

KOOPERATIVNÍ UČENÍ V NAŠÍ ŠKOLE

HANA KASÍKOVÁ

Ve svém příspěvku vycházím z několika tezí.

Teze A: Kooperativní učení patří k základním rysům nového paradigmatu školy.

Teze B: Skupinové vyučování nerovná se kooperativní učení.

Teze C: Kooperativní učení tvoří prozatím jen nepatrnou část uspořádání výuky v celkovém vyučovacím čase.

K tezi A: Ráda bych připomněla nejen důležitost rysu kooperativního učení, ale i jeho provázanost na další charakteristiky nového paradigmatu. O které se jedná? 1. Konstrukce poznání, tj. důraz na procesy objevování, rozšiřování, přetváření poznávacích struktur v procesu učení. 2. Aktivita žáků, která je založena právě na využití existujících kognitivních struktur při konstruování nových. Skutečný dialog mezi dosavadním porozuměním světu a zprostředkováním kultury ve škole. 3. Rozvoj kompetencí a talentu žáků (tj. zaměření na procesy podpory při problémech v učení, modifikaci vzdělávacích strategií v prevenci selhání oproti zaměření na selektivní procesy). 4. Kooperativní organizační struktura, důvěra vrstevnickým vztahům i v procesech školního učení. 5. Vzdělávání je chápáno jako osobní transakce mezi učiteli a žáky, učení jako individuální a sociální proces, kde jsou aktéři hluboce zaangażováni na průběhu i výsledcích učení.

Proč připomínám provázanost kooperativního učení k ostatním rysům nového paradigmatu? Myslím, že z předchozí charakteristiky jasně vyplývá jejich souvztažnost: pokud usilujeme o vyšší míru kooperativního učení v naší škole, obtížně se nám to bude dařit v podmínkách školy transmisivní a selektivní s jejím dalšími průvodními znaky. A z jiné strany - kooperativní učení je základní předpoklad pro fungování vzdělávacího konstruktivismu, přirozené aktivity a vytváření učební komunity chránící a podporující psychické zdraví jak dětí, tak učitelů.

K tezi B.: Tato teze si vyžaduje terminologické ujasnění. Co míníme kooperativním učením a jak se vztahuje ke skupinové výuce? Začněme skupinovým vyučováním, termínem v našich podmínkách obvyklým. Skupinové vyučování jako jedna z organizačních forem výuky, vymežovaná vedle individuální a frontální organizační formy, byla u nás považována v 70. letech za jednu z podstatných inovací výuky a proto poměrně dost popisována a zkoumána, a to jak z hlediska obecné didaktiky, tak didaktik speciálních (Skalková, Kratochvíl, Mechlová, Horák aj.) Termín

kooperativní učení je u nás méně obvyklý, přesto však podle mého názoru vhodný, protože poukazuje na další podstatné stránky výuky a možnosti jejího zkvalitnění.

Charakteristiku kooperativního učení opíráme o přístup R. a D. Johnsonových a jejich teoretických východisek (Lewin, Deutsch) s pojetím sociální vzájemné závislosti v úkolových situacích. Tento přístup totiž pomáhá odlišit uspořádání kompetitivní a individualistické s jejich přednostmi i negativními rysy, stejně tak jako zvažovat jejich míru a strukturu vzhledem k cílům vyučování. Kooperativní učení je pak takové upořádání úkolové situace, kdy žák může dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, dosáhnou-li cíle i ostatní žáci. Johnsonovi stanovili pro svůj systém kooperativního učení pět základních znaků, které dělají kooperativní učení kooperativním. 1. Pozitivní vzájemná závislost 2. Individuální odpovědnost 3. Interakce tváří v tvář 4. Sociální dovednosti 5. Reflexe procesů učení.

Vytvoření skupin ve výuce tudíž ještě neznamená, že žáci se budou učit kooperativně, forma ještě nezajistí ten typ sociální vzájemné závislosti, z kterého by měl prospěch jak jednotlivce, tak celá skupina.

K tezi C., která tvrdí, že kooperativní učení tvoří prozatím jen nepatrnou část v celkovém vyučovacím čase. Tato teze není opřena prozatím o důkladný empirický výzkum reality naší školy. Přestože sleduji problematiku kooperativního učení již několik let, moje závěry sice nebudu považovat za spekulativní, protože jsou opřeny o dlouhodobá pozorování vyučovacích hodin na různých druzích i typech škol a o rozhovory jak s učiteli a řediteli, tak s dětmi v těchto školách, ale upozorňuji na jejich prozatímní, "pracovní" charakter. Uvádím tedy spíše určitá tvrzení, která by se mohla stát východiskem pro další, solidní výzkum.

1. Kooperativní uspořádání výuky, které by vyhovělo všem pěti znakům, se v praxi naší školy vyskytuje v zanedbatelném procentu z celku vyučovacího času. V praxi škol usilujících vědomě o transformaci starého paradigmatu v paradigma nové se výrazně podíl (nebo alespoň snaha o) kooperativní učení zvyšuje.

2. Za základní předpoklad kooperativního učení v našich podmínkách považujeme uznání skupinového vyučování za hodnotnou vyučovací formu. Z tohoto hlediska by stál za další zkoumání protikladu přiznání pozitivu skupinové práce žáků a její nízká realizace u učitelů všech typů škol, jinými slovy možnost zaměřit se blíže na učitelovo pojetí výuky (Mareš aj.) Z mého dotazníkového šetření vyplývá, že si učitelé v praxi i studenti učitelství uvědomují klady skupinové výuky jak v oblasti

tzv. sociability (naučit se komunikovat, spolupracovat), tak v oblasti rozvoje poznávacích procesů (většinou vyjádření typu "více náhledů na jeden problém"), i když formulace cílů v první oblasti převažují.

3. Z pozorování a dotazníkového šetření plyne i další nepoměr: pozorování ukazuje jen na malé procento uplatnění skupinové práce z celku vyučovacího času (přibližně kolem 5%), a to na základní i střední škole. Učitelé však udávají více než 30% z celku vyučovacího času (poněkud více učitelé 1. stupně než ostatních stupňů). Za zkoumání by stály důvody rozporu v tvrzeních a v realitě, pokud jsou pozorování validní.

4. Z šetření lze také vyvodit, že učitelé považují některé předměty za vhodnější pro skupinové vyučování (výzkumy v oblasti kooperativního učení mluví o vhodnosti všech předmětů, spíše orientují na vhodnost ve vztahu k úkolu). Naši učitelé uvádějí jako předměty vhodné pro skupinovou práci zejména jazyky, tělesnou výchovu, přírodovědné předměty.

5. Za hlubší analýzu by stál také vztah zprostředkované zkušenosti se skupinovou prací a jejím vlastním užitím. Výpovědi učitelů ukazují, že jejich žákovská zkušenost se skupinovou prací příliš spojená není (přibližně 11% na ZŠ, 13% na SŠ z celku vyučovacího času, a to opět výrazněji v některých předmětech a v některých typech středních odborných škol). Zarážející je zjištění, že pedagogické fakulty prakticky uplatňují skupinovou práci nejméně (průměrně 7% z celku vyučovacího času a také nejvíce výpovědí, kdy respondenti uvádějí nulové zařazení této formy do výuky). Předpokládám tu bezprostřední vztah k jejich kompetencím zařazovat skupinovou výuku do své vlastní učitelské práce. (Jen pro srovnání: studenti učitelství, kteří zažili kooperativní učení při výuce na vysoké škole, byť prozatím jen v jednom semestru předmětu Pedagogika pro učitele uvádějí, že jsou odhodláni uplatňovat tyto strategie učení ve vyučování ve 40% vyučovacího času.) Pokud tedy stojíme o to, aby budoucí učitelé užívali tohoto způsobu učení, nezbyvá nic jiného, než nejen o kooperaci hovořit, ale společně ji se studenty učitelství zažít.

Literatura:

Ipfling, H.J.: Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn, Julius Klinhardt 1992.

Johnson, D.W., Johnson, R.T.: Cooperation and Competition. Theory and research. Edina, Interaction Book Company 1989.

Johnson, D.W., Johnson, R.T.: Circles of Learning. Cooperation in the Classroom. Edina, Interaction Book Company 1990.

Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha, Portál 1997.

O mapě pro učitele (nejen zeměpisu)

Hana Kasíková

Jsou nejrůznější možnosti, jak rozdělit děti do skupin. Jedním z těch oživujících způsobů je například zadat otázku, nabídnout několik odpovědí, určit v místnosti rohy, v kterých se pak sejdou děti podle volby alternativy. Pokračování této techniky záleží samozřejmě na dalších záměrech učitele a typu úkolu, ale velmi často si prostě jen "sešli rožníci" zdůvodní, proč jsou právě na tomto místě a ne na onom, tudíž v jiném rohu. UJISTÍ SE, ZDA JSOU NA SPRÁVNÉM MÍSTĚ. Je to jednoduché, rychlé, aktivizující myšlenkové procesy, dovednosti argumentace, obohacující slovník v příslušném oboru prostřednictvím vícehlasého zdůvodnění jedné odpovědi.

Leč proto tuto techniku neuvádím, byť bych ji samozřejmě viděla ráda v praxi výuky častěji. Předpokládejme, že bychom chtěli do skupin rozdělit učitele na základě otázky, kam by škola měla nasměrovat svůj vzdělávací program. Kolik myslíte, že by se shromáždilo učitelů

v pomyslném rohu, který by reprezentoval zaměření na:

- vyšší výkon
- zlepšení paměti
- vytváření podpůrných sociálních vztahů
- koncentraci na úkol
- lepší sociální dovednosti
- zvýšenou vnitřní motivaci k učení
- schopnosti zaujímat různorodé perspektivy pohledu
- lepší vztahy ke škole
- lepší vztahy k učiteli
- větší využití vyšších myšlenkových procesů
- vyšší sebedůvěru
- lepší psychické zdraví?

Vidíte tačenici? I já ji vidím, protože jenom největší škarohlídi přičítají učitelům úmysly z balíčku těch méně kalých. Z hlediska zaměření školního vzdělávání jsou učitelé NA SPRÁVNÉM MÍSTĚ.

Využijme ještě jednou výše zmíněné techniky, jen nám tentokrát učitele, kteří se přihlásili k danému zaměření, znovu rozmístí do skupin pomyslná ruka zasvěceného pozorovatele reality výuky ve školách. Kolik by bylo učitelů v rohu označeném nápisem dosahují prokazatelných výsledků v daném zaměření? Kolik tam, kde nezapřeme snahu, ale zmíněné výsledky se nějak nedostavují? A že by bylo prázdko na místě, kde zaměření je postulováno, ale snažení z jakýchkoliv důvodů vymizelo? Vidíte někoho v posledním rohu, kdo formulované cíle proklamuje jen proto, "že je to taková móda"? Jak pomoci učitelům z nepříznivých rohů DOSTAT SE NA SPRÁVNÉ MÍSTO, tj. sladit zaměření, zacílení s používanými prostředky?

Představte si, že jste někde na okraji Londýna a potřebujete se dostat do centra, v rukou však třímáte mapu Paříže. Nalézt cestu se nedaří - pomyslíte si, že problémem bude zřejmě vaše chování, a tak zvýšíte úsilí, jste pilnější, rychlejší, pozornější. Znejistíte, protože výsledek se přesto nedostavuje. Že by byl problémem váš postoj k úkolu? Třeba jste příliš nervózní, hektičtí, netrpěliví, chybí vám pozitivní myšlení... Jde to hůře měnit postoj, ale třeba jste to zvládli. V centru se možná ocitnete, ale jiného města, než jste očekávali...

Nutnost dobrých map často vytane na mysl, vidíme-li některé učitele ve třídách: pracují s vypětím, při pochybnostech zvyšují své úsilí, školí se, aby vykládali přehledněji, výraznějším hlasem, kladli chytřejší otázky, zařazovali veselejší hry. Efekty se dostaví, ale jak je to s efektivností výuky, pokud učitelé sledují naplnění už zmíněných cílů?

Co to znamená užívat dobrou mapu ve školních podmínkách? V každém případě to předpokládá odložit tu vysloužilou, a to ne proto, že už je špatně čitelná a zachtělo se nám lépe barevně vyvedené, ale protože už správně neorientuje. Společenské potřeby, potřeby a zájmy aktérů ve školství, vědy o učení a výchově vyznačují cesty, které vedou k místu určení spolehlivěji. Jinými slovy mít dobrou mapu znamená vyměnit paradigma staré za paradigma nové, které určuje základní porozumění světu vyučování a učení, umožňující pak jednání odpovídajícímu tomuto porozumění.

Připomeňme si krátce (protože mnoho již bylo o tom popsáno stránek) základní rysy paradigmatu starého: 1. Transmise poznatků od učitelů k žákům. 2. Pasivita žáků, důraz na přijímání a přejímání (ať poznatků nebo přesvědčení, hodnot). 3. Škola jako rozřídovací instituce, která vylučuje nepřizpůsobivé. 4. Kompetitivní organizační struktura: překonej své spolužáky, překonej své kolegy. 5. Neosobní vztahy, pramenící z industriální organizace s její zaměnitelností osob v mašinérii produktivity.

Rysy paradigmatu nového: 1. Konstrukce poznání, tj. důraz na procesy objevování, rozšiřování, přetváření poznávacích struktur v procesu učení. 2. Aktivita žáků, která

je založena právě na využití existujících kognitivních struktur při konstruování nových. Skutečný dialog mezi tím, jak já dosud rozumím světu, s tím, jak je mi zprostředkována kultura ve škole. 3. Rozvoj kompetencí a talentu žáků (tj. místo na třídění žáků se soustředit na podporu při problémech v učení, modifikaci vzdělávacích praktik k prevenci selhání) 4. Kooperativní organizační struktura jako základní předpoklad pro fungování rysů předchozích. Důvěra vrstevnických vztahům v procesu učení. 5. Vzdělávání je chápáno jako osobní transakce mezi učiteli a žáky, učení jako osobní a sociální proces, kde jsou aktéři hluboce zaangažováni na průběhu i výsledcích učení. Starat se o učení druhého v tomto smyslu znamená starat se o něj vůbec. Vzniká tak učební komunita, která vytváří prostředí chránící a podporující psychické zdraví jak pro děti, tak pro učitele.

Že už jste to někde, byť třeba jinými slovy slyšeli? Není divu, protože charakteristiky nového paradigmatu nevznikly v jedné lebce pedagoga toužícího oslnit něčím, co tu ještě nebylo, ba ani nejsou výsledkem hloubání jednoho pedagogického směru. Jde o nejširší referenční rámec, perspektivu, která vzniká na základě hlubokého poznání podmínek a tendencí skutečně kvalitního vzdělávání. Pracovat s novým paradigmatem znamená změnu vnímání, interpretace školního světa. Je to mapa, která vám pomůže DOSTAT SE NASPRÁVNÉ MÍSTO. Že orientuje jen v hlavních tazích? Ano, vede však spolehlivě žádoucím směrem. Pokud jsou ve vašem výhledu ony cíle, které jste četli z kraje textu, v příštím článku bude mapa hlavních linií obohacena i o další topografické náležitosti, tj. o instrumenty, které učitel může použít, aby se cíle naplnily.

O PALETĚ PRO UČITELE (NEJEN VÝTVARNÉ VÝCHOVY)

Výklad - to byl hit číslo jedna ve vyučování ještě před několika roky, zvláště pak na druhém stupni či střední škole. Samozřejmě v současnosti nevymizel, a není ani důvod, aby se z repertoáru výukových metod vytratil. (Pokud už si žáci vytvořili předchozími postupy postoj k učení, že to, co je jim zprostředkováno, není k bezduchému zapamatování, ale k rozšíření a prohloubení jejich původního pohledu na svět i sebe sama.) Na výsluní učitelské přízně se však - jak se zdá - šplhá další hit: klasické didaktiky by jej nazvaly nejspíš **výukovým dialogem**, my nabízíme pro jeho zpřesnění ještě úhel pohledu psychologa, hledisko interakční.

"Za podstatné pro tento interakční žánr ...považujeme takovou strukturu interakce, kdy učitel vtahuje do hry co nejvíce žáků najednou, kdy nabízí prakticky celé třídy, jednomu a každému, aby se této interakce zúčastnil, kdy však prostor dostává - tak jako v televizních soutěžích - jen ten, kdo se správně a ve správnou chvíli přihlásí, kdy však zároveň prostor pro účast je strukturovaný tak, že se příležitosti pravidelně

a více či méně systematicky opakují a kdy "odpovědi" jsou zcela či rámcově předurčeny učitelem."^{1/}

Jaká je konkrétní podoba oblíbeného žánru?

U: "Jak spisovatel objevoval starou Prahu?"

Ž: "Setkával se s lidmi."

Ž: "Vyprávěli mu o historii."

Ž: "Všechno si zapisoval."

U: "Co hlavně si zapisoval?"

Ž: "Třeba i starý písničky."

A co tento oblíbený způsob přináší učiteli a třídě? Už na první pohled se nabízí pozorovateli odlišnost od obrazu výuky s převahou výkladu. I když se nehlásí všichni (známe to - se stoupajícími ročníky zvednutých rukou ubývá), třída vypadá aktivizovaně, pozornost všech nebo takřka všech je upřena k učiteli a jeho otázkám, zdá se, že žáky skutečně baví vstupovat s učitelem do dialogu. A charakter tohoto dialogu?

Pravidla rozpravy jsou zcela zřetelně určena učitelem: je to on, kdo organizuje sekvence promluv dětí, podmiňuje charakterem otázek i svým očekáváním délku, resp. krátkost projevů. Děti v pravém slova smyslu soutěží: být ti, kdo získají pozornost, odpovědět správně, příp. zajímavě. (A zdá se, jako by svým způsobem trochu soutěžil i učitel - "Všechny vás zaujmu!")

I takto vstupuje do školy soutěž. Má velmi mnoho podob, některé z nich rozhodně víc traumatizující než je podoba popsaná, kdy zdánlivě o nic nejde, známky většinou nenásledují, to spíše jen znaménko pro ty, kteří byli obzvláště vidět, případně jim připadne i jednička. Co všechny tyto podoby spojuje, je způsob, jakým je uspořádána žákovská interakce v učebních aktivitách a úkolech. Jde o způsob KOMPETITIVNÍ, nebo vyjádřeno ještě jinak - JÁ A NE TY.

- Pokud já dosáhnu svého cíle, ty svého nemůžeš dosáhnout.

- Můj úspěch závisí na tom, že pracuji lépe než ty.

- Nechci, aby ti, co se mnou soutěží, pracovali tak dobře jako já.

- Často mé sebezájmy jsou větší než zájem o druhé.

- Srovnává se mezi osobami.

- Hodnocení je založeno na srovnávání výsledků.

Příklad z vyučování matematiky - U: "Budete pracovat 30 minut samostatně na těchto matematických problémech. Známkou odvodím od nejlepšího výsledku ve třídě." (Tj. známky jsou distribuovány podle křivky normálního rozložení).

Jaké jsou jiné možnosti uspořádání interakce v úkolu? Co kdyby učitelka řekla: "Budete pracovat samostatně 30 minut na těchto matematických problémech. Pokud splníte úkoly na 90-100%, dostanete jedničku. Pokud na 80-89%, dostanete dvojku"...atd.? Úkol zůstává po obsahové stránce stejný, to, co se mění, je interakční vzorec. Uspořádání interakce v učební aktivitě je INDIVIDUALISTICKÉ - JÁ SÁM.

- Dosahování mého cíle se nevztahuje k dosahování tvého.
- Můj úspěch není závislý na úspěchu nebo neúspěchu druhých.
- Skládám účty jen sám sobě.
- Hodnocení je založeno na předem daném kritériu.

A do třetice - U: "Váš tým má 30 minut na tyto matematické problémy. Dostanete pro skupinu jeden arch pro odpovědi. Každý ze skupiny podepíše, že souhlasí s výsledky a že je také může vysvětlit, pokud k tomu bude vyzván. Potřebujete problémům rozumět - pomáhejte si při práci." Tentokrát učitelka při stejném obsahu zvolila KOOPERATIVNÍ interakční uspořádání, MY I JÁ. ^{2/}

Tři způsoby, tři možné barvy připravené na paletě učitele. Jestli bude obraz výuky jednobarevný nebo pestřejší, je jeho volba, o tom rozhoduje on. (Považujeme za samozřejmé, že učitel hodný toho jména nebude volit ponižující podoby soutěže.) Závisí na cílech výchovy a kurikula, záleží na jeho pojetí výuky, dovednostech, které už žáci mají a které teprve potřebují rozvinout, klimatu ve třídě aj. Zdá se však, že učitelé preferují v našich podmínkách ponejvíce barvy dvě - barvu kompetice (jaká to asi bude - červená?) a barvu individualistického uspořádání (tipují žlutou nebo možná ještě lépe bílou). Že by jejich třídy byly až nesnesitelně spolupracujícími společenstvími, kde se žáci předhánějí v pomoci druhému při učení?

Zopakujme si závěry empirických studií zkoumajících kooperativní uspořádání výuky. Kde je kooperativní učení, potkáte se s výbornými výsledky ve sféře věcného učení, lepším zapamatováním, vyšší úrovní kritického a tvořivého myšlení, lepšími sociálními dovednostmi, klimatem sociální podpory, vyšší vnitřní motivací, vyšší sebedůvěrou, lepším psychickým zdravím, lepšími postoji k učiteli, ke škole i vzdělávání. ^{3/} Z dalších výzkumů odvozujeme, že i naši učitelé stojí o to vychovat komunikativní bytosti schopné žít v plnohodnotných rodinách i profesních i mimoprofesionálních společenstvích. Proč tedy nepřidat či nezvýraznit barvy kooperace?

V dalším pokračování se bude možné dočíst, jak tuto barvu nanášet, aby byla co nejpůsobivější a aby brzy nevybledla. Ještě si však připomeňme, že je důležité nejen tyto tři způsoby uplatnit ve výuce, ale napomoci žákům i k jejich poznání, hlubšímu uvědomění. Co třeba takto?

1) Zorganizujte pro své žáky kompetitivní zkušenost. Dejte jim např. instrukci, aby sami napsali 10 předmětů, které jsou modré a měkké. Řekněte jim, že kdo bude první, je vítězem. Poté se zeptejte žáků, čeho si při této aktivitě všimli a jak se cítili.

2) Zorganizujte pro ně poté i individualistickou zkušenost. Instrukce tentokrát může znít např. takto: Napište všechna slova, která lze vytvořit s použitím písmen ve slově SPOLUPRACOVAT. Zadejte žákům čas tak, aby nemuseli příliš spěchat. Je zaznamenán každý, kdo dokončí úkol. Také zde se po skončení úkolu ptá učitel na to, čeho si všimli a jak se cítili.

3) Zbývá ještě kooperativní zkušenost. Utvořte malé skupiny, které dostanou např. tento úkol: Občas není špatné se opozdit. Vyjmenujte 10 příležitostí, kdy zpozdit se je dobré. Připomeňte nutnost účasti každého při práci na úkolu a na konci úkolu nechte zhodnotit, zda se to dařilo a co by bylo příště možné zlepšit. Následuje jako v předchozích úkolech dotaz na to, čeho si všimli a jak se cítili.

Odpovědi žáků se zapisují do třídičné tabulky, která slouží jako podklad pro diskusi. Příklad otázek pro diskusi: Kdy je soutěžení motivující? Kdy je prospěšné pracovat po svém? V čem je výhodná kooperativní skupinová práce? Jak se liší "tlak" v soutěživé situaci s "tlakem" v situaci kooperace? Co je těžké na práci ve skupině?

Takto může vypadat vstup do přemýšlení o vlastním učení, bezpochyby užitečný jak pro situace školního učení, tak života vůkol. Neboť i život nám předkládá úlohy, v kterých soutěžíme, spolupracujeme nebo jsme v nich sami.

Literatura:

1/ Klusák, M.: *Interakční žánr SOUTĚŽ*. In: *Co se v mládí naučíš...* Praha, PedF UK 1992, s. 261-264.

2/ Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C., Stevahn, C.: *Cooperative Learning*. Washington, Toronto 1991, s.23.

3/ Johnson, D. W., Johnson, R. T., Johnson Holubec, E.: *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Edina 1990.