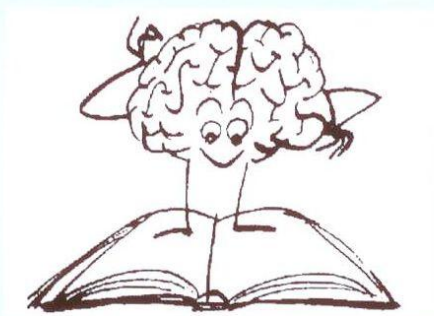


Výchova a vzdělávání pro 21. století

MÝTY

ve vzdělávání

**O škodlivosti některých zaběhaných představ
o učení, škole a výchově
a cestách, jak je překonat**



Jana Nováčková

Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání

**Soubor článků, které vycházely v Lidových novinách
od září 1998 do února 1999, aktualizováno v roce 2006**

1. I ve vzdělávání přežívají mýty, které ve svém důsledku dětem škodí

Každý rok nastupuje pár tisíc prvňáčků do školy s očima rozzářenými očekáváním dobrodružství poznávání. Pravda, mnozí z nich byli varováni staršími sourozenci (škola je otrava) nebo dospělými (to víš, teď už ti nastanou povinnosti). Nicméně zkušenost je nepřenositelná, a tak varování nejsou brána vážně. U dětí předškolního věku nastává chvíle, kdy cítí, že jim už nestačí „jen si hrát“, a chtějí se „doopravdy učit“. Proto ta touha jít do školy, proto ta očekávání.

Proč ale tak mnoho z nich po pár týdnech ochladne, vstává do školy s nechutí nebo dokonce do školy chodit odmítá? Proč je s tím většina rodičů a učitelů smířena? Vzpomínám na výrok jednoho prvňáčka, který v polovině října, tedy asi po šesti týdnech docházky lapidárně shrnul své zkušenosti: „Mami, už jsem na to přišel: ve škole se nedá nic dělat!“

Většina rodičů i učitelů se snaží dětem školu ulehčit, dělají pro to vše, o čem myslí, že by mohlo pomoci: vysvětlují, utěšují, dávají různé odměny, snaží se o zpestření nejrůznějšího druhu. *Tyto snahy se ale míjejí s podstatou problému.* Jak výstižně říká Stephen Covey, mají žebřík opřený o nesprávnou zeď.

Tradiční škola poškozují všechny děti

Negativní zkušenosti ze školy má většina dospělých (i když se s odstupem času zlehčují či vyprávějí jako humorné). Nejde však jen o *zážitky strachu, nespravedlnosti, nudy*. Daleko nebezpečnější jsou dlouhodobá poškození v oblasti návyků a postojů. Dá se říci, že tradiční škola poškozují každé dítě bez výjimky, ovšem každé jinak. Za poškození považují například *nerozvinutí řady individuálních dispozic a schopností, snížení sebevědomí, vytvoření závislosti na autoritě, také malý rozvoj komunikačních dovedností a kritického myšlení, přijetí představy, že soutěžit a dokazovat druhým, že jsou horší než já, je správné, a že je to důležitější než spolupráce, atd.*

Nebezpečné je ale také snížení, u některých dětí až úplné ubití motivace k učení, degradace vzdělávání na sběr známek a později na získání „papíru“ o absolvování školy. V době, kdy se celoživotní vzdělávání včetně rekvalifikačních stává nutností a samozřejmostí, snižuje tento postoj, získaný většinou již v prvních ročnících základní školy, naději na vlastní tvořivý rozvoj i plné adekvátní uplatnění v životě.

Většinou jsme si těchto problémů ve větší či menší míře vědomi. Jednou z překážek, které brání zlepšení vzdělávání, je způsob, jak se s nimi vnitřně vyrovnáváme. *Nejčastější reakcí je jejich přijetí jako nutného zla, daně, kterou musíme za své vzdělání zaplatit.* Prostě dál naivně věříme, že to jinak nejde. Chápeme, že učit se je potřebné, a neznáme jiný způsob, než jakým jsme kdysi prošli sami (jinak by tu školu snad už někdo změnil, ne?).

Dalším mechanismem je pak přímé popření škodlivosti: Podívejte se na mne, já jsem také chodil do školy a stal se ze mne snad špatný člověk? (Obdobným výrokem například je: Mne táta řezal denně a vidíte, nijak mi to neškodilo!) Na to se samozřejmě špatně odpovídá (nemůžeme druhému dokazovat jeho „špatné stránky“), ale možná by stačil dotaz, zda dotyčný nechtěl být v něčem lepší či umět něco, co nepatří k jeho silným stránkám.

Oba postoje jsou stejně nebezpečné: zbavují nás odpovědnosti za trápení vlastních i jiných dětí ve škole, nenutí nás hledat nové informace, ani s daným stavem něco dělat.

V každé lidské činnosti přetrvává řada mýtů, tj. obecných představ o správnosti něčeho, ačkoliv současně existují nezvratné důkazy o jejich mylnosti. Rovněž výchova dětí a jejich vzdělávání jsou oblastmi, kam poznání proniká velmi obtížně. To, že v něco věří většina, či je to dokonce oficiální či státní doktrínou, není dostatečným důkazem správnosti (vzpomeňme např. na upalování čarodějnic či víru, že Slunce se točí kolem Země).

Nejrozšířenější mýty týkající se školy by se daly charakterizovat následujícími výroky:

- **Děti nemohou ve škole dělat jen to, co je baví.**
- **Známka je pro dítě odměnou, jako je mzda odměnou za práci dospělého.**
- **Všechny děti se musí učit totéž.**
- **Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit látku a udržel si ve třídě disciplínu.**
- **Cílem vzdělávání je osvojení znalostí a dovedností.**
- **Učebnice jsou základem výuky.**
- **Dítě se musí naučit poslouchat.**
- **Odpovědnosti dítě naučíme tím, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme.**
- **Odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání.**
- **Škola musí představovat pro dítě určitý stres: připravuje je tak nejlépe na život, kde také bude muset čelit stresu.**
- **Život je samá soutěž, proto se ve škole děti také musí učit obstat v soutěži.**
- **Ve škole by šlo ledacos změnit, kdyby bylo méně dětí ve třídách.**

Špatná jsou už východiska

Předcházející řádky o tom, že tradiční pojetí vzdělávání dětí poškozuje, pravděpodobně řadu lidí popudí, zejména asi učitele. Mám zkušenost, že podobné vývody cítí mnozí z nich osobně téměř jako obvinění, že oni sami dělají něco vědomě či dokonce záměrně špatně. Tak tomu samozřejmě není.

Znám řadu učitelů, kteří se snaží zmíněné dopady zmírnit laskavostí či bagatelizováním neúspěchů, vymyšlením zábavnějších způsobů, jak dětem přiblížit látku, které ještě pro svůj věk nemohou porozumět. Nejsou si ale často vědomi mylných východisek, na kterých škola stále setrvává, často ani širších souvislostí (např. že tradiční frontální systém výuky, kdy nejvíc ve třídě mluví učitel, promeškává u dětí příležitost pro rozvoj komunikace a samostatného myšlení).

Proto vznikla tato brožurka. Ve své původní podobě to byl seriál článků publikovaný na stránkách přílohy Lidových novin „Akademie“ od září 1998 do února 1999 se snahou nabourat některé z mýtů ve školství. Od té doby se školství dočkalo nového zákona (začal platit 1. 1. 2005) a s ním RVP – Rámcového vzdělávacího programu. Mýtus, že cílem vzdělávání je osvojení znalostí a dovedností, je oficiálně v tomto dokumentu popřen. Nezmizí tím ovšem z představ lidí.

Proto jsem po téměř osmi letech prošla jednotlivé články a tam, kde to bylo třeba, jsem text aktualizovala. Přála bych si, abych mohla aktualizovat víc – naprostá většina napsaného žel platí stále.

2. Tvrzení, že by se děti neučily bez donucení, je většinou mylné

Potřeba učit se, porozumět okolí, vyznat se v souvislostech je v nás zakódována přímo geneticky. Nikdo nemusí děti nutit, aby se učily chodit, mluvit, aby se ptaly na nejrůznější věci, jevy, jejich význam a souvislosti. Už dávno před vstupem do školy se naučily spoustu věcí.

Řada lidí považuje „školní“ učení za něco jiného, než je spontánní učení v předškolním věku, a domnívá se, že má jiné zákonitosti. To je ale zásadní omyl.

Děti se rády učí to, co má pro ně smysl

Podstatou učení předškolního dítěte je, že se dozvídá a učí věci, které pro ně mají smysl, a že se to učí způsobem, který je přirozený a respektuje jeho rozumovou úroveň. Předškolnímu dítěti přiznáváme plné právo na to, že je něco ještě nebaví. Respektujeme u něj jak individuální odlišnosti, tak přirozené zrání. Víme, že nutit dítě, aby se učilo plavat, když mu jeho vlastní zralost a zájem zatím velí jen se ve vodě cachtat, většinou vede k odporu a strachu z vody. Proč si tedy myslíme, že zákonitosti a procesy učení jsou po vstupu do školy jiné? Tato mylná domněnka značně přispívá tomu, že se stávající školský systém jako celek od svého zavedení v r. 1774 téměř nezměnil.

Odměny a tresty jsou jen náhražkou

Zákonitosti učení jsou jen jedny. Tradiční škola je však neumí respektovat. Stále je prostředím, kde přirozené a efektivní učení může probíhat jen velmi omezeně. Proto musí mít, aby se děti vůbec učily, arzenál donucovacích prostředků. Jsou to odměny a tresty, především tedy známkovací systém.

Kdyby byla škola organizována jinak a používala jiné metody výuky, byla by schopna naučit děti v podstatě to, co dnes (pokud bychom si ovšem také nezačali klást otázky i ohledně smysluplnosti toho, co se učí), ale bez donucování a nežádoucích následků.

Pochopení uvolňuje endorfiny

Smysluplnost činnosti je pro člověka velice důležitá. Z výzkumů mozku víme, že pochopení smyslu, souvislostí je „odměňováno“ tím, že se uvolní látky zvané endorfiny a způsobí příjemný pocit. Právě toto je vnitřním hnacím motorem učení. Každý z nás zná ten báječný pocit, který nás zaplaví, když na něco přijdeme, něco pochopíme. Motivuje nás to, abychom pokračovali v činnosti, vraceli se k ní. Nikdo nás k ní nemusí nutit, nepotřebujeme ani žádné další odměny. I naše paměť se řídí převážně individuální smysluplností věcí (co je smysluplné pro jednoho, nemusí být pro druhého). Pokud se do naší paměti nedostane něco „navěky“ drilem (jako básničky, násobilka atd.), pak se z krátkodobé paměti do dlouhodobé přenáší především to, co pro nás má smysl. Určitě by k tomu přispělo, kdyby látka nebyla vyučována izolovaně po předmětech, ale v přirozených souvislostech, kdyby byla více propojena se skutečným životem. Dnes již existují výukové programy, kdy jsou předměty propojené, vyučuje se ve spojení se životem za branami školy (tzv. projektové vyučování, Integrovaná tematická výuka S. Kovalikové aj.).

Učit se nazpaměť bez porozumění je proti přírodě

Učivo může postrádat smysl (a to se děje ve škole dost často) také z důvodu jeho nepřiměřenosti věku dětí. Žáci mu prostě ještě nemohou porozumět, protože přesahuje jejich rozumovou úroveň. Porozumění se tak nahrazuje učením nazpaměť. To děti podstupují jen pod nátlakem. Pokud se brání, prokazují tím ovšem zdravý rozum a pud sebezáchovy, nikoliv vzpurnost a neposlušnost. Většinu toho, co se naučíme z paměti bez porozumění, jednak velmi rychle zapomeneme, jednak se nám to nepropojuje s jinými znalostmi. Informace trčí kdesi v mozku naprosto izolovaně, bez užítku a pak se většinou vytratí do zapomnění. Jde o plýtvání časem i námahou jak dětí, tak učitelů. Kdybychom žádali něco podobného po dospělých, hovořilo by se o tom, takový postup by byl zpochybňován. Proč ho nezpochybňujeme u dětí? Děti nejsou jiný živočišný druh, platí pro ně tytéž zákonitosti jako pro dospělé!

Učit se lze nejlépe učením druhých

Z toho, co slyšíme, si dlouhodobě zapamatujeme velmi málo (asi 10-15 %). Pokud něco vidíme a slyšíme současně, je šance o něco vyšší. Zvyšuje se dál, když můžeme o věci diskutovat, když můžeme sami něco dělat, zkoušet a zažívat. Nejvíce si dlouhodobě zapamatujeme to, co se snažíme naučit druhé (udává se až 90 %). Tradiční způsob výuky je však založen na výkladu učitele, na jeho aktivitě a naopak na pasivitě dětí. Člověka napadá kacířská myšlenka, jako by škola byla zařízením pro učení učitelů, a ne dětí.

Rádi se nazýváme národem Komenského, naše škola je však na hony vzdálena jeho myšlenkám. Komenský byl přesvědčen, že donucování do školy nepatří: vyjádřil to heslem *Omnia sponte fluent, absit violentia rebus!* (Všechno necht' plyne volně, prosto násilí!) Moderní vědecké výzkumy mu dávají za pravdu. *Děti ve škole nepotřebují zábavu a hru, jak se často mylně chápou alternativní přístupy: klíčem ke kvalitnímu učení je zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.*

3. I nezáživná látka se dá zvládnout, pokud mají žáci vliv na způsob učení

„Děti nemohou dělat ve škole jen to, co je baví.“

Zdá se, že tento výrok musí platit beze zbytku. Vždyť je jasné, že děti se mají naučit překonávat překážky, vyvinout úsilí. Nelze také popřít, že vzdělání obsahuje určité prvky, které dítě prostě potřebuje zvládnout a jejichž souvislosti a smysl nemusí umět ještě dohlédnout, a tudíž by se je samo od sebe neučilo. Ano, to vše je pravda. Mýtem je naše přesvědčení, že hlavní cestou, jak tomu všemu děti naučit, je cesta nátlaku, donucování, používání odměn a trestů, tedy vnější motivace. Nesprávně se domníváme, že dítě získá víc, když ho přimějeme dělat pro ně sice nesmyslné, ale z našeho hlediska důležité věci, než kdyby se zabývalo něčím, co ho baví.

Člověk se samozřejmě dá přinutit příslibem odměny nebo hrozbou, aby dělal něco, co pro něj nemá smysl a co by z vlastních pohnutek jinak nedělal. Mylná je však představa, že se takto vytvoří vztah k dané činnosti. Výsledkem naopak většinou bývá, že se takové činnosti snažíme vyhnout, a pokud to nejde, pak ji udělat jen do té nejnutnější míry, abychom ještě získali odměnu či se vyhnuli trestu. Často také způsoby ne právě čestnými. Jsou samozřejmě i výjimky, že si činnost, kterou jsme začali dělat z donucení, přece jen nakonec oblíbíme. Je to spíš výjimečné a rozhodně bychom na to u dětí neměli spoléhat, ani ve škole, ani mimo ni.

Nejde o zábavu, ale o smysluplnost

Vnitřní motivace znamená, že děláme něco z vnitřních pohnutek. Často se tyto vnitřní pohnutky chápou zúženě, jen jako přitažlivost cíle či činnosti (vyjadřujeme to právě výrazem, že nás něco baví, zajímá). Zapomínáme někdy, že do vnitřní motivace patří i věci, které nejsou samy o sobě přitažlivé, ale o kterých jsme přesvědčeni, že je máme či musíme udělat, protože je to tak správné nebo to pomůže něčemu, na čem nám záleží. Klíčovým pojmem vnitřní motivace není zábava, ale smysluplnost.

Podmínky pro udržení zájmu o učení

Kromě **smysluplnosti** udržují vnitřní motivaci ještě **svobodná volba** postupu práce a možnost **spolupráce** (označují se jako „**tři S**“ **vnitřní motivace**). I nezáživná práce může být smysluplná. I nezáživná práce může být udělána dobře a efektivně, pokud máme vliv na její průběh, můžeme si zvolit způsob, jakým ji budeme dělat. Nezáživná práce se dělá lépe a snadněji ve spolupráci s ostatními.

Výuka v tradiční škole postrádá často smysluplnost, protože nové informace jsou předkládány izolovaně, bez souvislosti s informacemi z jiných předmětů, ale také – a to je ještě závažnější – bez souvislosti se skutečným životem. Jsou často nepřiměřené věkové úrovni dětí nebo i jejich individuálním schopnostem (mnoho učitelů ví, že kdyby učili určitou látku o rok později, zabralo by jim to čtvrtinu času a výrazně snížilo počet dětí, které by ji nezvládly). Zde je tedy první rezerva pro zlepšení. Školní vzdělávací program, který si mají podle nového školského zákona školy napsat do školního roku 2007/08, je první příležitostí pro učitele, aby se sami zamýšleli nad smysluplností toho, co učí, a dokonce, aby měli vliv na to, co skutečně ve své škole učít budou.

Další dvě součásti vnitřní motivace – možnost ovlivňovat způsob práce a spolupracovat, tradiční škola neposkytuje téměř vůbec. Teprve alternativní přístupy přicházejí

s výukou založenou na tzv. *kooperativním učení ve skupinkách*, kde děti jednak spolupracují, jednak mají možnost dohodnout se, jakým způsobem úkol pojmu (ten je předestřen jako problém k řešení, nikoliv jen jako provedení zadaného postupu). Například i násobilka se dá učit bez stresu a donucování, když se „promrskává“ při vyučování ve dvojicích (samozřejmě ne pod hrozbou známky) a nenechává se na osamělé učení doma.

Když hovořím o možnosti zvolit si způsob práce, samozřejmě mám na mysli, že se to děje v rámci určitých pravidel a omezení. Byla bych nerada, aby se tato slova vykládala tak, že by děti měly rozhodovat o tom, zda se učit matematiku nebo ne, ale rozhodně by měly mít alespoň možnost vybrat si úkol z nabídky několika možností. Spolu s kolegy ze Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání zastávám názor, že pouhé dva relativně snadné kroky můžou posunout i výuku v tradičně vedené třídě hodně kupředu: je to výběr a práce ve dvojicích (práce ve větších skupinkách již vyžaduje od učitele mnohem víc dovedností).

Vzpomínám si na zážitek z Dánska. Tam nám jedna paní učitelka vyprávěla, jak na konci druhé třídy požádala děti, aby jí napsaly, co by se chtěly učit. Byl to velmi dlouhý seznam. Protože v Dánsku osnovy pro dějepis ve druhé třídě znějí: „Probrat jedno významné historické období a učit děti historicky myslet,“ zeptala se jich také, které období by je nejvíc zajímalo. Děti se dohodly na pravěku. Ona potom připravila šestitýdenní projekt, kde si děti zkusily dlabat dřevo pazourky, šít z kůže, barvit přírodními barvivy atd. Tyto aktivity velmi přispěly k pochopení toho, co pravěk vlastně byl, co ve vývoji lidstva znamenal.

Domácí úkol nemusí být cvičení

Smysl, možnost volit vlastní postup a spolupráce by se měly dostat i do domácích úkolů. Místo vypracování cvičení 3 na str. 42 by děti mohly například zjišťovat názory lidí ve svém okolí na zajímavou otázku, zjistit výskyt něčeho, porovnat informace z různých zdrojů, systematicky sledovat vývoj nějakého jevu a podobně. Při takových úkolech mají děti přece jen trochu prostoru pro vlastní rozhodování, možnost zorganizovat si práci. Učí se vytrvalosti, iniciativě, mohou spolupracovat.

Když se vyslovuje věta, že děti nemohou dělat ve škole jen to, co je baví, většinou se také dodává, že v životě budou muset dělat také spoustu věcí, které je nebaví. Když se v dospělosti ocitneme v situaci, že musíme dělat něco, co nás skutečně nebaví a ani nemá smysl, pak na rozdíl od dětí máme možnost s tím něco dělat. Třeba odejít ze zaměstnání nebo se snažit něco v té činnosti změnit. Tuto možnost však děti v tradiční základní škole většinou nemají.

Chceme, aby se děti naučily překonávat překážky. *Dělat něco pod tlakem nemá však s překonáváním překážek nic společného. Naopak, trénuje děti v různých strategiích, jak se vyhýbat povinností nebo je dělat způsobem „aby se vlk nažral a koza zůstala celá.“* Na druhé straně ani velmi přitažlivá činnost není přitažlivá úplně ve všech svých složkách, ale ty překonáváme právě proto, že mají v celém kontextu smysl.

Shrňme tedy: pokud máme zájem, aby děti získaly návyk pracovat s plným nasazením, aby byly trpělivé, vytrvalé, tvořivé, iniciativní, učme je to na činnostech, které je baví, protože mají pro ně smysl (a nemusí být přitom zábavné), dejme jim prostor pro vlastní rozhodování a umožněme spolupracovat.

4. Znamky jsou pro kvalitu učení a vytváření zájmu o vzdělání škodlivé

„*Prohřešky proti biologickým zákonům se na našich školách staly, žel, každodenním pravidlem a vyučovací proces pak znamená námahu, pot, frustraci a mizerné výsledky.*“ Tuto větu najdete na obálce knihy biochemika Frederica Vestra „Myslet, učit se... a zapomínat?“ Vřele doporučuji všem, kdo chtějí vědět víc o tom, co probíhá v mozku při učení a co všechno by škola měla respektovat.

Právě tento tradiční styl výuky, „prohřešující se proti biologickým zákonům“, který se stále považuje z neznalosti za „normální“, tvoří spolu s převládajícím autoritářským mocenským postojem vůči dětem základ mnohých mýtů. Není tomu jinak ani u tohoto, který říká, že „znamka představuje pro dítě totéž, co mzda za práci pro dospělého“.

Jestliže učení v tradičním pojetí přináší „pot, námahu a frustraci“, pak se zdá namíste za něj dítě nějak odměnit (eventuálně nedostatečný pot a námahu potrestat). I snaha děti porovnávat a měřit výsledky učení se zdá oprávněná. Přirovnání známky ke mzdě za práci přichází pak poměrně snadno, ačkoliv je nesprávné. Domnívám se, že jeho hlavním účelem je především ukolébat naše špatné svědomí založené na tušení, že se ve škole nezachází s dětmi právě nejlépe.

Práce není totéž co učení

Práce a učení nejsou totožné procesy a nelze je zaměňovat. Práci vytváříme hodnoty - materiální i nemateriální. Vytvořené hodnoty se pak vzájemně směňují a jsou prostředkem k uspokojování našich potřeb počínaje těmi fyzickými, jako je potrava, teplo, přístřeší, až po ty nejvyšší, jako je např. potřeba estetických zážitků. Protože jsme již pokročili od výměnného obchodu dál, směňujeme hodnoty vytvořené prací prostřednictvím peněz. V učení však není co směňovat, protože samo o sobě hodnoty nevytváří. Je však nepostradatelným předpokladem pro to, aby člověk hodnoty mohl vytvářet v budoucnosti, po ukončení procesu učení nutného pro výkon určité práce. (Ale pozor: Vzdělávání není možné redukovat jen na přípravu na povolání!)

Při učení vznikají v mozku nové spoje

Můžeme si v odlišení také pomoci tím, co se odehrává v mozku: při učení se vytvářejí nové spoje, při práci jde o používání již vytvořených spojů. ***Při učení strach a stres vysloveně škodí, při práci jejich účinky tak fatální nejsou.*** Zatímco pro učení (tedy to přirozené, kvalitní) známkování nutné není, mzda za práci je životní nutností.

Ona povrchní podobnost známek a mzdy spočívá v tom, že oboje představuje určitou informaci o tom, zda nebo do jaké míry jsou splněna nějaká kritéria. Běžně říkáváme: „Za dobrou práci dobrou mzdu.“ Zde však srovnání se známkou už kulhá hodně, protože v realitě vyšší mzdy ovlivňuje mnohem více druh práce (její společenské užitečnosti), než její namáhavost a kvalita. Jsou namáhavé práce placené málo a jiné celkem nenáročné placené přímo královsky.

Dospělý má možnost volby, dítě ne

Podstatným rozdílem mezi školou a zaměstnáním je možnost volby. Vybíráme si především práci (zaměstnání), o která si myslíme, že ji zvládneme. Pokud nám

situace nějakým způsobem nevyhovuje, máme možnost pokusit se ji nějak ovlivnit nebo prostě odejít. Dítě na základní škole žádnou z těchto voleb nemá. Ve skutečnosti nemůže v tradiční škole své vzdělávání ovlivňovat vůbec.

Zpětná vazba je pro kvalitní učení nutná, známka nikoli

Pro práci i pro učení je nutná zpětná vazba. Představuje informaci, která nám říká, zda je postup správný či nikoliv, jaký je podaný výkon ve srovnání se žádoucím vzorem či kritériem, v čem se konkrétně mýlíme a co a jak máme dělat dál. *Zpětná vazba je zaměřená na průběh činnosti či její výsledek, nikoliv na posuzování kvality toho, kdo ji provádí.* Nemá žádný jiný účel než dát směr další činnosti (pokračovat či něco změnit). Znamka však tuto důležitou funkci neplní: posuzuje výkon dítěte příliš pozdě, až po proběhlém učení (nemluvě přitom o subjektivnosti učitelova hodnocení). *Zpětná vazba je věcná informace, která nás nezahanbuje, netrestá ani neodměňuje, známka ano.* Pro kvalitu učení nemá známka v podstatě význam, je používána jako donucovací prostředek, aby za podmínek učení velmi nepříznivých nějaké učení vůbec nastalo. Proto bychom se měli zaměřovat hlavně na zlepšování podmínek a metod učení, nikoliv na vylepšování různých způsobů hodnocení dětí.

Děti k učení a poznání svého výkonu nepotřebují známky

Spíše než srovnáním se žádoucím výkonem je známka srovnáním dítěte s ostatními ve třídě. Ale ani to děti nepotřebují. V alternativních školách, kde se neznámkuje a veřejně nesrovnává, děti vědí naprosto přesně, ke komu si s čím mohou dojít pro radu či pomoc. Srovnávání dětí, oficiální i neoficiální „žebříčky úspěšnosti“ jsou opět jen formou sociálního nátlaku, vnější motivací, která musí nastoupit, nejsou-li vytvořeny podmínky pro motivaci vnitřní, vycházející z učení samého. Buduje se nebezpečná závislost na vnější motivaci. *Známkováním bereme učení jeho vlastní smysl, tj. vědomé, z vnitřní potřeby motivované osvojování informací a dovedností. Učení se tak degraduje na prostředek ke sběru dobrých známek či vyhnutí se známám špatným.*

Pro ty rodiče, kteří cítí, jak známkování jejich dítěte poškozují, jedno doporučení: bagatelizujte známky. A to nejen ty špatné, ale i ty dobré. Všechně dávejte najevo, že známky pro vás nejsou důležité. To ovšem neznamená nezájem o to, co a jak se dítě učí. Můžete si s ním povídat, jak se dnes ve škole cítilo, co se tam událo zajímavého, nechte si vyprávět a ukázat, co nového se naučilo, což vám řekne lépe než jakákoliv známka, jak pokračuje jeho učení.

Nový školský zákon umožňuje školám volbu, zda chtějí známkovat, nebo zda budou psát slovní hodnocení. I slovní hodnocení má svá rizika, z nichž největší je asi „nálepkování“. A je to stále hodnocení od druhého člověka. Děti by se měly ve škole učit *sebehodnocení*. Velmi nadějným nástrojem pro změnu hodnocení ve škole je tzv. *portfolio* - složka, v níž jsou uchovávány vybrané práce dítěte, takže je možné sledovat jeho pokroky v učení. Vliv na to, co bude v portfolio, má jak učitel, tak i žák. Důležitá část práce s portfolioem jsou diskuse nad ním – žáků s učiteli, dětí s rodiči a dokonce všech třech stran najednou.

5. Je rozumné, aby se všechny děti stejného věku učily ve škole úplně totéž?

Kdyby naložil někdo dvěma dětem stejného věku, ale rozdílné tělesné konstituce, na talíř stejné množství jídla a trval na tom, že dítě, pro které je to moc, to musí stůj co stůj sníst (byť by mu bylo špatně), a nepřidal tomu, které chce víc, s odůvodněním, že je „spravedlivé“, aby dostaly stejně, každý soudný člověk by jen nevěřicně kroutil hlavou.

Právě takto se však chováme k dětem v době povinné školní docházky. Ve škole se předkládá všem stejná porce stejné „duševní potraviny“ bez ohledu na jejich možnosti i potřeby. *Děti jsou nuceny zvládnout stejné množství učiva stejným způsobem za stejný čas. A to i přesto, že některé nejsou schopné tolik látky obsáhnout, jiné se naopak nudí a každé se učí jiným způsobem.* To je absurdní realita základní školy na začátku 21. století.

Základní škola není přípravou na povolání

Jednou z příčin může být fakt, že *nám není dostatečně jasný smysl a účel základního vzdělávání.* To se zatím provádí způsobem, jako by to už byla příprava na povolání, kde neznalosti snižují kvalitu práce, nebo by mohly ohrozit další lidi (jako např. u elektrikáře, lékaře aj.).

Povolání si ale člověk volí, takže v přípravě na ně v učňovské, střední či vysoké škole se setkávají studenti víceméně vyrovnaných schopností a zájmů. Kromě toho, pokud někdo neodhadl správně své možnosti či mu nevyhovuje způsob výuky, má možnost odejít, změnit školu. Na základní škole možnost výběru není. Tím vůbec nechci říci, že by se měly děti rozdělovat podle schopností. Naopak, *bylostným posláním základní školy by mělo být, aby učila vedle znalostí a dovedností také soužití, komunikaci a spolupráci s lidmi, kteří jsou v mnoha směrech jiní.* Vysoká selektivita (tj. rozdělování dětí do různých typů škol před 15. rokem) má své negativní dopady také na výsledky vzdělávání, jak to potvrdil i mezinárodní výzkum PISA v r. 2003. Podle něho patříme k zemím s velmi vysokou selektivitou.

Právo na učení neznamena povinnost je zvládnout

Většina rodičů by jistě zažívala úzkost při pomyslení, že by se jejich dítěti nemělo dostat při vzdělávání stejné příležitosti naučit se to, co jiné děti. Dochází zde ale k záměně pojmů: právo setkat se s informacemi je zaměněno za povinnost naučit se je ve stejném rozsahu jako druzí. Tato povinnost pak podléhá ještě sankcím. *Z příležitosti učit se se stává povinnost plnit jednotnou „normu“ bez ohledu na možnosti i potřeby dítěte.*

Důvěřujme víc dětem

Dítě potřebuje pro svůj vývoj podněty. Potřebuje, aby jich byl dostatek (přičemž „dostatek“ znamená pro každé dítě něco jiného) a aby byly přiměřené jeho schopnostem - individuálním i věkovým. „Setkávání“ vnějších podnětů s vnitřními podmínkami (biologickým zráním) je pak zdrojem učení dítěte. Je to něco jako zámek a klíč. Když dáte možnost výběru, zdravé dítě v naprosté většině sáhne po tom, co odpovídá jeho individuálním a věkovým schopnostem. Pokud se „nestrefilo“, činnost opustí.

V jedné alternativní mateřské škole jsem viděla miniaturní ponk s veškerým nářadím. K úrazům tam nedocházelo. K ponku totiž jdou děti, kterým už „něco říká“, které mají ony vnitřní předpoklady pro úspěch v této činnosti. Pokud se ve svém (samozřejmě neuvědomělém) odhadu mylily, prostě odejdou a věnují se činnosti, která je pro jejich momentální vývoj prospěšnější. K ponku se vrátí později, až přijde jeho čas.

Stres může znásobit odpor k učení

Již zmiňovaný Frederic Vester ve své knize „Myslet, učit se... a zapomínat?“ hovoří o tom, že příroda vytvořila stresovou reakci pro to, aby byl živočich v situaci ohrožení schopen útěku nebo boje. Naopak učení podmínila klidem, příjemností, hravostí. To jen člověk dokázal tyto dvě věci propojit. Tradiční škola představuje celým svým pojetím vzdělávání vydatné zdroje stresu (učitelé je mohou svou osobností mírnit, ne však odstranit, anebo ještě znásobovat). Když dojde k trvalejšímu propojení učení se stresem, spustí se stresový mechanismus, kdykoli mozek rozpozná nějakou situaci jako učení. Dost absurdní a také dost děsivé pro budoucnost. Tímto jsme schopni u dětí vyrobít odpor ke všemu, co jen zavání školním vzděláváním. Řada lidí bude raději živořit z podpory v nezaměstnanosti, než aby se účastnila rekvalifikačních kurzů.

Rámcový vzdělávací program uvádí mezi šesti klíčovými kompetencemi také kompetenci k učení. Patří do ní nejen osvojení vhodných metod a způsobů učení, ale také pozitivní vztah k učení, ochota k celoživotnímu učení. Bez toho, že by se školy zamyslely také nad tím, jak děti učení prožívají, nebude možné tuto kompetenci rozvíjet.

Kořeny šlendriánství

Susan Kovalíková v knize Integrovaná tematická výuka klade akademickou otázku: „Kdo z nás by chtěl letět v letadle opraveném na trojku, či mít zavedenou elektrickou instalaci na dvojku?“ *Tradiční škola, která jen známkou poměruje, jak se výkon dítěte odlišuje od potřebného zvládnutí, místo aby je k tomu zvládnutí dovedla, učí vlastně děti od první třídy, že je možné dělat věci nedokonale, polovičatě.* Každý máme schopnosti na zvládnutí jiného množství informací i dovedností. Nicméně to, co jsme schopni se naučit, bychom se měli naučit co nejlépe, tak, abychom to byli schopni použít v praxi. Kdysi jsem pracovala v pedagogicko-psychologické poradně a setkala jsem se tam s mnoha dětmi, které ještě v sedmé, osmé třídě neovládaly dobře základní početní spoje (tj. sčítání, odčítání, násobení), jejich čtení bylo slabé, o pravopisu ani nemluvě. Přitom v naprosté většině případů šlo o normálně nadané děti, bez specifických poruch učení (např. dyslexie aj.). To, co nesmyslný systém „všichni stejné věci, stejným způsobem, ve stejný čas“ produkuje, bych nazvala „děravým vzděláním“. *Základní škola by měla poskytnout ucelené vzdělání dětem s různou úrovní nadání, aniž by byly za menší objem vědomostí jakko i trestány a separovány do různých druhů škol.*

Chápu, že velmi mnoho lidí si nedovede představit, jak by taková škola mohla a měla vypadat. Existují výukové postupy, které to dokáží. Potřebujeme se však zbavit mýtu, že všechny děti se mají učit v základní škole totéž.

6. Dobrý učitel by měl být ve třídě spíše režisérem, nikoliv hlavním hercem

Ve vzpomínkách nás bývalých žáků je učitel člověk, který vyloží látku, procvičí ji a pak vyzkouší na známky. Na podkladě těchto zkušeností pak přežívá další z mýtů ve vzdělávání, že dobrým učitelem je hlavně ten, kdo umí dobře vysvětlit látku a udržet si kázeň ve třídě.

Není pochyb, že umět vysvětlit někomu druhému podstatu věci je důležitou dovedností. Není to však zdaleka jediný způsob učení, dokonce ani ten nejefektivnější. Zatímco v předcházejících částech byla řeč o podmínkách kvalitního učení (smysluplnost, udržení vnitřní motivace k učení, věková a individuální přiměřenost), nyní se zaměřím na způsoby, jakými se dítě učí. Od nich pak lze odvodit potřebné změny v roli učitele.

Víra v sílu slova je nadsazená

Zmiňovala jsem se již, jak málo si dlouhodobě pamatujeme z pouhého poslechu (odhady uvádějí 10-15 %), i že se tato procenta zvyšují, když můžeme o dané věci alespoň diskutovat (40 %), a zejména když ji můžeme zkoušet, dělat a zažívat sami (80%). Souvisí to s množstvím smyslů, které jsou do učení zapojeny. Čím méně jich je (v tradiční škole prakticky jen sluch a zrak), tím zdlouhavější je učení. Prý existuje čínské přísloví: „*Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mne to dělat a já pochopím.*“

Roli hraje také, zda patříme k tzv. sluchovému, zrakovému, či pohybovému typu, tj. kterým smyslovým kanálem vnímáme podněty nejsnadněji. (Sluchový typ je nejméně početný.) Dále je ve hře struktura našeho nadání. Děti nadané především verbálně (slovně) mají ve škole výhodu, zatímco děti s jiným typem nadání jsou už předem značně diskvalifikovány. Jak je vidět, víra v mocný účinek dobrého výkladu dostává závažné trhliny.

Před dvěma sty lety měla škola jiné úkoly

Nástroje, které volíme k nějaké činnosti, vždy souvisejí s tím, jakého výsledku chceme dosáhnout. V době, kdy systém základního vzdělávání vznikl (r. 1774), šlo o to, aby byly děti gramotné a aby si osvojily určité množství vědomostí, které jim měly vydržet pro celý život. Většinu z nich se mohly dozvědět pouze ve škole. (Jak rozdílný je náš současný svět s masmédií a internetem!)

Tradiční schéma vyučování bylo pak celkem přiměřeným nástrojem k dosažení tohoto cíle. Spočívalo v tom, že učitel (tj. ten, kdo ví) sděluje hotové poznatky žákům (tj. těm, kdo nevědí). Odborně to nazýváme transmisivní výukou. Ta vychází z předpokladu, že zdržovat se vyhledáváním informací, či dokonce dopracovávat se nového poznání vlastním postupem, zkoušením, pokusem a omylem nemá význam, když je zde někdo, kdo všechno již ví a může sdělit bez ztráty času nevědoucím.

Vzdělání není jen suma vědomostí

Situace se dramaticky mění, když připustíme, že stejně důležitou složkou vzdělání je schopnost aktivně a samostatně vyhledávat informace, řešit problémy, hledat souvislosti, vyvozovat pravidla, tvořit si vlastní názory a umět je obhajovat, a zejména schopnost to vše použít v nenadálých situacích a eventuálně to naučit druhé,

je-li potřeba. V tom okamžiku je celkem jasné, že dobrý (ba ten nejlepší) výklad nestačí, že nestačí mechanické procvičování vyložené látky a posléze její přezkoušení.

Děti jsou ve škole odsouzeny k pasivitě

Slovesa „vyhledávat, vyvozovat, tvořit, obhajovat“ označují aktivní činnost. V tradiční škole je dítě pasivní. Pokud nechceme dál učit děti jen množstvím poznatků, je logické, že se prostor pro aktivitu musí přerozdělit jinak. Podle výzkumů si učitel okupuje 80-96 % veškerého komunikačního času pro sebe (výklad, zadávání otázek, pokyny). Zbylá procenta je třeba vydělit ještě počtem dětí ve třídě, abychom si udělali představu o možnostech, které má jednotlivé dítě k tomu, aby se učilo klást vlastní otázky, aby se učilo slušnou formou vyslovit námítky, formulovat vlastní názor a obhájit ho. Průměrný výsledek se pohybuje kolem několika málo vteřin! To je však jen oblast komunikace. Kde je vyhledávání, porovnávání, tvoření, ověřování?

Kde na to vzít čas

Mnoho učitelů si uvedené nedostatky uvědomuje. Vystává ovšem otázka: kde na to vzít čas? Zkrátit výklad, omezit procvičování látky, či dávat jen písemky místo zkoušení žáků před tabulí? *Tento myšlenkový postup nikam nevede. Neopouští totiž základní představu, že schéma výklad - procvičení - vyzkoušení je správné, a chápe jiné aktivity jen jako doplňkové. Neuvažuje o jiné roli učitele ve výuce.* Ať již máme v paměti učitele přísné či laskavé, dobré či špatné, byli to oni, kteří měli ve třídě centrální pozici. Oni museli být viděni a slyšeni všemi žáky, oni měli práva, a děti jen povinnosti, oni mluvili nejvíc.

Škoda každého slova, které řekne učitel místo dětí

Pokud chceme založit výuku na aktivitě dětí, musí dojít k dramatické změně v pojetí práce učitele. V tradiční škole je učitel jako herec, který má hlavní roli. *Efektivní vzdělávání vyžaduje, aby „vyklidil pole“ a přenechal je dětem, jejich komunikaci a aktivitě.* Z ústředního herce by se měl stát dobrým režisérem. Ještě lepší výraz je facilitátor (lat. facilis = snadný). Měl by být tím, kdo dětem připraví ty nejlepší podmínky k učení. Tím, kdo vytvoří bezpečné prostředí, připraví materiály, zadá smysluplné problémy k řešení, organizuje učení ve skupinkách, poskytuje zpětnou vazbu, upozorní na chyby, aniž by za ně trestal, podněcuje diskusi mezi žáky, žádá vyhledávání z nejrůznějších zdrojů, abychom vyjmenovali aspoň některé z nových funkcí učitele. Jeden z těch, kteří to uměli, říkal, že je hříchem každé slovo, které řekne učitel místo dětí. Dobrou metodou na začátku nového tématu je nechat děti ve dvojicích napsat, co už o dané věci vědí a také nechat je vytvořit otázky, co by se chtěly dozvědět. Po ukončení tématu pak děti (opět ve dvojicích nebo menších skupinkách) sumarizují nejpodstatnější věci, které se dozvěděly.

Úspěch nových přístupů závisí také na tom, zda si dostatečně uvědomujeme, co opouštíme a zda jsme schopni a ochotni to opustit. U učitele je to především ona centrální pozice, sestoupení z piedestalu toho, kdo vše umí. *Je to opuštění mocenského, autoritativního vztahu vůči dětem. Ten nespočívá jen v používání trestů a odměn, patří tam také určování veškerých pravidel, laskavá manipulace, využívání výhod, které druhá strana nemá (žáci se musí přezouvat, učitelé ne), rozhodování, aniž by se k němu přibrála druhá strana, atd. Tuto změnu považuji za jednu z nejobtížnějších věcí, která nás čeká na cestě transformace našeho školství.*

7. Vědomosti či rozvoj osobnosti není dilema - chce to však jinou školu

Kdyby se nás někdo zeptal, čemu jsme se ve škole naučili, většina by začala vyjmenovávat kromě čtení a psaní především soubor určitých vědomostí z jednotlivých předmětů, eventuálně určité postupy (zejména v matematice). Málokdo by jmenoval schopnost komunikovat, schopnost vcítit se a pomoci druhému, vážit si odlišností, nebát se jich, pochybovat a ověřovat si věci z různých stran, schopnost spolupracovat a další důležité věci pro život. Ne, tím se škola doposud nezabývala. Ale bude – s novým školským zákonem tento úkol dostala. Představa, co je to vzdělání, je značně vázaná právě na onu sumu vědomostí. Za vzdělané považujeme ty, kdo v televizní soutěži sypou ze sebe data.

Znalost pojmů je víc než pouhá faktografie

Nepodceňuji význam faktů, informací, znalostí. Ale také je nepřeceňuji. Myslet bez znalostí se nedá. Mít znalosti a neumět myslet, neumět tyto znalosti propojovat a hlavně použít, je také k ničemu.

V obecném povědomí je, že naše děti i dospělí mají více znalostí, než je běžné v jiných zemích. Také to bývá jeden z argumentů, abychom toho raději ve škole moc neměnili. Všechny znalosti však nemají stejný význam a užitečnost pro život. Rozhodně jsou cennější znalosti na úrovni pojmů (např. co je to zdravá výživa) než na úrovni pouhých faktů (např. že energetická hodnota potravin se vyjadřuje v joulech), které tradiční škola upřednostňuje, mimo jiné protože se nejnázve ověřují i hodnotí.

Jak na tom naše děti doopravdy jsou?

První sonda zjišťující, do jaké míry je oprávněné tvrzení, že naše děti jsou na tom dobře s vědomostmi, byla podniknuta v lednu 1994 na podnět tehdejšího ústředního inspektora Mgr. P. Roupce. Obsahovala 16 otázek, na které odpovídalo více než tři tisíce žáků devátých tříd. Výsledky nebyly příliš povzbudivé: jednoduchý příklad na procenta (prodejní cena televizoru je 30 000,- Kč, což je o 20 % více než od výrobce - jaká je tedy původní cena?) vyřešilo správně jen 13 % dětí. Najít spoj v jízdním řádu svedlo jen 9 %, seřadit chronologicky do správného pořadí upálení Jana Husa, založení Karlovy univerzity a bitvu u Lipan se podařilo jen 22 % dětí. Mezi nejúspěšnější patřily odpovědi na otázku, co to je fotosyntéza (70 %) a jaké jsou složky krve (69%).

Menší děti „obstály“

Potom se čeští žáci účastnili také prvních mezinárodních srovnávání (1995). Ve čtení (tedy v porozumění psanému textu) byli jen průměrní. Sama považují tento výsledek za dost varující. V dalším testu z matematiky a přírodních věd měly naše děti ze 4. a 8. tříd základní školy úspěch: byly na předních místech. Na rozdíl od méně úspěšných vrstevníků z jiných zemí však *naše děti neměly tyto předměty rády*. Rovněž vztah ke škole byl na pováženou. *Tyto údaje se však nebraly jako závažná věc, kterou bychom se měli vůbec obírat*. Všichni jsme přece takovou školou prošli a je jasné, že milovat ji nelze (výzkumy ukazují, že pokud dítě chodí rádo do školy, je to hlavně kvůli kamarádům, nikoliv kvůli učení).

Jako dětem nám to vadilo, jako dospělí jsme „pochopili“, že škola zde není od toho, abychom ji měli rádi. Tato instituce má do nás dostat vědomosti, ať to stojí cokoliv, nebo v horší variantě - je jí třeba jakýmkoliv způsobem projít a získat „papír“ o absolvování vzdělání. To ale není právě v souladu s potřebou celoživotního vzdělávání a rozhodně to nelze považovat za rozvíjení klíčové kompetence k učení, jak ukládá Rámcový vzdělávací program.

Středoškoláci přinesli zklamání

Po jednom mezinárodním úspěchu přišel pád z oblaků: žáci v období střední školy (učňovské školy, průmyslovky i gymnázia) byli najednou v matematice na předposledním místě. Nabízí se několik možných vysvětlení. Jedno je, že našprtané poučky bez porozumění a souvislostí si pamatujeme jen krátce (často jen do nejbližšího zkoušení), pak je často zapomínáme vůbec. Pokud se testy týkají látky probírané nedávno, pak je šance na úspěch podstatně větší. Když se zadají příklady z témat probraných před delší dobou, které teoreticky měly přejít do „skladiště“ trvalých vědomostí, je to horší (vzpomeňme na velké selhání v příkladu na procenta, od jejichž probírání dělil devátáky již nějaký ten rok). Další možností je, že naše děti sice umějí odříkat poučky a vzorce, ale nedovedou je použít. Možná také něco napoví fakt, že srovnání ukázalo jeden z největších rozdílů mezi úrovní učňů a gymnazistů. To znamená, že z tradičního způsobu výuky dokáže profitovat jen malá část dětí. Ty se pak starají svými vítězstvími na olympiádách a soutěžích o pocity národní hrdosti. Jenže život se neskládá z olympiád a netýká se jen určité části národa. Co ostatní děti? Na nich nám nezáleží?

Výsledky z r. 2003

Zatím poslední údaje jsou ze šetření OECD pod zkratkou PISA z r. 2003. Čtenářská gramotnost našich dětí se neposunula, v přírodovědné gramotnosti a v řešení problému jsme nad průměrem zemí OECD. Tato studie však přinesla mnoho údajů, jejichž zlepšení by mělo být předmětem našeho zájmu (rozdíly mezi dívkami a chlapci, zlepšují se především ti lepší, velký počet dětí s minimálními dovednostmi, podprůměrný zájem o matematiku, velká závislost výsledků vzdělání na úrovni rodiny, vysoká selektivita systému atd.)

Znalosti i rozvoj osobnosti - obojí lze

Dost lidí bude asi souhlasit s tím, že vzdělání by opravdu nemělo být jen sumou encyklopedických vědomostí, že škola by se měla záměrně a systematicky starat o kultivaci osobnosti dětí, o jejich sociální i emocionální rozvoj. Vzpomínky na vlastní školní léta však hned vnukají myšlenku: Ano, ale kdy? To by se muselo hodně zredukovat učivo - a přece jen: neublížíme tím dětem, nebudou potom sice vyrovnané, tvořivé, ale hloupé? Rovněž od učitelů slýchávám: „Jsme si vědomí, že by to bylo třeba, ale kde na to vzít čas? Osnovy jsou přeplněné!“ Představa, že buď budeme rozvíjet osobnost dětí, nebo jim poskytneme onu sumu vědomostí, je velmi rozšířená. Při tradičním modelu výuky, kdy učitel vysvětlí látku, procvičí a vyzkouší, by to opravdu byla volba buď - anebo. Tudy cesta ale nevede. *Vede přes jinou organizaci i metody vyučování, především (ne však jedině a výlučně) přes kooperativní učení, projekty, integraci předmětů. Když žáci poslouchají výklad, mlčí a jsou pasivní. Když spolupracují*

ve skupinách, komunikují navzájem, jsou aktivní, je tam prostor pro rozvoj mnohých sociálních dovedností.

Karel Čapek řekl, že vzdělání je to, co zbude, když zapomeneme, co jsme se ve škole naučili. Kéž by nám zbylo kritické myšlení, tvořivost, úcta k sobě i druhým a další pozitiva.

8. Učebnice nejsou pro kvalitní vzdělávání nepostradatelné

Kdo by si nepamatoval tíhu školní tašky plné sešitů a učebnic. Učebnice jsou téměř symbolem vzdělávání. Mýtus o jejich nepostradatelnosti je dost silný. Nehovořím zde o knihách obecně, ale výlučně o učebnicích, tedy o zhuštěných a zjednodušených přehledech vědních oborů.

Učebnice jsou jako vyluštěné křížovky

Pokusím se shrnout základní argumenty pro toto tvrzení. Je třeba rozlišovat mezi učebnicí a odbornou knihou. Zatímco v odborné publikaci se o daném tématu pojednává z vícero stran, předkládají se fakta na obhajobu či vyvrácení určitých tvrzení, učebnice předkládá fakta většinou bez zmínky o jiných pohledech. Učebnice je stručným výtahem ze závěrů, ke kterým se dospělo, ale neobsahuje myšlenkové pochody, jakými se k nim dospělo. M. Brady o tom vtipně píše: „Je to, jako byste dali žákům ohromnou křížovku, která je již vyluštěna. Není tam už nic na práci, snad kromě toho, že by se jí naučili nazpaměť, což není právě úkol, který by vzbuzoval nadšení nebo vábil inteligenci.“ Učebnice představují umělý, rozkouskovaný svět, tak nepodobný tomu, který je za branami školy. Základní podmínkou učení je smysluplnost. Učebnice ji postrádají ve velké míře. Zmiňovala jsem se již o tom, že výklad není tím jediným ani nejefektivnějším způsobem učení, že velkou roli při učení hraje aktivita dítěte, struktura jeho nadání, zapojení více smyslů do učení aj. I výhrady vůči učebnicím vycházejí z poznatků o způsobech učení. Tradiční škola je založena na verbálním (slovním) učení a na učení zpaměti. Vzhledem k různorodosti způsobů učení je to, jako by nám z bohatě prostřené tabule dovolili brát si pouze jedno jídlo.

Všichni si jistě vybavíme obligátní věty: „Naučte se látku od stránky 34 do stránky 37, příště vás vyzkouším.“ *To, co se děti přitom učí ještě „navíc“, je nebezpečné: učí se, že věci jsou celkem jednoduché, že na všechno existuje jedna správná odpověď - ta z učebnice. Neučí se pochybovat, srovnávat, kriticky myslet.* Přebírají hotové recepty a učí se tím, že je zde vždy někdo, kdo zná správný postup. Protože ony *samy se postupům objevování neučí, vnímají toto objevování jako práci jiných.* S tímto postojem žádají potom jako dospělí rychlá a jednoduchá řešení od těch „nahore“.

Doopravdy jsme se něco naučili, až když to umíme použít

Hodnocení přesnosti reprodukce pasáží z učebnice je snadné. Dejme tomu, že dítě díky své dobré paměti dostane i jedničku. Co to však znamená pro jeho rozvoj, pro jeho úspěšnost v životě? Susan Kovaliková v knize Integrovaná tematická výuka píše, že doopravdy si osvojit pojmy či dovednosti znamená být schopen je použít při řešení problémů, být schopen naučit je jinou osobu, která to potřebuje, být schopen používat výrazy k nim patřící v složité situaci a v sociální interakci, a konečně být schopen konat přiměřeně v neočekávaných situacích. To jsou kompetence pro skutečný svět, nikoliv jen pro situaci ve třídě, pro úspěšnost při zkoušení na známky. Na to učebnice nestačí. To chce zcela jiné postupy výuky.

Čím více smyslů je zapojeno, tím lépe

Učíme se tím rychleji a lépe, čím více smysly nové informace vnímáme. Vezměme si například látku o žábě. Nejvíce a nejsnadněji se o ní děti naučí, když ji budou moci pozorovat přímo někde u rybníka. Podněty, které vnímáme, se nejdřív podrží v ultra-krátké paměti. Do dalšího stupně - krátkodobé paměti - se mají šanci dostat ty, které mají pro nás nějaký význam a současně mají možnost se „navěsit“ na něco, co již v paměti (v našem věděni) existuje. Čím více smyslů je zapojeno, tím větší je množství podnětů a tím větší šance na zapamatování.

Pojmy až po zkušenosti, nikoliv před ní

Teprve po přímé zkušenosti mohou přijít na řadu pojmy. Ty se nyní již mají čeho zachytit, s čím propojit. Ve třídě by měly být různé knihy k danému tématu a děti by si v nich měly informace aktivně vyhledávat. Domácí úkoly by měly vést k získávání dalších informací či vyzkoušení nabytých vědomostí v reálném světě (například starat se o živou žabu aspoň nějaký čas). *Tradiční výuka volí postup opačný. Nejdřív předkládá dětem pojmy (výklad nové látky), jejichž obsah však zůstává bez zkušeností prázdný.* Zůstaňme ještě chvíli u žaby. Pokud nelze jít s dětmi k rybníku, bylo by dobré mít ve třídě alespoň živou žabu. Nebo alespoň třírozměrný model žaby, který by mohl každý žák sám prozkoumat. Naprostá většina dětí se však setká nanejvýš s obrázkem a s výkladem, že žába je obojživelník a má určité charakteristiky.

Kdybych nyní začala kritizovat kvalitu učebnic, asi by se mnou mnoho lidí souhlasilo. Je také co kritizovat: jazyk, kterým je stále řada učebnic napsaná, je často nepřiměřený věku dětí, plný abstraktních vyjádření, šroubovaných souvětí i slov, kterým mnoho dětí nerozumí. O obsahu, jeho vhodnosti i aktuálnosti by se také mohly vést diskuse. Jenže tím bychom se nedobrali podstaty věci. Pouze u užitečných věcí má smysl hovořit o kvalitě. Učebnice nejsou pro kvalitní výuku nutné.

Omezení učebnic by ušetřilo peníze

Výuka založená na aktivitě a prožitku je časově náročnější, nelze jí probrat všechny informace. Děti se však naučí metodě, kterou se mohou dobrat dalších potřebných vědomostí či dovedností. Potom by nebylo třeba vynakládat tolik prostředků na učebnice. Stačila by jedna nebo několik do třídy (nebo z vícero učebnic po jednom exempláři). Ušetřené peníze by se mohly využít třeba právě na nákup další literatury nebo na financování výprav za brány školy. Vývoj poznatků se mění rychle a děti může víc zaujmout aktualita, kterou mají třeba nakopírovanou pro práci ve skupinách, než pasáž v učebnici.

9. Doporučení učitelům: když nevíte, zeptejte se dětí

Dnešní mýtus o „nutnosti autority učitele“ spočívá zčásti v nevyjasněnosti pojmů, ale také v postojích vůči dětem vůbec. Značnou roli v tom také hraje naše tradice přísné autoritativní výchovy. Autorita není jednoznačný pojem. Ve slovnících je definovaná i jako moc („nejprimitivnější formou autority je fyzická moc“, Hartl, 1993), i jako vliv založený na znalostech, zkušenosti apod. *Ačkoliv by učitel měl být především autoritou ve smyslu vlivu vyzrálé osobnosti, jeho působení ve třídě je především mocenské. Je to on, kdo o všem rozhoduje, on má v ruce významný mocenský nástroj – známkování. Tradiční škola je na moci učitele přímo založená.*

V době zavedení povinné školní docházky koncem 18. století byla poslušnost, podřízenost jakékoliv formální autoritě ceněnou vlastností. Škola musela tedy tyto hodnoty předávat dalším generacím. Známy je výrok, že „Rakousko nepotřebuje lidí učených, nýbrž dobrých poddaných.“ Proto byl přijat systém vzdělávání vypracovaný podle vzoru pruské kadetky, tedy podle vzdělávání takové speciální profese, jakou je vojenství.

I kdyby poslušnost, podřízenost příkazům a donucovací postupy nebyly kdysi vbudovány záměrně přímo do systému vzdělávání širokých mas, dostaly by se tam stejně v důsledku tradiční výuky, která nedbá na potřebu aktivity dětí, smysluplnost a věkovou přiměřenost učiva, na individuální vzdělávací potřeby dětí (ty řeší nanejvýš separací dětí). Protože pokud není využita vnitřní motivace pro učení, nezbyvá než nasadit motivaci vnější, odměny a tresty, které jsou spojeny s mocenskou pozicí.

V současnosti je i v naší společnosti přijímáno, že demokracie je přes všechna svá úskalí tím nejlepším známým společenským uspořádáním. Demokracie však již nepotřebuje poslušnost, ale aktivitu, iniciativu, zodpovědnost.

Demokracie znamená spolurozhodování

Ústřední myšlenkou knihy S. Sarasona Předvídatelná selhání školských reforem je, že skutečná změna školy nemůže nastat bez přerozdělení moci. To znamená, že moc soustředěná centrálně v rukou učitele ve třídě, ředitele ve škole nebo u vedoucího školního úřadu by se měla rozdělit formou spolurozhodování. *Člověk by se měl podílet na rozhodování o věcech, které se ho týkají, jichž je součástí. Pokud jde o dospělé, dá se předpokládat všeobecný souhlas. Jakmile by šlo o děti, je to pro mnohé zvláštní, snad i málo přijatelná představa.* Je to však jeden z principů demokracie a té se děti nemohou učit v autoritářském prostředí.

Jednou ze šesti klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu je kompetence občanská. Ta se nedá rozvíjet jen tím, že se děti budou učit o volebních systémech či historických kořenech demokracie ve starém Řecku. Bez odstranění mocenských pozic učitelů to nepůjde. Jak řešit konflikty a nevhodné chování dětí v tomto duchu popisuje velmi detailně kniha Respektovat a být respektován (2. vydání 2006).

Aby nedošlo k nedorozumění: konečné rozhodnutí je vždy v rukou osoby na vedoucím místě a v případě dětí v rukou dospělých. Jde však o to, aby všichni zúčastnění měli možnost se k věci vyjadřovat, aby rozhodnutí bylo argumentačně zdůvodněno a pokud možno bylo dosaženo dohody zúčastněných stran.

Učitel nemá rozhodovat o všem sám

Tradiční autoritářský vyučovací systém nakládá učiteli na bedra velké břímě. Kromě toho, že mu tento systém nabízí jen málo efektivní metody vyučování (v podstatě odporující psychologii učení), má si ještě sám samotinký poradit se všemi těmi nenadálými situacemi, často sociálně velmi náročnými. Obecná představa o učitelské profesi je, že rozhodovat o všem ve třídě není jen pravomoc, ale také povinnost učitele („vždyť je za to placen“).

Jen málo učitelů přibírá děti k řešení situací ve třídě. Na našich seminářích doporučujeme učitelům: *když nevíte, zeptejte se dětí*. Slyšeli jsme již hodně příběhů, kdy tento přístup vyřešil složité situace. S. Sarason popisuje ve zmíněné knize příhodu, kdy v první třídě jedna holčička chtěla, aby ji paní učitelka pochovala. Učitelka ji vlídně odvedla zpět na místo a vysvětlila jí, že musí dělat to, co ostatní. Na autorovu otázku, proč ji nepochovala, udiveně odpověděla, že samozřejmě proto, protože by to pak chtěly všechny děti. Sarason píše, že kdyby se učitelka zeptala dětí, zda má holčičku pochovat, protože to teď moc potřebuje, děti by s největší pravděpodobností souhlasily, zvlášť kdyby řekla, že je ochotna pochovat každého, komu je tak moc smutno jako jí. Bez spolupráce a spolurozhodování dětí se však v zájmu udržení kázně musí vzdát zcela přirozené lidské reakce - účinně utišit rozrušené dítě.

Dobrý vztah k dětem nestačí, klíčová je úcta

Mocenská pozice učitele nemusí být nutně doprovázena přísností či dokonce křikem. Jistě každý z nás zažil laskavé učitelky, zejména na prvním stupni, které měly své žáky upřímně rády. Jenže mít rád děti samo o sobě nestačí ani pro demokratizaci školy, ani pro tolik potřebnou změnu vyučování. Klíčovým postojem je úcta k dítěti, partnerství na lidské úrovni. To se hodně vymyká běžným představám o vztahu k dětem. Dítě je přece hloupější, nezkušenější, k tomu právně neodpovědné, takže partnerství se zdá nemožné. Někdy se pojem partnerství s dětmi zaměňuje s „výměnou pozic“. Pro některé dospělé jako by existoval jen jeden model vztahů: někdo má „vrch“, druhý je pak v podřízené pozici. Pokud by dospělý měl opustit nadřazenou pozici, vyplývá z toho pro něj jen jediná představa - že „vrch“ by začalo mít tím pádem dítě.

Možná poslouží příměr s knižním příběhem jistého Angličana, který se vydal do Indie, jež tehdy byla ještě britskou kolonií. Tento svobodomyšlný mladý muž odsuzoval kolonialismus a soucítil s ubohými Indý. Změna, kterou v onom románu prošel, by se dala charakterizovat jako proměna blahosklonného Evropana, který má rád „barevné“, k uvědomění si a uznání jejich rovnocennosti.

Místo pravidel vnucených shora potřebujeme pravidla vlastní

Opuštění autoritativního přístupu má svá rizika. Pouze uvolnit tradiční vnější disciplínu, založenou na moci učitele, beze změny výukových postupů, může vést skutečně k chaosu. *Cesta vede přes vytváření pravidel pro soužití ve třídě i škole společně s dětmi. Když jsou tato pravidla vytvořena společně, demokraticky, děti se jim ochotněji podřizují a samy dohlížejí na jejich dodržování.*

10. Kontrola k pěstování odpovědnosti nestačí

O tom, jak se chová zodpovědný dospělý člověk, máme celkem jasnou představu. Ale v případě dětí? Jednat zodpovědně znamená něco dělat, protože vím, že je to potřebné udělat a je to v souladu s tím, co se obecně uznává jako lidem prospěšné či správné. Znamená to ale také něco neudělat, nepovažují-li to za správné, a nést důsledky takového rozhodnutí. Z toho vyplývá, že zdrojem odpovědného jednání je vnitřní ztotožnění s tím, co dělám, tedy vnitřní motivace. Tytéž věci je možné dělat i z vnějších pohnutek - například pro peníze, získání výhod či z důvodů vyhnutí se sankcím. Když pomine vidina odměny či hrozba nepříjemnostmi, pak toto chování pomine také. To by ovšem stěží někdo označil za odpovědné. (Abych předešla nedorozumění, uvádím, že mzdu za práci nepovažuji za odměnu, je to součást oboustranné smlouvy. Odměnu chápu jako lákadlo, jako manipulaci, aby dotyčný udělal něco, co by jinak nedělal.)

Projevy zodpovědnosti a poslušnosti mohou vypadat stejně

Jak však rozpoznat, zda v dětech vychováváme zodpovědnost? Vždyť to, co běžně považujeme za znaky zodpovědnosti ve škole, se vlastně zcela kryje s projevy poslušnosti. Dítě, které si nosí pomůcky do školy, má vždy vypracované domácí úkoly, naučilo se zadané stránky z učebnice či sešitu, nevyrušuje při hodině, chová se slušně vůči učitelům i dětem, se takto může chovat jak na základě zodpovědného přístupu ke vzdělávání, tak z pouhé poslušnosti.

Není cílem, abychom byli schopni dešifrovat, zda se v podmínkách, kde je vyžadována totální poslušnost, přece jen dítě chová žadáným způsobem nejen proto, že musí, ale také, že to tak samo chce. **Cílem je vytvořit takové podmínky ve škole, aby rozvoj zodpovědnosti u dětí byl možný v co největší míře.**

Dánové nechtěli mít manipulovatelné občany

Vím, že riskuji popuzenou reakcí některých čtenářů, když uvedu příklad z ciziny, a to opět z Dánska. Vzpomínám si, jak mi Dánové vyprávěli, co bylo podnětem pro jejich reformu školství. Uvědomili si, že Hitler přišel k moci legálně, tím, že zmanipuloval davy. Uvědomili si, že pro zachování demokracie je velmi důležité mít nemanipulovatelné občany. **Ten, kým je manipulováno, bude manipulovat těmi, kdo jsou pod ním.** Proto postavili svou reformu školství na svobodě a zodpovědnosti (nikoliv poslušnosti) učitelů.

Nikdo z těch, kteří se snaží o změnu našeho vzdělávání, nechce nekriticky přejímat systémy jiných zemí. Na druhé straně neznat úspěchy i chyby vzdělávání za hranicemi znamená nebezpečí opakování chyb, které jinde jako chyby už rozpoznali (příkladem je zavedení víceletých gymnázií, ačkoliv v té době byly v Evropě jasné důkazy o negativních dopadech selektivity na úrovni základního vzdělávání).

Pokud je zodpovědnost každého člověka žádoucí hodnotou i pro naši společnost, měli bychom se zajímat, jakým způsobem ji naše škola v dětech vychovává. **Nepodceňujme vliv školy. Většina dětí stráví stykem s učiteli přinejmenším stejně času jako stykem s rodiči, spíše však ještě více.**

Výchova k zodpovědnosti předpokládá možnost volby

Tradiční škola staví na naivní víře v sílu slova. Samozřejmě, že i o zodpovědnosti si děti od učitelů vyslechnou mnohé. Jenže daleko mocnější prostředky výchovy jsou vzory chování a zejména vlastní zkušenosti a prožitky. Uváděla jsem již, že mezi podmínky vnitřní motivace patří tzv. tři S - smysluplnost, spolupráce a svobodná volba. Všechny jsou v tradiční škole značně opomíjeny. Poslední - svobodná volba, je však pro zodpovědnost podstatná. *Abychom mohli (měli vůbec právo) žádat od někoho zodpovědnost, musí mít dotyčný možnost vybrat si, učinit nějaké rozhodnutí.* To platí stejně pro dospělé jako pro děti. *Příkazy vychováváme k poslušnosti, nikoliv k zodpovědnosti.* Mnozí rodiče i učitelé na otázku, čím vychovávají u dětí zodpovědnost, uvádějí, že zejména tím, že důsledně dbají na to, aby si dítě plnilo své povinnosti. Je to omyl, jeden z dalších mýtů vzdělávání i výchovy. *Dohlížením na plnění zadaných úkolů, k nimž se dítě nemá právo jakkoliv vyjádřit, vychováváme především poslušnost.* Platí to v rodině i ve škole.

Výběr mívá vždy mantinely

Výběr se samozřejmě děje v rámci určitých pravidel a hranic. Výběr není mezi učením a nicneděláním, ale je možné nechat dítě, aby si vybralo mezi různými učebními úkoly, dobou, kdy dítě vybraný úkol udělá, v jakém pořadí, zda sám nebo s někým (a kým). Tradiční frontální výuka (tj. kdy všechny děti dělají ve stejnou dobu stejné věci) nepočítá s tím, že by si děti měly něco vybírat. Vzpomínám si, jak na jednom našem kurzu referovala paní učitelka o reakci chlapce z osmé třídy na to, že si děti mohly v chemii vybrat k řešení různé úkoly: „Víte, paní učitelko, že je to od první třídy ve škole poprvé, kdy se mě někdo zeptal, co chci dělat?“

Předpoklad, že děti si budou vybírat jen to nejjednodušší a budou se snažit unikat, se přitom nepotvrzuje. Tuto cestu volí spíše děti, které jsou již hodně závislé na vnější motivaci, tj. větší uspokojení než zajímavá a jejich možnostem odpovídající úloha jim přináší spíše dobrá známka (to je již velké riziko pro vývoj osobnosti).

Zkušenosti ukazují, že pokud děti nelákáme na jedničky ani nehrozíme špatnými známkami, orientují se poměrně dobře ve svých schopnostech a vybírají si přiměřeně náročné úkoly.

I u nás to už někteří učitelé umějí

Taková škola není utopií, znám po republice dost učitelů, kteří takto pracují (a je jich samozřejmě mnohem víc, stačí si například někdy zajít na setkání PAU – občanského sdružení Přátel angažovaného učení a setkáte se na jednom místě hned s několika stovkami takových učitelů). Existují dokonce celé školy a já jsem viděla jejich žáky. Nemají potíže s kázní, učitelé nejsou vyčerpáváni bojem s žáky, v bezpečném klimatu se velmi daří kvalitnímu učení. Pokud by podle těchto principů byly vzdělávány všechny děti, přestala bych mít o naši společnost a o udržení demokracie v ní strach.

11. Výuka založená na odměnách a trestech má rizika

Tresty a odměny jsou pouhou náhražkou tam, kde selháváme ve vytvoření podmínek pro fungování vnitřní motivace. Mnoho lidí si však přesto nedovede vzdělávání i výchovu dětí bez trestů, odměn a pochval představit. Většina učitelů i rodičů stále věří v jejich pozitivní funkci.

Není sporu o tom, že odměny a tresty přimějí člověka, aby něco udělal či neudělal. To nelze popřít. Mýtem je však víra v jejich dlouhodobý pozitivní účinek. Z dlouhodobého hlediska znamenají pro vývoj dětské osobnosti dokonce značné riziko. Ve škole jsou odměny a tresty reprezentovány především známkami, písemnými sděleními rodičům (poznámky), veřejnou pochvalou či pokáráním a dalšími sankcemi, také však (a to výrazně) soutěžení.

Začnu dvěma společnými rysy odměn a trestů: za prvé se při jejich používání buď vůbec nezabýváme příčinami, nebo jen málo a povrchně („výslech“ dítěte proč to udělalo, není ještě analýzou příčin). Jestliže odstraňuji nežádoucí chování nebo vyvolávám chování žádoucí tím, že něco slíbím nebo něčím pohrozím, nepotřebuji se úvahami o příčinách zdržovat. Tresty a odměny však nejenže neřeší problémy, ony je zastírají. ***Protože nezasahují do příčin chování, do postojů a emocí, které se vážou na chování, nemohou ani přispět k opravdové změně tohoto chování.***

Jak odměny, tak tresty jsou především manipulací s druhým člověkem. Dají se vyjádřit větou: udělej toto a dostaneš tamto, neuděláš-li toto, stane se ti tato nepříjemnost. Důsledky odměn a trestů si lépe uvědomíme, když si představíme sami sebe, že nás někdo chce tímto způsobem manipulovat a ovládat, než když jsme v situaci, kdy my sami nabízíme odměnu nebo hrozíme trestem.

Trest nevede k vnitřní změně chování

Argumentovat proti trestům nebude asi tak obtížné jako přesvědčit čtenáře o škodlivosti odměn. ***Základní poselství, které děti při trestání vnímají, je: „Násill je přijatelné. Pokud má člověk dost velkou moc, pokud je větší a silnější, může druhému ublížit.“*** Je velký rozdíl mezi trestem a přirozeným následkem nějakého činu nebo chování. Trest záleží na libovůli trestajícího, přirozený důsledek logicky vyplývá ze situace. Často zkažíme blahodárny účinek přirozeného následku větičkou „A za trest...“. Situace je náhle psychologicky jiná, zahání dítě do opozice. Z přirozených důsledků se učíme měnit své chování, trest vyvolává tři základní schémata chování: důkladnější zvažování rizika (aby mne nechytily), slepou poslušnost nebo revoltu. Ani jedno nepatří mezi žádoucí cíle výchovy.

U odměn obecně platí, že čím více jich dáváme, tím větší množství je žádáno. Poté, co člověk dostane odměnu, není již žádný důvod pokračovat v činnosti, leda pro další odměnu. Na argument, že se například zvýšil počet přečtených knih po zavedení získání jedničky za každou přečtenou knížku, je třeba se zeptat, co bude, když třeba jiný učitel nebude jedničky za přečtení knihy dávat. Domněnka, že dítě už mezitím bude nadšeným čtenářem, patří do oblasti zbožných přání, nikoliv do reality. Změny chování trvají jen po dobu trvání odměny, pak se většinou vrací opět to předchozí. (Poznámka: Mluvíme zde o odměně v situaci učení a výchovy. Něco jiného je odměna za práci ve smyslu finančního ocenění, plat, který přispívá k uspokojení našich základních potřeb.)

K zákonitostem odměn patří, že ubíjejí původní vnitřní motivaci a vytvářejí závislost na vnější motivaci. Náhodné pozorování ve dvou školách se stejným programem podnítilo řadu experimentů. V jedné škole si hrály děti zaníceně s hrami, které rozvíjely různé dovednosti, nejen v hodinách, ale i o přestávkách a jiných volných chvílích, kdežto v druhé hrály tytéž hry jen v hodinách, v nichž jim byly předloženy učitelkou. Rozdíl byl v tom, že ve druhé škole učitelka, aby „povzbudila“ zájem dětí a přispěla tak k co největšímu rozvoji jejich schopností, hraní odměňovala. *To, co se stává pouhým prostředkem k získání odměny, ztrácí na hodnotě.*

Odměny nezlepší kvalitu

Další mylnou představou je, že odměnami zlepšíme výkon. Mnoho psychologických pokusů skončilo se stejným výsledkem: pokud dvě skupiny pokusných osob měly řešit stejnou úlohu, přičemž jedna skupina měla za dobrý výsledek slíbenou odměnu, kdežto ta druhá ji řešila prostě jen na požádání, bez slibu odměny, druhá skupina měla výsledky lepší! Tento poznatek se také již promítá do teorií řízení podniků: kde je zájem o zlepšení kvality práce, upouští se od manipulace zaměstnanců mimořádnými odměnami či vyhodnocováním „nejlepších pracovníků“ a nahrazuje se to možností podílet se na rozhodování. Vnější motivací můžeme dostat z lidí výkon, ale ne kvalitu.

Většinou je jasně definováno, za co se odměna dostane. Chovat se či dělat něco po svém, jiným způsobem, snižuje možnost získat odměnu. Když někdo pracuje pro odměnu, dělá přesně jen tolik, kolik je na získání odměny nutné. Nechce riskovat špatný výsledek. Chce uspět tak často a tak rychle, jak jen možno, a to někdy i postupem ne právě morálním, což pro děti ve vývoji znamená velké riziko. Nechce uspět v činnosti, ale v získání odměny. *Známkování tak odnaučuje děti tvořivému chování, snaze překonávat sám sebe.* Naopak je učí vybírat si tu nejsnazší dostačující alternativu. Další výzkumy dokumentují, že lidé, kteří se stali závislými na vnější motivaci, si hledají lehčí úlohy i v případech, že nejde o získání odměny!

Proč vnější motivace tak urputně ve škole přetrvává? Učitelé používají tyto postupy nejen z neznalosti jejich dopadu, ale také proto, že většinou nemají potřebné dovednosti pro jiný přístup. Když však sliby jedniček nebo hrozby přestanou účinkovat, nemají již moc dalších alternativ.

Manipulace, kontrola a ovládání lidí jsou v rozporu s principem demokracie. A nenamlouvejme si, že slíbit dětem vycházku do zoo, když budou celý týden „hodné“, se nějak významně liší od korupce, kterou tak odsuzujeme.

12. Ve stresu lze ze sebe vydat naučené, ale nelze se učit nové

V životě se dostáváme do různých zátěžových či dokonce stresových situací. Samozřejmě chceme, aby se v nich naše děti, až jednou dospějí, nehroutily, aby je uměly zvládat co nejlépe. Je dost rozšířeným mýtem, že děti nejlépe na stres připravíme, když jim poskytneme něco jako trénink ve stresových situacích. Od této mylné představy je jen krůček k tvrzení, že škola má být místem, které má poskytovat dostatek příležitostí ke stresovým zážitkům. V psychologii existuje pojem racionalizace. Jde o dodatečné „logické“ zdůvodnění chování či nějaké události, které nejsou v nějakém ohledu správné, abychom ukonejšili naše svědomí. Lidově bychom řekli „lhát si do kapsy“. Náš dnešní mýtus o užitečnosti stresu ve škole je vlastně něčím takovým.

Přiměřená zátěž není stresem

Již několikrát jsme narazili na nejasnosti v pojmech. Někdo označuje nesprávně pojmem stres již skutečnost, že dítě se má (ba pro svůj zdárný vývoj přímo musí) setkávat s přiměřenou zátěží a s dostatkem podnětů. Mezi podněty počítáme samozřejmě i ty nepříjemné, které rovněž aktivizují dítě k jejich překonání, odstranění či vyrovnání se s nimi.

Co je tedy stres

Stres v jeho skutečném významu znamená, že podněty svou přemírou a nepříjemností vyvolávají již tzv. stresovou reakci, při níž v těle nastávají chemické a fyziologické změny. Ty se vytvořily u živočichů proto, aby se organismus v ohrožení života mohl bránit, vesměs bojem nebo útekem. U člověka (a také u vyšších savců) se za stresové pokládají i situace psychické a sociální zátěže, při nichž život ohrožen není. Stresorem je tedy také neuspokojení našich lidských potřeb - potřeby bezpečí, lásky, začlenění do skupiny, projevů přijímání od druhých lidí, sebeúcty a sebe-realizace. Mechanismus reakce na ně, tj. vyplavování množství hormonů do krve a zablokování myšlenkových pochodů, však zůstává stejný. Myšlení je totiž časově náročný pochod a v situaci ohrožení, kdy je třeba reagovat rychle, by mohl živočicha stát i život. A tak, i když by nám myšlení prospělo v řešení situace, stres naše myšlení ochromuje.

Když jsme ve stresu, nemůžeme se učit

Škola je místem, kde má probíhat učení. Z uvedeného vyplývá (a mnoho výzkumů mozku to potvrzuje), že pokud se cítíme ohrožení (tedy jsme ve stresu), nemůžeme se učit, protože učení je spojeno s myšlením, a to je zablokováno. V těchto situacích jsme zaměřeni především na to, abychom se z ohrožení dostali. Tato reakce je vlastně výdej, nikoliv příjem. Ve stresu se můžeme vypnout k výkonu, vydat ze sebe již naučené, ale velmi omezeně či spíše vůbec se můžeme učit něco nového. Čím více ohrožení děti ve škole pociťují, tím hůře nastává proces učení. Efektivní přitom je, aby se děti naučily co nejvíc přímo ve škole, nikoliv ve svém volném čase a za pomoci rodičů.

Nedostatek i přemíra podnětů stresují

Škola, ve které by se toho moc nedělalo, by byla pro děti také stresující. Je naprosto mylná představa, že by se dětem v takové škole líbilo. Svědčí o tom i zkušenost

z jedné třídy, kam přišly shodou okolností po ránu dvě návštěvy. Po krátkém rozhovoru s druhou návštěvnicí se na ni děti prosebně obrátily, aby diskusi s nimi zkrátila, protože ony by se už chtěly učit. Bylo to v druhé třídě na škole s netradiční výukou.

Paradoxně tradiční škola stresuje děti obojím - i přemírou podnětů (zahlcení informacemi, jež není čas vstřebat), i nedostatkem podnětů (např. při zkoušení před tabulí, kdy se ostatní nudí, monotónní výklad, kdy je těžké udržet pozornost atd.). Vraťme se však k rozšířené představě, že nejlepší přípravou na něco je pokud možno co nejčasnější vystavení dítěte dané situaci či přímo „trénink“ v ní. Kdybych tvrdila, že nejlepší přípravou toho, aby dítě nemělo potíže v první třídě se čtením, je, že je budeme učit číst od dvou či tří let, oprávněně nebudete souhlasit. Vždyť na zvládnání čtení připravujeme dítě jinak, zejména tím, že rozvíjíme jeho zrakové i sluchové vnímání, smysl pro rytmus a také tím, že dítěti hodně čteme a vytváříme pozitivní postoj ke knize.

Ne všechno se dá trénovat jako hra na klavír či sportovní výkony, kde platí, že čím více se cvičí, tím lepší výsledky. Čím je daný jev složitější, tím méně se dá jednoduše natrénovat. To platí i o zvládnání stresu. Podle některých autorů je nejvážnější působení těch stresorů, které ohrožují naše „já“, jádro naší osobnosti, tedy naši sebeúctu. Vysoká sebeúcta je naopak spojena se spontánním chováním, ujasněnou motivací, s pocity bezpečí, klidu, energie. Posilování sebeúcty je tedy jedním z nejlepších způsobů, jak připravovat děti na zvládnání stresových situací.

Měli bychom tedy po škole žádat nikoliv, aby produkovala stresy a tím děti na ně připravovala, ale aby zhodnotila celé své působení z hlediska rozvíjení sebeúcty dětí a cíleně a s plnou zodpovědností odstranila vše, co tomu brání.

Vytváření bezpečného klimatu ve škole, péči o dobré vztahy ve třídě nepovažují za jakousi „nadstavbu“ či luxus, ale za základní předpoklad pro větší efektivitu výuky. I Rámcový vzdělávací program uvádí „vytváření pohody prostředí, zdravého učení a otevřeného partnerství jak mezi žáky a učiteli, tak mezi učiteli a vedením školy“ jako první položku ve výčtu psychosociálních podmínek pro realizaci změny ve vzdělávání.

13. Bezpečné klima ve třídě je nutnou podmínkou kvalitního učení

Dnes již víme o procesech učení mnohem víc než v době, kdy vznikl způsob výuky, který nazýváme tradiční. Používat zastaralé nástroje, když již máme lepší a výkonnější, je přinejmenším nerozumné. Jenže přesně tak se chováme při výuce našich dětí.

Výzkumy mozku říkají jasně: kvalitní učení potřebuje pocit bezpečí a smysluplnost

Strach, úzkost a stres nemají pouze negativní účinky na vývoj osobnosti dítěte, ale jsou také v určitém vztahu k učení. Ve chvíli, kdy se bojíme, se nemůžeme učit. *Když se člověk cítí ohrožen (skutečně nebo domněle), jeho mozek „přepne“ z mozkové kůry na své nižší části. V nich však ono žádané akademické učení nenastává.* Víme, že limbický systém v mozku třídí signály a informace z okolí především z hlediska ohrožení. Pokud nejsou ohrožující, pak jsou posuzovány ještě z hlediska smysluplnosti. *Jen to, co je shledáno jako neohrožující a smysluplné, má šanci na naši pozornost a na zapamatování* (pokud se to do paměti nedostane drilem, což je cesta mnohem pomalejší a namáhavější). Podmínkou kvalitního učení je tedy bezpečné klima a smysluplnost učiva.

Totéž potvrzuje i psychologie

Americký psycholog A. Maslow sestavil základní lidské potřeby do tvaru pyramidy, aby tak vyjádřil skutečnost, že uspokojení potřeb, které jsou umístěny výše, je možné jen tehdy, když jsou uspokojeny potřeby umístěné pod nimi. V samé základně jsou *potřeby fyziologické* - potřebujeme jíst, pít, spát, být v teple, střídát aktivitu s odpočinkem, mít dostatek podnětů atd.

Hned nad fyziologickými potřebami je *potřeba bezpečí*. Znamená nejen to, že nás nikdo a nic neohrožuje, ale také potřebu řádu, předvídatelnosti věcí, jistoty. Bez uspokojení potřeby bezpečí bude obtížné uspokojena i další potřeba - *potřeba lásky, náklonnosti, potřeba někam patřit*.



V dalším „patře“ pyramidy se nachází *potřeba uznání a sebeúcty*. Ta v sobě zahrnuje dosažení úspěšného výkonu, přijetí a úcty od druhých. Úspěch zde neznamená být úspěšnější než někdo jiný, ale fakt, že všichni potřebujeme, aby druzí dávali najevo, že to, co děláme, jak nejlépe umíme, je hodno uznání.

Následuje *potřeba seberealizace* (naplnit to, čím člověk potenciálně je, dělat si věci po svém). Vrchol pyramidy tvoří *vyšší potřeby* (vědění, spravedlnosti, estetické potřeby apod.). U dětí platí, že dlouhodobější neuspokojování těchto základních lidských potřeb vede k poruchám vývoje osobnosti. U dospělých může dojít za určitých okolností k tomu, že potřeby stojící výše mohou být uspokojovány i bez uspokojení potřeb nižších (příkladem jsou třeba umělci, kteří - ač v nepříznivých materiálních podmínkách, osamělí a neuznávaní - vytvořili vynikající díla a uspokojovali tak svou potřebu seberealizace). U dětí to však možné není.

Potřeba bezpečí nemůže být uspokojována tam, kde je ve třídě např. šikana, kde se k sobě děti chovají hrubě, kde se bojí zkoušení, písemek, ironie učitele, kde je časté veřejné srovnávání (kdo je lepší a kdo horší) atd. Na otázku, co by dětem pomohlo cítit se ve škole bezpečněji, se učitelé dozvídají skutečnosti, o kterých často neměli tušení. Podotýkám, že na tuto otázku odpoví děti upřímně jen tam, kde se již relativně bezpečně cítí.

Potřeba uznání je pak ohrožena prakticky u všech dětí, které mají jinou strukturu nadání, než se v tradiční škole žádá, nebo u těch, jejichž nadání nedosahuje předem stanovené „lat'ky“.

Nejen naučit předmět, ale i umět vytvořit bezpečné klima je náplní práce učitele

Společnost se mění a s ní se mění i děti. Většina učitelů však používá stále tytéž metody. Když selhávají, reagují spíše tím, že je používají ve větší míře, než aby hledali jiné (např. stupňují tresty, ale nepřejdou například k metodě vyvozování pravidel společně s dětmi, kterou by se ovšem museli nejdřív naučit). V jednom článku o odlivu učitelů ze školství prohlásila jedna bývalá učitelka, že „pedagogická fakulta jí dala mnohé a že její selhání v pedagogické praxi se netýkalo profesních znalostí“. Vyděsila se, když den ze dne měla komunikovat s obrovským počtem dětí a adolescentů, mezi nimiž byli i takoví, kteří byli v podmínce za krádež a znásilnění. Profesními znalostmi minula asi znalosti z obsahu předmětu, který měla vyučovat, což je však jeden z dalších omylů. *Jádrum učitelské profese je vytvářet ty nejlepší podmínky pro to, aby se děti mohly, chtěly a uměly učit.* V jednom odborném filmu kdosi opraví učitelku, když hovoří o sobě jako o učitelce matematiky: „Ne, vy jste učitelka dětí a matematiku používáte jen jako nástroj.“

Nové cíle vzdělávání

Tento přístup se zavedením Rámcového vzdělávacího programu stává oficiálním směrem, kudy by se naše školství mělo teď ubírat. Jednou větou: učivo již není chápáno jako to hlavní a jediné, o co ve škole jde, učivo je nyní považováno za prostředek, kterým se mají rozvíjet klíčové kompetence, kterých je šest a pokrývají významné okruhy lidské činnosti (kompetence učit se, řešit problémy, pracovat, spolupracovat, vycházet spolu, být občanem).

Příprava učitelů na fakultách u nás by měla v daleko větší míře než dosud vybavit budoucí učitele nástroji k takto pojímanému vzdělávání. *Umět vytvořit bezpečné klima ve třídě nespočívá jen v tom „být na děti hodná“.* To je soustavná a cílevědomá

práce se vztahy ve třídě, s emocemi dětí, s *vyvozováním a tvořením pravidel soužití za spoluúčasti dětí, s vytvářením ovzduší důvěry, otevřením prostoru ke komunikaci atd.* Nelze ji však chápat jako práci navíc. Je to vytváření nezbytného předpokladu pro to, aby učení ve škole nebylo ztrátou času pro děti i učitele i ztrátou financí, které do školství investujeme. Bez opravdu profesních znalostí a dovedností, mezi něž by na prvním místě měly u učitelů patřit znalosti z psychologie, pedagogiky, komunikace apod. a jejich aplikace, se to učitelům bude dělat opravdu těžce. Proto je tak důležité další vzdělávání (jako ostatně v každém povolání). Rodiče by se měli zajímat, jaké kurzy učitelé jejich dítěte absolvovali a jak byly zaměřeny.

14. Znamky a časná selekce dětí jsou velkou bolestí naší školy

Často se říká, že všechno záleží na osobnosti učitele. Jistě, osobnost učitele je důležitá, ale nikoliv všemocná. Existuje řada omezení plynoucích přímo ze systému vzdělávání, vůči nimž jsou i ti osobnostně nejlépe disponovaní učitelé bezmocní. Zmíňme se alespoň o dvou velmi významných: je to známkování a narušení přirozeného složení tříd brzkou selekcí dětí do různých jazykových, sportovních či matematických tříd a zejména víceletých gymnázií. Ačkoli nový zákon o vzdělávání umožňuje již školám volbu mezi známkováním a slovním hodnocením, pravděpodobně bude známkování dlouho ještě na našich školách přetrvávat. Paradoxně největší překážku zde tvoří nepoučení rodiče, kteří se známek domáhají i tam, kde by učitelé sami dali přednost slovnímu hodnocení.

Nové přístupy a známky nejdou dohromady

Učitelé, kteří se snaží o nové přístupy, jsou oprávněně nešťastní ze známek. Je to něco jako schizofrenie. Na jedné straně učí děti dělat věci pro ně samé, chtějí, aby viděly hodnotu v učení, v poznávání, věnují péči sociálním dovednostem, vztahům ve třídě - a současně musejí používat známky, které jdou přímo proti těmto hodnotám. Jsou totiž signálem, že proces učení není důležitý, že se zde stále hraje hra o získání trofeje zvané dobrá známka.

Děti by se bez známek obešly, rodiče většinou ne

V tomto ohledu bývají rodiče konzervativnější nežli učitelé. Dožadují se známek. Zejména rodiče nadaných dětí se těžko loučí s možností pochlubit se jedničkami svých ratolestí. Pro mnohé je zase snazší omezit svou odpovědnost za vzdělávání dětí na pochvalu, pokárání či dokonce trest za známku. Zabere to mnohem méně času než si povídat s dítětem, co nového se naučilo, jak to pochopilo, propojovat mu to ještě do jiných souvislostí se světem, který ho bezprostředně obklopuje. Bude třeba ještě mnoho vysvětlování a argumentace (že stres je neslučitelný s kvalitním učením, že závislost na vnější motivaci je pro život nepříznivá atd.), než rodiče pochopí, že známky dětem jen škodí. Bude potřebná i publicita příkladů z praxe (dnes již nejen ze zahraničí, ale i z našich škol), že děti se učí i bez známek, a to dokonce mnohem lépe.

Zákon již předtím umožňoval, aby se v prvních třech ročnících základní školy neznámkovalo, aby se užívalo tzv. širší slovní hodnocení (bylo však k tomu třeba souhlasu rodičů). Slovní hodnocení bylo také povoleno ve vyšších třídách u dětí se specifickými poruchami učení (dyslexie apod.). To však v očích mnoha rodičů degradovalo slovní hodnocení na jakousi náhradní formu pro ty, kteří mají potíže. Ti „lepší“ jsou „hodní“ známek.

Pro zajímavost dodávám, že dr. Červenka, první učitel, který si požádal v r. 1990 na ministerstvu školství o povolení experimentu neznámkovat, učil dokonce na odborném učilišti, a to chemii. Fungovalo mu to velmi dobře a jeho přístup dal vzniknout i názvu občanského sdružení progresivních učitelů „Přátelé angažovaného učení“ (PAU).

Víceletá gymnázia jsou vypuštěným džinem

Další výraznou potíží, kterou způsobuje školský systém učitelům, je postupný odchod prospěchově lepších dětí z původních tříd, buď do tříd specializovaných nebo do víceletých gymnázií. Jejich zřízení hned po pádu komunistického režimu bylo džinem vypuštěným nezodpovědně z láhve. Vzniklo jako *reakce na nedobrou úroveň základní školy, na to, že si nedovedla poradit s odlišnostmi*, ať už jde o děti s problémy či naopak o děti s vyšším či specifickým nadáním. Místo důsledné analýzy příčin bylo zvoleno snadné a líbivé řešení, ačkoliv zkušenosti z jiných zemí varovaly dostatečně.

Rodiče, kteří měli zájem o vzdělání svých dětí, uvítali víceletá gymnázia s nadějí. *Zklamání přišlo se zjištěním, že ve většině případů se víceletá gymnázia od základní školy liší jen soustředěním prospěchově úspěšných dětí do jedné třídy, přičemž problémy tradiční školy pokračují*. Žádné nové metody, jen spoléhání na to, že nadané děti mají i dobrou paměť a učit je není taková dřina. Odchodem na víceletá gymnázia ze základních škol zmizela nejen prospěchově lepší část dětí. Současně s nimi odešli i rodiče, kteří byli ochotni se základní školou více spolupracovat a kteří by byli pravděpodobně zdrojem tlaku, aby se změnila.

Elita a národ jsou jako kvasnice a těsto

Ani ti nejlepší učitelé nedovedou dělat zázraky u dětí, které byly deklasovány na žáky „druhé kategorie“. Psychiatr a publicista Petr Příhoda na jednom semináři velmi trefně řekl, že elita a národ se k sobě mají jako kvasnice a těsto. Jedno bez druhého není nic. Jejich oddělování neprospěje ani jedné straně. Koneckonců říká se, že systém je tak silný, jak je silný jeho nejslabší článek. Odloučením prospěchově lepších dětí snižujeme nutně kvalitu vzdělání „zůstatku“. Poškozena je ovšem i privilegovaná část.

Pro zdárný sociální vývoj dítěte je nutnou podmínkou (nikoliv však dostačující), aby probíhal v přirozené heterogenní (různorodé) skupině. Jakmile se přirozená skupina začne homogenizovat podle nějakého kritéria (třeba právě prospěch, nebo nějaká porucha), vytrácí se z ní mnoho sociálních situací. Prostě nenastanou, protože už v ní nejsou děti s určitým typem nadání, myšlení, temperamentu, zájmů, názorů atd. *Sociální učení nastává jedině zážitkem a zkušeností. Jestliže se s určitou situací nesetkáme, nenaučíme se ji řešit. Co neznáme, to také snadněji odsuzujeme*. Mnoho dospělých dodnes neví, jak se chovat k lidem s různým postižením, protože jsme za minulého režimu neměli příležitost se s nimi stýkat.

Cestou tedy není selekce dětí, ale změna základní školy, zejména jejího druhého stupně. Ta spočívá zejména na spolupráci učitelů ve sboru. Ale současní učitelé jsou absolventy stejné školy jako většina z nás, a ta nás spolupráci nejen neučila, přímo ji omezovala (každý sám za sebe!). Je obtížné učit se ji v dospělosti, ale ne nemožné. Připravovat krátkodobé i dlouhodobé projekty, v nichž se „potkají“ různé předměty, domlouvat se, kdo a kdy bude s dětmi dělat komunitní kruh, posílat velmi nadané dítě pravidelně na některý předmět do třídy o rok či dva výše a další „nezvyklé“ věci, to je cesta proměny školy. V současnosti jsou učitelé postaveni před povinnost napsat svůj školní vzdělávací program a tak jsou přímo „hozeni do vody“. Najednou je jasné, že bez spolupráce to nejde.

Vzpomínám na slova jednoho dánského učitele: „Zajisté, *můžete třeba budoucí lékaře vzdělávat na výběrových školách, ale oni pak nebudou vědět nic o těch ostatních, které jednou budou léčit.*“ A ještě jeden citát. Cloyd Hastings napsal v jednom článku: „Naše individualita je určujícím prvkem našeho začlenění do společnosti. Neměla by nás z ní vylučovat. Musíme přijmout, ctít a oslavovat odlišnost, protože my všichni jsme odlišní.“ To plně platí i o vzdělávání.

15. Děti se učí zejména tím, čím žijí - doma i ve škole

Škola má vzdělávat, rodina vychovávat. Tak zní další z mýtů o vzdělávání. Jako mnoho předcházejících, i tento vypadá na první pohled pravdivě.

Ovšem i při tom nejtradičnějším chápání školní výuky okamžitě narazíme na pojmy jako jsou úsilí, vytrvalost, svědomitost, čestnost, zodpovědnost atd., tedy na vlastnosti a dovednosti, které počítáme do oblasti výchovy. *Oddělovat vzdělávání ve smyslu předávání informací a dovedností od výchovného působení proto nelze.*

Tradiční vzdělávání má své vedlejší účinky

Většinou máme zájem, aby další generace pokračovala v dobrých počinech a tradicích předchůdců, aby si uměla poradit s problémy, které ji čekají. Snad ze setrvačnosti, snad z nedostatku času k zamyšlení a jinému pohledu na věc považujeme však ve vzdělávání za důležité to, co je dobře měřitelné a srovnatelné, tedy především snadno ověřitelná fakta. Naší pozornosti potom snadněji uniká závažnost výchovného působení školy, které se nedá snadno měřit a srovnávat.

Nemám na mysli záměrné působení, jako je občanská a rodinná výchova či napominání a nabádání dětí ke slušnému chování. *Daleko závažnější je právě to nezáměrné, bezděčné působení, vyplývající z metod a organizace výuky, z klimatu třídy, z působení školy jako instituce.* Jeho dopadu – v tradiční škole většinou dost negativního – si nejsou učitelé a ani rodiče dostatečně vědomi. A pokud ano, často to považují za nutnou daň za dobré vzdělání dětí.

Ve vzdělávání existuje ale jiná cesta, jiné metody a jiná organizace výuky. Ví se o nich, jsou i vyzkoušené. Jejich zavedení však není snadné.

Předmětem důkladné analýzy odborníků a zamyšlení každého, komu není naše budoucnost lhostejná, by měl být *soulad či nesoulad mezi tím, co děti ve škole slyší a co zažívají.* Tradiční škola je postavená na víře v moc slova. Děti se však učí především tím, čím žijí. Nevím, kdo je autorem plakátu, který se mi kdysi dostal do rukou. Píše se v něm mimo jiné, že žije-li dítě v ovzduší kritizování, učí se odsuzovat, žije-li v ovzduší nepřátelství, učí se útočit, žije-li v ovzduší výsměchu, učí se nejistotě. Také však naopak: žije-li dítě v ovzduší bezpečí, učí se důvěřovat, je-li povzbuzováno, učí se sebedůvěře. Je-li dítě přijímáno a uznáváno, učí se mít rádo samo sebe, žije-li v ovzduší lásky a přátelství, učí se hledat a nacházet lásku kolem sebe.

Škola vychovává každou vteřinou v ní strávenou tím, jak je uspořádána, co a jak v ní děti prožívají. Odborně se tomu říká skryté osnovy. Co učitelé jen říkají, nemá velký význam, pokud se to rozchází s tím, co dítě ve škole zažívá. Vzpomeňme si na účinnost jednotlivých druhů učení: nejméně se naučíme z toho, co jen slyšíme. Potřebujeme o věcech diskutovat, sami zkoušet a zažívat, či dokonce mít příležitost učit je druhé, abychom si je dlouhodobě zapamatovali či trvale osvojili. „Tolikrát jsme jim to už říkali, ale jako by hrách na stěnu házel,“ je častým povzdechem učitelů (ale právě tak i rodičů).

Výklad o demokracii v občanské výchově nenaučí děti demokraticky ani uvažovat, ani se tak chovat, když každý den tráví ve škole fungující autoritářsky. Zodpovědnosti se děti nenaučí, i když je o ní řeč třeba každý den a učitelé k ní neustále děti nabádají, pokud nebude dána možnost, aby děti mohly o řadě věcí ve svém vlastním

učení spolurozhodovat. *Jestliže učitel hovoří o důležitosti přátelských vztahů, nemůže současně připravovat dětem co nejvíc soutěží a tím je stavět navzájem proti sobě.* Máme-li ve společnosti potíže s xenofobií a s rasizmem a víme-li, že „protilátky“ souvisí s mírou sebeúcty, sebedůvěry a s mírou tolerance, zkusme poctivě rozpoznat, jak a čím, jakými zkušenostmi (nikoli výkladem v hodinách rodinné či občanské výchovy) si je děti ve škole osvojují a čím se naopak učí být přes veškerá slova a nabádání netolerantní.

Poučování nepomůže

Učitelé jsou vesměs přesvědčeni, že pokud rodina vychovává dítě jinak, oni ve škole nic nezmůžou. Pokud budou používat i nadále stejné neúčinné nástroje, pak je to pravda. Ze zkušenosti vlastních školních let víme, že záměrná výchova se ve škole děje hlavně poučováním a používáním vnější motivace, tedy odměn a trestů, což, jak bylo řečeno, nemá šanci měnit chování v žádoucím směru podstatně a trvale, protože nevytváří vnitřní přijetí důvodů pro toto chování.

Pokud ale bude škola schopna postavit například proti negativním zážitkům sobectví z rodiny pozitivní zážitek (ne jen slova) radosti ze společné práce, zážitek, kdy má dítě příležitost projevit štědrost, laskavost, vstřícnost, nabídnout pomoc i o pomoc požádat, ale také je zažít od ostatních dětí vůči sobě, pak *má velkou šanci na vyvážení negativního vlivu rodiny.* Takový zážitek je však sotva možný při tradičním stylu výuky (výklad, samostatné procvičování, vyzkoušení). Projektové vyučování, kooperativní učení ve skupinkách a další metody již takové zážitky umožní.

Klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program tím, že zaměřuje pozornost učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí, jasně dává najevo, nejen že nepovažuje výchovu pouze za doménu rodiny, ale dokonce ji nadřazuje dosavadnímu faktografickému pojetí výuky. Znalosti – dovednosti – postoje – tak se vyjmenovávají základní tři složky kompetencí. Od učitelů to bude vyžadovat, aby rozebírali další významy mnoha každodenních situací. Děti žalují na sebe a učitelka je „rozsoudí“? Jak to souvisí s kompetencí komunikativní, co na to kompetence řešit problémy? Možná, že se právě promeškala chvíle i na rozvoj kompetence občanské – děti se právě posílily v postoji, že „ti nahoře“ to všechno za nás vyřeší. Učitel nabídne dětem možnost „opravit si známku“ – co na to kompetence k učení, kompetence pracovní? Posílí se postoj, že stačí učit se nárazově, stačí mít trochu štěstí – umět to pořádně se vlastně ani nechce, vždyť jde hlavně o to uhrát tu trojku.

Změna školy a naše budoucnost

Člověk se odjakživa změně brání do té doby, pokud ji nezačne vidět jako nevyhnutelnou. Je třeba, aby si co nejvíc lidí uvědomovalo souvislosti mezi působením školy na děti a naší ekonomickou prosperitou i společenskými problémy, abychom přijali fakt, že transformace vzdělávání je stejně důležitá jako transformace ekonomická.

16. Spolupráce znamená daleko více než soutěžení

Svět je soutěživý, všude se hovoří o konkurenci, takže člověk má téměř pocit, že vrhat se do vztahů „kdo z koho“ a vítězit v nich je smyslem života. Pouhým mýtem je však naše víra, že se dítě potřebuje co nejvíc zúčastňovat soutěží, učit se vyhrávat i prohrávat, aby v dospělosti obstálo v konkurenci.

Děti nejsou od přírody zdaleka tak chtivé soutěží, jak se nám zdá. Jsou však do soutěží hnány námi dospělými od útlého věku. Využíváme a zneužíváme u dětí přirozenou lidskou potřebu být úspěšný a být přijímán, uznáván, oceňován. Jestliže vytvoříme prostředí, v němž k získání uznání je potřebné porazit druhé, pak pro naplnění přirozené potřeby uznání a úspěšnosti (viz kapitolu 13) většina dětí do těchto situací bude vstupovat. K naplnění této potřeby však není nutné být lepší než druzí, postačí být dobrý v tom, co dělám, zlepšovat se, jak jen mi to mé schopnosti dovolí, a dočkat se za to uznání od okolí.

K tomu, aby děti věděly, kdo je v čem dobrý, kdo co umí, jak mohou ostatním přispět či pomoci, není třeba veřejného srovnávání (včetně známkování), není třeba organizovat soutěže a vyhlášovat vítěze. Rovněž učit děti vyrovnat se s neúspěchem (prohru chápu jen jako jeden z druhů neúspěchu) není nutné soutěžením. Člověk, který má vysokou sebeúctu, si se svými nezdary poradí, i když nebyl „otužován“ v soutěžích.

Pro dospělé jsou soutěže dobrovolné, pro děti ne

Pokud lidé soutěží v dospělosti, pak je to zpravidla jejich volba. Většinou je pak úroveň soutěžících celkem vyrovnaná. Ve škole, pokud je soutěž součástí výuky, děti tuto volbu nemají. A i když je formálně dána, sociální tlak (např. nevypadat jako zbabělec) je tak velký, že se o volbě nedá mluvit.

Co se vlastně děje, když učitel vyhlásí, že se teď bude soutěžit? U mladších dětí se vzbudí naděje, starším už bývá v podstatě jasno, že vítězem se stane někdo z užší skupinky vyvolených. Ostatní jsou tam zejména proto, aby jejich úspěch více vynikl. Většina se opakovaně přesvědčuje, že se nevyplatí snažit se. Je to docela účinná výchova k pasivitě větší části národa, což je ovšem v rozporu s vedením dětí k občanským kompetencím, jak to ukládá Rámcový vzdělávací program. Kromě toho je zde ještě jedno velké riziko: zmíněná lidská potřeba uznání a ocenění je natolik silná, že pro děti, které jsou morálně ještě nezralé, přináší vypjaté situace soutěže riziko podvádění.

Pro dobrý psychický vývoj dítěte je důležité ***přijetí sebe sama jako dobrého hodnotného člověka.*** Jestliže začne dítě ***podmiňovat svou hodnotu důkazem, že jsem lepší než druzí, představuje to pro něho velké riziko.*** Jeho hodnota jako by spočívala mimo něj, závisí na kvalitách někoho jiného. Takoví lidé se pak ocitají v celoživotní pasti. Budou neustále pochybovat o své hodnotě, a proto se budou také opět a opět vrhat do srovnávání, soutěží, soubojů nejrůznějšího druhu. Každé vítězství je přitom jen chvilkovou úlevou. Vždy znovu a znovu se objeví někdo, vůči komu bude třeba si potvrdit svou hodnotu tím, že se budu snažit jej porazit.

Asi každý si vybavíme někoho, kdo se takto chová (oblast veřejného života nám poskytne mnoho příkladů takto poznamenaných lidí). Soutěživý systém tradiční školy se na této deformaci podílí značně. Psycholog David C. McClelland pojmy soupeření a spolupráce dokonce zabudoval jako základní kameny do svého pojetí zralosti osobnosti.

Nejvyšší stadium popisuje takto: „*Člověk poznává, že harmonie je víc než výhra, že spolupráce je hodnotnější formou vzájemných vztahů než soupeření. Učí se tolerovat, naslouchat druhým, snaží se od druhých učit a umožňuje jim, aby se učili od něj.* Důvěra je ceněna velice vysoko. Člověk je schopen důvěřovat druhým a sám být důvěryhodným.“

Lepší svět se soutěžení nevybuduje

Jsem přesvědčena, že současný stav lidského poznání a technický pokrok, kterého lidstvo dosáhlo, by mohly vyřešit mnohé problémy, které nás dlouhodobě sužují (energetické problémy, hladovění, ekologické problémy apod.). Jsou to však především sobectví, nedostatky v komunikaci a v dovednostech spolupráce, které tomu brání.

Komunikaci a spolupráci tradiční škola téměř neučí (čest výjimkám založeným na osobním nasazení učitelů). Sobectví však podporuje a rozvíjí. Samozřejmě, že nikdo dětem ve škole výslovně neříká, aby byly sobecké, naopak, jistě si vyslechnou řadu poučení, jak je hezké si pomáhat. Slova mají daleko menší výchovný účinek, nežli si myslíme. Takže děti se sice dozvídají, jak se cení pomoc a spolupráce, jenže každodenní realita je učí, že je třeba pracovat především sám pro sebe, že úspěch jednoho přináší nutně neúspěch druhého. *Mít jedničku, když ostatní mají trojky a horší známky, je báječný úspěch. Čím jsou na tom ostatní hůř, tím pro mne lépe. Učíme tak děti velmi brzo nahlížet na ostatní jako na potenciální soupeře, nikoliv jako na možné spolupracovníky. Pokud se ve škole spolupráce dětí objevuje, je velmi často motivovaná nikoliv potřebou spojit síly, aby se věc podařila, ale tím, abychom někoho porazili.* Dokonce i při kooperativní výuce používají někteří učitelé soutěž mezi skupinami, což kromě jiného přináší riziko vylučování těch, „kteří to skupině kazí“. Téma soutěží patří na našich seminářích vždy k bouřlivým tématům. Když s účastníky rozebíráme pro a proti soutěžím, většinou se shodneme, že to, co se zdá být na soutěžích pozitivní, se dá dosáhnout i jinými prostředky. Pokud učitelé jde opravdu o bezpečné klima, pak zřejmě brzo zjistí, že soutěže jdou přímo proti tomuto cíli.

Výhra znamená často prohru

Přestože vnímáme svět jako hodně soutěživý, čím dál významnější místo si získává jiná strategie myšlení i jednání, *strategie, které se říká výhra – výhra* (viz např. S. Covey: *Sedm návyků vůdčích osobností*, 1994). Označuje se tak jednání, při kterém se snažíme, aby prospěch měly obě (všechny) strany, tedy nechceme ty druhé porazit. Vychází z poznání, že pokud někoho přinutíme prohrát, ztrácíme do budoucna jeho důvěru a tím z dlouhodobého hlediska vlastně prohráváme také. Například v knize Ch. Godefroye a L. Roberta *Nauč se přesvědčovat* můžeme číst: „Pro soutěživě a konfliktní jednání se rozhodnete, když se soustředíte především na dosažení svých vlastních cílů a nezajímáte se příliš o to, co z jednání vytěží osoba, s níž jednáte. Většina lidí se na proces vyjednávání takto dívá, ale je zajímavé, že je to dnes méně populární způsob, než byste si mysleli. A rozhodně to vždycky není nejproduktivnější přístup.“

Od mateřské školy stavíme děti proti sobě, tvrdíme jim, že je báječné někoho porazit. Pokud si přejeme, aby děti žily v lepším světě, než je ten náš, pak *jednou z důležitých dovedností, kterou by měly ovládat, je spolupracovat, nikoliv vítězit.*

17. Péče o rozvoj osobnosti žáka není něčím navíc, je i prostředkem pro lepší učení

Pokud jsem doposud hovořila o naléhavé potřebě věnovat se ve škole více rozvoji osobnosti dětí, jejich sociálním dovednostem a vlastnostem, jako jsou schopnost dobré volby, zodpovědnost, vytváření sebeúcty, schopnosti komunikace, spolupráce a další, argumentovala jsem spíše tím, že jsou to vlastnosti a dovednosti vysoce žádoucí a že *jejich kultivace je v zájmu jak jednotlivce, tak společnosti, její stability i prosperity*. Nicméně to nemuselo přesvědčit ty, kteří se domnívají, že škola je zde především pro předání vědomostí a že péče o osobnostní rozvoj by mohla snížit vědomostní úroveň dětí.

Zkusme se tedy podívat na rozvíjení osobnosti žáka nikoli jen jako na naplňování jednoho z cílů vzdělávání, ale také jako na nástroj vzdělávání. Položme si otázku, jaký vliv může mít péče o psychické i sociální potřeby dětí ve škole na kvalitu a efektivitu učení.

Tradiční třída je soubor jednotlivců, nikoli tým

Každý, kdo měl to štěstí pracovat v dobře sehraném pracovním týmu, ví, jak to člověka dovede obohatit i rozvíjet. Tradiční škola však na třídu nenahlíží jako na spolupracující tým. Vidí ji jako *soubor jednotlivců, kteří mají stejný, nikoli však společný úkol*. Děti jsou pohromadě jen z ryze praktického a ekonomického hlediska - nelze zajistit, aby se každé dítě vzdělávalo individuálně, proto je třeba organizovat hromadnou výuku. Víc dětí pohromadě znamená pro tradičního učitele spíše problém (udržení kázně, zvládnání nestejného tempa učení jednotlivých žáků apod.), nikoli výraznou pomoc při výuce. Je to spojeno se základním postojem tradiční transmisivní výuky: dítě je tím, kdo neví, učitel tím, kdo ví a má své vědomosti předat nevědoucím. Z tohoto pohledu je v podstatě nesmyslné, aby nevědoucí byli v nějakém vzájemném užším kontaktu nebo aby spolupracovali. A přece právě v přeměně skupiny izolovaných jednotlivců ve fungující tým spočívá velká šance pro efektivní výuku.

Fungování týmu má své podmínky

John Adair ve své knize *Vytváření efektivních týmů* vysvětluje svou teorii fungování týmů. Tým - na rozdíl od jiných skupin - je vymezen především společným cílem. *Adair říká, že každý tým má tři druhy či oblasti potřeb a aby fungoval, jak má, musejí být všechny uspokojovány stejným dílem. První oblastí je úkol*, ať je jím cokoli (výroba, organizace, výzkum aj.). O úkolu se mluví, vyvíjí se tlak na jeho splnění a zabezpečuje se vše, co je pro něj potřebné.

Druhým okruhem potřeb *jsou potřeby jednotlivých členů týmu*. Dá se říci, že Maslowova pyramida základních lidských potřeb (byla zmiňovaná v kapitole 13) dává odpovědi na to, co lidé potřebují. Potřebují nejen, aby práce nebyla v rozporu s jejich fyziologickými potřebami, ale také se potřebují cítit neohroženi, potřebují jasný řád, potřebují se cítit přijati ostatními členy skupiny, potřebují, aby se s nimi zacházelo s úctou a důstojností a také, aby mohli úspěšně realizovat své schopnosti. *Třetí* oblast potřeb *se vztahuje na skupinu* jako takovou. Aby fungovala jako skupina a nikoli jen jako seskupení jinak izolovaných jednotlivců, *musí být mezi jejími členy soudržnost*

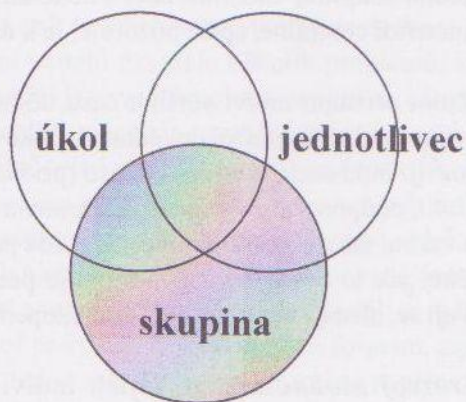
a důvěra, musejí si vzájemně naslouchat, mít vyjasněná pravidla a určité postupy fungování (třeba při řešení konfliktů).

Zkusme si představit tyto tři oblasti jako kruhy, které se vzájemně prolínají. Pokud by selhalo například fungování skupiny, příslušný kruh bychom začernili. Pak bychom viděli, že tím ubereme okamžitě také z uspokojení potřeb jednotlivce, ale také i z úkolu. A totéž platí o ostatních kruzích.

Péče o vztahy není luxus

Tento model se dá aplikovat také na vzdělávání. K základním úkolům školy bezpochyby patří, aby předala další generaci významné vědomosti i dovednosti nashromážděné generacemi předcházejícími. *Když se však soustředí pouze na tento úkol a nevídá si potřeby jednotlivých dětí a nepracuje s třídou jako se skupinou*, která má svou dynamiku, vztahy, normy, pravidla atd., *pak nemá šanci plnit svůj úkol dobře. Zanedbávané oblasti se mstí snížením efektivity, ukrajují překvapivě velkou část z plnění úkolu, v první řadě v kvalitě jeho splnění*. Těžko můžeme očekávat, že by do školství proudilo podstatně víc peněz než teď. Avšak i kdyby se to stalo, tento model nám ukazuje, že by samy o sobě stejně neměly šanci zvednout podstatně kvalitu našeho vzdělávání. Jestliže něco není dobré svou podstatou, pak větší dávka téhož ke zlepšení nepovede. Péče o potřeby dětí a o vztahy ve třídě není tedy luxusem, není ani další zátěží učitelů, ani přidáváním zbytečné práce navíc: je podmínkou efektivity vzdělávání.

Obávám se, že toto propojení není zcela jasné ani z Rámcového vzdělávacího programu. Možná by to však mohlo být dobré téma k diskusím v učitelském sboru při tvorbě školního vzdělávacího programu. Mohlo by pomoci ujasnit si, co se v dané škole pro jednotlivé oblasti dělá a v čem jsou možnosti rozvoje.



18. Počet dětí ve třídě není tak velkou překážkou, jak se běžně myslí

Setkávám se stále častěji s tím, že lidé reagují na myšlenky, o nichž zde hovořím, celkem příznivě. Ztotožňují se s představou školy, kde se děti budou cítit dobře a kde by mohly kromě vědomostí získávat také vlastnosti a dovednosti, které v běžném životě u mnohých dospělých stále postrádáme. Nicméně dost lidí přiznává, že si takovou školu nedovedou dost dobře představit. Naštěstí takové třídy, a dokonce i celé školy, existují již i u nás. Další se skeptici dodávají, že by se snad ve škole dalo něco změnit, ale to by ve třídách muselo být méně dětí. Tato námitka patří k rozšířeným mýtům a zaslouží rozbor.

V tradiční výuce je učitel na všechno sám

Pokud zůstaneme u tradiční představy o roli učitele, který je centrem všeho dění ve třídě, pak se tato úvaha zdá logická. Požadavkem péče o rozvoj osobnosti dětí včetně řady jejich sociálních a komunikačních dovedností, jak je nyní požadováno i v oficiálním závazném dokumentu (Rámcový vzdělávací program), jako by se nakládala na bedra učitele další zátěž. Ke všem dosavadním povinnostem spojených jak s učivem, tak s kázní by mu přibyla zodpovědnost co nejvíc se zabývat každým jednotlivým dítětem.

Lidské síly jsou omezené a být stejnou měrou neustále k dispozici každému dítěti ve třídě bez výjimky je při větším počtu dětí vskutku nemyslitelné. Řešení se pak nabízí jakoby samo: snížit počet dětí.

Tradiční vztah mezi učitelem a dětmi ve třídě je v podstatě jednosměrný vztah jednoho člověka k určitému počtu jiných lidí (iniciátorem komunikace bývá učitel, dítě málokdy). Samozřejmě, že *děti ve třídě mají vztahy i mezi sebou navzájem, ale ty nejsou v tradičním pojetí součástí vyučování, nepočítá se s nimi.*

Situace však může být i jiná. Dítě pracující ve skupince se spolužáky je neustále součástí několikanásobných obousměrných vazeb. Kromě toho komunikace a interakce není omezená jen na jednu skupinu, také interakci s učitelem může iniciovat samo dítě. Učitel práci skupin neřídí centrálně, spíše pozoruje, je k dispozici a zasahuje jen v případě potřeby.

Zatímco v tradičním přístupu mluví většinu času učitel, zde mají příležitost mluvit děti spolu a rozvíjet své komunikační dovednosti. Také nepracují osaměle, ale spolupracují. To opět rozvíjí řadu sociálních dovedností (přicházet na nápady, nabízet a přijímat pomoc, hodnotit, podporovat se vzájemně, oceňovat i tolerovat druhé, řešit konflikty aj.). Zpětnou vazbu, tak důležitou pro učení, si zde poskytují děti navzájem a ihned, nikoli opožděně, jak to bývá, když ji poskytuje pouze učitel (souhlasí či nesouhlasí spolu, opravují se, hledají ve slovnících, encyklopediích, ale také se mohou kdykoli zeptat učitele).

Onen žádoucí *rozvoj osobnosti dětí*, jejich individuálních schopností i komunikačních a sociálních dovedností atd. *se neděje přímým působením učitele na každého jednotlivého žáka, ale tím, že učitel vytvoří podmínky k vzájemnému působení obrovského potenciálu dětí samých.*

Nechci, aby vznikl dojem, že jsem zastávce velkého počtu dětí ve třídách. Nesouhlasím s upřednostňováním ekonomických hledisek a opětovným naplňováním

tříd až k horním hranicím. Je však pravda, že jedno dítě navíc při frontální výuce může být pro učitele daleko větší zátěží než další skupinka, tj. 4 až 6 dětí, při kooperativním učení. To má však rovněž své podmínky. Rozdělit děti do skupin a zadat jim úkoly bez jakékoli přípravy povede s největší pravděpodobností k neúspěchu.

Další cestou je zvyšování počtu dospělých ve třídě. V zahraničí i u nás se třeba v některých částech výuky spojují paralelní třídy a oba učitelé vyučují společně.

Bezpečné klima je absolutní základ

Co je podstatou opravdové změny ve výuce, nám možná přiblíží příběh z knihy S. Coveyho *Sedm návyků vůdčích osobností*. Autor v ní píše o profesorovi Lilienthalovi, který měl po druhé světové válce předsedat komisi pro jadernou energii. Ačkoli komise měla nabitý program, dal si čas několik týdnů, aby vybudoval mezi jednotlivými členy pevné vztahy, vzájemnou důvěru. Byl za to silně kritizován, protože to nebylo považováno za efektivní. On však chápal, že tato časová investice se bohatě vyplatí, až jednou přijdou rozporné názory. Ty pak nebudou zdrojem rozmíšek, nepředložených činů, útěků od společné práce. Věděl, že jiný názor člověka, ke kterému mám důvěru, povede k potřebě porozumět, proč si člověk, kterého si vážím, myslí něco jiného než já.

V budování soudržnosti, vztahů důvěry a úcty mezi dětmi navzájem, ve vytváření bezpečného klimatu ve třídě je základ transformace školy a cesta k efektivnější výuce. Je to podmínka, kterou máme zdůvodněnou z výzkumů mozku i z psychologie. Na ni pak nasedají další výukové strategie, jako je *kooperativní učení, propojování předmětů, projektové vyučování* atd.

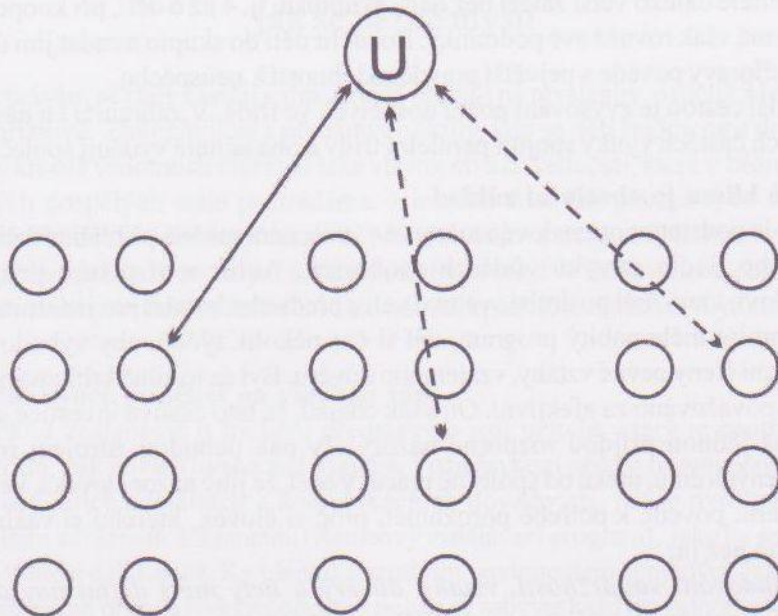
Bez dalšího vzdělávání učitelů to půjde těžko

Ačkoliv to zní většině lidí odchovaných tradiční školou hodně nezvykle, nejde o žádné „experimenty s dětmi“, jak se někteří obávají. Pro to všechno existují vypracované a ověřené postupy a metody. Ty si však učitelé na pedagogických fakultách většinou neosvojili (a dnes je to stále jen o málo lepší). Ve většině profesí je další vzdělávání v oboru nedílnou součástí nejen kariéry, ale prostě setrvání na daném pracovním místě. Také se k tomu ovšem vytvářejí podmínky.

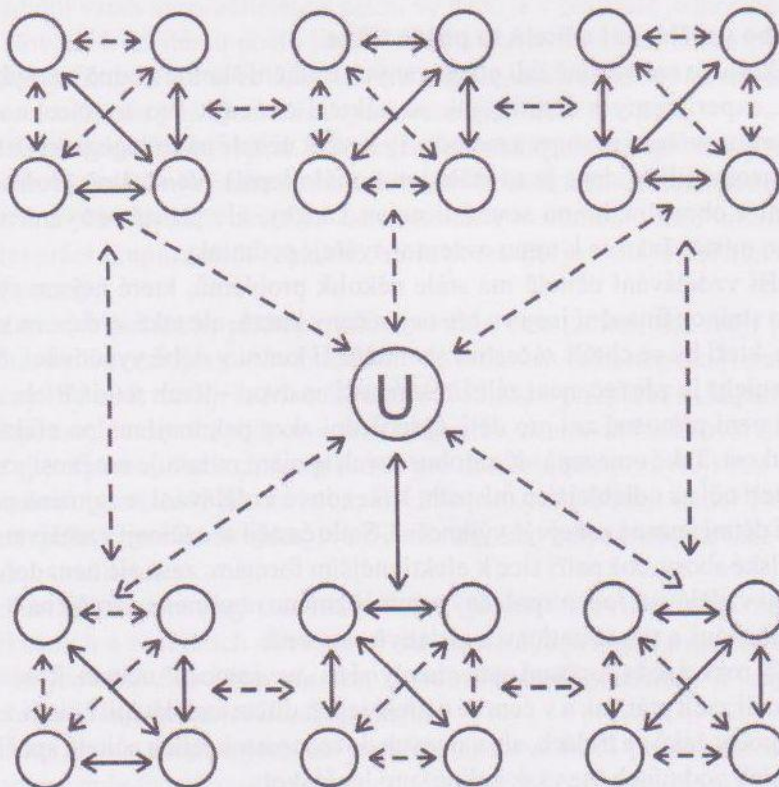
Další vzdělávání učitelů má stále několik problémů, které nejsou systémově řešeny. Po stránce finanční jsou ve hře nejen ceny kurzů, ale také výdaje za suplování za učitele, kteří by se chtěli zúčastnit semináře či kurzu v době vyučování. Naučit se metody, o nichž je zde řeč, není záležitost účasti na dvou – třech seminářích, a častější suplování není přínosné ani pro děti. Odpolední akce pak mají malou efektivitu pro jejich krátkost. Také omezená síť autobusových spojení redukuje možnost vzdělávání učitelů, kteří učí na odlehlějších místech. Víkendové vzdělávání je zejména pro matky s menšími dětmi únosné nanejvýš výjimečně. Stále častěji se začínají vzdělávat společně celé učitelské sbory, což patří sice k efektivnějším formám, zase ale není dořešen čas, kdy se mají vzdělávat. Jeden společný seminář změnu nepřinese a zrušit na 8 – 10 dnů v roce vyučování, s tím se zatím v legislativě nepočítá.

Další rozvoj tedy doposud opravdu závisí na „osvícenosti“ učitelů. Rovněž rodiče by se ale měli začít ptát, jak a v čem se učitelé jejich dítěte vzdělávají. Nikoli v pouhém snižování počtu žáků ve třídách, ale v nových dovednostech jejich učitelů spočívá jedna ze základních podmínek (ne však jediná) pro lepší školu.

Frontální výuka



Kooperativní výuka



19. Spolupráce rodiny a školy by se neměla omezovat jenom na doučování

Po zavedení školské reformy v sedmdesátých letech, která znamenala pro mnoho dětí značnou neúspěšnost ve škole, rodiče reagovali na tuto situaci zvýšením počtu žádostí o odklad školní docházky. Tehdy jich bylo snad až kolem 35 procent. Ačkoliv nás od oné nešťastné reformy školství dělí již čtvrtstoletí, i v současné době je stále vysoké procento žádostí rodičů o odklad školní docházky. Domnívám se, že příčiny dnešních odkladů se příliš nezměnily. *I přes určité změny většina škol klade nadále na děti takové nároky, že řada dětí by je bez pomoci rodiny nezvládla.* A to chce samozřejmě čas. Nejde tak o to, proč jej někteří rodiče nemají, ani o to, jaký dopad na vývoj dětí má nedostatek času rodičů. Jde o to, že *je stále obecně přijímanou mylnou představou, že pomoc dětem při přípravě na vyučování patří k rodičovským povinnostem.*

Úspěch žáka závisí také na zdatnosti rodiny

Docent Štech z Pedagogické fakulty UK používá docela vystižné přirovnání: tak jako pro vrcholového sportovce je výrazným faktorem úspěchu jeho podpůrný tým (trenér, masér, psycholog atd.), tak úspěch dítěte ve škole je závislý na tom, jaké má rodinné zázemí, zda bude někdo z rodiny schopen doučit tu češtinu, tu matematiku, zda se najde v příbuzenstvu také někdo na chemii atd. Zmiňuje se dokonce i o důležitosti toho, jak jsou rodiče zdatní v kontaktech se školou, zda vystihnou, za kým v případě potíží zajít. Znamená to, že *k nerovnostem v nadání dítěte se přidávají ještě nerovnosti ve schopnostech jeho rodiny.* To není dojem či dokonce nadsázka, tento fakt potvrdil i mezinárodní výzkum PISA 2003: patříme k zemím, kde naděje dítěte na úspěch ve škole jsou závislé na tom, zda se dítě „umělo narodit do správné rodiny“.

Vztah mezi dosaženým vzděláním a nezaměstnaností je známý. Namísto toho, aby škola vyrovnávala sociální rozdíly, tímto pojetím je naopak ještě prohlubuje. Příslušné rozevírání nůžek sociálních nerovností je přitom pro stabilitu i prosperitu společnosti vždy velkým ohrožením.

Úmluva o právech dítěte, ke které jsme se také připojili, hovoří o tom, že dítě má právo na vzdělání na základě rovných příležitostí. Je to také jeden z nároků EU pro oblast školství. Znamená to uzpůsobení podmínek ve vzdělávání tak, aby různé odlišnosti jednotlivých dětí nebyly překážkou pro jejich vzdělání. Cesta k tomu nevede ani přes zvyšování požadavků na pomoc rodiny, ani přes větší selekci dětí, tj. jejich nejruznější roztrídění (víceletá gymnázia, jazykové, sportovní a jiné třídy, třídy pro děti s poruchami učení).

Zabývat bychom se měli tím, jak změnit naše školství, a v tomto rámci také, jak naučit učitele učit společně děti s nejruznějšími vzdělávacími potřebami. Takové cesty existují, nejsou ani u nás neschůdné.

Mít zájem o vzdělanost, ne o známky dítěte

Odpovědnost rodičů za vzdělání jejich dítěte by tedy rozhodně neměla spočívat v doučování doma. Jejich doménou by mělo být především projevování zájmu o to, jak se dítě ve škole cítilo, co se naučilo, co si o nových poznacích myslí. K posílení

této funkce nabízejí „osvícené“ školy rodičům i účast na vyučování, ať již jako pasivním návštěvníkům, nebo se zapojením.

Pokud se rodiče budou zajímat hlavně o známky, budou posilovat negativní vliv nátlakového a příkazového systému tradiční školy, který staví hodně na vnější motivaci. *Tak se budou nechtěně podílet na vytváření postojů, které jsou v životě spíš předmětem odsouzení („dokud mu nic nehrozí, nic neudělá“, „pro úsměv vedoucího by se přetřhl“ atd.).*

Naučit děti, aby jednou pracovaly pro věc samu, ne jen pro odměnu či ze strachu před postihem, ukázat jim, že poznávání je důležitou hodnotou v lidském životě, nelze zkrátka tím, že rodiče kladou důraz na známky.

Jiné formy vztahu rodiny a školy už existují

Pokud jde o vzájemný kontakt rodiny a školy, lze uvést několik příkladů jiných než dosud běžných forem spolupráce. V některých školách už existují.

Jedním z postupů, které utvářejí jiný vztah mezi rodiči a školou, jsou pravidelné *schůzky ve třech: rodič, dítě a učitel*. Po určité době na ně přicházejí i rodiče, kteří jinak chyběli na tradičních rodičovských schůzkách, nabízejí, v čem by mohli třídě či škole pomoci. Vím také o školách, kde se rodiče scházejí s třídními učiteli pravidelně každý měsíc a kde se neprobírá, jak si které dítě vede. Diskutuje se tam o širších otázkách, zejména těch, které souvisejí s jiným pojetím vyučování, rodiče si například zkusí sami, co to je skupinová práce: téma je prodiskutováno nejdřív ve skupinách a pak se hledá shoda mezi jejich závěry.

Dobrym nápadem je zorganizovat jednou dvakrát za rok v sobotu den otevřených dveří a předvést rodičům výuku ve zkrácené verzi (např. tři dvacetiminutové „hodiny“). Využívají toho především rodiče, kteří se stále ostýchají navštívit vyučování či kterým to nedovolí pracovní vytížení.

Školní víkendové výlety s rodiči i sourozenci jsou také velkým přínosem. Rovněž myšlenka školy jako vzdělávacího centra obce (např. projekt „komunitních škol“), v níž se počítá s tím, že by škola byla využita i po vyučování a že by se v ní odpoledne a večer konaly různé kurzy, setkávání zájmových skupin, kluby atd. je cestou ke sblížení rodičů a školy. A určitě by se našly i další náměty.

20. Odpor proti změně lze pochopit, ale i překonat

Ačkoliv tradiční škola nás učila především „jediným správným“ odpovědím a věnovala poměrně málo pozornosti dovednosti formulovat otázky, zkusme si položit v závěrečné kapitole několik klíčových otázek o našem vzdělávacím systému. Sama první otázka - zda něco měnit - je pro mnoho lidí ohrožující. Změna je zátěží, a to dokonce i tehdy, když jde o změnu chtěnou a pozitivní. Odpor proti změně lze pochopit, lze jej ale také překonat.

Nikoliv srovnávání, ale analýza vlastních potřeb

Místo toho, abychom diskutovali o potřebě změny vzhledem k našim vlastním potřebám, odvíjejí se často argumenty pro i proti od pouhého srovnávání se zahraničím. Nejsnadněji porovnáme to, co je objektivně měřitelné, a tak vědomosti (faktografie) se nabízejí na prvním místě. Neměli bychom se však ptát, *zda mají naše děti lepší vědomosti* než malí Němci, Francouzi, Dánové, Američané atd., *zda lépe uspěly v nějakých soutěžích či olympiádách, ale zda tyto vědomosti jsou právě tím, co potřebujeme*, abychom zlepšili naši současnou hospodářskou i společenskou situaci a abychom obstáli i v budoucím vývoji.

K tomu snad jen poznámku, že nikdo z těch, kteří usilují o změnu školy po roce 1989, nikdy nehlásal přejímání cizích školských systémů.

„Netahejte nám sem americké školství“

„Objevovat objevené“ je však opravdu neefektivní způsob pokroku, proto zprávy o tom, jak to kde ve světě dělají, by měly být přijímány mnohem vstřícněji, měly by být analyzovány se snahou pochopit, proč se dělá to či ono, jaké místo to má v celém systému, k čemu to vede a za jakých podmínek. Ku prospěchu nám není ani xenofobie, ani povrchní uspokojení, že to u nás máme lepší. Typickým příkladem jsou zprávy o problémech s disciplínou na amerických školách. Unáhlené odmítavé reakce typu „netahejte nám sem žádné americké školství“ vypovídají o mnohém. Především o neznalosti. Těžko se dá totiž hovořit souhrnně o americkém školství, jež je souborem vzdělávacích systémů jednotlivých států USA. Přitom tímto paušálním odsudkem přicházíme o nesmírně cenné poznání souvislostí. Například, že stejný pruský vzdělávací model, který u nás r. 1774 zavedla Marie Terezie, byl „importován“ do USA v r. 1840. Systém, který je založený, jak jsme si ukázali, především na poslušnosti a sankcích. Pokud tento systém pouze uvolníme, ale nezměníme jeho podstatu, povede to opravdu nutně ke kolapsu.

Propojení pojmů s realitou nám dělá potíže

Otázce JAK měnit vzdělávací systém ovšem předchází velice důležitý krok - vytvoření VIZE. Pokud jde o obecné principy, pak často není problém se shodnout. Kdo by nesouhlasil, že by škola měla být humánnější a demokratičtější? Co je skutečným obsahem těchto slov a do jaké míry jsou míněna vážně, se ukáže, až když sejdeme o několik úrovní níže a začneme se domlouvat, co to znamená pro konkrétní život dětí ve třídě, pro učitele, pro výuku atd.

Jsme sice pro demokratizaci školství, ale ani nás nenapadne, že by např. víceletá gymnázia mohla být nazírána jako nástroj působící přímo proti demokratickým

principům a jako taková zmizet ze školského systému či být alespoň výrazně omezena. Vysoká selektivnost našeho školství a současně velká závislost dosaženého vzdělání na vzdělání a sociálním postavení rodičů je přitom také identifikována jako ohrožující společenský faktor. Jsme sice pro humanizaci, ale jen potud, pokud by odstranění známkování alespoň z prvního stupně nezasáhlo touhu chlubit se jedničkami našeho nadaného dítěte.

Určitě nebudeme protestovat proti koncepci tzv. „učící se společnosti“, a tedy celoživotního vzdělávání, ale pak je na místě výrazně přehodnotit nástroje používané k motivaci dětí k učení (počínaje hvězdičkami a červenými a černými body, přes dosavadní známkovací systém až po odměny, které se v některých rodinách dávají dětem za dobré známky – to vše je v rozporu s motivací k celoživotnímu vzdělávání).

Je třeba hovořit nejen o tom, co odstranit, ale také, čím a jak to nahradit (např. kázeň založenou na strachu můžeme nahradit kázní založenou na pravidlech, která jsou vyvozována společně s dětmi a platí pro všechny).

Prostor školy už mají

Čas změny už nastal. Školský zákon platný od 1. ledna 2005 přijal Rámcový vzdělávací program jako závazný dokument. Jasně se dává najevo, že škola jako místo předávání sumy informací společnosti na začátku 21. století nemůže stačit a vytyčují se hlavní směry změny – učivo je chápáno nikoliv jako konečný cíl, ale pouze prostředek k rozvíjení klíčových kompetencí. To, co ale bylo zanedbáno, je podrobnější seznámení veřejnosti – pedagogické i rodičovské - s těmito cíli, osvěta, získání souhlasu s těmito myšlenkami. Reforma má mnoho dalších rizik, mezi ně patří například současně uvažované celoplošné testování, které bude bráno jako určující pro to, co školy budou učit, a tím bude v konečném výsledku velmi omezovat jejich autonomii. Reforma je značně podceňena i finančně. I přesto tento první krok na dlouhé cestě změn vítám.

V naší biologické výbavě je starat se o svá mláďata. Ve jménu dobrých úmyslů se však činí mnoho chybného i nedobrého. Snažme se porozumět víc tomu, co se děje s našimi dětmi ve škole a pokud si uvědomíme, že bychom mohli mít pro své děti lepší, kvalitnější a efektivnější vzdělávání, hovořme o tom a snažme se to realizovat.

Literatura

- Adair, J.: Vytváření efektivních týmů. Praha, Management Press 1994
- Covey, R., S.: Sedm návyků vůdčích osobností pro úspěšný a harmonický život. Praha, PRAGMA 1994
- Godefroy, Ch. - Robert, L.: Nauč se přesvědčovat. Praha, Nakladatelství Alternativa 1994
- Hastings, C.: „Skončit s větší diferenciací je morálním imperativem“. Educational Leadership 1993
- Holt, J.: Proč děti neprospívají. Praha, Agentura Strom 1994
- Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997
- Kohn, A.: Punished by Rewards. Boston, Houghton Mifflin Company 1993
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: Respektovat a být respektován. Kroměříž, Spirála 2006
- Krejčová, V., Kargerová, J.: Začít spolu pro 1. stupeň základní školy. Metodický průvodce. Praha, Portál 2002
- Kovalíková, S.: Integrovaná tematická výuka: model. Kroměříž, Spirála 1995
- Maslow, A.: Motivation and Personality. New York, Harper and Row 1970
- McClelland, D., Burnham, D.: Power is a Great Motivator. Harvard Business Review 54, 1976
- Sarason, S: Predictable Failure of School Reforms. San Francisco, Jossey-Bass Publishers 1990
- Straková, J.: Využití portfolia k hodnocení práce a výsledků žáka, Pracovní portfolio, Moderní vyučování, X. ročník, č. 9 a 10, 2005
- Učení pro život. Výsledky výzkumů OECD, PISA 2003. Praha, MŠMT, UIV, SVP 2004
- Vester, F.: Myslet, učit se ... a zapomínat? Plzeň, Nakladatelství Fraus 1997

Obsah

1. I ve vzdělávání přžívají mýty, které ve svém důsledku dětem škodí	3
2. Tvrzení, že by se děti neučily bez donucení, je většinou mylné	5
3. I nezáživná látka se dá zvládnout, pokud mají žáci vliv na způsob učení	7
4. Znamky jsou pro kvalitu učení a vytváření zájmu o vzdělání škodlivé	9
5. Je rozumné, aby se všechny děti stejného věku učily ve škole úplně totéž?	11
6. Dobrý učitel by měl být ve třídě spíše režisérem, nikoliv hlavním hercem	13
7. Vědomosti či rozvoj osobnosti není dilema - chce to však jinou školu	15
8. Učebnice nejsou pro kvalitní vzdělávání nepostradatelné	18
9. Doporučení učitelům: když nevíte, zeptejte se dětí	20
10. Kontrola k pěstování odpovědnosti nestačí	22
11. Výuka založená na odměnách a trestech má rizika	24
12. Ve stresu lze ze sebe vydat naučené, ale nelze se učit nové	26
13. Bezpečné klima ve třídě je nutnou podmínkou kvalitního učení	28
14. Znamky a časná selekce dětí jsou velkou bolestí naší školy	31
15. Děti se učí zejména tím, čím žijí - doma i ve škole	34
16. Spolupráce znamená daleko více než soutěžení	36
17. Péče o rozvoj osobnosti žáka není něčím navíc, je i prostředkem pro lepší učení	38
18. Počet dětí ve třídě není tak velkou překážkou, jak se běžně myslí	40
19. Spolupráce rodiny a školy by se neměla omezovat jenom na doučování	43
20. Odpor proti změně lze pochopit, ale i překonat	45
Literatura	47

PhDr. Jana Nováčková, CSc., psychologka, členka Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání. Má praxi v poradenské práci, v psychologickém výzkumu a jako lektorka vzdělávacích kurzů pro učitele a veřejnost. Podílela se na mezinárodním projektu *Zdravá škola*. Je členkou NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci školství) a spoluautorkou projektu této skupiny *Svoboda ve vzdělávání a česká škola*. V odborném i populárním tisku publikovala řadu článků, které přibližují veřejnosti myšlenky změny vzdělávání a školy (seriály *Základní lidské potřeby a škola* a *Slovníček pojmů transformace* v časopise *Rodina a škola*, seriál *Mýty ve vzdělávání* v *Lidových novinách*). Přeložila knihu Susan Kovalikové *Integrovaná tematická výuka*, je spoluautorkou knih *Směřování k základní škole zítřka* a *Respektovat a být respektován* a spoluautorkou vzdělávacích programů *Učitel ve škole 21. století*, *Cesty k efektivnější výuce*, *Respektovat a být respektován* a *Podmínky pro rozvíjení klíčových kompetencí dětí*.



S myšlenkami obsaženými v této publikaci bude asi řada lidí souhlasit, mnohým mohou připadat provokativní a pravděpodobně probudí řadu otázek. Jsme přesvědčeni, že na tyto otázky lze dát fundované odpovědi vycházející ze současných výzkumů mozku a učení, z teorií potřeb a také ze zkušeností stovek našich učitelů, kteří už vyzkoušeli, že to „jde jinak“.

Na seminářích naší **Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání**, určených učitelům i veřejnosti, můžete o tématech této brožurky diskutovat, dovědět se o nich více a především naučit se dovednostem, které představují účinnou alternativu k tradičním způsobům vzdělávání a výchovy založeným na poslušnosti, manipulaci a přijímání hotových řešení. Od roku 1995 prošlo našimi kurzy a semináři na 30 000 účastníků z celé ČR. V současné době nabízíme především dva výcvikové kurzy: ***Respektovat a být respektován*** a ***Podmínky pro rozvíjení klíčových kompetencí dětí*** v rozsahu 30 - 60 hodin.

Bližší informace najdete na www.respektovani.com nebo www.respektovat.com nebo vám je rádi poskytnou lektori společnosti:

Čechy: **PhDr. Jana Nováčková, CSc.**, Vinohradská 109, 130 00 Praha 3

tel./fax: 222 725 972, e-mail: jana.novackova@volny.cz

PhDr. Dobromila Nevolová, Zborovská 6, 150 00 Praha 5

tel. 257 320 107, e-mail: d.nevol@volny.cz

Morava: **PhDr. Pavel Kopřiva, Mgr. Tatjana Kopřivová**

Chvalčov - Poutní 616, 768 61 Bystřice pod Hostýnem

tel. 777 332 457, e-mail: koprivovi.spirala@tiscali.cz

Na této adrese je možné objednat si publikaci *Mýty ve vzdělávání* a knihu *Respektovat a být respektován*.

Mýty ve vzdělávání, ISBN 978-80-901873-9-9

Doporučená prodejní cena 80 Kč