Podpora rovnosti
a rozmanitosti
ve vzdělávání

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
OP Praha – pól růstu ČR

Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce

Anna Babanová

Podpora rovnosti a rozmanitosti ve vzdělávání.
Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce.

Vydává: Gender Studies, o.p.s.
V Praze roku 2019, vydání první.
www.genderstudies.cz
Publikace vychází v rámci projektu
Výchova k respektu a toleranci. Od učitelů k dětem.
Číslo projektu: CZ.07.4.68/0.0/0.0/16_037/0000304

Autorka: Anna Babanová
s přispěním Ireny Smetáčkové
Odpovědná redaktorka: Markéta Štěpánová
Grafická úprava: Jan Šiller
Jazyková korektura: Hana Štěpánová

Na vzniku příručky spolupracovali: Johana Jonáková,
Jana Poche Kargerová, Petr Koubek, Jaroslav Kratochvíla,
Tereza Krčmářová, Petra Prokopová Machalová,
Iveta Pasáková, Roman Petrenko, Eva Růtová,
Jana Stejskalová, Vlaďka Sučková a Mirka Škardová.

Metody uvedené v příručce ověřovali: Marek Adler,
Anna Babanová, Dominika Balatková, Gabriela Bimková,
Veronika Dobrovolná, Iva Dvořáková, Lucie Hálová,
Hana Hartychová, Irena Havlíčková, Klára Havrdová,
Lucie Klimešová, Jitka Krejčí, Petra Pašková,
Jan Pevný, Simona Ptáčková, Anežka Reichelová,
Andrea Pejsarová, Jarmila Rambousková, Daniela Růžičková,
Slávka Schenková, Hana Sieglová, Radka Sobolová,
Jana Schierlová, Kateřina Štěrbíková, Petra Šubrtová,
Adéla Tupá, Iveta Vágenknechtová, Karolína Vávrová
a Ilona Zapletalová.

Fotografie a obrazové materiály poskytli: Marek Adler,
Anna Babanová, Agnieszka Ciarkowska, Iva Dvořáková,
Hana Hartychová, Irena Havlíčková, Barbora Heřmanová,
Jana Poche Kargerová, Jarmila Klaudysová, Jitka Krejčí,
Martina Olivová, Slávka Schenková, Michaela Spáčilová,
Markéta Štěpánová, Hana Sieglová, Jarmila Rambousková,
Daniela Růžičková, Karolína Vávrová a Kamila Zemanová.

Školy zapojené do projektu:
Základní a mateřská škola Angel, Praha
Základní škola Praha-Kbely
Základní škola Kunratice, Praha
Základní škola Květnového vítězství, Praha
Lauderova mateřská škola, základní škola a gymnázium
při Židovské obci, Praha
Základní a mateřská škola Lyčkovo náměstí, Praha
Masarykova základní škola, Praha-Klánovice
Základní škola Wonderland Academy, Praha

ISBN: 978-80-86520-53-7

Podpora rovnosti
a rozmanitosti
ve vzdělávání

Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce

Mgr. Anna Babanová

Gender Studies, o.p.s.

GENDER
STUDIES

Mám velkou radost, že Vás mohu pozvat ke čtení metodické příručky *Podpora rovnosti a rozmanitosti ve vzdělávání. Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce*. Práce na ní trvala více než rok a spočívala v úzké spolupráci s šestnácti učitelkami z prvního stupně z osmi pražských základních škol.

Naším cílem bylo nabídnout vyučujícím konkrétní nástroje, jak ve svých třídách vytvářet férové prostředí a poskytovat všem dětem stejné příležitosti k učení. Vyučující zapojené do projektu absolvovaly v průběhu roku šest seminářů a kromě toho se průběžně potkávaly se svými kolegyněmi na svých školách, kde ověřovaly jednotlivé metody kolegiální podpory. Také jsme se společně vydali na stáž do Berlína, kde jsme viděli řadu inspirativních škol. Inkluze v místech, kde funguje už řadu let, nám ukázala, že kde je vůle, je i cesta.

V průběhu projektu se nám nabízel velký prostor pro zvažování našich pedagogických východisek, obav, potřeb a došlo i na občas projevený nesouhlas. Společně jsme se podporovali ve zkoušení nových věcí, byli jsme si oporou a nebáli jsme se sdílení, protože právě v něm a v poctivé reflexi vidíme obrovský potenciál.

Gender Studies, o.p.s. je organizace, která na poli vzdělávání působí již řadu let, nicméně její hlavní doménou v této oblasti vždy byly převážně genderové stereotypy ve výchově a vzdělávání. Věnujeme se tomu, jak stereotypy omezují dívky i chlapce v představách o jejich budoucnosti, jakou hrají roli při výběru povolání, jaký mají vliv na životní dráhy jednotlivých dětí. Realizací tohoto projektu jsme se rozhodli doplnit naši expertízu o výukové prostředky a metody, které ovlivňují participaci žáků a žákyň na výuce, a které přispívají k budování opravdu férového prostředí školy a přístupu vyučujících k dětem i dětí k sobě navzájem.

Jsme rádi, že organizace Step by Step ČR poskytla svou kapacitu i své odborné znalosti a vědomosti v oblasti výukových metod a bohaté zkušenosti v oblasti kolegiální podpory.

V příručce zaznívá často pojem gender, protože ve vzdělávání a výchově hraje významnou roli. Toto kritérium je ale možné zaměnit za jakékoli jiné, třeba etnicitu, náboženství či sociální postavení, princip vždy zůstane stejný. Vycházíme z toho, že ke stereotypnímu uvažování se někdy uchýlí každý a každá z nás a je vlastně jedno, jestli se jedná o předsudek na základě pohlaví nebo etnicity či zdravotního omezení. Je však důležité, abychom si toho byli vědomi a snažili se omezit takové jednání, které je na základě našeho stereotypního uvažování diskriminující.

Díky mnoha různým úhlům pohledu, které jsme skládali dohromady jako mozaiku, nakonec vznikla tato příručka. Snoubí v sobě velmi profesionální přístup ke vzdělávání a jeho zpřístupňování všem dětem bez rozdílu, praktickou zkušenost z výuky, psychologické ukotvení problematiky respektující jedinečnost a individualitu, letité zkušenosti s inkluzí i praxi v prosazování inovativních metod do systémových opatření.

Věřím, že tato metodická příručka, která vychází z naší společné práce, bude pro Vás přínosem.

Markéta Štěpánová, Gender Studies, o.p.s.

Organizace Step by Step ČR, o.p.s. ráda využila nabídky Gender Studies, o.p.s. stát se partnery v projektu *Výchova k respektu a toleranci: Od učitelů k dětem*. Vytvořila se nám tím příležitost rozšířit téma respektu k rozmanitosti a různosti v pedagogické praxi o nový, hlubší pohled.

Téma bylo a je pro naši organizaci živé, oproštěné od formalizmu, kterým často trpí. Prostřednictvím vzdělávacího programu *Začít spolu* vedeme vyučující i děti v mateřských a základních školách k vědomí hodnoty každého z nás, ocenění pestrosti lidí kolem nás a hledání společných atributů, které můžeme využít ku prospěchu všech.

Využíváme pro to nástrojů, které program *Začít spolu* nabízí českým školám již 25 let. Je to například spolupráce na tvorbě pravidel vzájemné komunikace a chování mezi dětmi a jejich uvedení v život třídního společenství, svobodná volba činností a témat pro individuální a skupinovou práci ve třídách, podpora zapojení rodin dětí do života školy, ale především důkladné plánování vzdělávacích činností, při kterých zohledňujeme individuální úroveň znalostí a dovedností, tempo či učební styl každého z dětí. Učebnice podrobujeme kritické analýze, nejsou pro nás závaznou normou, ale mohou nebo nemusí být zajímavou učební pomůckou.

Podstatnou roli ve vytváření respektujícího klimatu školy hrají vzájemné vztahy mezi vyučujícími, které jsou pro žáky příkladem nebo až normou pro vytváření vzájemných vztahů. Step by Step se v posledních třech letech intenzivně zabývá tématem kolegiální spolupráce uvnitř pedagogických sboroven, vytváření učících se komunit a vzájemné ochoty inspirovat se. V profesním rozvoji pedagogů a pedagožek tímto směrem vidíme obrovskou příležitost pro nastavení změny.

Iveta Pasáková, Step by Step ČR, o.p.s.

OBSAH

1 Jak jako učitelé a učitelky přemýšlíme o dětech

1 . 1	Které děti podvědomě zvýhodňujeme a které přehlížíme?	12
1 . 2	Jak a proč porovnávat pedagogické zkušenosti jiných vyučujících a vychovatelů?	20
1 . 3	Jak si s kolegy a kolegyněmi promluvit o problematických situacích z naší praxe?	22

2 Jaké učební obsahy dětem nabízíme

2 . 1	Je problém, když v učebnicích nevidíme genderové stereotypy?	40
2 . 2	Generické maskulinum všichni běžně používáme. Tak proč se mu vyhýbat?	66
2 . 3	Jak vypadá genderově citlivý přístup v praxi?	74

3 Jak komunikujeme s dětmi

3 . 1	Jak reflektovat, které děti se v hodině verbálně zapojují více a které méně?	90
3 . 2	Jak zajistit všem dětem příležitost zapojit se do výuky?	98
3 . 3	Jak reflektovat cizí (i svou) praxi?	110

4 Jak děti komunikují mezi sebou

4 . 1	Jak mohou děti samy posilovat své komunikační kompetence v rámci skupinové práce?	122
4 . 2	Jak odhalit, kdy se děti ve svém volném čase dělí o společné prostory třídy či školy neférovým způsobem?	130
4 . 3	Jak postupovat, když chceme, aby všechny děti rozuměly pravidlu Respektujeme se navzájem a sdílely ho?	136

ÚVOD

Při vzniku této metodické příručky jsme společně s šestnácti učitelkami z prvního stupně základních škol pracovali na mapování a ověřování metod, které vedou k rozvoji učitelských kompetencí. Výsledkem této práce je soubor dvanácti ověřených metod kolegiální podpory, které umožňují vyučujícím lépe rozpoznávat a poskytovat příležitosti pro učení dětí a díky tomu podporovat rozmanitost, vzájemný respekt a principy rovnosti mezi dětmi.

Z dlouhého seznamu kompetencí, které současní učitelé a učitelky potřebují, aby zvládali komplikovanou každodenní školní realitu, jsme se zaměřili na několik důležitých oblastí, které chápeme jako zastřešující nebo průřezové. Všechny reagují na to, že ve školních třídách máme děti, které jsou jedinečné – každé z nich má silné a slabé stránky, vyznačuje se určitými schopnostmi a stylem učení, má specifické potřeby, pochází z různého rodinného a kulturního prostředí, cítí se v něčem jisté a v něčem nejisté, představuje si nějak svoji budoucnost a staví před sebe menší nebo větší cíle.

Společně jsme v průběhu jednoho roku mapovali různé oblasti našeho pedagogického působení na děti. V příručce jsme naše zkušenosti shrnuli do čtyř kapitol:

- Jak jako vyučující přemýšlíme o dětech
- Jaké učební obsahy dětem nabízíme
- Jak komunikujeme s dětmi
- Jak děti komunikují mezi sebou

V každé z těchto čtyř oblastí jsme vycházeli z předpokladu, že zde existuje potenciální riziko zatíženosti předsudky. Škola jako socializační instituce nemůže nikdy nabízet zcela individuální přístup, protože míváme ve třídách příliš mnoho dětí a omezené časové možnosti. Nicméně je důležité snažit se o individualizaci, tedy přemýšlet o tom, v čem jsou jednotlivé děti jedinečné. Ačkoliv je přirozené a snazší dívat se na třídu optikou stereotypů, které děti naplňují, může být právě to důvodem, proč nakonec náš pedagogický přístup začne selhávat. Ukáže se totiž, že to, co platí pro „typické“ dítě patřící do určité skupiny, například podle pohlaví nebo etnicity, neplatí pro konkrétní děti, které máme ve třídě.

Vezměme si například vietnamskou žačku Hung. Můžeme se na ni dívat jako na vietnamské dítě, které je podobné či dokonce stejné jako ostatní vietnamské děti a odlišné od ne-vietnamských dětí. Můžeme se na ni dívat také jako na dívku a automaticky od ní na základě toho očekávat určité chování. Jsou ale všechny dívky stejné? A jsou všechny vietnamské děti stejné?

Nakolik nám pohled na konkrétní dítě prizmatem skupiny, do níž náleží, usnadňuje porozumění tomu, co mu pomáhá a co mu brání v efektivním učení? Nehrozí při takovém pohledu, že uvízneme ve stereotypech, které zamlží to, v čem jsou konkrétní děti jedinečné? Není to naše selhání – lidská psychika prostě funguje tak, že se snaží překonat příliš mnoho detailních informací uspořádáváním do určitých celků. Tím šetříme čas a energii. S tím bychom se ale neměli smířit a jako učitelky a učitelé bychom se měli snažit této pohodlné tendenci nepodlehnout.

Jak ale na to? Jak se profesně posunout směrem k většímu respektu? Zahraniční praxe ukazuje, že školy, které chtějí svému pedagogickému týmu poskytovat kvalitní podporu v oblasti profesního rozvoje, investují do posílení vnitřní organizace školy, aby mohli vyučující více sdílet mezi sebou a učit se od sebe navzájem. Na myšlence podpory kolegiálního sdílení a učení se od sebe navzájem není těžké se shodnout. V českých školách nám ale často chybí zkušenosti, návody, jak na to, a možná i ty pomyslné otevřené dveře. Pro mnoho vyučujících je pořád myšlenka vzájemného sdílení příliš blízká hospitacím či inspekcím a mají obavy z odhalení chyb a hodnocení nedostatků.

V tomto ohledu je metodická příručka pomůckou, která ukazuje jeden z možných způsobů, jak kolegiální podporu více ukotvit v běžné učitelské realitě. Nabízíme konkrétní metody, díky nimž budete mít možnost se společně (nebo i sami) zamyslet nad situacemi, které všichni dobře známe: někdo se do výuky zapojuje více, někdo méně, s někým jsou problémy, jiné děti škola baví a učí se s chutí. Náš tým učitelek z prvního stupně osmi základních škol se v průběhu jednoho roku pravidelně potkával a prozkoumával své učitelské představy a postupy. Učitelky opakovaně využívaly vzájemnou kolegiální podporu k tomu, aby sdílely své zkušenosti a společně hledaly cestu k hlubšímu vnímání rozmanitosti jako hodnoty.

Pohled, který nabízíme, je unikátní a nový, protože mnoho předkládaných metod a příkladů z praxe vzniklo v průběhu projektu a ještě nikde nebylo zaznamenáno, řadu metod jsme objevili v zahraničí a nechali jsme se jimi inspirovat. Rozhodně netvrdíme, že to, co ukazujeme, je nejlepší možná praxe. Zásadní ale podle nás je, nebýt v tom sami. Učit se sdílet, neuzavírat se novým pohledům, nehodnotit, neodsuzovat - to jsou hodnoty, které u kolegiálního sdílení ceníme velmi vysoko. Sdílení je potřeba k tomu, abychom se profesně mohli posouvat dál. Bez sdílení našeho týmu učitelek by tento text nevznikl, je vystavěn na jejich autentických postřezích, AHA momentech, ale i nejistotách, pochybnostech a otázkách. Patří jim obrovský dík za to, že tato příručka mohla vzniknout. Aby bylo respektováno jejich soukromí, ale zároveň jsme mohli sdílet jejich zkušenosti, které se často týkají konkrétních dětí, budou všechny postavy v příručce zastoupeny pseudonymy.

Předtím, než s Vámi budeme sdílet nabyté zkušenosti, chtěli bychom jim touto cestou poděkovat za spolupráci. Jmenovitě děkujeme Veronice Dobrovolné, Lucii Hálové, Haně Hartychové, Ireně Havlíčkové, Kláře Havrdové, Lucii Klimešové, Jitce Krejčí, Simoně Ptáčkové, Jarmile Rambouskové, Daniele Růžičkové, Haně Sieglové, Radce Sobolové, Kateřině Štěrbíkové, Ivetě Vágenknechtové a Iloně Zapletalové.

Inspirativní čtení přeje
autorský kolektiv.

1

JAK JAKO UČITELÉ A UČITELKY PŘEMÝŠLÍME O DĚTECH

V úvodní kapitole se budeme zabývat tím, jak naše představy o dětech ovlivňují náš vztah k nim. Do jaké míry umíme skutečně oceňovat rozmanitost a do jaké míry na konkrétní děti nahlížíme skrze předsudky spojované se škatulkou, do které je zařazujeme například na základě původu, pohlaví, rodinného zázemí či prospěchu?

Konkrétně představíme tyto tři vyzkoušené způsoby kolegiální podpory: Analýzu učitelských preferencí zaměřenou na vyjasnění vztahu mezi jedním vyučujícím a dětmi, se kterými učitel/učitelka vstupuje do pravidelné interakce, třífázovou reflexi Tři Z, kterou využijeme k monitorování vztahů mezi dětmi jedné třídy a všemi vyučujícími a vychovateli, kteří v ní působí, a metodu Skupinové reflexe Wanda, zaměřenou na řešení neočekávaných problémových situací.

1 . 1	Které děti podvědomě zvýhodňujeme a které přehlížíme?	→ Analýza učitelských preferencí	12
1 . 2	Jak a proč porovnávat pedagogické zkušenosti jiných vyučujících a vychovatelů?	→ Tři Z	20
1 . 3	Jak si s ostatními kolegy a kolegyněmi promluvit o problematických situacích z naší praxe?	→ Skupinová reflexe Wanda	22

1.1 Které děti podvědomě zvýhodňujeme a které přehlížíme?

Helena: To, co si o dětech myslím, ovlivňuje můj přístup k nim, když se společně učíme. A to se dál odráží na tom, jak je učení baví a jak jsou ve škole úspěšné.

Metoda

ANALÝZA UČITELSKÝCH PREFERENCÍ

Cílem analýzy učitelských preferencí je zamyšlení nad žákovskými charakteristikami, které jako vyučující oceňujete na žácích a žákyních ve vaší třídě. Analýza vám umožní uvědomit si, který typ dítěte preferujete a které děti ve vaší třídě odpovídají daným charakteristikám.

A Popis metody

POSTUP

Popište písemně čtyři až pět konkrétních situací, kdy jste měl/a jako učitel/ka radost ze spolupráce s konkrétním dítětem nebo skupinkou dětí ve své třídě (uveďte jeho/její/jejich jména). Situace vybírejte a popisujte nejprve každý sám/sama.

Uvažujte o tom, co je podstatou každé dílčí situace, co bylo zdrojem vaší radosti. Pokuste se ke každé epizodě zformulovat oceňovanou charakteristiku žákyně či žáka, například *zapojuje se do diskuzí, je iniciativní, pomáhá ostatním*.

Sejděte se s kolegou/kolegyní. Představte si navzájem popisy událostí i to, jaké charakteristiky v nich oceňujete. Diskutujte, zda charakteristiky dobře vystihují podstatu jednotlivých situací, zda je srozumitelné, co na jednotlivých žácích/žákyních oceňujete, případně zda se v událostech a příbězích neskrývají ještě jiné oceňované charakteristiky. Výsledkem by mělo být pět srozumitelných charakteristik pro měření vašich preferencí (například *péče o druhé, respekt k pravidlům, inteligence, umí si poradit, rozesměje mě*).

Ke každé charakteristice přiřaďte jména tří dětí ze třídy, které je podle vás nejvíce naplňují. Zapište ta jména, která vás bez velkého přemýšlení napadnou jako první.

Ukažte si seznamy a pokuste se o nich diskutovat.

OTÁZKY, KTERÉ SI MŮŽETE NAD VÝSTUPY Z TÉTO AKTIVITY POKLÁDAT

- Která žákovská charakteristika je pro vás jako učitele/učitelku atraktivní a vždycky na ni zaberete?
- Čí jména se objevila? Čí jména chybí? Opakují se něčí jména? Proč?
- Objevil se u některých charakteristik výrazný nepoměr v počtu dívek a chlapců (a to v poměru k podílu dívek a chlapců v celkovém počtu dětí ve třídě)? Například charakteristika se naplnila pouze chlapeckými/dívčími jmény? Ačkoliv v popisu figuruje dívka, přidaná jména k charakteristice jsou častěji chlapecká, či naopak?
- Proč oceňujete právě tyto žákovské charakteristiky? Do jaké míry to souvisí s vaším osobním pedagogickým přesvědčením, do jaké míry s typem školy, ve které působíte, do jaké míry s vaší osobností, do jaké míry s vaším přesvědčením o tom, jaké jsou a měly by být dívky a chlapci?
- Jsou ve třídě další děti, které naplňují danou charakteristiku? Proč se nedostaly mezi vybrané tři? Co byste jako učitel/ka mohl/a udělat pro to, abyste těmto dětem dal/a větší možnost ukázat, že tuto charakteristiku také splňují?
- Jaké žákovské charakteristiky ve vašem seznamu chybí, ale vy je nyní vnímáte jako ocenitelné u těch dětí, jejichž jména jste si nezapsali?
- Pokud chcete, můžete se nyní pokusit přidat k jednotlivým charakteristikám i zbylá jména dětí z vaší třídy. Je nějaká charakteristika naplněna nejvíce jmény?
- Zůstala některá jména zcela nezařazená? Jaké charakteristiky tyto děti spojují? Proč jsou pro vás hůře ocenitelné? Daly by se některé jejich charakteristiky proměnit z handicapu ve výhodu?

B Naše zkušenosti s metodou

Helena: Analýzu preferencí jsem si vyzkoušela na semináři společně s ostatními kolegyněmi. V prvním kroku jsem vytvořila seznam situací z mé třídy, které ve mně v poslední době vyvolaly pocit radosti a uspokojení z práce. Vzpomněla jsem si na čtyři takové situace.

Poté jsem všechny čtyři situace ukázala kolegyni Zuzaně a hledaly jsme společně, jaké se za těmi situacemi skrývají žákovské charakteristiky. Ke každé z nich jsem přiřadila několik jmen dětí, které podle mých zkušeností nesou danou charakteristiku. Moc jsem nad tím nepřemýšlela, snažila jsem se to napsat spontánně, tak, jak se mi jednotlivé děti vynořovaly z paměti.

1

2

3

Ve třetím kroku jsem procházela charakteristiky a jména znovu a zamýšlela se, čím to je, že mě napadly právě tyto děti a že mě na dětech oslovují právě tyto charakteristiky. Protože jsem nad tím nikdy předtím takto systematicky nepřemýšlela, bylo to pro mě hodně zajímavé. Uvědomila jsem si, že všechny čtyři mé situace, které jsem nazvala *Empatie*, *Fair Play*, *Ocenění jinakosti* a *Převzetí zodpovědnosti*, byly zaměřeny na dobré vztahy s druhými a nikoliv třeba na úspěšné učení. Pěkné vztahy mezi dětmi jsou pro mě důležité a zřejmě i důležitější než ostatní cíle. *Empatie* a *Ocenění jinakosti* mají podle mě hodně společného – jde

v nich o citlivost vůči druhému a o snahu nabízet pomoc a oporu. Událost týkající se *Fair Play* sice také směřovala ke starosti o druhého člověka, ale cítila jsem v tom ještě rozměr rovnocennosti, spravedlnosti a parťáctví. V tom bylo *Fair Play* blízké *Převzetí zodpovědnosti*, kde jde o to, že si děti jsou vědomé své pozice vůči ostatním a když o něco jde, umí táhnout za jeden provaz. Zatímco *Empatie* a *Ocenění jinakosti*, v kterých jde o citlivou pomoc, se mi častěji spojovaly spíše s dívkami, *Fair Play* a *Převzetí zodpovědnosti*, v kterých jde o spravedlnost a parťáctví, mi vyvolávaly myšlenky spíše na kluky. Je to tedy tak, že dívky v mé třídě jsou citlivější a nápomocné, zatímco kluci v mé třídě jsou féroví a zodpovědní? Nebo jsou to charakteristiky, které já od chlapců a dívek očekávám a podporuji je v nich?

Analýza preferencí mi pomohla uvědomit si, že je to hodně o nás a o tom, jak se naše osobnost promítá do toho, co chceme vidět v našich žácích a žákyních, kam je směřujeme a třeba i co si do nich projektujeme, ale oni sami to tak nemají nebo nechtějí mít. Mám zkušenost, že to samé dítě u jedné učitelky prospívalo a u druhé mělo vážné problémy.

Přemýšlím, jestli je opravdu člověk schopen naladit se stejně na všechny děti a dát rovné šance všem. Myslím si, že je v pořádku, že nejsem schopná každý den takhle do hloubky vnímat všechny děti a všechny je za něco oceňovat, to snad ani není v lidských silách. Ale má obrovský smysl se jednou za čas zastavit a zamyslet se nad tím. Tohle jsem si odnesla - že jsem schopná opravdu dobré reflexe, když si na ni udělám čas, a že mi to pomůže všímat si všech dětí a umožňovat jim, aby byly všechny za něco oceňované.

Kolegyně Zuzana s analýzou posléze udělala to, že si vypsala seznam dětí ze své třídy, jejichž jména se neobjevila ani u jedné z charakteristik. Potom hledala, co ty děti spojuje. Když se pokoušela formulovat, co by k těmto dětem přiřadila, byly to charakteristiky typu: *Nevím, co přesně si myslí, Pluje, Má pomalejší tempo, Neprojevuje se mluvením, Těká/má krátkou pozornost*. Takový závěr analýzy může být také užitečný. Díky Zuzčině reflexi jsem si položila následující otázku: *Co mohu jako učitelka udělat pro to, aby mně na mysli vytanuly také děti, které se prve do seznamu nedostaly?* Podle mě má vždycky smysl zamýšlet se nad tím, jestli to tiché dítě v mé třídě je tiché, protože chce být tiché a neviditelné, nebo zda tam náhodou není jiný důvod, proč se do výuky zapojuje minimálně.

Nejen já, ale i ostatní učitelky, které se aktivity účastnily, si při reflexi všímaly, že se u některých charakteristik objevovala častěji chlapecká, u jiných zase častěji dívčí jména. Já jsem si toho všimla u sebe, když jsem si zapisovala jména ke kategorii *Fair Play*. V rychlém sledu jsem si zapsala nejprve tři chlapecká jména, až v diskuzi s kolegyní jsem si vybavila také dvě dívky. Znamená to, že když měla kolegyně Jana u charakteristiky *Láska a důvěra* dívčí jména, u *Nastavování pevných hranic* zase jen kluky, u *Soustředí se* dívčí jména a u *Přemýšlí originálním způsobem* jen chlapce, že se pouze dívky dokáží soustředit a projevovat lásku a důvěru, zatímco pouze chlapci originálně přemýšlí a potřebují pevné hranice? Myslím, že ne. Nejsou to jediné děti, které danou charakteristiku splňují, ale my si prostě všímáme častěji těch, kteří nám potvrzují typické představy o dívkách a o chlapcích. Výstižně to popsala Lenka. Jedna z jejích charakteristik zněla *Překonává sám sebe/dělá pokroky*. Zjistila, že si k tomu vypsala pouze kluky. Když se pak nad tím zamýšlela, tak ti kluci na sobě opravdu pracují, mají vysoké cíle, ale zároveň si uvědomila, že některým dívkám ve své třídě nedává dost vysoké cíle. Že jí stačí, když cíl naplní, a potom si jdou pracovat na něčem dalším, že jim nenastaví takový cíl, který jim dá šanci překonat se, ukázat, co všechno v nich je.

Nela měla dva příběhy chlapců, z nichž vyšly charakteristiky *Bojující* a *Výzvu přijímající*. A k těm charakteristikám pak vypsala zase kluky. Když to rozebírala ve dvojici, kolegyně Marta jí řekla k první situaci: *„No, ten Robík je taková snaživka, viď?“* Nela pak celou situaci přehodnotila, charakteristiku nazvala *Snaží se*, a připsala k ní vesměs dívčí jména. Charakteristika je jako nálepka - jak ji nastavím, tak se mi k ní budou objevovat jména dětí. Tady se ukazuje, jak některé charakteristiky máme naplněné stereotypy, a že je důležité umět reflektovat, jakým způsobem si limituju vnímání dětí přes nějaké kategorie. A taky to, že mám sama nějaké osobní preference.

C Přínos pro vaši praxi

Analýza učitelských preferencí ukázala, že jako vyučující nedokážeme vždy vnímat plně potenciál všech dětí, které máme ve třídě. Dětí je ve třídě hodně a není v našich silách pořád si všech všímat stejně. I přesto je ale důležité občas se zastavit a hloubkovou reflexi si udělat. Ta nám odhalí, jestli v tom, které děti vnímáme více a které méně, případně jakým způsobem, existuje určitá pravidelnost. Pokud ano, může se za ní skrývat určitý stereotyp (například stereotyp o dívkách, o dětech z bohatých rodin, o romských dětech atd.), jehož prostřednictvím k dětem nevědomky přistupujeme. Uvědomit si to je prvním krokem k tomu, abychom se stereotypu zbavili.

Helena si při této aktivitě uvědomila, že významnou roli hraje naše vlastní osobnostní nastavení (s někým si rozumíme od samého začátku, k někomu hledáme cestu a opakovaně to nejde) a také obecné představy o tom, kdo má jakými charakteristikami disponovat (co je běžné a považujeme to za „normální“, co je pro nás zajímavá a co naopak nepříjemná výjimka). Lidé obecně mají sklon předpokládat, že to, jak oni vnímají a prožívají svět a co jim připadá správné a důležité či naopak nesprávné a nevýznamné, se shoduje s tím, jak to vidí ostatní. Naše představa toho, co je „normální“ (co odpovídá normě) tedy do velké míry vychází z toho, co známe od sebe samých. Například pokud je nějaké ženě příjemné, že ji muži obvykle pouští do dveří a pomáhají do kabátu, připadá jí takové chování a tomu odpovídající příjemné pocity „normální“, a ženy, které to vnímají jako zbytečné či dokonce nepříjemné, považují za divné. Posuzovat ale to, co je „normální“, ze svého pohledu, je velmi nebezpečné – snadno se tím chytíme do pasti nedostatku empatie a odsuzování.

Otázka „normality“ je v souvislosti s ženami a muži často zmiňovaná. Jak vůbec můžeme normalitu definovat? Když o někom řekneme, že „není normální“, myslíme to jako jasný odsudek (jen ve zvláštních situacích může mít takové označení naopak oceňující význam). Nebýt normální znamená vybočovat z normy. Norma přitom bývá obvykle vymezena buď statisticky (platí to pro většinu lidí), nebo kulturně (je to zvykem). Psychologie ale přidává ještě třetí pojetí normy – individuální. Podle něho je normální to, co konkrétnímu člověku umožňuje žít plnohodnot-

ný život s dobře vyvinutou identitou a sociálními vazbami. Toto pojetí je velmi užitečné, protože nám říká, že i v těch charakteristikách, které nejsou obvyklé pro většinu lidí a které nejsou v naší kultuře ustálené, je dobré všímat si, jak funguje daný člověk. Přesvědčivým příkladem je přístup k homosexualitě. Homosexualita není normální statisticky (většina lidí je heterosexuálních), není normální kulturně (v naší kultuře nemá homosexualita jasně přijímané místo), ale je normální individuálně (homosexuální lidé mohou fungovat jako integrované osobnosti s pozitivní silnou identitou a zdravými vztahy). Jak je to s přístupem k mužům na rodičovské dovolené, k dívkám, které se chtějí stát hasičkami, k chlapcům, kteří se nezajímají o sporty, ale spíše o módu? Zkusme si vzpomenout, kdy jsme o nějakém z dětí ve své třídě řekli, že „je normální" či „není normální". Jaký typ normy jsme v tu chvíli měli na mysli?

Statistická a kulturní norma stojí v pozadí stereotypů. A stereotypy vedou k tomu, že přehlížíme přirozenou pestrost, která mezi lidmi existuje. Obecně panující stereotypy o chlapcích a dívkách učitelkám často zastínily příklady konkrétních dívek a chlapců, které mají ve třídě.

Například Jiřina identifikovala v situaci, která se odehrála při hodině matematiky, oceňovanou charakteristiku *Hledá nové cesty* a připsala k ní tři chlapecká jména. Teprve v diskuzi s kolegyněmi si uvědomila, že mezi dětmi chybí dívky. Matematika jako oblast, kterou Jiřina považuje za blízkou chlapcům, jí logicky do popředí postavila tři chlapce, ale v oblastech, které vnímá jako neutrální nebo dokonce bližší dívkám, se jí připomněly situace s hlavní rolí dívek: jedna z nich hledala novou cestu k usmíření kamarádů, jiná dívka hledala novou cestu, jak se naučit těžké učivo, další dívka pravidelně hledá nové cesty, jak v angličtině sdělit určitou informaci.

Když Jiřina mluvila o matematice, řekla: *„V matice jsou normálně lepší kluci"*. Další učitelky také občas popisovaly své zkušenosti s dívkami a s chlapci, užívaly k tomu slova normálně, normální, a to ve smyslu statistické normy. Většina dívek se chová spíše poslušně a snaživě, většina kluků projevuje logické myšlení a menší obavy. Většina žen je s dětmi na rodičovské dovolené a bere nižší plat než muži ve stejných povoláních, většina mužů se zajímá o techniku a má více volnočasových aktivit. V takovém srovnávání můžeme pokračovat. Ale to, že něco existuje u velké části žen nebo u velké části mužů, neznamená, že je to jediný správný (normální) způsob, jak to má být. A ani to neznamená, že tak je to přirozené, „od přírody". Pokud by to bylo „od přírody", měla by se daná charakteristika vyskytovat u všech osob toho kterého pohlaví. Z toho plyne, že biologické pohlaví samo o sobě nestačí – vedle něho se na tom, jaké máme coby ženy a muži vlastnosti, schopnosti a jak se chováme, podílí také naše kultura. Její součástí jsou genderové role, tedy očekávání toho, jak by měli vypadat, jak by se měli chovat a v jakých oblastech by měli působit „správné" ženy a „správní" muži. Během socializace jsme k těmto genderovým rolím vedeni – například pohádkami a příběhy, které slýcháme, nebo hrami a hračkami, které nám naši rodiče či vyučující doporučují. Neměli bychom je proto zkresleně interpretovat jako rozdíly dané výhradně biologicky.

Na těchto rozdílech se do velké míry podílí také kulturní vlivy, které můžeme upravit. V pohledu přes biologické pohlaví (je to dáno hormony, máme jiné mozky, takhle je to už od pravěku) spočívá velké riziko. Jakmile se totiž jako učitelky a učitelé budeme domnívat, že je něco biologicky neměnného, přestaneme obvykle v dané oblas-

ti přemýšlet o pozitivních změnách ve svém chování, myšlení a vztazích, které vytváříme, plánovat a realizovat je ve výuce. Nemá přece cenu investovat energii do něčeho, co je dané „od přírody“, a tedy nezměnitelné. Snadno tím pak sklouzneme k tomu, že budeme přehlížet chlapce i dívky, kteří mají schopnosti vybočující z toho, co obvykle pokládáme za typické pro jednu a druhou skupinu. Příkladem takového přehlédnutí může být právě to, jak Jiřina vnímá, kdo je silný v její třídě v matematice. Přitom ale výzkumy ukazují, že ve většině charakteristik je mezi libovolnou skupinou dívek a chlapců větší shoda než mezi jednotlivými členy a členkami uvnitř těchto skupin. Americká psycholožka Janet Hyde[1] prostřednictvím několika metaanalýz potvrdila, že podobnost mezi ženami a muži převládá nad jejich rozdílností. Genderové stereotypy nás ale nutí soustřeďovat se právě na rozdíly a tím být necitliví k tomu, v čem jsou si všechny děti podobné a v čem jsou naopak individuálně rozdílné (bez ohledu na to, zda jsou dívkou, či chlapcem).

Reflexe mohla jít v našem případě do takové hloubky proto, že na přemýšlení o dětech nebyly učitelky samy, tak jako jsou samy ve svých třídách, když učí. Právě srovnání pohledů, různé interpretace situací, hledání přiléhavých charakteristik a postřehy k tomu, jaké děti se u charakteristik objevovaly, byly přínosné. Když učitelky v projektu slyšely, co jejich kolegyně považovaly za důležité, přimělo je to uvažovat nad vlastními hodnotami a principy. Protože když se nás lidé ptají, proč něco považujeme za „normální“, přiměje nás to hledat argumenty a možná si i uvědomit, že je nemáme, protože se v dané oblasti řídíme nevědomě určitým stereotypem. Pokud se závěry z takových reflexí přesunou do praxe a budou se hledat efektivní nástroje, jak umožnit konkrétním dětem zapojovat se více do výuky, nebo naopak si zvolit alespoň občas kde, s kým a na čem budu pracovat, pak skutečně může docházet k efektivnímu odstraňování překážek pro učení.

Víc hlav víc ví

Vyzkoušejte analýzu učitelských preferencí. Poté požádejte někoho jiného, kdo ve vaší třídě učí, aby analýzu preferencí také vyzkoušel. Získáte dva různé úhly pohledu na tutéž třídu. Porovnejte, které děti prošly sítem u obou vyučujících, které se objevily u jednotlivých vyučujících, které ani u jednoho.

→
Zuzana si tyto charakteristiky zapsala u dětí, které se neobjevily ani v jedné z jejích učitelských preferencí.

→→
Ukázka, jak učitelka Zuzana ve třech krocích rozpracovala jednu ze svých oceňovaných žákovských charakteristik.

1) HYDE, Janet. The Gender Similarities Hypothesis. In: *American Psychological Association* [online]. [cit. 2019-06-22]. Dostupné z: https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-606581.pdf

SITUACE
VŠÍMÁM SI, ŽE LÍDA OPAKOVANĚ ZKOUŠÍ DÁVAT DRUHÝM DĚTEM DOBROU RADU.
POMÁHÁ DRUHÝM

TOM
LÍDA
ANIČKA

1.2 Jak a proč porovnávat pedagogické zkušenosti jiných vyučujících a vychovatelů?

Zuzana: I když jsem si díky analýze preferencí zmapovala, že k některým dětem mám složitější cestu, kolegové a kolegyně ve stejné třídě s těmito dětmi problémy nemají.

Metoda

TŘI Z[2)]

Metoda *Tři Z* (zachovat, zavést, zrušit) umožňuje reflektovat problém ze tří úhlů pohledu: z hlediska toho, co se osvědčilo a chceme v tom i nadále pokračovat, z hlediska nových možností, které chceme vyzkoušet, a z hlediska nežádoucí či nevyhovující praxe, ve které nechceme pokračovat.

V této kapitole ukážeme, jak metodu využít k vzájemnému porovnávání zkušeností v rámci pedagogického týmu a společnému hledání nových řešení, v kapitole 3.3 metodu nabídneme jako způsob reflexe cizí učitelské praxe.

2) Metoda byla inspirována materiálem: BRUNS, Maarten, Martin BRUGGINK. *Starten met een professionele leergemeenschap.* Rotterdam: Bazalt, 2016.

A Popis metody

POSTUP

Sejděte se s kolegy a kolegyněmi z vaší školy, se kterými sdílíte zodpovědnost například za výuku v jedné třídě, vedení odpoledních družin, za konkrétní projekt či další rozvoj ve vybrané metodické či didaktické oblasti.

Vyjasněte si téma, kterým se na setkání budete zabývat. Může jít o konkrétní problém, způsob plánování, náplň práce – nějaké téma, které všichni z vašeho minitýmu aktuálně řešíte.

V další fázi si každý/každá vezměte papír a přeložte jej na třetiny. Do třech sloupců si postupně zapisujte poznámky k danému problému ze tří různých úhlů pohledu.

1 ZACHOVAT

V prvním kroku se zamyslete nad tím, co vám funguje, co se osvědčilo a chcete v tom pokračovat. Své postřehy si zapište.

2 ZAVÉST

V druhém kroku se zamyslete, co byste chtěli či potřebovali zavést, změnit, upravit, aby vše fungovalo lépe. Poté si to zapište.

3 ZRUŠIT

Ve třetím kroku si zapište své postřehy k tomu, co nefunguje, a vy to již nechcete dál dělat stávajícím způsobem.

Své poznámky k jednotlivým bodům ve skupině sdílejte a využijte ke společnému hledání uspokojivých řešení a formulování konkrétních kroků, jak do budoucna postupovat.

B Naše zkušenosti s metodou

Zuzana: Tuto metodu jsme vyzkoušeli na naší škole s cílem usnadnit průběh první společné porady celého učitelsko-vychovatelského týmu, který působí v jedné třídě. Následující text mapuje průběh setkání pedagogického minitýmu třetí třídy, který zahrnoval celkem pět vyučujících a vychovatelů z této třídy.

Nejdříve jsme si sepsali témata, která jsou pro nás v současné době ve vztahu ke třetí třídě aktuální. Z nich jsme vybrali jedno ústřední téma, které se stalo stěžejním pro naše setkání. Všichni jsme se shodli, že nás v současné době trápí nespolupracující a konfliktní chování jednoho chlapce, který do školy přistoupil teprve nedávno, a že chceme prodiskutovat další možný postup, aby se zamezilo opakujícím se hádkám a napětí. Nejprve jsme se každý sám/sama zamysleli nad všemi třemi kroky:

- Co nám při jednání s chlapcem funguje, tedy co chceme *zachovat*.
- Co bychom chtěli dělat jinak, co potřebujeme *zavést*, aby se nám dařilo lépe.
- Co nám vyloženě nevyhovuje, nechceme to tak dělat, ale zatím to neumíme řešit efektivněji, tedy co bychom chtěli *zrušit*.

Ke každému kroku jsme si nejprve samostatně napsali své postřehy na lepítka. Pak probíhala společná diskuze a vše, co jsme k jednotlivým krokům zmiňovali, se zapsalo na tabuli. To, na čem jsme se shodovali nebo co se objevovalo opakovaně, jsme si barevně označili. Na konci porady jsme se v oblasti *Zavést* zaměřili na jednu věc a domluvili postup, jak dané změny chceme dosáhnout. Díky tomu, že byla reflexe strukturovaná, netrvala porada dlouho a navíc z ní vyšlo něco hodně konkrétního, co snad bude užitečné pro všechny.

Ze všeho nejpodstatnější pro mě bylo samotné sdílení. S lidmi, kteří mají naši třídu na starosti odpoledne v družině, se tolik nepotkávám, a přitom je pro mě hodně zajímavé slyšet, jak se jednotlivým dětem daří při jiném typu činností, než jakými se zabývají dopoledne ve škole. Bylo pro mě přínosné vidět díky kolegům a kolegyním zmíněného chlapce jinýma očima.

→
Po individuální fázi zapisování na lepítka byly na tabuli zaznamenány všechny podstatné myšlenky.

REC

PRŮBĚH PORADY

BRAINSTORMING

Jaká témata jsou pro nás ve třetí třídě teď aktuální?

- Sedmička. Sedm kluků, se kterými jsou nyní často problémy (Láďa, Šimon, Karel, Zdeněk, Patrik, Kamil, Ota)
- Nerespektující komunikace a nedodržování pravidel (především Láďa)
- Jak Láďovi ukázat, že překročil hranice? A jak se přitom vyhnout trestání?
- Některé děti nedělají až takový pokrok
- Potřebujeme lépe diferencovat
- Čekající děti – své povinnosti mají vždy včas splněné, a neustále čekají na ostatní

Výběr jednoho ústředního tématu porady:

- Chování Ládi

ZACHOVAT/ZAVÉST/ZRUŠIT

Co se mi jako Láďově učitelce/učiteli, vychovatelce/vychovateli osvědčilo, co má smysl dělat i nadále? Co zachovat?

Co bych jako jeho učitel/ka, vychovatel/ka potřeboval/a, aby to změnilo situaci k lepšímu? Co zavést?

Co už jako jeho učitel/ka, vychovatel/ka nechci dělat, protože to neřeší problém? Co zrušit?

ZACHOVAT

- Využívat také frontální výuku, protože při ní Láďa vydrží déle pracovat soustředěně
- Oceňovat Láďu před ostatními dětmi
- Při odmítání spolupráce využít možnosti oddělení od skupiny a samostatné práce
- Respektovat, že je pro něj těžké být pořád soustředěný, a tolerovat, když Láďa někdy vypne a nepracuje
- Individualizovat (vyjádřit podporu, věnovat se chvíli pouze jemu, nabídnout mu funkci pomocníka v blízkosti učitele/učitelky)

ZAVÉST

- Podrobněji popsat pravidla, aby bylo jasnější, co se tím myslí
- Vizualizovat pravidla chování, sdílet je v rámci celé školy
- Zmapovat Láďovy potřeby, co ho vede ke zlobení, co by mu umožnilo pracovat s radostí
- Upravit pravidla chování, aby je byl schopen dodržovat
- Mít „záložnu“, místnost (a lidi), kam Láďu poslat, když překročí hranice

ZRUŠIT

- Smiřovat se s tím, že pracuje, jen když ho to baví
- Zvyšovat na něj hlas, když ruší (protože on pak pláče)
- Nabízet mu neustálou plnou pozornost a pomoc při plnění úkolů
- Zůstávat nejednotní v postupu, jak v případě nedodržení pravidel reagovat, i na celoškolní úrovni (svazuje nám to ruce)
- Řešit to sám/sama na úrovni jeden na jednoho (chci do toho víc zapojit ostatní vyučující, spolužáky a spolužačky…)
- Odkazovat se v situacích, kdy jsou porušována pravidla, pořád jen na pravidlo *Respektujeme se navzájem* (je to příliš obecné)

ZÁVĚREČNÁ SHODA NA TOM, CO SE POKUSÍME ZAVÉST

- Vizualizovat pravidla chování
- Podrobněji popsat, co to znamená *Respektujeme se navzájem*, aby bylo všem (včetně Ládi) jasnější, co se tím myslí
- Pravidla sdílet s celou školou, mít je nejen ve třídách, ale také na chodbě, v jídelně…

Jak je vidět ze závěrečného zápisu, vznikl na poradě požadavek, abychom v rámci celé školy zkusili více prodiskutovat, co pro děti znamená pravidlo *Respektujeme se navzájem*. Uvědomili jsme si, že máme sice všichni ve svých třídách mezi třídními pravidly zmíněn i respekt k druhému, ale že si pod tím vlastně asi mnoho dětí (i dospělých) představuje trochu, nebo i hodně, jiné věci. To nás zaujalo – myšlenka, že by se pravidla respektující komunikace dala rozepsat podrobněji. Více k tomu, jak toto téma prozkoumat podrobněji, si můžete přečíst v kapitole 4.3.

Po schůzce mě napadla jedna věc, kterou jsem si na poradě minitýmu vůbec neuvědomovala. Celé ty dvě hodiny, co trvala porada, jsme se věnovali jednomu chlapci, který opakovaně překračoval dohodnuté hranice. Podobné porady si pamatuju i ze staré školy, kde jsem dříve osm let pracovala. Často se na nich rozebíralo problémové chování několika chlapců ze školy. A co je ještě zajímavější, nemohla jsem si vybavit ani jednu poradu, na které bychom takhle detailně probírali nějaké nenápadné děvče (nebo chlapce) a hledali způsoby, jak je trochu více „rozhýbat“, protože jsou příliš neaktivní. Ani na poradě našeho minitýmu nedošlo na děti, které jsme označili jako neustále čekající.

C Přínos pro vaši praxi

Metoda *Tři Z* (v originále *Keep, Create, Drop*) je poměrně otevřená reflektivní struktura, kterou lze využívat při různých příležitostech. Do ČR ji přinesla jako příklad dobré praxe z Holandska organizace Step by Step ČR a následně upravila pro potřeby vyučujících v programu *Začít spolu*.

Třífázová reflexe byla v tomto případě využita jako struktura pro první poradu minitýmu třetí třídy. Nejprve se každý člen a členka týmu zamysleli nad všemi třemi kroky *Zachovat*, *Zavést*, *Zrušit* v rámci předem zvoleného tématu - tím bylo v tomto případě problémové chování jednoho chlapce ve třetí třídě. Poté se všechny tři fáze prodiskutovaly a v kategorii *Zavést* bylo vybráno řešení, kterému bude v následujícím období pedagogický tým věnovat svou pozornost. Metoda zde byla využita k nalezení cesty k řešení konkrétního problému, který se týkal všech členů a členek pedagogického minitýmu.

Pokaždé, když sledujeme někoho jiného v podobné situaci, do jaké se dostáváme my sami (např. výuka), nutí nás to ke srovnávání. Ptáme se sami sebe a druhých, co a proč dělají jinak než my. Jsme-li dost otevření, můžeme se zajímavou praxí inspirovat. Jen zřídka je ale možné přenést určitý postup do naší třídy zcela beze změny, protože my jsme jiné osobnosti než kolegyně či kolega a naše třídy bývají tvořené z odlišných typů dětí. Mnoho problémů lze vyřešit, když se naučíme sdílet je a hledat společně jejich řešení. Využití třífázové reflexe *Zachovat*, *Zavést*, *Zrušit* umožnilo strukturovat zkušenosti, otázky a příklady dobré praxe v poměrně velké skupině lidí, kteří mají různé výchozí pozice a postoje, ale přesto spolu sdílí:

- stejné děti
- společný cíl
- společné zaměření/hodnoty/principy školy
- společné problémy

V minitýmu třetí třídy se poprvé sešli ke společné diskuzi vyučující, asistentky a vychovatelé. Jejich vzájemná „kalibrace“ je velmi důležitá, protože děti v interakci s různými vyučujícími reagují různě. Už jen samotný fakt, že se potkají a diskutují spolu vyučující, kteří s dětmi pracují dopoledne, a vychovatelé a vychovatelky, kteří s dětmi pracují odpoledne v družině, může pomoci vyjasnit mnoho situací, které sice vznikly dopoledne, ale mají svou dohru mezi dětmi až v době družiny.

To, co je na vzniku minitýmu a pravidelném setkávání jeho členů a členek podstatné, je zaměření na rozvíjení sdílených kompetencí v širším pedagogickém týmu, nikoliv individuálních kompetencí jednotlivých vyučujících. K tomu, abychom mohli efektivně sdílet a přitom se učit od sebe navzájem, potřebujeme strukturu – v tomto případě ji nabízí metoda *Tři Z*. Při sdílení dobré praxe vzniká určité riziko rychlého zhodnocení cizí praxe ve smyslu: dobré x špatné. Metoda *Tři Z* nás vede k hlubšímu promýšlení toho, co dělají druzí, ale optikou naší vlastní praxe. Skrze srovnání s druhými nás vede zpět k sobě samým a nabízí úvahy nad tím, co sám/sama dělám dobře, co chci převzít, vytvořit, změnit a co srovnáním s cizí praxí nyní vnímám ve své vlastní praxi jako nevyhovující/nepřijatelné a chci s tím přestat.

Na příkladu využití metody *Tři Z* pro vzájemné vylaďování pedagogických postupů všech členů a členek pedagogického týmu třetí třídy je důležitý ještě jeden moment, který by možná mohl zcela zapadnout, kdybychom se na celou situaci nepodívali genderovou optikou. Právě to udělala Zuzana cestou domů z porady. Zamyslela se nad tím, proč se porada zabývala Láďou, který je vnímán jako problematický chlapec, který nedodržuje pravidla. Proč se na poradě neřešily děti (dívky), které nejsou tolik vidět? I těmto zcela nenápadným dětem dozajista můžeme poskytnout efektivnější podporu, aby se mohly/chtěly v hodinách více projevovat.

Důvod, proč se zabýváme spíše problematickými, zlobícími dětmi, se zdá být zřejmý. Ruší nás, komplikují výuku a obtěžují okolí. Přitahují tedy naši pozornost (i kdybychom nechtěli) a my chceme jejich chování změnit. Naší motivací, jako jsme to viděli v případě Ládi, bývá snaha takovým dětem pomoci. Jen zřídka totiž věříme v to, že děti jsou špatné ze své podstaty, a proto hledáme cesty, jak je podpořit, aby ve škole spolupracovaly a dařilo se jim. Svou roli ale hrají také genderové stereotypy.

Ty můžeme tušit v typické odpovědi na otázku, které typy dětí častěji zlobí. Většinou odpovídáme, že kluci. Občas zlobí všechny děti, ale systematičtěji se s porušováním pravidel setkáváme u chlapců, a tedy takové chování od nich očekáváme. To zaznělo i od minitýmu, který přemýšlel o tom, co jim dělá v konkrétní třídě potíže. Kluci jsou většinou vyučujícími vnímáni jako živější, nezávislejší, neposednější a méně vyzrálí než dívky. To vše pak může vystupovat jako zdůvodnění, proč chlapci narušují zamýšlený chod výuky více než dívky, a tedy proč se jako vyučující snažíme přemýšlet o tom, jak je podpořit, aby se ve výuce zapojili a nebořili ji.

Opravdu se ale všichni chlapci vyznačují větší aktivitou a autonomií než dívky? Zcela jistě ne. Chlapce v takovém chování do značné míry sami podporujeme tím, jaké pokyny jim dáváme (např. *ukaž, že jsi kluk*, *nebuď baba*, pusť se do toho) a jak je hodnotíme (např. jsi *odvážný kluk, porval ses s tím statečně*). Tím se naše očekávání nakonec mění v realitu a projevy nezávislosti, neposlušnosti, riskování a odvahy pozorujeme častěji u chlapců než u dívek.

Jak je to možné? Všichni jistě známe tzv. *sebenaplňující proroctví* nebo konkrétněji *Pygmalion efekt* a *Golemův efekt*. Jedná se o fenomén dobře známý v psychologii i sociologii. Pokud si o někom myslíme, že má určité schopnosti a vlastnosti, dáváme mu to najevo a chováme se k němu v souladu s touto naší představou. Daný člověk to po delší době nakonec obvykle přijme, sám o sobě si začne myslet, že má dané schopnosti a vlastnosti, a nakonec se v souladu s touto představou i chová. Čím důležitější osobou v životě ovlivňovaného člověka jsme a čím častěji s ním trávíme čas, tím spíše se může naše představa (proroctví) naplnit. Problém nastává v případě, že se naše představa nezakládá na dobré znalosti konkrétního člověka, ale na stereotypech, pod jejichž vlivem si můžeme myslet, že určitá skupina lidí se vyznačuje výhradně určitou charakteristikou.

Není snadné se stereotypům bránit – vyžaduje to přemýšlení o tom, zda příliš nezobecňujeme a nedíváme se na konkrétní děti jen jako na členy či členky určité skupiny podle pohlaví, etnického původu či náboženství. Každé dítě je jedinečné a rozmanitost mezi nimi nelze redukovat na to, že jsou to dívky či chlapci, že pochází z Česka či Slovenska, že se hlásí ke křesťanství či ateismu… Pokud bychom

se na děti dívali přes takové stereotypní brýle (a je jedno, zda budou genderové, etnické, náboženské či jiné), budeme zákonitě přehlížet jejich individuální potenciál a tím i omezovat jejich příležitosti k učení.

Rozšířené schůzky dítě-rodič-vyučující

Na poradě minitýmu třetí třídy, na které se řešily aktuální problémy s konkrétními dětmi, se kromě vyučujících sešly také vychovatelé z odpolední družiny. Důvodem bylo zajistit co nejširší spektrum názorů. V zahraničí jsme se setkali s modelem schůzek, u nichž byli kromě vyučující/ho, dítěte a rodiče přítomni také vychovatelka či vychovatel z odpolední družiny. U nás tento typ schůzek známe pod názvem: *tripartity*, *triády*, či *trojúhelníky* (dítě-rodič-vyučující). Ve třídách a školách *Začít spolu* jsou běžně kromě učitele/učitelky, dítěte a rodiče, přítomni také asistenti či asistentky. Přizvat ještě dalšího dospělého člověka, který se dostává do pravidelného kontaktu s daným dítětem v čase mimo hlavní výuku, je zajímavým způsobem, jak vzájemně porovnávat své představy o dětech.

***Tři Z* jako nástroj reflexe cizí praxe**

Metodu *Tři Z* jsme vyzkoušeli také jako formu reflexe cizí praxe. V příručce je uveden příklad jejího využití v kapitole 3.3.

→
Tento příklad ukazuje na širokou škálu možností, jak metodu *Tři Z* využít. V tomto případě posloužila učitelce Nele pro závěrečné zhodnocení přínosu zahraniční stáže v berlínských základních školách.

1.3 Jak si s kolegy a kolegyněmi promluvit o problematických situacích z naší praxe?

Dora:

Dostala jsem se nedávno ve třídě se dvěma dětmi do situace, která mě zaskočila. Potřebovala bych si o tom s někým popovídat. Nejde mi jen o rozhovor o přestávce v kabinetu. Chci, aby to bylo přínosné pro mě i pro ty, kteří to poslouchají.

Metoda

SKUPINOVÁ REFLEXE WANDA[3)]

Metoda *Wanda* pochází z Belgie a její název je složen ze slov *waarderen* (oceňovat) a *daden* (analyzovat skutky). Cílem *Wandy* je profesní rozvoj vyučujících prostřednictvím skupinové reflexe. Přispívá také ke vzniku profesních učících se komunit a zlepšuje učitelské kompetence.

3) Zdroj: DE SCHEPPER, B., IONESCU, M., PELEMEN, B., SHARMAHD, N. WANDA se setkává s ISSOU: Příručka pro facilitátory. Ghent: Blurb. 2015.

A Popis metody

Metoda *Wanda* je založena na opakovaném setkávání učitelského týmu, při němž dochází ke strukturované reflexi konkrétních problémových situací, které si vyučující na setkávání předem připravují. Má vždy stejnou základní strukturu:

1 / Ohlédnutí

Cílem této fáze, která většinou trvá 5-10 minut, je poskytnout prostor přispěvateli či přispěvatelce, jejichž případem se skupina zabývala v předešlém setkání. Jsou vyzváni, aby referovali o využití nápadů, návrhů a rad, které od skupiny získali. Informují o dalším vývoji případu, ale i o tom, k jakému posunu v přemýšlení nad problémem u nich s odstupem času došlo.

2 / Výběr situace/případu

Učitelé/učitelky sdílejí svou předem promyšlenou problémovou situaci v menších skupinách. Vybraná situace by měla být konkrétní, aktuální, týkat se přímo žáka či žákyně, naléhavá, emoční, přenositelná, otevřená atd. Situaci, kterou skupina vybere, její autor/ka stručně prezentuje a formuluje k ní tzv. *učící otázku (learning question)*. Facilitátor/ka usnadňuje proces zejména sumarizováním a parafrázováním. Následuje výběr jedné situace, jež se stane předmětem diskuze celého dalšího průběhu *Wandy* a její autor/ka přispěvatelem/přispěvatelkou.

Kritéria pro výběr situace:

- Dokážete ji popsat velmi konkrétně retrospektivně.
- Figurujete v ní jako spoluaktér/ka (týká se vás).
- Nebude nepříjemné sdílet ji a analyzovat s ostatními ve skupině.
- Mohla by být zajímavá i pro ostatní. Lze očekávat, že se typově podobná situace může v praxi učitele/učitelky opakovat.
- Na jejím základě lze zformulovat pro sebe *učící otázku*, jejíž zodpovězení vás může profesně posunout a týká se toho, co můžete vy sami ovlivnit/změnit.

3 / Kladení otázek

Smyslem této fáze je cíleným kladením otázek rozšířit vhled do vybrané situace a jejího širšího kontextu, a to jak přispěvatelce či přispěvateli, tak ostatním členům a členkám skupiny. Vyučující se učí formulovat především otevřené otázky, jež nejsou ani interpretativní, ani sugestivní. Zajímá nás objektivní popis situace a role jednotlivých lidí v ní. Nejčastěji se jedná o otázky typu: *Kdy? Kde? Jak?* Snažíme se vyhnout otázkám typu: *Proč?* Na konci této fáze je formulována pozitivní *učící otázka*.

4 / Různé pohledy

Cílem této většinou alespoň půlhodinové fáze je prozkoumat situaci/případ z více různých úhlů pohledu, ať už jednotlivých osob, kterých se situace týká, nebo optikou konkrétních teoretických přístupů. Přispěvatel/ka se v této fázi účastní pouze pasivně, jen naslouchá. K hraní rolí v rámci seminářů používáme zástupné rekvizity, jako například různé typy papírových brýlí, karty, lego a další pomůcky. Tato fáze vyžaduje vcítit se do pocitů a potřeb různých osob v téže situaci. Vcítění facilitátor/ka stimuluje pomocnými otázkami, jako například: *Co pro Vás tato situace znamená? Jak se cítíte? Co byste si přáli? O co usilujete? Čeho se obáváte?* Na konci této fáze je přispěvatel/ka dotázán/a, zda nechce svou otázku změnit či zpřesnit.

5 / Návrhy, nápady, rady

V poslední fázi vyučující opět buď individuálně nebo jako výsledek práce v mikroskupině poskytují přispěvateli/přispěvatelce odpovědi na jeho/její *učící otázku*. Jednotlivé návrhy nejsou skupinou nijak hodnoceny, jedná se o brainstorming s cílem poskytnout maximální množství návrhů, popř. určit jejich priority. Výčet facilitátor/ka zapisuje na flipchart, povzbuzuje zúčastněné ve skupině k přesnějšímu formulování. Fáze končí komentářem přispěvatele či přispěvatelky. Zvažují nahlas, které nápady jim připadají využitelné, inspirativní, popř. dokonce formulují akční kroky, tj. co udělají nejdříve, jak a kdy, co následně atd.

B Naše zkušenosti s metodou

Dora: *Wanda* byla pro mě úplně nová zkušenost. Vede mě k většímu respektu k rozmanitosti, protože srovnává různé úhly pohledu: na jednu situaci je nahlíženo očima různých jejích aktérů/aktérek. Přitom ale znamená nehodnotit, naslouchat a přemýšlet. Netušila jsem, k čemu se dobereme, ale bylo mi jasné, že to celé pro mě přinese nový pohled na věc.

→
Dokument ze setkání *Wandy*, fáze výběru situace.

V mém případě, na rozdíl od Zuzky, která sdílela zkušenosti s poradou minitýmu třetí třídy (kapitola 1.2), nešlo o systematické mapování problému, ale o náhlou situaci, se kterou jsem si sama neuměla poradit. O problematických situacích, které se mi přihodily, jsem s kolegyněmi a kolegy zvyklá mluvit. Ale přiznám se, že to někdy sklouzne k tomu, že prostě ze sebe vysypu, co se stalo, uleví se mi a jdu od toho. Kabinety by mohly vyprávět. Jenže to s sebou podle mě nese riziko, že právě v těch neformálních rozhovorech se utvrzujeme ve svých předsudcích a mylných představách o dětech, o kolezích, o rodičích.

Jedním z kritérií pro výběr situace bylo v případě našeho semináře, aby se nějakým způsobem týkala genderu. Chápala jsem to tak, že mám prostě hledat nějakou situaci, ve které figurují kluci nebo holky. Protože mělo jít o situaci, která je konfliktní, otevřená a nevím si s ní rady, hledala jsem situace, kdy jsem buď sama pedagogicky jednala v souladu s nějakým genderovým stereotypem, nebo jsem se mu chtěla vyhnout, ale nevěděla jsem si s tím moc rady. Pak jsem si opravdu na jednu takovou situaci vzpomněla. Protože v mém příběhu jsem vnímala přítomnost stereotypů (ale až na konci Wandy jsem pochopila, kdo všechno se ve skutečnosti stal jejich obětí), nazvala jsem svou situaci pro Wandu *Boj s předsudky*. Netušila jsem, že genderová optika, kterou jsme celou situaci nahlíželi v průběhu *Wandy* a hlavně při její reflexi, mi úplně otočí vnímání celého případu.

Celkem se *Wandy* zúčastnilo deset lidí. Já jsem se do žádné role nezapojila. Jen jsem celou situaci pozorovala. Součástí fáze *Různé pohledy* byla role *genderového řádu*. Ten měl připomínat, jaká máme genderově stereotypní očekávání od dívek a od chlapců, a za každou cenu vzdorovat snahám o citlivý přístup bez předsudků. Postupně vás provedu tím, jak se *Wanda* odehrála na jednom z našich seminářů.

WANDA

Setkání s *Wandou* na třetím semináři
Skautský institut, 18. 5. 2018

VÝBĚR SITUACE

Na začátku jsem seznámila účastnice *Wandy* se svou situací.

Vrátila jsem se po přestávce do své 1. třídy a hned za mnou přišla jedna holčička. Řekla bych o ní, že je to svědomitá holčička. Prý ji udeřil chlapeček, který má naopak z družiny zpětnou vazbu, že tam zlobí.

Vyzvala jsem ho, ať mi přesně popíše, co se dělo. Byl překvapený, že se ho ptám. Poté mi detailně popsal, že ho zmíněná dívka lechtala. Ostatní děti ve třídě potvrdily jeho verzi.

Ptám se, proč za mnou nepřišel, když on byl tím, kdo se cítil v té situaci omezovaný? Ta dívka evidentně vsadila na předsudek o hodných holčičkách a zlobivých klucích. Asi očekávala, že jí řeknu, že ona je ta křehká a kluk je ten silnější, a že on automaticky dostane vynadáno.

KLADENÍ OTÁZEK

V této fázi mi účastnice *Wandy* kladly vyjasňující otázky.

Jak reagovala dívka, když jste situaci začali řešit?
Cítila jsem z ní nejistotu, dívala se do země, vracela se pořád k tomu, že on ji udeřil. Bylo vidět, že se cítí přistižena. Není mi jasné, proč přišla žalovat, když to celé způsobila. Vidím tam předsudky. Ona prostě počítala s tím, že potrestaný bude ten kluk.

Co bys o té dívce mohla říct pozitivního?
To je složité. Pak jsem si uvědomila, že hodně lže, i rodičům. Bylo to pro mě prozření: aha, musím si dávat pozor na to, co říká. Ale jinak musím říct, že se hlásí, trpělivě vyslechne ostatní, přednese svůj názor, ke sdílení přinese knížku, pracuje v rámci skupinky.

Říkala jsi, že umí přednést svůj názor. Dokáže přijmout i názor druhého? Přijala to, jak jste to nakonec vyřešili?
Ne, myslím, že toho není schopná. Řešila jsem to s ní, s psycholožkou, s maminkou, ale měsíc nato zalhala v kruhu třem dospělým – proto si myslím, že to k ní vůbec nedolehlo.

Je ten chlapec konfliktní?
Dostává se do konfliktů.

Jak ta situace měla dopadnout, abys byla spokojená?
Proč přišla ona a nepřišel on? Proč se neozval ten, kdo byl v podstatě v právu? Asi bych byla spokojená, kdyby za mnou přišly obě děti.

Na konci této fáze jsem byla dotázána, zda bych mohla formulovat pozitivní *učící otázku*. Napadlo mě tohle:

?

Jak obě děti dovést k tomu,
že se budou cítit stejně silné
k řešení konfliktu?

RŮZNÉ POHLEDY

Účastnice *Wandy* si vybraly role, prostřednictvím kterých situaci interpretovaly.

Role Dory
Mrzí mě, že celá ta situace vůbec nastala a já jsem musela rozlousknout, kdo je viník a kdo oběť. Mám z toho takové černobílé pocity. Přála bych si, aby se to už nestávalo. Ale je možné, že se to bude opakovat.

Role maminky
Informaci jsem přijala, ale vůbec se mi nechce tomu celému uvěřit. Do výchovy jsem vložila všechno, ve školce neměla dcera žádné problémy. Chci jí nějak pomoci. Mají skvělou paní učitelku a chci, aby jí dcera důvěřovala a cítila se tam dobře.

Role genderového řádu
Jako genderový řád se cítím spokojený, protože dívka využila zbraně slabšího pohlaví, jako je žalování, a chlapec jasně ukázal, že kluci jsou od přírody raubíři a mají sklon řešit věci silou.

Role chlapce
Ale já jsem si jí zpočátku vůbec nevšímal. Ona si začala. Já jsem ji nechtěl mlátit, jen jsem ji odstrčil, nechtěl jsem jí ublížit. Zase za všechno můžu jen já.

Role dívky
Chci, aby byl můj spolužák potrestaný. Myslím si, že to mohl vyřešit jinak. Cítím se naštvaně, protože mě odstrčil, protože si se mnou nechtěl hrát a s ostatními ano.

Zaujaly mě všechny perspektivy. Rozhodování, kdo je viník a oběť – to hrozně nerada dělám. Jak mám právo tohle rozhodnout? Denně rozhoduju tisíc takových věcí a nejsem schopná dohlédnout a rozvažovat, jaké mohou mít důsledky. *Genderový řád* strategii dívky nazval zbraně slabšího pohlaví a já sama toho kluka vnímám jako silnějšího. Což je absurdní, protože ona je ve

skutečnosti o hlavu větší než on. Proč se vlastně nebránila sama, proč místo toho šla za mnou? Je možné, že svými reakcemi přispívám k tomu, že se ty děti necítí stejně silné?

Když se teď vrátím ke své učící otázce ze začátku, říkám si, že bych ji potřebovala zpřesnit:

?

Jaké genderově citlivé strategie mohu jako učitelka využít, aby se obě děti cítily stejně silné k řešení případného konfliktu mezi sebou, případně aby přišly za mnou a uměly mě požádat o pomoc.

NÁVRHY, NÁPADY, RADY

Na konci se účastnice zamyslely nad tím, jak by se na podobné situace dalo reagovat tak, aby se posiloval vzájemný respekt mezi dětmi.

1. Reflektovat, kdy naše chování ovlivňují genderové stereotypy.
2. Vybrat hry, příběhy, situace, ilustrovat na nich stereotypy a jejich potvrzování nebo boření.
3. Evaluovat s dětmi, oceňovat příklady nediskriminujícího jednání.
4. Nabízet nediskriminující hry – odmítat násilí, zneužívání moci.
5. Učit děti formulovat otázky o genderu a diskutovat o nich.
6. Zapojit i další strany (rodiče).
7. Aktivně vyhledávat kontroverzní témata a mít čas se jim věnovat.

Po skončení *Wandy* jsem přemýšlela o tom, co mi přinesla. Na začátku *Wandy* jsem se zabývala tím, že ten kluk někoho udeřil, ale já jsem měla potřebu ho hájit, protože dívka, která to na něj řekla, sama lhala. Tím se jakoby smyla jeho vina a bylo mi ho líto. Vinu jsem vnitřně kladla té dívce, vůbec mě nenapadlo přemýšlet nad tím, jaké měla ona v tu chvíli potřeby, nebo že to násilí jako takové je nepřijatelné.

Vlastně mi teď přijde zajímavé zamyslet se nad tím, jak různě bych mohla ve zmíněné situaci zareagovat a jaký dopad by moje reakce měla na obě děti. A přemýšlet o tom, co z toho by se dalo považovat za genderově citlivou strategii?

1

Rozhodnu se na základě prvního dojmu, nezjišťuju detaily, chlapec se podle mě provinil tím, že uhodil. Promluvím s ním o tom, že takové chování je nepřijatelné.

Jak by mohly děti zareagovat?
On se naštve a s velkou pravděpodobností příště zase uhodí. Ona bude vědět, že příště může zase žalovat a zamlžovat.

2

Zjistím od obou stran jejich verze a co nejvíce informací. Tím objevím rozpor v dívčině verzi a prvek zalhání. Vnitřně tím pádem neshledávám vinu u chlapce, ale u dívky. To je vlastně pohled, který jsme řešili na *Wandě*. Promluvím s dívkou, o tom, že takové chování je nepřijatelné.

Jak by mohly děti zareagovat?
Ona bude vnímat provinění za to, že lhala. Takže se trochu setře fakt, že ji chlapec uhodil. Může z toho vyvodit, že za to může, že ji uhodil (neměla ho lechtat). A on může nabýt dojmu, že je tak trochu v pořádku, že ji uhodil, protože si o to svým způsobem koledovala.

3

Nebudu se primárně zabývat tím, na čí straně je vina. Ale budu se zajímat o to, jaké mají ty dvě děti potřeby. Zeptám se jich. To jsem ve skutečnosti neudělala. Zabývala jsem se tím, že chlapec byl v právu a měl potřebu se bránit, ale už jsem nepřemýšlela nad tím, že ona měla také nějakou potřebu, možná s ním kamarádit, ale nevěděla, jak na to. Tohle je pro mě hodně silné uvědomění. A asi taky vnímám odmítnutí trestu jako takového.

Jak by mohly děti zareagovat?
Budou vědět, že není důležité, kdo komu co udělal, ale jakou potřebu kdo v dané chvíli měl, která nebyla naplněná. Buduju tím jejich důvěru ke mně. A učím je pojmenovávat jejich potřeby. Tahle strategie se mi docela líbí.

4

Chci, aby si ten chlapec uvědomil, že násilí je nepřijatelné. Když ho někdo zlechtá, tak může třeba říct: *„Stop. Tohle se mi nelíbí.“* Ale není možné reagovat bouchnutím. Násilí odmítáme. On nemá právo takto reagovat, ani v případě, že ona lhala.

Jak by mohly děti zareagovat?
Dosáhnu toho, že ty děti odmítají násilí. Hledají jiné strategie než násilné řešení konfliktu. Jsou si vědomy, že jsou stejně silné pro řešení konfliktu, protože skutečná fyzická síla, ať už je na straně dívky nebo chlapce, nehraje roli. Tahle strategie je podle mě genderově citlivá, takhle bych to příště chtěla vyřešit.

↑
Pro usnadnění fáze *Různé pohledy* obsahují materiály k *Wandě* sadu papírových brýlí, které pomáhají účastníkům/účastnicím vžít se do svých rolí a vnímat obsah promluv jako autentický.

→
První nápady, které zaznívaly ve fázi *Návrhy, nápady, rady.*

C Přínos pro vaši praxi

Wanda byla vyvinuta v Belgii. Původně byla určena především pro pedagogy a pedagožky v předškolním vzdělávání. V českém prostředí je využívána v týmech základních škol a také v rámci reflexe praxí na pedagogické fakultě UK. Metodu do Čech přinesla organizace Step by Step ČR, která má licenci na její využívání a rozvoj v ČR a která disponuje vyškolenými facilitátorkami této metody.

Wanda je metoda skupinové reflexe, která má jasně definovanou strukturu. Vždy se týká konkrétního případu, který zkoumá z různých perspektiv. Je založena na doceňujícím výzkumu, který akcentuje pozitivní rozklad situace. Hledá na problému pozitivní aspekty, soustředí se na to, co již funguje, případně co by mohlo fungovat. Podobně jako akční výzkum vychází z praxe a podporuje pochopení vztahu mezi tím, co si myslíme/chceme a co skutečně děláme. Toto uvědomění pak vede k lepší efektivitě a kvalitě naší práce. Pomáhá nám uvědomit si rozpor mezi teorií, kterou používáme v praxi, a teorií, kterou bychom ideálně používat chtěli. V akčním výzkumu je stejně jako ve *Wandě* důležité vycházet z konkrétní situace. Analyzovat ji, dekonstruovat, nalézt způsoby rekonstrukce a následně celý proces a aplikaci nového přístupu reflektovat. Tato reflexe má pak dopad na změnu dalšího jednání. Pro úspěšný proces je bezpodmínečně nutné vytvořit nesoutěživé bezpečné prostředí, kde se učitelé a učitelky nebudou bát svobodně vyjádřit, budou upřímní a nebudou se hodnotit.

Podstatné u této metody je i to, aby se pokud možno neměnil tým lidí, kteří ji realizují. Jedná se o poměrně časově náročnou aktivitu, ale když si tým dobře osvojí její jednotlivé fáze, sezení probíhají svižně a zaberou nejvýše 2 hodiny. V pravidlech *Wandy* je napsáno, že se žádné informace o tom, co bylo řečeno, nevynášejí ven. Metoda *Wanda* a především konkrétní rozebíraná situace byla díky své mnohovrstevnatosti natolik zajímavá a přínosná, že jsme hledali způsob, jak se s vámi o ni podělit. Nakonec jsme se dohodli, že některé momenty zveřejníme za podmínky, že v přepisu změníme jména a vynecháme vše, co by dovolovalo identifikaci.

Proč se nám *Wanda* zdála tak prospěšná? Protože se ukázalo, že proměnit popis problémové situace v *učící otázku* nebylo zas až tak jednoduché a skupinové sdílení v tomto ohledu bylo hodně přínosné. Sdílení více úhlů pohledu přineslo nové nečekané postřehy, na které by sama Dora pravděpodobně nepřišla. Zjistili jsme také, že bořit předsudky bylo opravdu těžké, i když účastnic *Wandy* bylo hodně a v jejich zorném poli byl po celou dobu respekt k rozmanitosti.

Dora při popisu situace viděla předsudky u dívky, která podle ní vsadila na představu o hodných holčičkách, aby jí prošlo lhaní. Už však nedohlédla, že ona sama může jednat v zajetí stejného stereotypu. Žalování bylo pro Doru i ostatní účastnice *Wandy* zpočátku větší téma než násilí. Jakou roli v tom sehrála obecná představa o tom, že kluci mají sklon k násilí daný od přírody? A proto je to peda-

gogicky neovlivnitelné? Na toto riziko jsme již narazili v předchozích kapitolách. O chlapci, který reagoval násilně, se Dora zpočátku domnívala, že byl v právu. Proto vůbec její komentáře a otázky nesměřovaly k tomu, jak se zachoval chlapec, ale výhradně k dívce. Zdálo se, jakoby Dora na začátku *Wandy* od kolegyň hledala potvrzení, že bylo správné dívku vnitřně odsoudit a potrestat. K tomuto pohledu byla nakloněna většina učitelek. Dívky se nikdo zpočátku nezastával a až později přišlo uvědomění, že ať už dívka provokuje jakkoliv, není možné jako reakci použít násilí.

Důležitá cesta ven se objevila ve chvíli, kdy Dora přestala řešit, kdo je viník a kdo oběť a více se zaměřila na genderové role a pravidla chování, která s nimi souvisí. Jak sama řekla, od chlapců často očekáváme, že se budou chovat gentlemantsky. Co ale znamená být gentleman? To znamená přistupovat k dívkám jako k bytostem, které potřebují ochranu a pomoc, na rozdíl od chlapců. Když ve třídě vyzveme nějakého chlapce, aby byl gentleman a pomohl dívce s těžkými učebnicemi, říkáme tím, že ona to nesvede a on má větší sílu? Přitom ale – podobně jako v situaci, která byla rozebírána na *Wandě* – některé dívky bývají větší a silnější než někteří chlapci, a bylo by proto příhodnější vést děti obecně k tomu, aby byly pozorné a nabízely pomoc těm, kteří jsou slabší než ony sami. Nebo jiná situace – když reagujeme na konflikt mezi chlapcem a dívkou tím, že chlapce usměrňujeme: *„Neper se s holkou, jsi přeci gentleman.“* Říkáme tím, že fyzickou potyčku mezi dvěma chlapci necháme proběhnout? Snad ne, ale v tom případě nemůžeme argumentovat gentlemanstvím, nýbrž tím, že obecně odmítáme násilí mezi kýmkoliv.

V tomto momentu Dora začala přemýšlet nad tím, jaké genderově citlivé strategie mohou vést k nenásilnému řešení konfliktů. Přesunula svou pozornost od konfliktu dvou konkrétních dětí k úvahám o genderově stereotypní socializaci. Uvědomila si, že když od chlapců očekáváme sklony k násilnému řešení konfliktů a od dívek využívání nepřímých způsobů, jako jsou pomluvy a intriky, částečně sami přispíváme k tomu, že chlapci skutečně sáhnou po ráně a dívky po žalování. Chceme-li to změnit, měli bychom začít u sebe – u svých představ o dívkách a o chlapcích a u postojů i přístupů, které k nim zaujímáme. Sama metoda *Wanda* nás stereotypních představ o dětech nezbaví, ale nabízí nám klíč k tomu pokládat správné otázky a vytěžit mnoho různých pohledů díky skupinovému sdílení.

Nulová tolerance násilí

Nabízíme možnost otevřít hlavní téma našeho setkání s *Wandou* – otázku nulové tolerance násilí – prostřednictvím písně *Zub za housku* [4] (text: Helena Kebrtová, hudba: Filip Nebřenský), která je součástí učebnice *My jsme svět 5 - Porozumění sami sobě*. Diskutujte s dětmi o jejím obsahu.

Kdo v písničce příběh vypráví? Kdo je podle vás viník, kdo oběť? Jak vážně vyznívá celá situace? Jakou má písnička melodii? Byla by melodie jiná, kdyby ji zpívala dívka? Jak by příběh vypadal z jejího pohledu?

4) Zub za housku. In: *Vidmoon* [online]. [cit. 2019-06-22]. Dostupné z: https://vidoops.com/video/IEWMRVXDMgBCsRH

2

JAKÉ UČEBNÍ OBSAHY DĚTEM NABÍZÍME

V této kapitole se budeme zabývat tím, do jaké míry nám výukové materiály, které jako učitelky a učitelé používáme, umožňují ukazovat dětem, že rovnost mezi ženami a muži je důležitý pilíř naší demokracie.

Ukážeme si, jak reflektovat genderovou zatíženost, která je reálným problémem mnoha současných učebnic. Nabídneme Pět klíčů k posuzování obsahu učebnic z hlediska genderu. V aktivitě Vymysleme jména pro postavy v novém filmu naznačíme, jak je možné o problematice genderových stereotypů hovořit s dětmi. Představíme několik možností, jak si všímat genderu a obohacovat náš pedagogický přístup o genderově citlivou perspektivu.

2 . 1	Je problém, když v učebnicích nevidíme genderové stereotypy?	→ Genderová analýza učebnice	40
2 . 2	Generické maskulinum všichni běžně používáme. Tak proč se mu vyhýbat?	→ Vymysleme jména pro postavy v novém filmu	66
2 . 3	Jak vypadá genderově citlivý přístup v praxi?	→ Všímáme si genderu	74

2.1 Je problém, když v učebnicích nevidíme genderové stereotypy?

Rozálie: Byla jsem překvapená, protože s tou učebnicí pracuju a nikdy jsem si nevšimla, že je tam tolik genderových stereotypů. Nikdy mě tam nic netrklo. Díky analýze obsahu jsem si uvědomila, že je to tím, jak v tom žiju a beru to jako normální.

Metoda

GENDEROVÁ ANALÝZA UČEBNICE

Cílem *genderové analýzy učebnic* je naučit se rozlišovat situace, kdy dětem předkládáme výukové materiály, v nichž jsou obsaženy genderové a jiné stereotypy. Analýza jako taková přitom není cílem, ale jedním z prostředků, jak promýšlet obsahy vzdělávání citlivěji a s větším ohledem k individuálním charakteristikám a zkušenostem dětí, které s danými materiály pracují.

A Popis metody

1 Na následujících stranách se seznamte s *Pěti klíči k posuzování obsahu učebnic z hlediska genderu*.

Každý klíč se týká jedné z pěti oblastí, v nichž hraje roli gender: *způsoby života, kompetentnost, síla a moc, četnost zobrazování, autentický hlas a jazykové vyjadřování*.

V rámci každého klíče jsou uvedeny základní otázky a příklady směřující k oběma možným inklinacím učebního materiálu: k genderové zatíženosti, nebo genderové citlivosti.

2 Zvolte si jednu učebnici, se kterou momentálně pracujete. Učebnici si pečlivě prostudujte a snažte se přitom sledovat jeden, více nebo všechny klíče k posuzování obsahu učebnic z hlediska genderu.

3 Zapisujte si postřehy a konkrétní příklady, které podle vás souvisí s oblastmi pojmenovanými v rámci jednotlivých klíčů. Vždy se snažte v rámci daného klíče prostudovat učebnici v co největší její šíři, protože ojedinělé příklady mohou sice poukazovat na dílčí aspekty učebnice, ale nemusí nutně znamenat, že by učebnice jako celek byla genderově zatížená.

Je možné studovat podrobně obsah celé učebnice, nebo si vybrat pouze její výsek, který bude ovšem dostatečně obsáhlý, aby se závěry z analýzy daly vztáhnout k učebnici jako celku (viz *Procvičovací sady 1, 2, 3)*.

4 Své postřehy z analýzy obsahu učebnice podle *Pěti klíčů* konzultujte s kolegou či kolegyní. Vyberte jednu z následujících možností:

- → Nepovažuji za důležité na zjištění ve výuce nějak reagovat.
- → Považuji zjištění za důležité, ale ve výuce bych na něj nereagoval/a.
- → Považuji zjištění za důležité a ve výuce bych na něj reagoval/a.
- → Považuji zjištění za důležité a už jsem na něj ve výuce reagoval/a.

PĚT KLÍČŮ K POSUZOVÁNÍ OBSAHU UČEBNIC Z HLEDISKA GENDERU.

1 Růžová a modrý
2 (Bez)moc
3 Kolik?
4 O nás bez nás
5 Jak bys to řekl/a?

Klíč

1

Růžová a modrý

Tento klíč se zaměřuje na zobrazování způsobů života mužů a žen.

→
Ukázka z učebnice *Občanská a rodinná výchova 9.*[1] Všechny čtyři postavy jsou zobrazeny ve spojitosti s jejich „tradičními“ doménami.

Jsou napříč celou učebnicí ženy/dívky a muži/chlapci spojováni s omezeným okruhem vlastností, činností a zájmů, které spadají do „tradičních“ genderových představ?

Jsou muži a ženy zobrazováni jako navzájem odlišní, ale uvnitř obou skupin velmi podobní („muži jsou z Marsu a ženy z Venuše“)?

Nebo se učebnice snaží ukazovat pestrost a rozmanitost životních stylů a rolí mužů a žen?

JAK POZNÁM GENDEROVOU ZATÍŽENOST?

→ Ženy se objevují v oblastech stereotypně spojovaných s „ženskou rolí“ (domácnost a péče o rodinu, nákupy, vztahy s druhými lidmi, móda, touha být atraktivní), zastávají pouze omezený typ povolání (např. učitelky, ošetřovatelky). Projevují soucit, pochopení, strach, pláč, radost, lásku a touhu po něčem nebo někom. Jsou spíše pasivní, přizpůsobivé.

→ Muži jsou zmiňováni v souvislosti s veřejnou sférou, výkonem povolání a odpovědností za chod společnosti. Jsou rozumní, zkušení a duchapřítomní, ale výrazně méně často vyjadřují emoce a pečují o druhé. Chlapci jsou aktivnější než dívky, zajímají se například o auta, počítače, nebo sport.

JDE TO I FÉROVĚJI

→ Soukromá sféra není jen doménou žen a veřejná sféra není jen doménou mužů. Případně jsou zmíněny důvody, které vedly k neúčasti žen a mužů v určitých oblastech společenského života či k nižšímu zastoupení žen ve veřejné sféře, a důvody, proč muži nebyli tolik podporováni v zapojení do domácnosti a do pečujících povolání.

→ Specifické zájmy, koníčky, schopnosti a dovednosti jsou popisovány jako osobnostní charakteristiky jednotlivých lidí, nejsou spojovány pouze s jedním nebo druhým pohlavím.

→ Učebnice využívá příklady ze všech oblastí společenského života, které jsou blízké životním zkušenostem různých skupin chlapců a dívek.

→ Chlapci a muži se objevují i v situacích, kdy pečují o druhé, projevují emoce jako strach a pláč, lásku, radost, nadšení či ocenění druhých.

→ Konkrétní příklady ukazují na podobnosti žen a mužů a jejich sdílené hodnoty. Muži a ženy jsou zobrazováni při společném soužití, ale také při spolupráci a společném řešení problémů.

1) JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova a Rodinná výchova 9: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia.* 2., aktualiz. vyd. Plzeň: Fraus, 2013.

Klíč

2

(Bez)moc

Tento klíč se zaměřuje na zobrazování kompetentnosti, síly a moci.

→
Ukázka z učebnice *Písmena s písničkou*[2] před genderovou korekturou a po korektuře. Dívka je ve finální verzi samostatnější, chlapec komunikuje citlivějším způsobem.

JAKUB
KUBA CHY**TI**L KOSA.
„JE NAČASE, KOSE, ABYS ZPÍVAL."
„PUSŤ **MĚ** A BUDU ZPÍVAT CELÝ DEN."

TEREZA
TEREZA NAVLÍKÁ KORÁLKY.
CHYBÍ JÍ POSLED**NÍ** ČERVENÝ.
„NEBREČ, TERKO. UTRH**NI** SI ŠÍPEK."

→

JAKUB
KUBA CHY**TI**L KOSA.
„KOSE, ZAZPÍVÁŠ MI PÍS**NI**ČKU?"
„PUSŤ **MĚ** A BUDU ZPÍVAT CELÝ DEN."

TEREZA
TEREZA NAVLÍKÁ KORÁLKY.
CHYBÍ JÍ POSLED**NÍ** ČERVENÝ.
„TO **NI**C NE**NÍ**, UTRHNU SI ŠÍPEK."

Jsou muži napříč celou učebnicí zobrazováni jako kompetentnější, v prestižnějších a důležitějších povoláních a pozicích než ženy?

Objevují se vtipy, pořekadla a úsloví o ženách a mužích, či zlehčující formulace, které potvrzují genderové stereotypy?

Nebo jsou dívky/ženy a chlapci/muži zobrazováni jako stejně kompetentní, stejně „silní" k řešení problémů, a jejich práce jako stejně důležitá?

Nabízí učebnice texty a ilustrace, které zdůrazňují hodnoty jako je respekt, úcta, rozmanitost, rovnost mezi muži a ženami?

JAK POZNÁM GENDEROVOU ZATÍŽENOST?

- Muži vyjadřují fyzickou a mentální sílu, ženy jsou zobrazovány jako slabé, přijímají pomoc, ochranu, zůstávají v pozadí.
- Muži jsou nositelé moudrosti, předavatelé zkušeností, hybatelé děje, ženy dostávají rady a poučení, nedokážou si poradit samy.
- Muži jsou v nadřazených a řídících funkcích či pozicích vůči ženám, spojováni se společensky významnými pozicemi, dominancí, majetkem, financemi a mocí (řečník na shromáždění, státník, ředitel firmy, policista).
- Muži a ženy jsou často zobrazeni ve vzájemných sporech, jejichž příčinami bývají genderové stereotypy.
- Násilí je spojováno s muži a chlapci, dívky a ženy se objevují v situacích, které mohou být vnímány jako zesměšňující nebo dokonce ponižující.

JDE TO I FÉROVĚJI

- Ženy i muži jsou zobrazováni ve srovnatelných a rovnocenných situacích a pozicích (muž i žena vaří, přichází z práce, jezdí automobilem atd.).
- Dívky i chlapci, ženy i muži mají obdobně aktivní roli, jednají samostatně, jsou srovnatelně kompetentní řešit problémy a spory (například někdy v situaci reaguje pohotově muž, jindy ji pomůže vyřešit žena), nebo se naopak ocitají v situacích, kdy si nevědí rady a potřebují pomoc druhých.
- Ženy a muži jsou uváděni ve srovnatelně společensky prospěšném či významném postavení, případně je uvedeno vysvětlení příčin genderové nerovnosti. Jednotlivá povolání a pracovní oblasti jsou ukazovány jako přínosné, nejsou vůči sobě stavěny do konkurence.

2) RUBÍNOVÁ, Jitka. *Písmena s písničkou: 1. díl.* Praha: Svět, 2015.

Klíč

3

Kolik?

Tento klíč se zaměřuje na četnost zobrazování žen a mužů.

→ Výstup skupinové práce dětí 4. a 5. třídy, program *Začít spolu*. Cílem bylo vyhledat zajímavosti o městu Vlašim. Na fotografiích a ilustracích jsou uvedeni pouze muži.

Údaj o množství ženských a mužských postav je obzvlášť důležitý v kombinaci s prvním a druhým klíčem. Pokud jsou napříč celou učebnicí zobrazovány především mužské postavy a navíc jen ve výseku životních rolí, činností a povolání, vzniká na základě učebnice velmi problematická představa o tom, jak funguje společnost a jaké životní dráhy jsou ženám a mužům otevřeny.

Objevují se v učebnici častěji chlapci a muži? Jsou chlapci, muži nebo postavy s mužskými jmény v učebnici celkově v takové převaze, až vzniká dojem, že dívky v učebnicích nejsou zmíněny vůbec?

JAK POZNÁM GENDEROVOU ZATÍŽENOST?

→ Převaha mužských postav se vyskytuje například ve výkladu učiva, v ilustracích, jako zástupci určitých skupin či reprezentanti konkrétních povolání, v příkladech pro procvičení učiva, jako konkrétní lidé (zajímavé, významné či úspěšné osobnosti), jako ilustrační příklady (pan Novák).

JDE TO I FÉROVĚJI

→ Mužské a ženské postavy se v podobné míře a střídavě objevují například ve výkladu učiva, v ilustracích, jako zástupci a zástupkyně určitých skupin či konkrétních povolání, v příkladech pro procvičení učiva, jako konkrétní lidé (zajímavé, významné či úspěšné osobnosti), jako ilustrační příklady (pan Novák, paní Nováková).

Klíč

4

O nás bez nás

Tento klíč se zaměřuje na autentický hlas lidí, jejichž role je v předkládaném učivu důležitá.

→ Zjednodušený příklad kritéria *O nás bez nás* představuje tato verze pohádky o Zlatovlásce z učebnice *Čtení 1 pro prvňáčky*[3]. Hlavní postava nevyjádří svůj názor a je v příběhu zcela pasivní.

ZLATOVLÁSKA

U JEZERA JE ZÁMEK.
BYDLÍ TAM
ZLATOVLÁSKA.
MÁ ZLATÝ ZÁVOJ.
POD ZÁVOJEM ZLATÉ
VLASY.
KDO JI POZNÁ?

JIŘÍK JI POZNÁ.
ODVEZE JI SVÉMU
KRÁLI.
STARÝ KRÁL VŠAK
BRZY UMŘE.
JIŘÍK MÁ
ZLATOVLÁSKU RÁD.
VEZME SI JI ZA ŽENU.

Když se v učebnici hovoří o určitých (minoritních) sociálních skupinách (nebo konkrétních lidech, kteří k nim náleží), dostávají prostor hovořit samy za sebe?

Například, pokud v učivu o 2. světové válce nejsou v učebnici citováni reální lidé židovského původu, ale opakovaně jsou citováni nacisté, z hlediska tohoto klíče by se nabízelo pro větší plasticitu výklad doplnit o další perspektivy.

Dává učebnice vyvážený prostor autentickým mužským i ženským hlasům?

JAK POZNÁM GENDEROVOU ZATÍŽENOST?

- → Učebnice nenabízí více různých perspektiv.
- → Citace slavných osobností či důležitých osob mužského pohlaví zcela převažují nad citacemi žen.
- → O minoritních skupinách se hovoří vždy z hlediska majoritní společnosti (my o nich).
- → Autentický hlas zaznívá jen od těch, kteří mají moc.

JDE TO I FÉROVĚJI

- → Jsou uváděny jak autentické hlasy inspirativních významných mužů, tak slavných a důležitých žen.
- → Pokud jde explicitně o otázku nerovného postavení žen a mužů, je zmíněna nebo přímo citována ženská osobnost, která v tomto ohledu významně přispěla k rovnosti žen a mužů.
- → Učebnice zahrnuje perspektivu různých sociálních skupin, pokud je jejich pohled pro výklad učiva a jeho kontext důležitý.
- → Je uplatňován vzájemný respekt, tolerance a snaha pochopit druhého.

3) ČÍŽKOVÁ, Miroslava. *Čtení 1 pro prvňáčky: analyticko-syntetická metoda bez tvorby slabik*. 2. vyd. Praha: Fortuna, 2011.

Klíč

5

Jak bys to řekl/a?

Tento klíč se zaměřuje na jazykové vyjadřování.

→
Ukázka názvů center aktivit, program *Začít spolu* na prvním stupni ZŠ. V jednotlivých centrech se dívky a chlapci z této třídy seznamují s různými povoláními, v tomto případě se ale ani jedno z nich neobjevilo v ženském rodě.

Používá učebnice ve výkladu a ve cvičeních pro popisování smíšených skupin převážně mužský rod (tzv. generické maskulinum)?

Používá učebnice jazyková klišé, která fixují ženy a muže jako rozdílné skupiny, například „slabé a silné pohlaví“?

Nebo je v učebnici používání mužského rodu při popisování dívek i chlapců limitováno a je jasná snaha o genderově korektní vyjadřování?

Obrací se učebnice ve výkladu a ve cvičeních na dívky i chlapce rovnou měrou?

JAK POZNÁM GENDEROVOU ZATÍŽENOST?

→ Učebnice používá výhradně generické maskulinum a není v ní ani patrná snaha se mu vyhnout nebo ho kriticky reflektovat. Učebnice využívá jazykových klišé. Například: student/studenti, učitel/učitelé, občan/občané, lékař/lékaři, slabé a silné pohlaví, ženský svět/mužský svět, kluci-gentlemani.

JDE TO I FÉROVĚJI

→ Žáci a žákyně, všiml/a sis, obrať se na spolužáka/spolužačku, učitelé a učitelky, nebo vyučující.

PROCVIČOVACÍ SADY

1 Český jazyk 3
2 Dějepis 9
3 Dějepis 9

Procvičovací sada 1
Zadání

Genderová analýza učebnice Český jazyk 3, Fraus 2009[4)]

OBSAH SADY

Věty ze všech cvičení, označených jako diktáty, v nichž jsou zmíněny ženy/dívky a muži/chlapci.

POSTUP

Jednotlivé věty rozstříhejte a rozložte před sebe. Vytvořte z nich dvě skupiny: věty s podmětem v mužském rodě a věty s podmětem v ženském rodě. Diskutujte, o čem věty vypovídají, k jakým oblastem a tématům se vztahují a v jakých rolích se v nich objevují muži/chlapci a ženy/dívky.

Představy vytvářené na základě jedné a druhé skupiny vět porovnejte. Využijte například klíče *Růžová a modrý* a *Kolik?*

Výsledky analýzy vyhodnoťte pomocí následujících otázek.

OTÁZKY

- V jakém poměru se objevují věty v ženském a věty v mužském rodě?
- Nalezli jste mezi dvěma skupinami vět nějaké rozdíly? Pokud ano, čeho se týkaly?
- Pokládáte zjištěné rozdíly za důležité z hlediska toho, jak učebnice může působit na dívky a na chlapce?
- Vidíte nějakou možnost, jak by se dalo na výsledky analýzy ve výuce prakticky reagovat?

4) KOSOVÁ, Jaroslava, Gabriela BABUŠOVÁ a Arlen ŘEHÁČKOVÁ. *Český jazyk: pro 3. ročník základní školy.* Plzeň: Fraus, 2009.

Genderová analýza učebnice Český jazyk 3, Fraus 2009

Šimon a Cilka spolu chodí do třídy. Rádi pomáhají paní učitelce. Šimon položil sešity na stolky.	Klukům ze stanu vylezla myš.
Jarmilka lítostivě plakala.	Eva myslela na svou kamarádku.
Sousedův synovec hraje na trubku. Je dobrý hudebník. Chci být pilným žákem. Chtěl bych mít úspěch. Určitě budu brzy vystupovat na koncertě.	Co pro sebe vybere Viktor? Přemýšlel o běhu na sto metrů. Kolikátý skončí? Chtěl by být úspěšný.
Pavel Šrut píše také básně pro děti. Znáš jiného básníka?	Milena sype sůl do polévky.
Už viděla Jarmila někdy slepýše?	Martina trhala červené šípky a dávala je do košíku.
Dostal slíbenou odměnu.	Miloš klopýtl o pytel písku.
Zbytečně se čepýřila.	Očistil lyže a hůlky.

Procvičovací sada 1
Pracovní list

Genderová analýza učebnice Český jazyk 3, Fraus 2009

Zamyslel ses při psaní úkolu?	Tomáš byl úplně mokrý.
Matěj viděl netopýra.	Malá Laďka ráda poslouchá pohádky o neposlušné Žofce.
Rád snídám chléb se sýrovou pomazánkou.	Naše Věra utírala zbytky rozbitých vajíček.
Sedlák má tři syny. Pomáhají ve mlýně prosívat mouku. Usínají unavení, ale spokojení.	Básník píše ve verších.
Odbyl úklid bytu.	Chci být letcem.
Kamarád Václav přinesl med a tvaroh.	Sedí Kryštof v obývacím pokoji?
Zbyněk hledá klíč od pokladničky.	Pobil spoustu komárů.

Procvičovací sada 1
Pracovní list

Genderová analýza učebnice Český jazyk 3, Fraus 2009

Babička už špatně slyší.	Dalibor rád lyžuje.
Myslivec chytil lišku.	Děda se ujme řezání klád.
Cilka urovnala boty do skříňky.	pouze slovní spojení: oblíbený lyžař
Byla u nás babička. Vytáhla z kabelky lístky. Zítra půjdeme na muzikál. Výskala jsem radostí. Udělala mi neobyčejnou radost. Obléknu si bílou blůzičku a černou sukni. Už se moc těším.	Strýček Václav natírá dřevěný plot.
Děvčata myjí podlahu.	Kdo z vás je bystrý?
Hurvínek má psa Žeryka.	Dal tatínek do sklenice led?
Pobyl jsem v bývalé hájovně u Bydžova.	Michal klopýtal přes kameny.

Procvičovací sada 2
Zadání

Genderová analýza učebnice Dějepis 9, Fraus 2011[5)]

OBSAH SADY

Všechny citace výroků konkrétních lidí, které se objevují na 41 stranách věnovaných tématu druhé světové války.

POSTUP

Sadu citátů rozstříhejte a rozložte před sebe.

Diskutujte, od koho citáty pochází. Případně se pokuste je dle toho roztřídit do několika kategorií.

Využijte úhly pohledu, které nabízejí například klíče *Kolik?*, *(Bez)moc* nebo *O nás bez nás*.

Výsledky analýzy vyhodnoťte pomocí následujících otázek.

OTÁZKY

- Jaký obraz o druhé světové válce učebnice nastavuje zmíněnými citáty? Je dostatečně plastický a mnohovrstevnatý?
- Jsou zmíněny všechny sociální skupiny, kterých se dané téma týká? Zaznívá jejich autentický hlas?
- Čí hlas je upřednostňován? Čí hlas zcela chybí přesto, že se o nich učebnice zmiňuje?
- Jakou představu o životě žen a mužů v daném historickém období si na základě učebnice můžeme vytvořit?
- Jak by se dalo na výsledky analýzy učebnice ve výuce prakticky reagovat? Jaké otázky a úkoly můžeme díky provedené analýze učebnice před naše třídy stavět?

5) PARKAN, František, Tomáš MIKESKA a Markéta KAŠPAROVÁ PARKANOVÁ. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia.* Plzeň: Fraus, 2011.

Procvičovací sada 2
Pracovní list

Genderová analýza učebnice Dějepis 9, Fraus 2011

Churchillův projev

(...) My necouvneme (...) budeme se bít na mořích, ve vzduchu, na polích a v ulicích, na návrších. Nikdy se nevzdáme. A i kdyby byl tento ostrov podmaněn, pak by naše říše na mořích pokračovala v zápase, až z vůle Boží vystoupí Nový svět v celé své moci (...) na záchranu a osvobození starého světa.

Churchillův projev, 13. 5. 1940

Nemohu nabídnout nic než krev, dřinu, slzy a pot. Čekají nás těžké zkoušky. (...) Tážete se, jaká je naše politika? Řeknu, vést válku na moři, na souši a ve vzduchu (...) vést válku proti zrůdné tyranii. Ptáte se, jaký je náš cíl? Mohu odpovědět jedním slovem: vítězství.

Pakt Molotov-Ribbentrop

V případě nového územního a politického uspořádání oblastí náležejících k polskému státu bude rozhraní sfér vlivu mezi Německem a SSSR tvořit zhruba linie řek Narev, Visla a San.

Winston Churchill

Vidím ruské vojáky, jak brání pole, která jejich otcové obdělávali. Vidím také tupou surovou masu německé soldatesky. A vidím malou skupinu ničemů, kteří ženou na lidstvo tento příval hrůzy.

Winston Churchill

Britské impérium, Sovětský svaz a nyní také Spojené státy. (...) Žádná jiná kombinace mocností na světě nemůže naší spojené síle odolat.

Stalinův rozkaz z 28. 7. 1942

Ani krok zpátky...

J. V. Stalin

Je třeba uznat, že válečné dějiny neznají operaci, kterou by bylo možno co do velikosti a rozměrů a mistrovství provedení k této operaci přirovnat.

A. Hitler

Strašlivý osud, který se dnes naplňuje na východě, dokážeme zvládnout a odvrátit.

George Orwell

Nejrychlejší cesta k ukončení války je prohrát ji.

Procvičovací sada 2
Pracovní list

Genderová analýza učebnice Dějepis 9, Fraus 2011

Dönitzův telegram Jodlovi

Uděluji vám plnou moc k podpisu.

Z projevu generála McArthura

Děla dnes mlčí. Velká tragédie skončila. Bylo dosaženo velikého vítězství. (...) Celý svět obestřelo ticho míru (...).

Erwin Rommel, po bitvě u El Alameinu

Kdyby úspěch závisel tak jako v minulých časech na síle vůle mých mužů a jejich důstojníků, překonali bychom Alamein. Ale vyschly zdroje našich zásob, díky lenosti a zmatkářství zásobovacích důstojníků na pevnině.

A. Hitler

Máme povinnost vylidňovat (...). Zda chci odstranit celé národní kmeny? Ano, k tomu to směřuje.

George Patton

Cílem války není padnout za svou vlast, ale donutit ty parchanty na druhý straně, aby padli za svou.

Jiří Suchý a Jiří Šlitr

(...) A pak si nebe kleklo na poraženou zem, aniž by se co řeklo, smrt zjevila se všem, aniž by se co řeklo, pohasla slunce zář, rozpoutalo se peklo a Bůh si zakryl tvář (...).

Hitlerův výnos o zřízení protektorátu

Části bývalé Česko-Slovenské republiky obsazené v březnu 1939 německými oddíly náleží od nynějška k území Velkoněmecké říše a vstupují jako „protektorát Čechy a Morava“ pod její ochranu.

Edvard Beneš, BBC, 19. 9. 1939

V tomto okamžiku stojíme a stojíte i vy v otevřeném boji s německým nacismem, jemuž jsme my v zahraničí vyhlásili válku jménem československého národa. Nebudete a nejste osamoceni, válka nepřestane, dokud tento režim nepadne a dokud odpůrce nebude poražen na hlavu.

Jaroslav Seifert, Světlem oděná

Jak by mu ret žízní neokoral –
bez ustání spával na meči –
od věků už zaznívá tu chorál,
vroucí píseň jeho bezpečí.
Svatý, který zacloněn je křídly
andělů a štítem modliteb,
chudým země lámal bílý chléb,
drtil hrozny vína pod chodidly.

Genderová analýza učebnice Dějepis 9, Fraus 2011

A. Hitler

15. březen byl můj velký omyl. Lituji, že jsme s Čechy nenaložili jako s Poláky. Události 28. října a 15. listopadu ukazují, že Češi nezasluhují jiný osud (...). Z toho důvodu nařizuji: Zastavení českých vysokých škol na tři roky. Jakékoliv demonstrace dát ihned potlačit (...).

Winston Churchill

Na poli lidských konfliktů nikdy tak velké množství lidí nevděčilo za tak mnoho tak nepatrné hrstce.

(O letcích v boji o Anglii.)

Reinhard Heydrich

(...) tento prostor se jednou musí stát německým a Čech tady už koneckonců nemá co pohledávat.

Adolf Hitler, 17. 2. 1942

(...) Žid je katalyzátorem rozněcujícím hořlaviny. Národ bez Židů bude navrácen přirozenému pořádku.

Vyhláška K. H. Franka ze dne 28. 5. 1942

Dne 27. května byl v Praze spáchán atentát na zastupujícího říšského protektora. (...) Na dopadení pachatelů se vypisuje odměna 10 milionů korun.

K. H. Frank

Kdo není s námi, je proti nám. A kdo jde proti nám, bude rozdrcen!

František Loucký, Mnozí nedoletěli

Jde stále níž, rozhoď se, že přistane na vodě. (...) Spitfire mizí i s ním ve vlnách. (...) Přistání na vodu, do něhož vkládal své poslední naděje, se nepodařilo.

Jan Masaryk v rozhlasovém vysílání BBC

(...) O Mnichovu vám už víc mluvit nebudu. Je odčiněn, mrtev, neexistuje. (...) Naše česká pravda znovu zvítězila.

Vyhláška K. H. Franka ze dne 28. 5. 1942

Kdo pachatele přechovává nebo jim poskytne pomoc, anebo má vědomost o jejich osobě, nebo má vědomost o jejich pohybu a neoznámí to, bude zastřelen s celou svou rodinou.

(Reakce na atentát na Heydricha.)

Procvičovací sada 3
Zadání

Genderová analýza učebnice Dějepis 9, Fraus 2011

OBSAH SADY

Všechna vyobrazení žen a dívek, či zmínky o nich v textu, které se objevují na 41 stranách věnovaných tématu druhé světové války.

POSTUP

Sadu obrázků vytiskněte a rozložte před sebe. Přemýšlejte, v jakých rolích se dívky a ženy objevují a případně se pokuste je dle toho roztřídit do několika kategorií. Využijte klíče *Růžová a modrý* nebo *(Bez)moc*.

Výsledky analýzy vyhodnoťte pomocí následujících otázek.

OTÁZKY

- Jaký obraz o ženách v době druhé světové války učebnice nastavuje? Je dostatečně plastický a mnohovrstevnatý?
- Nechybí některá dílčí témata, v nichž sehrály ženy důležitou roli a která jsou potřebná pro komplexní výklad?
- Nejsou opomíjeny souvislosti, zahrnující genderový aspekt (účast žen a mužů v dané oblasti, podíl žen a mužů na vývoji dané oblasti, důsledky vývoje dané oblasti pro ženy a muže atd.)?
- Pomáhá učebnice citlivě přemýšlet o jednotlivých skupinách obyvatelstva a rozlišovat v nich různé podskupiny?
- Dává učebnice možnost porozumět roli žen v dostatečné hloubce a souvislostech?
- Jak by se dalo na výsledky analýzy učebnice ve výuce prakticky reagovat? Jaké otázky a úkoly můžeme díky provedené analýze učebnice před naše třídy stavět?

Genderová analýza učebnice Dějepis 9, Fraus 2011

Strana 57

Ruiny města Stalingrad

Strana 61

Proč myslíte, že spáchal A. Hitler sebevraždu? Vypátrejte jméno ženy, kterou A. Hitler pojal před smrtí za manželku. Znáte nějaké další představitele nacistického Německa, kteří spáchali sebevraždu?

Strana 61

Hitlerjugend

Vybavte si, se kterou historickou událostí jsou spojeny děti jako vojáci.

Strana 64

Na obsazených územích postupovali okupanti bezohledně proti civilnímu obyvatelstvu. (...) Nacisté a jejich spojenci (...) nerozlišovali mezi muži, ženami ani dětmi.

Strana 64

Anna Franková

Zjistěte, z jaké země pocházela Anna Franková.

Jak se jmenuje její dílo a o čem pojednává?

Strana 64

(...) byli zpočátku hromadně popravováni výfukovými plyny, později plynem ve zvláštních komorách (cyklon B). (...) Vražděni byli nejen dospělí muži a ženy, ale i děti.

Procvičovací sada 3
Pracovní list

Genderová analýza učebnice Dějepis 9, Fraus 2011

Strana 68

Zamyslete se nad tím, jakou roli měly hrát ženy v protektorátu?

Strana 71

Inka Bernášková

Zjistěte osudy Inky Bernáškové.

Strana 75

Lída Baarová

Český hraný film tvořil významnou součást protektorátní kultury i přesto, že po okupaci byla zavedena povinná dvojjazyčnost filmových titulků, plakátů a programů kin. (...) K nejoblíbenějším hercům té doby patřili například Oldřich Nový, Adina Mandlová, Jindřich Plachta, Vlasta Burian, či Lída Baarová.

Strana 77

K likvidaci byli určeni i Romové. Na našem území vzniklo několik kárných pracovních táborů. (...) Nejznámějším se stal tábor v Letech u Písku a v Hodoníně. Později v nich byly umisťovány i ženy a děti.

Strana 77

Sousoší lidických dětí

Nacistický teror vyvrcholil 10. června 1942 vypálením Lidic. Muži starší 15 let z této vesnice blízko Kladna byli zavražděni, ženy odvlečeny do koncentračních táborů, kde většina z nich zahynula...

Strana 83

Škoda lásky, kterou jsem tobě dala,
škoda slzí, které jsem vyplakala.
Moje mládí uprchlo tak jako sen,
na všechno mi zbyla jenom v srdci
mém vzpomínka jen.

(Škoda lásky)

Procvičovací sada 3
Pracovní list

Genderová analýza učebnice Dějepis 9, Fraus 2011

Strana 84

Během Slovenského národního povstání (...) bylo vypáleno asi 102 vesnic a osad. Muži, ženy i děti byli hromadně popravováni a odváženi do koncentračních táborů (...).

Strana 90

Mamajova mohyla

Ve kterém městě stojí tento památník 2. světové války?

Strana 91

Oslava konce války

Strana 92

Časopis Vkus z roku 1940

Strana 94

V roce 1941 byl do protektorátu vyslán Reinhard Heydrich s cílem zlikvidovat odboj. Vůči civilnímu obyvatelstvu byl uplatňován **teror** a bylo zahájeno konečné řešení židovské a romské otázky. Po atentátu na zastupujícího protektora Reinharda Heydricha nacisté teror vystupňovali. Jeho vyvrcholením bylo vypálení a vyvraždění obyvatelstva Lidic a Ležáků.

1. Zjistěte počty obětí prvního stanného práva a heydrichiády.
2. Jak reagoval svět na vyhlazení Lidic a Ležáků?
3. Zjistěte, jaký byl osud dětí a žen z Lidic a Ležáků.
4. Myslíte si, že lze najít obdobu osudu Lidic a Ležáků i v jiných obdobích? Pokud ano, uveďte příklady.

B Naše zkušenosti s metodou

Rozálie: Musím říct, že téma *genderové analýzy učebnic* bylo ze všech analýz nejsnadnější. Učebnice používáme všichni a všichni chceme, aby byly v pořádku. Když jsem začala ve své škole upozorňovat kolegy na genderové stereotypy, začali si toho sami víc všímat. Třeba u diktátů teď stále více kolegů a kolegyň věnuje pozornost zbytečně častému používání genderových stereotypů. A zároveň přiznávají, že není vůbec obtížné se jim vyhnout.

↓
Učebnice pro základní školy, na kterých jsme vyzkoušely genderovou analýzu.

S učebnicemi se mi pracovalo dobře. S pomocí klíčů jsem se prostě soustředila na to, jak materiál zobrazuje ženy a muže. Zároveň jsem se naučila zaměřovat lépe pozornost na to, jak analyzovat z genderového hlediska celou učebnici, aby se nestalo, že místo celku hodnotím nepodstatné detaily.

Naše první analýza proběhla tak, že jsme na semináři dostaly k dispozici balíček rozstříhaných vět ze všech diktátů v učebnici *Český jazyk 3* (Fraus 2009). Roztřídily jsme je na věty, ve kterých se mluví o ženách a dívkách, a věty, ve kterých se mluví o mužích nebo chlapcích. Když jsme si s Janou takto vytvořily dvě hromádky kartiček, bylo vidět, že vět v mužském rodě nebo o mužích je podstatně více. Celkem jsme v diktátech objevily 40 vět v mužském rodě, ale pouze 17 vět v ženském rodě. Mužské a ženské postavy byly popisovány poměrně stereotypně. Se vztahy a projevováním emocí, vykonáváním domácích prací nebo vzhledem byly spojovány výhradně dívky nebo ženy. Se sportem, fyzickým výkonem, plánováním budoucnosti, vidinou úspěchu či úspěchem, ambicemi, různými povoláními, pestrými koníčky a zálibami byli spojováni výhradně muži a chlapci. Z hlediska klíče *Růžová a modrý* tedy diktáty obsahovaly velké množství genderových stereotypů. Klíč *Kolik?* odhalil také určitou nevyrovnanost, protože vět v mužském rodě bylo mnohem více než těch, kde vystupovaly nějaké ženy či dívky.

Druhá analýza, kterou jsme s Janou vyzkoušely, se týkala učebnice *Dějepis 9* (Fraus 2001), resp. její části věnované učivu o druhé světové válce. Tentokrát jsme na lístečcích obdržely všechny citáty, které se objevují v učebnici v rámci daného učiva (41 stran textu z celkového počtu 144 stran). Zaujalo nás, že se mezi citáty neobjevilo ani jedno ženské jméno, a také jsme si všimly, že se tam „neozval“ ani jeden židovský nebo třeba romský hlas, přitom o pronásledování těchto skupin obyvatelstva se, předpokládáme, v učebnici mluví hodně. Zato hlasy diktátorů a fašistů patřily k 11 z celkových 28 citátů – tedy objevily se téměř v polovině případů.

Naše poslední genderová analýza se týkala stejné učebnice *Dějepis 9*, resp. 41 stran učiva o druhé světové válce. Dostaly jsme k dispozici kartičky, na nichž byly shromážděny všechny obrázky žen a dívek a všechny texty, v nichž jsou ženy zmiňovány. Můj první postřeh vedl k tomu, že jich bylo poměrně málo.

↑
Studium různých genderově zatížených materiálů nás dovedlo k formulování kritérií. Z nich potom vznikly klíče pro analýzu učebnic z hlediska genderu.

Největší skupinu tvořily ženy, které během druhé světové války zemřely, tedy ženy jako oběti války. Pak tam byla skupina žen, které byly na ozdobu: buď to byly opravdu sochy (dvakrát), nebo žena na obálce časopisu, žena v písničce *Škoda lásky*, a pak jedna žena, kterou objímá voják. Konkrétní jména žen jsou jen dvě: Inka Bernášková a Anna Franková. Kromě těchto dvou zcela chyběly ženy, které by byly aktivní, bojovaly, vzdorovaly, spolupracovaly s protifašistickým odbojem, pomáhaly v protiválečných aktivitách atd.

Na konci naší diskuze nad obsahy učebnic jsem si položila otázku: *Jakmile je v učebnici stereotyp, znamená to, že ji nemohu používat?* Přemýšlela jsem nad tou otázkou a napadla mě k ní odpověď také ve formě otázky: *Můžou se děti učit o rozmanitém světě, když budou mít k dispozici učebnice, v nichž bude rozmanitost chybět?* Podle mě to jde těžko. Jak mám tedy reagovat, když výsledky analýz ukazují na genderovou zatíženost? Analýza pro mě jako učitelku nemá moc význam, když si dobře nepromyslím, co s jejími výsledky budu ve výuce dělat.

Na dalším semináři padlo několik skvělých nápadů, jak pracovat s učebnicí, která obsahuje genderové stereotypy. Došly jsme k návrhům následujících genderově citlivých strategií.

GENDEROVĚ CITLIVÉ STRATEGIE PRO PRÁCI S UČEBNICEMI

Všímat si, kdy se v učebnicích objevuje gender, a umožňovat žákům a žákyním kriticky reflektovat obsah učebnic.

Vytvářet prostor pro diskuzi o genderu.

Ptát se dětí, zda jejich osobní zkušenost není v rozporu se stereotypem, který je uveden v učebnici.

Hledat pozitivní příklady – a tím aktivně přispívat k boření stereotypů.

Debatovat o nevyrovnaném počtu žen a mužů v učebnicích.

Ukazovat povolání a činnosti, které učebnice zobrazuje pouze v souvislosti s chlapci či s dívkami, jako oblasti atraktivní i pro opačnou skupinu.

Hlídat dostatečnou pestrost v prostředích, v jakých formulujeme například matematické problémy: vymyslet stejnou/podobnou úlohu v různých prostředích, která mohou být blízká různým skupinám dívek a chlapců.

Oslovování přizpůsobovat podle toho, na koho mluvím (dívky oslovovat v ženském rodě, chlapce v mužském rodě), nebo používat neutrální výrazy, které zahrnují obě pohlaví.

Vytvářet vlastní materiály, které budou nabízet také genderově citlivou perspektivu.

C Přínos pro vaši praxi

Učebnice tvoří pevný základ, o který jsme jako učitelé a učitelky zvyklí více či méně opírat obsahy svého vyučování. Většina z nás by asi potvrdila, že máme zkušenost s různými způsoby úprav výukových materiálů, aby lépe odpovídaly potřebám dětí, které máme ve svých třídách. Zkracujeme, vynecháváme konkrétní cvičení či stránky, gradujeme, integrujeme do větších celků, diferencujeme pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výukové materiály by ale měly vyhovovat vzdělávacím potřebám jednotlivých dětí komplexně, tedy i z hlediska genderové citlivosti.

Před zahájením projektu byly učitelky dotázány, jaká kritéria jsou pro ně důležitá při volbě výukových materiálů. Mezi kritérii, na kterých se shodovaly, že jsou pro ně při výběru vhodné učebnice zcela zásadní, bylo například: věková přiměřenost, aktuálnost, atraktivita, zábava, poučení, provázanost s dalšími učebními materiály (videa, cvičebnice, další texty v knihách, extra pracovní listy), pedagogická nadstavba (kritické myšlení, interaktivita, diskuze, badatelsky orientovaná výuka), jednoduchost, pochopitelnost, názornost, zohledňování potřeb a možností všech žáků, smysluplnost.

Proč je důležité, abychom při výběru učebnic mysleli také to, zda jsou z hlediska genderu dostatečně citlivé a pestré? Z několika důvodů. Jedním je názornost, která posiluje učení. Pokud je učebnice ve shodě s dětskými zkušenostmi, připadají jim učební obsahy blízké, dokáží si je lépe představit a roste jejich zaujetí pro ně. Někteří kluci hrají fotbal, jiní chodí na modelářský kroužek, další na gymnastiku nebo na balet. Stejně tak i mezi dívkami existuje velká pestrost v aktivitách, kterým se věnují, a ve vlastnostech, které mají. Když učebnice popisuje (mimo jiné) to, co děti znají ze svého života, jsou děti motivovanější s ní pracovat a lépe jí rozumí. Je proto důležité, aby učebnice zobrazovala různé typy žen i mužů tak, aby se každé dítě mohlo v určitém ohledu v učebnici „najít“.

Dalším důvodem je příprava na realitu. Rozmanitost, která ve společnosti reálně existuje, by se měla v učebnici odrážet. Některé děti mají maminky, které jsou doma s mladšími sourozenci, jiné pracují jako učitelky nebo zdravotní sestry, ale další jsou inženýrky nebo hasičky. Tatínkové pracují jako programátoři, řidiči, ale také jako prodavači nebo zpěváci. A další děti nemají tatínky či maminky, nebo jich mají naopak několik… To znamená, že samy děti ze svých životů vědí, že některé ženy a někteří muži se vymykají obvyklým škatulkám. Pokud tedy učebnice ukazuje jen ženy v domácnosti a muže v technických oborech, je pro děti nedůvěryhodná. Navíc role, v jakých jsou muži a ženy v učebních materiálech znázorňováni, se stávají pro děti určitými vzory. Pokud tedy budou dívky celou školní docházku přicházet do kontaktu s příklady žen, jejichž úspěch či

pocit uspokojení je většinově situován do rodinného prostředí či do pečujících profesí, a chlapci se naopak nesetkávají s mužskými vzory pro pomáhající profese či realizaci v rodině, uzavíráme jim tím částečně dveře k dalším odvětvím lidských činností prostě proto, že na takové vzory nenarazí. Učebnice, která stvrzuje ideál rovnosti a svobody tím, že ukazuje různé typy žen a mužů, podporuje děti v toleranci, respektu, svobodném a kritickém uvažování.

Genderové stereotypy zkrátka neplatí pro všechny, tak jako ne všichni počítají stejně rychle a zvládnou dokončit ve vymezeném čase cvičení s dvaceti příklady na odčítání pod sebou. Zatímco s úpravou matematického cvičení tak, aby každý mohl zažít úspěch, asi nebudeme mít problém, s odmítnutím opakujícího se stereotypu pečujících maminek už to tak jednoznačné nebude.

Genderová revize je těžší než zmíněná redukce příkladů v matematickém cvičení, protože je potřeba dívat se na učebnici komplexně. Jedna zmínka o mamince, která se stará o své dítě/děti, z dané učebnice nedělá problematický materiál. Tím se učebnice stává až teprve ve chvíli, kdy jsou v ní zmiňovány v rolích pečujících osob pouze maminky (případně ženy), a nikoliv muži. Ve třídě přitom můžeme mít děti, které mají (také/zejména/výhradně) pevný a harmonický vztah se svými otci nebo jinými mužskými rodinnými příslušníky. Ale jejich zkušenost může být v učebnicích pravidelně opomíjena, pokud si toho nevšimneme a adekvátně nezareagujeme. Třeba jen tím, že opakující se stereotyp okomentujeme, zeptáme se dětí na jejich osobní zkušenosti nebo společnými silami s dětmi materiál upravíme tak, aby více zohledňoval různé žákovské zkušenosti či perspektivy.

Učitelky se shodovaly, že analýza celé učebnice je hodně časově náročná. Zpočátku měly tendenci všímat si jednotlivostí a na jejich základě hodnotit celý obsah učebnice jako citlivý nebo jako zatížený. Toho je ale třeba se vyvarovat. Popsala to výstižně sama Rozálie:

Zpočátku jsem měla tendenci zastavit se u jednoho příkladu maminky v kuchyni a rozohnit se, že je to genderově zatížený příklad. Až v diskuzi s ostatními jsem si uvědomila, že o genderovou zatíženost se jedná teprve v případě, že v celé učebnici výrazně převažují ženy a chybí muži, kteří by se v kuchyni starali o to, aby druzí neměli hlad. To bylo pro mě hodně důležité. Nebezpečí není v jednotlivých příkladech, ale v jejich celkové skladbě.

I učebnice, která ukazuje v jedné úloze maminku v kuchyni, může být ve výsledku genderově nestereotypní. A naopak i učebnice, která ukazuje v jedné úloze tatínka s kočárkem, může být ve výsledku genderově stereotypní. Jde o celkové nastavení učebnice a o trendy v zobrazování žen a mužů, které v ní převažují.

Tři procvičovací sady učitelkám posloužily k tomu, aby si vyzkoušely nad obsahem učebnic přemýšlet jinak, než jsou běžně zvyklé. Tři sady zároveň nabízí několik konkrétních návodů, jak si široký obsah učebnice předpřipravit pro potřeby genderové analýzy. Sledovat všechna kritéria, která nabízí *Pět klíčů pro posuzování obsahu učebnic z hlediska genderu*, je náročné a pro mnoho dílčích informací se může celek ztrácet. Jak už jsme řekli, v genderové analýze nikdy nejde o detaily, ale o celkovou tendenci. Pokud nemáme sílu na celou učebnici, je potřeba vymyslet zužující kritérium, které vychází buď z obsahu, nebo z formy, jakou je učebnice napsaná, a které nám umožní evidovat všechny příklady mužů a žen.

V případě *Procvičovací sady 1* jde o genderovou analýzu učebnice Českého jazyka. Učebnice je rozdělena do kapitol a v rámci kapitol se opakuje určitá struktura: úvodní článek, různé typy příkladů na procvičování apod. Pro genderovou analýzu jsme zvolili jeden typ cvičení, který se opakuje napříč celou učebnicí: diktáty. Objevují se v učebnici celkem 38krát. Vybrali jsme z diktátů všechny věty,

v nichž se objevuje ženský nebo mužský rod. Tedy vynechány byly pouze věty typu *Najdi ve skříňce sítko* nebo *Na záhoně vykvetla pivoňka*, v nichž gender není relevantní.

V případě *Procvičovací sady 2* a *3* jde o genderovou analýzu učebnice Dějepisu. Učebnice je strukturována do několika kapitol, z nichž každá se týká jiného tématu. Pro genderovou analýzu jsme proto zvolili pouze jedno z témat: učivo, týkající se druhé světové války. Z celkového počtu 144 stránek zabírá téma druhé světové války 41 stránek. Ukázky, které jsou součástí druhé a třetí sady, zobrazují všechny citáty konkrétních lidí a všechny zmínky o ženách a dívkách.

NA ZÁVĚR KAŽDÉ ANALÝZY JE VŽDY DŮLEŽITÉ SE PTÁT:[6]

Jakou optiku pro vnímání a hodnocení světa učebnice nastavuje?

Je obraz světa, který učebnice vytváří, dostatečně plastický a mnohovrstevnatý?

Nechybí některá dílčí témata a pohledy důležité pro komplexní výklad?

Umožňuje učebnice porozumět dané oblasti v dostatečné hloubce a souvislostech?

Pokud prostřednictvím analýzy zjistíme, že učebnice obsahuje genderové stereotypy, nemusíme ji hned zavrhnout. Možná jde o učebnici, kterou v ostatních ohledech považujeme za kvalitní, a možná ji používat prostě musíme z rozhodnutí vedení naší školy. Jak tedy na genderově necitlivou učebnici reagovat? Paní učitelky Rozálie a Jana shrnuly návrhy, které vzešly ze skupinové diskuze v rámci našeho projektu. Hlavní doporučení je podpořit děti cílenými otázkami v tom, aby se samy pokusily v učebnici identifikovat vzorce ve způsobech zobrazování žen a mužů. Následně s nimi můžeme diskutovat o tom, zda tyto vzorce odpovídají jejich životním zkušenostem, a o důvodech, proč dané vzorce existují.

Na začátku jsme se ptali, zda je problém, když v učebnicích nevidíme genderové stereotypy. Genderové stereotypy v učebnici nejsou neškodné a neměli bychom je přehlížet. Ale na druhou stranu ani taková učebnice není zásadní překážkou výuky, která směřuje k podpoře rozmanitosti, pokud ji budeme kriticky reflektovat. Hlavní je to, jaké principy chceme jako učitelky a učitelé ve výuce prosazovat a k jakým hodnotám děti chceme vést.

6) Otázky převzaty z publikace: VALDROVÁ, Jana, Irena SMETÁČKOVÁ a Blanka KNOTKOVÁ. Pomůcka při posuzování genderové korektnosti učebnic, MŠMT ČR. In: *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pomucka-pri-posuzovani-genderove-korektnosti-ucebnic

2.2 Generické maskulinum všichni běžně používáme. Tak proč se mu vyhýbat?

Věra: Zdá se mi, že u nás ve škole genderově citlivé vyjadřování řešíme jen já s Justýnou. Je to kontroverzní téma a není nás dost na to, abychom něco konkrétního mohly změnit, třeba způsob, jakým jsme zvyklí mluvit.

Metoda

VYMYSLEME JMÉNA PRO POSTAVY V NOVÉM FILMU

V této aktivitě a její následné reflexi chceme poukázat na význam jazyka pro učení a vést děti i vyučující k uvědomění si důsledků, jaké mohou mít formulace v mužském rodě (tzv. generické maskulinum) na naše představy o světě a o nás samých.

Aby aktivita měla smysl, nesmíte dětem prozradit její cíl. Můžete začít například tím, že si budete s dětmi povídat o jejich jménech: *Víte, co znamená vaše jméno nebo vaše příjmení? Znáte nějakou historku se zajímavými příjmeními?*

A Popis metody

POSTUP

1 Žákyně a žáci obdrží test *Podivuhodný příběh ze supermarketu*. Dětem neprozraďte pravý důvod testování a cíl aktivity. Dbejte na to, abychom používali neutrální výrazy jako člověk, lidi. Zadání zní:

Představte si, že se točí nový český film a my potřebujeme vymyslet zajímavá příjmení pro postavy v něm. Křestní jméno dejte úplně obyčejné, ale příjmení zvolte tak, aby označovalo buď prostředí, kde člověk pracuje, s čím pracuje (materiál, nástroje) nebo vlastnosti, které potřebuje pro svou práci (nebo které naopak nesmí mít) apod.

2 Vyzvěte děti, aby vyplnily test č. 1, ale nekomentujte, že test je psán v generickém maskulinu. Pokud se někdo v průběhu práce zeptá: *A můžou tam být i ženská jména?*, odpovězte neutrálně (například: *To záleží úplně na tobě, jak chceš.*), tak aby to sice slyšeli všichni, ale obracejte se vždy jen k tazatelce/tazateli.

3 Testy po vyplnění posbírejte a rozdejte druhý test *Zmatek v Zoo* obsahující výrazy s oběma tvary pomocí lomítka. Po skončení dejte žákům a žákyním prostor představit své návrhy a společně spočítejte počet mužských a ženských jmen v obou testech.

4 Porovnejte výsledky obou testů na tabuli. Na základě bohatých zkušeností s tímto cvičením víme, že děti mají tendenci do prvního testu volit spíše jména v mužském rodě, zatímco ve druhém testu, který používá oba tvary, se poměr mužských a ženských jmen vyrovnává, resp. dochází k nárůstu počtu ženských jmen.

OTÁZKY PO SKONČENÍ AKTIVITY

- Vnímáte nějaký rozdíl mezi výsledky prvního a druhého testu? Co případné rozdíly podle vás způsobuje?
- Čeština běžně používá mužské jazykové tvary, když hovoří o mužích a o ženách. Vzpomenete si na konkrétní příklady?
- Jak by na vás působilo, kdybychom při vyprávění o lidech obecně používali namísto mužských tvarů tvary ženské?
- Jak by se dalo mluvit a psát, aby jazyk stejnou měrou oslovoval muže i ženy?
- Proč je důležité snažit se v jazyce zmiňovat obě pohlaví?

Pracovní list 1

Podivuhodný příběh ze supermarketu

Představte si, že se točí nový český film a my potřebujeme vymyslet zajímavá příjmení pro postavy v něm. Křestní jméno dejte úplně obyčejné, ale příjmení zvolte tak, aby označovalo buď prostředí, kde člověk pracuje, s čím pracuje (materiál, nástroje) nebo vlastnosti, které potřebuje pro tu práci (nebo které nesmí mít) apod.

Tvoje křestní jméno:	Třída:

HLAVNÍ POSTAVA FILMU	KŘESTNÍ JMÉNO	PŘÍJMENÍ
Zákazník		
Žák		
Prodavač v supermarketu		
Manažer supermarketu		
Zpěvák		
Instalatér		

Pracovní list 2

Zmatek v zoo

Představte si, že se točí nový český film a my potřebujeme vymyslet zajímavá příjmení pro postavy v něm. Křestní jméno dejte úplně obyčejné, ale příjmení zvolte tak, aby označovalo buď prostředí, kde člověk pracuje, s čím pracuje (materiál, nástroje) nebo vlastnosti, které potřebuje pro tu práci (nebo které nesmí mít) apod.

Tvoje křestní jméno:	Třída:

HLAVNÍ POSTAVA FILMU	KŘESTNÍ JMÉNO	PŘÍJMENÍ
Televizní moderátor/moderátorka		
Ředitel/ředitelka zoo		
Pracovník/pracovnice zoo		
Řidič/řidička automobilu		
Vědec/vědkyně		
Dětský návštěvník/návštěvnice zoo		

B Naše zkušenosti s metodou

Věra: Pro diskuzi s dětmi o genderově korektním vyjadřování jsem si vybrala aktivitu *Vymysleme jména pro postavy v novém filmu*. Aktivitu jsme vyzkoušely s kolegyní Justýnou v obou našich pátých třídách. V obou třídách dopadly výsledky analýz velmi podobně. I když jsme měly v plánu diskutovat i sadu otázek, které byly uvedeny v popisu aktivity, nakonec jsme je vlastně ani moc nevyužily.

	PODIVUHODNÝ PŘÍBĚH ZE SUPERMARKETU	ZMATEK V ZOO
	Názvy rolí uvedeny pouze v generickém maskulinu.	Názvy rolí uvedené v mužském i ženském tvaru.
VĚŘINA HODINA		
JUSTÝNINA HODINA		

Ženská jména Mužská jména

REC

Postřehy dětí mě překvapily. Někdy jsem nevěděla, jak v diskuzi pokračovat, proto jsem několikrát hodinu zastavila a požádala o krátkou konzultaci kolegyně Justýnu, Zuzanu a Martu, které byly na mé hodině přítomné. Přepis některých pasáží z hodiny je uveden níže.

- Učitelka
- Dívky
- Chlapci
- Diskuze učitelky s kolegyněmi

Jaký byl rozdíl v obsazování rolí do prvního a druhého filmu?

Možná, že ti, kteří byli sami kluci, tak dávali více těch klučičích jmen.

Vnímali jste rozdíl v doplňování do prvního a druhého scénáře?

V prvním filmu bylo například instalatér a nebylo tam lomeno instalatérka. Ale ve druhém filmu bylo oboje.

Nevěděla jsem, jak dál pokračovat. Kolegyně navrhly, abychom se s dětmi zaměřily na odlišné označování rolí v obou filmech a hledání důkazů, zda to ve finálním počtu „herců“ a „hereček“ bylo nějak významné.

Mě to nijak neovlivnilo, jestli tam to lomítko bylo nebo nebylo. To není daný, že si tam musíš vymyslet kluka. Ty si můžeš vymyslet, jestli tam dáš holku nebo kluka.

Mně to připadá úplně jedno, jestli je tam lomítko nebo ne.

Jak říká Lukáš, my jsme si to mohli vymyslet. Je to náš příběh, takže pokud tam bylo zpěvák, tak jsme mohli klidně vymyslet zpěvačku.

Mě to moc neovlivnilo. Je to náš příběh, my si to můžeme tím pádem udělat, jak chceme.

Já jsem si toho vůbec nevšímal, jestli tam bylo lomítko nebo ne. A kdybych v tu chvíli myslel trochu jinak, tak bych klidně dal místo instalatéra nějakou holku. Protože já jsem se snažil to střídat.

Taky je důležitý, jaký to je povolání, kdo v těch povoláních spíš bývá, jestli muži nebo ženy.

Znovu jsem konzultovala postup diskuze a shodly jsme se, že zatím pořád odbíháme od samotných výsledků obou testů. Takže jsme se znovu podívali na tabuli.

Jeník a další, už máte určitě spočítáno, jak to tedy vyšlo v obsazování mužů a žen?

V podivuhodném supermarketu je o dost víc mužů než žen a ve filmu Zmatek v zoo je taky většinově víc mužů než žen.

Dane, jak to vidíš ty?

No, stejně. Ve filmu Zmatek v zoo je víc mužů než žen.

Pořád nemáme finální čísla, počty žen a mužů v obou filmech. Kolegyně navrhují, aby děti spočítaly, kolik přesně se objevilo v obou filmech žen a mužů.

Takže kolik mužů v prvním filmu?

126.

Kolik žen v prvním filmu?

14.

A ve druhém filmu mužů?

93.

A žen?

45.

Dá se z toho něco usoudit?

Já myslím, že nás ovlivnilo to lomítko.

Když tam bylo to mužské pojmenování, tak nás častěji napadalo to mužské jméno, než když to tam bylo s tím lomítkem.

Poznámka: Ta stejná dívka, která předtím říkala, že ji to lomítko neovlivnilo, protože si tam mohla napsat, co chtěla, nyní říká opak.

Když tam bylo napsáno jen instalatér, tak všechny ovlivnilo, že tam je jenom instalatér a není tam třeba instalatér/ka, že tam je

jenom rod mužský a ne rod ženský. V tom druhém filmu Zmatek v ZOO to bylo udělaný u všech těch rolí, takže tam je ten počet žen a mužů vyrovnanější.

Mě jenom napadlo, že ono to není jen v tom instalatérovi, ale i ten manažer… Nejde jen o toho instalatéra, ale spousta těch povolání tam takových bylo.

Já si myslím, že v tom prvním filmu nás ovlivňovalo to, že tam nebylo to lomítko (aby tam mohla být ta žena). V tom druhém ta možnost byla, díky těm lomítkům, proto je tam víc žen.

Jaký z toho plyne závěr?

Když tam nebyla ženská koncovka, tak jsme nad tím nepřemýšleli, že bychom tam mohli dát i tu ženu.

Když tam nebylo lomítko, tak jsme si řekli, hm, tam bude muž, tam žena nebude. Taky hrálo roli, jestli třeba někoho známe, kdo to povolání dělá. Kdyby to třeba dělal tu práci můj táta, tak tam dám jméno muže, protože si vzpomenu, že to dělá můj táta.

Ještě jedna taková připomínka. V tom scénáři ani v jednom filmu nebyl napsaný hlavní hrdina. Hlavní hrdina bývá totiž muž. Kdyby to tak bylo tady v tom případě, tak by ostatní postavy mohly být ženy.

Tak já to teď zkusím pomalu uzavírat. Když bych vám řekla, že ve třídě bylo přítomno 27 žáků. Co vás k tomu napadne jako první? Kolik se v té třídě pohybovalo osob a jakých osob?

No, že jsou asi spíš rodu mužského, protože to jsou žáci.

Mělo nás to dovést k tomu, že se velmi často mluví (nebo píše) o osobách obou pohlaví pouze v rodě mužském.

Ale ono je i těch mužských postav víc. Nepamatuju si, že by třeba v učebnici matematiky ve slovní úloze byla nějaká žena. Tam je vždycky: Pan Novák měl velkou zahradu o rozloze atd. a nepamatuju si na to, že by tam někdy byla nějaká žena.

Právě.

Dobře, do učebnic se příště podíváme. Třeba na to budete teď i citlivější.

Myslím, že dětem došlo, co je poselstvím aktivity. Zajímavé bylo, že v obou třídách výsledky dopadly téměř totožně. Potvrdilo se nám, že generické maskulinum opravdu zneviditelňuje dívky a ženy. Ze záznamu jsem přitom opakovaně slyšela sama sebe, jak generické maskulinum používám, protože jsem na to už tak zvyklá:

- *Vy jste teď scénáristi…*
- *Podívejte se, vaši kolegové teď rozeberou…*
- *Napsali jste si tam různé herce…*

Nevím, jestli je možné takovouhle zažitou věc změnit. Nejdůležitější podle mě je zajistit přenos do praxe. Nejen povídat si o genderu, ale umět to posunout víc do života, hledat praktické možnosti a příležitosti, jak se vyjadřovat férověji v našem každodenním životě. K tomu jsme se v diskuzi s dětmi moc nedostali, ale to by podle mě bylo přesně to, kdy by to začalo dávat nějaký praktický smysl. Nejde jen o ty fiktivní postavy v tom filmu, ale o děti v naší třídě, resp. o dívky, které v té třídě jsou a my je generickým maskulinem prostě tak trochu přehlížíme. Aktivita jasně ukázala, že naše přemýšlení a naše představy jsou ovlivňovány i jazykem, tedy způsobem, jakým se vyjadřujeme. Používání generického maskulina při popisu událostí, kterých se účastnili chlapci i dívky, je sice stručnější, ale nepřesné.

C Přínos pro vaši praxi

Věra společně s Justýnou a dětmi ze dvou pátých tříd otevírají velké téma jazykového vyjadřování. Diskuze o genderu (ať už s dětmi, nebo mezi vyučujícími) byla učitelkami považována za těžší než analýzy učebnic. Opakovaně hovořily o tom, že jim často chybí argumenty, informace a komunikační strategie, které by jim (a dětem) umožnily srozumitelně vyjádřit názor na téma, o kterém toho tolik nevědí. Věra zpočátku oponovala, že generické maskulinum je běžný způsob vyjadřování, kterému všichni rozumí a všichni vědí, že pod mužskými tvary se automaticky skrývají i osoby ženského pohlaví.

Kladla si tedy otázku, komu takové vyjadřování vadí, a ptala se, možná i trochu podrážděně, na hranice: *Kam až to má jít? Co třeba Bůh? Mám o něm mluvit odteď v ženském rodě, aby to bylo korektní*? Zkoumala svou učitelskou pozici a zjišťovala, co všechno je potřeba přepisovat, aby se dalo říct, že se jako genderově citlivá učitelka vyjadřuje korektně. Rozhodla se vyzkoušet ve své třídě, jak na dané téma budou reagovat její děti, a koneckonců i ona sama. Společně s Justýnou připravily diskuzní aktivitu *Vymysleme jména pro postavy v novém filmu*,[7] společně ji odučily a posléze reflektovaly její průběh. Kolegiálně pojatá spolupráce jim pomáhala uvědomovat si důvody, přínos i možnosti genderově citlivého vyjadřování.

Aktivita dětem odhalila důležitou věc. Nejdříve se domnívaly, že názvy rolí do obou filmů jsou dostatečně neutrální, aby umožňovaly svobodně se rozhodnout, zda do role obsadí ženu nebo muže. Až poté, co uviděly výsledky, resp. dokázaly je interpretovat, uznaly, že generické maskulinum mělo silnější vliv, než jaký zprvu byly ochotné připustit. Děti pochopily, že mužské tvary v prvním testu způsobily, že si ve větší míře představovaly muže než ženy.

Věra několikrát v průběhu realizace aktivity potřebovala dopomoc se směřováním diskuze. Možná proto, že i ona sama byla v tu chvíli v roli někoho, kdo se spolu s dětmi teprve dozvídá o diskriminační síle jazyka. Věra při zadávání práce sama opakovaně použila při oslovování dětí generické maskulinum, její kolegyně o sobě běžně hovoří jako o *pedagozích*, *školních psycholozích*, *odbornících* nebo třeba *milovnících kávy*...

7) Tato aktivita je součástí příručky BABANOVÁ, Anna a Jozef MIŠKOLCI. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?*. Praha: Žába na prameni, o. s., 2007.

I když děti v obou třídách při sčítání a evidenci počtu ženských a mužských příjmení nepočítaly zcela přesně, pořád jsou výsledky z hlediska záměru aktivity vypovídající. Ukázalo se, že v obou třídách došlo k nárůstu žen vystupujících ve filmu poté, co se role pojmenovala přechýlenými názvy namísto generického maskulina.

Mezi prvky jazykového znevýhodňování patří určitě na prvním místě generické maskulinum, ale spadá sem také přítomnost jazykových klišé (např. *slabé a silné pohlaví*, *ženský svět/mužský svět*, *ženská logika*, *nebuď baba*, *pochlapit se*), vtipy, pořekadla a úsloví o ženách a mužích, či zlehčující formulace, které potvrzují genderové stereotypy.[8]

Genderově citlivý jazyk používáme proto, že máme potřebu komunikovat tak, abychom svým způsobem vyjadřování nikomu nestranili a nikoho neznevýhodňovali. Hovořit jazykem, který zahrnuje ženský i mužský rod, je někdy mnohem složitější než komunikovat navyklým způsobem, ale výsledné formulace takové být nemusí (byť to bývá největší obava a nejčastější výtka genderově korektnímu jazyku). Vezměme si příklad rolí ve skupinové práci, které využívá program *Začít spolu* v centrech aktivit. Mezi nejčastěji využívané role patří například *zapisovatel*, *čtenář*, *časoměřič*. Pokud se budeme chtít vyhnout pouze mužským označením, můžeme dětem nabídnout role v obou tvarech. Tím určitě umožníme dívkám, aby se mohly se svými rolemi lépe identifikovat. Když zaměříme pozornost na obsah dané činnosti, nikoliv na její název, dojdeme k jazyku, který s dětmi komunikuje ještě přesněji. Místo *zapisovatel* nabízíme: *zapisuju*, místo *čtenář*: *čtu*, místo *časoměřič*: *hlídám čas*. Aktivním slovesem předáváme dětem mnohem jasněji a konkrétněji, co je při skupinové práci náplní jejich role.

Genderově citlivé vyjadřování je vždy především hledáním možností, jak co nejpřesněji zachytit, co se děje ve světě kolem nás.

V závěrečné části diskuze děti zmínily, že by bylo dobré podívat se podrobněji na texty v učebnicích, což učitelka Věra oceňuje a navrhuje pro některou z příštích hodin genderovou analýzu učebnice.

Podívejte se z hlediska genderově korektního vyjadřování na obsahy učebnic, které vaši žáci a žákyně používají, na dokumenty školy, třídní pravidla. Využít můžete klíč *Jak bys to řekl/a?* (kapitola 2.1).

Pro zarámování otázky jazykového vyjadřování do širšího kontextu usilování o genderově citlivý pedagogický přístup doporučujeme prostudovat například informace uvedené v *Příručce pro genderově citlivé vedení škol*,[9] kde je genderová perspektiva představena v rámci různých oblastí školního života. Příručka přináší konkrétní náměty, jak postupovat při snaze snižovat vliv genderových stereotypů na rozhodování vedoucích týmů škol a jejich prostřednictvím i všech vyučujících a studujících.

---

8) Více k tématu genderově zatíženého jazyka viz VALDROVÁ, Jana. *Gender a společnost. Vysokoškolská učebnice pro nesociologické směry magisterských a bakalářských studií.* Ústí nad Labem: PF UJEP, 2006.
9) SMETÁČKOVÁ, Irena. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol.* Praha: Otevřená společnost, o.p.s., 2007.

2.3 Jak vypadá genderově citlivý přístup v praxi?

Bára: Se skupinou kolegů a kolegyň jsme se dostali do ostré diskuze. Já jim říkala, že děti by měly mít možnost si vybrat, když si kluk chce vzít růžové tričko, nebo když si holka chce kopat fotbal. Ze začátku to nevnímali jako svobodu, ale jako moji snahu děti změnit a tlačit je, aby se chovaly jinak.

Metoda

VŠÍMÁME SI GENDERU

Tato metoda poskytuje několik různých nástrojů pro usnadnění genderově citlivé plánování výuky, které vám umožní připravovat konkrétní hodiny tak, aby lépe odrážely principy rovnosti a zohledňovaly schopnosti, dovednosti a zájmy konkrétních dětí ve vašich třídách.

Úvod do genderově citlivého plánování

Prostudujte si jednotlivé oblasti *genderově citlivého plánování výuky*. Pokuste se reflektovat svůj stávající výukový plán z hlediska zmíněných oblastí. Diskutujte o svých postřezích s kolegyní/kolegou.

Využijte možnosti vyzkoušet si modelovou lekci *Jak to bylo s Náprstkovým muzeem*, zaměřenou na kritickou práci s textem. Diskuze nad otázkami, vzešlými z aktivity, může být jedním ze způsobů, jak dětem přiblížit genderovou problematiku a začít si lépe všímat situací, v nichž gender hraje roli.

Přečtěte si deníkové záznamy učitelek z jejich každodenní praxe, ve kterých si všímají genderových nerovností a zároveň hledají způsoby, jak se s nimi vyrovnat. Své první pokusy o genderově citlivé plánování zaznamenávají a sdílejí mezi sebou.

Zkuste si také nějakou dobu vést podobný deník, ve kterém si budete všímat situací, kdy vám gender „cvrnkl do nosu“. Může vám to pomoci uvědomit si, jak hluboce zakořeněný je problém genderové nerovnosti.

ŠEST OBLASTÍ, JEJICHŽ PROMÝŠLENÍ PŘI PLÁNOVÁNÍ VÝUKY MŮŽE POSÍLIT PRINCIPY ROVNOSTI[11]

1 **Výukové materiály**
Reflektujte výukové a učební materiály z hlediska genderových a jiných stereotypů. Pokud jsou stereotypy v materiálech přítomné, jaký postoj vůči nim zaujmete?

2 **Výukové metody**
Využívejte takové výukové metody a postupy práce, které podporují rovnoměrnou participaci všech dětí ve třídě a zajišťují všem podmínky pro efektivní učení.

3 **Aktivity podporující učení dětí**
Plánujte výuku, resp. konkrétní aktivity tak, aby umožňovaly participaci všem dětem ve třídě. Dbejte na to, aby se k pomůckám a manipulaci s nimi dostávaly opravdu všechny děti, nejen ty, které jsou nejrychlejší a dominantní.

4 **Uspořádání třídy a interakce**
Promýšlejte, jak může uspořádání třídy podpořit aktivní participaci všech dětí. Jak uspořádat místa k sezení, aby se posílila spolupráce dívek a chlapců?

5 **Další překážky související s genderem**
Jaká další témata (zdravotní postižení, etnická příslušnost, fyzický vzhled, věk, rodinná či sociální situace apod.) mohou ve vaší škole přispívat k nerovnostem mezi dětmi, posilovat vrstevnický tlak či dokonce vést až k šikaně? Jakou roli hraje gender?

6 **Zpětná vazba a hodnocení**
Dopřejte si čas na pravidelnou reflexi. Ptejte se na zpětnou vazbu od dívek a chlapců, jak se jim ve škole daří a kde cítí možnosti pro zlepšení svého učení. Buďte otevření pro zpětnou vazbu na vaši práci, vaše vyučovací styly a používané metody, a to jak od ostatních vyučujících, tak od samotných žáků a žákyň.

11) FREI, Sibyl, Sevilla LEOWINATA. Gender Mainstreaming Toolkit for Teachers and Teacher Educators. In: *Commonwealth of Learning* [online]. [cit. 2019-10-05]. Dostupné z: http://oasis.col.org/bitstream/handle/11599/566/Gender-Mainstreaming-Toollkit%5b1%5d%20Copy.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aktivita

Jak to bylo s Náprstkovým muzeem[12)]

Genderově citlivý materiál nabízí možnost kriticky reflektovat tradiční způsoby prezentování významných událostí jako úspěchu jednoho člověka. Aktivita je určena dětem 5. tříd a 2. stupně ZŠ.

POSTUP

Nejprve ve třídě společně prostudujte pracovní list se základními informacemi o muzeu, jehož vznikem se budete v této aktivitě zabývat.

Rozdělte mezi žáky a žákyně stejné množství kopií pracovních listů A, B, C. Nechte každého vybrat jeden z nich a požádejte, aby v tichosti prostudovali jeho obsah.

Poté požádejte, aby se sešli žáci a žákyně, kteří mají stejně označený list (v jedné skupině jsou děti s pracovními listy A, ve druhé děti s listy B a ve třetí děti s listy C). Cílem této skupinové práce je najít v daném textu argumenty, proč byla daná osoba pro vznik Náprstkova muzea nejdůležitější.

Nakonec se utvoří trojice, v nichž má každý žák či žákyně list označený jiným písmenem. Nyní je jejich cílem obhájit, že osoba z jejich pracovního listu byla pro vznik muzea nejdůležitější. Zde může u některých dětí vzniknout frustrace z toho, že nelze rozhodnout, kdo ke vzniku muzea přispěl nejvíce. Snažme se v takovém případě vyjádřit pochopení a ocenění za hlubokou myšlenku a naznačit, že právě tento poznatek bude v závěrečné společné diskuzi reflektován.

DISKUZE

- Kdo stojí za významným činem vzniku Náprstkova muzea?
- Kdo měl největší podíl na vzniku muzea a proč? Je to jen jeden člověk, nebo jde spíše o týmovou spolupráci?
- Jaká byla doba konce 19. století? Jaké pozice měli muži a jaké ženy v tehdejší společnosti? Byli respektováni jako rovnocenní? Měly ženy stejná práva jako muži? Mohl být úspěch ženy a úspěch muže ve společnosti, která diskriminovala jedno pohlaví proti druhému, oceňován objektivně a bez předsudků?
- Jaké plusy a mínusy má výklad historie, který spojuje jednu významnou událost pouze s jedním významným jménem, v našem případě vznik Náprstkova muzea pouze se jménem Vojty Náprstka?

TIP

Aktivitu můžeme ukončit tím, že žáci a žákyně dostanou k dispozici text Náprstkova medailonku z knihy *Osobnosti ducha českých dějin* (Bělina, Fidler, 2003). V tomto textu se pokusí o genderovou korekturu, tedy doplnění či úpravu textu tak, aby lépe vystihoval okolnosti vzniku Náprstkova muzea.

12) Při přípravě této aktivity autorka příručky vycházela z následujících zdrojů:
BĚLINA, Pavel, Jiří FIDLER. *Osobnosti ducha českých dějin.* Havlíčkův Brod: Fragment, 2003.
KALIVODOVÁ, Eva. Soukromý život a veřejné blaho rodiny Náprstkových. In: *Slovo a smysl* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: http://slovoasmysl.ff.cuni.cz/node/32
ŠOLLE, Zdeněk. *Vojta Náprstek a jeho doba.* Praha: Felis, 1994.
ŠTĚPÁNOVÁ, Irena, Ludmila SOCHOROVÁ a Milena SECKÁ. *Ženy rodiny Náprstkovy.* Praha: Argo, 2001.
TYRŠOVÁ, Renáta. K šedesátým narozeninám paní Josefy Náprstkové. In: *Ústav pro českou literaturu AV ČR: Digitalizovaný archiv časopisů* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=SvetozorII/32.1897-1898/48/571.png
Zdroje obrazových materiálů v pracovních listech: www.reflex.cz, www.nm.cz, cs.wikipedia.org

Jak to bylo s Náprstkovým muzeem

O NÁPRSTKOVĚ MUZEU

Náprstkovo muzeum se nachází na Betlémském náměstí v Praze v bývalém pivovaru, který se jmenoval U Halánků (obr. 1). Je součástí pražského Národního muzea.

V domě u Halánků vznikla nejprve knihovna (obr. 2, 3). Byly zde k dispozici nejnovější informace o pokroku ve vědě, pořádaly se zde pravidelné dýchánky a ve své době byla nejlépe zásobenou soukromou knihovnou v Praze.

U Halánků se shromažďovalo také množství předmětů, pocházejících z darů Vojtěcha Náprstka, jeho přátel, cestovatelů a Čechů a Češek, žijících v zahraničí. Protože předmětů do sbírek neustále přibývalo, bylo u Halánků v roce 1873 otevřeno České průmyslové muzeum. Dnes si můžeme v muzeu prohlédnout jen malou část obsáhlých sbírek asijských, afrických a amerických kultur, protože většina jich není zpřístupněna veřejnosti (obr. 4).

1

2

3

NAŠIM CESTOVATELŮM
DR. P. DURDÍKOVI, PROF. DR. O. FEISTMANTLOVI,
DR. A. STECKROVI, PROF. J. WÜNSCHOVI
KU CTI
DYCHÁNEK RANNÍ
O 11. HOD. DOPOL.
V PONDĚLÍ DNE 29 ŘÍJNA 1883,
KU KTERÉMUŽ UCTIVĚ ZVOU
Josefa a Vojta Náprstkovi.

4

Pracovní list

Jak to bylo s Náprstkovým muzeem

A

VOJTĚCH NÁPRSTEK

Vojtěch Náprstek (1826-1894) byl český vlastenec, mecenáš, politik a nadšenec pro pokrok. Jeho matka se jmenovala Anna Fingerhutová, Vojtěch však německé příjmení odmítl a začal se podepisovat Náprstek. Jako student se v roce 1848 zúčastnil revolučních akcí, zaměřených na osamocení Čech z nadvlády Rakousko-Uherska, a proto byl na něj rakouskou policií vydán zatykač. Musel opustit Prahu a emigroval do Ameriky.

Ve Spojených státech prožil deset let. Během té doby se živil jako truhlář, nádeník, knihkupec i politik. Jeho knihkupectví se stalo významným střediskem pro Čechy, přicházející do Ameriky za prací. Sám Vojtěch se postupně stal nejen mezi krajany důležitou a respektovanou osobností. Jako člen vládní expedice se zúčastnil výpravy, která měla za úkol prozkoumat indiánský kmen Dakota. V Americe se seznámil s myšlenkou rovnoprávnosti mezi lidmi a od té chvíle odmítal otrokářství a nerovný vztah mezi ženami a muži. Nadchl ho americký průmyslový rozvoj, zejména pokrok v zařízení domácností.

V roce 1858 se vrátil do Čech a začal své zkušenosti a představy o moderní společnosti prosazovat i zde. Protože byl v té době již známou osobností, chtělo se s ním po jeho návratu do Prahy přivítat velké množství lidí. V domě U Halánků proto probourali dva pokoje a vytvořili velký přijímací salón.

V salónu se scházeli Náprstkovi přátelé: přední čeští vědci, politici, literáti a cestovatelé, konaly se tam přednášky a plánovaly důležité akce (například Zemská jubilejní výstava). Postupně zde vznikla veřejná knihovna a studovna. Vojtěch Náprstek se snažil prosadit emancipaci žen a zvýšení jejich vzdělání, a proto založil Americký klub dam. V té době se zamiloval do Josefy Křížkové, se kterou sdílel své představy a plány.

Velkou Vojtovou touhou bylo zřízení průmyslového muzea, ale chyběly mu k tomu peníze. Teprve v roce 1873 se podařilo otevřít muzeum. Ke zřízení muzea věnoval celé své rodinné jmění, osobní knihovnu a výsledky veškeré své sběratelské činnosti. Praha a celé České země tak koncem minulého století získaly moderní České průmyslové muzeum, dosahující evropské úrovně.

SLOVNÍČEK

Emancipace: snaha získat pro ženy stejná práva, jaká měli muži
Emigrovat: opustit zemi, kde se člověk narodil, a přestěhovat se do jiné země
Fingerhut: německy náprstek
Mecenáš: člověk, který finančně podporuje druhé lidi nebo organizace, aniž by za to něco sám očekával
Vlastenec: člověk, který projevuje lásku ke své vlasti a ke svému národu
Zemská jubilejní výstava: hospodářská, kulturní a společenská výstava, která proběhla v Praze v roce 1891

Jak to bylo s Náprstkovým muzeem

B

JOSEFA KŘÍŽKOVÁ

Josefa Křížková (1838–1907) byla nejstarší z pěti dětí a po ukončení základní školy zůstala doma, aby pomáhala své matce. V osmnácti letech ji do služby přijala Anna Fingerhutová, podnikatelka vlastnící dům U Halánků s pivovarem a vinopalnou. Protože Josefa byla velmi pracovitá a schopná, postupem času vedla celou vinopalnu sama.

Od začátku jí byly sympatické názory Vojtěcha Náprstka, syna Anny Fingerhutové. Brzy se do sebe zamilovali, ale svatbu měli až po patnácti letech známosti. Ani matka Vojty, ani Josefini rodiče s manželstvím nesouhlasili. Josefa byla ale odvážná a moderní žena, která se nenechala zastrašit předsudky svého okolí. Svatba s Vojtěchem se stala první civilní svatbou na Staroměstské radnici v Praze. Josefa se snažila sebevzdělávat, chodila do divadla, hodně četla, naučila se anglicky. Byla skromná, chodila v ošuntělých šatech, kvůli kterým se stávala terčem posměchu. Nenechávala se oslovovat milostpaní (chtěla, aby ji oslovovali paní Náprstková) a odmítala líbání ruky, které tehdy bylo běžným zvykem. Svým provokativním chováním dávala najevo, že je osobností, která si váží své vlastní práce a svých úspěchů.

Kromě své náročné práce v podniku a výchovy pěti sirotků Josefa přispěla po boku svého manžela k vybudování veřejné knihovny v domě U Halánků. Pravidelně spoluorganizovala akce, na které zval Vojta význačné české osobnosti. Stala se zakládající členkou Amerického klubu dam. V roce 1891 se podílela spolu s manželem na přípravě Zemské jubilejní výstavy a o čtyři roky později na přípravě Národopisné výstavy československé.

Velkým snem jejího muže bylo založení průmyslového muzea. Josefa Náprstková měla zásadní vliv na to, jak nakonec České průmyslové muzeum vypadalo. Zajišťovala Vojtovi veškerou korespondenci se světem, díky níž získali exponáty pro budoucí muzeum. Po smrti svého muže v roce 1894 se ujala vedení muzea i knihovny. Podařilo se jí zakoupit více než 6 000 exponátů z celého světa. Předměty získávala z Afriky, Ameriky i Asie od cestovatelů, misionářů, krajanů i obchodníků. Muzeum se doslova přeplnilo exponáty, a tak se Josefa rozhodla postavit novou budovu. Požádala úřady, aby za muzeem byla vytvořena nová ulice. V zastavěné Praze to byl velmi odvážný a sebevědomý požadavek. Ulice skutečně vznikla a jmenuje se U Dobřenských.

Založila rozsáhlou sbírku českého a slovenského lidového umění (ruční práce, kroje, krajka a výšivky). Založila sbírku ústřižků japonského textilu, která obsahovala přibližně 1 400 kusů látek. Jako zástupkyně českých žen klepala na zakládající kámen Husova pomníku na Staroměstském náměstí. Uspořádala sbírku na postavení pomníku Boženy Němcové na Vyšehradě. Významně přispívala k tomu, aby společnost začala vnímat ženy a muže jako rovnocenné. Byla vyznamenaná Medailí hl. města Prahy za zásluhy. O knihovnu a muzeum se neúnavně starala až do své smrti v roce 1907.

SLOVNÍČEK

Americký klub dam: slovo *americký* znamenalo tehdy moderní, pokrokový. Spolek organizoval odborné přednášky pro ženy a požadoval pro ně rovná práva s muži

Vinopalna: budova nebo zařízení k výrobě alkoholu

Zemská jubilejní výstava: hospodářská, kulturní a společenská výstava, která proběhla v Praze v roce 1891

Pracovní list

Jak to bylo s Náprstkovým muzeem

C

ANNA NÁPRSTKOVÁ

Anna Náprstková Fingerhutová (1788–1873) byla úspěšná podnikatelka a majitelka pivovaru a vinopalny U Halánků. Narodila se v Praze v rodině bohatých měšťanů. Brzy přišla o otce a matka jí onemocněla, takže Anna musela od osmi let tvrdě pracovat. V devatenácti letech si zařídila vlastní vývařovnu s obsluhou, později si pronajala pivovar. Se svým manželem Antonínem Fingerhutem zakoupili v roce 1826 dům U Halánků na Betlémském náměstí za 27 500 zlatých. Záhy však ovdověla.

Přesto Anna dokázala díky svým podnikatelským schopnostem, své skromnosti, pokoře a neuvěřitelné pracovitosti z usedlosti vytvořit úspěšný podnik s pivovarem a vinopalnou. V první polovině 19. století bylo v Praze velmi neobvyklé, aby podnik vedla žena. Muselo jít vskutku o ženu neobyčejných schopností. V této souvislosti je třeba zmínit Josefu Křížkovou, později Náprstkovou, která byla po mnoho let pravou rukou „panímaminky“ a „manažerkou“ celé živnosti.

Ze třinácti dětí, které se Anně narodily, zůstali naživu jen dvě: Ferdinand a Vojtěch. Syna Vojtěcha podporovala po celou dobu jeho života. Když žil deset let v Americe v nuceném vyhnanství, posílala mu pravidelně peníze. Díky nim mohl Vojta založit české knihkupectví pro krajany, vydávat vlastní noviny, stýkat se s mnoha zajímavými lidmi, nasávat nové poznatky a pokrokové myšlenky. Po návratu domů jej Anna opět podporovala v jeho vlasteneckém úsilí. Ve svém domě nechala vybudovat salón, kde se scházely významné osobnosti české kultury, vědy a politiky. Postupně zde, díky její finanční pomoci, vznikla veřejná knihovna a studovna. Věděla o Vojtově touze vybudovat muzeum. Než zemřela, odkázala Vojtovi 150 000 zlatých. Bez nich by se z domu U Halánků nikdy nestalo centrum kulturního a politického života a základna Českého průmyslového muzea.

Anna byla známá jako mecenáška a dobrodějka nejchudších pražských obyvatel. Pomáhala jim jídlem i penězi. Její dobročinnost byla tak velká, že musela 1. února roku 1867 dát do novin následující oznámení: *„V posledních měsících rozmnožil se počet almuženců až na 4 000 měsíčně, i nemohu při nejlepší vůli vyhověti. Uvádím tedy ve známost, že od 1. března bude se chléb rozdávati jen starým a k práci neschopným osobám a jen takové budou míti přístup do dvora.“*

Není divu, že Annin syn Vojta se stal přesvědčeným feministou, bojujícím za rovnoprávnost žen a mužů. Žil po boku dvou statečných a pracovitých žen, své matky a své ženy Josefy. Obě ženy své životy strávily ve společnosti, která nebrala muže a ženy jako sobě rovné a nedávala jim stejné příležitosti. Sám Náprstek tvrdil, že to byla jeho matka, jíž vděčí za svůj smysl pro všeobecné blaho a díky níž věřil v samostatnou úlohu ženy v lidské společnosti.

SLOVNÍČEK

Almužna: pochází z řeckého slova eleemosyne (soucit, milosrdenství, slitování), myslí se tím jakákoliv pomoc věnovaná potřebné osobě
Feminismus: hnutí za ženská práva a jejich rovnoprávnost s muži
Mecenáška: žena, která finančně podporuje druhé lidi nebo organizace, aniž by za to něco sama očekávala
Vinopalna: budova nebo zařízení k výrobě alkoholu
Vlastenecké úsilí: aktivity, kterými člověk projevuje lásku k vlasti a ke svému národu
Vývařovna: restaurace
Zlatka: měna z doby Rakousko-Uherska. Jedna zlatka z období kolem roku 1850 odpovídá dnešním 150 Kč

Jak to bylo s Náprstkovým muzeem

Přečtěte si medailonek Vojty Náprstka z knihy *Osobnosti ducha českých dějin*. Pokuste se text upravit tak, aby jeho obsah lépe vystihoval okolnosti vzniku Náprstkova muzea.

NÁPRSTKŮV MEDAILONEK Z ENCYKLOPEDIE OSOBNOSTI DUCHA ČESKÝCH DĚJIN

Bez ohledu na peripetie politického boje o zrovnoprávnění české věci se v druhé polovině 19. století prudce vyvíjela a aktivizovala celá česká společnost, navazujíc tak částečně na přerušenou kontinuitu předbělohorského období. V oblasti cestovatelské se stal osobností světového formátu **Vojtěch Náprstek,** pocházející ze starousedlé pražské měšťanské rodiny německého původu. Ještě jeho otec užíval německého příjmení Fingerhut, syn však důsledně přešel k českému ekvivalentu. Vojtěch vystudoval novoměstské gymnázium, v jehož čele stál tehdy Josef Jungmann, a pak práva na vídeňské univerzitě. Již během studií přispíval do českých časopisů, roku 1848 se činně účastnil revolučních akcí, takže rakouská administrativa na něho vydala zatykač. Proto koncem roku odjel do Ameriky, kde se postupně stal jednou z vůdčích osobností mezi českou komunitou a republikánská strana jej pověřila několika propagačními akcemi mezi usedlými Čechy. Roku 1856 založil první český časopis ve Spojených státech, působil jako knihkupec v Milwaukee a účastnil se vědeckých výprav mezi indiánské obyvatelstvo. Během svého pobytu v Americe se seznámil s idejemi praktického humanismu, altruismu a emancipace, pochopil význam průmyslového rozvoje a zvláště akcentoval pokrok v zařízení domácností.
Po svém návratu do Prahy na jaře 1858 se rozhodl tyto zkušenosti a představy prosazovat i v českém prostředí. Jeho dům U Halánků na Betlémském náměstí se stal centrem české technické inteligence. Snažil se o prosazení emancipace žen a zvýšení jejich vzdělání, k čemuž napomáhal jím zřízený *Americký dámský klub*. V něm se konaly vzdělávací přednášky ze všech oborů lidské činnosti. Celé své rodinné jmění, osobní knihovnu a výsledky sběratelské činnosti věnoval ke zřízení *technického muzea*. Jeho první budova byla dokončena roku 1886 pod přímým Náprstkovým dohledem, pod jeho dohledem zde také byly uspořádány a vystaveny sbírky technické, etnografické, archeologické a kulturně historické, do nichž po Náprstkově vzoru přispívali mnozí další čeští cestovatelé a průmyslníci. Praha a celé České země tak koncem minulého století získaly moderní technické muzeum, dosahující evropského standardu.

Místo pro tvou verzi:

B Naše zkušenosti s plánováním

Anna: Kdysi mě napadlo, že si budu své postřehy, týkající se genderové zatíženosti, na které jsem narážela při své práci, zaznamenávat. Začala jsem si psát takový deník genderově citlivé učitelky.[13] Když jsem pak na jednom ze seminářů sdílela svou zkušenost s ostatními kolegyněmi, rozhodly jsme se společně v zachycování genderových postřehů pokračovat. Některé příběhy uvádíme v této části. V mnoha z nich zaznívají první nápady na to, jak plánovat citlivěji, aby měly děti v jejich třídách více rovných příležitostí pro učení.

Příklady z praxe jsou dobrou inspirací pro další vyučující. A to přesto, že z hlediska genderově citlivého plánování se učitelkám zatím většinou dařilo promýšlet pouze část ze šesti zmíněných oblastí genderově citlivého plánování.

ZUZANA → 12.9.2018

JAK TO BYLO S NÁPRSTKOVÝM MUZEEM

Při ověřování aktivity *Jak to bylo s Náprstkovým muzeem* jsem byla mile překvapená, že děti dokázaly téma dobře zasadit do širšího historického kontextu. Věděly, co je to emancipace a feminismus, dokázaly dobře popsat, proč měly ženy v historii ve veřejném prostoru jen velmi omezené možnosti prosadit se ve stejné míře jako muži.

Co pro nás zůstává výzvou je sledování genderově citlivé perspektivy u dalších historických událostí. Zkrátka vždy přemýšlet nad tím, že za jedním významným počinem nestojí většinou jen jeden člověk, ale že tam může být skryto mnoho dalších inspirativních příběhů odvážných lidí.

13) BABANOVÁ, Anna. *Deník citlivky* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://denikcitlivky.tumblr.com/

BÁRA → 22.10.2018

STEREOTYPNÍ REKLAMY NA HRAČKY

Aktivitu jsme vymyslely společně s Dorou. Protože obě učíme malé děti, muselo to být téma, kterému budou rozumět děti v první a druhé třídě. Zvolily jsme téma hraček. Na hodinu jsem přinesla spoustu letáků z obchodů s hračkami. Vyzvala jsem děti, aby si všímaly, kde jsou na obrázku kluci a holky a jaké ukazují hračky. Někde byly třeba jen nápisy: *Pro kluky*, *Pro holky*, nebo byly na stránkách růžové či modré pruhy. Děti poté stránky, u kterých byly dívky a chlapci (fyzicky, nápisem nebo barvou), z katalogů vytříhaly a nalepily na dva separátní archy.

Asi nejtěžší bylo vymyslet, jak vést diskuzi, aby bylo dětem srozumitelné, proč jsme se tím tématem ve škole rozhodly zabývat. Předpokládaly jsme, a to se taky potvrdilo, že v katalozích budou hračky stereotypně rozdělovány na holčičí a klučičí. Děti se aktivně zapojovaly do diskuze a společně jsme vytvořily seznam postřehů a otázek.

V diskuzi se jim podařilo pojmenovat, že jejich zkušenost se stereotypům často vymyká. Končily jsme důležitou myšlenkou, že si vlastně rády a často hrají ve smíšených skupinách.

V aktivitě *Hračky* jsme hodně času strávily tím, že jsme hledaly rozdíly mezi dívkami a chlapci, ale podle mě je hlavně důležité vytvářet pro děti ve škole prostor pro sdílení a společnou hru. Ukazovat jim, že jako kluci a holky máme více společného, než toho, co nás jako kluky a holky od sebe odděluje.

DITA → 19.3.2019

UMOŽNĚNÍ SVOBODNÉ VOLBY

S kolegyní jsme šly koupit prvňákům a prvňačkám pera. Běžná situace. Přišly jsme však do papírnictví a hle, od typu pera, které jsme si zvolily, nám dali vybrat z několika barev. Kolegyně, učitelka s desetiletou praxí, automaticky řekla: *„Kolik máš holek a kluků?“ „Patnáct a sedm, proč?“ Tak vezmeme tobě patnáct růžových s kytičkami a sedm modrých s auty.“ „Vezměme alespoň všem ta zelená nebo oranžová.“* Na toto však reagovala paní prodavačka, že tolik jich jedné barvy rozhodně nemá. Nakonec jsem kolegyni přesvědčila a ona souhlasila, že koupíme od každého druhu jedno pero, dáme dětem vybrat a podle toho dokoupíme ostatní. Ano, časově náročnější. Ale vyplatilo se to. Děti se mohly podílet na výběru něčeho, co se jich bezprostředně týká, a zároveň jsme jim nepodsunuly myšlenku - ty jsi růžová a ty jsi modrý.

DORA → 5.5.2018

CO MAJÍ SPOLEČNÉHO MUŽI A ŽENY A CO JE ODLIŠUJE?

V učebnici Českého jazyka 2, nakladatelství Nová škola Brno, jsem objevila cvičení, ve kterém bylo potřeba nacházet slova opačného významu. Jedno ze slov bylo: *kluk*. Následující den, když měly děti za úkol vytvářet vlastní dvojice protikladných slov, ve všech skupinkách vznikla mimo jiné i kartička s dvojicí *holka/kluk*.

Následující hodinu jsem pro děti připravila aktivitu, která jim umožnila logicky argumentovat, zda protiklad chlapec versus dívka je obhajitelný či nikoliv.

Zadání pro děti do skupin jsem formulovala tak, aby ve skupinách vytvořily Vennův diagram na téma: *Co mají společné a v čem se odlišují dívky a chlapci?*

Hodina byla naprosto úžasná, děti spolupracovaly v menších skupinkách a závěrečná debata byla přínosná pro všechny, myslím si, že i pro přihlížející studentky z fakulty. Máme důkaz, že kluk a holka nejsou protiklady, protože mají více věcí společných než opačných. Nemůžeme je tedy za protiklady považovat.

MARTA → 26.2.2019

GENDEROVĚ NESTEREOTYPNÍ NABÍDKA ČINNOSTÍ DO VÝUKY

Ndávno jsme pro děti připravovali dílnu *Pravěké korálky*. Pak mě napadlo, že bychom klukům mohli nabídnout výrobu kančích zubů, když je korálky asi nebudou zajímat. Až pak jsem se sama zarazila a řekla jsem si: *„Proč jen pro kluky!?“* Jasně se mi ukázalo, jak jsem si do toho úkolu promítla svou představu o tom, co by mohlo zajímat kluky a co holky. Volně volitelné dílny jsou určitě férovější nabídkou pro všechny. Došlo mi, jak moc je důležité, aby si každý mohl vybrat sám, čemu se chce v dílnách věnovat.

DORA → 11.3.2019

GENDEROVÉ STEREOTYPY V DĚTSKÝCH KNÍŽKÁCH

Milí vydavatelé,

chtěli bychom ocenit hezké nápady v knize: Příručka pro kluky dobrodruhy. Všimli jsme si, že holkám je vstup zakázán. Chtěli bychom Vás poprosit aby příště mohli číst všichni děti.

Děkujeme a přejeme hezké Vánoce. Vašík

Jeden žák přinesl do školy knížku *Příručka pro kluky dobrodruhy*. Otevřela se diskuze nad tím, proč je na obálce napsáno *holkám vstup zakázán* a kniha je jen pro kluky. Všichni chápali, že je to legrace, přesto vznikl po hodině nápad, že se obsah naší diskuze pošle do nakladatelství, kde byla kniha vydána.

ANEŽKA → 18.12.2018

DÁRKY PRO KLUKY A DÁRKY PRO HOLKY

Už třetím rokem se naše škola zapojuje do charitativní akce Krabice od bot, díky které lidé po celé republice posílají dárky dětem z dětských domovů a sociálně vyloučených lokalit. Každý rok připravujeme s dětmi balíčky s dárky a nosíme je na nejbližší sběrné místo. Až letos mě trklo, že na každém z těch balíčků je napsáno, jestli je dárek pro kluka nebo pro holku. Doma jsme se také zapojily. S dcerou jsme každou hračku, zabalenou do krabice od bot popsaly tak, abychom neprozradily, co je uvnitř, ale zároveň umožnily, aby balíček doputoval opravdu k těm dětem, které by z něj mohly mít radost. Dalo nám to trochu zabrat, ale s výsledkem jsme byly spokojené.

C Přínos pro vaši praxi

V genderově citlivém pedagogickém přístupu hraje klíčovou roli dobré plánování. Plánovat tak, aby naše výuka zohledňovala potřeby všech dětí ve třídě, je náročné, a úhlů pohledu, které bychom měli v současné škole brát v potaz, je mnoho. Musíme hledět na pedagogické cíle, na shodu s *Rámcovým vzdělávacím programem*, na interaktivnost vyučovacích metod, na osvojení základních znalostí a dovedností, ale také na budování pozitivního postoje ke vzdělávání atd. Do toho přichází dokonce další kritérium dobrého plánování - genderová citlivost. Může se to zdát nezvládnutelné nebo zbytečné. Ve skutečnosti ale není.

Genderově citlivé uvažování o výuce se ukáže být velmi logické a správné, jakmile prohlédneme genderové stereotypy a přijmeme, že každé dítě je jedinečné a fakt, že je dívkou či chlapcem, nemůže vysvětlit, jaké jsou jeho/její schopnosti, vlastnosti, zájmy a chování. Právě k uvědomění si hluboké zakořeněnosti genderových stereotypů všude kolem nás, a mnohdy i v našem vlastním přemýšlení, mohou být nápomocné pravidelné zprávy – jakési deníky – o které se pokusily naše učitelky.

Výuka je velmi komplexní proces. Dobře ji naplánovat a realizovat znamená udělat ideální koktejl z obsahu, metod, materiálů, aktivit, krátkodobých a dlouhodobých cílů, potenciálů všech jednotlivých dětí ze třídy a třídy jako celku, prostředí, pomůcek, našich vlastních silných stránek. Šest oblastí genderově citlivého plánování, které jsme v této kapitole pojmenovali, nám může být v tomto směru velmi nápomocných. Paní učitelky ve svých deníkových záznamech reflektovaly zejména první oblast: výukové materiály. Tato příručka nabízí konkrétní metody, jak dosahovat větší genderové citlivosti, ke každé ze šesti zmiňovaných oblastí.

Výukové materiály
Tématu výukových materiálů a jejich reflexe z hlediska genderové zatíženosti jsme se věnovali velmi podrobně v kapitole 2.1, kde jsme představili metodu *Genderová analýza učebnice*. Konkrétním příkladem genderově citlivého výukového materiálu je aktivita *Jak to bylo s Náprstkovým muzeem*.

Výukové metody
Metodám, které podporují rovnoměrnou participaci všech dětí ve třídě a zajišťují všem podmínky pro efektivní učení, se budeme podrobněji věnovat v kapitole 3.2, kde ukážeme sadu několika metod, týkajících se *Efektivní komunikace ve frontální výuce*.

Aktivity podporující učení dětí
O důvodech ne/zapojení dětí do výuky s nimi můžeme diskutovat. Poté se můžeme snažit specificky posilovat děti, které stojí v pozadí. V určitých situacích může dokonce pomoci dělení na dívky a chlapce. Aby ale takové dělení nevedlo k prohlubování rozdílů mezi dívkami a chlapci, ale naopak k svobodnějšímu a rovnějšímu zapojení, musíme sledovat určité cíle. Například chceme, aby měly dívky větší prostor vyzkoušet si aktivitu, ve které jinak dominují chlapci, či chceme hovořit o projevování emocí. V takových případech by smíšená skupina mohla být překážkou pro rovnocenné zapojení každého dítěte. Vždy ale musí jít o vědomé oddělování na základě pohlaví kvůli konkrétnímu účelu, nikoli o první, nejjednodušší možnost, jak třídu uspořádat do skupin. V kapitole 4.2 představíme související téma férového sdílení společných prostor školy.

Uspořádání třídy a interakce
Uvažujme nad tím, jak může uspořádání třídy podpořit aktivní participaci všech dětí. Například sesazování dívka-chlapec bývá obvykle vedeno záměrem zabránit nekázni, protože vyučující předpokládají, že dívky a chlapci jsou natolik odlišní, že se spolu nebudou bavit. Takové sesazování je ale možné naopak využít jako podporu komunikace mezi dívkami a chlapci (pokud jim dáváme úkoly, v kterých spolu budou v kontaktu), protože tím vzniká prostor pro vzájemné lepší poznávání, boření předsudků a potenciální nová přátelství. Uspořádání lavic do tzv. hnízd podporuje přímou komunikaci mezi dětmi, jejíž analýze se budeme věnovat v kapitole 4.1, kde představíme metodu *Pozorovatel/Pozorovatelka,* nebo v kapitole 3.1, v níž nabízíme nástroj pro sledování a analýzu interakcí v rámci celotřídních diskuzí.

Další překážky související s genderem
Nacházíte mezi dětmi s určitým společným znakem (např. národnost, zdravotní stav) podobnosti napříč dívkami i chlapci, nebo se gender prosazuje nad tyto další znaky? Rozmanitost mezi dětmi je dána kombinací uvedených znaků a navíc i jejich jedinečnými osobnostmi. Protože rozmanitost vždy existuje, měli bychom se naučit ji oceňovat a respektovat, ne ji popírat a potlačovat. K tomuto tématu nabízíme *Analýzu učitelských preferencí* v kapitole 1.1 a *Reflexi pravidel respektující komunikace* v kapitole 4.3.

Zpětná vazba a hodnocení
Pravidelnou reflexi vnímáme jako zásadní a proto jí věnujeme v metodické příručce velkou pozornost. V kapitole 1.2 ukazujeme, jak vypadá využití reflektivní metody *Tři Z*, v kapitole 1.3 popisujeme, jak vypadá *Skupinová reflexe Wanda*. V kapitole 3.3 nabízíme sadu *Reflektivních metod*.

3

JAK KOMUNIKUJEME S DĚTMI

Ve třetí kapitole se budeme zabývat tím, jak uchopit otázku individualizované komunikace vyučujících s dětmi v běžné frontálně vedené výuce.

Představíme si tyto vyzkoušené způsoby kolegiální podpory: Analýzu interakcí zaměřenou na zachycení dynamiky verbálních interakcí mezi učitelem/učitelkou a dětmi, videa z výuky s nabídkou strategií, které podporují efektivní komunikaci v rámci frontálně vedené výuky, a Reflektivní metody, které můžeme využít při pozorování.

3 . 1	Jak reflektovat, které děti se v hodině verbálně zapojují více a které méně?	→ Analýza interakcí	90
3 . 2	Jak zajistit všem dětem příležitost zapojit se do výuky?	→ Efektivní komunikace ve frontální výuce	98
3 . 3	Jak reflektovat cizí (i svou) praxi?	→ Reflektivní metody	110

3.1 Jak reflektovat, které děti se v hodině verbálně zapojují více a které méně?

Dita:

Snažím se do hodiny zapojovat každého, ale stejně vnímám, že ne všechny děti se mnou komunikují.

Metoda

ANALÝZA INTERAKCÍ

Cílem analýzy interakcí je strukturovaně pozorovat výuku z hlediska pedagogických interakcí a nalézt odpovědi na následující otázky:

Které děti se do výuky verbálně zapojují často, které naopak téměř vůbec? Od kterých dětí zjišťujeme míru porozumění a které děti tím pádem udávají tempo výuky? Jak uspořádání lavic ovlivňuje možnosti učitele/učitelky i dětí zapojit se do výuky? Jakou roli hraje gender? V jakých typech interakcí se objevují dívky a v jakých chlapci?

A Popis metody

Na volný papír si nakreslete plánek třídy s místy, kde sedí jednotlivé děti. Vždy je nutné si poznamenat, zda se jedná o dívku či chlapce, případně další znaky jinakosti, které jsou ve třídě důležité (například etnicita, speciální vzdělávací potřeby).

V plánku si u každého dítěte vytvořte dostatečný prostor pro záznam různých typů interakcí, například:

- Dítě je vyvoláno vyučujícím.
- Dítě se hlásí, ale není vyvoláno.
- Dítě si bere slovo bez vyzvání.
- Dítě vstupuje do výuky mimo obvyklá pravidla (například vykřikuje) a je napomenuto.
- Dítě dostává zpětnou vazbu ke své práci (učitel/ka a dítě se potkávají nad důkazy o žákovském učení).

Uvedené položky představují významné typy pedagogických interakcí, byť můžeme oponovat, že efektivní diskuzi nemusí vždy vést učitel/ka, a žáci a žákyně nemusí vždy čekat na možnost promluvit na základě vyvolání.

Vytvořte si systém pro záznam interakcí. Druh interakcí můžete odlišovat například barvou, směr interakcí pomocí šipek. Počet interakcí je dán počtem zaznamenaných šipek.

V rámci jedné návštěvy ve třídě není možné sledovat všechny zmíněné interakce. Je vhodné zaměřit pozornost pouze na vybrané druhy interakcí a ty mapovat v rámci kratšího, metodicky uceleného výseku vyučovací jednotky (například zadávání práce, celotřídní diskuze, závěrečné hodnocení výstupů).

PŘÍKLAD

→ Příklad vypracované analýzy interakcí, ze které lze vyčíst rozmístění dětí ve třídě, četnost interakcí jednotlivých dětí s vyučující/m a to, kdo interakce iniciuje.

B Naše zkušenosti s metodou

Dita: S kolegyněmi jsme se domluvily, že se navzájem navštívíme a budeme pozorovat jen krátké časové úseky hodin, a že se bude vždy jednat o nějakou formu celotřídního rozhovoru mezi učitelkou a dětmi. Nakonec jsme do analýz interakcí zapojily i další kolegy a kolegyně. Někteří si vyzkoušeli mapovat i komunikaci dětí mezi sebou. Analýzy, které vznikly, jsme si přinesly na seminář a společně se pokusily interpretovat sesbíraná data.

V analýzách interakcí jsme si s kolegyněmi a kolegy potvrdili to, co jsme už předem tušili. Dáváme přednost těm, které chceme zapojit, a do pozadí se dostávají ty děti, které vyjadřují nejistotu a nezapojují se tolik. Grafy nám téměř vždy ukázaly nepoměr mezi dětmi, které se hlásily o slovo, a těmi, které ho opravdu dostaly. Stejně zajímavé bylo srovnání dětí, které mluvily na základě vyvolání, a které si slovo vzaly samy. Děti, které se ukázaly v grafech jako aktivní, jsou často aktivní pravidelně, a my můžeme být tak trochu zvyklí se na ně obracet častěji.

V analýzách na následující straně, které byly pořízeny na začátku a na konci stejné vyučovací hodiny, bylo jasně vidět několik chlapců, kteří frontálně řízené komunikaci zcela dominovali. Dvě dívky se sice dokázaly také prosadit, ale pak je tam skupinka dětí (tady v tomto případě dívky), které se ke slovu vůbec nedostaly ani na začátku, ani na konci hodiny. Z grafu je patrné, že ty děti, které se na začátku doptávaly při zadávání práce, jsou aktivní i při hodnocení výsledků práce.

Ukazovalo se, že ty děti, které byly slovně nejvíce aktivní, někdy mají problém s nedodržováním pravidel a vyrušováním. A naopak ty děti, které byly v analýzách spíše neaktivní, jsou ve výuce pasivní opakovaně. I mně tam vyšlo těch pět dětí, o kterých vím, že jsou stále neaktivní, a je to napříč všemi předměty: matematika, dějepis, diskutování o tom, co se přímo netýká obsahu učiva. Nevím, jestli je to opravdu tím, že je to nebaví, anebo jestli nerozumí otázkám, protože jsou to děti slabší, které potřebují častěji pomoc. Vím, že problémem je i moje práce s časem. Když mě to fakt zajímá, tak to strašně prožívám a frčím si s těmi, co to stíhají. Třeba položím otázku, někdo se hlásí a já ho vyvolám. Málokdy dám dostatek času na to, aby se i ti, kteří pracují pomaleji, stihli zapojit. Už jsem na to byla i upozorněná a snažím se na tom pracovat, ale pořád je to pro mě docela těžké.

Přemýšlím, že by bylo zajímavé pokusit se vybrat nebo nechat děti zvolit si samy takové téma, které by zaujalo všechny, ale bylo by primárně zacílené na ty neaktivní. Chtěla bych se zamyslet také nad tím, zda kladu otevřené otázky. A taky na koho jsou mířené. Zajímalo by mě, jak dětem, které u mě ve třídě příliš nemluví, pokládat otázky, aby mi rozuměly. Možná, že jim opravdu dávám moc těžké otázky.

→

Tato analýza zachycuje děti v interakci s učitelem v úvodní části hodiny matematiky. Jde o desetiminutový záznam, kdy se zaznamenávala každá inetrakce dítěte směrem k učiteli nebo naopak od učitele k dítěti šipkou v příslušném směru.

→

Analýza závěrečné části stejné vyučovací hodiny. Zde je zachyceno posledních deset minut, v nichž učitel spolu s dětmi hodnotí výsledky samostatné práce. Při srovnání s první analýzou si lze všimnout, že učitel v průběhu hodiny interaguje se stále stejnou skupinou dětí, které udávají pracovní tempo zbytku třídy.

Jedné věci jsme si zpočátku moc nevšímaly, a to byl právě gender, a to i přesto, že jsme se na semináři dohodly, že budeme v grafických záznamech označovat dívky a chlapce jinou barvou. Až při společné diskuzi jsme se zaměřily nejen na to, jak se liší naše interakce s konkrétními dívkami a konkrétními chlapci, ale také na to, jak se liší naše komunikace v rámci celé chlapecké a celé dívčí části třídy.

Teprve tenhle pohled nám ukázal, že interakcí s chlapci jsme většinou měly více než interakcí s dívkami. To bychom bez vědomého sledování těchto kategorií nikdy neuviděly.

→
V této analýze je vidět, jak vypadaly interakce mezi učitelkou a dětmi v rámci zadávání úvodních instrukcí ke skupinové práci. Z celkového počtu 12 dívek se většina z nich hlásila a téměř všechny dostaly slovo. Z celkového počtu 11 chlapců se hlásili o slovo pouze dva, ale ani jeden nebyl vyvolán. Sama učitelka oslovila čtyři děti a vždy se jednalo chlapce.

→
K záznamu dat pro analýzu interakcí lze přistoupit různými způsoby. Zde příklad detailnějšího zápisu, vizuálně je méně vypovídající, ale pro učitele obsahuje cenné informace i z hlediska aktivity jednotlivých dětí v průběhu hodiny.

2.	Podpisová listina		
Příjmení, jméno	Podpis		
[redacted] Eliška	x	x	?
[redacted] Matyáš			?
[redacted] Erik	? | |	|	x | |
[redacted] Amon Jan	| | x		|
[redacted] Viktorie Alena	•		•
[redacted] Alisa	| - |	| x	x x - x |
[redacted] Ema	x		?
[redacted] Eliška	| |		|
[redacted] Darja	? -		•
[redacted] Sára			
[redacted] Matěj	| x |		
[redacted] Kateřina	x		?
[redacted] Anežka	• x ?		? ? |
[redacted] Klára			
[redacted] Luke			
[redacted] Olivier	x | x	x |	|
[redacted] Robert	- - - -	- - -	| -
[redacted] Amálie	- | - | - |	- -	x |
[redacted] Natália			
[redacted] Julie	|		
[redacted] Oskar	?		•
[redacted] Zac Alfons	x ?		
[redacted] Filip	| |	x	- |
	12'	20'	27 35'

z - oslovena, neodpovídá
x - hlásila nic, nedostala slovo
- - sluče do řeči
| - hlásí se, odpoví
• - oslovena

zvláštní - dýchání o vyvolání
nepřijmané legnoci

C Přínos pro vaši praxi

V analýze interakcí jde o strukturované výstupy z pozorování pedagogických interakcí z konkrétního úseku výuky, při níž spolu komunikují vyučující a děti. Cílem mapování interakcí je především uvidět, které děti se do výuky verbálně zapojují často, nebo naopak méně, případně vůbec.

Téměř všichni, kteří vedeme výuku, jsme si vědomi toho, že máme ve třídě děti, které se nacházejí na obou pólech aktivity: jsou hodně vidět, nebo nejsou vidět vůbec. S některými dětmi v hodině stihneme promluvit, s jinými ne. Analyzovat pedagogické interakce je něco, kvůli čemu můžeme bez obav pozvat kolegu nebo kolegyni do výuky, protože nevyrovnané interakce s jednotlivými dětmi asi nikoho nepřekvapí. *Analýza interakcí* tak může nabízet podklady pro diskuzi o tom, jak lépe zapojit všechny děti.

Ve většině českých škol zařazujeme jako jednu z hlavních metod frontálně vedenou výuku. Její součástí bývá vyvolávání na základě hlášení, jmenovitě pokládané otázky nebo celotřídní diskuze. Za výhodu této výuky bývá považována vysoká efektivita při vyšším počtu dětí a jednom vyučujícím, přehlednost vyučování a jednotné tempo. I když má frontální výuka své přednosti, má také slabiny. Jednou z nich je, že pokud nejsou nastaveny férové podmínky pro participaci všech, může některé děti zvýhodňovat na úkor jiných. Frontálně vedené výuky se totiž často účastní pouze aktivní část dětí, a pokud je diskuze vedena pouze na základě vyvolávání, zvyšuje se pravděpodobnost, že budou zaznívat jen správné, přesné a srozumitelné odpovědi těch dětí, které zároveň udávají pracovní tempo zbytku třídy.

V kapitole 1.1 jsme pojmenovali, jaká očekávání vůči dívkám a jaká vůči chlapcům obvykle míváme my vyučující, ale také jaká mají rodiče, vrstevnická skupina a dokonce i samy děti. Tato očekávání se podílí na tom, že se nakonec dívky a chlapci skutečně liší v tom, co si o sobě myslí, o co usilují a jak se projevují. Proto bude užitečné, pokud se na výsledky analýz podíváme také z hlediska genderu. Do jaké míry mohou být výkony dívek ovlivňované obecnými představami o jejich „přirozeně“ větší pasivitě, poslušnosti? A do jaké míry chlapci svými výkony směřují ke splnění našich očekávání, že budou „přirozeně“ živější, odvážnější, nápaditější? Taková genderová očekávání hrají svou roli v tom, jak se dívky a chlapci zapojují do výuky. Ovlivňují i naše pedagogické snažení zapojovat do frontálně řízené komunikace v hodině konkrétní děti. Pokud jsme totiž přesvědčeni o tom, že něco je dáno přirozeně, nemáme tendenci takový stav měnit. Názorně to popsala americká psycholožka Sandra Bem[1] ve své teorii genderových brýlí. V ní vysvětluje, jak se v dětství postupně učíme dívat na svět i sebe sama pohledem, v kterém hraje gender zásadní roli. První brýle, které si nasadíme, nás vedou k tomu hledat rozdíly mezi muži a ženami. Všímáme si odlišností více než podobností a připisujeme jim také větší význam. Druhé brýle, které si nasadíme, nás vedou k tomu, že to, co je spojeno s muži a maskulinitou, vnímáme jako hodnotnější a důležitější. Třetí nasazené brýle nás utvrzují v tom, že rozdíly a hierarchie

1) BEM, Sandra L. *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality.* New Haven, CT: Yale University Press, 1993.

jsou dány „od přírody“, jsou přirozené, univerzálně platné a tudíž nezměnitelné. Pokud přistoupíme na tzv. biologický esencialismus, přestáváme si klást otázku, jestli to může to být jinak. A jakmile přestáváme o genderu přemýšlet, ožívají v nás naplno genderové stereotypy.

Pomocí analýzy interakcí si můžeme uvědomit, zda se na zapojení dívek a chlapců v naší třídě podílejí genderové stereotypy. Pokud tomu tak je, v analýze interakcí se zcela jistě objeví určité vzorce. Některé děti často mlčí, zatímco jiné děti se často dostávají ke slovu. Některé děti jen odpovídají na otázky, zatímco jiné se samy derou o slovo. Některé děti se hlásí a čekají na vyvolání, zatímco jiné děti vykřikují bez dovolení. Je pravděpodobné, že u prvních částí vět jste si představili dívky a u druhých chlapce. Ale zřejmě jen některé dívky a jen některé chlapce ze všech, které ve třídě máme.

Děti jsou rozmanité a pouze část z nich se projevuje v souladu s našimi genderovými představami o tom, jaké jsou a mají být dívky a jací jsou a mají být kluci. Tím, jak k dětem přistupujeme, jejich chování do jisté míry ovlivňujeme. Ony pak mohou naše genderová očekávání potvrzovat, a to dokonce více, než odpovídá realitě.

Odhalit v záznamu interakcí určité pravidelnosti a přiznat si, že mohou být způsobeny našimi genderovými stereotypy nebo jinými představami o tom, které skupiny dětí jsou zdatné a které naopak, není vůbec snadný úkol. Bereme tím totiž na sebe část zodpovědnosti. Obvykle se to daří mnohem lépe, když spolupracujeme s druhým vyučujícím. Analýzu pedagogických interakcí považujeme za jeden z velmi efektivních způsobů, jak začít s kolegiální podporou. Nejdříve si vzájemně pomoci s uvědoměním, jak je to s interakcemi v mé třídě, posléze společně hledat možnosti, jak něco změnit, posunout, jak více respektovat rozmanitost a lépe individualizovat.

Trajektorie pohybu učitele/učitelky

V analýzách interakcí se můžeme zaměřit například také na trajektorii pohybu učitele/učitelky a její proměnu v závislosti na uspořádání lavic ve třídě. Pokud děti sedí ve skupinách (například tzv. hnízda v programu *Začít spolu*), jsou tím posilovány žákovské interakce a je oslabován klasický frontálně a transmisivně vedený styl vyučování.

→
Příklad analýzy, která se soustřeďuje nikoli na interakce jako takové, ale na záznam trajektorie pohybu vyučující/ho.

→

Příklad analýzy zaměřené na interakce dětí v rámci skupinové práce.

↓

Tato analýza také popisuje pouze interakce mezi dětmi. Zatímco dívky komunikují převážně s těmi spolužáky a spolužačkami, které mají u sebe nejblíže, chlapci komunikují napříč celou třídou. S tím souvisí pravděpodobně také síla hlasu, kterou jednotlivé děti použily (usuzujeme z šipek, které ukazují ve vzájemné interakci dva chlapce, jejichž lavice jsou v opačných rozích třídy).

3.2 Jak zajistit všem dětem příležitost zapojit se do výuky?

Anna: Děti mají individuální potřeby, takže je pro mě těžké zapojit je všechny, a přitom učit efektivním způsobem.

Soubor metod

EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE VE FRONTÁLNÍ VÝUCE

Cílem následujících metod je rozšiřovat škálu možností, jak se děti mohou aktivně zapojovat do frontálně řízené komunikace. Všechny metody spojuje to, že vycházejí z frontálně vedené výuky jako funkčního modelu učení, ale zároveň různými způsoby usnadňují zapojení všech dětí.

Nabízené metody jsou pouze inspirací, nikoliv jedinými metodami, kterými lze podpořit efektivitu a smysluplnost komunikace mezi vyučující/m a dětmi v hodině.

Metoda

CO SEM NEPATŘÍ

VIDEO 2

Metoda *Co sem nepatří?*[2] vychází z principu rozbíhavého myšlení, které vede ke vzniku většího množství originálních řešení.

Tím, že odpovědí je více a v podstatě žádná není špatná, rozšiřujeme v rámci celotřídních diskuzí prostor pro zapojení všech a posilování bezpečného prostředí pro vyjádření svého názoru. Děti rozvíjejí své dovednosti naslouchat, navazovat na myšlenky druhých, argumentovat, doplňovat se a přehodnocovat svůj názor.

Diskuze jakoby nikam nesměřuje, takže je možné do ní kdykoliv naskočit. Pro děti, které hůře snášejí kompetitivně vedené diskuze, kdy jde o to, kdo přijde jako první se správným řešením, může tento typ diskutování nabízet pocit bezpečí díky dostatečnému času na rozmyšlenou a tím zvyšovat jejich chuť se do diskuze také zapojit. Byť určitou překážkou pro pravidelnější zařazování této metody může být její relativně velká časová náročnost.

Postup: Připravte sadu čtyř předmětů/slov/výroků, které vždy některá jejich vlastnost spojuje a jiná jejich vlastnost od sebe navzájem odlišuje. Nechte děti diskutovat o tom, proč daný předmět do sady nepatří. Jejich postřehy můžete pro větší přehlednost a usnadnění zapojení všech dětí zapisovat na tabuli.

↓ →
Příklady využití metody *Co sem nepatří?* vytvořili vyučující na kurzech programu *Začít spolu*.

2) Zdroj: *Talking Math With Your Kids* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://talkingmathwithkids.com/
Praktická ukázka z výuky: GRAY, Kristin. Which One Doesn't Belong: Third Grade. In: *Teaching Channel* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://www.teachingchannel.org/video/which-one-doesnt-belong

Metoda

SEDM ZPŮSOBŮ, JAK POSUNOUT DISKUZI

VIDEO 1

Metoda[3] nabízí vyučujícím škálu možností, jak dětem usnadnit zapojení do vyučování a prezentaci vlastních myšlenek.

U všech způsobů je zpočátku vyžadována větší podpora ze strany učitele/učitelky. Po určitém čase, kdy jsou jednotlivé formulace ve třídě pravidelně využívány, si je děti osvojí a stávají se tak kompetentnější v diskuzích i ve vlastním učení.

1 Čas na přemýšlení

Umožňujeme dětem, aby měly dostatek času na promyšlení a sdílení odpovědí na položené otázky.

- Po položené otázce děláme dostatečně dlouhou pauzu.
- Nabízíme postupku Mysli-páruj-sdílej (nejdříve promysli, pak prober ve dvojici, nakonec sdílej s celou skupinou).
- Prodlužujeme čas na promyšlení odpovědi pomocí psaní.

2 Tiché signály rukou místo slov

Ve třídě nastavujeme jednoduchý systém signálů, které umožňují všem dětem najednou za pomoci gest rukou vyjádřit, co si myslí (na rozdíl od hlášení, kdy zvednutá ruka signalizuje pouze to, že si dané dítě chce vzít slovo).

- Poklepání ruky na hrudi – souhlasím
- Otáčení dlaní – nesouhlasím
- Podle počtu zvednutých prstů jedné ruky – mám jeden nebo více nápadů
- Ruka u ucha – neslyším dobře

3 Argumentace

Usilujeme o to, aby děti promýšlely své názory do větší hloubky, například pomocí otázek:

- *Proč si to myslíš?*
- *Proč souhlasíš?*
- *Proč nesouhlasíš?*

4 Navázání

Rozvíjíme u dětí schopnost naslouchat si navzájem. Učíme je používat konkrétní formulace.

- *Co bys dodal/a?*
- *Jak bychom mohli navázat na to, co řekl/a...?*
- *Chceš/můžeš rozvinout jeho/její myšlenku?*

5 Zopakování

Zopakováním myšlenek, které zazněly, pomáháme dětem vyjasňovat jejich vlastní přemýšlení, vedeme je k vzájemnému naslouchání i respektování dohodnutých pravidel.

- *Jestli tomu správně rozumím, říkáš...*
- *Můžeš zopakovat, co právě řekl/a....?*
- Mikrofon: podpůrné zopakování toho, co bylo řečeno k tématu, ale zaniklo to z důvodu, že promluvu někdo narušil. Díky tomu tedy nesměřujeme pozornost k těm, kteří vyrušují, ale naopak k těm, jejichž promluva byla přerušena.

6 Přehodnocení

Konfrontujeme děti s jejich vlastními myšlenkami, vracíme je k tomu, co bylo řečeno.

- *Zaznělo v diskuzi něco, na základě čeho chceš přehodnotit svůj názor?*

7 Shrnování

Umožňujeme dětem, aby mohly vysvětlit, co si myslí někdo jiný, a aby se učily přemýšlet společně s druhými.

- *Shrň svými slovy, o čem mluvil/a...*

3) Při sestavování této metody se autorka příručky inspirovala příručkou Talk Science Primer: MICHAELS, Sarah a Cathy O´CONNOR. Talk Science Primer. In: *The Inquiry Project* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience_Primer.pdf
Druhým inspiračním zdrojem byla praktická ukázka z výuky: SIMPSON, Lynn. Improving Participation With Talk Moves. In: *Teaching Channel* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://www.teachingchannel.org/video/student-participation-strategy

Metoda

ZAČÁTKY VĚT

VIDEO 2

Stejně jako v případě metody *Sedm způsobů, jak posunout diskuzi*, i *Začátky vět*[4] nabízejí konkrétní formulace, které mohou usnadnit jednotlivým dětem aktivní zapojení do výuky.

Tím, že začátky vět napovídají, jak reflektovat, mohou srovnávat startovní podmínky jednotlivých dětí. Ty děti, pro které jsou vyšší myšlenkové operace (jako analýza hodiny, hodnocení, shrnování nejpodstatnějších momentů) náročné, dostávají v podobě začátků vět určitou pomoc, jak do toho. Děti, které jsou v reflexi zdatnější, buď začátků vět využijí, nebo strukturují sebereflexi podle vlastních potřeb.

Jako u každé jiné metody, i zde je určité riziko, že děti se naučí používat začátky vět, ale obsahy jejich výpovědí budou formální, směřující k naplnění požadavku na strukturovanou reflexi, ale bez hlouběji promyšleného obsahu. Proto doporučujeme, aby byly začátky vět obměňovány. Mohou například sledovat porozumění dětí a volbu způsobu překonání zjištěného problému, který nastal v průběhu učení: *Jaký postup ti pomáhal při...?, Co z toho, co jsme dnes dělali, ti nejvíce pomohlo při...?*

Postup: Nabídněte žákům a žákyním při závěrečné reflexi hodiny nebo výukového celku začátky vět, které mohou dle vlastního uvážení dokončit.

4) Zdroj: WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení.* Praha: EDUkační LABoratoř, 2016.

Metoda

SEMAFOR

VIDEO 3

Metodu *Semafor*[5] nabízíme jako nástroj sebehodnocení, jak se dětem dařilo učení, a vyučujícím jako podklad k vyhodnocení efektivity výuky. *Semafor* umožňuje díky trojbarevné škále signalizovat míru žákovského porozumění.

Nerozumím, potřebuji vysvětlit.

Ještě mi není zcela jasné, potřebuji sdílet, prodiskutovat, doptat se.

Je mi jasné, zvládám, mohu pomoci.

Z hlediska podpory verbálních interakcí mezi dětmi je na této metodě cenné mimo jiné to, že děti mohou aktivně využívat výsledků na semaforu pro své potřeby (mohou se například obrátit na děti, které samy sebe umístily na zeleném políčku, nebo naopak pomoci dětem, které se umístily na oranžovém políčku).

Semafor lze využívat v různých fázích hodiny – na začátku ke zjištění, do jaké míry je potřeba zvolenou látku procvičovat, uprostřed pro možnost korigovat tempo výuky, na konci pro reflexi, jak efektivní bylo učení. Vždy je dobré využívat jeho potenciál k aktivizaci dětí a podpoře v jejich samostatném učení.

Nespornou výhodou této metody je vizualizace míry porozumění a okamžitá zpětná vazba pro učitele/učitelku i děti. Pokud chceme, aby metoda přinášela užitek všem, sdílení nejistot a pochybností (na semaforu vyjádřeno červenou barvou) musí probíhat v bezpečném prostředí, kde chybu považujeme za „kamarádku v učení“.

Postup: Vytvořte tři různě barevné signály pro sebehodnocení dětí, například tři barevné kelímky, tři barevné žetony nebo tři barevné archy papíru.

Rozhodněte se, zda budete používat individuální nebo skupinovou verzi aktivity. V individuální verzi by signály mělo mít k dispozici každé dítě, ve skupinové verzi stačí jeden semafor pro celou skupinu. Pro účel posílit zapojení všech dětí do výuky doporučujeme skupinovou verzi.

Červený, oranžový a zelený arch papíru nadepište výroky, které jsou uvedeny vlevo. Děti přiřazují kartičky se svými jmény k jednotlivým barvám podle toho, jak se hodnotí.

→ Žák si vybírá z dětí na zeleném semaforu, koho půjde požádat o dobrou radu.

5) Zdroj: Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení. In: *EDUin* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/

Metoda

UŽITEČNÉ NE

VIDEO 3

Metoda *Užitečné Ne*[6] podporuje konstruktivní práci s chybou. V metodě jsou správné a chybné odpovědi roztříděny na ANO a NE. Odpovědi ANO nejsou z hlediska formativního hodnocení tak užitečné jako odpovědi NE. Proto je v metodě věnován poměrně velký prostor oceňování chyby a práci s ní.

U tohoto postupu je stejně jako u těch předešlých silná stránka metody v tom, že vytváří bezpečný prostor pro zapojení všech.

Zde jsou chybující děti zapojeny skrze své anonymní chyby. Slyší ostatní, jak o nich hovoří, probíhá vrstevnické učení, ale ony samy přitom nejsou ohroženy. Autorka metody Leah Alcala potvrzuje, že po takto vedené diskuzi je většina dětí schopna své chyby samostatně odhalit a opravit.

Postup: Na začátku hodiny ověřte konkrétní učivo formou pětiminutovky. Před třídou pětiminutovky nahlas roztřiďte podle správných a špatných odpovědí na dvě hromádky: ANO a NE. Z hromádky NE vyberte několik užitečných příkladů chyb, jejichž anonymní prodiskutování před třídou může přinést vyjasnění daného učiva. Nechte děti přemýšlet o důvodech chyby, o dosažených a již zvládnutých znalostech toho, kdo chybu udělal a o doporučeních, jak chybu opravit. Poté pětiminutovky dětem vraťte a nechte všechny znovu samostatně ověřit správnost své odpovědi.

Metoda

LOSOVÁTKA

VIDEO 4

Losovátka[7] nabízejí způsob, jak regulovat zapojování jednotlivých dětí do situací, kdy učitel/ka mluví se všemi dětmi. Rozhovory, které vede učitel/ka se všemi dětmi, jsou oblíbenou, častou a jistě užitečnou aktivizační metodou. Obvykle se do nich ale zapojuje jen část dětí ve třídě. Pokud chceme podpořit zapojení i ostatních, můžeme namísto vstupů nejaktivnějších dětí nebo vyvolávání hlásících se dětí použít losování jmen.

Losování mění nejen podíl vstupů jednotlivých dětí do diskuze, ale také charakter žákovských promluv. Celkově se zpomaluje tempo, zaznívají různé odpovědi, učíme se naslouchat i nejasným, nesrozumitelným, váhavým odpovědím.

Pomocí losování podporujeme méně suverénní děti, aby byly v diskuzi slyšet, byť by odpověděly třeba jen: *Nejsem si jistá* nebo *Nevím*. Tím dáváme najevo, že si ceníme nejen správných, srozumitelných a pohotových odpovědí. Učíme se respektovat různé názory, učíme dominantní děti dělit se o prostor s ostatními a naslouchat jim.

Postup: Jména všech dětí napište na proužky tvrdého papíru (na plastové kartičky, dřívka od nanuků atd.). Losovátka používejte místo vyvolávání. Vylosovaná jména můžete buď vracet zpátky do hry nebo dávat stranou, pokud je cílem zapojit postupně všechny děti.

Věnujte pozornost tomu, abyste dětem dobře vysvětlili důvody k využívání losovátek. Děti by měly pochopit, proč jsou náhodné a kvalitativně rozdílné odpovědi pro vzájemné učení cenné, ale zároveň bychom měli respektovat, pokud i přes vylosování nebudou chtít odpovídat. Nikdy losovátka nepoužívejte, abyste děti náhodně testovali a hodnotili.

6) ALCALA, Leah. My Favorite No: Learning From Mistakes. In: *Teaching Channel* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://www.teachingchannel.org/video/class-warm-up-routine
7) WILIAM, Dylan, Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení.* Praha: EDUkační LABoratoř, 2016.

Metoda

VŠÍMÁM SI/ZAJÍMÁ MĚ

VIDEO 4

Metoda *Všímám si/Zajímá* mě jednoznačně nastavuje učitelský zájem o to, čeho si žáci a žákyně všímají, co si myslí a co je zajímá. Zároveň vytváří bezpečný prostor pro zapojení všech dětí. Každý postřeh a každá otázka, které zazní ve třídě, mohou být užitečným příspěvkem do diskuze. Nejprve pouze zapisujeme postřehy k danému tématu, problému, výroku: fáze *Všímám si*. Posléze formulujeme otázky týkající se čehokoliv, co děti v souvislosti s problémem napadá: fáze *Zajímá mě*.

Děti, pro které je předkládaný problém nejasný, získávají díky fázi *Všímám si* prostor a čas, aby postupně (díky postřehům ostatních i svým vlastním postřehům) lépe pochopily, o co se jedná. Fáze *Zajímá mě* umožňuje diskutovat o tom, co je dosud nejasné, neznámé, ale děti to pojmenovávají společně, jsou si v této fázi rovni, každá otázka v sobě potenciálně nese přínosnou odpověď.

Metodu *Všímám si/Zajímá mě* je možné využít ve všech fázích hodiny: jako evokaci a přípravu na řešení matematických problémů (viz ukázka), jako uvědomění (např. když dětem nabídneme tímto způsobem novou látku), i ve fázi reflexe či hodnocení, pokud děti například požádáme, aby touto formou písemně zhodnotily přínos hodiny či míru svých znalostí v určité problematice. Můžeme se ptát: *Čeho sis dnes všiml/a? Jaký máš k dnešní výuce postřeh? Co tě dnes v hodině zaujalo? Co chceš dál zkoumat? Co tě ještě zajímá?*

Postup: Představte dětem konkrétní situaci/problém bez problémové otázky. Nejdříve se jich ptejte na jejich postřehy. Získejte jich co nejvíce a všechny zapisujte. Posléze /nebo zároveň s postřehy zapisujte, čeho si děti všimly, co je zajímá, jaké otázky je k danému problému napadají. Z otázek vyberte jednu, kterou se budete zabývat do větší hloubky.

Metodu lze využít mnoha způsoby. Můžete dětem představit matematickou rovnici, obrázek, diagram, prezentaci, videoklip nebo větu napsanou na tabuli.

Pro ilustraci nabízíme příklad, jak metodu použít pro tvorbu problémových otázek v matematice, a ukázky tří žákovských gradovaných úloh.

1

Děti nejprve společně přemýšlely o větě:

Anička s Tomášem sbírali u babičky v sadu jablka a hrušky.

Učitelka zaznamenala jejich postřehy na tabuli.

ČEHO SI VŠÍMÁŠ?

- Dvě děti
- Sbírají dva druhy ovoce
- Je tam více stromů, je to sad
- Sbírají je u někoho, pro někoho

CO TĚ ZAJÍMÁ?

- Kolik jablek a hrušek nasbírali každý zvlášť/dohromady?
- Kdo nasbíral víc ovoce?
- Kolik kg nasbírali dohromady?
- Do čeho ovoce sbírali? Kolik ovoce se vejde do jedné misky?
- Kolik misek potřebovali?
- Kdo otrhal víc stromů?
- Co s ovocem udělali?
- Kolik jablek během sbírání snědli?
- Kolik kusů ovoce bylo zkažených nebo červivých?
- Kolik peněz za to dostali?
- Kolik stromů v sadu bylo?
- Jak dlouho jim sbírání trvalo?
- Kolik vody spotřebovali na umytí ovoce?
- Kdy ovoce sbírali?
- Kolik jablek a hrušek jim zbylo?

7) Zdroj: FETTER, Annie. Ever Wonder What They'd Notice? In: *Youtube.com* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=a-Fth6sOaRA&feature=youtu.be
Praktická ukázka z výuky: GRAY, Kristin. Notice & Wonder: Second Grade. In:*Teaching Channel* [online]. [cit. 20.06.2019].
Dostupné z: https://www.teachingchannel.org/video/launch-numberless-word-problems

2

Po společné diskuzi se děti rozešly do lavic a každé z nich vytvořilo vlastní matematickou úlohu.

→ ↘ ↓

Na základě postřehů a otázek, které vyplynuly ze společné diskuze, byly děti dobře připravené vytvořit vlastní slovní úlohy. V jednotlivých ukázkách je vidět různá úroveň náročnosti jednotlivých úloh, která zrcadlí hloubku porozumění probírané látce a rozmanitost dětí v této třídě.

Anička s Tomášem sbírali jablka a hrušky. 20.9.
Tomáš nasbíral 27 jablek a 13 hrušek. Anička nasbírala 23 jablek a dvakrát víc než Tomáš hrušek. kolik nasbíral Tomáš ovoce? kolik nasbírala Anička ovoce? kolik nasbírali Anička a Tomáš dohromady ovoce?

ANIČKA S TOMÁŠEM SBÍRALI JABLKA A HRUŠKY. ANIČKA NASBÍRALA 10 JABLEK A 5 HRUŠEK, TOMÁŠ NASBÍRAL 12 JABLEK A 8 HRUŠEK. CESTOU DOMŮ ROZDÁVALI OVOCE SOUSEDŮM. ANIČKA ROZDALA 4 JABLKA A 3 HRUŠKY, TOMÁŠ ROZDAL 6 JABLEK A 2 HRUŠKY. KOLIK OVOCE JIM DOHROMADY ZŮSTALO?

Anička s Tomášem sbírali jablka a hrušky. Kolik litrů vody potřebovali na umytí jestliže:
- ovoce je celkem 52 kusů
- hrušek je o 6 víc než jablek
- na umytí jedné hrušky spotřebovali ½ litru vody
- na umytí jednoho jablka spotřebovali ¼ litru vody

20 Litrů a ¼

B Naše zkušenosti s metodou

Anna: Na seminářích jsme se všechny opakovaně zabývaly myšlenkou, jak témata, která společně zkoumáme, využít pro potřeby kolegiální podpory. Proto jsem souhlasila s nápadem, že oslovím kolegyně na své škole a požádám je, abychom zde popsané metody vyzkoušely ve vlastní praxi a natočily na video. Nešlo nám o ukázky ideální praxe. Šlo nám spíš o vytvoření materiálu, který poskytne prostor pro diskuzi, reflexi a porovnání zkušeností. Výsledkem jsou čtyři videa z výuky matematiky ve třetí třídě na základní škole Škola Můj Projekt - Jižní Město.

1 **Pozorování a kreslení tvarů** — http://bit.do/tvary
V tomto záznamu z hodiny matematiky ve třetí třídě jsem se pokusila podpořit jednotlivé děti k aktivní participaci v celotřídní diskuzi pomocí metody *Co sem nepatří?* a metody *Sedm způsobů, jak posunout diskuzi*. Při přípravě své hodiny jsem se inspirovala knihou *Which one doesn´t belong?* od Christophera Danielsona a způsobem, jak ji využívá při plánování svých matematických lekcí učitelka Kristin Gray na učitelském portálu *Teaching Channel*.

2 **Závěrečný kruh** — http://bit.do/zaverecny_kruh
V tomto záznamu z hodiny matematiky ve třetí třídě jsem při závěrečné reflexi hodiny nabídla dětem metodu *Začátky vět* z knihy *Zavádění formativního hodnocení* od Dylana Wiliama a Siobhán Leahy. V kruhu děti pro vyjádření souhlasu s názorem druhého využívají metodu Tiché signály rukou. Používání této a některých dalších metod, které jsem nazvala *Sedm způsobů, jak posunout diskuzi*, ukazuje v běžné výuce učitelka Lynn Simpson na portálu *Teaching Channel*.

3 **Práce s chybou** — http://bit.do/prace_s_chybou
V tomto záznamu z hodiny matematiky ve třetí třídě jsem se zaměřila nejdříve na metodu *Semafor*, a posléze na práci s chybou pomocí metody *Užitečné Ne*. Metoda *Semaforu* je podrobně popsána v knize *Zavádění formativního hodnocení* od Dylana Wiliama a Siobhán Leahy. Metodu *Užitečné Ne* jsem objevila na učitelském portálu *Teaching Channel*, kde ji představuje učitelka Leah Alcala pod názvem *My Favourite NO*.

4 **Počítáme obsah ve čtvercové síti** — http://bit.do/ctvercova_sit
V tomto záznamu z hodiny matematiky ve třetí třídě jsem využila k naplánování matematické rozcvičky inspiraci z žákovského digitálního portfolia *Seesaw*, kam děti z naší třídy pravidelně umisťují své vlastní problémové úlohy. V ukázce je vidět práce s *Losovátky*, tedy s oslovováním dětí na základě náhodného losování, a metoda *Všímám si/Zajímá mě*, kterou používám ve výuce pravidelně při různých příležitostech.

C Přínos pro vaši praxi

V předchozí kapitole jsme si ukázali, jak pomocí *Analýzy interakcí* sledovat, zda jsou děti vtažené do výuky a verbálně se zapojují do celotřídních diskuzí. Při interpretaci dat se učitelky zmiňovaly o tom, že u některých dětí nemusí být zaujetí výukou patrné navenek, protože nemají potřebu projevovat se verbálně. Tento aspekt analýza interakcí neumí odhalit. Její přínos ale spočívá v něčem jiném. Výsledky analýz nám především poskytují prostor k důkladnému promýšlení toho, zda způsob našeho vyučování skutečně umožňuje zapojení všech dětí, či nevědomě přispívá k tomu, že některé děti jsou z něj, třeba i opakovaně, vylučovány.

Nemůžeme po všech dětech ve třídě chtít, aby aktivně participovaly v diskuzích. Měli bychom ale usilovat o to, aby všechny děti byly vnitřně aktivní a vtažené do výuky, aby aktivně zpracovávaly podněty, se kterými se při učení setkávají.

Cílem této kapitoly je právě vědomé odstraňování překážek v učení pro každé dítě. Soubor metod představuje v tomto smyslu jakousi prevenci, šanci vytvořit prostor pro zapojení všech. Teprve až se bude u některých dětí projevovat významnější dlouhodobá pasivita, mohou přijít na řadu cílená opatření, která budou zjišťovat příčinu nezapojování i možnosti, jak těmto konkrétním dětem pomoci.

Všichni, kdo vyučujeme ve škole, jsme asi zažili situaci, kdy jsme položili dětem ve třídě otázku, a místo zvednutých rukou nastalo ticho. Možná, že si vybavíme i situaci, kdy jsme položili dobrou otázku, dostali zajímavou odpověď, která nás nadchla, ale nevěděli jsme, jak ji dál rozvinout a vytěžit z ní co nejvíce pro učení ostatních dětí.

Jak správně zareagovat na dítě, které sdílí zajímavý postřeh? Jak dát těmto dětem zpětnou vazbu, a přitom neztratit pozornost zbývajících dětí, které možná neslyší, nerozumí nebo nemají zájem se zapojit? A jak dát prostor názorům, odpovědím a myšlenkám, které nejsou správné nebo srozumitelné, abychom umožnili učení se z chyb a přemýšlení o nich bylo obohacující pro všechny? Toto vše jsou běžné a přitom pedagogicky velmi náročné situace, které spontánně vznikají, když si s dětmi povídáme ve výuce. A přitom právě reakce učitele či učitelky je pro děti signálem, zda je celotřídní diskuze prostorem, který je pro ně bezpečný, a zda se tím pádem budou moci a budou chtít aktivně zapojit.

Jeden z našich zdrojových metodických materiálů, *Core Practices of Teaching*[8] nabízí ukázky metodických postupů v klíčových oblastech komunikace mezi vyučujícími a dětmi. Patří mezi ně například vytvoření a udržení podnětného prostředí pro učení, stimulace žákovského přemýšlení, orientace žactva na obsah či posuzování žákovského porozumění. Uvádíme výběr několika otázek, které považujeme za inspirativní z hlediska podpory zapojení všech dětí.

NA CO JE DOBRÉ SE PTÁT, KDYŽ CHCEME PODPOŘIT ZAPOJENÍ VŠECH DĚTÍ DO CELOTŘÍDNÍCH DISKUZÍ

Vědí všechny děti, jak mají s ostatními sdílet své myšlenky a názory, jak vyjádřit souhlas, nesouhlas, neporozumění?

Je ve třídě bezpečné klima pro sdílení chyb?

Klademe produktivní otázky, které stimulují žákovské přemýšlení, nebo děti jen reprodukují to, co máme v hlavě my?

Navazují děti na sebe navzájem, odpovídají si, rozvíjejí a doplňují to, co řekli druzí, nebo se spíše obrací na nás?

Reagujeme na žákovskou myšlenku hodnotícím* nebo popisným způsobem?

* Výroky typu *výborně, ano, tak je to správně* či *skvělé*, signalizují ostatním dětem ve třídě, že správná odpověď již byla nalezena a vlastně diskuzi ukončují.

Jak se daří propojovat spontánní žákovské myšlenky s předem stanoveným cílem?

Přizpůsobujeme diskuzi specifickým potřebám konkrétních dětí ve třídě?

Zohledňujeme také společenské překážky, které mohou bránit konkrétním dětem v rovnocenném zapojování?

Dalším důležitým zdrojovým materiálem při promýšlení tématu efektivní komunikace ve frontální výuce byl text *Talk Science Primer*,[9] v němž se autorský tým podrobně věnuje popisu základních pravidel (vědecké) diskuze a představení konkrétních nástrojů, jak podpořit zapojení všech dětí a zajistit přitom, aby si vzájemně naslouchaly a komunikovaly spolu respektujícím způsobem.

ČTYŘI HLAVNÍ CÍLE, KTERÉ BYCHOM MĚLI SLEDOVAT, POKUD CHCEME DOCÍLIT PRODUKTIVNÍ DISKUZE:

1 Pomáhat dětem sdílet, rozvíjet a zpřesňovat vlastní myšlenky.

2 Pomáhat dětem, aby si uměly vzájemně naslouchat.

3 Pomáhat dětem prohlubovat jejich argumentaci.

4 Pomáhat dětem, aby uměly reagovat na sebe navzájem a své argumenty.

Co ukázala videa

V této kapitole jsme přinesli popisy metod a zkušeností s nimi tak, jak je vybrala a následně použila ve své výuce Anna. Jejím cílem bylo nabízet všem dětem možnost zapojit se různými cestami do výuky.

Vzniklá sada metod je pouze inspirací a videa jsou konkrétními příklady, jak byly metody použity v praxi jedné učitelky. Je možné ty samé metody interpretovat jiným způsobem, či nalézt jiné metody, jak děti zapojit do výuky a jak lépe a více individualizovat ve frontálně řízeném vyučování.

To, co je na konkrétních metodách uvedených v této kapitole podstatné, je fakt, že jsou prakticky vyzkoušené, reflektované a zdokumentované. To, co je důležité, je seznámit se s popisem metody, podívat se na její možné využití v konkrétní praxi učitelky Anny, a pak hledat její variace ve své vlastní praxi. Návod, jak dál pracovat s videi z výuky, přináší kapitola 3.3.

To, co mají všechny uvedené metody společného, je orientace na dítě, posilování komunikačních dovedností jednotlivých dětí a rozvíjení jejich kompetence k učení.

Všechny uvedené metody pomáhají dítěti ve třídě zviditelnit procesy učení a reflektovat je ve třech úrovních: jak to mám já, jak to má můj spolužák/spolužačka, jak to mají všichni ve třídě. Každá z metod jiným způsobem pomáhá dítěti rozvíjet zodpovědnost za vlastní učení a zároveň vnímat sounáležitost se svou skupinou. U všech zmíněných metod však platí, že mohou přispívat k odstraňování překážek pro učení pouze pokud je ve třídě bezpečné prostředí, například metoda Semafor nebo Losovátka může situaci naopak zhoršit, pokud by pro děti nebylo bezpečné mluvit o svých chybách a ukazovat je před ostatními.

V konstruktivistickém pojetí výuky učitelky Anny stojí v centru pozornosti učení dětí a převažující činností učitelky je vytváření podmínek pro efektivní učení a facilitaci procesů učení dětí. Ve videích vidíme různorodou skupinu dětí při společné práci, každý má právo být jiný a skupinu tato rozmanitost v mnoha různých situacích obohacuje. To je základní předpoklad pro vybudování skutečně inkluzivního prostředí, které respektuje každé dítě v jeho individualitě, ale zároveň všichni sdílejí zodpovědnost za sebe sama i za společný prostor. Anna ve videích vystupuje jako člověk, který stejně jako děti ve své třídě hledá, chybuje a raduje se z učení. Je přirozenou součástí skupiny, ve které děti aktivně hledají cesty, jak se stát vlastníky svého učení.

8) SCHNEIDER KAVANAGH, Sarah, Emily SHAHAN a Deb MORRISON. Core Practices of Teaching: A Primer. In: *Teacher Education By Design* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://coetedd-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/09/core_practice_primer.pdf
9) MICHAELS, Sarah a Cathy O´CONNOR. Talk Science Primer. In: *The Inquiry Project* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://inquiryproject.terc.edu/shared/pd/TalkScience_Primer.pdf

3.3 Jak reflektovat cizí (i svou) praxi?

Iva: Na semináři nám ukazovali nové metody. Něco zkouším ve své třídě, ale nejsem si jistá, zda je to ono. Potřebovala bych slyšet názor někoho zvenčí.

Metody

REFLEKTIVNÍ METODY

Cílem je nabídnout konkrétní nástroje pro reflexi cizí praxe a poskytování efektivní zpětné vazby při vzájemných návštěvách ve třídách.

A Popis metod

Při pozorování výuky můžete použít kteroukoliv z reflektivních metod, které nabízíme níže. Lze je využít jako podklad pro pozorování cizí praxe (například *Všímám si/Zajímá mě*), rozbor vlastní praxe (například *Cyklus důsledného učení*), i pro porovnání cizí a vlastní praxe (například *Tři Z*).

Při využívání pozorovacích archů (například při vzájemných návštěvách ve třídách, otevřených hodinách, pozorování, hospitacích) doporučujeme myslet na to, že kolegiální podpora tohoto charakteru s sebou vždy nese potenciální strach ze selhání a odhalení, že to dělám špatně.

Při poskytování zpětné vazby tomu, kdo nám otevřel dveře a nabídl možnost pozorovat jeho/její výuku, je dobré mít na paměti několik základních pravidel pro vytvoření bezpečného a vstřícného prostředí. Najdete je na následující straně ve formě *Desatera zpětné vazby*.

DESATERO ZPĚTNÉ VAZBY

Používejme popisný, nikoliv hodnotící jazyk (viděl/a jsem, slyšel/a jsem).

Mluvme primárně o tom, co jsme viděli, ne o tom, co by se ve výuce mohlo objevit, ale nebylo to tam.

To, co vidíme, je důležité, ale stejně důležité je, jak o tom přemýšlíme.

Cílem pozorování cizí praxe v duchu kolegiální podpory je hledání možností, jak učitelskou praxi společně rozvíjet, nikoliv zhodnotit ji ve smyslu dobré/špatné.

Přemýšlejme, jak se může proměnit naše vlastní praxe poté, kdy vidíme, jak vyučuje někdo jiný. Co z toho, co dělám, chci dělat i nadále? Co chci změnit? Co už nechci dál dělat?

Vždy mluvme o vyučujících a dětech, do jejichž hodin nahlížíme skrze videoukázky z výuky, jako kdyby s námi seděli u jednoho stolu.

Zaměřme svou pozornost na něco konkrétního, co chceme pozorovat.

Zapisujme si postřehy už v průběhu pozorování (případně videozáznam zastavujme), aby se nám jednotlivé situace lépe analyzovaly.

Nezačínejme zpětnou vazbu tím, co se nám nelíbilo, vždy se snažme nejdříve ocenit. Vždyť právě k tomu vedeme své žáky a žákyně.

Klaďme (si) otázky.

Pozorovací arch

Sedm způsobů, jak posunout diskuzi

Pozorovací arch může sloužit buď jako evidence záznamů, kdy byla daná formulace využita, nebo jako orientační mapa možností, jak stávající způsoby vedení diskuzí obohacovat o nové postupy a způsoby. Vysvětlení jednotlivých způsobů, jak posouvat diskuzi, v kapitole 3.2. Všímejte si, kdo danou strategii při výuce využil. V jaké situaci? Popište ji. V kterých konkrétních situacích bylo možné využít některý jiný z nabízených způsobů? Tento pozorovací arch doporučujeme vyzkoušet například pro pozorování Videa 1.

ZPŮSOBY			POZNÁMKY Z POZOROVÁNÍ
1	ČAS NA PŘEMÝŠLENÍ	→ Práce s tichem → Postupka Mysli-páruj-sdílej → Písemná odpověď	
2	TICHÉ SIGNÁLY	→ Souhlasím → Nesouhlasím → Mám nápad → Neslyším dobře → Mám hotovo	
3	ARGUMENTACE	→ Proč si to myslíš? → Proč souhlasíš? → Proč nesouhlasíš?	
4	NAVÁZÁNÍ	→ Co bys dodal/a? → Jak bychom mohli navázat na to, co řekl/a...? → Chceš/můžeš rozvinout jeho/její myšlenku?	
5	PŘEHODNOCENÍ	→ Zaznělo v diskuzi něco, na základě čeho chceš přehodnotit svůj názor?	
6	ZOPAKOVÁNÍ	→ Jestli tomu správně rozumím, říkáš... → Můžeš zopakovat, co teď řekl/a...? → Mikrofon: podpůrné zopakování toho, co bylo řečeno.	
7	SHRNOVÁNÍ	→ Shrň svými slovy, o čem mluvil/a...	

Pozorovací arch

Všímám si/Zajímá mě

S metodou *Všímám si/Zajímá mě* jste se seznámili podrobněji v kapitole 3.2. Zde je metoda využita pro účely pozorování cizí praxe. Její výhodu můžeme spatřovat v podpoře používání popisného jazyka (*Všímám si*) a hledání možností dalšího posunu (*Zajímá mě*). Obě roviny vnímáme pro efektivní kolegiální podporu jako velmi přínosné. Doporučujeme například pro pozorování Videa 2. V tom případě se zaměřte například na využití obláčků se začátky vět v závěrečném kruhu a další momenty podporující aktivní učení dětí, sdílení a reflexi.

VŠÍMÁM SI	ZAJÍMÁ MĚ

Pozorovací arch

Tři Z

Metodu *Tři Z* znáte z kapitoly 1.2. V tomto případě jsou formulace tří následných kroků (*Zachovat, Zavést, Zrušit*) přizpůsobeny tomu, co při pozorování probíhá: tedy srovnávání cizí praxe se svou vlastní (*Zachovám, Zavedu, Zruším*). Doporučujeme například pro pozorování Videa 3. Při jeho sledování se zaměřte na oblast formativního hodnocení a práce s žákovskou chybou.

ZACHOVÁM	ZAVEDU	ZRUŠÍM
Co z toho, co jsem viděl/a, mi pomohlo uvědomit si, že to, co dělám, funguje? Jaké metody používám a myslím si o nich, že dávají smysl a budu je ve své praxi používat i nadále?	Co z toho, co jsem viděl/a, mě zaujalo natolik, že to chci také zkusit? Jakými metodami chci změnit svou praxi?	Co z toho, co jsem viděl/a, mi pomohlo uvědomit si, že určité věci už nechci dělat? Jaké metody v mé praxi nefungují, jak bych chtěl/a?

Pozorovací arch

Cyklus důsledného učení

Cyklus důsledného učení umožňuje opakovaně zaměřovat pozornost na to, jak jako učitelé a učitelky rozvíjíme důslednost v učení dětí. Reflektivní arch nabízí možnost strukturovaně analyzovat průběh vyučování. Doporučujeme jej například pro pozorování Videa 4.

JAK VYUČUJU?[10)]

1	UČENÍ	Měly všechny děti možnost se učit? Uveďte konkrétní příklad.
2	CHYBOVÁNÍ	Co udělal/a učitel/ka, aby chyby posloužily dalšímu učení?
3	HLEDÁNÍ	Jaké konkrétní příležitosti děti dostaly/využily k hledání více možných řešení daného problému/situace?
4	POROZUMĚNÍ	Co konkrétně přispělo k porozumění dětí?
5	PŘENOS ZKUŠENOSTÍ	Jaké příležitosti pro uplatnění dosažených/nových znalostí a dovedností jste zaznamenali? Zůstalo učení i nadále výzvou? Proč ano/ne.

10) Autorka příručky se volně inspirovala stránkou: Productive Struggle & Math Rigor. *STMAth* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://www.stmath.com/productive-struggle-math-rigor

B Naše zkušenosti s metodami

Iva: Líbí se mi myšlenka, že každý žák by měl mít možnost zažít úspěch. Snažím se díky různým novým metodám o to, aby se každý zapojil. Ráda s dětmi vedu diskuze a připomenutí různých strategií k rozvíjení diskuzí se mi velice hodilo (přehodnocení, shrnování, tiché signály, navázání…).

Na druhou stranu vždycky vítám, když se o zavádění nových metod do výuky mohu s někým poradit. Mnohokrát se mi stalo, že jsem si ze semináře přivezla metodu, o které jsem byla přesvědčená, že mi bude fungovat přesně tak, jak mi to popisovali na semináři. Ale ono to najednou z různých důvodů nefungovalo. Za úplně ideální považuji, když se můžu nejprve podívat, jak to zkouší někdo jiný. Pak mám odvahu zkusit to taky a případně pozvat kolegyni či kolegu, abychom se nad zaváděním nové metody zamysleli spolu.

Příklady z praxe jsou podle mě moc užitečné. Každé video jsme se s kolegyněmi pokusily reflektovat pomocí strukturovaných pozorovacích archů. Když jsme je posléze porovnaly, bylo krásně vidět, jak každou z nás zaujalo něco jiného podle toho, jak máme nastaveny své vlastní učitelské priority, jaké máme samy v dané oblasti zkušenosti a jakým způsobem dané metody používáme ve vlastní výuce. Právě proto považuji sdílení pohledů na vyučování za tak důležité.

Já sama jsem při pozorování Videa 3 využila pozorovací arch *Tři Z*.

Zachovám	Zavedu	Zruším
Prodiskutování řešení nejprve ve dvojici – každý žák má prostor se zamyslet nad možným řešením a vyjádřit svou myšlenku nahlas. Práce s chybou v bezpečném prostředí – ostatní žáci vysvětlují vlastními slovy, jak mohla chyba vzniknout, a tím pomáhají autorovi chyby porozumět problému.	Práce se semaforem v úvodu hodiny – sebehodnocení, které se může v průběhu aktivity změnit, žák má možnost sledovat svůj vlastní posun.	Klasické testování a známkování (systém zavedený na škole).

Justýna pozorovala stejným způsobem to samé video. Její postřehy jsou zde:

Zachovám	Zavedu	Zruším
Dvanáct principů Hejného metody. Kruhy – úvodní a závěrečný. Otázka jako výzva k řešení. Učitel nezná či neví řešení - stává se tedy průvodcem či moderátorem. Práce s chybou – i krásné ne je v životě důležité.	Moc se mi líbí, že mají na tabuli napsáno, co je během hodiny čeká. Krásně využitá i plocha oken - například plakáty: *Jak pracuji, Měsíční cíle, Dobrá rada.*	Ve vyšších ročnících už moc nefunguje společný semafor. Neradi sedí v kruhu, raději sdílejí v lavicích.

O sebereflexi pomocí *Cyklu důsledného učení* jsme požádaly učitelku Annu, v jejíž třídě se videa natáčela. Anna reflektovala Video 4 – *Počítáme obsah ve čtvercové síti.*

JAK VYUČUJU?

1) Měly všechny děti možnost se učit? Jak konkrétně?	Myslím, že ano. Základ spočíval v opakování něčeho, co už bylo probráno. Zároveň to byla aplikace matematického problému do běžného života dětí a to bylo asi pro někoho nové a výzvou. Děti nejdříve seděly blízko tabule, aby na ni viděly. Použila jsem losovátka, abych vytvořila prostor pro odpovědi různého charakteru. Využitím losovátek se snažím vytvořit prostředí, kde je chyba kamarádka v učení. Pak každý pracoval samostatně, ke konci byl prostor diskutovat různé strategie. Ale některé děti se mi přesto nepodařilo zapojit.
2) Co jsem udělala, aby chyby posloužily dalšímu učení dětí?	Kristýnka hned na začátku měla díky vrstevnickému učení možnost se opravit (čtverec x obdélník). Později měla možnost vysvětlit svou strategii, i když vedla k chybnému závěru. Její chyba, které jsme věnovali hodně prostoru, nakonec vedla k hledání nových postupů.
3) Jaké konkrétní příležitosti děti dostaly/využily k hledání více řešení daného problému?	A) Tereza si úlohu sama vymyslela a připravila v *Seesaw*. V úvodní aktivitě *Všímám si/Zajímá* mě vznikly další otázky, které děti zajímaly v souvislosti s obrázkem a mohli bychom je případně také využít. B) V hodině zaznělo, že existují různé strategie, jak obsah vypočítat. C) V *Seesaw* později přibyly další způsoby řešení.
4) Co konkrétně přispělo k porozumění dětí?	A) Při pozorování obrázku na tabuli si děti vyjasňovaly terminologii. B) Díky losovátkům zazněly pestré odpovědi, zapojily se nejen děti, které mají jasno, ale i ty, které si teprve vyjasňují. C) Při výpočtu obsahu děti pracovaly samostatně individuálním tempem. Ve skupinkách při porovnávání řešení probíhalo vrstevnické učení. D) Pomáhají tiché signály, protože děti hned vidí reakce ostatních.
5) Jaké příležitosti pro uplatnění dosažených znalostí jsem vytvořila?	Hledali jsme sítě i v reálném životě a podařilo se nám z matematiky udělat reálnou věc. V *Seesaw* jsem připravila navazující úkol. Některé děti se k němu tak mohly vrátit.

C Přínos pro vaši praxi

Natočená videa, popsaná v kapitole 3.2, jsme poskytli našemu týmu učitelek. K pozorování jednotlivých videí jsme jim nabídli několik reflektivních metod, které mohou pomoci i vám při vzájemných návštěvách, hospitacích, observacích a jiných formách kolegiální podpory na vašich školách.

Součástí sdílení naší vlastní praxe bývá v českém pedagogickém prostředí dosud přetrvávající obava z toho, co řeknou ostatní. Je možné, že to, co sami považujeme za příklad dobré praxe, bude někdo jiný vidět zcela jinak. Pocit nejistoty a relativně málo dostupných videonahrávek, ve kterých by byly představeny různé metodické postupy a pedagogické strategie (na rozdíl od široké nabídky video ukázek z výuky na učitelském portálu *Teaching Channel*), může být právě důsledkem toho, že k otevřenému sdílení naší učitelské praxe nám pořád ještě něco chybí. Možná to je jistota, že zpětná vazba, kterou dostaneme (nebo zvládneme poskytnout), bude popisná, nikoliv hodnotící (primárně o tom, co je špatně nebo dobře), a bude opřená o otázky, které mohou posouvat v přemýšlení jak nás, tak ty, kteří nám otázky pokládají. Tedy, že sdílení bude přínosné stejně tak těm, kteří něco ukazují, jako těm, kteří se dívají. K podpoře bezpečného prostoru pro sdílení slouží *Desatero zpětné vazby* a zmíněné pozorovací archy.

Víme, jak důležité je dobré plánování a co vše je potřeba přitom zohledňovat. Jenže hodin, které se z hlediska plánování povedly – měly jasný cíl, fázi evokace, uvědomění i reflexe, kritéria pro hodnocení a především v jejím průběhu vznikly kvalitní žákovské důkazy o učení, takových hodin většina z nás nemá za sebou zase tolik. Rozhodně všichni z nás, kteří vedeme výuku, známe ten pocit, když se nám hodina nepovedla. V této příručce klademe důraz na budování kultury sdílení a společného učení, ve které je běžné společně s kolegy/němi hodiny plánovat, odučit i reflektovat. Pokud chceme využívat všechny příležitosti k tomu posouvat se dál, jsou cenné všechny hodiny, které takto dáme k dispozici, nejen ty povedené, ale i ty, co se zas až tak nepovedly.

Reflektování nespočívá v posuzování práce někoho jiného, ale v práci na sobě samých. Je to těžké a bez určitých nástrojů, znalostí a zkušeností se to dělá velmi nesnadno. Jedná se ale základní kámen, na kterém se dá stavět kolegiální podpora, zpětná vazba, hodnocení, sebehodnocení. Reflexe zahrnuje okruh dovedností, které učíme děti, ale musíme je umět i my sami.

V této kapitole jsme vám už nabídli reflektivní formulář *Cyklus důsledného učení: Jak vyučuju*. Na následující straně nabízíme variantu, kterou lze využít jak k učitelské, tak žákovské sebereflexi.

Pozorovací arch

Cyklus důsledného učení

Cyklus důsledného učení umožňuje opakovaně zaměřovat pozornost na to, jak jsme důslední ve svém vlastním učení. Pozorovací arch nabízí možnost strukturovaně analyzovat způsoby vlastního učení. Je určen jak k sebereflexi učitelské, tak žákovské.

JAK SE UČÍM?[11]

1	UČENÍ	Co jsem se na/učil/a?
2	CHYBOVÁNÍ	Jak chyba/práce s chybou posloužila mému vlastnímu učení? Co jsem si při práci s chybou uvědomil/a ve vztahu k sobě?
3	HLEDÁNÍ	Jak jinak jsem mohl/a přistoupit k řešení daného problému?
4	POROZUMĚNÍ	Čemu nyní rozumím?
5	PŘENOS ZKUŠENOSTÍ	Jak to, co jsem se naučil/a, plánuji dále využít?

11) The Cycle of Rigorous Learning. In: *MIND Research Institute* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://info.mindresearch.org/hubfs/Blog/PDFs/poster-cycle-rigorous-learning.pdf

4

JAK DĚTI KOMUNIKUJÍ MEZI SEBOU

V poslední kapitole se budeme zabývat tím, jak se do komunikace mezi dětmi promítají otázky vzájemného respektu a tolerance.

Nabídneme tři konkrétní příklady dobré praxe: jak může k vzájemnému respektu přispět pozorovatelská role dětí při skupinové práci, jak může analýza užívání společných prostor školy zviditelnit, že ne všechna místa pro relaxaci ve škole jsou férově sdílena, a jak přistupovat k reflexi vlastních školních pravidel.

4 . 1	Jak mohou děti samy posilovat své komunikační kompetence v rámci skupinové práce?	Pozorovatel/ka	122
4 . 2	Jak odhalit, kdy se děti ve svém volném čase dělí o společné prostory třídy či školy neférovým způsobem?	Analýza užívání společných prostor školy	130
4 . 3	Jak postupovat, když chceme, aby všechny děti rozuměly pravidlu Respektujeme se navzájem a sdílely ho?	Reflexe pravidel školy	136

4.1 Jak mohou děti samy posilovat své komunikační kompetence v rámci skupinové práce?

Jana: Nedaří se mi zajistit, aby spolu všechny děti při skupinové práci komunikovaly vyrovnaným způsobem.

Metoda

POZOROVATEL/KA[1]

Cílem této metody je zaměřit pozornost na způsoby, jak spolu děti v rámci skupinové práce komunikují, jak na sebe navzájem reagují či jak se dovedou držet tématu. Druhým velice významným cílem je zapojení méně průbojných dětí do skupinové diskuze.

A Popis metody

Zadejte práci do skupinek. Dítěti, které má dle vašich zkušeností nejmenší šanci na aktivní zapojení mezi diskutující ve své skupince (je nejméně průbojné, introvertně založené atd.) nabídněte tichou participaci: roli pozorovatele/pozorovatelky. Má za úkol podle předem zvolených kritérií pozorovat diskuzi a zaznamenávat postřehy.

Kritéria pro pozorování můžete upravit podle aktuálních potřeb či situace ve třídě. Pokud bude ve třídě problém s tím, že některé děti ve skupinkách mluví mimo téma, může pozorovaným kritériem být například *hovoří mimo téma*. Pokud ve třídě děti rády diskutují, ale ne vždy se to odehrává v klidu, pozorovaným kritériem může být například *zvyšuje při argumentaci hlas*. Pokud je čtení odborného textu pro děti výzvou, může být pozornost pozorovatelů a pozorovatelek zaměřena na kritérium *cituje informace z textu*. Kritéria v našem pracovním listu jsou pouze jednou z řady možností, jak tuto metodu využívat.

1) Zdroj: PARIS, Sean. The Wingman: Engaging Reluctant Students. In: *Teaching Channel* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: https://www.teachingchannel.org/video/strategies-for-engaging-students

Pozorovací arch

Pozorovatel/ka

Tvým úkolem bude pozorovat, jak dva vybraní spolužáci /spolužačky při skupinové práci komunikují. Tento formulář ti bude pomáhat, abys své pozorování zaměřil/a **pouze na popis** způsobu, jak se ostatní zapojili do diskuze a jak argumentovali. **Nehodnoť, proč to tak je.**

Tvoje jméno	Jméno 1. pozorované/ho	Jméno 2. pozorované/ho

SEM NAPIŠ ČÁRKU POKAŽDÉ, KDYŽ DANÝ ČLOVĚK PROMLUVÍ →		
SEM NAPIŠ ČÁRKU POKAŽDÉ, KDYŽ CITUJE INFORMACE Z TEXTU →		
SEM NAPIŠ ČÁRKU, KDYŽ HOVOŘÍ MIMO TÉMA →		
NEJZAJÍMAVĚJŠÍ ARGUMENT, KTERÝ JSI DNES SLYŠEL/A: →		

Pozorovací arch

Pozorovatel/ka

Tvým úkolem bude pozorovat, jak dva vybraní spolužáci /spolužačky při skupinové práci komunikují. Tento formulář ti bude pomáhat, abys své pozorování zaměřil/a **pouze na popis** způsobu, jak se ostatní zapojili do diskuze a jak argumentovali. **Nehodnoť, proč to tak je.**

Tvoje jméno	Jméno 1. pozorované/ho	Jméno 2. pozorované/ho

SEM NAPIŠ ČÁRKU POKAŽDÉ, KDYŽ DANÝ ČLOVĚK PROMLUVÍ →		
SEM NAPIŠ ČÁRKU POKAŽDÉ, KDYŽ CITUJE INFORMACE Z TEXTU →		
SEM NAPIŠ ČÁRKU, KDYŽ HOVOŘÍ MIMO TÉMA →		
NEJZAJÍMAVĚJŠÍ ARGUMENT, KTERÝ JSI DNES SLYŠEL/A: →		

B Naše zkušenosti s metodou

Jana: Metodu jsme s kolegyní Zuzkou vyzkoušely obě dvě. S dětmi pracujeme v programu *Začít spolu*, takže role ve skupinové práci dobře známe a pravidelně používáme. Tahle role ale byla nová. Nejdříve jsem ji dala jen jedné dívce ve třídě, abych zmapovala, jak to půjde. Ale nebylo to ono. Proto jsem svou zkušenost potřebovala prokonzultovat s kolegyní Zuzkou a společně s ní hledat lepší způsob využití metody.

J

jana.nov225@gmail.com 12,3. 2019, 19:57
to: zuzkasvej@post.cz

Milá Zuzko,
zamýšlím se nad tím, jak v úterý budou děti pracovat ve skupinách.

Roli pozorovatelky měla v naší třídě pouze Evička, tehdy jsi u nás byla s Mirkou. Dostatečně jsem tuto roli neošetřila, protože mi později Evča sdělila, že se na ni holky zlobily, když jim sdělila svá pozorování. Nechtěly si přiznat, že mluvily mimo téma. Nebo Eva byla příliš přísná při posuzování toho, co je mimo téma.

Možná by nebylo špatné, aby si pozorovací roli postupně vystřídali všichni členové týmu. Při hodnocení by každý měl zkušenost s touto rolí, mohl by se vyjádřit k úskalím, pocitům...

Předpokládalo by to nabídnout dětem více krátkých textů, o kterých by potom diskutovaly. Což by snad neměl být problém, protože na Den Země se dá podívat z různých stran.

Napiš, těším se, až metodu obě vyzkoušíme,
Jana

↓ ↓ ↘

V ukázkách pracovních listů lze vyčíst nejen míru a způsob zapojování pozorovaných spolužáků a spolužaček, ale také příklady vlastních kategorií, se kterými přišly samy děti v průběhu pozorování.

Nakonec jsem roli pozorovatele/pozorovatelky nechala zažít všechny děti. Vznikly z toho zajímavé výstupy. Nejenže děti dokázaly v klidu pozorovat diskuzi svých spolužáků a spolužaček, ale celkem přesně se jim podařilo zaznamenávat i způsob, jakým se diskutovalo. Dokonce se stalo, že v některých skupinkách děti samy přišly s kritérii, která vyplynula ze způsobu, jak spolu děti mezi sebou komunikovaly, například *neposlouchají se*, *skákají si do řeči*, *mluví vulgárně*.

Pracovní list pro roli „Pozorovatel/ka“

Tvým úkolem bude pozorovat, jak 2 vybraní spolužáci /spolužačky dnes v hodině při diskuzi ve skupině argumentují.

Napiš jména dvou spolužáků / spolužaček, které budeš dnes pozorovat:

Honza | Bára

Do této kolonky napiš čárku pokaždé, když daný člověk promluví:

Do této kolonky napiš čárku pokaždé, když citují informace z textu:

Do této kolonky zapiš, kdy hovoří mimo téma:

Nejzajímavější argument, který jsi dnes slyšel/a:

Neříkají moc žádné argumenty

neposlouchají se

Pracovní list pro roli „Pozorovatel/ka“

Tvým úkolem bude pozorovat, jak 2 vybraní spolužáci /spolužačky dnes v hodině při diskuzi ve skupině argumentují.

Napiš jména dvou spolužáků / spolužaček, které budeš dnes pozorovat:

RAMON | KRYŠTOF

Do této kolonky napiš čárku pokaždé, když daný člověk promluví:

50

Do této kolonky napiš čárku pokaždé, když citují informace z textu: 47

KDY MLUVÍ VULGÁRNĚ

Do této kolonky zapiš, kdy hovoří mimo téma:

Nejzajímavější argument, který jsi dnes slyšel/a:

Pracovní list pro roli „Pozorovatel/ka“

Tvým úkolem bude pozorovat, jak 2 vybraní spolužáci /spolužačky dnes v hodině při diskuzi ve skupině argumentují.

Napiš jména dvou spolužáků / spolužaček, které budeš dnes pozorovat:

Bára | [redacted] Ráchel

Do této kolonky napiš čárku pokaždé, když daný člověk promluví:

Do této kolonky napiš čárku pokaždé, když citují informace z textu:

Do této kolonky zapiš, kdy hovoří mimo téma:

Nejzajímavější argument, který jsi dnes slyšel/a:

Kdyby bylo nemoc být vylen odpad v zařízení k tomu neurčit

skákání do řeči

Z

zuzkasvej@post.cz 14.3.2019 23:57
to: jana.nov225@gmail.com

Milá Jani,
před zahájením diskuze ve skupinkách jsme si dlouze povídali o významu i úskalích pozorovatelské role: že budou sledovat zapojení ostatních, sami se však do diskuze nezapojí. Na závěr poskytnou zpětnou vazbu, ocení aktivitu, ale i upozorní, zda některé děti například mluvily mimo téma.

V kruhu jsme pak zhodnotili pocity a postřehy pozorovatelů a pozorovatelek. Přibližně zaznělo: *Já jsem si to užil / bylo hodně těžké pozorovat, poslouchat, co říkají ostatní a ještě si to zapisovat / oni nepřijali, když jsem jim říkala, že rušili a mluvili mimo téma.* Prostor dostali i ti, kteří byli pozorováni: *Bylo mi nepříjemné, když jsem věděl, že mě někdo pozoruje / Bára velice mile sdělovala, jak jsme se zapojovali, v pohodě jsme to přijali / nevadilo mi, co Lucka říkala.*
Moc je to bavilo, chtějí si to zopakovat.

Dobrou noc.
Zuzka

J

jana.nov225@gmail.com 15.3.2019 22:34
to: zuzkasvej@post.cz

Ahoj Zuzko,
Díky za zprávu. Taky máme za sebou dvě hodiny, ve kterých si všechny děti vyzkoušely novou roli. Všichni se k ní mohli vyjádřit. Nikdo z dětí neřekl, že by mu vadilo být pozorovatelem, naopak častokrát zaznělo, že je ta role bavila. Podělím se s Tebou o pár jejich odpovědí na otázky - Jaký pro vás měla role pozorovatele či pozorovatelky význam? V čem shledáváte její přínos?

- *Mohli jsme si zkusit říct nepříjemné věci, ale říct to slušně, aby to někdo nevzal špatně.*
- *Líbila se mi role pozorovatele, nemusel jsem se zapojovat do diskuze.*
- *Je to zvláštní pocit, když vím, že mě někdo sleduje.*
- *Bavily mě postřehy.*
- *Pomohlo mi to nestydět se.*
- *Dozvěděla jsem se, co mám zlepšit.*
- *Líbí se mi, jak to pozorovatelé říkali.*
- *Uvědomila jsem si, že jsem opravdu vykřikovala.*

Mám z toho radost!
Jana

C Přínos pro vaši praxi

Jinou cestu, jak rozvíjet efektivní komunikaci (tentokrát jsou děti těmi, kdo výuku pozoruje a analyzuje), nabízejí strategie pro podporu skupinové práce. Aby děti dokázaly spolupracovat ve skupině s druhými, musí se nejprve naučit rozeznávat skupinovou dynamiku a komunikovat tak, aby podporovaly přednosti a tlumily slabiny u sebe i druhých.

Pracovní list pro roli „Pozorovatel/ka"

Tvým úkolem bude pozorovat, jak 2 vybraní spolužáci /spolužačky dnes v hodině při diskuzi ve skupině argumentují.

Napiš jména dvou spolužáků / spolužaček, které budeš dnes pozorovat:

LUKÁŠ | PEPA

Do této kolonky napiš čárku pokaždé, když daný člověk promluví:

25= | 77 =

Do této kolonky napiš čárku pokaždé, když citují informace z textu:

8= | 7=1

Do této kolonky zapiš, kdy hovoří mimo téma:

NIKDY | NIKDY

Nejzajímavější argument, který jsi dnes slyšel/a:

KAŽDÝ Z NÁS VYPRODUKUJE 00-300 KG ODPADU ROČNĚ | NIC MOC

CELKOVÉ VYHODNOCENÍ

LUKÁŠ PRACUJE DOBŘE NEODCHÁZÍ OD TEXTU A VŠEM POMÁHÁ

PEPA PRACUJE DOBŘE ALE MOHL BY VÍC MLUVIT

↑
V ukázce záznamu z pozorování měl žák v roli pozorujícího potřebu na konci práce zhodnotit, jak oba pozorovaní spolužáci pracovali. Zejména zpočátku při zavádění této nové role je důležité, aby fáze celkového zhodnocení probíhala až v rámci společné reflexe, ústně a za pomoci učitele či učitelky, kteří diskuzi facilitují. Někdy totiž děti nemusejí zvládnout citlivým způsobem přednést výsledky svého pozorování.

K tomu, abychom děti podpořili v regulaci vlastní práce ve skupině, pomáhá vyčlenit určité role, které skupina obsadí konkrétními dětmi. V programu *Začít spolu* jsou běžně využívány role, jejichž náplní je prezentovat před třídou, zapisovat, hlídat čas, starat se o přísun všeho potřebného materiálu pro učení, zajišťovat komunikaci skupiny s ostatními, hlídat hladinu hluku, vyhledávat informace, shrnovat, vznášet pochybnosti apod.

Za klíčovou považujeme roli pozorovatele/ky. Tu v představené aktivitě ještě mírně posouváme za horizont daný programem *Začít spolu*. Dítě v pozorovatelské roli se neúčastní samotné skupinové práce, ale jakoby z odstupu ji pozoruje, zapisuje, jak probíhala, a poté své závěry představuje ostatním. Pozorovatel/ka s ostatními ve skupině nekomunikuje, do práce ve skupině nezasahuje, pouze ji zaznamenává. Pokud byla stanovena předem pravidla pro skupinovou práci nebo role ve skupině, má pozorovatel/ka za úkol si všímat, jak jsou tato pravidla a role naplňovány. Děti se tímto způsobem učí reflektovat chování ve skupině a přemýšlet o důvodech, proč je určité chování častější. Také si díky této aktivitě uvědomují důležitost pravidel pro společné soužití a cítí se za jejich dodržování více zodpovědné. Při diskuzi následující po prezentaci výsledků pozorování se může ukázat, že určité pravidlo není dětem srozumitelné a nevnímají jeho smysluplnost. To je důležitý moment, který můžeme využít buď k tomu, abychom si s dětmi význam daného pravidla objasnili, nebo k tomu, abychom pravidlo spolu s dětmi přeformulovali tak, že bude lépe odrážet potřeby skupiny.

V této příručce sledujeme postupy, kterými lze podpořit rovnost, a tato reflektivní metoda je jednoznačně jedním z nich. Běžně totiž všichni (vyučující i děti) býváme více zaujati tím, o čem se mluví, než tím, kdo a jak mluví. Když tomu kdo a jak mluví věnujeme pozornost, může se vyjevit nerovnoměrnost v zapojení dětí, která ale nevyplývá jen z toho, že někdo je aktivní a má co říct a někdo je rád v pozadí. Může se totiž ukázat, že ti aktivní mají ještě nějaké další společné charakteristiky, které je podporují v tom, aby si brali slovo, a ostatní v tom, aby jim naslouchali. Jednou

z těchto charakteristik může být gender. Ti aktivní bývají častěji chlapci a určitý typ dívek, ti pasivní bývají častěji dívky a určitý typ chlapců.

Není důvod děti nutit, aby se chovaly jinak, než je jim příjemné. Ale na druhou stranu je důležité je podpořit, aby měly možnost se chovat jinak, než do čeho je tlačí skupina a zvyklosti.

Pokud se prostřednictvím žákovského pozorování interakcí ve skupině ukáže, že některé děti se do učebních činností nezapojují, nejsou slyšet nebo je skupina nebere vážně, a že jiné děti mají tendenci chovat se až příliš dominantně, je důležité to pojmenovat a s dětmi diskutovat o tom, zda by to mohlo být i jinak. Můžeme hledat způsob, jak zapojit děti, které jsou méně průbojné a při skupinové práci mají tendenci stávat se „neviditelnými“.

To, co popisovala Jana své kolegyni v emailu, je velmi podstatné. U každé metody, kterou se snažíme do třídy zavést, bychom měli dětem vyjasňovat její cíl a naše záměry. Tím je možné ošetřit pocity, které zažívala žákyně Eva, když na její zpětnou vazbu zareagovaly její spolužačky podrážděně. Když ale obě učitelky daly dětem prostor novou roli a její význam prodiskutovat, zpětné vazby od dětí byly pozitivní, dávalo jim to smysl. Děti v průběhu práce samy přišly s kategoriemi jako *skáče do řeči*, *mluví vulgárně* nebo *neposlouchají se*. Děti se touto cestou naučí podstatné dovednosti: aktivně pojmenovávat takové formy spolupráce, které jim překážejí, a zároveň oceňovat takové způsoby komunikace, které jim vyhovují.

Ještě předtím, než metodu vyzkoušíte ve své třídě, promyslete, co budou děti s výsledky analýzy dělat. Je žádoucí, aby jim dobře rozuměly, aby věděly, k čemu jim výsledky pozorování mohou být do budoucna dobré. Diskuzi o výsledcích analýz proto věnujte ve třídě dostatek pozornosti. Za důležité ale považujeme mít vůči aktivitě přiměřená očekávání - pravděpodobně se totiž nebude hned dařit. Dětem totiž nemusí být ze začátku pozorovatelská role příjemná, protože na ně klade specifické nároky. Může pro ně být těžké vydržet do skupinové práce se nezapojovat a skutečně se věnovat jen pozorování.

Tato aktivita spojuje několik velmi náročných disciplín: reflexi a sebereflexi, komunikační dovednosti a konstruktivní kritiku. I my dospělí se jim učíme roky. Je tedy důležité dát třídě postupným zařazováním aktivity do výuky prostor se jí učit.

Žákovský názor je důležitý

Ptejte se dětí, co si myslí o škole, a žádejte je pravidelně o zpětnou vazbu. Dozvíte se tím zajímavé informace pro vaši výuku a tipy, co v ní upravit tak, aby si z ní děti dokázaly odnést víc než nyní. Především ale děti podporujete v tom, aby si braly svůj díl zodpovědnosti za své učení, aby své učení dokázaly reflektovat a aby uměly poskytovat zpětnou vazbu. Z hlediska posilování rovnosti a rozmanitosti je žákovská reflexe učení a vyučování přínosná proto, že zjistíte postoje i těch dětí, které při běžně pokládaných otázkách, například *„Jak se vám to líbilo?“*, mlčí.

Dotazníků pro žákovské hodnocení a sebehodnocení je celá řada. Na následující straně přinášíme příklad dobré praxe z Austrálie.[2] Jako přínosný vnímáme zejména velký prostor věnovaný žákovské reflexi práce učitele/učitelky.

Učitelka Zuzana nabídla tento dotazník dětem ve své třídě. Uvědomila si, že se jich ještě nikdy takhle podrobně neptala na to, jak jsou spokojené se způsobem jejího vyučování. Některé odpovědi ji potěšily, protože děti v nich napsaly, že Zuzana jim rozumí, naslouchá, pomáhá. Jiné odpovědi ji překvapily, například když děti napsaly, že je s nimi ráda jen občas, nebo že se jich neptá na to, o čem by se chtěly učit. Domnívala se, že dává při učení pravidelně možnost volby a že má se svými dětmi moc hezký vztah. Uvědomila si, jak je důležité s dětmi mluvit jak o svých pedagogických záměrech, tak o svých pocitech a emocích.

2) Zdroj: DELANEY, Maria. Gender and Education Guidelines. In: *The AWE* [online]. [cit. 2019-06-21]. Dostupné z: http://www.awe.asn.au/drupal/sites/default/files/GENDER%20AND%20EDUCATION%20GUIDELINES.pdf

Pracovní list

Co si myslíš o škole

Prohlédni si dotazník a pokus se zamyslet nad jeho jednotlivými otázkami. Tvé odpovědi jsou anonymní, proto můžeš odpovídat upřímně a zcela otevřeně. Tvůj názor na to, jak se cítíš ve škole, je pro nás velmi důležitý. Děkujeme za zpětnou vazbu.

CO SI MYSLÍŠ O ŠKOLE	ANO	NĚKDY	NE
Ve škole jsem rád/a.			
Mám rád/a svou učitelku nebo učitele.			
Můj učitel/moje učitelka se ke mně chová přátelsky.			
Můj učitel/moje učitelka se k nám chová férově.			
Můj učitel/moje učitelka mi naslouchá.			
Můj učitel/moje učitelka je s naší třídou rád/a.			
Můj učitel/moje učitelka oceňuje, když se ozývám, že potřebuju pomoc.			
Můj učitel/moje učitelka mi pomůže, když potřebuji pomoc.			
Můj učitel/moje učitelka mi umí věci vysvětlit.			
Můj učitel/moje učitelka rozumí tomu, jak se učím.			
To, co děláme ve škole, je zajímavé.			
Můj učitel/moje učitelka mě ocení, pokud pracuju dobře.			
Můj učitel/moje učitelka se nás ptá, o čem bychom se chtěli učit.			
Všichni s mým učitelem/mou učitelkou hovoří slušně.			
V mé třídě je příliš velký hluk.			
Ve škole se cítím bezpečně.			
Ostatní děti ve škole si ze mě utahují.			
V naší škole je hodně šikany.			
Ubližuju ostatním dětem.			

Je něco dalšího, co bys mi chtěl/a říct o své škole? Napiš nebo nakresli to na zadní stranu tohoto papíru.

4.2 Jak odhalit, kdy se děti ve svém volném čase dělí o společné prostory třídy či školy neférovým způsobem?

Leona: U nás ve škole jsou místa, kde mohou děti relaxovat a hrát si, ale je jich míň, než dětí, které o ně mají zájem.

Metoda

ANALÝZA UŽÍVÁNÍ SPOLEČNÝCH PROSTOR ŠKOLY

Cílem analýzy je pomocí dotazníkového šetření zmapovat potřeby konkrétních dětí využívat sdílené prostory školy určené k relaxaci nebo zábavě. Předpokladem totiž je, že mezi dětmi je více zájemců a zájemkyň o tato místa, než kolik se jich k jejich využívání reálně dostane. V dlouhodobějším horizontu je cílem otevřít s dětmi debatu nad tím, do jaké míry jsou sdílené prostory ve škole dostupné všem, a v případě, že ne, jakými cestami lze posílit férovější strategie dělení se o tato oblíbená místa.

A Popis metody

Prohlédněte si vaši školu nebo třídu. Jsou v ní místa, kde děti rády tráví svůj volný čas? Například koberec s polštáři ve třídě, hřiště na zahradě, ping-pongový stůl na jednom patře školy?

Pokud ano, a pokud se vám zdá, že na těchto místech opakovaně potkáváte pouze určitou skupinu dětí (například pouze z jednoho ročníku, nebo pouze chlapce nebo dívky apod.), je dobré o tom s dětmi otevřít diskuzi. Do jaké míry může svobodná volba určité skupiny dětí využívat k relaxaci řekněme školní ping-pongový stůl omezovat potřeby jiných dětí trávit svůj volný čas na stejném místě také hrou ping-pongu?

Dotazník, o jehož vyplnění můžete požádat všechny děti, kterých se sdílení daného prostoru týká, by měl pokrývat minimálně tři oblasti - jaký vztah děti mají k řešené aktivitě (líbí se jim?, stojí o ni?), nakolik se dané aktivitě ve škole věnují (tráví danou aktivitou tolik času během volna, kolik chtějí?) a co by se eventuálně mělo změnit, aby byly s aktivitou a časem, který s ní tráví, spokojeny?

Z podobného dotazníku může vyplynout, že řada dětí by stála o aktivity, ke kterým se ale nemohou kvůli zájmu ostatních dostat, a současně konkrétní návrhy na to, jak nerovný přístup k aktivitě vyřešit spravedlivěji.

K jednotlivým okruhům se nabízí následující příklady otázek:

Vztah k dané činnosti/aktivitě

- Umíš hrát ping-pong?
- Čteš si rád/a ve škole o přestávce?
- Chceš se o přestávkách věnovat nějaké zábavné aktivitě, kterou dělají ostatní děti?
- Potřebuješ ve volných chvílích relaxovat?

Pobyt na daném místě, věnování se dané činnosti

- Trávíš svůj volný čas (někdy, hodně, málokdy, nikdy) v koutku, na koberci, u ping-pongového stolu, u fotbálku?
- Proč ano? Proč ne?

Nastavení vstřícnějších podmínek

- Pokud ne, co bys potřeboval/a nastavit jinak, abys mohl/a využít školní nabídky aktivit a relaxace?
- Co by se mohlo změnit, aby se k aktivitě dostaly všechny děti, které o ni stojí?

↑ ↗
Ilustrační fotografie reálných relaxačních prostor ve dvou pražských školách.

B Naše zkušenosti s metodou

Leona: Když jsme byly na stáži na základních školách v Berlíně, všímaly jsme si tam, že na školních hřištích si vždy hrály děti dohromady. Málokdy jsme tam viděly takové ty homogenní skupinky dětí, jak si hrajou zvlášť: kluci na hlavním hřišti fotbal, holky na straně na lavičkách. Skupiny dětí byly rozmanité.

Pokusila jsem se s dětmi v rámci jednoho ranního kruhu otevřít téma stolního tenisu, který v naší škole hraje jen poměrně úzká skupina dětí. Ping-pongový stůl je umístěn v bývalém skladu na pomůcky, proto se o tom mluví jako o skladu. V poslední době jsem tam potkávala pořád ty samé děti, skupinu chlapců z druhé třídy. Celkem je v naší škole 66 dětí a čtyři třídy. Diskuzi s dětmi ze třetí třídy jsem si nahrála na diktafon.

Učitelka ●
Dívky ●
Chlapci ●

Připadá vám, že v tuhle chvíli využívají sklad rovnoměrně všechny děti v celé škole? Pokud máte pocit, že sklad využívají některé děti víc než jiné, zkuste popsat, co by se mohlo udělat pro to, aby si ping-pong chtěly zahrát i ty děti, které tam teď obvykle nechodí.

A co když je to, protože je ten ping-pong nebaví a nechtějí ho hrát?

Možná, že ten ping-pong neumí.

Ale dyť můžou chodit, ne? Když chtějí, tak přece můžou.

Kdo si u nás ve škole vlastně zahraje ten ping-pong?

Druháků je tam víc, ty jsou tam skoro celá třída.

Všichni kluci.

A co holky?

Holky asi nechtějí hrát ping-pong, protože mají radši jiný věci, ne u všech holek to tak je, to neříkám, ale třeba se jim líbí jiný věci, třeba honění se s někým a tak.

Jaké by mohly být ideální podmínky, abyste si chtěli zahrát ping-pong vy?

Já nevím, protože ping-pong nehraju a ani ho nechci hrát.

Když někdo chce hrát, tak ať tam jde hrát.

Mně jde teď o to, že to neumím, ale kdybych si to chtěla zkusit, tak tam teď jsou většinou děti, které to už umí.

Terko, ale třeba každý na začátku toho ping-pongu ho neuměl, ale učili jsme se prostě tím, jak jsme hráli. Zkoušeli jsme to pořád tak dlouho, až jsme se to naučili. A některý děti se to učily navzájem.

Problém je v tom, že když to někdo neumí, tak mu tam ty podmínky třeba nevyhovujou mezi těmi dětmi, které to už umí. A třeba když tam někdo přijde nový, kdo to neumí, tak hned vypadne a vůbec si nazahraje.

No právě.

Tak se pak nedivím, že ho to nebaví.

Já myslím, že by některé děti mohly třeba někoho poprosit, aby je to naučil, aby si třeba taky pak mohly zahrát, když budou chtít.

Mě napadlo to, že by se dalo udělat to, že když by někdo chtěl si zahrát, tak že by přišel za mnou, za Otou, Alenkou.

Za mnou ne, já nikoho nechci učit.

Já učím teď Lenku.

Mě docela ping-pong baví, ale nemám rád, když se otáčíme, tu obíhačku.

Ale to bysme se nevystřídali.

Mě napadlo, že by se koupil další stůl, tam by někdo někoho učil a u tohohle by se hrálo.

Já bych chtěl navázat na Alešovu myšlenku, protože většinou na tom ping-pongu hrajou lidi, kteří to hodně dobře umí, takže je těžké se připojit.

Mě docela baví ping-pong, ale nechodím tam, protože to neumím, a protože kdybych tam šla hrát, tak bych hned vypadla.

Tady mluvilo hodně dětí, že si chtějí zahrát ping-pong, ale vlastně ho hrát neumějí. To mě docela překvapilo. A tak já jsem vymyslela takovou věc, že bychom se nikdy nevyřazovali, takže ty děti, které to chtějí hrát, tak bychom je nevyřazovali, a že by se to tak vlastně učily.

Ale to by nešlo, protože my bychom pak přece ten ping-pong nemohli hrát.

Třeba se můžete zkusit dělit časově….

Časově?

Třeba. Spravedlivé dělení znamená, že ten prostor a čas nemám jen pro sebe, ale podělím se o něj i s ostatními.

Ale proč se prostě k nám nepřidaj ty, co chtějí taky hrát?

Jestli se k nám někdo nepřidává, tak si za to může sám.

Já bych moc ráda někoho učila hrát ping-pong, mě to baví.

V diskuzi se mi potvrdil můj předpoklad, že ve škole jsou děti, které by si rády také zahrály ping-pong, kdyby to bylo možné. Vytvořila jsem proto dotazníček a obešla všechny třídy ve škole. Výsledky analýzy ukázaly, že mezi dětmi, které ve škole hrají ping-pong, jednoznačně převažují chlapci. Přitom ale poměrně vyrovnaný počet dívek a chlapců odpověděl kladně na první položenou otázku, že ping-pong umějí hrát.

Z celkového počtu 66 dětí jich 45 odpovědělo, že ve škole ping-pong nehraje vůbec (30) nebo jen občas (15). Z toho se jednalo o 13 chlapců a 32 dívek. Těchto dětí jsem se následně zeptala, zda by si zahrály, kdyby k tomu byly ideální podmínky, které by si samy mohly nastavit. Z 13 chlapců by jich 9 neměnilo své rozhodnutí, zatímco z 32 dívek by si chtělo zahrát ping-pong hned 24!

Rozhodnutí dívek tedy, zdá se, je spíše ovlivněné pro ně nepříznivými okolnostmi, než že by šlo o jejich vnitřní rozhodnutí (na rozdíl od chlapců, kteří měnit na svém rozhodnutí nehrát nic nechtějí, ani kdyby měli ideální podmínky pro hru).

Děti pojmenovaly, jak by podmínky pro bezpečnou hru mohly vypadat

- Kdyby se nikdo nedíval (7 dívek a 1 chlapec).
- Kdyby se mohlo hrát, i když není výkon dokonalý a hraje se s chybami, případně kdyby se to dalo natrénovat (14 dívek a 8 chlapců).
- Kdyby byly bezpečné podmínky a férová pravidla (17 dívek a 4 chlapci).
- Kdyby bylo možné vybrat si soupeře/soupeřku (12 dívek a 8 chlapců).
- Nic nevadí, nic nechci měnit (7 dívek a 18 chlapců).

Více dívek zmiňovalo, že by si přály hrát buď zcela bez diváků, nebo jen v kruhu dívek. Výsledky analýzy mi přišly hodně důležité, ale vlastně jsem moc nevěděla, jak na ně reagovat.

C Přínos pro vaši praxi

Jakým způsobem se děti domlouvají na tom, kdo bude trávit čas na atraktivních místech ve třídě, škole nebo školním hřišti? Kdo si hraje na nejoblíbenějších místech ve škole? A kde si hrají ti, co tam nejsou? Jak ověřit, zda si jiná místa vybírají cíleně, nebo protože na ně prostě tato místa zbyla?

A máme tohle nechávat na dětech a doufat, že si to nějak mezi sebou dohodnou? Každý přece může být tam, kde chce, a nikdo nikomu nic nezakazuje. Ale co když si na oblíbených místech hraje užší skupina dětí prostě díky uplatnění strategie silnější vyhrává?

Cílem této úvahy není zavést pořadníky na každé křesílko na chodbě, spíše nabízíme k zamyšlení to, co většinou nebývá problematizováno. Pokud je nějaké místo volně přístupné, předpokládáme, že si ho může kdokoliv svobodně zvolit. Právě svoboda rozhodování ale může být ovlivněna dalšími faktory.

Jakým způsobem se děti dělí o místa, která jsou určena k relaxaci či zábavě, jsme se rozhodli sledovat pomocí *Analýzy užívání společných prostor třídy nebo školy*. Genderová perspektiva (tedy srovnání odpovědí dívek a chlapců) nám pomáhá otevřít otázku genderových stereotypů, které přispívají k dělení prostoru třídy a školy na holčičí a klučičí části. Pokud z analýzy vyplyne nerovnoměrnost dívek a chlapců v účasti na určitých aktivitách, je důležité diskutovat o jejích důvodech a důsledcích. Zároveň může analýza přinést údaje o rozporu mezi reálnou účastí a zájmem o aktivitu - některé dívky či chlapci se určité aktivity neúčastní, i kdyby do ní měli chuť. Důvodem obvykle bývá to, že se cítí nevítané a/nebo že se cítí nekompetentní. Obojí lze řešit úpravou pravidel nebo jen empatickým vyslechnutím jiného pohledu, které těm, kdo v aktivitě nyní dominují, „otevře oči“.

Z psychologie je známo, že pokud děti vyrůstají ve společnosti, kde se klade velký důraz na to, zda se jedná o dívku či chlapce a v závislosti na tom se od nich očekávají odlišné vlastnosti, schopnosti, chování a zájmy, přijímají i ony samy fakt, že jsou chlapcem či dívkou jako určující. Pohled na sebe sama se pak odvíjí od toho, zda splňují očekávání kladená na dívky či chlapce: *Jsem (správný) kluk, protože dělám věci, které dělají kluci.* nebo *Jsem (správná) holka, protože dělám věci, které dělají holky.* Ve smíšených kolektivech se pak pro děti stává velmi důležité udržovat hranice mezi dívkami a chlapci. Australská psycholožka Brownyn Davies [1] hovoří o praktikách, které udržují genderové hranice (tzv. *gender category maintanence*). Takovou praktikou může být například definování ping-pongu jako chlapecké aktivity. Ve třídě se o ping-pongu mluví jako o sportu, v kterém jsou lepší muži, ping-pongový stůl obklopují pouze kluci, když se přiblíží nějaká dívka, je kousavými poznámkami vytlačena, nebo pokud se ukáže, že ping-pong hraje dobře, může být považována za méně dívčí. Je zajímavé, pokud se na každou oblast školního života podíváme skrz otázku, do jaké míry tato aktivita udržuje genderové hranice. A pak se ptejme, jestli to chceme podporovat, nebo povedeme děti k tomu, aby zkusily o aktivitě přemýšlet jinak.

1) DAVIES, Brownyn. The discursive production of the male/female dualism in school settings. *Oxford Review of Education*. 15(3), 229-241.

↓
Příklad dotazníku, který z vlastní iniciativy vymyslely, realizovaly a vyhodnotily děti na prvním stupni ZŠ.

Oblíbené místo ve škole

- Jídelna 2
- Půda 7
- 5. Třída 3
- Gym 10
- 1. Třída 6
- Kostky 1

29

VE ŠKOLE MADIC HILL SME SE ZEPTALI 29 DĚTÍ KTERÉ MÍSTO JE JEJICH NEJOBLIBENĚJŠÍ

NEJVÍC HLASŮ DOSTALA TĚLOČVIČNA

NEJMÍN HLASŮ 1-DOSTALY KOSTKY NA CHODBĚ.

Ptát se dětí na jejich názor je věc, na které se pravděpodobně všichni shodujeme. To, do jaké míry děti hodnotí, zda se nám jako jejich vyučujícím daří zajistit pro ně férové podmínky pro učení, už tak běžnou součástí učitelské praxe nebývá. Škola má být místem, kde je dobře všem dětem, které ji navštěvují. Anonymní dotazování je jednou z cest, jak dát hlas všem z nich, jak zjišťovat potřeby všech dětí a jak odhalovat neformálně nerovné příležitosti a skrytou nerovnost.

Už tím, že toto na první pohled okrajové téma užívání společných prostor školy s dětmi pojmenujeme, vytváříme prostor pro sdílení názorů a porovnávání různých perspektiv. Tím přispíváme k tomu, že se odhalují skryté nerovnosti a férovost může být vnímána jako univerzálně platná hodnota.

Perspektiva dívek a chlapců pomohla v Leonině analýze rozbít představu o tom, že jde o jednotlivce. Naopak, ukázalo se, že síla kolektivu ovlivňuje rozhodování jednotlivců.

Dívky mohly pojmenovat to, co si předtím asi tolik neuvědomovaly. A naopak, pokud jsme jim v tomto případě dali možnost reagovat na výsledky analýzy – tedy jejich vylučování z veřejného prostoru školy - posílili jsme v nich sebevědomí a kompetence s tím do budoucna něco udělat, pokud se taková situace bude opakovat. Má velký význam bavit se s dětmi o tom, jak se cítí silné k tomu, aby si pro sebe uměly zajistit, co potřebují, aby se uměly za sebe a svá práva a potřeby postavit. Předpokládáme, že prostor věnovaný tomuto tématu ve třídě může do budoucna podpořit méně průbojné děti, dívky i chlapce, aby se ozvaly, pokud budou chtít herní koutky nebo relaxační místa také využít.

Co můžeme udělat pro to, aby byl školní prostor více inkluzivní?

Leona na konci vyjadřuje určitou bezradnost, jak naložit s výsledky analýzy. Zahraniční zkušenosti nám ukazují, že k vybudování skutečně férově sdíleného prostoru je potřeba hodně času, trpělivosti, ale i řízené podpory. Jaké konkrétní kroky by nyní mohly navazovat? Například:

- Vytvoření pravidel, která povedou k posílení sebevědomí dívek v dané oblasti: tedy umět hrát ping-pong.
- Přesnější pojmenování toho, jak má vypadat sdílení prostoru.
- Pojmenování hodnot rozmanitosti, přátelství a společné hry.
- Někdy může pomoci vytvoření chráněného území, v tomto případě dívky samy volaly po tom, aby se na ně nikdo při učení nedíval, případně aby to byly jen dívky.
- Nechat děti, které ping-pong chtějí hrát, ale nehrají, aby jako první popsaly ideální pravidla, která by mohla být předmětem dalšího jednání s dětmi, které ping-pong pravidelně hrají.
- Regulace, rozvrh, pravidelné střídání.

Škola má být místem, kde se zastáváme všech, a kde máme nástroje, jak zajistit férovější podmínky pro všechny. Otázka, jak nastavit pravidla respektující komunikace, aby vedla k férovějšímu chování, bude tématem poslední kapitoly.

Děti analyzují užívání společných prostor školy

Zkuste do analýzy sdíleného prostoru zapojit v co největší míře děti (a další vyučující). Ptejte se na oblíbená místa, ale také na to, čí to jsou oblíbená místa a proč. Vždy data sbírejte tak, aby bylo možné podívat se na výsledky z hlediska genderu (tedy jak odpovídaly dívky, jak odpovídali chlapci) a dalších pro vás relevantních kritérií (věku, zdravotního omezení apod.), a tím získávat podklady k tomu, aby analýza mohla případně sloužit k odstraňování nerovností.

4.3 Jak postupovat, když chceme, aby všechny děti rozuměly pravidlu Respektujeme se navzájem a sdílely ho?

Lenka:

Pravidlo Respektujeme se navzájem podle mě k nastavení fungující respektující komunikace nestačí.

Metoda

REFLEXE PRAVIDEL ŠKOLY

Cílem aktivity je zaměřit pozornost na způsoby, jakými ve vaší třídě nebo škole formulujete pravidla respektující komunikace, a zvážit přínosy „vizualizace“ těch hodnot, jejichž dodržování sice běžně považujeme za samozřejmé, ale právě jejich nedodržování bývá často příčinou školních konfliktů.

A Popis metody

POSTUP

1 Nejdříve si pojmenujte všechna pravidla, strategie a postupy, kterými ve vaší třídě (vašich třídách) posilujete respektující komunikaci (lépe ve větší skupině vyučujících). Napište si je na lepítka a vyvěste tak, aby na ně bylo dobře vidět a bylo možné je případně přeskupovat. Pokuste se zmapovat, zda se některá pravidla nebo popisy sdílených hodnot opakují. Pokud ano, přeskupte je tak, aby byla všechna pravidla popisující stejné myšlenky u sebe.

2 Shrňte, jakých oblastí se záznamy týkají – například pravidel v jídelně, způsobů řešit konflikty, jak komunikovat při hodině.

3 Poté podrobně prostudujte přiložený dokument. Jedná se o pravidla respektující komunikace ze základní školy Otto Wels Grundschule v Berlíně.

4 Zkuste si odpovědět na tyto otázky:

- → Které myšlenky, zmiňované v dokumentu, hrají roli i ve vašich třídních/školních pravidlech? (tyto výroky můžete označit barevně)
- → Které z výroků v pravidlech vás překvapují, nenapadlo by vás formulovat je písemně?
- → Máte ve vaší škole celoškolní pravidla respektující komunikace, nebo je otázka respektu zahrnuta pouze do třídních pravidel v jednotlivých třídách?
- → Jaké výhody může mít sdílený seznam hodnot a pravidel respektující komunikace?
- → Které myšlenky z berlínského dokumentu jsou pro vás inspirativní a chtěli byste je mít pojmenovány v rámci vašich třídních/školních pravidel také?

5 Diskutujte o svých postřezích.

→ Pravidla respektující komunikace v berlínské škole byla zaměřena na tři klíčové oblasti: respekt, rozmanitost a férovost a byla jednotná pro celou školu. Visela ve třídách a také na chodbách školy.

Pracovní list

Pravidla respektující komunikace Otto Wels Grundschule Berlin

Prostudujte pracovní list a zkuste si odpovědět na následující otázky: Které myšlenky, zmiňované v dokumentu, hrají roli i ve vašich třídních/školních pravidlech? Které z výroků v pravidlech vás překvapují, nenapadlo by vás formulovat je písemně? Máte ve vaší škole celoškolní pravidla respektující komunikace, nebo je otázka respektu zahrnuta pouze do třídních pravidel v jednotlivých třídách? Jaké výhody může mít sdílený seznam hodnot/pravidel respektující komunikace? Které myšlenky jsou pro vás inspirativní a chtěli byste je mít pojmenovány v rámci vašich třídních/školních pravidel také?

ROZMANITOST

Každý vypadá jinak.

Je dobře, že jsou lidé se světlou a tmavou kůží.

Kdyby všichni vypadali stejně, bylo by to nudné a nemohli bychom lidi dobře rozeznávat.

Rozmanitost znamená, že jsme každý jiný, nikdo není stejný.

Děti pochází z úplně rozdílných rodin.

Lidé jsou různého vyznání.

Rozmanitost a respekt patří dohromady, musíme respektovat všechny odlišné lidi.

FÉROVOST

Vyučující a rodiče zacházejí s dětmi férově.

Všichni lidé jsou si rovni.

Společná hra baví, jen když každý hraje fér.

Kamarády a spolužáky nenecháváme samotné.

Také k dětem, které nemám tak rád/a, musím být fér.

Fér je, když práci ve třídě dělíme spravedlivě.

RESPEKT

Respekt platí pro všechny.

Respekt k velkým i malým, k chlapcům i dívkám.

Respekt je naslouchání druhým.

Máme respekt před rodiči a vyučujícími.

Pomáháme starším lidem (nabídneme místo k sezení).

Chováme se přátelsky.

Mluvíme spolu přátelsky a s respektem (bez „obličejů“).

Respekt je důležitý, bez něj by nikdo na světě nezvládl překonat problémy.

Respektujeme osobní prostor ostatních.

B Naše zkušenosti s metodou

Lenka: Na semináři jsme se zamyslely nad tím, jaká pravidla vyjadřují, že se snažíme s dětmi posilovat vzájemný respekt a vytvořit z našich tříd bezpečný prostor pro všechny. V našich seznamech se opakovaly podobné myšlenky.

Jsme ohleduplní. Respektujeme se navzájem. Respektujeme NE, STOP apod. Nasloucháme si, mluví jen jeden, hlásíme se o slovo, používáme mluvítko. Jsme kamarádi, jsme si rovni, slova i ruce pomáhají, neubližují. Umíme se omluvit. Používáme: prosím, promiň, děkuji. Vážíme si svého okolí, své práce. Spolupracujeme. Pokud nerozumím, ptám se, mohu chybovat.

Když jsem na pravidla respektující komunikace narazila na chodbě berlínské školy, musím se přiznat, že v první chvíli mě to nijak zvlášť nezaujalo. Spousta těch výroků mi připadala zbytečných, příliš podrobných a navíc úplně samozřejmých. O mnohých věcech se ve škole s dětmi také bavíme, jen je prostě nemáme napsané.

U nás na škole pravidla tvoříme v každé třídě zvlášť. Já s dětmi o pravidlech hodně mluvím a v podstatě každý den se stane nějaká situace, kdy je některé pravidlo porušeno. Například nedávno děti z mé třídy porušily pravidla, ale stalo se to venku, ne ve třídě. Přišly za mnou a popisovaly mi, co se stalo cestou na oběd. Já jsem si u toho uvědomila, že pro ně může být nesrozumitelné, že pravidla visí jen v naší třídě, a že v každé třídě jsou třeba i trochu jiná. Když pravidla visí jen ve třídě a zůstávají tam zavřená, znamená to, že platí jen tam? A mimo třídu už ne? Ale děti by si přece měly naslouchat i venku, nebo doma s rodiči, není to vlastně vůbec pravidlo dané pouze pro tu jednu třídu. Kdyby u nás byla pravidla také na chodbě, pomohlo by to možná sladit nejen vyučující a děti, ale i rodiče a školu. Na dodržování pravidel by se pak mohl odkazovat opravdu kdokoliv, kdo se pohybuje ve škole, a to může mít svoje velké výhody.

→
Pravidla, která vyučující nejčastěji zmiňovali, když měli popsat, jakým způsobem je v jejich školách zajišťováno dodržování respektující komunikace..

Co se týká struktury berlínského dokumentu, vůbec by mě nenapadlo zahrnout do pravidel i *Rozmanitost*, a zároveň vysvětlit, že to znamená třeba to, že každý jsme jiný. My si o tom s dětmi povídáme, dokonce máme na zdi výrok: *Každý jsme jedinečný*. Ale nenapadlo by mě popsat, co to znamená. Přitom se může stávat, že děti vlastně nepřečtou, co to znamená, co je tím vlastně myšleno, když jsou to jen taková stručná hesla.

Líbilo se mi, že další z popsaných oblastí se jmenuje *Férovost*. Já mám zkušenost s takovým tím: *to není fér*. Pro každého totiž to, co je nebo není fér, leží trochu jinde. Takže by mě docela zajímalo, jak by to dopadlo, kdybychom popsali s dětmi v mé třídě, co je nebo není fér. V oblasti *Férovost* jsou opravdu návody, jak můžeme s druhými jednat, např. *Každý hraje fér*, *Nenecháváme děti samotné* nebo třeba to, že k dětem, které nemám rád/a, se taky musím chovat fér. Když se zamyslím nad tím, jaké spory děti mívají, tak jsou to opravdu často situace, kdy starší děti mají spory s mladšími, kluci a holky stojí proti sobě, někam se nepouštějí, odmítají si spolu hrát. Takhle napsané to získává na vážnosti, je to zdánlivě samozřejmé, ale ve skutečnosti není. Což potvrdila i analýza užívání společného prostoru, se kterou přišla Leona.

V oblasti *Respektu* je zmínka o tom, že respektujeme malé i velké, holky i kluky. Zrovna teď se stala během jedné hodiny matematiky taková situace, která není úplně výjimečná. Adam se rozlosováním ocitl ve dvojici s Petrou. A očividně dával najevo, že je z toho otrávený. Zavolal na kluky, aby se šli podívat, jakou má smůlu, že na něj zbyla holka. Vůbec jsem nevěděla, jak na to v tu chvíli mám zareagovat.

Klíčové je, jak pravidlu *Respektujeme se navzájem* rozumí děti. V mé i Lídině třídě pracujeme s pravidly od první třídy. Požádaly jsme obě třídy, aby pozorovaly, která pravidla jsou v paralelní třídě shodná s jejich a která jsou naopak rozdílná, resp. jsou rozdílně či shodně dodržována. Zapojit děti do toho, aby o svých pravidlech přemýšlely nejen na úrovni třídy, ale školy jako celku, mi přijde hodně smysluplné a přínosné.

↓
Ukázka pracovního listu jedné ze skupin dětí, které prováděly pozorování. Příklady shodných a rozdílných pravidel ve dvou různých třídách.

→
Obrázek s pravidlem pro tiché a hlučné přestávky. Jeho vznik byl inspirován debatou o celoškolním sdíleném pravidlu *Respektujeme se navzájem* z kapitoly 1.2.

Pro nás učitelky to bylo také užitečné. Když jsme se navzájem navštívily, všímaly jsme si, že pravidla se v obou našich třídách liší podle toho, jaká témata tam právě rezonují. Některá pravidla jsme sdílely, ale v určitých bodech se také lišily, zkrátka do obou tříd chodí jiné děti a jsou pro ně aktuální jiné výzvy, o trochu jiných tématech si povídáme, každá z nás se zaměřuje na trochu jiné oblasti, které se snažíme svým vlastním postojem modelovat a být pro děti vzorem.

Ditu také zaujala otázka podrobnějšího prozkoumání pravidla *Respektujeme se navzájem* a ve své třídě nabídla po dohodě s dětmi tři okruhy vážící se k otázce respektu: *respekt ke škole a učení, respekt k sobě, respekt k druhým*.

Děti z její třídy se nad nimi zamyslely a vytvořily následující seznam:

RESPEKT KE ŠKOLE A K UČENÍ

- Když učitelé a učitelky mluví, dívám se na ně (udržuji oční kontakt) a jsem potichu.
- Naslouchám, když se mluví o něčem důležitém.
- Snažím se soustředit na věci, které mám dělat.
- Zapojuju se do aktivit.
- Vážím si věcí, které jsou ve škole (např. šetřím materiály pro více využití), dávám pozor na majetek školy a neničím ho.
- Vážím si možnosti něco se ve škole naučit.
- Vážím si učitelů a učitelek, že tady s námi tráví tolik času.

RESPEKT K SOBĚ

- Vážím si toho, co dokážu.
- Chovám se bezpečně.
- Vážím si sám/sama sebe, protože jsem originál.
- Nepodceňuju se.
- Cením si svých nápadů.

RESPEKT K DRUHÝM

- Snažím se na svoji práci soustředit, abych nerušil/a ostatní.
- Respektuji pravidlo STOP.
- Když někdo mluví, naslouchám a dívám se jim do očí.
- Půjčuju si věci pouze, když mi to druhý dovolí.
- Když udělám něco špatně, omluvím se.
- Dělám druhým jen to, co bych chtěl/a, aby dělali oni mě.
- Pomáhám.
- Nejsme zlí na mladší.
- Neubližuju ostatním.
- Oslovuji ostatní tak, aby jim to bylo příjemné.
- Když se mi něco nelíbí, tak se nezačnu prát, ale vyjednám si to s nimi.

Dita byla s výstupem spokojená. V její škole se začalo o pravidlech a jejich významu mluvit víc než předtím. Ve vedlejší třídě se začalo více mluvit o tom, jaký dopad má hluk na děti, které samy hlučné nejsou. Děti formulovaly pravidlo: *Ve třídě je klid, na chodbě můžeme hlučet.* Další třída na stejné chodbě ale zareagovala ještě jinak. Děti se rozhodly férově střídat hlučné a tiché přestávky, aby to bylo fér pro všechny.

C Přínos pro vaši praxi

Lenka: Když se skupina učitelek podrobněji seznamovala s materiálem z německé školy, shodovaly se, že pro ně bylo překvapením, do jaké hloubky lze rozpracovat běžně používané pravidlo *Respektujeme se navzájem*. Uvědomily si, že pravidla respektující komunikace, sdílená napříč celou školou, jsou pro ně přesvědčivá a pravděpodobně usnadňují všem uvnitř školy jejich dodržování. Většina myšlenek popsaných v berlínských pravidlech zaznívá i v jejich třídách, povídají si s dětmi pravidelně o tom, jaká mají pravidla a jak důležité je jejich dodržování. Ne vždy ale jsou všechny děti na příjmu. Navíc, příliš obecné pravidlo respektování druhých může pro některé děti být mimo jejich dosah.

Hlavní otázky této kapitoly by se daly shrnout takto:

- Je pravidlo *Respektujeme se navzájem* dětem dostatečně srozumitelné?
- Potřebujeme mít sdílená pravidla respektující komunikace v rámci celé školy?
- Mohou podrobněji popsaná a vizualizovaná pravidla respektující komunikace nějak pozitivně ovlivnit chování dětí ve škole?

Jak a proč vytvářet sdílená pravidla respektující komunikace v rámci celé školy? A je to vůbec potřeba? Učitelka Lenka zmiňuje, že v její škole je zcela samozřejmé, že každá učitelka/učitel vytvářejí třídní pravidla společně s dětmi. Není to formální dokument, ale živý text, se kterým se v průběhu školního roku aktivně pracuje, který se reviduje, upravuje a doplňuje podle aktuálních potřeb, zkušeností a dovedností dětí v dané třídě. V její škole jsou sice ve třídách pravidla chování, ale už chybí popis dopadů určitého chování na druhé lidi. Tedy podrobnější prozkoumání otázky, kdy moje svoboda (nechci se nechat omezovat někým druhým) začíná narážet na svobodu druhého člověka (svým chováním omezuju někoho druhého).

Respektujeme se navzájem znamená, že si děti umí vyjít vstříc a chápou své různorodé potřeby. Proto by nás pedagogicky měly zajímat situace, kdy vidíme, že děti tuto různost nerespektují, vysmívají se jí nebo na ni útočí. Právě snaha o zajištění času a prostoru na společnou hru stála za *Analýzou užívání společných prostor školy*, kterou jsme přiblížili v předchozí kapitole. Jejím cílem nebylo diktovat dětem, kde si mají hrát, ale podpořit všechny děti v tom, aby se vzájemně vnímaly jako členové a členky jedné komunity, aby se respektovaly, trávily čas společnou hrou a spoluprací ve třídě a škole.

Vytvořením dialogického společenství, kde budujeme klima otevřenosti, vzájemného respektu a nenásilné komunikace, můžeme udělat nejvíce pro to, aby skutečně pravidlo *Respektujeme se navzájem* bylo srozumitelné všem, opíralo se o autentickou zkušenost dětí a bylo sdílené.

Zapojení rodičů

Zapojme do dodržování respektujících pravidel i rodiče. Třeba tím, že tato pravidla s nimi budeme sdílet. Ve třídách *Začít spolu* je jedním ze základních pedagogických principů intenzivní partnerská spolupráce s rodiči. Helena i Lenka, stejně jako některé další učitelky zapojené do projektu, učí podle zmíněného programu a popisují své zkušenosti ze spolupráce s rodiči v oblasti dodržování třídních pravidel:

Helena: Máme sebehodnocení, které děti každý týden dělají v rámci týdenních plánů. Máme zatím dvě pravidla, která reflektujeme: *Nasloucháme si* a *Moje slova i ruce pomáhají a neubližují*. A u každého máme návod, jak na to. S rodiči těch dětí, které porušují častěji pravidla, jsme si říkali, jak to doma funguje, a vyhodnotili jsme, jak by to mohlo být ve škole, a že zkusí být důslednější.

Lenka: Já jsem v rámci přípravy na společné setkání dítě-rodič-učitel/ka dala rodičům a dětem domů dotazník na dodržování pravidel. Rodiče u některých pravidel psali: *Nemůžu posoudit*. I u takových pravidel jako *Děkuju*, *Prosím*, *Nasloucháme* to bylo pro mě zajímavé zjištění, že si to rodiče nepřenesli k sobě domů a měli pocit, že to nemohou posoudit, že to je něco, co se posuzuje jen ve škole, ale doma ne. Až když jsme spolu o tom mluvili na třídních schůzkách, tak si uvědomili: *No ano, vždyť já když doma mluvím, tak mi opravdu pořád skáče moje dítě do řeči.*

Sdílené hodnoty školy

Zkuste si sepsat klíčové hodnoty, které jsou pro vaši školu důležité. Zeptejte se dětí, jestli vědí, na jakých hodnotách stojí škola, kterou navštěvují. Zkuste se na pravidla respektující komunikace podívat jako na sdílenou kompetenci, která se týká jednotlivých dětí, třídy jako celku i vyučujících. Tento mnohovrstevnatý pohled může pomoci lépe a přesněji vyjasnit, co se pod termínem respektující komunikace pro každou z cílových skupin skrývá a jak takovou kvalitu komunikace iniciovat a udržet. Tři sloupečky pravidel mohou začínat zájmeny já (učitel/ka), ty (žák/yně), my (třídní či školní komunita).

INSPIRACE Z KONKRÉTNÍCH ŠKOL

→
Pojmenovávejte s dětmi, co znamená respektující komunikace a jak se pozná. Popis pouze nežádoucího chování a navíc jazykem, který používá jen mužský rod, může znamenat, že principy vzájemného respektu zůstávají nečitelné.

→
Pravidla pro přestávku na základní škole Mozaika v Rychnově nad Kněžnou.

→
Jak ne/vypadá respektující komunikace a dodržování pravidel v základní škole Magic Hill v Říčanech u Prahy lze shlédnout v krátkém videu, které natočily samy děti. Ke každému sdílenému pravidlu školy děti vytvořily ilustrační video.

Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=NikfdRvn_nQ

→

Děti na základní škole Mozaika mají na chodbách školy k dispozici tzv. postupku. Popis kroků, jak postupovat v případě, že někdo nedodržuje pravidla školy.

→

Všechny děti, které navštěvují základní školu Lyčkovo náměstí v Praze, mají jednotná pravidla respektující komunikace, která jsou součástí školního řádu. Dětem jsou přístupná v žákovské knížce a jsou podepsána dítětem i rodiči.

Vstoupíš - pozdrav.
Odcházíš - rozluč se.
Chceš - řekni *prosím*.
Dostaneš - řekni *děkuji*.
Používej i ostatní "kouzelná" slova, která k sobě lidi přibližují.
Neskákej nikomu do řeči, každý má právo vyjádřit svůj názor.
Nikomu neubližuj - jen slaboši a zbabělci si musí dokazovat svoji sílu.
Nenič - každá věc, která ti posloužila, poslouží i druhým.
Netrap se - všechny dveře jsou zde otevřené, proto se přijď rozdělit o každou bolest i radost.
Mluv pravdu - lež a pomluva mezi slušné lidi nepatří.
Važ si sám sebe i druhých.
Braň všechny hodnoty, které chceš, aby jiní respektovali.
Neboj se překonávat překážky, neboj se neúspěchu.

Autorky

Mgr. Anna Babanová vystudovala Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PedF UK v Praze. Pracuje v organizaci Step by Step ČR jako metodička programu *Začít spolu* a v základní škole Škola Můj Projekt – Jižní Město jako učitelka matematiky pro první stupeň. Dlouhodobě se zajímá o problematiku genderově citlivé pedagogiky, individualizace v oblasti plánování a rozvoje kolegiální spolupráce. Podílela se na vzniku několika pedagogických příruček, zaměřených především na genderově citlivé vzdělávání.

Doc. PhDr. Irena Smetáčková, Ph.D. je vedoucí katedry psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Jejím oborovým zázemím je psychologie, pedagogika a sociologie. Věnuje se zejména tématům ze sociální a pedagogické psychologie a psychologie genderu. Výzkumně se zabývá třemi oblastmi: genderové socializaci ve škole, profesní náročnosti učitelství a typům komunikace mezi vyučujícími a rodiči. Vedla a podílela se na řadě výzkumů, je autorkou odborných článků a knih. Vedle výzkumné činnosti dlouhodobě spolupracuje na projektech praktického charakteru, jakým je i tento.

Gender Studies, o.p.s.

Gender Studies, o.p.s. je nevládní neziskovou organizací, která slouží především jako informační, konzultační a vzdělávací centrum v otázkách vztahů mužů a žen a jejich postavení ve společnosti. Motivujeme ženy a muže, aby se postavili diskriminaci a omezování na základě pohlaví, pomáháme při nastavování rovných podmínek ve vzdělávání pro dívky i chlapce, podporujeme děti a mladé, aby si vybrali povolání bez ohledu na pohlaví a genderové stereotypy. Školíme zaměstnavatele ve způsobech zajišťování rovných příležitostí svých zaměstnanců a zaměstnankyň, provádíme genderové audity ve firmách, organizacích a institucích, pořádáme konference, vydáváme odborné publikace. Provozujeme veřejnou feministickou a genderovou knihovnu, vydáváme elektronický zpravodaj Rovné příležitosti v souvislostech a zajištujeme názorovou platformu FEMINISMUS.CZ. Ve veřejném prostoru otevíráme společenské debaty o tématech souvisejících s rovnými příležitostmi žen a mužů, genderem a feminismem.

genderstudies.cz
zpravodaj.genderstudies.cz
feminismus.cz

Step by Step ČR, o.p.s.

Step by Step ČR, o.p.s. je nevládní neziskovou organizací, která je součástí mezinárodní sítě International Step by Step Association a v České republice je od roku 1994 jedinou držitelkou licence na šíření a rozvoj programu Začít spolu. Program *Začít spolu* se zaměřuje na výchovu a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku. V současné době podle něj pracuje více než 150 mateřských a 80 základních škol po celé České republice. Program *Začít spolu* pomáhá vychovávat děti k tomu, aby znaly svoji hodnotu, hodnotu ostatních lidí i světa, který je obklopuje, a byly si vědomy své vlastní zodpovědnosti a svých možností. Principy programu jsou: společné vzdělávání pro všechny, učení v souvislostech, aktivní partnerství s rodiči, aktivní zapojení dítěte a orientace na dobré mezilidské vztahy a pohodu dítěte. Mezi hlavní poslání Step by Step ČR, o.p.s. patří vzdělávání a podpora profesního a osobnostního rozvoje pedagogů a pedagožek a jejich kolegiální spolupráce, podpora inkluzivního vzdělávání na školách a zapojování rodičů a širší komunity do vzdělávání, zprostředkování přenosu zahraničních zkušeností do českého prostředí a zajišťování vzájemné inspirace mezi školami, podpora výzkumu a vývoje v oblasti vzdělávání a osvětová a publikační činnost.

www.zacitspolu.eu

Při vzniku této metodické příručky jsme společně s šestnácti učitelkami z prvního stupně základních škol pracovali na mapování a ověřování metod, které vedou k rozvoji učitelských kompetencí. Výsledkem této práce je soubor dvanácti ověřených metod kolegiální podpory, které umožňují vyučujícím lépe rozpoznávat a poskytovat příležitosti pro učení dětí, a díky tomu podporovat rozmanitost, vzájemný respekt a principy rovnosti mezi dětmi.

Gender Studies, o.p.s.