

NOVÝ NÁHLED NA VĚDĚNÍ A SPOLEČNOST: DESOCIALIZACE A KRITICKÉ VĚDOMÍ

text z publikace: IRA SHOR: *Empowering education. Critical Teaching for Social Change*, 1992. The University of Chicago Press, 1992.

Demokratická autorita a intelektuální život

Třídám prospívá demokratický dialog, kde má učení se podobu otevřené debaty. Aby studentstvo chápalo vzdělávání jako aktivní proces a výzvu, potřebuje ve třídě prožívat podnětnou diskuzi. Učitelský monolog naopak studující utlumuje. Omezuje jejich projev a rozvoj. A tento pocit omezení odrazuje studující od intelektuálního života, který představuje jako nezáživnou zkušenost. V třídách, kde je učení (se) založeno na učitelské promluvě, není utlumena pouze schopnost studujících přemýšlet a jednat, stejnou měrou cítí deprimaci i učitelé a učitelky. Vyučujícím se daří, pokud se jim dostává odezvy na jejich práci; tichá třída naopak jejich morálku oslabuje. Bez živoucí spoluúčasti studujících se rok od roku zvyšuje riziko vyhoření vyučujících. Účinnému vedení dynamického dialogu pomáhá, pokud vyučující rozvíjejí některé z těchto schopností: konceptuální mentální návyky (*conceptual habits of mind*); svou schopnost předem studovat skupinu, kterou mají učit (*classroom research*); schopnost pozorně naslouchat studujícím a zahrnout je do reflexe probíhajícího dialogu; znalosti skupinové dynamiky a schopnost kreativně slovně vystihnout témata hodná diskuze. Učitelé a učitelky musí brát vážně oddanost demokracii, která v tomto případě znamená sdílení autority se studujícími. Umožnit, aby se témata studujících, jejich porozumění otázkám a kulturní pestrost podílely na formování obsahu výuky, je jedním z cílů demokratického dialogu. Sdílení moci a začlenění multikulturního materiálu není však kvůli jednostranné autoritě a absenci multikulturní tradice ve výchově, která formovala vyučující samotné, jednoduché.

Participaci a učení studujících ovlivňuje hloubka demokratických návyků vyučujících. Cummings (1989) například ze svého výzkumu třídních procesů (*classroom research*) dochází k závěru, že „od bilinguálních programů můžeme očekávat různé efekty v závislosti na tom, do jaké míry se explicitně pokoušejí narušit mocenské vztahy mezi dominujícími a podřízenými ve společnosti jako celku“ (38). Čím rovnější je ve třídě vztah mezi vyučujícími a studujícími a čím více je kurikulum vystavěno s ohledem na kulturu studujících, tím menší je, jak zjistil, rezistence studujících a naopak jejich ochota k participaci se zvyšuje. Vystavění postavy vyučujících jako demokratických autorit je tudíž prioritou. Závazek vyučujících k demokratizaci školy a společnosti jim poskytuje dlouhodobý cíl, který jim umožňuje vytrvat u experimentálních metod, dokud se odpovědi nevyvoří. Přetvořit tradiční vzdělávání v dialogické nastolování problémů (*problem posing*) je rozsáhlý projekt s řadou vlastních slabin a předností.

Konceptuální zdroje myšlení: rozvoj analytických dovedností

Konceptuální mentální návyky (*conceptual habits of mind*) si zaslouží zvláštní pozornost. Umožňují vyučujícím i studujícím soustředit se na témata a rámovat otázky během dialogu. Učitel či učitelka, vedoucí a utvářející dialog, má primární zodpovědnost za formování poznámek studujících v otázky a teze, které tento

materiál představí jako téma pro další reflexi. Vyučující užívá své autority a zkušenosti k modelování reflexe diskuze tak, aby si toho studující povšimli* a začali to sami* praktikovat. To může být pro dialogické vyučující největší výzvou – propojovat a syntetizovat odezvy studujících, zatímco je výuka v procesu.

Při shrnování třídního dialogu mají vyučující jen omezený čas na to vymyslet otázku nebo prohlášení, které posune proces do další fáze zkoumání. Pokud je syntéza dialogu nedostatečná nebo neautentická, studující mají tendenci odmítnout reagovat nebo reagují způsobem, který zavede diskuzi na scestí. Neochota nebo neschopnost studentů a studentek odpovědět na syntézu vyučujících v procesu nastolování otázek (*problem posing*) je průběžným kontrolním znamením, že pro další rozprůdění diskuze je třeba přijít s alternativní syntézou nebo shrnutím.

Místy nejsem se svými studujícími schopný zdárně syntetizovat dialog z důvodů, že se toho děje najednou příliš mnoho, odbíhá nám pozornost, sledujeme osobní myšlenku, která se míjí s jádrem otázky, nebo proto, že mluvíme o krocích, které se v průběhu diskuze nachází příliš daleko od bodu, ve kterém jsme my. V těchto chvílích můžeme já nebo ostatní položit otázku, které se studenti a studentky brání nebo kterou využijí k tomu od tématu odběhnout. Všimám si ztráty směru, a pokud to čas dovoluje, snažím se přesunout pozornost k jinému aspektu tématu. Žádám také, ať se o novou syntézu pokusí studující. Protože jen nemnoho učitelů či učitelek má takovou zkušenost se syntézou ve vedení dialogů, potřebují ji často praktikovat s někým, kdo verbálně formuje reflexi reflexe.

Ve třídách postavených na participaci, kde jsou jejich poznámky brány vážně, mohou studující začít hovořit přehrší hlasů. V momentě, kdy studenti a studentky kritický dialog přijmou, se může skupina zprvu neochotná říct cokoli proměnit ve skupinu, kdy chtějí studující mluvit najednou. To může být pro vyučující matoucí, stimuluje i náročné a mohou se se svými dovednostmi vést skupinu dostat na samou hranici. Dialogický* vyučující musí reagovat svižně v úvaze i promluvě, ve strukturování diskuze tak, aby se docházelo ke střídání mluvčích a ke vzájemným reakcím. Demokratická důvěra vyučujících v inteligenci studentek a studentů v tomto bodě podporuje ochotu nechat dialog, aby se odvíjel od jejich vlastních poznámek a pokusů o syntézu.

Cesta k rozvoji: dialog a desocializace

Protože kriticky demokratický dialog zpochybňuje tradiční vztahy ve třídě, učitelský monolog, jednostrannou autoritu a oficiální osnovy, můžeme o něm přemýšlet jako o *desocializaci*, sedmé hodnotě v agendě za emancipaci ve vzdělání. Desocializace znamená zpochybňování sociálního chování a prožitků ve škole a každodenním životě, které nás utváří. Zahrnuje kritické přezkoumání naučeného chování, přijatých hodnot, běžného jazyka, navyklého vnímání, stávajícího vztahu mezi věděním a mocí a tradičního diskurzu ve třídě i mimo ní. V této kapitole se chci věnovat dvěma oblastem desocializace: (1) desocializování směrem od podmíněnosti (*conditioning*) tradiční školy, která se vylučuje s kritickým myšlením, od rutinní předlohy učitelského monologu a studentské pasivity po odcizující role, které se vyučující i studující v masovém vzdělávacím procesu naučí; a (2) desocializaci od masové kultury, od regresivních hodnot získaných z masových médií a každodenního života, jako jsou rasismus, sexismus, třídní předsudky, homofobie, soběstačný,

na sebe odkázaný individualismus, excesivní konzumerismus, závislost na autoritě, oslava militarismu a podobně. Zjevně se zde překrývají chování a znalost získané ze školy s hodnotami naučenými mimo ni, ale aby šla situace nahlédnout systematicky, je vhodné tyto dvě sféry oddělovat.

Socializace je dlouhodobý proces, během kterého se novorozeňata stávají dospělými členy a členkami společnosti. Socializací projde každý člověk, který vyrůstá ve společnosti, ale ne každý během ní dostává stejné vstupní podněty. Sociální zkušenost se může značně lišit v závislosti na třídním postavení jednotlivce, na jeho rase, pohlaví, regionu, fyzickému zdraví/znevýhodnění, náboženství, etnicitě a dekádě narození (ve smyslu měnícího se politického, ekonomického a morálního klimatu). Lidé jsou socializováni v subkulturách a ekonomických podmínkách svých rodin, které mají k dispozici nerovné zdroje, příležitosti a moc. Například mnoho bílých rodin si může dovolit denní péči o dítě, na kterou si najímají ženy nebiých etnik; jejich děti mají také více hraček a knih, takže ve svém raném vývoji dostávají, v porovnání s chudými dětmi, více pozornosti a péče. Veřejné školy navštěvované žáky a žačkami z chudých a nízkopříjmových rodin se navíc odlišují od sponzorovaných škol pro děti elity. Dále, zkušenost studujících na cestě za vyšším vzděláním se výrazně liší od té, kterou získají žáci a žákyně během doučování a učňovského vzdělávání, a docházka do elitní soukromé školy představuje odlišnou socializaci do života a učení než docházka do veřejné školy. Ženy prochází odlišnou a nerovnějši socializací než muži ve škole, na univerzitě, v práci, na ulici i doma. Lidé nebiých etnik se rozvíjejí v mnohem restriktivnějších sociálních podmínkách než běloši. Když to shrneme, tyto nerovné sociální zkušenosti vytvářejí skupiny lidí s odlišnými charaktery, schopnostmi a vztahem k moci ve společnosti. Různé skupiny mohou mít některé věci společné – například záliba v baseballu, autech, rocku a rychlém občerstvení jsou ve Spojených státech kulturní fenomény, které se linou napříč třídními rozdíly. A přesto, v klíčových ohledech, jako jsou dialekt, oblékání, příjem, ambice a politická participace, se stratifikované sociální skupiny odlišují. V zásadě požívají privilegované skupiny – elita, bílí, muži – ke svému rozvoji více moci, zdrojů a možností volby. Privilegované pozice zahrnují moc vést a udržovat status quo a určovat socializaci ostatních skupin.

Socializace zahrnuje povinné masové vzdělání, které umožňuje reprodukovat existující nerovnosti (Bowles a Gintis 1976; Oakes 1985). Pracující sami* y pro sebe nevytvářejí přeplněné a podfinancované školy, výukové metody nižší kategorie a veřejná učiliště. Tyto podřadnější zkušenosti pro ně vytvořilo zákonodárstvo z elity. Nikdo se občanem třetí kategorie nestává dobrovolně. Průměrní lidé nevyhledávají špatné vzdělání, málo placená pracovní místa, bydlení v přelidněných čtvrtích a méně politického vlivu na společnost; chtějí pro sebe a své děti zdroje a možnosti volby, které poskytují nejlepší školy, bydliště a pracovní pozice. Dětem z chudých a pracujících domácností se však dostává omezeného vzdělání a nevalného zacházení, které jejich nižší status utvrzují. Nerovné financování, nedostatečné personální obsazení a vybavení a chabé osnovy – vše rozhodnutí přijatá shora – dominují socializačním zkušenostem studujících zdola.

I mimo vzdělávání je socializace určována shora. Masová média uplatňují ohromný vliv na společnost a každodenní život. Kontrola médií leží v rukou hrstky obřích konglomerátů. Tyto organizace nevytváří mnoho informací o sobě samých, médiích, jejich moci nad politiky nebo o tom, do jaké míry se ekonomický systém odráží v kritických problémech denního života. Namísto toho se filmy a televize věnují senzačním skandálům, regulovanému

zpravodajství, sexu, hororu a nadpřirozeno, narativům o policii a mafii a romantizovaným rodinným sitcomům. Jako příklad toho, jak socializační kulturu pro průměrného člověka vytváří elita shora, nám může posloužit případ mediální politiky v New Yorku. Upadající noviny New York Post (sic! – pozn. překl.) koupil roce 1988 manhattanský realitní magnát Peter Kalikow za údajnou cenu 450 milionů amerických dolarů. (V roce 1991 vyhlásil bankrot.) Kalikow koupil noviny od Ruperta Murdocha, australského vládce mezinárodního mediálního impéria. Kalikow najal novináře Petera Price, aby dále vydával Post jako politicky konzervativní, senzace vyhledávající bulvár pro čtenářský dav. Ve stejné době vydával Price elitní magazín Avenue pro bohaté rezidenty Manhattanu. V této sféře kulturní produkce vytváří elita obsah sama pro sebe i pro ne-elitu zároveň, čímž určuje styl a mediální politiku na všech úrovních. Pracující nevydávají své vlastní noviny či knihy, stejně jako nebudují vlastní veřejné školy, univerzity, televizní stanice nebo filmová studia; zkušenosti ze škol a médií, které je ovlivňují, pro ně vytváří elita. Kdyby elita nedominovala školám, médiím a socializaci všech, byla by v udržování statu quo a své privilegované pozice ve slabém postavení. Nebyla by schopná tak snadno přesvědčit lidi, aby tolerovali či oslavovali systém takový, jaký je, sociálně nerovný a destruktivní pro životní prostředí. Dominovat socializaci znamená dramaticky ovlivňovat to, jak lidé vidí svět a jednají v něm.

Dominovat socializaci není však to stejné, jako zcela kontrolovat to, jak se lidé rozvíjejí, myslí či žijí. Vliv elity není naprostý, i když je účinný v udržování nerovného statu quo. Dominance je v rozporu s demokratickými ideály osvojenými západními společnostmi. Rezistence je nicméně v práci, politickém životě a školách vysoká. Existuje kultura rezistence v každodenním životě, díky které mohou studující a pracující podryvat autoritu, mařit jednání šéfa, krýt se navzájem, vyvíjet vlastní komunikaci a vyjednávat o svých potřebách; existuje kultura feminismu napříč společnostmi, díky které mohou ženy individuálně nebo politicky vyjednávat o svých potřebách navzdory mužské dominanci v každodenním životě a společnosti jako celku; existují také multikulturní snahy vedené nebilými lidmi.

Na organizační úrovni existuje velký počet disidentských skupin a alternativních médií. Autonomní politika a média jsou na této úrovni malého rozsahu i rozpočtu, jsou však rozšířené napříč americkým veřejným životem. Řada veřejných i soukromých škol jsou demokraticky spoluvedeny rodiči a vyučujícími, zatímco mnoho kritických a kreativních vyučujících v tradičních školách a na univerzitách učí proti standardnímu kurikulu a organizují se za demokratickou změnu. Zdola organizovaná kultura se projevuje také v řemeslech jako tkání, řezbářství, šití a také v pouličních představeních. Vlastní kultura se staví proti dominujícímu komerčnímu trhu. Komerční trh s ní koexistuje a příležitostně distribuuje grassrootové výrobky pro zisk, jako v případech break-dance filmů a některých rapových nahrávek. Protože má politický systém demokratické tradice a není monolitní a protože ekonomický systém může profitovat z marketingu některých částí autonomní kultury, dostaly se některé společensky kritické produkty k masovému publiku, jako v případech bojových songů [Tracy] Chapman na konci osmdesátých let nebo filmu *Boyz n the Hood* (česky *Chlapci ze sousedství*, alternativně také *Děti ulice* – pozn. překl.), neobyčejného ztvárnění života v losangelském ghettu z roku 1991 režiséra [Johna] Singletona. Povětšinou však opoziční kultura přežívá v malých radikálních tiskovinách, týdenících a časopisech, v domácím filmu, videu a audionahrávkách, v rádiu podporovaném posluchači a na nekomerčních televizních kanálech, na výstavách kritických galerií, alternativních konferencích a v organizacích a v skromných hudebních kavárnách. Tyto modely vytvářejí

vlastní publika, produkční infrastrukturu a vydavatelské sítě.

V celkovém pohledu se nerovnost mezi masovými a alternativními médii, mezi korporátní a občanskou mocí a mezi tradičním vzděláváním a rostoucím počtem kritických školních kolektivů a kooperativně vedených škol ohromně střetává se stále rozšířenějším demokratickým povědomím. Lidé dospívají v politickém a ekonomickém systému, kterému dominují produkty, jazyk, percepce a politická opatření elity. Studentky a studenti se vyvíjí v rámci masové kultury a tradičních osnov jim poskytnutých, nikoliv jimi vytvořených. Ovlivňuje nás vlna takových poselství a modelů lidského chování, jako že praví muži jsou tvrdí a soběstační nebo že v hloubi duše chce být každý*á bohat*á a jedničky nebo že chudí jsou lenoši, kteří mají, co si zaslouží, nebo že vesmírné lodě jsou skvělým výdobytkem lidstva nebo že ženy patří do kuchyně nebo že si musíme vybrat mezi uchováním pracovních míst a ukončením znečišťování životního prostředí nebo že štěstí znamená mít nové auto nebo že válka v Perském zálivu bylo hrdinské vítězství, které by měl každý Američan a každá Američanka oslavovat. Konkrétně se studující učí, že vzdělání je něco, co je děláno pro ně, nikoli něco, co dělají oni či ony. Dobrá studentka nebo dobrý student odpovídá na otázky, ale nezpochybňuje odpovědi. Vědění a autorita jsou pevně ukotvené a jednostranné. Pokud chceš dostat dobrou známku, souhlas s vyučujícími, soutěž s ostatními studujícími, memoruj, jak jen dokážeš. Seriózní třída je taková, kde vyučující hodně mluví a dává hodně testů. Tyto vzorce socializace nejsou stálé nebo nezměnitelné, převládají však a určují tón toho, jak lidé vyrůstají do závislosti na statu quo.

Jakmile vyučující ve svých třídách nabídnou metodu nastolování otázek (*problem posing*) a demokratického dialogu, konfrontují tím socializační mýty, hodnoty a vztahy dominantní kultury. Představují výzvu také struktuře moci ve škole a společnosti, staví se proti jednostranné moci a za sdílenou zodpovědnost. Nabízí tím kritické přezkoumání stávající socializace, což je proces, kterému říkám desocializace. Kritičtí vyučující poskytují ve vzdělávání sociální zkušenost, která zpochybňuje dosavadní zkušenosti ze školy a společnosti a která vytváří nové hodnoty, vztahy, diskurz, vědění a podoby autority. Jedním z nových vzorců chování je spoluúčast, participace. Jinou desocializační zkušeností jsou osnovy spoluutvářené studujícími. A ještě jiným je kooperativní učení se. Čtvrtý vzorec se objevuje, jakmile si studentstvo položí otázku, co je z oficiálního sylabu a komerčního textu vypuštěno, místo toho, aby se jejich obsah naučilo nazpaměť a bez otázek; pátý, když studující reflektují to, jak se vědění vztahuje k akci; šestý, když studují bez potřeby trestajících testů coby motivace zájmu; sedmý, když si pozorně naslouchají navzájem bez potřeby učitelského zásahu; osmý, když píšou a čtou s autentickým zájmem a mluví sebevědomě, se zvědavostí a touhou po vědění.

Další hodnota, od které stojí za to se desocializovat, je kompetitivní soběstačnost či odkázanost na sebe. Studujícími osvojená hodnota soběstačnosti z nich vytváří izolované bytosti, odtržené od veřejného života a od kooperativních vztahů s ostatními. Samozřejmě, že je nutné, aby se lidé rozvíjeli jako samostatně motivovaní, zodpovědní a aspirující jedinci. Kompetitivní soběstačnost nás však učí, že ať už vyhráváme, nebo prohráváme, musíme se o sebe postarat sami*y. Jsme motivováni*y zakládat solitérní kariéry, ve kterých záleží pouze na našich ambicích, příjmech, kupní síle a bezprostřední rodině. Veřejný život, sociální spravedlnost, komunita, světový mír a životní prostředí přestáváme považovat za důležité problémy. Úspěch zde znamená schopnost vydělat hodně peněz, abychom si mohli*y koupit víc, než potřebujeme. Tento extrémní individualismus nás přesvědčuje, že pokud nezbohatneme

výhradně vlastními silami, je to jen naše vina. Přesvědčuje nás, že osobní iniciativa je jediný zdroj, který lidé mají. Neučíme se, že systém byl v minulosti organizovanými silami transformován a může být změněn zase. Život je nám představen jako status quo, do kterého můžeme zapadnout jako vítězové a vítězky, či poražení a poražené a který je neměnný a nejlepší ze všech systémů.

Jakmile jsme socializováni* y v soběstačném individualismu, čelíme společnosti odděleně; osamělé figury versus ekonomický leviathan. Toto oslabování (*disempowerment*) je podporováno známkovacími metodami, které hodnotí žákyně a žáky odděleně, popořadě a takovým nastavením třídy, které je založeno na učitelské promluvě a kde vyučující ústně zkouší studující postupně. Učitelský monolog socializuje studenty a studentky jako soutěžící jednotky, které se individuálně vztahují k vyslychajícímu hlasu učitele či učitelky. Dialog oproti této znevýhodňující izolaci nabízí hodnoty spolupráce a kritického přehodnocování vědění a společnosti.

Alternativní kultura vzdělání: desocializující třídy

Jedním příkladem desocializace vzdělávání je středoškolský kurz historie a angličtiny, který společně učili [Bill] Bigelow a [Linda] Christensen. Jako téma, jak uvádí Bigelow (1989), si vybrali „Kolumbus objevil Ameriku“, legendu pevně ukotvenou v americkém životě. Hirsch (1989) považoval kolumbovský příběh pro mladé studující za natolik významný, že do svého dětského slovníku kulturní gramotnosti zahrnul romantickou ilustraci Kolumba, který představuje indiány před španělským dvorem. Zatímco Hirsch prosazoval eurocentrický pohled na Kolumba objevujícího Ameriku, Bigelow a Christensen se pokouší sebe i studující od tohoto mýtu desocializovat.

V komentáři o kolumbovském mýtu Bigelow zjišťuje, že činy tohoto admirála jsou už dávno zakořeněné v studentských myslích:

„Když se otevře nový ročník, studující často neví, kdy se bojovala občanská válka, co udělali James Madison nebo Frederick Douglass nebo kudy vedla podzemní železnice (síť bezpečných tras a útočišť pro otroky prchající z amerického Jihu do severních států a Kanady – pozn. překl.), co ale vědí, je, že mladý chlápek jménem Kryštof Kolumbus objevil Ameriku ... Tento kousek historické tradice může být jediný poznatek, který studující sdílejí.“ (Bigelow 1989, 635)

Bigelow a Christensen tento poznatek studujících uchopili jako základ pro zpochybňování získané znalosti:

„Někteří studující vědí, že Kolumbus plul na třech lodích a že se jeho námořníci strachovali, zda ještě kdy uvidí pevninu. Jiní vědí z četby nebo od vyučujících, že když se admirál vylodil, byl přivítán nahými lidmi s načervenalou kůží, které označil za indiány. A další zase mohou vědět, že Kolumbus těmto lidem daroval drobné cetky a vrátil se s několika indiány zpět do Španělska, aby je ukázal králi Ferdinandovi a královně Isabelle.“ (Bigelow 1989, 635)

Úvahy studujících na toto téma jsou startovním bodem pro kritický dialog. Tyto úvahy jsou sociálním výstupem, naučeným skrze masovou kulturu a tradiční osnovy, dva činitele socializace. V desocializující třídě je dosavadní vědění zkoumáno s cílem získání kritického odstupu od toho, co jsme si osvojili* y nekriticky ve škole a každodenním životě.

Desocializace dělá více, než je zpochybňování dosavadního vědění. Rozeznává

socializaci a osnovy jako politické procesy inkluze a exkluze; totiž že to, čemu lidé věří a co říkají, chtějí a dělají, se odvíjí od jiné znalosti a voleb, které byly z vývoje těchto lidí vynechány. Studenti a studentky v mé třídě médií objevili*y, že zatímco zprávy z byznysu jsou zahrnuty ve všech denících, zprávy ze světa práce obvykle chybí; až do té doby jim zprávy poskytovaly nevyváženou a nekriticky přijímanou socializaci do toho, jak vnímali*y svou společnost. V tradičních osnovách znamená dominance mužské, eurocentrické kultury exkluzi multikulturního materiálu, který zahrnuje ženy, menšiny, [svět] práce a nezápadní společnosti. Konkrétně ve vztahu ke kolumbovskému mýtu Bigelow uvádí, že „co studující neví, že rok za rokem jim jejich učebnice, vypouštěním informací či jinak, lhaly v rozsáhlém měřítku“ (635). Jeho kurz si vzal za cíl začlenit to, co bylo vypuštěno:

„Pravdou také je, že Kolumbus stovky indiánů zotročil a poslal je do Španělska, kde byli prodáni a následně zemřeli. Pravdou také je, že ve své honbě za zlatem nechal Kolumbus useknout ruce indiánům, kteří neodevzdali svůj tříměsíční desátek. A pravdou také je, že na jednom ostrově, Hispaniole, bylo za pouhých čtyřicet let španělské správy z povrchu světa zcela vyhlazeno jedno etnikum lidí.“ (Bigelow 1989, 635)

Přestože Bigelow s Christensen měli historická fakta, která narušovala mýty oficiální kultury, k dispozici, nepřednášeli studujícím alternativní sumu poznatků. Jejich odbornost na sebe nevezala podobu pasivního přenosu jejich perspektivy studujícím. Namísto toho zvolili proces nastolování otázek (*problem posing*). Aby Kolumba představil jako problém zážitkovým způsobem, začal Bigelow semestr tím, že před zraky ostatních ukradl studentce kabelku. Touto lstí doufal nastolit problém toho, co to znamená objevit a vlastnit něco, co patří někomu jinému. Původní obyvatelstvo Ameriky žilo na západní polokouli před příjezdem Evropanů po tisíce let. Jejich území nebylo neobydleným místem, objeveným bílými příchozími.

Aby analogie s ukradenou kabelkou dobře fungovala, Bigelow se se studentkou tajně domluvil před vyučováním, aby jej kabelku ukrást nechala. Když bylo po všem, oznámil třídě, že kabelka je ve skutečnosti jeho (i když ho třída viděla, jak ji vzal). Když třída proti této opovážlivosti protestovala, aby Bigelow dokázal, že je jeho, kabelku otevřel a prohlásil za své všechny předměty, které byly uvnitř, včetně hřebene a rtěnky. Napsal poté, že studující byli*y „mírně roztrpčení, že jsem takto slídl v něčích věcech s tak zjevným nedostatkem respektu k soukromí“. (Bigelow 1989, 636)

Když třída odmítla přijmout, že kabelka je jeho, nastolil Bigelow druhou část problému, když se zeptal: „Co kdybych řekl, že jsem tu kabelku *objevil*. Byla by pak moje?“ Tezí, že by byla jeho, i kdyby ji někde objevil, třída i tak odmítla, protože patřila studentce, která ji vlastnila. Bigelow se přesunul k třetí fázi nastolování problému tím, že jej kontextualizoval historicky: „Proč říkáme, že Kolumbus Ameriku objevil? ... Žili na tom území lidé před tím, než připlul? Kdo zde žil déle, Kolumbus, nebo indiáni? Kdo znal zemi lépe? Kdo vynaložil práci, aby země plodila?“ (636) Dialog se ve třídě přesunul od Bigelowových otázek ke kritické diskuzi o slovese *objevit*. Zkoumání klíčových slov je často v procesu nastolování problémů zásadní. Kromobyčejná pozornost věnovaná obyčejnému jazyku může v kritickém kontextu podpořit desocializaci od získané znalosti, která je často vyjadřována v dlouhodobě ustálených frázích a klišé. Christensen s Bigelowovými studujícími požádali, ať vymyslí další slova, která by kromě slovesa *objevit* mohly učebnice využít k přesnějšímu popsání toho, co Kolumbus s Novým světem udělal. Studentky a studenti navrhli*y takové alternativy jako „ukradl ho“, „vzal ho“, „obral ho“, „napadl ho“ a „dobył ho“. Třída přejmenovala

a nově nahlédla důležitý moment historie svými vlastními slovy v rámci cvičení, které společně rozvíjelo jazykové dovednosti, akademickou znalost a sociální uvědomění.

Toto nastolování problému v jazyce a historii zahrnovalo čtení historických textů o Kolumbovi. Po participativním a kritickém úvodu vyučující předkládá četbu, která vypráví o Kolumbově běsnění napříč společností původních Američanů. Toto cvičení sloužilo k tomu, aby třída srovnala tento výčet s příběhy, které znala ze svých školních textů. Studentstvo se pídilo v knihovně a ve svých starých knihách ze základní a střední školy, aby porovnálo obraz o Kolumbovi, který jim byl předložen, s tím novým, získaným z jednoho z nových textů. Po získání rozmanitých perspektiv jim byla položena otázka, které vysvětlení jim dává větší smysl. Texty v osnovách neznamenají poslední slovo na dané téma, stávají se spíše prostorem soupeřících interpretací. Transformovat zkušenost studujících s texty z nedráždivého oficiálního konsenzu v živý politický spor je jedním z desocializačních cílů demokratického dialogu.

Studující čtou různé verze a potom píší srovnání kritických a oficiálních textů. Aby vyučující pomohli* akademické myšlení strukturovat, nabízí pro přípravu hodnocení jisté pokyny: porovnejte verze z hlediska jejich faktických rozdílů a přesnosti; materiál, který byl vypuštěn, a brání tak plnému porozumění; motivů připsaných Kolumbovi; postavy nebo postav, se kterými na konci sympatizujete; a obrázků v knihách coby pomocných nástrojů komunikování poselství o Kolumbovi. Pokyny končily těmito dvěma úvahovými otázkami: „Proč kniha zobrazuje setkání Kolumba a indiánů, podle vašeho názoru, tak, jak ho zobrazuje? Napadají vás nějaké skupiny v naší společnosti, které by mohly mít zájem, aby lidé měli nepřesný pohled na historii?“ (Bigelow 1989, 636)

Co se týče poslední otázky, Bigelow komentoval desocializaci od získané znalosti tak, že je pro studující důležité přemýšlet, v čím zájmu je propagace omezeného nebo falešného porozumění historii. To je zase pobízí klást si otázku, proč je něco napsané určitým způsobem; argumentovali* s textem; navykli* si význam vytvářet než čekat, až jim bude řečeno, co věci znamenají. Bigelow tvrdil, že přemýšlení o tom, v čím zájmu je lhát o Kolumbovi, může studující desocializovat od hodnot, které takové mýty udržují, jako třeba že by bílé obyvatelstvo z Evropy mělo dominovat menšinám nebo jiným zemím na základě práva silnějšího nebo proto, že je „civilizovanější“.

Slovy Bigelowa: „Chceme studující vybavit k vystavění skutečně demokratické společnosti ... Doufáme, že pokud je student či studentka schopný*á udržet si odstup od psaného slova, je možné si udržet odstup také od vlastní společnosti; držet se dále, pozorně se dívat a ptát se: „Proč to takto je? Jak to můžu zlepšit?““ (643)

Jako další projekt v kurzu zvolili Bigelow a Christensen pro akademické studium a desocializaci méně známou událost americké historie: vyhnání Čerokiů z roku 1832. Studující a vyučující studují nucenou relokači čerokijského národa z domoviny svých předků na americkém jihovýchodě na západní břeh Mississippi. Ta proběhla během vlády prezidenta Jacksona, kdy byla zabírána půda původních Američanů a Američanek, ze které následně vznikaly plantáže. Proti své vůli byl před hroty bajonetů čerokijský národ nucen vládou Spojených států opustit své domovy a vydat se na dlouhou cestu na západ (na nechvalně proslulou „Cestu slz“). Tím, že zvolili pro výuku tuto událost, přetvořili Bigelow a Christensen syllabus z oslavy statu quo a přikrašlování minulosti na kritické přezkoumání moci a spravedlnosti v americké historii. Ale ani teď studujícím

nepřednášeli; se studujícími o vyhnání četli a diskutovali a pak je vyzvali k hraní rolí: Čerokiů a Čerokiék, majitelů plantáží, bankéřů a členů Jacksonovy administrativy.

Dále vyučující studenty a studentky vyzvali, ať napíší o vlastních zážitcích, kdy byla v jejich životech popřena jejich práva a co, pokud vůbec něco, s touto nespravedlností udělali*y. Včlenili historické téma do autobiografie studujících, nechali akademický materiál zakořenit ve zkušenosti, s využitím kombinace metod generativních a akademických témat.

Když Bigelow a Christensen studující požádali, ať své příběhy přečtou, navrhli zároveň, ať se vzájemně poslouchají, aby získali*y nové znalosti vzniklé z kritické rozpravy – výsledek nazvali kolektivní text. Takový text je skupinovým portrétem, sebraným z různých příspěvků. Jde o kompozitní zprávu o zkušenostech a porozuměních skupiny, vyprávěnou jejími vlastními slovy, v rámci které studující zažijí to, čemu říkám „kromobyčejné znovuprožití obyčejného“. Získají tím kritickou znalost své neprobádané zkušenosti. Kolektivní text může dát vzniknout horizontálním vztahům a desocializovat studenty a studentky od závislosti na autoritě, tedy od čekání na to, až vyučující řekne, co věci znamenají a co dělat dále. Studenti a studentky se odkazují na sebe vzájemně a mají možnost se identifikovat s životy svých vrstevníků. Poté, co si vzájemně vyslechli*y, jaká práva studenti a studentky považují za svá a jak reagovali*y, když byla tato práva popřena, syntetizovali*y z jednotlivých příspěvků konceptuální celek s cílem vytvořit kolektivní text, který by jim umožnil shrnout význam svých zkušeností, včetně odpovědi na otázku, zda a jak se postavili*y na odpor nespravedlivé autoritě.

Ukázalo se, že studentstvo z etnických menšin psalo o svých zážitcích s rasismem. Ty velmi překvapily studentstvo bílé pleti. To je před poznáním dennodenní reality nebiých lidí v Americe chráněno. Studentky a studenti bílé pleti zažili*y nespravedlnost také, ale jejich zážitky vesměs zahrnovaly střety s autoritativními vyučujícími a úředníky či úřednicemi ve věcech pravidel a chování, nikoli rasy. Tento vzdělávací moment mezikulturní diskuze o rasových zkušenostech při studiu vyhnání Čerokiů otevřel dialog o tom, co to znamená přijmout nespravedlnost, nebo se jí naopak postavit. Jde o kreativní a kritický způsob, jak propojit historii s osobní zkušeností, jak propojit zkušenosti bílých a nebiých studujících na základě tématu porušení osobních práv a jak desocializovat studující od nekritického přijímání minulosti svého národa a současných rasových problémů.

Kritické (nové) vnímání minulosti a současnosti

Co se týče desocializace od regresivní ideologie typu rasismu, dříve jsem se zmínil o třídě prváků, která odmítla mnou navržené téma rasismu a přiměla mě hledat nové. V jiné skupině, kde jsem učil, vedl k produktivnímu přezkoumání rasismu kolumbovský mýtus. Tato druhá skupina se uskutečnila v rámci humanitního kurzu s názvem „Utopie“ na večerní škole pro pracující dospělé. V této třídě studující přetvořili*y školní kurikulum, pravidla a fyzické rozvržení třídy při cvičení s názvem „Univerzita Utopie“. Jejich úkol byl si představit, jaký typ instituce si přejí navštěvovat na základě své kritiky současného školního vzdělávání. Rozhodl jsem se začlenit Kolumba jako akademické téma do nových osnov, na kterých třída pracovala.

Požádal jsem studující, ať sepíší a prodiskutují, co o Kolumbovi vědí. Odpovědi byly podobně tradiční jako studujících z Bigelowovy třídy. Dále jsem jim řekl,

že jeden akademik sepsal dva slovníky kulturní gramotnosti, které uvádí, co by obyvatelstvo Ameriky o Kolumbovi a dalších tématech mělo vědět. Než jsem jim tento oficiální materiál předložil, požádal jsem je, ať přeformulují vše, co o Kolumbovi napsali**y*, do dvou oddělených dlouhých odstavců; jednoho do slovníku pro dospělé čtenářstvo, druhého pro děti. Skupina své texty editovala a přepisovala a došla k verzím, které pak na mé vyzvání předčítala v čtyřčlenných skupinách, diskutovala o nich a poté je zkomponovala do skupinových tezí pro každou z těchto dvou variant. Společně jsme si vyslechli**y* zprávu každé ze skupin a mluvili**y* jsme o podobnostech a rozdílech jejich pasáží, které byly povětšinou variacemi oficiálního mýtu. Potom jsem vytáhl dva Hirschovy slovníky kulturní gramotnosti, nahlas jsem studujícím přečetl části o Kolumbovi a požádal je, ať porovnájí své varianty textů pro dospělé a děti s těmi Hirschovými. Toto zajímavé cvičení odhalilo kořeny jejich vlastní znalosti oficiální historie: to, co napsali**y*, se Hirschovi nápadně podobalo.

Abych zpochybnil jejich socializaci v kolumbovském mýtu, vyběhl jsem je k četbě kapitoly z Dějin lidu Spojených států amerických [Howarda] Zinna (1980, česky 2012), která o Kolumbovi nabízí kritický text, značně se lišící od oficiálního vyprávění. Třída byla tím, co se v roce 1492 dělo, ohromena. Když jsem četl pasáže z kapitoly popisující podrobnosti brutálního chování Kolumba a jeho mužů k domorodým lidem, panovalo v místnosti hrobové ticho. Někdo chtěl vědět, proč se tyto věci nedozvěděl ve škole. Než bych jim na tuto klíčovou otázku odpověděl, položil jsem jim ji obratem k dialogu. Po diskuzi dospěla třída k závěru, že pravda by je mohla přimět zpochybňovat další mýty a hodnoty, kterými je autority krmily během jejich dospívání. Zeptal jsem se jich, zda by se dětem měl předávat pravdivý příběh, nebo jen mýtická verze událostí. Třída o tom diskutovala a shodla se, že by školy měly dětem říkat pravdivý příběh, ne ten „pěkný“, s tím, že by to neměly dělat děsivým způsobem. Vyzval jsem pak studující k přepsání jejich textů a vytvoření nových odstavců pro dospělé i dětské čtenáře tak, aby zahrnovaly nové informace o Kolumbovi. Museli**y* syntetizovat to, co se naučili**y*, svým vlastním jazykem v úsporném a účelném stylu odstavců pro dvě různá čtenářská publika; to není zrovna jednoduché cvičení kritické gramotnosti. Museli**y* psát, editovat, přepisovat, diskutovat o své práci ve skupinách, představit ji celé třídě a dojít k novým variantám odstavců. Přestože nové pasáže Kolumbovo zacházení s lidmi, které potkal, obsahovaly, vyhnula se třída senzacechtivému jazyku. Abych si ověřil, jestli vývoj skupiny vedl k touze na základě nového vědění jednat, zmínil jsem se, že se několik lidí plánuje setkat v jedné z univerzitních budov, kde chce naplánovat alternativní aktivity při příležitosti nadcházejícího pětistého výročí Kolumbova vyloďení. V ten moment tuto moji pozvánku nikdo nepřijal.

Abych představil jiný typ možné akce, zeptal jsem se studujících, jestli si myslí, že by univerzitě prospěl speciální kurz o rasismu jako doplněk ke kurikulu, který v ten moment třída už sama přepracovávala. Chtěl jsem propojit zkušenost s Kolumbem s projektem, v jehož rámci bychom si představili**y* nové školní osnovy. O takovém kurzu jsem v souvislosti s místními rasovými podmínkami už nějakou dobu přemýšlel. Abych tento dialog rozproudil, požádal jsem skupinu, aby odpověděla na několik otázek: „Co to je rasismus? Je rasismus v naší společnosti problém? Co rasismus způsobuje?“ Studentstvo sepisovalo své odpovědi, četlo je, pracovalo ve skupinách a poté je nahlas představilo celé třídě jako základ pro společný dialog. Já své odpovědi sepsal také a během dialogu je přečetl. Diskuze mě fascinovala. Studující v zásadě souhlasili**y*, že rasismus problém je, ale na jeho příčinách nebyla shoda. Někdo vinil rasistické bílé rodiče; někdo zas nepřátelské a málo snaživé Afroameričany a Afroameričanky; někdo nucené praktiky rasové desegregace škol napříč distrikty (*forced*

busing) a integrace ve školách; další sociální stát a afirmativní akci, která poskytuje lidem z menšin zvláštní výhody; další studující bílé pleti odsoudili*ý očividný rasismus, který pozorují ve svých bílých čtvrtích; někdo obvinil média z podněcování předsudků křiklavým zpravodajstvím o rasistických útocích; někdo školy za to, že neučí toleranci.

Abych diskuzi o rasismu prohloubil a poskytl jí akademický rozměr, četl jsem s třídou další kapitoly ze Zinna o období otroctví ve Spojených státech. Tato část popisovala záměrnou a krutou separaci ras, podřadné postavení Afričanů a Afričanek a vývoj právních a kulturních základů bělošské nadřazenosti. Dále podnětný text Goulda (1981) o rasistickém využívání pseudovědeckých měření z počátku devatenáctého století, které mělo dokázat, že Afroameričané a Afroameričanky jsou podřazeni*ý lidem bílé pleti. Toto historické pozadí mělo na studující stejně střízlivější efekt jako dřívější kapitola o Kolumbovi. Nikdo je nikdy neučil o systematické opresi Afričanů a Afričanek ve Spojených státech a nevěděli*ý o rané solidaritě mezi bílými námezdníky a africkými otroky a otrokyněmi. V tomto bodě se třída rozdělila do skupin, aby naplánovala nový kurz o rasismu a debatovala o všem možném od názvu kurzu přes četbu po počet studujících a formát třídy. Třída také mluvila o tom, zda by měl být kurz povinný, nebo volitelný. Někdo se ptal, jestli je fér nutit lidi studovat něco, co nechťejí. Další tvrdil, že jde o příliš důležité téma, než aby mohlo být ze vzdělání vypuštěno. Někdo zase argumentoval, že pokud by byl kurz volitelný, navštěvoval by jej ten, kdo jej potřebuje nejméně, protože nejhorší rasisté a rasistky by se mu pokud možno vyhnuli*ý. Čím déle třída o tématu diskutovala, tím větší podporu zavedení kurzu o rasismu mělo, což mi pomohlo rozhodnout se takový kurz na podzim roku 1991 učit jako malý příspěvek k rozvinutí kritického myšlení u studujících o tomto matoucím tématu.

Vzpomínám si, že v jedné skupině Utopie byli dva afroameričtí studenti, kteří dialogu dodali jedinečnou perspektivu. Navrhli, aby se kurz jmenoval „Apartheid v Americe“, aby zdůraznil tíhu, kterou místní rasismus má. Při jejich příspěvku seděla třída v tichosti. Převážně bílá třída poslouchala pozorně a perspektiva dvou Afroameričanů účastníkům sundávala klapky z očí. Studentstvo bílé pleti v této skupině, stejně jako v té, kterou vedli Bigelow a Christensen, si nebylo vědomo, jaké bigotnosti denně ve Spojených státech čelí lidé jiných etnik. To, jak studující sami*ý aktivně kriticky přemýšleli*ý a reagovali*ý jeden na druhého, mě zbavilo konečné odpovědnosti za desocializaci vnímání tohoto tématu. Mohl bych přednášet méně, účastnit se dialogu více a nechat společný proces, aby sám o sobě socializaci konfrontoval.

Model pro desocializované myšlení: kritické vědomí

Desocializující dialog se snaží dospět ke *kritickému vědomí*. Freire (1973) vyvinul třístupňový model vývoje kritického vědomí. Tyto tři kroky – netranzitivní, semitransitivní a kriticky tranzitivní myšlení existují někdy v čistém stavu, ale mohou se i překrývat.

Netranzitivní vědomí popírá moc lidských bytostí změnit své životy nebo společnost. Tento statický, fatalistický stav odmítá lidskou schopnost fungovat jako působitel (*agency*) a měnit podmínky, ve kterých člověk žije. Netranzitivní myšlení je často magické a mystické, nehistorické a předvědecké. Netranzitivní člověk se domnívá, že události v životě a společnosti jsou ovládány nekontrolovatelnými nebo božskými silami, všemocnou elitou, čirým štěstím nebo náhodou. Tato vysvětlení historických a každodenních událostí vedou k zbezmocňujícímu závěru: běžné lidské bytosti nemohou to, jak se věci mají,

nemohou to kontrolovat, rozumět tomu ani to změnit. Život takový být musí. Systém je stálý a nenarušitelný. Věci se podaří uskutečnit nebo ne, nehledě na to, co děláme. Mocné síly v životě a společnosti budou dělat, co chtějí, nehledě na to, co si myslíte nebo říkáte. Nemůžete společnost změnit jednáním, ale můžete se modlit o boží pomoc, odplivávat si pro štěstí, kupovat lístky do loterie nebo trávit hodně času formulováním zbožných přání. Netranzitivní člověk přijímá nebo oslavuje status quo, má nejuzavřenější mysl a je politicky bezmocný, i když sám může být pracovitý, spokojený a bohatý na osobní vztahy. Na další úrovni, člověk se semitransitivním vědomím věří v příčinu a následek a lidskou sílu učít se a měnit věci. Ale o světě, blízkém i vzdáleném, přemýšlí jako o izolovaných kouscích, jako by život a společnost existovaly v nepropojených oblastech. Semitransitivní jedinec se snaží změnit jednu věc po druhé. Nespojuje části reality ve smysluplné celky, spíše pracuje na jednotlivých, odpojených částech. Tento neintegrováný pohled na svět nevnímá, jak jednotlivé části společnosti podmiňují jedna druhou ani jaké celospolečenské následky systému má úzce zaměřené působení na jakoukoli část.

Semitransitivní myšlení je částečně emancipující, protože přijímá lidské působení na osobní i společenské změny. Takové myšlení může nabývat různých forem, které vedou k částečným či vzájemně protichůdným změnám. Zákodáři a zákodárkyně mohou například zvýšit požadavky na maturitu, ale nenavýší dotace pokrývající nově vzniklé potřeby nebo se nezabývají nerovností ve školách a společnosti – podmínkami, které vedou ke studentské rezistenci vůči oficiálním osnovám nebo případně k jejich odchodu ze školy. Vyučující, mající obavy z krize gramotnosti, mohou zdůrazňovat znalosti gramatiky jako osobní zodpovědnost žáka či žákyně, ale nezohlední jazyk, který si žáci a žákyně nosí do třídy, a roli participace, která jim pomáhá učit se. Nespořádaní žáci a žákyně mohou být vykázaní* y ze škol, aby byly chodby a třídy bezpečnější, jen aby se ulice a hřiště staly méně bezpečnými. Podobně mohou radnice zakázat lidem bez domova, aby se shromažďovali u nádraží, která tak budou méně přelidněná, ale pokud jim neposkytnou možnost bydlení, jen tím problém odsunou na vzdálenější místo. Filantropické skupiny mohou zakládat vývařovny pro hladové, aniž by se ptaly, jak je vůbec možné, že v bohaté zemi s každoročním nadbytkem zemědělské produkce mají vůbec lidé hlad. Úřednictvo územního plánování může rozhodnout o spálení odpadu ze skládek nebo jeho zakopání do země, aby zmizel z očí, bez ohledu na znečištění ovzduší a půdy, na hlavní příčiny nezvládnutého proudění odpadu nebo na nutnost zavedení ambiciózního recyklačního průmyslu. Reformátoři či reformátorky ve vládě i mimo ni mohou předkládat plány na zlepšení veřejného zdraví bez zájmu o to, proč je tolik lidí nemocných. Politici a političky staví více vězení jako nástroj řešení explozivního růstu vězeňské populace v Americe, aniž by se postavili* y chudobě coby fundamentální příčině kriminality nebo rasové nerovnosti v udělování trestů. Semitransitivní vědomí je tak jednorozměrným, krátkodobým uvažováním, které vede k akci v izolovaném problému, k ignorování klíčových příčin a dlouhodobých řešení a často k vytváření nových problémů, protože nebyl zohledněn sociální systém, ze kterého problém vyrůstá.

A konečně, kritické vědomí, či kritická tranzitivita, umožňuje lidem v širokém smyslu propojovat individuální zkušenost se sociálními tématy, jednotlivé problémy s obecnějším sociálním systémem. Kriticky vědomý člověk propojuje osobní a sociální sféry, ať studuje jakýkoli problém nebo téma nebo v jejich věci jedná. Ve vzdělání vytváří kriticky vědomí vyučující a studující syntézu osobních a sociálních významů konkrétních témat nebo textů. Otázka gramotnosti je například pojímána v kontextu každodenního života a jazyka studujících. Historie a literatura se studují ve vztahu k autobiografii studujících.

Věda se kontextualizuje v rámci studentské zkušenosti a ve vztahu k moci a společenským problémům. Kriticky vědomá třída zkoumá historický kontext, ze kterého vědění vzniká a v jakém je vztahu k současnému společenskému nastavení. Staví na tom, že lidé se mohou naučit to, co potřebují znát, aby mohli působit transformativně na podmiňující okolnosti, které objeví ve škole a společnosti.

Studující s kritickým vědomím jsou schopnější vidět jakékoli téma jako celek, jehož části se ovlivňují navzájem a který zároveň existuje ve vztahu k jiným rozměrům osnov a společnosti a je jimi podmíněn; jako něco s historickým kontextem a jako něco ve vztahu k osobnímu kontextu studujících. Jakékoli téma, které se v kritické třídě zkoumá, náleží do širšího kontextu historie a společnosti a vztahuje se k osobnímu kontextu studujících. Někde se vyvinulo z nějakého důvodu a dále se proměňuje právě teď. Toto jsou dynamické kvality kritického vědomí, které z nich činí intelektuální středobod desocializačního programu.

Pro kriticky vědomého člověka je společnost lidským výtvořem, který můžeme poznat a transformovat, nikoli tajuplným vírem událostí, který stojí za hranicemi našeho poznání nebo schopnosti jej ovlivnit. Různé části společnosti se navzájem ovlivňují, přestože všichni lidé nemají stejnou moc vytvářet zákony, politická opatření, trendy, masová média a příjem. Elity disponují dominantní mocí a bohatstvím, neelitní sektory se však mohou organizovat, a měnit tak mocenské vztahy. Abychom poznali**y*, kdo do elity patří, jak se tam dostal, jak elita funguje v ekonomickém systému a jak může být její moc demokratizována, je nutné mít kritické vědomí.

Jeden z příkladů, které jsem zmínil dříve, ukazuje, jak můžeme cvičit kritické vědomí ve třídě: okázalé pokrytí zpráv z byznysu masovými médii a jejich nezáměr o dění ve sféře práce. Zpravodajství jen málokdy pokrývá odbory, pokusy o organizaci, bojkoty a spory v oblasti práce. A když už, zdůrazňuje násilí během stávek či nepohodlí, jaké stávkující přinášejí veřejnosti, nebo jak nová opatření na pracovním trhu zvýší náklady na bydlení či daně pro všechny (Parenti 1988). Negativní zprávy o těchto tématech mohou nahodit veřejnou podporu odborů a stávkujících a naopak posílit toleranci stávkokazů. Čtenářstvo často na základě takto laděných zpráv vidí odbory jako násilné, podobající se mafii, hájící jen vlastní zájmy či jinak stojící proti obecnému blahu. Lidé se toho mnoho nedozví o výhodách, historii nebo metodách organizování se v práci, což kontrastuje s důslednou osvětou ze světa obchodu, kterou média poskytují prostřednictvím analýz byznysu, zpráv o souvislostech, profilů osobností, dramát o skupování korporací a tabulek. Třídní projekt, který tuto nerovnost kritizuje, pomáhá studujícím se desocializovat od některých forem mediální manipulace. Když vytvářelo studentstvo z mého kurzu médií vlastní zpravodajskou sekci z oboru práce, praktikovalo tak kritické vědomí. Kurikulum studujícím umožnilo kriticky nově nahlédnout část své neprozkoumané sociální zkušenosti.

Když to shrneme, desocializující myšlení zvané kritické vědomí odkazuje ke způsobu, jakým vidíme sebe ve vztahu k vědění a moci ve společnosti; ke způsobu, jakým studujeme a užíváme jazyk; a ke způsobu, jakým jednáme ve škole a každodenním životě, kde reprodukuje nebo měníme své podmiňující okolnosti. Toto vědomí můžeme popsat jako úhrn čtyř kvalit:

1. *Vědomí moci*: Znalost skutečnosti, že společnost a historie jsou tvořeny soupeřícími silami a zájmy, že společnost tvoří lidská akce a že stav společnosti není konečný a může být změněn; objevení toho, jak

moc a vytváření pravidel působí ve společnosti a jak je moc držena jen některými skupinami; jak může být historie a sociální politika měněna organizovanou akcí zezdola; jak jsou každodenní život a širší společnost celou dobu vytvářeny běžnými lidmi a jejich prací, hrou, rodinným životem, účastí ve volbách, nákupy; jak hospodářská politika ovlivňuje denní život; jak se každý může stát součástí kooperativní akce pro změnu.

2. Kritická gramotnost: Myšlenkové návyky, čtení, psaní a hovory, které pronikají pod povrch významu, prvních dojmů, dominujících mýtů, oficiálních prohlášení, tradičních klišé, naučené znalosti a čirých domněnek a které vedou k porozumění hlubšího významu, základních příčin, sociálního kontextu, ideologie a osobních následků, které způsobuje jakákoli akce, událost, objekt, proces, organizace, zkušenost, text, téma, politické opatření, masmédiá nebo diskurz; důkladné přemýšlení o knihách, prohlášeních, tištěných a vysílaných médiích, tradičních moudrých, oficiálních politikách, veřejných projevech, komerčních zprávách, politické propagandě, běžných názorech, oficiálních osnovách; zpochybňování oficiálního vědění, stávající autority, tradičních vztahů a způsobů promluvy; posilování touhy rozumět hlubokým příčinám událostí; používání jazyka tak, aby odhaloval hlubší význam témat diskuze; užívání tohoto významu v rámci vlastního kontextu a představování si toho, jak lze na jeho základě měnit podmínky, které reflektuje.

3. Permanentní desocializace: porozumění a problematizování umělých a politických omezení lidského rozvoje; zpochybňování moci a nerovnosti ve statu quo; zkoumání zespolečnštělých hodnot ve vědomí a společnosti, které brání demokratické změně v jednotlivcích i širší kultuře; nahlédnutí vlastní a sociální transformace jako společného procesu; rozeznání regresivních hodnot, akcí, projevů a institucionálních praktik na základě reflexe rasismu, sexismu, třídní hierarchie, homofobie, militarismu, excesivního konzumerismu, soběstačného individualismu, ničení životního prostředí, monopolu elit v masmédiích, byrokratické kontrole institucí, jako jsou školy a univerzity, a fascinace bohatými a mocnými, kterou v nás pěstují dominující média; kultivování vášně pro spravedlnost a péče o životní prostředí, pospolitost a veřejný život.

4. Sebevzdělávání/organizace: Sebeorganizované transformativní vzdělávání vedoucí ke kritickému myšlení a kooperativní akci; znalost toho, jak kriticky studovat ve skupinách i jednotlivě, jak se dozvědět o různých tématech, kde najít pomoc od odborníků; převzetí iniciativy, která vede k přeměně třídy v kritický dialog mezi studujícími a vyučujícími; budování horizontálních vzdělávacích sítí; docenění emocí v učení se pro bohatší rozvoj člověka a jeho pocitů; rozeznání hodnot humoru, vášně, zvědavosti, intuice a rozhořčení coby emočních rozměrů vědění; rozvíjení vzdělávacích projektů v součinnosti s politickými skupinami, dobrovolnickými sdruženími nebo sociálními hnutími; využívání kritické reflexe jako základu pro kooperativní akci ve společnosti.

Situační cíle: skutečné možnosti změny

Cílem desocializujícího dialogu je kritické vědomí; transformace, která je však v jakékoli třídě možná, se liší situací od situace. Jak se třída desocializuje, jakými způsoby a jakým směrem, závisí na konkrétních okolnostech. Výstupy ovlivňují, mimo jiných proměnných, věk, rasa, pohlaví a kariérní cíle studujících.

Co je vhodné pro starší studentky a studenty, se nemusí hodit pro mladší; osnovy, které fungují při práci s afroamerickými studujícími, nemusí být užitečné pro bílé studující; kritické kurikulum, které zajímá studentky a studenty technických oborů, se může lišit od toho pro studenty a studentky angličtiny. Mezi další situační faktory patří fyzické a sociální podmínky škol a univerzit, které ovlivňují motivaci a koncentraci vyučujících a studujících. A ještě dalšími podmínkami, které ovlivňují desocializaci v kritických třídách, jsou otevřenost studentů a studentek ke kritickému dialogu, úroveň kurzu, povaha předmětu, kvalita emočního a intelektuálního života studujících doma a na ulici, velikost tříd a zábrany ze strany administrativy k experimentu nebo jeho tolerance. Desocializace by měla zohledňovat studující stejně jako předmět a politické klima, které třídu obklopuje. Rozmanité kultury studujících, jejich promluvy a myšlenky vytvářejí půdu, na které desocializující kurikulum vstupuje poprvé.

Někteří*ré studující jsou transformativnímu učení se otevřenější než jiné, díky věku, politické zralosti nebo ochotě místních autorit. Dialogičtí*cké vyučující si musí předem prostudovat své studující, instituce i komunity, kde budou učit, s cílem zjistit, jak otevřený prostor pro desocializující vzdělávání je k dispozici. Emancipační program popsany v této knize předpokládá otevřený prostor, ve kterém kriticky vyučující pedagogové a pedagožky mohou se svou třídou experimentovat. Pokud jsou osnovy školy nebo univerzity příliš rigidní se spoustou povinných textů a častým testováním, je prostor pro emancipující vzdělávání omezen. Kriticky vyučující učitelé a učitelky mohou v těchto podmínkách najít způsoby, jak tyto restriktce obcházet či jak se s kolegy a kolegyněmi nebo rodiči organizovat za účelem změny osnov. V restriktivním nastavení může hledání spojenců a spojenkyň pro kampaň za demokracii ve škole otevřít prostor, který je pro emancipující programy potřebný. Takový prostor nemůže být v tradičních institucích bráný jako danost. Musí být společně s podobně smýšlejícími spojenci a spojenkyněmi objeven a rozšiřován. Další zjevnou překážkou desocializace je míra „zrychleného“ vnímání dnešních studujících. Studentstvo si s tím, jak je vystaveno masové kultuře, vyvinulo návyky rychlého úsudku, nahlížení a mluvení, které jsem popsal dříve (Shor 1987). Urychlené vnímání oslabuje schopnost studujících zkoumat myšlenky, texty a události. Studujícím je nepříjemné záměrně pomalé tempo čtení a kritického dialogu, které není tak rychlé jako každodenní konverzace. Fenomén zrychlování pochází z přehršle zrychlených zkušeností každodenního dne od televize, rockových videí, počítačových her, možnosti přehrávání videa po rychlá auta, eskalátory, záznamníky, textové editory, mikrovlnky, bankomaty a čárové kódy v supermarketech. Akcelerace je také výsledkem hektického životního stylu městských a předměstských oblastí, kde se rychlost pohybu a médií střetávají s možnostmi promyšleného jednání.

Jako protiváhu k této akceleraci promluvy a vnímání může desocializující kurz nabídnout cvičení ve zpomalování. Některé účinné metody zpomalení vnímání jsou:

- vedení deníku své sebereflexe;
- kooperativní práce ve třídách;
- čtení vytištěných textů nahlas za účelem diskuze ve třídě a pochopení jejich významu, nikoli jen odříkávání slov;
- vyhrazení dostatečného času pro psaní, který umožňuje následné přemýšlení, skladbu textu a přepisování;
- široká horizontální diskuze o představených problémech;
- dlouhodobé projekty aktivního výzkumu, které se rozvíjejí krok za krokem;

- slovní hodnocení, spíše než číselné, pro povzbuzení seriózního dialogu mezi studujícími a vyučujícími o kvalitě práce;
- metody sebeeditace a vzájemné editace v zájmu neuspěchaného soustředění se na vlastní texty studujících.

Krom zrychleného tempa vnímání, které kritické učení omezuje, mu stojí v cestě i další typy podmíněného chování ve třídě. Myslím tím takové interakce mezi studujícími a vyučujícími jako hraní hloupého, volení cesty nejmenšího odporu, kárání za chyby nebo touhu mít poslední slovo. Hraní hloupého nebo cesta nejmenšího odporu jsou metody, které si odcizené studentstvo vyvinulo v autoritářských třídách. Jsou to naučené způsoby, kterými se studující brání jednostranné autoritě ve škole. Hraním hloupého či hloupé studující učitelku či učitele rozptylují a zpomalují hodinu tak, aby dostali*y co nejméně práce. Druhou dvojicí návyků ve třídě – káráním a posledním slovem – si řada vyučujících potvrzuje svou autoritu a vědění a zároveň nešťastně umlčuje studentky a studenty: výuku začínají uvedením rigidních pravidel a končí rituálním shrnutím. Později uvedu návrhy, jak se desocializující třída může těmto destruktivním návykům postavit.

Z důvodu odlišností mezi třídami, omezení emancipujícího vzdělávání a mnohosti vlivů na studující i vyučující sice mohou existovat *obecná* paradigmatata kritického vědomí a *obecné* modely předkládání problémů (*problem solving*), nikoli však ustálené kurikulum pro to, jak třídy fungují ze dne na den nebo kde by měla výuka skončit. Co se týká desocializace, neexistuje model, podle kterého by bylo možné hodnotit různé třídy. Rozvoj jakékoli skupiny se nejlépe hodnotí zevnitř, nahlédnutím toho, kde studentstvo začalo a kam se dopracovalo. Každá třída se vyvíjí jinak. Nejlepší způsob, jakým vyučující zjistí, co se třída naučila a co ne, je pozorování aktivity a vyjádření studujících. Rozumné programy jsou situovány v rámci reálných limitů a možností lidí a míst, kde probíhají. Místo jedné formulky bych rád navrhl škálu cílů desocializujícího chování a myšlení ve třídě.

Na jednu stranu, kritické vědomí reprezentuje desocializaci od některých regresivních hodnot, které se ve škole a běžném životě rutinně učíme. Do jisté míry je průměrné studentstvo ve všech třídách soustředěných kolem vyučujících umlčováváno. Protože je omezována jejich přirozená zvědavost a dialog, dospívají s nepříliš rozvinutými akademickými zájmy. Ve třídě se projevují deprimovaně a naučí se, že vzdělání je něco, co se dělá pro ně, nikoli co vzniká díky nim samotným. Navíc jsou v běžném životě a masmédiích vystavováni*y různým formám rasismu, sexismu, homofobie, fascinace bohatými a mocnými, excesivního konzumerismu, střetů mezi generacemi, heroického militarismu, sobeckého individualismu a závislosti na autoritě. Tyto socializační zkušenosti vytvářejí totalitu, ve které se studující rozvíjejí do pasivních posluchačů a posluchaček, neangažovaných občanů a občanek a laxních pracovníků a pracovnic, pobízených k nakupování věcí, které nepotřebují. Desocializace uspěla tehdy, pokud se jí povedlo postavit protiváhu antiintelektualismu, laxnímu výkonu, neochotě participovat, regresivním sociálním hodnotám a apatii vůči veřejnému životu. Kritický dialog zjevně nemůže konfrontovat toto všechno najednou. Ani nemusí.

Otázkou je, kde s konfrontováním socializovaných návyků, se kterými studentstvo přijde do třídy, začít. Které z mnoha hodnot a typů chování, které studující projevují, nabízí vhodný startovací bod? Celkový obrázek studentské socializace představuje příliš mnoho hodnot, než kolika je možné se zabývat v jedné třídě. To, na které se zaměřit, je vždy situační rozhodnutí,

dané konkrétní situaci třídy, školy a komunity a také věkem studujících. Tím, že emancipující vyučující pozoruje jazyk studujících, učí se o jejich životě v komunitě a objevuje jejich zájmy, odhaluje také klíčová slova, skrz která je možné vstoupit do jejich univerza a provést zde cvičení v desocializaci. Emancipující vyučující je také připraven* a ustoupit a změnit námět, pokud studující uplatní své demokratické právo a studované téma odmítnou.

Zpochybňování socializovaných hodnot v dialogu znamená vyhnat myšlenky a jazyk z neprobádaných zákoutí vědomí a na denním světle je podrobit pečlivému přezkoumání. S kritickým odstupem získávají lidé možnost vidět tento materiál v novém světle a z čerstvé perspektivy, která jim umožní vybrat si ten starý nebo vynalézt nový. Tento proces dává studujícím šanci provést informovanou volbu, což je základ demokracie.

V další kapitole budeme definovat společnost postavenou na základech dialogu a desocializace a představíme osmou hodnotu agendy emancipujícího vzdělávání: demokracii. Cílem dialogického vzdělávání je rovnost a demokracie ve třídě, škole a společnosti. Tato demokracie vyžaduje rovnou investici do rozvoje lidí všech kultur a obou pohlaví. Vyžaduje také rovný přístup lidí různých kultur k politické moci, ekonomickému bohatství, produkci a distribuci médií a školním osnovám.

Demokracie by měla nabídnout vyučujícím i studujícím svobodu zpochybnit svou socializaci, nově přemýšlet o statu quo a na základě svého kritického vědění jednat. Tradiční školy nyní studujícím a vyučujícím neumožňují chovat se jako reflektující občané a občanky multikulturní demokracie. Pokud studující ve škole zažívají slabou demokracii, reagují odporem. Studentský odpor posiluje a přispívá i k vyhoření vyučujících, vedle dalších politováníhodných důsledků. Demokratické, desocializující třídy mohou snížit stupeň odcizení studujících a posílit kritické učení se, což otevírá dveře k objevování mnoha jejich neprojevených talentů.