

SVOBODA UČENÍ

PETER GRAY

„Děti přicházejí na svět s vrozenými touhami vzdělávat se, které zahrnují touhu hrát si a prozkoumávat. Tento blog je primárně o těchto touhách a způsobech, kterými bychom mohli vytvořit prostředí pro učení, jež je nepotlačuje, ale rozvíjí.“

www.svobodauceni.cz

PRAHA, 2012

Originální blog Freedom to Learn naleznete na:
www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn

Vydal: www.scio.cz, s.r.o

Překlad: Jiří Košárek

Sazba a obálka: Dominik Stroukal

ISBN: 978-80-7430-093-6

OBSAH

NAROZENÍ SVOBODNÍ: PŘEDMLUVA KE SVOBODĚ UČENÍ.....	4
STUDIUM VYŽADUJE SVOBODU: ÚVOD K NOVÉMU BLOGU O HŘE, ZVĚDAVOSTI A VZDĚLÁVÁNÍ.....	5
DĚTI SE VZDĚLÁVÁJÍ SAMY.....	10
NÁSTIN NĚKTERÝCH DŮKAZŮ	10
VŠICHNI VÍME, ŽE JE TO PRAVDA U MALÝCH DĚTÍ	13
MOUDROST LOVCŮ A SBĚRAČŮ	20
LEKCE ZE SUDBURY VALLEY.....	27
PŘIROZENÉ PROSTŘEDÍ PRO DĚTSKÉ SAMOVZDĚLÁVÁNÍ: JAK JE ŠKOLA SUDBURY VALLEY JAKO SKUPINA LOVCŮ A SBĚRAČŮ	33
MINIMÁLNĚ NARUŠUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ: LEKCE Z INDIE	39
PROČ BYCHOM MĚLI PŘESTAT ODDĚLOVAT DĚTI PODLE VĚKU	46
VÝZNAM HER V ZÓNĚ NEJBLIŽŠÍHO VÝVOJE	46
UNIKÁTNÍ VZDĚLÁVACÍ VLASTNOSTI VĚKOVĚ PROMÍCHANÝCH HER	51
STARŠÍ DĚTI JSOU VYNIKAJÍCÍMI VZORY, POMOČNÍKY A UČITELI	57
PROČ JSOU ŠKOLY TAKOVÉ, JAKÉ JSOU	65
STRUČNÁ HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ.....	65
SÍLY PROTI ZÁSADNÍM ZMĚNÁM.....	75
„PROČ STUDENTI NEMAJÍ RÁDI ŠKOLU“ NO, PROČ ASI.	82
SEDM HŘÍCHŮ NAŠEHO SYSTÉMU NUCENÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	86
JE REÁLNÁ REFORMA VZDĚLÁVÁNÍ MOŽNÁ? POKUD ANO, JAK?	93
DOSLOV	100

NAROZENÍ SVOBODNÍ: PŘEDMLUVA KE SVOBODĚ UČENÍ

V každém člověku je zakořeněna přirozená touha po svobodě. Na svět přicházíme připraveni a plní dychtivosti s cílem převzít kontrolu nad našimi vlastními životy. Všichni potřebujeme pomoc od ostatních, ale této pomoci chceme využít na základě vlastního úsudku. Pokud se nacházíme v optimálních podmínkách, učíme se rychle, víme komu věřit a komu ne, víme, jak dosáhnout pomoci od ostatních, jak pomáhat těm, kteří to potřebují a jak projevit uznání. Žádostivost a touha poznat okolní svět nás doprovází od narození, chceme zjistit, co jsou zač lidé, kteří nás obklopují a jaké kulturní prostředí po generace budovali. Tuto přirozenou touhu však ničí školní výuka, která nás přesvědčuje o tom, že jsme nekompetentní, že otázky, na které chceme znát odpověď a přání, která si chceme splnit, nejsou podstatná, a že cílem našich životů je podřízovat se těm, kteří nám vládnou.

Jsem poctěn a potěšen, že Jiří Košárek přeložil tyto eseje do češtiny a že zařídil jejich vydání v této malé publikaci. Máme důvod k naději! Žijeme nyní ve světě informací, ve kterém již není možné nikoho ukrýt před myšlenkami, racionálními argumenty, filozofiemi a skutečnou historií. Touha porozumět a přemýšlet o věcech jako jedinci prochází znovuzrozením, navzdory zvyšujícím se omezením ve školách. Změna je ve vzduchu.

Peter Gray - Shrewsbury, Massachusetts, USA

STUDIUM VYŽADUJE SVOBODU: ÚVOD K NOVÉMU BLOGU O HŘE, ZVĚDAVOSTI A VZDĚLÁVÁNÍ

Více času ve škole není odpověď.

9. července 2008

Kamkoliv se dnes podíváme, vidíme odborníky a politiky, kteří argumentují ve prospěch restriktivnější školní výuky. Samozřejmě, že nepoužívají slovo “restriktivní”, ale je to v podstatě to samé. Chtějí více standardizovaných testů, více domácích úkolů, více dozoru, delší školní dny, delší školní roky a více sankcí vůči dětem, které jedou na den či dva na rodinnou dovolenou. Toto je oblast, s kterou politici z hlavních stran, na každé úrovni vlády souhlasí. Více školní výuky nebo přísnější školní výuka je lepší než méně.

„Školní výuka“ a „vzdělávání“ (které je v současné době často synonymem školní výuky) jsou výrazy, které okolo sebe mají svatozář. Jsou a priori dobré; logikou, kterou běžně slýcháme, nemůže být nic důkazem proti významu školní výuky. Pokud se děti učí, děkujeme školám. Pokud se děti příliš neučí, znamená to, že se potřebují ve školách více učit. Pokud se ekonomice nedaří, musí to být způsobeno nedostatkem úsilí ve školní výuce. Pokud se ekonomice daří, potvrzuje to hodnotu školní výuky a nabádá k tomu, abychom ji ještě zintenzivnili. Pokud se lidské vědomosti rozšiřují stále rychlejším tempem, potom se studenti musí učit více

předmětů. Pokud současný svět vyžaduje kritické myšlení, potom ho musíme přidat do dlouhého seznamu věcí, které vyučujeme a testujeme. Pokud věříme, že lidské bytosti mají „více oblastí inteligence“, potom je musíme vyjmenovat a vyučovat každou tuto oblast zvlášť. Pokud si ceníme rovnosti, musíme věřit tomu, že každý by měl studovat stejné osnovy a psát stejné testy, abychom je mohli *udělat* rovnými (a tím zapomenout na myšlenku našich demokratických zakladatelů, že lidé mohou být rozdílní, přesto v hodnotě rovní).

Co se stalo s myšlenkou, že děti se učí díky svým hrám a zkoumání? Každá seriózní psychologická teorie učení, od Piageta dále, postuluje, že učení je aktivní proces kontrolovaný tím, kdo se učí, a motivovaný zvědavostí. Pedagogové sice o těchto teoriích stále mluví, ale poté vytvářejí školy, které zabraňují samo-regulujícím hrám a zkoumání. Každý z nás ví, když se zastavíme a zamyslíme se nad tím, že to nejdůležitější v našem životě není to, co jsme se „naučili ve školce“, ani to, co jsme se naučili později ve školních lavicích. Namísto toho je to to, co jsme se naučili, když jsme si dopřáli luxus následovat své vlastní zájmy a své motivy hrát si, plně a s hlubokým zaujetím. Díky těmto prostředkům jsme získali schopnosti, hodnoty, myšlenky a informace, které nám zůstanou po celý život, ne jen do dalšího testu. A možná to nejdůležitější, objevili jsme to, co nás nejvíce baví, což je prvním krokem k nalezení uspokojující kariéry.

Pokaždé, když přidáme další hodinu k času, který musí děti strávit ve škole nebo nad domácím úkolem, a pokaždé, když je nutíme nebo je přemlouváme k další aktivitě nad rámec školních osnov, kterou řídí dospělí, ochuzujeme je o příležitosti hrát si, prozkoumávat, uvažovat a prožívat radosti a frustrace řízení sebe sama. S každým dalším omezením zarážíme do školního systému klín stále hlouběji, čímž odrazujeme více a více mladých lidí, kteří

nemohou nebo nechtějí tato omezení přijmout. Obzvláště chlapci jsou stále více neochotní přijmout omezení svobody ve školách a také stále častěji z různých důvodů školu nedokončují.

Učím již dlouhou dobu na prestižní univerzitě. Studenti ke mně přicházejí ze střední školy s výborným prospěchem. Ale přitom nevědí o předmětech, které studovali, příliš mnoho. Získali výborné známky proto, že jsou bystrí a motivovaní dostat se do popředí standardními postupy. Přišli na to, co je potřeba udělat, aby získali dobré známky, a také to udělali. Přišli na to, jak dobře napsat testy, aniž by o daném předmětu věděli mnoho. Naučili se, jak udržet informace ve formě, ve které si je vyučující přeje, a to pouze do doby testu.

Nemám nic proti tomu, že studenti přicházejí do mých kurzů bez dostatečných znalostí. Je jednoduché si informace vyhledat a je také jednoduché si je doplnit. Pokud studenti zjistí, že potřebují znát pozadí k něčemu, o čem mluvím nebo o čem čtou, mohou se zeptat nebo si to najít. Jenom mi je velice líto, že promrhali tolik času ve škole, když na tom mohli být mnohem lépe, kdyby si hráli a šli za svými vlastními zájmy. Pokud by to udělali, pak by ti, kteří si můj kurz zapsali, měli pro toto rozhodnutí dobrý důvod; a ostatní by měli dobrý důvod pro zvolení jiné cesty. Studenti, kteří se věnovali svým zájmům a následují je také na vysoké škole, jsou vzácní a nádherní; svůj první rok na vysoké škole nepovažují za pouhý 13. ročník.

Také znám náctileté, kteří jsou v současné době na střední škole. Někteří jsou „dobrymi studenty“ a někteří ne. Vypozoroval jsem, že obě skupiny jsou vůči škole stejně cyničtí. „Dobří studenti“ možná svůj cynismus nerozpoznají nebo ho jako takový neidentifikují, ale zřetelně je tam. Projevuje se každou zkratkou, díky které získávají dobré známky. Projevuje se, když žádají o pomoc a říkají: „Ale já tomu nepotřebuji rozumět; vše, co potřebuji, je správná odpověď“.

Mohli bychom zlepšit jak život dětí, tak i vzdělávání, s mnohem nižšími náklady než kolik stojí současný systém, kdybychom vybudovali prostředí, ve kterých by si děti mohly bezpečně hrát, volně komunikovat s ostatními a jít za svými vlastními zájmy. Víím to, protože jsem to viděl; a v následujících eseích vám o mých pozorováních něco povím.

Začal jsem s tímto novým blogem, Svoboda učení, protože jsem vážně znepokojen stavem vzdělávání a snižujícími se příležitostmi pro děti si hrát a prozkoumávat. Jsem profesor evoluční a vývojové psychologie. Mojí specializací jsou přirozené způsoby učení dětí a dospělých. V tomto úvodu jsem představil názor. V budoucích dílech mám v úmyslu tento názor podpořit eseji, které se budou zabývat následujícími otázkami:

- Proč jsou lidské bytosti ze všech zvířat nejhravější?
- Co to znamená, když se řekne, že hravá mysl je myslí připravenou pro učení?
- Je hra protikladem práce? (V jakém smyslu ano a v jakém ne?)
- Jaký je evoluční smysl zvědavosti?
- Co se děje se zvědavostí, když děti rostou?
- Co znamená, když děti a dospívající řeknou, že se nudí?
- Jaký je význam volného věkového míchání z hlediska dětského učení?
- Potřebují děti strukturu? (Samozřejmě že potřebují, ale jakou?)
- Za jakých podmínek se mladí lidé přirozeně vzdělávají bez donucení nebo přemlouvání?
- Co by mělo znamenat, když se řekne, že je někdo „dobře vzdělaný“?

- Jaká je správná role dospělých při vzdělávání dětí?
- Jaká rizika jsou inherentně spojena se snahou ochránit děti před riziky?
- Proč pocit'ujeme touhu kontrolovat vzdělávání dětí?
- Proč školy vypadají, tak jak vypadají? (Odpověď leží v historii)
- Proč liberální reformy vzdělávání většinou selhávají?
- Jaký typ disciplíny je potřebný pro práci a kariéru, a jak se tato disciplína získává?
- Jaký je smysl svobody, a proč o ni usilujeme?

Zůstaňte na příjmu a zapojte se do diskuze. Doufám, že vás přesvědčím o tom, že to, o čem mluvím, není jen pouhým idealismem. Budeme mluvit o reálných lidech, o reálných školách a o výsledcích systematického empirického výzkumu.

DĚTI SE VZDĚLÁVAJÍ SAMY

NÁSTIN NĚKTERÝCH DŮKAZŮ

Děti jsou přírodou navrženy tak, aby se vzdělávaly samy.

16. července 2008

Jako dospělí máme určitou zodpovědnost vůči našim dětem a dětem na celém světě. Je naší zodpovědností vytvořit bezpečná, zdravá a vřídlná prostředí, ve kterých se mohou děti vyvíjet. Je naší zodpovědností zajistit, aby děti měly správné jídlo, čerstvý vzduch, netoxická místa na hraní a mnoho příležitostí komunikovat s ostatními lidmi v celém věkovém spektru. Je naší zodpovědností být vzory slušného chování. Ale jedna věc, o kterou se nemusíme starat, je vzdělání našich dětí.

Nemusíme se starat o školní osnovy, o plány výuky, o motivování dětí k učení, o testování a o všechno ostatní, co zahrnuje pedagogika. Pojďme místo toho nasměrovat tuto energii na vytvoření dobrých prostředí, ve kterých si děti mohou hrát. Vzdělání je jejich zodpovědností, ne naší. Jen ony to dokáží. Jsou k tomu naprogramovány. Naší úlohou je pouze ustoupit a nechat tomu volný průběh. Čím více se to snažíme kontrolovat, tím více to narušujeme.

Když říkám, že vzdělávání je zodpovědností dětí a že jsou přírodou naprogramovány tuto zodpovědnost přijmout, neočekávám, že toto tvrzení přijmete na základě víry. Žijeme ve světě, ve

kterém toto tvrzení není zjevnou pravdou, jakou bývalo. Žijeme ve světě, ve kterém jsou téměř všechny děti a dospívající posláni do škol, začínající stále v nižším věku a končící ve vyšším, a ve kterém „škola“ má určitý standardní význam. Měříme vzdělání pomocí výsledků testů a úspěchem při postupu školským systémem z jedné úrovně na druhou. Poté, přirozeně, téměř automaticky přemýšlíme o vzdělávání jako o něčem, co zajišťují ve škole specialisté, kteří jsou vyškoleni v umění a vědě pedagogiky a kteří vědí, jak využít syrový potenciál dětí a jak je přeměnit ve vzdělaný produkt.

Nyní bude mým úkolem představit důkazy ve prospěch mých tvrzení. Nejprímější důkazy pocházejí z prostředí, ve kterých můžeme vidět děti, jak se samy vzdělávají bez školní výuky. Tři taková prostředí podrobněji rozvedu ve třech následujících kapitolách tohoto blogu.

1. OBROVSKÉ MNOŽSTVÍ DĚTSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ SE ODEHRÁVÁ PŘED TÍM, NEŽ NASTOUPÍ DO ŠKOLY.

Nejjasnější důkaz dětské kapacity pro samovzdělávání, dostupný každému z nás, pokud otevřeme oči, pochází ze sledování dětí v prvních čtyřech nebo pěti letech jejich života, před tím, než se je někdo pokusí nějakým systematickým způsobem něco naučit. Zamyslete se nad tím, kolik se toho za tuto dobu naučí. Naučí se chodit, běhat, skákat, šplhat. Naučí se fyzikální vlastnosti všech objektů v jejich dosahu. Naučí se svůj rodný jazyk, což je jistě jeden z kognitivně nejkompexnějších úkolů, který jakákoliv lidská bytost zvládne. Naučí se základy psychologie ostatních lidí - jak je potěšit, jak je rozčítit, jak získat to, co od nich potřebují nebo chtějí. Toto vše se naučí ne díky lekcím poskytovaným ostatními, ale díky jejich vlastní hře, jejich nenasytné zvědavosti a jejich při-

rozené pozornosti k chování ostatních lidí. Nelze je zastavit, aby se toto vše a ještě mnoho dalšího naučily. Jedině že bychom je zamkli do skříně.

2. DĚTI Z KULTUR LOVCŮ A SBĚRAČŮ SE STÁVAJÍ ÚSPĚŠNÝMI DOSPĚLÝMI BEZ ŠKOLNÍ VÝUKY.

Během většiny lidské existence jsme žili v relativně malých kočovných tlupách. Naše základní lidská přirozenost - zahrnující naši hravost, zvědavost a všechny naše ostatní biologické adaptace pro učení - se vyvinuly v kontextu tohoto způsobu života. Některým skupinám lovců a sběračů se podařilo přežít, s nedotčenou kulturou, do dnešní doby. Antropologové, kteří tyto skupiny studovali - v Africe, v Asii, na Novém Zélandu, v Jižní Americe a jinde - objevili pozoruhodnou konzistenci v jejich přístupu k dětem. Ve všech těchto kulturách je dětem a dospívajícím dovoleno hrát si a následovat vlastní zájmy, bez zásahů dospělých, v podstatě od svítání do soumraku. Víra těchto lidí, zakotvena v tisíciletých zkušenostech, je, že mladí lidé se učí sami pomocí her a prozkoumávání a poté, když jsou připraveni, začnou přirozeně používat to, co se naučili, v aktivitách, které prospívají celé skupině. Prostřednictvím jejich vlastní snahy získají děti lovců a sběračů ohromné množství schopností a vědomostí, které potřebují, aby se v rámci jejich kultury staly úspěšnými dospělými.

3. DĚTI V NAŠÍ KULTUŘE SE V URČITÝCH „NEŠKOLNÍCH ŠKOLÁCH“ STÁVAJÍ ÚSPĚŠNÝMI DOSPĚLÝMI BEZ TRADIČNÍ ŠKOLNÍ VÝUKY.

Mnoho let jsem pozoroval děti a dospívající ve škole Sudbury Valley ve Framinghamu, ve státě Massachusetts. Tato škola

byla založena před čtyřiceti lety lidmi, jejichž přesvědčení ohledně vzdělávání jsou pozoruhodně podobná s kulturami lovců a sběračů. Škola je určena pro mladé lidi od čtyř let až do středoškolského věku, a vůbec se nejedná o typickou školu. Jedná se o demokratické prostředí, ve kterém mají děti skutečně rovnou moc s dospělými a ve kterém se děti učí výhradně pomocí svých vlastních aktivit. Je to v podstatě bezpečné prostředí, ve kterém si mohou mladí lidé hrát, prozkoumávat, přijímat zodpovědnost a volně komunikovat s ostatními z různých věkových kategorií. Nejsou zde žádné testy, žádné zlaté hvězdy či jiná ocenění, žádný úspěch či neúspěch, žádné povinné kurzy, žádné donucování nebo přemlouvání dětí, aby se učily, žádná očekávání zodpovědnosti za vzdělávání ze strany personálu. Od počátku dodnes se v tomto prostředí samo vzdělávaly stovky mladých lidí. A ne, nestali se z nich lovci a sběrači. Stali se z nich řemeslníci, umělci, šéfkuchaři, lékaři, inženýři, podnikatelé, právníci, muzikanti, vědci, sociální pracovníci a softwaroví designéři. Jsou přítomni v celém spektru lidských činností, kterých si v naší kultuře ceníme.

V následujících třech esejích rozpracuji, jeden po druhém, tyto tři zdroje důkazů o kapacitě mladých lidí pro samovzdělávání.

VŠICHNI VÍME, ŽE JE TO PRAVDA U MALÝCH DĚTÍ

Sledování malých dětí jak se učí, může způsobit revoluci našim názorům na vzdělávání.

23. července 2008

Přemýšleli jste někdy o tom, kolik se toho děti v jejich prvních letech života naučí, před tím než začnou chodit do školy, před tím než se je někdo pokusí nějakým systematickým způsobem vzdělávat? Jejich učení je přirozené; je výsledkem jejich instinktů hrát si, zkoumat a pozorovat ostatní okolo nich. Říci, že je to přirozené, neznamena, že je to bez námahy. Nemluvňata a malé děti dávají do svého učení obrovské množství energie. Jejich kapacity pro udržení pozornosti, pro fyzickou a mentální snahu a pro překonání frustrací a bariér jsou mimořádné. Až budete příště v dohledu dítěte mladšího pěti let, posaďte se a chvíli ho pozorujte. Zkuste si představit, co se děje v jeho mysli při každé interakci s okolním světem. Pokud si tento luxus dopřejete, nebudete toho litovat. Díky této zkušenosti budete možná přemýšlet o vzdělávání v úplně jiném světle - ve světle, které vyzařuje z dítěte a ne na něj.

Zde se pokusím načrtnout něco málo z toho, co se vývojový psychologové naučili o dětském učení. Aby se tyto vědomosti lépe vztahovaly ke vzdělávání, rozdělím tento náčrt do kategorií fyzického, jazykového, vědeckého a sociálně-morálního vzdělávání.

FYZICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Začneme s výukou chození. Chození po dvou je druhově typickým znakem člověka. V určitém smyslu jsme pro to zrozeni.

Ale přesto to nepřichází jednoduše. Každý člověk, který se narodí do tohoto světa, musí vynaložit ohromné úsilí, aby se naučil chodit.

Pamatuji si jednou na jaře, když můj syn, někdy okolo jeho prvních narozenin, byl ve fázi, kdy mohl chodit pouze, když se něčeho držel. Ten den jsme zrovna byli na velké turistické lodi a můj syn trval na tom, abychom celou cestu chodili po palubě tam a zpátky, přičemž se mě držel za ruku. Strávili jsme mnoho hodin chozením po celé délce lodi, přičemž jsem byl nepohodlně shrben, aby na moji ruku dosáhl. Motivace byla samozřejmě výhradně jeho. Já jsem byl pouze pohodlnou pomůckou, lidskou chodící holí. Zkoušel jsem ho přesvědčit, aby si dal přestávku, protože já jsem ji potřeboval; ale vždy mě dokázal zmanipulovat, abychom pokračovali.

Vědci zjistili, že na vrcholu období, kdy se učí chodit, batolata stráví průměrně 6 hodin denně chozením, během nichž udělají průměrně 9000 kroků a ujdou délku 29 fotbalových hřišť.¹ Nesnaží se někam dostat; chodí pouze za účelem chození. Obzvláště je baví chození po novém povrchu. Domnívám se, že můj syn byl na lodi stimulován k chození částečně z toho důvodu, že se loď hýbala, čímž bylo chození těžší, a tedy to byla nová a zajímavá výzva.

Ve fázi, kdy už chodí samy, děti často padají a občas se i zraní; ale poté se hned zvednou a zkoušejí to znovu - a znovu a znovu a znovu. Po chození následuje běhání, skákání, šplhání, houpání a všechny možné nové způsoby pohybu. Nic z toho ale děti učit nemusíme, a rozhodně je k tomu nemusíme motivovat. Vše co je potřeba udělat, je poskytnout vhodná a bezpečná místa, kde mohou trénovat.

1 Adolph et al., 2003, Child Development, 74, 475-497

JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud jste se někdy jako dospělí zkusili naučit nový jazyk, víte, jak je to obtížné. Musíte se naučit tisíce slov a nespočet gramatických pravidel. Přesto se děti více či méně naučí svůj rodný jazyk do věku čtyř let. V tomto věku již projevují sofistikované znalosti významu slov a gramatických pravidel. Děti, které vyrůstají ve dvoujazyčném domově, se naučí oba jazyky do věku čtyř let a nějakým způsobem je dokáží mezi sebou rozlišit.

Čtyřletí nedokáží popsat gramatická pravidla svého jazyka (což nedokáže ani většina dospělých), ale jejich implicitní znalosti těchto pravidel jsou jasně zřetelné v jejich projevu a porozumění. Při konstrukci nových vět dávají slova do množného čísla, do minulého času, a projevují znalosti gramatických slovních tvarů - podstatných jmen, přídavných jmen, sloves a tak dále. Děti možná přicházejí do světa s vrozeným porozuměním jazyka, jak kdysi tvrdil Noam Chomsky, ale specifická slova a pravidla každého jazyka jsou rozdílná a jistě musí být naučena.

Malé děti se o jazyku nepřetržitě učí. V útlém dětství začínají blábolit zvuky, kterými si procvičují artikulaci. Časem omezí svoje blábolení více a více na zvuky, které připomínají jazyk, který slyší okolo sebe. Po několika měsících můžeme pozorovat, že dávají velkou pozornost mluvě ostatních a věnují se aktivitám, které se zdají být určeny k tomu, aby přišly na to, co říkají ostatní. Například pravidelně sledují oči starších dětí či dospělých, aby věděly, kam se dívají, díky čemuž mohou odhadovat, o čem mluví. Na zahradě má dítě s touto strategií dobrou šanci poznat, o čem je řeč, když uslyší: „To je ale pěkná kopretina.“ Mezi věkem dvou a 17 let, se mladí lidé naučí průměrně 60000 slov²;

2 Bloom, 2001, *Behavior & Brain Sciences*, 24, 1095-1103

což vychází téměř na jedno nové slovo za hodinu v době, kdy jsou vzhůru.

Výuka jazyka je stejně jako výuka chození hrou. Je to nesmírně zajímavé, intenzivní a dělané pouze pro vlastní účel. Malé děti chodí všude možné a pojmenovávají věci jen pro zábavu, ne kvůli nějaké jiné odměně. A jak děti rostou, jejich slovní hry se stávají čím dál tím více sofistikované, například ve formě hádanek, slovních hříček nebo říkanek. Nemůžeme děti naučit jazyk; jedině, co můžeme udělat, je poskytnout jim normální lidské prostředí, ve kterém se mohou učit a procvičovat, tedy prostředí, v němž se mohou dostat do kontaktu s lidmi, kteří mluví.

VĚDECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Malé děti jsou nesmírně zvědavé, co se týče všech aspektů světa kolem nich. Během prvních dní jejich života stráví děti více času díváním na nové věci než na ty, které již viděly. Od doby, kdy mají dostatečnou koordinaci očí a rukou, aby mohly sahat a manipulovat s věcmi, dělají právě to - neustále. Děti ve věku šesti měsíců zkoumají každý objekt, na který dosáhnou, způsoby, které jsou navrženy tak, aby se naučily o jejich fyzických vlastnostech. Mačkají je, dávají je z ruky do ruky, dívají se na ně ze všech stran, třesou s nimi, upouštějí je na zem, aby zjistily, co se stane; a kdykoliv se stane něco zajímavého, snaží se to zopakovat, jako kdyby chtěly dokázat, že to nebyla náhoda. Podívejte se na šesti měsíční dítě v akci a uvidíte vědce.

Hlavním cílem dětského zkoumání je naučit se kontrolovat své prostředí. Mnoho experimentů ukázalo, že malé děti se mnohem více zajímají o věci, které mohou ovlivňovat. Například audio přehrávač, který mohou díky své vlastní snaze zapnout a vypnout, je pro ně mnohem zajímavější než takový, který se

zapíná a vypíná sám nebo je kontrolován dospělými. Malé děti jsou obzvláště přitahovány k objektům v době, kdy se je učí ovládat. Jakmile se naučí, jak nějakou věc ovládat, a když vyčerpají všechny možnosti, jak s ní manipulovat, ztrácejí o tuto věc zájem. Právě proto může být kartonová krabice pro malé dítě mnohem zajímavější než drahá, ale neovladatelná hračka, která byla v té krabici zabalena.

Touha zjistit, jak věci fungují a jak je ovládat, nekončí v raném dětství; pokračuje tak dlouho, dokud mají děti a dospělí možnost následovat svou vlastní cestu. Tato touha je základem vědy. Nic ji nedokáže zničit rychleji než prostředí, ve kterém je každému řečeno, co musí s novou věcí dělat a jak to dělat. Zábava vědy leží v objevování, ne ve vědomostech, které jsou jejím výsledkem. Toto je pravdou pro každého z nás, ať jsme šestměsíční dítě zkoumající mobilní telefon, dvouleté dítě zkoumající kartonovou krabici nebo dospělý zkoumající vlastnosti fyzikální částice nebo enzymu. Nikdo se nestane vědcem, protože má rád, když mu někdo řekne odpověď na otázky ostatních; stane se vědcem, protože rád objevuje odpovědi na své vlastní otázky. Právě proto naše standardní metody výuky vědy z nikoho vědce neudělají.

SOCIÁLNÍ A MORÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Ještě více fascinující než fyzické prostředí je pro malé děti sociální prostředí. Děti jsou přirozeně přitahovány k ostatním, obzvláště k těm, kteří jsou o trochu starší a zdatnější. Chtějí dělat to, co dělají ostatní. Také si s nimi chtějí hrát. Sociální hry jsou základním přirozeným prostředkem sociálního a morálního vzdělávání.

Díky hrám se děti učí, jak vycházet s ostatními. Během hraní musí brát v úvahu potřeby ostatních dětí, naučit se empatii,

naučit se najít kompromis, naučit se vyjednávání při neshodách, naučit se kontrolovat své impulsy, naučit se potěšit ostatní, aby pokračovali v hraní. Toto jsou těžké lekce, ale jsou to lekce, které jsou jedny z nejdůležitějších, které se každý z nás musí naučit, abychom mohli žít šťastný život. V žádném případě tyto lekce nemůžeme děti naučit; jediné, co můžeme udělat, je nechat je hrát si s ostatními a nechat je prožít následky svých sociálních nezdarů a úspěchů. Silná vrozená hnací síla hrát si s ostatními je to, co motivuje každé normální dítě k tomu, aby tvrdě pracovalo na tom, aby s ostatními během her vycházelo. Neúspěch vycházet s ostatními hru ukončí, a přirozeným následkem je silná zkušenost. Žádné přednášky nebo rady, které můžeme poskytnout, nemohou nahradit tyto zkušenosti. Nyní toto nebudu dále rozebírat; bude to tématem budoucích esejí.

CO SE STANE S MOTIVACÍ VE VĚKU PĚTI NEBO ŠESTI LET?

Jednou, když můj sedmiletý syn chodil do státní školy, jsem se zmínil jeho učitelce, že jeho zájem o učení byl mnohem větší před tím, než nastoupil do školy. Odpověděla asi takto: „No, jsem si jistá, že jako psycholog víte, že je to přirozená vývojová změna. Když jsou děti malé, tak se přirozeně spontánně učí, ale poté se více zaměří na úkoly.“

Chápu, kde na tuto myšlenku přišla. Viděl jsem učebnice vývojové psychologie, které mají části rozdělené podle věku a které popisují předškolní věk jako „léta hraní.“ Veškeré pojednání o hrách se nachází v těchto prvních kapitolách. Je to jako kdyby hry ve věku pěti nebo šesti let skončily. Zbývající kapitoly se zabývají především studii o tom, jak děti vykonávají úkoly, které jim dospělí zadávají. Dokážu si představit, že tato učitelka takové

knihy během jejích studií četla. Ale tyto knihy prezentují zkreslený pohled na to, co je přirozené. V následujících dvou esejích představím důkazy o tom, že když je dětem starším pěti či šesti let dovolena svoboda a mají příležitosti následovat své vlastní zájmy, jejich touha po hraní a prozkoumávání pokračuje a motivuje je ke stále sofistikovanějším formám učení.

MOUDROST LOVCŮ A SBĚRAČŮ

Jak se děti lovců a sběračů vzdělávají bez škol.

2. srpna 2008

Po statisíce let, do doby než bylo vynalezeno zemědělství (před pouhými 10 tisíci lety), jsme všichni byli lovci a sběrači. Naše lidské instinkty, včetně instinktivních způsobů učení, jsme získali v kontextu tohoto způsobu života. A proto je přirozené se v této sérii o způsobech dětského samovzdělávání zeptat na otázku: *Jak se děti lovců a sběračů učí to, co potřebují, aby se z nich v rámci jejich kultury stali platní dospělí?*

V druhé polovině 20. století antropologové objevili a pozorovali mnoho skupin lidí - v odlehlých částech Afriky, Asie, Austrálie, Nového Zélandu, Jižní Ameriky a jinde - kteří udržovali způsob života lovců a sběračů, téměř nedotčeni moderními způsoby. Ačkoliv měla každá studovaná skupina jiný jazyk a jiné kulturní tradice, tyto různé skupiny byly v mnoha základních ohledech podobné, což nám umožňuje mluvit o „*způsobu života lovců a sběračů*“ v jednotném čísle. Kdekoliv se vyskytovali, lovci a sběrači žili v malých kočovných skupinách (v počtu 25 - 50 lidí),

rozhodovali demokraticky, měli etický systém, který byl založen na rovnostářských hodnotách a na sdílení, a měli bohaté kulturní tradice, které zahrnovaly hudbu, umění, hry, tance a příběhy.

Abychom doplnili to, co jsme našli v antropologické literatuře, před několika lety jsme spolu s Johnatanem Ogasem (tehdy ještě studentem) kontaktovali několik antropologů, kteří žili s lovci a sběrači, a požádali jsme je, aby vyplnili dotazník o jejich pozorováních života dětí. Devět z nich ochotně náš dotazník vyplnilo. Studovali celkem šest různých kultur lovců a sběračů - tři v Africe, jednu v Malajsii, jednu na Filipínách a jednu na Nové Guineji.

To, co jsem se z mého studia i z našeho dotazníku dozvěděl, bylo překvapující svou konzistencí. Zde se pokusím shrnout čtyři závěry, které jsou podle mého názoru nejvíce relevantní z hlediska samovzdělávání. Při popisu budu používat přítomný čas, přestože mnoho činností i celých kultur bylo v posledních letech kvůli narušením z „vyvinutějšího“ světa v jejich okolí zničeno.

1. DĚTI LOVCŮ A SBĚRAČŮ SE TOHO MUSÍ NAUČIT OBROVSKÉ MNOŽSTVÍ, ABY SE Z NICH STALI ÚSPĚŠNÍ DOSPĚLÍ.

Bylo by chybou si myslet, že vzdělávání není pro lovce a sběrače příliš důležité, neboť se toho nemusí moc učit. Ve skutečnosti se toho musí naučit obrovské množství.

Aby se z chlapců stali úspěšní lovci, musí se naučit zvyky dvou až tří set různých druhů savců a ptáků, které jejich skupina musí lovit; musí se naučit, jak tuto zvěř vystopovat podle těch nejmenších stop; musí být schopni perfektně vyrobit náčiní pro lov, jako jsou luky a šípy, foukací šipky, smyčky nebo sítě; a musí být v používání tohoto náčiní neskutečně zdatní.

Aby se z dívek staly úspěšné sběračky, musí se naučit, který

z nespočtu nejrůznějších kořenů, hlíz, ořechů, semen, ovoce a porostů jsou v jejich okolí jedlé a výživné, kdy a kde je najít, jak je vykopat (v případě kořenů a hlíz), jak efektivně získat jedlé porce (v případě obilí, ořechů a různých rostlinných vláken), a v některých případech, jak je zpracovat tak, aby se staly jedlé a výživově hodnotné. Tyto schopnosti zahrnují nejen fyzické dovednosti, zdokonalené po letech tréninku, ale také kapacitu pamatovat si, používat, přidávat a měnit obrovskou zásobu kulturně sdílených, slovně předávaných vědomostí o jídle.

Ještě k tomu se děti lovců a sběračů musí naučit, jak se pohybovat po obrovských lovištích, jak stavět chýše, rozdělovat oheň, vařit, odrážet predátory, předpovídat změny počasí, ošetřit zranění, léčit nemoci, asistovat při porodu, starat se o malé děti, udržovat v jejich skupině harmonii, vyjednávat se sousedními skupinami, vyprávět příběhy, skládat hudbu a angažovat se v různých tancích a rituálech jejich kultury. Jelikož je zde velmi málo specializace nad rámec mužů jako lovců a žen jako sběraček, každý člověk musí nabýt značnou část celkových vědomostí a schopností dané kultury.

2. DĚTI SE TOTO VŠECHNO NAUČÍ, ANIŽ BY JE NĚKDO UČIL.

Ačkoliv se toho děti lovců a sběračů musí naučit ohromné množství, lovci a sběrači nemají žádné školy. Dospělí nestanovují žádné osnovy, ani se nesnaží děti k učení motivovat, dávat jim lekce, nebo sledovat jejich pokrok. Když se jich zeptáte, jak se děti učí to, co potřebují znát, dospělí lovců a sběračů vždy odpoví slovy, které v podstatě znamenají toto: „Učí se samy díky jejich pozorování, hrám a prozkoumávání.“ Občas může dospělí nabídnout radu nebo předvést, jak něco dělat lépe, jako je ostření šípů,

ale tato pomoc je poskytnuta jen tehdy, pokud si ji dítě jasně přeje. Dospělí neinicují, neřídí ani nezasahují do dětských aktivit. Dospělí neprojevují nejmenší starosti o vzdělání svých dětí; milénia zkušeností jim dokázala, že děti jsou experti v samovzdělávání.³

3. DĚTEM JE POSKYTNUTO OBROVSKÉ MNOŽSTVÍ ČASU PRO HRANÍ A ZKOUMÁNÍ.

V odpovědích v našem dotazníku ohledně času, který děti stráví hraním, byli antropologové, kterých jsme se ptali, jednotní. Naznačovali, že děti lovců a sběračů, které pozorovali, měly volnost na hraní téměř celý, ne-li úplně celý den. Typické odpovědi byly následující:

- „Děti z kmene Batek měly volnost hrát si téměř celý den; nikdo od nich neočekával vážnou práci, dokud nebyly plnoletí.“ (Karen Endicott)
- „Chlapci i děvčata z kmene Nharo měli celý den a každý den volnost na hraní.“ (Alan Barnard)
- „Chlapci z kmene Efé měli volnost hrát si téměř celou dobu do věku 15-17 let; dívky, kromě několika málo záležitostí a starání se o malé děti strávily hraním téměř celý den.“ (Robert Bailey)
- Děti z kmene !Kung si hrály od úsvitu do soumraku.“ (Nancy Howell)

Svobodu následovat své vlastní zájmy, kterou si děti lovců a sběračů užívají, pochází hlavně z porozumění dospělých, že tato

3 Viz například: Y. Gosso et al. (2005), „Play in hunter-gatherer societies.“ v A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: great apes and humans*. New York: Guilford.

snaha je nejjistější cestou ke vzdělání. Pochází také z všeobecného duchu rovnostářství a osobní nezávislosti, který převládá v kulturách lovců a sběračů a který je aplikován stejně jak pro děti tak i pro dospělé.⁴ Dospělí vnímají děti jako kompletní jedince, s právy srovnatelnými s dospělými. Jejich předpokladem je, že děti se samy začnou zapojovat do ekonomiky skupiny, až budou vývojově připraveni. Není potřeba dětem nutit něco, co dělat nechtějí. Je pozoruhodné si myslet, že naše instinkty učit se a přispívat komunitě se vyvinuly ve světě, kde bylo našim instinktům důvěřováno!

4. DĚTI POZORUJÍ AKTIVITY DOSPĚLÝCH A POTÉ JE ZAČLEŇUJÍ DO SVÝCH HER.

Děti lovců a sběračů nejsou izolovány od aktivit dospělých. Přímou pozorují vše, co se kolem nich děje - přípravy na stěhování, stavění chýší, výrobu a opravy nástrojů a jiných výrobků, přípravu a vaření jídla, péči o malé děti, dělání předběžných opatření vůči predátorům, diskuze o politice, tance a oslavy. Někdy doprovázejí dospělé při cestách za jídlem, a chlapci od věku 10 let někdy doprovázejí muže při lovu.

Děti nejenomže tyto aktivity pozorují, ale také je začleňují do svých her, a díky těmto hrám se v nich stávají zdatní. Jak rostou, jejich hry se postupem času stávají realitou. Neexistuje ostrá hranice mezi hrou a reálnou účastí ve skupinové ceněných aktivitách.

Například chlapci, kteří jeden den hravě chytají motýly pomo-

4 Viz například, S. Kent (1996), „Cultural diversity among African foragers: causes and implications.“ v S. Kent (Ed.), *Cultural diversity among twentieth-century foragers: an African perspective*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

cí svých malých luků a šípů, další den hravě loví malé savce, které přinášejí domů na jídlo, a ještě další den se připojují k mužům při jejich lovu, stále v duchu hry. Dalším příkladem může být, když chlapci nebo děvčata běžně staví chýše na hraní, podle reálných chýší, které staví jejich rodiče. V odpovědi z našeho dotazníku, Nancy Howellová podotkla, že děti z kmene !Kung běžně staví celou vesnici chýší na hraní několik stovek metrů od reálné vesnice. Vesnice na hraní se poté stává místem, kde mohou děti předvádět scény, které pozorují mezi dospělými.

Respondenti našeho výzkumu se zmiňovali o mnoha dalších příkladech ceněných aktivit dospělých, které děti při hrách napodobovaly. Vykopávání kořenů, rybaření, vykuřování dikobrazů z nor, vaření, péci o malé děti, šplhání po stromech, stavění žebříků, používání nožů a jiných nástrojů, vytváření nástrojů, nošení těžkých předmětů, stavění raftů, zakládání ohně, obrana proti predátorům, napodobování zvířat (způsob jak zvířata identifikovat a naučit se jejich zvyky), skládání hudby, tancování, vyprávění příběhů a hádání, byly zmiňovány jedním či více respondenty. Jelikož se všechny tyto hry odehrávají ve věkově promíchaném prostředí, malé děti se neustále učí od starších.

Nikdo nemusí děti přesvědčovat, aby toto všechno dělaly. Dělají to přirozeně, protože stejně jako každé dítě netouží po ničem jiném více než vyrůst a být stejně úspěšné jako dospělí, které vidí okolo sebe. Jejich touha vyrůst je silnou motivací, která se spojuje s hnací silou hrát si a prozkoumávat a která zajišťuje, pokud k tomu dostanou šanci, že děti budou nekonečně trénovat schopnosti, které potřebují, aby se z nich stali úspěšní dospělí.

JAKOU DŮLEŽITOST MAJÍ TATO POZOROVÁNÍ Z HLEDISKA VZDĚLÁVÁNÍ V NAŠÍ KULTUŘE?

Naše kultura je samozřejmě velice odlišná od lovců a sběračů. Můžete jistě pochybovat o tom, že lekce o vzdělávání, které se naučíme od lovců a sběračů, mohou být efektivně aplikovány naší současné kultuře. Pro začátek, lovci a sběrači nemají čtení, psaní, ani aritmetiku; možná že přirozené, sebe-motivující způsoby učení pro tyto tři věci nefungují. V naší kultuře je na rozdíl od lovců a sběračů nespočet různých dovedností a vědomostí, které děti mohou nabýt, a je nemožné, aby děti tyto dovednosti dospělých pozorovaly v každodenním životě. V naší kultuře jsou děti z velké části segregovány od pracovního světa dospělých, což snižuje jejich možnosti vidět, co dospělí dělají, a začleňovat tyto aktivity do svých her.

Přesto se v následující esejí pokusím ukázat, že ty stejné přirozené způsoby učení, které fungují tak dobře u lovců a sběračů, opravdu fungují stejně dobře u našich dětí, pokud jim poskytneme vzdělávací prostředí, které dovolí těmto způsobům fungovat. Následující esej, kterou publikuji 13. srpna, bude o škole ve Framinghamu ve státě Massachusetts, kde se za posledních 40 let děti a dospívající vzdělávali sami díky sebe-řízeným hrám a prozkoumávání s neobyčejným úspěchem.

Zůstaňte na příjmu.

LEKCE ZE SUDBURY VALLEY

Po čtyřicet let se děti v této škole vzdělávaly samy.

13. srpna 2008

Škola Sudbury Valley byla po čtyřicet let nejlépe strážným tajemstvím amerického vzdělávání. Většina studentů pedagogiky o ní nikdy neslyšelo. Profesori pedagogiky ji ignorují, ne ze zlého úmyslu, ale proto, že ji nedokáží absorbovat do rámce svých názorů na vzdělávání. Model vzdělávání této školy není variací standardního vzdělávání. Není progresivní verzí tradiční školní docházky. Není to Montessori škola, Deweyho škola, ani Piagetova konstruktivistická škola. Je to něco úplně jiného. Pochopení této školy vyžaduje kompletně odlišný způsob myšlení než ten, který převládá v současném vzdělávacím systému. Musíme začít s touto myšlenkou: *Dospělí nekontrolují vzdělávání dětí; děti se vzdělávají samy.*

Toto tajemství se ale dostává na povrch, šířeno zejména studenty a ostatními, kteří školu Sudbury Valley přímo zažili. V současné době alespoň dva tucty škol po celém světě fungují na stejném principu jako Sudbury Valley. Předpovídám, že za 50 let ne-li dříve bude model školy Sudbury Valley prezentován v každé standardní pedagogické učebnici a bude zaveden v mnoha systémech veřejného školství. Předpovídám, že za 50 let bude současný přístup ke vzdělávání považován mnohými ne-li všemi pedagogy za barbarský pozůstatek minulosti. Lidé se budou divit, proč světu trvalo tak dlouho pochopit tak jednoduchou a evidentní myšlenku, na které je postavena škola Sudbury Valley: *Děti se vzdělávají samy; nemusíme to za ně dělat.*

V předchozí esejí jsem shrnul důkazy o tom, že děti lovců a

sběračů se naučí mimořádné množství vědomostí, které potřebují, aby se z nich stali úspěšní dospělí, prostřednictvím sebeřízených her a prozkoumávání. Ještě předtím jsem podotkl, že děti se v naší kultuře naučí ty nejtěžší lekce, které se kdy naučí, ještě předtím, než nastoupí do školy, výhradně pomocí vlastní iniciativy, bez řízení a povzbuzování dospělými. A nyní budu na základě zkušeností ze školy Sudbury Valley tvrdit, že samovzdělávání funguje v naší kultuře stejně dobře jak pro děti ve školním věku tak i pro dospívající. Stejně jako funguje pro předškoláky a lovce a sběrače.

Po mnoho let jsem měl příležitost pozorovat školu Sudbury Valley, jednak jako otec studenta, který ji navštěvoval, a jako akademik, který ji používal jako zdroj studia her a sebeřízeného vzdělávání. Nyní vám něco o této škole povím.

Nejprve nějaká základní fakta. Škola byla založena před 40 lety a od té doby funguje nepřetržitě. Jedná se o soukromou denní školu ve Framinghamu ve státě Massachusetts, která je určena pro studenty od čtyř let až do středoškolského věku. Škola není v žádném smyslu elitářská. Přijímá studenty bez jakéhokoliv hodnocení a operuje s téměř polovičními náklady na studenta než okolní státní školy. V současné době má okolo 200 studentů a zaměstnává deset dospělých. Nachází se ve viktoriánském sídle a v rekonstruované stodole, které leží na pozemku o velikosti 10 akrů, který se nachází v části města, která byla v době, kdy byla škola založena, převážně zemědělská. Nyní ta pozoruhodná fakta o fungování této školy:

ŠKOLA FUNGUJE JAKO PARTICIPATIVNÍ DEMOKRACIE

Škola Sudbury Valley je především komunitou, ve které děti a dospívající přímo zažívají privilegia a zodpovědnosti demo-

kratického řízení. Základním správním orgánem je Školní rada, která se skládá ze všech studentů a personálu. Tato rada, která se schází jednou týdně, vytváří systémem jeden člověk jeden hlas všechna pravidla, rozhoduje o školních nákupech, zřizuje výbory, které dohlíží na každodenní chod školy, a *najímá a propouští členy personálu*. Čtyřleté děti mají v těchto všech oblastech stejný hlas jako starší studenti nebo dospělí členové personálu.

Nikdo z personálu nemá na škole definitivu. Všichni mají jednoroční smlouvu, která musí být každým rokem obnovena prostřednictvím tajného hlasování. Jelikož studenti v počtu převyšují dospělé poměrem 20:1, personál, který tento proces přežije a je každým rokem znovuzvolen, je ten, který studenti nejvíce obdivují. Jsou to lidé, kteří jsou milí, morální a kompetentní a kteří významně a pozitivně pomáhají školnímu prostředí. Jsou to dospělí, které se studenti snaží nějakým způsobem napodobovat.

Školní pravidla jsou vymáhána Soudní komisí, jejíž členové se pravidelně mění, ale vždy zahrnuje člena personálu a studenty, kteří reprezentují celou věkovou strukturu. Když je student či člen personálu obviněn z porušení některého z pravidel, obžalovaný i žalobce se musí dostavit před Soudní komisi, která rozhodne o vině či nevině, a v prvním případě vynese přiměřený rozsudek. Ve všech těchto záležitostech je k členům personálu přístupováno stejně jako ke studentům. Nikdo není nad zákonem.

ŠKOLA NEZASAHUJE DO AKTIVIT STUDENTŮ

Studenti mají po celý den volnost dělat si, co chtějí, pokud neporušují některé ze školních pravidel. Pravidla vytvořená Školní radou mají za cíl ochránit školu a příležitosti studentů následovat své vlastní zájmy nenarušované ostatními. Členové školy nesmí dělat hluk na vyznačených „tichých místech“, zneužívat školní vybavení,

ničit školní majetek, užívat nelegální drogy na území školy, a chovat se k ostatním tak, aby se daná osoba cítila obtěžovaná. Především těmito záležitostmi se Soudní komise zabývá.

Žádné ze školních pravidel se nezabývá učením. Ve škole neexistují testy. Nikdo studenty nehodnotí ani jim nedává známky.⁵ Není zde plán výuky a ani snaha motivovat studenty k učení. Kurzy se pořádají jen tehdy, pokud si je studenti sami zorganizují, a trvají pouze tak dlouho, dokud si to studenti přejí. Mnoho studentů se do těchto kurzů nikdy nezapojí, a škola s tím nemá nejmenší problém. Členové personálu sami sebe nepovažují za učitele. Místo toho to jsou dospělí členové komunity, která poskytuje širokou paletu služeb, zahrnující trocha výuky, která je z velké části stejná jako v každém jiném prostředí s lidmi; zahrnuje odpovídání na upřímné otázky a prezentování myšlenek a názorů v kontextu reálné diskuze.

ŠKOLA JE BOHATÝM PROSTŘEDÍM PRO HRY A PROZKUMÁVÁNÍ, A TEDY I PRO UČENÍ.

Učení je v Sudbury Valley z velké části náhodné. Vzniká jako vedlejší účinek sebe-řízených her a zkoumání studentů. Škola je nádherné místo pro hry a zkoumání. Poskytuje pro tyto aktivity prostor a čas. Poskytuje také vybavení - zahrnující počítače, plně vybavenou kuchyň, místnost na obrábění dřeva, uměleckou místnost, vybavené hřiště, hračky a hry nejrůzněj-

5 Existuje pouze jedna výjimka. Studenti, kteří si přejí získat středoškolský diplom, musí napsat práci, ve které dokazují, že jsou dobře připraveni na zodpovědný dospělý život. Tato práce je následně ústně obhajována před komisí, která je složena ze členů personálu z různých škol se stejným modelem.

ších druhů, a mnoho knih. Studenti mají dále přístup k rybníku, k poli a k nedalekému lesu, kde si mohou hrát a prozkoumávat. Studenti, kteří se zajímají o něco speciálního, co vyžaduje nové vybavení, mohou přesvědčit Školní radu, aby to koupila, nebo mohou vydělat peníze sami prostřednictvím různých způsobů, jako je prodávání sušenek.

Nejdůležitějším zdrojem na škole jsou pro většinu studentů ostatní studenti, kteří disponují obrovskou škálou zájmů a schopností. Studenti jsou díky volnému pohybu neustále vystaveni aktivitám a myšlenkám ostatních, kteří jsou starší nebo mladší. Věkově promíchané hry poskytují mladším dětem nepřetržité možnosti učit se od starších dětí. Například mnoho studentů se naučilo číst díky tomu, že hráli hry, které zahrnovaly psaní slov (včetně počítačových her), se studenty, kteří již číst uměli. Naučili se číst, aniž by o tom věděli.

Většina zkoumání se odehrává prostřednictvím konverzací, které vedou zejména dospívající. Diskutují o všem možném, jak mezi sebou tak i s členy personálu, a díky těmto diskuzím jsou vystaveni obrovské škále myšlenek a argumentů. Poněvadž nikdo není oficiální autoritou, vše, co je řečeno a slyšeno, je považováno za námět k přemýšlení a ne za nějaké dogma, které se musí studenti naučit a napsat do testu. Konverzace na rozdíl od pouhého memorování stimuluje intelekt. Významný ruský psycholog Lev Vygotsky kdysi tvrdil, že konverzace je základem vyššího myšlení; a mé pozorování studentů v Sudbury Valley mě přesvědčilo o tom, že měl pravdu. Myšlenka je internalizovanou konverzací; vnější konverzace s ostatními lidmi to začíná.

STOVKY ABSOLVENTŮ POTVRZUJÍ VZDĚLÁVACÍ EFEKTIVNOST TĚTO ŠKOLY

Můj první výzkum školy Sudbury Valley byl výzkumem absolventů. Od té doby provedla škola mnoho podobných výzkumů, které byly vydány knižně.⁶ Všechny tyto výzkumy ukazují, že škola funguje jako vzdělávací instituce velmi dobře.

Absolventi ze Sudbury Valley se dnes zabývají celým spektrem činností, kterých si naše kultura cení. Stali se z nich kvalifikovaní řemeslníci, podnikatelé, umělci, muzikanti, vědci, sociální pracovníci, sestřičky, doktoři a tak dále. Ti, kteří se rozhodli pro vyšší vzdělání, neměli prakticky žádný problém se na univerzity dostat, včetně těch vysoce výběrových, a také na nich bez problémů studovat. Mnoho ostatních se stalo úspěšnými bez vysoké školy. A co je nejdůležitější, bývalí studenti říkají, že jsou v jejich životech šťastní. Téměř jednomyslně říkají, že jsou rádi, že navštěvovali Sudbury Valley a že jsou přesvědčeni o tom, že je tato škola připravila na dospělý život mnohem lépe než by kdy dokázala tradiční škola. Z velké části si v dospělosti zachovávají hravý (což znamená jak soustředěný a intenzivní, tak i radostný) přístup k práci a k životu, který si na škole vyvinuli a vypilovali.

Pokud byste se chtěli dozvědět o škole Sudbury Valley něco více, dobrým začátkem je jejich webová stránka (www.sudval.org). Vedoucí školní filozof a také jeden ze zakladatelů se jmenuje Daniel Greenberg. Jeho knihy, ale i jiné knihy o škole je možné nalézt na

6 Moje studie, napsaná spolu s Davidem Chanoffem, byla vydána zde: *American Journal of Education*, Volume 94, str. 182-213. Novější studie provedené školou byly vydány prostřednictvím Sudbury Valley School Press a jsou k nalezení na webových stránkách školy (www.sudval.org).

školních stránkách. Greenbergova poslední kniha, jejímž spoluautorem je profesor a inovátor Russel Ackoff a kterou doporučuji, se nazývá „Turning Learning Right Side Up.“

Mým zájmem v tomto blogu není prosazovat školu Sudbury Valley jako instituci, ale jde mi o vytvoření dialogu o hře, zvědavosti, lidské povaze a vzdělávání, která je částečně inspirovaná zkušenostmi z této školy. Zatím jsem se ani nedostal pod povrch. Jsem si jist, že to, co jsem zde napsal, vzneslo pro mnoho čtenářů mnohem více otázek, než jich odpovědělo.

PŘIROZENÉ PROSTŘEDÍ PRO DĚTSKÉ SAMOVZDĚLÁVÁNÍ: JAK JE ŠKOLA SUDBURY VALLEY JAKO SKUPINA LOVCŮ A SBĚRAČŮ

Co děti potřebují, aby se vzdělávaly samy?

3. září 2008

Hlavním tématem tohoto blogu je skutečnost, že přicházíme na svět s instinkty, které jsou velmi dobře navrženy pro podporu našeho vzdělávání. Disponujeme instinkty pozorovat, prozkoumávat, hrát si a komunikovat s ostatními způsoby, díky kterým získáváme schopnosti, vědomosti a hodnoty potřebné k tomu, abychom žili a vzkvétali ve fyzickém a sociálním světě, do kterého jsme se narodili. Děláme to s velkou intenzitou a radostí. Tyto vzdělávací instinkty se utvářely přírodním výběrem během sta tisíce let, kdy naši předkové přežívali jako lovci a sběrači. Můžeme proto očekávat, že tyto instinkty budou nejlépe

fungovat v sociálním prostředí skupiny lovců a sběračů nebo v moderním prostředí, které určité aspekty skupiny lovců a sběračů napodobuje.

Škola Sudbury Valley za posledních čtyřicet let dokazovala, že lidské instinkty samovzdělávání mohou poskytovat základ pro vzdělávání v naší moderní společnosti. V této škole děti a dospívající zkoumají, hrají si a konverzují, jak se jim zlíbí - bez řízení a pobízení ze strany dospělých - a po absolvování jdou do světa jako úspěšní dospělí. Strávil jsem spoustu času pozorováním Sudbury Valley, abych porozuměl tomu, jak se zde studenti učí, a také jsem zkoumal antropologickou literaturu, abych porozuměl tomu, jak se učí děti a dospívající lovců a sběračů. Tento výzkum mě přesvědčil, že Sudbury Valley funguje tak krásně právě proto, že napodobuje ty prvky skupiny lovců a sběračů, které jsou nezbytné pro samovzdělávání.

Následuje seznam toho, co je podle mě klíčovými prvky přirozeného prostředí pro sebe-řízené učení. Antropologové ukazují, že tyto prvky existují ve skupinách lovců a sběračů, které studovali⁷, a já jsem viděl, že všechny tyto prvky existují i ve škole Sudbury Valley.

ČAS A PROSTOR PRO HRANÍ A ZKOUMÁNÍ

Samovzdělávání prostřednictvím her a zkoumání vyžaduje obrovské množství nenaplánovaného času - času dělat si, co chceme, bez stresu, kritiky nebo zasahování ze strany autorit. Tento čas je potřebný k získávání přátel, k hraní si s myšlenkami a

7 Dobrým zdrojem antropologické literatury o dětství lovců a sběračů je Barry S. Hewlett & Michael Lamb (Eds.), *Hunter-gatherer childhoods: Evolutionary, developmental, and cultural perspectives*. Transaction Publishers, 2005.

materiály, k vyřešení nejrůznějších věcí, k zažití a překonání nudy a k vytváření vášni. Ve skupinách lovců a sběračů bylo na děti kladeno velmi málo požadavků, neboť dospělí rozpoznali, že mladí lidé potřebují zkoumat a hrát si, aby se z nich stali úspěšní dospělí. A to samé platí pro Sudbury Valley.

Samovzdělávání také vyžaduje prostor - prostor pro toulání a zkoumání. Tento prostor by měl ideálně zahrnovat celou paletu terénů, které jsou v dané kultuře relevantní. Dospělí lovců a sběračů věří svým dětem, že mají dobrý úsudek o rozhodování, jak daleko se mohou vzdálit od ostatních do nebezpečných míst. V Sudbury Valley je dětem důvěřováno stejně. Mohou prozkoumávat přilehlé lesy, pole a potok a tím, že dají ostatním vědět, kam mají namířeno, mohou jít, kam se jich zachce.

VOLNÉ VĚKOVÉ MÍCHÁNÍ

Ohromné množství učení nastává při interakci s ostatními. Když ve školách oddělujeme děti podle věku, ochuzujeme je o příležitosti komunikovat s ostatními, od kterých se toho mohou naučit nejvíce. V kmenech lovců a sběračů a ve škole Sudbury Valley si děti a dopívající z jejich vlastní iniciativy hrají a zkoumají ve věkově rozdílných skupinách.

Ve věkově rozdílných skupinách získávají mladší děti dovednosti, informace, myšlenky a inspiraci od starších. V takových skupinách mohou mladší děti dělat věci, které by byly příliš nebezpečné nebo složité, pokud by je dělaly samy nebo s dětmi stejného věku. Starší děti mají také užitek z věkově rozdílných interakcí. Učí se, jak být vůdci a vychovateli. Vyvinou si smysl zodpovědnosti vůči ostatním. Také si upevní a rozšíří vědomosti díky tomu, že je vysvětlují mladším dětem. Volné věkové míchání je pro sebe-řízené učení tak klíčové, že mám v plánu se mu věnovat ve dvou či třech budoucích eseích.

PŘÍSTUP KE VZDĚLANÝM A PEČUJÍCÍM DOSPĚLÝM

Ve skupinách lovců a sběračů není svět dospělých oddělen od světa dětí. Děti vidí, co dospělí dělají, a začleňují to do svých her. Také slyšají příběhy, diskuze a debaty dospělých, a učí se z toho, co slyší. Pokud potřebují pomoc od dospělého nebo mají otázku, která nemůže být zodpovězena ostatními dětmi, mohou jít k jakémukoliv dospělému ve skupině. Všem dospělým jim na nich záleží. Většina dospělých jsou ve skutečnosti jejich tety nebo strýcové.

V Sudbury Valley jsou dospělí a děti také volně promícháni (je zde 10 členů personálu na plný úvazek a okolo 200 studentů, mezi věkem 4 a 19 let). Ve škole neexistuje místo, kam by personál mohl jít a studenti ne. Studenti mohou poslouchat jakoukoliv diskusi dospělých a pozorovat, co dělají, a pokud chtějí, mohou se přidat. Studenti, kteří potřebují pomoc, mohou jít ke kterémukoliv z členů personálu. Dítě, které potřebuje klín na sezení, rameno na pláč, osobní radu nebo odpověď na nějakou technickou otázku, kterou nemohlo najít samo, ví přesně, který z dospělých tuto potřebu nejlépe uspokojí. Dospělí nejsou jejich tety a strýcové doslova, ale v určitém slova smyslu ano. Znájí všechny děti po celou dobu jejich studia na škole (na rozdíl od klasických škol, kde učitelé znají pouze část dětí po dobu jednoho roku) a jsou pyšní na to, jak se vyvíjejí. Vzhledem k tomu, že členové personálu musejí být každým rokem znovuzvoleni všemi studenty ve škole, jsou to nezbytné lidé, kteří mají rádi děti a jsou dětmi oblíbeni.

PŘÍSTUP K VYBAVENÍ

Aby se lidé naučili používat nástroje své kultury, musejí k nim mít přístup. Děti lovců a sběračů si hrají s noži, lopatami, luky a šípy, smyčkami, hudebními nástroji, kánoji, a se všemi ostatními

předměty, které jsou pro jejich kulturu důležité. V Sudbury Valley mají děti přístup k širokému sortimentu vybavení, které lidé v naší kultuře běžně používají, včetně počítačů, dřevařských nástrojů, vybavení na vaření a na nejrůznější sporty a mnoho stěn zaplněných knihami.

VOLNÁ VÝMĚNA MYŠLENEK

Intelektuální vývoj nastává nejlépe v prostředí, kde mohou lidé volně sdílet myšlenky, bez cenzury nebo strachu z ostrakizace. Podle antropologů nejsou lovci a sběrači ve svých vírách dogmatictí, a to ani v jejich náboženských vírách. Lidé mohou bez strachu říci, co se jim zlíbí, a o myšlenkách, které mají nějaké následky pro skupinu, se nekonečně debatuje. V Sudbury Valley je to stejné. Škola záměrně není spojena s žádnou určitou náboženskou nebo politickou ideologií. Všechny myšlenky jsou přístupné k diskuzi. V takovémto prostředí je myšlenka něco, o čem se přemýšlí a debatuje, ne něco, co je nutné si zapamatovat a napsat do testu. Daniel Greenberg, školní filozof, popsal školu jako „volný trh s myšlenkami.“ Děti, které doma neslyší diskuze o politice nebo o náboženství, je slyší ve škole, a to ze všech možných úhlů.

SVOBODA OD ŠIKANOVÁNÍ

Aby člověk cítil volnost zkoumat a hrát si, musí se cítit bezpečně a nesmí být obtěžován ani šikanován. Tato svoboda se objevuje v pozoruhodné míře jak u lovců a sběračů, tak v Sudbury Valley. Podle antropologů efektivně zabráňují vážnému šikanování úzké osobní vztahy, věkové míchání a nesoutěživý a rovnostářský charakter kultury lovců a sběračů. Pokud starší nebo větší dítě začne obtěžovat mladší nebo menší, ostatní

zasáhnou a rychle to zastaví. To samé se objevuje v Sudbury Valley. Navíc v Sudbury Valley zabraňují šikanování demokraticky vytvořená pravidla a justiční systém, na kterém se podílejí všichni děti. Studenti, kteří se cítí obtěžováni nebo šikanováni mohou předvolat viníka před Soudní komisí, složenou z členů školy všech věkových skupin. Toto se silně liší od mnoha tradičních škol, kde je šikanování běžnou součástí života. Studenti, kteří nahlásí šikanování, jsou považováni za donašeče, a učitelům může šikanování projít, protože oni vytvářejí pravidla a nejsou jimi vázáni.

PONOŘENÍ SE DO DEMOKRATICKÝCH PROCESŮ

Skupiny lovců a sběračů a škola Sudbury Valley jsou poněkud odlišnými typy demokracie. Skupiny lovců a sběračů nemají vůdce ani „velké muže“, kteří rozhodují za celou skupinu. Místo toho se o veškerých skupinových rozhodnutích dlouze diskutuje, dokud se neshodne jasná většina těch, kteří na tomto rozhodnutí mají zájem. Každý, včetně dětí, se může do těchto diskuzí zapojit. Sudbury Valley je spravována prostřednictvím formálního demokratického procesu, zahrnující diskuze a hlasování ve Školní radě, ve které má každý student a člen personálu, který se rozhodne zúčastnit, stejný hlas. Ponoření se do demokratického procesu obdařuje každého člověka smyslem zodpovědnosti, který pomáhá motivovat vzdělávání. Pokud na mém hlasu záleží, pokud mám opravdové slovo v tom, co skupina dělá a jak funguje, potom bych si měl vše pečlivě promyslet a moudře mluvit. Jsem zodpovědný nejen sám za sebe, ale také za moji komunitu, což je dobrým důvodem se vzdělávat ve věcech, které jsou pro moji komunitu důležité.

Moje přesvědčení je, že přirozené prostředí pro učení, které existovalo během dlouhé historie lovců a sběračů a je napodobováno v Sudbury Valley, je takové, ve kterém lidé:

- (a) mají mnoho volného času a prostoru, ve kterém si mohou hrát a prozkoumávat;
- (b) mohou se volně stýkat s ostatními z nejrozličnějších věkových skupin;
- (c) mají přístup ke kulturně relevantním nástrojům a vybavení a mají volnost si s nimi hrát a zkoumat je;
- (d) mají volnost vyjádřit jakékoliv myšlenky a následně o nich debatovat;
- (e) nikdo je nešikanuje (což zahrnuje i arbitrární rozkazy od dospělých);
- (f) mají hlas ve skupinovém rozhodovacím procesu.

Jak je toto odlišné od tradičních škol! Jaká ironie: v tradičních školách děti připravíme o všechny prvky jejich přirozeného prostředí pro učení, a pak se je snažíme něco naučit!

MINIMÁLNĚ NARUŠUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ: LEKCE Z INDIE

Jak se tisíce chudých dětí v Indii stalo počítačově gramotnými.

28. ledna 2009

Před deseti lety, 29. ledna 1999, Sugata Mitra, který byl tehdy vědeckým ředitelem v NIIT, firmě zabývající se informačními technologiemi se sídlem v Novém Dillí, zahájil fascinující sérii studií o dětském samovzdělávání.

Tento den Mitra zapnul počítač, který nainstaloval do venkovní zdi budovy NITT, zdi, která směřovala do nejhudších slamů Nového Dillí, komunity, kde většina dětí nechodí do školy, jsou negramotné a nikdy před tím neviděly počítač. Jednoduše tento počítač zapnul, nechal ho tam, hloučku dětí řekl, že si s ním mohou hrát, a použil videokameru na monitorování aktivity kolem počítače.

Děti - většinou ve věku od 6 do 13 let - se ihned shromáždily a začaly zkoumat tuto podivnou instalaci, která jim připomínala televizní set. Dotýkaly se některých částí a podle všeho náhodou objevily, že mohou hýbat kurzorem na obrazovce pomocí pohybu prstu po touch padu, což vedlo k dalším zajímavým objevům. Kurzor se změnil na ruku, když byl posunut na určitou část obrazovky. Kliknutím na touch pad, když kurzor byl rukou, mohly změnit obrazovku. Dychtivě vyhledaly své kamarády, aby jim řekly o tomto fascinujícím stroji. Každý nový objev, udělaný jedním dítětem nebo skupinou, byl sdílen s ostatními. Během několika dní si tučet dětí prohlížel webové stránky, stahoval hudbu a hry, kreslil v Malování a dělal mnoho dalších věcí, které dělají děti vždy, pokud mají přístup k počítači.

Následně Mitra a jeho kolegové zopakovali tento experiment v dalších 26 místech Indie, venkovských i městských, vždy se všeobecně stejnými výsledky. Podobná zjištění se odehrála v dalších zemích, kde byly nainstalovány venkovní počítače - v Kambodži, Egyptě a Jihoafrické republice. I nyní, zatímco píší, jsou nové venkovní počítače instalovány v nejrůznějších chudých místech světa.

Kdekoliv byl počítačový kiosk nainstalován, děti se rychle shromáždily, přístroj prozkoumaly a bez jakékoliv pomoci, kromě té, kterou si vzájemně poskytly, objevily zajímavé způsoby, jak ho používat. Děti si vymyslely výrazy pro pojmenování počítače, jeho

částí, různých ikon, které se na obrazovce objevovaly, a aktivit, které s počítačem prováděly. Například jedna skupina pojmenovala (v jejich rodné hindštině) kurzor jako „jehlu“ a složky jako „skříňe.“ Ti, kteří neuměli anglicky, se naučili mnoho anglických slov prostřednictvím interakce s počítačem a mluvením o tom s ostatními. Děti, které uměly číst, někdy našly články, které je zajímaly, v jazyce, ve kterém byly gramotní (typicky v hindštině nebo maráthštině).

Mitra a jeho kolegové popisují druh vzdělávání, se kterým experimentovali, jako *minimálně narušující vzdělávání*, pojmem vypůjčeným ze světa chirurgie. Jedná se o vzdělávání s minimálním množstvím zásahů do života dětí. Experimenty ukázaly, že děti se učily bez dospělých učitelů neuvěřitelně rychle. Jediné, co museli pedagogové udělat, bylo poskytnout nástroj, počítač. Poté již nastoupila dětská zvědavost, hravost a družnost.

Mitra a jeho kolegové odhadují, že díky jednomu venkovnímu počítači se stane průměrně 300 dětí počítačově gramotnými během tří měsíců od doby, kdy je počítač k dispozici. To znamená 30 000 počítačově gramotných dětí na 100 počítačů během tří měsíců. Mitra pojmem počítačově gramotný myslí to, že děti „zvládají většinu nebo všechny následující úkony:“

- používat všechny operační funkce Windows, jako je klikání, tažení, otevření, zavření, změna velikosti, minimalizace, navigace, atd
- kreslit a malovat
- otevírat a ukládat soubory
- hrát hry
- spustit vzdělávací a jiné programy
- prohlížet internet, pokud je připojení k dispozici
- založit emailový účet

- posílat a přijímat emaily
- chatovat
- odstraňovat jednoduché závady, například když nefungují reproduktory
- stahovat a přehrávat multimediální soubory
- stahovat hry

Na základě testování náhodně vybraných dětí, které používaly venkovní počítač, došel Mitra k závěru, že schopnosti dětí učit se v tomto prostředí „nezávisí na vzdělávacím zázemí, gramotnosti v angličtině nebo jiném jazyku, sociálním a ekonomickém prostředí, etnicitě, místě původu, genetickém původu, geografické lokaci ani inteligenci.“

Mitrova pozorování nádherně ilustrují mnoho myšlenek, o kterých jsem v tomto blogu diskutoval. Moje hlavní téma je, že děti se vzdělávají samy. Mitra pozoroval, že děti se samy naučily používat počítač a následně ho využily k dalšímu vzdělávání. Udělaly to, protože uvnitř mají sadu mocných instinktů pro samovzdělávání - instinkty *zvědavosti, bravosti a družnosti*.

Zvědavost: Všichni savci jsou zvědaví, ale lidé jsou nejzvědavější, zejména v dětství. Poněvadž jsme druhem, který používá nástroje, naše zvědavost nás vede ke zkoumání nových věcí nejen našimi smysly, ale také pomocí svalů. Když vidíme něco nového, chceme vědět, co s tím můžeme dělat. Děti od malička zkoumají nové věci tím, že s nimi manipulují - strkají do nich, třesou, mačkají, pouštějí, házejí - aby zjistily, co zajímavého se s nimi stane. V Mitrových experimentech to byla zvědavost, která přitahovala děti k venkovnímu počítači a motivovala je manipulovat s ním různými způsoby, aby se naučily o jeho vlastnostech. Manipulace vedla ke vzrušujícím objevům, z nichž každý vedl k novým otázkám a novým objevům. Například objev, že kliknutím na ikonu se

změní obrazovka, vedl děti ke klikání na všechny dostupné ikony, jen aby viděly, co se stane.

Hravost: Mláďata všech savců jsou hravá, ale lidské děti jsou nejhravější ze všech. Primární evoluční funkcí hravosti, jak u dětí, tak u ostatních mláďat savců, je rozvoj schopností. Hra zahrnuje opakující se ale rozmanité akce, které jsou zaměřeny na produkci efektů, které má hráč na mysli. Akce - fyzické i duševní - jsou prováděny čistě za účelem potěšení, ale následkem je dovednost v těchto akcích. V Mitrových experimentech to byla hravost, která vedla k tomu, že děti se staly vysoce zdatné v používání počítačových funkcí. Například dítě, které již prozkoumalo program Malování a vědělo, jak ho používat, bylo motivováno hrát si s tímto programem, což zahrnovalo kreslení mnoha obrázků. Prostřednictvím takové hry se děti staly experty v malování na počítači. Prostřednictvím her si děti upevnily dosud získané vědomosti a vyvinuly si dovednost v používání těchto vědomostí. Hra často vedla děti nechtěně k novým objevům, které znovuobnovily zvědavost, což vedlo k novému objevování. Hra a objevování jsou neoddělitelné.

Družnost: Nejsme jen vysoce zvědavá a hravá zvířata, ale také jsme vysoce družní. Naše družnost se projevuje tím, že chceme vědět, co ostatní vědí, a chceme sdílet naše příběhy a vědomosti s ostatními. Toto nás více než cokoliv jiného odlišuje od ostatních savců. Prostřednictvím jazyka a naší touhy komunikovat a rozumět ostatním je naše mysl propojená s ostatními v obrovské síti. Žádné jiné zvíře nemá takovou kapacitu a touhu komunikovat, a proto si žádné jiné zvíře nevyvinulo kulturu, jakou máme my. V Mitrových experimentech to byla družnost, která motivovala děti hrát si společně, chtít vědět a dělat to, co ostatní, a sdílet vlastní vědomosti s ostatními. Když jedno dítě udělalo nový objev, tento objev se šířil jako lesní požár skrz celou skupinu

dětí; a poté nějaké dítě v této skupině, které mělo kamaráda v jiné skupině, přeneslo jiskru nových vědomostí do této skupiny, kde vzplanul nový požár, a tak dále a tak dále, skrz zhruba 300 dětí, které v různé době počítač používalo. Každý jednotlivý objev se stal objevem všech dětí v této síti.

Proč se školní lekce nešíří stejným způsobem, jaký Mitra pozoroval v jeho experimentech minimálně narušujícího vzdělávání? Není těžké vymyslet mnoho odpovědí na tuto otázku. Zde je několik z nich:

- Děti ve škole nemají volnost následovat své vlastní zájmy, což tlumí jejich nadšení.
- Děti jsou ve škole neustále hodnoceny. Starost o hodnocení a o zavděčení se učiteli - nebo pro některé děti vzpurná reakce proti tomuto hodnocení - přebíjí a podkopává možnost, že si děti vyvinou opravdový zájem o zadané úkoly.
- Dětem je ve škole ukázán jeden a pouze jeden způsob řešení problému a je jim řečeno, že ostatní způsoby jsou chybné, což zabraňuje nadšení pro objevování nových způsobů.
- Segregace dětí podle věku zabraňuje věkovému míchání a rozmanitosti, které se zdají být klíčem k přirozeným způsobům dětského učení. Mitra pozoroval, že mix schopností a zájmů ve věkově různorodých skupinách, které se shromáždily okolo venkovního počítače, zajistily, že různé funkce počítače byly vyzkoušeny různými dětmi a že byla objevena široká paleta možností, které se poté mohly šířit od dítěte k dítěti.

Učení je tak jednoduché a zábavné, pokud nastává přirozeně. V našich učebnách děláme učení náročné a depresivní tím, že

připravujeme děti o příležitosti používat jejich přirozené způsoby učení a tím, že je nahrazujeme donucením. Kdybychom se soustředili na poskytování prostředí a nástrojů, které optimalizují schopnosti dětí učit se vlastními silami, ve věkově různorodých skupinách, a kdybychom přestali se snahou kontrolovat jejich učení, život by byl více zábavný pro všechny z nás a kultura by vzkvétala ještě více než nyní.

Některé odkazy popisující Mitrovu práci:

Video, kde Mitra popisuje svůj výzkum, naleznete na www.liftconference.com/2007/people/participant/546 nebo na www.youtube.com/watch?v=dk60sYrU2RU
Aktuální vývoj Mitrova program naleznete na www.hole-in-the-wall.com

Publikované články Mitry a jeho kolegů:

Dangwal, R., Jha, S., & Kapur, P. (2006). Impact of minimally invasive education on children: An Indian perspective. *British Journal of Educational Technology*, 37, 295-298.

Inamdar, P. (2004). Computer skills development by children using 'hole in the wall' facilities in rural India. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20, 337-350.

Mitra, S. (2003). Minimally invasive education: A progress report on the „hole-in-the-wall“ experiments. *British Journal of Educational Technology*, 34, 267-371.

Mitra, S. (2004). Hole in the Wall. *Dataquest (India)*, Sept. 23 issue. URL

PROČ BYCHOM MĚLI PŘESTAT ODDĚLOVAT DĚTI PODLE VĚKU

VÝZNAM HER V ZÓNĚ NEJBLIŽŠÍHO VÝVOJE

Věková segregace narušuje přirozené způsoby dětského učení.

9. září 2008

Jeden z nejzvláštnějších a z mého pohledu nejškodlivějších aspektů našeho zacházení s dětmi je naše záliba v segregování dětí do oddělených skupin podle věku. Děláme to nejen ve škole, ale stále více i v mimoškolních prostředích, čímž ochuzujeme děti o cennou složku jejich přirozených prostředků pro samovzdělávání.

Věková segregace začala být ve školách dominantní téměř ve stejnou dobu, kdy začala být dominantní průmyslová výroba na montážních linkách. Implicitní analogie je dosti zřejmá. Školní třídní systém zachází s dětmi jako s položkami na montážní lince, pohybujícími se na dopravníku od jedné zastávky ke druhé (z jednoho ročníku do druhého), všechny stejnou rychlostí. Na každé zastávce pracovník (učitel) přidá k produktu nějakou novou část (jednotku vědomostí). Na konci linky továrna vyplivne kompletní, nové, dospělé lidské bytosti, všechny vyrobeny podle specifikací výrobce (profesionálního pedagoga).

Samozřejmě každý, kdo má nebo zná nějaké dítě, včetně těch, kteří pracují ve školství, ví, že tento pohled na dětský vývoj je úplně mylný. Děti nejsou pasivními produkty, ke kterým můžeme přidávat další části. Děti nejsou nedokončenými dospělými, kteří potřebují být postaveny kousek po kousku v nějaké uspořádané sekvenci. Děti jsou kompletní lidské bytosti, které neustále požadují kontrolu nad svým životem a které, navzdory tomu, čemu je vystavíme, trvají na tom, učit se, co chtějí, a procvičovat dovednosti, které chtějí procvičovat. Nemůžeme je zastavit. Všichni bychom na tom byli lépe, pokud bychom byli s nimi a ne proti.

V předchozích esejích jsem popisoval prostředí, ve kterých se děti vzdělávají samy, bez řízení dospělými. Konkrétně jsem psal o samovzdělávání ve skupinách lovců a sběračů a ve školách typu školy Sudbury Valley. Významnou vlastností těchto prostředí je to, že děti se pravidelně stýkají s ostatními dětmi z nejrůznějších věkových kategorií. Antropologové tvrdí, že volné věkové míchání je klíčem k samovzdělávání dětí lovců a sběračů; a Daniel Greenberg dlouho tvrdí, že volné věkové míchání je klíčem k samovzdělávání ve škole Sudbury Valley, kterou pomohl založit.⁸

Před několika lety jsme spolu s Jay Feldmanem (který byl tehdy ještě studentem) provedli několik studií zabývajících se věkově promíchanými interakcemi ve škole Sudbury Valley, zaměřené na (a) zjištění, jak často docházelo k věkovému míchání, (b) identifikování kontextu, v rámci kterého k tomu docházelo, a (c) identifikování způsobů, které přispívaly k samovzdělávání.

8 Greenberg, D. (1992). Sudbury Valley's secret weapon: Allowing people of different ages to mix freely at school. In D. Greenberg (Ed.), *The Sudbury Valley School experience*, 3rd ed. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

KDYŽ MAJÍ DĚTI NA VÝBĚR, TRÁVÍ SPOUSTU ČASU S MLADŠÍMI NEBO STARŠÍMI DĚTMI.

Sudbury Valley navštěvuje přibližně 170 - 200 studentů, jejichž věkový rozsah je od 4 do 18 let a někdy i starší. Studenti se mohou vždy volně pohybovat po celém pozemku školy a mohou se stýkat, s kým chtějí. Škola je dostatečně velká na to, aby se studenti mohli stýkat pouze s věkovými vrstevníky, pokud by chtěli. Ale nedělají to. V naší kvantitativní studii jsme zjistili, že více než 50% sociálních interakcí bylo mezi studenty, jejichž věkový rozdíl přesahoval dva roky, a 25% s věkovým rozdílem více než 4 roky.⁹ Věkové míchání bylo zvláště časté během her. Aktivní hry nejrůznějších druhů byly více věkově promíchané než diskuze, které nezahrnovaly hry.

V několika následujících esejích tohoto blogu rozeberu různé výhody věkově promíchaných prostředí z hlediska samovzdělávání, při čemž použiji příklady z našich pozorování v Sudbury Valley.¹⁰ Jedna jasná výhoda, která bude tématem pro zbytek této eseje, je:

VĚKOVÉ MÍCHÁNÍ UMOŽŇUJE MLADŠÍM DĚTEM ÚČASTNIT SE A UČIT SE PROSTŘEDNICTVÍM AKTIVIT, KTERÉ BY SAMY NEBO S DĚTMI STEJNÉHO VĚKU DĚLAT NEMOHLY.

Ve 30. letech 20. století ruský vývojový psycholog Lex Vygotsky vyvinul koncept, který nazval **zóna nejbližšího vývoje**, definovaný

9 Gray, P. and Feldman, J. (1997). Patterns of age mixing and gender mixing among children and adolescents at an ungraded democratic school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 67-86.

10 Gray, P. and Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing Between Adolescents and Young Children at a Democratic School. *American Journal of Education*, 110, 108-145.

*jako oblast aktivit, které dokáže dítě zvládnout ve spolupráci s ostatními, kteří jsou zdatnější, ale které nedokáže zvládnout samo nebo s dětmi na stejné úrovni.*¹¹ Vygotsky tvrdil, že děti se učí nejlépe, pokud se stýkají s těmi, kteří jsou v jejich zóně nejbližšího vývoje. Pedagogičtí profesori Vygotského koncept často používali pro popis interakcí mezi dospělými učiteli a mladšími žáky, ale tento koncept se podle mého názoru mnohem lépe vztahuje na přirozené interakce dětí z různých věkových skupin.

Pro ilustraci (kterou jsem již kdysi použil) si představte dvě čtyřleté děti, které se snaží si spolu házet míčkem.¹² Nejde jim to. Ani jedno z nich nedokáže hodit míček dostatečně rovně, aby ho druhé dokázalo chytit, tudíž tato hra není zábavná a rychle skončí. Nyní si představte čtyřleté dítě hrající stejnou hru s osmiletým. Starší dítě dokáže chytit divoké hody mladšího, což může být pro něho zábava; a starší dítě dokáže hodit míček rovně přímo do natažených rukou mladšího, které si tak může užívat radost z chytání. A tak házení míčkem je v zóně nejbližšího vývoje čtyřletého dítěte. V prostředí segregovaném podle věku, kde jsou pouze čtyřleté děti, by k házení míčkem nedocházelo; ale ve věkově promíchaném prostředí, kde jsou jak osmileté tak čtyřleté děti, je házení míčkem v oblasti možností každého.

Každý den můžete v Sudbury Valley najít mladší děti hrající hry se staršími, které by s vrstevníky hrát nemohly, což zahrnuje jak intelektuální tak atletické hry. Hrají spolu, ne proto, že by to od nich někdo vyžadoval, ale protože chtějí. Mladší děti jsou přitahovány k aktivitám a osobnostem starších; a starší děti si užívají příležitosti interakce s mladšími.

11 Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds), *Mind and society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

12 Gray, P. The value of age-mixed play. *Education Week*, April 16, 2008.

Zde je příklad intelektuální hry v zóně nejbližšího vývoje. V několika případech jsme pozorovali sedmi- a osmileté hrající složité karetní hry ve skupinách se staršími dětmi. Mladší děti by samy takové hry hrát nedokázaly. Nebyly by schopné dostatečně dlouho udržet pozornost, sledovat pravidla a ani držet karty rovněž tak, aby do nich nikdo neviděl. Se staršími dětmi ale hrát mohly, neboť právě ony je udržovaly v pozoru, připomínaly jim, co mají dělat, když to bylo potřeba, a někdy jim poradily se strategií: „Dávej pozor.“ „Snaž se zapamatovat, jaké karty byly odehrány.“ „Přemýšlej, než položíš kartu, abys nepoložil něco, co ostatní mohou vzít.“ Pozornost, paměť a prozíravost jsou prvky toho, čemu běžně říkáme inteligence. Během hraní karetních her, které hrály čistě pro zábavu, starší děti pomáhaly mladším s vývojem jejich inteligence.

Vygotského koncept nám také pomáhá porozumět tomu, jak se mladší děti v Sudbury Valley učí číst. Děti, které neumějí číst nebo umějí číst jen trochu, pravidelně hrají hry (obzvláště počítačové hry), které obsahují psané slovo, s dětmi, které umějí číst velmi dobře. Čtenáři čtou nahlas to, co ostatní nedokáží, a během toho se nečtenáři postupně stávají čtenáři.

Věkové míchání také mladším dětem umožňuje zúčastňovat se dobrodružství, která by byla pro ně samotné nebo se skupinou stejně starých dětí příliš nebezpečná. Děti, které by se patřičně bály jít samy do lesa, se se staršími dětmi, které les znají, nebojí. Podobně malé děti, které ještě nelezly po stromech, se nebojí vylézt na nižší větve, pokud jsou pod nimi větší děti připraveni je chytit a případně jim poradit.

Když jste malé dítě ve skupině stejně starých dětí, rozsah možných aktivit je omezen vědomostmi a schopnostmi takto starých dětí; ale ve spolupráci se staršími dětmi téměř neexistují hranice toho, co byste mohly dělat!

UNIKÁTNÍ VZDĚLÁVACÍ VLASTNOSTI VĚKOVĚ PROMÍCHANÝCH HER

Věkově promíchané hry jsou hravější než hry s dětmi stejného věku.

17. září 2008

Během dlouhé lidské historie se hry vždy odehrávaly ve věkově promíchaných prostředích. Biologické základy hry se vyvinuly, aby sloužily vzdělávání v prostředích, kde děti téměř nikdy nebyly odděleny podle věku. Antropologové, kteří studovali hry ve skupinách lovců a sběračů, zjistili, že typická skupina hraje si děti mohla mít věkové rozpětí od 4 do 12 nebo od 8 do 17 let. Když pozorujeme hry ve věkově oddělených prostředích (jakým je školní hřiště), kde si šestiletí mohou hrát jen s jinými šestiletými dětmi a dvanáctiletí pouze s dvanáctiletými, pozorujeme artefakt moderní doby. Studování dětské hry ve věkově oddělených prostředích je jako studování opic v kleci; pozorujeme chování v nepřírodných a omezených podmínkách. Opice v klecích vykazují mnohem více agresivity a dominantního chování než opice v divočině, a to stejné platí pro děti ve věkově oddělených prostředích v porovnání s věkově promíchanými.

V předchozí esejí jsem popisoval, jak věkově rozmanité hry umožňují mladším dětem zapojovat se do aktivit, které by pro ně byly příliš náročné, pokud by je dělaly samy nebo s vrstevníky. V této esejí se budu zabývat některými kvalitativními rozdíly mezi věkově oddělenými a promíchanými hrami. Moje hlavní tvrzení je toto:

VĚKOVĚ PROMÍCHANÁ HRA JE MÉNĚ SOUTĚŽIVÁ,
KREATIVNĚJŠÍ A VÍCE NAPOMÁHÁ K PROCVIČOVÁNÍ
NOVÝCH DOVEDNOSTÍ

Věkově promíchaná hra je jednoduše hravější než věkově oddělená. Když děti téměř stejného věku hrají hry, soutěživost může narušovat hravost, což je zvláště pravda v naší současné kultuře, která tolik zdůrazňuje vyhrávání a všechna možná porovnávání toho, kdo je lepší, důraz, podporovaný naším soutěživým třídním školním systémem. Naproti tomu když si spolu hrají děti rozdílného věku, pozornost se přesune od porážení ostatních k zábavě. Starší, větší a zdatnější dítě nemůže být hrdé na to, že porazí mnohem mladší, a mladší neočekává, že porazí starší. A tak hrají hry radostněji a uvolněněji, a pozměňují pravidla tak, aby to bylo jak zábavné tak vyzývavé pro všechny zúčastněné. Hravá atmosféra podporuje kreativitu, experimentování a učení nových dovedností, zatímco vážná atmosféra toto tlumí a vede člověka k zapomínání již naučených dovedností.

Moje vlastní systematické studie věkově promíchaných her se odehrávaly především ve škole Sudbury Valley, kde se studenti od 4 do 18 let mohou kdykoliv volně stýkat s kým se jim zachce. V eseji, kterou napsal několik let po absolvování Sudbury Valley, Michael Greenberg popisuje věkově promíchaný fotbal na škole. Následuje poněkud rozsáhlá citace z této eseje, která krásně ilustruje některé vlastnosti věkově promíchaných her.

„Jeden řekne ostatním, „pojdme si zahrát fotbal.“ Komukoliv se chce, přijde na hřiště. Jsou zde 6, 10, 18 letí, ale i členové personálu nebo rodiče, kteří se chtějí přidat. Jsou zde kluci i holky. Týmy jsou vybírány záměrně tak, aby byly vyrovnané. ... což často zahrnuje to, že jeden tým má extra „velké dítě“, které hraje velmi dobře, a druhý tým armádu šestiletých, aby se mu pletly do cesty. Lidé chtějí vyrovnané týmy, protože hrají pro zábavu. Hra

s nevyrovnanými týmy není zábavná. ... Hraje kdokoliv chce a tak dlouho, jak se jim chce. Vždy se najdou tací, kteří chtějí zvítězit, ale je zde velmi málo tlaku na výkon ze strany ostatních. Většinou lidí na vítězství vlastně nezáleží.

„Nyní můžete mít dojem, že lidé se nesnaží brát dobře, ale to není pravda. Proces hraní je zábavný jen tehdy, pokud se opravdu snažíte a pokud je hra výzvou, což je jedním z důvodů, proč lidé vyvinuli myšlenku her jako je fotbal. Bezdůvodné běhání po okolí začne být nudné, ale běhání se snahou kopnout míč mezi dvě tyče, které brání lidé, kteří vás chtějí zastavit - to je zajímavé.

„Lidé, kteří sportují stejně jako my na škole, se naučí mnohem důkladnější životní lekce než ti, kteří se účastní přísně řízených a výkonově orientovaných sportů. Naučí se týmovou spolupráci - ne ten typ „my proti nim“, ale týmovou spolupráci různých lidí s různými talenty organizujícími se za účelem dosažení společného cíle - týmovou spolupráci ze života. Naučí se znamenitost, ne typu „já jsem hvězda“, ale znamenitost, která pochází z nastavení vlastních životních cílů, které se poté v životě snažíme dosáhnout.

Je mi 23 let a fotbal jsem hrál často. Bylo by ode mě hloupé snažit se být lepší než osmiletí, kteří se kolem mě sbromáždí vždy, když chci kopnout do míče. Myslím, že tyto osmiletí jsou příliš zaneprázdnění běháním za dětmi, které jsou skoro o metr vyšší, než aby se staraly o to, kdo je z osmiletých nejlepší. V této bře, stejně jako v reálném životě, jsou jediné standardy, na kterých opravdu záleží, ty, které si nastavíme sami pro sebe. Jedna z hlubokých pravd, které se naučíte, je to, že jsme všichni tak rozdílní, že tlaky vrstevníků a porovnávání nedávají smysl. Když jste jedenáctiletý a je vám dovoleno brát si jen s dalšími jedenáctiletými, je velice těžké spatřit tuto hlubokou pravdu, která otevírá smysl znamenitosti.

Naučíte se také zodpovědnost a sebeovládání. Za ty roky hraní fyzických her jako je americký fotbal, fotbal a basketbal se nikdo vážněji nezranil, kromě lebkých odřenin a modřin. Lidé hrají všechny tyto sporty v běžném oblečení bez jakýchkoliv standardních chráničů, které jsou běžně

vyžadovány. Jak je možné, že lidé s chráněcí se zranují tak často? Protože v přísně řízeném a výkonově-orientovaném způsobu pohledu na sport (nebo na život) se stane dávání si pozor na to, abychom nikoho nezranili, méně důležité než vyhra. Pak nezáleží na tom, jak hodně budete mluvit o dobrém sportovním chování nebo kolik chráněcí si oblečete, vždy dojde ke zraněním. Když přistoupíte ke sportu (nebo k životu) jako k zábavnému a vzrušujícímu procesu, jako k něčemu, co je děláno z čisté radosti a krásy, poté se stane nezranění ostatních a nenarušení jejich schopnosti užívat si ten samý proces nejvyšší prioritou.

*Účast v aktivitě, ve které je střet nerovných těl transformován prostřednictvím týmové spolupráce, usilování o osobní znamenitost, zodpovědnost a sebeovládání do společné harmonie rovných duší ve snaze o dosažení smysluplné zkušenosti, byla jedním z nehlubších zážitků mého života. Jsem si jist, že na ostatní to mělo stejný efekt.*¹³

V našich systematických pozorováních v Sudbury Valley jsme spolu s Jayem Feldmanem zaznamenali mnoho případů věkově promíchaných her, které odpovídaly popisu Michaela Greenberga. Například jednou Feldman pozoroval vysokého patnáctiletého chlapce, jak hraje basketbal se skupinou mnohem menších osmi až desetiletých. Starší chlapec téměř nestrílel, většinu času strávil driblováním, zatímco banda malých chlapců se mu snažila sebrat míč. Poté nahrál svému jedinému osmiletému spoluhráči a povzbudil ho, aby vystřelil. Driblováním a nahráváním spíše než střelením udělal starší chlapec hru zábavnou a zároveň náročnou nejenom pro mladší děti, ale i pro sebe. Střelení košů je příliš jednoduché na to, aby to byla zábava, když nikdo není tak vysoký,

13 Greenberg, M. (1992). On the nature of sports at S.V.S. and the limitations of language in describing S.V.S. to the world. In D. Greenberg (Ed.), *The Sudbury Valley School experience*, 3rd ed. Framingham, MA: Sudbury Valley School Press.

aby vám střely blokoval, ale driblování skrz bandu malých dětí, které se vám snaží sebrat míč, je dobrým a zábavným způsobem, jak si zlepšit dribling. Zde je další příklad, citovaný z jednoho z našich článků, který ilustruje kreativní a veselou povahu věkově promíchaných her:

„Ve věkově promíchané hře na dobytí vlajky se jeden tým, Velcí lidé, skládal ze tří dospívajících a jednoho jedenáctiletého, a druhý tým, Hordy, se skládal z deseti čtyř až osmiletých a jednoho dvanáctiletého. Čtyřletý Larry často běhal za nepřátelskou linií a nechával se zajmout sedmnáctiletým Samem, který ho přitom lochtal a zvedal. Poté co byl Larry položen na zem, vesele se proměnádoval zpět na svoje území, aniž by šel do vězení. Často také jeden či více hráčů z Velkých lidí vkročilo do nepřátelského území ne, aby získali vlajku, ale aby jen tak běhali a chytali bandu malých dětí. Zdálo se, že nikdo se příliš nesoustředí na vítězství, ale když Hordy konečně získali vlajku, hlasitě se radovali.“¹⁴

Deskové a karetní hry jsou podobně hrány více hravým, kreativním a nesoutěživým způsobem, když jsou hráči různého věku. Feldman pozoroval mnoho šachových partií, které byly zrovna v té době populární. Partie mezi vyrovnanými hráči byly poměrně vážné; hráči vypadali, že chtějí vyhrát. Partie mezi nevyrovnanými hráči, kteří byli často různého věku, byly více kreativní a veselé. Aby byla hra zajímavá, starší hráči se většinou nějakým způsobem oslabovali, například tím, že se záměrně dostávali do složitých situací nebo že mladším hráčům radili. Starší hráči tím experimentovali s novými styly hry, které ještě nebyli připraveni použít ve vážné partii.

14 Gray, P. & Feldman, J. (2004). Playing in the Zone of Proximal Development: Qualities of Self-Directed Age Mixing Between Adolescents and Young Children at a Democratic School. *American Journal of Education*, 110, 108-145.

Jeden z nejkreativnější a nejzábavnějších příkladů her, které jsem kdy viděl, zahrnovaly mladší děti a dospívající, kteří si společně hráli. Zde je další citace popisující jednu takovou scénu, kterou jsem nedávno pozoroval:

„Seděl jsem v místnosti na hraní ve škole Sudbury Valley, ... předstíral jsem, že čtu knihu, a tajně jsem pozoroval pozoruhodnou scénu. Třináctiletý a dva sedmiletí chlapci vytvářeli čistě pro zábavu fantastický příběh zahrnující hrdinné postavy, příšery a bitvy. Sedmiletí chlapci radostně vykeřkovali nápady o tom, co se stane dále, zatímco třináctiletý chlapec, vynikající umělec, překládal tyto nápady do koherentního příběhu a kreslil scény na tabuli téměř stejně rychle, jako je mladší děti popisovaly. Tato hra pokračovala další půl hodinu, než jsem šel dělat něco jiného. Cítil jsem se poctěn, že jsem si mohl užívat uměleckou tvorbu, která by, jak vím, nemohla být vytvořena pouze sedmiletými dětmi a téměř jistě by nemohla být vytvořena pouze třináctiletými. Bezmezné nadšení a kreativní představitivost sedmiletých se spojila s pokročilými vypravěčskými a uměleckými schopnostmi třináctiletého, s kterým si hrály, což poskytlo ten správný chemický mix pro kreativní explozi, která nastala.“¹⁵

VĚKOVÉ MÍCHÁNÍ JE ČASTO PROSTŘEDKEM POROVNÁVÁNÍ SCHOPNOSTÍ.

Můj hlavní záměr v této eseji se týkal hodnoty hry mezi lidmi s různými úrovněmi schopností. Před koncem bych měl zmínit, že dobrovolně zvolená hra mezi lidmi s relativně stejnými schopnostmi je také hodnotná. Všeobecně platí, že děti, které jsou stejného věku, mají více podobné schopnosti, než děti různého věku, ale neplatí to vždy. Ve věkově promíchaném prostředí člověk, který je v nějaké oblasti oproti svým vrstevníkům napřed či pozadu,

15 Gray, P. The value of age-mixed play. Education Week, April 16, 2008.

může najít rovné partnery mezi staršími či mladšími dětmi. Dítě, které je nemotorné při šplhání, může lézt po skálách a stromech s mladšími dětmi, aniž by se neustále cítilo být pozadu, a tímto způsobem se zlepšovat ve šplhání. Talentovaný jedenáctiletý kytarista, jehož schopnosti převyšují jeho vrstevníky, může jamovat se staršími dětmi, které jsou na jeho úrovni.

Feldman pozoroval mnoho případů studentů v Sudbury Valley, kteří byli na svůj věk v určité schopnosti pokročilí a kteří si často hráli se staršími dětmi. Jedním příkladem je dvanáctiletý Randy, vynikající šachista, který se již účastnil oficiálních turnajů. Jeho jediní spoluhráči na škole byli Jack (17), Elana (17) a Ken (18). Všechny jeho vážné hry, ve kterých si poměřoval svůj pokrok, byly se staršími studenty. Nové tahy mohl zkoušet v partiích s jeho vrstevníky a mladšími dětmi, ale opravdovou výzvou byly hry se studenty staršími o pět až šest let.

STARŠÍ DĚTI JSOU VYNIKAJÍCÍMI VZORY, POMOCNÍKY A UČITELI

Proč je věkové míchání pro samovzdělávání zásadní.

24. září 2008

My dospělí si lichotíme, když si myslíme, že jsme nejlepšími vzory, rádci a učiteli našich dětí. Děti se ale mnohem více zajímají o ostatní děti než o nás. Děti se zvláště zajímají a jsou připravené se učit od těch, kteří jsou o trochu starší a o trochu dále ve vývoji, ale ne příliš. Děti jsou přitahovány ke starším dětem, a starší děti jsou přitahovány k dospívajícím. Dospělost je příliš daleko na to,

aby se o ni staraly, což je důvodem, proč je věkové míchání pro samovzdělávání zásadní.

V předchozích dvou esejích jsem se zaměřoval na hodnotu věkově promíchaných her. Popisoval jsem, jak mladší děti mohou v těchto hrách dělat věci, které by nemohly dělat s vrstevníky; a popisoval jsem, jak je věkově promíchaná hra často kreativnější, méně soutěživá a napomáhající k experimentování. Nyní dokončím tuto sérii o věkovém míchání tím, že popíši některé způsoby za hranicí her, kterými přítomnost starších a mladších dětí podporuje samovzdělávání. I zde budou mé příklady pocházet z pozorování na škole Sudbury Valley, kde se studenti ve věku od 4 až do středoškolského věku volně pohybují celý den.

MLADŠÍ DĚTI CHTĚJÍ DĚLAT TO, CO DĚLAJÍ STARŠÍ.

Jednoho slunečného rána jsem seděl poblíž školního hřiště a sledoval dvě desetiletá děvčata, jak jednoduše a nenuceně scházejí skluzavku. Poblíž stálo šestileté děvče, které je sledovalo upřeněji než já, a poté vylezlo na skluzavku a začalo ji opatrně scházet samo. Pro ni to byla výzva. Šla s pokrčenými koleny a s rukami připravenými chytit se zábradlí, pokud by ztratila rovnováhu. Také jsem si všiml, že starší děvčata zůstala vedle skluzavky a s obavou se dívala, připravená chytit ji, pokud by spadla. Jedna řekla, „Nemusíš to dělat, můžeš se jen sklouznout“, ale malé děvče pomalu pokračovalo a bylo hrdé, když došlo do konce. Krátce poté začala dvě starší děvčata lézt po stromech a mladší děvče je následovalo. Malé děvče bylo jasně motivováno dělat s úsilím to, co starší děvčata dělala s lehkostí.

Toto je pouze jedno z mnoha pozorování mladších dětí, které napodobují chování starších. Děti, které ještě nejsou schopné hrát strategické hry, číst, provádět nové operace s počítačem nebo se

účastnit pokročilejších atletických aktivit, jsou motivovány sledovat tyto aktivity u starších dětí a následně je provádět samy. V naší studii o tom, jak a proč se děti na škole učí číst, nám některé děti řekly, že chtěly číst, protože starším jedincům záviděly, že umějí číst a že se baví o tom, co četly. Jak to řekl jeden student, „Chtěl jsem mít stejnou schopnost jako ony, chtěl jsem se stát členem tohoto klubu.“

Mladší děti jen slepě nenapodobují starší děti. Spíše je pozorují, přemýšlejí o tom, co vidí, a začleňují to, co se naučí, do svého chování způsobem, který pro ně dává smysl. Díky tomu mohou i chyby a nezdravé chování starších dětí poskytovat mladším dětem pozitivní lekce. Mladší děti neustále mluví o tom, co mají a co nemají rády na aktivitách starších dětí kolem nich. Negativní vzory mohou být stejně užitečné jako ty pozitivní. „Neudělám to, co dělá X, protože vidím, kolik problémů mu to způsobuje.“

Děti se také naučí ohromné množství jen tím, že poslouchají starší, i když s nimi přímo nemluví. Prostřednictvím poslechu jazyka a myšlenek starších dětí, které jsou sofistikovanější než jejich, ale ne příliš, aby byly z jejich dosahu, si rozšiřují vlastní slovní zásobu a rozsah myšlenek.

STARŠÍ DĚTI JSOU TAKÉ INSPIROVÁNY MLADŠÍMI.

Nejsou to jen mladší děti, které si rozšiřují obzory ve věkově promíchaném prostředí. V Sudbury Valley jsou starší děti inspirovány hračkami a jednáním mladších pokračovat v aktivitách, které by již pravděpodobně ve věkově odděleném prostředí nedělaly. Pokračují například ve hraní s kostkami, hlínou, pastelkami nebo barvami. Díky tomu se mnoho z nich stane v těchto aktivitách mimořádně zdatnými. Škola již vyprodukovala pozoruhodné množství úspěšných kreativních umělců, a mým podezřením je to, že věkově promíchané prostředí s tím má co dočinění.

STARŠÍ DĚTI JSOU VYNIKAJÍCÍ POMOCNÍCI A RÁDCI, ČÁSTEČNĚ PROTO, ŽE NEPOMÁHAJÍ NEBO NERADÍ PŘÍLIŠ.

Děti často dávají přednost požádat o pomoc nebo o radu starší dítě než dospělého, i když je k dispozici. Jistě pro to existuje mnoho důvodů, ale podle mě jeden z hlavních má něco společného s kontrolou.

Děti hledající pomoc nebo radu nechtějí ztratit svoji vlastní kontrolu. Nechtějí více pomoci, než o kterou požádaly, a chtějí se samy rozhodnout, jestli přijmou to, co jim je nabízeno. Protože dospělí jsou považováni spíše za autority, je těžké jejich pomoc odmítnout nebo odejít, pokud je rada nad rámec toho, co dítě chce. Navíc starší děti spíše než dospělí nerozšiřují pomoc nebo radu na rámec toho, co malé dítě chce. Starší děti se neobávají o dlouhodobý vývoj dítěte, které je požádalo o pomoc, nebo o to, jestli působí jako skvělí učitelé a rádci, a tak poskytnou jen tu pomoc, o kterou byly požádány, což je přesně to, co mladší dítě chce.

Například v jednom pozorování Jaye Feldmana pětiletá Sue požádala osmiletou Anne, aby jí pomohla navléknout nit do jehly, aby mohla dokončit náramek, který vyráběla.¹⁶ Poté co Anne navlékla nit, Sue pokračovala ve své práci sama, bez další pomoci, kterou již Anne neposkytla, přestože Sue měla s náramkem problémy a dělala mnoho chyb. Kdyby Sue požádala o pomoc dospělého, namísto staršího dítěte, dospělý by pravděpodobně postával kolem a dále jí pomáhal s jejím projektem, což by vedlo k tomu, že by Sue nebyla na svůj výtvar pyšná. Sue jednoznačně

16 Feldman, J. (1997). The educational opportunities that lie in self-directed age mixing among children and adolescents. Ph.D. dissertation, Department of Psychology, Boston College, 1997.

nechtěla další pomoc, i když byl tento projekt pro ni složitý, a tak bylo bezpečnější požádat o pomoc osmiletou. [Jména studentů v tomto příkladu jsou pseudonymy.]

Zde leží cenná lekce o pomáhání dětem, kterou se my dospělí můžeme od dětí naučit: *Neposkytujte více pomoci či rad, než o které děti žádají!* Když o tom tak přemýšlím, tak stejná lekce platí i pro pomáhání dospělým. Já vím, že když žádám o pomoc, nežádám o dozor. Chci pouze tu pomoc, o kterou jsem požádal. Zbytek chci udělat sám, i když budu dělat mnoho chyb. Příliš nápomocný pomocník odebere můj smysl svobody, sebe-kontroly a hry.

STARŠÍ DĚTI JSOU VYNIKAJÍCÍ UČITELÉ MLADŠÍCH, ČÁSTEČNĚ PROTO, ŽE NEJSOU PŘÍLIŠ NAPŘED.

Daniel Greenberg tuto myšlenku popsal v jedné z jeho knih o Sudbury Valley, kde napsal: „Děti milují učit se od ostatních dětí. Za prvé, je to často jednodušší. Dětský učitel je blíže k problémům studenta než dospělý, neboť podobnými problémy procházel relativně nedávno. Vysvětlení jsou tak většinou jednodušší, lepší. Je zde méně tlaku, méně posouzení.“¹⁷

Nejenom že jsou ta vysvětlení jednodušší, ale protože pocházejí od někoho věkově blízkého, je jednodušší je zpochybnit. Jsou to spíše myšlenky k přemýšlení, než Pravda, a pochopení pochází z myšlení, ne ze slepé akceptace. Zde je příklad z pozorování Jaye Feldmana:

Osmiletý Ed si stěžoval čtrnáctiletému Arthurovi o tom, jak ho dva chlapci provokují tím, že ho nazývají jmény, které se mu nelíbí. Arthur řekl Edovi, že by měl podat stížnost Soudní komisi. Ed poté řekl, „Mají svobodu slova.“ Arthur po chvíli přemýšlení odpověděl, že

17 Greenberg, D. (1987). Free at last: the Sudbury Valley School. Framingham, MA: SudburyValley School Press.

svoboda slova znamená to, že mají právo takové věci říkat, ale Ed má také právo neposlouchat je. Ed po chvíli přemýšlení řekl, „Dobrá.“¹⁸

Všimněte si, že v tomto příkladu se Ed cítil rovným na to, aby zpochybnil Arthurův návrh, a toto zpochybnění vedlo k nové myšlence. Také si všimněte elegantního jazykového projevu. Velké myšlenky byly vyjádřeny v několika jednoduchých slovech.

STARŠÍ DĚTI SI ROZŠIŘUJÍ SVÉ VLASTNÍ VĚDOMOSTI PROSTŘEDNICTVÍM VYSVĚTLOVÁNÍ.

Každý, kdo byl kdy učitelem ví, že se toho naučíme mnohem více, když vyučujeme, než když nás někdo vyučuje. Požadavek poskládat myšlenky do slov, kterým mohou ostatní rozumět, a potřeba přemýšlet o námitkách, které mohou ostatní mít, nás vede k hlubokému přemýšlení o tom, co jsme si mysleli, že víme. Často nás to poté vede k lepšímu pochopení, než jaké jsme měli před tím. Ve věkově promíchaném prostředí se mohou nejen dospělí, ale i děti učit prostřednictvím výuky.

V předchozím příkladu se toho během konverzace naučil čtrnáctiletý Arthur jako učitel pravděpodobně stejně jako osmiletý Ed. Edova námitka k Arthurově návrhu vedla Arthura k dalšímu přemýšlení a k rozšíření jeho vysvětlení způsobem, o kterém možná dříve nepřemýšlel. Obě strany pravděpodobně opustily konverzaci s hlubším pochopením školní demokracie.

Jako další příklad se zamyslete nad případem, kdy starší dítě hraje šachy nebo nějakou jinou strategickou hru s mladším, při-

18 Gray, P. & Feldman, J. (2004). Playing in the zone of proximal development: Qualities of self-directed age mixing between adolescents and young children at a democratic school. *American Journal of Education*, 110, 108-145.

čemž ho během hraní učí strategii. Když starší dítě řekne, že tah A by byl lepší než B, mladší se zeptá, „Proč?“ Aby mohl odpovědět, nemůže se zkušenější hráč spolehnout jen na instinkt, který si díky zkušenostem vyvinul, ale musí tento důvod vyslovit. Musí přeměnit své implicitní šachové znalosti do vědomých explicitních znalostí, díky čemuž se stává lepším šachistou. Podobné příklady se odehrávají v každém případě výměny vědomostí a myšlenek mezi lidmi, kteří se cítí svobodní se zeptat.

STARŠÍ DĚTI SI PROSTŘEDNICTVÍM POMÁHÁNÍ MLADŠÍM VYVINOU SOUCIT A PEČOVATELSKÉ SCHOPNOSTI.

Ještě cennější než kognitivní zisky načerpané z interakcí s mladšími dětmi jsou zisky morální. Aby se efektivně vyvinuly jako zodpovědné, etické bytosti, potřebují se děti o někoho starat, ne aby se jen někdo staral o ně. Pozorování v mnoha kulturách ukázala, že chlapci i děvčata se chovají mnohem starostlivěji vůči dětem, které jsou o několik let mladší, než ke svým vrstevníkům. Zdá se, že mladší děti vyvolávají pečovatelské instinkty, které jsou skryté v každém z nás. Jedna studie z Keni ukázala, že chlapci, kteří se doma starali o své mladší sourozence, se chovali méně agresivně a více laskavě vůči svým vrstevníkům než chlapci, kteří takovou příležitost neměli.¹⁹ Zdá se, že pečovatelské instinkty jsou posíleny prostřednictvím interakcí s mladšími dětmi a jakmile jsou posíleny, jsou zevšeobecněny na vrstevníky.

V pozorováních v Sudbury Valley můžeme každý den vidět mnoho příkladů dětí pečující o mladší. Mezi nimi jsou scény, jak starší děti čtou mladším, kteří jim sedí na klíně; jak starší děti pomáhají mladším

19 Ember, C. R. (1973). Feminine task assignment and the social behavior of boys. *Ethos*, 1, 424-439.

najít ztracené věci nebo opravit věci, které rozbily; a jak starší děti povzbuzují mladší při jejich každodenních aktivitách. Jedny z nejzajímavějších scén jsou ty, kde starší děti kritizují mladší za jejich špatné chování vůči ještě mladším dětem. Například v jednom případě jsme pozorovali desetileté děvče, jak vysvětluje třem šesti až osmiletým děvčatům, proč by měly nechat jednu čtyřletou, aby se připojila k jejich hře. „Jak byste se cítily na jejím místě?“, řekla. V dalším případě jsme pozorovali sedmnáctiletého chlapce, jak napomíná třináctiletého za jeho nevlídný způsob, kterým odmítl osmiletého chlapce, který si s ním chtěl hrát. Toto napomínání, které jsme v těchto příkladech slyšeli, bylo mnohem efektivnější od starších dětí, než kdyby bývalo přišlo od dospělých.

Poslední tři eseje bych shrnul následovně. Věkově promíchané prostředí

- (1) dovoluje mladším dětem účastnit se aktivit, které by nemohly provádět jen s vrstevníky;
- (2) podporuje nesoutěživé a kreativní formy her, které jsou ideální k získání nových schopností;
- (3) umožňuje těm, kteří jsou napřed či pozadu najít ostatní na stejné úrovni;
- (4) dovoluje mladším dětem inspirovat se aktivitami starších, a naopak;
- (5) umožňuje mladším dětem získat pomoc a rady aniž by ztratily svoji autonomii;
- (6) umožňuje starším dětem učit se prostřednictvím vyučování;
- (7) umožňuje starším dětem procvičovat pečování o mladší a vyvinout si smysl zodpovědnosti a zralosti.

Když děti oddělujeme podle věku, jak ve škole, tak i v ostatních prostředích, o toto vše je ochuzujeme. Okrádáme je o příležitosti plně využít své přirozené a hravé způsoby učení jeden od druhého.

PROČ JSOU ŠKOLY TAKOVÉ, JAKÉ JSOU

STRUČNÁ HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ

Abychom školy pochopili, musíme znát historické souvislosti.

20. srpna 2008

Když vidíme, že děti po celém světě chodí do škol povinně ze zákona, že téměř všechny školy fungují na stejném principu a že naše společnost vynakládá velké úsilí a prostředky, aby tyto školy poskytla, přirozeně předpokládáme, že k tomu všemu musí být dobrý logický důvod. Možná kdybychom děti nenutili do škol chodit nebo kdyby školy fungovaly úplně jinak, děti by nevyrostly v kompetentní dospělé. Možná že nějací velmi chytrí lidé toto všechno vymysleli a nějakým způsobem dokázali, že to funguje, nebo možná že alternativní způsoby myšlení o dětském vývoji a vzdělávání byly vyzkoušeny a selhaly.

V předchozích kapitolách jsem představil důkazy o pravém opaku. Obzvláště v části, kdy jsem popisoval školu Sudbury Valley, kde se děti po 40 let vzdělávají samy v prostředí, které funguje na předpokladech, které jsou k tradičnímu školnímu vzdělávání opačné. Výzkumy této školy a jejích absolventů ukazují, že normální, průměrné děti získávají vzdělání prostřednictvím svých vlastních her a zkoumání, bez řízení a povzbuzování dospělými,

a že se z nich v rámci jejich kultury stávají úspěšní dospělí. Škola poskytuje bohaté prostředí, ve kterém si studenti mohou hrát, prozkoumávat a zažívat demokracii z první ruky; a to vše s nižšími náklady a menším úsilím pro všechny zúčastněné než v tradičních školách. Tak proč není většina škol stejná jako tato?

Pokud chceme pochopit, proč jsou tradiční školy takové, jaké jsou, musíme opustit myšlenku, že jsou výsledkem logické nezbytnosti nebo vědeckého porozumění. Namísto toho jsou produktem historie. Školství, jaké dnes existuje, dává smysl pouze, když na něj nahlédneme z historické perspektivy. A proto zde jako první krok k pochopení dnešních škol představím krátký nástin historie vzdělávání, od začátku lidstva až po současnost. Většina historiků, která se zabývá vzděláváním, by jistě použila jiné termíny, než používám já, ale pochybuji, že by zpochybnili celkovou přesnost. Ve skutečnosti jsem práce těchto vědců při vytváření tohoto nástinu používal.

ZE ZAČÁTKU, PO STA TISÍCE LET, SE DĚTI
VZDĚLÁVALY SAMY PROSTŘEDNICTVÍM SEBE-ŘÍZENÝCH
HER A PROZKOUMÁVÁNÍ.

V kontextu naší biologické historie jsou školy poměrně nedávnými institucemi. Po sta tisíce let, před nástupem zemědělství, jsme žili jako lovci a sběrači. V článku z 2. srpna jsem shrnul důkazy z antropologie o tom, že děti se v kulturách lovců a sběračů vzdělávaly samy prostřednictvím svých vlastních her a prozkoumávání. Silná touha dětí hrát si a zkoumat podle všeho vznikla během naší evoluce, aby sloužila potřebám vzdělávání. Dospělí v kulturách lovců a sběračů poskytovali dětem téměř neomezenou volnost hrát si a zkoumat, protože rozpoznali, že tyto aktivity jsou přirozenými způsoby vzdělávání dětí.

S NÁSTUPEM ZEMĚDĚLSTVÍ A POZDĚJI PRŮMYSLU SE
Z DĚTÍ STALI NUCENÍ PRACOVNÍCI. HRY A
PROZKOUMÁVÁNÍ BYLY POTLAČENY. SVĚHLAVOST,
KTERÁ BYLA VŽDY CTNOSTÍ, SE STALA NEŘESTÍ, KTERÁ
MUSELA BÝT Z DĚTÍ VYMLÁCENA.

Vynález zemědělství, začínající před deseti tisíci lety v některých částech světa a později v ostatních, dal do pohybu vír změn v lidském způsobu života. Způsob života lovců a sběračů byl dovednostně a vědomostně, ale ne pracovní náročný. Aby se stali efektivními lovci a sběrači, museli lidé získat obrovské množství vědomostí o rostlinách a zvířatech, na kterých záviseli, a o krajině, na které hledali potravu. Museli si také vyvinout dovednosti ve vytváření a používání nástrojů pro lovení a sběr. Museli být iniciativní a kreativní v hledání potravy a stopování zvěře. Nicméně nemuseli pracovat příliš dlouho; a jejich práce byla vzrušující, ne depresivní. Antropologové, kteří tyto skupiny studovali, říkají, že tito lidé nerozlišují mezi prací a hrou - v podstatě celý jejich život je pro ně hra.

Zemědělství toto vše postupně změnilo. Díky zemědělství byli lidé schopni vyprodukovat více jídla, což jim umožnilo mít více dětí. Také lidem umožnilo (nebo je donutilo) žít v permanentních obydlích, kde pěstovali své plodiny, spíše než žít kočovným životem, a to následně lidem umožnilo akumulovat majetek. Tyto změny se ale odehrály na úkor práce. Zatímco lovci a sběrači šikovně sklízeli to, co v přírodě vyrostlo, zemědělci museli orat, sázet, kultivovat, starat se o stádo a tak dále. Úspěšné zemědělství vyžadovalo dlouhé hodiny relativně nekvalifikované, opakující se práce, kterou mohly vykonávat děti. Velké rodiny vyžadovaly, aby děti pracovaly na polích a tím pomohly nakrmit své mladší sourozence, anebo musely zůstat doma a o tyto sourozence se

starat. Život dětí se postupně změnil z volného následování jejich vlastních zájmů ke stále více času stráveného prací, která sloužila celé rodině.

Zemědělství a s ním spojené vlastnictví půdy a akumulace majetku také vytvořily, poprvé v historii, zřetelné rozdíly ve společenském postavení. Lidé, kteří nevlastnili půdu, se stali závislí na těch, kteří ji vlastnili. Vlastníci půdy také přišli na to, že mohou zvýšit své vlastní bohatství tím, že pro ně budou ostatní lidé pracovat. Tím vznikly systémy otroctví a jiných forem nevolnictví. Bohatí se mohli stát ještě bohatšími s pomocí ostatních, kteří na nich životně záviseli. Toto všechno kulminovalo ve středověkém feudalismu, kdy se společnost stala silně hierarchickou, s králi a pány na vrcholu a masou otroků a nevolníků na spodu. Většina lidí, včetně dětí, byli poddanými. Základní lekcí, kterou se děti musely naučit, byla poslušnost, tedy potlačení jejich vlastní vůle, a úcta k jejich pánům. Vzpurná povaha mohla často znamenat smrt.

Ve středověku neměli páni nejmenší problém s fyzickým bitím dětí, aby je přiměli k poslušnosti. Například v jednom dokumentu z pozdního 14. a začátku 15. století, francouzský hrabě doporučil šlechtickým lovcům, aby vybrali sedmi nebo osmiletého chlapce a aby ho bili, dokud nebude mít hrůzu z toho, že nevykoná příkaz svého pána.²⁰ Dokument dále uváděl velký počet povinností, které bude tento chlapec denně vykonávat, a také to, že bude v noci spát spolu s loveckými psy.

S nárůstem průmyslu a nové buržoazní třídy feudalismus postupně upadal, ale život většiny dětí se ihned nezlepšil. Stejně jako vlastníci půdy, podnikatelé potřebovali pracovníky a mohli profitovat tím, že z nich získali co možno nejvíce práce za co nejmenší

20 Citováno v Orme, N. (2001), *Medieval children*, str. 315.

kompenzaci. Každý ví o vykořisťování, které následovalo a stále v mnoha částech světa existuje. Lidé, včetně dětí, pracovali po většinu dne, sedm dní v týdnu, v příšerných podmínkách, jen aby přežili. Dětská práce byla přesunuta z polí, kde alespoň svítilo slunce, byl zde čerstvý vzduch a několik málo příležitostí hrát si, do temných, přeplněných, špinavých továren. V Anglii ti, kteří dohlíželi na chudé, běžně přesouvali dětské žebračky do továren, kde s nimi bylo zacházeno jako s otroky. Tisíce jich každým rokem zemřelo vyhladověním, vyčerpáním nebo na různé choroby. Až v 19. století Anglie uzákonila omezení dětské práce. Například v roce 1883 zakazoval nový zákon textilním výrobcům zaměstnávat děti mladší devíti let a omezoval maximální týdenní pracovní dobu na 48 hodin pro děti od 10 do 12 let a na 69 hodin pro děti od 13 do 17 let.²¹

Po několik tisíc let po nástupu zemědělství bylo vzdělávání dětí z velké části o tom, jak rozdrtit jejich svéhlavost a udělat z nich dobré pracovníky. Dobré dítě bylo poslušné dítě, které potlačilo svou touhu hrát si a prozkoumávat a poctivě plnilo rozkazy dospělých pánů. Takové vzdělávání naštěstí nebylo nikdy úplně úspěšné. Lidské instinkty hrát si a prozkoumávat jsou tak silné, že je není možné úplně z dětí vytlouct. Filosofie vzdělávání byla v tomto období každopádně opačná oproti té, kterou po statisíce let udržovali lovci a sběrači.

21 Mulhern, J. (1959), *A history of education: A social interpretation*, 2nd edition.

Z NEJRŮZNĚJŠÍCH DŮVODŮ, AŽ UŽ NÁBOŽENSKÝCH
NEBO SVĚTSKÝCH, VZEŠLA A POSTUPNĚ SE ŠÍŘILA
MYŠLENKA VŠEOBECNÉHO, POVINNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.
VZDĚLÁVÁNÍ BYLO CHÁPÁNO JAKO INDOKTRINACE.

S postupným vývojem a automatizací průmyslu se potřeba dětské práce v některých částech světa snížila. Začala se šířit myšlenka, že dětství by mělo být obdobím na učení, a školy pro děti vznikly jako místa na učení. Myšlenka a praxe všeobecného povinného vzdělávání se postupně vyvinula v Evropě od 16. do 19. století. Byla to myšlenka, která měla mnoho příznivců, kteří měli své vlastní zájmy týkající se toho, co by se měly děti naučit.

Podnět k všeobecnému vzdělávání vzešel zejména ze vznikající protestantské církve. Martin Luther prohlašoval, že vykoupení závisí na vlastním čtení Písma svatého. Následkem bylo, nejen kvůli Lutherovi, že každý člověk se musí naučit číst a také se musí naučit, že Písmo svaté představuje absolutní pravdy a že vykoupení závisí na pochopení těchto pravd. Luther a ostatní vůdci reformace prosazovali veřejné vzdělávání jako křesťanskou povinnost, která dokáže zachránit duši před věčným zatracením. Do konce 17. století existovaly v Německu, které bylo průkopníkem veřejného školství, v téměř všech státech zákony o povinné školní docházce; ale tyto školy byly řízeny luteránskou církví, ne státem.²²

První americkou kolonií, která zavedla povinné školství, byl Massachusetts v polovině 17. století z jasně zřetelného důvodu udělat z dětí dobré Puritány. Od roku 1690 se děti v Massachusetts a v sousedních koloniích učily číst z Nové anglické učebnice,

22 Again, Mulhern (1959).

známé také jako „Malá bible Nové Anglie“²³. Obsahovala sérii krátkých veršů, které dětem pomáhaly naučit se abecedu, začínající s „Adamův pád znamenal hřích nás všech“, a končící s „Zaccheus vyšplhal na strom a Jeho Pán ho viděl“. Učebnice také obsahovala náboženské texty, které měly dětem vštěpit strach z Boha a pocit poslušnosti vůči svým rodičům.

Zaměstnavatelé v průmyslu viděli školní výuku jako způsob, jak vytvořit lepší pracovníky. Nejdůležitější lekce pro ně byly přesnost, vykonávání příkazů, tolerance dlouhých hodin jednotvárné práce, a základní schopnost číst a psát. Z jejich pohledu (i když by to takhle asi neřekli), čím nezáživnější předměty se ve školách vyučovaly, tím lépe.

Jak se národy rýsovaly a staly se více centralizovanými, národní vůdci viděli školní výuku jako způsob, jak vytvořit dobré patrioty a budoucí vojáky. Pro ně byly zásadní lekce o slávě jejich rodné země, o úžasných úspěších a morálních ctnostech národních zakladatelů a vůdců, a o potřebě bránit národ před všelijakými vnějšími hrozbami.

Do tohoto mixu musíme přidat reformátory, kterým na dětech opravdu záleželo a jejichž poselství může dnes znít sympaticky. Jsou to lidé, kteří viděli školy jako místa pro ochranu dětí před ničivými silami vnějšího světa a pro poskytování morálních a intelektuálních základů, aby se z dětí stali čestní a kompetentní dospělí. Ale i oni měli představu o tom, co by děti měly naučit. Děti by se měly naučit morální lekce a předměty, jako je latina nebo matematika, které by procvičily jejich mysl a udělaly z nich vzdělance.

23 Gutek, G. L. (1991), *An historical introduction to American education*, 2nd edition.

Všichni, kteří podporovali nebo byli přímo zapojeni do zakládání škol, měli jasnou vizi o tom, co by se děti měly učit. Nikdo nevěřil tomu, že děti by se samy naučily přesně to, co dospělí považují za důležité, a to ani v prostředí s bohatými příležitostmi učit se. Všichni považovali školní docházku za indoktrinaci, tedy implantování určitých pravd a způsobů myšlení do dětských myslí. Jedinou tehdy známou metodou bylo, stejně jako dnes, nucené opakování a následné testování.

SE VZESTUPEM ŠKOLNÍ VÝUKY ZAČALI LIDÉ POVAŽOVAT
UČENÍ ZA DĚTSKOU PRÁCI. TY STEJNÉ SILOVĚ-ASERTIVNÍ
METODY, KTERÉ BYLY UŽÍVÁNY PRO TO, ABY DĚTI
PRACOVALY NA POLÍCH A V TOVÁRNÁCH, BYLY
PŘIROZENĚ PŘESUNUTY DO ŠKOL.

Opakování a memorizace je únavnou prací pro děti, jejichž instinkty je neustále nutí hrát si a prozkoumávat svět po svém. Stejně jako se děti snadno neadaptovaly na práci na polích a v továrnách, neadaptovaly se ani na školní výuku. Pro zúčastněné dospělé to nebylo překvapením. V tomto okamžiku historie byla myšlenka, že dětská svěhlavost má nějakou hodnotu, zcela zapomenuta. Všichni předpokládali, že pro to, aby se děti ve školách něco naučily, musela z nich být jejich svěhlavost vytlučena. Nejružnější druhy trestů byly považovány za vrozenou součást vzdělávacího procesu. V některých školách byly dětem povoleny přestávky na hraní, aby upustily páru; ale hra nebyla považována za způsob učení. Ve třídách byla hra nepřitelem učení.

Převládající přístup ke hře ze strany školních autorit v 18. století je reflektován ve školních pravidlech Johna Wesleyho, které obsahují následující výrok: „Nemáme dny na hraní, ani nedovolíme žádný čas během dne na hraní; neboť ten, kdo si v dětství

hraje, si bude hrát i v dospělosti.²⁴

Brutální silové metody, které byly dlouho užívány, aby děti plnily úkoly na farmách a v továrnách, byly přesunuty do škol, kde měly děti přimět k učení. Někteří nedostatečně placení a nepřipravení vedoucí škol byli zřetelně sadističtí. Jeden německý vedoucí si zapisoval, kolik trestů během 51 let ve škole udělal. Částečný seznam obsahoval: „911 527 výprasků tyčí, 124 010 rákoskou, 20 989 pravítkem a 136 715 rukou, 10 235 úderů do pusy, 7 905 do ucha a 1 118 800 do hlavy.“²⁵ Tento vedoucí byl zřetelně pyšný na všechno toto vzdělávání.

John Bernard, známý massachusettský ministr 18. století, ve své autobiografii souhlasně popisuje, jak byl ve škole jako dítě pravidelně bit ředitelem.²⁶ Byl bit kvůli jeho neodolatelné touze hrát si; byl bit, když se neučil; byl dokonce bit, když se jeho spolužáci neučili. Protože to byl bystrý chlapec, byl pověřen, aby pomáhal učit se ostatním, a když selhali, byl za to bit. Jeho jedinou stížností bylo, když jeden spolužák záměrně sabotoval jeho výuku, aby ho viděl trpět. Tento problém vyřešil John tím, že svému spolužákovi dal po škole pořádný výprask a vyhrožoval mu dalším. Tohle byly staré dobré časy.

24 Citováno v Mullhern (1959, p 383).

25 Opět v Mullhern (1959, p 383).

26 Z “Autobiography of the Rev. John Bernard,” Collections of the Massachusetts Historical Society, 3rd Ser., 5 [1836]: 178-182. Extracted in J. Martin (Ed.) (2007), Children in Colonial America.

V POSLEDNÍCH LETECH SE METODY POUŽÍVANÉ VE ŠKOLSTVÍ STALY MÍRNĚJŠÍMI, ALE ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLAD SE NEZMĚNIL. UČENÍ JE STÁLE DEFINOVÁNO JAKO DĚTSKÁ PRÁCE A SILOVĚ ASERTIVNÍ PROSTŘEDKY JSOU POUŽÍVÁNY, ABY DĚTI PŘIMĚLY TUTO PRÁCI VYKONÁVAT.

V 19. a 20. století se veřejné školství postupně vyvinulo v to, co dnes považujeme za tradiční školní výuku. Disciplinární metody se staly více humánními, nebo alespoň méně přísnými; výuka se stala více světskou; jak se rozšiřovaly lidské vědomosti, osnovy se také rozšířily, aby zahrnovaly stále se zvyšující počet předmětů; a počet hodin, dnů a roků povinné školní docházky se neustále zvětšoval. Škola postupně nahradila práci na poli, v továrnách a domácí práce jako hlavní zaměstnání dětí. Stejně jako dospělí věnují osm hodin denně práci v zaměstnání, děti dnes věnují šest hodin škole, plus další hodinu či více domácím úkolům, a často více hodin mimoškolním aktivitám. Postupem času se životy dětí staly čím dál tím více utvářeny školními osnovami. Děti jsou dnes téměř všeobecně identifikovány podle školního ročníku, stejně jako jsou identifikováni dospělí podle jejich zaměstnání nebo kariéry.

Školy jsou dnes mnohem méně přísné, než bývaly, ale určité předpoklady o podstatě vzdělávání se nezměnily: učení je tvrdá práce; je to něco, do čeho děti musíme nutit, ne něco, co nastane přirozeně prostřednictvím vlastních aktivit. Školní osnovy, které se děti musí naučit, jsou vytvářeny profesionálními pedagogy, ne dětmi, takže vzdělávání je dnes stále, stejně jako dříve, formou indoktrinace (i když pedagogové se tomuto termínu vyhýbají a raději mylně používají termíny jako „objevování“).

Chytrí pedagogové dnes používají „hru“ jako prostředek

k tomu, aby děti výuka bavila, a dětem je dovoleno trocha volného času na hraní o přestávkách (i když i toto se v poslední době snižuje), ale hraní je považováno za nedostatečné z hlediska vzdělávání. Děti, jejichž touha hrát si je tak silná, že nedokáží sedět na místě, již nejsou fyzicky trestány, místo toho jsou léčeny.

Škola je dnes místem, kde se všechny děti učí rozlišovat mezi prací a hrou; rozlišení, které lovci a sběrači nikdy neznali. Učitel říká: „Nejdříve musíte udělat svou práci a až pak si můžete hrát.“ Podle tohoto sdělení je práce, která prostupuje veškeré školní vyučování, něco, co nechceme dělat, ale musíme; a hra, která je tím, co chceme, nemá příliš velkou hodnotu. Toto je možná hlavní lekcí našich metod vzdělávání. I když se děti ve škole nic jiného nenaučí, jistě se naučí rozdíl mezi prací a hrou a to že učení je práce, ne hra.

V této eseji jsem se pokusil vysvětlit, jak historie lidstva vedla ke vzniku škol, tak jak je dnes známe. V následující eseji budu mluvit o některých důvodech, proč jsou moderní pokusy o reformu školství tak neefektivní.

SÍLY PROTI ZÁSADNÍM ZMĚNÁM

Proč musí reforma vzdělávání nastat ve školního systému.

27. srpna 2008

Mnoho lidí dnes chápe vzdělávací hodnotu volné hry a prozkoumávání a litují toho, že je dětem poskytnuto relativně málo příležitostí pro tyto aktivity, a věří, že dětská svéhlavost je pozitivní silou pro jejich vývoj, vzdělání a užívání života. Přesto školy

fungují stále stejně. Ve skutečnosti tradiční školní výuka a ostatní aktivity vedené dospělými, které fungují stejně jako školní výuka, zabírají stále větší procento času dětí. Proč je tak těžké tento trend zvrátit? Proč je tak těžké zavést uvnitř školního systému zásadní změny? Nebudu předstírat, že znám úplnou odpověď na tuto otázku, ale zde je alespoň nástin mých myšlenek ohledně sil, které zabraňují zásadním změnám vzdělávacího systému.

NORMÁLNOST KLASICKÉ ŠKOLNÍ VÝUKY

Sociální psychologové často zdůrazňují, že lidé udělají téměř cokoli, aby vypadali normálně. Pokud se chováme odlišně, ostatní nás mohou odmítat, a pro nás jako sociální bytosti neexistuje nic horšího než odmítnutí. Pokud všichni v určité kultuře ohýbají dívkám chodidla, čímž je prakticky mrzačí, pak i rodiče, kteří v tuto praktiku nevěří, to dělají, aby jejich dcery nevypadaly divně. Pokud všechny děti v sousedství chodí do klasické školy, pak dítě, které dělá úplně něco jiného, může být považováno za divné, a jeho rodiče mohou být považovány nejen za divné, ale za nedbalé.

Jako jeden z důkazů o tom, jak hodně ztotožňujeme děti s klasickou školní docházkou, poslechněte si jakoukoliv konverzaci (nebo pokus o konverzaci) dospělého s dítětem, kterého zrovna tento dospělý potkal: „V jakém jsi ročníku?“ „Jaký je tvůj oblíbený předmět?“ „Máš rád svého učitele?“ „Těšíš se do školy?“ Musíme najít úplně nové způsoby, jak mluvit s dětmi, které do těchto škol nechodí.

Nové školy, které fungují na úplně jiných principech než ty klasické, přitahují relativně málo studentů, a to i mezi těmi, kteří těmto principům věří, kvůli strachu z toho, dělat něco nenormálního. Děti, které se tyto školy rozhodnou navštěvovat, potřebují

hodně sociální podpory, aby tento strach překonaly, a jejich rodiče ještě více.

SEBENAPLŇUJÍCÍ SE PROROCTVÍ KLASICKÝCH ŠKOL

Tradiční školní výuka prosazuje způsoby myšlení a chování, které dělají z jejich předpokladů sebenaplňující se proroctví. Tyto předpoklady se zdají být pravdivé, protože je hodnotíme v kontextu tradiční školní výuky a pomocí kritérií, které v tomto systému vznikají.

Zde je příklad takového předpokladu: *Školy potřebují motivovat děti, aby se učily*. Mnohokrát jsem se setkal s rodiči, kteří si myslí, že nekonvenční školy jako je Sudbury Valley jsou v pořádku pro „sebe-motivované“ děti, ale ne pro jejich děti, které „sebe-motivované“ nejsou. A tyto děti si to myslí také. Říkají věci jako, „Potřebuji učitele, kteří mě k něčemu dokopou, jinak bych celý den nic neudělal.“ Proč si lidé v naší kultuře myslí, že děti ve školním věku by se nic nenaučily, pokud je nikdo nenutil? Téměř nikdo si to nemyslí u předškolních dětí a lovci a sběrači si to nemyslí u dětí jakéhokoliv věku.

Jeden důvod tohoto vnímání pochází z toho, že naše kultura přijala definici učení vytvořenou školním systémem. Pokud je učení definováno jako dělání školních úkolů nebo práce, která vypadá jako školní úkoly, pak je jistě pravdou, že děti, které nechodí do klasických škol nebo které navštěvují Sudbury Valley, stráví velmi málo času „učením.“ Místo toho stráví většinu času hraním a zkoumáním, nepředvídatelnými způsoby, a kulturní vědomosti a schopnosti pochyty jako vedlejší efekt.

Dalším důvodem je to, že děti, které stráví den v klasické škole psaním testů a děláním práce, kterou dělat nechťejí, mohou strávit volný čas odpočíváním, nic neděláním a upouštěním páry,

stejně jako rodiče po stresujícím pracovním dni. Toto narušuje příležitosti plně se věnovat hrám, zkoumání a konverzacím, které považujeme za vzdělávací.

Dalším příkladem sebenaplňujícího se školního proctví je toto: *Dobré výsledky ve škole předurčují následný úspěch*. Toto proctví jsme udělali pravdivým tím, že jsme vytvořili svět, ve kterém je „úspěch“ v podstatě definován dobrými výsledky ve škole. Úkolem dětí je získat dobré známky, a poté je čeká mnoho odměn. Dobré známky jsou kritériem postupu do dalšího ročníku školního systému, pro umístění na „nástěnku slávy“, pro způsobilost sportovat, pro přijetí na vysokou školu, pro nominaci do různých spolků, pro uznání mnohými dospělými a tak dále. Takže samozřejmě těmito mírami úspěchu, dobré výsledky ve škole opravdu předurčují následný úspěch.

Také jsme neustále bombardováni statistikami o korelaci mezi délkou školní docházky a kariérním úspěchem z hlediska příjmu. Ale pro tuto korelaci existuje mnoho důvodů, které nemají s učním nic společného. Zde jsou tři takové důvody:

(1) Vytvořili jsme svět, ve kterém určitá vysoko-příjmová zaměstnání, jako jsou v oblasti práva, zdravotnictví nebo v podnikové správě, běžně vyžadují určitý počet let vyššího vzdělávání. V takovém světě, počet let ve škole nevyhnutelně koreluje s vyšším příjmu.

(2) Vytvořili jsme svět, ve kterém je „úspěch“ více méně přímo definován dobrými známkami během mládí a vysokým příjmem v dospělosti. V takovém světě budou lidé, kteří jsou vysoce motivovaní k úspěchu, podle tradičních standardů, tvrdě pracovat, aby získali dobré známky ve škole a peníze v dospělosti; a voilá, máme korelaci. Také jsme vytvořili svět, ve kterém velmi málo lidí nenavštěvuje tradiční školy, takže rodiče ani děti nemají vzory úspěchu dosaženého jinými způsoby.

(3) Děti z bohatých rodin si mohou dovolit více školní docházky než ti z chudých, čímž získají více školní výuky. Děti z bohatých rodin také mají více příležitostí získat vysoko-příjmová zaměstnání, protože jejich rodiny mají mnoho známostí a jiných výhod, než ti v chudých domovech. Toto také pomáhá vytvořit korelaci mezi roky školní docházky a následným příjmem.

Z těchto a jiných důvodů je celková korelace mezi školní docházkou a „úspěchem“ ve světě, který jsme vytvořili, nevyhnutelná. Neexistuje statistický způsob jak zjistit, jestli tato korelace má vůbec něco společného s tím, co se ve škole naučíme.

ZAKOŘENĚNÍ VZDĚLÁVACÍHO BYZNYSU

Dalším důvodem netečnosti, která zabraňuje opravdové změně vzdělávacího systému, má co dočinění s masivním, zakořeněným charakterem vzdělávacího establishmentu. V současné době je ve Spojených státech 6,8 miliónu učitelů.²⁷ Oproti běžnému mínění, učitelé si vydělávají více než lidé v průměrných kancelářských nebo profesionálních zaměstnáních, a užívají si výhod, zahrnující jistotu zaměstnání, skvělé penze a mnoho volného času. Pedagogické školy, které připravují učitele do klasických škol, zaujímají velkou část vyššího vzdělávacího establishmentu. Také vydávání učebnic je rozsáhlé a lukrativní. Radikální změna našeho vzdělávacího systému by toto vše narušila. Taková změna by zrušila naši potřebu učitelů, tak jak jsou dnes chápáni. Také by to zrušilo naši potřebu pedagogických škol a především potřebu učebnic.

27 U.S. Census Bureau dostupné online na www.census.gov/Press-Release/www/releases/archives/facts_for_features_special_editions/010218.html

Mnoho lidí v naší kultuře má ekonomický zájem nejen na udržení ale na rozšíření tradičního vzdělávání. Čím více hodin a let vyžadujeme od mladých lidí chodit do školy, tím více učitelů, školních správců, pedagogických profesorů a autorů učebnic můžeme zaměstnat. Vzdělávací byznys je stejný jako jakýkoliv jiný byznys; neustále se snaží expandovat ve prospěch těch, kteří z něj profitují.

Vzdělávací průmysl vzkvétá díky malým změnám a módním výstřelkům. Nové myšlenky o tom, jak motivovat děti, nové předměty a nové způsoby výuky starých předmětů (jako je „nová nová nová matematika“) poskytují práci pedagogickým profesorům a vydavatelům učebnic. Ale zásadní změna, o které jsem v předchozích kapitolách mluvil, by vše narušila.

POSTUPNÁ ZMĚNA NEFUNGUJE

Další překážkou zásadní změny vzdělávacího systému, o které jsem mluvil, je to, že nemůže být provedena postupně uvnitř škol nebo školního systému. Změna vyžaduje zásadní změnu v přístupu, od toho, kde vzdělávání řídí učitelé, k takovému, kde každý student řídí své vlastní vzdělávání. Toto není možné provést postupně. Dokud učitelé stanovují školní osnovy, bez ohledu na to, jak velký výběr nabídnou, studenti to vždy budou považovat za práci učitelů, ne za jejich. Dokud budou učitelé studenty hodnotit, bez ohledu na to, jak to budou dělat, studenti se budou snažit naplnit očekávání učitele, ne si stanovit a naplnit vlastní očekávání.

Ve skutečnosti může větší výběr a méně jasně definované způsoby hodnocení v tradičním školním systému udělat životy studentů ještě více stresujícími než dříve. Po takovýchto „liberálních“ změnách musí každý student odhadovat, co po nich

učitelé přesně chtějí a jaká jsou kritéria hodnocení. Škola se stává cvičením ve čtení myšlenek. Osobně si myslím, že v rámci tradičního školního systému je nejpříznivějším způsobem jak vyučovat, nastavit požadavky a kritéria co možná nejjasněji, aby studenti tyto požadavky mohli splnit s minimálním strachem, že mohou studovat chybné věci.

V rámci tradičního školství také nemůžete očekávat postupné zrušení známkování, po jednom předmětu. Předpokládejme, že je do osnov zaveden předmět, ve kterém nebudou studenti známkováni. Stane se pouze to, že většina studentů nebude v tomto předmětu dělat nic, ani kdyby chtěli. V systému, kde jsou ostatní předměty známkovány, bude neznámkovaný předmět považován za nedůležitý. Jak může dobrý student odůvodnit čas strávený nad předmětem, který není známkován, když ostatní jsou? Aby bylo možné tento způsob uvažování změnit, musí se změnit celý systém.

JAK NASTÁVÁ ZMĚNA

Zásadní změna vzdělávání přesto nastává vně tradičního školního systému. Nastává mezi skupinami rodin, které se rozhodly „odškolit“ své děti (což znamená vyučovat je volně doma, kde nejsou žádné osnovy ani známkování) a mezi lidmi, kteří zakládají neškolní školy, jako ty podle modelu školy Sudbury Valley. Lidé v těchto hnutích mezi sebou vytvořili nové společenské normy, které jim umožňují překonat překážky, které souvisejí s abnormálním chováním. Jejich pozorování dětí, které se učí samy, je vedlo k tomu, že se na vzdělávání dívají v úplně jiném světle, jako na něco, co můžeme u dětí obdivovat a užívat si, ale ne to kontrolovat. Uviděli mnoho příkladů lidí, kteří se vzdělávali sami volně a šťastně, bez tradičního školního systému, a kteří žijí úspěšné životy, podle každé smysluplné definice úspěchu, a tak jsou sebenaplnňující se proroctví tradičního školství viděny v pravém světle.

Nemáme nejmenší důvod být znepokojeni budoucností vzdělávání. Jen si musíme uvědomit, že opravdová reforma nenastane uvnitř etablovaného školního systému. Bude dále nastávat vně tohoto systému. Postupná změna, která nastane, je takovou, kdy se čím dál tím více lidí rozhodne vystoupit z tradičního školství. Aby se toto stalo, musíme zajistit, aby měli lidé legální možnost vystoupit, což by mělo být na politické úrovni nejvyšší prioritou pro ty z nás, kteří sníme o světě, kde se děti vyvíjejí volně a šťastně, s plnou zkušeností demokracie a s právy a zodpovědnostmi, které demokracie obsahuje.

„PROČ STUDENTI NEMAJÍ RÁDI ŠKOLU“ NO, PROČ ASI...

Děti nemají rádi školu, protože milují svobodu.

2. září 2009

Nedávno mi někdo doporučil jednu knihu. Byla to kniha z roku 2009 určená učitelům druhého stupně na základních školách, nazvaná *Proč nemají studenti rádi školu?* Napsal ji kognitivní vědec Daniel T. Willingham a obdržela nadšené recenze od nespočtu lidí ze školního systému. Vyhledejte si název a autora a najdete spousty webových stránek s přímo zbožňujícími recenzemi, z nichž žádná nepíše o tom, že tato kniha naprosto selhává v odpovědi na otázku položenou v jejím názvu.

Willinghamovo tvrzení je, že studenti nemají rádi školu, protože jejich učitelé úplně nechápou určité kognitivní principy a tudíž nevyučují tak dobře, jak by mohli. Neprezentují výuku způsoby, které by se nejlépe studentům zamlouvaly. Podle všeho

kdyby učitelé následovali Willinghamovy rady a používali nejnovější informace kognitivních věd o tom, jak funguje mysl, studenti by školu milovali.

Kdo se tady vyhýbá slonovi v pokoji?!

Zeptejte se jakéhokoliv školáka, proč nemá rád školu, a řekne vám to. „Škola je vězení.“ Nejspíše nepoužijí přesně tato slova, protože jsou příliš slušní, nebo protože už mají vymyté mozky, aby věřili tomu, že škola je pro jejich vlastní dobro a proto to nemůže být vězení. Ale rozluštěte jejich slova a tento překlad všeobecně bude: „Škola je vězení.“

Řeknu to ještě několikrát: Škola je vězení. Škola je vězení. Škola je vězení. Škola je vězení. Škola je vězení.

Willingham zcela jistě ví, že škola je vězení. Nemůže si pomoci to nevědět; každý to ví. Ale zde píše celou knihu nazvanou „Proč nemají studenti rádi školu“, a ani jednou nezmíní, že důvodem proč nemají školu rádi, bude možná to, že milují svobodu, a ve škole svobodní nejsou.

Neměl bych být na Willinghama tak tvrdý. Není jediným, kdo se vyhýbá tomuto určitému slonu v místnosti. Každý, kdo kdy chodil do školy, ví, že škola je vězení, ale téměř nikdo to nevyšloví. Není zdvořilé to říkat. Všichni chodíme kolem této pravdy po špičkách, protože tato pravda nás všechny dělá tak krutými. Jak mohou všichni tyto dobří lidé posílat své děti do vězení na velkou část jejich prvních 18 let? Jak může naše demokratická vláda, která je založena na principech svobody a sebe-určení, vytvořit zákony, které vyžadují, aby děti a dospívající strávili značnou část jejich dne ve vězení? Je to nemyslitelné, a proto se tak snažíme tomu vyhnout. A pokud si to myslíme, alespoň o tom nemluvíme. Když se bavíme o tom, co je na školách špatného, předstíráme, že onoho slona nevidíme, a místo toho mluvíme o nepořádku, který je kolem slona nashromážděn.

Ale myslím, že je na čase to říci nahlas. Škola je vězení.

Pokud si myslíte, že škola vězení není, vysvětlíte prosím rozdíl.

Jediným rozdílem, který mě napadl, je to, abyste se dostali do vězení, musíte spáchat nějaký zločin, ale do školy vás dají jen kvůli vašemu věku. V ostatních ohledech jsou škola a vězení stejné. V obou jste zbaveni svobody a důstojnosti. Je vám řečeno, co musíte dělat, a jste potrestáni, pokud to nesplníte. Vlastně ve škole musíte strávit více času děláním přesně toho, co je vám řečeno, než ve vězení, takže v tomto smyslu je škola horší než vězení.

Na nějaké úrovni vědomí, každý, kdo kdy byl ve škole, ví, že je to vězení. Jak by to nemohli vědět? Ale lidé si to odůvodňují tím, že děti tento určitý typ vězení potřebují a možná ho dokonce budou mít rádi, pokud bude dobře řízeno. Pokud děti nemají školu rádi, podle tohoto odůvodnění to není proto, že škola je vězení, ale proto, že dozorcí nejsou dostatečně milí, zábavní nebo chytrí, aby náležitě udrželi dětskou mysl zaneprázdněnou.

Ale kdokoliv, kdo ví něco o dětech a kdo dovolí sám sobě myslet čestně, by měl toto odůvodnění prohlédnout. Děti, stejně jako všechny lidské bytosti, touží po svobodě. Nesnáší, když jim někdo svobodu omezí. Do značné míry používají jejich svobodu právě pro samovzdělávání. Biologicky jsou k tomu připraveni. Mnoho z mých předchozích esejí bylo právě o tomto. Děti zkoumají a hrají si volně způsoby, které jsou navrženy pro učení o fyzickém a sociálním světě, ve kterém se vyvíjejí. Ve škole jim je řečeno, že musí přestat následovat své zájmy a místo toho dělat přesně to, co učitel řekne. Právě proto nemají rádi školu.

Z hlediska celé společnosti bychom možná mohli odůvodnit nucení dětí chodit do škol, pokud bychom dokázali, že tento určitý druh vězení potřebují k tomu, aby získaly schopnosti a vědomosti potřebné k tomu, aby se z nich stali dobří občané, aby byly v dospělosti šťastní a aby získaly dobré zaměstnání. Mnoho, možná i většina lidí si myslí, že

toto dokázáno bylo, protože vzdělávací establishment o tom tak mluví. Ale pravdou je, že to dokázáno ani v nejmenším nebylo.

Rodiny, které se rozhodly své děti „odškolit“ nebo je poslat do školy Sudbury Valley (což je v podstatě „odškoluující“ škola), ve skutečnosti dokazují pravý opak. Děti, kterým jsou poskytnuty prostředky k učení, včetně přístupu k široké škále ostatních lidí, od kterých se mohou učit, se naučí to, co potřebují - a mnohem více - prostřednictvím jejich vlastních her a prozkoumávání. Neexistuje jediný důkaz o tom, že děti, které jsou poslány do vězení, na tom budou lépe než ty, kterým jsou poskytnuty prostředky k učení, které mohou volně používat. Jak poté můžeme pokračovat v ospravedlňování toho, že posíláme děti do vězení?

Myslím, že vzdělávací establishment se záměrně vyhýbá pozitivnímu pohledu na zkušenosti těch, kteří své děti odškolili, protože se bojí toho, co by objevili. Pokud nejsou školy jako vězení nezbytné, co se poté stane s tímto obrovským podnikáním, které zaměstnává tolik lidí a je tak zakořeněno v naší kultuře?

Willinghamova kniha je z dlouhé tradice pokusů přinést „poslední poznatky“ z psychologie do oblasti vzdělávání. Všechny takové pokusy se vyhýbaly slonovi a místo toho se zaměřovaly na uklizení nepořádku. Ale dokud tam ten slon bude, nepořádek nikdy nezmizí.

V budoucí eseji se budu krátce zabývat historií neúspěšných psychologických pokusů vylepšit vzdělávání. Každá nová generace rodičů a čerstvých a dychtivých učitelů slyší nebo čte o nějaké „nové teorii“ nebo „novém poznatku“ z psychologie, díky kterému budou školy konečně zábavnější a které zlepší učení. Ale žádný z nich nikdy nefungoval. A žádný nikdy fungovat nebude, dokud se lidé nepodívají pravdě do tváře: Děti nenávidí školu, protože ve škole nejsou svobodní. Radostné učení vyžaduje svobodu.

SEDM HRÍCHŮ NAŠEHO SYSTÉMU NUCENÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Nucené vzdělávání narušuje dětské schopnosti vzdělávat se.

9. září 2009

V předchozí eseji jsem učinil krok, který musím přiznat, byl pro mě nepříjemný. Několikrát jsem řekl: „Škola je vězení.“ Bylo to pro mě nepříjemné, neboť škola je součástí mého života a života téměř všech mých známých. Stejně jako většina lidí, které znám, jsem prošel 12 lety veřejné školní docházky. Moje matka několik let učila ve státní škole. Moje milovaná nevlastní sestra je také učitelkou ve státní škole, stejně jako mnoho mých drahých přátel a příbuzných. Jak mohu říci, že tito dobří lidé - kteří milují děti a usilovně se jim snaží pomoci - se účastní systému věznění dětí? Komentáře u mé poslední eseje ukázaly, že moje zmínka o tom, že škola je vězení, byla pro mnoho lidí také nepříjemná.

Občas si uvědomuji, že musím říkat pravdu, bez ohledu na to, jak může být nepříjemná pro mě i pro ostatní. Můžeme používat kolik eufemismů chceme, ale skutečná pravda je, že školy, které všeobecně existují ve Spojených státech a v ostatních moderních zemích, jsou vězení. Lidské bytosti určitého věku (většinou ve věku od 6 do 16 let) tam musí ze zákona strávit značnou část svého času, a zatímco tam jsou, musí dělat to, co je jim řečeno, a tyto příkazy jsou obvykle vymáhány. Nemají téměř žádný vliv na pravidla, která musí dodržovat. Vězení - podle běžné definice - je každé místo nedobrovolného omezení svobody.

Nyní můžete argumentovat, že školy, tak jak je známe, jsou prospěšné nebo nezbytné; ale nemůžete tvrdit, že nejsou vězením. Pokud byste to chtěli tvrdit, museli byste vyvrátit fakt o tom, že máme systém povinné školní docházky. Buď toto, anebo byste museli použít sémantický argument, ve kterém byste tvrdili, že *vězení* ve skutečnosti znamená něco jiného než je běžná definice. Myslím, že v jakékoliv seriózní diskuzi je důležité používat slova poctivě.

Někdy lidé používají slovo *vězení* v metaforickém smyslu pro označení každé situace, ve které musejí dodržovat pravidla nebo dělat věci, které jsou jim nepříjemné. V tomto smyslu mohou někteří dospělí označit své zaměstnání nebo dokonce svoje manželství jako vězení. Ale toto není doslovné použití tohoto slova, protože tyto příklady zahrnují dobrovolné, ne nedobrovolné omezení. V této a ostatních demokratických zemích je protizákonné někoho nutit pracovat tam, kde nechce, nebo se oženit s někým, s kým nechce. Avšak nutit dítě jít do školy je v souladu se zákonem, dokonce je protizákonné nenutit dítě jít do školy, pokud jste rodič a vaše dítě jít nechce. (Ano, vím, že někteří rodiče mají prostředky na to, aby našli alternativu nebo poskytl domácí výuku, která je přijatelná jak pro dítě, tak pro stát, což ale není v dnešní společnosti pravidlem; a navíc zákony v mnoha zemích jsou nastaveny proti těmto alternativám.) Tak zatímco v zaměstnání nebo v manželství se v některých smutných případech můžeme *cítit* jako ve vězení, školy *jsou* vězení.

Zde je další výraz, který je podle mě potřeba říci nahlas: *Nucené vzdělávání*. Stejně jako *vězení*, tento výraz zní krutě. Ale znovu, pokud máme *povinné* vzdělávání, máme *nucené* vzdělávání. Výraz *povinné*, pokud má vůbec nějaký význam, znamená, že člověk nemá na výběr.

Otázka k debatě je tato: Je nucené vzdělávání - a následné uvěznění dětí - dobré či špatné? Zdá se, že mnoho lidí věří, že celkově je to dobrá věc; ale já si myslím, že je to celkově věc špatná. Zde nastíním některé z důvodů, proč si to myslím, v seznamu, který nazývám „sedm hříchů“ našeho systému nuceného vzdělávání:

1. ODEPŘENÍ SVOBODY NA ZÁKLADĚ VĚKU.

V mém systému hodnot, a v tom, který byl dlouho podporovaný demokratickými mysliteli, je špatné komukoliv odepřít svobodu bez náležitého důvodu. Abychom mohli uvěznit dospělého, musíme u soudu dokázat, že spáchal zločin nebo že je hrozbou pro sebe nebo pro ostatní. Přesto vězníme děti a dospívající do škol pouze na základě věku. Toto je jeden z nejočividnějších hříchů nuceného vzdělávání.

2. NA JEDNÉ STRANĚ PĚSTOVÁNÍ HANBY A AROGANCE NA STRANĚ DRUHÉ.

Není jednoduché nutit lidi dělat to, co dělat nechtějí. Již nepoužíváme rákosku, jako učitelé kdysi, ale místo toho spoléháme na systém nepřetržitého testování, známkování a porovnávání dětí s jejich vrstevníky, čímž narušujeme lidský emocionální systém hanby a hrdosti, abychom děti motivovali dělat jejich práci. Děti se poté cítí zahanbené, pokud jsou horší než jejich vrstevníci, a hrdé, pokud jsou lepší. Hanba některé vede k zanechání vzdělávacích snah a místo toho se z nich stávají v lepším případě třídní klauni, v horším začnou šikanovat a v nejhorším se z nich stanou drogoví uživatelé či dealeri. Ti, kteří cítí přílišnou hrdost z povrchních úspěchů, se mohou stát arogantními, pohrdavými k ostatním, kteří tak úspěšní nejsou, a z toho důvodu pohrdavými k demokratickým hodnotám a procesům (což může být nejhorší efekt ze všech).

3. NARUŠENÍ VÝVOJE KOOPERACE A PEČOVÁNÍ.

Jsme silně sociálním druhem, navrženým ke kooperaci. Děti chtějí přirozeně pomáhat svým kamarádům, a dokonce i ve škole najdou způsoby, jak toho dosáhnout. Ale náš soutěživý systém hodnocení a známkování studentů narušuje tuto touhu kooperace. Příliš pomoci je považováno za podvádění. Pomáhání ostatním může dokonce poškodit toho, kdo pomáhá tím, že se zvedne známkovácí křivka, čímž se sníží jeho pozice. Někteří studenti, kteří škole propadli, tomu moc dobře rozumí; stávají se z nich nemilosrdní premianti. Navíc, jak jsem tvrdil v předchozích esejích, nucená segregace podle věku, která se ve škole odehrává, sama o sobě podporuje konkurenci a šikanování a zabranuje vývoji pečování. Během lidské historie se děti a dospívající učili pečovat a být nápomocní prostřednictvím interakcí s mladšími dětmi. Školní třídní systém je o takové příležitosti ochuzuje.

4. NARUŠENÍ VÝVOJE OSOBNÍ ZODPOVĚDNOSTI A SEBE-ŘÍZENÍ.

Tématem celé série esejí tohoto blogu je to, že děti jsou biologicky předurčeni k převzetí zodpovědnosti za jejich vlastní vzdělávání. Hrají si a prozkoumávají způsoby, které jim umožňují učit se o sociálním a fyzickém světě kolem nich. Myslí na svoji vlastní budoucnost a podnikají kroky, aby se na ni připravily. Uzavřením dětí do škol a do jiných dospělými řízených prostředí a naplněním jejich času úkoly, je ochuzujeme o příležitosti a čas, který potřebují k převzetí této zodpovědnosti. Navíc implicitní a někdy i explicitní sdělení našeho nuceného školního systému zní: „Pokud ve škole uděláte to, co po vás chceme, všechno bude v pohodě.“ Děti, které tomu uvěří, mohou ztratit zodpovědnost za své vlastní vzdělávání. Mohou mylně předpokládat, že někdo jiný přišel na

to, co potřebují vědět, aby se z nich stali úspěšní dospělí, takže o tom nemusejí přemýšlet. Když se jim poté v životě příliš nedaří, zaujmou pozici obětí: „Moje škola (nebo rodiče nebo společnost) selhala a proto je můj život v troskách.“

5. SPOJENÍ UČENÍ SE STRACHEM, POSMĚCHEM A DŘINOU.

Pro mnohé studenty škola vyvolává intenzivní úzkost spojenou s učením. Studenti, kteří se zrovna začínají učit číst a jsou o trochu pomalejší než ostatní, cítí úzkost při čtení před ostatními. Testy vyvolávají úzkost téměř u každého, kdo je bere vážně. Hrozba neúspěchu a s tím spojené hanby v některých vyvolávají enormní úzkost. Během mého vyučování statistiky na univerzitě jsem zjistil, že vysoké procento studentů, dokonce na mojí výběrové univerzitě, trpí úzkostí z matematiky, patrně z důvodu ponížení, které zažili v souvislosti s matematikou ve škole. Základním principem psychologie je to, že úzkost zabraňuje učení. Nejlépe se člověk učí v hravém stavu, a úzkost zabraňuje hravosti. Nucený charakter školní výuky mění učení v práci. Učitelé to dokonce prací nazývají: „Musíš udělat svou práci před tím, než si začneš hrát.“ A tak se z učení, po kterém děti biologicky prahnou, stává dřina - něco, čemu se vyhýbají kdykoliv to jde.

6. INHIBICE KRITICKÉHO MYŠLENÍ.

Jeden z nejdůležitějších všeobecných cílů vzdělávání je podle všeho podpora kritického myšlení. Ale přes veškerou slovní podporu, kterou pedagogové tomuto cíli věnují, většina studentů - včetně premiantů - se naučí vyhýbat kritickému přemýšlení o svých školních úkolech. Naučí se, že jejich prací ve škole je získání vysokých známek a že kritické myšlení je jen plýtváním času. Pro získání dobré známky je potřeba přijít na to, co učitel očekává a

poté to říci. Tento postoj jsem slyšel mnohokrát jak od středo- tak vysokoškoláků diskutujících před třídami. Zasvětil jsem mnoho úsilí k podpoře kritického myšlení na univerzitním stupni; vytvořil jsem systém vyučování na jeho podporu, napsal jsem o tom články a na konferencích o vyučování jsem o tom přednášel. Ale pravdou je, že systém známkování, který je hlavním motivátorem v našem systému vzdělávání, je mocnou silou proti poctivé debatě a kritickému myšlení v učebnách. V systému, kde my učitelé udělujeme známky, málo studentů bude kritizovat nebo dokonce zpochybňovat myšlenky, které nabízíme; a pokud se pokusíme kritiku vyvolat pomocí známek, vytvoříme kritiku falešnou.

7. SNÍŽENÍ ROZMANITOSTI SCHOPNOSTÍ, VĚDOMOSTÍ A ZPŮSOBŮ MYŠLENÍ.

Nucením všech školáků projít stejné standardní školní osnovy snižujeme jejich možnosti následovat alternativní cesty. Školní osnovy reprezentují pouze malou část schopností a vědomostí, které jsou pro naši společnost důležité. V dnešní době se nikdo nemůže naučit více než drobet toho, co je možno se naučit. Proč všechny nutit učit se ten stejný drobet? Když jsou děti volné - jak jsem pozoroval na škole Sudbury Valley a jak ostatní pozorovali u „odškoláků“ - vydají se novými, rozmanitými a nepředvídatelnými cestami. Rozvinou si vášnivé zájmy, pilně pracují, aby se staly odborníky v oblastech, které je fascinují, a poté najdou způsoby, jak se uživit následováním vlastních zájmů. Studenti, kteří jsou nuceni studovat standardní školní osnovy, mají mnohem méně času následovat své vlastní zájmy, a mnoho z nich se naučí lekcí o tom, že na jejich vlastních zájmech vlastně nezáleží; záleží na tom, co je měřeno školními testy. Někteří se z toho dostanou, ale příliš mnoho ne.

Tento seznam hříchů není ničím novým. Mnoho učitelů, s kterými jsem mluvil, si jsou vědomi téměř všech škodlivých efektů nuceného vzdělávání, a mnoho z nich se je snaží potlačovat. Někteří se snaží vyvolat pocit svobody a hry co nejvíce, co systém dovolí; mnoho z nich dělají, co mohou, aby utlumili hanbu z neúspěchu a snížili úzkost; většina se snaží mezi studenty podporovat kooperaci a soucit, navzdory všem překážkám; mnoho z nich dělá, co mohou, aby podpořili kritické myšlení. Ale systém je proti nim. Bylo by dokonce spravedlivé říci, že učitelé jsou v našem systému nesvobodní vyučovat, jak chtějí, stejně jako děti nejsou svobodní učit se, co chtějí. (Ale učitelé mají na rozdíl od studentů možnost skončit; takže nejsou ve vězení.)

Musím také dodat, že lidské bytosti, obzvláště mladé, jsou pozoruhodně přizpůsobivé a vynalézavé. Mnoho studentů najde způsoby, jak překonat negativní pocity, které nucené vzdělávání vyvolává, a jak se zaměřit na to pozitivní. Bojují proti hříchům. Najdou způsoby, jak spolupracovat, hrát si, pomáhat jeden druhému překonat pocity hanby, snížit přehnanou hrdost, bojovat proti šikaně, myslet kriticky a strávit nějaký čas nad svými pravými zájmy, přes všechny síly, které jsou ve škole proti nim. Ale toto všechno vyžaduje velké úsilí, když navíc musí plnit požadavky nuceného vzdělávání, a mnoho neuspěje. Minimálně čas, který musí studenti strávit děláním zbytečné práce a pouhým následováním školních příkazů, výrazně ubírá od času, který by mohli strávit samovzděláváním.

Nakonec bych doplnil, že si *nemyslím*, že bychom měli zrušit školy a ničím je nenahrazovat. Děti se vzdělávají samy, ale my dospělí máme zodpovědnost poskytnout prostředí, která jim to umožní dělat optimálním způsobem.

JE REÁLNÁ REFORMA VZDĚLÁVÁNÍ MOŽNÁ? POKUD ANO, JAK?

Reforma vzdělávání musí nastat vně povinného školního systému.

19. srpna 2011

Od úsvitu institucionalizované školní docházky zde vždy byli reformátoři, kteří chtěli změnit způsob, kterým školství funguje. Tito reformátoři se dají z velké části rozdělit na směry, které bychom mohli nazvat liberálně-konzervativní a progresivisticky-tradiční kontinuum. Na jednom konci jsou ti, kteří si myslí, že děti se nejlépe učí, když jsou šťastné, mají na výběr, studují věci, které jsou pro ně smysluplné, a je jim dovolena alespoň nějaká kontrola nad tím, co a jak se učí. Na druhém konci jsou ti, kteří si myslí, že děti se nejlépe učí, když jsou pevně řízené a směřované učiteli, kteří vědí lépe než děti, co a jak učit. V průběhu času se vzdělávací kyvadlo pohybovalo podél tohoto kontinua, ale nikdy ne příliš daleko. Laskaví progresivisté, považování tradicionalisty za měkké, chvíli tlačí na jednu stranu, což nefunguje. A poté pragmatictí tradicionalisté, považování progresivisty za zkamenělé fosilie, tlačí na druhou stranu, což také nefunguje.

Kyvadlo se nikdy nedostane příliš daleko, než je zatlačeno zpět opačným směrem, neboť ani jeden typ reformy nefunguje. Progresivistické reformy vložené do systému, ve kterém je od dětí stále očekáváno, že se naučí určité předem dané schopnosti a vědomosti, nefungují proto, že děti si samy nevyberou naučit se specifické osnovy, které jsou od nich očekávány. Ne-nesmyslné

reformy tradicionalistů mají výhodu v tom, že děti mají jasno, co mají dělat a co se mají naučit, ale tyto reformy nefungují proto, že zabraňují kreativnímu myšlení a nejsilněji narušují přirozené způsoby učení. Děti jsou schopni se mechanickým opakováním naučit to, co je k testům potřeba, ale poté si to nepamatují a nepoužívají v každodenním životě, neboť to pro ně nemá žádný význam.

Toto pošt'uchování kyvadla je předmětem nekonečných debat a nespočet knih, napsaných pedagogy. Lidé, kteří tyto knihy píšou a kteří pošt'uchují kyvadlo, sami sebe nazývají reformátory, ale tyto nepatrné změny nejsou opravdovými reformami.

CO MÁM NA MYSLI POD OPRAVDOVOU REFORMOU?

Opravdová vzdělávací reforma, tak jak ji vidím, vyžaduje zásadní změnu našeho chápání vzdělávacího procesu. Vyžaduje druh změny, který jsem prosazoval v celých sériích esejí tohoto blogu.

Pro začátek to vyžaduje, abychom opustili myšlenku o tom, že vzdělávání dětí by měli řídit dospělí. Jinými slovy to vyžaduje, abychom zavrhlí předpoklad, který je základním pilířem našeho současného systému vzdělávání.

V podstatě každý, kdo je součástí vzdělávacího podnikání - jak progresivisté tak tradicionalisté - je silně přesvědčen o tom, že dospělí by měli řídit vzdělávání dětí. Progresivní pedagogové vidí učitele jako chytré manipulátory dětského prostředí, kteří vše organizují a lehce řídí tak, aby děti hrály ty správné hry, prozkoumávaly ty správné otázky tím správným způsobem a naučily se ty správné odpovědi, aby nakonec byly schopné napsat test. Tradicionalisté se zaměřují na přímější cesty, jak poskytnout ty správné odpovědi, bez her. Obě strany věří, že dobré učení je funkcí dobrého vyučování; jen se neshodují na tom, co je správné vyučování.

Obě strany také věří, že je zodpovědností dospělých rozhodnout, co by se děti měly učit, a testovat je, různými způsoby, formálně či neformálně, abychom měli jistotu, že se učí ty správné věci.

Myšlenka, že děti jsou a měly by být zodpovědné za své vlastní vzdělávání, je tématem, který prochází většinou předchozích esejí tohoto blogu. „Svoboda učení.“ Děti přicházejí na svět silně motivované učit se o fyzickém, sociálním a kulturním světě kolem nich; ale potřebují svobodu, aby mohly tento motiv následovat. Během jejich prvních čtyř či pěti let jim většinou tuto svobodu poskytujeme. Během této doby se bez jakéhokoliv vyučování naučí velkou část toho, co se člověk v životě naučí. Naučí se svůj rodný jazyk, základní praktické principy fyziky, psychologii do takové míry, že se stanou experty v tom, jak potěšit, naštvat, manipulovat a okouzlit ostatní lidi v jejich prostředí. Získají obrovské množství věcných znalostí. Naučí se také ovládat přístroje, které jsou jim k dispozici, a i ty, které se nám dospělým zdají neobvykle komplikované.

Všechny tyto věci dělají ze své vlastní iniciativy, v podstatě bez jakéhokoliv řízení ze strany dospělých. Dospělí je nemohou zastavit, aby se toto všechno naučili, jediné že by je zavřeli do skříně. Není to jen několik málo „géníů“ nebo jedinečně motivovaných dětí, které to dělají; dělají to všechny děti, kromě těch, které mají opravdu poškozený mozek.

Ale poté, co dosáhnou školního věku, uděláme to samé, jako kdybychom je zavřeli do skříně. Donutíme je chodit do prostředí nazvané „škola“, kde je připravíme o jejich přirozené způsoby učení, takže se samy nemohou učit, a učitelům dáme za úkol je „vyučovat.“ Takže samozřejmě to, co se dítě v tomto prostředí naučí, je silně ovlivněno učitelem. Je to sebenaplňující se proctví. Pokud děti zavřeme do prostředí, ve kterém se samy učit nemohou, jejich učení bude nezbytně závislé na vyučování.

Děti se učí báječně, aniž by je někdo systematicky či záměrně vyučoval, ale přesto my dospělí máme, či bychom měli mít zodpovědnost poskytnout podmínky, které dětem dovolí řídit své vlastní vzdělávání. Opravdová reforma vzdělávání je podle mě taková, která tyto podmínky poskytne.

Nejdůležitější podmínkou je svoboda. Aby se děti učily samy, potřebují neomezené množství času pro hraní a zkoumání, potřebují zažít nudu a následně ji překonat, objevit své vlastní zájmy a tyto zájmy následovat. Aby se naučily to, co potřebují, aby se z nich stali vysoce efektivní, produktivní a morální členové širší společnosti, také potřebují bohaté prostředí, ve kterém si mohou hrát a zkoumat. *Bobatým prostředím* mám na mysli prostředí, které jim umožní smysluplný kontakt s ceněnými nástroji, schopnostmi, myšlenkami, morálními principy, zvyky a smysluplnými debatami širší kultury. Takové prostředí je kromě jiného věkově promíchané prostředí, ve kterém se mladší děti učí nové schopnosti a myšlenky pozorováním a přirozenou komunikací se staršími dětmi a dospělými, a kde se starší děti učí pečovat a vést pomocí interakce s mladšími.

Ve skupinách lovců a sběračů bylo toto vše poskytnuto přirozeně, bez velkého úsilí, protože děti byly automaticky ponořeny do aktivit celé skupiny. Škola Sudbury Valley a ostatní školy, které ji následují, ukázaly, že s trochou přemýšlení a úsilí je možné toto všechno dětem v naší kultuře poskytnout - s mnohem menšími náklady a starostmi než jaké jsou v současném systému státních škol - s úžasnými vzdělávacími výsledky. Mnoho rodin, které své děti odškolily, také přišly na způsoby, jak poskytnout bohaté prostředí, které je potřebné pro to, aby se jejich děti úžasně vzdělávaly samy.

OPRAVDOVÁ REFORMA NENÍ MOŽNÁ UVNITŘ EXISTUJÍCÍHO TRADIČNÍHO ŠKOLSTVÍ.

Můj přítel a kolega, evoluční biolog David Sloan Wilson, používá frázi „Odtud se tam dostat nemůžeš“, která se vztahuje k základnímu principu evoluce, a to jak kulturní tak biologické. Organismy, ať už to jsou biologické organismy jako dinosauři nebo kulturní organismy jako je náš systém povinné školní docházky, jsou schopny postupné evoluční změny, ale ne nekonečně. Někdy se odtud tam prostě nedostanete. Existující struktura je postavena takovým způsobem, že nemůže být změněna způsoby potřebnými k požadovaným adaptivním výsledkům. Dinosauři dosáhli bodu, ve kterém se již nemohli změnit, aby se přizpůsobili novým životním podmínkám, a tak vymřeli a jejich mezery byly zaplněny vysoce adaptabilními malými tvory, které nazýváme savci. Náš systém povinného školství - který vznikl původně pro účely indoktrinace a pro průpravu poslušnosti - nemůže být změněn tak, aby efektivně plnil funkce opravdového vzdělávání.

Postupná změna našeho současného systému nemůže mít v žádném případě za následek druh vzdělávací reformy, kterou nazývám opravdovou reformou. Malé krůčky, které se zdají jít správným směrem, prosazované progresivními pedagogy, uvnitř tohoto systému selhávají. Selhávají, protože nefungují, když jsou provedeny pomalu jeden po druhém. Trocha „svobody“ v systému, ve kterém je úspěch měřen pomocí testů, nefunguje, protože svobodné děti si nevolí naučit se odpovědi na test. „Hra“ v prostředí, kde jsou děti odděleny podle věku a ve kterém jsou omezeny v tom, co mohou hrát, není zvláště efektivní vzdělávací pomůckou.

Navíc systém školství stejně jako dinosauři vyrostl do takové velikosti a nemotornosti, že vzdoruje silám, které se ho snaží výrazně změnit. Je to ohromné podnikání, zaměstnávající miliony

lidí, jejichž vlastním zájmem je, aby pokračovalo bez větších změn. Jelikož jejich zákazníci tam jsou z donucení, nepocít'uje žádnou motivaci pro změnu, která by zákazníky uspokojila. A protože vzdělávání je povinné již po několik generací, téměř každý jím prošel a život bez něho si neumí přestavit. Jednu věc, kterou povinné školství vyučuje velice dobře, je mylné přesvědčení, že pro učení potřebujeme povinné školství.

Z těchto a mnoha dalších důvodů je opravdová reforma uvnitř existujícího systému nemožná.

OPRAVDOVÁ REFORMA NASTANE JEN TEHDY, KDYŽ DOSTATEČNÉ MNOŽSTVÍ LIDÍ ODEJDE Z TRADIČNÍHO ŠKOLSTVÍ.

Většina lidí je dnes přesvědčena o tom, že náš systém povinného školství, nebo nějaká jeho verze, je nezbytný pro vzdělávání v naší společnosti. Když mluví o reformě, mluví o pošťuchování kyvadla jedním či druhým směrem. Ale rostoucí menšina přemýšlí jinak. Jsou to lidé, kteří stejně jako já nevidí žádnou naději pro efektivní změnu uvnitř systému. Někteří tito lidé vybírají a dokonce zakládají radikálně netradiční školy, po vzoru Sudbury Valley. Jiní volí domácí výuku nebo odškolení (což je v podstatě domácí výuka řízená dětmi), a mnoho z těchto lidí se dávají dohromady, aby pro děti vytvořili bohaté vzdělávací prostředí, jako je Open Connection v Pensylvánii. Tyto malé školy a vzdělávací centra jsou v současné době jako malí savci pozdních druhohor, kteří se snaží vyhybat obrovským dinosaurům. Ale budoucnost podle mě patří jim.

Zde je scénář opravdové vzdělávací reformy v naší společnosti, který si představuji. Trend lidí, kteří odcházejí z tradičního školství, bude pokračovat a zrychlovat. Bude zrychlovat, protože s každým dalším člověkem, který opustí tradiční školství, se tato volba stane méně divnou v očích ostatních. Jsme tvorové konfor-

mitu, alespoň většina z nás. Málokdo se odváží chovat se způsobu, které ostatní považují za nenormální. Ale jak čím dál tím více lidí bude opouštět systém, dříve nebo později dosáhneme bodu, kdy každý bude znát alespoň jednu rodinu, která tuto možnost zvolila, a kde může každý vidět, že tato možnost znamená šťastnější děti, které mají v naší společnosti stejné možnosti úspěchu. Lidé postupně svůj přístup změní. „Hej, není nutné dělat školní výuku tak, jak nám diktuje tradiční školství. Můžeme si hrát, zkoumat, užívat si dětství a při tom se učit.“

Lidé pochopí, že mají na výběr. Co si zvolí - tradiční školství, kde musejí dělat, co je jim řečeno, nebo svobodu? Co si lidé vždy zvolili, když opravdu pochopili, že mají možnost mezi svobodou a diktaturou?

Časem dosáhneme bodu zlomu. Počet lidí, kteří pro své děti zvolí svobodu, bude tak velký, že již nebude dostatečný veřejný zájem financovat tradiční školy. Místo toho zde bude požadavek na vytvoření bezpečných parků, řemeslných center, vybavených knihoven, škol typu Sudbury Valley, kde si děti mohou hrát a zkoumat, a dalších úžasných veřejných vzdělávacích center - míst, které poskytují bohaté příležitosti pro učení bez donucení. Tato místa budou mnohem levnější než naše státní školy. Je velmi drahé držet děti ve školách, ze stejného důvodu, z kterého je velmi drahé držet zločince ve vězeních.

Jak dlouho to bude trvat? Nevím, ale myslím si, že to můžeme urychlit tím, že umožníme svobodný výběr vzdělávání na politické úrovni. V některých státech jsou zákony o povinné školní docházce nastaveny tak, že otevření školy typu Sudbury Valley či odškolení či mnoho verzí domácí výuky je nezákonné. Někteří lidé, kteří mají prostředky na najmutí právníků, našli způsoby, jak tyto zákony obejít; ale je to složité a pro mnoho rodin nemožné. Pojd'me nejdříve umožnit svobodu výběru vzdělávání a poté, jak říkají moji kapitalističtí přátelé, nechme rozhodnutí na trhu. Moje peníze jsou k dispozici.

DOSLOV

Už Aristoteles si všiml, že touha po poznání je člověku vrozena. Potřeba a chuť se učit je základem lidského druhu. Mnozí rodiče a učitelé jsou ale stále přesvědčeni, že děti se ve škole učit samy nechtějí, a proto je třeba je k učení nutit. Někde je chyba!

Možná opravdu existují děti, které o poznání nestojí a učí se všechno nerady. Možná v budoucnu zjistíme, že jde o nějaký vadný gen. Osobně jsem ale přesvědčen, že pokud takové děti (a gen) existují, je to výjimka. Jak by se bez chuti a potřeby se učit děti naučily chodit, mluvit, hrát si? A vůbec žít v tomto složitém světě? A to se naučí všechny děti. Ovšem ne ve škole...

Chyba nebude v dětech. Problém bude asi jinde. Americký psycholog Peter Gray se tomuto problému systematicky věnuje. Vysvětluje, jak vypadá přirozené, a tudíž efektivní, učení, kde se vzalo a jaké potřebuje podmínky.

Takové podmínky jsou v Sudbury Valley School (www.sudval.com). Ta funguje od roku 1968, prošlo jí tisíce dnes úspěšných studentů a má už dnes desítky následovníků po celém světě.

Možná, že taková škola a svoboda učení, jak ji popisuje Peter Gray, opravdu nejsou pro každé dítě, anebo dnes ještě nejsou pro každé dítě. Ale rozhodně ukazují, že škola založená na kázni, známkách, nepříjemném zkoušení, nudných domácích úkolech, jak jí mnozí známe, není jediné možné řešení.

Ondřej Šteffl, ředitel Scio