

JAK SE DĚTI UČÍ ?

Miroslav RENDL

Ústav pedagogických a psychologických výzkumů,
Pedagogická fakulta UK, Praha

Tento text je vlastně jen velmi stručným a velmi předběžným pokusem o analýzu toho, co děti říkají o školním učení. Je založen především na rozhovorech se žáky deváté třídy. Rozhovory jsou součástí dlouhodobého výzkumu české školy, který provádí Pražská skupina školní etnografie. Toto začlenění zde není deklarací formální příslušnosti, ale odkazuje ke specifickému výzkumnému kontextu, který vytváří podle našeho názoru zcela netradiční metodologickou situaci. Jen jedním aspektem této situace je např. to, že jde o rozhovory s dětmi, které v našem výzkumu sledujeme již dva roky, řadu z nich osobně známe z pozorování ve třídách a předchozích, méně systematicky vedených interview, máme o nich k dispozici data z dalších metod, z rozhovorů s učiteli atd.

Jde o rozhovory, které by snad bylo možno tradiční terminologií označit za položené. Vždy však je respektován vývoj rozhovoru a zájem "respondenta" o rozvíjení tématu. V žádném případě nejde o administrování předem připraveného seznamu otázek. Vycházíme spíše z jakéhosi zásobníku témat, která v rozhovoru sledujeme prostřednictvím otázek formulovaných na místě tak, aby do značné míry spontánně vycházely z toho, jak se rozhovor vyvíjí a respektovaly jeho logiku. Rozhovory jsou zaznamenávány na magnetofon, následně přepisovány a analyzovány.

Z celé bohatosti témat, která v rozhovorech zazněla, se zde omezuje se na dílčí pokus postihnout, jak děti na konci základní školy hovoří o tom, jak zvládaly právě tuto školu a v ní především "učení". Jakkoli jsou prezentované výsledky analýzy předběžné, mohou být zajímavé jak z hlediska obsahu a jeho možných konsekvencí, tak jako ilustrace - zatím velmi dílčí - možností kvalitativního výzkumu.

K čemu je škola

Škola jako instituce je předmětem mnoha výhrad, ale prakticky nikdy není zpochybněna totálně. Odpovídá to přibližně postoji, který jsme v jiné části našeho výzkumu při analýze dotazníkových dat označili jako skeptickou akceptaci.

Když se v rozhovoru nějakým způsobem dostaneme k problému "k čemu je vlastně škola dobrá", pohybují se výpovědi o tom v následujících okruzích.

Nezpochybnitelná je úloha trivia - číst, psát a počítat. Zároveň ale žák cítí většinou takovou odpověď jako banální a nikoli úplnou. Otázka po smyslu školy vyvolává rozpaky, vůbec není samozřejmá, právě proto, že škola tak

samozřejmě je. Nejčastějším řešením je diskurs o "základech": o tom, že škola dává základy - tedy kromě triviálních základy předmětů, oborů, oblastí vědění apod. Tyto základy jsou potřebné z různých důvodů, respektive jejich povaha je různá.

Jsou to základy, které potřebuje každý, každý by je měl znát jako kulturní člověk, jako příslušník naší kultury.

Děti také mluví o základech potřebných pro praktické užití v pozdějším životě, ať už má člověk jakoukoli profesi. Poskytují základní přehled a orientaci ve světě, aby člověk mohl fungovat v každodenním životě.

A pak jsou také základy potřebné pro to, aby člověk mohl učinit svoji volbu. Ve škole tedy zjistí, které základní obory lidské činnosti existují, ke kterým se hodí a které ho baví.

Další funkcí, která je v rozhovorech zřetelně - byť nejčastěji jen implicitně - obsažena, je to, že základní škola má také připravit na školu následující, má umožnit "někam se dostat". Jen okrajově se to kryje s předchozím aspektem "základů pro volbu" - tam jde o orientaci k subjektivně optimalizované volbě vzdáleného cíle, zde nejčastěji o konkrétní přípravu k překonání první překážky při dosahování tohoto cíle: základní škola jednak vystavuje atest o tom, že ji žák absolvoval a na jaké úrovni, jednak má připravit k "přijímačkám". To jsou dva základní aspekty problému "někam se dostat".

Mezi dospělými najdeme diskuse o tom, jak základní škola připravuje děti na nároky školy střední - většinou vedené s obligátní porevoluční kritičností vůči škole a učitelům. Mezi dětmi ovšem takto vedený diskurs prakticky nenacházíme. Je u nich vidět očekávání, že střední škola nebo učiliště - to bude úplně něco jiného, ale nepovažují to za něco, co by nebylo v pořádku. Jako by základní škola symbolizovala dětství a přechod na vyšší školu je zároveň přechodem k dospělosti - jsou očekávány např. vyšší nároky a povinnosti. Někdy je tento očekávaný zlom formulován velmi zřetelně.

Pokud děti - spíše výjimečně - kritizují nízké nároky na základní škole, pak právě ve vztahu k tomu, jaké vytvořila podmínky pro úspěch u přijímaček. Tak může být neúspěch u přijímaček přičítán tomu, že učitelé byli "hodní, málo přísní", že nepřipravovali žáky na přijímačky dost systematicky a důsledně.

Zajímavé je, že jsme zatím v rozhovorech nenašli výroky, které by svědčily o tom, že děti spojují školu se svým psychickým vývojem v tom smyslu, že by školní učení nějakým způsobem ovlivňovalo jejich mentální či intelektový růst, rozvoj jejich schopností. Představa výsledku učení tedy jako by pro děti měla jen tvar sumy poznatků, vědomostí, v lepším případě dovedností, v níž pro některé jsou poznatky jen jaksi naskládány vedle sebe, bez hierarchického uspořádání.

O svém psychickém vývoji hovoří děti spíše jako o růstu cílevědomosti, vůle, důslednosti, vědomí souvislosti cíle a prostředků, které k němu vedou, a ochoty přijímat tlak a argumenty dospělých - učitelů a rodičů. To vše je vztahováno především k volbě další školy a životní dráhy, přičemž je ve značné míře respektována formální a institucionální stránka volby.

Jak (dobře) se učí

Otázka "jak se učíš" nebo "jak jsi se učil" většinou vyvolá odpověď, která hovoří o prospěchu, o výsledných známkách především v té podobě, jak jsou sumarizovány na vysvědčení. Učit se tedy lze "na samé jedničky", "na vyznamenání - suverénně, vždycky nebo občas, jen tak tak", "tak na ty trojky - průměrně", případně tak, že "hrozí čtyřky" nebo být dokonce "čtyřkař", případně i propadat. I ve výrocích, kde se neuvádí tato přibližná kvantifikace prospěchu ("není to žádná sláva", "docela dobře", "průměrně"), je vždy implicitně obsažena.

V těchto výrocích ovšem již může být zahrnuto také poměření vlastním osobním standardem. Zdá se, že každý žák má kromě představy o své pozici mezi ostatními (která je dána a umožněna výše zmíněnou kvantifikací) také představu toho, co mu stačí, čeho chce dosáhnout, s čím je nebo by byl spokojen. Také tato představa, i když se pochopitelně u různých dětí liší, vždy zahrnuje představu o setrvání či posunu vlastní pozice na škále prospěchu. Jde tedy o to "udržet si vyznamenání", "zlepšit si známky", "stáhnout trojky na dvojky" apod. Zase i vyjádření, kde vztah ke kvantitativní škále není zřetelný, takový vztah obsahují. Např. "mít svý jistý" je vyjádření standardu, které je nejednoznačné, dokud nám žák nesdělí, co to pro něj znamená - může to být vyznamenání stejně jako to, že mu nehrozí čtyřka.

Diskurs o prospěchu a známkách je v naší škole jedním z centrálních, s jeho pomocí se zřejmě postihuje řada klíčových momentů školní kariéry žáka, ať už ji nahlížíme z perspektivy kterékoli ze zúčastněných stran, kteréhokoli z aktérů.

Z hlediska našeho tématu "jak se děti učí" např. zjišťujeme, že narušení či nesplnění osobního standardu vyvolá zvýšenou míru aktivity vůči školnímu učení. Platí to zřejmě u většiny žáků, včetně těch s podprůměrným prospěchem.

Bylo by zajímavé zkoumat šfeji, jak se standard utváří v souvislosti s ambicemi rodičů a s dosavadní úspěšností ve škole. V rozhovorech jsme narazili mj. na to, že se tento standard také vyjednává s učiteli, např. když jsou přesvědčeni, že žák "má na víc". Jinou možností, proč např. dochází ke změně dosavadního standardu, může být zjištění, že není dostatečný pro dosažení nově emergujícího žádoucího cíle.

Osobní standard patrně nijak přímo nesouvisí s emocionálním příklonem ke škole. Tak žádný z žáků, se kterými jsem hovořil, nemluvil o tom, že ho bavilo se učit, a proto tomu věnoval hodně času. "Škola mě nebaví" je výrok zcela běžný, bez ohledu na prospěchový standard. Můžeme ovšem také slyšet "do školy chodím rád" - to je pak ovšem o něčem jiném, nejčastěji o tom, jaké to je "být s ostatními ve třídě". Tak můžeme oba výroky slyšet třeba v jednom rozhovoru s týmž žákem.

Jak (mnoho) se učí

Při rozhovoru o tom, jak se učí, se dostáváme (ať spontánně nebo např. prostřednictvím otázek "jak sis to udržoval", "jak jsi to dokázal", "co ti k tomu

stačilo") také k míře aktivity, kterou děti vůči školnímu učení projevují. Tato aktivita pochopitelně s osobním standardem souvisí, ale nijak jednoznačně. Nemůžeme např. říci, že čím vyšší standard, tím vyšší aktivita. Spíše se zdá, že míra aktivity udržující osobní standard je u všech dětí velmi podobná a podobné je i její zvýšení při jeho ohrožení, případně při žádoucí změně.

Z výroků v rozhovorech lze sestavit jakousi stupnici aktivity ve školním učení. Nejnížší stupeň obecně znamená "nedělat nic", "kašlat na školu", stav kdy dotyčnému je "všechno jedno". Ve škole odpovídá nejnížšímu stupni aktivity "vůbec nedávat při hodině pozor". Doma pak to znamená, že člověk "ani nepíše úkoly", "ani se na to nepodívá", "neučí se ani na písemky". "Podívat se na to" se často děje v rámci toho, že si člověk "připravuje věci, učení či tašku na zítřek, do školy". Nepřipravit si vůbec ani věci je patrně spíše výjimečným projevem pasivity. Naopak to, jak pečlivě má člověk věci připraveny, je také jedním z projevů míry aktivity.

Naprostá pasivita je ovšem výjimečná. Omezuje se u žáka buď na určité období, kdy už "o nic nejde" (např. období po pedagogické konferenci a napsání vysvědčení, po úspěšných přijímačkách na střední školu). Jen výjimečně je pro žáka trvale charakteristická jako projev naprosté rezignace na školu.

Při běžném stupni aktivity (který bychom mohli považovat za "udržovací") jde o to, aby se člověk nedostal do zbytečných potíží, které by mohly znamenat ohrožení osobního standardu, nejčastěji též spojené s nepříjemnostmi s učiteli či rodiči. Znamená to "nemít problémy", "mít od školy pokoj", "naučit se, co potřebuju a mít klid".

K dosažení toho je třeba kombinovat vhodně některé aktivity doma i ve škole. Zdá se, že minimálním požadavkem je dělat úkoly. Je ovšem zřejmé, že také aktivitu v souvislosti s úkoly je možno různě odstupňovat: od situace, kdy úkol slouží jako stimul k ovládnutí učiva (všeho toho, které jsem nezvládl ve škole) až po pasivní popisování všech úkolů, které pak lze předložit učiteli. Někteří ovšem pokládají popisování už také za učení, protože přitom "něco pochytí".

K běžné aktivitě také patří dávat aspoň občas ve škole pozor. Některým dětem stačí "dávat pozor" k udržení vynikajícího prospěchu. Když takové děti prohlašují "doma se vůbec neučím", může to pak být výrazem jisté hrdosti. Kromě toho se tím dává najevo odstup vůči škole, jehož nedostatek je typický pro "šprtý". Kombinací obojího se pak zařazuje mezi ty, kteří - na rozdíl od "šprtů" - "na to mají".

Běžný stupeň aktivity ovšem neznamená, že se dáva pozor při všech hodinách - to už by bylo typické spíše pro zvýšenou aktivitu. Platí to však také naopak. Aby měl člověk po většinu času klid, nemůže se vždycky spokojit jen s "udržovací aktivitou", nýbrž musí občas projevovat aktivitu zvýšenou. Vhodným dávkováním a časováním zvýšené aktivity a vhodnou taktikou se dají zajistit následná období klidu. Je tedy třeba umět odhadnout a respektovat, kdy "jde do tuhého". Tato období jsou většinou dostatečně zřetelná.

Období zvýšené aktivity se u většiny dětí projevuje také doma. "Sednout si k tomu", "podívat se na to", "aspoň si to přečíst - tak na půl hodinky,

hodinku", když se píše písemka nebo když člověk ví, že "bude zkoušen" - to je považováno za běžnou nezbytnost většinou dětí, patřící ke standardní míře aktivity.

Je tedy nakonec dokonce možné, že převážně se osobní standard odvozuje od této standardní míry aktivity. Pak by to znamenalo, že osobní standard žáka je taková jeho pozice na prospěchové škále, k jejímuž udržení mu postačuje standardní aktivita.

Ještě vyšší aktivita je nutná, když si někdo potřebuje opravit známku, která "mu vychází". Vedle toho, že se dává pozor ve škole, to může vést také k prodlužování přípravy doma - místo "sednout si k tomu" to může znamenat "ležet v tom" třeba i hodiny.

Trvalejší vysoká aktivita bývá spojena se snahou o celkové zlepšení známek (nejčastěji aby se člověk "dostal na školu") nebo s přípravou na přijímací zkoušky. Není to totéž - v prvním případě jde především o to opravit si známky a odstranit tak prospěch, který by mě diskvalifikoval předem, ještě před přijímačkami, ve druhém případě nejde v první řadě o známky, nýbrž o zvládnutí samotných přijímaček. Zejména u žáků, kteří se hlásí na gymnasia či střední odborné školy, to někdy znamená také nějakou dobrovolnou nadstandardní aktivitu jdoucí dokonce nad požadavky školy. Tak je např. možno "dělat doma Bělouna", ať už za spolupráce učitele nebo rodičů.

Potřebnost takové přípravy není většinou dětmi zpochybňována, přesto to ovšem má určitý vliv na strukturu sociálních vztahů ve třídě. Pokud se ovšem vysoká aktivita v učení projevuje bez přímé souvislosti s těmito vnějšími tlaky, je takový žák nejčastěji označen za "šprta". "Šprt" je člověk, který je "zabraný jenom do učení, zná jenom učení, školu, nechodí vůbec ven, je nepodnikavý a prakticky neschopný, má to naučený" a přitom v některých případech nerozumí podstatě. V extrémních případech se šprt projevuje tím, že nedává opsat a odmítá napovídat, není to však charakteristika nutná.

Učit se bez učení

Nechme stranou problém co pojem "šprt" reálně označuje. Onou rovinou diskursu o šprtech, která nás tu zajímá především, je představa, jak se šprti učí. Být šprt neznamena prostě umět, mít dobré známky. Ne každý, kdo umí a má dobré známky, je šprt. Šprt je ten, kdo tomu podřizuje vše ostatní - nechodí ven, jen se učí, zná jen školu. Protipól nevytváří ve školním diskursu ten, kdo neumí, ale ten, kdo má ke škole odstup, nepovažuje ji za to nejdůležitější. Proto je nejvýraznějším protipólem ten, kdo má výborný prospěch, přestože se třeba "doma vůbec neučí" a dokonce ve škole jen "občas dává pozor". Na rozdíl od šprta "na to prostě má".

V základě tohoto rozlišení je představa o různých cestách k dobrému prospěchu. Přínejmenším dvoudimenzionální členění této představy se zřetelně projevuje v rozlišování "mít to naučený" a "být chytrý, inteligentní". S klasickým obrazem šprta je spojeno spoléhání na naučené, na paměť, na opakování potřebných slov, vzorečků, rovnic přesně tak, jak je učitelka vyžaduje, třeba i bez pořádného pochopení jejich významu. Jeho logickou komplementární charakteristikou pak je, že není příliš inteligentní - kdyby byl, nemusel by

se učit, nemusel by dít. Protipólem je pak ten, kdo se nemusí učit, protože je inteligentní, rozumí podstatě a dovede ji vyjádřit vlastními slovy. Šprt vám může pomoci tím, že dá opsat nebo napoví - má totiž naučeny správné odpovědi, které poskytuje učebnice či poznámky v sešitě, a ví přesně, co chce učitelka slyšet. Ale nedokáže vám věci vysvětlit - umí jen opakovat, co si můžete přečíst sami. Vysvětlit vám to musí člověk, který "tomu rozumí", "chápe podstatu", "ví, o co jde".

Takový člověk nemusí někdy být výborným žákem. Záleží totiž na tom, jak zvládá věci, na kterých není nic k pochopení, které je prostě nutné se naučit a také na tom, jak umí mluvit před učitelem, jaký má projev.

Jiný význam, než je obvyklé např. ve vědě, nabývá v diskursu o šprtání také označení "teoretické" a "praktické". "Teoretické" je chápáno jako ona "slova k naučení" a je tedy paradoxně (z našeho vědeckého hlediska) bližší šprtům. Naproti tomu "praktické" jako by bylo chápáno spíše jako "věci které jsou k něčemu, k použití" a zároveň bylo spojeno s tím, "co je podstatné" - jako takové je spíše vlastní inteligentním. Naznačené souvislosti jsou zatím hypotetické a je třeba je sledovat v další analýze. Případné konsekvence by mohly být zajímavé. Není pro děti pochopení podstaty látky spojeno s tím, že dokáží propojit školní poznatky s něčím praktickým - něčím, co znají ze světa mimo školu?

Téma "překladu", se kterým jsme se také setkali, by mohlo svědčit pro výše uvedenou domněnku - porozumět podstatě znamená najít způsob překladu mezi jazykem učiva, učebnic a výkladu učitelů a tím, co je mým vlastním světem. Je to také jedna rovina setkání dvou kultur? A je žák v pozici etnografa, který hledá možnosti překladu a postupně nabývá kompetence k němu?

Diskurs o šprtech a šprtání ovšem implikuje také představu o tom, jakým způsobem lze vyhovět školním nárokům a co je skutečně efektivní. Když člověk porozumí, pochopí, pak už to jde samo. Když ne, zbývá šprtání. Šprtání je nezáživná dřina a výsledek není nijak přitažlivý - umět opakovat slova, která chce učitel. Zdá se, že děti běžně nespojují úsilí s pochopením, dokonce ho vidí v protikladu. Jako by opakovaly nejběžnější logickou chybu - záměnu implikace za ekvivalenci: když pochopení vede ke snadnému učení, osvojení látky, pak k pochopení nemůže vést úsilí, dřina. Dětským ideálem je umět bez úsilí, "učit se bez učení".

Co zmůže učitel

Jak se děti učí, jak se dětský ideál "učení bez učení" naplní, samozřejmě "záleží taky na učiteli". Co pro to může učitel udělat? Zdá se, že tu vystupují dva hlavní nároky (v úvaze jednoho chlapce bychom je dokonce označit za jakési dimenze didaktické kompetence učitele). První z nich je schopnost učinit hodinu zábavnou, zajímavou. Pokud pátráme po tom, jak toho učitel docílí, pak v explicitních vyjádřeních nejčastěji děti zmiňují jako příklad hry, soutěže, kvízy. Kromě toho pak hovoří o smyslu pro humor, žertování, vtipech, o pochopení pro žáky, obecně o kvalitě kontaktu s učitelem.

Druhou dimenzí didaktické kompetence je schopnost vysvětlit, vyložit látku a tím umožnit žákům pochopení, vhled. Co je podstatou této kompetence,

nedokázali naši deváťáci vysvětlit. Jeden z nich, přestože o tom vedl poměrně rozsáhlou úvahu, formuloval nakonec pouze představu jakéhosi didaktického charismatu - někdo to prostě umí vysvětlit tak, že to hned pochopíte, někdo ne. Přestože velmi živě líčil zážitek "prozření" pochopení školní látky, jeho psychodidaktická podstata zůstala skryta.

V čem tedy máme jádro onoho charismatu hledat? Můžeme tu uvažovat o schopnosti najít pro žáka ten správný "překlad" v závislosti na kultuře, z níž přichází? Nasvědčovala by tomu také skutečnost, že učitel se svými standardními postupy bývá často v této roli dublován či zcela nahrazen členem rodiny. Necháme-li stranou rodiče jako "faktor tlaku a přinucení" a jako "tvůrce" rodinného zázemí včetně jeho dimenze příslušnosti k určité subkultuře, pak právě jejich překladatelská kompetence je patrně velmi významná.

Tak otázky "jak se děti učí" přirozeně vyúsťují do otázek učitelských kompetencí. To je také jedním ze záměrů našeho výzkumu - hlubším vhledem do toho, co znamená "učit se ve škole" pro děti samé dospívat k identifikaci možností pozitivní intervence ze strany učitele a dále pak k možnostem zvýšení jeho odborné kompetence v tomto směru.