícího ze zaměření se na sebe a odpovědnosti pouze za sebe sama. Zde se obrací k lidské podstatě, člověka jako sociální bytosti. Ve vědomí člověka obráceného na sebe se zároveň vynořuje „sociální automatismus“, orientace na druhé, hledání druhého a

láska ke druhým. Jedinec tak prožívá sám sebe jako součást celku (Schoenebeck, 1997, s. 17-18).¹²⁰

Sociální automatismus je součástí sebelásky. Takto pojímaná sebeláska se stává opakem egoismu. „*Staráme se o spokojenost jiného člověka, protože nám jeho spokojenost dělá dobře.*“ (Schoenebeck, 1999, s. 17). Sociálnost je tedy důsledkem sebelásky a, dle Schoenebecka, máme ji rovněž již od narození a nemusíme se jí žádným způsobem učit. Nedostatky v této oblasti vznikají až jako důsledek vnějších výchovných zásahů (Schoenebeck, 1999, s. 22).

Schoenebeckova postpedagogika má být neútočnou, nenásilnou, akceptující žáka takového jaký je. Snaží se být jakousi prostřední cestou mezi násilím (reprezentovaným tradiční pedagogikou) a úplnou rezignací (antipedagogikou). V podstatě čeká, až dítě samo začne hledat ve svém okolí odpovědi na otázky, které jej zajímají, které mu může dospělý předat, respektive jej navést k odpovědím (Prokop, 2005, s. 254). V postpedagogickém přístupu se empatie stává běžnou součástí života, interakcí mezi dětmi a dospělými. Jedná se o vzájemnou empatii a naslouchání, porozumění dítěti ze strany dospělého, porozumění dospělému ze strany dítěte. Toto vzájemné porozumění umožní odstranit násilné „prolamování se“ do vnitřního světa dítěte. „*Dítě se nemusí bránit – neboť není napadáno - a může mi psychologicky naslouchat, jak důležitý je pro mne můj zájem, kdo jsem já*“ (Schoenebeck, 1999, s. 69-70).

Schoenebeck dále formuloval několik zásad (12) pro amikativní způsob života. Jednou z nich byla právě empatie. Vnímá ji ve spojení s úctou ke druhému a s dobrovolností – suverenitou každého jedince. Právě dobrovolnost otevírá prostor pro vlastní autenticitu a také empatii. Schopnost empatie se rozvine dle toho, jak každý skutečně chce. Její důležitá role je v porozumění druhým a zabránění tak vzájemným konfliktům, kdy „*empatické řešení konfliktu nastupuje na místo destruktivních bojů*“ (Schoenebeck, 2001, s. 71-72).

¹²⁰ Toto právě tradiční výchova nabourává, upírá jim odpovědnost za sebe sama. Tím vychyluje z rovnováhy jejich lásku k sobě samému a zároveň ke druhým. Právě tímto se pak člověk stává egoistou, překračuje hranice druhých, vnucuje jim své názory a postoje (Schoenebeck, 1997, s. 18).

Můžeme shrnout, dle samotného Schoenebecka, že klíčovými učitelskými předpoklady v postpedagogickém přístupu má být Rogersova AAE, tedy kongruence, akceptace a empatie (Schoenebeck, 2001, s. 48). S jeho praktikovaným přístupem založeným na empatii i kritickými zjištěními lze, i na základě jistých vlastních zkušeností, plně souhlasit. S čím však plně souhlasit nemůžeme, je postpedagogická teze o dítěti, které je již od narození plnohodnotným člověkem schopným seberealizace a 100% sociální bytostí. Každý člověk, každé dítě je zcela jistě jedinečnou bytostí, která se však vyvíjí, roste, formuje se. Nedokáže již od narození stát na vlastních nohou, bez opory druhých, rodičů se neobejde. Vyvíjející se člověk, dítě, potřebuje lásku, porozumění, potřebuje se však také k někomu vztáhnout, potřebuje přirozenou, chápající autoritu, která jej v určitých fázích jeho cesty vede, řídí, aby pak dokázal stát na vlastních nohou, být samostatným. Tady se blížíme spíše k pojetí Maslowa, který tvrdí, že dítě je lidskou bytostí jen potenciálně a pouze dospělý jedinec je schopen seberealizace.

V amikačním modelu je empatie zárukou zajištění svobody, tedy ústředním prvkem Schoenebeckovy postpedagogiky. Neméně významnou je i sebeempatie, která je zase spojena s výchozí postpedagogickou otázkou. Obojí, empatie a sebeempatie tak tvoří komplexní, provázanou součást postpedagogického přístupu ke světu. Závěrem ještě dodejme, že na své přednášce v Brně (30. 10. 2014, Schoenebeck, 2004), se Schoenebeck vyjádřil ke vztahu principů amikace a dnešního školství. Jeho odpověď, že *„princip amikace není se školstvím slučitelný, tak jako otroctví není slučitelné se svobodou“* v podstatě jen potvrdila názor o nutnosti zásadních hlubokých změn školského systému, například prostřednictvím zrušení povinné školní docházky.

EMPIRICKÁ ČÁST

3. Problematika měření empatie a jejího rozvíjení

Jak již napovídá samotný název kapitoly, budeme se v této části práce zabývat empatií učitele z praktického pohledu. Nejprve se seznámíme s již realizovanými výzkumy na tomto poli, vývojem a specifikací potřebných výzkumných nástrojů. V tomto rámci se samozřejmě zaměříme také na oblast školství, školské praxe. Součástí této kapitoly je i námi realizovaný výzkum. Východiskem pro tuto část jsou teoretické koncepty, které jsme si přiblížili v prvních dvou kapitolách. Klíčovou je pro nás Rogersova humanistická psychologie a z ní vyrůstající „na žáka zaměřenou výchovu“. Tento nedirektivní přístup nám bude základem pro konstruování speciálního semináře věnujícího se posilování empatie u budoucích učitelů. S tím souvisí stanovení výzkumného problému a formulaci hypotéz, které se prostřednictvím těchto seminářů pokusíme potvrdit, či vyvrátit. Celkově má být tato část jakousi výslednicí výstupů ze seminářů, na kterých se po několik let rozvíjela empatie mnoha desítek budoucích učitelů.

3.1 Výzkumy empatie a možností jejího rozvoje

Formování výzkumných nástrojů

Počátky výzkumu empatie jsou spojeny s jejím teoretickým uchopením v psychologických a sociálně psychologických oborech. Rozvoj výzkumných nástrojů souvisí s posílením jejího významu v Rogersově psychoterapii. I pod vlivem Rogersovy školy došlo k rozsáhlejším výzkumům v této oblasti, samozřejmě ve spojení s rozvojem odpovídajících měřících nástrojů (Buda, 1994, s. 307). Nicméně první nástroje pro měření empatie se objevily již dříve (např. Sociální test inteligence počátkem dvacátých let dvacátého století, nebo Chapinův test sociálního vhledu v roce 1942 (viz Záškodná, Mlčák, 2009, s. 145).

Vytvářené měřící nástroje samozřejmě korespondovaly s vývojem teoretických koncepcí empatie. V souvislosti s tzv. kognitivní koncepcí empatie (blíže viz kapitola 1) vytvořila koncem čtyřicátých let Dymondová tzv. Hodnotící test vhledu a empatie (Dymond, 1949, s. 127-133). Zde se zjišťovala míra přesnosti empatie jedinců po vzájemných interakcích pomocí komparace série posuzujících a sebesuzujících

dotazníků (Hunter, W. C., 2008, s. 35-36). Dalším byl například Test empatie (Kerr, Sperhoff), kde respondent hodnotil preference skupin, odhadnout zdroje jejich problémů na základě předložených alternativ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 146). Za určitý vrchol v měření oblasti kognitivní empatie lze považovat tzv. Hoganovu škálu empatie (Hogan, 1969). Hoganova škála obsahuje celkem šedesát čtyři sebeposuzujících položek, ke kterým se mají respondenti vyjadřovat, např. „*Když vidím něco smutného, málem se rozpláču*“. Položky byly vybrány z různých osobnostně psychologických testů, zejména Kalifornského osobnostního dotazníku (CPI) a Minesotského Multifázového osobnostního inventáře (MMPI, viz Hogan, 1969, s. 309-310).

Pro měření emocionální empatie se stal nejpoužívanější dotazník A. Mehrabiana a N. Epsteina QMEE (Mehrabian, Epstein, 1972, s. 525-543). Tento sebeposuzující dotazník obsahuje třicet tři výroky. Podle toho, zda respondent akceptuje některé výroky, např. „*Dokáži se vcítit do pocitů filmových hrdinů*“ nebo „*Mám sklon se vcítovat do problémů svých přátel*“ (Buda, 1994, s. 310) a neakceptuje jiné, např. „*Vžívat se do pocitů filmových hrdinů je hloupost*“ nebo „*Často zjišťuji, že zůstávám klidný i když jsou lidé kolem mě rozrušení*“, dosahuje maximální empatické tendence a naopak. Pro dosažení větší přesnosti je možné pouhý souhlas nebo nesouhlas s výrokem zjemnit pomocí Likertovy škály (Buda, 1994, s. 311).

Výše uvedené metody pro měření kognitivní a emocionální empatie byly založeny na sebeposuzujících dotazníkových metodách, které se zaměřovaly zejména na dispoziční empatii. V současnosti v této oblasti se k nejvíce používaným nástrojům pro měření dispoziční (kognitivní i emocionální) empatie řadí tzv. Index interpersonální reaktivity (IRI) vyvinutý M. H. Davisem v roce 1980 (např. Mlčák, 2010, s. 115, 131-132). Tento dotazník vychází z Davisovy multidimenzionální koncepce empatie (viz podkapitola 1. 1. 1). Obsahuje celkem dvacet osm položek, které zjišťují čtyři subškály - empatické komponenty. Jedná se o empatický zájem, přijímání perspektivy, fantazii a osobní distres. Ke každé ze subškál je vždy sedm položek. Jednotlivá položka má vždy formu oznamovací věty např. „*Silně prožívám pocity románových postav.*“, ke které se respondent vyjadřuje pomocí pětistupňové Likertovy škály (od „nevystihuje mě dobře“ k „vystihuje mě nejlépe“). Subškála fantazie zahrnuje imaginace orientované do smyšleného prostředí, mimo realitu. V realitě pak je již naopak ukotvena subškála přijímání perspektivy. Zbývající dvě subškály pokrývají dispozice k emocionální reakci.

Jak popisuje sám Davis, byl tento nástroj mnohokrát testován a prověřován a byly u něj shledány dostatečné psychometrické vlastnosti. Všechny subškálykazují odpovídající reliabilitu (interní, testovou a retestovou) i přijatelnou úroveň konvergenční a diskriminační validity (Davis, 1980, s. 10-17, také Zášková, Mlčák, 2009, s. 293).

V souvislosti s rozvojem Rogersovy koncepce se počaly uplatňovat i odlišnější měřicí nástroje. Nejznámější se stala tzv. Truaxova škála empatie, později byla nahrazena tzv. Carhuffovou škálou (Buda, 1994, s. 314-315). Hlavním rozdílem oproti již uváděným nástrojům bylo to, že již nebyly založeny na sebezpozování, ale naopak na vnějších projevech empatie v komunikaci, které je možné popsat a kategorizovat. Jde zde tedy o nepřímé měření empatie, měření jejích projevů ve verbální rovině. V Rogersovské psychoterapii bylo zásadou, že se terapeut měl snažit parafrázovat, vlastními slovy zopakovat, hlavní smysl sdělení klienta. Jak k tomuto konstatuje Buda „z toho vyplývalo právo – alespoň pro výzkumné cíle – ztotožnit empatii s jejím projevem.“ (Buda, 1994, s. 315). C. B. Truax vytvořil původně devítistupňovou škálu, později několikrát modifikovanou do podoby sedmistupňové škály. Tato škála měla vyjadřovat úroveň empatického porozumění mezi terapeutem a jeho klientem od nejnižší (stupeň 1) po nejvyšší (stupeň 7). Tento měřicí nástroj byl později upraven R. P. Carhuffem do podoby pětistupňové škály.

První stupeň vyjadřuje nejnižší úroveň empatického porozumění mezi osobami. Je charakterizován tím, že naslouchající osoba nereaguje na vyjádření a projevy druhého, nemá povědomí o jeho pocitech. V poskytovaných radách vychází v podstatě pouze ze svého referenčního rámce. Na druhé úrovni dokáže naslouchající reflektovat jenom výrazně projevené pocity druhého, pocity často nepřesně dekóduje, sděluje své představy o jeho prožívání. Oproti první úrovni je zde patrný pokrok v reakcích na druhou osobu, všímá si ale pouze silně projevených pocitů, jinak se dále drží svého referenčního rámce. Na třetí úrovni empatického porozumění již naslouchající dokáže správně porozumět vyjádřeným pocitům a sdělení druhého, ovšem nedokáže odkrýt skryté, implicitní pocity, nedokáže jít hlouběji pod povrch sdělení. Na čtvrté úrovni se naslouchajícímu daří zachycovat hlubší úroveň sdělení, implicitní pocity druhého. V komunikaci se pak snaží toto své porozumění zohlednit a přivést druhého k pochopení jeho skrytých pocitů. V nejvyšší, páté úrovni empatického porozumění, naslouchající dokáže adekvátně reagovat na explicitní i implicitní pocity mluvčího. Je

společně s druhým naladěni na „stejně vlně“ a dokáže mluvčímho facilitujícím způsobem vést ke skrytým významům jeho sdělení a směřuje jej tak k osobnímu růstu (Patterson, 1985, s. 55-56).

Kromě Carkhuffovy škály měřící úroveň empatického porozumění mezi pacientem a jeho klientem se známou stala škála manželů Tauschových (R. Tausch a A. M. Tauschová). Jejich měřící nástroj v pěti stupních (první stupeň reprezentuje neporozumění druhému, pátý pak jeho opak) rozčleněných do devíti dimenzí (u klienta - zahrnují prožitky a subjektivní významy, projevy chování, jak se klient vnímá a hodnotí, vnitřní svět klienta, atd.). Na základě pořizovaných záznamů (audio, video) pak posuzovatelé mohou hodnotit úroveň empatického porozumění terapeuta vůči klientovi (Vymětal, 1996, s. 93-95).^{121 122}

Souhrnně můžeme měřící nástroje na empatii rozčlenit přibližně do čtyř kategorií (Duanová, Hillová, 1996, s. 264). Kromě sebeposuzujících dotazníků to jsou nástroje zaměřené na měření empatie ve vnějších projevech. K nim patří nástroje na posuzování druhých od vnějšího pozorovatele, případně i přímo od klienta, účastníka interakce (tuto škálu vytvořil již Truax, kdy klient posuzuje projevy svého terapeuta, nicméně dával přednost spíše posuzování těchto projevů od odborníků, viz Buda, 1994, s. 314). K posuzování terapeutových empatických schopností klientem se využívá například Wagnerova pětistupňová škála. Nejnižší, první stupeň, představuje empatické neporozumění, kdy klient vnímá terapeuta tak, že mu vůbec nerozumí, že je mu lhostejné jaký je jeho pohled na svět. V nejvyšším, pátém stupni, si naopak uvědomuje, že terapeut má přesnou představu o jeho vnitřním světě (Vymětal, 1996, s. 95). Další kategorií je měření fyziologických projevů empatie. Na to se používala nejrůznější zařízení, například přístroje na měření kožního odporu, pocení, srdečního tepu (Buda, 1994, s. 308), také se pozorovaly mimické reakce jedinců (Mlčák, 2010, s. 109).

¹²¹ Úroveň empatického porozumění bývá také označována jako empatická přesnost (Dexter, 2012, s. 16-17).

¹²² Také D. Mearns a B. Thorne uvádějí, tentokrát čtyř bodovou stupnici, která hierarchizuje empatickou reakci od nejnižší (stupeň nula) po nejvyšší (stupeň tři) (citováno z Vybíral, 2000, s. 188-189).

Použití sebesposuzovacích dotazníků je charakteristické pro měření dispoziční empatie (Davis, Hogan, Mehrabian a Epstein). Pro měření situační empatie se kromě dotazníků (do kterých účastníci popíší své pocity na podnět - setkání (přímé/nepřímé) s osobou v distresu) používá pozorování, ve kterém se sledují fyziologické reakce účastníků (například výzkum Eisenbergové, kde se sledovala například změna tepové frekvence, mimické výrazy, více viz Eisenberg et al., 1988, s. 767-769).

Zde však může docházet k určité míře prolínání mezi tím, co budeme ve vnějším projevu označovat jako proces a to co budeme označovat jako stav. Například v literatuře (viz Zhou et al. 2003, s. 275) uváděná kategorizace sledování fyziologických reakcí účastníků je označována jako měření situační empatie, i když vykazuje určité charakteristiky spíše nonkognitivních procesů. V návaznosti na Duanovou a Hillovou (viz výše) lze říci, že vnější projevy empatie lze označit jako empatické prožitky popřípadě i empatický proces, respektive vnější projevy empatických prožitků a empatického procesu (Myers, 1999, s. 141-152).

Výzkumy rozvoje empatie

Jelikož je jedním z našich cílů otázka věnující se tematice rozvoje empatie, zaměříme se dále na ty výzkumy, které se touto problematikou zabývaly. Jak na úvod této problematiky konstatuje Mlčák „*Přes dlouhodobě probíhající polemiku nejsou dosud v odborné literatuře uspokojivě zodpovězeny otázky, nakolik je možné rozvíjet empatii za pomoci specifických tréninkových aktivit, či jaká je skutečná podstata mechanismu tohoto rozvoje.*“ (Zášková, Mlčák, 147, Mlčák 2010, s. 116).

Jednou ze snah odpovědět tuto otázku, zejména proto, jelikož je tato dovednost nezbytná v pomáhajících profesích, bylo provedení metaanalýz již provedených výzkumů v oblasti rozvoje empatie. Autorka V. Dexter ve své studii (Dexter, 2012) provedla analýzu devadesáti čtyř vybraných výzkumných studií zabývajících se rozvojem empatie realizovaných v posledních cca padesáti letech v oblasti pomáhajících profesích. Jak autorka konstatovala, hlavní obtíže pramenily zejména z odlišných přístupů k vymezení empatie, které se následně promítly i do rozdílných způsobů jejich měření (viz kapitola 1.1). Z uvedených devadesáti čtyř studií byl ve čtyřiceti sedmi případech zaznamenán významný nárůst empatie po uskutečnění tréninkového programu, ve dvaceti jedna studiích nebyl tento nárůst zaznamenán, ve zbývajících

dvaceti šesti studiích nebyly výsledky jednoznačné (Dexter, 2012, s. 59). Kromě různých měřících nástrojů a diferencovaných přístupů k empatii, také tréninkové programy používaly nejrůznější výukové metody, což do určité míry problematizuje spolehlivé určení adekvátního tréninkového postupu pro rozvoj empatie. Přesto ale můžeme říci, že zde byly široce využity činnostní a aktivizační metody (např. hraní rolí, řešení modelových situací). Lišila se rovněž doba, po kterou byly tyto programy realizovány. Časový rozsah se pohyboval od jednorázových tří hodinových seminářů, až po cyklicky se opakující semináře (dokonce i o více jak padesáti hodinách, viz Dexter, 2012, s. 27-29). Důležité je, že i přes naznačené obtíže dochází autorka k závěru, že empatii lze významně zvýšit pomocí odpovídajících tréninkových metod (Dexter, 2012, s. 97).

Součástí metaanalýzy bylo i několik studií, jež vycházely z Davisovy multidimenzionální koncepce, které jako měřící nástroj použily jeho IRI (Dexter, 2012, s. 24-25). Jednou z nich bylo výzkumné šetření realizované u studentů ošetrovatelství (viz Beddoe, & Murphy, 2004, s. 305-312), kteří prošli tréninkovým programem J. Kabata-Zinna- Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) založeném na „meditaci bdělosti - všímavosti“ (má snižovat stres jedince, stimulující duševní zdraví, harmonii). Součástí tohoto programu byly i sebereflexní cvičení, techniky na zklidnění mysli. Ohledně těchto technik můžeme říci, že se jedná o to, dokázat si být vědom (zaznamenávat) svých prožitků v přítomném okamžiku, jedná se tedy v podstatě o sebeempatii (autoempatii). Tento program, vycházející z buddhistické filosofie, má dle J. Benda mimo jiné blízko například k Piagetově decentrování kognitivních operací (Benda, 2010, s. 48-50). Účastníci nejprve v „pretestu“ před kurzem vyplnili dotazník IRI (byl použit také self-reportový Derogatis Stress Profile - DSP zjišťující úroveň stresu). Následovalo osm cyklicky se opakujících dvouhodinových lekcí, po nichž opět vyplnili IRI (kurz ukončilo pouze šestnáct studentů). Autoři zaznamenali vyšší průměrné skóre ve škále empatického zájmu (EC) a přijímání perspektivy (PT), naopak snížení osobního distresu (PD) a částečně i fantazie (FS). Závěrem konstatují, že přestože se empatie rozvíjela pouze nepřímo (přes techniky „všímavosti“), byly zaznamenány celkem uspokojujivé výsledky. Doporučují proto se v budoucnu více zaměřit na posilování citlivosti vůči druhým v rámci užitých technik MBSR.

Další ze studií aplikující IRI měla longitudinální charakter. Studenti medicíny několikrát v průběhu tří let vyplňovali IRI, kdy tento měl zjistit posuny v empatických dispozicích během jejich studia v běžném studijním programu (Bellini & Shea, 2007, s. 164-167). Výzkum se průběžně zúčastnilo několik desítek studentů medicíny (původně šedesát jedna studentů, čtyřicet tři studentů ukončilo celé tříleté studium, viz Bellini & Shea, 2007, s. 166). Ve škále EC bylo zaznamenáno snížení průměrného skóre, rovněž škály FS a PT zaznamenaly mírný pokles. Naopak PD se zvyšovalo, aby se ke konci vrátilo víceméně k původnímu stavu (Bellini & Shea, 2007, s. 165-166). V závěru autoři konstatují, že empatie, přestože je důležitým prvkem pro lékaře při jejich kontaktu s pacienty, není během studia cíleně rozvíjena, což se projevilo zejména ve snížení EC a PT. Navrhují proto změnu ve vzdělávání lékařů, která bude posilovat tuto klíčovou složku jejich profese (Bellini & Shea, 2007, s. 167).

Studie C. Westa a kolektivu měla také longitudinální charakter (West et al., 2007, s. 587-592). V letech 2003-2005 byl studentům lékařství opakovaně předložen IRI a jeho výsledky byly následně porovnány. Studie se v průběhu těchto let zúčastnilo sedmdesát pět studentů, dokončilo jej o dvacet studentů méně. V průběhu studia byl zaznamenán v průměru pokles v kognitivní (PT) i afektivní (EC) doméně empatie, v posledně jmenované pak větší. Dle autorů tyto údaje naznačují skutečnost, že zavedený standardní způsob vzdělávání neumožňuje odpovídajícím způsobem rozvíjet tyto, pro lékařské pracovníky nezbytné, dovednosti (West et al., 2007, s. 589-590). K tomu dodejme, že zavedený způsob vzdělávání nejenom že nezvyšuje empatii, ale jak zjištěná dlouhodobě získávaná data dokládají, vede naopak k jejich poklesu. Toto může být dáno také prostředím (klimatem třídy, školy), ve kterém se toto vzdělávání realizuje.

Další z metaanalýz, přímo zkoumající změny v dispoziční empatii (Konrath et al., 2011, s. 180-198) se zaměřila na její změny v průběhu času u vysokoškolských studentů. Autoři se zabývali studii, které měřily dispoziční emaptii vysokoškoláků, v podstatě od zavedení IRI v osmdesátých letech až do roku 2009. Jednalo se o sedmdesát dva studií zahrnující celkem třináct tisíc sedm set třicet sedm studentů ve věku kolem dvaceti let (bylo zde 63% žen). Výsledná zjištění dokládala významný pokles škál PT a EC zejména v posledních deseti letech (od roku 2000), naopak škály PD a FS zůstaly bez výraznějších odchylek. Dle autorů je velmi problematické najít možné příčiny takového poklesu. Proto si všímají spíše doprovodných paralelních jevů,

zjišťovaných ve výzkumech, které mohou souviset s poklesem empatie. K těmto jevům patří například nárůst agresivity, šikany a opilství u amerických vysokoškoláků. Dále si všímají i boomu v používání sociálních médií v tomto období (MySpace, Facebook, Twitter), nárůstu užívání mobilních telefonů. Autoři zastávají názor, že sociální sítě a jiné prostředky elektronické komunikace člověka spíše odvádějí od přímých interakcí se skutečnými lidmi, což může mít souvislost i s poklesem empatie (Konrath et al., 2011, s. 186 - 188).

V uváděné metaanalýze (Konrath et al., 2011, s. 191), i když není do ní přímo zařazena, je také zmiňována často citovaná výzkumná studie (viz například Morrell, 2010, s. 188, u nás například Záškodná, Mlčák, 2009, s. 147) uskutečněná S. Hatcherovou v roce 1994 (Hatcher et al., 1994). Hatcherová ve své studii konstatuje skutečnost, že dosavadní výzkumy empatických dispozic byly zaměřeny spíše ontogeneticky, případně měly longitudinální charakter. Přestože lze najít množství literatury, které uvádějí postupy na zvýšení empatie, nebylo toto dosud dostatečně výzkumem ověřeno (Hatcher et al., 1994, s. 963-964), což bohužel dále koresponduje i s naším současným stavem. Výzkumný model Hatcherové byl založen na skupině sto čtyř studentů (třicet pět mužů a šedesát devět žen), která byla dále rozčleněna (sedmdesát dva středoškolských studentů, kteří v menších skupinách absolvovali trénink empatie, šestnáct vysokoškolských studentů, kteří také realizovali empatický trénink a šestnáct vysokoškolských studentů bez tohoto tréninku). Studenti vyplnili IRI před absolvováním tréninku a samozřejmě také po jeho ukončení. Dosažené výsledky pak byly porovnávány s kontrolní skupinou, ve které trénink empatie neprobíhal. Na základě porovnání bylo zjištěno, že skupina absolvující trénink empatie dosáhla významně vyššího výsledku v empatickém skóre ESUM3 (slučující škály PT, FS a EC), než skupina kontrolní. Experimentální skupina dosáhla vyššího statisticky významného skóre ve škálách PT a EC, než kontrolní skupina. Kromě toho autorka zjistila, že trénovaná skupina starších – vysokoškolských studentů dosahuje statisticky významně vyššího skóre, než trénovaní studenti středních škol (Hatcher et al., 1994, s. 965-968). Tímto se Hatcherové podařilo verifikovat už Davisem zjištěný poznatek, že EC, PT a FS se s věkem zvyšuje (ve vztahu mezi středoškolskými a vysokoškolskými studenty). Škála PD nebyla započítána do ESUM3 na základě doporučení Davise, jelikož PD má s věkem klesající tendenci (Hatcher et al., 1994, s. 966). Měření pak již

neprokázalo skutečnost, že se u žen empatie po tréninku zvýší výrazně více než u mužů, přestože ženy měly před tréninkem toto skóre vyšší než muži. Závěrem Hatcherová konstatuje pozitivní přínos zjištění možnosti pomocí odpovídajícího tréninku zvyšovat empatické dispozice. Zdůrazňuje, že přestože byl s rostoucím věkem zaznamenán určitý mírný nárůst subškál dispoziční empatie (PT a EC), dosud se příliš neposuzovala možnost cíleně tento nárůst vyvolat prostřednictvím tréninku. Rovněž poukazuje na to, že zvýšení subškály FS oproti ostatním subškálám u středoškolských studentů může poukazovat na proces formování empatie, který je v mladším věku významně spojen s fantazií a identifikací s fiktivními postavami, aby se pak v pozdějším věku více zaměřil na realitu. Dále upozorňuje na nutnost více využívat individualizovaného přístupu ke studentům v jejich vzdělávání, vytváření menších seminárních skupin rozvíjejících příslušné dovednosti. Hatcherová tímto také do určité míry potvrzuje účinnost rogeriánského přístupu sloužícího k rozvoji empatie, který je efektivní právě ve věku, kteří mívají vysokoškolští studenti (cca 20-26 let). Do budoucna toto navrhuje zopakovat na větším vzorku studentů (Hatcher et al., 1994, s. 969-972).

Dosud nejrozsáhlejší výzkumy uskutečněné na našem území, které jako měřící nástroj používaly IRI, byly uskutečněny v roce 2008, (podrobněji viz Zášková, Mlčák, 2009, s. 287- 317; Mlčák, 2010, s. 126 - 148) a v roce 2010 (podrobněji viz Mlčák, 2010, s. 149- 160). Tyto výzkumy však nesledovaly změnu úrovně empatických dispozic na základě intervence pomocí tréninkového programu. Cílem výzkumu v roce 2008 bylo (mimo jiné) zjistit rozdíl v empatických dispozicích mezi vysokoškolskými studenty pomáhajících oborů a mezi studenty technicky a ekonomicky zaměřených oborů. Výzkumu se zúčastnilo celkem devět set čtyřicet studentů ve kterých bylo zastoupeno 65% žen a 35% mužů. Bylo zjištěno, že ženy, bez ohledu na to zda studují pomáhající nebo technicko-ekonomické obory, vykazují statisticky vyšší úroveň EC, PT, FS i PD než muži studující tyto obory (Zášková, Mlčák, 2009, s. 303). Studenti pomáhajících oborů rovněž měli statisticky významně vyšší úroveň EC, PT a FS než studenti technicko-ekonomických oborů (Zášková, Mlčák, 2009, s. 304). Na základě srovnání dat z podobného výzkumu studentů v USA bylo zjištěno, že naši studenti (muži i ženy) vykazují statisticky nižší úroveň EC, PT i FS než studenti z USA. Naopak

naši studenti vykazují statisticky významnou vyšší míru PD (Zášková, Mlčák, 2009, s. 309-310).

Závěry této studie v podstatě potvrdily již zjištěné diference v IRI z hlediska pohlaví (viz Davis, 1980, s. 14-16). Rozdíly z hlediska profesní orientace lze interpretovat na základě určitých osobnostních předpokladů, které jsou také faktorem pro volbu studia a následně i povolání, kdy *„volba povolání souvisí se zájmovou orientací a jeho profesní spokojenost souvisí s tím, nakolik volba určité profese odpovídá jeho zájmům a dalším osobnostním charakteristikám.“* (Zášková, Mlčák, 2009, s. 305). K příčinám zjištěných rozdílů úrovně subškál IRI mezi českými a americkými studenty je (dle autorů) problematické se vyjádřit. Jednou z možností může být i odlišná socializace našich a amerických studentů ve vztahu k empatickým tendencím, kdy se v některých amerických školách vyučují předměty, které rozvíjejí empatické tendence, zatímco u nás taková tradice není. Na základě toho pak autoři vyslovují doporučení o zavedení cílených tréninků rozvíjejících empatické dispozice už u žáků základních škol a následně studentů středních a vysokých škol (Zášková, Mlčák, 2009, s. 312-313).

Výzkum uskutečněný v roce 2010 měl za cíl srovnat také úroveň empatických dispozic u středoškolských studentů pomáhajících a ekonomických oborů. Účastnilo se ho celkem čtyřista čtyřicet tři studentů, všichni respondenti byly ženy. Z výsledků vyplynulo, že studentky pomáhajících oborů vykazovaly statisticky významnou vyšší úroveň EC a PT, naopak se neliší v úrovni PD a FS (Mlčák, 2010, s. 149-153). Zajímavým zjištěním bylo, že se, na rozdíl od výzkumů Davise, potvrdila pozitivní korelace mezi EC a PD a také pozitivní korelace mezi PD a FS. Nepotvrdila se negativní korelace mezi PD a PT (Mlčák, 2010, s. 158). Tento výzkum víceméně stvrdil skutečnost z již předchozího výzkumu, že studenti pomáhajících oborů budou vykazovat vyšší úroveň empatických tendencí, než studenti technicko-ekonomických oborů.

3. 2 Empatie v rámci pedagogického výzkumu

Bohužel musíme konstatovat, že problematika empatie, v souvislosti s osobností učitele, zůstávala v našem prostředí doposud spíše stranou přímého pedagogického výzkumu. Teprve v poslední době se na tento fenomén začíná i u nás zaměřovat pozornost a to v souvislosti s výzkumy osobnostních předpokladů příslušníků

pomáhajících profesí.¹²³ U pedagogických výzkumů se toto téma nepřímou částečně objevuje například v souvislosti výzkumem tvořivosti studentů učitelství,¹²⁴ se zaváděním etické výchovy do výuky,¹²⁵ popřípadě v rámci výzkumů týkající se „ideálního učitele“. Zde se jednalo o výzkum „Požadavky vedoucích pracovníků škol na kompetence vyučujících na I. stupni ZŠ“ realizovaný Ústavem primární a preprimární edukace PdF UHK, jehož se zúčastnilo čtyřista sedmdesát jedna respondentů, v němž se vyjadřovali k charakteristikám optimálního učitele. K jednomu z důležitých charakteristik patřila rovněž empatie (vedle didaktických dovedností, důslednosti, trpělivosti, komunikativnosti, kreativity a odolnosti vůči zátěži). Dále také výzkum mezi studenty učitelství (třista padesát dva respondentů), kteří vyjadřovali svůj názor na to, jaký by měl být učitel. Byla to právě empatie, která se vedle odbornosti vyskytla na předních místech (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 61-63). V zahraničních pedagogických výzkumech je však situace na poli tohoto fenoménu poněkud jiná a my si zde představíme závěry některých z nich.

První pokusy zaměřené na zkoumání empatie učitele a jejího vlivu na učení žáků se potýkaly s neexistencí dostatečně kvalitních výzkumných nástrojů, které by dokázaly postihnout výskyt empatie ve vzájemných interakcích mezi učitelem a žáky, což souviselo s příliš obecným vymezením takto pojímané empatie (Aspy, Roebuck, 1975). Byly samozřejmě používány dotazníky, v nichž žáci a dohlížející učitelé posuzovali míru empatie učitelů. Zjistilo se, že žáci vnímali empatického učitele jako lepšího učitele. Bylo rovněž zjištěno, že právě tyto dobří učitelé se vyznačují vysokým stupněm meziosobní interakce (mezi učitelem a žákem, Aspy, Roebuck, 1975). Zásadní pokrok nastal v souvislosti s rozvojem odpovídajících výzkumných nástrojů, které sloužily k měření empatie v meziosobní interakci, viz Aspy, Roebuck, 1975).

¹²³ Viz výše, výzkum empatických tendencí vysokoškolských studentů pomáhajících oborů (Zášková, Mlčák, 2009, Mlčák, 2010) Tuto tematiku můžeme najít i jako součást některých diplomových prací (například Kocmichová, 2007; Pietrzalová, 2008).

¹²⁴ Ve výzkumu H. Kantorkové uvedla většina studentů učitelství I. stupně (celkem šedesát sedm studentů) v rámci alternativní učitelství přípravy v dotazníku, že zaznamenala v oblasti rozvoje empatie subjektivní pokrok (Lukášová, 2000, s. 141).

¹²⁵ D. Vaněk v rámci výzkumu vlivu programu Etické výchovy na žáky zkoumal i názory žáků na učitele EV (vzorek sto sedmnáct žáků), v němž žáci oceňovali empatický přístup učitele (Vaněk, 2011).

Významná byla studie R. Ryansa, která se zabývala vlivem charakteristik učitele na chování žáků. Výzkumná data byla shromážděna na základě pozorování ve více jak tisíce třídách, v nichž vyškolení pozorovatelé hodnotili chování žáků a učitelů. Na základě analýzy dat došel Ryans (Ryans, 1961) k závěru, že učitelem vyjádřené porozumění (empatie), jeho přátelskost vůči žákům, významným způsobem přispívají k cílevědomému a produktivnímu chování žáků ve třídě.

Nejrozsáhlejší výzkumy v této oblasti byly uskutečněny D. Aspy a jeho kolegy. Na vzorku šesti set učitelů a deseti tisíc žáků se zjistilo, že žáci učitelů s vyšší zjištěnou úrovní empatie dosahovali lepších výsledků ve čtenářských dovednostech a v matematice. Rovněž se v těchto třídách vyskytovalo méně kázeňských problémů žáků, a také zde byla menší žákovská absence než u žáků učitelů s nižší úrovní empatie (viz například Zimring, 1994). Kromě toho tito žáci dosahovali i vyššího skóre v testech pozitivního sebepojetí. Zajímavým zjištěním v této souvislosti bylo, že u žáku učitelů s nízkou úrovní interakčních dovedností byl naopak zaznamenán pokles sebeúcty. Aspy dále zjistil, že u učitelů s vyšší úrovní empatie se zároveň vyskytovala větší frekvence jejich vnějších reakcí ve výuce: více reagují na pocity žáků, více využívají jejich myšlenek, vedou s žáky více rozhovorů, také žáky více chválí (což jsou kategorie Flandersova systému) a více se na žáky usmívají. Dále bylo zjištěno, že tito učitelé více přizpůsobují obsah výuky individuálním referenčním rámcům žáků (při vysvětlování bezprostředně reagovali na jejich potřeby, viz také Rogers, Freiberg, 1998, s. 279-286).

D. Aspy ve svých výzkumech rovněž zkonstruoval vlastní výzkumný nástroj měřící učitelem projevenou empatii.¹²⁶ Při jeho zavádění ověřil, že se zaznamenané údaje shodují s daty zjištěnými pomocí FIAS (Flanders' Interaction Analysis System, popřípadě se můžeme setkat s označením Flanders' Interaction Analysis Category System – FIACS, respektive Flanders' Interaction Analysis Categories – FIAC). Učitelé, kteří vykazovali vysokou úroveň projevené empatie se vyznačovali zejména výrazně větším akceptováním pocitů žáků (tj. jejich verbální vyjádření), také více žáky chválili

¹²⁶ Škála měření úrovní empatie učitele – v interakci vyjádřené porozumění učitele žákům, kdy učitel reaguje na žáky, jednotlivé stupně pěti bodové škály vyjadřovali úroveň empatie učitele od nejnižší po nejvyšší.

a vyhýbali se jejich kritizování než učitelé s nízkou úrovní empatie (Aspy, Roebuck, 1975). Obdobná studie, zabývající se vlivem interpersonálních dovedností středoškolských učitelů¹²⁷ na vzdělávací výsledky žáků, zjistila, že žáci učitelů s vyšší úrovní empatie dosahují lepších výsledků v tzv. „Kanadském testu základních dovedností“ (CTBS) i v testu základních matematických dovedností (TABS, viz Boak & Conklin, 1975).

Rovněž manželé Tauschovi se v rámci svého výzkumu empatie zaměřili rovněž na školní prostředí, nejprve v souvislosti s výzkumem interakcí mezi učitelem a žákem. Zde pro ně byla výchozím prvkem K. Lewinem konstruovaná typologie výchovných stylů učitele (autokratický, liberální a demokratický). Na základě praktické aplikace se ukázalo, že Lewinův model je až příliš zjednodušený, jelikož docházelo k výskytu případů, které se nedaly zařadit pouze do jednoho z výchovných stylů (například autokraticko-liberální). Pro překonání těchto nedostatků byl využit tzv. model dvou dimenzí. Jednou z jeho částí je tzv. dimenzi řízení, která má protipóly autonomii a maximální řízení. Naší problematice je bližší tzv. dimenze emočního vztahu k dítěti (žákovi), obsahující na jednom ze svých pólů kladný emoční vztah (lásku), ve svém opaku pak nepřátelství. Dle autorů (Čáp, Mareš) je i model dvou dimenzí příliš zjednodušený, kdy se například v dimenzi emočního vztahu nemusí kladný a záporný pól navzájem vylučovat (ambivalence). I proto byl zaveden analyticko-syntetický model tzv. devíti polí, který se snažil propojit hned několik rovin (více viz Čáp, Mareš, 2001, s. 304-308).

Tauschovi využili model dvou dimenzí, který byl následně propojen s Lewinovým modelem. Závěry jejich výzkumů v této oblasti doložily korelaci mezi vysokým podílem respektu a emoční vřelosti učitele a spokojeností žáků spolu s pozitivním klimatem třídy. Posléze Tauschovi aplikovali na dimenzi emočního vztahu mezi učitelem a žákem Rogersovu tzv. základní vztahovou nabídku, tvořenou akceptací, empatií a autenticitou (tedy AAE). Dimenzi emočního vztahu mezi učitelem a žákem tvořily tyto tři komponenty. Empatie, zde označená jako „úplné empatické porozumění“

¹²⁷ Zkoumáno bylo celkem třicet učitelů, měřeno bylo na základě analýzy audionahrávky a dotazníku.

představuje situaci, ve které se učitel přibližuje světu žáků, jejich referenčnímu rámci (více viz Thies, 2008).

Následně Tauschovi vytvořili i komplexnější škálu na posouzení empatického přístupu učitele k žákovi. Tato škála obsahuje celkem pět stupňů. První stupeň je nejnižší úrovní empatického porozumění (empatické neporozumění), ve kterém učitel nijak ve své reakci nevyjadřuje žákovi pocity. Na druhém stupni se učitel snaží pouze tónem řeči, ne jejím obsahem, vyjádřit pocity žáka, které však odpovídají pouze částečně skutečným žakovým pocitům. Na třetím stupni již učitel svým tónem řeči vyjádří pocity žáka, které odpovídají jeho momentálnímu prožívání, nicméně stále o nich nehovoří. Toto se mění až na čtvrtém stupni, kde již pojmenovává některé ze žakových pocitů. Pátý stupeň představuje nejvyšší úroveň empatického porozumění. Skutečně prožívané pocity žáka již vyjadřuje tónem své řeči a rovněž jejím obsahem. Učitel při komunikaci se žákem používá aktivní naslouchání, verbalizuje žákovi pocity, kdy si všímá jak záporných, tak i jeho kladných pocitů. Při této komunikaci je samozřejmě podstatné vytvoření atmosféry uvolněnější atmosféry při vzájemné důvěře (Kubáni, 2013, s. 82).

Výzkum, který se dotýkal empatie budoucích učitelů, byl proveden i na Slovensku. Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda při aplikaci nondirektivního přístupu ke vzdělávání budoucích pedagogů dojde u studentů k pozitivním změnám v oblasti AAE. U části studentů (kontrolní skupina-cca devadesát tři studentů) probíhaly semináře tradičním způsobem u druhé části (experimentální skupina-cca sto osm studentů) se v seminářích aplikoval nondirektivní přístup. Studenti v sebesuzujícím dotazníku měli posoudit, zda u nich došlo ke změnám v AAE po absolvování seminářů. Na základě porovnání výsledků experimentální a kontrolní skupiny v oblasti rozvoje empatie bylo zjištěno, že ve skupině experimentální se 37% studentů domnívalo, že jim semináře výrazně pomohli být empatictější, ve skupině kontrolní to bylo pak pouze 19,4% studentů. Podobné výsledky byly i u kongruence, pouze u akceptace nedošlo ke zjištění statisticky významných rozdílů (Gáborová, 1998, s. 43-87).

Nadále další otevřenou otázkou zůstalo, co může empatii pozitivně i negativně ovlivňovat. Negativní vliv na empatii – její snižování, nám částečně naznačují výzkumy, například již zmiňované longitudinální studie (Belini, L., Shea, J. a také

West, C. a Konrath), které dokládají celkový pokles empatie zjišťované škálou IRI. V nastíněných příčinách tohoto poklesu se hovoří o zvýšeném používání moderních komunikačních technologií mladými lidmi, případně i o problematičnosti vzdělávacího systému, jímž tito lidé procházejí, a který tuto empatii nijak nezvyšuje. Tyto závěry však byly pouze v rovině úvah a nedokázaly nám pravé příčiny více odhalit. Naznačené skutečnosti přesto ukazují na určitý komplex jevů, kterým jsou mladí lidé ovlivněni, kdy část vychází z životního stylu současné společnosti a část se bohužel týká i klasického školského systému. Ovlivňováním empatie ve školním prostředí se zabývala studie B. Coopera (Cooper, 2004). Jednou z výzkumných otázek této studie bylo „Jaké faktory ovlivňují (zvyšují/snižují) empatii učitele?“ (myšleno empatii učitele vůči žákům).

Na základě rozhovorů s učiteli bylo zjištěno, že hlubšímu poznání žáků, z hlediska školského systému (jednalo se o Velkou Británii), brání velké množství učiva a malé množství času, který na jeho probrání učitelé mají. Učitelé pak samozřejmě nemají prostor pro osobnější rozhovory s žáky. S tím pak souvisí i větší počty žáků v tamnějších třídách (většinou kolem třiceti žáků). Autor rovněž potvrdil, že projevy hlubší úrovně empatie učitelů byly právě spíše při práci s menšími skupinkami žáků, než v „přeplněných třídách“. Tyto empatii omezující faktory, přetíženost učivem, nedostatek času, velké počty žáků/studentů, autor identifikoval i v terciálním vzdělávání. Na základě zjištění autor dále tvrdil, že hlubší úrovně empatie učitele byly spojeny s atmosférou důvěry mezi učitelem a žáky. Také učitelem projevovaná empatie, spolu s jeho pozitivním přístupem k žákům, zároveň umožnila další šíření empatie mezi samotnými žáky. Jednalo se o působení učitele, jeho jednání, jako určitého vzoru pro následné jednání žáků vůči němu i ostatním (Cooper, 2004, s. 12 - 21). Toto může být i jednou z příčin, v longitudiálních výzkumech zjištěného, poklesu empatie u studentů (viz například West, Bellini).

Příčinami insuficience empatie u učitele, se u nás podrobněji zabýval Pelikán (Pelikán, 2002). Ten je rozčlenil do dvou výchozích kategorií – buď vyplývají přímo z osobnosti pedagoga, nebo z osobnosti samotných žáků. Na straně učitele poukazyval na chyby v sociální percepci, zkresleném vnímání žáků, zjednodušování komplexní podnětové situace a vytvoření percepčních schémat (k tomu také například Hrabal, Pavelková, 2010, s. 75-76). K dalším vlivům mohou patřit i postojoyé důvody,

například pedagogův postoj nepotřebnosti snahy blíže poznat žáka, případně i přílišný věkový rozdíl mezi ním a žáky. V rámci učitelových dovedností důvodem může být nedostatek zkušeností z komunikace, ve schopnosti dešifrovat verbální i neverbální signály druhého. Na straně žáka to mohou být jeho individuální specifika, například introvertnost, předstírání ve vnějším projevu, nedůvěra mezi ním a pedagogem. Pelikán dále zmiňoval i tzv. situační důvody, například větší počet žáků ve třídách, který znemožňuje větší poznání jednotlivých žáků a individuální přístup učitele. S tím pak souvisí i to, že většina učitelů zná žáky pouze ze školních lavic, jednostranně. Podstatný je také vliv únavy učitele na interakci se žákem, zejména výuka před koncem vyučovacího dne. Nezanedbatelná je i únava žáka což se projevuje v celkové atmosféře ve třídě a sníženém stupni vzájemného chápání (Pelikán, 2002, s. 102-106).¹²⁸

3. 3 Projekt výzkumu

3. 3. 1 Cíle výzkumu a výzkumné problémy

Hlavními cíli prováděného výzkumu rozvádějící cíl stanovený v úvodu práce bylo zjistit, zda lze prostřednictvím cíleného tréninkového kurzu zvýšit empatii učitele. Empatii učitele jsme si pro účely výzkumu rozdělili do dvou měřitelných komponent: dispoziční (1) a vyjádřenou empatii (2). V rámci výzkumu jsme se proto zabývali také tím, zda mezi dispoziční a vyjádřenou empatií existuje nějaký vztah (3). Následným dílčím výzkumným cílem (1_a) bylo prokázat, že ženy dosahují vyšších hodnot dispoziční empatie než muži. Zaměřili jsme se na empatii učitelů/budoucích učitelů, jelikož se domníváme, že tato dispozice patří k základním předpokladům efektivní výuky a pozitivním vztahům mezi učitelem a žáky, což dokládají i četné významné pedagogické teorie (k tomu v předcházejících podkapitolách 2. 1 a 2. 2). Naším cílem tak bylo nejenom potvrdit předpoklady uvedených pedagogických teorií, například těch které počítaly s možností rozvoje empatických dovedností (částečně Blahoslav, Komenský, také Lindner, Krejčí, Čáda, Chlup, Uher, ze zahraničních například Rousseau, Pestalozzi, částečně také Herbart, Dewey, Montessori, Steiner, Neill a samozřejmě Rogers), ale v konečném důsledku přispět ke zkvalitnění školní výuky, pedagogické praxe a přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách.

¹²⁸ V této souvislosti můžeme také hovořit o haló-efektu nebo i Pygmalion a Golem efektu.

Na základě vytyčených cílů můžeme následně formulovat výzkumné problémy, které z těchto cílů vycházejí. Výzkumné problémy (1^P), (2^P), vycházející z cílů (1) a (2) se zaměřují na příčinné vztahy, mezi výukovým kurzem (jeho absolvováním) a zvýšením dispoziční a vyjádřené empatie. Jedná se tedy o kauzální výzkumné problémy, které můžeme vyjádřit otázkami:

„Lze prostřednictvím speciálního výukového kurzu rozvíjet dispoziční empatii?“ (1^P)

„Lze prostřednictvím speciálního výukového kurzu rozvíjet vyjádřenou empatii?“ (2^P)

Společným prvkem pro oba výzkumné problémy je výukový kurz pro rozvoj empatie. Výukový kurz v našem případě vycházel z humanistické pedagogiky „rogeriánský“ zaměřených postupů pro rozvoj empatie (viz Hatcher et al., 1994). Tentokrát jsme se soustředili na studenty učitelství v rámci jejich studia na PdF.¹²⁹

Intenzivní volitelný kurz pro studenty učitelství měl formu praktických cvičení s rozsahem celkem bezmála třiceti výukových hodin (dvouhodinové bloky každý týden). Rozsahem třiceti výukových hodin jsem tak dosáhl limitu, který je označován za rozsah, kde „*lze uvažovat o efektech rozvoje příslušných dovedností*“ (Komárková, Slaměnik, Výrost, 2001, s. 24). Cílem kurzu bylo, jak již bylo řečeno, rozvoj empatie, empatických dispozic a dovedností studentů učitelství. Student, absolvent kurzu, by měl být schopen používat techniky aktivního naslouchání a zefektivnit tak svou komunikaci se žáky. Měl by dokázat naslouchat druhým, přijmout jejich referenční rámec, porozumět myšlenkám, pocitům, dokázat pojmenovat, představit si a uvědomit si pocity druhých. Také by měl být schopen vlastní sebereflexe, sebeempatie, uvědomění a pojmenování svých vlastních pocitů.

V rámci kurzu byla rozvíjena kognitivní (vmýšlení se do psychiky druhých, imaginativní přemísťování sebe sama do myšlení a pocitů druhého) i afektivní složka empatie (vcit'ování se do pocitů druhého, emocionální reakce na jeho pocity). Vlastní obsah kurzu pro studenty, budoucí učitele, vychází z humanistického přístupu, humanistické pedagogiky koncipované zejména C. R. Rogersem (výchova zaměřená na člověka (Person Centered Education – PCE, viz podkapitola 2. 2. 5, dále například

¹²⁹ A posléze také na učitele z praxe pro 2^P a 3^P.

Rogers, 1998; Rogers, Freiberg 1998). Východisky pro koncipování příslušných aktivit a vytvoření základní struktury kurzu se staly zejména modely výcviku těchto dovedností u učitelů v rámci tzv. facilitativního vyučování, opírající se o Rogersovy myšlenky, od J. Wittmera a R. D. Myricka (Wittmer, Myrick, 1980), také Rogersových následovníků T. Gordona (Gordon, 2003, také Gordon, 2012), a M. Rosenberga (Rosenberg, 2008).¹³⁰

Kurz byl rozdělen na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývala pojmovým uchopením empatie (co je a není empatie, rozdílem mezi empatií a soucitem, druhy empatie), ale také důležitostí empatie u učitele, respektive k čemu má empatie učiteli sloužit. Věnovali jsme se také dalším pojmům, které s empatií souvisely (akceptace, autenticita - sebepoznání, sebeempatie, burn-out). Dále jsme se v teoretické části zabývali vyjádřenou empatií – typologií reakcí v komunikaci, kde jsme se pak blíže věnovali aktivnímu naslouchání.

V průběhu celého kurzu si jeho účastníci vedli sebereflexní deník, v němž měli ze svého pohledu rekapitulovat realizované aktivity, zamyslet se nad jejich průběhem a možným přínosem pro rozvoj jejich empatických dispozic. Prostřednictvím sebereflexe si měli uvědomit a uspořádat si své poznatky, zkušenosti a prožitky z jednotlivých aktivit. Sebereflexní deník tímto také přispíval k rozvoji jejich sebeempatie – uvědomování svých myšlenek, pocitů, jednání a byl zároveň jejich vědomou cestou rozvoje empatických dovedností. Zamýšlení se nad sebou samým mělo přinést také další podněty vedoucí k jejich dalšímu růstu a seberozvoji.¹³¹

Praktická část byla zaměřena na rozvíjení a procvičování toho, co bylo přiblíženo v teorii – prohlubování a posilování sebeempatie, kognitivní a afektivní empatie, rozvíjení projevené empatie. S tímto souvisí rovněž uplatněné metody, které korespondují s vymezenými cíli a obsahem kurzu - z hlediska vyučovacích metod byla v kurzu použita kombinace klasických a „alternativních“ výukových metod (zde

¹³⁰ Také byly využity aktivity týkající se aktivního naslouchání od Mičienky a Rabiňákové (Rabiňáková, Mičienka, 2004).

¹³¹ K problematice reflexe a sebereflexe v rámci učitelské přípravy více například F. Korthagen (Korthagen, 2011).

bychom mohli použít termínu aktivizujících výukových metod, k tomu například Maňák, Švec, 2003).

Ke klasickým bychom mohli zařadit monologickou výukovou metodu vysvětlování, doplněnou dialogickou metodou - výukovým rozhovorem, případně diskusí. Následně zde můžeme zahrnout samostatnou práci, práci ve dvojicích, skupinovou práci, práci s textem, obrazem. S tímto souvisí také uplatnění deduktivního přístupu výuce, při němž jsou studentům sděleny základní generalizace a ty jsou následně pro lepší pochopení prezentovány na konkrétních příkladech + studenti si procvičují své pochopení na dalších konkrétních příkladech (nejnáznorněji při aktivitě „typologie reakcí v komunikaci“). K alternativním patří induktivní přístup, ve kterém studenti badatelským způsobem objevovali generalizace na základě konkrétních příkladů (např. aktivita „seznam pocitů“). Dále pak zde můžeme zařadit brainstorming, volné psaní, situační metodu, inscenační metodu, metodu řešení morálních dilemat, I.N.S.E.R.T (v rámci práce s textem), řízená imaginativní cvičení, trojitý rozhovor (modifikace tzv. empatické laboratoře). Shrnuto, jednalo se zde o kombinaci konstruktivismu a transmise s využitím zážitkové pedagogiky. Použitý metodický přístup korespondoval se závěry metaanalýzy Dexterové ohledně využitých metod na kurzech rozvoje empatie (Dexter, 2012).

Výzkumný problém (1^P)

V pojetí empatie ve smyslu dispozice jsme vycházeli z Davisovy multidimenzionální koncepce, který chápe empatii jako komplexní fenomén (podrobněji viz podkapitoly 1. 1. 1 a 1. 2. 2)

Dosavadní realizované výzkumy v této oblasti (viz kapitola 3.) nám bohužel dosud nedávají jednoznačné výsledky, což nám zároveň naznačuje určitou komplexnost tohoto problému. Přestože můžeme dispozice chápat jako relativně stabilní, je zřejmé, že je lze měnit a podléhají výchovným vlivům. Obecně platí, že vývoj a změna těchto dispozic je nejdynamičtější v mladším věku a později jsou spíše stabilnější (například Cakirpaloglu, 2012, s. 134-135). Ve vztahu k empatickým dispozicím výzkumy dokládají možnost variability v delším časovém období (Hatcher et al., 1994, s. 970, také West et al., 2007, s. 587-592, případně Bellini, & Shea, 2005, s. 164-167), a také možnost jejich

pozitivního ovlivňování cíleným tréninkem (Hatcher et al., 1994, také Beddoe, & Murphy, 2004).

Výzkumný problém (1^aP)

Jako doplňující lze považovat výzkumný problém, vycházející z cíle (1_a), zabývající se úrovní dispoziční empatie v souvislosti s genderovou diferencí. Tento relační výzkumný problém můžeme vyjádřit otázkou:

„Jaký je vztah mezi pohlavím a úrovní dispoziční empatie?“ (1_a^P)

Výzkumy v této oblasti prozatím prokázaly, že ženy dosahují významně vyšších hodnot dispoziční empatie než muži (Davis, 1980, s. 14-16, také například Zášková, Mlčák, 2009, s. 303). K tomu také více v souvislosti s hypotézou „sexuální role“ (v podkapitole 1. 2. 3). Širší genderovou diferencí se v rámci hypotéz v tomto výzkumu přímo věnovat nebudeme. Myslíme tím zejména potenciální rozdíly mezi muži a ženami ve zvýšení dispoziční a vyjádřené empatii po kurzu (v rámci výzkumného problému 1^P a 2^P). Nemáme k dispozici a nemůžeme se proto opřít o žádnou relevantní teorii, kdy by bylo doloženo, že se například u žen zvyšuje dispoziční empatie více než u mužů a prozatímni závěry v této oblasti odlišnosti nenaznačují. Hatcherová (Hatcher, 1994) ve svém výzkumu neprokázala statisticky významný rozdíl mezi muži a ženami ve zvýšení úrovně dispoziční empatie po absolvování kurzu. Noseková ve svých komentářích k výzkumu o jistých rozdílech daných pohlavím v dispoziční empatii před a po kurzu hovořila, nicméně toto zjištění se opíralo o relativně malý počet respondentů (šest mužů a čtyřicet devět žen, viz Nosek et al., 2014, s. 6).

Výzkumný problém (2^P)

Vyjádřenou (projevovanou) empatii jsme se podrobněji zabývali v podkapitole 1. 3. 2) Připomeňme, že vyjádřená empatie je typická pro Rogersovský přístup a my budeme využívat kategorizaci využívanou v sociální psychologii (Vymětal, 1996, s. 100-106). Zaměříme se zde na tzv. empatické poznámky, parafrázování a zrcadlení. Vyjádřenou empatii se zabývali například Carkhuff (například Patterson, 1985) a manželé Tauschovi, kteří ji měřili ve vztahu mezi pacientem a jeho klientem, posléze i ve školním prostředí (viz Thies, 2008) mezi učitelem a žáky. Významné byly v této oblasti

výzkumy realizované Aspym (Aspy, Roebuck, 1975, také Rogers, Freiberg, 1998, viz kapitola 3).

Výzkumný problém (3^p)

Dalším výzkumným problémem, vycházejícím z výzkumného cíle (3), bylo zjistit vztah mezi dispoziční a vyjádřenou empatií. V tomto relačním výzkumném problému šlo o to, zda v případě zvýšení dispoziční empatie došlo zároveň i ke zvýšení vyjádřené empatie, zda mezi sebou dispoziční a vyjádřená empatie korelují, popřípadě, zda mezi nimi není žádný vztah. Tento výzkumný problém můžeme vyjádřit otázkou:

„Jaký je vztah mezi úrovní dispoziční empatie a frekvencí výskytu vyjádřené empatie?“
(3^p)

Problematiku vztahu rozvoje dispoziční empatie a komunikace řešila nedávná studie M. Nosekové (Nosek et al., 2014). Na výzkumném vzorku studentů ošetřovatelství byla zkoumána účinnost tréninku nenásilné komunikace (NVC), který byl založen na rozvoji aktivního naslouchání druhým, jejich pocitům, potřebám prostřednictvím aktivizačních metod (například hraní rolí), během tréninku byla také posilována schopnost sebereflexe, vnímání sebe sama (o nenásilné komunikaci – NVC, více viz Rosenberg, 2008) Studenti vyplnili dotazník IRI před a po absolvování kurzu nenásilné komunikace, který probíhal během semestru. Z celkového vzorku padesáti pěti respondentů pro IRI bylo 89% žen a 11% mužů. Kromě vyplnění IRI si studenti vedli sebereflexní deník, ve kterém se prostřednictvím zápisů v průběhu tréninku i po něm vyjadřovali ke svému rozvoji empatie a porozumění druhým. Na základě porovnání průměrných skóre IRI před a po kurzu byl zaznamenán jejich určitý nárůst. Jisté rozdíly byly zaznamenány i mezi muži a ženami jak před kurzem, tak po kurzu. (Nosek et al., 2014, s. 7). Uvedená výzkumná studie naznačila možný vztah mezi projevenou empatií v komunikaci a hodnotami dispoziční empatie.

Na základě takto stanovených výzkumných otázek můžeme následně přejít k formulaci odpovídajících hypotéz. Jelikož je náš výzkum zaměřený kvantitativně, použijeme pro testování hypotéz statistické metody.

3. 3. 2 Výzkumné hypotézy a metodologie výzkumu

3. 3. 2. 1 Výzkumné hypotézy

Hypotézy pro výzkumný problém 1^P jsou založeny na již vytvořených teoretických konceptech a realizovaných výzkumech předpokládajících, že lze pomocí tréninkových metod rozvíjet empatické dispozice (Hatcher et al., 1994; Mlčák, 2010a; Beddoe, & Murphy, 2004; Dexter, 2012), nicméně jednoznačné potvrzení skutečnosti, že lze prostřednictvím cíleného tréninku zvyšovat empatické dispozice dosud chybí (Zášková, Mlčák, 2009; Mlčák, 2010).¹³²

Tyto hypotézy vycházejí z Davisova modelu dispoziční empatie, jejíž součástí jsou čtyři na sobě nezávislé komponenty – tendence: empatický zájem (EC), přijímáním perspektivy (PT), osobní distres (PD) a fantazie (FS).¹³³

Pro výzkumný problém (1^P) jsme formulovali hypotézu H1: Studenti absolvující kurz dosáhli statisticky významně vyšších hodnot dispoziční empatie (PES-použitý empatický součet) než studenti, kteří kurz neabsolvovali.¹³⁴

Dále z hypotézy H1 vycházejí následující subhypotézy:

H1a: Studenti absolvující kurz dosáhli statisticky významně vyšších hodnot subškály PT než studenti, kteří kurz neabsolvovali.

H1b: Studenti absolvující kurz dosáhli statisticky významně vyšších hodnot subškály EC než studenti, kteří kurz neabsolvovali.

H1c: Studenti absolvující kurz dosáhli statisticky významně vyšších hodnot subškály FS než studenti, kteří kurz neabsolvovali.

H1d: Studenti absolvující kurz nedosáhli statisticky významně vyšších hodnot subškály PD než studenti, kteří kurz neabsolvovali.

Subhypotéza H1d vychází ze závěrů Davise, který neslučoval PD s ostatními subškálami, kdy prokázal negativní korelaci PD s PT ve vztahu k věku (Davis, 1980,

¹³² K tomu viz kapitola 2. a 3.

¹³³ Více viz podkapitola 1. 1. 1.

¹³⁴ Použitý empatický součet je dán součtem subškál PT, EC a FS.

s. 14-16). O nutnosti neslučovat PD s ostatními škálami hovořil také D'Orazio (D'Orazio, 2002), který mimo jiné zdůrazňoval i negativní korelaci PD a EC. V této návaznosti pak můžeme dodat, že účelem kurzu je posilovat pozitivní mezilidské vztahy prostřednictvím empatie, kdy vysoké PD je naopak znakem určité osobní disfunkce, která empatii, dle našeho názoru, spíše brání. Zvyšování PD může být naopak známkou vnitřní nestability jedince, která může zabraňovat empatickému vciťování (o tom také Vymětal, 1996, s. 98).

Hypotézy pro výzkumný problém 1_a^P se opírají o četné výzkumy (například Davis, 1980, s. 14-16; Zášková, Mlčák, 2009, s. 303) a částečně jsou vysvětleny teorií tzv. sexuální role (viz. podkapitola 1. 2. 3, Mlčák, 2010, s. 103-104).

Hypotéza H1_a zní: Studentky učitelství vykazují statisticky vyšší úroveň dispoziční empatie než studenti učitelství.

K hypotéze H1_a pak byly formulovány následující subhypotézy:

H1_aa: Studentky učitelství vykazují statisticky vyšší úroveň subškály PT než studenti učitelství.

H1_ab: Studentky učitelství vykazují statisticky vyšší úroveň subškály EC než studenti učitelství.

H1_ac: Studentky učitelství vykazují statisticky vyšší úroveň subškály FS než studenti učitelství.

H1_ad: Studentky učitelství vykazují statisticky vyšší úroveň subškály PD než studenti učitelství.¹³⁵

Hypotézy k výzkumnému problému 2^P jsou postaveny podobně jako u hypotézy H1 na teoretických předpokladech, že lze pomocí tréninku rozvíjet empatické a komunikativní dovednosti (například Rogers, 1998; Komárková, Slaměník, Výrost, 2001), případně také výzkum C. Mauerové (Mauer, 1976, s. 47-57, k tomu viz dále). Vyjádřenou empatií je zde myšleno aktivní naslouchání – učitelem slovně vyjádřená akceptace žákových pocitů (empatická poznámka) a myšlenek (parafrázování,

¹³⁵ Studenty a studentkami učitelství se myslí učitelství občanské výchovy a základů společenských věd na PdF MU.

zrcadlení). Kromě toho je zde i kategorie vyjádřené sebeempatie – tzv. „já výrok“ (viz kapitola 1.3)

Hypotézu H2 lze formulovat následujícím způsobem: Ve výukových hodinách subjektů absolvujících kurz se zaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie vyjádřené empatie než ve výukových hodinách subjektů, které kurz neabsolvovaly.¹³⁶ Následné subhypotézy pak jsou:

H2a1: Ve výukových hodinách subjektů absolvujících kurz se zaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie akceptace žákových pocitů než ve výukových hodinách subjektů, které kurz neabsolvovaly.

H2a2: Ve výukových hodinách subjektů absolvujících kurz se zaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie akceptace žákových myšlenek než ve výukových hodinách subjektů, které kurz neabsolvovaly.

H2a3: Ve výukových hodinách subjektů absolvujících kurz se zaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie vyjádření učitelových pocitů než ve výukových hodinách subjektů, které kurz neabsolvovaly.¹³⁷

H2b1: Ve výukových hodinách subjektů se po absolvování kurzu zaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie vyjádřené empatie než ve výukových hodinách před kurzem.

H2b2: Ve výukových hodinách subjektů se po absolvování kurzu zaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie akceptace žákových pocitů než ve výukových hodinách před kurzem.

H2b3: Ve výukových hodinách subjektů se po absolvování kurzu zaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie akceptace žákových myšlenek, než ve výukových hodinách před kurzem.

H2b4: Ve výukových hodinách subjektů se po absolvování kurzu zaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie vyjádření učitelových pocitů než ve výukových hodinách před kurzem.

H2c1: Ve výukových hodinách subjektů, které kurz neabsolvovaly se nezaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorií vyjádřené empatie než ve výukových hodinách v předchozím období.¹³⁸

¹³⁶ Vyjádřená empatie učitelů je součtem kategorií FIAS akceptace pocitů žáků (kategorie 1), akceptace myšlenek žáků (kategorie 3).

¹³⁷ Tato dovednost souvisí se sebeempatií učitele a jejím vyjádřením.

H2c2: Ve výukových hodinách subjektů, které kurz neabsolvovaly se nezaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie akceptace žákových pocitů než ve výukových hodinách v předchozím období.

H2c3: Ve výukových hodinách subjektů, které kurz neabsolvovaly se nezaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie akceptace žákových myšlenek než ve výukových hodinách v předchozím období.

H2c4: Ve výukových hodinách subjektů, které kurz neabsolvovaly se nezaznamenala statisticky významně vyšší frekvence výskytu kategorie vyjádření učitelových pocitů než ve výukových hodinách v předchozím období.

Hypotézu H3 k výzkumnému problému 3^P lze formulovat takto: Existuje statisticky významný vztah mezi úrovní dispoziční empatie a frekvencí výskytu vyjádřené empatie.¹³⁹

H3a1: Existuje statisticky významný vztah mezi úrovní subškály PT a frekvencí výskytu kategorie akceptace žákových pocitů.

H3a2: Existuje statisticky významný vztah mezi úrovní subškály PT a frekvencí výskytu kategorie akceptace žákových myšlenek.

H3b1: Neexistuje statisticky významný vztah mezi úrovní subškály FS a frekvencí výskytu kategorie akceptace žákových myšlenek.

H3b2: Neexistuje statisticky významný vztah mezi úrovní subškály FS a frekvencí výskytu kategorie akceptace žákových pocitů.

H3c1: Neexistuje statisticky významný vztah mezi úrovní subškály PD a frekvencí výskytu kategorie akceptace žákových myšlenek.

H3c2: Neexistuje statisticky významný vztah mezi úrovní subškály PD a frekvencí výskytu kategorie akceptace žákových pocitů.

H3d1: Neexistuje statisticky významný vztah mezi úrovní subškály EC a frekvencí výskytu kategorie akceptace žákových myšlenek.

H3d2: Neexistuje statisticky významný vztah mezi úrovní subškály EC a frekvencí výskytu kategorie akceptace žákových pocitů.

¹³⁸ Předchozím obdobím je zde myšlen časový interval, během něhož jiné subjekty absolvovaly kurz.

¹³⁹ Dispoziční empatie je tzv. PES - použitý empatický součet (součet subškál PT, EC a FS). Vyjádřená empatie je pak součet kategorií FIAS akceptace pocitů žáků a akceptace myšlenek žáků.

H3e1: Existuje statisticky významný vztah mezi úrovní dispoziční empatie a frekvencí výskytu kategorie chválí a povzbuzuje žáka.

H3e2: Existuje statisticky významný vztah mezi úrovní dispoziční empatie a frekvencí výskytu kategorie kritizuje žáka.

Hypotéza H3 a subhypotézy H3a1, H3a2 vychází ze vztahu aktivního naslouchání k empatii, v rámci Davisova multidimenzionálního modelu (viz Zášková, Mlčák, 2009), zejména ke komponentě přijímání perspektivy (viz Parker, 2008, s. 149-146; také Bodie, 2013, s. 113-138). Aktivní naslouchání je součástí procesu, můžeme říci rozvinutého kognitivního procesu (viz podkapitola 1. 3. 2), v němž jedinec usiluje o přijetí perspektivy druhé osoby. Procesy pak vycházejí z antecedentů – tendencí, dispozic pozorovatele, naslouchajícího. Při rozvinutí antecedentů, zejména dispozice k přijímání perspektivy, by se toto mělo promítnout i do snahy porozumět druhému, tedy využití právě aktivního naslouchání. U subhypotézy H3e1 jsme vycházeli ze zjištění Aspyho (Rogers, 1998, s. 279-286) a u H3e2 jsme vycházeli z výsledků Mauerové (Mauer, 1976, s. 47-57).

Cíl	Dílčí cíl	(1)		(1 _a)		(2)		(3)	
Výzkumný problém	Dílčí výzkumný problém	(1 ^P)		(1 _a ^P)		(2 ^P)		(3 ^P)	
Hypotézy	Subhypotézy	H1	H1a H1b H1c H1d	H1 _a	H1 _{aa} H1 _{ab} H1 _{ac} H1 _{ad}	H2	H2a1 H2a2 H2a3 H2b1 H2b2 H2b4 H2c1 H2c2 H2c3 H2c4	H3	H3a1 H3a2 H3b1 H3b2 H3c1 H3c2 H3d1 H3d2 H3e1 H3e2

Tab. 1 Schéma vazeb výzkumných cílů, výzkumných problémů a hypotéz

3. 3. 2. 2 Metodologie výzkumu

Na základě vymezených výzkumných otázek (relační a kauzální výzkumný problém) a stanovených hypotéz jsme vybrali i tomuto odpovídající metodologický přístup založený na kvantitativní metodologii. V přípravě metodologie byly využity zahraniční zkušenosti z již citovaných výzkumů této problematiky (například Aspy, Roebuck, 1975; Beddoe, & Murphy, 2004; Hatcher et al. 1994; Nosek et al., 2014; Mauer, 1976). V našem případě se jednalo o typický komparativní experiment založený na experimentální skupině, na jejichž jednotkách byla prováděna intervence a kontrolní (případně ji lze označit jako komparační) skupině bez intervenčního zásahu. Jelikož nebylo možné realizovat klasickou randomizaci, náhodné přiřazení členů do experimentální a kontrolní skupiny, můžeme v tomto případě mluvit spíše o tzv. kvaziexperimentu (Hendl, 2004, s. 60-68). Jak dále konstatuje Hendl, představuje náhodný výběr ideál, který lze v praxi obtížně uskutečnit, případně je v určitých podmínkách až neuskutečnitelný (Hendl, 2004, s. 52).

Výzkumný problém 1^P a 1_a^P

Realizovaný samovýběr (tzn. členy skupiny experimentální se jedinci stávali na základě zájmu o tematiku) měl znaky dobrovolnosti. Právě výběr na základě dobrovolnosti se často objevuje v experimentech, ve smyslu toho, že osoby nelze nutit, aby se staly účastníky zkoumáním a je to pouze na jejich rozhodnutí (Reichel, 2009, s. 84). Takovýto samovýběr byl rovněž uskutečněn v již uváděném, často citovaném výzkumu uskutečněném Hatcherovou (Hatcher et al., 1994). Pro kritiku samovýběru se nejčastěji uvádí faktor motivace, který může zkreslit získaná data (Hendl, 2004, s. 53).¹⁴⁰

¹⁴⁰ Výběr učitelů byl kombinací dostupného výběru (škola) a náhodného výběru (losem) pro kontrolní skupinu (Gavora, 2008, s. 75, s. 80), samovýběru (viz výše) pro skupinu experimentální.

Domníváme se, že motivační aspekt zde má zcela jistě svůj vliv (co se týče motivace k přihlašování do kurzu, často však bývá přeceňován efekt vnitřní motivace, studenti se do tohoto typu seminářů hlásí i proto, že potřebují splnit určitý minimální počet kreditů, přihlašují se tedy na základě pouhé vnější motivace). Musíme však zdůraznit, že i kdyby členové experimentální skupiny byli určeni prostým náhodným výběrem, tedy v podstatě ideálně, museli bychom je na začátku semináře dostatečně motivovat, vytvořit zájem, aby dokázali smysluplně naplnit jeho náplň. Motivaci bychom tedy zcela jistě museli uskutečnit, i tyto studenty bychom museli dokázat motivovat a vyvolat dostatečnou vnitřní motivaci. Také se domníváme, že aspekt dobrovolnosti zde má zásadní roli a rozvoj dovedností tohoto typu by měl být uskutečňován právě skrze dobrovolnost, svobodu. Prvky dobrovolnosti a svobody nelze, podle našeho názoru od tohoto separovat. Jistě by bylo pak velmi obtížné rozvíjet empatii na základě donucení (podobně jako velmi problematické například nutit náboženské přesvědčení). I v případě, že by byl někdo k rozvoji své empatie donucen, měl by být tento jedinec následně dostatečně motivován, aby se donucení (a případný vnitřní blok), přetavilo na vnitřní zájem.

Oproti uváděné Hatcherové nebylo toto šetření zaměřeno na věkové odlišnosti (zkoumala skupiny vysokoškolských a středoškolských studentů), jelikož byly zkoumány skupiny vysokoškolských studentů, u kterých nebyly předpokládány markantní věkové rozdíly. Citované výzkumy, které v souvislosti s věkem reflektovaly empatické odlišnosti se zaměřovaly na výrazné věkové odlišnosti, například uváděný výzkum Mayové a Alligoodové zjistil tyto diference mezi osobami ve věku šedesát tři až devadesát šest let a osobami ve věku dvacet až dvacet pět let (May, Alligood, 2000, s. 376-377).¹⁴¹

Právě existence kontrolní skupiny s využitím tzv. pretestu a posttestu a jejich porovnání nám má umožnit překontrolovat homogenitu a v případě významných odlišností pomocí odpovídající statistické metody pak při hodnocení upravit výsledky posttestu (analýza kovariance). Velkou výhodou tohoto modelu je, že zjištěné diference v post a pretestu mezi experimentální a kontrolní skupinou nám umožní vyhodnotit

¹⁴¹ Rovněž v rámci výzkumného cíle 2 a 3 nebyly věkové odlišnosti reflektovány.

efekt intervence. Toto srovnání je mnohem citlivější, než kdybychom pouze srovnali posttesty (Hendl, 2004, s. 68). Kontrolní skupina byla vytvořena na základě randomizace, prostřednictvím náhodného výběru skupin studentů (losováním), kteří kurz neabsolvovali. Pro posílení homogenosti s experimentální skupinou jsme zde realizovali tzv. „matching“ (vyrovnání, k tomu Hendl, 2004, s. 62) z hlediska počtu a pohlaví, tak aby byly z tohoto pohledu skupiny víceméně rovnocenné.

V našem případě tvořilo experimentální soubor celkem sto deset respondentů (N=110), ve kterém bylo dvacet pět mužů (25M) a osmdesát pět žen (85 Ž). Kontrolní soubor tvořilo také celkem sto deset respondentů (N=110). Z hlediska pohlaví v něm bylo dvacet čtyři mužů (24 M) a osmdesát šest žen (86 Ž).

Skupina	Mužů	Žen	Celkem
Experimentální	25	85	110
Kontrolní	24	86	110

Tab. 2 Struktura experimentálního a kontrolního souboru

Jako nejvhodnější výzkumným nástroj pro měření dispoziční empatie byl zvolen sebeposuzovací dotazník tzv. Index interpersonální reaktivity (IRI), který patří k ověřeným a v současnosti často používaným nástrojům pro měření empatie ve smyslu empatických tendencí (Mlčák, Záškodná 2009, také Davis, 1980, viz podkapitola 1. 1. 1 a 3. 1.). Dotazník byl vytvořen Davisem na základě jeho multidimenzionální koncepce empatie. Celkem obsahuje dvacet osm položek, které zjišťují čtyři empatické komponenty: empatický zájem (EC), přijímání perspektivy (PT), fantazii (FS) a osobní distres (PD). Davisem byl tento nástroj mnohokrát prověřován a testován. Vykazuje proto dostatečné psychometrické vlastnosti, odpovídající interní, testovou a retestovou reliabilitu i přijatelnou konvergenční a diskriminační validitu (Davis, 1980, s. 10-17).

Tento dotazník byl nezávisle přeložen do češtiny třemi odbornými lektory angličtiny tak, aby vystihoval význam daných výroků, následně byl přeložen z češtiny zpět do angličtiny a opět porovnán. Takto pořízený překlad byl dále konfrontován s u nás již

použitými experimentálními překlady IRI v DP pracích (například Slabá, 2010; Šafková, 2011).¹⁴²

V realizovaném dílčím předvýzkumu týkající se dotazníku IRI bylo na malém vzorku respondentů potvrzeno, že jsou předkládané otázky dostatečně srozumitelné, zda rozumí jejich smyslu. Jelikož dotazník nebyl rozesílán korespondenční formou, byl při vyplňování vždy přítomen odborný pracovník, který zodpověděl případné dotazy. Dotazník měl možnost anonymní formy vyplnění, respondenti se sami mohli rozhodnout, zda jej podepíší svým pravým jménem, či zda zvolí jiný, anonymní symbol (kombinace písmen, číselné kódy, případně i obrázek).¹⁴³

Výzkumný problém 2^P a 3^P

Pro měření vyjádřené empatie a také ke zjištění skutečnosti, zda existuje vztah mezi úrovní dispoziční empatie učitele (měřenou IRI) a jeho projevenou empatií ve školní třídě při interakci se žákem, bylo nutné zvolit jiný výzkumný nástroj. Projevená empatie (v našem případě aktivní naslouchání) je součástí pedagogické komunikace, komunikativních dovedností. Svou pozornost jsme proto zaměřili na nástroje, které se zabývaly měřením pedagogické komunikace (komunikativních dovedností), zejména pak ve vztahu k učiteli. Jelikož je téma pedagogické komunikace již klasickým tématem pedagogických výzkumů (přibližně od šedesátých let dvacátého století), existuje na tomto poli i množství výzkumných nástrojů (Svatoš, 2011, s. 176). Jak uvádí Nelešovská (k tomu také v podkapitole 2. 3. 3), existuje celá řada deskriptivních výzkumných nástrojů, které se zaměřily na tuto oblast, například model T. Ryanse, A. Bellacka. V našem prostředí se tomuto tématu věnovali například D. Tollingerová, J. Průcha, J. Mareš a další (Nelešovská, 2003, s. 18-27).

¹⁴² Podobně jako například Gavora (Gavora, 2003, s. 126-145).

¹⁴³ Předvýzkum se řídil principy, které uvádí například Pelikán (Pelikán, 2004, s. 78-79).

Podnětnými pro nás byly výzkumy vyjádřené empatie v pedagogické komunikaci a využití zavedeného původního Flandersova systému interakční analýzy (FIAS). Jedná se o observaci, pozorování interakcí učitele založeném na systému kategorií, jehož součástí jsou i kategorie vztahující se k projevené empatii. S tím souvisel Aspyho výzkum projevené empatie učitele v souvislosti s FIAS (Aspy, Roebuck, 1975), a také například výzkum Maurerové (Maurer, 1976).

Ve vazbě na tematiku vyjádřené empatie učitele se proto jako nejvhodnější nástroj jevil Flandersův kategoriální systém pro pozorování komunikace ve třídě – Flandersova interakční analýza (Flanders' Interaction Analysis System - FIAS, popřípadě se můžeme setkat s označením Flanders' Interaction Analysis Category System – FIACS, respektive Flanders' Interaction Analysis Categories – FIAC). Proto se na něj také blíže podíváme.

Můžeme říci, že FIAS patří k nejznámějším prostředkům pro výzkum relačních modelů v rámci sociální interakce.¹⁴⁴ FIAS byl vytvořen pro analýzu vztahů mezi učitelem a žáky při běžném, hromadném vyučování. Flanders rozdělil činnosti, které se odehrávají v rámci pedagogické interakce do tří skupin. První skupinou je verbální projev učitele, poté verbální projev žáků a nakonec ticho a nonverbální činnosti. Vlastní učitelův projev pak rozdělil na další dvě skupiny dle charakteru učitelova působení na žáky (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 120-122).

Východiskem pro FIAS byla také teorie o tzv. přímém a nepřímém vlivu učitele na žáky. Přímý vliv je charakteristický tím, že redukuje volnost a spontánnost žáka a může i přinášet horší vyučovací výsledky. K přímému vlivu patří učitelovo vysvětlování učiva, udělování pokynů a příkazů, projevy nesouhlasu a kritika žáka. Naopak nepřímým vlivem učitel zvyšuje žákovu volnost a iniciativu a může vést k lepším vyučovacím výsledkům. Tento nepřímý vliv se projevuje akceptováním žákových pocitů, myšlenek, kladením otázek žákům, jejich pochvalou a povzbuzením (Gavora, 2005, s. 55, s. 151, viz také Flanders, 1970).

Jak ve své studii uvádí například T. Svatoš, zahrnoval původní Flandersův model celkem deset kategorií chování, sedm bylo chování učitele (viz výše) a zbývající tři,

¹⁴⁴ Relační modely (vedle modelů sekvenčních) se zabývají vztahy mezi činnostmi účastníků sociální interakce.

respektive dvě pak zahrnovaly chování žáka (odpovědi na vyzvání učitele, spontánní odpovědi žáka). Poslední kategorie zahrnovala zbylé činnosti (nonverbální komunikaci, nesrozumitelnou komunikaci, ticho, zmatek ve třídě, viz Svatoš, 2011, s. 177).

Učitel:	
1.	Akceptuje žákovy pocity, projevuje sympatie konstruktivním způsobem.
2.	Chválí a povzbuzuje, žertuje, souhlasí s žákovým výkonem.
3.	Využívá, akceptuje, objasňuje a rozvíjí myšlenky žáků.
4.	Klade otázky, stimuluje žáky, nejde o řečnické otázky.
5.	Vykládá, sděluje, přednáší, uvádí své názory.
6.	Dává pokyny či příkazy.
7.	Kritizuje, uplatňuje svou autoritu, chce změnit žákovo nevhodné chování nebo činnost.
Žák:	
8.	Odpovídá učiteli, ale kontakt inicioval učitel.
9.	Žák sám začíná hovor, je aktivní a iniciativní v kontaktu s učitelem.
10.	Ticho nebo zmatek ve třídě (nezřetelná komunikace).

Tab. 3 Ukázka kategorií FIAS (Svatoš, 2011, s. 177)

Díky zaznamenaným kategoriím vyskytujícím se v průběhu pozorované vyučovací hodiny bylo možné v časovém sledu vyjádřit proměny interakce. Pomocí pořízenému záznamu bylo také možné určit návaznost jednotlivých projevů učitele a žáka.

V průběhu let docházelo k dalšímu vývoji FIAS. K základním otázkám, které se během jeho vývoje vyskytly, patřilo, zda je možné pedagogickou interakci, v rámci výzkumu, popsat pouhými deseti kategoriemi (Svatoš, 2011, s. 180-181). Proto například model J. Amidona a E. Hunterové (The Verbal Interaction Category System – VISC) rozvíjí některé kategorie FIAS, zejména pak u Flanderse nepřilíš rozvinutou kategorii týkající se žáka (Nelešovská, 2003, s. 20-21).¹⁴⁵

K dalším modelům, které využily FIAS patří například systém J. Fanselowa - Foci for Observing Communication Used in Settings – FOCUS (více viz Fanselow, 1977) a systém G. Moskowitzové - Foreign Language Interaction Analysis – FLINT (více viz Moskowitz, 1967). V souvislosti s Flandersovými kategoriemi byla sledována i opačná

¹⁴⁵ Podobně také T. Svatoš a J. Doležalová ve své úpravě FIAS rozšířili počet žákovských kategorií (Svatoš, 2013a, s. 119).

cesta, a to jejich redukce. Reprezentantem tohoto přístupu je systém OSTRAQ, ve kterém se pozoruje pouze pět kategorií.¹⁴⁶ Pro naši potřebu jsme využili rozšířenou kategorii akceptace v modelu VISC, ve které také učitel vyjadřuje své city (Nelešovská, 2003, s. 20).

Zajímavým počinem bylo vytvoření kategoriálního systému speciálně pro pozorování humanisticky orientované výchovy. Základ tohoto systému tvoří pět výchozích kategorií, které by se měly v humanisticky zaměřené výuce vyskytovat. Jedná se o úctu k žákovi, jedinečnost každého žáka, tolerantnost k jiným názorům, podpora zvědavosti a tvořivosti a ducha spolupráce ve třídě. Jak už ze samotných názvů vyplývá, jedná se o obecné a příliš široké kategorie. Proto byly v rámci těchto kategorií vytvořeny ještě konkrétní projevy. Tento soubor projevů ovšem není úplný, je otevřený, lze jej dále rozšiřovat. Jak je z kategorií patrné, zaměřuje se tento pozorovací systém na činnost učitele. Jelikož však při identifikaci znaků tohoto způsobu výchovy hraje důležitou roli situační kontext, ve kterém k pozorovanému projevu učitele došlo, musí se brát do úvahy i činnost žáka (Gavora, 2008, s. 240-242, také Jelínková, Gavora, 1993, s. 16-19).

FIAS v souvislosti s empatií využil již Aspy. Jak již bylo uvedeno jinde (viz podkapitola 3. 2), došel tento výzkumník k závěrům, že je vyšší úroveň empatie učitele spojena rovněž s vyšší frekvencí zaznamenaného výskytu kategorií akceptace pocitů žáků a akceptace jeho myšlenek. Jedná se zde o prostředky učitelova nepřímého vlivu na žáka (Rogers, Freiberg, 1998, s. 282, také Aspy, Roebuck, 1975, s. 220-222).

Rovněž C. Mauzerová (Mauer, 1976, s. 47-57) se ve své studii zabývala vztahem empatie a FIAS (myšlena původní z deseti kategorií). Její výzkum zaznamenal vyšší frekvenci výskytu kategorie akceptace pocitů žáků z FIAS u skupiny, která prošla tréninkem facilitativních dovedností učitele spojených s rozvojem jeho empatie než u skupiny kontrolní. Zajímavým zjištěním bylo, že u kategorie kde kritizuje žáka, byla zaznamenána nižší frekvence u skupiny experimentální. U ostatních kategorií z FIAS (konkrétně povzbuzování žáků, akceptace jeho myšlenek a kladení otázek

¹⁴⁶ Ticho (O), mluvu žáků (S), mluvu učitele (T), učitelovo kritizování (R), akceptaci žáka (A) a učitelovy otázky (Q), viz například (Svatoš, 2013a, s. 115).

učitelem, vysvětlování a dávání pokynů) nebyl zaznamenán významný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou. Přestože výzkum nakonec dokončil pouze malý vzorek respondentů, z experimentální (sedm jedinců) a kontrolní skupiny (devět jedinců), jsou dosažené výsledky inspirující ve vztahu k rozvíjení empatických dovedností u učitelů.

Při hledání korelace mezi dispoziční empatií (měřeno prostřednictvím IRI) a projevenou empatií učitele se zaměříme na její nejvýraznější projev – aktivní naslouchání. Přímou tyto kategorie pro školní prostředí obsahuje v nejvíce vyhovující podobě původní FIAS. Konkrétně se jedná o kategorie akceptace žákových pocitů (kategorie 1) a akceptace žákových myšlenek (kategorie 3). Akceptace žákových pocitů se ve verbální ústní komunikaci projevuje tím, že učitel pomocí krátké empatické poznámky reflektuje duševní stav žáků, jejich pocitů (pozitivních/negativních), například „*vím, že se někteří z vás necítíte dobře*“ nebo „*dnes jste rozrušení*“ (Gavora, 2005, s. 152).

Akceptaci žákových myšlenek budeme chápat jako opakování výroku žáka (zrcadlení) nebo jeho parafrázi, shrnutí toho podstatného, co žák řekl, například „*tak, Bětka si myslí, že na poušti nemohou růst květiny*“ (Gavora, 2005, s. 152).¹⁴⁷

Součástí této kategorie v původní verzi je i rozvíjení myšlenek žáků, tzn. učitel navazuje na žákovy myšlenky a vysvětlováním je rozvíjí. My toto však do ní zařazovat nebudeme, jelikož se již nejedná o aktivní naslouchání (učitel tam přidává svůj pohled). V rámci našeho modifikovaného FIAS bude část rozvíjení žákových myšlenek kategorií 3A (rozvíjení žákových myšlenek učitelem). Kategorie 1 a 3, tak jak jsme si je vymezili, reprezentují projevy aktivního naslouchání a plně pokrývají náš záměr zaznamenat frekvenci výskytů projevené empatie u učitele ve školní výuce. Dále jsme využili kategorii ze systému VISC, výrok učitele, ve kterém vyjadřuje své city (viz výše). Vytvořili jsme kategorii 1A doplněním původního FIAS. Zde se jedná o sebeempatii učitele, která je vyjádřena vůči žákovi/žákům, tzv. „já výrok“.

¹⁴⁷ Akceptaci myšlenek formou učitelovy promluvy „ano“, „dobře“ budeme kódovat kategorií 6 (viz Gavora, 2005, s. 152).

FIAS pro kódování dat, respektive převádění informací z jedné formy do formy jiné, používá intervalové (časové) kódování, které je v tomto případě založeno na tom, že se záznam pozorovaného jevu do odpovídající kategorie dělá v určitých intervalech (3 sek., 5 sek., 10 sek., 15 sek.). Tento způsob kódování umožňuje mimo jiné získat přehled o výskytu jednotlivých kategorií v jednotlivých časových úsecích vyučovací hodiny – vytvořit tzv. časové řezy (například Svatoš, 2013a, s. 115-116).

Dalším způsobem kódování ve FIAS pro zaznamenání frekvence výskytu sledovaných kategorií, je využití přirozeného kódování. Tento způsob kódování je založen na principu přirozeně se vyskytujících kategorií. Pozorovatel udělá záznam pokaždé na začátku pozorované kategorie, tedy vždy když registroval jev patřící do další kategorie (Gavora, 2005, s. 151, Gavora, 2008, s. 243-244).

Pro určení frekvence výskytu vybraných kategorií jsme zvolili přirozené kódování, tedy záznam podle přirozeně se vyskytujících kategorií v průběhu vyučovací hodiny. Intervalové kódování v krátkých časových úsecích klade příliš velké nároky na pozorovatele (viz například Svatoš, 2013a, s. 115, také Gavora, 2008, s. 98), což pak může mít nepříznivý dopad na spolehlivost získaných dat. Proto docházelo k tomu, že se kódovalo v delších časových úsecích, případně se vyučovací hodina v těchto případech segmentovala pouze do několika vybraných úseků (např. 5 minut na začátku hodiny, 5 minut uprostřed a 5 minut na konci hodiny). V těchto případech, dle našeho názoru, pak může dojít k absenci záznamu vyskytujících se kategorií, budou zde „hluchá“ místa. Proto jsme zvolili přirozené kódování, které pokryje celou vyučovací hodinu z hlediska vyskytujících se kategorií, jelikož pozorovatel zaznamenal kategorii vždy, když pozoroval daný jev.

Při kódování kategorií samozřejmě nebyly výroky (učitelů, žáků) posuzovány izolovaně, byly zasazovány do širšího kontextu. Námi sledované kategorie (kategorie 1, 1A, 3) jsou často právě reakcí na výrok žáka (zvláště kategorie 3 reakcí na odpověď-kategorie 8, nebo reakcí na žakovu spontánní promluvu – kategorie 9). Kromě toho byly zaznamenávány i zbývající učitelovy kategorie (2, 3A, 4, 5, 6, 7), aby byl získán komplexní obraz o učitelově činnosti během výuky.

V našem případě se jednalo o tzv. nepřímé pozorování, kdy jsme vycházeli z pořízených audio nahrávek vyučovacích hodin. Domníváme se, že nepřímé

pozorování prostřednictvím audio nahrávky umožní mnohem přesněji při přirozeném kódování určit odpovídající kategorie. K posuzování sloužily záznamy vyučovacích hodin před intervencí (semináři - kurzu zaměřeném na rozvoj empatických dovedností) a následně záznamy po intervenci. Tyto záznamy pak byly porovnány s kontrolním vzorkem, tzn. záznamy od pedagogů, u kterých nebyl proveden intervenční zásah (výzkumný problém 2^P).

K analýze prostřednictvím FIAS sloužily záznamy o celkovém počtu jednoho sta vyučovaných hodin – padesát vyučovacích hodin byl od experimentální skupiny (dvacet pět vyučovacích hodin před intervencí a dvacet pět vyučovacích hodin po intervenci) a padesát vyučovacích hodin od kontrolní skupiny (dvacet pět vyučovacích hodin před intervencí a dvacet pět vyučovacích hodin po intervenci).¹⁴⁸

Skupina	Počet vyučovacích hodin
Experimentální	50
Kontrolní	50

Tab. 4 Struktura experimentální a kontrolní skupiny-počty vyučovacích hodin

Opět, jako v případě IRI, se jednalo o kvaziexperimentální model, experimentální skupinu tvořily subjekty přihlášené do kurzu, kontrolní subjekty neabsolvující kurz.¹⁴⁹ Pro zajištění rovnocennosti byl také proveden „matching“ mezi experimentální a kontrolní skupinou z hlediska počtu vyučovacích hodin.¹⁵⁰

Pro účely analýzy pro pořízení záznamu byly zvoleny takové vyučovací hodiny, které se vyznačovaly častými slovními interakcemi mezi učitelem a žáky, tedy

¹⁴⁸ Srovnatelně například výzkum T. Svatoše (Svatoš, 2013a).

¹⁴⁹ U každého subjektu se jednalo o celkem deset vyučovacích hodin, pět vyučovacích hodin před kurzem a pět vyučovacích hodin po kurzu. Pořízení záznamů ve vyučovacích hodinách bylo umožněno na základě zachování anonymity subjektů.

¹⁵⁰ Matchingem se nepodařilo zajistit úplnou shodu ve vyučovacích předmětech a třídách mezi experimentální a kontrolní skupinou. V této oblasti byla zajištěna alespoň poměrná shoda, ve vzdělávacích oblastech (Jazyk a jazyková komunikace, Matematik a její aplikace, Člověk a společnost) a v ročnících (ročníky I., II stupně ZŠ a vyššího stupně gymnázia).

například ne monotematicky zaměřené hodiny s písemným opakováním, ale spíše takové, kde jsou vedeny výukové rozhovory, diskuse mezi žáky a učitelem. Pro zajištění větší spolehlivosti¹⁵¹ bylo pozorování realizováno prostřednictvím dvou zacvičených pozorovatelů a následně byla vypočtena míra shody mezi pozorovateli. Na základě příslušného vztahu (viz Mareš, 1983, s. 178) byla vypočtena 99,22% shoda mezi pozorovateli.

Dále pak byly u subjektů porovnány údaje z FIAS a z IRI (výzkumný problém 3^p). Porovnání získaných dat mělo potvrdit/vyvrátit hypotézu o vztahu mezi dispoziční a projevenou empatií, respektive, zda u subjektů u kterých byla zaznamenána vyšší úroveň dispoziční empatie (IRI), došlo také k zaznamenání vyšší úrovně projevené empatie (FIAS). Zde byla využita zaznamenaná data z již použitých nástrojů IRI a FIAS u subjektů, které byly vybrány náhodným výběrem (losem) na dostupných školách (a samozřejmě svolily k účasti na výzkumu). Zde jsme měli k dispozici dvacet subjektů (osmnáct žen a dva muže). Přestože se jednalo o relativně nízký počet subjektů, statistické metody, které jsme použily pro testování hypotézy (viz dále) jsou nastaveny právě na takovéto soubory menšího rozsahu. Zjištěné výsledky (to, zda jsou rozdíly statisticky významné) pak samozřejmě zohledňují velikosti těchto souborů.

3. 3. 3 Prezentace a interpretace výsledků

Pro zpracování získaných dat týkající se H1 a H1_a se jako nejvhodnější jevila tzv. analýza rozptylu - statistická metoda, jejíž aplikace v pedagogickém výzkumu může zajistit přesné a spolehlivé výsledky (Chráška, 2007, s. 132). Jednalo se o analýzu rozptylu tzv. dvojného třídění s interakcí, model s pevnými faktory - ANOVA – Analysis of Variance (například Chráška, 2007, s. 137-140, také Hendl, 2004, s. 337-339, s. 351-353).¹⁵² Tato metoda je velmi vhodná pro porovnávání komparaci výsledků mezi skupinami (mezi experimentální a kontrolní), kdy se ptáme, zda jsou mezi těmito

¹⁵¹ Nami pozorované kategorie se obecně vyznačují nižší reliabilitou (Gavora, 2008, s. 243).

¹⁵² V našem případě se jednalo o hodnoty subškál IRI – PES, PT, FS, EC, PD máme zde tzv. faktor struktury (GROUP) a faktor pohlaví (GENDER), tedy dvojné třídění.

skupinami statisticky významné rozdíly, v našem případě po intervenci (k tomu Hendl, 2004, s. 337).¹⁵³

Pro statistické vyhodnocení experimentu prostřednictvím ANOVA bylo nejprve nutné ověřit předpoklad homogenity rozptylů a normálního rozdělení (normality). Tyto předpoklady se ověřují pomocí testových metod, používá se tzv. Bartlettův test, který je citlivým na porušení předpokladu normality (Chráška, 2007, s. 137), rovněž byl použit Cochranův a Hartleyův test. Pro vyjádření předpokladu normality se často používají grafická vyjádření. Zmíněné předpoklady je v našem případě nutné u skupin ověřovat dvakrát – po pretestu a po posttestu.

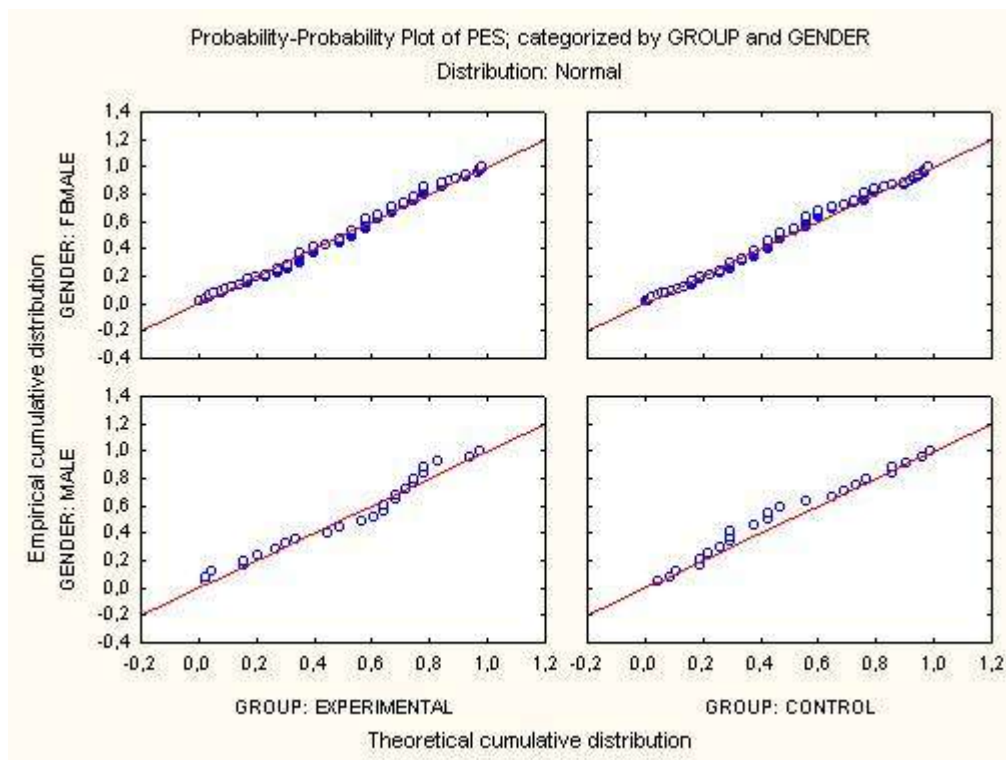
Subškála	faktor	Hartley F-max	Cochran	Bartlett χ^2	df	p	sign.
PES	GROUP	1,024187	0,505975	0,015493	1	0,900942	NS
	GENDER	1,112659	0,526663	0,215933	1	0,642157	NS
	GROUP x GENDER	1,369568	0,309573	1,024507	3	0,795322	NS
PT	GROUP	1,049747	0,512135	0,063928	1	0,800391	NS
	GENDER	1,053485	0,513023	0,050927	1	0,821457	NS
	GROUP x GENDER	1,167404	0,269254	0,329725	3	0,954344	NS
FS	GROUP	1,001855	0,500463	0,000093	1	0,992300	NS
	GENDER	1,347053	0,573934	1,557355	1	0,212053	NS
	GROUP x GENDER	1,440792	0,286699	1,154691	3	0,763891	NS
EC	GROUP	1,031442	0,507739	0,025996	1	0,871910	NS
	GENDER	1,059060	0,514341	0,061827	1	0,803632	NS
	GROUP x GENDER	1,419983	0,300697	0,776843	3	0,854997	NS
PD	GROUP	1,031307	0,507706	0,025777	1	0,872446	NS
	GENDER	1,196930	0,544819	0,620386	1	0,430904	NS
	GROUP x GENDER	1,304164	0,283088	0,874465	3	0,831585	NS
TOTAL	GROUP	1,082851	0,519889	0,171815	1	0,678504	NS
	GENDER	1,122285	0,528810	0,252583	1	0,615262	NS

¹⁵³ Ke zpracování dat byly využity programy IBM SPSS Statistics 22, program Statistica a Matlab dostupné na Masarykově univerzitě viz <http://www.muni.cz/services/software> [cit. 2015-06-19].

	GROUP x GENDER	1,673239	0,335829	2,648119	3	0,449116	NS
--	-------------------	----------	----------	----------	---	----------	----

Tab. 5 Homogenita po pretestu

Na základě provedených testů (Hartleyův, Cochranův, Bartlettův) byl potvrzen předpoklad homogenity rozptylů ve sledovaných faktorech (struktury, pohlaví, interakce struktury a pohlaví) u všech znaků. Zjištěné rozdíly byly nevýznamné (NS).



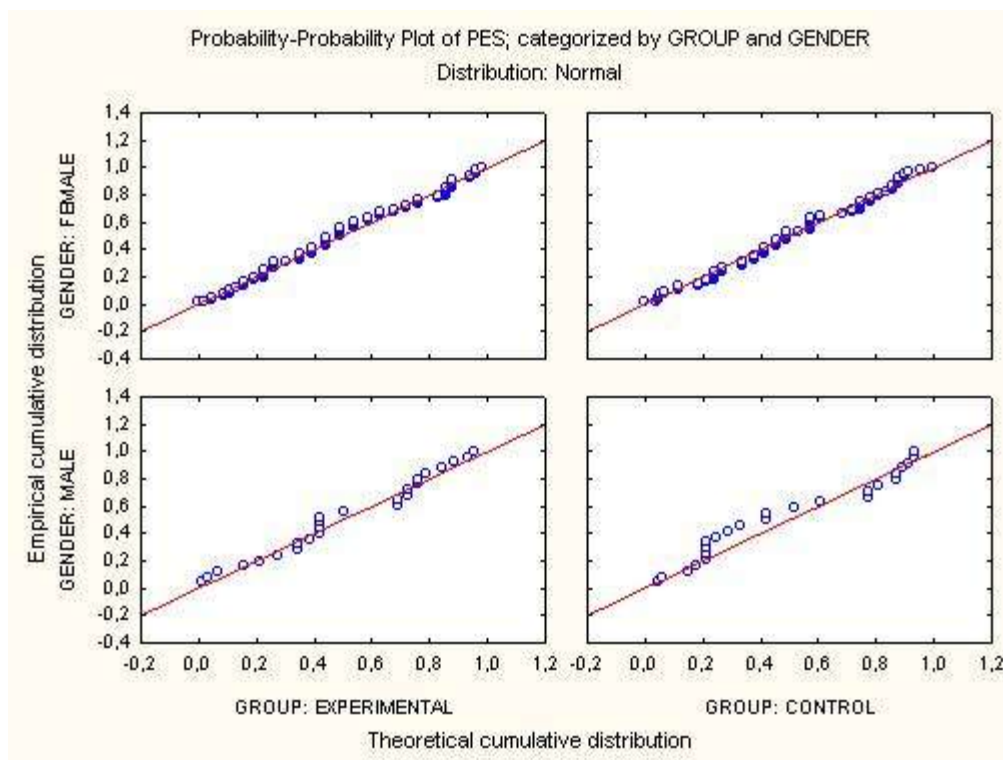
Obr. 3 Normalita po pretestu

Předpoklad normality (zde souhrnná kategorie PES) byl splněn u žen v experimentální a kontrolní skupině. U mužů můžeme konstatovat jeho velmi mírné narušení, jehož důvodem byl zejména nižší počet zástupců tohoto pohlaví v obou skupinách. Homogenita a normalita byla samozřejmě zjišťována i po posttestu a také zde byly tyto předpoklady splněny.

Subškála	Faktor	Hartley	Cochran	Bartlett	df	p	sign.
PES	Group	1,279460	0,561300	1,643228	1	0,199883	NS
	Gender	1,016989	0,504211	0,005289	1	0,942024	NS
	Group x Gender	1,500837	0,303107	4,179723	3	0,242700	NS
EC	Group	1,451724	0,592124	3,747313	1	0,052892	NS
	Gender	1,068052	0,516453	0,079539	1	0,777923	NS
	Group x Gender	1,684592	0,318360	5,718355	3	0,126146	NS
FS	Group	1,323619	0,569637	2,125318	1	0,144883	NS
	Gender	1,121710	0,528682	0,239824	1	0,624333	NS
	Group x Gender	1,456249	0,306737	2,317006	3	0,509271	NS
PD	Group	1,026916	0,506640	0,019135	1	0,889979	NS
	Gender	1,019487	0,504825	0,006945	1	0,933583	NS
	Group x Gender	1,551351	0,302452	1,243570	3	0,742574	NS
TOTAL	Group	1,443777	0,590797	3,638365	1	0,056462	NS
	Gender	1,057931	0,514075	0,059539	1	0,807226	NS
	Group x Gender	1,555317	0,300747	4,070518	3	0,253949	NS

Tab. 6 Homogenita po posttestu

Jak již bylo uvedeno, i zde byl potvrzen předpoklad homogenity rozptylu, kdy zjištěné rozdíly byly nevýznamné (NS).



Obr. 4 Normalita po posttestu

Zde se v případě mužů vyskytl obdobný jev jako v případě pretestu.

Výzkumný problém 1^P a příslušné hypotézy

Po ověření všech základních vstupních předpokladů byla provedena analýza rozptylu. Nejprve bylo nutné vyvrátit tzv. nulové hypotézy (H_0). V obecné rovině jsou tyto hypotézy charakteristické tvrzením, že mezi danými proměnnými neexistují žádné vztahy. V případě, že jsou nulové hypotézy při statistické analýze odmítnuty, přijmeme hypotézy alternativní. Vyvrácení nulových hypotéz znamená, že dosažené výsledky nelze vysvětlit prostřednictvím působení náhody a mezi jevy existuje statisticky významný vztah, rozdíl, souvislost (například Chráska, 2007, s. 69-73).¹⁵⁴

¹⁵⁴ S tímto souvisí také statistický pojem hladina významnosti (případně dosažená hladina významnosti - p). Myslí se tím pravděpodobnost neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy, kdy ve většině pedagogických výzkumů se pracuje na hladině významnosti 5% nebo 1% (Chráska, 2007, s. 72-73, také Hendl, 2004, s. 177). V rámci našeho výzkumu jsme pracovali na hladině významnosti 0,05. Pro další testování pak bylo použito tzv. Tukeyovy HSD metody ($\alpha = 0,05$).

V případě H1 by nulová hypotéza byla (H01) – Studenti absolvující kurz nedosáhli statisticky významně vyšších hodnot dispoziční empatie (PES - použitý empatický součet) než studenti, kteří kurz neabsolvovali.

V souvislosti s realizovaným pretestem je pro nás klíčové zjištění, že nebyly zjištěny významné rozdíly mezi experimentální a kontrolní skupinou v dispoziční empatii, ani v úrovni osobního distresu (viz tabulka).

Subškála	GROUP	GENDER	Mean		
PES	EXPERIMENTAL		52,24941	****	
	CONTROL		53,67054	****	
TOTAL (PES, PD)	EXPERIMENTAL		67,50000	****	
	CONTROL		69,61818	****	
	CONTROL	MALE	64,04167	****	
	EXPERIMENTAL	MALE	64,88000	****	
	EXPERIMENTAL	FEMALE	68,27059	****	
	CONTROL	FEMALE	71,17442	****	

Tab. 7 Výsledky pretestu v experimentální a kontrolní skupině

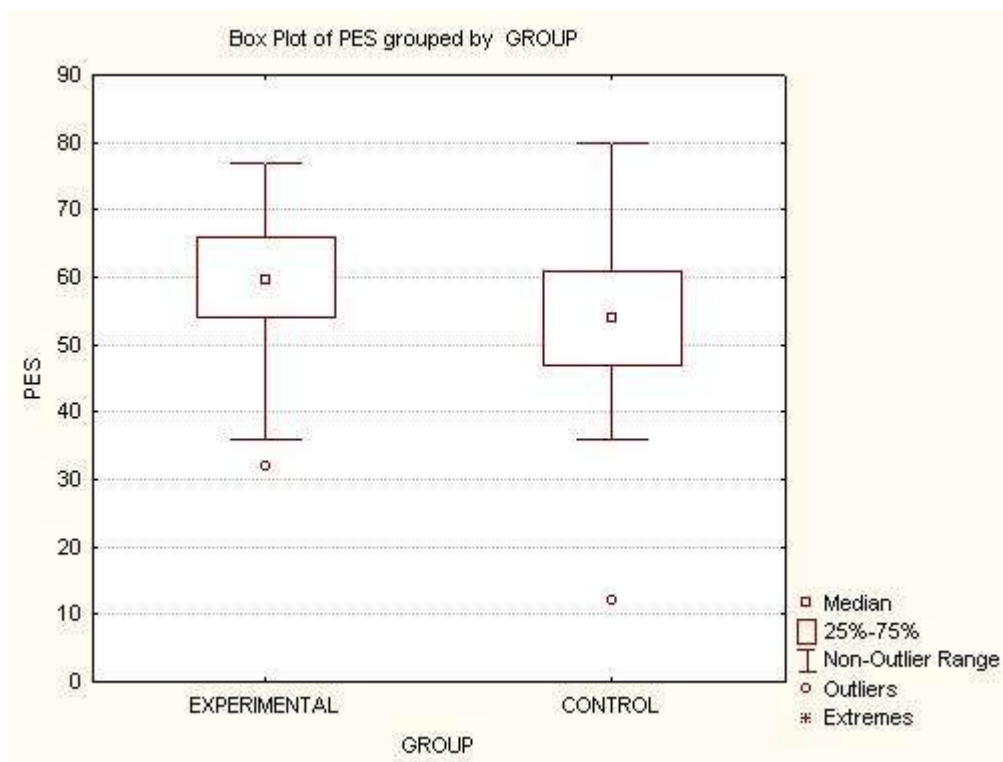
Po posttestu však již došlo k výrazné změně (viz tabulka), která nám umožnila odmítnout H01 a přijmout alternativní hypotézu H1.

Subškála	GROUP		Mean	homogenous groupe		
PES	CONTROL		53,67273	****		
	EXPERIMENTAL		59,93636		****	
	CONTROL	MALE	51,70833	****		
	CONTROL	FEMALE	54,22093	****	****	
	EXPERIMENTAL	MALE	58,96000		****	****
	EXPERIMENTAL	FEMALE	60,22353			****

Tab 8. Posttets u experimentální a kontrolní skupiny - PES

Oproti pretestu zde již vidíme, že subjekty v experimentální skupině dosáhly v posttestu statisticky významně vyšší úrovně PES než subjekty ve skupině kontrolní. Zjištění nám tedy dovolují verifikovat H1. Můžeme také říci, že ženy v experimentální skupině dosáhly statisticky významně větší úrovně dispoziční empatie než muži a ženy v kontrolní skupině. Muži v experimentální skupině dosáhli vyšších hodnot dispoziční

empatie než muži ve skupině kontrolní. Mezi muži a ženami v experimentální skupině nebyl v úrovni PES prokázán statisticky významný rozdíl. Tento rozdíl nebyl prokázán ani mezi muži a ženami ve skupině kontrolní.



Obr. 5 Box Plot u experimentální a kontrolní skupiny po kurzu

Připojený kvartilový graf (Box Plot) nám sice ukazuje, že největší naměřená hodnota u PES byla v kontrolní skupině, nicméně se zde nacházela i nejmenší naměřená hodnota. Horní a dolní kvartil byl větší u skupiny experimentální, rovněž medián dosahoval vyšších hodnot u skupiny experimentální. Protože jsme zaznamenali statisticky významný rozdíl v úrovni PES u experimentální skupiny a verifikovali tak H_1 , podíváme se na jednotlivé subškály podrobněji.¹⁵⁵

¹⁵⁵ „Medián je hodnota, která v řadě hodnot odděluje polovinu větších hodnot od poloviny menších hodnot. Dolní kvartil je hodnota, která odděluje čtvrtinu nejmenších hodnot a horní kvartil je hodnota, která odděluje čtvrtinu největších hodnot.“ (Chráaska, 2007, s. 61-62, k tomu také Hendl, 2004, s. 101-103).

PT	CONTROL		16,89091	****		
	EXPERIMENTAL		19,14545		****	
	CONTROL	MALE	16,41667	****		
	CONTROL	FEMALE	17,02326	****		
	EXPERIMENTAL	FEMALE	19,14118		****	
	EXPERIMENTAL	MALE	19,16000	****	****	

Tab. 9 Posttest u experimentální a kontrolní skupiny, subškála PT

Dosažené výsledky nám umožňují verifikovat hypotézu H1a, kdy studenti v experimentální skupině dosáhli statisticky významně vyšší hodnoty PT než studenti ve skupině kontrolní. Z údajů rovněž vyplývá, že ženy v experimentální skupině dosáhly statisticky významně vyšší úrovně PT než muži a ženy v kontrolní skupině. Mezi muži a ženami v experimentální skupině nebyl v této subškále prokázán statisticky významný rozdíl.

EC	CONTROL		19,87273	****		
	EXPERIMENTAL		21,95455		****	
	CONTROL	MALE	19,62500	****		
	CONTROL	FEMALE	19,94186	****		
	EXPERIMENTAL	MALE	21,44000	****	****	
	EXPERIMENTAL	FEMALE	22,10588		****	

Tab. 10 Posttest u experimentální a kontrolní skupiny, subškála EC

Uvedená zjištění nám umožňují verifikovat H1b, kdy studenti v experimentální skupině dosáhli statisticky významně větší úrovně subškály EC než studenti ve skupině kontrolní. Rovněž ženy v experimentální skupině dosáhly statisticky významně větší úrovně EC než muži a ženy v kontrolní skupině. Oproti tomu mezi muži a ženami v experimentální skupině nebyl v této subškále prokázán statisticky významný rozdíl a také muži v experimentální skupině nedosáhli statisticky významně vyšší úrovně subškály EC než muži a ženy ve skupině kontrolní.

FS	CONTROL		16,90909	****		
	EXPERIMENTAL		18,83636		****	
	CONTROL	MALE	15,66667	****		
	CONTROL	FEMALE	17,25581	****	****	
	EXPERIMENTAL	MALE	18,36000	****	****	
	EXPERIMENTAL	FEMALE	18,97647		****	

Tab. 11 Posttest u experimentální a kontrolní skupiny, subškála FS

V případě subškály FS můžeme na základě získaných dat verifikovat H1c, kdy studenti v experimentální skupině dosáhli statisticky významně větší úrovně subškály FS než studenti ve skupině kontrolní. Také ženy v experimentální skupině dosáhly statisticky významně vyšší úrovně subškály FS než muži ve skupině kontrolní. Jinak nebyl v této subškále prokázán mezi muži a ženami statisticky významný rozdíl. V případě poslední subškály byla potvrzena hypotéza H1d, která byla formulována jako nulová.

PD	CONTROL		14,39091	****		
	EXPERIMENTAL		14,53636	****		
	CONTROL	MALE	12,37500		****	
	EXPERIMENTAL	MALE	12,84000	****	****	
	CONTROL	FEMALE	14,95349	****		
	EXPERIMENTAL	FEMALE	15,03529	****		

Tab. 12 Posttest u experimentální a kontrolní skupiny, subškála PD

Experimentální skupina nevykazuje statisticky významně vyšší úroveň PD než skupina kontrolní. U žen v experimentální skupině byla prokázána vyšší úroveň PD než u mužů ve skupině kontrolní. Rovněž ženy v kontrolní skupině dosáhly vyšších hodnot subškály PD než muži v této skupině.

Výzkumný problém 1_a^P a příslušné hypotézy

Výzkumný problém 1_a^P a s ním související hypotézy se zaměřil na zjištění odlišností v dispoziční empatii na základě genderu. V našem případě jsme odpověď na tuto výzkumnou otázku hledali na vzorku sto deset subjektů (dvacet čtyři mužů a osmdesát šest žen), které tvořily kontrolní skupinu (viz výše), kdy jsme použili i stejné statistické metody jako v případě výzkumného problému 1^P.

Subškála	GROUP	Mean	homogenous groupe		
PES					
	MALE	51,70833	****		
	FEMALE	54,22093	****		

Tab. 13 Hodnoty PES na základě pohlaví

Dosažené hodnoty dispoziční empatie u mužů a žen nám říkají, že mezi muži a ženami není statisticky významný rozdíl. Hypotéza $H1_a$ se tady nepotvrdila, potvrdila se její nulová varianta. Podobně se potvrdily nulové varianty subhypotéz $H1_{a,a}$, $H1_{a,b}$ a $H1_{a,c}$ (viz tabulky).

EC	GROUP	Mean			
	MALE	19,62500	****		
	FEMALE	19,94186	****		

Tab. 14 Hodnoty subškály EC

FS	GROUP	Mean			
	MALE	15,66667	****		
	FEMALE	17,25581	****		

Tab. 15 Hodnoty subškály FS

PT	GROUP	Mean			
	MALE	16,41667	****		
	FEMALE	17,02326	****		

Tab. 16 Hodnoty subškály PT

PD	GROUP	Mean			
	MALE	12,37500		****	
	FEMALE	14,95349	****		

Tab. 17 Hodnoty subškály PD

Naopak se potvrdila subhypotéza H1_ad, kdy se prokázalo, že studentky učitelství vykazují vyšší úroveň subškály PD než studenti učitelství.

Výzkumný problém 2^p a příslušné hypotézy

Při statistickém testování hypotéz formulovaných k tomuto výzkumnému problému byly použity neparametrické testy, Mann-Whitneyův U test (pro porovnávání experimentální a kontrolní skupiny) a Wilcoxonův párový test (pro porovnávání hodnot u experimentální skupiny – před a po a kontrolní skupiny – před a po).¹⁵⁶ Wilcoxonův test se používá v případě opakovaných měření u stejných objektů, kdy díky němu odhalíme i malé rozdíly mezi oběma měřeními. Mann-Whitneyův U test naopak slouží pro porovnání dat ze dvou různých výběrových souborů (více viz například Chráska, 2007, s. 91-95).

V souvislosti s hypotézami k tomuto výzkumnému problému je nutné nejprve konstatovat, že v průběhu měření nebyl vůbec zaznamenán výskyt kategorie 1 a pouze jednou byl zaznamenán výskyt kategorie 1A – což je statisticky nevýznamné. Přestože byl na základě provedeného předvýzkumu, kdy jsme testovali použití FIAS, tento výsledek očekáván, zařadili jsme tyto kategorie i do vlastní výzkumné části (snad s nadějí, že se přeci jen po absolvování kurzu vyskytnou). Subhypotézy H2a1, H2a3, H2b2, H2b4, H2c2 a H2c4 tedy nebyly testováním potvrzeny.¹⁵⁷

Proto se budeme zabývat pouze kategorií 3, která se v experimentální a kontrolní skupině vyskytovala častěji.

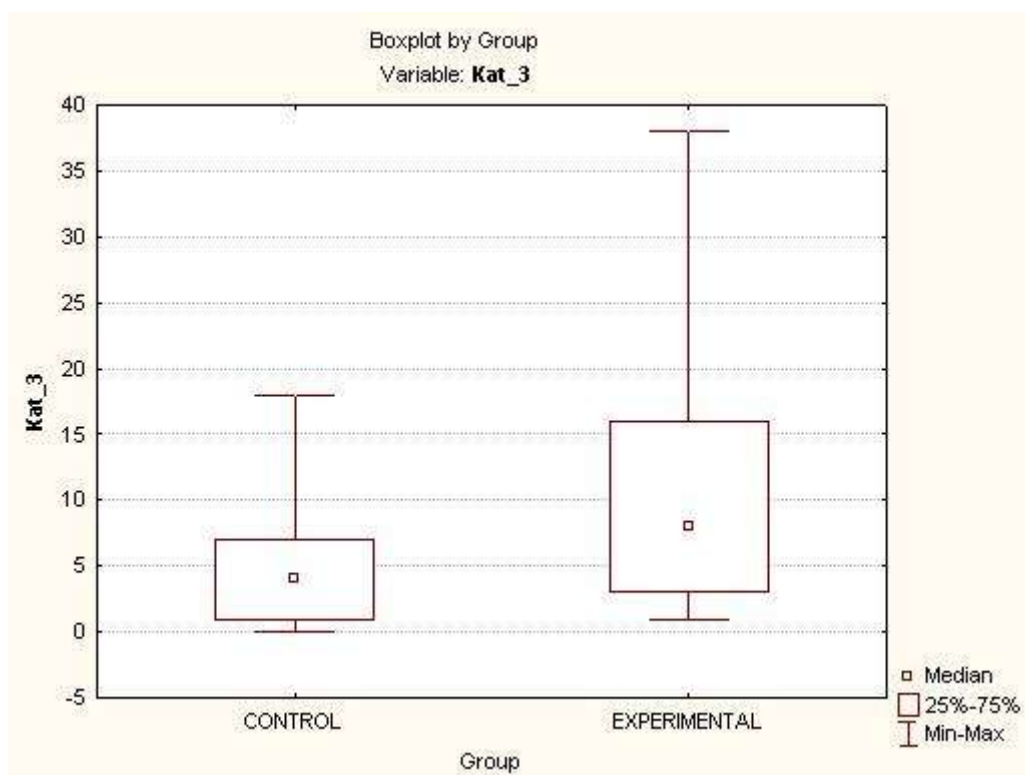
¹⁵⁶ Důvodem použití těchto testů bylo to, že data pro tuto hypotézu neměla normální rozdělení.

¹⁵⁷ Dodejme, že výskyt kategorie 1A byl zaznamenán pouze jedenkrát v experimentální skupině po absolvování kurzu.

Group_1	Time_1	Group_2	Time_2	Z	p	Sign.
Control	BEFORE	Experimental	BEFORE	-0,815	0,4151	NS
Control	AFTER	Experimental	AFTER	-2,513	0,0120	*

Tab. 18 Mann-Whitneyův U test

Na základě provedeného testování můžeme říci, že mezi kontrolní a experimentální skupinou neexistovaly před kurzem ve sledované kategorii (kategorie 3 – akceptace žákových myšlenek) statisticky významné rozdíly, skupiny tedy byly rovnocenné. Naopak po kurzu se zaznamenal statisticky významný rozdíl, na hladině významnosti menší než 5%, ve výskytu této kategorie mezi experimentální a kontrolní skupinou.



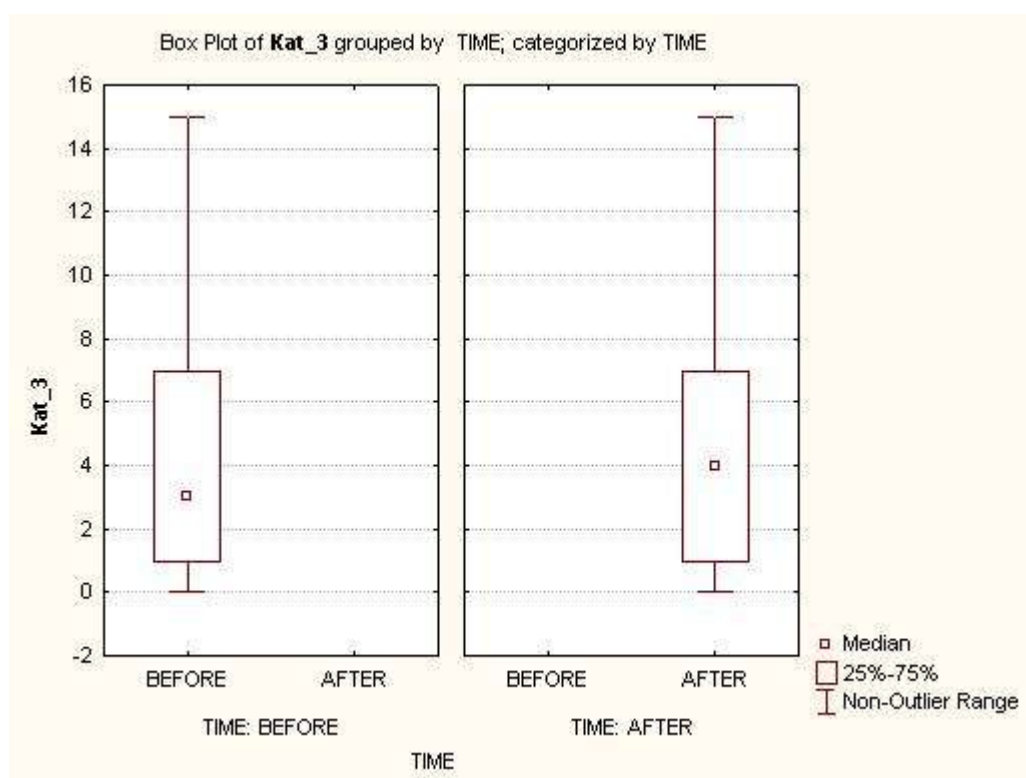
Obr. 6 Box-Plot kategorie 3 kontrolní a experimentální skupiny po kurzu

Na obrázku č. 6 vidíme, že horní a dolní kvartil je větší u skupiny experimentální, podobně také medián. Experimentální skupina dosáhla také nejvyšší naměřené hodnoty. Byla tak potvrzena hypotéza H2 a subhypotéza H2a2.

Group_1	Time_1	Group_2	Time_2	Z	p	sign.
Control	BEFORE	Control	AFTER	0,257	0,7971	NS
Experimental	BEFORE	Experimental	AFTER	1,999	0,0457	*

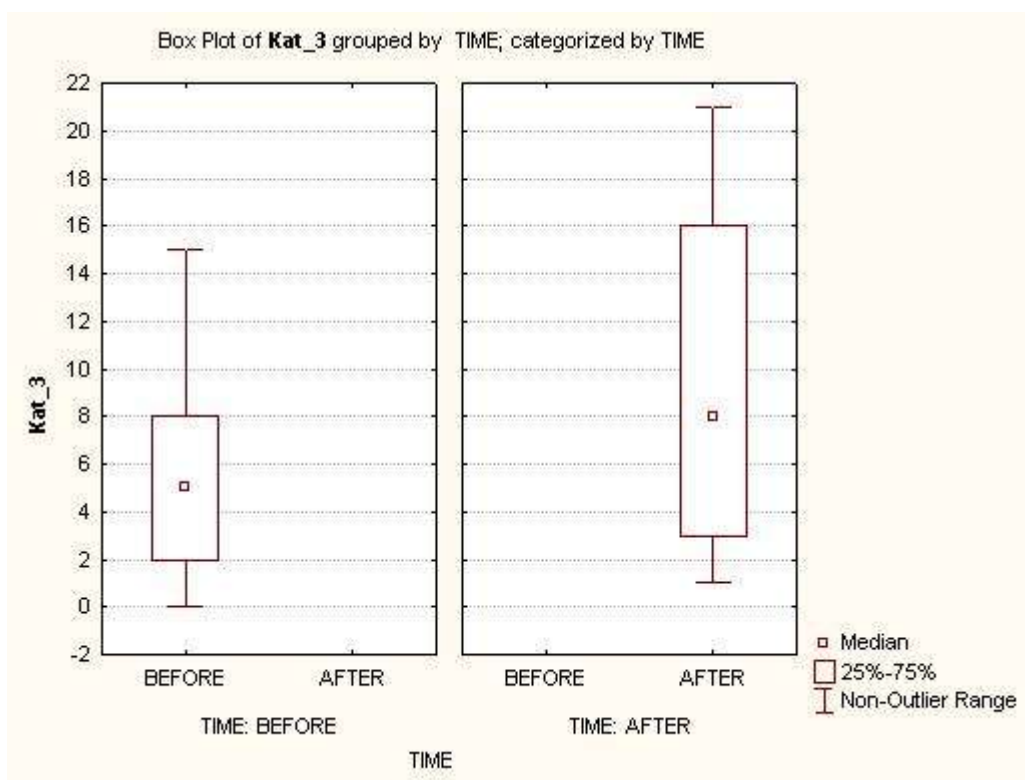
Tab. 19 Wilcoxonův párový test

Dalším testováním (Wilcoxonův párový test) jsme verifikovali subhypotézy H2b1, H2b3, H2c1, H2c3.



Obr. 7 Box-Plot kontrolní skupiny v kategorii 3 před a po kurzu

Horní a dolní kvartil se u kontrolní skupiny před a „po kurzu“ nachází na přibližně stejné úrovni, podobně je to i s maximální a minimální naměřenou hodnotou. Pouze medián „po kurzu“ u této skupiny dosahuje mírně vyšších hodnot.



Obr. 8 Box-Plot experimentální skupiny v kategorii 3 před a po kurzu

Medián u experimentální skupiny dosahuje po kurzu významně vyšších hodnot, také horní a dolní kvartil, spolu s nejmenší a největší naměřenou hodnotou je u této skupiny vyšší po kurzu.

Time	Groupe	Mean
BEFORE	EXPERIMENTAL	6.84
BEFORE	CONTROL	5.12
AFTER	EXPERIMENTAL	10.76
AFTER	CONTROL	5.00

Tab. 20 Dosažené průměry kategorie kat 3

Pro upřesnění máme v tabulce č. 20 číselně vyjádřeny průměrné hodnoty kategorie 3 v experimentální a kontrolní skupině před a po kurzu, kdy je zde patrný její zřetelný nárůst v experimentální skupině po kurzu (výše prokázaný statistickým testováním).

Výzkumný problém 3^P a příslušné hypotézy

Před testováním hypotézy H3 a jejích subhypotéz je nutné připomenout, že se vyjádřená empatie v našem případě omezila pouze na kategorii 3, tzn. akceptace žákových myšlenek, kategorie 1 totiž nebyla zjištěna. Z tohoto důvodu nemohly být prověřovány subhypotézy H3a1, H3b2, H3c2, H3d2.¹⁵⁸ Jelikož se hypotéza H3 zabývá těsností vztahu mezi proměnnými, je její testování nutno provést prostřednictvím korelační analýzy (Hendl, 2004, s. 240-242, také viz Chráska, 2007, s. 113). Před vlastním testováním této hypotézy bylo nutné ověřit předpoklad dvourozměrného normálního rozdělení pomocí tzv. Mardiova testu (Mardia, 1970, s. 115-128; Mardia, 1974, s. 519-530).¹⁵⁹

Variable		Skewness				Kurtosis				
1	2	Coefficient	Statistic	df	p	Coefficient	Statistic	df	p	
PES	Kat_3	2,637	11,173	4	0,0247	7,779	-0,124	4	0,9015	S
PT	Kat_3	2,281	9,666	4	0,0464	6,519	-0,828	4	0,4079	S
FS	Kat_3	2,260	9,577	4	0,0482	7,452	-0,306	4	0,7595	S
PD	Kat_3	2,155	9,129	4	0,0580	7,393	-0,339	4	0,7344	P
ES	Kat_3	2,382	10,092	4	0,0389	7,173	-0,462	4	0,6440	S
PES	Kat_2	4,353	18,443	4	0,0010	9,979	1,106	4	0,2687	S
PES	Kat_7	2,151	9,115	4	0,0583	7,081	-0,514	4	0,6076	P

Tab. 21 Výsledky Mardiova testu

Tam, kde bylo u veličin zjištěno dvourozměrné normální rozdělení, byl použit Pearsonův korelační koeficient (Hendl, 2004, s. 243-244, také Chráska, 2007, s. 114-117) v tabulce značeno P, pro dvojice PD – kategorie 3 a PES – kategorie 7.

¹⁵⁸ Jak jsme již uvedli, to že se tyto kategorie nevyskytnou jsme částečně očekávali na základě výsledků předvýzkumu, kde se také neobjevily. Přesto jsme je v rámci výzkumu formulovali pro komplexní pokrytí dané problematiky.

¹⁵⁹ Tento předpoklad byl ověřen prostřednictvím programu Matlabu - Mskekur (X,1) od A. Trujilla-Ortize a R. Hernandez-Wallse (Trujillo, Hernandez-Walls, 2003).

U veličin, kde nebylo zjištěno toto normální rozdělení, byl použit tzv. Spearmanův koeficient pořadové korelace (například Chráska, 2007, s. 103-107, také Hendl, 2004, s. 257-259), v tabulce je toto značeno S – pro všechny ostatní dvojice mimo P.

	PES	PT	FS	EC
KAT_3	0,534268	0,454580	0,394008	0,509864

Tab. 22 Spearmanův koeficient r_s pro kategorii 3 u veličin bez normálního rozdělení

	PES
KAT_2	-0,311010

Tab. 23 Spearmanův koeficient r_s pro kategorii 2

Na základě zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že se podařilo prokázat statisticky významný vztah mezi úrovní dispoziční empatie a frekvencí výskytu vyjádřené empatie (hypotéza H3). Potvrzena byla také subhypotéza H3a2 a H3b1, která byla naformulována jako nulová. Naopak nebyla potvrzena subhypotéza H3d1, kdy byl naopak zjištěn statisticky významný vztah mezi úrovní subškály EC a frekvencí výskytu vyjádřené empatie. Nepotvrdil se rovněž korelační vztah mezi úrovní dispoziční empatie a frekvencí výskytu kategorie chválí a povzbuzuje žáka (kat 2), subhypotéza H3e1.¹⁶⁰

	Kat 7	
PES	0.3403 NS	r
	0.1421	p

Tab. 24 Pearsonův koeficient (r) pro kategorii 7

¹⁶⁰ Pokud pro r_s platí: $0,5684 > r_s > 0,4451$, pak zamítáme H_0 = veličiny jsou statisticky závislé.

	Kat 3	
	0.1338 NS	r
PD	0.5737	p

Tab. 25 Pearsonův koeficient (r) pro kategorii 3

Testování při použití Pearsonova koeficientu potvrdilo subhypotézu H3c1 a naopak nepotvrdilo subhypotézu H3e2 (kat. 7).¹⁶¹

3. 3. 4 Diskuse

Už v rámci nejstarších námi analyzovaných pedagogických konceptů se objevily názory, že lze rozvíjet empatické dovednosti. Samozřejmě se v nich ještě přímo pojem empatie neužíval. Například u jednoho z nejstarších představitelů J. Blahoslava, u něhož tyto myšlenky nalezneme, je součástí bratrské lásky, která má být budována prostřednictvím výchovy budoucích kněží (viz podkapitola 2. 1. 2). Podobně tomu bylo i u Komenského, nicméně on jde však ještě dále. Právě u něj, tři sta let před rozvojem humanistické psychologie, nalezneme rozpracován koncept, který je velmi podoben Rogersovu aktivnímu naslouchání. Toto Komenského aktivní naslouchání však není součástí psychoterapie, ale je přímo vyučovací metodou. Přestože Komenský přímo nepojednává o jeho cíleném rozvoji, usiloval o jeho pravidelné používání (viz podkapitola 2. 1. 3).

Z o něco mladších představitelů, tentokrát zahraniční provenience, vzpomeňme například Rousseaua, který nesnažil u žáků rozvíjet soucit - empatii prostřednictvím přivádění člověka do k tomu uzpůsobených situací, kde bude toto intenzivně prožívat (viz podkapitola 2. 2. 1). Rovněž Montessori ve svém „principu ticha“ rozvíjela vciťování do druhých (viz podkapitola 2. 2. 4. 2).

¹⁶¹ Je-li absolutní hodnota p ($\text{abs}(p) > 0.0500$) nezamítáme H_0 = veličiny jsou statisticky nezávislé (NS).

Přestože se koncept empatie nadále detailněji propracovával, nepřinášela výzkumná šetření v této oblasti jednoznačné výsledky (důvody viz například Dexter, 2012). I tak byl například Rogers přesvědčen, že empatii lze intenzivním výcvikem rozvíjet (viz podkapitola 2. 2. 5). Zde musíme konstatovat, že to byl právě Rogers a jeho následovníci (například Gordon, Rosenberg), kteří nabídli v současnosti nejpropracovanější postup pro rozvíjení empatie. Z tohoto důvodu jsme pro vytvoření metodických postupů a struktury kurzu čerpali právě v této oblasti (detaily použitých metodik v kurzu viz podkapitola 3. 3. 1).

V našem případě jsme v souvislosti s teoretickým uchopením empatie v rámci praktického výzkumu zvolili Davisův organizační model empatie, který patří v současné psychologii k nejvíce propracovaným. To nám zároveň umožnilo použít odpovídající výzkumné nástroje, které měly změřit posun v empatii na základě intenzivního tréninku. Zde jsme se soustředili na dispoziční empatii (s komponenty přijímání perspektivy, empatický zájem a fantazii) a vyjádřenou empatii. Dispoziční empatie, patřící k antecedentům organizačního modelu, představuje předpoklady jedince reagovat určitým způsobem na podněty. Jedinec má tendence k přijetí úhlu pohledu druhého, zažívání pocitů sympatie a soucitu, představení si sebe samotného ve fiktivních situacích (například Zášková, Mlčák, 2009, s. 146-147). Na základě výzkumů v oblasti rozvoje dispoziční empatie (například Hatcher et al., 1994, také Beddoe, & Murphy, 2004; Davis, 1980) jsme se pokusili verifikovat hypotézy (H1 a H1_a) a k nim příslušné subhypotézy. Zvolili jsme experimentální model za použití kontrolní skupiny, jejíž členové se neúčastnili námi realizovaného kurzu na rozvoj empatie a experimentální skupiny, kde intervence naopak probíhala. Také byl využit pretest s posttestem, abychom mohli bezpečně určit, zda díky absolvování kurzu na rozvoj empatie došlo k jejímu rozvoji (blíže viz kapitola 3. 3. 2. 2). K tomu také sloužil odpovídající statistický postup (blíže viz kapitola 3. 3. 3), který měl vyvrátit nulové hypotézy a zjistit tak, zda změřené odchylky nejsou dílem pouhé náhody.

Výsledky potvrdily teoretický předpoklad vyjádřený v hypotéze H1 a dovolily kladně odpovědět na výzkumný problém 1^P. Zjistily jsme, že u studentů absolvujících kurz došlo ke zvýšení dispoziční empatie, tedy že lze prostřednictvím speciálního výukového kurzu tuto empatii rozvíjet. Tímto jsme zároveň potvrdili závěry Hatcherové, která rovněž zaznamenala zvýšení dispoziční empatie po absolvování

kurzu. Když se podíváme na výsledky jednotlivých subškál (subhypotézy H1a, H1b, H1c a H1d) zjistíme, že u studentů absolvujících kurz došlo ke zvýšení subškál PT (H1a) EC (H1b) a FS (H1c). Toto je v souladu se zjištěním Hatcherové u subškály PT a EC (Hatcher et al., 1994) a Beddoeho (Beddoe, & Murphy, 2004). Oproti těmto výsledkům došlo v našem případě i ke zvýšení subškály FS u studentů v experimentální skupině (H1c). Přestože důvody této odlišnosti nemůžeme bezpečně verifikovat, tzn. proč u našich studentů došlo k nárůstu subškály FS a u zahraničních ne, dovolíme si vyslovit názor, že příčina tkví ve struktuře kurzu a použitých metodách. V našich kurzech jsme při tréninku empatie mnohokrát pracovali s literárními ukázkami a přestože jsme používali metodiku podobnou jako Hatcherová (Myrick, R. Tindall, J., viz Hatcher et al., 1994), domníváme se, na základě analýzy aktivit použitých ve výzkumu Hatcherové, že právě těchto literárních ukázek jsme používali mnohem více. Zde narážíme na problém částečně nastíněný už ve studii M. C. T. Lama, kterým je neznalost detailní struktury kurzů rozvíjející empatii (Lam et al., 2011, s. 182-183). Do určité míry toto chápeme, jelikož detailní popis jednotlivým metod a aktivit v kurzu by mohl vydat na samostatnou publikaci.¹⁶²

V úrovni subškály PD nebyl, jak předpokládala hypotéza (H1d) mezi skupinami zjištěn žádný významný rozdíl. Dle našeho názoru by při rozvoji empatie nemělo docházet ke zvyšování PD, jelikož ten je faktorem, který empatii spíše omezuje (například Vymětal, 1996, s. 98). S tímto částečně korespondují výsledky Davisova výzkumu, který zjistil negativní korelaci mezi PD a PT, korelace nebyla zjištěna mezi PD a FS a mezi PD a EC (Mlčák, 2010, s. 145-146).¹⁶³

Souhrnně tedy můžeme konstatovat, že námi realizovaný kurz na rozvoj empatie, strukturovaný na základě rogeriánského přístupu, dokázal u jeho účastníků rozvinout dispoziční empatii ve všech třech subškálách.

¹⁶² Uveřejnění těchto detailů autor plánuje jako další krok v podobě podrobné metodické příručky, která z pochopitelných důvodů není součástí této práce.

¹⁶³ Tyto závěry částečně podporují i zjištění Mlčáka, který také zjistil negativní korelaci mezi PD a PT. Naopak však zjistil pozitivní korelaci mezi PD a EC a FS (Mlčák, 2010, s. 145-146).

Výzkumný problém 1^a_P a k němu formulovaná hypotéza a subhypotézy (H1_a a H1_a, H1_a_b, H1_a_c, H1_a_d) vycházely z hypotézy sexuální role (viz podkapitola 1. 2. 3). V rámci našeho šetření se však tato hypotéza nepotvrdila, jelikož mezi muži a ženami nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v dispoziční empatii (H1_a), ani v subškálách PT (H1_a_a), EC (H1_a_b) a FS (H1_a_c). Rozdíl byl zjištěn pouze u subškály PD, kdy ženy vykazovaly vyšší osobní distres než muži a hypotéza H1_a_d tak byla potvrzena. Důvody nepotvrzení této hypotézy mohou být ukryty v samotné podstatě teorie sexuální role v souvislosti se self-reportovými měřeními, které jsou založeny na genderových stereotypoch. Jak konstatuje Mlčák, pokud „*jsou po účastnících výzkumu požadovány charakteristiky silně odlišné, které tyto osoby dokáží na vědomé úrovni kontrolovat, jeví se genderové difference jako velmi významné... pokud jsou... charakteristiky subtilnější a současně je u nich vyloučena vědomá kontrola, genderové difference se jeví jako poměrně malé.*“ (Mlčák, 2010, s. 106-107). Výzkumy prováděné pomocí IRI na vysokoškolské populaci zjistily tyto rozdíly na všech čtyřech subškálách, vyšší rozdíly však byly pouze v subškále PD – což potvrzuje i naše zjištění a v subškále EC. V subškále PT a FS byly mezi muži a ženami zjištěny pouze menší rozdíly. Právě toto může poukazovat na problém genderových stereotypů, jelikož ty předpokládají, že ženy jsou obecně citlivější a emocionálně více reagující. U neemocionálně zaměřené subškály PT, přijímání perspektivy bývají rozdíly nejmenší, popřípadě zcela tyto pohlavní odlišnosti ve výzkumných zjištěních absentujeme. Subškála PT je totiž s generovými stereotypy spojena nejméně (Záškodná, Mlčák, 2009, s. 134).

Na základě našeho zjištění můžeme konstatovat, že u studentek občanské výchovy a základů společenských věd jsou tyto genderové stereotypy částečně potlačeny. V souvislosti s naším měřením, kdy nebyl v subškálách PT, EC a FS prokázán mezi muži a ženami výrazný rozdíl, můžeme vysvětlení hledat, dle našeho názoru, ve složení samotného vzorku. Jsou to totiž právě učitelé občanské výchovy, kteří mají v náplni své výuky tlumit vzniklé stereotypy a předsudky, tedy, že se ke studiu tohoto oboru mohli přihlásit jedinci, kteří tyto stereotypy již mají sami částečně potlačeny. Tímto se mohou lišit od ostatní populace, kde byla měření pomocí IRI uskutečněna. Nicméně je to jen předpoklad, který by se musel potvrdit dalším výzkumem.

V rámci experimentální skupiny také nebyl po kurzu prokázán výrazný rozdíl mezi muži a ženami v dispoziční empatii, což také potvrzuje závěry Hatcherové (Hatcher et

al., 1994). Tyto rozdíly nebyly mezi muži a ženami v experimentální skupině po kurzu prokázány ani na dalších subškálách.

Problematika vyjádřené empatie – aktivní naslouchání byla zahrnuta do výzkumného problému 2^P. V Rogersově pojetí byla vyjádřená empatie nedílnou součástí jeho koncepce empatie (viz podkapitola 1. 1. 1). Samozřejmě nechybí ani v organizačním Davisově modelu, kde je součástí rozvinutých kognitivních procesů, jako tzv. aktivní přijímání perspektivy (viz Parker, 2008, s. 149-146; také Bodie, 2013, s. 113-138). Jak jsme již zmínili, tyto procesy vycházejí z antecedentů naslouchajícího. Rozvinutí těchto antecedentů by se pak mělo promítnout také do většího užití aktivního naslouchání, se kterým byli studenti seznámeni pomocí vlastních aktivních činností. Jelikož je aktivní naslouchání komunikačním aktem, ve kterém se jedinec snaží porozumět druhé osobě, jejím myšlenkám a pocitům, byl zde, jako nejvhodnější měřicí nástroj zvolen FIAS, který byl již ve výzkumech Aspyho použit pro měření vyjádřené empatie učitele (Aspy, Roebuck, 1975). Komunikativní dovednosti pak lze, dle předpokladů, také rozvíjet tréninkem (Rogers, 1998; Komárková, Slaměník, Výrost, 2001).

Zjištění, kdy byla verifikována hypotéza H2 a subhypotézy H2a2, H2b1, H2b3, H2c1, H2c3, v podstatě potvrdily předpoklady, že lze aktivní naslouchání jako komunikativní dovednost rozvíjet tréninkem, spolu s předpokladem, že při rozvoji antecedentů naslouchajícího se toto projeví ve větším užití této techniky při komunikaci s žáky ve školní třídě. Za nepotvrzením subhypotéz H2a1, H2a3, H2b2, H2b4, H2c2 a H2c4 stojí skutečnost, že se námi zjišťované kategorie (akceptace žákových pocitů a vyjádření učitelových pocitů) ve výuce u kontrolní ani experimentální skupiny nevyskytly (kromě jednoho případu vyjádření učitelových pocitů v experimentální skupině po kurzu). Jedná se o skutečnost, kterou jsme zaznamenali již v předvýzkumu. Domníváme se, že je to důsledek určité nejistoty učitelů/studentů, kterou mají v souvislosti s vyjadřováním pocitů, jak svých vlastních, tak cizích. Pravidelně se na kurzech rozvoje empatie setkáváme s problémem emoční stavu vůbec pojmově uchopit. V průběhu kurzu se to sice zlomí, nicméně se domníváme, že tato nejistota, zvláště v prostředí školní třídy nadále přetrvává. Samozřejmě jsme nečekali, že zaznamenáme nárůst empatických poznámek vůči jednotlivým žákům, což může být v prostředí školní třídy často na úkor pravidla psychické bezpečnosti, nicméně jsme čekali alespoň identifikaci „kolektivních“ pocitů třídy, atmosféry ve třídě, například „jste dnes nějakí

smutní...“ atp. Nakonec ani k tomuto nedošlo, podle našeho názoru by učitelé/studenti tuto jistotu mohli získat častějším tréninkem v rámci například delšího kurzu.

Výzkumný problém 3^p s příslušnou hypotézou (H3) a subhypotézami (H3a1, H3a2, H3b1, H3b2, H3c1, H3c2, H3d1, H3d2, H3e1 a H3e2) se zabýval vztahem mezi dispoziční a vyjádřenou empatií. Jak jsme již uvedli, při formulování hypotézy jsme vycházeli z teoretického rámce Davisova organizačního modelu empatie, kdy jsme předpokládali, že rozvoj antecedentů povede k jejich projevu v rámci vyjádřené empatie (tzv. aktivního přijímání perspektivy).¹⁶⁴ Z tohoto úhlu pohledu se pak potvrdila hypotéza H3, která zjistila statisticky významný vztah mezi dispoziční a vyjádřenou empatií.

Rovněž byl potvrzen předpoklad, že nalezneme pozitivní korelaci mezi dispoziční empatií a aktivním nasloucháním ve smyslu aktivního přijímání perspektivy (H3a2). Připomeňme, že se jednalo o proces, kdy prostřednictvím aktivního naslouchání se snažím pochopit perspektivu druhé osoby, její úhel pohledu na danou věc – aktivní přijímání perspektivy (Bodie, 2013; Parker, 2008). Určitým překvapením pak byla zjištěná pozitivní korelace mezi akceptací žákových myšlenek a empatickým zájmem (H3d1). Toto zjištění potvrdilo úzký vztah mezi empatickým zájmem a přijímáním perspektivy druhého, který dokládají ve výzkumech zjištěné pozitivní korelace mezi těmito dvěma subškálami (Mlčák, 2010, s. 207). Dále se také potvrdily subhypotézy H3b1 a H3c1, které byly formulovány jako nulové. Bohužel se nám nepotvrdily subhypotézy H3e1 a H3e2, které vycházely z výzkumných zjištění Aspyho (Rogers, 1998, s. 279-286) a Mauerové (Mauer, 1976, s. 47-57).

Dosažené výsledky výzkumu tak částečně potvrdily teoretické předpoklady i dosud realizované výzkumy. Také bychom chtěli zdůraznit, že samozřejmě nelze na základě naší získaných výsledků zobecňovat získané závěry. Pouze se nám potvrdilo/nepotvrdilo, že daný předpoklad (teoretický/praktický) byl, v našem prostředí na daném výzkumném souboru, správný.

¹⁶⁴ Jak jsme již uvedli výše, z důvodu absence kategorií akceptace žákových pocitů a vyjádření učitelových pocitů nemohly být k těmto kategoriím příslušné subhypotézy prověřovány (H3a1, H3b2, H3c2, H3d2).

Námi realizovaný výzkum se snažil dát odpovědi na základní otázky související s empatií a jejím rozvojem. My však již víme, že empatie ve školním prostředí (učitel/žáci) je velmi komplexní fenomén, který by měl být předmětem dalších výzkumů. V souvislosti s rozvojem empatie se domníváme, opíraje se o Rogerse (Rogers, 1998, s. 230-233), že klíčovým prvkem při rozvoji empatie je osoba učitele/facilitátora. Proto učitel s nedostatečně rozvinutou empatií nemůže dosáhnout v této oblasti u svých žáků uspokojivých výsledků. Domníváme se, že toto je i jedna z příčin nejednoznačných výsledků některých kurzů rozvíjejících empatii, kdy kurz může být jakkoli intenzivní, pokud však facilitátor nedisponuje dostatečnou empatií, ale také autenticitou a akceptací, nedosáhne se stanovených cílů. Zajímavým prvkem by také mohlo být porovnávání úrovně rozvíjené empatie ve vztahu k motivaci účastníků příslušných kurzů, zda převládala vnější či vnitřní motivace. Podnětným by rovněž mohl být výzkum faktorů, které vedou k insuficienci empatie učitele. Všechny tyto výzkumy by pak měly hlavně vést ke zkvalitnění pedagogické praxe, jak už v rámci přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách, tak i ve výuce přímo na základních a středních školách.

ZÁVĚR

Musíme konstatovat, že výsledky práce přinesly autoru mnohá překvapení. K největším patřilo zjištění související s první výzkumnou otázkou týkající se postavení empatie učitele v pedagogických teoriích. Autor samozřejmě věděl o jejím klíčovém postavení v Rogersově PCE, či u Diltheyho duchovně pedagogiky, předpokládal její silné zastoupení v pedagogickém reformismu, nicméně od ostatních pedagogických směrů, koncepcí, zvláště domácích si toho mnoho nesliboval. Zajímavá zjištění vážící se k první výzkumné otázce přinesla již analýza Komenského pedagogické koncepce. Přiblížení se žákovi, snaha porozumět mu, zájem o žáka byl základem jeho pojetí školy jako dílny lidskosti. Kromě toho nalezneme u Komenského popis specifické opakovací techniky určené pro školní výuku, která nese znaky mnohem později realizovaného tzv. aktivního naslouchání. Empatie učitele měla u tohoto myslitele významně přispívat k formování osobnosti žáka, ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu (rovněž Komenského „aktivní naslouchání“ mělo přinášet lepší vzdělávací výsledky). Tyto dvě linie, Komenským otevřené, přínosu empatie učitele – výchovná a vzdělávací, pak byly v dalších pedagogických koncepcích již jenom opakovány, případně prohlubovány.

Téměř¹⁶⁵ ve všech námi analyzovaných pedagogických koncepcích měla empatie učitele své významné místo, a přestože ji řada z těchto myslitelů detailněji nepropracovávala, si uvědomovali její cenu, respektive důležitost toho, co mohla ve školní praxi přinést. Zdůvodnění jejího významu pro výchovně vzdělávací proces se pohybovalo v již naznačených liniích, které se u jednotlivých autorů mnohdy navzájem prolínaly. Autoři (Lindner, Úlehla, Čáda, Drtina, Chlup, Uher, Rousseau, Herbart, Dilthey, Dewey, Montessori, Steiner, Neill) spatřovali důležitost empatie učitele zejména v tom, že díky ní (často v rámci pedagogického taktu) může učitel modifikovat svůj vyučovací postup, své činnosti, aby co nejvíce vyhovovaly žákovi/žákům, a tím i zlepšit jejich učební výsledky. Kromě toho, mnohdy i stejní autoři (Lindner, Úlehla, Krejčí, Bartoň, Pestalozzi, Rogers, Freire, Schoenebeck) v empatii učitele viděli hlavně prostředek, který zlepšuje atmosféru ve třídě, přispívá k formování pozitivního klimatu, pozitivně emočního prostředí, atmosféru důvěry – prohlubuje vztahy mezi učitelem

¹⁶⁵ Zde myslíme spíše implicitní zastoupení emocionální empatie v Příhodově konceptu, případně její náznaky u Štítného či Blahoslava.

a žákem, a tak může přispívat k pozitivnímu formování jeho osobnosti (například zvyšuje sebeúctu, sebepojetí), což také může přispívat k lepším učebním výsledkům žáků.

Mnozí z těchto myslitelů (Blahoslav, Komenský, částečně Lindner, Krejčí, Čáda, Chlup, Uher, Rousseau, Pestalozzi, také částečně Herbart, dále Dewey, Montessori, Steiner, Neill, Rogers) rovněž předpokládali možnost jejího rozvoje u žáků (u těch nejstarších toho, co se pojmu empatii blížilo). Postupy, kterými se mělo tohoto cíle dosáhnout, byly založeny na vzoru samotného učitele (empatického), na praktických, činnostních aktivitách žáků, na epických příbězích (toto rozvíjelo imaginaci) a prožitkově zaměřených aktivitách.

Samozřejmě, jakési završení pojetí empatie učitele v pedagogické teorii přineslo až PCE, které zároveň asi nejvíce, z tohoto pohledu, propojilo propracované psychologické pojetí empatie, v Rogersově případě emocionálně kognitivní koncepci empatie, s pedagogicky zaměřenou teorií. Tato koncepce byla proto také východiskem pro vytvoření kurzu pro budoucí učitele, v němž se měly rozvíjet jejich empatické dispozice. Provedený výzkum pak kladně odpověděl na druhý výzkumný problém spojený s praktickou částí. Prostřednictvím výukového kurzu se nám podařilo dosáhnout prokazatelného zvýšení empatie u účastníků tohoto kurzu. Tímto se, podle našeho názoru, podařilo přidat dílek do pomyslné skládačky odpovědi na otázku, zda lze empatii cíleně ovlivňovat. Díky celkové komplexnosti fenoménu empatie a z toho plynoucí neúplné znalosti všech procesů, které mohou ovlivňovat její rozvoj si dovolíme tvrdit, že je výzkum v této oblasti teprve v začátcích. Z toho plynou i často rozporuplné výsledky, kterých je ve výzkumech dosaženo a nemožnost se dopátrat jednoznačných závěrů. O dalších výzkumných tématech empatie učitele jsme se již zmiňovali. Například téma zabývající se faktory, které mohou vést k insuficienci empatie učitele, dále zjištění vztahu mezi úrovní empatie učitele a její dosaženou výší u žáků během programu na rozvoj empatie, který tento učitel vede.

Výsledky provedené analýzy pedagogických teorií také potvrdily skutečnost, že empatie učitele není záležitostí pouze PCE, případně dalších alternativních směrů. Jak jsme si ukázali, její klíčové místo je i v teoriích a u představitelů, kteří byli jakýmsi „opakem“ těchto alternativ. Díky empatii nám tak vedle sebe mohou stát například

Rousseau a Herbart. Myslíme si, že se tím obrazně splnila jedna z podstat empatie, a tou je spojovat, nalézat vzájemné porozumění i shodné prvky, nejenom mezi lidmi, ale v našem případě i mezi teoriemi. Ostatně takto empatii vystihl i zmiňovaný Davis, tzn. „empatie jako most, který spojuje“ (Davis, 1996, s. 221).

Seznam literatury

- ASPY, D. N., ROEBUCK, F. N. The relationship of teacher-offered conditions of meaning to behaviors described by Flanders interaction analysis. *Education*, 1975, r. 95, č. 3, p. 216-222.
- BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, supl., 2006, p. 13-25.
- BARON-COHEN, S. and WHEELWRIGHT, S. The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 34, No. 2, April 2004, p. 163-175.
- BARTOŇ, J. *Cestou k dítěti a rodičům: výchovný směr a ukázky ze školní praxe v letech 1910-1925*. Brno: Vydavatelský odbor ÚSJU, 1932. 441 s.
- BARTOŇ, J. *Mravní výchova ve škole: první pokus v teorii i praxi*. 2.vyd. Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě a ve Slezsku, 1923, 87 s.
- BARTOŠ, A. *Cestou k životu*. 2. opr. vyd. Brno: Rolnická tiskárna, 1925, 61 s.
- BARTOŠ, A. *Škola práce*. V Praze: Státní nakladatelství, 1921, 35 s.
- BARTOŠ, A. *Z lásky: profesorovi Jiří Klímovi za to, že hájí svobodu učitelovu*. Praha: Augustin Bartoš, 1924, 56 s., obr. příl.
- BATSON, C. D. *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991, 257 p. ISBN 0805802452.
- BATSON C. D., SALVARINI E. S. Perspective taking: imagining how another feels versus imagining how you would feel. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 23, 1997, p. 751–758 DOI:10.1177/0146167297237008.
- BEDDOE, A., & MURPHY, S. Does mindfulness decrease stress and foster empathy among nursing students? *Journal of Nursing Education*, 43(7), 2004, p. 305-312.
- BELLINI, L., & SHEA, J. Mood change and empathy decline persist during three years of internal medicine training. *Academic Medicine*, 80(2), 2005, p. 164-167.

- BENDA, J. Všímavost: Buddhistická revoluce v psychologii? *Psychologie dnes*, 16 (5), 2010 s. 48-50.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 247 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BLAHOSLAV, J. *Jana Blahoslava Naučení mládežníků*. Praha: Kalich, 1947, 180, [I] s.
- BLATNÝ, L. a JŮVA, V. *Kapitoly z dějin pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1996, 75 s. ISBN 80-210-1295-1.
- BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BOAK, R. T. , & CONKLIN, R. C. The effects of teachers' levels of interpersonal skills on junior high school students' achievement and anxiety. *American Educational Research Journal* , 1975, 12(4), p. 537-540.
- BODIE, G. D. et al. The Temporal Stability and Situational Contingency of Active-Empathic Listening, In *Western Journal of Communication*, 2013, 77:2, p. 113-138.
- BUDA, B. *Empatia: psychológia vcítenia a vžitia sa do druhého*. Psychoprof, [1994], 340 s. ISBN 80-967148-0-5.
- BURKMAN, S. D. *Interpersonal Decentering and Psychopathology in a University Clinic Sample*. Denton, Texas. UNT Digital Library.. Accessed July 15, 2015, dostupné z: <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc6130/>, [cit. 2014-11-16].
- CACH, J. *Dějiny české pedagogiky*. 1. vyd. Praha: SPN, 1956, 226 s.
- CACH, J. a kol., *Dejiny školstva a pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981, 387 s.
- CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 287 s. ISBN 978-80-247-4033-1.
- CIPRO, M. *J. H. Pestalozzi a výchova*. 1. vyd. Praha: M. Cipro, [1996], 26 s.
- CIPRO, M. *Němečtí pedagogové*. Praha: M. Cipro, 2003. 624 s. ISBN 80-239-0148-6.

CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. Praha: M. Cipro, 2002, 633 s., sv 3. ISBN 80-238-8004-7.

CIPRO, M. *Václav Příhoda a výchova*. Praha: Vl.nákl., 1994. 35 s.

COOPER, B. Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment In *Pastoral Care In Education* Volume: 22 Issue: 3 (2004-09-01), September 2004, p. 12-21. ISSN: 0264-3944.

COPLAN, A., & GOLDIE, P. *Empathy: Philosophical and psychological perspectives*. Oxford: Oxford University Press, 2011, 382 p., ISBN 978-0-19-953995-9-6.

CLARK, A. J. *Empathy in Counseling and Psychotherapy: Perspectives and Practices*. New York: Routledge, 2013, 308 p. ISBN 0-8058-5366-9.

ČÁDA, F. *František Čáda*. V Praze: Dědictví Komenského, 1915. 72 s. Časové otázky a rozpravy pedagogické; sv. 24. Spisy Dědictví Komenského; č. 163.

ČÁDA, F. *Hodnota pedopsychologie*. Praha: F. Čáda, 1902, 49 s.

ČÁDA, F. *O výchově*. 2. vyd. Praha: Melantrich, 1921, 46 s.

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-x.

ČÁP, J. J. A. Komenský a aktuální otázky pedagogické psychologie, In *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1991, 422 s., [24] s. obr. příl., s. 210-218.

ČAPKOVÁ, D. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku do konce 18. století: Určeno pro posl. fak. pedagog.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 232 s.

ČAPKOVÁ, D. *Myslitelsko-vychovatelský odkaz Jana Amose Komenského*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, 254 s.

ČAPKOVÁ, Dagmar. *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Praha: Academia, 1977, 67, [2] s.

- ČAPKOVÁ, D. Komenský a učitelská profese. In KREJČÍ, V. a PLESKOT, J. (Eds.). *Jan Amos Komenský, projektant nápravy věcí lidských*. 1. vyd. Ostrava: Aleko, 1992, 219 s., obr. příl. ISBN 80-704-2061-8.
- ČAPKOVÁ, D. Základní příčiny významu Slovenska pro uchování tradice Komenského od jeho doby a pro poznávání jeho díla v českém národním obrození. In *Pocta Univerzity Karlovy J.A. Komenskému*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1991, 422 s., [24] s. obr. příl., s. 227-238.
- ČONDL, K. a VRÁNA, S. *Václav Příhoda: život a dílo českého pedagoga*. Praha: Unie, 1939, 300 s.
- DAVIS, M. H. *Empathy: A social psychological approach*. Brown & Benchmark Publishers, 1994, 260 p. ISBN 0697168948.
- DAVIS, M. H. *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press, 1996, 272 p. ISBN-10: 0813330017.
- DAVIS, M. H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1983, p. 113-126.
- DAVIS, M. H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1980, 10, 85.
- DEWEY, J. a SINGULE, F., ed. *Americká pragmatická pedagogika*. Překlad František Singule. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 197 s. Z dějin pedagogiky; sv. 35. ISBN 80-04-20715-4.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. V Praze: Jan Laichter, 1932, [ii], 503 s.
- DEWEY, J., & TUFTS, J. *Ethics* (Revised ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1932.
- DEWEY, J. *Mravní zásady ve výchově*. V Praze, 1934, 32 s.
- DEXTER, V. J. *Research Synthesis with Meta-analysis of Empathy Training Studies in Helping Professions*. NY University, 2012, 177 p. ISBN 9781267381989.

DEYSACH, R. et al. Social decentering and locus of control in children. *Journal of Psychology*, 90, 1975, p. 229-235.

DILTHEY, W. *Život a dejinné vedomie*. 1.vyd. Bratislava: Pravda, 1980, 396 s.

D'ORAZIO, D. (2002). *A comparative analysis of empathy in sexually offending and non-offending juvenile and adult males*. Unpublished doctoral dissertation, California School of Professional Psychology at Alliant University, Fresno, dostupné z: <http://www.springerlink.com/content/n831817375711375/fulltext.pdf> [cit. 2015-04-16].

DOUGLAS, J. SIMPSON, D. SACKEN, M. The Sympathetic-and-Empathetic Teacher: A Deweyan Analysis. *Journal of Philosophy & History of Education*, vol. 64, no. 1, 2014, pp. 1–20.

DRTINA, F. *Ideály výchovy: soubor programových a historických statí z pedagogiky*. Praha: J. Laichter, 1930, 600 s.

DRTINA, F. *Reforma školství: soubor statí*. V Praze: Jan Laichter, 1931, 551 s.

DRTINA, F. *Universita a učitelstvo: soubor statí*. V Praze: Jan Laichter, 1932, [II], 274 s.

DUAN, Ch. and HILL, C. The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 43(3), Jul 1996, p. 261-274.

DYMOND, R. A scale of measurement of empathic ability. *Journal of Consulting Psychology*, 13, 1949, p.127-133.

DYMOND, R. Personality and empathy. *Journal of Consulting Psychology*, 14, 1950, p. 343-345.

DYTRTOVÁ, R. a KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

EISENBERG, N. Emotion, regulation, and moral development. *Annu. Rev. Psychol.* 51:665–697 Gallese V, Fadiga L, Fogassi L, Rizzolatti G. 1996. Action recognition in the premotor cortex, 2000, *Brain* 119(Pt. 2):593–609.

EISENBERG, N. et al. The differentiation of personal distress and sympathy in children and adults. *Developmental Psychology*, 24, 1988, p. 766-775.

EISENBERG, N. Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. In DAVIDSON, R. J. & A. HARRINGTON, A. (Eds.), *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*. London: Oxford University Press, 2002, p. 131-164.

FANSELOW, J. F. The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 1977, roč.10, č. 5, s. 583–593.

FAUCHER, F. a BAKULE, F. *František Bakule: enfant terrible české pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 118 s. ISBN 80-7178-305-6.

FELBIGER, J. I. *Kniha methodnj nebo Nawedenj k dokonalému wedenj wčitelského vřadu pro wčitele na triwialnjch a hlawnjch sskolách*. Praha: Kronbergr a Weber, 1824, 272 s.

FLANDERS, N. *Analysing Teacher Behavior*. Reading: Addinson-Wesley, 1970, 448 p.

FLEMING, J. S. *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development*. 2006, retrieved August 12, 2011, dostupné z: <http://swppr.com/Textbook/Ch%207%20Morality.pdf>, [cit. 2014-12-08].

FLIESS, R. The metapsychology of the analyst. *Psychoanalytic Quarterly*, LXXVI: 2007, p. 679–695. doi: 10.1002/j.2167-4086.2007.tb00274.x.

FLOSS, P. *Nástin života, díla a myšlení Jana Amose Komenského*. Přerov: Vlastivědný ústav, 1971, 48 s.

FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2005, 183 p. ISBN 0-8264-1276-9.

FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Praha: Aurora, 2007, 514 s. ISBN 978-80-7299-089-4.

FROMM, E. *Umění milovat*. V Českém klubu 6. vyd. Praha: Český klub, 2010, 125 s. ISBN 978-80-86922-32-4.

FUHS, C. In Favor of Translation: Researching Perspectival Growth in Organizational Leaders. *Journal of Integral Theory & Practice*; Dec 2013, Vol. 8 Issue 3/4, p. 1-18.

GÁBOROVÁ, L. *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Vyd. 1. Prešov: Prešovská univerzita, 1998, 95 s. ISBN 80-88885-52-3.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008, 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GLADSTEIN, G. A. Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 1983, p. 467-482.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Praha: Columbus, 1997, 348 s. ISBN 80-85928-48-5.

GOLEMAN, D. Hot to Help, 2008, dostupné z: http://greatergood.berkeley.edu/article/item/hot_to_help, [cit. 2014-12-05].

GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí: jak odstartovat úspěšnou kariéru*. 1. vyd. Praha: Columbus, 2000, 366 s. ISBN 80-7249-017-6.

GORDON, T. *Teacher Effectiveness Training*. Three Rivers Press; 1 Reprint edition (August 26, 2003) 368 p., ISBN-10: 0609809326.

GORDON, T. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Vyd. 1. Praha: Malvern, 2012, 307 s. ISBN 978-80-87580-06-6.

GÉRINGOVÁ, J. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 198 s. ISBN 978-80-7387-394-3.

GRECMANOVÁ, H. a URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1996, 145 s. ISBN 80-85783-09-6.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 311 s. ISBN 80-7178-803-1.

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HATCHER, S. L. et al. The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the interpersonal reactivity index. *Adolescence* 29.116 (Winter 1994), p. 961-974.

HELMING, H. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996, 216 s. ISBN 80-08-00281-6.

HELUS, Z. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference : [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 583 s. ISBN 80-7178-820-1.

HENDRICH, J. *Filosofické proudy v současné pedagogice*. Praha: Dědictví Komenského, 1926, 99 s.

HERBART, J. F. *J.F. Herbart a jeho pedagogika*. Překlad Jiří Kyrášek. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 229 s.

HILL, G. *Moderní psychologie: hlavní oblasti současného studia lidské psychiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 280 s. ISBN 80-7178-641-1.

HOGAN, R. Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 1969, p. 307-316.

HOGAN, R. Moral Conduct and Moral Character. *Psychological Bulletin*, Vol 79(4), Apr 1973, p. 217-232.

HRABAL, V. a PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

HUNTER, W. C. *The Value the Filmic Encounter as a Pedagogical Tool for Empathy Promotion in Allied Health Undergraduates*. ProQuest, 2008, 236 p. ISBN 0549554378.

CHLUP, O. *K psychologickým základům výchovy a vyučování*. Brno: typ. Pokorný a spol., 1930, 43 s.

CHLUP, O. *K základním otázkám pedagogiky: výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957, 333 s.

CHLUP, O. *O dětské duši*. Praha: Melantrich, 1921, 34 s.

CHLUP, O. *Otokar Chlup: sborník prací věnovaný 80. narozeninám; sborník sestavil redakční kolektiv za vedení Jaroslava Doležala a Richarda Sedláře*. Vydání 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955, 266 s.

CHLUP, O. a PAŘÍZEK, V. *Otokar Chlup a perspektivy výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977, 217 s.

CHLUP, O. *Středoškolská didaktika*. Brno: Společnost nových škol, 1935, 356 s.

CHLUP, O. *Vysokoškolské vzdělání učitelstva*. Praha: vl. n., 1937, 7 s.

CHLUP, O. *Vývoj pedagogických idejí v novém věku*. Brno: Filosofická fakulta, 1925, 203 s.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a pro vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2004, r. 54, č. 3, s 243-250.

JELINKOVA, D., GAVORA, P. Konštrukcia systému na pozorovanie humanistickej výchovy – východiská a skúsenosti In. SVATOŠ, T. a MAREŠ, J. *Pedagogická interakce a komunikace: sborník příspěvků z 3. celostátního semináře, Hradec Králové 9.-10. září 1991*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, 130 s.

KASPER, T. a KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky*. 2. vyd., opr. a rozšíř. Praha: Unie, 1923, 280 s.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky II*. 2., oprav. a rozš. vyd. Praha: Unie, 1923a, 352 s.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky II*. 2., oprav. a rozš. vyd. Praha: Unie, 1923b, 421 s.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky III*. Praha: Dědictví Komenského, 1923c, 268 s.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky III*. 2., oprav. a rozš. vyd. Praha: Unie, 1923d, 515 s.
- KÁDNER, O. *Dějiny pedagogiky III*, sv. 2. 2. vyd. opr. rozšířené. Praha: Unie, 1924, [4]+358 s.
- KEBZA, V. *Imaginativní aktivity*. Kandidátská disertační práce. Praha: ČSAV, 1989.
- KEBZA, V. a ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, 23 s. ISBN 80-7071-231-7.
- KEBZA, V. - ŠOLCOVÁ, I. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, roč. 43, č. 1, 1999. s. 19-38. ISSN 0009-062X.
- KOCMICOVÁ, K. *Prosociální chování u zdravotních sester*. Diplomová práce (Mgr.). JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH. Zdravotně sociální fakulta, 2007, dostupné z: <http://theses.cz/id/v0oeuv/>, [cit. 2014-07-26].
- KOHUT, H. *How does analysis cure?* Chicago: University of Chicago Press, 1984, 254 p. ISBN 0226450341.
- KOLÁŘ, Z. Učitelství jako pomáhající profese. In *Multidisciplinární přístupy pomáhajících profesí*. Acta Universitatis Purkynianae. Studia valetudinaria. Ústí nad Labem: UJEP, 2007. s. 236-241. ISBN 978-80-7044-858-8.
- KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I. a VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001, 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

KOMENSKÝ, J. A. *Analytická didaktika*. V Praze: Státní nakladatelství, 1947, dostupné z: <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/>, [cit. 2013-04-05].

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948.

KOMENSKÝ, J. A. *Pansofický vychovatel: Komenského poslední myšlenky o reformě výchovy a škol přirozenou metodou*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, 93 s.

KONRATH, S. H. et al. Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15, 2011, p. 180-198.

KOPÁČ, J. *Josef Úlehla a moravské učitelstvo*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1967, 165 s., [25] s. obr. příl.

KOPECKÝ, J., KYRÁŠEK, J. a PATOČKA, J. *Jan Amos Komenský: nástin života a díla*. 1. vyd. Praha: SPN, 1957, 272 s.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál, 1997, 147 s. ISBN 80-7178-150-9.

KORTHAGEN, F. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011, 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.

KOSÍKOVÁ, V. *Úvod do humanistické pedagogiky: filosofické, psychologické a pedagogické hledisko*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2001, 45 s. ISBN 80-7082-784-x.

KOŤA, J. a RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha: Univerzita Karlova, 1992. 56 s. *Studia paedagogica*, 7.

KOUKOLÍK, F. *Lidství: neuronální koreláty*. 1. vyd. Praha: Galén, c2010, 257 s. ISBN 978-80-7262-654-0.

KRATOCHVÍL, L. *Sloh české školy: úkoly národní výchovy*. Praha: Československá grafická Unie, 1940, 306 s.

KREJČÍ, F. *Positivism a výchova: osm přednášek, jež při učitelských universitních kursech v Turnově konal PhDr. František Krejčí*. Praha: Dědictví Komenského, 1906. 77, [1] s. Časové otázky a rozpravy pedagogické; sv. 12. Spisy Dědictví Komenského; [sv.] 70.

KREJČOVÁ, M. ed. *František Čáda: výběrová bibliografie*. Praha: Státní pedagogická knihovna Komenského - ústřední pedagogická knihovna, 1971. 22 l.

KRUMPHOLC, J. *Lindnerův ideál národního učitele*. Zábřeh: Společenská knihtiskárna, 1912, 48 s.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 131 s. ISBN 80-7169-551-3.

KUBÁNI, V. *Psychológia osobnosti*. Prešov 2013, 142 s. ISBN 978-80-555-0845-0.

KÜHNELOVÁ, M. ed. *První pětiletí pokusné reformní školy I. stupně v Praze XIV.-Nuslích [za léta 1929-1934]*. V Praze: Ústředí spolků rodičů a přátel školy, 1934. 112 s.

KYRÁŠEK, J. a PESTALOZZI, J. H. *J. J. Pestalozzi: ze života a díla*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 136 s., [3] s. obr. příl.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.

LAM, T. C. M., et al. Empathy training: Methods, evaluation practices, and validity. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 7(16), 2011, p. 162-200.

LENOFF, L. Consequences of "Empathy": Rereading Kohut's (1959) Examination of the Relationship Between Mode of Observation and Theory. In *Progress in self Psychology*. Volume 19, 2003, p. 21-40.

LINDERBERG, Ch. Individuální učení In *Waldorfpädagogik Literatur*. Struttgart, Engel & Streffer 1988.

LINDNER, G. A., CACH, J. a DVOŘÁK, K. *G.A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970, 180 s.

LUDWIG, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Překlad Karel Rýdl. Vyd. 2. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.

LUKÁŠOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství: tvorba pedagogických projektů studentů a řešení pedagogických problémů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, 155 s. ISBN 80-7042-162-2.

LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teorie, výzkum, praxe)*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, 305 s. ISBN 80-7042-272-6.

MADZIA, R. *Konstrukce světa v jednání: mysl, inteligence a racionalita ve filozofii George H. Meada*. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2013, dostupné z: <http://is.muni.cz/th/260102/ff_d/>. [cit. 2014-06-17].

MAKKREEL, R. 2000. From Simulation to Structural Transposition: A Diltheyan Critique of Empathy and Defense of *Verstehen*. In *Empathy and Agency: The Problem of Understanding in the Human Sciences*, H.H. Kögler and K. Stueber (eds.), Boulder: Westview Press, 2000, ISBN 0813391199, p. 181-193.

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MARDIA, K. V. Applications of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhyā: The Indian Journal of Statistics, Series B (1960-2002)* Vol. 36, No. 2 (May, 1974), pp. 115-128.

MARDIA, K. V. Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika* 57 (1970), p. 519-530.

MAREŠ, J. Jak zjišťovat reliabilitu pozorování? In. *Pedagogika*, roč. 33, 1983, č. 2, s. 169-189.

MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., [12] s. obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.

MARLOWE, H. et al. *Basic and Advanced Counseling Skills: Skilled Counselor Training Model*, 1st Edition, 2011, 512 p. ISBN-10: 0618832335.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MASARYK, T. G. *O škole a vzdělání*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990, 135 s. ISBN 80-04-25554-x.

MÁTEJ, J. a CACH, J. *Dejiny české a slovenské pedagogiky: vysokoškolská učebnice pro vysoké školy v ČSSR*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1976, 500 s., 79 obr. příl.

MAUER, C. *The effects of a self-instruction program in facilitation and communication skills for elementary school teachers*. University of Florida 1976, 176 p., dostupné z: <http://catalog.hathitrust.org/Record/012115246>, [cit. 2013-06-21].

MAY, B., ALLIGOOD, M. Basic empathy in older adults: conceptualization, measurement, and application. *Issues in Mental Health Nursing*. 2000; 21: p. 375-386.

MEAD, G. H. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press, 2009, 440 p. ISBN 0226516601.

MEARNS, D. *Výcvik člověkem centrovaného poradenstva*. Persona: Modra 1999. 201 s. ISBN 8096798022.

MEHRABIAN, A. EPSTEIN, N. A measure of emotional empathy. *Journal of personality* 40(4), 1972, p. 525-543. DOI: [10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x)

MEIER, A. and BOIVIN, M. *Counselling and Therapy Techniques: Theory & Practice*. Sage Publications: 2010, 182 p. ISBN-13: 978-1847879585.

MÍČEK, L. *Duševní hygiena: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1984, 207 s.

MLČÁK, Z. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010, 236 s. ISBN 978-80-7368-857-8.

MLČÁK, Z. Teoretické problémy konceptualizace empatie v sociálním a vývojovém kontextu. *Psychologie a její kontexty*, 2010a, 1(1), s. 33-48. ISSN 1803-9278.

MONTESSORI, M. *Příručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz učitelů škol mateřských, 1926, 92 s.

MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. 1. čes. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998, 131 s., [4] s. il. na příl. ISBN 80-86189-00-7.

MORRELL, M. *Empathy and democracy: Feeling, thinking and deliberation*. The Pennsylvania State University Press, University Park PA, USA, 2010, viii+221pp., ISBN: 978-0271036595.

MOSKOWITZ, G. The FLINT System: An Observational Tool for the Foreign Language Classroom. In SIMON, A.; BOYER, E., G. *Mirrors of Behavior: An Anthology of Classroom*

Observation Instruments. Section 15. Philadelphia : Center for the Study of Teaching at Temple University, 1967, s. 1–15.

MOTSCHNIG, R. a NYKL, L. *Komunikace zaměřená na člověka: rozumět sobě i druhým*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 172 s. ISBN 978-80-247-3612-9.

MUŽÍK, F. *Rok v pokusné škole: pedagogický deník*. Praha: Náš směr, 1923, 362 s.

MYERS, S. Empathy: Is that what I hear you saying? *Person-Centered Journal*, 6(2), 1999. p. 141-152.

NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář, 2013, 658 s. ISBN 978-80-7439-056-2.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-0689-3.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. vyd. 1. Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0525-0.

NEILL, A. S. *Summerhill: příběh první demokratické školy na světě*. 1. vyd. Praha: Peoplecomm, 2013, 348 s. ISBN 978-80-904890-5-9.

NELEŠOVSKÁ, A. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2003, 159 s. ISBN 80-7182-167-5.

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

NOSEK, M. et al. Nonviolent Communication (NVC) training increases empathy in baccalaureate nursing students: *A mixed method study*, *Journal of Nursing Education and Practice*, 2014, Vol. 4, No. 10.

NYKL, L. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 183 s. ISBN 978-80-247-4055-3.

OSWALD, P. The Effects of Cognitive and Affective Perspective Taking on Empathic Concern and Altruistic Helping. *The Journal of Social Psychology* 136, no. 5 (1996): p. 613–623.

OSWALD, P. The Interactive Effects of Affective Demeanor, Cognitive Processes, and Perspective-Taking Focus on Helping Behavior. *The Journal of Social Psychology* 142, no. 1 (2002): p. 120-132.

PARKER, S. K., ATKINS, P. and AXTELL, C. Building better work places through individual perspective taking: A fresh look at a fundamental human process, In (ed.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 23: 2008, p. 149-196.

PATOČKA, J. *Komeniologické studie II: soubor textů o J.A. Komenském*. 1. vyd. Praha: Oikoymenh, 1998, 396 s. ISBN 80-86005-03-4.

PATTERSON, C. H. *Empathic Understanding. The Therapeutic Relationship*. Monterey, Calif.:Brooks/Cole, 1985, p. 52-59.

PECH, O. *Příruční slovník pedagogický: (pro školu a učitelskou praxi)*. Praha: Unie, 1937, 563 s.

- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000, 201 s. ISBN 80-246-0076-5.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PELCOVÁ, N. a DILTHEY, W. *Wilhelm Dilthey: základy filosofie prožitku*. Vyd. 1. Praha: Křeace, 2000, 75 s. ISBN 80-902125-3-0.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 159 s. ISBN 80-246-0345-4.
- PESTALOZZI, J. H. *Linhart a Gertruda: kniha pro lid*. V Čejkovicích: Nákladem Zd. Sadovského, 1899, 230 s.
- PESTALOZZI, J. H. *Vzdělání a výchova*. In *Výbor z pedagogických spisů*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, 149 s.
- PEŠKOVÁ, J. *František Drtina: 1861-1925*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991, 46 s. ISBN 80-211-0075-3.
- PETRÁČKOVÁ, V. a KRAUS, J. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Praha: Academia, 1995, 2 sv. ISBN 80-200-0497-1.
- PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, 747 s. ISBN 80-7184-164-1.
- PIAGET, J a INHELDER, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 1997, 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2., v nakl. Portál 1. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PIETRZALOVÁ, D. *Problematika syndromu vyhoření a empatie u sociálních pracovníků*. Diplomová práce (Mgr.). OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ. Filozofická fakulta, 2008, dostupné z: <http://theses.cz/id/wimt35/>, [cit. 2014-07-26].
- POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 165 s. ISBN 80-210-1097-5.

- POPELOVÁ, J. *Filosof František Krejčí*. 1. vyd. V Praze: Národní práce, 1942. 44 s.
- POSPĚCHOVÁ, T. a BLÍŽKOVSKÁ, J.. Vybrané komponenty sociální kompetence ve vztahu k ostatním osobnostním charakteristikám. *Člověk a společnost*, Košice: SAV Košice, 2003, roč. 6, č. 4, s. 18 - 29. ISSN 1335-3608.
- PRAŽÁK, František. *Počátky české školy pokusné*. Praha: B. Kočí, 1927, 61 s., 1 list.
- PRESTON, S. D. and WAAL, F. B. M. Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and Brain Sciences*. 25, 2002, p. 1-20.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 289 s. ISBN 80-246-1008-6.
- PŘÍHODA, V. *Racionalisace školství: funkcionální organizace školské soustavy*. Praha: Orbis, 1930, 461 s.
- PŘÍHODA, V. *Úvod do pedagogické psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1956, 385 s.
- RABIŇÁKOVÁ, D. a MIČIENKA, M. *Konflikt, koření života: průvodce řešením konfliktů pro učitele a studenty středních škol*. 2., rev. vyd. Praha: Partners Czech, 2004, 175 s. ISBN 80-239-3339-6.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- RIES, L. Pedagogická láska a prosociálnost. *Pedagogická orientace*, 2001, 21(3), s. 272–283.
- ROUSSEAU, J. J. *Emil, alebo, O výchove*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1956, 407 s., příl.
- ROUSSEAU, J. J. *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz: výbor z pedagogického díla*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967, 158 s.

- ROUSSEAU, J. J. *O původu nerovnosti mezi lidmi*. Praha: Svoboda, 1949. 119 s.
- ROGERS, C. R. *Být sám sebou*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. 448 s. ISBN 978-80-262-0796-2.
- ROGERS, C. R. *O osobnej moci*. Modra: Persona, c1999, 231 s. ISBN 80-967980-1-4.
- ROGERS, C. R. a FREIBERG, H. *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, c1998, 431 s. ISBN 80-967980-0-6.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 292 s. ISBN 80-7178-233-5.
- ROSENBERG, M., B. *Nenásilná komunikace: řeč života*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-447-2.
- RUD, A., GARRISON, J., & STONE, L. (Eds.) (2009). *John Dewey at 150: Reflections for a new century*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 140 p., ISBN: 9781557535504 / 1557535507.
- RYANS, D. G. Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. *Journal of Educational Psychology* , 1961, 52, p. 82-90.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: M. Zeman, 1994, 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
- RÝDL, K., K filosofickému základu pedagogiky G. A. Lindnera. Rýdl, Karel. In. *Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice. Série C. = Scientific Papers of the University of Pardubice. Series C. Pardubice : Univerzita Pardubice - Ústav jazyků a humanitních studií 6, (2000 [vyd. 2001],) s. 325-328.*
- RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 8090219373.
- RÝDL, K. *Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě*. Prešov: Metodické centrum, 1992. 64 s. ISBN 80-85410-24-9.
- SAJDOVÁ, V. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: Věra Sajdová, 1935, 47 s.

SEDLÁK, J. *Z lavice za katedru: z paměti učitele*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960, 277 s.

SEGAL, M. *Points of Influence: A Guide to Using Personality Theory at Work*. Publisher Jossey-Bass, 1996. 432 p. ISBN: 978-0-7879-0260-5.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, roč. 57, p. 1-22.

SCHLEGLOVÁ, J. *František Krejčí a jeho současníci: úvaha o české pozitivistické etice*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1990, 131 s.

SCHMIDBAUER, W. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha :Portál, 2000. 176 s. ISBN 80-7178-312-9.

SCHOENEBECK, H. *Každý je zodpovědný sám za sebe*, Brno, 2014, dostupné z: <http://www.nazemi.cz/cs/kazdy-je-zodpovedny-sam-za-sebe-dejte-diteti-duveru>, [cit. 2015-05-14].

SCHOENEBECK, H. *Škola s přívětivou tváří: skutečnost a představa*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001, 81 s. ISBN 80-7194-404-1.

SCHOENEBECK, H. *Texty k postpedagogickému myšlení*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999, 108 s. ISBN 80-7194-224-3.

SCHOENEBECK, H. *Život s dětmi bez výchovy*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1997, 20 s. ISBN 80-7194-107-7.

SCHULZE, R. a ROBERTS, R. *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 367 s. ISBN 978-80-7367-229-4.

SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966, 335 s.

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, 54 s. ISBN 80-04-26160-4.

SIEGEL, A.. *Heinz Kohut and the Psychology of the Self (Makers of Modern Psychotherapy)* New York: Routledge, 1996, 226 p. ISBN 0-415-08637-X.

SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Vyd. 1. [Ústí nad Labem]: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústav pro studium romské kultury, 1993. 141 s. ISBN 80-7044-063-5.

SKALKOVÁ, J. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Praha: Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, 1992, 86 s. ISBN 80-901127-3-0.

SKALKOVÁ, J. Vědní charakter pedagogiky a její aktuální tematické komplexy. In VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově: vzestup, pád, nebo pomalý návrat*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 185 s. ISBN 80-7184-857-3., s. 11-21.

SLABÁ, L. *Empatie jako prediktor nevěry ve vztazích mladých dospělých (vysokoškoláků)*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2010, vedoucí práce Mojmír Tyrlík, dostupné z: <http://theses.cz/id/8uq089/> [cit. 2011-07-29].

SLAMĚNÍK, I. *Emoce a interpersonální vztahy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.

SOLLÁROVÁ, E. *Aplikácie prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: Ikar, 2005, 199 s., ISBN 80-551-0961-3.

SROGOŇ, T. *Dejiny školstva a pedagogiky: vysokoškolská učebnica*. 2., preprac. a dopl. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986, 433 s.

SPĚVÁČEK, V. *Průkopníci českých pokusných škol*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 195 s.

SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?*. Vyd. 1. Praha: Strom, 1997, 31 s. ISBN 80-901954-2-3.

SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

SPIPKOVÁ, V. a VAŠUTOVÁ, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008, 330 s. ISBN 978-80-7290-384-9.

- STARK, S., DEMJANČUK, N. a DEMJANČUKOVÁ, D. *Kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003, 183 s. ISBN 80-86473-56-2.
- STEINER, R. *Anthroposofie a pedagogika: [články z let 1919-1924]*. Vyd. 1. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2011, 78 s. ISBN 978-80-260-5787-1.
- STEINER, R. *Čo to je eurytmia a ako vznikla*, 1923, dostupné z: http://antroposof.sk/diela_pc/steiner_co_je_eurytmia.pdf, [cit. 2015-05-20].
- STEINER, R., JAKUBEC, V. a VÁŇA, Z. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993, 118 s. ISBN 80-900307-9-3.
- STOTLAND, E. Exploratory investigations of empathy. In BERKOWITZ, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* New York: Academic Press. Vol. 4, 1969, p. 271-314.
- STRNAD, E. Pedagogická problematika Lindnerovy Eine Cardinalfrage der Schulpädagogik z roku 1875. In *Pedagogika* 5/1976, s. 593-604.
- STUEBER, K , 2006: *Rediscovering Empathy: Agency, Folk Psychology, and the Human Sciences*, Cambridge, Mass.: MIT Press, 2006, 288 p., ISBN 9780262195508.
- SVATOŠ, T. Pedagogická interakce a komunikace pohledem kategoriálního systému. In *Studia paedagogica*, roč. 16, č. 1, rok 2011, s. 175-190, ISSN 2336-4521.
- SVATOŠ, T. Kategoriální systém podle Flanderse při evaluaci výuky v současné základní škole In *Pedagogika* č.2/2013a. s. 111-127, ISSN 2336-2189.
- SVATOŠ, T. *Reformní pedagogické hnutí v meziválečném Československu*, 2013, dostupné z: http://kpg.zcu.cz/zkousky_literatura/dpg.pdf, [cit. 2013-06-20].
- SÝKORA, T. Teorie základního učiva O. Chlupa a její význam pro řešení otázek obsahu vyučování. In *Pedagogika* 2/1984, s. 143-157.
- ŠAFKOVÁ, L. *Sociální inteligence, sociální kompetence, sociální dovednosti a komunikace u lidí s různými formami disociálního chování v societách seniorů*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2011, vedoucí práce Lubomír Vašina, dostupné z: <http://theses.cz/id/e9tqcy/>> [cit. 2012-03-19].

ŠIFFELOVÁ, D. *Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 192 s. ISBN 978-80-247-2938-1.

ŠIRŮČEK, J., ŠIRŮČKOVÁ, M. Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In. MACEK, P. a LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání*. Vyd. 1. Brno: Barister & Principal, 2006, 196 s. ISBN 80-7364-034-1, s. 41-54.

ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD, 2008, 97 s. ISBN 978-80-7392-040-1.

ŠOLCOVÁ, I. a KEBZA, V. Sociální opora jako významný protektivní faktor. *Československá psychologie*, 43, 1, 1999, s. 19-38.

ŠTÍTŇNÝ ZE ŠTÍTŇNÉHO, T. *Řeči besední*. 1. vyd. Praha: Academia, 1992, 218 s., 8 obr.na příl. ISBN 80-200-0150-6.

ŠTĚRBA, R. Empatie jako součást sociální kompetence učitele. In KVÍČALOVÁ, M. a KONEČNÝ, J. *Reflexe kvality v doktorském pedagogickém výzkumu: recenzovaný sborník z doktorské konference konané dne 21. května 2012 v Praze*. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2012, 193 s. ISBN 978-80-263-0269-8, s. 9-20.

ŠTRYNČLOVÁ, G. *Summerhill: model antiautoritativní výchovy*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2003, 80 s. ISBN 80-7194-541-2.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 134 s. ISBN 80-7066-351-0.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991a. 181 s. ISBN 80-7066-467-3.

ŠTVERÁK, V. Ohlas díla Jana Amose Komenského v 18. století. In PEŠKOVÁ, J. *Pocta Univerzity Karlovy J.A. Komenskému*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1991b, 422 s., [24] s. obr. příl. s. 379-385.

ŠTVERÁK, V. a MRZENA, J. *Felbiger a Kindermann - reformátoři lidového školství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 214 s.

ŠVANCARA, J. *Úvod do kognitivní psychologie: [Určeno pro posl. fak. filoz.]*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 140 s. ISBN 80-210-0994-2.

- ŠVARC, L. *Hlas z Domu dětství*. V Krnsku: [s.n.], 1933, 32 s.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVECOVÁ, J. a VAŠUTOVÁ, J. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997, 130 s. ISBN 80-211-0278-0.
- THIES, B. (2008). Historische Entwicklung der Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In SCHWEER, M. K. W. (Hrsg.). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, s. 81-86.
- TRUJILLO-ORTIZ, A. and HERNANDEZ-WALLS, R. *Mskekur: Mardia's multivariate skewness and kurtosis coefficients and its hypotheses testing. A MATLAB file*, 2003, dostupné z: <http://www.mathworks.com/matlabcentral/fileexchange/loadFile.do?objectId=3519> [cit. 2015-03-19].
- UHER, J. *Filosofické základy pedagogiky*. S. 1.: [s.n.], [19--], s. 18-24.
- UHER, J. *Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy*. Praha: B. Kočí, 1926, 76 s.
- UHER, B. a UHLÍŘOVÁ, J. *Jan Uher: (1891-1942)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1993, 57 s. ISBN 80-211-0151-2.
- UHER, J. *Myšlenkové dílo Lindnerovo*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého, 1924, 88 s.
- UHER, J. *Učitelova práce v duchu Masarykově*. V Brně: Ústřední spolek jednot učitelských, [1938]. 12 s.
- UHER, J. *Problém kázně*. Praha: Dědictví Komenského, 1924a, 218 s.

UHER, J. Pedagogický takt. In CHLUP, O. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Novina, 1939, 640 s., s. 307.

ÚLEHLA, J. *Listy paedagogické*. Vyd. 2. V Praze: Dědictví Komenského, 1904, 2 1., 286 s.

ÚLEHLA, J. *Rozpravy metodické*. V Praze: Dědictví Komenského, 1929, 191 s.

UHLÍŘOVÁ, J. Česká východiska rakousko – uherského školství In. *Všeobecné vzdělávání pro všechny: mezinárodní konference, Praha, 4.-5. 11. 2004*. Praha: Pedagogické muzeum J.A. Komenského, 2004, 273 s. ISBN 80-901461-7-1., s. 107 – 117.

UHLÍŘOVÁ, J. Pedagog a vědec Jan Uher – osobnost evropského rozměru In KASPER, T., PELCOVÁ, N. a SZTOBRYN, S. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu: (prezentace školství a vzdělanosti)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2013, 475 s. ISBN 978-80-246-2286-6., s. 449-457.

UHLÍŘOVÁ, Jana. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 59 s. ISBN 80-7290-107-9.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VALENTA, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993, 67 s. ISBN 80-7067-274-9.

VANĚK, D. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně ZŠ v kontextu Etické výchovy*, Brno, 2011.

VANĚK, D. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, 2011, dostupné z: <http://is.muni.cz/th/21210/fss_d/>, [cit. 2012-07-27].

VÁŇOVÁ, R. *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu*. Praha: Univerzita Karlova, 1999, 90 s. ISBN 80-7290-002-1.

VÁŇOVÁ, R., RÝDL, K. a VALENTA, J. *Výchova a vzdělání v českých dějinách*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 311 s. ISBN 80-7066-607-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VÁŇA, J. *Dějiny pedagogiky*. 4., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963, 379 s.

VERDUCCI, S. A conceptual history of empathy and a question it raises for moral education. *Educational Theory*.50, 2000, (1), p. 63-80.

VESELÁ, Z. Nástin vývoje učitelského vzdělávání. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1983, roč. 32, č. 118, s. [71]-84.

VESELÁ, Z. *Vývoj českého školství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

VLHA, R. Felbigerova Kniha metodní In *Didaktické studie, roč. 5, č. 1*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, katedra českého jazyka, 2013. ISSN 1804-1221, s. 46-53.

VRÁNA, S., ed. *Josef Úlehla: jeho myšlenky a snahy o novou školu*. V Brně: Vydavatel. odbor Ústřed. spolku učitelského na Moravě a ve Slezsku, 1922. 31 s. Svědomím českých dějin; roč. 3, čís. 11-12.

VRÁNA, S. *Základy nové školy: výsledky práce českých pokusných škol*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství, 1946, 600 s.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 263 s. ISBN 80-7178-291-2.

VYMĚTAL, J. *Rogersovská psychoterapie*. Vyd. 1. Praha: Český spisovatel, 1996, 208 s. ISBN 80-202-0605-1.

VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

VÝROST, J. a SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

VÝROST, J. Sociálna kompetencia či sociálne kompetencie? In: BAUMGARTNER, F., FRANKOVSKÝ, M. (Eds.): *Sociálne procesy a osobnosť* 2002. SvÚ SAV a ÚEPs SAV, Košice, s. 329-332.

de WAAL, F. B. M. Putting the altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 59, 2008, p. 279-300.

WALTON, D. *Appeal to Pity Argumentum Ad Misericordiam*. Monograph Collection. New York, Suny Press 1997, 254 p. ISBN10: 0-7914-3461-3.

WEST, C. et al. A prospective study of the relationship between medical knowledge and professionalism among internal medicine residents. *Journal of the Association of American Medical Colleges*, 82(6), 2007, p. 587-592.

WISPÉ, L. *The Psychology of Sympathy*. New York: Published by Plenum Press, 1991, 212 p., ISBN 0-306-43798-8.

WITTMER, J., MYRICK, R. *Facilitative Teaching*, Educational Media Corp; 2nd edition (1980), 216 p., ISBN-10: 0932796079.

ZANDVLIET, D., BROK, D., MAINHARD, P. (Eds.). *Interpersonal Relationships in Education: From Theory to Practice*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014, 250 p. ISBN 978-94-6209-701-8.

ZÁŠKODNÁ, H. a MLČÁK, Z. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2009, 391 s. ISBN 978-80-7387-306-6.

ZHOU, Q. et al. Empathy and Its Measurement. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*, Washington, DC: American Psychological Association, 2003, p. 269–284.

ZIMRING, F. Carl Rogers. *International Bureau of Education*, r. XXIV., č. 3/4, 1994. p. 411-422.

ZUZÁK, T. *Hledání vztahu k dítěti ve waldorfské pedagogice: působení mezi individualitami učitele a žáka : pro učitele, vychovatele, rodiče*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998, 66 s. ISBN 80-7042-129-0.

Seznam tabulek

Tab. 1 Schéma vazeb výzkumných cílů, výzkumných problémů a hypotéz

Tab. 2 Struktura experimentálního a kontrolního souboru

Tab. 3 Ukázka kategorií FIAS (Svatoš, 2011, s. 177)

Tab. 4 Struktura experimentální a kontrolní skupiny-počty vyučovacích hodin

Tab. 5 Homogenita po pretestu

Tab. 6 Homogenita po posttestu

Tab. 7 Výsledky pretestu v experimentální a kontrolní skupině

Tab. 8. Posttest u experimentální a kontrolní skupiny – PES

Tab. 9 Posttest u experimentální a kontrolní skupiny, subškála PT

Tab. 10 Posttest u experimentální a kontrolní skupiny, subškála EC

Tab. 11 Posttest u experimentální a kontrolní skupiny, subškála FS

Tab. 12 Posttest u experimentální a kontrolní skupiny, subškála PD.

Tab. 13 Hodnoty PES na základě pohlaví

Tab. 14 Hodnoty subškály EC

Tab. 15 Hodnoty subškály FS

Tab. 16 Hodnoty subškály PT

Tab. 17 Hodnoty subškály PD

Tab. 18 Mann-Whitneyův U test

Tab. 19 Wilcoxonův párový test

Tab. 20 Dosažené průměry kategorie kat 3.

Tab. 21 Výsledky Mardiova testu

Tab. 22 Spearmanův koeficient r_s pro kategorii 3 u veličin bez normálního rozdělení

Tab. 23 Spearmanův koeficient r_s pro kategorii 2

Tab. 24 Pearsonův koeficient (r) pro kategorii 7

Tab. 25 Pearsonův koeficient (r) pro kategorii 3

Seznam obrázků

Obr. 1 Empatické a kritické naslouchání (Vybíral, 2000, s. 102)

Obr. 2 Schéma Carhuffova modelu rozhovoru (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 65)

Obr. 3 Normalita po pretestu

Obr. 4 Normalita po posttestu

Obr. 5 Box Plot u experimentální a kontrolní skupiny po kurzu

Obr. 6 Box-Plot kategorie 3 kontrolní a experimentální skupiny po kurzu

Obr. 7 Box-Plot kontrolní skupiny v kategorii 3 před a po kurzu

Obr. 8 Box-Plot experimentální skupiny v kategorii 3 před a po kurzu

