

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 rozdíl 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



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 výděvky, 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. Svě 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, zkoušeli 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 neřiká 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 příměr: 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 dotýčný 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 dotýčný 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

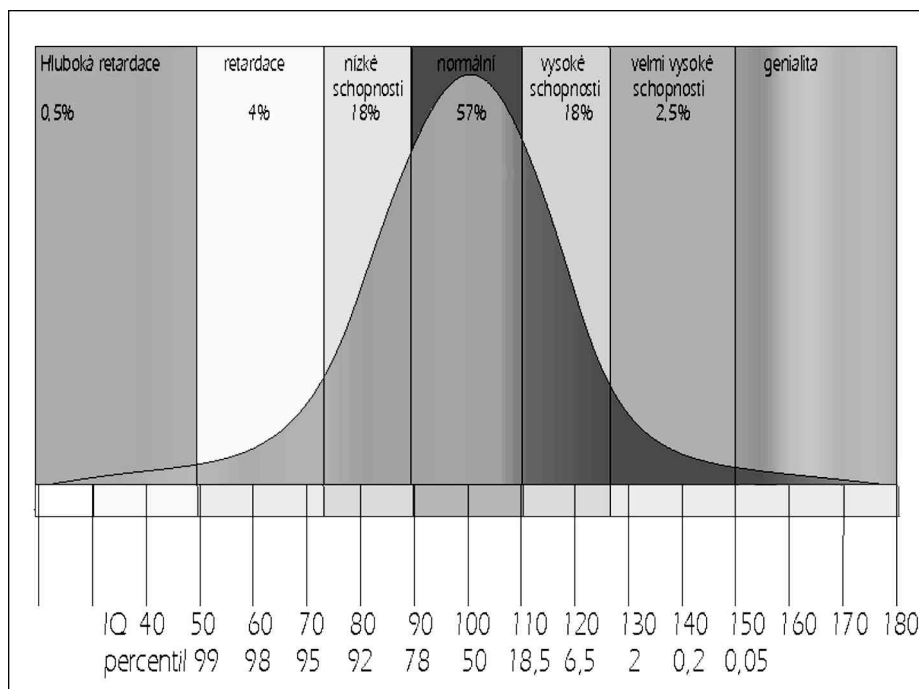


NADÁNÍ

toho, jaká úspěšnost byla pro testované příslušného věku nejčtenější, určil takzvaný psychický věk. Testovaným s horšími výsledky pak přiřkl nižší psychický věk, než jaký byl jejich fyzický, a naopak. Vznikla určitá škála.

Binetův pokračovatel Stern škálu přepočítal do procentuální úrovně, stručně řečeno stanovil, že člověk, kterému se podle výsledku testu psychický věk kryje s fyzickým, má psychický věk v úrovni 100 % fyzického. Tuto hodnotu nazval inteligentním kvocientem, zkratkou IQ. Člověk, který je "inteligentnější" než průměrná populace jeho věku a jeho psychický věk je tedy pro ilustraci o 20 % vyšší než fyzický, má podle Sternovy škály IQ = 120.

Binetovo označování vspělosti se u mentálně postižených dětí používá dodnes (stupně retardace se často vyjadřují tím, jakého psychického věku postižení dosahují); koneckonců sám Binet původně pracoval právě s postiženými dětmi. Stejně tak se ujala a používá škála IQ.



Na tomto grafu vidíte přibližné statistické rozložení intelektových schopností v populaci.



Tato škála nazývá jednotlivá intelektová pásma takto:

- nad 140 - vynikající (asi 1,5% populace)
- 120 - 139 - velmi dobrá (asi 11 % populace)
- 110 - 119 - dobrá (asi 18 % populace)
- 90 - 109 - průměrná (asi 48 % populace)
- 80 - 89 - nízká - tupost, slaboduchost (asi 14 % populace)
- 70-79 - slabomyslnost, debilita (asi 5 % populace)
- pod 69 - hluboká retardace, imbecilita až idiocie (asi 2,5 % populace)

Ptáte se, proč těch výrazně podprůměrných je v populaci víc, tedy proč je křivka deformovaná? Je to tím, že mezi mentálně retardované musíme počítat nejen ty, kteří se s danými vlohami narodili (oligofrenie), ale i ty, kteří k nim přišli později - třeba následkem úrazu, infekce ap. (demence).

A hned ještě jedno vysvětlení: Testy by správně měly být kalibrovány pravidelně a jejich výsledky by měly vycházet z porovnávání vůči ostatním testovaným. IQ 100 tedy nemůže být nějakou pevnou jednou provždy danou hodnotou, je definované jako statistický průměr. To je na jednu stranu jediné možné řešení, ale i ono má svá úskalí. v ideálním případě by test byl kalibrován vůči vzorku testovaných, který zhruba odpovídá přirozenému rozptylu v populaci. Třeba ve Spojených státech tomu tak zhruba je - Američané jsou zvědaví, pojem inteligence tam má (i díky Termanovi, o kterém bude řeč níže) vysokou prestiž a tak se nechá testovat kde kdo (aby si dodal sebevědomí, mohl se chlubit ap.). U nás to tak není. Třeba na testování Mensy chodí už od počátku zcela nesrovnatelný vzorek populace - především vysokoškoláci, vysokoškolští studenti a k tomu všemu hlavně z technických a přírodovědných oborů. Díky tomu se kalibrace mensovních testů u nás velmi posunula, odhadem o 10 - 15 bodů proti kalibraci americké (ta naše je přísnější).

Za první světové války byly ve velkém použity písemné inteligenční testy Lewise Termana ve Spojených státech. Jejich smyslem bylo rozřadit vojáky podle inteligence a přiřadit je podle toho k různě náročným zbraním. v té době se také rozšířil – dnes po měrně všeobecně přijímaný názor, že inteligence patří k nejdůležitějším výkonovým vlastnostem člověka, a že je z největší části vrozená a daná.

Pokud bychom chtěli být důslední, narazili bychom na jeden nedostatek tohoto pojetí. Intelektuální schopnosti se s věkem nevyvíjí lineárně a už vůbec ne trvale (Mimochodem i proto jsou zavádějící a nesměrodatné výsledky inteligenčních testů u malých dětí). U části populace se intelektové schopnosti dokonce od určitého věku (obvykle se uvádí kolem třiceti let) začínají snižovat. Přitom samozřejmě záleží na každém jednotlivci: Kdo se



NADÁNÍ

udržuje duševně svěží, rád poznává nové věci a věnuje se nějaké duševní činnosti, na tom se zub času může podepisovat velmi nepatrně. U lidí, kteří podlehnou duševní pohodlnosti a zůstanou v zajetí určitých životních stereotypů dochází k degradaci schopností mnohem rychleji. Není to jen otázka třeba vzdělání – je to otázka životního přístupu. Z toho důvodu také většina testů inteligence není zcela přesná ani u starších lidí; zjednodušeně by se dalo říci, že zveličují jejich odchylku od průměru.

Testů k měření inteligence postupně vznikla řada. Některé z nich se snažily najít nějaký esenciální faktor, určitý druh úlohy, která by byla schopná bez ohledu na vzdělání, věk a civilizační zkušenost mapovat intelektuální schopnosti člověka. Ch. E. Spearman (a po něm P. E. Vernon) v první půlce dvacátého století vytvořil teorii schopností (chcete-li inteligence), která jednotlivé schopnosti spojuje do hierarchické struktury, v jejímž vrcholu je takzvaný **g** faktor, neboli generální faktor. Faktor, který je obsažen ve všech jednotlivých schopnostech. Tyto testy se určitou dobu s velkou oblibou používaly – a třeba společnost Mensa je používá dodnes. Během let se však ukázalo, že mají několik podstatných nedostatků. v rozporu s původními představami se ukazuje, že **inteligence není oddělitelná od civilizační úrovně a zkušenosti a že vůbec nejde o jednu homogenní schopnost, tím méně o schopnost bezprostředně související s logickým uvažováním.** Přestože dobrých výsledků v těchto testech často dosahují i opravdu "chytří" lidé, řada jiných lidí dosahující zcela nesporně vysoké intelektové úrovně dobrých výsledků nedosáhne a na druhou stranu vynikajících výsledků často dosáhnou velmi jednostranní a tedy v životě vlastně velmi neinteligentní lidé.

Malá odbočka: Řada publikací o inteligenci a testech inteligence dnes tvrdí, že testy lze nacvičit a tím zvýšit svou inteligenci. To je naprosto zcestné tvrzení. Zpracovávání testů samozřejmě lze nacvičit a následně při nich dosahovat lepších výsledků, ale **touto cestou nedojde ke zvýšení intelektových schopností, ale ke zlepšení dovedností testy zpracovat.** Je tak možné třeba lépe uspět u konkurzu, pokud by u něj podobný test byl součástí (od čehož se dnes všeobecně upouští), ale bylo by chybou obelhávat sami sebe. Na druhou stranu tím samozřejmě není dotčen fakt, že hraní si s rébusy, logickými úvahami a hádankami je pro mnoho lidí chytrou a často relaxační činností, která jim pomáhá udržovat duševní svěžest. Pokud Vás tedy podobné aktivity baví, s radostí je provozujte, protože samozřejmě pomáhají udržovat Váš mozek v chodu na vysokých otáčkách. Nečekejte od nich ale zlepšení inteligence o 10-20 bodů, jak někteří jejich autoři slibují.



Po těchto zkušenostech vznikly první pokusy o rozčlenění inteligence do několika schopností a měření těchto schopností – faktorů – nezávisle na sobě. Dnes existuje několik testů inteligence, které se skládají z více subtestů, přičemž každý ze subtestů měří jeden z vybraných faktorů. Jako nejsofistikovanější se v tomto ohledu zdá pojetí J. P. Guilforda, který rozpracoval faktorovou analýzu do trojrozměrné struktury 120 faktorů. Jiní psychologové (hlavně R. B. Cattell a D. O. Hebb) zhruba v polovině minulého století dospěli k tomu, že nikdy není možné zjistit přesný díl vloh a díl zkušeností, znalostí a dovedností. Zavedli proto další dva základní faktory inteligence - inteligenci „tekutou“ (víceméně dána biologickou kapacitou mozku) a inteligenci krystalickou (odvíjející se od zkušenosti, vlivu kulturního prostředí ap.). Tímto poznatkem byla také překonána snaha o použití univerzálního testu, který by byl zcela objektivní bez ohledů na kulturní prostředí, odkud pochází testovaný. Testy, které používáme, mají zkrátka vypovídající schopnost, pokud jimi budeme testovat lidi pocházející z našeho, tj. euro-amerického kulturního okruhu. Pokud je užijeme - pro snadnost pochopení řekněme v extrémním případě - pro Křováky, jihoamerické přírodně žijící Indiány ap., jejich vypovídací hodnota se bude zvolna blížit nule.

Výsledky takového testu se samozřejmě také dají nějak zprůměrovat do jednoho výsledku "IQ", na který je většina laiků zvyklá a na jehož výši je zvědavá, ovšem každý takový jednoduchý výsledek zavání svou nesmyslností. Nezapomeňme, že nejstarší testy inteligence nevznikly proto, aby se o sobě a svých možnostech lidé něco dozvěděli, ale aby bylo možné lidi třídit. Vzhledem k tomu, že **inteligence je sice kompaktním, ovšem velice plastickým a strukturovaným souhrnem mnoha schopností**, považují takové třídění i měření IQ vyjádřitelné jedním kvantifikovaným výsledkem za zcestné a jen velice orientační.

Dědičnost

Často se o inteligenci také hovoří v souvislosti s její dědičností, například jsem se často dočetl, že inteligence je z 80 % vrozená a ovlivnit můžeme prakticky jen těch zbývajících 20 %. Takový pohled publikoval ještě C. Burt. To všechno je výsledkem řady zjednodušení a nedorozumění. Tato čísla jsou nesmyslná, mimojiné proto, že nikdo zatím nedokázal zpracovat seriózní výzkum, který by na tuto otázku odpovídal. Nějakou dobu býval citován jeden z výzkumů v USA ze šedesátých let, který prokazoval shodu mezi schopnostmi jednovaječných dvojčat vychovaných v odlišném prostředí, jehož výsledky se ovšem v odstupu let ukázaly jako zfalšované a řada ve



NADÁNÍ

statistice uváděných dvojčat vůbec neexistovala. Obsáhlý výzkum, který prováděl R. Meili v osmdesátých letech, vedl ke skeptičtějším (nebo možná spíše optimističtějším) závěrům. Korelace inteligence mezi jednovaječnými dvojčaty vychovanými v odlišném prostředí se blížila 0,75 a u ostatních sourozenců jen 0,40. Mezi rodiči a potomky mu pak vycházela v pásmu kolem 0,50. Co to znamená? Laicky řečeno asi tolik, že **jako rodič máte velkou pravděpodobnost, že Vaše děti na tom budou intelektově zhruba podobně jako Vy**. Nicméně i v případě, že by Váš intelekt byl v pásmu průměru - tj. někde kolem IQ 100 - mohou být Vaše děti extrémně nadané stejně jako slaboduché, i když je to málo pravděpodobné. Samozřejmě u slaboduchých rodičů budou pravděpodobně vrozené dispozice ke slaboduchosti (podpořené následnou výchovou) a výjimečně inteligentní rodiče budou mít statisticky 50% pravděpodobnost, že jejich děti budou jejich talent sdílet. Těch zbývajících 50 % bude vyhrazenou případům, kdy budou buď méně nebo více nadaní; samozřejmě čím bude rozdíl mezi nimi a jejich rodiči větší, tím méně pravděpodobnosti... Záruku založenou na dědičnosti nemáte stejně žádnou. Chcete-li si však přesto udělat jakousi hrubou představu, spočítejte si průměr IQ obou rodičů a podívejte se na Gaussovu křivku četnosti. Namísto hodnoty IQ 100 si představte hodnotu rodičů a podle tvaru křivky můžete odhadnout, jaké pravděpodobnosti čekají Vaše potomky.

Řekněme, že otec bude mít IQ 115 a matka 125. Průměr tedy bude 120, můžete si zkusit říci, že děti mají 50% naději na IQ v pásmu 110 - 130, 15% naději na IQ 130 - 145 nebo také 95 - 110. Jen 20% je pravděpodobnost, že budou buď ještě nadanější nebo ještě méně nadané. Upřímně řečeno, mám pocit, že žádnou stabilní informaci Vám to stejně nedá, protože - co je mi platné, že statisticky připadá můj případ jen na 2 % populace, když se týká mě ... Osobně jsem přesvědčen o tom, že jsou to "hausnumera" už jenom proto, že samotný pojem IQ je podle mě neměřitelný jednou veličinou. O 80% dědičnosti inteligence proto bude většinou mluvit novinář s velice povrchním povědomím o tématu a nikoli psycholog, který se jím zabývá.

Nadání a studijní a pracovní výsledky

Laicky je vysoká inteligence spojována s extrémními pracovními výkony na poli vědeckém nebo někdy i uměleckém. Je samozřejmé, že k významným myšlenkovým pochodům jsou vysoké intelektuální schopnosti podmínkou, ale nejsou jejich zárukou. Jak bylo řečeno výše, **bez souhrnu charakterových vlastností se schopnosti nikdy nemusí rozvinout v dovednosti**. Také se však často nedoceňuje fakt, že na významných vědeckých objevech



zpravidla po delší dobu pracovalo větší množství lidí a ten "poslední" ke své práci využil výsledky práce všech svých předchůdců. Je velmi spekulativní a vlastně nesmyslné dohadovat se, zdalipak měl dotyčný IQ v pásmu extrémního nadání, zatímco jeho předchůdci nikoli.

V běžném životě se však setkáváme často s tím, že testem naměřené IQ neodpovídá nejen pracovním výsledkům, ale ani "chytrosti" (natož moudrosti) chování dotyčného – a to v obou směrech; lidé s naměřeným vysokým IQ se mohou v životě chovat velmi hloupě a jejich pracovní výsledky nemusejí být nijak velké, stejně jako lidé, jimž test naměří průměrné IQ mohou oplývat přirozenou inteligencí a moudrostí, a mohou dosahovat obdivuhodných pracovních výsledků.

Jedním z vysvětlení je otázka faktorů inteligence – test může měřit jen velice úzký výsek ze spektra schopností vytvářejících inteligenci a úroveň schopností dotyčného v tomto úzkém výseku se prostě nekryje s převládající úrovní ostatních schopností. Častěji ale půjde o disproporci mezi měřeným úsekem schopností a schopnostmi sociálními a osobnostními rysy. v životě se souhra těchto předpokladů projevuje vždy v neoddělitelném komplexu.

Emocionální inteligence

Když ve dvacátých letech E. L. Thorndike dělal výzkumy týkající se inteligence zjistil, že lidé dosahující vynikajících výsledků v IQ testech vůbec nemusí být mezilidsky chytří ani úspěšní. A protože dosavadní náhled na inteligenci mu přišel jako nedotknutelný, zavedl pojem **sociální inteligence**, přičemž ovšem dlouhou dobu byla sociální inteligence chápána jako jakási schopnost ovlivňovat druhé či dokonce schopnost manipulovat druhými. Postupně se navíc ukázalo, že sociální procesy nejsou jednoduchými "šachovými partiiemi", ale že kromě těch prvoplánově předvídatelných racionálních souvislostí hrají klíčovou roli emoce, city. A to samozřejmě do tehdejšího konceptu inteligence nezapadalo. Vždyť city bývají většinou uváděné jako pravý protiklad k inteligenci, "rozumu".

Intelligenční testy, zejména ty starší, jsou většinou sestavené z úloh, jejichž obsahem je analýza abstraktních obrazců. Jenže lidský mozek je založen jinak. Mozek jinak zpracovává **abstraktní obrazce**, jinak **konkrétní obrazy**, jinak **čísla**, **abstraktní symboly**, **verbálně vyjádřené pojmy** a jinak **sociální situace** - a pro úspěšné řešení sociálních situací zpravidla potřebuje i **schopnost porozumět emocím** a umět s nimi pracovat ve svůj prospěch. Málokdo má schopnosti zpracování těchto různých obsahů vyvážené. Je dokonce běžné, že lidé, kteří excelentně zpracovávají abstraktní



obrazce, selhávají v řešení sociálních situací a obráceně. Kupodivu geniální manažer, režisér či politik může v testu IQ, který používá třeba Mensa, dopadnout zcela průměrně. Podíváme-li se však na výčet myšlenkových obsahů o pár vět výše, uvědomíme si, že v životě nehrají roli ty abstraktní obrazce, ale častěji právě sociální situace. Komplexu schopností řešit sociálně-emoční obsahy myšlení říkáme sociální a emocionální inteligence.

NADÁNÍ

V současné době je moderní o ní hovořit. Většinou se jí označují schopnosti vnímat své i cizí emoce, umět na ně reagovat a umět je ovládnout a na základě toho rozumět komplexnějším sociálním situacím a umět je řešit. Zdůrazňuje se, že "EQ je důležitější než IQ" a EQ, neboli kvocient emocionální inteligence je odpovědí na výše uvedené nesrovnalosti. Celé je to tak trochu za nešťastné nedorozumění vyvolávající dojem, jakoby inteligence byly dvě – jedna "normální" a druhá emocionální. Představa, že inteligence je – lapidárně řečeno – schopnost doplnit správně do řady kostiček jinou kostičku, je přežitá. Toto pokřivené a jednostranné vnímání inteligence dokonce vedlo k ironickému definování inteligence, jakožto schopnosti zpracovávat inteligenční testy.

Skutečnost je ovšem samozřejmě taková, že **inteligence je souhrnem řady schopností a schopností volní, sociální nebo emocionální do tohoto souhrnu implicitně patří**. Pravda je dokonce taková, že obecná inteligence člověka realizovaná v životě je nejspíš tvořena právě především těmito schopnostmi. Mnozí psychologové - a celkem právem - říkají "jakápak EQ, vždyť jde o osobnostní rysy". I to je pravda. Pravda totiž je, že schopnosti, které se v životě mají opravdu realizovat, nelze z komplexu osobnostních předpokladů extrahovat, tak jak to dělala psychologie dříve. Byl bych pro na (zprofanovaný) pojem inteligence rezignovat a používat pojem osobnostní předpoklady.

Shrnutí

Nadání je komplexní pojem, který zahrnuje řadu vloh a schopností a nedílně i osobnostních rysů. Je velmi obtížné ho kvantifikovat, jeho vyjádření výsledkem ve formě jednoho čísla je stejně zhůvěřilé jako chtít výkon žáka během školního roku chtít vyjádřit jedním číslem na vysvědčení.

Vyčlenit kvalifikovaně „nadané“ žáky do samostatných tříd nebo škol je proto téměř nemožné. Ale je nutné věnovat se rozdílnému nadání jednotlivých žáků a podpořit každého tam, kde to právě on potřebuje.



Diagnostika nadání

Nejen, že neexistuje přesná a jednoznačná definice mimořádného intelektového nadání, ale neexistuje žádný jednoduchý, přesný a naprosto spolehlivý nástroj, jak takové nadání diagnostikovat. Na druhou stranu nějaké diagnostické nástroje existují a existuje řada projevů, které se s mimořádným intelektovým nadáním zpravidla pojí. Málokterý nadaný žák bude vykazovat všechny tyto projevy, na druhou stranu většina z těchto žáků bude manifestovat několik z nich. Každý z níže uvedených bodů je tedy takovým malým upozorněním "Nemůže jít o mimořádný intelekt?" a čím častěji vás žák bude odpovídat popisu v některém z těchto bodů, tím větší máte pravděpodobnost na kladnou odpověď.

NADÁNÍ

Školní výsledky

Bylo by na první pohled logické, aby mimořádně nadané děti měly mimořádně dobré školní výsledky. Ale skutečnost je jiná - z mnoha různých příčin najdete nadané děti nejen mezi těmi školsky úspěšnými, ale také mezi průměrnými i mezi neúspěšnými školáky. Stejně tak neplatí ani možnost tvrdit, že aspoň ti úspěšní tvoří celkem vyrovnanou skupinu nadaných dětí. Netvoří - i mezi "jedničkáři" najdete jak děti velmi nadané, tak děti, které jsou úspěšné z jiných důvodů než je intelektové nadání. To vše má samozřejmě své důvody - důvody související s pracovitostí, vůlí, sociálním klimatem, osobními vztahy s učiteli atd.

Mimořádně nadané děti většinou velmi rychle čtou a velmi rychle jsou schopny zacházet s abstraktními symboly. S mluvením to už tak jednoznačně není a najdeme mezi nimi děti, které své vrstevníky opravdu od počátku předhánějí ve vývoji, ale na druhou stranu mnozí extrémně nadaní jedinci začali mluvit velmi pozdě, takže rodiče mohou vidět zjevný rozpor: Předškolák, který skoro nemluví, trpí řadou logopedických poruch, ovšem pracuje s počítačem, kde je schopný velmi úspěšně hrát i náročné hry, během nichž dokonce často správně reaguje na mluvené i psané podněty v angličtině a ještě k tomu je sice schopný napsat celkem hezký dopis v počítači, ale jeho grafický projev rukou jakoby odpovídal zaostání. Vývoj (nejen nadprůměrně nadaného dítěte) je zkrátka málokdy rovnoměrný a vyvážený, jen možnost konfrontovat extrémní výsledky na jedné straně o to víc dává vyniknout podprůměrným výsledkům téhož dítěte v jiných aktivitách. v testu struktury inteligence mimořádně nadané děti velmi často vykazují výborné výsledky v oblasti paměti. Ale není to v žádném případě



pravidlo, týká se jen určité části mimořádně nadaných dětí; mnoho z nich, snad překvapivě právě z těch, které oplývají vysoce rozvinutými kreativními schopnostmi, mimořádnou paměť vůbec nemá. Nejsou výjimky doslova geniálních dětí s pamětí poměrně špatnou. To vše samozřejmě má souvislost se školními výsledky, které - zejména u nás - často bohužel odrážejí realitu, kdy velká část školních výsledků závisí na dobré schopnosti pamatovat si hotové informace a umět je reprodukovat.

NADÁNÍ

Pro učitele nebo rodiče z toho poznání však plyne jednoduchý závěr - ze školních výsledků víceméně nemůžeme vyvozovat spolehlivé závěry týkající se intelektového nadání dětí.

Poruchy učení

Pro mnohé překvapivě ovšem platí jiná statistická vazba - intelektově mimořádně nadané děti mají své schopnosti velmi často rozložené nerovnoměrně a vysoké schopnosti na jedné straně mívají často rub v podobě poruch učení na druhé straně. Tyto disproporce jsou o to viditelnější, oč je dítě v nějaké - často úzce vymezené - oblasti nadané. Mezi nadanými dětmi tedy najdeme vysoké procento dyslektiků, dysgrafiků, dyskalkuliků i dětí s poruchami soustředění. Samozřejmě, že nemůžeme očekávat, že porucha učení bude automaticky projevem vysokého nadání, to jistě ne. Ale pokud máte ve třídě žáka s poruchami učení, je rozumné ověřit si, jak je to s jeho intelektovým nadáním.

Koníčky

Intelektově nadprůměrné děti skoro pravidelně mívají koníčky a zájmy neodpovídající jejich věku. Při realizování svého koníčku nebo prostě činnosti, která je zaujme se zpravidla dokáží velmi dlouho a velmi intenzívně soustředit. Když mají z pohledu školy štěstí, kryje se jejich zájem s některým z vyučovacích předmětů a učitel si nadání dítěte uvědomí. Počítá-li si dvanáctiletý šesták pod lavicí rovnice hemžící se integrály, jen aby zjistil, je-li budova školy dobře navržena z hlediska tepelných úniků, matikář jeho nadání nepřehlédne. Pokud si jeho vrstevník přepisuje doma staroegyptská zaklínadla a zkouší nastudovat, jak se asi vyslovují, je možné, že dějepisář ani nikdo z učitelů jazyků za celou školní docházku nepřijdou na to, že má tento zájem a narazí-li na neosvícené učitele, těm nemusí dojít, jaké nadání může tento zájem manifestovat. A pokud desetiletá čtvrtáčka studuje pod lavicí podrobnosti porodu a pohlavního styku, můžeme s velkou



pravděpodobností očekávat, že jen trochu pruderní a úzkoprsá učitelka nepochopí, že se dívka vymkla svému věku a může mít z biologie mimořádné znalosti, a naopak kázeňsky ji potrestá, za to, že do školy nosí "nemravné" knížky. Z určitého pohledu je dokonce úplně jedno, jestli se nám líbí směr zájmu těchto dětí, důležité je, abychom si uvědomili, že čím víc se zájmy dítěte rozcházejí s jeho fyzickým věkem, tím větší nadání se může skrývat v pozadí tohoto rozporu.

Znalosti

Mimořádně nadané děti mívají v oblasti svého zájmu hluboké znalosti. Pokud se svému zájmu věnují intenzivně, uvědomme si, že to může být i několik hodin denně soustředěných na jednu úzce vymezenou oblast - a mohou sbírat vědomosti tempem vysokoškolačka připravujícího se ke zkoušce. Jejich znalosti se však liší od znalostí dvacetiletého studenta. Chybí jim kontext a chybí jim životní zkušenost. Navíc často bývají velmi jednostranně zaměřené. Když už jsem uvedl šestáka studujícího staroegyptštinu, nejspíš to s ním bude tak, že bude mít i - ve srovnání s vrstevníky - mimořádné vědomosti o starém Egyptě a jeho historii. Jenže v dějepise se bude probírat i starý Řím (a v dalších ročnících ještě vzdálenější témata), o kterých nemusí vědět zhora nic. Pro učitele je to obtížně pochopitelné - na podzim to vypadalo, že ho žák svými znalostmi během výkladu deklasuje a na jaře o dějepis zcela ztratil zájem a má čtyřky z prověrek. To je hodně nebezpečná situace - pokud ji učitel nezvládne, žák začne celou školu ignorovat (a bude školou i učiteli často i pohrdat), začne školsky selhávat... a přesto půjde o mimořádně nadaného žáka, který jednou může svůj obor (v tomto případě historii) významným způsobem obohatit. Musíme tedy ve třídě být pozorní k nerovnoměrnostem ve znalostech žáků. Zdánlivé výkyvy jejich výkonu mohou souviset i s probíranou látkou. Narazíte-li na žáka, který v nějaké úzce vymezené oblasti prokazuje výjimečné znalosti, zpozorněte. Jde o trvalejší zájem? Je možné jej podchytit? Jak tento zájem využít k širší motivaci? atd.

Otázky

S mimořádným nadáním nedílně souvisí zvědavost. Nadané děti se ptají - a protože v některých oblastech mohou mít značné znalosti, jejich otázky bývají velmi fundované a je běžné, když překračují rámec znalostí učitele. Prostě pokládají velmi odborné otázky, na které učitel nezná odpověď a v extrémním případě není ani schopen přesně analyzovat samotnou otázku.



I to je nebezpečná situace - je absolutně nezbytné, aby učitel upozadil své ublížené ego a choval se profesionálně. To znamená otevřeně říci, že zájem žáka překročil mé vlastní znalosti a odpověď' mohu buď najít do příští hodiny - a nebo, pokud to lze, položenou odpověď' využít jako motivaci pro práci celé třídy. Odpověď' můžeme hledat společně, v týmech, můžeme na ni navázat další společnou práci... Jde-li o diagnostiku nadání, jsou často kladené neobvyklé anebo příliš odborné otázky dobrým vodítkem.

NADÁNÍ

Kritičnost

V běžném životě děláme celou řadu věcí, které neumíme bez většího zamyšlení odůvodnit. Školní řád je zpravidla plný příkazů a zákazů, jejichž logické odůvodnění je sporné. Praktikuje je proto, že učiteli zjednodušují život. Jestli je to správné nebudeme na tomto místě hodnotit, ale musíme si uvědomit, že intelektově nadané děti často bývají velmi citlivé k logice těchto norem nebo k logice příkazů vydaných učitelem. Děti s vysokými analytickými schopnostmi hbitě najdou lapsus ve formulaci nebo myšlenkovou chybu při vytváření normy. A řada z nich nezaváhá se učitele zeptat na správnost rozhodnutí nebo normy a následně nezaváhají (zpravidla správnou) argumentací prokázat, že norma či rozhodnutí učitele jsou věcně či formálně chybné. Pokud se výjimečné nadání spojí s větším stupněm extravertze a narazí na trochu nešikovného a příliš pedantského učitele, narodí se revolucionář.

I tyto situace jsou konfliktní a svým způsobem nebezpečné. Učitel (škola) může z titulu svého formálního postavení trvat na svém omylu (a tím se zpravidla shodit nejen u nadaného rebelanta, ale i u jeho spolužáků), nebo musí uznat svou chybu. Což je často velmi osobně nepříjemné, ale pro budoucí zdravé vztahy nezbytné.

Z hlediska diagnostiky intelektově nadaných dětí si ovšem dva předchozí body můžeme snadno shrnout do poznatku, že dítě, které nám často klade nepříjemné otázky, zpochybňuje správnost toho, co říkáme, diskutuje a argumentuje - a je z našeho povrchního pohledu prostě protivné, nemusí to vše tropit z nějakého zlého úmyslu, ale prokazuje několik vlastností a schopností, které mu jednou možná pomohou formulovat správné zákony v parlamentu, odhalovat chybné kroky v práci svých vědeckých předchůdců a posouvat tak poznání lidstva kupředu.



Autonomie, nezávislost

Mimořádně nadané děti jsou zpravidla zvyklé volit vlastní tempo, vlastní myšlenkové postupy, vlastní organizaci práce. Ne vždy volí cesty optimální, ale s ohledem na okolnosti zpravidla volí postupy přiměřenější vlastním schopnostem, než které např. učitel ukazuje třídě s ohledem na průměrné děti. Nadaní lidé zkrátka už od dětství vědí, že jim tempo a myšlenkové postupy používané většinou lidí v okolí nevyhovuje a snaží se uplatňovat tempo a postupy vlastní - a to i za cenu možného chybování.

Učitel snaží se tempo či pracovní a myšlenkové postupy ve třídě sjednotit se dopouští neodpustitelné chyby. Nadaní lidé na průměrné tempo v podstatě nikdy nemohou přistoupit a výsledkem mohou být jediné obrovské mezilidské konflikty a osobní problémy nadaného žáka. Povinností učitele je vzít možnosti žáka na vědomí a pomáhat mu v žakově tempu a reflektovat jeho mnohdy zkrácené postupy práce.

Nepozornost

Nejen děti s poruchami pozornosti, ale i mimořádně nadané děti se ve třídě mohou stát zdrojem neklidu, školní "nekázně". Zvláště když si představíme klasickou frontální výuku, jejíž centrum spočívá v nepřilíh zajímavém výkladu učitele. Mimořádně nadané děti v extrémním případě ovládají danou kapitolu lépe než učitel, v méně extrémním rozhodně lépe než většina spolužáků a proto se nudí. v lepším případě si budou číst pod lavicí, v horším budou rušit své okolí. Většina úkolů, které zadává učitel s ohledem na průměr třídy, je moc snadná, s řešením jsou rychle hotovi, často k řešení docházejí svými cestami, které nerespektují učitelem předkládané algoritmy. Máte-li ve třídě takovéhle rušící a nepozorné dítě a jste-li navíc rozpačití z nepoměru k jeho (velmi dobrým) výsledkům, zjistěte, jak je to s jeho nadáním, nepotřebuje-li individuální zaměstnání.

Nešikovnost

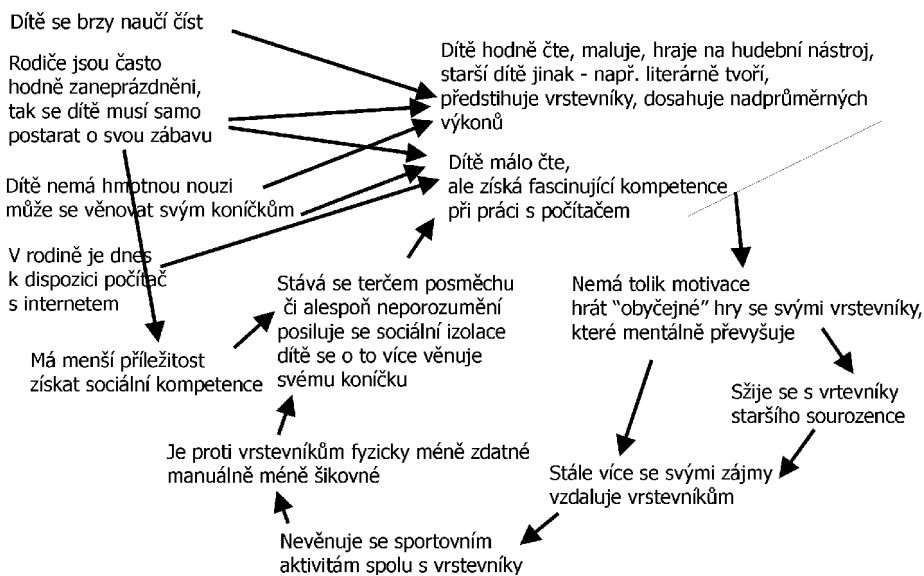
Že nadání bývá často jednostranné, jsme se už zmiňovali. Vysoké intelektuální nadání je nezřídka vyváženo malou fyzickou zdatností a malou šikovností. Zájmy intelektově nadaných dětí tuto disproporci ještě umocňují - zatímco část kluků jde hrát fotbal nebo v létě k rybníku, někteří z těch mimořádně nadaných jdou do knihovny a tam studují odbornou literaturu nebo doma cvičí několik hodin denně na klavír. v konečném výsledku to často bývají děti, které v tělocviku právě nevykají; snaha mnohých budoucích špičkových vědců o kotoul často končí pobavením celé třídy.



NADÁNÍ

Sociální izolace

Neplatí to vždy - záleží na charakteru nadání dítěte - a mechanismus vzniku osamocení mimořádně nadaných dětí je podobný jako v případě jejich nižší fyzické výkonnosti a šikovnosti. Mají zájmy, které s nimi jejich okolí není schopné a ochotné sdílet. Mezi nimi a ostatními - a to nezřídka včetně učitele - často existuje zeď nepochopení. I z tohoto důvodu se neúčastní mnoha radovánek třídního kolektivu, neboť mu připadají dětinské. Kolektiv nadaného žáka postupně začne vynechávat, na další podobné společné akce už ho nezve. Díky tomu samozřejmě ale klesá i sociální zkušenost a dovednost. Mnohé intelektově nadané děti se uzavrou do svého zájmu a v sociální oblasti začnou zaostávat. Chovají se často trapně, uměle, dětinsky a podle reakcí okolí si uvědomují svou sociální nedostatečnost a o to víc se uzavrou do svého zájmu. Vznikne tak začarovaný kruh, ve kterém jakoby hluboký zájem dítěte a jeho nadání bránily jeho zdravému sociálnímu růstu a vytváření sociálních vztahů:



Často jde o silné individuality, které si zvykly na auru jedinečnosti, ale mnoho mimořádně nadaných dětí touto jedinečností trpí a necítí svou výjimečnost v pozitivním smyslu, spíše si uvědomují svou odlišnost od většiny, "normálu". Ti skutečně výjimeční většinou (překvapivě?) nebývají těmi dominantními, sebestřednými, halasnými osobnostmi a častěji se uzavírají do sebe a svého