

DAISY CHRISTODOULOU



SEDM MÝTŮ O VZDĚLÁVÁNÍ

7 MÝTŮ O VZDĚLÁVÁNÍ

Daisy Christodoulou přináší podnětnou kritiku obecně uznávaného pojetí vzdělávání (*educational orthodoxy*). Na základě svých nedávných zkušeností s výukou ve školách, které na žáky kladou vysoké nároky, ukazuje na široké škále příkladů a případových studií, jak moc je výuka ve třídě v rozporu se základními vědeckými principy. Zkoumá sedm široce zastávaných představ, které brzdí žáky i učitele:

- Fakta brání porozumění
- Výuka vedená učitelem je pasivní
- Jednadvacáté století vše zásadně mění
- Vše se dá jednoduše vyhledat
- Měli bychom vyučovat dovednosti přenositelné napříč obory
- Projekty a žákovské aktivity jsou nejlepším způsobem, jak se učit
- Výuka znalostí je indoktrinace

V každé kapitole Christodoulou srozumitelně předkládá teorii jednotlivých mýtů, zvažuje jejich praktické dopady a poukazuje na znepokojivé rozšíření takového přístupu. Poté s odkazem na aktuální poznatky kognitivních věd přesně vysvětluje, proč se jedná o mýtus. Autorka prezentuje přesvědčivé argumenty vysvětlující, jak vládní resorty a vzdělávací organizace na celém světě zklamaly učitele a žáky tím, že prosazují, ba dokonce nařizují špatnou praxi a teorii bez důkazů.

Tento nesmírně výstižný text je nezbytnou četbou pro všechny pro všechny učitele, studenty fakult připravující budoucí učitele, ředitele škol, tvůrce vzdělávací politiky, výzkumné pracovníky a akademiky na celém světě.

Daisy Christodoulou měla na starosti výzkum a vývoj v organizaci ARK Schools ve Velké Británii (v době vydání českého překladu je ředitelkou pro vzdělávání v projektu *No More Marking*; pozn. red.).

Tato úchvatná kniha by se měla zdarma rozdávat učitelům, akademikům a všem pracovníkům ve školství napříč Spojenými státy.

prof. E. D. Hirsch

eminentní americký vědec a emeritní profesor
pedagogiky a humanitních věd,
University of Virginia

Po přečtení této knihy je zřejmé, že většina toho, co se v současné době považuje za „osvědčené postupy“ ve školách, je ve skutečnosti téměř zbytečné – v lepším případě je to jen ztráta času, v horším případě překážka ve výuce. Tato kniha je nesmírně kontroverzní v tom nejlepším slova smyslu – říká pravdu.

Tom Bennett

publicista na portálu TES, autor a učitel

SEDM MÝTŮ O VZDĚLÁVÁNÍ

DAISY CHRISTODOULOU

SEVEN MYTHS ABOUT EDUCATION

Copyright © 2014 Daisy Christodoulou

All rights reserved. Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group. Routledge is not affiliated with EDUKAČNÍ LABORATOŘ, or responsible for the quality of this translated work.

Translation © Tereza Vlková, 2022

ISBN 978-80-908240-0-3

EDUKAČNÍ
LABORATOŘ

publishED

Obsah

Úvodní slovo	IX
Předmluva profesora E. D. Hirsche	X
Předmluva Dylana Wiliama	XII
Poděkování	XIV
Úvod	XV
MÝTUS 1: Fakta brání porozumění	1
MÝTUS 2: Výuka vedená učitelem je pasivní	15
MÝTUS 3: Jednadvacáté století vše zásadně mění	31
MÝTUS 4: Vše se dá jednoduše vyhledat	42
MÝTUS 5: Měli bychom vyučovat dovednosti přenositelné napříč obory	53
MÝTUS 6: Projekty a žákovské aktivity jsou nejlepším způsobem, jak se učit	68
MÝTUS 7: Výuka znalostí je indoktrinace	84
Závěr	99
Odkazy	101
Zkratky	121
Rozhovor s Daisy Christodoulou	122

Úvodní slovo

Dylan Wiliam v předmluvě této knihy píše, že jde možná o nejdůležitější knihu o vzdělávání za posledních deset let a každá škola by měla povinně koupit jeden výtisk každému učiteli. A proč bych zrovna já jeho slova rozporoval?



Michal Orság

Ředitel vzdělávací organizace EDUkační LABoratoř
Zakladatel Nakladatelství publishED

 michalorsagcz
 [michalorsagcz](https://www.facebook.com/michalorsagcz)

Až budete toto knihu číst, možná, stejně jako já, v úvodu jednotlivých kapitol na chvíli zapomenete, že se jedná o mýty. Daisy Christodoulou je totiž popisuje z pohledu těch, kteří v ně věří. Předkládá logické argumenty, citace učitelů z praxe i teoretiků zabývajících se vzděláváním, na pomoc si bere také historické prameny. Představuje myšlenky tak zřejmé, že nás ani nenapadne nad nimi pochybovat. Jenže se stejnou jistotou, s jakou Daisy mýty vystaví, je vzápětí zboří a rozebere pomocí stejně pádných argumentů a důkazů z aktuálních výzkumů.

Kniha je důležitou připomínkou toho, že vše musí být v rovnováze. Pokud je výuka cílená pouze na dovednosti, kde se žáci naučí znalostem? Stejně tak ale nelze učit pouze znalosti a nerozvíjet dovednosti. Tyto dvě entity od sebe nelze oddělit.



Květa Sulková

Vedoucí metodička vzdělávací organizace EDUkační LABoratoř
Zakladatelka Nakladatelství publishED

Předmluva profesora E. D. Hirsche

Když tato kniha poprvé spatřila světlo světa a očistný vánek ji přivál přes Atlantik do USA, napsal jsem na blogu Huffington Post, že si zaslouží „nominaci na nejlepší knihu roku 2013 o americkém vzdělávání“. Všiml jsem si, že mezi oběma zeměmi není velký rozdíl, pokud jde o převažující představy o vzdělávání, a že tyto představy jsou výstižně popsány jako mýty. Mýty, na které Daisy Christodoulou poukazuje, jsou antiintelektuální a (nechtěně) i antiegalitářské. Tím, že znevažují fakta a znalosti, současně snižují všeobecné úspěchy ve škole a prohlubují propast mezi bohatými a chudými.

Sociálněvědní výzkumy ve Spojených státech prokázaly trvalou souvislost mezi výší příjmu a velikostí slovní zásoby. Žáci, kterým rodiče četli knihy již v batolecím věku a kteří rozumí jazyku používanému při výuce, si ve škole nadále rozšiřují své znalosti i slovní zásobu. Ti, kteří pocházejí z méně podnětného rodinného prostředí, nastoupí do školy bez slovní zásoby a bez znalostí, které by jim umožnily lépe prospívat. Místo toho tak zaostávají za dětmi, které měly v tomto ohledu větší štěstí.

Prohlubování rozdílů lze zvrátit systematickým budováním vědomostí ve škole – jak ukazuje 25 let zkušeností z tzv. *Core Knowledge schools* (školy, které používají kurikulum *Core Knowledge*, volně přeloženo jako „základní znalosti“; pozn. red.). Tento dobrý výsledek však nemohou přinést nedůsledné kurikulum ani učitelé, kterým byly vštěpovány mýty brojící proti faktům.

Když tato kniha vyšla v digitální podobě, vzdělávací instituce na obou březích Atlantiku ji ostře zkritizovaly za podsouvání takzvaných slaměných panáků (*argumentační faul*, „straw man“ – záměrně zkreslené tvrzení, které je nastoleno proto, že je snazší ho vyvrátit, než skutečné argumenty oponenta; pozn. red.). Dobří učitelé pak poukazovali na problém, který se zdál mnohem nenápadnější, totiž že holá, oddělená fakta působí proti „porozumění“ a že výuka vedená učitelem vede k pasivitě. Tvrzení, kvůli nimž myšlenky kritizující fakta přetrvávají, se celé století zdokonalovala a ověřovala v praxi. Došlo k jemným rétorickým úpravám ve způsobu jejich prezentace, což obhájčům statu quo umožňuje tvrdit, že Christodoulou popisuje slaměné panáky! Žádný rozumný člověk podle nich nikdy ve skutečnosti neřekl, že „fakta brání porozumění“. Je pravda, že nikdo to nikdy neřekl takto přímočaře. Spíše je tato myšlenka naznačena vytrvalým opakováním zásady, že fakta jsou mnohem méně důležitá než „porozumění“. Síla této knihy spočívá v tom, že odhaluje tuto jazykovou lest – podrobně analyzuje způsob výuky, který z ní vychází. Přes veškerou rétorickou rafinovanost však v praxi příliš mnoho lidí ve vzdělávacích zařízeních skutečně minimalizuje a zesměšňuje výuku faktů.

Jak říká sama Christodoulou, neútočí na slaměné panáky, ale na to, co je otevřeně označováno jako „osvědčené postupy“. Svou analýzu bohatě zdokumentovala, přičemž každý mýtus popsala nikoliv vlastními slovy, ale přímými citacemi uznávaných autorit. Následně uvádí, jak každá myšlenka v praxi skutečně fungovala, a předkládá popis příslušných výzkumů v oblasti kognitivní psychologie, které v drtivé většině vyvracejí vůdčí myšlenku či mýtus. Vše je podáno srozumitelně, seriózně a vtipně od člověka, který byl třídním učitelem a který byl svědkem tragického selhání těchto převládajících postupů v praxi.

Tyto mýty mají jednu obrovskou vadu. Jsou empiricky nesprávné. Neodpovídají tomu, jak funguje lidská mysl. Na první pohled působí natolik pravdivě a přitažlivě, že si získaly mysl a srdce učitelů téměř na sto let. Proto je tato kniha tak důležitá. Může přesvědčit další učitele i širokou veřejnost, protože její autorka je učitelka a vychází z ověřených zdrojů. V současném světě si již nemůžeme dovolit neefektivní a nerovnoprávné vzdělávání vyvolané těmito sice dobře míněnými, ale katastrofálními koncepčními omyly.

Předmluva Dylana Wiliama

V posledních zhruba deseti letech prosazují politici a tvůrci nejrůznějších strategií názor, že vzdělávání by se mělo více opírat o výzkumy přinášející důkazy o tom, „co funguje“, tedy co nejlépe podporuje učení. Toto tvrzení vychází z předpokladu, že kdybychom dokázali vzdělávání více přiblížit medicíně, bylo by vše v pořádku. S tím jsou spojeny dva problémy. Za prvé je nyní jasné, že medicína je mnohem méně „založena na výzkumu“, než si většina lidí myslí, a v praxi vychází spíše z tradičních postupů nebo výzkumných studií, které jsou zavádějící, než z toho, co skutečně pomáhá zlepšit zdraví a duševní pohodu pacientů (Goldacre, 2012). Za druhé, když se vzdělávání staví do negativního kontrastu s medicínou, jsou příklady obvykle velmi selektivní. Dosáhli jsme obrovských úspěchů v boji proti nemocem, jako jsou dětská obrna a neštovice, ale mnohem méně víme např. o tom, jak přimět lidi, aby dodržovali léčebné režimy, které jim pomáhají přežít.

Zvláště ironické na tom všem je, že nyní existuje značné množství poznatků o tom, co se děje při učení a jaké druhy školních zkušeností pravděpodobně pomáhají žákům dosáhnout největších pokroků, a přesto se jen velmi málo z těchto výzkumných poznatků dostává do tříd. Na mnoha katedrách pedagogiky nepracuje ani jeden psycholog a většina programů přípravy učitelů zahrnuje z psychologie vzdělávání jen velmi málo nebo vůbec nic. V důsledku toho je docela dobře možné, že někdo získá kvalifikaci učitele, aniž by měl jakoukoli znalost psychologie, natož nejnovější poznatky z tohoto oboru.

V současné době například existuje řada důkazů, že tzv. učení objevováním (*discovery learning*) – kdy žáci „objevují věci sami“ – je jednoduše méně efektivní než přístup, kdy jsou žáci vedeni učitelem k zamýšleným výsledkům učení (Mayer 2004). To neznamena, že by žáci měli být pasivními příjemci znalostí – myšlenka, že učení je spíše aktivní než pasivní proces, je dobře známá již více než půl století – ale aktivita není totéž co zapojení se. V mnoha třídách se učitelé starají spíše o to, aby byli žáci aktivní, než o to, aby přemýšleli, a i když žáci přemýšlejí, učitelé se často příliš nezajímají, o čem přemýšlejí.

Víme také, že pokud přimějeme učitele, aby méně mluvili a nechali více mluvit žáky, pravděpodobně to nezlepší stav výuky. Například ve videostudiích TIMSS zaměřených na hodiny matematiky na středních školách bylo zjištěno, že ve třídách v USA (které jsou pro tyto účely velmi podobné třídám ve Velké Británii) připadá na každé slovo žáka přibližně 8 slov učitele. Na japonských středních školách to bylo 13 a v Hongkongu 16 slov.

Tento nesoulad mezi tím, co kognitivní vědy zjistily o učení, a tím, co se děje v našich třídách, mě po mnoho let stále více znepokojoval – a pak jsem před několika měsíci narazil na úžasnou knihu autorky Daisy Christodoulou. Někdo mě požádal, abych mu řekl, co si o knize myslím, protože ji považoval za kacířskou, a tak jsem si ji jednoho nedělního rána stáhl do svého Kindle a začal číst.

Nevěděl jsem, co očekávat. Příliš mnoho knih, které tvrdí, že odhalují „mýty“ o něčem nebo o někom, začíná tím, že vytvoří slaměné panáky – tvrzení, kterým nikdo ve skutečnosti nevěří, nebo jsou tak specifická, že je lze snadno vyvrátit – a pak je zboří. Na knize Sedm mýtů o vzdělávání je osvěžující to, že předkládané mýty jsou skutečně v povědomí lidí rozšířené, a co víc, publikace přináší velice podrobné důkazy, že tyto mýty jsou podporovány na nejvyšších úrovních našeho vzdělávacího systému. A nakonec Daisy Christodoulou pomocí brilantní analýzy předkládá přísné vědecké důkazy, že každý z těchto mýtů je skutečným mýtem – něčím, co je prostě prokazatelně špatné. Kniha je skutečně krásně napsaná.

Podle mého názoru je to možná nejdůležitější kniha o vzdělávání za posledních deset let (a do tohoto hodnocení neochotně zahrnuji i své vlastní práce). Měla by být povinnou četbou na každém kurzu pro učitele. A školy, které mají opravdový zájem osvobodit potenciál vzdělávání a změnit životy mladých lidí, by měly koupit jeden výtisk pro každého učitele. Nikdy předtím jsem to o žádné knize neřekl; tak skvělá je podle mě tato kniha.

Odkaz na literaturu:

Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K. B., Hollingsworth, H., Jacobs, J. K., Stigler, J. W. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study (Vol. NCES [2003–013])*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Mayer, R. E. (2004). *Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods on instruction*. *American Psychologist*, 59(1), 14–19.

(Dylan Wiliam je autorem zásadní publikace o formativním hodnocení. Jeho knihu *Zavádění formativního hodnocení naleznete přeloženou do češtiny na published.cz; pozn. red.*)

Poděkování

Tuto knihu mi pomohlo napsat mnoho lidí. Caroline Nash mi poskytla hodnotné rady, podporu a povzbuzení a umožnila mi uvolnit se z práce v organizaci The Curriculum Centre. Jo Saxton, Anastasia de Waal, Maria Egan, Michelle Major a Joe Kirby si přečetli rukopis knihy a nabídli cenné návrhy a nápady. Syd Egan poskytl srovnání kriketu a baseballu ve 4. kapitole. Sonia Cutler rukopis upravila a zkontrolovala.

Za případné chyby jsem samozřejmě zodpovědná já sama.

Úvod

Moji rodiče jsou inteligentní lidé, kteří vyrostli v londýnské čtvrti East End. Oba ukončili školní docházku, aniž by dosáhli plnohodnotné odborné kvalifikace v jakémkoli oboru. Přestože žijí šťastně a spokojeně, myslím, že oba v určitých obdobích svého života přemýšleli o tom, jak by se jim bývalo žilo, kdyby je ve škole někdo popostrčil a podpořil. Ve zprávách neustále vídám lidi ve věku svých rodičů, kteří nejsou o nic inteligentnější než oni, ale díky odlišnému rodinnému zázemí a posléze vzdělání měli v životě mnohem více příležitostí. Vzdělání je důležité. A v současné Británii nám všechny statistiky říkají, že nejsme o mnoho blíže spravedlivému rozdělení vzdělávacích příležitostí než v době studia mých rodičů.

Například zpráva Komise pro rovnost a lidská práva (*Equalities and Human Rights Commission*) z roku 2010 uvádí, že „dosažené vzdělání i nadále úzce souvisí se socioekonomickým zázemím“, že „u žáků, kteří mají nárok na FSM (*free school meals* – *bezplatné školní stravování*; pozn. red.), existuje jen poloviční pravděpodobnost, že budou mít dobré výsledky v rámci GCSE (*General Certificate of Secondary Education* – *zkouška, kterou žáci typicky skládají postupně během tří ročníků, ukončena je v cca 16 letech*; pozn. red.), než u těch, kteří na školní stravu nárok nemají“. A že „podíl mladých lidí z nižších socioekonomických skupin, kteří dále pokračují ve vyšším vzdělávání (...) zůstává výrazně nižší než u osob s lepším zázemím“.¹

Výzkum prováděný společností Sutton Trust tato zjištění potvrzuje a ukazuje, že nerovnosti ve vzdělání se sice projevují již před nástupem žáka do školy, ale „ve škole se dále prohlubují: dvě třetiny žáků, kteří dostávají bezplatnou školní stravu a kteří v jedenácti letech patří mezi pět nejlepších žáků ročníku, už nejsou mezi pěti nejlepšími žáky při získání certifikátu GCSE a polovina z nich nepokračuje na vysokou školu“.² Ačkoli se od šedesátých let 20. století výrazně zvýšil počet studentů mířících na vyšší či vysokou školu, existují důkazy, že z této expanze neúměrně profitovali již tak bohatí lidé. V roce 2003 J. Blanden a S. Machin tvrdili, že rozšíření vyššího vzdělávání „ve skutečnosti vedlo k výraznému prohloubení rozdílů v zastoupení bohatých a chudých dětí“.³

Stejně jako moji rodiče jsem vyrostla ve východním Londýně a chodila do místní základní školy. V jedenácti letech jsem dostala státem dotované místo v soukromé škole. V osmnácti jsem šla studovat anglickou literaturu na University of Warwick. Od chvíle, kdy jsem dostala státem dotované místo ve škole, jsem si moc dobře uvědomovala, jaké mám štěstí a privilegium. Když jsem univerzitu dokončila, byla snaha podělit se s ostatními o štěstí a čest, kterých se mi dostalo, jedním z důvodů, proč jsem se rozhodla jít učit.

V roce 2007 jsem absolvovala školení v rámci programu Teach First a brzy poté jsem dostala místo na střední škole v Londýně. Učila jsem tam tři roky a nesmírně mě to bavilo.

Den co den jsem se však setkávala s do očí bijícími důkazy o nízké úrovni základních schopností a znalostí žáků.

Někteří lidé by řekli, že tyto mýty jsou příkladem progresivního vzdělávání. Já takové označení odmítám. Za prvé, na mýtech není vůbec nic pokrokového. Za druhé, jak ukazují v kapitole 7, progresivisté se na těchto myšlenkách nikdy jednomyslně neshodli. Za třetí, slovo progresivní předpokládá novost a originalitu. Na žádné z těchto myšlenek však nic nového není. Existují již desítky let, někdy i déle. Pokrok, kterého jsme dosáhli v objevování toho, jak se lidé učí, tyto myšlenky ve skutečnosti zpochybňuje.

Kdybych měla vymyslet slovo nebo slovní spojení, které by shrnulo intelektuální důvody těchto mýtů, řekla bych „vzdělávací formalismus“, protože mnoho z těchto mýtů vychází z předpokladu, že forma je důležitější než obsah. Kdybych měla vymyslet intelektuální směr, který je jejich základem, pak bych zvolila postmodernismus, nikoliv progresivismus. Postmodernismus je skeptický k hodnotě pravdy a poznání – a mnoho z těchto mýtů má ve svém jádru hlubokou skepsi k hodnotě poznání. Z tohoto důvodu začnu mýtem 1 (*Fakta brání porozumění*) a mýtem 2 (*Výuka vedená učitelem je pasivní*). Dalo by se říci, že jsou to základní mýty, z nichž všechny ostatní mýty uváděné v této knize vycházejí. Mají dlouhý rodokmen a poskytují teoretické zdůvodnění pro většinu toho, co se ve školách děje. Další dva mýty (*Jednadvacáté století vše zásadně mění* a *Vše se dá jednoduše vyhledat*) jsou v podstatě moderním ospravedlněním prvního mýtu. Mýtus 5 (*Měli bychom vyučovat dovednosti přenositelné napříč obory*) je dalším ospravedlněním toho, že nevyučujeme znalosti. Mýtus 6 (*Projekty a žákovské aktivity jsou nejlepším způsobem, jak se učit*) se týká pedagogiky; navrhuje způsoby organizace výuky, které omezují předávání znalostí. Poslední mýtus (*Výuka znalostí je indoktrinace*) se týká politického aspektu znalostí: naznačuje, že výuka znalostí připomíná vymývání mozků. Všechny sedm mýtů dohromady zásadně poškozují vzdělávání našich žáků.

MÝTUS 1 FAKTA BRÁNÍ POROZUMĚNÍ

**Proč lidé tomuto mýtu věří a jak ovlivnil
vzdělávací politiku i samotnou výuku?**

Důkazy v teorii

Jedním z prvních, kdo vyjádřil názor, že výuka faktických informací nepřinese žákům skutečné porozumění, byl švýcarský filozof Jean-Jacques Rousseau v 18. století. Ve svém díle *Emil, čili, O vychování* radí, abyste „svému učenci nezačínali žádné slovní lekce; měl by se učit pouze skrze zkušenost“.¹⁶ Důvodem je, že učit se fakta je neefektivní: „Jaký má smysl vepsat jim do mozku seznam symbolů, které pro ně nic neznamenaají?“¹⁷ Žák možná bude schopen přesně zopakovat, co jste mu řekli, ale nebude schopen použít fakta, která mu byla řečena, ani pochopit, jakými způsoby lze tato fakta využít:

Mnozí myslí, že mě vyvrátí, namítnou-li mi, že děti se naučí některým počátkům geometrie; než to svědčí naopak ve prospěch můj: ukazuje se tím, že nedovedou vůbec rozumovati samy, ba ani podržeti závěry jiného; nebo pozorujte tyto malé geometry při jejich methodě a uvidíte ihned, že uchovali v paměti jen přesný dojem obrazce a slova důkazu. Při nejmenší nové námitce jsou spletení; obraťte obrazec a jsou opět spletení.¹⁸

Učit se fakta tímto způsobem je jednak neefektivní, jednak také nemorální. Tím, že se žák stává pasivním, nejenže se neučí, ale je z něho vysávána i veškerá radost a hravost spojená s dětstvím:

Udílí-li příroda dětskému mozku takovou ohebnost, že jest dítě schopno, přijímatí všechny druhy dojmů, nečiní to proto, aby se do něho vštěpovala jména králů, data, výrazy ze znakovosti, sfery, zeměpisu a všechna ta slova, která nemají žádného smyslu pro věk jeho a žádného užítu pro věk kterýkoli a kterými činíme dětství jen smutným a pochmurným.¹⁹

Na konci devatenáctého století pedagog John Dewey rovněž zdůrazňoval zkušenost a důležitost učení se praxí. Rousseau se domníval, že dítě „by se mělo učit pouze skrze zkušenost“; s Deweyem je nejčastěji spojována fráze „učení se skrze praktickou zkušenost“. Pro Deweyho představovala problém skutečnost, že v mnoha školách v jeho době nebyli žáci aktivní:

Dítě je uvrženo do pasivního, receptivního nebo absorbujícího postoje. Podmínky jsou takové, že mu není dovoleno řídit se zákony své přirozenosti; výsledkem je tření a plýtvání.²⁰

Vidíme to znovu: učit se fakta činí žáka pasivním; pasivita žáka znamená, že musí ignorovat své přirozené sklony; ignorování přirozených sklonů ho činí nešťastným a nepomáhá mu se učit. A opět tkví problém v tom, že se žák učil fakta:

Dítěti předkládáme libovolné symboly. Symboly jsou v duševním vývoji nutností, ale mají své místo jako nástroj pro úsporu úsilí; předkládané samy o sobě jsou jen hromadou nesmyslných a svévolných představ vnucených zvenčí.²¹

Paulo Freire byl brazilský pedagog a svou nejslavnější knihu *Pedagogika utlačovaných* (*Pedagogy of the Oppressed*) napsal v roce 1970. Stejně jako Dewey se jeho teorie těšily velkému vlivu: po celém světě se prodalo více než milion výtisků.²² Na vrcholu své slávy v 70. letech byla nepochybně populárnější, ale o jejím přetrvávajícím vlivu svědčí i to, že se v roce 2007 umístila na desátém místě v anketě Teachers TV o nejinspirativnější vzdělávací knihy.²³ Freire také kritizuje, jak fakta brání žákům skutečně pochopit realitu kolem nich:

Učitel (...) vykládá látku, která je žákům naprosto cizí. Jeho úkolem je „nalít“ do žáků obsah svého vyprávění – obsah, který je odtržen od reality, odpojen od celku, který ho stvořil a mohl by mu dát plnohodnotný význam.²⁴

Vytvořil svůj slavný „bankovní koncept vzdělávání“ (*banking concept of education*), který ukazuje, jak fakta brání porozumění:

Vzdělávání se tak stává aktem ukládání, v němž jsou žáci „prázdným účtem“ a učitel vkladatelem. Učitel místo komunikace vydává sdělení a provádí vklady, které žáci trpělivě přijímají, opakují a snaží se je zapamatovat. Jedná se o „bankovní“ pojetí vzdělávání, v němž žáci mohou pouze přijímat, třídit a uchovávat přijaté vklady. Je pravda, že mají možnost stát se sběrateli informací, které ukládají, nebo mohou tyto položky katalogizovat. V konečném důsledku se však tito lidé kvůli nedostatku tvořivosti, transformace a znalostí sami stávají pouhou položkou v tomto (přinejmenším) zavádějícím systému.²⁵

Všechny tyto metafory by nám měly připomenout dalšího slavného autora, který se věnuje vzdělávání, Charlese Dickense. Ačkoli Dickens byl spisovatel, nikoli pedagog, jeho díla a postavy jsou natolik známé a vlivné, že si zaslouží, abychom jim věnovali pozornost. Dickensovo líčení školy Thomase Gradgrinda na začátku knihy *Zlé časy* (*Hard Times*) je v rámci literárního díla mistrovské:

Tak tedy, já chci ta fakta. Učte ty hochy a dívky jedině faktům. Jedině fakta platí v životě. Nepěstujte nic jiného, všechno ostatní vykořeňte. Mozky myslících živočichů můžeme formovat jen pomocí fakt: nic jiného nebudou potřebovat. To je zásada, podle níž vychovávám své vlastní děti, a to je zásada, podle níž vychovávám i tyto děti. Držte se fakt, pane!

Mluvčí, učitel a třetí dospělá osoba poněkud ustoupili a letmo přehlédli nakloněnou rovinu, na níž pečlivě srovnané nádoby byly připraveny, aby se daly naplnit celými vědry fakt až po okraj.²⁶

Jak vidíme, metafora na konci má mnoho společného s metaforami, které používají Rousseau, Freire nebo Dewey. Dickens kritizuje ty, kteří považují děti za pasivní nádoby, jež je třeba naplnit fakty. Zbytek románu jasně ukazuje, co se děje s dětmi, které jsou vystaveny Gradgrindovým metodám. Stávají se z nich citově zakrnělí a zlomení dospělí jako jeho dcera Louisa, nebo z nich vyroste bezcitný, bezduchý udavač, jako je Bitzer. *Zlé časy* se mimochodem umístily na sedmém místě ve stejném žebříčku inspirativních knih o vzdělávání v již zmíněné anketě. Je také pozoruhodné, jak často se objevuje jméno Gradgrind v seriálních diskusích o vzdělávání. V programu *Newsnight*, který se zaměřuje na soudobé dění a kauzy, nedávno použili dlouhou ukázkou z televizního zpracování v souvislosti s reformou zkoušek.²⁷ Srovnávat učitele nebo kohokoli v oboru vzdělávání s Gradgrindem je urážkou, která naznačuje, že učitel je jednak emocionálně zakrnělý, jednak páchá na svých žácích velké emocionální škody.

Všichni tito spisovatelé mají jeden společný rys. Nesmyslně proti sobě staví fakta, která jsou obecně považována za něco špatného, a to ostatní, co je obecně považováno za dobré. Proti faktům stojí smysl, porozumění, uvažování, význam a v Dickensově případě i fantazie

nebo to, co bychom dnes mohli nazvat představivostí či tvořivostí. Pokud chcete, aby žáci chápali skutečný význam něčeho, aby byli schopni uvažovat a byli tvořiví a nápadití, pak fakta nejsou cestou, jak takového cíle dosáhnout.

Někdy se říká, že tito teoretici nebyli nepřátelští vůči faktům jako takovým, ale pouze vůči určitým normativním a uměle vytvořeným metodám jejich učení. V kapitole 2 se tímto argumentem budu zabývat v plném rozsahu a podrobněji se podívám na postupy, které výše zmínění upřednostňovali před učením se faktům. Prozatím se však chci zabývat pouze jejich postojem k faktům samotným a myslím, že je fér říci, že jak jejich argumenty, tak jazyk, který používají, ukazují, že je samotná představa faktů hluboce znepokojuje.

Moderní praxe

Na první pohled by se mohlo zdát, že tyto myšlenky jsou modernímu vzdělávacímu systému tak vzdálené, jak jen to jde. Koneckonců, neslyšíme stále dokola, jak jsou naši žáci vystresovaní? Kolik zkoušek musí složit? Jak hrozné a neradostné je jejich dětství? Samozřejmě, a to je přesně ten problém, který diagnostikovali Rousseau a ostatní: příliš mnoho učení se faktům. Je skutečně pravda, že naši žáci musí skládat mnoho zkoušek. Možná je pravda, jak tvrdí Organizace spojených národů (OSN), že žáci jsou nejnešťastnější skupinou lidí ve vyspělém světě.²⁸ Ale jejich problémy rozhodně nepramení z toho, že by byli přetěžováni fakty; ve skutečnosti, jak chci nyní ukázat, se současná vzdělávací praxe řídí zcela jasně myšlenkami, které jsem nastínila již dříve.

Vliv těchto myšlenek můžeme vysledovat ve dvou hlavních oblastech: v kurikulu, které mají učitelé plnit, a ve vyučovacích metodách, v nichž jsou pedagogové vyškoleni a které mají používat. Kurikulum, jímž se mají učitelé podle zákona řídit, můžeme spolehlivě najít v publikaci Národní kurikulum pro anglické školy (*The National Curriculum for England; dále jen národní kurikulum; pozn. red.*) a v dalších souvisejících kurikulárních dokumentech. Vyučovací metody, které se používají v anglických školách, můžeme bezpečně vysledovat na základě zpráv a dalších publikací OFSTED. V této kapitole se budu zabývat pouze národním kurikulem; v následujících kapitolách se více zaměřím na publikace OFSTED.

Nejprve se chci zabývat významem národního kurikula jako zdroje výuky, který lze poměrně snadno prokázat. Od roku 1988, kdy bylo národní kurikulum zavedeno, jsou státní školy v Anglii ze zákona povinny ho dodržovat. Pokud tedy zjistíme, že národní kurikulum něco vyžaduje nebo nevyžaduje, je to klíčové. V kurikulu pro základní školy (*primary curriculum – Key Stage 1 a 2; dále KS1 a KS2; pro žáky ve věku 5 až 11 let; pozn. red.*), které bylo naposledy revidováno v roce 1999, a v kurikulu Key Stage 3 (*dále KS3; pro žáky ve věku 11 až 14 let; pozn. red.*), u kterého proběhla poslední revize v roce 2007, dochází k záměrné redukci a v některých případech k úplnému odstranění obsahu předmětů. Tento krok byl někdy chápán tak, že kurikulum uvolnilo učitelům ruce, aby učili to, co se jim líbí. Ne tak docela. Ačkoli v tomto kurikulu bylo jistě mnohem méně stanoveného obsahu předmětů,

stále v nich bylo předepsáno hodně. V tomto případě se však jednalo spíše o předepisování dovedností, zkušeností a určitých metod než obsahu. Vezměme si například učební plán dějepisu. Kurikulum KS3 z roku 2007 nepředepisuje znalosti, ale spíše seznam dovedností. Žáci by se měli naučit následující věci:

Dějepis

Žáci by měli umět:

- A) identifikovat a zkoumat samostatně i v týmu konkrétní historické otázky nebo problémy, vytvářet a ověřovat hypotézy,
- B) kriticky uvažovat o historických otázkách nebo problémech.

Používání důkazů

Žáci by měli umět:

- A) identifikovat, vybírat a využívat celou škálu historických pramenů včetně textových, obrazových a orálních pramenů, artefaktů a historického prostředí,
- B) vyhodnotit použité prameny, aby dospěli k odůvodněným závěrům.

Interpretace minulosti

Žáci by měli umět:

- A) prezentovat a uspořádat výpovědi a vysvětlení týkající se minulosti tak, aby bylo souvislé, strukturované a zdůvodněné, a to za použití chronologických konvencí a historické slovní zásoby,
- B) sdělovat své znalosti a porozumění dějinám různými způsoby s využitím chronologických konvencí a historické slovní zásoby.²⁹

Takto vypadá většina předmětů v kurikulu z roku 2007. Zde jsou například uvedeny základní dovednosti a postupy přírodovědného kurikula, které jsou pozoruhodně podobné dějepisným dovednostem:

Praktické schopnosti a schopnosti zkoumat

Žáci by měli umět:

- A) používat škálu vědeckých metod a technik k rozvíjení a ověřování myšlenek a vysvětlení,
- B) posoudit riziko a pracovat bezpečně v laboratoři, v terénu a na pracovišti,
- C) plánovat a provádět praktické a badatelské činnosti samostatně i ve skupinách.

Kritické chápání důkazů

Žáci by měli umět:

- A) získávat, zaznamenávat a analyzovat údaje z široké škály primárních a sekundárních zdrojů včetně zdrojů informačních a komunikačních technologií (ICT) a využívat svá zjištění jako důkaz pro vědecká vysvětlení,
- B) hodnotit vědecké důkazy a pracovní metody.

Komunikace

Žáci by měli umět:

- A) používat vhodné metody včetně ICT ke sdělování vědeckých informací a přispívat k prezentacím a diskusím o vědeckých otázkách.³⁰

Klíčové koncepty většiny předmětů mají podobný formát: zkoumání, důkazy, komunikace. V pokynech, které jsou součástí tohoto kurikula, se jasně uvádí, že je záměrně „méně předepsaného obsahu předmětů“ a místo toho více pozornosti „směřuje na klíčové koncepty a procesy, které jsou základem každého předmětu“.³¹ Zde vidíme stejný protiklad, který jsme viděli u Deweyho, Rousseaua a Freireho. Ti stavěli proti sobě fakta a porozumění; kurikulum staví proti sobě obsah a koncept předmětu. Stejně jako v případě Deweyho, Rousseaua a Freireho i rétorika používaná v dokumentech národního kurikula prozrazuje znepokojení nad fakty a znalostmi. Ve vysvětlení zamýšlených výsledků kurikula nebyla ani jednou použita slova „znalosti“ a „fakta“:

Cílem je vytvořit ucelený učební plán na období, kdy je dětem 11–19 let, který navazuje na zkušenosti mladých lidí ze základní školy a který pomáhá všem mladým lidem stát se úspěšnými žáky, sebevědomými osobnostmi a zodpovědnými občany. Konkrétně má učební plán mladým lidem pomoci s následujícími:

- dosahovat vysokých standardů a dělat větší pokroky,
- snížit rozdíly a umožnit těm, kteří ve věku 11 let nedosahují očekávaných výsledků, vyrovnat se svým vrstevníkům,
- mít kvalitní osobnostní dovednosti a dovednosti k učení a myšlení (*personal, learning and thinking skills*), umět je používat a stát se samostatnými žáky,
- mít kvalitní praktické dovednosti a umět je používat,
- rozvíjet jejich potenciál skrze podněcování a zdolávání výzev,
- mít větší zájem o učení a radost z něj, což povede k účasti na vzdělávání až do 19 let a dále.³²

V předmluvě ke kurikulu uvedl Mick Waters, který je za něj z velké části zodpovědný, následující:

Kurikulum by mělo být ceněno. Na naše kurikulum bychom měli být skutečně hrdí: toto učení se národ rozhodl předložit své mládeži.³³

Na tomto tvrzení je něco trochu zvláštního; slovo *učení* se zde používá jako podstatné jméno. Zní trochu nepříroze, když před někoho předložíme učení; logičtěji by znělo, kdybychom před něj předložili znalosti. Myslím, že to lze považovat za další příklad toho, jak byli Waters a další tvůrci kurikula nesví ohledně samotné představy znalostí.

Mick Waters byl v letech 2005 až 2009 ředitelem pro tvorbu kurikula (*Director of Curriculum*) v Úřadu pro kvalifikace a kurikulum (*Qualifications and Curriculum Authority*), který je za toto kurikulum zodpovědný. Peter Wilby, komentátor deníku Guardian v rubrice vzdělávání, tvrdí, že Waters „pravděpodobně změnil středoškolské vzdělávání zásadněji než kdokoli jiný za posledních 20 let“.³⁴ Svůj úsudek opírá především o jeho roli při tvorbě kurikula z roku 2007. Pokud se podíváme na Watersův vliv v době, kdy kurikulum připravoval, může nám to o jeho postoji k vědomostem a učení se faktickým informacím napovědět více. Napsal kladně vyznívající předmluvu k publikaci Asociace učitelů a lektorů (*Association of Teachers and Lecturers; dále ATL*) s názvem Zavádění změn (*Subject to Change*). Tato publikace volá po deweyovském kurikulu, v němž by žáci měli dostávat lekce chůze, okopávání a sázení pšenice a „kde učení se faktických informací z paměti musí ustoupit výchově skrze osvojování si základních dovedností, které jsou přenositelné napříč obory (*transferable skills*)“.³⁵ V březnu 2012 poskytl Waters asociaci ATL rozhovor, v němž řekl, že vzdělávání „nemusí být nekonečným předáváním informací“.³⁶

Na rozdíl od kurikula KS3 nebylo kurikulum pro základní školy od roku 1999 revidováno. Stejně tak jsou v nich ale dovednosti a postupy požadované v jednotlivých předmětech stanoveny zákonem, zatímco fakta a znalosti jsou nepovinné a popsány mnohem širěji a vágněji. Lze tedy říci, že národní kurikulum v současné podobě staví fakta a chápání konceptu do protikladu a je k hodnotě faktů skeptické.

Posloupnost dovedností zahrnutých do rámce národního kurikula je dost podobná velmi populárnímu pojetí učení zvanému Bloomova taxonomie. Bloomova taxonomie, poprvé navržená v roce 1956, uvádí dovednosti, které bychom měli u žáků rozvíjet. Znalost (*knowing*) je nejnižší. Na dalších místech žebříčku se nacházejí schopnosti aplikovat (*apply*), analyzovat (*analyse*), porovnávat (*compare*) a hodnotit (*evaluate*), což jsou všechno příklady myšlení vyššího řádu.³⁷

Lze tvrdit, a mnozí tento názor zastávají, že odstranění obsahu z národního kurikula neznamenovalo, že by učitelé neměli učit obsah. Jednoduše jim tento krok dal větší volnost při výběru obsahu. S tím nesouhlasím. Když zvážíme důkazy, které jsem uvedla dříve, vidíme, že cílem odstranění obsahu z kurikula bylo, aby učitelé učili méně obsahu. Smyslem kurikula bylo podpořit aktivity a zkušenosti získávané učním, které by zahrnovaly mnohem méně předávání znalostí a mnohem více se zaměřovaly na porozumění konceptu. Národní kurikulum přijalo názor, že předávání znalostí brání porozumění konceptu.

Proč je to mýtus?

Mým cílem není kritizovat opravdové porozumění konceptu, pochopení významu nebo rozvoj dovedností vyššího řádu. Všechny tyto oblasti jsou skutečným cílem vzdělávání. Jsem přesvědčená, že fakta a obsah předmětu nejsou v rozporu s těmito cíli; naopak, jsou jejich součástí. Rousseau, Dewey a Freire se mýlili, když považovali fakta za nepříteli

Daisy Christodoulou

Sedm mýtů o vzdělávání

Z anglického originálu *Seven Myths About Education*, vydaného nakladatelstvím Routledge v roce 2014, přeložila Tereza Vlková.

Odborná redakce: Michal Orság, Květa Sulková

Jazyková a stylistická redakce: Jan Spěvák

Sazba: Honza & Bartoněk

Obálka: Honza & Bartoněk dle návrhu Michala Orsága

Počet stran: 152

Ve spolupráci s Nakladatelstvím publishED (published.cz)

vydala vzdělávací organizace EDUKAČNÍ LABORATOŘ.

info@edukacnilaborator.cz

edukacnilaborator.cz

Tisk: CZECH PROMOTION Systems, s.r.o., Thámová 289/13, 186 00 Praha 8

Vydání první

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této knihy nesmí být reprodukována, šířena či prezentována v jakékoli formě či jakýmikoli prostředky bez předchozího písemného souhlasu vydavatele.

ISBN 978-80-908240-0-3

Praha 2022

Daisy Christodoulou přináší podnětnou kritiku obecně uznávaného pojetí vzdělávání. Tento nesmírně výstižný text je nezbytnou četbou pro všechny učitele, studenty fakult připravující budoucí učitele, ředitele škol, tvůrce vzdělávací politiky, výzkumné pracovníky a akademiky na celém světě.

Zkoumá sedm široce zastávaných představ, které brzdí žáky i učitele:

- Fakta brání porozumění
- Výuka vedená učitelem je pasivní
- Jednadvacáté století vše zásadně mění
- Vše se dá jednoduše vyhledat
- Měli bychom vyučovat dovednosti přenositelné napříč obory
- Projekty a žákovské aktivity jsou nejlepším způsobem, jak se učit
- Výuka znalostí je indoktrinace

„Kniha mi poskytla další teoretický doklad podporující mé praktické zkušenosti z výuky a tvorby vzdělávacích materiálů. Nabízí možnost poučit se skrze anglickou praxi z období, kterým si české školství rovněž prochází.“

Miloš Novotný, autor učebnic a exředitel malotřídní školy

„Co od nás vyžaduje vzdělávání? Odvahu postavit se zakořeněným mýtům a mylným představám. Vyučovat žáky fakta není v rozporu s rozvojem kompetencí. Nevěříte? Čtěte!“

Eva Marková, učitelka, Gymnázium Paměti národa

„Sedm mýtů dokazuje, s jakou obezřetností musíme k výuce ve třídě i ke změnám ve školství přistupovat. Přináší zásadní argumenty pro to, abychom se při utváření našich představ o vzdělávání nenechali vést jen dojmy, trendy a vlastní zkušenosti, ale také vědeckými důkazy.“

Pavel Bobek, učitel, ZŠ Solidarita

EDUKAČNÍ
LABORATOŘ

 /edukacnilaborator

 /edukacnilaborator

 /edulaborator

 edukacnilaborator.cz

publishED

ISBN 978-80-908240-0-3



9 788090 824003