

Nevzdělanost v otázkách vzdělávání je velká

Že je s naším školstvím něco hodně v nepořádku, jsem si uvědomila brzo po nástupu do svého prvního zaměstnání – do pedagogicko psychologické poradny. Vlastně jsme v poradně převážně řešili **problémy, které by nenastaly, nebýt školy**. Zakázka byla vždy stejná: **udělejte něco s tím dítětem** nebo mu dejte papír, že ho můžeme nějak pardonovat.

Každoroční velkou prací v poradně byly **předškolní prohlídky**. Výsledky psychologického vyšetření, zda dítě školu zvládne nebo ne, bývaly docela přesné. Když jsem zavírala dveře za šestiletým dítětem, které mělo IQ kolem 95, nestabilní pozornost a k tomu bylo trochu neposedné, bylo to, jako když lékař diagnostikuje nemoc, kterou nejde vyléčit. Věděla jsem přesně, co takové dítě čeká – **9 let neúspěchu**, tedy 9 let **frustrace** jedné ze základních lidských potřeb být úspěšný, mít uznání, a z toho neuspokojování dalších potřeb - být přijímán, cítit se v bezpečí. A pomoci jsem mu nemohla.

Už tehdy jsem nechápala **srozuměnost** naprosté většiny dospělých s tím, **že se bude dítě ve škole trápit**. Nechácala jsem to přesvědčení, že škola je v pořádku, že to trápení je daň za vzdělání a že to jinak ani nemůže být.

Postupně jsem si uvědomovala, že za tímto názorem je především neznalost, nevědění, nedostatek informací. Ve značné míře **chybí veřejnosti znalosti z psychologie** – vývojové, kognitivní, sociální, psychologie osobnosti, znalosti o procesech učení. Neví se moc o tom, jaké poznatky už přinesly **výzkumy mozku**. Prostě nevzdělanost v otázkách vzdělávání je velká a zlepšuje se to jen velmi, velmi pomalu. Přesto všechno, že velká většina dospělých potřebám dětí vlastně nerozumí, mají pocit, že vědí lépe, co děti potřebují.

STEJNOST VERSUS ODLIŠNOST

Když hovořím o tradiční škole, mám na mysli **základní schéma organizace výuky**:

- děti jsou rozdělené do tříd podle věku
- děti nemají žádný vliv na to, co se ve škole děje
- všechny děti ve třídě se učí totéž
- všechny děti se to učí stejným způsobem
- všechny děti se to učí ve stejný čas
- všechny děti jsou hodnoceny, jak předepsané učivo zvládly
- hodnocení je současně používáno jako donucovací prostředek

Zřejmě se všichni shodneme na tom, že každé dítě je jiné. Je nám jasné, že každé dítě potřebuje k nasycení jiné množství jídla. Je nám jasné, že např. větší nebo menší **boty**, než dítě potřebuje, mu nutně přinesou problémy. Právě tak, jako když bude mít na horskou túru sandálky místo pohorek. Přesto **stejnost školy stále většině lidí nevadí**. Jakoby ta různost platila pro jiné oblasti života, nikoliv však pro vzdělávání. Dokonce to, že škola chce po každém dítěti bez rozdílu totéž, navozuje jakýsi **pocit správnosti a spravedlnosti**.

Jde tu o **záměnu obecné a individuální roviny potřeb dítěte**. Všechny lidské bytosti mají **základní potřeby**, které musí být u všech uspokojovány, jinak nastane různé strádání, nepohoda, u dětí deformace vývoje.

Ovšem **způsoby, jakým se tato potřeba naplňuje, jsou již individuální.** A neposkytnout dítěti možnost naplňovat potřebu učení podle jeho individuálních charakteristik, vede k **nespravedlnosti.**

MOZEK

Pojďme si nejdřív říct něco o **biologické podstatě naší individuality – o fungování mozku a co z toho vyplývá pro učení.**

Základní **informace z výzkumů mozku** se postupně dostávají do povědomí veřejnosti – odborné i laické. Jde o to, že jsme stejně jako ostatní živočichové, zařizeni tak, že když náš mozek identifikuje něco jako nebezpečné, **přednostně řeší nebezpečí.** Vše ostatní jde stranou. A řeší to prostřednictvím nižších struktur – mozkového kmene nebo limbického systému, protože jsou rychlejší. Mozková kůra je v této situaci na „vedlejší koleji“. Zatímco ohrožení nižších živočichů představují většinou hlavně predátoři, ohrožení nás, lidí, již obsahuje i ohrožení psychická a sociální. Základní informace o mozku zní: **když se necítíme bezpečně, nemůžeme se kvalitně učit.** Tak se do slovníku pedagogů dostal pojem bezpečné klima. Školy se ho sice snaží vytvářet, ale nedomýšlejí už, co všechno děti ve škole jako ohrožení vnímají, co všechno blokuje jejich učení.

Když se člověk cítí v bezpečí, pak přichází na řadu **obsah těch bezpečných podnětů.** Podnětů, s kterými se setkáváme, je příliš mnoho, abychom se mohli všemi zabývat. S rozvojem počítačové techniky a internetu se počet podnětů ještě o dost zvýšil. Tím **rozhodujícím momentem,** zda se něčím budeme zabývat nebo ne, je právě **smysluplnost.** Někdo trefně označil mozek za zařízení na **hledání smyslu.**

Co pro koho je **smysluplné,** to je samozřejmě hodně **individuální.** Je to podmíněno věkem, výší intelektu i jeho strukturou, individuálními dispozicemi, specifickým nadáním, dosavadní životní historií. Pokud tedy člověk **má dělat něco, v čem nevidí smysl, musí se stát ten nesmyslný podnět nějakým způsobem ohrožující** - to se jím pak člověk už zabývat musí. Ale zabývá se jím na úrovni vyhnutí se ohrožení, nikoli na úrovni porozumění. Škola tento mechanismus bohatě využívá tím, že používá řadu represivních nástrojů.

V roce 1997 vyšla v češtině - po 22 letech od jejího německého vydání - kniha Frederica Vestera ***Myslet, učit se ... a zapomínat?*** Její obsah objasňuje mnohé z toho, proč je tradiční škola neefektivní ve svém hlavním deklarovaném poslání – totiž něco děti naučit.

Říkala jsem, že je dost zakořeněna představa, že **odlišnost** – pokud nepřeroste do nějakých handicapů, **neznamená nic zásadního pro učení a že je jen na dítěti, aby se snažilo přizpůsobit nárokům školy.** Frederic Vester ve své knize vysvětluje, na jaké základní úrovni tato odlišnost spočívá a co to znamená pro učení.

Nejde jen o vrozené genetické dispozice, ale také o to, **co vnímáme v našem okolí v prvních měsících po porodu.** Na podkladě těchto vjemů se ještě dotváří náš mozek, tvoří se pevné **asociační spoje, pevná prvotní síť,** kterou Vester **přirovnává ke kolejím,** po kterých pak budeme celý život jezdit. Důsledky takto nastavených kolejí jsou obrovské. Určují naše vnímání světa. Jsou příčinou, proč je komunikace s někým snadná a s jiným se nějak nemůžeme domluvit.

Dítě se nejlépe **učí od toho zdroje, který nějak rezonuje s jeho kolejemi,** ať je to druhé dítě, dospělý, kniha, video. Pokud tomu tak není, učení jde ztuha a často se pak z toho mylně uzavírá, že dítě je méně inteligentní.

S mozkem souvisí i celkový vývoj dítěte, jeho **vnitřní zrání**. Individuální rozdíly ve zralosti stejně starých dětí jsou velké, takže představa, že stejně staré děti zvládnou stejné věci je opět zavádějící. Pamatuji si ze své poradenské praxe děti, které měly **potíže se čtením, ačkoliv nebyly dyslektici**. Neměly totiž při nástupu do školy **dozrálé** ty struktury v mozku, které ke zvládnutí čtení potřebujeme, ačkoliv třeba v matematice potíže neměly. Špatná technika čtení a odpor ke čtení snižovaly jejich šanci na úspěch ve škole, která na čtení hodně staví. Již ve **30. letech** se dělaly **pokusy**, kdy se nutily děti k motorickým činnostem, na něž ještě nebyly zralé. Učení nejenže trvalo déle, ale děti pak spontánně naučené ani nepoužívaly.

Z hlediska respektování biologických zákonitostí je tedy **jednotný systém výuky** tradiční školy dost velkým průšvihem.

Zrekapitulujme si tedy prohrěšky tradiční školy proti biologickým zákonitostem, proti principům fungování mozku.

- Stejný obsah – nebere v úvahu individuálnost v chápání smyslu
- Stejný čas – nebere v úvahu zralost mozku a tempo vývoje jednotlivce
- Stejný způsob – nebere v úvahu odlišnost pevných asociačních struktur jednotlivců
- Negativní emoce a strach neumožňují efektivní učení

Mrhá se tak potenciálem většiny dětí.

POTŘEBY

Výčet zásadních pochybení systému, v němž se děti mají vzdělávat, dává tušit, že **řada dětí v něm nemůže být úspěšná**.

Zde jsou zachyceny některé z nejdůležitějších základních lidských potřeb. Dá se říct, že tradiční škola způsobuje frustraci téměř všech z nich.

Prohrěšky začínají již u **fyziologických** potřeb:

- děti nemají dostatek **pohybu**
- nemohou si **dělat věci svým tempem**,
- **smyslové podněty** bývají jednotvárné, v některých oblastech chudé.

Dále je velmi zanedbávána potřeba **autonomie**, kterou považují za velmi podstatnou. Je základem proto, aby člověk mohl zjišťovat, kdo vlastně je, jaké má dispozice, jak je může uplatňovat, jaké místo na tomto světě má. Když se u dítěte dostaví **kolize** potřeby **autonomie**, tedy rozhodovat o sobě, dělat si věci podle svého, a **potřeby náklonnosti dospělé osoby**, pak dítě většinou volí náklonnost dospělých, protože je na nich závislé. Tím se **vzdává zodpovědnosti** za sebe.

Tradiční systém už vůbec neuspokojuje potřebu **vlivu**. Ačkoliv dospělí neustále opakují, že se dítě učí pro sebe, **nemá na svoje učení vlastně vůbec žádný vliv** – nemůže si vybrat, co se chce učit, kdy se chce učit ani jak se to chce učit. Není se co divit, že děti se učí přenechávat odpovědnost za sebe a své učení druhým.

Rovněž potřeba **úspěchu** je u mnohých dětí dlouhodobě frustrována. Jde o potřebu být v něčem dobrý, nikoliv být lepší než druzí. Být dobrý mezi dobrými. Potřebujeme, aby druzí uznali, že děláme něco dobře a dali nám to najevo.

Za zmínku stojí i **potřeba úcty, sebeúcty, důstojnosti**.

Kdykoliv nemáme uspokojené potřeby, vzbuzuje to negativní emoce. Negativní emoce jsou nepřitelem učení. Ale neuspokojené potřeby se samozřejmě promítnou do chování. Jsou dva základní směry reakcí – buď dítě ventiluje svou frustraci **navenek aktivně** - formou emocionálních výbuchů, verbální i fyzické agrese, nebo do tzv. **pasivní agrese**, kdy se dítě

stáhne, přestane komunikovat, odpovídá jednoslovně nebo vůbec ne, zapomíná a ztrácí věci, chodí pozdě, mladší děti se upínají k plyšákům, dítě demonstruje svou bezmoc i v situacích, které by mohlo zvládnout, vzdává věci předem, jsou problémy s jídlem - přejídá se nebo špatně jí, někdy provokuje, aby se pak stáhlo do pozice oběti, apod.

Pokud dítě signalizuje takovým způsobem, že nemá uspokojené své potřeby, reakce rodičů i pedagogů se velice často **místo uspokojení deficitu potřeby nesou ve směru zvýšení represí**. Někdy to sice negativní chování zabrzdí, ale negativní důsledky se tím nijak nezastaví.

VNĚJŠÍ MOTIVACE

Nerespektování zákonitostí fungování mozku, frustrace potřeb dětí nutně vedou k různě závažným **potížím** jak **v učení** samém, tak **v chování** dětí. Nicméně, cílem tradiční školy je poskytnout dětem vědomosti a dovednosti, i když ony v nich smysl nevidí. O jednom způsobu, jak **dosáhnout, aby se mozek zabýval něčím, v čem nevidí smysl**, jsem se již zmínila – je to **cesta ohrožení, represí, trestů**. Druhou cestou je cesta **odměn, pochval, dávání za vzor, soutěžení**.

Mluvíme o používání vnější motivace k učení.

Jen krátce zrekapituluji podstatu teorie motivace:

Dělíme ji na vnitřní a vnější. Vnitřní – co chceme dělat sami, vnější – co bychom jinak nedělali, ale vyhneme se nepříjemnosti, nebo něco příjemného za to získáme.

Máme vrozenou potřebu učit se, porozumět světu, potřebu zvědavosti. **Učení je motivováno jednoznačně vnitřně**. Pokud dětem ponecháme vliv na jejich vlastní učení, je velká šance, že touha učit se se udrží.

Dále je tam podstatný moment, a sice že i když samotná činnost, kterou děláme z vnitřní motivace, **není příjemná**, budeme ji dělat, pokud nám dává smysl.

Zrada **vnější motivace** je zejména v tom, že **účinkuje**, a to někdy okamžitě. Odměnami, pochvalami, tresty dostaneme často ostatní, kam chceme, přimějeme je dělat věci, které by jinak nedělali. Jenže už se většinou nepřemýšlí příliš, jaké následky to má dlouhodobě. Ve škole funkci vnější motivace plní především známky.

Rizika vnější motivace jsou obrovská:

- devaluje požadovanou činnost – **degraduje ji na pouhý nástroj** k získání něčeho jiného, nebo k vyhnutí se nepříjemnostem a vysílá signál, že sama o sobě nemá valnou cenu. Odměny a tresty ve škole sdělují dítěti, že učení samo, dozvídání se, vzdělání není nic významného, je to jen něco, co po něm chtějí dospělí. Důležité jsou známky a papír o absolvování školy. Tímto mechanismem pak dochází k tomu, že
- snižuje původní vnitřní motivaci (tedy i motivaci učit se)

Další dopady se týkají dokonce i charakteru dítěte:

- učí účelovému chování
- vede k závislosti na vnější motivaci – pokud nikdo nic neslibuje, nebo něčím nehrozí, proč bych to dělala?
- vede k závislosti na autoritách – dítě si navyká ne to, že ho řídí autority, i když vyrostete, bude ochotně vkládat svůj život do rukou těch, kteří se tváří jako autority či mají moc ho odměňovat či trestat.
- neumožňuje být sám sebou – jestliže dítě navykneme dělat to, co po něm chtějí ostatní, pak v sobě ani neobjeví svoji jedinečnost, svoje talenty.

DŮSLEDKY

Vše, o čem jsem hovořila, se dá shrnout do **schématu příčin a řetězcích se následků**. Ukazuje, jak se prohřešky proti biologii dítěte, proti fungování mozku a proti uspokojování jeho potřeb nutně promítnou do řady problémů v chování i učení, jak tyto problémy nejsou řešeny opravou původní chyby, ale vrší se na ně další prohřešky v podobě používání vnější motivace a ta vede ke ztrátám v individualitě dětí.

Používání vnější motivace je možné tam, kde **vládnou mocenské vztahy**. Pokud děti žijí v těchto mocenských vztazích, většinou se s nimi ztotožní. Považují je za správný model vztahů mezi lidmi. Většina přijme to, že **je v pořádku poslouchat** a dělat to, co mi říkají druzí. Menší část dětí **zatouží po moci**. Není divu, že ve školách pak bují šikana. V tradiční škole nebývá místo pro partnerské vztahy, takže se jím ani děti neučí. **Vychovává nesvobodné lidi**.

V tomto působení tradiční školy vidím velké společenské riziko. V návyku být **řízen a manipulován**. V návyku nepřemýšlet samostatně, čekat, až mi někdo řekne, jak je to správně. Abychom si rozuměli, co myslím **poslušností**: znamená podřizovat se druhé osobě v mocenské pozici. To, co bychom jistě u dětí rádi vychovali, je **zodpovědnost** – tedy řídit své chování zevnitřními hodnotami, být si vědom následků a také ochotu je nést.

Poslušnost má rizika jak v rovině osobního rozvoje – jsou to lidé, kteří se vlastně nemohou plně stát tím, čím by se mohli stát vzhledem ke svým vrozeným dispozicím, protože stále naplňovali představy jiných lidí. Poslušnost v pracovním procesu znamená malou, pokud vůbec nějakou kreativitu, problémy v situacích absence jasných příkazů. A pokud jde o dopady celospolečenské - poslušní občané jsou snem každého diktátora. Z poslušných lidí se demokraté nestanou.

Myslím, že je dost známý experiment psychologa **Stanleyho Milgrama z r. 1963**, který zkoumal, kam až může člověka zavést poslušnost autoritě. V tom experimentu měly pokusné osoby trestat druhé elektrickou ranou, kdykoliv udělají v odpovědi chybu. Po každé chybě se síla elektrického šoku zvyšovala. Ačkoliv měly informace o bolestivosti šoků, dvě třetiny pokusných osob došlo až do nejvyšší hranice 450 Voltů. Pokus byl mnohokrát opakován – vždy s více méně podobnými výsledky. Vždy mne udivovalo, že se tyto výsledky prakticky vůbec nepropojovaly s působením tradiční školy.

VIZE JINÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Změny ve školství, které jsem zažila za svůj život, se nikdy netýkaly toho podstatného – změny ve vnímání dítěte jako rozhodujícího činitele ve svém vlastním vzdělávání. Ty nejlepší školy v naší republice šly v rámci omezených možností systému správnou cestou – **kooperativní výuka** rozšiřuje dítěti šance učit se víc v souladu se svými pevnými asociačními strukturami. Rovněž **možnost výběru** je větší – třeba v modelu Začít spolu (Step by step) si dítě vybírá pořadí činností, jsou školy, které nabízejí mimořádný výběr volitelných předmětů. Projektové vyučování, **průřezová témata** dávají **větší šanci uvidět smysluplnost** toho, co se dětem předkládá k učení.

Stále je to však velmi vzdáleno tomu, **aby dítě mělo ve své kompetenci, co, jak a kdy se bude učit**, je to stále vzdáleno tomu, co by vzdělávání mohlo a mělo přinést jak každému dítěti osobně, tak společnosti jako celku.

Když jsem se dozvěděla nejdřív o škole v Summerhill, později o modelu Sudbury Valley School, uvědomila jsem si, že to je **organizační model, který je schůdný** a který naplňuje zákonitosti učení jak na biologické rovině, tak na sociální. Určitě se o jejich zkušenostech i odkazu bude mluvit dnes ještě hodně.

Zmíním se jen o dvou aspektech svobodného vzdělávání.

Prvním je **prostředí bohaté na podněty**. Je tam úžasná pestrost podnětů. Vnitřní zrání dítěte a vnější podnět jsou jako zámek a klíč. Pamatuji se, jak jsem kdysi v 90. letech viděla v jedné mateřské škole v Anglii malý ponk s funkčním miniaturním nářadím. Děti měly k němu volný přístup. Možná, že o něj mělo zájem málo dětí, ale pro ty, kterým něco říkal, tam byl. **Jen setkáváním s různými podněty může dítě přicházet na to, co ho zajímá, k čemu má dispozice.**

Druhým aspektem je chování dospělých. **Dospělí jsou při učení dětí důležití.** Jejich význam spočívá ale v něčem jiném, než je představa klasického učitelského povolání. Děti pro svůj vývoj potřebují **soustředěnou pozornost dospělých**, nikoliv jejich zásahy do jejich přirozeného učení, ani jejich hodnocení. Naomi Aldortová uvádí ve své knize příhodu, kde její syn chtěl, aby se dívala, jak jezdí na koloběžce. Hned si všimla, že by se mohl lépe odrážet, tak mu to řekla. Syn hned přestal jezdit a řekl: „Chtěl jsem, aby ses dívala, ne abys mne učila.“ Sugata Mitra má ve svém modelu samoorganizujícího se učebního prostředí (SOLE - A Self-Organized Learning Environment) také dospělou osobu, která poskytuje dětem podporu při jejich práci. Sugata Mitra se také domnívá, že by dospělí měli dětem klást – jak to on nazývá - „velké otázky“.

Maria Montessori ukázala již v roce 1907, že jiný přístup k dětem ve škole je možný a je efektivní. Škola v Summerhill byla založená v r. 1921, Sudbury Valley School vznikla v r. 1968 – přesto se většina dětí na světě vzdělává málo efektivně a s velkými riziky pro jejich osobnostní i sociální vývoj a tím i pro celou společnost.

Velký dojem na mne udělala slova zakladatele školy v Summerhillu A. S. Neilla. V jednom videu uvedl, že si „nedokáže představit žáka Summerhillu s protižidovskými nebo rasistickými postoji. Nebo něčím podobným. Na ostatních školách ale takové názory existují.“

Nejsem velkou optimistkou, pokud se týče blízké budoucnosti. Změny jsou hodně pomalé. Nicméně si ale myslím, že za pár století, v té vzdálené budoucnosti, se budou děti vzdělávat opravdu svobodně a efektivně. A lidé budou pohlížet na náš současný způsob vzdělávání dětí – tedy tradiční školu - podobně, jako dnes pohlížíme na inkvizici či otroctví. A zřejmě nebudou chápat, jak jsme mohli v době úžasného technického i vědeckého pokroku tak barbarsky zacházet s vlastními dětmi.