

Cílové skupiny sociální pedagogiky

Empatie učitele – co, proč a hlavně jak

Petr Sucháček

Tento text si v souladu se svým názvem klade za cíl věnovat se roli empatie učitele ve výchově a vzdělávání. Nejprve je pozornost věnována teoretickému vymezení empatie učitele, následně empirickým závěrům pedagogických výzkumů, které se empatie týkají, a hlavní část pozornosti je věnována praxi empatie. Tedy tomu, jak mohou učitelé, ale i další pedagogičtí pracovníci dávat najevo a posilovat svou empatii, a také, čemu se raději vyhnout. Nejedná se tak o přehledovou studii či detailní zmapování empirické evidence, nýbrž o prakticky orientovaný text, který je o teorii a empirickou evidenci opřen. V závěru je pak doporučena další literatura k tématu, a to opět jak praktického, tak empirického charakteru.

Co to je empatie učitele

Asi nikoho nepřekvapí, že neexistuje jedna univerzální definice empatie učitele, přesto se o ní v literatuře píše již docela dlouho. Například Carl R. Rogers ve svém díle *Freedom to Learn* (1969, s. 157–158) píše, že vysoká míra empatie ve vztahu je pravděpodobně nejsilnějším faktorem, který vede ke změně a učení. Vlivu vztahů ve vzdělávání na jeho výsledky a průběh se od té doby věnuje velká teoretická i empirická pozornost a máme k dispozici celou řadu poznatků o tom, co a jak funguje. Věnovat se jim budeme v následující kapitole. Nyní bych rád věnoval pozornost tomu, co máme na mysli, když používáme pojem *teacher empathy*. Podle Mayers et al. (2019, s. 161) „Teacher empathy neboli empatie učitele představuje míru, do jaké vyučující pracují na tom, aby do hloubky porozuměli osobním a sociálním situacím studentů, pociťovali starost a zájem v reakci na pozitivní i negativní emoce studentů a své porozumění studentům a starost o ně dokázali prostřednictvím svého chování dát najevo.“ V souladu s Rogersem (2014) je (učitelova) empatie pojímána nikoli staticky – jako atribut osoby, která buď má, nebo ne, ale dynamicky – některý učitel jí má více než jiný, některý den jí má více než jiný. Ba dokonce k některým studentům / skupinám studentů a v některých situacích jí má více než jindy. Dobrá zpráva v tomto kontextu je, že se empatie dá vědomě rozvíjet, trénovat, a je zvyšovat tak možné zvyšovat svou schopnost být empaticky/empatický (Kaufman & Schipper, 2018; Rosenberg, 2013, 2020).

Když se vrátíme k definici učitelovy empatie, je z ní patrné, že obsahuje složku kognitivní, afektivní a behaviorální. Kognitivní složka empatie zahrnuje schopnost učitele podívat se na svět očima studentů, porozumět jejich osobní, ale i sociální situaci (Mayers et al., 2019). Představit si kognitivní složku empatie v akci můžeme tak, že se učitel např. zajímá, co se pro studenty děje před/po jeho výuce, s jakou motivací vstupují do jeho kurzu, zajímá se o potenciální materiální, ale i nemateriální překážky na straně studentů, které by jim mohly bránit v maximálním možném rozvoji.

Afektivní složka empatie se zaměřuje místo myšlenek na emoce. Učitel tak věnuje pozornost nejenom tomu, co studenti říkají, ale také jaké emoce či potřeby se tím snaží adresovat. Cílem učitele není cítit to samé, co druhý/druzí, ale být k tomu citlivý, umět případně emoce pojmenovat a adresovat (Rosenberg, 2020). Když se podaří učiteli dát najevo, že vnímá prožívání studentů, nebo jim dokonce umí pomoci pojmenovat toto prožívání (např. emoce nebo potřeby), které sami studenti (ještě) neumějí, nejenže vytváří prostředí, které podporuje učení, ale navíc učí studenty své prožívání do příště lépe pojmenovat a případně regulovat (Rogers, 2014).

Zatímco pro učitele se kognitivní a afektivní složky empatie odehrávají spíše v jejich nitru, pro studenty je viditelná zejména behaviorální složka empatie. Všechny složky spolu logicky souvisejí, a tedy není překvapivé, že čím více je učitel schopen angažovat kognitivní a afektivní složku, tím více to ovlivňuje

jeho chování směrem ke studentům. Když se studentům nedaří nebo se děje něco jiného, učitelé s vysokou mírou empatie dokážou reagovat soucitně. Ovšem empatie se uplatňuje stejně tak i ve chvílích, kdy se daří – společná oslava úspěchů a vzájemné ocenění umí významně přispívat k tvorbě lepších a silnějších vztahů mezi učiteli a studenty, díky kterým je pak snazší procházet obdobími náročnějšími (Rosenberg, 2013).

Když jsme teď věnovali pozornost tomu, co to je učitelova empatie, nabízí se otázka, jaké benefity přináší, když si učitel všímá (kognitivní složky), vnímá (afektivní složka) a jedná (behaviorální složka) empatictěji. Jaké odpovědi nám nabízí pedagogický výzkum, toho se dotkneme v další části textu.

Proč bychom se jí měli zabývat

Lakonicky řečeno, protože je důležitá. Jak si ukážeme níže, má učitelova empatie pozitivní efekty jak na intaktní žáky, tak zejména na žáky s jakýmkoliv znevýhodněním. Výzkumné studie se samotnou učitelovou empatií zabývají výjimečně, dlouhou tradici však mají výzkumy vztahů mezi učiteli a žáky a také učitelovy kredibility, v nichž je empatie jedním z klíčových měřených konceptů, ne však jediným. Začneme tedy od výzkumu vztahů.

Wubbels et al. (2012) shrnují dvě dekády výzkumů vztahů mezi učiteli a žáky a přicházejí s ne úplně překvapivým závěrem, že pozitivní vztahy podporují učení a vice versa. Za pozitivní vztahy se dá pokládat *podpůrná a vřelá interakce* mezi učitelem a žáky, ale také žáky mezi sebou. Klíčovou složkou v těchto typech interakcí je právě empatie. Učitel má ve vytváření empatického prostředí ve třídě zásadní roli, neboť jeho chování vyvolává reciproční odpověď na straně žáků. Tedy učitel, který projevuje empatii směrem k žákům, je jimi vysoce hodnocen a zažívá od nich empatii nazpět (de Jong et al., 2012).

Empatictí učitelé jsou tedy žáky lépe hodnoceni a žáky u nich výuka více baví. To zní samo o sobě dobře. Ještě lepší zprávu ale ve své metastudii přinesl Cornelius-White (2007), který dokládá, že vztahy mezi učitelem a studentem zaměřené na studujícího jsou efektivní. Tento typ vztahů, ve kterém opět klíčovou roli hraje učitelova empatie, má pozitivní dopad (v závorkách je uveden korelační koeficient) nejen na afektivní a behaviorální složku žáka ($r = 0,35$), ale i na kognitivní ($r = 0,31$). Podstatnou korelaci vykazuje na žáka orientované vyučování také s ochotou žáků podílet se na výuce ($r = 0,55$), s rozvojem jejich kritického myšlení ($r = 0,45$) a jejich spokojeností ($r = 0,44$). Tedy z výzkumů vztahů mezi učiteli a žáky vyplývá, že se i díky empatii učiteli (ovšem ne výlučně díky ní) žáci lépe učí, výuka je příjemnější a rozvíjí si obecnější dovednosti jako právě empatii či kritické myšlení.

Také závěry výzkumů kredibility (důvěryhodnosti) učitele poukazují na silný vliv empatie na prožívání a výsledky žáků. Učitel je vnímán žáky jako kredibilní do té míry, do které jej žáci vnímají jako důvěryhodného (McCroskey & Taven, 1999). Tato důvěryhodnost je měřena nejčastěji ve 3 dimenzích: kompetentnost učitele (ví, o čem mluví; umí učit), charakter učitele (je morálním vzorem) a blízkost učitele (porozumění, empatie, vstřícnost).

Z metaanalýzy Finna et al. (2009) vyplývá, že je to právě dimenze blízkosti, která hraje klíčovou roli. Pragmatický závěr výzkumů zní: Když jsou učitelé empatictí, chápající a vnímaví ke svým studentům a dokud komunikují směrem ke svým studentům, že mají na mysli jejich dobro, studenti jsou do jejich hodin více zapojeni, učení je baví, lépe se učí a lépe hodnotí emocionální klima ve škole.

Výsledky výzkumů výše platí pro všechny studenty. V kontextu sociální pedagogiky je však klíčové, že z empatického prostředí benefitují také žáci s různými znevýhodněními. Verschelden (2017) shrnuje, že empatické prostředí ve škole výrazně zvyšuje šance žáků z chudých poměrů, z minorit rasových či sociálních dosáhnout vyššího vzdělání. O'Connor et al. (2007) zase dokládá pozitivní efekty empatie na studenty s psychickými potížemi, kdy empatické prostředí v kolektivu funguje jak preventivním způsobem, tak následně při nakládání s akutní situací. Je jasné, že empatické prostředí netvoří pouze učitel, ale snaží se jej vytvářet společně se studenty. Další pozitivní zprávou je, že studenti jsou schopni díky empatii pomoci také sobě navzájem a opět s významným efektem pro znevýhodněné (Egbert et al., 2014).

Jen empatie nestačí

Z dosavadního toku textu by se mohlo zdát, že empatie je všemocná, a kdyby jí bylo ve školách více, vše by fungovalo skvěle. To je pravda pouze zčásti. Empatie je opravdu velmi důležitá, ale sama o sobě nestačí. Výzkumy vztahů, kredibility i ty zaměřené na empatii samotnou zdůrazňují druhou důležitou složku a ta se týká nastavování hranic a strukturování času, prostoru a úkolů. Mayers et al. (2019) k tomu uvádějí, že vyučující s vysokou mírou empatie nastavují také hranice tak, aby nebyli ani oni, ani celá výuka zahlceni sdílením a prožíváním žáků. A to proto, že neztrácejí ze zřetele didaktické cíle svých aktivit. Adresování prožívání je pro ně důležitou součástí školy, ale upřednostňují vzdělávání studentů. Dohromady jsou tyto výzkumné závěry pro učitele potenciálně velmi významné: V zásadě dávají návod na to, jak skrz vlastní chování moderovat a modelovat reakce na straně žáků. Empatické chování na straně učitele, které je doprovázeno jasným strukturováním toho, co se děje, vede na straně žáků k osobní spokojenosti a lepším výsledkům (Šeďová et al., 2019).

Výzkumně se zdá, že máme poměrně jasno o tom, co je ke kvalitní výuce třeba. Proč je tak náročné tohoto ideálu dosahovat? Odpověď nejspíš nebude jednoduchá ani jednoznačná a nebudu se tady o ni ani pokoušet. Chci však nabídnout jeden směr, který se mi zdá být produktivní, a tím je vědomý rozvoj toho, jak empatii žákům nabízet a jak spíše ne. Přijde mi totiž, že klademe na (začínající) učitele značný nárok, když po nich chceme, aby „byli empatictí“.

Co to mají přesně dělat? Kde se to naučí? Kdo je to naučí? To jsou jen některé ze základních otázek, které bychom si měli klást. Na tu první z nich nabídním některé odpovědi. V další části textu budu méně vycházet z výzkumů a více ze své lektorské praxe v rozvoji pedagogické a nenásilné komunikace, přičemž u tipů budu vycházet zejména z díla Marshalla Rosenberga (2013).

Jak empatii (ne)praktikovat?

Empatické reakce jsou zejména potřeba v situacích, kdy se začíná něco dít nebo se k tomu schyluje, či už jsou žáci v nějaké nepohodě. Chci představit 7 reakcí, které typicky v těchto chvílích nepomáhají, přestože je lidé často používají, následně představím 6 reakcí, které se v praxi osvědčily. Ke každé z reakcí uvedu krátký komentář. Tato část textu je zkrácenou a upravenou verzí blogu, který jsem sepsal v českém jazyce společně s Petrem Holíkem. Originál s názvem Empatie: Jak na to? (Sucháček & Holík, n.d.). Tyto reakce (ne)fungují obecně, tedy nejenom v kontextu školního vzdělávání.

✘ bagatelizování, zlehčování

Tento typ reakce se dá dobře ilustrovat větou: „*To nic není*“. V podstatě tím žákům říkáme, že nepovažujeme jejich prožívání za adekvátní, a tím pádem mu není třeba věnovat pozornost. Pokud se učiteli někdo začal trochu otevírat, po bagatelizování si určitě pořádně rozmyslí, jestli v tom bude pokračovat.

✘ převádění pozornosti na sebe

Bagatelizování se velmi dobře kombinuje s převáděním pozornosti na sebe: „*To nic není, to já v tvém věku...*“. V podstatě tím žákům říkáme, že nejsme schopni je následovat, ale rádi budeme mluvit o sobě.

✘ nevyžádaná dobrá rada

Reagovat na emoce druhého nevyžádanou dobrou radou to je takový konverzační evergreen. „*Tak to vydrž!*“, „*Tak mu to řekni!*“, „*A řekla jsi to mámě? To bys měla!*“, „*Musíš si v tom udělat pořádek!*“ Učitel se staví do pozice experta na životy druhých lidí, aniž by často pochopil podstatu toho, co se jim žáci snažili sdělit.

✘ diagnostika, nálepkování

Nic nepřispěje žákům, když jsou v silných emocích, tak dobře, jako když jim nabídneme naše skvělé analytické a diagnostické schopnosti. „*No jo, když ty jsi takový emocionální...*“, „*Ty se z toho vždycky*

rychle oklepeš.“, „*Kdybys to pořád neflákal, tak bys toho teď nemusel mít tolik.*“ Tento typ reakce typicky vede k naštvání onálepkovaných a stejně jako ostatní reakce preventuje situace, že by se žáci příště ozvali s tím, co je tíží.

✘ nepřijetí emoce

V tomto typu reakce se už ani neobtěžujeme emoce bagatelizovat, rovnou je prohlásíme za nežádoucí. „*Nerozčiluj se.*“, „*Uklidni se!*“, „*Bez emocí, ano?*“. Na nepřijetí našich emocí typicky reagujeme jedním ze dvou extrémů: okamžitě se uzavřeme do sebe, nebo naopak vybuchneme velmi silně. Ani jedno většinou nepřispívá k vytváření empatického prostředí.

✘ nechat se strhnout emocí

Jinou reakcí, která nepomáhá a také se týká reakcí na emoce druhého, je nechat se jimi naopak strhnout. Když se nám žáci svěří se svými těžkostmi, hledají ve své situaci oporu. Když se necháme jejich emocemi strhnout, reagujeme ve stylu: „*Tak a teď jsem smutný taky.*“ Druhý tak od nás nejenom nedostal žádnou podporu, ale ještě se cítí provinile, že nám způsobil smutek. Tam, kde byl na začátku smutný jeden člověk, jsou na konci dva. A ještě se vzájemnými pocity viny.

✘ sympatizování

Velmi speciální kategorií reakcí na žáky v emocích, které z dlouhodobého hlediska nepomáhají, jsou nadšené projevy sympatií. „*To je fakt hlupák, ten Karel.*“, „*To seš fakt chudák.*“, „*Ty jo, to máš pravdu, ti jsou teda nevděční!*“. Krátkodobě tento typ reakce na druhého vytvoří napojení mezi námi dvěma a nalije energii do rozhovoru, avšak pozornost a energii směřujeme k potvrzení původního příběhu.

Empatie není sympatie. Empatie pomáhá nahlédnout na prožívání a postupně ho zpracovávat. Sympatie napomáhá k utvrzení „mé pravdy“. Empatie vede k napojení a otevřenosti. Sympatie vede k rozdělení a uzavřenosti.

Když teď víme, kudy ne. Pojdme přesunout pozornost také k tomu, co bychom udělat mohli. Výše jsem psal, že se jedná o 6 reakcí, ale v zásadě je to 5 reakcí a 1 prerekvizita. Začneme tedy od ní.

✓ příprava půdy – vytváření prostoru

Může se to zdát jako samozřejmost, ale kontrola toho, zda je teď vhodný čas a dobré místo pro empatii je stěžejní. Někdy jako učitelé musíme jednat okamžitě, jindy máme na přípravu takového prostoru alespoň chvilku. Naladte sebe, a pokud to jde, tak i žáky na to, že budete nějaký čas trávit spíše ve světě prožívání než ve světě učiva.

✓ ticho, naslouchání

Ticho je mocným empatickým nástrojem. Dnes a denně zažíváme, že prostá tichá přítomnost umožňuje lidem nahlédnout i silné emoce. Když dostanou žáci příležitost povídat o tom, co se jim děje, někomu, kdo je poslouchá, ale nepřerušuje, je to obrovský dárek. Sami pak často dokážou věci propojovat, hledat nové vhledy a nahlížet situace z jiných úhlů pohledu. Když bude od vás mluví chtít reakci, řekne si o ni, ať už slovy, nebo jinak.

✓ normalizace emocí

Jednou z možných reakcí, která směřuje za společným napojením a empatií, je normalizace emocí. Cokoli, co vyjádříme v reakci, je následováno záměrem sdělit: „*To, co cítíš, je zcela v pořádku cítit a jsi přijímán s tím vším.*“ A v podtextu je také sděleno: poslouchám tě, беру tě vážně se vším, co prožíváš. Nejsi divný – to, co prožíváš, je normální. Není třeba řešit, jestli náhodou nejsi pokažený, pojdme se zabývat tím, co se v tobě děje, ať je to cokoli.

✓ odhad pocitů a potřeb

Jinou z možných empatických reakcí je odhad pocitů a potřeb za slovy, která nám žáci říkají. Tato reakce se hodí zejména ve chvíli, kdy mluví spíše jazykem myšlenek a příběhů. „*Takže ty jsi naštvaný, protože bys chtěl, aby ten projekt byl hotový včas?*“ Není důležité „trefit“ se přesně, ale jít hlouběji za vyřčená slova a myšlenky k pocitům a potřebám. Mluví si nás když tak opraví: „*Nejsem ani tak moc naštvaný, jako je mi to spíš líto, víš, co děláme na tom už takovou dobu a...*“. Typickým efektem je zpomalení konverzace a větší napojení obou mluvčích na prožívání spíše než na příběhy a myšlenky kolem.

✓ parafrázování

Jednou ze strategií, jak dát žákům najevo, že je posloucháme, a také možnost, jak si ověřit, že řečenému skutečně rozumíme tak, jak si přáli, je řečené parafrázovat. „*Takže, jestli tě chápu správně, jde ti o to, aby ten projekt byl hotový včas?*“ Smyslem parafráze je dát druhému najevo, že zpráva, kterou vyslal, byla přijata. Parafráze opět pomáhá konverzaci zpomalit a taky se ujistit, že oba mluvíme o tom samém.

✓ shrnování

Pokud toho bylo řečeno hodně a chcete se ujistit, že stíháte všechny linky konverzace sledovat, skvělou možností je shrnování. „*Jestli jsem to všechno dobře zachytil, tak teď doma řešíte stěhování, školu a do toho máš starosti s fotbalovým týmem. Zmínil jsem to všechno, nebo tam je ještě něco?*“ Shrnování pomáhá všem stranám. Pro učitele zpřehledňuje konverzaci a žákům nabízí možnost vidět pohromadě, co všechno je na stole.

Shrnování nám také pomáhá v dalším směřování konverzace: můžeme se věnovat jednotlivým tématům postupně nebo můžeme vybrat jedno nejdůležitější, nebo můžeme hledat vztahy mezi nimi nebo zda je něco nepropojuje. Shrnování nám umožňuje se i v náročné a obsáhlé konverzaci neztratit a udržet pozornost na tom, co je opravdu důležité.

Místo závěru

V tomto textu jsme se věnovali teorii a praxi empatie ve škole. A to pro to, že má významné pozitivní efekty, jak na prožívání žáků, tak na jejich školní výsledky, tak jako nástroj prevence dalšího znevýhodňování skupin žáků, které mají z jakéhokoli důvodu horší podmínky pro své vzdělávání.

Mayers et al. (2019) optimisticky uvádí, že vyučující s vysokou mírou empatie pomáhají studentům dosáhnout jejich skutečného potenciálu. Povzbuzují a podporují studenty, kteří tak dokážou dosáhnout cílů, o jejichž dosažení ani nesnili. Neméně důležitý je však efekt empatie na ty, kteří to mají v životě a vzdělávání složitější. Jak uvádí Rogers (2014, s. 153), empatie především eliminuje odcizení. Alespoň na okamžik se její adresát cítí být nedílnou součástí lidského druhu. To jsou benefity, které bychom neměli přehlížet a měli bychom (budoucím) učitelům pomáhat nakládat s prožíváním svým i svých žáků a pomoci jim tak vytvářet empatické prostředí v jejich třídách. Užitek z toho budeme mít všichni.

Literatura

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- de Jong, R. J., Van Tartwijk, J., Verloop, N., Veldman, I., & Wubbels, T. (2012). Teachers' expectations of teacher-student interaction: Complementary and distinctive expectancy patterns. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 948–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.009>
- Egbert, N., Miraldi L. B., & Krishnamurti, M. (2014). Friends don't let friends suffer from depression: How threat, efficacy, knowledge, and empathy relate to college students'; intentions to intervene on behalf of a depressed friend. *Journal of Health Communication*, 19(4), 460–477. <https://doi.org/10.1080/10810730.2013.821554>

- Finn, A. N., Schrod, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, M. L. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education, 58*(4), 516–537. <https://doi.org/10.1080/03634520903131154>
- Kaufman, P., & Schipper, J. (2018). *Teaching with compassion: An educator's oath to teach from the heart*. Rowman & Littlefield.
- Mayers, S., Rowell, K., Wells, M., & Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching, 67*(3), 160–168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
- McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs, 66*, 90–103. <https://doi.org/10.1080/03637759909376464>
- O'Connor, L. E., Berry, J. W., Lewis, T., Mulherin, K., & Crisostomo, P. S. (2007). Empathy and depression: The moral system on overdrive. In T. Farrow & P. Woodruff (Eds.), *Empathy in mental illness* (pp. 49–75). Cambridge University Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Merrill Publishing Company.
- Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí* [A way of being]. Portál.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Nenasílná komunikace. Řeč života* [Nonviolent communication. A language of life]. Portál.
- Rosenberg, M. B. (2020). *Nenasílná komunikace v praxi* [Living nonviolent communication]. Portál.
- Sucháček, P., & Holík, P. (n.d.). *Empatie: Jak na to?*. <https://nenasilnakomunikace.org/empatie-jak-na-to>
- Šedřová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace* [Educational communication]. Masarykova univerzita.
- Verschelden, C. (2017). *Bandwidth recovery: Helping students reclaim cognitive resources lost to poverty, racism, and social marginalization*. Stylus.
- Wubbels, T. (2012). Introduction to: Interpersonal relationships in education. In T. Wubbels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Eds.), *Interpersonal relationships in education. An overview of contemporary research* (pp. 1–18). Sense Publishers.

Petr Sucháček
Centrum rozvoje pedagogických kompetencí, Masarykova univerzita



Mgr. Petr Sucháček vystudoval pedagogiku na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, na které nyní působí v Centru rozvoje pedagogických kompetencí. Mimo to učí předměty jako komunikační trénink, práce se skupinovou dynamikou a pedagogická komunikace. Posledních devět let se také setkává s principy nenásilné komunikace, které předává na workshopech pro veřejnost, ve školách a v Nenásilném podcastu.