



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Elena Harkabusová

Miesto geštaltpedagogiky v rozvíjaní komunikatívnej jazykovej kompetencie

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Miesto geštaltpedagogiky v rozvíjaní jazykovej komunikatívnej kompetencie

Elena HARKABUSOVÁ

Bratislava 2014

Názov:	Miesto geštaltpedagogiky v rozvíjaní jazykovej komunikatívnej kompetencie
Autor:	Mgr. Elena Harkabusová
Recenzenti:	PhDr. Tatiana Rohalová, PhD. Mgr. Dáša Janigová
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Terézia Peciarová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	26
ISBN	978-80-565-0381-2

OBSAH

Úvod	5
1 Čo je geštaltpedagogika	6
1.1 Pojem geštaltpedagogika	6
1.2 Princípy geštaltpedagogiky	8
1.3 Didaktické princípy geštaltpedagogiky	14
1.4 Čo je učenie sa	16
1.5 Geštaltpedagogika a vyučovanie cudzích jazykov	17
2 Základné metódy geštaltpedagogiky	18
2.1 Identifikácia/Projekcia	18
2.2 Cesta fantáziou	19
2.3 Preberanie rol	20
2.4 Feedback	20
2.5 Cvičenia na sebaobraz a obraz neznámeho	21
2.6 Cvičenia na kontakt s telom a na pohyb	21
2.7 Kreatívne médiá	21
3 Psychodramaturgická jazyková metóda	23
Záver	25
Zoznam bibliografických odkazov	26

Úvod

Geštaltpedagogika patrí už vyše polstoročia v Európe a aj v USA k známym učebným konceptom. U nás sa dostala do povedomia na prelome 2. a 3. tisícročia, keď ukončila prvá 12-členná skupina slovenských učiteľov cudzích jazykov základných, stredných a vysokých škôl úvodné 176-hodinové štúdium geštaltpedagogiky vedené medzinárodným tímom univerzitných expertov zo Spolkovej republiky Nemecko, Rakúska a Švajčiarska. Ich záujem o geštaltpedagogický prístup bol vyvolaný stanovením prioritného cieľa vo výučbe cudzích jazykov na Slovensku – vedieť individuálne, spoločensky a odborne komunikovať v cudzom jazyku. Takto vymedzený cieľ v našom školskom systéme jasne predznačil zmenu kvality učenia (sa) cudzích jazykov. Orientácia na rozvoj kompetencií žiaka v procese (jeho vedomostí, zručností a postojov) sa stáva kľúčom k úspechu na dosiahnutie cieľa.

Geštaltpedagogická teória učenia sa zaoberá procesmi, prostredníctvom ktorých si žiaci rozvíjajú tie kompetencie, ktoré im umožňujú konať požadovanými spôsobmi. Tým uľahčuje žiakom ich proces osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka v škole.

Učebný zdroj je určený predovšetkým účastníkom akreditovaného vzdelávacieho programu *Ako využiť princípy geštaltpedagogiky vo výučbe cudzích jazykov*. V prvej kapitole rozoberáme obsah pojmu geštaltpedagogika, jej filozofické a psychologické základy a základné princípy, jej miesto vo výučbe cudzích jazykov. V druhej kapitole uvádzame charakteristiku najvhodnejších metód, pracovných postupov a techník na výučbu cudzích jazykov a rozvoj jazykovej komunikatívnej kompetencie.

1| Čo je geštaltpedagogika

1.1| Pojem geštaltpedagogika

História vzniku pojmu geštaltpedagogika sa viaže na dva základné prúdy filozofickej a psychologickej vedy – existencializmu a humanistickej psychológie (súčasťou ktorej okrem iného je aj geštalterapia).

Existencialistická filozofia ponúkla výchovnému pôsobeniu na žiaka v škole nový rozmer. Jej hlavné poslanstvo, že človek má schopnosti nájsť oporu a silu na svoju existenciu v sebe samom bez odvolávania sa na cudzie autority a niešť za ňu zodpovednosť, prispelo k novému ponímaniu roly žiaka na vyučovacích hodinách.

Humanistická psychológia sa vyvíjala postupne z nespokojnosti s výsledkami psychoanalýzy a behaviorizmu. V 40. a 50. rokoch minulého storočia vzniklo v USA množstvo psychologických konceptov orientovaných na **celostné, existencialisticko-humanistické myslenie a etické hodnoty**.

Spomenieme aspoň niektorých autorov týchto konceptov: Abraham Maslow, Kurt Goldstein, Erich Fromm, Frederick a Laura Perlsovi (zakladatelia geštal terapie), Carl Rogers, Jakob Levy Moreno, zakladateľ (psychodrámy).

Koncom 60. rokov začali najvýznamnejšie osobnosti humanistickej psychológie (A. Maslow, C. Rogers, P. Goodman a R. Cohn) transformovať základné požiadavky humanistickej psychológie do pedagogiky. Ďalším vývojom dostala aj prívlastok „humanistická“ pedagogika. Tento pedagogický koncept integruje afektívnu a kognitívnu oblasť učenia (sa).

Prvé pokusy vziať do tohto konceptu geštalterapiu a procesné vyučovanie podnikol priamo v školách George I. Brown – autor a realizátor prvého rozsiahleho výskumného projektu. Nazval ho „Confluent Education“ (splývajúca edukácia).

Nasledujúce desaťročia humanistická pedagogika pojala ďalšie dva nové prístupy – integratívnu agogiku¹ a TCI² (tematicky orientovanú interakciu) a ako zastrešujúci pojem pre tieto tri koncepty sa začal používať pojem „**geštaltpedagogika**“. V súčasnosti však tento pojem už nezastrešuje len tieto tri samostatné už spomenuté pedagogické koncepty, ale je označením otvoreného pedagogického konceptu, ktorý spočíva na základných princípoch geštaltpedagogie a integruje rozmanité s ňou zlučiteľné psychologické a pedagogické prúdy.³ Z toho vyplýva, že „geštaltpedagogika je rozsiahly koncept celostnej pedagogiky, ktorá spája a integruje prístupy podporujúce rozvoj osobnosti a metódy rôznych konceptov humanistickej psychológie a pedagogiky, geštaltpedagogie, psychodrámy a skupinovej dynamiky s európskymi tradíciami reformnej pedagogiky.“⁴

Otvorenosť geštaltpedagogiky ponúka pedagógom v školskej praxi používanie rozličných foriem pri sprostredkovaní učebných obsahov v závislosti od potreby a úrovne skupiny žiakov alebo študentov. Geštaltpedagogický prístup nespočíva totiž v preberaní hotových vyučovacích konceptov a návodov z metodických príručiek pedagógmi bez ich vnútorného postoja, ale viac v kreatívnom prispôsobovaní vyučovacieho štýlu pedagógov **skupine žiakov, učebným obsahom a rámcovým podmienkam**. Preto sa geštaltpedagogika koncentruje najmä na rozvoj ich osobnosti. Ide o dlhodobjší proces, ktorý vedie k integračnému, celostnému vystupovaniu pedagógov na rozdiel od vybudovaného jedného správania sa učiteľov pri používaní metód a techník kreatívnym spôsobom. Na takúto zmenu je nevyhnutný dlhšie trvajúci rozbor vlastného učebného a životného príbehu učiteľa a biografická sebareflexia sa stáva nenahraditeľným prvkom dobrého kvalifikačného vzdelávania pedagógov.⁵

¹ Pedagogický slovník autorov PRŮCHA, J., VALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Praha: Portál, 2009, definuje agogiku ako všeobecnú teóriu výchovy, zaoberajúcu sa jej podstatou v dimenzii celoživotnej. Zahŕňa *pedagogiku, andragogiku a gerontagogiku*.

² Metóda vyvinutá R. Cohnovou a spolupracovníkmi, ako živo a produktívne vytvoriť učebnú situáciu v skupine.

³ REICHEL, R., SCALA, E. *Das ist Gestaltpädagogik. Ein Lehrbuch für die Praxis*. Münster: Ökoptia, 1996. ISBN 3-925-169997.

⁴ REICHEL, R., SCALA, E. *Das ist Gestaltpädagogik. Ein Lehrbuch für die Praxis*, s. 10.

⁵ DAUBER, H. Humanistische Pädagogik – Gestaltpädagogik. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*, Jahrgang 22, 2011, Heft 2, s. 5.

Tradičné doručovanie obsahov učiteľom v rovine povrchového učenia má na kvalitu ich vzdelávania zanedbateľný význam. O to naliehavejšie vystupuje do popredia potreba procesného vzdelávania učiteľov a žiakov, v ktorom žiaci a učitelia plnia rolu subjektu tohto procesu.

„Školy a vysoké školy nie sú technické výrobné miesta. Deti a mladiství nie sú **produktmi** vzdelávacích a výchovných procesov, ale ich **subjektmi**. Študenti nie sú **zákazníci** služieb svojich vysokoškolských učiteľov, ale **učiace sa bytosti** v kritickom dialógu.“⁶

1.2| Princípy geštaltpedagogiky

Nadväzujúc na predchádzajúci text, je zjavné, že východiskom pre geštaltpedagogiku je **celistvý** človek, tak učiteľ, ako aj žiak. Jej princípom je rozvíjanie celej bytosti v **jednote tela, duše a ducha**. Predovšetkým neoddeliteľnosť tela a psyché pokladali F. a L. Perlsovci na rozdiel od psychoanalytika Freuda za neizolovateľné.

Telesná dimenzia v geštaltpedagogike hrá veľmi dôležitú rolu a venuje sa jej v procese pozornosť v podobe rôznych telesných zážitkov, cvičení a rytmických hier, osvojovanie ktorých prináša žiakovi počas učenia sa cudzích jazykov v škole rozvíjanie potrebných jazykových zručností.

Človek je v geštaltpedagogike ponímaný ako „**učiaca sa bytosť vo svojich rozmanitých vzťahoch**“.

Uvádzame vymedzenie dvanástich princípov geštaltpedagogiky O. A. Burowa, ktoré vyvodil z analýzy teoretických konceptov a praktických skúseností na základných školách, z kontinuálneho vzdelávania učiteľov a vzdelávania učiteľov na vysokých školách.

Jednotlivé princípy sú vzájomne previazané a len v tejto prepojenosti tvoria zmysluplný systém. Plnia riadiacu funkciu v konaní.

⁶ DAUBER, H. Humanistische Pädagogik – Gestaltpädagogik, s. 4.

Činnostné princípy geštaltpedagogiky

1. princíp koncentrácie sa na kontakt,
2. princíp „tu a teraz“,
3. princíp centrovania na osoby,
4. princíp uvedomenia si seba,
5. princíp učenia sa skúsenosťou,
6. princíp sebestačnosti,
7. princíp uzatvoreného tvaru,
8. princíp integrácie,
9. princíp zodpovednosti,
10. princíp dialogického učenia sa a učenia,
11. princíp synergie,
12. princíp dobrovoľnosti.⁷

1.2.1| Princíp koncentrácie sa na kontakt

Princíp koncentrácie sa na kontakt znamená v geštaltpedagogike preskúmanie a podporovanie takých podmienok, ktoré umožňujú úspešné učenie (sa). Patrí k základnej kvalifikačnej výbave pedagóga. Techniky koncentrácie slúžia na prehĺbenie kontaktu k sebe samému a aj na vnímanie prostredia. K vytváraniu podmienok dospejeme cez spoznanie vlastných vzoriek kontaktného správania sa.

1.2.2| Princíp tu a teraz

Princíp „tu a teraz“ vyžaduje od pedagógov presnejšie vnímanie a zohľadňovanie faktorov pôsobiacich v učebných situáciách „tu a teraz“. Znamená to vnímať a zisťovať svoje vlastné cítenie počas učebnej situácie, napr. kde sa nachádzajú žiaci so svojimi záujmami v danom okamihu učenia sa. Dodržanie princípu „tu a teraz“ môže vytvoriť potrebu zmeniť vlastný plán vyučovania

⁷ BUROW, O. A. *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund: Verlag modernes Lernen, 1988. ISBN 3-8080-0162-3, s. 98.

alebo ho úplne odvrhnúť, ak sa dostanú do popredia záujmu skupiny žiakov iné témy. Nejde pritom o zatienenie minulosti alebo budúcnosti. Záleží skôr na posunutí spôsobu bytia do centra pozorovania.

1.2.3| Princíp centrovania na osoby

Základ konceptu vyučovania a učenia sa orientovaného na osoby položil Rogers. Pod centrovaním na osoby v učebnom procese rozumie Rogers intersubjektívne dotyky od osoby k osobe ako centrálny cieľ každého procesu vyučovania a učenia sa. Všeobecné vzdelávanie, ale aj odborné slúži v tomto koncepte medziľudskému dotyku, pretože „učenie sa znamená život.“ Až v druhej línii sprostredkovávame odborné vedomosti a obidve oblasti neposudzujeme ako protikladné. Potrebný je totiž taký učiteľ, ktorý vie rozvinúť vnútornú motiváciu žiakov pre jeho predmet a tá mu v súvislosti s kontaktom k sebe samému a k jeho učiacej sa skupine umožní nechať preskočiť iskru nadšenia. Túto schopnosť môže učiteľ získať postupne do takej miery, do akej miery sa mu darí centrovať proces učenia na osoby ako základné správanie sa k sebe samému a k iným. Uplatňovanie tohto centrovania na osoby môže podporiť udržateľný učebný úspech.

1.2.4| Princíp uvedomenia si

Zakladateľ geštaltpsychológie F. Perls verí v samoreguláciu organizmu bez toho, aby do tejto jemnej sebakontroly organizmu zasahovalo niečo zvonka. „... je nutné pochopiť túto veľkú vec: už povedomie či uvedomenie si samotné – seba samého a zo seba samého – môže byť liečivé. Pretože cez plné uvedomenie si začínate si byť vedomý tejto samoregulácie organizmu...“⁸ Keď prenesieme uvedenú skúsenosť do procesu učenia (sa), tak podporovanie uvedomenia si (spočiatku seba uvedomenia) slúži na seba poznávanie a objavovanie vlastnej cesty učenia sa. Geštaltpedagogika kladie dôraz zvlášť na vedomé vnímanie procesu učenia (sa) v triede, teda uvedomovania si toho, čo sa deje v žiakoch a v prostredí – okolo nich, medzi nimi.

⁸ PERLS, F. *Geštaltpedagogie doslova*. Olomouc: Votobia, 1996. ISBN 80-7198-115, s. 24.

1.2.5| Princíp učenia sa skúsenosťou

Mnohé teórie učenia, pedagogické koncepcie a prúdy zdôvodňujú potrebu učenia sa prostredníctvom skúsenosti. Nie je to osobitá charakteristická črta geštaltpedagogiky, ale v geštaltpedagogike nadobúda tento princíp svoje špecifikum. Počas učebného procesu kladie facilitátor akcent na vytváranie učebných situácií, v ktorých učiace sa subjekty **získavajú skúsenosť v sebaapoznávaní a skúsenosti so svojimi kontaktnými hranicami aktívneho učenia sa**. Pritom sa sleduje cieľ prispieť k prekonaniu žiackych blokáď pri učení (sa), resp. zabrániť ich výskytu v zmysle prevencie.

Na úrovni získavania vecných skúseností geštaltpedagogika vyžaduje „živé“ vyučovacie predmety namiesto preceňovania didakticky vypracovaných opisov reality (napríklad vo forme učebníc) a podporovanie rozvíjania kontaktu so „školou života“. Preto sa učenie nemôže konať v umelo izolovaných inštitúciách, ale čo možno najviac v kontakte so spoločenským prostredím. Kontakt s takýmto prostredím vyzýva sám k učeniu sa a súčasne dokazuje, ako bežne sú naše školy odkázané na rôzne umelé motivačné stratégie, lebo sa v nich zabraňuje práve tomuto kontaktu. „Reálnosť“ učebnej situácie je jedno z kritérií osobne významného učenia sa cez skúsenosť. Znamená to, že riešenie nejakého problému v „tu a teraz“ na hodine vyplynie ako potreba a že nebude simulovať nejakú vážnu udalosť.

1.2.6| Princíp sebestačnosti

Princíp sebestačnosti je založený na pozitívnom obraze človeka v geštaltpedagogii, ktorá zaostruje vnímanie človeka na jeho pozitívne možnosti. Pedagogika musí preto podporovať žiakov v objavovaní ich pozitívnych síl a silných stránok a musí uprednostňovať individualizáciu vyučovania – orientáciu na špecifické potreby žiakov. Ak zostávajú potreby žiakov na vyučovaní neuspokojené, tak otvárame priestor na vznik neurotických porúch. V tradičnej škole je uprednostňovaný prístup „všetkým v rovnaký čas to isté alebo všetci musia vedieť všetko“. Geštaltpedagogika umožňuje žiakovi vytvárať vlastné príspevky do spoločného diela všetkých žiakov, čím podporuje sebarozvoj jednotlivca v skupine.

1.2.7| Princíp uzatvoreného tvaru

Tento princíp vychádza z geštaltpsychologického poznania štruktúry nášho vnímania. Línie jednej figúry, ktoré sú uzatvorené, vnímame ako celok ľahšie ako tie, ktoré sú otvorené. Aj pri plnení úloh alebo iných aktivít či situácií sa človek nevedome snaží o ich ukončenie. Pri slobodnom výbere úloh alebo iných aktivít výskumy ukázali uprednostňovanie výberu neukončených úloh pred novými. Dodržanie princípu uzatvoreného tvaru vo všedný školský deň si vyžaduje viaceré zmeny v kurikulumách a spôsoboch správania sa. Ako príklad uvedieme rozbor básne na vyučovaní. Žiakom je najprv umožnené spracovať vlastnú tému, ktorá ich na básni oslovila. Následne sa ich spracovania stávajú základom pre výmenu skúseností z rôznych spôsobov spracovania, sú konfrontovaní rôznymi pohľadmi na básneň, a tým si rozvíjajú svoje vnímanie.

1.2.8| Princíp integrácie

Podľa Burowa je optimálny rozvoj osobnosti možný len vtedy, keď sa rôzne úrovne nášho bytia uchopia v svojom vzájomnom vzťahu. Pojem „integratívne“ znamená dať do kontaktu, resp. držať v kontakte polaritu a roviny ľudskej existencie. Čo z toho vyplýva pre pedagogiku? Predovšetkým požiadavka, aby sa pri učení a učení sa zohľadňovalo telo/duša/duch, resp. konanie/cítienie/myslenie rovnakou mierou. Rozmanité spôsoby nášho myslenia a prežívania majú v rámci „integratívneho vyučovania“ tiež svoje miesto. Zohľadňujeme individuálne učebné typy, zapájame rôzne kanály zmyslového spracovania, ako aj rôzne druhy nášho myslenia. Úloha učiteľa spočíva v podporovaní žiakov pri spoznávaní vlastných možností žiakov v učebných situáciách a v zaraďovaní čo najviac príležitostí na ich zodpovedné rozhodnutia.

Integrácia v skupine znamená rovnocenné zohľadňovanie troch prvkov – **JA** (vlastné prežívanie, nálada, pocity, potreby) – **MY** (klíma na vyučovaní, skupina, riadenie procesu) – **ONO** (téma, metódy, obsah).

1.2.9| Princíp zodpovednosti

Na úrovni vzájomne pôsobiacich vzťahov medzi žiakmi princíp zodpovednosti vyžaduje vedomé reflektovanie a rozdiskutovanie foriem zodpovedného a nezodpovedného vzájomného kontaktu medzi nimi. Učiteľ nemá robiť

to, čo môžu urobiť žiaci sami aj v prípade, že môže dôjsť k určitej frustrácii. Dôležité je, aby sa učenie dialo na pozadí ocenenia a akceptácie a aby boli žiaci podporovaní v mobilizácii svojej sebestačnosti (svojpomoci).

1.2.10| Princíp dialogického učenia sa a učenia

Princíp dialogického učenia sa je odvodený od konceptu „kontaktnosti a dotyku“. Vyučovanie a učenie sa by mali prispievať k prekonaniu vzťahov k objektu a umožňovať intersubjektívne dotyky. Z toho vyplýva, že vyučujúci je súčasne učiacim sa. Jeho úlohou je byť v takom kontakte so žiakmi, aby vnímal a akceptoval rozmanitosť ich možností a bol schopný sa flexibilne nastaviť na dominujúce záujmy. Jadro tohto dialogického vzťahu spočíva v takom dotyku, v ktorom sme blízko k človeku a k veci, v ktorom registrujeme úplnú vzájomnosť a poznávame jedinečnosť. Pre učiteľa to znamená vážne prehodnotiť svoju úlohu. Podstatnou oblasťou jeho úloh nie je optimálne vymedzenie a ponúkajú učiva, ale práve uprednostnenie už spomínaného dialogického vzťahu. Len tento vzťah umožňuje učiacemu sa spoznať svoju „cenu“ a dospieť k zodpovedným rozhodnutiam. V tomto princípe sa schováva program odbúravania moci v učebnom procese a program realizácie demokracie, pretože dodržiavanie dialogického princípu si vyžaduje minimálnu mieru slobody, eventuálne dobrovoľnosti. Vzájomná empatia, branie sa vážne, dotyky nemôžeme podporovať na základe prinútenia.

1.2.11| Princíp synergie

Základy tohto princípu vychádzajú z jedného psychologického hľadiska, že funkčnosť systémov potrebuje otvorenú výmenu informácií. Popieranie informácií o ohrozených základoch ľudskej existencie sa môže postarať napr. o to, že celý systém vyjde z rovnováhy, že sebaregulačné procesy prestanú fungovať a východiská sa čoraz viac vzdávajú. Tu potrebujeme pestovať nový vzťah človeka k sebe samému a k jeho životnému prostrediu.

Keď preniesieme tieto myšlienky na pedagogiku, tak sa nám hneď vynoria nasledovné konsekvencie: princíp synergie tu bude znamenať potrebu posunúť do centra vyučovania prehĺbenú výmenu názorov o podmienkach našej konkrétnej existencie a zvýrazniť, že vedomosti a poznatky sa musia

posudzovať pod zorným uhlom toho, ako prispejú k ďalšiemu rozvoju humannej existencie. Ďalej ide už len o podporovanie foriem „prepojeného myslenia“. Okrem toho musia byť tieto formy synergetického kontaktu s naším životným prostredím prakticky vyskúšané, rozvíjané a žité. Preto je dôležité pestovať regeneráciu poškodeného ekosystému v najbližšom okolí školy. Ako príklad uvedieme metódu „sociálneho atómu“. Žiaci sedia v kruhu a cez symbol sa prenású do listu z najbližšieho stromu. Z hľadiska tohto listu zoskupujú najdôležitejšie veci a osoby ich života. Ako druhý krok sa identifikujú so zoskupenými predmetmi a osobami a tvoria vety, ktorými oznamujú, aký význam majú oni pre nich. Týmto spôsobom môžu žiaci zažiť ich začlenenie do sociálnych a ekologických súvislostí.

1.2.12| Princíp dobrovoľnosti

Pre geštaltpedagogické vyučovanie a učenie sa znamená tento princíp neodmysliteľnú súčasť. Čo však rozumieť pod pojmom „dobrovoľnosť“, keď sú žiaci zaviazaní nariadením zúčastňovať sa vyučovania? Na pochopenie odpovedí na položenú otázku musíme poukázať na základnú hodnotu humanistických pedagogických konceptov, ktorou je dôvera v schopnosti človeka nájsť si vlastnú cestu. Ak uznávame dobrovoľnosť na vyučovaní ako zvýraznenie hraníc slobody (rámcové podmienky, vlastné predstavy) a vymedzenie od nej miest stálej slobody, tak potom realizácia tohto princípu zahŕňa uznanie nátlaku ako znak súčasných existenčných podmienok. Geštaltpedagogika sa zameriava na to, aby urobila tento nátlak vedomým a súčasne dala žiakom možnosť rozhodnúť, ako sa chcú prispôbiť. Zodpovednosť za to musia ale prevziať žiaci, učiteľ im ju nemôže odobrať. Od učiteľov sa pritom požaduje dodržiavanie úcty k dôstojnosti a integrite žiaka.

1.3| Didaktické princípy geštaltpedagogiky

Vychádzajúc z už spomenutých hodnôt geštaltpedagogiky (človek sa rozvíja ako celostná bytosť v jednote tela, duše a ducha, je to učiaca sa bytosť vo svojich rozmanitých vzťahoch) a uvedených dvanástich princípov, je zjavné,

o akú pedagogiku z hľadiska základných procesov v škole ide: žiak je aktérom učenia sa na vyučovacích hodinách, žiak sa učí objavovať v sebe zdroje, možnosti a spôsoby svojho učenia sa. Toto procesne orientované učenie sa riadi základnými didaktickými princípmi, ktoré vymedzili Reichel, Scalová (1996) takto:

1. *Osobne významné učenie*

- je orientované na proces učenia sa,
- deje sa v „tu a teraz“,
- deje sa v spojitosti zakaždým jedinečnej situácie osobného a spoločného príbehu.

2. *Sebauvedomenie*

Rozvíjanie sebauvedomenia sa podporuje prostredníctvom:

- vnímania,
- schopnosti byť v kontakte, v dotyku a vo vzťahu,
- schopnosti sa ohraničiť.

3. *Umožňovanie a podnecovanie*

- vyjadrovacej schopnosti,
- kreatívnej rozmanitosti,
- experimentovania.

4. *Samostatné učenie sa*

- je založené na vlastnej zodpovednosti,
- učiaci sú povzbudzovaní k uvedomovaniu si vlastných cieľov, k ich uskutočňovaniu cez činnosti a k vyhodnocovaniu výsledkov (didaktika orientovaná na projekt).⁹

Tieto didaktické princípy sa zakladajú na predpoklade, že človek je síce ovplyvniteľný, ale nie úplne formovateľný. Je jediným sám seba regulujúcim systémom, nedá sa „urobiť“. Geštaltpedagogická didaktika nepredstavuje totálne didaktizovanie, plánovanie a štruktúrovanie učebných procesov v zmysle efektívnosti dosahovania vopred určených učebných cieľov, ale skôr modulovú sieť na porozumenie, ktorá má slúžiť vedomému štruktúrovaniu učebného postupu so súčasným dodržaním princípov.

⁹ REICHEL, R., SCALA, E. *Das ist Gestaltpädagogik. Ein Lehrbuch für die Praxis.*

1.4| Čo je učenie sa

Z hľadiska geštaltpedagogického prístupu môžeme komplexný priebeh učenia sa opísať pomocou kontaktného modelu. Podľa neho je učenie sa **kontaktný proces** alebo presnejšie „rozmanité zasahovanie kontaktných procesov do seba, ktoré sa odohrávajú v organizme/prostredí učiaceho sa zakaždým na kontaktných hraniciach“.¹⁰

Kontakt nastáva vždy na hranici medzi rôznymi existenciami, medzi niečím známym, vlastným a niečím neobvyklým a cudzím. Tu vzniká tvorivá integrácia skúsenosti a nový spájajúci zážitok s osobami a objektmi prostredia. Je to jednota vnemu, pohybovej reakcie, a pocitu. Umožňuje ľudský rast v striedaní sa s jeho dialektickým protikladom – izoláciou.

Hranica sa dá chápať ako miesto, kde sa ja a niekto iný stretá/dotýka, miesto vzrušenia, záujmu, vzťahu, zvedavosti. Je uznaním toho, s čím prichádzame do kontaktu a cez čo sa nemôžeme stretať. Tímy, inštitúcie atď. sú sociálne systémy. Každý sociálny systém potrebuje hranice, ktoré ohraničujú jeho vnútorný a vonkajší priestor, definujú spolupatričnosť a tým umožňujú tvorenie identity, dávanie zmyslu, regulujú jeho nepriepustnosť a jeho otvorenie. Strnulé hranice sťažujú adaptačné a vývojové procesy. Uzatvorené hranice zabráňujú výmene a obnove. Difúzne hranice zase zneisťujú členov systému a aj vonkajší svet, sťažujú jasné kontakty a vzťahy.

Kontaktná hranica plní zdvojenú funkciu. Ohraničuje a chráni organizmus a súčasne sa dotýka okolitého sveta. Na nej sa môže diať bohatá výmena, ale aj zranenia a poškodenia. Učenie sa a zmena sa konajú na kontaktnej hranici. Zmeniť ju – povedľa zisku, ktorý sa dá z toho vyťažiť – je spojené vždy s nasadením.

¹⁰ RICHTER, N. *Gestaltpädagogisches Lehren und Lernen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 1999. ISBN 3-631-34413-9.

1.5| Geštaltpedagogika a vyučovanie cudzích jazykov

Vzhľadom na hlavný cieľ výučby cudzích jazykov – vedieť individuálne, spoločensky a pracovne komunikovať – má vyučovanie v škole poskytnúť žiakom priestor predovšetkým na rozvíjanie štyroch zručností komunikačnej jazykovej kompetencie, a to počúvaníu a čítaníu (receptívnym zručnosťami) a hovoreníu a písaníu (produktívnym zručnosťami). Riadenie takto vymedzeného procesu osvojovania zručností vyžaduje od učiteľa dodržiavať tri základné podmienky úspešného vyučovania cudzích jazykov:

- orientovať vyučovanie na žiaka,
- orientovať vyučovanie na činnosti,
- orientovať vyučovanie na komunikáciu.

Komunikačné jazykové zručnosti môžu byť teda efektívne rozvíjané **prioritne cez komunikatívne situácie** a nie **prioritne cez gramatické a lexikálne formy**.

Komunikácia si vyžaduje **celú bytosť**. Veľmi pritom záleží na tom, aby učiteľ dokázal priviesť žiakov k rečovým aktivitám, aby odbúral zábrany a zneistenia pri reálnej komunikácii. Byť nielen jazykovým odborníkom, vynikajúcim pedagógom, ale aj citlivým psychológom a povzbudzujúcim poradcom. Uplatňovanie princípov geštaltpedagogiky na vyučovacích hodinách cudzích jazykov posilňuje práve schopnosti žiakov byť v komunikácii akcie-schopnými, konať, vyjadrovať sa v cudzom jazyku.

2| Základné metódy geštaltpedagogiky

Podnety na rozvoj metód a techník na vyučovaní čerpá geštaltpedagogika z humanisticko-psychologickej výchovy a celostnej edukácie (*Confluent Education*) s dôrazom na chápanie vyučovania a učenia sa ako kontaktného procesu. Základné inštrumentárium metód a cvičení na vyučovanie a učenie sa je preto prevzaté z už uvedených výchovných prúdov.

Vzhľadom na to, že geštaltpedagogika podporuje kreativnosť, experimentovanie, fantáziu (namiesto mechanického preberania obsahov), ponecháva učiteľovi miesto na objavovanie jedinečných postupov vyučovania a učenia sa. Podľa pozorovaní Burowa na vyučovacích hodinách v rámci výskumu v dvadsiatich dvoch školách rôznych typov najčastejšie používanými metódami boli:

- identifikácia/projekcia,
- cesta fantáziou,
- preberanie rol,
- feedback,
- cvičenia na sebaobraz a obraz neznámeho,
- cvičenia na kontakt s telom a na pohyb.

Pritom je nápadné, že spomenuté spôsoby práce sa vyskytovali nielen na hodinách cudzích jazykov, ale aj na hodinách umenia a náboženstva. Hodiny prírodovedných predmetov viac-menej neboli zastúpené.

2.1| Identifikácia/Projekcia

Identifikačné cvičenia sa môžu využívať na hodinách ako afektívne nabíjanie tradičných obsahov z nemeckej/anglickej/francúzskej literatúry, dejepisu alebo umenia. Vyzveme žiakov, aby si vybrali postavu z preberanej poviedky,

básne alebo obrazu, s ktorou sa chcú identifikovať. Na identifikáciu im doprajeme dostatok času. Následne ich vyzveme, aby sa predstavili:

„Si osoba z tejto poviedky/básne. Predstav sa a opíš sa! Kto si? Ako vyzeráš? Čo by si chcel urobiť?“...

Týmto spôsobom umožňujeme žiakovi osobne sa vyrovnáť s textom, získať k nemu intenzívnejší vzťah, záujem o samotný predmet a hlavne prísť do kontaktu s vlastným vnímaním a citmi. Takto nadobudne sprvu neosobná učebná látka **osobný význam**, vzťah k prijímateľom jazyka. Každý odborný obsah už nepretrváva v rovine abstraktnej, ale sa stáva prameňom vyrovnávania sa osoby s učebnou látkou.

2.2| Cesta fantáziou

Cesty fantáziou (imaginácie) patria k najpoužívanejším metódam pochádzajúcim z gestaltterapie. V rámci školského vyučovania ide opäť o citové nabíjanie učebných obsahov, ako aj o využitie rozličných kanálov spracovávanía informácií. Pri jednej z povinných maturitných tém pre cudzie jazyky Ochrana životného prostredia môžeme použiť nasledovné pokyny imaginácie:

„Usaďte sa čo možno najpohodlnejšie... Nájdite si oporu pre vašu hlavu a chrbát... Zatvorte oči a dbajte na uvoľnené dýchanie... Je teplé letné prázdninové ráno... Túžite po osviežení... Vychádzate z domu k potoku/riečke vo vašom najbližšom okolí... Po ceste už cítite ochladzujúci účinok tečúcej vody... Pomaly prichádzate k brehu... Hľadáte si vhodné miesto na deku... Kráčate po brehu a dobre si ho obzeráte... Po pár metroch zostávate stáť... Dívate sa zem... Idete ďalej... Opäť sa zastavujete a pozorujete vybrané miesto... Rozložili ste si veci a pristúpili ste k vode... Keď ste sa dosýta osviežili, otvorte pomaly oči a vráťte sa späť.“

Predpokladáme, že lexikálnu a gramatickú náročnosť hovorených pokynov v cudzom jazyku dokážu učitelia prispôsobiť danej úrovni žiakov. Imaginatívna rovina je tu použitá na vytvorenie osobného a emocionálneho vzťahu k téme, pričom sa aktivuje fantázia žiakov.

2.3| Preberanie rol

Pod preberaním rol rozumieme nielen hry rolí, ale aj dialóg jednej osoby medzi dvomi rolami, ktoré striedavo na seba preberá. Uvedieme opis použitia tejto metódy: po osvojení si slovnej zásoby k básni si ju majú žiaci prečítať. Nasleduje kladenie otázok zážitkovej fázy, napr.: *„Ako sa cítite po prečítaní básne? Pripomína vám niečo v poéme niečo vo vašom živote?“*

Tieto otázky slúžia na vytvorenie osobného vzťahu, ktorý sa môže použitím techniky prázdnej stoličky ešte viac prehĺbiť. Do stredu kruhu položíme dve prázdne stoličky – jednu pre žiaka a druhú pre autora básne. Žiak si striedavo sadá na tú stoličku, rolu ktorej preberá, a zakaždým odpovedá na zadané otázky. Deje sa tak dovtedy, kým ho nevystrieda ďalší žiak. Nasleduje vyhodnocovacia fáza, v ktorej reflektujeme, ako žiak prežíval preberanie rôznych rol. Tým, že žiak zaujímal rôzne stanoviská a vnímal s nimi spojené citové kvality, môže dospieť k vedomej asimilácii učebnej látky.

2.4| Feedback

Na hodinách cudzích jazykov sú feedbackové cvičenia veľmi obľúbené. Ide o učebný proces ako kontaktný proces na úrovni myslenia – cítenia – konania. Dnes už klasický príklad učenia slovnej zásoby na tému kladné charakterové vlastnosti človeka a paradigmy slovesa „byť“ môže mať takýto postup: *Žiak má na hárok papiera uviesť (aj s pomocou slovníka alebo spolužiakov) svoje kladné vlastnosti a aj kladné vlastnosti svojich príbuzných. Môžu si navzájom radiť, pomôcť, hovoriť. Potom dostane každý žiak fóliu, na ktorú si do stredu napíše svoje meno a do jedného rohu podľa vlastného hodnotenia jednu svoju kladnú vlastnosť. Potom si fólie navzájom v štvorčlenných skupinách posúvajú, pričom zakaždým dopisujú do ďalšieho prázdneho rohu kladnú vlastnosť pomenovanej osoby podľa vlastného uváženia a aj s pomocou nimi vytvoreného zoznamu prídavných mien. V záverečnej fáze pristupujú žiaci k meotaru, položia naň fóliu a zreteľne zakaždým odpovedajú na otázku „Aký som?“ v cudzom jazyku: „Som...“ atď.*

Vyučovanie sa neuskutočnilo podľa **osobne** nevýznamného obsahu v učebnici, ale na základe spojenia sebaaprejavu a učenia učebnej látky vo vzniknutej situácii v „tu a teraz“. Citová sféra sa týmto cvičením zintenzívňuje zúčastneným bytím žiakov. Tým, že sa učenie zaostruje na naučenie sa pozitívnych charakterových vlastností osôb v cudzom jazyku, rozvíjame aj pozitívny sebaobraz žiakov. A to tvorí základ úspešného procesu učenia sa.

2.5| Cvičenia na sebaobraz a obraz neznámeho

Cvičenia na sebaobraz a obraz neznámeho sú časťou feedbackových cvičení a sú zamerané na mobilizovanie svojpomoci, seba podpory žiakov a ich vedenie k akceptujúcemu zachádzaniu so sebou samým a s inými. Vo výučbe cudzích jazykov ich používame na odstránenie blokad pri učení sa žiakov. Forma slovných spojení „aký som, aký by som chcel byť“ pri identifikácii sa s predmetmi pomáha stať sa sebestačným a súčasne sa aktívne učiť používať cudzí jazyk.

2.6| Cvičenia na kontakt s telom a na pohyb

Požiadavku celostnej výchovy sa geštaltpedagógovia snažia plniť tým, že venujú viac pozornosti telu, než je to bežné v tradičnom vyučovaní. Dosahujú tým zvýšenie koncentrácie napríklad uvoľňujúcimi pohybmi, hrami v kruhu, hrami na striedanie miest, na napodobnenie telesných pohybov iných ľudí a živých tvorov (zvierat, vtákov atď.).

2.7| Kreatívne médiá

Kreatívne médiá majú v geštaltpedagogike zvlášť dôležité miesto. Slúžia ako podnet na rozvíjanie seba vyjadrenia a kreativity učiacich sa. Aby k tomu došlo, musia byť rozvíjané rôzne kanály vnímania, musí byť integrované

myslenie, cítenie a konanie a ponechaný priestor na tvorivú vlastnú činnosť žiakov. K najpoužívanejším médiám v geštaltpedagogike patria:

- farby, hlina, rôzny materiál na vytváranie koláží, násteniek,
- obrazy, hudba, text, film/filmová ukážka, poviedky, básne,
- hranie rol, pantomíma, pohyb, hry, divadlo,
- učiteľ, osoby pozvané na vyučovanie, žiaci.

3| Psychodramaturgická jazyková metóda

Otvorenosť geštaltpedagogického prístupu umožňuje uplatňovať aj iné metódy blízke humanistickému pedagogickému konceptu. Jednou z nich je psychodramaturgická jazyková metóda.

Patrí do pedagogiky bytia, tiež stavia žiaka do centra procesu učenia sa, pokladá ho za subjekt nachádzajúci sa vo vývine.

Vychádza zo skutočnosti, že osvojovanie si cudzej reči nie je nasmerované na ukladanie do pamäti jazykových obsahov, ale na rozvíjanie schopností, zručností a postojov, ktoré prispievajú k lepšiemu vnímaniu seba samého, iných a okolitého sveta (otvorenosť, disponibilita, receptivita, senzibilita, senzibilizácia, intuícia, schopnosť byť v kontakte, pokojná koncentrácia, hrová schopnosť, schopnosť počúvať druhého, prezencia, reprodukčná, komunikačná a asociačná schopnosť, implikačná schopnosť, schopnosť vyjadriť sa a situovať sa ako osoba).

Žiaci sú rešpektovaní ako celok:

TELO

sa zažíva počas uvoľňujúcich cvičení na začiatku učenia, pri dychových, expression-corporelle cvičeniach, v rečových, rytmických, intonačných, hlasových cvičeniach, aby žiaci získali istotu v hlasovom prejave a hravý vzťah k reči.

CITOVÝ ŽIVOT

sa oslovuje priamym zapojením žiakov ako osôb do aktivít. Čo hovoria, je výraz ich reálneho vnímania alebo fantázie v „tu a teraz“ v skupine. Je to ich reč a reč skupiny.

INTELEKTUÁLNY ŽIVOT

sa neobmedzuje na vedomé kognitívne procesy, ale je silne pojatý nevedomými myšlienkovými procesmi, ktoré sa môžu pri navrhovaných aktivitách slobodnejšie rozvíjať. Analytické, zovšeobecňujúce a syntetické procesy prebiehajú nepretržite, bez toho, aby museli byť reflektované kognitívnym spôsobom.

Psychodramaturgie linguistique (P.D.L.) uplatňuje techniky psychodrámy (zdvojenie, zrkadlo a výmenu rol) a dramaturgie (používanie masiek a technik hereckej výchovy). Založili ju v r. 1977 Bernard a Marie Dufeu v Mainzi.

Záver

V učebnom zdroji sme poskytli účastníkom vzdelávania základný obsahový rámec podstaty geštaltpedagogického prístupu na hodinách cudzích jazykov. Keďže ide o koncentráciu na procesy celostného a osobne významného učenia sa v „tu a teraz“ v osobnom a spoločnom príbehu, rozvíjanie kompetencií potrebných na riadenie tohto učebného procesu sa musí tiež **„diať“** v procese. Pedagógovia ho budú môcť úspešne kreovať len po absolvovaní seba zažitia a seba poznávania v procese svojho učenia sa v skupine učiteľov. Vypestovať v sebe vnútorné správanie – „integrované, celostné“ správanie – sa nedá počas víkendového rýchlokurzu, ale dlhodobejším rozborom vlastného životného a učiaceho sa príbehu. Preto sa biografická sebareflexia stáva neodmysliteľným prvkom dobrého učiteľského vzdelania.

Zoznam bibliografických odkazov

1. REICHEL, R., E. SCALA, 1996. *Das ist Gestaltpädagogik: ein Lehrbuch für die Praxis*. Münster: Ökotoxia. ISBN 3-925-169997.
2. DAUBER, H., 2011. Humanistische Pädagogik – Gestaltpädagogik. In: *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*. ISSN 1615-6404. Jahrgang 22, 2011, Heft 2, S. 5.
3. BUROW, O. A., 1988. *Grundlagen der Gestaltpädagogik*. Dortmund: Verlag modernes lernen. ISBN 3-8080-0162-3
4. PERLS, F., 1996. *Gešaltterapie doslova*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7198-115.
5. RICHTER, N., 1999. *Gestaltpädagogisches: Lehren und Lernen im Deutsch als Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. ISBN 3-631-34413-9.