

VÝUKA DOVEDNOSTÍ MYSLET PODLE EDWARDA DE BONO

Gabriela Málková (UK FHS)

Summary:

Roughly from the 1970s, the topic commonly labeled “thinking skills” appears in the Anglo–Saxon psychology literature. It is very difficult to follow the unequivocal line of theoretical assumptions and predictors of birth of this topic. We may assume, that it has been strongly influenced by increased knowledge from the area of cognitive psychology and psychology of intelligence, cognitive, socio–cultural and socio–cognitive theory of learning and their application in teaching. This article introduces one of the first and probably the most important development program of thinking skills– the CoRT program. The author of this program is Edward De Bono. Since Do Bono’s work is very little known in the Czech environment, we devote part of this article to Edward de Bono himself and the theoretical system that basically represents foundation of all de Bono’s books. It is followed by description of CoRT methodology and an analysis of its theoretical context. Conclusion of the article discusses possible implementation of this program in the Czech environment.

Přibližně od sedmdesátých let XX. století se v anglosaské psychologické literatuře objevuje téma, pro které se ustálilo označení „**dovednosti myslet**“. Je velmi obtížné sledovat jednoznačnou linii teoretických východisek a indicií zrodu tohoto tématu. Lze se domnívat, že silný vliv mohl mít nárůst poznatků z oblasti kognitivní psychologie a psychologie inteligence, kognitivní, sociokulturní a sociokognitivní teorie učení a jejich aplikace v pedagogické praxi.

Svým způsobem není téma dovedností myslet nikterak nové. Jeho *podstatou je totiž diskuse o povaze a definici myšlení ve vztahu k jiným lidským činnostem*, zejména pak k učení. Nové mohou být snahy uvažovat o konkrétních mož-

nostech **jak myšlení vyučovat**, resp. systematicky a cíleně u lidí rozvíjet. Právě odpověď na otázku, zda je možné myšlení vyučovat a pokud ano pak jak, je výchozím tématem diskuse o dovednostech myslet.

Na jedné straně se objevují práce, jejichž autoři chápou myšlení jako nedílnou součást každé lidské činnosti, tedy i učení (např. Mc Peck 1981, Smith 1992). Odmítají jej chápat jako činnost, kterou lze oddělit od činností jiných: Myšlení podle nich lidé rozvíjí tím, že si osvojují určitou činnost a pracují **v souvislostech konkrétního předmětu** nebo oboru (matematiky, filosofie atp.). Budeme-li takto chápat myšlení, prakticky vylučujeme možnost myšlení vyučovat samostatně bez přímé vazby na konkrétní předmět nebo obor.

Alternativní pohled na tuto problematiku pak představují autoři, pro něž je myšlení svébytnou činností, kterou lze vykonávat na kvalitativně velmi odlišných úrovních a proto jej i lze „vyučovat“. Dochází k přesvědčení, že mimo dovednosti myslet vázané na konkrétní předměty a obory lidské činnosti existují i určité „**obecné dovednosti myslet**“, které se mohou uplatňovat napříč obory lidské činnosti (např. dovednost definovat problém, dovednost pracovat s různými strategiemi řešení problémů, dovednost plánovat řešení úkolu...). Právě tyto obecné dovednosti myslet mohou být cílem specifických výukových postupů, které budou umožňovat lidem stávat se efektivněji a samostatně myslícími osobami. Z mnoha reprezentantů tohoto přístupu jmenujme např. M. Lipmana, J. N. Andrewse, R. Feuersteina, A. Costu.

Pochopitelně, budeme-li se domnívat, že obecné dovednosti myslet existují, budeme také hledat konkrétní postupy a didaktiky, které nám umožní je vyučovat. V průběhu 70. a 80. let dvacátého století začaly prakticky po celém světě vznikat různé stimulační programy a metodiky, jejichž cílem byla právě výuka dovedností myslet. Tyto programy a jejich teoretická východiska dnes zařazujeme do tzv. **dovednostního přístupu k výuce dovedností myslet** (skills approach). Obhájci tohoto přístupu se domnívají, že myšlení by mělo být vyučováno jako samostatný předmět s konkrétní pozicí v kurikulu jakou má třeba přírodopis nebo výuka cizího jazyka. Výuka myšlení pak sleduje didaktiku a metodiku zvoleného programu (zpravidla vysoce strukturovaného a propracovaného) pro rozvoj myšlení.

Alternativu dovednostnímu přístupu představuje tzv. **infusní přístup k výuce dovedností myslet**. Zastánci tohoto přístupu – často v reakci na první zkušenosti s implementací programů pro rozvoj dovedností myslet ve školní praxi – prosazují „infusi“ myšlení do běžných předmětů kurikula. Výuka jakéhokoliv předmětu (tj. např. matematiky) musí v sobě zahrnovat konstrukci

myšlenek v sociálním (tj. ve vztahu k ostatním aktérům učební situace) kontextu na podkladě pojmů, dovedností a znalostí vázaných k danému předmětu.

Ukazuje se, že oba přístupy mají svá pro a proti (viz např. Burden, Málková, Májová i prep) a volba jednoho nebo druhého přístupu by se měla odvíjet od uvážlivé analýzy alespoň:

- cíle, ke kterému ve výuce dovedností myslet směřujeme
- osob pro něž je výuka připravována a
- edukativního kontextu, ve kterém se má výuka odehrávat

I velmi propracovaný a kvalitní program pro rozvoj dovedností myslet může mít v otázce implementace a vlastní efektivity výrazné limity (viz Málková in press).

Zdá se tedy, že je velmi důležité program, který chceme pro výuku dovedností myslet použít, nejprve velmi dobře poznat (vlastní zkušenost toho, kdo s programem bude pracovat v pozici „žáka“, který se s daným programem učí). Měli bychom znát teoretická východiska původní cíle a záměry autorů programu a proměny těchto cílů v návaznosti na realizovaný výzkum. Je také nezbytné usilovat o znalost již existujících a aktuálních publikací o zkušenostech s implementací daného programu.

Tento text si klade z cíl představit jeden z prvních a také pravděpodobně nejvýznamnějších programů pro rozvoj dovedností myslet – program **CoRT**. Autorem programu je Edward De Bono. S ohledem na minimální znalost Do Bonova díla v českém prostředí¹ věnujeme část textu osobě Edwarda de Bono, teoretickému systému, který v podstatě představuje základy všech de Bonových knih. Popis CoRTu a metodiky práce s ním pak bude analýzu jeho teoretických souvislostí následovat. Závěr textu se bude obracet k otázkám možnosti implementace programu v českém prostředí.

Nutno ještě na tomto místě dodat, že jiným významným programům pro rozvoj dovedností myslet (např. Feuersteinovu Instrumentálnímu obohacování nebo Lipmanově filosofii pro děti) byla již v české odborné literatuře věnována pozornost (např. Málková 2005, in press, Pokorná 2001, Májová 2005) a případně zájemce o toto téma na citované texty odkazují.

¹ Dílo De Bona v Čechách vychází, překlady ale nejsou opatřeny odpovídajícím komentářem o v souvislostech, ve kterých kniha vznikala a původních záměrech díla (např. De Bono 1998)

Slovo o autorovi

Edward de Bono se narodil v roce 1933 na Maltě. Studoval psychologii a fyziologii na Oxfordské universitě, doktorát z psychologie získal v Cambridge. Dnes působí na universitách v Oxfordu, Cambridge, Londýně a Harvardu. Je autorem mnoha publikací, jež byly dosud přeloženy do 37 jazyků. Je považován za prvního obhájce myšlenky výuky myšlení jako samostatného školního předmětu a svůj profesionální život v podstatě realizaci této myšlenky v praxi zasvětil.

Every education system in the world will claim that it already teaches thinking skills. This is because the teaching of thinking skills is so fundamental an aim of education that no educator could possibly admit that it is not already happening. It is also true that some very limited thinking skills are being taught. But underlying the false assumptions that education must by definition, already be teaching thinking skills are number of fallacies... (De Bono 1991, str. 3)

Jeho teoretický koncept i praktické kurzy zaměřené na výuku myšlení si získaly mnoho příznivců po celém světě, počínaje dětmi předškolního věku, přes talentované středoškoláky až po zaměstnance mezinárodních korporací. De Bono je autorem pojmu laterálního myšlení, jež se dnes běžně užívá i mimo odbornou literaturu, především v programech dalšího vzdělávání dospělých.

Teoretická východiska metody

Program CoRT, a v podstatě všechny praktické úvahy Edwarda de Bono k výuce dovednosti myšlení, vychází z jeho chápání lidské mysli jako *informace zpracovávajícího systému* (information-processing system). Klíčovým pro celý program je **vztah vnímání a myšlení**. Svou představu o základních mechanismech fungování lidské mysli publikoval De Bono v roce 1969 v knize *The Mechanism of Mind*. Tato kniha je dodnes považována za nedocenitelný příspěvek nejen ve vztahu k porozumění lidskému myšlení, ale především k objasnění pojmu kreativity. De Bono v této knize chápe lidské **myšlení jako sebeorganizující informační systém**, v jehož kontextu je kreativita nevyhnutelným chováním.

Myšlení definuje De Bono jako „*zkoumání zkušeností za určitým účelem*“ („deliberate exploration of experience for a purpose“ De Bono 1991, str. 33), tedy zpracování informace tak, aby mohla být použita. I vnímání je ale zpracováním informací, aby mohly být použity. Proto jsou pro De Bona myšlení a per-

cepe tak úzce propojené. Vnímání (perception) je proto důležitým pojmem objasňujícím fungování našeho myšlení. Výuku myšlení bychom tedy měli zaměřit právě na percepce, resp. na její kvalitu.²

De Bono se domnívá, že způsob, jakým mozek zpracovává informace, je obdivuhodně „nekreativní“ (De Bono 1985). Lidé nají tendenci přichozí informace organizovat a zpracovávat co nejrychleji do tzv. **modelů** (patterns). Vnímání je procesem utváření těchto modelů Je-li model jednou ustaven, při další příležitosti pomáhá organizovat naše další vnímání.

...perception is the result of pattern formation in a self organising system. This is what makes life possible. Without such a system, even getting dressed in the morning would take 48 hours of sorting and analysis to get through the more than million ways of putting on 11 items of clothing... (De Bono 1991, str. 9–10)

Tento mechanismus je velmi efektivní, zároveň ale způsobuje určitou rigiditu našeho myšlení – např. způsobuje, že ve většině případů má lidské myšlení tendenci směřovat nejprve k úsudku (dle příslušného modelu) a posléze generovat tvrzení nebo názory, jež tento úsudek podporují. Podle De Bona by výuka dovedností myslet – a tady i program CoRT – měla poskytovat jistý druh „**percepčních brýlí**“, s nimiž by člověk mohl mít jasnější a širší rozhled, a tím i lepší percepční mapu prostředí ve kterém má pracovat. (De Bono 1985)

Popis a struktura programu

Program CoRT– lekce myšlení, byl poprvé představem v roce 1974. Vznikl na základě dlouholetých zkušeností autora s výukou myšlení jako dovednosti dětí a dospělých a v návaznosti na autorovo pojetí fungování lidské mysli (viz text výše). Název programu (CoRT) je odvozen od spojení Cognitive Reseach Trust. Program sestává z šesti částí, každá část obsahuje deset lekcí. Každá z deseti lekcí představuje 45–60 minut práce. Lekce patří k jednotlivým částem programu na sebe navazují, jsou postavené jako koherentní celky, kde jedna lekce navazuje na a blíže určuje lekci další.

² De Bono sám uznává, že pojem vnímání není ideálním chceme-li porozumět způsobu, jakým funguje naše mysl. Nicméně ho není prozatím čím nahradit: „perception is too abstrakt, too concerned with visual and sensory perception to cope with the way the mind looks at things“ De Bono 1991, str. 9

Přehled jednotlivých částí programu:

CoRT I	Přehled
CoRT II	Organizace
CoRT III	Spolupráce
CoRT IV	Kreativita
CoRT V	Informace a pocity
CoRT VI	Jednání

Jak pravděpodobně struktura programu napovídá, jedná se o velmi obsa-hově bohatý materiál. Není pochopitelně možné na tomto místě seznámit se všemi uvedenými částmi. Jde nám zde především o *ukázkou stylu, jakým progra-my pro rozvoj dovedností myslet pracují na rozvoji stávajících kognitivních struktur člověka*. Proto se zde omezíme na bližší popis lekcí jen z první části programu.

Detailní upřesnění jednotlivých lekcí z první části programu –

CoRT I. Přehled:

Zacházení s myšlenkami a nápady – cílem je ukázat výhodu záměrného ohledávání nápadů z jejich hlediska pozitivních, negativních a zajímavých vlastností (aspektů) oproti strategii jejich okamžitého přijetí nebo odmítnutí.

Související faktory – zaměřuje se na dovednost zvažovat všechny faktory, které je třeba vzít v úvahu v konkrétní situaci oproti zvažování jen faktorů nejvážnějších.

Pravidla – sjednocuje první dvě lekce

Souvislosti – učí dovednost zvažování okamžitých, krátko- středně- a dlou-hodobých souvislostí alternativních strategií.

Cíle – zaměřuje se na výuku dovednosti definovat a vybírat cíl; učí přesvěd-čení o vlastním cíli a dovednosti rozumět cílům ostatních.

Plánování – propojuje lekci Souvislosti a Cíle

Priority – učí dovednost vybírání z mnoha odlišných možností a alternativ; a dovednost uspořádat priority

Alternativy – zaměřuje se na dovednost vytvářet nových alternativy roz-hodnutí oproti pocitu stísněnosti, jež může plynout z existence „samozřejmé“ alternativy

Rozhodnutí – spojuje lekci Priority a Alternativy

Názor – učí dovednost zvažovat všechny známé názory souvisejících s danou situací.

Každá lekce, s výjimkou lekcí shrnujících, představuje tedy konkrétní dovednost myslet a je zaměřena na její osvojení. Za tímto účelem autor také každou z těchto dovedností propojuje s tzv. *nástrojem*. Nástroj je obvykle zkratka, shrnující podstatu dané dovednosti ve formě jakési strategie, kterou lze v problémové situaci zpřítomnit. Např. v lekcí Zacházení s myšlenkami a nápady z první části programu, je nástrojem **PMI**. PMI je zkratkou slov „plus, minus, interesting“ (plusy, mínusy, zajímavé). PMI je vlastně strategie, která vede k systematické analýze stávajících názorů na konkrétní problém; má mimo jiné předcházet podléhání předpojatosti ve vztahu ke zkoumanému problému. Podobně pro lekcí Související faktory existuje nástroj CAF (zkratka pro – „consider all factors“).

Ke každé z lekcí programu patří *manuál* pro učitele a *pracovní listy* pro žáky. (jeden ke každé lekcí). Manuály pro učitele jsou v provedení jeden pro každou z 6-ti částí programu, představují celou sekci programu a poznámky pro každou lekcí. Pracovní listy pro žáky jsou vždy jeden ke každé lekcí, zpravidla obsahují stručné objasnění náplně lekce a praktické úkoly k lekcí.

Program je typicky aplikován skupinově, doporučuje se pracovat se skupinou ne větší než dvacet frekventantů, přičemž pro naplnění cíle jednotlivých lekcí se tato velká skupina dále dělí do podskupin ne větších než šest osob.

Struktura lekce

Na začátku lekce učitel představí *zaměření* lekce. Je důležité, aby uvedení cíle a zaměření konkrétní lekce bylo velmi zřetelné a jasné.

Objasnění zaměření lekce se nejčastěji děje pomocí příkladů z manuálu pro učitele. Objasnění by nemělo být filosofující – De Bono zdůrazňuje potřebu vyhnout se zmatení a zaměřit se na praktické aspekty myšlení – cílem programu je nabídnout studentům možnost procvičit si konkrétní myšlenkovou dovednost, ne je zasvětit do filosofických analýz. Proto i objasnění lekce by mělo být stručné, ale právě tak, aby studentům bylo jasné, co budou dělat.

Uvedení příkladu doplňuje předchozí části lekce. Opět, mělo by se jednat o krátkou ilustraci.

Studenti posleze aplikují danou dovednost ve dvou nebo třech praktických příkladech (*procvičení*) – zpravidla podle pracovního listu, jež mají k dispozici. Pro tuto fázi se poskytuje jen krátký čas, cca 4 minuty.

Následuje *práce v malých skupinách* po třech až šesti, kdy studenti pracují společně na praktických úkolech, o kterých nejprve přemýšleli samostatně.

Jakmile mají studenti vyřešen konkrétní praktický úkol, následuje *fáze zpětné vazby*, kdy jsou jednotlivé zúčastněné skupiny vybízeny ke sdělení výsledků své práce ostatním. Zpětnou vazbu lze realizovat několika odlišnými technikami. Např. „technika otevřeného konce“: každá skupina sdělí jednu myšlenku, ostatní postupně přidávají další myšlenky, které vyplynuly z jejich skupinové práce a ještě nikdo předtím nezmínil. Lektor zapisuje myšlenky na tabuli atp. Je důležité, aby učitel v této fázi dokázal ocenit každou z uvedených myšlenek; měl by být schopen předávat postoj, že neexistuje jen jedna správná odpověď. Jiná technika může být postavená na silnější roli lektora v procesu předávání zpětné vazby. Lektor komentuje, propojuje a vzájemně provazuje myšlenky, jež byly řečeny. Je důležité, aby dokázal vytvořit atmosféru, v níž jeho role neasociuje myšlenku, že jeho myšlení je lepší, protože je lektor. Zkušení lektori dokáží fázi zpětné vazby nabízet rozličnými technikami, vždy je ale důležité, aby fáze zpětné vazby byla svižná a stimulující.

Diskuse je přirozeným vyvrcholením fáze zpětné vazby. V této fázi lektor vyzívá skupinu k diskusi k tématu praktického použití dané kognitivní dovednosti a principů, které s ní souvisí. Cílem diskuse je ještě více zaměřovat pozornost k myšlenkovému procesu, který je tématem lekce. V porovnání s fází zpětné vazby by se mělo jednat o relativně méně důležitou fázi, neboť praktické části (procvičení, skupinová práce a zpětná vazba) mají v programu větší výukovou váhu.

Obvykle také studenti vypracovávají krátký domácí úkol formou *projektu*, jehož cílem je aplikace probírané kognitivní dovednosti.

Zkušení učitelé mohou s postupem praxe uplatňovat i nové techniky v provedení lekce. Například v lekcí pro menší děti zahrnout do lekce sdělení myšlenek prostřednictvím kresby, jindy, především pro porozumění názorům jiných lidí může být užitečná dramatizace...

Pro potřeby shrnutí a opakování by měly sloužit výhradně lekce k tomu určené (viz upřesnění obsahu první části lekce). Příležitostně je možné odkazovat na dovednosti z předchozí lekce, žádná z lekcí by se ale neměla stát obecnou směsicí celého programu. Je na učiteli, aby dokázal zůstat zaměřený jen a jen na danou lekcí.

Otázky implementace metody v českém prostředí

CoRT dosud neexistuje v české verzi. V rámci grantového projektu GAUK usilujeme získat původní De Bonův materiál pro překlad. V anglicky hovořících zemích se metoda distribuuje formou manuálů a knihy nebo verze CD, jež zahr-

nuje všechny materiály ke kursu. Právě z hlediska dostupnosti se CoRT jeví – oproti u nás již používanému programu pro rozvoj dovedností myslet, kterým je Instrumentální obohacování R. Feuersteina jako velmi snadno dostupný. Metodika práce s programem je transparentní a poměrně nenáročná, předchází zkušenosti s programem jsou výhodou ale ne podmínkou pro práci s ním.

Autor (oproti výše zmiňovanému Feuersteinovi) sám nevyžaduje specializovaný trénink pro učitele, kteří chtějí metodu používat, a nebrání se ani dalšímu uzpůsobování programu dle konkrétních potřeb lidí, kteří s ním pracují. Má-li ovšem s programem pracovat více lidí z jedné instituce (např. jedné ZŠ), osvědčuje se alespoň základní přípravný výcvik, který je vhodné realizovat skupinovou formou. Skupina přípravného kursu by neměla mít více než dvacet frekventantů. Větší počet frekventantů znemožňuje efektivitu především ve fázi zpětné vazby každé lekce a značně komplikuje fázi praktickou a fázi práce ve skupinách.

Autor programu sám ovšem velmi doporučuje vytváření supervizí skupin, jež se mohou scházet a společně projednávat zkušenosti a obtíže spojené s aplikací metody. Webové stránky autora programu slouží také jako diskusní a supervizní fórum (viz seznam literatury).

Přínos metody pro české prostředí

Domníváme se, že CoRT nabízí svým charakterem velmi zajímavou variantu dosud v českém prostředí nabízených programů pro práci s dovednostmi myslet. Především jeho „instantní“ charakter (ale zároveň velmi promyšlená struktura) jej může činit velmi vyhledávaným. CoRT nevyžaduje dlouhodobý výcvik lektorů, podle dosud uváděných výzkumných studií (De Bono 2006), nevyžaduje ani respektování určitého sledu předávání lekcí. Sled, jež nabízí autor programu, lze úspěšně přizpůsobovat populaci, s níž se v daném prostředí pracuje. Dalo by se říci, že trénink dovedností z jednotlivých lekcí dokáže zkušený lektor realizovat aniž by musel používat Bonovy pracovní sešity. Vždy jde o práci s jednou konkrétní dovedností, která je jasně definovaná. Lze si dokonce představit i situaci, kdy z celého programu budeme znát a používat jen jednu dovednost (např. PMI). Už osvojení této jedné dovednosti může mít velký význam a efekt v praxi. Není divu, že se CoRT velmi často používá jako výchozí metoda pro náplň různých školení pro zaměstnance (De Bono 1985, 2006).

Transparentnost, jednoduchost a nízké náklady ve fázi implementace programu jsou jednoznačným plus CoRTu oproti např. výše zmiňovanému Instru-

mentálnímu obohacování (dále už IO). Zároveň je třeba chápat CoRT jako program pro spíše tzv. „normální“ populaci; bude vždy lépe využíván pro **rozvoj stávajících dovedností**, než pro změnu jejich aktuální struktury. Nelze například od tohoto programu očekávat nápravy percepčních a kognitivních deficiitů v takovém rozsahu, jako umožňuje právě IO (viz Málková 2005, Málková in pres, Málková, Májová in prep.). S trochou nadsázky řečeno: CoRT je programem, který vždy bude „nasazovat percepční brýle“, ale pravděpodobně nikdy nebude schopen pracovat na úrovni „mozkových center zodpovědných za zpracování zrakových podnětů“.

Tento text vznikl s podporou grantu GAUK (384/2005/A-PP/PedF.)

Literatura:

- De Bono, Edw.:** (1970), *The Mechanism of Mind*. Trinity Press, London (2. vydání), první vydání 1969.
- De Bono, Edw.:** (1985), „The Cort Thinking program“. In Segal, J. W., Chipman, S. F. (Eds): *Thinking and Learning Skills Vol.1*, Lawrence Erlbaum Associates, London, str. 363–388.
- De Bono, Edw.: (1991), *The direct Teaching of Thinking in Education and the CoRT Method*. In. De Bono (2006) *Brief Literature review*. [Online] 11 pages Available: <http://www.edwdebono.com/cort/litreview.htm>, [18. 9. 2006]
- Davies, P., Maclure, S.** (Eds.): *Learning to think: thinking to learn*. Pergamon Press. Oxford, str. 3–15.
- De Bono, Edw.:** (1991), *Teaching Thinking*. Penguin books, London. (3. vydání)
- De Bono, Edw.:** (1998), *Pravdu mám já, určitě ne ty*. Argo, Praha
- Májová, L.:** (2005), *Jak učít děti myslet*. *Psychologie dnes* XXI. (6), str. 35–37.
- Málková, G.:** (2005), *Instrumentální obohacování R. Feuersteina: možnosti rozvoje kognitivních dovedností u dětí ze socio-kulturně-odlišného prostředí*. In Macek, P. Dalajka, J. (Eds.): *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech - víceoborový přístup*. Masarykova Univerzita Brno, Brno, str. 442–450.
- Málková, G.** (in pres): *Co (ne)dokáže Instrumentální obohacování Reuvena Feuersteina? Československá psychologie*
- Málková, G., Májová, L.** (in pres): *Hodnocení efektivity programů pro rozvoj dovedností myslet – cesta do slepé uličky?*
- Mc Peck, J.:** (1981), *Critical Thinking and Education*. Oxford, Martin Robertson.
- Pokorná, V.:** (2001), *Reuven Feuerstein a jeho metoda Instrumentálního obohacování*. *Speciální pedagogika*, XXI. str. 4–15.
- Smith, F.:** (1992), *To Think*. London, Routledge. <http://www.edwdebono.com/cort/magichat.htm>