

9. Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku

Michal Dubec

Když byl v roce 2000 u příležitosti udělení ceny Vize 97 vydán soubor prací Umberta Eca pod názvem *Mysl a smysl* (Eco, 2000), obsahoval ve studii o sémiotice v novém tisíciletí silné tvrzení o tom, že se komunikace v našem století stává „těžkým průmyslem“. Autor chtěl zdůraznit fakt, že rozumět mezilidské komunikaci může být stejně důležité jako rozumět jakékoli technické vědě. S vývojem lidského poznání přibývají způsoby, jimiž lze mezilidskou komunikaci analyzovat, a teorie, které nabízejí inspiraci pro rozvíjení komunikačních dovedností. Konkrétně se jedná kromě sémiotiky například o neurolingvistiku, transakční analýzu či asertivitu.

Tento text se zaměřuje na analýzu komunikace z hlediska fungování našeho mozku (**princip minimalizace ohrožení a maximalizace odměny**) a z hlediska vlivu čtyř základních sociálních potřeb (**status, autonomie, důvěra, férovost**) a potřeby **jistoty**.

Řízení chování člověka je podle přírodovědného chápání vždy projevem činnosti jeho mozku. Současná představa o vztahu mezi mozkiem a chováním je založena na poměrně přesné lokalizaci jednotlivých funkcí (například zrakové analýzy, řečové funkce nebo afektivní funkce) v určitých oblastech mozku (Kukleta & Šulcová, 2003, s. 1).

Na základě moderních zobrazovacích metod, jako jsou elektroencefalografie či funkční magnetická rezonance, je možné poměrně přesně mapovat činnost našeho mozku například během komunikace s druhými lidmi. Jak tedy náš mozek během komunikace funguje a co nám poznání o jeho fungování může přinést pro komunikaci se žáky?

Pojďme si to ukázat na příkladu.

Žák Pepa mluvil během hodiny často ve chvíli, kdy mluvil učitel. Učitel na jeho chování opakovaně reagoval. Jeho reakce však neměly na chování žáka podstatnější vliv. Proto si ho pozval po hodině do kabinetu. Jejich rozhovor proběhl takto:

Učitel: *Pepo, víš, proč jsem si tě pozval?*

Žák: *To fakt netuším.*

Učitel: *Tak ty netušíš, no to je zajímavé. Zkus se zamyslet, třeba na něco přijdeš. Poradím ti, mohlo by to souviset s tím, jak jsi bořil hodinu.*

Žák: *Já jsem ji nebořil, jenom jsem se ptal Tomáše na to, kolik máme na cvičení času.*

Učitel: *Nejsi schopný sám své chování zvládnout. Znemožňuješ práci ostatním ve třídě. Příště si sedneš do přední lavice.*

Žák: *Vy jste si na mě zasedl. Asi vám ušlo, že tam mluvilo více lidí.*

Učitel: *Nedávno jsem mluvil s tvou třídní učitelkou. Divila se, jak se tu chováš. S nikým jiným takové problémy nejsou. Kdykoli se probírá nějaký problém v 8.A, je řeč o tobě.*

Učitel vysílá signály, které letí vzduchem, až se dostanou k čidlům žáka. Čidla signál „dopraví“ do mozku. Zde je přijatý signál nejprve rychle vyhodnocen z hlediska bezpečí či ohrožení. Toto vyhodnocení se děje automaticky. Jeho funkcí bylo naše přežití. Základním organizačním principem našeho mozku, který se promítá do žákovy reakce na uvedený signál učitele, je **minimalizace ohrožení a maximalizace bezpečí**. Většina našeho sociálního chování je řízena přesahujícím organizačním principem minimálního ohrožení a maximální odměny (Gordon, 2011).

V případě, že mozek signál vyhodnotí jako ohrožující, nastává vysoká pravděpodobnost **reakce vyhýbání se**. Naopak při vyhodnocení signálu jako bezpečného nastává **reakce přiblížení**. Vyhnutí se znamená, že se žák bude vyhýbat tomu, kdo vysílá signály, které ho ohrožují, nebo se zaměří na protiagresi (bude se chovat například tak, že bude učiteli odsekávat, bude dál mluvit, bude se snažit zbavit odpovědnosti za své chování větami typu *Jirka mluví víc, tekněte to jemu* atd.). V každém případě při reakci vyhýbání se nebude žák přemýšlet o svém chování, což je cílem učitelovy intervence. Pokud je signál vyhodnocen jako ohrožující, začne limbický systém produkovat emoce typu vztek, strach, znechucení. Při aktivaci těchto nepříjemných emocí dochází k zablokování vyplavování některých neurotransmiterů (např. dopamin). Díky tomu je znemožněn přenos mezi neurony.⁴⁹

Žák tak nepřemýšlí o svém chování a pouze automaticky reaguje na ohrožení. Výsledkem je popsání reakce vyhýbání se. Lze tvrdit, že **primární reakce mozku je emoční**. Při vybudení popsanych emocí (vztek, strach, znechucení) dochází ke zhoršení kvality myšlení. Tento efekt všichni známe, dochází k němu ve chvílích, kdy se pro něco rozhodujeme pod vlivem silných

⁴⁹ Dle materiálu Matula (2013).

emocí (např. vzteku). Na základě fungování popsaného efektu patrně vznikla stará známá věta: „Nereaguj, myslí!“

Co má vliv na vyhodnocení signálu?

David Rock, který se dlouhodobě činností našeho mozku zabývá, popsal pět primárních potřeb, které jsou dle jeho závěrů pro nás stejně důležité jako primární potřeby Maslowa (Rock, 2009). Jedná se o **status, jistotu, autonomii, důvěru a férovost** (model SCARF). Rock staví na výzkumech Liebermana a Eisenbergera, které ukázaly, že několik oblastí sociální zkušenosti používá stejné mozkové propojení, které vede k maximální odměně a snižuje ohrožení stejně jako mozková propojení používaná pro primární potřeby přežití (Lieberman & Eisenberger, 2008). Jinými slovy, **sociální potřeby jsou v mozku „vnímány“ stejně jako potřeby hlad a žízeň.**

Každý z nás má určitou hladinu tolerance. Pokud signály z okolí (v našem případě řeč učitele) nepřekročí hladinu tolerance, tak se nic neděje (signály máme na pozadí). Jakmile je hranice tolerance překročena, dostanou se signály do figury a začínají nás rušit.⁵⁰

Pojďme se nyní na jednotlivé potřeby podívat blíže. Komunikujeme-li s druhými lidmi, můžeme se vědomě snažit o to, abychom žádnou z potřeb vědomě neohrožovali, případně se jednotlivé potřeby můžeme snažit vědomě saturovat. Chceme-li vést komunikační partnery (v našem modelovém případě žáka) k **sebeřízení**, nabývají pro nás jeho primární potřeby (SCARF) vrcholné důležitosti.

Status

Status souvisí s relativní důležitostí člověka ve skupině, ale i sama před sebou. Ohrožení statusu například nastává, když druhé lidi hodnotíme (*Asi jsi velmi jednoduchý, když na sebe potřebuješ stále upozorňovat; Takto se slušný člověk nechová; Rušíš své spolužáky při práci*). Na svůj status jsme velmi hákliví. Jakmile v komunikaci zaznamenáme něco, co se dotýká našeho statusu, jsou tyto signály zpravidla vyhodnoceny jako ohrožující a nastává reakce vyhýbání se.

Jako ukázkou toho, jak se v komunikaci může projevit ohrožení statusu, použijeme (stejně jako u ostatních potřeb) část úvodního rozhovoru učitele se žákem. Učitel zde řekne: *Poradím ti, mohlo by to souviset s tím, jak jsi bořil hodinu.*

„Boření hodiny“ je **nálepkování (hodnocení) žákova chování**. Jeho prostřednictvím zde dochází k ohrožení žákova statusu (Já jsem bořič hodiny). Přirozenou reakcí žáka na hodnocení, které je mozkiem s vysokou pravděpodobností vyhodnoceno jako ohrožující signál, je jeho popření: *Já jsem ji nebořil, jenom jsem se ptal Tomáše na to, kolik máme na cvičení času.*

⁵⁰ Dle materiálu Matula (2013).

Kromě toho, že můžeme se žáky komunikovat způsobem, který jejich primární potřeby (status, jistotu, autonomii, důvěru a férovost) neohrožuje, můžeme tyto potřeby vědomě posilovat. Status žáků můžeme posilovat například **oceňováním**: *Pepo, mám radost, že jsi Aniče pomohl.*

Jistota

Když něčemu náš mozek nerozumí, **nejsme schopni předpovědět výsledek situace**, mozek se nastavuje na vyšší stupeň pohotovosti vůči ohrožení. Toleranční hladina vůči míře nejistoty je u každého z nás jiná. Jakmile nejistota u konkrétního člověka překročí jeho toleranční limit, začne mozek produkovat situace vyhýbání se.

V úvodním rozhovoru zazní věta učitele: *Pepo, víš, proč jsem si tě pozval?* Žák ví, že je „na koberečku“, díky tomu je jeho mozek zvýšeně citlivý na signály ohrožující jeho primární potřeby (SCARF). Úvod vytykácího rozhovoru, jehož cílem je, aby žák přemýšlel o svém chování, by měl učitel jasně nastrukturovat, aby žáka zbavil nejistoty. Žák v našem příkladu pravděpodobně rámcově tuší, proč si ho učitel na pohovor pozval. Citovaná otázka učitele mu neskýtá žádný prostor. Je na ni jedna jediná správná odpověď: *Pozval jste si mě proto, že jsem nezodpovědně narušoval váš výklad během hodiny tím, že jsem vám často vstupoval do řeči.* Tímto způsobem ovšem většina žáků neodpoví. Učitel, který jasně nestanovil cíle rozhovoru, mohl u žáka vyvolat nejistotu (*Copak já vím, proč jste si mě pozval? Asi proto, že máte nějaký problém.*), která se potom v chování projeví odseknutím: *To fakt netuším.*

Stanovení jasných cílů na začátku jakékoli diskuse (v našem modelovém příkladu při vytykáčím rozhovoru) patří k základům ošetřování potřeby jistoty komunikačních partnerů.

Autonomie

Autonomii definuje Rock jako **možnost ovlivnit události, které se nás týkají**. Autonomie je často spjata s možnostmi volby (Rock, 2009). Pokud ji máme, cítíme se autonomními (můžeme se rozhodovat). Snížení autonomie nastává například v situacích, kdy někdo **interpretuje** naše myšlení nebo chování. Věty typu *Nejsi schopný sám své chování zvládnout* (jde o větu z úvodního modelového rozhovoru) vyvolávají většinou reakci vyhnutí se. Jedině jejich příjemce (v našem případě žák) jako autonomní bytost ví, zda něco je nebo není schopen zvládat.

Podobně vstupuje naše potřeba autonomie do hry v situacích, kdy jsme někým řízeni. Zejména při častém **zažívání řízení** i v oblastech různých maličkostí vzniká často reakce vyhnutí se. Ta je daná tím, že mozek řízeného (v našem případě žáka) vyhodnotí řízení jako ohrožení. Řízení navíc „odjímá“ od lidí jejich **odpovědnost** za vlastní chování. Odpovědnost má potom ten, kdo řídí. Je-li cílem učitele, aby žák přemýšlel o svém chování během hodiny, měl by mu pro přemýšlení vytvořit prostor. Věta *Příště si sedneš do přední*

lavice... prostor pro přemýšlení rozhodně nevytváří. Odpověď žáka *Vy jste si na mě zasedl. Asi vám ušlo, že nejsem jediný, kdo občas promluvil...* je potom jasnou reakcí na ohrožení.

Autonomii je možné vědomě ošetřovat **vytvářením možností volby**. Chceme-li v situacích reagování na nepříjemné chování žáka rozvíjet jeho sebeřízení, je užitečné namísto předkládání hotových řešení *Příště si sedneš do první lavice* pátrat po tom, co žáka k mluvení vedlo, např. *Co se dělo?*, a vést ho k navrhování vlastních řešení, např. *Co s tím uděláme*. Aktivní je potom žák, který na otázky odpovídá, nikoli učitel, který chrlí hotová řešení.

Důvěra

Důvěra se týká vztahů s lidmi ve skupině (třídě) a pocitu skupinové identity. Například žák ve třídě zažívá opakovaně situaci, kdy jakmile něco řekne, je to někým ze spolužáků shozeno (*To je pěkná kravina, nedával jsi pozor.*). Pokud to opakovaně projde bez zásahu výchovné autority, může se pro žáka sociální interakce ve třídě stát nebezpečnou.

V různých situacích (například při popsaném shození názoru) potom žákovo tělo vytváří reakci ohrožení, která je často provázena pocitem osamění. Rock odkazuje na Kosfeldův výzkum (2005), při němž se zjistilo, že pouhá přítomnost lidí, kterým důvěřujeme, vede k produkování hormonu důvěry – oxytocinu (Rock, 2009).

Podobný účinek, jako má shazování názorů spolužáky, může na žákovu potřebu důvěry mít věta *Nedávno jsem mluvil s tvou třídní učitelkou. Divila se, jak se tu chováš.* Žák při jejím vyslovení oprávněně prožívá pocit „o nás bez nás“. K člověku, který se k němu chová podobným způsobem, pravděpodobně velkou důvěru cítit nebude.

Důvěru lze ve třídě vědomě prohlubovat například stmelovacími aktivitami nebo aktivitami, ve kterých se žáci navzájem poznávají.

Férovost

Poslední z Rockových primárních potřeb je férovost. Férovostí Rock myslí **vnímání korektnosti výměny mezi lidmi** (Rock, 2009, s. 8). Nekorektní výměny vytvářejí silnou reakci ohrožení. Pocit neférovosti může být výsledkem nedostatku základních pravidel, očekávání nebo cílů. Rock cituje Liebermanův a Golanžův výzkum, ve kterém stejní lidé prožívali pozitivnější emoce, když ve dvojicích dostali každý z 1 dolaru 50 centů, než když z 25 dolarů dostal jeden 8 a druhý 17 dolarů (Rock, 2009, s. 8). Ohrožení potřeby férovosti nastává zejména v situacích, ve kterých:

- někdo získává neoprávněné výhody,
- někdo je peskován za něco, za co jiní příslušníci jeho skupiny peskování nejsou,
- pro někoho platí jiná pravidla než pro mě.

Věty S nikým jiným takové problémy nejsou. Kdykoli se probírá nějaký problém v S.A. je řeč o tobě... mají velkou „naději“ na to, že ohrozí žákovu primární potřebu férovosti a vyvolají reakci vyhnutí se. Pravděpodobně nejde o jediného žáka, se kterým by občas měli učitelé ve třídě problémy.

Na závěr se pojdme podívat na to, jak by mohl stejný rozhovor vypadat tak, aby učitelovy věty neohrožovaly žákovu primární potřebu. Uvedené věty učitele vycházejí ze zásad vědomé práce se vztahovými signály v komunikaci, tak jak je prezentují Watzlawick nebo Schulz von Thun (Schulz von Thun, 2005; Watzlawick, 1999). Vědomá práce se vztahovými signály v komunikaci je zde prostředkem k dosahování vzájemného porozumění a k rozvoji sebeřízení žáka.

Učitel: *Pepo, scházíme se tu proto, abychom si promluvíli o tvém mluvení ve chvílích, kdy mluvil někdo jiný během hodiny.*

(Učitel neohrožuje **jistotu**, protože žákovi jasně sdělí, proč s ním chce mluvit. Dále používáním první osoby množného čísla „scházíme“ pracuje na důvěře /vztazích/.

MY zní žakovým uším jinak než **JÁ/TY**. Je zde použit konkrétní vztahově neutrální popis chování „mluvení ve chvílích, kdy mluvil někdo jiný“.)

Žák: *Nemluvil jsem tam jenom já.*

Učitel: *Pepo, může to tak vypadat. Dělo se něco?*

(Učitel nepopírá žakovo vidění světa. Vede rozhovor k cíli, jímž je vyřešit žakovo mluvení v hodině způsobem, který umožňuje nastartování žakova sebeřízení. Zároveň pátrá po tom, co žáka k mluvení vedlo.)

Žák: *Nic se nedělo, jen jsem chtěl k tomu něco říct.*

Učitel: *Aha, chtěl jsi něco říct. Co uděláme pro to, abys ve chvílích, kdy chceš něco říct, nevstoupil do řeči těm, kteří právě hovoří?*

(Učitel „neomlacuje“ žákovi dál o hlavu, že mluvil ve chvílích, kdy mluvil někdo jiný. Pracuje s tím, co mu žák na pátrání po porozumění odpověděl, a vede žáka k vymýšlení dohody.)

Žák: *No jo no, tak já se příště přihlásím.*

Existuje více teorií nabízejících řadu inspirací pro mezilidskou komunikaci a z nich vyplývajících způsobů, kterými lze komunikaci analyzovat. Pro školní prostředí považují za užitečný přínos neurověd na tomto poli. V podání citovaného Rocka jde o logicky vystavěný systém odkazující na měřitelné reakce mozku na signály, které učitel k žákům směřuje. Celý systém rovněž nabízí řadu konkrétních komunikačních strategií, které umožňují **dosahování vzájemného porozumění** a vedení žáků k tolik potřebnému **sebeřízení**.