

TŘI CESTY KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ: GENERATIVNÍ, AKTUÁLNÍ A AKADEMICKÁ TÉMATA

text z publikace: IRA SHOR: *Empowering education.*

Critical Teaching for Social Change, 1992. The University of Chicago Press, 1992.

Obsah předmětu a nastolování problému (*problem posing*)

Jádrem, kolem kterého kritická pedagogika staví své studijní plány, jsou jazyk a témata každodenního dne. Tato generativní témata tvoří hlavní obsah předmětu, vyrůstají z vlastní kultury studujících a jsou vyjádřením problematických podmínek jejich všedního života, čímž vytváří plodné pole pro kritickou diskuzi. O generativních tématech vzešlých z perspektivy studujících Freire řekl, že jsou „protknuta emocemi a významem a vyjadřují úzkost, strachy, požadavky a sny dané skupiny“ (Cox 1990, 78). Generativní témata nacházíme na místech, kde se s napětím kříží osobní životy se společností. Vycházejí ze zkušeností, jako je účast ve volbách, práce, bydlení či komunitní aktivity, a vytvářejí tak na studující orientovaný základ pro nastolování problému (*problem posing*). Zde bych chtěl pojmenovat a prozkoumat dva další tématické přístupy, které jsou pro emancipační proces důležité: aktuální a akademická témata.

Aktuálním tématem je sociální otázka lokálního, národního nebo globálního významu, která nevyplývá ze samotné konverzace mezi studujícími. Vnáší je vyučující. Akademická témata navrhuje do diskuze také pedagog či pedagožka, nikoli studující, jejich původ je však ukotven v oficiálním souboru vědění, tak jak jej zkoumají odborníci*ice daného oboru.

Ve třídě, jež uplatňuje metodu nastolování problému (*problem posing*), musí vyučující vybírat aktuální témata s velkou pečlivostí. Volba je to delikátní, jelikož téma musí dobře zapadnout do společně budovaného kurikula. Je nutné, aby takové téma bylo uvedeno v souladu s převládajícím důrazem na diskurz orientovaný na studující a s demokratickým procesem ve třídě. Aktuální téma je vhodné tehdy, pokud se vztahuje k ostatní práci, vykonané ve třídě, pokud je uvedeno jako základ pro studentskou spolupráci a pokud je vyjádřeno tak, že jej studující pochopí. Pokud tyto minimální podmínky nejsou naplněny, hrozí, že aktuální téma přesune důraz ve třídě na pedagožku nebo pedagoga, promění demokratické vztahy v jednostrannou autoritu a nahradí společný proces učení jednosměrnou učitelskou promlouvou.

Kriticky učící pedagožka či pedagog přistupuje k riziku uvedení aktuálního tématu proto, že konverzace studujících často nezahrnují společensky důležité otázky. Někdy může být takové téma i přítomné v médiích a stále neproniknout do hovorů studujících, jako tomu bylo v případě krachu amerických spořitelů¹ na přelomu osmdesátých a devadesátých let nebo válek ve středoamerických

1 Tzv. *Saving and Loan* (S&L) crisis, při které spořitelny, nabízející hypotéky a podobné půjčky, ztrácely na hodnotě v souvislosti s pohyby úrokových sazeb a legislativou proti inflaci. Vlivem ledabylé deregulace odvětví poskytovatelů půjček tyto instituce namísto vyhlášení insolvence přistupovaly k vysoce rizikovým, někdy nelegálním investičním strategiím, v jejichž důsledku došlo k hromadnému krachu spořitelů, korupčnímu jednání mezi manažery a zákonodárci a ztrátě úspor spořitelů. (Pozn. překl.)

zemích² v podobném období. Přestože tyto události byly předmětem značného mediálního pokrytí, v promluvách a textech mých studentů a studentek, pocházejících převážně z prostředí bílých pracujících rodin, chyběly. Dalšími sociálními tématy, která stála mimo hovory a tematické univerzum účastníků a účastnic kurzů, byly politiky územního plánování, které posilují bezdomovectví (rušení městských služeb v určitých lokalitách, daňové prázdny pro vlastníky bytů a přechod ze společně vlastněných jednotek do soukromého vlastnictví, gentrifikace); hladovění s původem ve vládních politikách (vyřazování zemědělské půdy a podpora produkce rentabilních nepotravinových plodin); nezaměstnanost jako důsledek přesunu korporátních pracovních míst na levnější americký jih a do zemí se slabou ochranou odborů, a to z důvodu snah o vyplácení nižších mezd a odevzdávání nižších daní (přesun výroby, deindustrializace); daňové prázdny korporacím jako motivace k tomu, aby neodcházely z dané lokality; politiky naftařských zájmových skupin proti obnovitelným energetickým zdrojům a rozvoji hromadné dopravy (podfinancovaný a nedostatečný výzkum solární a větrné energie); vysoká míra vojenských výdajů (navzdory končící studené válce); utajovaná podpora americké vlády pravicových guerill ve světě; vládní sledování opozičních skupin a cenzura válečného zpravodajství; díry v daňové legislativě ve prospěch bohatých a korporací. Tyto oblasti ovlivňují kvalitu a standard života studujících, avšak jako témata, o kterých mluví, přemýšlejí nebo v jejichž věci jednají, se objevují zřídka. Pokud je v třídě jako téma uvedeme, rozšiřují kritický potenciál myšlení a jednání studujících.

Mnohé problémy, například projevy diskriminace na základě pohlaví, rasy, věku nebo sociálního postavení, studující na mé škole zažili*y. Mnoho z nich jsou ženy, kterým nabídli*y nižší plat a které zažily sexuální obtěžování na pracovišti; zástupci a zástupkyně menšin, čelící diskriminaci v práci a při hledání bydlení; pracující na absolventských pozicích, kterým nestačí plat na pokrytí životních nákladů; uchazeči a uchazečky o studium na lékařských fakultách zažívající despekt proto, že přichází z veřejných středních škol. Tato témata často existují jako neprozkoumaná zkušenost studujících; taková, která dosud nebyla reflektována v diskusi nebo kriticky uchopena ve svém vztahu k širší společnosti. Uvedením aktuálního tématu dává vyučující dané otázce kontext, vyjádření a zviditelnění, které v kultuře studujících chybí.

Na jedné straně znamená aktuální téma intervenci vyučujících na základě jejich kritické znalosti společnosti jako celku a zkušenosti studujících. Na straně druhé aktuální téma vyvstává (*emerge*) z toho, jak vyučující vnímá proces učení se a jaké sociální otázky vidí jako hodné další fáze zkoumání. Volba pedagoga či pedagožky je přídatkem k těm sociálním tématům, o kterých již byla řeč a která byla vybrána účastníky a účastnicemi v demokratickém třídním procesu poté, co je k výběru témat vybídla pedagožka nebo pedagog.

Aktuální téma, zvolené vyučujícími, postrádá subjektivitu témat, která vyplývají ze studentské konverzace. Protože téma vzniká v jistém odstupu od každodenního projevu, je nutné jej uvést v účelném kontextu a ve vztahu

2 Po válce ve Vietnamu první větší vojenské angažmá Spojených států. Pod záminkou boje proti komunistické hrozbě a jako projev hegemonie na západní polokouli USA intervenovaly ve prospěch terorizující pravicové guerilly (tzv. Contras) v Nikaragui a naopak autoritářské vlády v El Salvadoru. Diktátorský a lidská práva porušující charakter podporovaných režimů a bojůvek byl přehlížen v zájmu jejich opozice vůči silicím levicovým hnutím. Intervence probíhala i v sousedních zemích, čímž americká politika nabyla regionálního rozměru. (Pozn. překl.)

ke zkušenosti studujících a k osnovám. Navíc v sobě aktuální téma musí skýtat možnost odmítnutí. Aby bylo téma kritické a demokratické, nesmí být uvedeno jako izolované cvičení nebo nenapadnutelný projev vyučujících. Touto klíčovou podmínkou se liší od výuky v tradičních třídách, orientovaných na vyučující. Aktuální téma se stává součástí obsahu kurzu a studující jej mohou demokraticky odmítnout či doplnit. Kriticky demokratická třída představuje vyjednávanou zkušenost, kde studující mají právo na protest; tím se liší od tradičních kurzů, jejichž obsah jednostranně určuje vyučující.

Volbu, kterou kritický*á vyučující nabídne studujícím, je možné přijmout i odmítnout. Pokud téma přijmou, otevírá se studujícím možnost obohacení jejich rozvoje o možnosti, které jim obvykle tradiční osnovy a dominující média upírají; stejně jako obecně odrazují od kritického myšlení a demokratické studentské a občanské participace. Tím, že povzbudí kritický rozvoj studujících, předkládá aktuální téma výzvu politicky omezenému obsahu masového vzdělávání a masových médií. Vybízí studující, aby se seznámili*y s tématy záměrně udržovanými v šeru a mimo dosah jejich pozornosti, zejména těch, které se dotýkají nerovných mocenských vztahů ve společnosti; studující se pak mohou rozhodnout, zda o nich chtějí přemýšlet a v jejich věci jednat.

Tím, že aktuální témata dávají studujícím více možností učení se a akce, posilují politickou diverzitu vzdělávacích osnov. Posílením diverzity témata obohacují demokratický proces učení se. Demokracii prospívá široký veřejný oběh myšlenek a paleta perspektiv. Aktuální témata podtrhují vzdělávání jako „demokratickou veřejnou sféru“, jak ji nazval Giroux (1998). S tím, jak stále menší množství korporací získává stále větší vliv na publikování informací a na masová média, se zdroje informací ztenčují a diverzita a debata potřebné pro demokracii erodují (Bagdikian 1987). Diverzitu ve třídách dále omezují standardizované testy a komerční učebnice. Vyučující musí učit tak, aby vyhověli*y požadavkům testů a podle unylých, oficiálně schválených textů. Aktuální témata těmto způsobům omezení myšlení, debatování a učení se vzdorují. Je to metoda, která hájí demokratickou diverzitu ve škole a společnosti proti zužujícímu se veřejnému diskurzu.

Aktuální témata tedy vyžadují od studujících, aby vstoupili*y na území neprobádané oficiálními osnovami či masmédií. Nabízejí alternativní kontakt se společností a s věděním, příležitost posunout hranice vědění v každodenním životě. Mnoho studujících tomu, co ve škole a médiích čtou a slyší, věří. Jiní*é to ignorují. Další jsou vůči vyučujícím, politikům a političkám a vůči médiím podezřívaví*é, ale nemají přístup k jiným perspektivám a zdrojům informací. Toto vakuum může aktuální téma vyplnit podnětem k první kritické diskuzi o sociálních otázkách, které dosud nebyly probírány v každodenním životě, nebyly kriticky studovány v rámci osnov a nebyly smysluplně zahrnuty ve zpravodajství. Jejich emancipační funkce se liší od funkce generativních témat; dodává *kritický* rozměr debatě o věcech, které studující znají a o kterých *nekriticky* mluví na denním pořádku.

Generativním základem kritické pedagogiky je to, co studující již znají, prožívají a o čem mluví. Jak uvádějí Frankenstein a Powell (1991) o studentských nápadech v rámci výuky kritické matematiky: „Neříkáme, že mají být celé osnovy složeny jen z těchto nápadů. ... Vyučující navrhuji vlastní témata, která považují za důležitá, zůstávají silným hlasem, nikoli nutně nadřazeným, který limituje učební prostředí.“ (29–30) „Nasloucháme tématům

studujících, uspořádáváme je pomocí svých kritických a teoretických rámců a představujeme je obratem jako problémy, se kterými mohou konfrontovat své dřívější dojmy. Představujeme také témata, která by je nemusela napadnout.“ (48) Studující jejich kurzů zkoumají to, jak používají matematiku v každodenním životě, ale také témata sociální nerovnosti, která volí vyučující.

Základní aktuální téma: „antropologické pojetí kultury“

Přestože Freire stavěl svou práci o gramotnosti na generativních tématech z každodenních životů a jazyka svých studujících, v praxi začínal jeho tým důležitým aktuálním tématem: všichni lidé disponují věděním a tvoří kulturu. Toto téma nazval Freire „antropologickým pojetím kultury“. Nešlo o myšlenku, kterou by do třídy přinesli* y studující. Nešlo o jev, o kterém by mluvili* y v běžném životě. Jednalo se spíše o demokratický princip a vědeckou tezi vloženou do osnov pedagogickým týmem.

Z *generativního* hlediska Freirovy gramotnostní kurzy čtení a psaní v Brazílii analyzovaly mnohoslabičná portugalská slova, ukotvená v životech účastníků a účastnic: *obydlí, cihla, volby, továrna* a podobně. Tato slova podněcovala diskusi, byla rozebrána na slabiky a poté poskládána do nových slov. Kurzy však začínaly prací na *aktuálním* tématu; rozvinutím dlouhých konverzací na základě obrázkových situací, které představovaly antropologické pojetí kultury. Než se studující generativně naučili* y jediné slovo, vedli* y s vyučujícími dlouhé diskuse nad tématy, zvolenými kvůli jejich schopnost povzbudit ochotu mluvit, intelektuální zvědavost a očekávání. Freire vysvětluje význam antropologického pojetí kultury následovně: „Jde o rozdíl mezi světem přírody a světem kultury, o aktivní působení lidí v a s jejich realitou. ... [K]ultura [je] lidmi stvořený doplněk ke světu, který nevytvořili; výsledek práce lidí, jejich snah něco vytvářet a přetvářet. ... [Kultura je] systematické nabývání lidské zkušenosti (ve smyslu tvůrčí asimilace, nikoli sběru informací). [Antropologické pojetí znamená] demokratizaci kultury. Učení se čtení a psaní je klíčem do světa psané komunikace.“ (1974, 46) Tento demokratický princip nebyl součástí každodenního světa účastníků a účastnic kurzů. Negramotné* i studující o sobě nemluvili* y jako o tvůrčích či tvůrkyních kultury. Tento princip se naučili* y skrze téma vybrané vyučujícími. Freire vypráví příběh o ženě z kurzu, která při pohledu na obraz květin ve váze označuje květiny za součást přírody do doby, než jsou do vázy vloženy. Tehdy se stávají dekorací, tedy kulturní položkou. Nyní se tak může považovat za tvůrkyni kultury, protože umí aranžovat květiny. Jiní* é studující uměli* y využívat nástroje k tvoření různých věcí, což jim umožnilo rozeznat své schopnosti v každodenním životě a definovat svou činnost jako kulturu.

„Schopnost lidí vytvářet a přetvářet kulturu“ byla v rámci kurzů gramotnosti vystavěných okolo principu nastolování problému (*problem posing*) emancipujícím aktuálním tématem. Kdyby byla kultura definována jako něco, o čem mluví, co vytváří, co má ráda a co dělá elita, kurzy gramotnosti by byly utlačující, nikoli emancipující. Umlčely by jazyk každodenního života stejně jako tvůrčí činnost, konstruktivní práci, a dokonce i smysl věcí tak, jak jej vnímají běžní lidé. Brazilští dělníci a dělnice a tamní lidé pracující v zemědělství postrádali* y politickou moc, byli* y však držiteli a držitelkami – a nevěděli* y o tom – komplexní kultury a jazyka. V tomto smyslu byly jako kreolské studentky a studenti VŠ na Panenských ostrovech nebo studující [Lindy] Christensen na střední škole v Oregonu. V demokratické škole gramotnosti

získali* y nové povědomí o kultuře, kterou Dewey definuje jako schopnost vnímat a vytvářet význam ve společnosti. Tyto brazilské ženy a muži si mysleli* y, že jejich údělem je poslouchat rozkazy a to, co jim řeknou vyučující, nikoli vytvářet význam a zpochybňovat společnost. Aby tento pocit bezmocnosti Freire přetvořil, zavedl antropologický koncept kultury – všichni lidé kulturu mají a vytvářejí a mají moc *přetvářet* kulturu, kterou již drží a reprodukují. Taková škola gramotnosti je projevem kulturní demokracie. V souvislosti s vojenskými politickými událostmi v Brazílii v roce 1964³, jež mobilizovaly lidi v boji za sociální změnu, měly tyto lekce dvojnásobný transformativní potenciál – překonat negramotnost a zároveň ekonomickou závislost studujících. Tyto snahy byly zničeny elitou a armádou během puče v dubnu toho roku.

V době před pučem byly studujícím v rámci programu ukazovány obrázky lidí, zvířat a předmětů v běžných situacích. Studující diskutovali* y o tom, jak obrázkům rozumějí a jaký vidí rozdíl mezi přírodou a kulturou. Kulturou byla nazvána lidská schopnost přeměnit přírodu. Obrázky v této první fázi zobrazovaly lidi věnující se lovu, zemědělství nebo hrnčířství. Na posledním z nich byl obrázek samotné třídy gramotnosti jako posledního kulturního aktu, který někteří lidé podnikají, aby přeměnili podmínky svého života. Po tomto úvodu byla představena první generativní mnohoslabičná slova. Tento úvod do lekce gramotnosti, dlouhý kritický dialog o vytváření kultury, začal mimo rámec generativních témat každodenního života, jako aktuální téma. Obecné téma lidské schopnosti tvořit kulturu se vztahovalo ke konkrétním zkušenostem studujících prostřednictvím odkazů k běžným činnostem, které vykonávají, jako je aranžování květin, stavění domů nebo učení se čtení a psaní. Je povzbuzující vidět, jak může emancipační téma zvenku uvedené inspirovat studující ve výuce, která je postavena na generativních tématech.

Od generativního k aktuálnímu: zevnitř ven a naopak

Freire vyvinul svůj přístup nastolování problému (*problem posing*) v neformálním komunitním programu gramotnosti pro dospělé v chudých zemích rozvojového světa, nikoli ve školách, kde se v každém stupni vyžadují akademická témata. Pedagogiku ve formálních institucích a v rozvinutém vzdělávacím systému světa severní polokoule je třeba přeformulovat. Generativní témata, nejvyvinutější pedagogický přístup, zůstávají demokratickým základem pro vytváření vzdělávacích programů, orientovaných na studující, ve vzdělávacích systémech, kterým nyní dominují byrokracie a učitelská autorita. Nicméně pokud má přinášet kriticky demokratické učení se a metoda nastolování problému prospěch studujícím i vyučujícím napříč osnovami a stupni, je třeba rozvíjet i aktuální a akademická témata.

Na špatně financované veřejné škole s většinově bílým studentstvem jsem zjistil, že jako úvodní aktuální téma nemusím volit obecný antropologický princip, jako je příroda versus kultura. Mohl jsem začít konkrétními sociálními otázkami, jako rasismus nebo sexismus, aniž bych se uchýloval k úvodní diskuzi o schopnosti člověka tvořit a přetvářet kulturu. Potřeboval jsem ale, než jsme začali* y pracovat na aktuálním tématu, témata generativní navržená studujícími. Zjistil jsem, že abych povzbudil studující k zapojení do

3 V roce 1964 svrhly ozbrojené síly s podporou vlády Spojených států vládu demokraticky zvoleného prezidenta Goulerta z Brazílské strany práce, kterého vnímaly jako socialistickou hrozbu. Tento pravicový vojenský režim trval do roku 1985. (Pozn. překl.)

aktuálního tématu, je dobré začít s těmi generativními, které se vztahují k jejich zkušenostem. Důvěrná znalost generativního tématu dala vzniknout diskurzu ukotvenému v jejich myšlení a jazyce. Tento úvod do procesu nastolování problému (*problem posing*) mě naučil, jak udržet výuku orientovanou na studující jako základ, do kterého mohu uvádět témata, o kterých běžně mluví méně. S využitím materiálu od studujících jsem mohl uvést první aktuální téma nikoli na úrovni jednotlivých slov. Nemusel jsem pomocí generativních slov vyvíjet gramotnost studujících, protože už gramotní*é byli*y.

Protože mé*í vysokoškolské studentky a studenti v New Yorku žijí v médií prodchnutém městském prostředí, posetém ukázkami opojného bohatství i ničující bídy, mohl jsem se navíc spolehnout, že cesty mnohých z nich se již zkřížili*y s obecnějšími sociálními otázkami, přestože kriticky o nich přemýšlí jen hrstka z nich. Studentstvo, které mluvilo o sociálních problémech, často opakovalo zkratkovitá poselství, která slyšelo ve škole nebo v médiích, díky čemuž se ukázalo, že je potřeba se jim pečlivě a kriticky věnovat. A nakonec, otázku lidské moci přetvářet či vytvářet kulturu bylo možné přeskocit proto, že otázkou moci jsou již zvyklí*é se zabývat, byť ne kritickým nebo osvobozujícím způsobem. Nešlo o marginalizované zemědělce*kyně v rozvíjející se zemi; byli*y asertivními, ambiciózními individualisty*kami, hledajícími kupní sílu v splašené konzumní společnosti, jejíž elita a vláda dominuje světovým událostem – a jim samotným. Vyjadřují průbojnost, která je v souladu s mocí, vlivem a agresí národa a ekonomiky, ke kterým náleží. Ale navzdory své prudkosti a touze po dobrém životě se i oni*y naučili*y politické bezmocnosti, byť odlišné od té, kterou prožívali*y účastnice a účastníci Freireovy brazilské školy. Přesvědčení, které si mé studentstvo osvojilo, spočívá ve víře, že kdykoli čelí budoucnosti a mocným silám společnosti, může se spolehnout jen na sebe a své schopnosti. A podobně, že za pád ke dnu, může vinit jen sebe nebo nešťastné okolnosti. Tento individualistický princip *plav, nebo se top* je udržuje bezmocné, zatímco moc a bohatství ponechává v rukou hrstky těch, kteří už je mají. Toto spoléhání se na sebe, o kterém budu mluvit níže, je extrémní formou individualismu, běžnou v každodenním životě i výuce. Jde o utlačující ideologii, která přesouvá vinu za selhání ze systému na jednotlivce. Mé studentstvo to tak však nevidí, což z otázky činí vhodné aktuální téma.

Zvenku dovnitř: utváření aktuálního tématu

Dosud jsem mluvil o aktuálním tématu jako o něčem vzdáleném studentským hovorům. Jeho uvedením vyučující žádá studující, aby mluvili*y o určité společenské otázce. Protože téma nezešlo z otázek, které si kladlo a nad kterými přemýšlelo samo studentstvo, je nutné jej uvést s velkou mírou respektu a opatrnosti. Uvést své vlastní téma je profesní a morální právo vyučujících, pokud odpovídá předmětu třídy a věku a úrovni studujících a pokud je uvedeno v rámci participativního procesu, nikoli jako proslov nebo kázání. Vyučující má právo uvést své téma, protože je myslící*m občankou*em, profesionální*m pedagožkou*gem a morální lidskou bytostí se svobodou projevu a svobodou přinášet důležitá témata ostatním. Navíc vyučující vede vzdělávací proces a otázky, jako apartheid, jaderné znečištění nebo tajné války vedené vládou, nejsou nicotné, naopak mají zásadní následky. Protože se často jedná o témata ignorovaná, málo zpracovaná nebo předávaná matoucím způsobem jak v osnovách, tak v médiích, je zvláštní odpovědností vyučujících je uvádět. Jednoduše řečeno mají lidé v demokracii právo zvažovat širší záběr témat, než který jim je nabízen v osnovách nebo ve večerních zprávách. Jednou z odpovědností kriticky učící*ho pedagožky*ga

je rozšiřovat tento záběr navrhováním vlastních témat. Cummins (1989) k absenci relevantních společenských otázek v osnovách uvádí: „Osnovy byly vyčištěny tak, že studující mají zřídka možnost kriticky diskutovat nebo psát o tématech, která přímo ovlivňují společnost, kterou budou utvářet. Témata jako rasismus, environmentální znečištění, války Spojených států ve Střední Americe, genetické inženýrství, globální nukleární destrukce, kontrola zbrojení a podobná jsou často považována za ‚příliš citlivá‘ a manipulativní pro mladou mysl. Namísto toho jsou studující krmeni* y neutralizující dietou společenských věd, přírodních věd a jazyků, jež jsou vesměs irelevantní ve vztahu k enormním globálním problémům, které naše generace vytváří a které naše děti budou muset řešit.“ (5–6)

To, jaké téma uvést, je rozhodnutí, které vzniká v průběhu učení s tím, jak se vyvíjí proces nastolování problému (*problem solving*).

Jako příklad toho, jak se aktuální téma vyjevuje v průběhu učení, mohu uvést svou třídu psaní pro první ročník, kde studentstvo zvolilo jako primární generativní téma osobní růst. Pod vlivem svých denních ambicí, úvodních lekcí a orientačních týdnů mé studentstvo často sousloví „osobní růst“ volí k pojmenování svých ambicí. Někteří* ré jej uvádí v souvislosti s Maslowovou pyramidou základních potřeb, kterou znají z úvodních lekcí psychologie a sociologie. Tento model lidského vývoje je na jazyku osobního růstu postaven. V semináři psaní jsem požádal studentstvo, aby ve svém textu o tématu, které si zvolilo, odpovědělo na tři otázky. Co pro vás „osobní růst“ znamená? Co osobnímu růstu napomáhá? Jakým překážkám musí osobní růst čelit? Studující sepsali* y eseje, ve kterých na tyto otázky odpověděli* y, a já jsem poté tyto texty využil anonymně jako materiál pro diskuzi a další cvičení. Diskutovali* y jsme o tezích, které přednesli* y, a cvičení jsme využili* y ke studiu dovedností, jako je členění eseje do odstavců a vět. Během diskuzí jsem přemýšlel, jak se postavit jejich pojetí úspěchu a selhání. Psali* y vesměs, že osobní růst je individuální záležitostí. To, zda v životě uspějete, nebo selžete, závisí čistě na vašich individuálních kvalitách, na vašich osobních dovednostech. (Lekce, kterou jsem se já naučil v angličtině na základní škole při čtení úvah Emersona a Teddyho Roosevelta.) Tato ideologie spoléhání se na sebe maskuje dopady takových sociálních faktorů, jako jsou nerovnost a diskriminace (na základě rasy, pohlaví, věku nebo třídního postavení) či dominance korporací v ekonomice. Jak bych mohl představit problém *sociálního a ekonomického systému* a jeho dopadu na osobní úspěch? To, že každý je lapen v nerovných a nedemokratických vztazích s dominujícími skupinami ve společnosti? Taková diskuze se lépe vede, když kritické myšlení vyjadřují sami* y studující. Je lepší ukázat rozmanité perspektivy na studentských esejích, pokud je to možné, a vyhnout se tomu, aby se hlavním zpochybujícím hlasem stal ten od vyučující* ho. V této třídě však jen jediný student zmínil rasismus jako faktor ovlivňující jeho osobní rozvoj; psal o tom, že bývá v převážně bílé škole brán jako stereotypní Hispánc. Ostatní eseje neposkytly příliš se lišící hlediska a všechny podtrhovaly důležitost spoléhání se na sebe. Studující neviděli* y školní nebo ekonomický systém jako problém, jako systémové překážky, které působí proti některým skupinám a ve prospěch jiných. Jejich vzdělání jim upřelo možnost učit se o mocenských vztazích ve společnosti. Nechalo je předpokládat, že úspěch ve škole a na pracovním trhu je soukromou záležitostí a překážkám musejí čelit sami* y. To nejlepší, v co mohou doufat, je dostatek síly, šťastné náhody a to, čemu říkají konexe — přítel nebo příbuzná na pozici, ze které vám může pootevřít jinak zavřené dveře. Na otázku, proč někteří* ré uspějí a mnozí* hé prohrají, měli* y vesměs stejný náhled: ať vyhraješ, či prohraješ, vinit za to můžeš jen jednotlivce. Každá lidská bytost je osamělou hráčkou, která

uspěje, nebo prohraje na základě své povahy, důvtipu a nadání. Pokud se ti nepodaří udržet se nad vodou, viň jen sebe.

Tato verze spoléhání se na sebe pronikala myšlením studentek a studentů mého semináře psaní i dalších kurzů, které jsem učil. Převažuje natolik, že ji můžeme označit za klišé americké kultury. Pokaždé, když nad ní přemýšlím, mě zaujme svou romantičností a heroičností, ale také tím, jak falešné a utlačující toto klišé je. Jen je nechme zaznít: osamělý*a hrdina*ka stojící proti společnosti; vyvrhel*ka proti systému; vítěz*ka bere vše; žer, nebo buď sežrán*a. Jak tyto teze rok co rok poslouchám, vždy na mě udělá dojem houževnatost a nezdolnost mých ne-elitních studujících. Jsou to komplexní lidské bytosti, které nechtějí a nezaslouží si lítost. Přestože trvám na tom, že jsou manipulovány a politicky oslabovány, líto mi jich nikdy nebylo. S životem se utkávají statečně a bez sebelítosti, byť nemají mnoho příležitostí kritizovat a proměňovat ideologii nebo systém, které je limitují.

Abych zpochybnil sebeobviňující, systém vylučující ideologii spoléhání se na sebe, uvedl jsem vlastní téma, které nevzniklo mezi studujícími; vztahovalo se však k tématu, které sami*y vybrali*y. Abych rozšířil téma z generativního osobního růstu na aktuální „osobní rozvoj je ovlivněn ekonomickým systémem“, uvedl jsem několik textů o korporacích, které odcházejí z oblasti za levnou pracovní silou, a o enormních daňových úlevách, kterými se je místní úřady snaží udržet v New Yorku. Četli*y jsme je společně nahlas a potom jsem se zeptal, jestli tato veřejná ekonomická politika ovlivní jejich daně, veřejné služby a vzdělání, které mají k dispozici. Ovlivnila by jejich osobní růst? Někteří*re studenti*ky slyšeli*y, že New York obzvláště a Spojené státy obecně trpí přesouváním pracovních míst jinam, ale více o tomto problému nepřemýšleli*y. Věděli*y, že jejich daně rostou, mzdy stagnují a veřejné služby upadají. Neměli*y ovšem jiné vysvětlení než obviňování zkorumpovaných politiků či političek, odborů, zneužívatelů*ek dávek nebo nových přistěhovalců*kyň. Čtení, které jsem vybral, tvrdilo, že jsou to korporátně vládní politiky a opatření, co stojí v cestě jejich touze po osobním rozvoji, nikoli ti*y, kdo pobírají sociální podporu, pracují ve veřejném sektoru, imigranti*ky nebo jednotliví podmaznutí lidé v politice. Takové vysvětlení se přičilo každodennímu étosu, který byl rasistickou verzí vinění systému sociální podpory a nedávné imigrace jako příčin ekonomického úpadku země. Články se nicméně zabývaly problémy, které mnohé studenty*ky trápily, a tím je zaujaly.

Povzbudilo mě to k tomu, abych o tématu vedl širší debatu. Během ní studující vesměs souhlasili*y, že firmy odcházející za levnou pracovní silou a daňové prázdny jsou špatnou věcí. Jádro studujících však bránilo právo velkých společností těchto výhod využívat a jednat podle svého. Zaujal jsem v debatě vlastní pozici, ale diskuze byla dost roznícená. Pokud je aktuální téma uvedeno demokraticky, vyučující, který*á jej skrze svou autoritou přinese, nemá v debatě zaručeno snadné vítězství. Studující ve škole, kde učím, nejsou žádné padavky. Jsou to chytrí lidé s dobrými vyjadřovacími schopnostmi, oddaní ideologiím, které do třídy přinášejí. Hájil jsem svou perspektivu, ale na argumentačním kolbišti jsem se do debaty i ven z ní musel probojovávat, zatímco se několik studujících snažilo ostatní a mě přesvědčit, že se mýlím – a tak by to v demokratickém vzdělávání mělo být.

Abych rozšířil aktuální téma z ekonomických politik na širší okolnosti podmiňující osobní růst, ofotil jsem esej hispánského studenta, který tvrdil, že rasismus je na bělošské škole, kam chodí, překážkou jeho osobního růstu. Bílé studentstvo očekává, že bude mluvit hispánským slangem z ghetta. Čelí očekávání, že nutně musí být „pařmen“, co rád pije. Důvěrně mi sdělil, že na střední škole

skutečně byl alkoholikem a nyní se léčí. Osobně jsem byl dojat upřímností jeho příběhu, ale to není žádnou zárukou, že jeho text vyvolá podobné pocity v ostatních studujících. Protože šlo o bystrého a sebevědomého mladého muže, s tím, aby se jeho esej četl anonymně před třídou nahlas, souhlasil. Poté jsem stanovil problém rasismu jako překážky osobního rozvoje a vyzval ostatní k reakcím. Diskuze mě zklamala. Jak bílí*é, tak menšinovi*é studující odpovídali*y minimálně. Povzbuzoval jsem je, aby se podělili*y o případy, kdy byli*y svědky*němi rasistických incidentů ve škole nebo v práci. Jen pár se chytlo. Zeptal jsem se, jestli by pro ně bylo příjemnější o tom napsat. Studující skutečně popsali*y několik situací, nepříjemných, ba i trýznivých, a já několik z nich ofotil a spolu s nimi je poté četl nahlas. Ani nyní eseje nerozvířily diskuzi. Rezistence studujících byla zjevná. Z tíživého tématu newyorského života se stáhli*y.

Jejich odpor moje téma udusal. Po chvíli přemýšlení o této slepé uličce jsem se rozhodl téma změnit na sexismus jako překážku osobního růstu. Abych téma konkretizoval, přinesl jsem článek o mladých irských ženách, jež pracují jako levná administrativní síla pro pojišťovnu, která přesunula oddělení vyřizování nároků přes Atlantik. Tento přesun pracovních míst doprovázela také jejich pokročilá automatizace. Pokročilá technologická revoluce této firmě umožnila dát výpověď americkým pracovnícům a pracovníkům a nahradit je levnějšími v zahraničí. Satelitní a kabelové spojení umožnilo této společnosti detašovaná pracovní místa kontrolovat.

Na jednu stranu nám tento příběh nabídl možnost přemýšlet o nablýskaném světě vyspělých technologií. Jsou počítače dobrou věcí pro pracující, nebo pro management? Je vyspělá technologie neutrální, nepolitickou silou ve společnosti? Nová, počítači vybavená kancelář přetáhla pracovní místa z New Yorku, ale udělala více, než jen otevřela nová administrativní místa Irsku. Nerovnost nabývá mnoha podob a překračuje všechny hranice. V tomto případě přesun míst formoval patriarchát, americký i irský. Irská kancelář ihned najala mužského supervizora, který dohlížel na skupiny špatně placených pracovníc. Článek doprovázela provokativní fotka mladého supervizora stojícího v čele kanceláře plné pracujících žen. Tento obrázek diskuzi rozvířil. Jedna z žen ve třídě oznámila vystrašeně, že sama pracuje ve firmě, která přesouvá místa do Irska.

Další z žen se tématu otevřela a vyprávěla, jak byla vystrnaděna z architektonické firmy, kde byla jedinou ženskou stážistkou a muži s ní odmítali sdílet svá obchodní tajemství. Muži bez ní chodili na oběd a utužovali profesní vztahy. Její pracovní čas byl osamělý a hrozilo, že to utlumí rozvoj její kariéry. Dala výpověď. Tyto osobní zkušenosti vyvolaly dlouhou, živou diskuzi, která vedla od automatizace a společností přesouvajících pracovní místa k psaní esejí na téma „Jsou si ve Spojených státech ženy rovné s muži?“ Tyto eseje debatu dále prohloubily. Jakmile jsme prošli*y kolečkem psaní, editování, prepisování a diskuze, uzrál čas k přepsání původních esejů o osobním růstu tak, aby odpovídal proběhlému kritickému dialogu.

Studující jsem požádala, aby eseje přepsali*y s důrazem na členění odstavců podle témat, jako jsou individuální vlastnosti, jež osobní růst podporují, či jej omezují, a sociální faktory, které činí totéž. Studující při prepisování vkládali*y aktuální téma do nové struktury textu. Jak se dalo očekávat, některé texty byly lepší než jiné. Pár jsem jich ofotil pro diskuzi ve třídě, která se tomuto tématu, na rozdíl od rasismu, otevřela.

Zkoušel jsem v této skupině uvést aktuální téma s vědomím, že uvedení je právem pedagoga, zatímco právem studujících je jej odmítnout. Netrval jsem na tématu rasismu, jakmile bylo zřejmé, že jej studující vytrvale odmítají. Studentstvo není zajaté publikum. Pokud nechce diskutovat o aktuálním tématu, nelze jej nutit. Vynucená diskuze se kriticky demokratickému vzdělávání přičí; je jen další verzí autoritářství tradičních školských systémů. Žádné ideály neospravedlňují indoktrinaci studujících. Jejich právo odmítnout téma stojí na stejné úrovni jako právo vyučující téma uvést. Takto vypadá autorita, která je demokratická a vzájemná, nikoli autoritářská a unilaterální. Aktuální téma je dále nutné uvádět jako cvičení participace, nikoli jako přednášku, tak aby byl vždy otevřený prostor pro hlasy studujících, jejich reflexi a nesouhlas. V případě, který jsem uvedl výše – korporátní politika a osobní růst, řada studentek a studentů bránila daňové prázdny pro obří firmy jako jediný způsob, jak udržet pracovní místa ve městě. Přestože o opaku nebyly* i přesvědčeny* i, téma se stalo předmětem otevřené veřejné debaty, a nebylo tak dále pašováno v balíčku ideologie spoléhání se na sebe.

Aby aktuální téma fungovalo

Další zkušenost, o kterou se mohu podělit, jsou témata kontroly zbrojení a válečné podpory bojůvek Contras v Nikaragui, která jsem uvedl ve večerní škole psaní. Aby se začátek kurzu orientoval na studentstvo a zároveň na myšlenky transformace, vyzval jsem studující, aby napsali* y o příhodě ze svých životů, která je změnila a naučila je něco, z čeho se mohou poučit i ostatní. Sepsali* y první nástin, potom druhý, který četli* y ve skupinách pro získání zpětné vazby, na jejímž základě mohli* y napsat třetí verzi. Poté jsme některé eseje četli* y v celé třídě. Vyprávěli* y povětšinou o rodinných událostech, náhodách, příhodách z armády, o tématech osobně podstatných, avšak společensky nevýznamných.

Abych propojil osobní zkušenosti s širšími tématy, přinesl jsem ke čtení články o lidech, jejichž proměna zahrnovala i politickou změnu. Jeden byl o známém případě Lois Gibbs, jejíž děti čelily nebezpečí otravy odpadem v oblasti Love Canal v Buffalu ve státě New York do doby, než se Gibbs se svými sousedy zorganizovala a později se stala vůdčí osobností v kampaních proti toxickým skládkám. Další článek byl o stávce kancelářských pracovníků proti bance v Minnesotě; o události, která změnila rodinné životy těchto žen, jejich společenské a pracovní životy a také jejich politické vědomí. Oba články představovaly příležitost studovat zároveň techniky psaní a křížovatky osobních proměn se změnami ve společnosti.

Naše diskuze o obsahu a stylu psaní jak studentských esejů, tak přinesených článků položila základy pro aktuální téma o jistém odstupu od osobních zkušeností. Dobré pracovní rozpoložení ve třídě mě povzbudilo k tomu, abych jako takové zvolil obtížné téma závodů v jaderném zbrojení, které v té době vzbuzovalo značné globální obavy. Rozhodl jsem se vyzkoušet takové téma, které nebylo součástí jejich běžných, každodenních hovorů. Mohlo by se globální téma smysluplně prolínat s jejich životy?

Mou nadějí bylo, že když uvedu globální téma, budou o něm studující dále mluvit s kolegy* němi v práci nebo se svými sousedkami a sousedy. Zajímalo mě, jestli můžu vložit aktuální téma do jejich životů, nikoli jen do kriticky vyučované třídy. Byl v jejich životech nevyužitý prostor otevřený kritickému diskurzu? Mohl by kritický kurz přesáhnout vlastní hranice a tento prostor vyplnit?

Z těchto důvodů jsem studující vyzval, aby o závodech ve zbrojení provedli* y rozhovor se svými vrstevnicemi a vrstevníky mimo třídu. Ale nejdřív jsem je požádal, aby krátce napsali* y o tom, co znamená termín „závody v jaderném zbrojení“ pro ně. O jejich závěrech jsem s nimi poté vedl diskuzi. Mluvili* y o hromadění raketových střel ve Spojených státech a v tehdejší Sovětském svazu jako o nebezpečné nezbytnosti. Na jejich úvahy jsem odpověděl vlastní definicí, ale ne formou přednášky. Místo toho jsem je požádal, aby přečetli* y úryvky z *Nuclear Madness* („Jaderné šílenství“) od Helen Caldicott a z *The Fate of the Earth* („Osud Země“) Jonathana Schella, ze dvou textů, o kterých se tehdy hojně diskutovalo. Přinesl jsem také články z *The New York Times*, ve kterých odbornice a odborníci zastávaly* i odlišné strany sporu. Studující sepsali* y recenze těchto materiálů a pak o nich diskutovali* y. Pak jsem je požádal, aby vymysleli* y dotazník o závodech ve zbrojení, který by mohli* y předložit svým známým, rodině nebo kolegům* yním v práci. Bavili* y jsme se o různých verzích dotazníků a já studentstvo požádal, aby mezi své otázky zahrnulo i některé z mých. Každý student a každá studentka měl* a zpovídat deset lidí a poté sepsat zprávu jako předmět k další diskuzi.

Studující tento projekt přijali* y a výstupy byly působivé. Vedli* y se svými respondenty* kami mimo třídu často kromobyčejné rozhovory na téma, které předtím závažně nikdy neprobírali* y. Jedna z žen vedla rozhovory o závodech ve zbrojení po cestě do práce se svými spolucestujícími v autě. Nebála se využít toho, že její posluchači nemohli uniknout. Den ode dne se její respondenti* ky méně a méně zdráhali* y mluvit o tom, co znamená válka a mír v jaderném věku. Jiný student, muž, tvrdě narazil, když vzal svůj dotazník do svého oblíbeného baru – setkal se se silnějším odporem než jeho kolegyně při dojíždění do práce. Jak jsem své studující poslouchal, nemohl jsem než obdivovat jejich inteligenci a důvtip. Říkal jsem si, jaký politický dopad by asi mělo, kdyby takovou kritickou debatu do běžných životů vnášely tisíce školních tříd, a vyplňovaly by tak prázdný prostor společnou debatou. Každý* á z mých dvaceti studujících probral* a globální téma s desítkou respondentů a respondentek. Když to vynásobíme tisíci lekcí psaní v každém semestru, dostáváme podnětnou představu, jak by mohl vypadat příspěvek kritického vzdělávání veřejnému životu, kdybychom jím nahradili* y to tradiční, které máme teď.

Pro jiný projekt jsem dal dohromady články o bojích guerilly Contra v Nikaragui. Všechny byly z mainstreamových novin; některé stranily sandinistické vládě, jiné přinášely pohled na události, které prosazoval americký Bílý dům, další kritizovaly různé aspekty zapojení Spojených států do této války. Jako obvykle jsem studující požádal, aby sepsali* y, co o válkách skupin Contra vědí před tím, než si přečetli* y články a než jsem k tématu cokoliv řekl, a poté jsme mluvili* y o jejich prvotním dojmu. V zásadě neměli* y o válce příliš mnoho informací a moc je nevzrušovala. Poté jsem je požádal, aby napsali* y shrnutí článků, prodiskutovali* y je spolu a navrhli* y další dotazník pro své kolegy* ně, který by do jejich životů vnesl další kritickou diskuzi o novém tématu. Spolu jsme o jejich návrzích diskutovali* y a já je znovu požádal, aby mezi své otázky vložili* y i některé z mých.

Studující opět zpovídali* y své respondenty a respondentky a porovnali* y jejich názory s těmi svými. Sepsali* y zprávy a porovnali* y, co o tématu věděli* y před a po přečtení článků, a zhodnotili* y stav svého učení. Ve třídě jsme si některé ze závěrů rozhovorů i zhodnocení přečtených článků přečetli* y a diskutovali* y jsme o měnících se názorech na americkou zahraniční politiku ve věci této nikaragujské války.

Toto aktuální téma přivedlo studující k osvětě a vystřízlivění. O této kapitole

historie své země slyšeli*y neradi*y. Nevěděli*y, že se jejich vláda účastní nelegální války, jejíž výsledkem je mnoho mrtvých civilistů. Vzato jako celek, vytvořili*y důležité eseje kritizující podlamování domácího i mezinárodního práva, aby se mohl Washington této války účastnit. Vytrvali*y ve čtení materiálů i vedení rozhovorů navzdory obtížnosti tématu a odporu, který často hovory v jejich okolí vzbuzovaly. Stejně jako v případě závodů ve zbrojení studující vytvořili*y prostor pro politický diskurz ve svých životech o tématu, o kterém dříve nediskutovali*y. Zezdola tak vznikly malé debaty o zahraniční politice, nedohlžené autoritami, v zapadlém koutě města. Nakonec jsem se zmínil o několika aktivitách, které proti válce v Nikaragui vznikaly. Tito*tyto studující nebyli*y však na základě svého nového vědění připraveni*y jednat.

Aktuální témata na dalších úrovních

Jako další příklad uvedení aktuálního tématu mohu poukázat na osnovy na téma apartheidu, které vyvinul středoškolský učitel v Oregonu William Bigelow a o kterých píše v *Strangers in Their Own Land* (Cizincem ve vlastní zemi) a *Witness to Apartheid* (Svědkiem apartheidu), k nemuž vznikl i stejnojmenný dokumentární film.

Aby nasimuloval realitu apartheidu, rozdělil učitel třídu na dvě části; jedna zabírala plochu 87 procent místnosti (a symbolizovala většinu půdy JAR určenou 4,4 milionům bílých obyvatel), druhá 13 procent (tedy malou část ponechanou 22,5 milionům černých obyvatel). Studující pak rozdělil do dvou nerovných skupin a požádal pět šestin, coby „černých“ obyvatel, aby se vtěsnaly do malých 13 procent třídy, a „bílou“ šestinovou menšinu, aby se volně pohybovala po větším prostoru. Velká černošská skupina nemohla opustit svůj kout bez povolení té bělošské. Aby posílil žádaný efekt, dal Bigelow bělošské skupině právo věznit potíživí*ky (ve zvláštní „věžeňské“ části třídy) a rozdávat si odměny, v tomto případě čokoládky.

Po této simulaci následovalo promítání filmů, probíhaly diskuze, četly se texty a psaly dopisy vězňům režimu v Jihoafrické republice. Studující četli*y příběhy studentek a studentů z JAR o tom, jak se žije v režimu apartheidu. A pak si sami*y představovali*y, že jsou černé jihoafrické studentstvo, a psali*y dopisy hnutí proti apartheidu v Severní Americe.

Tyto osnovy jsou dobře vyzdrojované a obsahují také brožurku pro studující o ekonomii Jihoafrické republiky a politice. Ale jejich cílem není jen předávat informace. Studující například čtou texty o vzdělávání a pak hodnotí, jak by se jim samotným chodilo do školy v takovýchto podmínkách a jaké požadavky na změnu by vznášeli*y autoritám. Bigelowův inovativní přístup dovoluje studujícím, aby viděli*y vědění jako aktivní součást historie. Na začátku hodiny studující o apartheidu nemluvili*y, není to tedy téma generované z jejich každodenních životů. Bigelowova volba apartheidu jako aktuálního tématu ukazuje, jak lze vzdálený materiál uchopit zážitkově a včlenit do participačního kurikula.

Zároveň však Bigelow se svou kolegyní Christensen píše o tom, že mohou studující vzdorovat, a často to dělají, zejména zaujme-li vyučující pozici, kterou neznají nebo která stojí v protikladu tomu, co znají ze svých každodenních rozhovorů, z mainstreamových médií nebo z tradičních osnov. Jedním ze způsobů, jak jejich odpor zmírnit, je nabídnout volbu více témat spolu s právem téma odmítnout. Ve třídě běžně vybízím studující, aby k mým tématům nabídli*y

nějaké vlastní. Když přináším vlastní téma, jako daňové prázdniny pro korporace hrožící odchodem z New Yorku, mívám s sebou články na jiná témata pro případ, že by studující diskutovat o tom prvním odmítli* y.

Spoléhám navíc na participační úvody do lekcí, které mají studujícím dodat jistoty v tom, že se na obsahu podílí a nemusí jen poslouchat své vyučující, jak je mentorují ve svém oblíbeném tématu. Jeden interaktivní formát, který používám, je rozdělení do skupin, které sepisují společné stanovisko k aktuálnímu tématu jako základ pro další diskuzi. Buď do tříd přináším texty, nebo stanovím problém, jako „proč není v žádných hlavních novinách sekce pro zprávy ze světa práce, srovnatelná s novinkami z byznysu?“. Žádám studující, aby napsali* y svá vysvětlení, přečetli* y si je vzájemně ve skupinách, bavili* y se o svých pozicích a sepsali* y skupinové stanovisko pro diskuzi v rámci celé třídy. Tento kooperativní formát učení se umožňuje vyhnout tomu, aby vyučující přednášel* a látku a pak čekal* a, jak na ni studující budou postupně verbálně reagovat. Pro mnohé studující je obtížné obhájit si své, když čelí přednášce, otázce nebo úvodu aktuálního tématu. Psaní a skupinová konzultace jim umožňují své odpovědi si promyslet a vzájemně si dát zpětnou vazbu. Tento formát dává dost času a podpory, aby získali* y sebevědomí a vytvořili* y kolektivní stanovisko. Poskytnutím dostatečného času a formátu, v jehož rámci si studující mohou ujasnit stanoviska, předtím než učitel* ka na dané téma promluví, demokratizuje tento kooperativní přístup autoritu vyučujících. Aktuální téma je tak vnášeno do třídy způsobem, který studujícím umožňuje promyslet jej a kritizovat. Snižuje se tak riziko, že budou umlčeni* y přednáškou nebo volbou tématu vyučujícími. Dostatečný čas k tomu, aby si studující promysleli* y svá stanoviska, než vyučující představí ta svá, snižuje také riziko, že pointy studujících zaniknou v pointách vyučujících. Tento přístup zachovává pravomoc vyučujících představovat témata a zároveň rozvíjí pravomoc studujících tato témata kritizovat.

Proces individuálního psaní, diskuzí v malých skupinách a dialogu v rámci celé třídy zajišťuje, že každý a stráví plněním úkolů potřebný čas – psaním, čtením ve skupině, připravováním stanoviska. Pokud vyučující klade výhradně verbální otázky, na které očekává verbální reakce, obvykle diskuzi dominují ty nejasertivnější a akademicky zaměřené studující. Individuálním psaním, skupinovou debatou a diskuzí celé třídy se zapojí více studentek a studentů, a projeví tak svou orientaci v tématu.*

Další metodou, jak zvýšit participaci studujících a snížit jejich odpor k aktuálnímu tématu, je zavádět jej prostřednictvím osobních svědectví – jako je pohnuté vyprávění lékařky o úmrtích celých rodin v nikaragujské válce; nebo vize jiného lékaře o tom, jak by vypadal nukleární střet dvou mocností; nebo vzpomínky Afroameričanky na mládí v chudobě a jaké úsilí jí stálo prosadit se v převážně bělošské společnosti; nebo zpráva vědkyně o sexistických překážkách, které jí stály v cestě do mužské profese. Tyto přístupy odpor studujících k aktuálnímu tématu snižují. Přesto jistou míru rezistence, která pramení z návyku studujících na tradiční osnovy a masmédiá, očekávám. Po ojedinelých projevech vzdoru téma nevzdávám. Pokud je ale odmítáno vytrvale, stahuji jej a sahám po nových.

Pár zdrojů odporu studujících k aktuálnímu tématu

Část rezistence studujících vychází z toho, že internalizovali* y úzké perspektivy z masmédií a z hromadného vzdělávání. Naučili* y se, jaká témata, vzdělávací styly a stanoviska jsou normativní. Normativní názory – jako „musíš se

spoléhat jen na sebe“ nebo „Kolumbus objevil Ameriku“ – se stávají zvykovými limity veřejného diskurzu a imaginace. Takový diskurz ve Spojených státech pokrývá pouze úzkou část politického spektra od umírněného liberalismu po konzervatismus. Studující jsou během dospívání vystaveni*y pouze malému množství rozdílných perspektiv. S několika výjimkami – jako byla americká debata o potratech v 80. a 90. letech – nejsou zvyklí*é poslouchat různé náhledy na velká témata. Nepřivykli*y si zapojovat se do kritického dialogu a nevidí důležitost existence odlišných alternativ. Proto, že studující postrádají zkušenost rozmanité kritické diskuze, se cítí při uvedení učitelského diskurzu často nesví*é a nekomfortně. Potřebují čas, aby si navykli*y na demokratickou atmosféru debaty, při níž je v pořádku s vyučující*m, s ostatními studujícími nebo se *statem quo* jak souhlasit, tak je kritizovat.

Studentský vzdor v aktuálním tématu a kritickém učení pramení také z odmítnutí náročné školní práce. Pasivita je snazší než participace. Kritické lekce jsou náročnější než tradiční, kde je možné vystačit si s minimální odezvou. Rok od roku mnoho studujících ztrácí svou dětskou zvědavost, školský systém dusí jejich intelektuální zájmy. Z tohoto důvodu často odmítají výzvu aktuálního tématu, které je energickou pozvánkou vyzkoušet něco nového, přemýšlet o velkých otázkách života.

Tváří v tvář novému diskurzu mohou také studující vzdorovat, protože se nechtějí trhnout od svých spolužaček a spolužáků a zdánlivě spojovat síly s vyučující*m. Zůstat zticha a nezapojovat se do diskuze může být jednou z forem projevoování skupinové solidarity. Pokud se studující nadšeně vrhne do diskuze, může být považován*a za mazánka vyučujících, který se snaží zastínit ostatní. Riskuje tak vyvrhelství a posměch.

Další perspektivou rezistence může být to, že kariérismus naučil mnohé studující vnímat vědění *instrumentálně*. Je tento kurz dobrým nástrojem k vydělání peněz, mohou se ptát. Mají menší zájem o získání znalostí jako nástrojů ke společenské změně nebo pro svůj intelektuální a emocionální rozvoj než pro finanční zisk. V konzervativním klimatu a těžkých časech 80. a počátku 90. let se naučili*y sami*y sebe vnímat jako samostatné kariéristy*ky, nikoli sociální bytosti a občany*ky světa, jejichž budoucnost závisí na spolupráci, míru, ekologii a rovnosti.

Rezistence také může vznikat z důrazu na studující [v kritické třídě], protože tradiční školství je naučilo, že vzdělání je opravdové pouze tehdy, pokud přichází od vyučujících nebo z učebnice. Pokud demokraticky učící pedagog či pedagožka začíná hodinu otázkami studujících a jejich chápáním problémů, může se stát obětí nedůvěry studujících k vlastním znalostem, jak se to naučili*y během let, kdy to, co znají, říkají a dovedou, bylo ignorováno. Vyučující, který*á respektuje a využívá to, co studující znají, nemůže očekávat výhradně příznivou reakci. Mnoho studujících bude potřebovat opakovanou zkušenost sebe samých jako znalostmi oplývajícími, bystrými bytostmi, než se naučí doceňovat to, co mohou do třídy přinést.

Tyto rozmanité zdroje rezistence naznačují, že cesta k intelektuální emancipaci vyžaduje trpělivost, experiment, vyjednávání a pečlivé pozorování procesu, jak se studující učí.

Obecně jsou studující dostatečně inteligentní, aby rozeznali*y emancipující třídu a aktuální témata jako výzvu ke kritickému myšlení o sobě a společnosti, k jednání s dynamickou zvědavostí, k hlubokému prožívání a promyšlenému

veřejnému vystupování ve třídě, která vyžaduje tvrdší práci než ta tradiční, a k převzetí aktivní zodpovědnosti za své vzdělání a svůj občanský vývoj. To je pro mnohé z nich, kteří*ré toho od školy a veřejného života nečekají příliš, strašidelná vyhlídka. Jiní*é však tuto příležitost ocení. Přestože si studující v mých třídách mohou říkat, že jsem liberál, sociální reformátor, radikál, nebo dokonce komunista, neodrazuje je to od participace na aktuálním tématu. Způsob, jakým je takové téma uvedeno, ovlivňuje, jak je přijato nebo odmítnuto. Pokud je komunikace mezi vyučující*m a studujícími vzájemná a respektující, než je téma vneseno, šance na jeho přijetí se zvyšují. Uvedení neortodoxního tématu vyžaduje dobré demokratické vztahy se studujícími a trpělivé vedení ze strany vyučující*ho.

Třetí varianta: vyučování akademického tématu

Další možnost, která se emancipujícím vyučujícím nabízí, můžeme nazvat akademické téma. Akademické téma představuje vědeckou, odbornou nebo technickou sumu poznatků, kterou vyučující chce nebo musí vyučovat. Tento materiál vychází z jednotlivých oborů – historie, zdravotnictví, počítačové vědy, účetnictví, biologie, inženýrství, literatury, fyziky, nikoli z kultury studujících. Nejde ani o aktuální společenské či politické téma. Akademické téma je příkladem strukturovaného vědění z oboru vyučujících.

Stejně jako aktuální témata i to akademické může vyvolat vzdor studujících, protože se jedná o téma vzdálené diskurzu a vědění jejich každodenního života. A stejně jako sociální otázky i akademická témata jsou neznámá a náročná. Tradiční akademická témata svým žargonem a strukturou využívají školský diskurz, který se běžnému životu odcizuje ještě více než aktuální témata. Bývají abstraktní a formální, zatímco běžná konverzace bývá konkrétní a hovorová. Akademičky a akademici mají tendenci, vlivem svého vzdělání, lektorovat ostatní. Odbornice a odborníci z různých oborů vědění tradičně předávají balíky informací neodborníkům; takové didaktické chování se střetává se studentskou participací.

Předměty praktické pro kariéru nebo profesní vzestup, jako memorování skupin svalů u fyzioterapeutů*ek nebo složení krve u lékařských laborantů*ek nebo programovacích jazyků u počítačových techniků*ček, se mohou setkávat s menším odporem než tradiční fyzika nebo historie nebo literatura, protože kariérní dovednosti bývají vnímány jako konkrétní a komerčně úspěšné. Kariérní programy mluví o aktivitách ve skutečném světě, ne o vědeckých abstrakcích nebo vzdálených časech nebo o neznámém uměleckém díle. Navíc jsou takové programy studujícími vnímány jako lukrativní na trhu práce. Přestože skutečná uplatnitelnost vzdělání z těchto programů není vysoká (Pincus 1980), studující je považují za přínosné pro svou schopnost vydělat si na živobytí. Neznamená to, že by je kurzy v účetnictví nebo ve výpočetní technice nebo ve zdravotnictví inspirovaly více než sociální, přírodní a umělecké vědy. Více však věří, že se finančně vyplatí, v porovnání třeba s literaturou nebo historií, které nemají přímou spojitost s šancí se uplatnit.

Avšak i v lukrativních kurzech se studující musejí potýkat s přednáškami coby přenosem informací. Nalévání informací do studujících je odcizující metoda, která je rozladuje a umlčuje. Existuje segment studentů a studentek, asi 20 procent, kteří*ré přednášené učivo mohou vstřebat. O této skupině budu mluvit v další kapitole, kde proti sobě stavím kritický dialog a učitelskou promluvu. Nyní si však vystačím s tezí, že přednášky, v jejichž rámci mají studující

vstřebávat zhuštěný přenos informací, jsou pro ně odcizující. Akademické přednášky na ně působí jako cizí jazyk. Ne-elitní většina může kriticky přemýšlet o leccem, nikoli však prostřednictvím školských přednášek. Do třídy přináší spoustu myšlenek o akademických předmětech, jako jsou matematika, přírodní vědy a historie, ještě se však nenaučila nazývat to, co znají, „vědění“. Říkají si, že vyučující mají znalost věcí, které jsou důležité ve škole, a studující znají věci potřebné v životě.

Vyučující absolvovali*y vysoké školy, disponují akademickými znalostmi získanými od profesorů a profesorek, kteří*ré jim je přednášeli*y. Vyučující učí vesměs to, co a jak se samotní*é učili*y. Mají sklony kopírovat látku a výukové metody, které pozorovaly*i. Jejich rutinou je přednášení materiálu tak, jak byl určen školskými radami. Každý obor, profese, kariérní specializace zaujímá malý koutek v balkanizované mozaice vzdělání. Je ostuda, že tyto akademické dělicí linie vytvořily velmi úzké pojetí učení se. To je starý problém, kterého jsme se nezbavili*y. Kohl (1969) tvrdí, že „vyučující byl*a najat*a, aby učil*a konkrétní předmět, a tím se omezuje jeho*její svoboda“. (43) Judy (1980) se staví proti existujícím limitům ve výuce angličtiny a tvrdí, že „vyučující angličtiny by měly*i považovat svůj předmět za interdisciplinární. Angličtina není jen literatura a gramatika. Je to historie, antropologie, psychologie, biologie, chemie, fyzika, ekonomie [vedení] domácností, řemesla, humanitní vědy a umění“. (99) Judy navrhuje interdisciplinární výuku předmětu, který leckdo považuje za otevřenější než „tvrdé“ vědní obory, jako jsou ekonomie, inženýrství nebo chemie. Kohn ale trvá na tom, že výuka orientovaná na studující může být zkoušena i ve vědních oborech, které jsou vyučovaným obsahem limitovanější než kurzy jazyků:

„Angličtina není jediný předmět, který může být vyučován v otevřené třídě. Viděl jsem, jak se podle neautoritářských principů vyučují historie, přírodní vědy, matematika a tělesná výchova. Ve všech případech vyučující navrhuje studujícím možnosti toho, co se mohou učit, potom udělá krok zpět a nechá je, aby si sami*y vybrali*y, co se učit chtějí ... Historie je plná klíčových témat, jako válka, vykořisťování, láska, moc, které mohou být zkoumány. Je s podivem, jak přirozeně v jakémkoli předmětu studující reagují, když mají na výběr, co se učit.“ (43–44)

Judy vyzdvihuje tematický přístup k humanitním vědám, [C. H.] Knoblauch s [Lil] Brannon (1984) zase prosazují psaní jako nástroj vytváření významu napříč předměty sociálních, přírodních a humanitních věd. Myšlenka interdisciplinárních témat – jako je studium matematiky a fyziky v mezivědních kurzech o „světle“ a „zvuku“ (což je program v některých newyorských školách z oblasti Central Park East) – počítá s širokým využitím přírodovědných a technických programů. Pedagogové a pedagožky vyučující akademická témata mohou využít metody volby a zkoumání, jak je popisuje Kohl, i v předmětech, kde je třeba studující naučit specializované dovednosti a sumu poznatků. Pokud mají studující v rámci studia možnosti volby, přebírají za proces větší míru zodpovědnosti.

Problém je řešením: stanovování akademických témat

Vyučující může studujícím pomoci přijmout akademické téma za své tak, že stanoví látku předmětu jako první problematickou otázku, jak jsem to udělal ve svém kurzu psaní, který jsem začal otázkou: „Co je to dobré psaní?“ V matematice taková otázka může znít: „Co to je matematika?“ a potom: „Co to je sčítání, odčítání, násobení a dělení? Můžete to popsat vlastními slovy?“

Frankenstein a Powell (1991) spolu s dalšími z oboru etnomatematiky podtrhují význam studentského psaní o tom, jak využívají matematiku ve svých běžných životech. Otázky, které posílí vědomí každodenní zkušenosti s matematikou, mohou být třeba: „Kterí lidé ve vašem okolí matematiku využívají? Jak se matematika využívá u vás v práci, doma, v televizi nebo v novinách?“ Aby vyučující posunul akademické téma dále od přímé studentské zkušenosti, může se zeptat: „Kdo v naší společnosti využívá matematiku a za jakým účelem?“ Matematika je jedním z nejabstraktnějších a nejspecializovanějších akademických předmětů, takže je ideálním prostorem, kde může metoda nastolování problému (*problem posing*) uplatnit kritické přístupy, orientované na studující.

V hodinách historie se může otázka stanovující vyučující zeptat: „Co je to historie?“ Úvodní otázku mohou následovat další: „Jaká historie je pro vás nejdůležitější? Co se chcete dozvědět? Máte historii? Jak se o své historii můžete něco dozvědět? Liší se vaše historie od historie vašich rodičů nebo prarodičů? Mění se během let historie? K lepšímu, nebo horšímu, než jaká byla dříve? Ovlivňuje historie váš každodenní život?“ Jakmile jsou tyto otázky stanoveny, popsány a prodiskutovány, je možné téma a vzdálenou epochu studujícím přiblížit čtením osobních zážitků lidí z daného období. Po přečtení o nich mohou diskutovat ve skupinách, a prohloubit tak své porozumění období a vyprávějí osobě, sdílet své názory na to, jaký vztah má příběh k jejich vlastním životům; dále může diskuzi vést celá třída. Jak navrhuje Kohl, hlavní téma – jako jsou migrace, industrializace, kolonizace, demokracie, revoluce, nespravedlnost – lze předložit k diskuzi ještě před tím, než se objeví v textech. Za tímto účelem může vyučující napsat na tabuli slova jako hranice, industrializace, nespravedlnost a požádat studující, aby napsali*y, co pro ně znamenají, poté o nich diskutovat ve skupinách a v celé třídě, dokud o těchto konceptech nevytvoří diskurz ve svém vlastním jazyce, do něhož lze poté včlenit další texty a přednášky. Tím, že si vlastní diskurz studující vytvoří předtím, než uslyší komentář vyučující*ho, mají šanci zpracovat materiál ve vlastních pojmech, a sníží se tak riziko, že budou při studiu akademických témat umlčeni*y autoritou vyučujících nebo učebnic. Giroux (1978) nabízí další kriticky, na studující orientovaný způsob, jak nastolit historii jako problém v rámci sociálněvědních předmětů. Giroux požádal studující, aby přečetli*y primární materiály a pak na základě těchto dokumentů sami*y historii sepsali*y a vyzkoušeli*y si tak, jaké to je být historičkami a historiky, přicházejícími s alternativními výklady událostí, o kterých lze dále přemýšlet a debatovat ve třídě. Takto lze kreativně skloubit na studující zaměřenou pedagogiku s akademickými tématy.

Přeměna akademické odbornosti v akademická témata

Participační metoda nastolování problému může proměnit vzdálené akademické vědění v témata studujícím přístupná. Zahrnuje dvousměrnou transformaci probírané látky a diskurzu. Na jednu stranu vyučující předkládá látku, sumu poznatků, jako problém, který studující reflektují ve vlastním jazyce. Na druhou stranu studující, přicházející do třídy s vlastním univerzem slov, témat a zkušeností, jsou vybízeni*y k překročení sebe sama a k průzkumu neznámého území, které není generováno jimi samotnými. Tato dvojitá transformace odborné znalosti a studentské znalosti proměňuje také roli vyučujících a diskurz z jednosměrného předávání informací v demokratické nastolování problému (*problem posing*). Dvě oddělená univerza akademického diskurzu a studentské promluvy přestávají být vzájemně izolovaná a vzniká nový, „třetí“ diskurz, o kterém budu mluvit později.

Může takový vzájemný proces fungovat ve všech předmětech, ne jen v „měkkých“ humanitních oborech? Předměty jako jazyky, literatura a sociální vědy mají jisté historické kořeny v reflexi sebe samých a společnosti. Naopak přírodní vědy, technické předměty a obchodní kurzy mají sklony orientovat výuku na probírané informace a ignorovat sociální kritiku a sebereflexi. Kriticky vyučující pedagogové a pedagožky mohou tuto nerovnováhu vyvažovat. Freire (1973) tvrdí, že „problematizovat lze cokoliv“. (125) Akademické a technické odbornice a odborníci mohou, tvrdí Freire, vést dialog se studujícími, protože dialog nezávisí na obsahu kurzu:

„Dialog v jakékoliv situaci (ať jde o vědecké a technické vědění, nebo vědění prožitě) vyžaduje problematizaci tohoto vědění v jeho nezpochybnitelném vztahu s konkrétní realitou, do které je včleněno. ... V tabulce, kterou je nutné se naučit nazpaměť, je 4 x 4 jedna věc; 4 x 4 přeloženo do jazyka konkrétní zkušenosti znamená věc jinou, například čtyřikrát postavit čtyři cihly. Studující by místo memorování rovnice 4 x 4 měli* y objevit její vztah k něčemu z lidského života. ... Dá se říct, že úkolem učitele*ky historie je situovat izolované historické události v jejich úplnosti, tedy historii „vysvětlit“. Pro mě zní její úkol jinak: představit materiál takovým způsobem, který by povzbudil studující ke kritickému přemýšlení, aby mohli* y přijít s vlastními výklady těchto dat.“ (124)

Tento zkušenostní a kritický přístup k akademickému studiu může být položen jako série otázek: Z jakého kontextu tato látka vychází? Jaké historické okolnosti reflektuje? Jaký je její vztah ke kontextu studujících? Například, jak může biologie ukázat vztah osobního zdraví k průmyslovým praktikám a dietě ve věku narůstajících případů rakoviny?

V kritické architektuře mohou studující diskutovat o stavbách, které dominují jejich okolí. Jaké stavby jsou v jejich sousedství, v okolí školy, univerzity? Považují je za krásné, nebo ošklivé? Jaké nové stavby se staví? Za jakým účelem? V překrásném, novém světě konce dvacátého století architektuře dominují husté bytové komplexy přeplněných měst; v kdysi zelených venkovských oblastech rozplzlá zastřešená nákupní centra; vytáhlé jehlovité věže na zmenšujících se pozemcích (které blokují sluneční svit a vzduch); kancelářské budovy, které vytlačují z centra obytné jednotky; rostoucí vězení jako odpověď na kriminalitu (postihující více chudé); zbytečná přístaviště pro jaderné námořní síly; multikina namísto místních kin; a zábavní parky namísto veřejných parků. Kdyby tyto tendence byly představeny studentkám a studentům architektury jako problematizující otázka, k jakému závěru by došli* i ohledně společenských priorit a etiky své budoucí profese? Ve městech, jako je New York, se silnice, metro a mosty rozpadají a bydlení, nemocnice a školy jsou nevyhovující. Pokud by měli* y studující architektury odpovědět na otázku, co by se mělo stavět, aby byl život lidštější a celostnější, s jakými prioritami by přišli* y?

Na základní a střední škole by v úvodních předmětech přírodních věd mohl* a vyučující začít otázkou, jak studující rozumí slovu „věda“. Diskuze by mohla studující navést ke zkoumání toho, jak se biologie a chemie uplatňuje v jejich životech. Jak ze své perspektivy vědu uplatňují a pozorují v rámci všedního dne? Doma, při vaření? Opravování aut? Užívání počítače? Vyučující může pokračovat tak, že se zeptá, na jakých vědeckých tématech chtějí pracovat, a využít odpovědi pro společné utváření kurikula. Aby včlenil* a vědy do kontextu studentské zkušenosti, může vyučující třídě položit otázky jako: Proč má jablečný cider bublinky, ale jablečný mošt ne? Jak umělá sladidla oblnou jazyk, že chutnají sladce, když to nejsou cukry? Proč chleba kyne? Co dělají antibiotika v těle? Jak se zahojí zlomená kost? Taková témata mohou pomoci vyučovat přírodní vědy na otázkách z každodenní zkušenosti. Ve třídě by kriticky učící pedagog či pedagožka kladl* a důraz na přímé experimenty, které obsah předmětu ožíví. Zahrnout studující do rozhodování může tím, že jim dá na výběr, jaký materiál, reakci, prvky nebo procesy chtějí zkoumat v laboratoři. Po experimentech mohou studující přednést své závěry třídě. Přírodní vědy by měly být vzrušujícím terénním projektem, hlavně pro mladé žactvo, zahrnujícím výlety, zkoumání prostředí, pozorování počasí a hvězd, pěstování rostlin, zeleniny i květin. Takové projekty vyžadují stejně tak návštěvu zahradnictví jako čtení o tom, co lze pěstovat. O všech aktivitách lze psát do vědeckého deníku, aby se

psaní stalo součástí učení.

Stanovování akademických otázek: mediální studia a kritická literatura
Abych mohl akademické téma učit participativně, nabízím svým třídám žurnalistiky a médií strukturované cvičení, které následuje po dlouhé diskuzi o úvodních otázkách studujících a o tom, jak definují zpravodajství a masmédia. Toto cvičení zahrnuje schéma médií ve společnosti. Na tabuli jsem nakreslil tři boxy a požádal studující, aby si je překreslili* do sešitů (obr. 1). Schéma představuje média jako sociální systém vzájemně propojených polí. Pole A znázorňuje hlavní mediální organizace, kde jsou informace zpracovávány, agregovány a distribuovány. Pole B je svět mediálně významných událostí, o kterých média zpravují. Pole C je publikum, které přijímá nebo kupuje zpravodajské produkty nebo jiné výstupy mediálních titulů. Aby byl model interaktivní, pole musejí směřovat položky a vlivy. Nakreslil jsem šipky, které tato propojení znázorňují, a požádal studující, aby ke každé dopsali* y, co mezi sebou daná pole směřují. Tuto práci dělají studující samostatně na svých místech, potom ve dvojicích porovnávají své odpovědi a své závěry představují v rámci celotřídní diskuze. Na tabuli ke každé šipce jejich návrhy zapisují, doptávám se na jejich závěry a vedu diskuzi o tom, na čem se shodnou a v čem se jejich názory liší.

V tento okamžik rozšiřuji schéma o dvě další pole: vláda a byznys (obr. 2). Tyto přírůstky model komplikují, zejména rozdvojená sekce byznysu, pole E, které dělím na velké korporace, jež média vlastní, a na ty, kteří* ré zadávají reklamy, na nichž média významně příjmově závisí. Znovu žádám studující, aby definovali* y výměny, které jsou znázorněny šipkami, prodiskutovali* y své odpovědi s kolegy a kolegyněmi a přispěli* y do třídní diskuze.

Toto schéma představuje participační akademické cvičení, které vybízí k zapojení inteligence a důvtipu studujících. Ptali* y se například, co se stane, když velký vlastník médií zároveň zadává reklamu, což dále komplikuje pole E. Dále se ptali* y, jaké role hrají nekomerční média, například veřejnoprávní nebo agentura Associated Press, která neprodává zprávy občanům a občankám, ale jiným médiím. Chtěli* y vědět, jak do tohoto modelu zapadají reklamní agentury, které pro média reklamy vytvářejí. Dále se zajímali* y, co se stane, když se mediálně zajímavou událostí z pole B stane vláda nebo byznys. Jak o nich média referují s ohledem na vazby, které s nimi sama mají. Problém vlivu vlády a byznysu na média je zakreslen přímo v modelu. Pokud takové téma nevyvěrá přímo z diskuze, nadnesu jej otázkou: „Jaký by měl být v demokracii vztah vlády a byznysu s médii?“

Toto cvičení studující nabádá, aby vlastními slovy systematicky popsali* y, jakou roli média v jejich životech hrají. Poté co vysvětlí a prodiskutují svou představu šipek mezi polí a vazeb na ose byznys-vláda-média, jim nabídnu vlastní komentář, a začlením tak do cvičení svou znalost a analýzu. Takové akademické cvičení zahrnuje kritické myšlení a kooperativní učení. Potom pokračujeme čtením textu o dopadu reklamy a vlastnického monopolu na demokracii a média. (Bagdikian 1987)

Literaturu jako akademické téma můžu uvést tím, že svým středo- nebo vysokoškolským studujícím položím otázku: „Je ve vašich životech pouliční násilí problém?“ Žádám je, aby o tématu napsali* y a pak o něm diskutovali* y. Dále je žádám, aby stejnou otázku položili* y své rodině, přepsali* y jejich odpovědi a tento materiál přinesli* y do třídy pro společnou diskuzi. Takhle téma pronikne do jejich všedního života a stane se rodinnou, nikoli jen třídní otázkou.

Ve třídě využíváme široké pojetí procesu psaní. Po pár minutách, kdy o otázce přemýšlejí, je vyzvu k sepsání hlavní myšlenky a k rozpracování svých poznámek a seřazení teze, které se ve své eseji chtějí věnovat. Po dvaceti nebo třiceti minutách psaní prvních verzí je požádám, aby si text přečetli* y nejdřív pro sebe a poté navzájem v malých skupinách pro zpětnou vazbu, kterou pak zapracují do nové verze textu. Po dokončení tohoto procesu své texty čteme a využíváme je jako materiál pro diskuzi o tom, co to je dobré psaní, a o problému násilí.

Dále se snažím podnítit imaginaci studujících, aby o tomto sociálním problému přemýšleli* y z jiného úhlu. Někdy je žádám o beletristickou formu: „Napište prosím příběh o někom, kdo se snaží zastavit násilí ve svém sousedství.“ Po několika kolech editace a přepisování čteme příběhy ve třídě a diskutujeme o nich. Žádám je také, aby své příběhy četli* y svým rodinám a pozorovali* y jejich reakce, než sepiší poslední verzi textu. Jejich příběhy pak zveřejňuji ve školních nebo obecních tiskovinách, a snažím se tak podpořit to, aby studující sami* y sebe vnímali* y jako spisovatele a spisovatelky.

Poté studující žádám o nastudování toho, jak se téma násilí vyskytuje v textech z různých období – v oficiální literatuře vydané knižně v porovnání s jejich vlastními texty. Četbu o násilí ve společnosti vybírám z různých žánrů: beletrie, literatura faktu, sociologické eseje. Se třídou se přesouváme zpátky v čas, kde zkoumáme výskyty násilí, jako jsou otrocká vzpoura Spartaka nebo popisy [vůdce] Wata Tylera a selského povstání ve středověku nebo Romeo a Julie nebo Jindřich IV. nebo debaty o [nové cromwellovské] puritánské armádě ve 40. letech 17. století nebo záznamy masakrování původní americké populace, kterou na svých cestách mořeplavec potkal, Kryštofem Kolumbem, nebo příběhy života a povstání otroků a otrokyň na americkém Jihu. Četli* y jsme také romány o americké občanské válce, jako Scottův Waverley nebo Hemingwayovo Komu zvoní hrana nebo Malrauxův Lidský úděl, a také příběhy z doby industriální revoluce, jako Dickensovy Zlé časy nebo popis urbánního života Down These Mean Streets (volně „Život na ulicích“) od Piriho Thomase nebo venkovského násilí v Barvě nachu od Alice Walker nebo o politické vzpouře jako v románu Vida od Marge Piercy. Žádám studující, aby jednu z těchto knih doma přečetli* y nahlas, zaznamenali* y reakce svých rodinných příslušníků a porovnali* y je se svými vlastními. „Dával literární text rodině smysl? Jak mu rozuměla? Považovala ho za dobrou knihu? Co o ní říkala?“ Reakce rodiny je dále analyzována ve třídě.

Nakonec žádám studující, aby sepsali* y své odpovědi na tyto otázky: „Co je třeba změnit, aby se snížila úroveň násilí? Jak by měl* a vaše okolí zabezpečit starosta* ka? Co by měla dělat policie? A co samotné sousedky a sousedi?“ Se souhlasem studujících posílám jejich odpovědi městské radě, vedoucí policie, do novin a do místních organizací a ptám se, jestli se k nim chtějí vyjádřit. Poslední aktivitou může být pozvání zástupců* kyň těchto organizací do třídy nebo dobrovolná návštěva jejich kanceláří a diskuze s nimi o tom, co se dá v této věci dělat. Celkově vyžaduje takové strukturování literárního kurzu jako zkušenosti větší míru kritické aktivity; nejde o rychlý závod napříč osnovami se závěrečným testem s krátkými otázkami. Cílem je vyhnout se pouhému přenosu informací, což je pasivní metoda tradičního školství. Studující jsou přesyceni* y fragmentovanými akademickými informacemi, naopak se jim nedostává mnoho obsahu. Nedostává se jim vášně z poznávání sebe a své společnosti. Prahnou po smysluplném kontextu, po intelektuálním a emočním požitku z přemýšlení a po celostním učení, které uspokojí jejich touhu po chápání. Školství mnoho studujících naučí, že vzdělání je nesmyslný rituál zabalený do slov bez významu.

Smysluplná slova: nastolování problému místo přednášek

Akademické předměty skýtají příležitost participačního nastolování problému (*problem posing*), většinou je však specializované vědění studujícím předáváno jako netečné informace k zapamatování. Mnoho vyučujících ale nechce, aby studující jen hlitali* y fakta. Často v přednáškách spěchají, protože se od nich vyžaduje, aby odučili* y velké množství akademického materiálu. Jejich svoboda závisí na tom, jak přísný nad sebou mají dozor a jak chytře dokážou manévrovat kolem oficiálních osnov. Vyučující je občas nucen* a opustit výklad kvůli vzdoru studujících vůči pasivní podobě učení; ti* y narušují průběh výuky, dokud nedostanou něco, do čeho se mohou zapojit aktivně.

Přestože vyučující čelí studentské rezistenci a úzce pojatým osnovám, mnoho z nich zoufale touží po tom, aby se mohli* y podělit o svou lásku ke studiu. Například je fascinuje historie kvůli dramatickým konfliktům z minulosti, které změnily společnost a jejichž následky pocítujeme v přítomnosti. Jít po stopách kořenů současného života je jeden způsob, jak mohou studující minulost prožít. Fyzika a astronomie jsou vzrušující, protože přesahují to, co víme o vesmíru. Mnoho vyučujících má ke svému oboru hluboký citový vztah a chce se o něj se svými studujícími podělit. Cesta přednášení akademické látky je tak často lemovaná těmi nejlepšími úmysly.

Emancipující vzdělávání neodmítá vášně vyučujících pro vědění ani jejich touhu předávat expertní znalost. V kritické pedagogice, kterou v této knize popisují, mají akademická témata své místo a stejně tak přednáška v rámci kritického dialogu, což vysvětlím později v modelu nastolování problému (*problem posing*). Akademická a aktuální témata tento model přenášejí do formálního a pokročilejšího vzdělání dále, než to dělají generativní témata vzešlá z kultury studujících. Pokud mohou aktuální témata osvětlit sociální svět mystifikovaný masmédií a oficiálními osnovami, akademická témata pak otevírají cestu do světa specializovaného vědění.

Otázkou je, jak akademické téma přednést tak, aby studující neumlčovalo a nenudilo. Dewey (1963) se této otázky dotkl, když se zeptal: „Jaké místo a význam mají obsah předmětu a organizace v rámci zkušenosti? Jak obsah předmětu funguje?“ (20) Cestu pro „nové“ progresivní vyučující své doby Dewey (1974) viděl v tom, že „nové vzdělávání ostře kontrastuje s postupy, které [výuku] začínají fakty a pravdami stojícími mimo zkušenost studujících, kteří* ré tak mají problém tato fakta do rámce zkušenosti vnést ... Nalézt materiál pro výuku uvnitř zkušenosti je však pouze první krok. Dalším krokem je postupně rozvést to, co je již zažito, do plnější, bohatší a také organizovanější formy.“ (73–74) Cílem je strukturované, kritické vědění, to ale nemůže být počátečním bodem. Základem, do kterého jsou akademický materiál a strukturované vědění situovány, je zkušenost a chápání studujících.

Situování akademického vědění

Jen si představte, jakou zvědavost a inteligenci si mladí lidé do života přináší a jak rychle své nadšení pro učení ztrácí v pasivním školství. Metoda nastolování problému skrze akademická témata je pokusem, jak tuto dychtivost po učení obnovit. Odborné vědění a strukturovaná výuková látka mohou být plodným polem studentského rozvoje. Sumy vědění ve třídě vystavené jako akademické doručovací systémy studující odcizují. Akademický jazyk a sumy vědění se musí podrobit multikulturnímu kompromisu s běžným jazykem a zkušeností studujících. Akademický svět vědění je skvělý, ale naneštěstí byl vystaven bez účasti obyčejných lidí a s minimálním respektem ke kulturní

diverzitě. Žije v diskurzu a na místech, které vylučují lidi mimo elitu. Běžný život je od výhod akademického studia vzdálen. Situováním akademických témat do metody nastolování problému a do porozumění studujících se kriticky vyučující pedagog či pedagožka snaží tyto dva světy propojit.

Metoda nastolování problému se tedy nestaví proti látkám předmětů, akademickému vědění ani intelektuálnímu nadšení. Hledá emancipující formát pro studium jakéhokoli tématu. Kriticky demokratická pedagogika je vítána na prahu všech předmětů, nikoli jen v podobě generativního či aktuálního tématu. Akademická témata potřebují participační proces. V tomto procesu je klíčovou rolí *dialogu*. Hodnotou *dialogu* v agendě takového vzdělávání a vytvářením demokratického diskurzu ve třídě se budu zabývat v další kapitole.