

Inkluzivní

Tomáš
Houška

škola



Inkluzivní škola

*Největší zázrak sněhových vloček
je v jejich jedinečnosti.*

Každá je jiná.

Neopakovatelná.

Stejně jako lidé.



Inkluzivní škola

1.

Zavádíme inkluzivní vzdělávání

Tomáš Houška

Abraka-Dabra s.r.o. Praha 2012

© *Tomáš Houška, 2012*

Inkluzivní škola

Tomáš Houška. - 2. vydání. - Praha
Abraka-Dabra s.r.o., 2012
166 stran

Obsah

Inkluze, integrace, exkluze	7
Mimořádně nadané děti	9
Nadání, jeho podoby a struktura	16
Diagnostika nadání	27
Možnosti diferenciací a práce s různě nadanými dětmi	35
Vnitřní diferenciací	45
Menšiny, migranti, azylanti	51
Inkluzivní vzdělávání , menšiny a cizinci	58
Pojetí vzdělání v inkluzivní škole	61
Individualizace.....	62
Úloha učitele - velitel, instruktor nebo kouč?.....	62
Školní vzdělávací plán a inkluzivní škola.....	67
Hodnocení	70
Klasifikace, slovní a kritériální hodnocení	76
Sebehodnocení žáků.....	86
ŠVP a hodnocení	88
Výstupní hodnocení.....	90
Skupinová a týmová práce	96
Problémové úlohy	102
Modelová hodina problémové výuky dějepisu	105
Inkluzivní výuka informatiky.....	113
Možnosti e-learningu	117
Hrajte si – počítačové hry jako náš spojenec.....	118
Seminární práce, eseje, referáty	134
Individuální plán práce	139
Projekty	143
Odpolední aktivity, kroužky	150
Metody a klíčové kompetence.....	152
Motivace, stimulace a sociální klima	153
Praktická realizace - příprava školního roku	155
Osmileté gymnázium Budáňka o.p.s. a projekt Inkluzivní škola.....	160
Česká pedagogická komora	166





Inkluze, integrace, exkluze...

**INKLUZIVNÍ
ŠKOLA**

Proč zavádět nějaký newspeek, když přece máme dávno zažitý pojem **integrace**? Jaký je tedy rozdíl mezi významem obou pojmů? Podíváme-li se do slovníku cizích slov, najdeme pojem *inkluze* nejčastěji v souvislosti biologické nebo matematické. Buněčné inkluze jsou drobné částičky volně rozptýlené v cytoplasmě, aniž jsou přesně ohraničeny membránou. Pro matematiky znamená inkluze podmnožinu. Inkludovaná množina je „součástí“ té nadřazené. Inkluze je opakem exkluze. Exkluzivní škola vyjímá některé žáky a poskytuje jim odlišné prostředí než jiným. Inkluzivní škola se snaží ponechat pohromadě širokospektrální skupinu všech dětí a vzdělávat je společně.

Trendem je exkluzi minimalizovat, a pokud to jde, ponechávat relativně přirozené, tedy smíšené skupiny žáků. Otázkou samozřejmě je, co je přirozená skupina vrstevníků, ale jisté je, že nikde v civilizovaném světě není trendem bagatelizovat rozdíly ve schopnostech mezi žáky a pod heslem „integrace“ tyto rozdílnosti prostě ignorovat. Naopak – moderní vzdělávací systém musí pomáhat všem dětem spravedlivě – tedy ne zarovnat děti do jedné hladiny, ale tam, kde děti nadání mají, tam jim pomoci v rychlém postupu a dopřát jim poznání do hloubky věci, a tam kde předpoklady nemají, tam jim ponechat mírné tempo. Ale vraťme se k inkluzi:

Pro oblast školství vykládá slovník cizích slov tento pojem jako začlenění vymykajících se dětí do běžné třídy. Většinou se mají na mysli děti **postížené a různě znevýhodněné**, ovšem stejnou měrou platí tato problematika pro děti **výjimečně nadané**.

Je to tedy totéž co integrace? Pro někoho může jít o slovíčkaření, ale inkluze obsahuje zásadní změnu v perspektivě. Při integraci pomáháme dítěti začlenit se do třídy. Nečekáme, že se nějak zvlášť přizpůsobí třída a nečekáme, že se nějak zvlášť přizpůsobí učitel. **Inkluzivní škola** znamená zcela opačný pohled od žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a naším úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podněty pro svůj rozvoj. A protože takových žáků máme celou třídu – a každý je jiný s jiným spektrem schopností a potřeb – musíme postavit svůj plán zcela jinak, než když připravujeme práci pro skupinu, o které si myslíme, že je homogenní a mohou v ní všichni žáci pracovat na stejných úkolech.

Na rozdíl od integrace, kdy se zkráceně pomůže jednotlivci v začlenění do

INKLUZÍVNÍ ŠKOLA

třídy a přizpůsobení se třídě, znamená inkluze **vytvoření diferencovaných podmínek různým dětem** tak, že všechny - ač se svými schopnostmi mohou značně lišit - **získají prostředí, které je optimálně rozvíjí** a přitom mohou pracovat ve společné, výkonově heterogenní sociální skupině.



Smyslem inkluzivní školy je bourat zbytečné sociální bariéry, ve společném integrujícím výchovném prostředí dopřát všem žákům vzdělání, které bude naplňovat právě jejich individuální potřeby. Určitý okruh žáků potřebuje speciální vzdělávání, jehož odlišnosti jsou tak velké, že při zachování únosných nároků na učitele není možná kompletní inkluze těchto žáků. Nicméně množství těchto žáků je řádově menší, než kolik jich vyčleňuje tradiční české školství.

Inkluzivní škola tedy musí nejdřív velmi přesně diagnostikovat potřeby jednotlivých žáků a každé třídě podle toho na míru šít program, který bude typický vysokou měrou vnější a vnitřní diferenciací a individualizací. Aby mohl být efektivní, bude obsahovat i velmi podrobnou a systematickou evaluaci jednotlivých kroků.



Mimořádně nadané děti

NADÁNÍ

Asi nikdo nebude pochybovat o tom, že někteří lidé (a žáci) jsou schopnější než ostatní. Snad se mnou nebude nikdo polemizovat o tom, že někteří jsou schopnější řádově. Tedy odhlédneme-li od další informace, že je vždy důležité srovnat si poměřovací kritéria, bavíme se o pestrém, plastickém, širokém a vnitřně diferencovaném souboru schopností a osobnostních postojů, které můžeme obecně nazývat „studijními předpoklady“. Většina lidí ale pocítí jako provokaci pohled z druhé strany – je-li někdo schopný, že jistě musí existovat i někdo neschopný. Někdy to totiž vyvolává spíš dojem, že schopnější jsou všichni, jen některým se vinou vnějších okolností daří méně. Jde o to, že populace skutečně je rozvrstvená podle úrovně studijních předpokladů a úrovně podávaného výkonu.

Je také pravda, že časná selekce na školsky úspěšné a neúspěšné skutečně často souvisí s dělením na děti podle vzdělání rodičů. Vzdělání rodiče své děti více vedou k tomu, aby i ony měly studijní ambice. v některých zemích se tento fakt z velké části kryje s příjmy rodičů, u nás příliš ne – většina opravdu vzdělaných lidí, ctihodných docentů, vysokoškolských učitelů apod. bere spíš méně než průměrný plat. Zažil jsem mnoho rodin, kde oba rodiče patřili k intelektuální elitě, velmi pravděpodobně se mezi ní časem zařadí i jejich děti, nicméně tyto rodiny měly velké problémy s placením školného na soukromé škole. Přesto své děti na soukromé víceleté gymnázium poslali, protože takový počín brali jako nutnou investici s ohledem na kvalitu (či spíše tristní nekvalitu) základní školy, kam jejich dítě chodilo až dosud.

Takže odvolání na ekonomickou determinaci dostupnosti vzdělání u nás neplatí, stejně jako přímočaře neplatí, že povedu-li své dítě k vysoké vzdělanosti, zajistím mu tím lepší příjem. A protože jsem na dané téma léta dělal různé výzkumy, můžu i dodat, že děti příslušníků této intelektuální elity mají mnohem častěji vyšší nejen statické intelektové schopnosti, ale co je mnohem, mnohem důležitější, disponují mnohem častěji také rozvinutými osobnostními postoji a souborem, který se dnes často označuje jako *osobnostní kompetence ke studiu*.

Má škola rozdílý stírat, nebo spíš naopak?

Pravděpodobně v tom hrají roli nejen genetické vlivy, ale prostě charakter výchovy v takových rodinách – a to už od nejnižšího věku, samozřejmě spojený s tím, že studování rodiče motivují své děti k vyšším výkonům a vedou je k určité cílevědomosti – a to většinou opět ani ne tak nějakým



NADÁNÍ

přesvědčováním nebo rozhodováním „o dětech“, ale prostým osobním příkladem.

Samozřejmě může padnout námitka, proč bychom tuto determinaci měli brát na vědomí a proč ji nemáme měnit. Vždyť „ostatní“ děti jsou „znevýhodnění“. Vstupují do školy a díky rodinné výchově mají nižší pravděpodobnost, že jednou budou studovat. Nebylo by spravedlivější změnit školství tak, aby všichni měli stejné šance? To je přece velmi hezká představa.

Jenže taková představa je idealistická a zcela mimo realitu. Můžeme (či ještě lépe: měli bychom) pracovat na tom, jak těm „znevýhodněným“ pomůžeme a jak budeme ve škole od počátku posilovat právě ty osobnostní rysy, které jsou pro studium (a co si budeme povídat, i pro další úspěšnou pracovní kariéru) potřebné. **Pomůžeme všem stejnou měrou.** Ovšem vždy budeme pracovat se stratifikovanou skupinou dětí, z nichž někteří budou mít předpoklady vysoké, jiní nízké – a naší povinností je rozvíjet všechny a všem pomáhat uplatnit jejich nadání a předpoklady.

Díky určité praxi mohu konstatovat, že to – ať se komu líbí či nelíbí – ale znamená spíše rozevírání pomyslných nůžek: Schopní a vnitřně motivovaní budou postupovat rychle a učit se náročné věci, budou posilovat své naděje na další úspěšné studium, ti méně schopní a méně motivovaní budou postupovat pomaleji a s přibývajícím věkem bude zřetelnější, že jejich šance na úspěšné studium např. na vysoké škole jsou řádově nižší. Jenže jako společnost náramně potřebujeme, aby to ti schopní dotáhli co nejdál. Protože právě ti budou vynalézat, budou úspěšně řídit velké firmy...

Vztah ke vzdělání do velké míry kopíruje stratifikaci ve společnosti a vzájemně se posilují. Je hezká myšlenka tuto stratifikaci zrušit a třeba se tvářit, že neexistuje. Nebudu-li tady šermovat marxisty, třeba Francouzi jsou vášnivými obhájci tohoto „rovného“ přístupu. Ovšem kdo má nějakou praxi s francouzským školstvím a jeho kvalitou, ví své. Francouzské veřejné školství je rovnostářské, nikoli však že by každému dávalo možnost opravdu stejnou měrou rozvíjet své nadání. Je založené na principu, o kterém my už víme, že se neosvědčil, tedy „všem stejně, stejné a všichni budou chytrí a schopní“. Tristní výsledek tomu odpovídají.

Nám se může esteticky nelíbit, že školy jsou stratifikované, ale na druhou stranu přiznejme, že celá společnost je stratifikovaná – a to nejen sociálně, ale i schopnostně a výkonově. Děti prostě různý stupeň schopností mají a nároky, které jsou odpovídající pro jedno dítě, jsou nepřiměřené pro druhé. Vezmu-li do ruky Listinu práv dítěte, je zde zcela jasně řečeno, že každé dítě má právo na odpovídající rozvoj svých schopností. A zcela přirozené tedy je,



že děti vnitřně motivované, s vysokou úrovní schopností („studijních předpokladů“) mají nárok na náročnější vzdělání postupující rychlejším tempem s větším záběrem do hloubky atd. – a je zřejmé, že tím pádem pravděpodobněji dosáhnou vyšší úrovně vzdělání. Jestli shodou okolností právě tyto děti pocházejí z rodin vzdělanců, vůbec není důležité pro fakt, že to právo prostě mají. Stejně tak jako jiné děti mají právo na jiné vzdělání – odpovídající jejich schopnostem.

Protože speciální potřeby dětí zdravotně, sociálně a jinak znevýhodněných nikdo nezpochybňuje, zatímco zvláštní nároky dětí mimořádně nadaných bagatelizovány bývají pravidelně, zmiňme se nyní o nich.

Vzdělání nabízené běžnou školou extrémně nadaným dětem je zcela srovnatelné s tím, jako kdyby normální (průměrné) dítě mělo chodit do třídy dětí oligofrenních. Jak by to na ně působilo? Samozřejmě, že by to zpomalilo jeho duševní vývoj. Nikdo by je nenutil k duševní námaze (učivo by zvládalo naprosto hravě) a to nejlínější tempo práce by mu v podstatě vždy stačilo k dosahování výsledků výjimečných. Říká se jednooký mezi slepými králem. Po několika letech takové školní docházky by takové dítě působilo dojmem, jako by i ono samo bylo mírně retardováno - a konec konců bychom nebyli tak daleko od pravdy; nedostatečné zatížení je opravdu retardující.

Také u nadaných dětí funguje běžné vzdělání jako retardační a pasivizační činitel; přestože takové děti postupně většinou vystudují i vysokou školu, většina z nich nikdy nevyužije plnou kapacitu svého intelektového nadání. A to ani nemluví o vedlejších problémech - zvyknou si na to, že k dobrým výsledkům není zapotřebí žádné námahy, obvykle se ve škole nudí, a tak mívají problémy s kázní, na základě toho od některých učitelů dostávají špatné známky (o špatné učitele, kteří si nedokáží získat respekt jinak než »zkoupáním« nepohodlného žáka u tabule přitom není nouze) a nakonec v osmé, deváté třídě většina z nich vůbec nepůsobí dojmem výjimečnosti. Tedy v tom kladném smyslu. Znamky mají někteří z nich „nic moc“, někteří sice v celku dobré, ale nikoli nejlepší ze třídy, jsou samotářští a nesdílní a řada z nich má vážné problémy kázeňské.

A to se pro jistotu nerozepisuji o dětech dyslektických či dysgrafických, kteří často přes své nesporné nadání skončí u soustruhu či lopaty proto, že se nikdy nenaučí bezchybně psát a pohotově číst a pro většinu učitelek jsou vývojové poruchy učení cosi jako hovorová malajština. Takových dětí se totiž na schopnosti nikdo neptá: mají špatné známky z českého jazyka a studium na gymnáziu a později třeba na vysoké škole je pro ně nedostupné. Pro ně je speciální škola pro intelektově nadané děti v podstatě jediným východiskem.



NADÁNÍ

Na první pohled je možné namítnout, že i ve středověku byli jedinci, kteří vynikali a konec konců, když jsou tak dobří, ať si poradí sami. Vynikali a samozřejmě i dnes máme fenomenální osobnosti. Na jednu takovou připadne však devět, které nevhodné školní vzdělávání srazí do průměru. Ti, kteří vydrží, si tedy poradit dokáží (navzdory podmínkám), jen okolí se stane na zbytek života dlužníkem: okolí si bez nich poradit umět nebude, bude přijímat plody něčeho, k čemuž nepřispělo. O tom, že atlet vypiplaný ve výborných podmínkách dosáhne lepších výsledků, než samouk, který se k atletice dostal v 16 letech, sportovní trenéři dobře vědí a proto si své talenty pečlivě vyhledávají už mezi malými školáčky a intenzívně se jim věnují. Že totéž platí i pro děti nadané intelektově chápe málokdo. Samozřejmě, talent vynikne, ale kdyby měl kvalitní zázemí a odpovídající vzdělání, mohl by dosahovat mnohem lepších výsledků. Přitom mezi vrhem kladivem a vědeckou prací vidím v důsledcích pro lidstvo maličko rozdíl.

Když víme, že běžná škola je pro nadprůměrné děti nevhodná, jaká škola by jim tedy vyhovovala? Jednoznačně potřebují mnohem rychlejší tempo. Být mezi sobě rovnými, kdy mimořádný výsledek je dosažitelný jen po mimořádném úsilí. A některé z nich navíc potřebují tempo rozdílné v každém předmětu, protože řada z nich má už velmi vyhraněné zájmy a v některých oborech dosahuje výborných výsledků. Třeba jsou excelentními matematiky, ale nijak nevynikají v jazycích anebo naopak, jsou vynikající v literatuře a biologii, ale mnoho jim neříká matematika. Takže řešením pro ně není zřízení »studijní« třídy. Vhodný je systém, kdy jsou na různé předměty různě přeskupeny bez ohledu na věk, ale za to s přihlédnutím ke schopnostem, zájmu a výkonům v daném předmětu. Potřebují toho mnoho poznat, vidět, vyzkoušet. v praxi to znamená moci si vyzkoušet mnoho nepovinných předmětů či kurzů, protože tam najdou velkou inspiraci pro svou orientaci především ti ještě příliš nevyhranění. Potřebují podmínky, které jim současná »normální« škola není schopna nabídnout, tak jako žádná současná ZŠ neumí odpovědně vzdělat a vychovat děti mentálně postižené.

Co vlastně ta dvě procenta populace mohou udělat pro ostatní? Lépe je zeptat se, co už udělala, protože výsledky práce výjimečných lidí se táhnou jako červená nit celými dějinami. Kdyby nebylo výjimečně nadaných lidí, dost možná bychom ještě sbírali kořínky a lovili hraboše. Komunistický teoretik Plechanov si sice vymyslel teorii, podle které pokrok pochází od dělnické třídy (a kterou nám všem horem dolem ládovali do mozků), ale doufám, že ani není zapotřebí s ní polemizovat. Není tomu tak. Prakticky všechny vědecké či umělecké počiny jsou dílem lidí s výjimečnou inteligencí a velkou tvořivostí. S čím většími problémy se společnost musí potýkat, tím jsou nápady, chytrá a rychlá řešení důležitější a vzácnější. A jen považte, jaké problémy dnes



NADÁNÍ

musíme řešit, počínaje těmi ekologickými (díra v ozonoféře, globální oteplování, přelidnění...) a konče těmi sociálními. Nadaní lidé, chcete-li mozková elita, jsou ti, kteří táhnou svět kupředu.

Američané podobný potenciál vyvažují zlatem. Pro Američany je typické právě to, jak zástupci jejich managementu objíždějí svět a přesně takové nadané studenty odvádějí do USA: samozřejmě jim mohou poskytnout nejen dobré výděly, ale i možnost růstu a odpovídajícího uplatnění, která je pro vysoce inteligentní lidi nejdůležitější. (Mimochodem, všimli jste si, jak malé procento těch opravdu chytrých lidí preferuje materiální bohatství? Mluvíme-li v souvislosti s nimi o elitě, nemá to nic společného s penězi ani s tzv. horními deseti tisíci. Inteligentní lidé patří v našem kocourkovském světě podle výše příjmů spíše na dno této společnosti.)

Méně pověstný, avšak o to důslednější je v tomto směru Izrael – přes doslova bojové podmínky maximálně podporuje domácí inteligenci a import schopných lidí z ciziny. Izrael má dnes nejlépe vypracovaný systém péče o nadané děti; jsou školskými orgány systematicky vyhledávány v populaci a je jim poskytováno vzdělání, které je může maximálně akcelarovat. Své chytré děti si Izraelci hýčkají jako oko v hlavě a vědí proč. Díky tomu totiž mnohé izraelské firmy a vývojová pracoviště patří ke světové špičce, ačkoli Izrael je sotva znatelná ploška na glóbu. Země ve válečném stavu s poloviční populací proti České republice patří k naprosté špičce v počítačové technice nebo biochemii a daleko za sebou nechává Německo, Velkou Británii nebo Francii. Bez ohledu na hrubý produkt, příjem na hlavu a jiné ekonomické faktory, na nichž si naše vláda tolik zakládá. Izraelci vědí, že za další generaci se i tyto investice zhodnotí do podoby vyšší životní úrovně, jsou důslední - nemyslí jen na hmotný blahobyt dnes, ale hlavně na budoucnost. Poslední desetiletí ukazují, že investice do vzdělání a základního výzkumu jsou nejlépe investované peníze – tato investice přináší asi čtyřicetinasobný zisk.



Víceletá gymnázia či „chytřejší“ základní školy?

NADÁNÍ

Víceletá gymnázia po roce 1989 vznikla jako odpověď na požadavek určitého okruhu rodičů, kterým nevyhovovala rovnostářská škola zděděná po c.k. školství. Postupně se stala i výrazem společenské prestiže rodiny a současně ohniskem sváru: Dnes je zřetelná řevnivost mezi víceletými gymnázii a základními školami, z jejichž druhých stupňů houfně odcházejí nadanější žáci.

Jsou tedy všechna víceletá gymnázia kvalitní? Ani omylem! Jde-li o kvalitu práce školy, najdeme mezi nimi samozřejmě celé spektrum, na druhou stranu stejně jako mezi základními školami. A je také pravda, že na víceletých gymnáziích to po stránce metod a pedagogických předpokladů učitelů není obecně o moc lepší než na základních školách. Neboli hloupá frontální výuka zaměřená na kvantitativně měřitelné faktografické znalosti je typická pro oba tyto typy škol, jen na gymnáziích ji zpravidla realizují odborně zdatnější učitelé. Ano odborně – nikoli pedagogicky. **Je také pravda, že učitelé z obou těchto typů škol si v naprosté většině nejsou schopni kvalifikovaně poradit s vnitřní diferenciací a individualizací** – tedy se situací, kdy mají vyučovat výkonově pestrou třídu – a protože taková je v určité míře každá třída, dochází ke konfliktům.

Ale existují určitá *ale*: Právě tou primitivní selekcí podle výkonu je rozptýl žáků ve víceletých gymnáziích menší. Také je pravda, že ačkoli učitelé z víceletých gymnázií nepracují kvalitněji, mohou si díky (byť jakkoli nekvalitnímu) výběru dětí dovolit mít vyšší nároky (ano, i když stále jde většinou o tu primitivní faktografii), které jsou pro jejich skupinu žáků přiměřenější než nižší úroveň obtížnosti, kterou při stejném stylu práce musí volit učitelé základních škol.

A další důvod kupodivu nesouvisí přímo s výukou, ale je ryze sociální – jakkoli se to rovnostářům francouzského stříhu zdá proti mysli, student osmiletého gymnázia má se svými spolužáky mnohem víc společného, než kdyby se vrátil na základku. Kdekdo zdůrazňuje negativní rysy „elitářství“ spojené s existencí víceletých gymnázií, o sklenících atd. Ale ještě jsem nečetl, že by existenci víceletých gymnázií kritizovali sami jejich studenti a stýskali si při tom, že jsou vytrženi z přirozeného kolektivu. Mnoho studentů víceletých gymnázií je totiž na ZŠ bílou vránou (či spíš černou ovci) kolektivu, právě tyto školsky schopné děti jsou často terčem šikany atd. Často teprve na gymnáziu přijdou mezi své. Říkáte si, že to je ale možné jen na špatné ZŠ, že se všechny tyto argumenty *dají* řešit i v rámci ZŠ a víceletá gymnázia by *mohla* být zbytečná? Jenže se zatím moc neřeší, *špatná* je v tomto pohledu naprostá většina našich ZŠ a dokonce je většinou odmítána i samotná



existence potřeby tyto jevy řešit.

Chápu, že základním školám vadí, když jim schopné děti odcházejí na víceletá gymnázia, protože s nimi odcházejí jak finance, tak žáci, o které by školy zpravidla stály. Oleje do ohně přilévá morálně těžko odůvodnitelný různý normativ pro stejně staré děti. Je tedy jednoduché začít volat po rovnostářství a zbytečnosti víceletých gymnázií, případně asociálnosti takové ošklivé selekce.

Bylo by hezké, kdyby učitelé na našich základkách uměli ve třídě integrovat děti ve velkém rozptylu schopností a výkonu, a kdyby všem dokázali poskytnout přiměřeně podnětné prostředí – tedy rozuměj, pro každé dítě jinou kvalitu i míru nároků, protože každé dítě jiné je. Kdyby uměli... Jenže to oni v drtivé většině neumějí, a co je horší, zpravidla si ani nejsou ochotni uvědomit, že by to umět měli. Jenže snad nikdo nechce tvrdit, že až jako první krok odstraníme víceletá gymnázia, učitelé základních škol nadšeně začnou pracovat o sto procent lépe a rychle a ochotně změní svůj styl práce.

Ona chuť ke změně musí vyjít ze základních škol. Zavádění školních vzdělávacích programů musí být chápáno jako příležitost, kdy dojde k faktické změně pojetí cílů vzdělání a k zkoušení a implementaci metod, které k oněm cílům povedou. Míč je tedy na straně ZŠ – a samozřejmě pedagogických fakult, jejichž vzdělávací programy potřebují provětrat snad ještě víc než osnovy ZŠ.

Víceletá gymnázia můžeme vnímat jako fungující bič, který je ke zkvalitnění vlastní práce povede. **Existence víceletých gymnázií je pro naše školství výzva. Říkají: Učíte nás nadbytečnými. Bud'te lepší než my.** A učitelé základních škol mají dvě férové možnosti – buď změnit metody, změnit styl práce, přehodnotit obsah i formy vzdělávání a opravdu to víceletým gymnáziím „nandat“ - anebo prostě ostrouhat a přiznat, že víceletá gymnázia, ačkoli nejsou nic skvělého, vyplňují mezeru, kterou základky vyplnit (zatím) neuměly.

Pojďme učinit víceletá gymnázia zbytečnými!



Nadání, jeho podoby a struktura

NADÁNÍ

Nejdřív budeme potřebovat několik pojmů: **Vlohy** jsou souhrnem anatomických a fyziologických předpokladů k určitým činnostem. Vlohy jsou vrozené, což zase pro vysvětlení znamená, že jsou dány souhrnem vlivů dědičných a vlivů vývoje v prenatálním období. Vrozené tedy neznamená totéž, co dědičné. O tom, jaký je podíl vloh geneticky daných a vytvořených v raném věku se dodnes psychologové umí pěkně pohádat.

Schopnosti jsou struktury činností, jimiž dotyčný disponuje, které může aktuálně užívat a které rozvinul na základě vloh. Někteří psychologové říkají, že schopnosti jsou komplexem psychických podmínek, které jsou nutné k provádění nějaké činnosti. Problém k tomu všemu je, že vždy je o více či méně složitý komplex činností, v nichž se schopnosti realizují. Téměř vždy mají složku percepční, neboli laicky schopnost vnímat, složku intelektovou, neboli myšlením operovat s informacemi, a složku motorickou - učinit příslušný pohyb, gesto, výraz obličeje, správné napětí hlasivek, koordinace pohybů atd. k rozvinutí řady vloh ve schopnost navíc nikdy nemusí dojít, záleží na výchově – nejvíce v raném věku – a na dalších okolnostech.

Čeština je jazyk bohatý a tak se nám tu pletou další pojmy: **Nadání** je většinou chápáno jako víceméně synonymum vloh, někdy se jím automaticky myslí vlohy mimořádně vysoké. Stejně tak *talent* se užívá tu jako synonymum pro vlohy nebo pro schopnosti a nebo jen v zúženém pojetí, jako schopnosti či vlohy mimořádně vysoké. Schopnosti vždy tvoří složitý a většinou nerovnoměrně rozložený komplex. Struktura schopností některých lidí je zvláště vhodná pro sport, u jiných lidí pro hudbu, tanec, matematiku - obecně platné vysoké nadání neexistuje. Budeme-li o nadání uvažovat jako učitelé základní školy, nejspíš si většinou zjednodušíme situaci tím, že budeme předpokládat, že nadání orientované na umělecké obory nebo sport mohou děti rozvíjet v zájmových kroužcích, v čemž je budeme podporovat a budeme se snažit mít o tomto nadání a aktivitách přehled. Ve škole nejčastěji budeme řešit nadání, kterému zjednodušeně říkáme intelektové, protože se nejvíce kryje se školou, výukou, příp. s vědeckými obory.



NADÁNÍ

Představme si strukturu nadání jako krajinu. v kterém místě měříme nadmořskou výšku? Můžeme si být jisti, že číslo (čísla) popisují její skutečnou podobu?

I tak mějme na paměti, že nejde o jednu schopnost (IQ), ale o jejich komplex. Jde o mapu části osobnosti. Kdybychom se někoho zeptali, může-li nám popsat povrch České republiky a on nám odpověděl, že je to číslo 1602, asi bychom se hodně podivili. Protože máme nějaké školské vědomosti, zkusili bychom se dovtípit, že by to mohla být nadmořská výška nejvyššího místa - tedy Sněžky. Ale dovíme se z tohoto čísla něco o povrchu země? Leží u moře, je celá hornatá, nebo jde naopak o nížinu, nad kterou se tyčí osamělá hora, je tu poušť nebo tundra? Jedno číslo nám zkrátka neříká vůbec nic. Podobné je to se schopnostmi. Potřebujeme znát jejich strukturu, otestování osamělého výseku může poskytovat úplně lživou představu.

Samotné schopnosti se nikdy nemusí uplatnit a nikdy nemusí dojít k jejich rozvinutí. Schopnost realizovaná strukturou reálně prováděných činností se přetváří v **dovednost**. Schopnost učit se cizí jazyky není k ničemu, jestliže nenastane **příležitost** učit se je (například cestou do ciziny, v kurzu apod.) a jestliže není podepřena **motivací a vůlí** daný jazyk zvládnout. **Mohu mít**



NADÁNÍ

schopnosti učit se jazykům, mohou mít vynikající příležitosti ale pokud nebudu chtít a nebudu ochoten tomu věnovat určité úsilí, je mi schopnost k ničemu. Sebemotivace a vůle se tedy bezprostředně podílí na zhodnocení a realizaci schopností. Pouze součtem těchto několika vlivů se schopnost změní v dovednost, která je reálně využitelná. Proto se nabízí otázka, jestli je vůbec smysluplné zabývat se – třeba při testování – samotnými schopnostmi odděleně od některých charakterových vlastností, pokud tyto přímo podmiňují reálné využití daných schopností.



Malý přírámek: Zdaleka ne každé auto je vhodné pro každou příležitost. Stejně tak zdaleka ne každé nadání najde univerzální uplatnění. Člověk, který má předpoklady na vynikající výsledky v jedné oblasti může být zcela nemožný jinde. Nechtějme, aby děti, které mají předpoklady pro to být „traktorem“ jezdily po závodním okruhu mezi formulami, nechtějme od formulí, aby převážely cestující místo autobusů a nechtějme po autobusu, aby oral pole. **Teprve, když pochopíme, k čemu má kdo předpoklady a pomůžeme mu rozvíjet se právě v té oblasti, budeme úspěšní. Protože k úspěchu pomůžeme našim žákům.**

Intelligence

Že se lidé liší svými schopnostmi počínat si správně v různých situacích a samozřejmě i svými schopnostmi vykonávat některé práce či vyřešit některé úkoly je nesporné a těchto rozdílů si všímali už filosofové starého Řecka. Inteligenci ve smyslu obecné myšlenkové schopnosti začal jako pojem užívat v minulém století filosof a sociolog H. Spencer. Moderní psychologové se souhrnem těchto schopností samozřejmě zabývají také... a stejně samozřejmě neexistuje jednotný názor na definování inteligence. Naopak, pohled na význam tohoto pojmu se stále vyvíjí a moderní psychologie už téměř odmítá vyčleňování inteligence ze struktury osobnostních rysů.

Pojem inteligence se tradičně obecně používá jako určitý ekvivalent



"chytrosti", za inteligentního je považován člověk s vyššími rozumovými schopnostmi, s vyšším rozumovým potenciálem. W. Stern inteligenci definuje jako "všeobecnou schopnost individua vědomě orientovat vlastní myšlení na nové požadavky" říká, že jde o "všeobecnou duchovní schopnost přizpůsobit se novým životním úkolům a podmínkám. Psycholog D. Wechsler, tvůrce dalšího z testů inteligence, říká, že **"inteligence je vnitřně členitá a zároveň globální schopnost účelně jednat, rozumně myslet a efektivně se vyrovnat se svým okolím"**. J. P. Guilford inteligenci definuje jako "schopnost zpracovávat informace", čímž jsou myšleny všechny vjemy. J. Piaget inteligenci definuje jako **adaptaci, tedy určitou rovnováhu mezi akomodací a asimilací – tedy "lidsky řečeno" rovnováhu mezi tím, jak se dotyčný přizpůsobí vlivům okolí a tím, jak si okolí přizpůsobí sobě**. Inteligence ovšem také může být chápána jako určitá operační bohatost, případně jako – jednoduše řečeno – **schopnost učit se**.

Ačkoli se zdá pravděpodobné, že rozdíly musí být hmatatelně průkazné, zatím nebyly anatomicky zjištěny (a statisticky ověřeny) anatomické rozdíly mezi mozky lidí s nízkou a vysokou inteligencí, na jejichž základě by se rozdíl dal vysvětlit. Samozřejmě existují rozdíly v hustotě a členitosti synaptických spojů mezi neurony, ale ty nám neodpovídají na všechny otázky. Nelze tedy obecně konstatovat, že člověk s početnějšími synapsemi bude vždy reagovat "inteligentněji".

Moderní psychologie přestává schopnosti a nadání (včetně "inteligence") vyčleňovat z ostatních osobnostních předpokladů. Budeme-li personalista nebo učitel střední školy, který vybírá vhodné uchazeče, nebude nás zajímat informace o tom, že někdo by teoreticky mohl mít vysoké schopnosti, kdyby překonal svou mizivou vůli a absenci sebemotivace. Bude nás zajímat, zda daný uchazeč je schopný úspěšně studovat (pracovat na daném postu), nebo ne. Neboli samotná extrahovaná informace o jeho schopnostech nám nebude stačit. Mnozí američtí psychologové jdou tak daleko, že říkají "Co je to za schopnosti, když strukturou osobnosti je současně dáno, že je dotyčný nikdy nerozvine v dovednosti a pracovní výkon?!".

Testování inteligence

S testováním inteligence začal v roce 1904 francouzský psycholog Binet. Sestavil sadu třiceti různě obtížných úloh. Jedním z kritérií úloh byla jejich srozumitelnost pro různé lidi bez ohledu na předběžné vzdělání. Testy nechal zpracovat určitému vzorku lidí a jejich výsledky zpracoval statisticky. Podle