

# ZVLÁŠTNÍ VÝZNAM ŠKOLNÍCH ZAHRAD A PŘESTÁVEK VENKU

*Instalace stromů, keřů a dalších rostlin přinesla velkou změnu a nabídla dětem různé možnosti, takže už nemusí pouze hrát fotbal anebo se upotit k smrti na asfaltu v červnu. Ředitel školy (Dyment 2005)*

*Škola a její pozemky by měly stimulovat proces dětského rozvoje. Bezprostřední krajina, ve které škola stojí, je důležitá a může být bohatým zdrojem pro učení. Eileen Adams (Adams 1990)*

Učit se venku lze jistě kdekoli, ale vlastní školní zahrada to usnadňuje a navíc může přinášet dětem i další výhody. Proto jsme se rozhodli věnovat významu školních zahrad a přestávek venku tento zvláštní prostor.

Školní zahrada skýtá blízké prostředí, které může mnoho učitelům cestu ven ve výuce ulehčovat (Dyment 2005, Činčera 2016b). Učit se venku ve známém prostředí je představitelnější, je snazší se na to nachystat a obvykle to ani není daleko. Dobrá přírodní zahrada je také předem připravená pro výuku venku. Je vhodné, pokud někdo už v jejím návrhu promyslel prvky, které v ní výuku usnadní, například ukázkové biotopy, experimentální či pracovní prostory anebo i vhodná místa na shromáždění a usazení všech studentů, kde je možné jim něco říci, kde mohou psát apod. (Dyment 2005)

Školní zahrada a další přírodní školní pozemky však přináší dětem i další benefity. Už jsme viděli v kapitole o delším soustředění, že zelené prostředí škol, především se stromy, má vliv na obnovení pozornosti dětí a jejich vzdělávací výsledky. Pouhý výhled do blízké zeleně žákům prospívá, tím spíše přímý kontakt s ní.

Přírodní prostředí dále působí na žáky i o přestávkách a po vyučování, za předpokladu, že školní zahradu mohou svobodně využívat. Mnoho různých výzkumů ukázalo, že děti si raději hrají na zelených místech než na asfaltu či jiném umělém povrchu. (Sebba, 1991; Sobel, 1993, Titman 1994, Lucas, 2010, Chawla 2014, Gifford 2016) Dokonce i dětská hra se v přírodnějším prostředí proměňuje. Zatímco klasická hřiště podporují především fyzickou zdatnost dětí, přírodní hřiště a zahrady přinášejí podněty pro větší rozvoj kreativity, představitivosti a sociálních vazeb. (Faber Taylor 1998, Herrington 1998, Chawla 2014) Přírodní prostředí nabízí dětem pestřejší paletu her i pohybu a podporuje zapojení všech dětí navzdory jejich rozdílům. (Dyment 2005, Bell 2006, Dyment 2008)

Má to až nečekané souvislosti a důsledky. Studie Susan Herrington and Kena Studtmanna například ukázala, že na hřišti s obvyklými konstrukčními herními prvky dominovaly v sociální hierarchii děti, které byly silnější, rychlejší a vylezly výše. Když na hřiště přibýly stromy a přírodní materiál, původní herní prvky začaly být méně využívány a přírodní prostředí se stalo centrem pro socializaci a fantazijní hru dětí. Změnila se i hierarchie dětské skupiny ve prospěch dětí, které se lépe vyjadřovaly a měly větší „kreativitu a představitivost, čím vším by místo mohlo být“. (Herrington 1998)

Velkým přínosem pro odpočinek, obnovení pozornosti v průběhu vyučování, ale i celkový rozvoj dětí mají přestávky venku. Kdysi byly běžnou realitou rozšířenou prakticky po celém světě. Na mnoha

místech se však v posledních desetiletích od přestávek venku upustilo, ať už pod tlakem na výsledky v nabitém kurikulu anebo z rostoucích obav o bezpečnost dětí. (Robert Wood 2010) Dnes se ukazuje, že tato strategie k ničemu nevede. Výzkumy prokazují příznivý vliv přestávek jak na lepší pozornost a chování dětí ve třídě, (Pellegrini 1995, Barosh 2009), snížení stresu a rozvoj přátelských vztahů (Chawla 2014), tak na lepší výsledky v testech. (Sievertsen 2016) Přestávky, které děti stráví volnou hrou v přírodním prostředí, jim také v hojně míře přináší to, co jim učení ve třídě často nedokáže poskytnout pocit autonomie, kompetentnosti a sounáležitosti se spolužáky. (Chawla 2014)

Výzkum Wendy Titman dokonce ukazuje, že zahrady a školní pozemky fungují jako skryté kurikulum školy. Děti si velmi dobře uvědomují, jak vypadají školní pozemky školy, nakolik odpovídají jejich potřebám a co všechno na nich mohou dělat. Míru péče dospělých o prostředí školy děti čtou jako signál toho, jak moc dospělým záleží i na nich, na dětech. (Titman 1994) Tuto pozoruhodnou studii blíže představíme na další straně.

## **JAK DOBRÉ PROSTŘEDÍ, TAK DOBRÍ LIDÉ? SKRYTÉ KURIKULUM ŠKOLNÍCH POZEMKŮ**

*Prostor venku je nuda. Nedá se tam nic dělat. Také by tě to nebavilo pořád jenom na kousku asfaltu. Žák (Titman 1994)*

*Kde děti neměly kam se schovat, kam odejít po hádce, kam si sednout a bloumat v relativním klidu a nic nedělat, tam pociťovaly, že prostředí školy nedokáže naplnit jejich základní a prostou potřebu. Wendy Titman (Titman 1994)*

Má fyzické prostředí školy a způsob, jakým se o něj staráme, vliv na postoje a chování dětí? Pokud ano, jak a proč? To byly otázky, které zajímaly Wendy Titman ve Velké Británii. Během 2 roky trvajícího výzkumu navštívila 12 škol v Anglii a ve Walesu, prohlédla si jejich školní pozemky, provedla 25 skupinových rozhovorů s 216 dětmi ve věku od 5 do 12 let, 15 dalších individuálních rozhovorů s dětmi a další rozhovory s řediteli a zaměstnanci škol a někdy i rodiči dětí. Použila speciální metodu sémiotické analýzy jazyka dětí, aby porozuměla tomu, jak děti „čtou“ svoje prostředí a jaké významy propůjčují tomu, co vidí.

**Jaká místa a aktivity mají děti rády a jak by vypadal ideální školní pozemek? Obsahoval by stromy, květiny a další rostliny. Zvířata, jezírka a místa s dalšími živočichy. Přírodní barvy, rozmanitost a změnu. Místa s povrchem, který „nebolí“ a „nezraňuje“, když si tam děti hrají. Místa a prvky, na které či do kterých se můžete posadit nebo se o ně opřít (ne lavičky, ty jsou nudné) a které poskytují stín a úkryt před deštěm. Zahradu, ve které jsou různá zákoutí, kde si můžete udělat skrýš, své tajné místo, a kde najdete soukromí. Struktury, vybavení a materiály, které se dají proměňovat, ať už opravdu, anebo v dětské představivosti.**

Navštívené školy zdaleka neodpovídaly představám a potřebám dětí. Většinou dětem nabízely prostor na vyběhání, to, co dospělí nazývali „upuštění páry“. Děti pak cítily, že to, co se od nich venku

čeká, je lítat kolem a honit jeden druhého, případně hrát organizované hry, kde většinu prostoru zabere jedna skupinka na úkor všech ostatních. Další potřeby dětí buď byly přehlíženy, nebo je děti naplňovat nesměly. Vyplývalo to z povahy venkovních prostor i ze způsobu jejich využití.

Děti si dále myslely, že školní pozemky jsou především pro ně, a podoba pozemků tedy pro ně zrcadlila hodnotu, jakou dospělí přisuzovali dětem. **Když školní zahrada a hřiště alespoň částečně naplňovaly jejich potřeby, děti to četly tak, že škola vnímá a chápe jejich potřeby a stará se o ně. Když školní pozemek potřeby dětí nenaplňoval, byl špatně udržovaný nebo hra na něm přinášela nepříjemné zážitky, tam děti předpokládaly, že to dospělí ve škole dobře ví, ale že jim ony samy za větší péči nestojí.**

Kde děti viděly, že zanedbávání pozemků je v souladu s étosem školy, stály před těžkou volbou. Buď to přijaly jako dominantní kulturu školy a potlačily své osobní hodnoty, anebo odmítly školní étos a vše, co s ním bylo spojené. Některé děti nedostatečnou péči školy o své prostředí vnímaly jako jasnou pobídku k vandalismu.

I v tomto výzkumu zřetelně vyvstalo, že **pokud děti dostaly možnost smysluplně se podílet na úpravě školního pozemku a péči o něj, vzaly ho za svůj. Tato zkušenost ovlivnila nejenom vztah dětí k tomuto pozemku, ale také jejich postoje a chování ke škole jako takové.**

Titman, W. (1994). *Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds*. World Wide Fund for Nature / Learning Through Landscapes, UK.