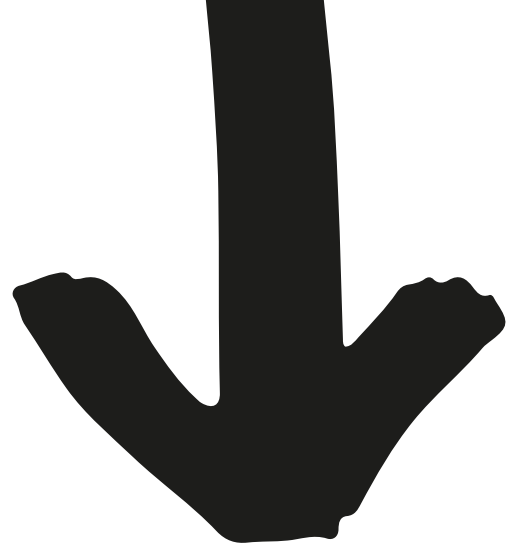


**EVALUAČNÍ ZPRÁVA
PROJEKTU FUTUROPOLIS:
ŠKOLA EMANCIPACE**



Evaluační zpráva projektu Futuropolis: škola emancipace
Autorka a autor: Kristýna Hrubanová a Dan Vykoukal
Autor kreseb: Dan Perjovschi
Sazba a grafika: Denisa Kuimicidis
Vydalo NaZemi, 2023
ISBN: 978-80-88150-52-7



OBSAH

O projektu a evaluačních otázkách	2
Slovník	5
Let projektem (s čím jsme se potkali *y oproti realitě a plánu)	8
Metodologický design evaluace projektu	12
Nástroje evaluace	13
Evaluační matice	16
Výsledky evaluace.....	17
Shrnutí hlavních zjištění	18
Jak rozumí vyučující principům a přínosu kritické pedagogiky a jak ji používají ve své praxi?	22
Byla posílena sebedůvěra vyučujících otevírat aktuální témata a zasazovat zkušenosti žáků a žákyň do souvislostí?.....	29
Byla posílena schopnost dialogického vztahu vyučující-studující?	33
Co ve fungování školy a nastavení výuky podporuje a co brání zvyšování pocitu vlastní politické účinnosti studujících a resilienci vyučujících?	37
Co ve fungování školy a nastavení výuky podporuje a co brání používání adaptovaných metod kritické pedagogiky, promyšlení budoucnosti a systémového myšlení?	41
Vedly aplikované metody ke zvýšení politické účinnosti studujících a pochopení souvislostí mezi vlastním životem a velkými společenskými tématy?	44
Diskuze	48
Call to action, pokračování	51



O PROJEKTU A EVALUAČNÍCH OTÁZKÁCH

V posledních třech letech jsme podnikli* pedagogický inovační experiment. V rámci projektu Futuropolis: Škola emancipace jsme v českém vzdělávacím prostředí zkoušeli* realizovat přístup kritické pedagogiky Paula Freireho a kombinovat jej s metodami systémového myšlení a promýšlení budoucnosti či s důrazem na zapojení emocí, smyslů, umění a imaginace. Chtěli* jsme, aby vzdělávací praxe podpořila mladé lidi ve schopnosti aktivně čelit bezmoci a nejistotě vyplývajícím ze změn současného světa. Proto jsme potřebovali* prostor pro hledání nové metody i pro experimentování a posouvání hranic a limitů své představivosti.

Vytvořili* jsme tým 30 vyučujících¹, provázejících², metodiků, metodiček, umělkyň, artistek celkově ze dvou neziskových organizací, šesti základních škol a dvou víceletých gymnázií. Společně jsme zkoumali*, jak může vypadat kritický pedagogický přístup v českém prostředí, a ten se snažili* realizovat ve třídách druhého stupně a odpovídajících třídách víceletých gymnázií. Otevírání aktuálních témat, prohlubování chápání kritické pedagogiky, experimentování ve třídách, reflexe a zachycování zkušeností tvořily děj našeho projektu. Vytvořili* jsme živou učebnici, kam zachycujeme prozkoumanou metodu, zorganizovali* Letní školu kritické pedagogiky a dále navazujeme na vytvořenou práci.

Tato zpráva je reflexí toho, kam nás současný stav základních škol a společnosti pustil, co v něm bylo možné a na co jsme narazili*, a tak evaluační zprávu čtete i jako diskuzi a podněty ke změně směrem k vizi.

„Naším cílem je vzdělávat generaci, která bude tvořit svět fungující pro všechny, ne se jen přizpůsobovat současnému neudržitelnému nastavení světa.“

Tvoříme vzdělávání, které budou žáci a žákyně považovat za smysluplné a které je vybaví dovednostmi empatie, kritického či systémového myšlení a vizionářstvím, aby mohli tvořit svět budoucnosti, ve kterém si přejí žít.“*

Čerpáme z principů akčního výzkumu, kdy jsme v průběhu projektu reflektivně zachycovali* zkušenosti během toho, co jsme se společně snažili* o změnu obsahů a principů výuky a vlastního jednání. V evaluační zprávě ale můžete čekat i popis zkušeností s přístupy, které nám pomohly zachytit hlasy a pohledy studujících.

Zde předkládáme **evaluační otázky**, které jsme si položili* na začátku projektu a které tvoří kostru naší reflexe.

- *Rozumí pedagogové a pedagožky principům a přínosům přístupu kritické pedagogiky a technik future thinking (dále jako promýšlení budoucnosti) a systems thinking (dále jako systémového myšlení) a do jaké míry je používají ve své pedagogické praxi?*
- *Byla posílena sebedůvěra učitelů a učitelek otvírat aktuální témata a zasazovat zkušenosti žáků a žákyň do souvislostí?*
- *Byla posílena schopnost dialogického vztahu vyučující-studující?*
- *Co ve fungování školy a nastavení výuky podporuje a co brání používání adaptovaných metod kritické pedagogiky, promýšlení budoucnosti a systémového myšlení?*
- *Co ve fungování školy a nastavení výuky podporuje a co brání resilienci učitelů a zvyšování pocitu vlastní politické účinnosti žáků a žákyň?*
- *Vedly aplikované metody ke zvýšení jejich (studujících) vlastní politické účinnosti, pochopení souvislostí mezi vlastním životem a velkými společenskými tématy?*

Vedle evaluačních otázek přikládáme i **otázky, které se více pojí s naší osobní vizí vzdělávání.** Otázky, které se více dotýkají našich hlubokých pedagogických přání i obav a které této evaluační zprávě dodávají vizi, směr, politiku a které souvisí s tím, co chápeme jako zmocňování, emancipaci:

- *Jak vnášet porozumění systémovým příčinám dnešních problémů do učiva už na 2. stupni základních škol?*
- *Jak překračovat hranice vzdělávání zaměřeného na rozum a probouzet otupělé smysly těla?*
- *Jak rozšiřovat představivost (imaginaci) o tom, jaký svět je možný?*
- *Jak vystupovat ze vzorců „my víme, vy se učíte“ a učit se společně?*
- *Jak vzdělávat pro svět, který ještě neexistuje?*
- *Jak najít pohodu v nepohodě, vnitřní stabilitu v nejistotě?*
- *Jak se ve vzdělávání nevyhýbat kontroverzním politickým otázkám dnešní doby a zároveň neindoktrinovat?*
- *Jak kriticky rozkrývat mocenské vztahy, ptát se, kdo má zájem situaci udržovat, kdo z ní těží, a přitom společnost nedělit, ale propojovat?*

Za organizací a realizací projektu stojí tým z organizací NaZemi a Institutu úzkosti – metodici a metodičky, mentoři a mentorky, umělkyně. V konzultačních rolích s námi spolupracovali a na zprávě se podíleli akademičtí pracovníci z pedagogických programů v Brně a Zlíně.

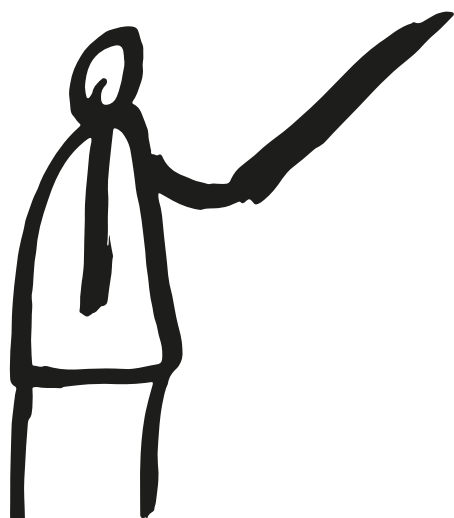
Přejeme transformativní čtení,

vaše Futuropolis

1 Pedagogové a pedagožky II. stupně základních škol a osmiletých gymnázií.

2 Provázející v projektu můžeme chápat jako aktivní lidi, kteří jednotlivé vyučující (každý*á vyučující má v projektu svého nebo svou provázející) podporují.

SLOVNÍK



V projektu Futuropolis: škola emancipace jsme pracovali s pojmy (a v pojmech), které mohou být vám, kteří*ré zprávu čtete, možná nesrozumitelné. Proto vytváříme prostor pro slovník. Experimentování přináší nové situace, které potřebují pojmenování.

Aktuální, generativní a akademická témata

Rozlišení generativních, aktuálních a akademických témat nám pomáhalo hledat cesty, jak smysluplně naplnit obsahy vyučovaných předmětů. Rozlišení těchto témat umožňuje volit obsah, které přinášíme, pokud chceme zároveň reflektovat vlastní demokratické jednání a svou snahu zaměřit se na svět studujících. Generativní témata vycházejí od samotných studujících. Aktuální témata jsou taková, která se objevují ve veřejných promluvách, a proměňují tak veřejné mínění a diskurz. Akademická témata chápeme jako zásadní znalosti nutné pro porozumění světu okolo a vycházejí z představ o tom, co je ve společnosti „potřebné vědět“.

Artivismus

Artivismus je kreativní kombinací aktivismu a umění, ve kterém se snoubí snaha přistoupit k interpretaci a změně světa skrze jinou formu, než je jazyk (zvláště ten akademický). Artivismus v našem projektu umožňoval zapojit celistvost a s ní i emoce, pocity, prožitky, sny, beznaděje.

Future thinking a Imaginace

Přístupy Future thinking, v českém překladu Promýšlení budoucností, nám umožňují porozumět světu jako místu, které máme společně utvářet, a budoucnosti, která je ještě nezformulovaná a čeká na naši akci. Tyto přístupy pomáhají vyhnout se cynické představě, ve které je svět předem určený. Proces imaginace nám tak pomáhá překonat vnitřní bariéry a naučenou bezmoc a vytvářet podobu světa, který by fungoval pro všechny.

Kritická pedagogika a slovo kritický

V naší práci tvoří kritická pedagogika základní východisko, které umožňuje nakládat s rozložením společenské i individuální moci a bezmoci. Kritická pedagogika čerpá z kritických přístupů, které pomáhají rozkrýt význam institucí, norem a společenskému statu quo. Kritická pedagogika pak hledá způsob, jak skrze vzdělávání proměnit situace tak, aby nedocházelo k útlaku, ale k posilování schopnosti naplnit své potřeby → zmocnění.

Provázející a vyučující

Naše práce se odehrávala v dialogu. Na seminářích, ale i v prostředí škol i v online prostoru. Pro udržení kontinuity i pro podporu práce a změny měli*ý vyučující vlastní provázející, kteří*ré jim byli*ý metodickou, mentorskou a lidskou podporou při práci v překračování limitů.

Politická účinnost a moc

Politická účinnost a moc je pro nás aktivním postojem, přesvědčením a mnohdy i pocitem vlastní politické moci a možnosti měnit svět okolo. Moc chápeme jako schopnost jedinců i společenství aktivovat své zdroje pro naplňování potřeb, a tak ji nechápeme jako moc jednoho na druhém (moc jednoho na úkor druhého). Věříme, že moc mezi sebou můžeme sdílet způsobem, který umožní naplnění potřeb všech.

Systémové myšlení

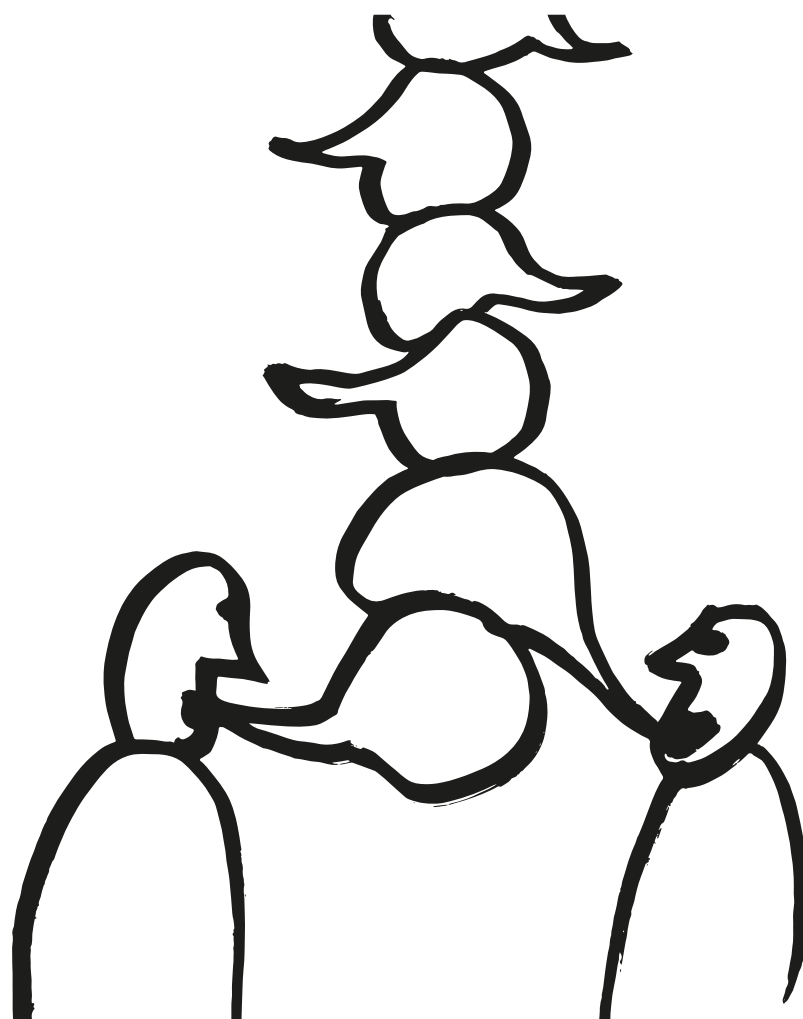
Systémové přístupy a myšlení nám umožňují porozumět komplexnosti přírodních i společenských systémů, ve kterých se pohybujeme. Současná povaha společenských problémů (např. sociální nerovnost, klimatická změna, duševní zdraví) jsou ze své podstaty komplexní problémy, které vyžadují řešení a pochopení na úrovni jejich hlubších příčin, a nikoli pouze dopadů. Systémové myšlení nám tak v projektu pomáhá zůstat u problémů, sledovat jejich dynamiku a hledat hluboké příčiny.

Spirála kritické pedagogiky

Námi vytvořený pedagogický model lze chápat a vidět jako opakující se spirálu. Pro formulaci podoby metody jsme vycházeli z východisek i z praxe pedagogů a pedagožek kriticky vyučujících, samotná spirála ale není všeobecně etablovanou metodou, a tak náš projekt cílil na její „zakoušení“.

Živá učebnice

Živá učebnice je sbírkou metod, konceptů a příběhů na stránce www.futuropolis.cz, které pomáhají vytvářet nový, kritickopedagogický přístup na základních školách v ČR.



LET PROJEKTEM

(S ČÍM JSME SE POTKALI*Y OPROTI REALITĚ A PLÁNU)



V našem projektu jsme předpokládali*y klidný průběh společných setkávání, ve kterých se budou prolínat schůzky provázejících s vyučujícími na školách, nové metody a přístupy, náslechy v hodinách, výjezd do zahraničí za inspirací a čas na rozhovory s žáky a žákyněmi.

Ve skutečnosti jsme se ocitli*y v pandemické krizi a fyzickém odloučení, ve kterém odzkoušené způsoby toho, jak se bavit o citlivých tématech a podporovat dialog, nestačily. Ocitli*y jsme se v hluboké krizi duševního zdraví, kterou jsme pocítili*y i uvnitř našeho týmu. Narazili*y jsme na mnoho rozporů, když jsme se snažili*y proměnit vlastní jednání i situace kolem sebe s ohledem na to, co si přejeme. Proto potřebujeme okolnosti a jejich dopady na tým a společnou práci pojmenovat.

1. Pandemická opatření a nejistota ohledně povahy nemoci náš tým na jaře roku 2021 uvrhly do nové situace. Potřebovali*y jsme vyvažovat péči o zdraví své i druhých a zároveň hledat možnou podobu kritické pedagogiky v českém prostředí. Oproti fyzickému dialogu ve skupině jsme byli*y odkázáni*y pouze na online konferenční nástroje. Tento stav, trvající bezmála polovinu našeho projektu, měl několik významných důsledků, a to v podobě limitů i příležitostí.
 - a. Limit: Nebylo možné se fyzicky scházet s vyučujícími ani se studujícími. Namísto původního plánu (náslechy, pozorování, dialog s žáky a žákyněmi) jsme se rozhodli*y pro časté online reflektivní setkávání v celé síti futuropolis či jako vyučující a jejich provázející. Tento limit ovlivnil design původně zamýšleného akčního výzkumu, stejně tak ovlivnil i podobu výjezdu za inspirací do zahraničí.
 - b. Příležitost: Zkoumali*y jsme kritickou pedagogiku i aktuální společenská témata (gender) v online prostoru. Pro přirozené kognitivní i mezilidské konflikty, které jsou součástí dialogického přístupu, bylo třeba vytvořit prostor pro zkoumání v online prostředí, a tak jsme stáli*y na hranici svých schopností dialogického přístupu. Oproti fyzickému setkávání, kde je snazší reagovat na pocity a emoce i vést k porozumění, jsme se učili*y být trpěliví*é s diskomfortem a napětím. Díky tomuto experimentování vzniklo také několik podpůrných materiálů pro práci v online prostředí.
 - c. Limit: Realita pandemické krize v roce 2021 mohla výrazně ovlivnit dotazníkové šetření o postojích k občanské angažovanosti, které jsme realizovali*y na základních školách na podzim roku 2021. A to v míře, kterou nezjistíme pro kvantitativní povahu šetření.
 - d. Příležitost: Realita fyzického odloučení od skupin a tříd vytvořila prostor pro hlubší rozhovory a pro jiné způsoby empatie s druhými a vzájemnou podporu, která nám pomáhala zůstat trpělivými s náročnými tématy (gender). Zároveň zvýraznila i potřebu přijetí, kontaktu a důvěrného prostředí, která rezonovala napříč týmem projektu i širší společností. Podobně tak situace odhalila vážnost aktuálních společenských a systémových témat, na které jsme mohli*y v projektu navázat (duševní zdraví, genderová stereotypizace, genderovaná péče).
 - e. Limit: Nejistota panující ve školství v době pandemie byla obrovským limitem sama o sobě, jakkoli trefně ilustrovala nejistotu světa a systémů, ve kterých žijeme. Nejistota byla pro plánování našeho týmu velkou přítěží (např. u společných fyzických výjezdů s vyučujícími, které jsme museli*y několikrát rušit či odsouvat). Pro vyučující byla nejistota velkým limitem při plánování a realizaci experimentů a pro návštěvy provázejících, protože změny v pokynech ohledně organizace výuky přicházely nečekaně a často z týdne na týden.

2. Hlubší krize duševního zdraví, kterou katalyzovala pandemická situace a s ní spojená opatření, se projevila i uvnitř našeho týmu. Odloučení, obava o zdraví, větší množství duševní i pečující práce významně ztížily naše pracovní podmínky. Zároveň jsme díky situaci byli* y schopni* y problémy, které jsme prožívali* y, pojmenovat a dále společně s vyučujícími i studujícími zkoumat. A tak je naše živá učebnice a zkušenost obohacena o práci s tématy duševního zdraví.
3. Během projektu jsme si uvědomovali* y, kolik cílů jsme si zvolili* y a chtěli* y v projektu splnit:
 - formulovat a odzkoušet možnou podobu kritické pedagogiky v českém prostředí a vytvořit pro to obsahovou a metodickou podporu,
 - prohloubit své znalosti v aktuálních společenských tématech,
 - zapojovat do výuky tělesnost, emoce, vizualitu a vyhnout se pouze kognitivní činnosti,
 - propojovat různé aktéry ve vzdělávání (umělecký a pedagogický svět), zkoumat hlasy studujících a jejich proměny občanských postojů.

Tato mnohost vytváří náročný prostor pro zachycování, reflexi a evaluaci. Nemáme jednoduchý a jasný design evaluace, který by umožnil všechny tyto cíle zanést do jednoduchého modelu, ze kterého bychom dostali* y jasná, exaktní data. Celý projekt vypadal jako taneční kurz, ve kterém jsme se snažili* y tančit se všemi cíli a situacemi společně. Evaluační zpráva je tak výpovědí o tanci, který proběhl, a o mírných detailech, kterých jsme si během pohybu a pozorování všimli* y. Je zachycením experimentu v pohybu, a stejně tak vypadá i tato evaluační zpráva. Všimá si změn a ty pojmenovává. Doporučuje další kroky a kurzy, které by nám pro plynulost mohly pomoci. Jaké to je tančit společně např. kruhové tance nebo kankán v strukturovaném prostředí škol?

O dalších (radostných, chmurných, transformačních, nudných) momentech naší práce si můžete přečíst náš Deník, ve kterém jsme zkušenosti v projektu zachycovali* y.

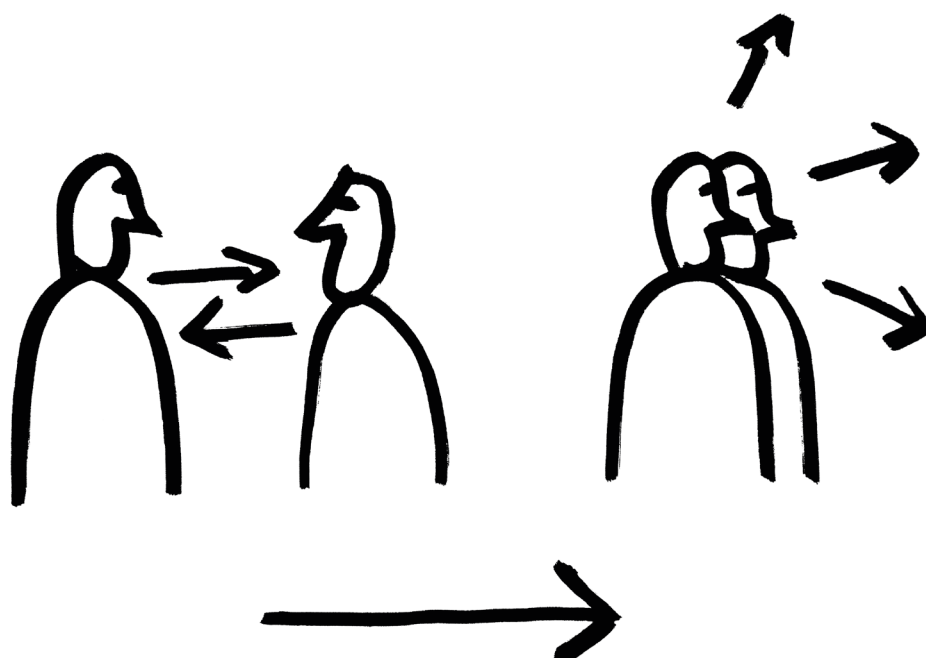
V hrubých obrysech

Projekt začal v lednu 2020, prvního půl roku jsme se zaměřovali* y na společné prozkoumávání přístupů kritické pedagogiky, systémového myšlení, promýšlení budoucností a současných epochálních témat (klimatická změna, gender, společenské nerovnosti, zdraví, práce) v užším týmu Futuropolis. V říjnu jsme začali* y se společným zkoumáním kritické pedagogiky a aktuálních témat také se zapojenými vyučujícími, a tým tak rozšířili* y. V online prostředí jsme pracovali* y 9 měsíců a společně se snažili* y dostat ke kořenům kritické pedagogiky i jednoho z epochálních témat (gender). Až v září 2021 jsme se potkali* y poprvé „naživo“ na tematickém výjezdu ke klimatické změně. Začali* y jsme v té době i navštěvovat vyučující na základních školách. Následovala tematická setkávání, která se opakovala cca po dvou měsících (témata: nerovnosti, škola, zdraví), s průběžnými schůzkami provázejících a vyučujících v mezičase, které sloužily k hlubšímu chápání témat či ke vzájemné podpoře v práci. V létě 2022 proběhla Letní škola kritické pedagogiky ve Slavonicích, která multiplikovala dosah kritické pedagogiky, otevřela komunitu a podpořila síť dalších lidí vyučujících kriticky. Na podzim roku 2022 proběhlo reflektivní setkání celé skupiny, postupná finalizace a uzavírání materiálů a přechod k reflexi a evaluaci projektu.

Celý projekt doprovázely pravidelné reflexe, záznamy a dotazníková šetření zaměřená na výzkum postojů občanské angažovanosti studujících.

Zásadní metodické výstupy nese Živá učebnice, ve které najdete možný metodický postup pro práci s kritickou pedagogikou, texty věnující se kritické pedagogice a zvoleným tématům, soubor aktivit a kódů, které mohou vyučující využít k práci ve vlastní výuce.

METODOLOGICKÝ DESIGN EVALUACE PROJEKTU



Než se vnoříme do výsledků našeho bádání, potřebujeme nastínit svou metodologickou myšlenkovou cestu a současný design evaluace. Představíme jednotlivé nástroje a aktivity v projektu, které napomohly průběžně odpovídat na evaluační otázky, jež jsme si kladli* y ještě před projektem. Součástí této kapitoly je i představení změn, které jsme byli* y nuceni* y (kreativně) podniknout v době pandemických opatření, jež s naší původně plánovanou metodologií zahýbaly. Na konci kapitoly představujeme jednotnou evaluační matici zvolených nástrojů a evaluačních otázek.

NÁSTROJE EVALUACE

1. Akční výzkum

Primární design naší práce jsme stavěli* y na principech akčního výzkumu. Akční výzkum cílí na reálnou změnu situace, o kterou se jako výzkumníci či výzkumnice a aktéři či aktérky snažíme. V našem případě změnou myslíme proměnu pedagogického jednání a pedagogické reality směrem ke kritickému přístupu (který pojmenováváme v kompetenčním modelu). K této změně se dostáváme ve společném partnerském dialogu, reflexi pedagogické zkušenosti, která přichází se snahou o změnu situace. Cyklus uzavíráme hledáním dalších kroků a novou akcí a reflexí. Partnerský přístup a společná pozice „dvou a více bádajících“ byla klíčovým principem naší práce. Nikdo z týmu Futuropolis na začátku projektu nebyl expertem či expertkou na kritickou pedagogiku; pro všechny z nás byly tyto tři roky jedním z prvních hlubších zkušeností s kritickými přístupy ve výuce, a to znamenalo mnoho změn pro všechny aktéry změny. A tak jsme spojovali* y výzkum s dalšími aktivitami, zejména v rovině kolegiální podpory, aby bylo možné individuální zkušenosti a změny přetavit do sdílené znalosti sítě pedagogů a pedagožek, která tvořila zároveň podporu pro všechny další akce.

Akční výzkum se v pedagogickém prostředí etabloval zejména skrze modely zkušenostně-reflexivního učení, na kterých stojí (např. Dewey, Lewin, Korthagen), a tento opakující se cyklus vytvořil jistou představu (zejména u nás, na začátku projektu) o rytmu toho, jaké kroky máme podniknout, když se pouštíme do akčního výzkumu. Spadli* y jsme do zažité představy, že akční výzkum má vypadat jako vždy podobně se opakující smyčka: (i) pozorování v hodinách, (ii) reflexe, (iii) hledání nových možných cest, (iv) akce a opakování cyklu, to vše v prostředí škol, tříd, v jedné místnosti s vyučujícími i studujícími. Akční výzkum lze mnohdy v pedagogickém výzkumu chápat až technicistně, metodologicky přísně a lineárně-kauzálně (jde odněkud někam). Pandemická situace nám s naší představou rytmu, cykličnosti a jednotného sběru dat zahýbala a my potřebovali* y hledat jiné cesty a jiné tempo, kterému bychom stačili* y.

Zjistili* y jsme, že se není možné pevně držet cyklů akčního výzkumu ve chvílích, kdy se nemůžeme fyzicky setkávat a kdy se radikálně změnila podoba výuky na školách. Navíc, ve chvílích, kdy bylo třeba se potkávat nejvíce (na začátku projektu) a docházelo ke konfrontacím při setkávání s kritickými přístupy, jsme se setkávat nemohli* y. Reagovali* y jsme tak na proměnlivost doby a vytvořili* y dodatečný prostor pro reflexe a sdílenou podporu pro změny, které se dějí ve výuce i v životě. Zároveň jsme prostor pro reflexe vedli* y linkou kritického uvažování a tázání (význam struktur, prostředí, vnitřních přesvědčení pro naši zkušenost), které jsme pak zachycovali* y do reflektivních deníků a později se k nim vraceli* y a navazovali* y na ně na společných setkáních. V cyklu akčního výzkumu byla najednou novým neozkoušeným jednáním naše každodenní zkušenost, kterou jsme žili, a tak věříme, že bylo navýšení reflektivity i metodologicky efektivním tahem.

Také jsme se rozhodli*ý akční výzkum podpořit prvky narativní analýzy. Na konci projektu jsme po sesbírání všech ostatních dat pozvali*ý vyučující k vyprávění celkového příběhu o jejich cestě projektem a kritickou pedagogikou. Tyto příběhy jsme analyzovali*ý (každý zvláště, dohromady mezi sebou i dohromady s dalšími výstupy) a hledali*ý jsme odpovědi na evaluační otázky více z celostní perspektivy. Narativní přístup umožňuje zachytit zkušenost člověka ve formě, ve které jsme schopni*ý lépe porozumět konfliktům, osobním proměnám, bourání zažitých představ, vytváření nových způsobů jednání. Zachycený příběh nám tak umožnil doplnit celistvost proměn. Věříme, že lépe reaguje na potřeby i principy projektu a že zároveň vhodně doplnil design, který projektu dal akční výzkum.

2. Baseline dotazníky studujících

Provedli*ý jsme dotazníkové šetření, ve kterém jsme zkoumali*ý postoje občanské angažovanosti (political efficacy) žáků a žaček, jejichž vyučující byli*ý zapojeni*ý do projektu. Informace z šetření slouží pedagogům jako zpětné vazba o kultuře a postojích studujících. Umožnily také zkoumat možný vliv vyučujících ve třídách a s tím i zvýraznit podobu bariér a příležitostí školy.

Dotazník, který jsme používali*ý, jsme převzali*ý z praxe výzkumné dvojice Westheimer & Kahne (2004). Autoři v občanském vzdělávání vnímají tři podoby, typy občanských postojů. Občanství orientované na (i) osobní odpovědnost, (ii) participaci na věcech veřejných a (iii) sociální spravedlnost. Všechny 3 typy vnímáme jako podstatné pro zdravou podobu aktivního jednání ve světě, jenže podle autorů se drtivá většina projektů na občanské kompetence zaměřuje na první, popřípadě na druhý typ občanství (podporuje pocity osobní odpovědnosti a vlastního přispívání a zapojování do stávajícího systému). Avšak třetí typ občanství, zaměřený zejména na reflexi sociální spravedlnosti současného společenského uspořádání, zůstává opomíjen. Díky opomíjení třetího typu občanství může docházet ke vzdělávací reprodukci jednání, které ve veřejném prostoru posiluje současný status quo a neumožňuje jeho smysluplnou proměnu³. V projektu Futuropolis jsme cílili*ý právě na tvorbu kompetencí pro třetí typ občanství.

Výzkumná otázka: Posunulo se vnímání občanských postojů u tříd zapojených skrze vyučující do projektu Futuropolis směrem k občanství zaměřenému na sociální spravedlnost?

Podotázky: Pokud se posunulo, co mohlo za změnami stát? Pokud ne, co mohly být bariéry?

Třídy zapojené do projektu vyplňovaly vstupní (baseline) dotazníky v době před zahájením seminářů s vyučujícími (podzim 2020). Výstupní dotazníky vyplňovaly po ukončení spolupráce s vyučujícími (červen 2022 / září a říjen 2022). Ve výsledcích mluvíme o tom, co dotazníkové šetření přineslo.

³ O práci autorů a typologii aktivního občanství můžete najít informace ve studii: Westheimer, J., Kahne, J. What Kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy (2004). *American Educational Research Journal Summer 2004*, Vol. 41, No. 2, pp. 237–269.

3. Případové studie škol

Případové studie škol jsou zpracovanou sbírkou shrnující mocenské analýzy, které realizovali* y vyučující na zapojených školách. Studie stojí na metodických experimentech zapojených vyučujících a měly za cíl zkoumat rozložení moci a mocenské vztahy na úrovni vlastní školy, popřípadě jednotlivých tříd. Záměrem bylo umožnit vyučujícím i studujícím lépe porozumět vztahům a možnostem ovlivňovat dění ve škole, rozhodovací procesy a také pojmenovat míru politické účinnosti jednotlivých aktérů. Případové studie mají vždy jiný formát, který vychází ze specifických potřeb i představ vyučujících o tom, co je možné zkoumat a sdílet při reflexi mocenské situace ve vlastní škole.

4. Sběr hlasu studujících (rozhovory se studujícími)

Sběr hlasů studujících kopíruje záměr předchozího nástroje – zkoumat podobu sdílení moci ve třídách a školách, a to z perspektivy studujících. Oproti předchozímu nástroji, ve kterém případové studie realizovali* y vyučující společně se studujícími, hlasy studujících sbírali* y provázející projektu. Sběr hlasů, ze kterého čerpáme v této evaluační zprávě, se tak přímo zaměřuje na otázky moci a bezmoci, na postoje a přesvědčení studujících o možnosti měnit svět kolem sebe. V Živé učebnici ale můžete najít další sběry hlasů věnované epochálním tématům (změna klimatu, zdraví, školství aj.).

5. Fokussní skupiny s vyučujícími

Fokussní alias ohniskové skupiny jsme v našem projektu mířili* y na svět vyučujících a jejich pocity sebedůvěry otevírat aktuální témata a na příležitosti a limity školního prostředí v realizaci kritickopedagogické praxe ve výuce a zdroje resilience vyučujících. Fokussní skupiny jsme prováděli* y ke konci projektu (listopad 2022), a sloužily tak zároveň jako reflexe i podpora samotným vyučujícím a realizačnímu týmu Futuropolis.

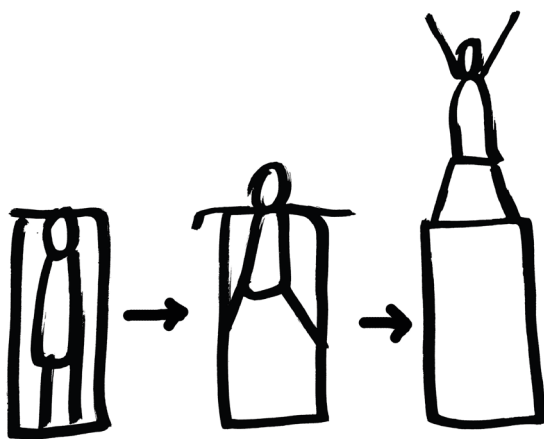
EVALUAČNÍ MATICE

Matice může pomoci porozumět vztahu jednotlivých evaluačních nástrojů k evaluačním otázkám projektu. Pro každou z otázek jsme určili *y evaluační nástroj, kterým jsme se snažili *y přiblížit možným odpovědím na otázky.

Rozumí pedagogové a pedagožky principům a přínosům přístupu kritické pedagogiky a technik future thinking, systems thinking a do jaké míry je používají ve své pedagogické praxi?	Akční výzkum (pozorování, experimenty, narativní rozhovory)
Byla posílena sebedůvěra učitelů a učitelek otvírat aktuální témata a zasazovat zkušenosti žáků do souvislostí?	Fokusní skupiny Akční výzkum
Byla posílena schopnost dialogického vztahu učitel-žák?	Akční výzkum Baseline dotazníky se studujícími
Co ve fungování školy a nastavení výuky podporuje a co brání používání adaptovaných metod kritické pedagogiky, promýšlení budoucností a systémového myšlení?	Akční výzkum Fokusní skupiny Případové studie škol
Co ve fungování školy a nastavení výuky podporuje pocit vlastní politické účinnosti žáků a resilienci učitelů? A co mu brání?	Sbírání hlasů studujících Fokusní skupiny Případové studie škol
Vedly aplikované metody ke zvýšení jejich (studentů) vlastní politické účinnosti, pochopení souvislostí mezi vlastním životem a velkými společenskými tématy?	Sbírání hlasů studujících Baseline dotazníky se studujícími



VÝSLEDKY EVALUACE



SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Zde nabízíme hlavní zjištění ve vztahu k evaluačním otázkám, které dále rozvádíme. Zjištění obohacujeme o data a promluvy vyučujících. Nabízíme poznatky, které se objevují významněji u většího množství vyučujících, ale i takové, na které vyučující kladou důraz, ačkoli se téma u ostatních vyučujících neobjevuje tak silně.

OSVOJOVÁNÍ KRITICKÉ PEDAGOGIKY A JEJÍ REALIZACE

Vyučující zapojení do projektu Futuropolis si v průběhu projektu osvojili**y* (v různé míře a rozsahu) principy a východiska kritické pedagogiky a nástrojů systémového myšlení a promýšlení budoucností. Porozumění, které se v průběhu projektu postupně prohlubovalo, dokládá i množství realizovaných experimentů ve třídách (70 experimentů zachycených v metodických formulářích a mnohem více nezachycených a provedených experimentů). Pestrost experimentů dokládají jejich záznamy v Živé učebnici a ve Zprávě z akčního výzkumu.

Zásadní proměnou, kterou vyučující procházejí, je reflexe jejich mocenské pozice a citlivost na to, jak se s mocí zachází ve třídě i ve společnosti. Vyučující posilují hlas studujících ve třídě a aktivně sdílí svou moc a rozhodování o tématech i procesu výuky se skupinou. Jsou vnímavější a citlivější ke zkušenostem i kultuře studujících. Všimají si mocenských nerovností ve třídě, škole i společnosti. Citlivost k moci, která je jedním z klíčových principů a předpokladů kritické pedagogiky, prostupuje celou evaluační zprávou, a tak si ji můžeme všimnout v různých formách.

Pro porozumění kritické pedagogice a její aplikovatelnosti se ukázalo jako klíčové mapování kultury studujících, které pomohlo vyučujícím porozumět světu jejich žáků a žákyň. Porozumění kritické pedagogice významně podpořila i práce s tělesností a uměním, která pomohla do praxe lépe přinést i význam pocitů, emocí.

ZVYŠOVÁNÍ SEBEDŮVĚRY VYUČJÍCÍCH V OTEVÍRÁNÍ AKTUÁLNÍCH TÉMAT

Zapojení do projektu zvýšilo motivaci vyučujících aktuální témata otevírat a dále s nimi pracovat. U části zapojených vyučujících pak na základě postupně získaných zkušeností z praxe v konečném důsledku došlo i ke zvýšení jejich sebedůvěry. Vyučující také ve větší míře popisují zvýšenou sebedůvěru na úrovni pocitu legitimacy, že aktuální témata do výuky patří a je možné a nutné je otevírat i ve chvíli, kdy zdánlivě překračují hranice oboru (např. fyziky, češtiny aj.). Zvýšenou sebedůvěru popisují také na osobní úrovni, v potvrzení vlastní hodnoty, ve smysluplnosti jejich pedagogického jednání a také v argumentaci s ostatními (kolegy či kolegyněmi, vedením apod.). Významným aspektem je také zvýšení sebedůvěry pro práci s nejistotou, kterou si někteří**re* vyučující jsou nyní schopni**y* připouštět. Jejich sebedůvěra poté staví na jiné kvalitě, než byli**y* zvyklí – ne nutně na základě jistoty ve znalosti oboru, ale na kompetencích pedagogů či pedagožek vyučujících dialogicky.

Vyučující popisují, že sebedůvěru zasazovat zkušeností do souvislostí už vidí problematičtější, což lze přikládat hlubšímu porozumění kritickému přístupu i komplexnosti témat.

Ze zkušeností pedagogů a pedagožek je také patrný posun směrem k uvědomění, že pro témata studujících i pro aktuální témata přinášená vyučujícími potřebují více času, který jim nyní schází. Významná byla také zkušenost lidí vyučujících výtvarné předměty, kde jim jiný způsob vyjádření umožnil otevírat náročnější a komplexnější témata než dříve – a to v průběhu distanční výuky.

PODPORA DIALOGICKÉHO VZTAHU VYUČJÍCÍ-STUDUJÍCÍ

Při vývoji učitelů a učitelek sledujeme významné posílení dialogického jednání. Dialogické jednání je pro nás nejen diskuzní technikou, ale zahrnuje schopnost vyučujících posilovat opravdový a lidský vztah se studujícími, posilovat zájem o svět studentů a studentek, vést výuku tak, aby reagovala na jejich potřeby, a vytvářet proces, který bude otevřený a zároveň efektivní.

Sledujeme několik proměn, které o tvorbě dialogického vztahu napovídají nebo k němu přímo vedou. Pedagogové a pedagožky v projektu:

- jsou schopni*ý více reflektovat míru a kvalitu vlastního dialogického jednání a měnit jej,
- pouštějí své pevné držení výuky, které vede k jasným cílům, a dávají prostor tématům a potřebám studujících, a tím proces i obsah řídí společně se studujícími,
- projevují větší citlivost i důvěru ke studujícím a jejich pocitům, emocím, přáním, limitům,
- jednájí autentičtěji a projevují ve výuce vlastní emoce i přesvědčení, a tím se zbavují zdání pedagogické neutrality,
- reflektují vlastní vztah se studujícími a jeho příležitosti i limity,
- posilují facilitační návyky umožňující kolaborativní učení.

ZVYŠOVÁNÍ RESILIENCE UČITELŮ

Vyučující pojmenovávají řadu dílčích aspektů, které vnímají jako podpůrné pro zvyšování vlastní odolnosti. Jejich spojovací element lze popsat jako určitou kvalitu vztahů a vzájemnou podporu, vycházející ať už od vedení školy, kolegů či kolegyň, žáků či žákyň, ze vzájemného sdílení a setkávání mezi vyučujícími. Jako podporu vyučující pojmenovávají také setkávání s lidmi z mimoškolního prostředí.

Pedagogové a pedagožky jasně pojmenovávají bariéry či strukturální nastavení, které jejich resilienci oslabují. Na úrovni systému se jedná zejména o slabé metodické vedení na úrovni školy nebo jeho totální absenci. Vyučující popisují nedostatek času na reálnou pedagogickou práci (jsou často zahlceni jinou agendou, přípravou školních jarmarků a podobných akcí). Odolnost vyučujících oslabuje také tlak systému (zejména příprava na přijímací zkoušky), ale také zanedbávání „výchov“ (hudební, výtvarná, tělesná, dramatická), tedy oblastí, kdy může docházet i k jiným způsobům učení na úrovni emocionální či smyslové, rozvíjení vztahů atd.

Na úrovni bariér v předpokladech a mentálních modelech vyučující popisují jiné vnímání záměru školy, respektive chybějící celospolečenskou shodu na tom, k čemu by škola měla být.

ZVYŠOVÁNÍ POLITICKÉ ÚČINNOSTI STUDUJÍCÍCH

Na úrovni zvyšování pocitu politické účinnosti žáků a žákyň jsme zaznamenali* y spíše dílčí či drobnější faktory, které jej mohou zvyšovat, např. „ownership“ na úrovni třídy a prostředí, tedy možnost ovlivňovat nejbližší prostředí školy a třídy. To odpovídá zjištěním projektu získaným díky dotazníkovému šetření mezi studujícími a odpovídá také zjištěním z provedených mocenských analýz, kdy studující projevují spíše nízké povědomí o tom, co a jak by mohli* y na úrovni chodu školy měnit, a malou motivaci k tomu. Zvyšování pocitu politické účinnosti studujících jednoznačně brání slabá a mnohdy nejasně definovaná role školních parlamentů.

Pro zjištění proměn v pocitech politické účinnosti jsme realizovali* y dotazníkové šetření, které mohlo zpětně zjistit význam pedagogických intervencí na školách. Výsledky neukázaly významnější změny, což přikládáme v interpretaci zejména limitům, na které vyučující naráželi* y.

BARIÉRY VE FUNGOVÁNÍ ŠKOLY A NASTAVENÉ VÝUKY BRÁNÍCI REALIZACI KRITICKÉ PEDAGOGIKY

V projektu jsme identifikovali* y systémové bariéry na úrovni struktur (toho, jak vypadá a funguje škola a výuka) i na úrovni představ o podobě vzdělávání. Niže identifikované bariéry ve významné míře brání realizaci kritické pedagogiky ve školním prostředí:

- rigidnost a množství nutného vzdělávacího obsahu (toho co a kdy učit),
- nedostatek času na přípravu a reálnou pedagogickou práci (vedle práce na dokumentaci či jiné práci v prostoru školy, která s výukou primárně nesouvisí, malé množství času na přípravu),
- nedostatek metodické a lidské podpory pro vyučující (podpůrné a reflektivní skupiny),
- velmi ostré oborové dělení předmětů a vytváření „předmětových hranic“, které kritická pedagogika ze své podstaty překonává,
- dělení výuky na 45 minutové bloky, které neumožňují smysluplně navazovat obsah a situaci (mnoho předmětů je pouze 45 minut jednou týdně a chybí pravidelný kontakt se studujícími); tento čas také neumožňuje hlubší ponor do tématu, práci s emocemi, pocity,
- oddělování času i prostoru ve škole; neustálé přemísťování studujících po budově (ze třídy do třídy) brání žákyním a žákům přinášet vlastní témata, otevírat se, protože nemají dostatek fyzického bezpečí na úrovni prostoru,
- časté střídání pedagogů a pedagožek ve třídách.

BARIÉRY NA ÚROVNI MENTÁLNÍCH MODELŮ A HLUBOKÝCH PŘESVĚDČENÍ O VZDĚLÁVÁNÍ A ŠKOLSTVÍ:

- odpojenost aktérů vzdělávání na škole, zejména vyučujících od sebe navzájem, což vede k atmosféře, ve které nemůžeme sdílet stejné hodnoty a východiska, a navazovat tak na společnou práci,
- představa vyučujících jako vědomostních autorit brání učitelům a učitelkám v dialogickém přístupu, ve kterém jsou jak studující, tak vyučující partnery ve zkoumání problému,
- představa vyučujících jako vědomostních autorit brání vyučujícím v zapojování aktuálních témat pro jejich komplexitu a náročnost, pro kterou nemají dostatečné znalosti.

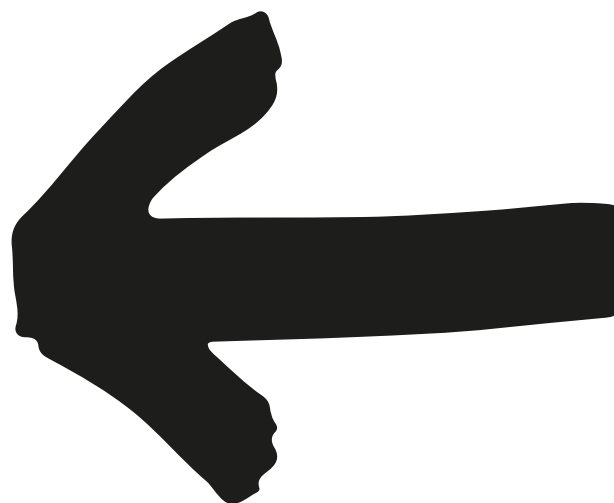
Na úrovni přípravy na pedagogických fakultách a vysokých školách připravujících pedagogické pracovníky a pracovníky chybí jako důležitá složka sebezkušenostní příprava, která by vyučující vybavila schopností setrvat s náročnými tématy a tíživými a intenzivními emocemi a pocity studujících.

Tyto bariéry posilují roztržitést celého vzdělávacího systému, a znemožňují tak realizaci přístupů, které se zakládají na celistvosti, smysluplném obsahu, propojování pocitů a emocí a které otevírají náročná emoční témata.

Naše tříleté počínání a tato reflexe nás vede k závěru, ve kterém ve stávajících podmínkách české školy kritickou pedagogiku v jejím opravdovém a plném pojetí realizovat nelze. Plným pojetím rozumíme vzdělávací proces, který komplexně vede k posilování občanských kompetencí a propojování zkušeností studujících s obsahem výuky a zapojování celého člověka.

Realizace kritické pedagogiky skrze naši zkušenost má tak spíše podobu „nesložené mozaiky“. Umožňuje realizovat kritické vzdělávání na jednotlivých školách v drobných střípcích, problém je ale s limity vzdělávání v ČR a limity uspořádání jednotlivých škol. Realizace kritické pedagogiky v naší praxi narážela na strukturální oddělení vzdělávacích obsahů, množství času a prostoru, aktérů vzdělávání. Pro realizaci kritické pedagogiky v celé její šíři i hloubce vnímáme potřebu nadále proměňovat zejména strukturu a hlubší přesvědčení škol a vzdělávacího systému.

Následuje hlubší vhled do jednotlivých evaluačních otázek.



JAK ROZUMÍ VYUČUJÍCÍ PRINCIPŮM A PŘÍNOSU KRITICKÉ PEDAGOGIKY A JAK JI POUŽÍVAJÍ VE SVÉ PRAXI?

V této otázce zkoumáme, *zda a jak rozumí vyučující principům a přínosu přístupu kritické pedagogiky a technik promýšlení budoucností a systémového myšlení a do jaké míry je používají ve své pedagogické praxi*. Techniky a přístupy promýšlení budoucností a systémového myšlení chápeme jako součást metody Futuropolis, kterou jsme vytvářeli⁴, a tak nebudeme mluvit o těchto přístupech jednotlivě, pokud to nebude potřeba.

Porozumění kritické pedagogice a její realizovatelnost **nejlépe znázorní samotná praxe vyučujících**. Jejich vlastní jednání ve svých třídách a školách ukazuje, jak vyučující:

- posilují své kompetence kriticky vyučujících (např. dialogický přístup, podpora imaginace, schopnost kriticky zkoumat problémy...),
- otevírají témata, která jsou pro studující aktuální nebo která ovlivňují veřejné mínění (např. klimatická změna, duševní zdraví...),
- propojují své pedagogické úvahy a praxi s principy kritické pedagogiky a metodou futuropolis, díky kterým můžeme i tak dynamický proces jako emancipaci a kritické učení fázovat, připravovat, metodicky promýšlet.

Zde nabízíme pár příkladů praxe pro rozšíření představitosti o tom, jak může kritická pedagogika vypadat.⁴ Dále se zaměříme na jednotlivá zjištění.

PŘÍKLADY EXPERIMENTŮ

Experiment: Kdy začíná život?

Učitel ve třídě otevřel dialog o aktuálně diskutované celospolečenské změně týkající se potratů v USA. Téma zprostředkoval jako problém, který propojoval s životem a zkušeností žáků a žákyň a s jejich představami o tom, co jsou či mohou být dobrá rozhodnutí. Ze záznamu vyučujícího:

Záměr: Cílem experimentu je v návaznosti na dění v USA, Polsku a zejména na Ukrajině zacílit na právo ženy rozhodovat o svém, ale i jiném těle (život embrya, plodu). Zároveň jsem chtěl vnést i jistý pocit odpovědnosti (pokud máme tu možnost, v místě, kde žijeme), že těhotenství je lepší nemuset nepřerušovat, ale raději ho plánovat.

Posílená kompetence vyučujících i studujících: U dětí zejména kompetence komunikativní. Není jednoduché zaujmout postoj a ještě o něm mluvit před ostatními. Z pozice učitele či učitelky provázání tématu s životem (budoucím vlastním a také s životem jiných). Dále demokratické myšlení a myšlení globálnějšího charakteru (co se děje ženám jinde ve světě).

⁴ Pro další příklady viz Zpráva z akčního výzkumu a sekci Živé učebnice, Z praxe.

Experiment: Pod hladinou

Vyučující, v rámci výtvarných činností na škole a výzdoby školní budovy, přistoupily kriticky k tématu mořského světa. Experiment zachycuje cestu od probouzení tématu až ke konkrétním akcím. Slova vyučujících: „Téma podmořského světa jsme tedy pozměnily a posunuly trochu hlouběji – pod hladinu. Náš výtvarný projekt jsme nazvaly Pod hladinou a zaměřily jsme se na to, co všechno pod hladinou oceánů může plavat. Experiment se týkal nejen znečišťování oceánů, ale také využití odpadů, zejména plastů, ve výtvarné tvorbě.“ (akční výzkum) Skrze výtvarné ztvárnění pak vyučující podporovaly způsoby, jak k problému přistoupit osobně a zaujmout aktivní přístup k řešení problému na systémové úrovni. Přidáváme příklad akce, ke které experiment vedl. Celý experiment je zachycený v Živé učebnici.

Společná akce zpětně ovlivňující kulturu třídy: V 9. B se dala dohromady velmi kreativní skupina 5 chlapců, kteří se rozhodli pro natočení traileru k filmu. Během dvouhodinovy stihli sepsat stručný scénář a natočit asi polovinu scén. Téma filmu se už netýká problematiky znečištění oceánů, ale kluci se vrátili do svého přirozeného prostředí, které znají, a věnují se třídění odpadu. Během týdne do následující VV dotočili ve svém volnu zbytek záběrů a režisér a kameraman v jedné osobě věnoval velké úsilí sestříhání traileru. Na začátku další hodiny si se mnou štáb domluvil promítání traileru ve třídě. Po nadšených reakcích spolužáků a spolužaček se kluci vrhli do natáčení samotného filmu. Využili k němu další tři dvouhodinovy VV a spoustu dalšího času mimo výuku. Režisér se rozhodl, že film následně využije jako podklad k přijímacímu řízení na střední grafickou školu, takže zpracování a střihu věnoval neuvěřitelnou energii a péči. Po třech týdnech proběhla slavnostní premiéra ve třídě. Při diskuzi o dalších záměrech štábu s filmem si skupina stanovila cíl promítnout film celému druhému stupni. To se uskutečnilo v následujícím měsíci. Dokonce muselo kvůli prostorovým možnostem školy proběhnout několik repríz. Deváťáci si sami žactvo svolali a celou projekci si zaštitili...

Experiment: Společné známkování

Vyučující proměňuje svou mocenskou pozici ve třídě a zkouší jiný přístup ke známkování. Jeho záměrem je zkusit známkovat činnost a výsledky celé skupiny a nikoli pouze jednotlivců. Jeho slova: „Tahle praxe mě zaujala, protože posiluje spolupráci ve třídě. Nevidí učení a známkování jako soutěž, ve které někdo vyhraje a někdo prohraje, ale odpovídá reálným životním situacím a spolupráci v týmu. Kromě toho dá možnost ilustrovat, že každý je dobrý v něčem jiném a kdo pomáhá spolužákům v jednom předmětu, potřebuje pomoc jindy. Zabaví studenty a studentky, kteří*ré jsou v předmětu napřed a nudí se, zatímco s ostatními procvičujeme.“ Samotný experiment vyučující se studujícími reflektoval a ošetřoval pocity (obavy i radosti).

Postřehy z realizace: Nejdřív jsem navrhl a popsal novou metodu: vysvětlím učivo jako vždycky a společně ho procvičíme. Potom ale vytvoříme skupinky tří až čtyř studentů či studentek, které určím já... V nich bude třída pracovat s dalšími materiály. Postupně je budeme kontrolovat a přidávat do doby, kdy se každý člen či členka každé skupiny bude cítit komfortně. V následující hodině potom budeme psát test – každý za sebe, ale dobrá známka (jednička a dvojka) bude platit jenom v případě, že ji získají všichni ve skupince.

Potom jsem požádal třídu o názory a návrhy změn. Diskuze nebyla dlouhá, v téhle fázi to všem bylo jedno. Největší podiv vzbudil princip známkování ... ale třída souhlasila.

Dvě hodiny jsme potom postupovali* y podle plánu: krátká frontální výuka, společné procvičování a práce ve skupinkách. Některé skupinky si vyžádaly víc materiálů než jiné, které se potom věnovaly lehké samostatné práci na něčem jiném. Při obcházení skupinek se zdálo, že spolupráce funguje a nejpokročilejší člen či členka skupiny funguje jako expert, který vysvětluje sporné body. Občas někdo zavolal mě, abych potvrdil nebo vysvětlil řešení, na kterém nebyla shoda.

Spolupráci jsem ukončil, když všechny skupinky potvrdily, že mají z učiva dobrý pocit a všechno chápou.

V další hodině byl test s těmito výsledky: 1, 1, 1, 1, 1, 2, 3. Byly to lepší známky než v předchozích testech, které mívaly rozložení na celé Gaussové křivce.

Každý z experimentů ilustruje pestrost, se kterou je možné se do kritické pedagogiky ponořit a realizovat ji. Naši snahou je zprostředkovat učení ze zkušeností vyučujících navzdory jejich různorodosti. Dále proto nabízíme zjištění, které se objevují významněji u většího množství vyučujících, a takové, kterým vyučující přiřkládají význam, ačkoli se téma u ostatních vyučujících neobjevuje tak silně.

POROZUMĚNÍ KRITICKÉ PEDAGOGICE VEDE K REFLEXI MOCI

Pro významnou většinu vyučujících znamenalo prohlubování zkušeností s kritickou pedagogikou **změnu ve vlastním chápání tématu moci**, které je pro kritickou pedagogiku klíčové a které se objevovalo v datech napříč nástroji akčního výzkumu i evaluace. Ve svých reflexích vyučující hovoří o proměně přístupu k moci. Např.:

„... tam je pro mě v popředí to, že to je radikálně demokratická věc, která ničí postavení, nebo ne ničí, ale jako odmítá postavení autority a podřízeného a nějak jako postrkuje k nějakému dialogu rovnocennému, respektujícím, a to mě nějak jako posilovalo.“ (akční výzkum)

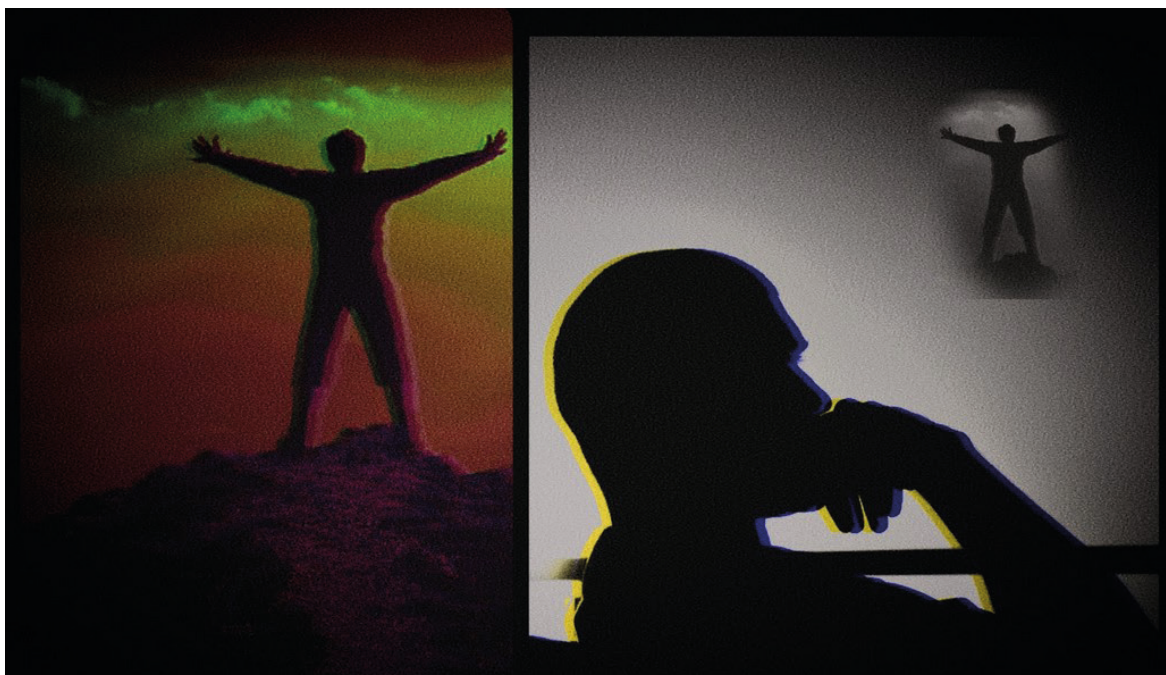
„Mocenská analýza... nám pomohla ve škole odhalit některý věci (nefunkčnost školního parlamentu), takže za mě byla úplně nejlepší pro školu a začali jsme to slovo demokratický používat trochu jinak než do té doby.“ (Martina R., akční výzkum, případové studie škol)

„Já si fakt tu otázku teďka kladu: a z tohohle toho profituje kdo? A kladu si ji úplně automaticky, vlastně je to nějaký způsob pohledu a opravdu z tohohle tohoto úhlu pohledu hodně věcí dává úplně jiný smysl a hlavně najednou dává smysl.“ (akční výzkum)

„Co mě jako ve Futuropolis nejvíc oslovilo, co se dá použít průřezově úplně furt, jako že to nejsou nějaký projekty, který jsou jednorázový, je to sdílení moci. Jo, že prostě nastavím tu třídu tak, aby se tam všichni cítili dobře, aby měli pocit, že to jako je jejich třída, že to je jejich vyučování a že i když jako z principu tam ty role jsou nějak nastavený, že tam učitel musí mít tu moc nějak větší, tak by ji neměl mít jako co největší a neměl by ji mít automaticky.“ (akční výzkum)

V praxi a přemýšlení vyučujících se tak začala objevovat reflexe moci v jednotlivých tématech a oblastech:

- demokracie ve třídách a v hodinách a posilování pocitů vlivu žákyň a žáků, kdy byly realizovány experimenty, ve kterých žáci a žákyně mohli* y zasahovat do obsahu a harmonogramu výuky,
- reflexe moci v systémové rovině školy skrze případové studie často odhalily omezenou funkčnost jednotlivých orgánů školy, které mají hájit a formulovat práva a potřeby studujících; vyučující si začali* y všimnout i významu struktury školy a výuky (oddělování času, obsahu a prostoru), který má na smysluplnost výuky vliv (zde odkazujeme zejména na 5. evaluační otázku reflektující bariéry škol v realizaci kritické pedagogiky),
- reflexe společenské moci na základě společného prozkoumávání aktuálních témat (gender, klimatická změna) a rozšiřování tak představy toho, co znamená „být kritický“ nejen ve smyslu zkoumání pravdivosti informací, ale ve zkoumání současného společenského uspořádání, reflexe privilegií a naslouchání hlasům, které ve společnosti nejsou slyšet,
- probouzení aktivního zájmu o svět a témata studujících, které se objevují skrze výtvarné experimenty (v experimentech se často znázorňovaly pocity skrze expresi a její sdílení s druhými) i skrze jazykové předměty (volba literatury, která se bezprostředně týká zkušenosti mladé generace),
- aktivní reflexe své vlastní moci, kterou učitelé a učitelky disponují (skrze pedagogickou pozici) a kterou v různé míře sdílejí a podle toho mění své jednání; o změně jednání směrem k tvorbě dialogického vztahu více hovoří více další evaluační otázky.



Obr. č. 1. Expresie pocitů moci a bezmoci studujících ze ZŠ Litomyšl

PŘIBLIŽOVÁNÍ SE KRITICKÉ PEDAGOGICE

Pro osvojování si kritickopedagogických přístupů volili *y vyučující vždy specifickou cestu, která často vycházela z jejich vlastní vstupní motivace: jiný přístup k moci; zapojování tělesnosti; otevírání aktuálních témat; vytváření bezpečného prostředí a vztahu s žáky i žákyněmi; teoretičnost a radikalita pedagogických východisek; chuť jít s dobou a současnými pedagogickými trendy tvořily různé vstupní pozice pro porozumění kritické pedagogice (akční výzkum, baseline dotazník).

Pro porozumění tomu, co může být kritická pedagogika, jsme tak potřebovali *y zapojovat nejen svou kognici, ale i cit a tělesnost. Tuto potřebu volit jiné než kognitivní přístupy ilustruje reflexe jedné vyučující: „...v okamžiku, kdy se tam dostaly ty ... konkrétní úkoly, které byly výtvarné i písemné, zažili jsme třeba tu výstavu, kterou jste dělali venku, tak v ten okamžik už jsem v tom začala být doma a mohla se napojit. Protože už to se mnou ladilo, už to ladilo s tím, jak vnímám věci, jak o věcech přemýšlím a jak se snažím, aby přemýšleli a pracovali moji žáci.“ (akční výzkum)

Významnou složku, která vedla k porozumění a vzájemnému pochopení, představoval zejména prostor věnovaný dialogu a aktivnímu naslouchání odlišným potřebám, což ilustrují výpovědi různých vyučujících zejména při fokusním rozhovoru a v reflektivních zprávách o tom, co vyučující posiluje a podporuje v realizaci kritické pedagogiky.

„Díky seminářům a také bohatému kolegiálnímu sdílení, které nám projekt umožnil, jsme výrazně prohloubili a obohatili naše schopnosti kriticky myslet a zprostředkovávat to studujícím. Naučili jsme se vnášet do výuky výše zmíněná témata, ať už samostatně, nebo jako součást probírané látky.“ (reflektivní zpráva ze školy)

„... (posiluje, že) můžu diskutovat jenom o věcech, kde (...) já sama nemám slabý místa nebo kde se sama cítím vyrovnaná, což je jako fakt hrozně dobrý, že tady se probralo tolik lidí, že já jsem si fakt jako udělala spoustu věcí. Jsem si ujasnila svoje postoje, takže teďka do toho můžu vkročit.“ (fokusní skupina)

„...že jsme možná vylezli z té školní bubliny a setkávali jsme se a pro mě bylo i hrozně důležité setkat se jako s tím neziskem, kterej velmi často mi šlapal na kuří oka a dával mi ... jsem si říkala, jako ty jo, fakt to jako myslíte vážně? Že i to s tím člověkem jako něco dělá a nějak se to vzájemně myslím jako obrušuje...“ (fokusní skupina)

„... s tou sebedůvěrou pracuje (projekt Futuropolis) v pozitivním smyslu, když konkrétně sdílíme ty experimenty a teď já to, co se děje, to, co se třeba nedaří nebo daří, tak sdílím s ostatníma a vlastně vidím, že mají třeba podobné zkušenosti nebo v něčem jiné zkušenosti, a to mě vlastně posiluje tu sebedůvěru, když to sdílím.“ (fokusní skupina)

Význam vzájemného dialogu a kolegiální podpory v týmu i na školách tvoří v naší evaluaci jednu z červených linek, která nutně souvisí s podporou a vyšší schopností realizovat kritickou pedagogiku ve výuce.

Více metodickým postřehem, který zachytila evaluace, je **význam zpracované metody – spirály kritické pedagogiky**, která pomáhala držet strukturu a fokus u zásadních principů kritické pedagogiky (otevírat témata, kriticky zkoumat, imaginovat lepší možný svět, vést ke smysluplné společné akci) a zároveň bránila jejímu porozumění pro svou komplexnost. O paradoxu více hovoří vyučující:

„Já jsem se pak jako hodně prala se strukturou té spirály. Nevím, jestli to pro mě byl moc komplikovaný systém nebo jestli jsem možná ze začátku byla zaskočená tím, že jsem si asi ze začátku pořád myslela, že tu spirálu potřebuju projít celou, a až pak jsem začínala přicházet na to, že i jen ta jedna část může být důležitá a přinést nějaký důležitý momenty, takže tím jsem asi ze začátku byla takový zahlcená.“ (akční výzkum)

Podobně hovoří další vyučující, kterým zpočátku bránilo v experimentování s metodou spirály přesvědčení, že dává smysl pouze jako celek (od otevřeného tématu až po akci, která změní současnou situaci). Až delší čas, experimentování a reflexe přinášejí uklidnění a flexibilitu, ve které je metoda spirály více modelem než návodem, který nám pomáhá nezapomínat na důležitost jednotlivých částí a také na to, že se celá odehrává v dialogu, který přináší neočekávatelné výsledky a cesty. Více o této neočekávatelnosti a změně přístupu hovoříme v kapitole u otázky věnované dialogickému přístupu, kdy se ukazuje, jak je pro vyučující důležitá schopnost nechat pustit proces a jít společně se studujícími směrem k jejich emocím, pocitům a přáním.

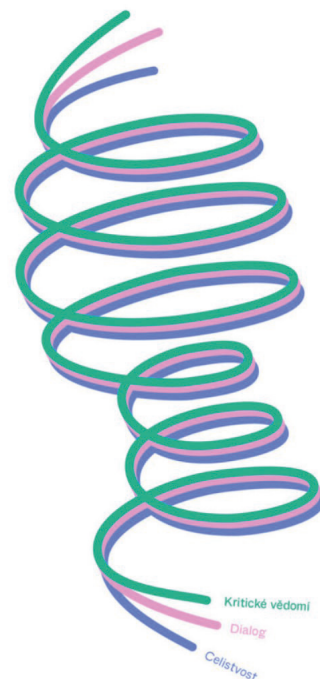
Významným pro porozumění principům i přínosu kritické pedagogiky bylo v projektu **mapování kultury žáků**, ve kterém jsme se na začátku projektu společně s vyučujícími snažili* y porozumět tématům a každodennímu světu jejich studujících. Tento krok popisuje mnoho z vyučujících jako klíčový; zejména protože umožnil porozumění žákům a žákyním a přinesl větší citlivosti na schopnost propojovat témata výuky s jejich zkušenostmi. Ve výsledku tak u mnoha učitelů a učitelek vedl k důvěrnějšímu a hlubšímu vztahu mezi nimi a jejich žáky či začkami. Mapování kultury žáků a začek umožnilo také vidět přínos kritického přístupu už na začátku projektu.

„Za mě ta kritická pedagogika je vlastně způsob, jak proniknout do toho světa, který obývají studující. A jak se v něm aspoň trochu vyznat, trochu ho zmapovat a zjistit, co reálně ty lidi potřebují.“ (akční výzkum)

„My jsme to ze začátku dělaly hlavně v té výtvarce. Takže tam jako to dělalo dost divy a ty děcka to vlastně myslím si dost silně vnímaly a odráželo se to v tom, že dělaly úplně ... zadání na výtvarku a rychle se to v tom odrazilo. Takže to mapování mně přišlo klíčový. I to, že jsme o tom přemýšlely z hlediska nějaký neprvoplánovitosti, že jsme to prozkoumávaly skrz tu výtvarku a ty děcka si vlastně ani neuvědomovaly, že nám ty informace sdělují. Tak o to víc možná v tom byly upřímnější a víc se otvíraly. Takže toto mapování mi přišlo na začátku jako fakt důležitý.“ ... „Jedním z důvodů, proč jim tak dobře fungoval ten proces, bylo, protože to bylo něco, co se jich tak bytostně dotýkalo, co souviselo s jejich každodenním životem, s místem, kam choděj, co tam zažívaj. Že čím blíž ten proces byl tomu jejich každodennímu prožívání, tím mi přišlo, že to bylo úspěšnější.“ (akční výzkum)

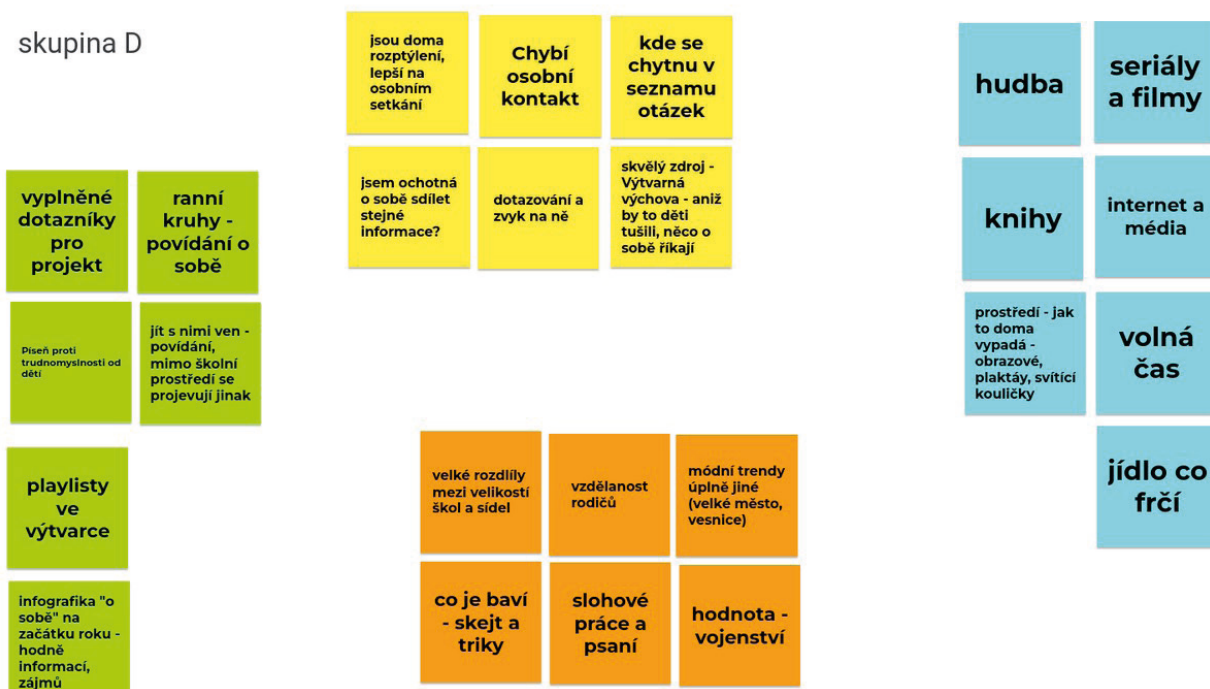
„No, že mají nějaký svoje témata, který bych chtěl vědět, jaký to jsou, nebo jim dát, chtěl bych jim dát prostor. Nechtěl bych jako po nich vědět, abych to zjistil, ale chtěl bych, aby vzniknul nějaký prostor, aby mohli jako vyplavat, abysme je jako mohli osahat. Pokud je ta vůle jakoby.“ (akční výzkum)

„Hlavně asi díky tomu mapování, díky tomu, že jsem vlastně přes to mapování si vyzkoušela nějaký nástroj, kterej fungoval, když jsem to téma přinesla, tak mělo odezvu a přinášelo to zapojení a větší chuť děček se do toho pustit. Takže určitě tam byly nějaký okamžiky snížení sebedůvěry, ale obecně se mi určitě ta sebedůvěra k otvírání nových nebo aktuálních témat zvýšila.“ (akční výzkum)



„... víc rozumím tomu, jako co mladí lidi dělají, takže vím, jaký používají sociální sítě, a když někdo prostě použije nějakou jako nějaký mem, tak jako vím, o čem mluví, nebo když prostě teď všichni jsou na berealu, tak jako vím, jako chápu ten koncept toho a přijde mi to zajímavý třeba, když se o tom s nima můžu bavit, takže spíš mně přijde, jako že mně pomáhají jako nebyť úplně boomer. jako prostě, že jako vidím, co oni dělají, a i když to třeba někdy jako jako TikTok furt mně přijde hroznej, tak respektuju, že oni ho mají a jako, že je to věc. Jo, takže spíš jako dozvídám se ty věci jako z jejich života a ty slova, který používají, a ty jako věci, který jim přijdou důležité.“ (akční výzkum)

V této otázce jsme se snažili* y o přiblížení toho, jak může vypadat kritická pedagogika v praxi vyučujících na ZŠ a víceletých gymnáziích, a to na příkladech tří experimentů, které vyučující v průběhu projektu realizovali* y. Ilustruji tak šíři (nikoli ale celek), s kterou můžeme ke kritické pedagogice přistoupit, a naznačuji podobu/míru jejího používání v pedagogické praxi. Evaluační



Obr. č. 1. Expresí pocitů moci a bezmoci studujících ze ZŠ Litomyšl

zjištění nás ubezpečují o tom, že **vzájemný dialog, zapojování jiných než kognitivních způsobů porozumění a aktivní snaha zkoumat kulturu studujících** nám v průběhu projektu napomáhala společně se shodovat na porozumění kritické pedagogiky a reflexi moci, která je pro přístup klíčová.

V další kapitole zkoumáme, jak se cítí lidé vyučující kriticky ve své praxi a jak projekt proměnil jejich pocit sebedůvěry v otevírání aktuálních témat a jejich provazování s životy studujících.

BYLA POSÍLENA SEBEDŮVĚRA VYUČJÍCÍCH OTEVÍRAT AKTUÁLNÍ TÉMATA A ZASAZOVAT ZKUŠENOSTI ŽÁKŮ A ŽÁKYŇ DO SOUVISLOSTÍ?

Abychom mohli* y odpovědět na tuto otázku, je třeba ji rozložit do několika fragmentů. Z akčního výzkumu i z rozhovorů v rámci fokusních skupin totiž vyplynulo, že na otázku nelze jednoznačně odpovědět. Vyučující se jednak obtížně odděloval pocit sebedůvěry a pocit motivace pro otevírání aktuálních témat (oba pocity navíc kolísaly v průběhu projektu v závislosti na mnoha dalších faktorech), druhým faktorem pak je, že vyučující měli* y potřebu oddělovat sebedůvěru nutnou k tomu tématu se studujícími otevřít a sebedůvěru pro to tématu zasazovat do souvislostí. Mnohovrstevnatost odpovědí na tuto otázku se pokusíme nastítnit níže, s jistou mírou zjednodušení se ale můžeme odvážit tvrdit, že **zapojení do projektu zvýšilo motivaci vyučujících aktuální témata otevírat a dále s nimi pracovat. U části zapojených vyučujících pak na základě postupně získávaných zkušeností z praxe v konečném důsledku došlo i ke zvýšení jejich sebedůvěry.**

„Spíš si myslím, že jste mě namotivovali otvírat témata, která byla dříve tabuizovaná, o kterých se prostě moc nebavilo... mě to inspirovalo a motivovalo proto, abych to i já s těmi žáky otevřela, abych se toho nebála... dost jsem toho bála, abych nebyla na pranýři a aby se nestalo, že všichni rodiče se na mě strhnou, proč prostě tohle se žáky děláte, proto to vůbec s nimi rozebíráte.“ (akční výzkum)

„Takže určitě tam byly nějaký okamžiky snížení sebedůvěry, ale obecně se mi určitě ta sebedůvěra k otvírání nových nebo aktuálních témat zvýšila. Ale díky tomu, že si po cestě sbírám ty praktický nástroje do hodin.“ (fokusní skupina)

K otevírání témat vyučujícím pomáhalo **zaměření na mapování kultury studujících a zvyšování důvěry v dialog s nimi**, někteří pedagogové a některé pedagožky popisují i změnu v kvalitě vztahu se studujícími – podařilo se jim více napojit na žáky a žáky a jejich témata, popisují, že si drží méně „distanč“ a dávají studujícím více prostoru, posílila se tedy jejich schopnost tzv. ustoupit do pozadí a „nevnucovat jim to svoje“. Ze zkušeností vyučujících je také patrný posun uvědomění, že témata studujících i **aktuální témata přinášena vyučujícími potřebují dostatek času**. Významná byla také **zkušenost lidí vyučujících výtvarné předměty**, kde jim jiný způsob vyjádření umožnil otevírat náročnější a komplexnější témata než dříve – a to v průběhu distanční výuky.

„No, že mají nějaký svoje témata, který bych chtěl vědět, jaký to jsou, nebo jim dát, chtěl bych jim dát prostor. Nechtěl bych jako po nich vědět, abych to zjistil, ale chtěl bych, aby vznikl nějaký prostor, aby mohly jako vyplavat, abysme je jako mohli osahat.“ (akční výzkum)

„Dlouho jsem zůstávala u toho mapování. A když jsme se pak vrátily do té školy, tak jsem kolem toho dlouho přešlapovala a spíš jsem po prvním roce těch onlinů měla pocit, že ten projekt mě ovlivňuje z hlediska nějakýho mýho vnímání toho světa žáků, že jsem do něj trošku asi víc pronikla, přestala jsem si držet takovej distanč, o které jsem se snažila. Že jsem vlastně ani moc nechtěla vědět, co se doma děje, co se jim děje v těch jejich životech, protože pak se člověk dozvídá věci, se kterejma má

pocit, že nemůže nic udělat, a je z toho akorát trochu v depce. Tak to jsem asi zvládla do toho víc proniknout a měla jsem potom po tom první roce spíš pocit, že mě to ovlivňuje z hlediska vnímání té mý moci, dávání víc prostoru děckám.” (akční výzkum)

Pedagogové a pedagožky popisují, že díky dialogu a trpělivosti s tématy a s metodickou podporou jsou schopni***y lépe porozumět emočně náročným tématům a mít větší důvěru v práci s nimi**. Vyučující v průběhu projektu otevírají s žáky a žákyněmi náročnější témata nebo reagují na jejich pocity, které ve výuce mají.

„Hodně důležitý, a nevím proč, ale hodně důležitý pro mě bylo takový to setkání se s tématem, který je vysloveně znepokojivý. To, co se stalo... že s tím znepokojivým tématem přicházejí emoce, který nejsou příjemný. Typicky když bylo to téma klimatický krize, tak to jako bylo hodně důležitý pro mě. Že i takovýmhle tématem, když je dobře zpracovaný, se dá vlastně projít a nevyhýbat se tomu, že teda vidím tu realitu.” (akční výzkum)

Projekt také jednoznačně **zvýšil sebedůvěru vyučujících na úrovni legitimacy** – zvýšil jejich jistotu a přesvědčení, že aktuální témata do výuky patří a je možné a nutné je otevírat i tam, kam zdánlivě nepatří – např. v češtině či fyzice. Vyučující mají tedy menší obavy překračovat oborové hranice, jsou si více vědomi***y, že je třeba přinášet témata či hlasy, které nejsou slyšet**. Ke všemu výše zmíněnému jim pak pomohla zejména osobní zkušenost s otevíráním témat ve společenství vyučujících v rámci projektových setkání a také v návazných sdíleních na úrovni škol.

„... že jsem ztratila obavy z toho, že dělám něco, co bych dělat neměla. Že mi to dodalo odvalu dělat ty věci jinak a že to vlastně není špatně, když tam dám něco, co nemám v tom témaťáku. A už mě to jako neštve.” (akční výzkum)

„... si třeba víc uvědomujeme, že jedna z těch našich rolí, kterou jsme získali díky tady tomu projektu, je třeba vnášet do výuky nějaký témata a hlasy, který tam normálně nejsou slyšet ... přijde mi, že možná ta Futuropole v nás tohleto jako jako víc vzbouzí, jo, takovou tu touhu tam říkat věci, který se normálně neříkají.” (fokusní skupina)

Vyučující popisují **zvýšení sebedůvěry také na osobní úrovni, potvrzení vlastní hodnoty ve smyslu „jdu tou správnou cestou“ a také v argumentaci s ostatními** (kolegy a kolegyněmi, vedením apod.). Sebedůvěru vyučujícím zvyšovala také **práce s konkrétními nástroji** (např. spirála), které dále rozvíjeli***y s podporou dalších vyučujících na škole nebo s podporou projektových provázejících**. Významným aspektem je také **zvýšení sebedůvěry pro práci s nejistotou**, kterou si někteří***y vyučující jsou nyní schopni***y stavět jinak, než byli***y zvyklí** – ne nutně na základě jistoty ve znalosti oboru.****

„Já jsem si posunula úroveň toho mluvení s tou sborovnou, s téma pedagogama, že jim dávám nebo otvírám jim témata, která předtím by ohrožovala moje postavení, a musím na ta jednotlivá setkání s těmi pedagogy být připravená úplně stejně jako pedagog na ty hodiny na ty žáky a tohle mě taky hrozně posunulo.” (fokusní skupina)

„Já totiž přemýšlím, že ta sebedůvěra k otvírání těch témat se mně mohla možná posílit i právě v tom procesu, že jsem si prošla od začátku projektu i tématama, který mi nepřípadly, že jsou úplně pro mě, a všechny ty témata mi vlastně... připadala jsem si v nich jakoby nedostatečná vědomostí, a tak přemýšlím, že mi to možná přehodilo jakoby nějaký mindset toho, že už k tomu bezpečí nepotřebuju nutně tu znalost a že si to bezpečí v té třídě tím pádem zvýším, tu sebedůvěru a víc ty

témata otevírám. Mně možná (tu sebedůvěru) teď nahrazuje už něco jiného, že už to možná není to, že potřebuju ty věci vědět, abych tu důvěru měla, ale že třeba právě to je validování těch emocí, trochu přehození té komunikace s těma děckama, nevim, jestli můžu říct na partnerský úrovni, no snad jo, a najednou pro mě možná ta vědomost přestala hrát tak důležitou roli a to bezpečí si prostě teďka stavím nějak jinak. A já k té sebedůvěře to bezpečí potřebuju. Takže možná v tom mám i tenhle ten posun, možná mi mohlo pomoci i to, že my jsme sami téma tématama procházeli." (fokusní skupina)

Zapojení vyučující zároveň pojmenovávají velmi rozdílnou zkušenost v míře sebedůvěry v tom, jak se jim daří napojit na žáky a žákyně, jejich témata a život. To lze propojit s tématem bariér, které jsme společně zkoumali* y hlouběji v rámci fokusní skupiny, kdy jednou z diskutovaných bariér bylo i **téma věku a propasti generační či „kontextové“**. Někteří učitelé a některé učitelky zde popisují i jistou míru frustrace z toho, že se jim to nedaří, a kladou si otázku, do jaké míry je vůbec možné se z jejich pozice na svět a život studujících více napojit, rozumět mu, a tedy přinášet a otevírat pro ně smysluplná témata.

„Což je u té pedagogiky – já tomu rozumím – že je důležitý, aby to korespondovalo s těma žákama, ale ne vždycky se mi daří jakoby. To je taková moje výzva – to téma – my jsme to tam měli, že musí být akademický a zároveň by mělo vycházet z těch žáků, z jejich zájmu a to se mi ne vždycky úplně nebo tak já myslím, že se mi to – jakože si to naplánuju a pak mě to vždycky překvapí, že ty zájmy žáků jsou úplně jinde a jiný a jako vůbec neřešej, co si myslím, že řešej. A nějaký to mapování kultury to je... jo, asi je to v tom, že jsem podcenil mapování kultury žáků nebo podceňuju, nedělám to systematicky, takže jsem jakoby na začátku". (akční výzkum)

„Mě napadá jenom, co teď do toho vnesu teda na závěr vlastní myšlenku. Já jsem si vzpomněla, co Martina říkala, myslím včera nebo předevčirem jsi mluvila o tom jako věkovým rozdílu jako nebo jako nějakým jako kontextovým jako oproti těm dětem, jakože vlastně jako to je možná jako nějaká bariéra, která je systémová, a že my jsme jako teda třeba o generaci nebo i o dvě generace vlastně vzdálení těm lidem a vlastně jsme tam v té roli teda, kdy máme to téma přinést nebo i chceme." (fokusní skupina)

Vyučující také pojmenovávají **konkrétní nástroje a postupy, které jim pomáhaly témata nejen otevřít, ale také možné „návody“, jak s nimi dále pracovat, stavět na nich další proces**. To pomáhalo i vyučujícím, kteří* r s otevíráním témat neměli* y problém ani před projektem, ale podle vlastních slov dříve zůstávali* y u otevření tématu bez další návaznosti.

„Hlavně asi díky tomu mapování, díky tomu, že jsem vlastně přes to mapování si vyzkoušela nějaké nástroj, kterej fungoval, když jsem to téma přinesla, tak mělo odezvu a přinášelo to zapojení a větší chuť děcek se do toho pustit. Takže určitě tam byly nějaký okamžiky snížení sebedůvěry, ale obecně se mi určitě ta sebedůvěra k otvírání nových nebo aktuálních témat zvýšila. Ale díky tomu, že si po cestě sbírám ty praktický nástroje do hodin." (fokusní skupina)

Zasazování zkušeností do souvislostí už vyučující vidí problematičtější, to lze přikládat hlubšímu porozumění kritickému přístupu, zkoumaným tématům a aspektům kritického bádání, které jsme v rámci metodického postupu „spirály“ měli* y ambici ohledávat.

„Ta sebedůvěra asi nějak ještě tak dobíhá pořád, jako že to ještě je možná naopak, jak říkala Eliška, že někdy, když člověk porozumí, tak vlastně zjistí, že ještě na tom není tak dobře. Asi v tomhle to je můj příklad třeba." (fokusní skupina)

K oslabení sebedůvěry u vyučujících docházelo také v momentech, kdy cítili* y zahlcenost tématy, což zvyšovalo jejich pocit nejistoty a otázku, do jaké míry potřebují tématům rozumět, aby mohli* y přinášet jiný pohled. To z jedné strany naráží na zvnitřněnou představu učitelů a učitelek jako odborníků a odbornic, ale také na potřebu vyučujících orientovat se v různých pohledech na téma, které chtějí přinášet.

„No já osobně pořád, navzdory tomu, že cítím, že ten učitel tam není ten garant toho vědění, tak na druhou stranu pořád mě připadá, že si netroufám nebo neumím stavět do souvislosti téma, ve kterým se dobře neorientuju, neumím přinést jiné diskurz, když neznám ten mainstreamovej.“
(fokusní skupina)

Komentář evaluátorů a evaluátorek a propojení s diskuzí

Zde je na místě reflektovat ztíženou pozici vyučujících v tom smyslu, že v českém prostředí (včetně médií, veřejné diskuze, odborné i neodborné literatury včetně učebnic) lze spatřovat nedostatek alternativních pohledů na zásadní témata dneška, minulosti i budoucnosti, jako jsou alternativní ekonomické přístupy, perspektiva (neo)kolonialismu, (eko)feminismu, původních národů apod., což na vyučující klade další nároky a vyžaduje další úsilí a práci se v tématech orientovat, dohledávat informace a „jiné příběhy“ a ty pak ve srozumitelné podobě předávat studujícím.

K oslabení sebedůvěry přispívala také **radikálnost vize projektu** a vzdálenost kritického přístupu od běžné reality vyučujících a **reflexe učitelské pozice** – „vlastního učitelství“, která silně zasahovala vyučující s kratší i delší učitelskou zkušeností.

„... jsem si uvědomil, že to, co mě znejistuje, není ani ta metodická šíře a jakým způsobem by se to dalo dělat, ale to ale jako ta radikálnost, radikalizace, radikalizace znejistuje, no. Ale s tím vědomím, že po ní toužím. Radikalizace ve smyslu, že radikálně chci transformovat... to svoje učení a učení lidí obecně.“ (fokusní skupina)

„Prostě mám v tom doprdele ve svých 54 v tom mám jako hokej jak nějaká studentka po škole, jakože po tý škole jsem si byla víc jistá, co mám říkat, než jsem teď. Protože tam to bylo jaksi jasně daný.“
(akční výzkum)

Toto téma se také propojuje s faktorem odolnosti, který zkoumáme v jiné otázce, a také otevírá širší problém nedostatku pozornosti a prostoru pro sebereflexi a sebezkušenost v přípravě na pedagogickou práci i v jejím průběhu. Lze totiž předpokládat, že pokud budou mít vyučující dostatek podpory pro průběžnou sebereflexi a konfrontaci vlastních pedagogických přesvědčení a zkušeností se zkušenostmi odjinud (jiní*é vyučující, jiné přístupy), bude to posilovat jejich sebedůvěru a odolnost nejen v oblasti práce s aktuálními tématy.

BYLA POSÍLENA SCHOPNOST DIALOGICKÉHO VZTAHU VYUČUJÍCÍ-STUDUJÍCÍ?

Tato kapitola rozšiřuje první otázku zahrnující téma moci, které je v kritické pedagogice klíčovým aspektem. V této otázce pojmenováváme, o jaký růst vyučujících šlo a jaká témata v něm byla zásadní. Dokládá, jak a kam se vyučující posunuli**y*.

Před výstupy potřebujeme ještě vysvětlit, jak chápeme, že může vypadat dialogický vztah mezi studujícími a vyučujícími; na jakých principech stojí.

- **Vyučující má zájem o témata a potřeby studujících a s ním i viditelnou ochotu hledat cesty ve vzdělávání společně.** V dialogickém vztahu jsou potřeby všech aktérů ve vzdělávání důležité a pedagogický vztah i proces napomáhají potřeby pojmenovávat a naplňovat. Vzdělává se jak vyučující, tak studující.
- Přístup se vyznačuje radikálně lidským přístupem vyjádřeným v přístupech radikálně humanistického vztahu vyjádřeného prací Paula Freireho, ale může ji dokreslit i např. přístup Martina Bubera (pojetí vztahu Já-Ty oproti vztahu Já-Ono) či humanizující přístup Carla Rogerse. **V pedagogickém vztahu je pak studující celistvější, protože nejen myšlenky žáků a žákyň, ale i emoce, pocity, touhy, obavy mají ve vzdělávání významný prostor.**
- V tomto pedagogickém vztahu jedná vyučující více jako zprostředkovatel**ka* učení, který**á* procesem napomáhá vzdělávání. To by mělo být smysluplné pro všechny zúčastněné a umožňuje tvorbu skupiny a komunity (oproti mezi sebou soupeřícím jednotlivcům). **Namísto vědecké autority se stává více facilitátorem procesu učení.**

Tento přístup tak pomáhá podobu vzdělávání oddalovat od bankovních vzdělávacích koncepcí, ve kterých je vztah vyučujících a studujících postaven jednostranně, neživě a s jasnou představou o identitě, údělu a vhodném jednání studujících. Naše představy jsme více promítli**y* do kompetenčního modelu lidí vyučujících kriticky.

V růstu pedagogů a pedagožek směrem k dialogičtějšímu jednání a vztahu se žákyněmi a žáky můžeme sledovat několik linek, které dialogické jednání posilují. Sledujeme, že jsou vyučující schopni**y* více:

- reflektovat míru vlastního dialogického jednání a měnit jej,
- pustit pevné držení výuky, které vede k jasným cílům, a dávat prostor tématům a potřebám studujících, a tím proces i obsah držet společně,
- projevovat větší citlivost i důvěru k žákům a žákyním a jejich pocitům, emocím, přáním, limitům,
- jednat více autenticky, projevovat ve výuce vlastní emoce i přesvědčení, a tím se zbavovat zdání pedagogické neutrality,
- reflektovat vztah se žáky a žákyněmi a jeho příležitosti i limity.

OD „DÁNÍ PŘÍLEŽITOSTI PROJEVIT SE“ K PLNĚ DIALOGICKÉMU JEDNÁNÍ

„To, co mi jde, není nějaká dialogičnost ve vedení diskuze, nebo, no, že to je spíš jakoby jeden prvek nebo jeden moment, jako dání příležitosti nějak jako projevit, ale nějaké další, že bych s tím měl pracovat nějak dál a ty věci, které děcka během té diskuze přinášejí, tak na nich nějak jako stavět, tak to jsem vůbec nedělal a mám pocit, že v tomhle v tomhle jsem jako rostl teď.“ (akční výzkum)

V reflexi, kterou procházejí vyučující, čteme prohloubení porozumění tomu, co znamená dialogicky jednat. Původní jednání Vojty ve třídě chápeme jako vytvoření prostoru pro to, aby zazněly hlasy studujících; ale **to, co dělá proces dialogičtější, je až rozvedení jejich promluv, pocitů, prožívání a zapojení je do procesu výuky**. Tento pedagogický zásah můžeme chápat jako pedagogický uptake (navázání na promluvu) a v našem případě si jej můžeme představit nejen jako promluvu vyjadřující myšlenku, ale i jako potřebu, přání, obavu a další pocity, které vyučující „bere do hry“.

POUŠTĚNÍ PEVNÉHO DRŽENÍ VÝUKY VE PROSPĚCH STUDUJÍCÍCH

„A kolikrát se mi stalo, že děti přišly s nějakým tématem a já jsem řekl – to je zajímavý, chtěl jsem dělat něco jinýho, ale my teďkon prostě budeme to dělat takhle, protože to je úplně skvělej... skvělý téma, který by se jako dalo otevřít a zpracovat... a může to jako znít jako improvizace, taky to třeba je improvizace v tu chvíli, ale ten učitel jako by to nasměruje v tu chvíli a oni pak začnou nějak nad tím jako bádát, no. nebo nějak to uchopovat nebo nějak se toho dotýkat a někdy se to hodí prostě... pak už jenom jako zvol ty správný nástroje a ty metody, no, jak to ty děti pak uchopí.“ (akční výzkum)

Na příkladu vyučující*ho (podobné snahy a potřeby pustit vlastní proces ale projevují další vyučující) **vidíme ochotu měnit představu o své výuce ve prospěch potřeby studujících**. Tato ochota měnit své představy o procesu je zároveň v jednání vyučujících doplňována důvěrou ke studujícím; důvěra v jejich schopnost převzít za proces odpovědnost, o které mluví např. vyučující Jana.

„...víc důvěry k těm děckám, důvěry v to, že jsem schopný si ten proces víc řídit, že tam nemusím být já jako ten vůdčí člověk, že jim tam spíš můžu nějak pomáhat, radit, že není potřeba, abych jim to celý naplánovala, zároveň takový jakoby pocit, dobře, jakože 100 % děcek ti nebude chtít úplně zrovna v týchle chvíli růst a postupovat někam, není úplně jako tvůj problém...“ (akční výzkum)

Puštění pevného držení procesu učení a předávání odpovědnosti studujícím chápeme a (v praxi Futuropolis) zažíváme vždy v nějaké míře. I když se v principu jedná o radikální proměnu v přístupu (mění se představa toho, kdo je odpovědný za dosažení a formulaci cílů), v praxi je vyučující stále ten*ta, kdo proces moderuje a je v něm aktivně zapojený*á jako podpora, jak dokládají záznamy z experimentů (Živá učebnice). Ochota pustit vlastní proces v zájmu potřeb studujících a potřeby obou aktérů tak nenásilně přeskupovat pro hledání společných cílů se stává důležitou výzvou v procesu, kdy se pedagogové či pedagožky stávají lidmi vyučujícími kriticky.

ZVYŠOVÁNÍ CITLIVOSTI KE STUDUJÍCÍM A JEJICH PROŽÍVÁNÍ

„Ve chvíli, kdy ty jim (studujícím) to řekneš a postavíš je před to, tak oni jsou schopní kritického bádání. Ale jen do té chvíle, kdy se jim naplní ten pohárek a oni si řeknou – no tak to víc vědět nechci a už mně nic neříkej... viděla jsem kolikrát na těch dětech, už nám nic netlač, už je to na nás moc... u toho oblečení jsem to nechala bejt a dlouho jsem se tomu nevěnovala. Nechala jsem to bejt, děcka se k tomu taky nevyjadřovala. Pak měli dobrý postřehy, jakože třeba řeknou, nás to jakože mrzí, co se tam děje, ale to oblečení je tak příjemný, že ho dál budeme nosit, třeba si koupíme něco ze sekáče a nebo nebo. Ale jako těžko to změníš takhle za měsíc, takže si myslím, že je cesta se k těm věcem vracet.“ (akční výzkum)

Otevírání naléhavých a emotivních témat vyžaduje u lidí vyučujících dialogicky větší citlivost k limitům studujících ještě náročná témata zvládnout. Reflexe vyučujících nám pomáhá porozumět, jak **důležitou úlohu ve výuce má hledání míry a únosnosti a zároveň držení kontinuity a vracení se k tématům a prožitkům**. Jak čteme ze zjištění v otázkách věnujících se bariérám vycházejících ze struktury škol, právě držení kontinuity, navazování na témata i prožitky a navracení se k náročným chvílím je ve školách velmi ztížené.

Větší citlivost k žákům a žákyním a jejich prožívání společně se schopností reflektovat moc a mocenskou dynamiku ve třídě v případě vyučujícího Vojty přináší i větší srozumitelnost a lehkost, jak ukazuje následující citace.

„Že... Jako naschvály, které... nebo jednání, které od děcek jsem vnímal dřív jako nějaké naschvály a bral si je osobně, a tak tak vnímám častěji lehčeji. Ne tolik osobně, ale jako prostě strategie, jak v té jejich mocenské situaci nějak žít, přežít, jak si vlastně vzít tu moc. Vlastně nemůžu úplně říct, že si to neberu osobně, ale... Umím s tím pak nějak jako v sobě pracovat, jako nebojuju s tím člověkem, ale hledám, jak teda tu moc sdílet.“ (akční výzkum)

Tato citace pak ilustruje **větší schopnost vyučující* ho vnímat dění ve třídě jako projev systémového a strukturního nastavení, což umožňuje větší pochopení a ve výsledku laskavost k žákům a žákyním**. Tato laskavost pak vychází z porozumění, že problémy žáků a žákyň jsou často náročné a systémově podmíněné.

„Jediný, co dává smysl, je jako laskavej přístup k sobě a těm dětem kolem nás a k sobě a ke kolegům. Což je tedy někdy těžký, ale jo a tohle pro mě byl jako pro mě osobně jako jeden z nejemotivnějších momentů, a to je asi tak dva roky, co jsem to začala nahlas říkat: - Buďte k těm dětem laskaví! Nic jinýho prostě nedělejte... že ty věci dávaj smysl, když k dětem přistupuju i v tom počtu těch třiceti ve třídě nějak individuálně laskavě, s tím, že maj za sebou nějakou minulost. S tím, že maj ne všichni stejný podmínky v tom vzdělávání a v tom bytí ve společnosti. O tom jsem dřív taky jako úplně nepřemýšlela. Teď se jako víc zamyslíš nad tím, jak se to dítě chová, je tím, že je v sociálně slabší rodině. Tady tohle to je pro mě důležitý, pro mě osobně jako učitelku. Metodicky důležitý je to, že mám ty kolegy, se kterými můžu něco metodicky tvořit. A víme, že když nás bude víc, tak to líp půjde. (akční výzkum)

POSILOVÁNÍ VLASTNÍ AUTENTICITY U VYUČUJÍCÍCH

Společně se (i) zvýšenou schopností pouštět proces, (ii) posilovat vlastní důvěru ke studujícím a (iii) zvyšovat citlivost k jejich prožívání si v evaluačních nástrojích všimáme i (iv) **tendence pedagogů a pedagožek stávat se autentičtějšími a připouštět si vlastní subjektivitu, prožívání, předpoklady o životě a jejich význam pro výuku.**

„A myslím si, že jsem jako daleko otevřenější k nim i jako co se týče nějakých emocí, nebo prostě je tam hodně to, jako mám postavený nějaký upřímnosti a nějaký důvěře. A to si myslím, že taky díky tomu projektu. Že jako se tam nesnažím být nějak jako neutrální, no jako v jakýkoliv poloze, protože by to asi nebylo ani autentický, tak jako se, když se o něčem bavíme, tak je to, je to takový jako prostě, myslím si, jako otevřený, no, nebo jak jsem říkal, před já nevím jak dlouho, že tam je ta legitimita všeho. Prostě nálad a pocitů a všechno vlastně tam patří. Pokud to už nezasahuje do zase do prostoru někoho jiného nebo pokud to někoho jiného jako by nezraňuje nebo nějak nemanipuluje nebo pro mě.“ (akční výzkum)

POSILOVÁNÍ FACILITAČNÍCH NÁVYKŮ

Pro osvojování si dialogického jednání si vyučující také osvojují potřebné facilitační návyky (schopnosti vést dialog; vytvářet prostor pro hlasy, které nejsou slyšet; pomáhat společné orientaci v diskusi i práci; oslovovat pocity a potřeby...), které umožňují dialogický vztah vytvářet. Zejména ve školním prostředí, pro které je spíše typická rozvolněnost a neukotvenost, jsou facilitační návyky potřebné, jak dokládá jedna vyučující:

„Přišlo mi hodně jako užitečný tam jako být a vidět právě Evku, Elišku v těch jako facilitačních rolích, že vlastně úplně jako takovej byprodukt, jako že jsem si pak odkoukala různé diskuzní metody nebo vůbec jako takový ty icebreakery, prostě takový ty trošku věci k tomu řemeslu, který nemám, protože nejsem učitel... že já vlastně mám místama jako opačnej problém v tom, že... myslím si, že tyhle děcka jsou zvyklí se slyšet, jsou zvyklí se zařídit podle sebe a částečně nebo nejsou... nejsou tak jako bezvýhradně loajální, že by všechno slupli a dělali věci, který nedávají smysl bez toho... bez nějakých, jako bez nějaký komunikace o tom, to vůbec ne. Že spíš právě i možná i skrz ty Eliščiny návštěvy a celkově mně došlo, že já spíš potřebuju tady s touhle skupinou řešit jako opak... jakože člověk má nějakou zodpovědnost za to, co říká, že jako kultivovat vůbec tu debatu prostě, aby se byli schopni fakt domlouvat.“

CO VE FUNGOVÁNÍ ŠKOLY A NASTAVENÍ VÝUKY PODPORUJE A CO BRÁNÍ ZVYŠOVÁNÍ POCITU VLASTNÍ POLITICKÉ ÚČINNOSTI STUDUJÍCÍCH A RESILIENCI VYUČUJÍCÍCH?

Tato otázka zkoumá dvě klíčová témata, politickou účinnost žáků a žákyň a resilienci, tedy odolnost učitelů a učitelek. Pro přehlednost tato dvě témata oddělujeme a v této části se věnujeme spíše tématu resiliencie vyučujících, čemuž odpovídá také zaměření celého projektu. Detailnějším zjištěním o efektu projektu na politickou účinnost žáků a žákyň se věnujeme v části shrnující dotazníkové šetření na úrovni studujících.

Politickou angažovanost žáků v projektu chápeme jako postoje občanské angažovanosti, v našem zaměření hlavně směrem k reflexi sociální spravedlnosti a současného společenského uspořádání. Na úrovni **zvyšování pocitu politické účinnosti žáků a žákyň jsme zaznamenali* y spíše dílčí či drobnější faktory, které jej mohou zvyšovat - a to např. „ownership“ na úrovni třídy a prostředí** - možnost ovlivňovat míru osvětlení, podobu úložných prostor a celkově možnost měnit nejbližší fyzické prostředí školy. To odpovídá zjištěním projektu získaným díky dotazníkovému šetření mezi studujícími a odpovídá také zjištěním z provedených mocenských analýz (viz Analýza případových studií školy), kdy žákyně a žáci projevují spíše nízké povědomí o tom, co a jak by mohli* y na úrovni chodu školy měnit, a malou motivaci k tomu.

Resilienci vyučujících v kontextu našeho projektu chápeme jako schopnost vyrovnávat se s překážkami a obtížemi, které pedagogům a pedagožkám předkládá vzdělávací systém, nastavení školy obecně i specifika konkrétní školy, ve které působí. Naším vstupním zobecněným předpokladem bylo, že většinové, či chceme-li tradiční nastavení školy není kritickému přístupu příliš otevřené, a tedy že vyučující budou při experimentování s kritickou pedagogikou narážet na řadu překážek a bariér. Budou proto potřebovat testovat a posilovat vlastní odolnost pro to, aby byli* y schopni* y vytrvat a ohledávat možnosti kritické pedagogiky „systému navzdory“. Nutno připomenout, že do těchto již komplikovaných podmínek vstoupil ještě faktor pandemie, kdy odolnost učitelů a učitelek logicky oslabovala řada dalších faktorů.

Vyučující pojmenovávají řadu dílčích aspektů, které vnímají jako podpůrné pro zvyšování vlastní resiliencie, jejichž spojující element lze popsat jako určitou **kvalitu vztahů a vzájemnou podporu**, vycházející ať už od vedení školy, kolegů či kolegyň, studujících, ze vzájemného sdílení a setkávání mezi vyučujícími (na neformální úrovni - např. sdílecí skupiny učitelů a učitelek organizované „zespoda“ ale i na formální úrovni, jako je mentoring či kolegiální podpora organizovaná školou). Jako podporu vyučující pojmenovávají také setkávání s lidmi z vnějšku - i z mimoškolního prostředí.

„Mně to naprosto jasně nepodporuje fungování té školy, ale podporuje to odezva žáků v té třídě. Poté, co se tam něco kritickopedagogického děje. Takže to je pro mě takovej motor, že to můžu dělat tomu systému navzdory.“ (fokusní skupina)

„U nás je to myslím o tom, že ředitel prostě vnímá učitele jako lidi, ne jako podřízené, když vyjádřím nějaké přání, nějakou touhu, kterou nějak smysluplně jako vyjádřím, tak se mi v tom snaží vyjít vstříc. O dětech se to nedá říct, jako děti fakt jsou brané jako objekty. Ale jo, myslím si, že v tom je nějaký lidský přístup k aspoň učitelům.“ (fokusní skupina)

„A ještě co mě podporuje, že jsem se setkala jednak s lidma z vnějšku i s lidma z nezisku a že to mi všechno narušilo moji bublinu a podporovalo mě to v tom, abych nad těma věcmi přemýšlela. To cítím jako velmi ozdravný.“ (fokusní skupina)

Zapojení*é vyučující pojmenovávají také paradoxní situaci, kterou lze nazvat jako „**princip zavřených dveří**“, tedy situaci, kdy si za zavřenými dveřmi třídy mohou dělat víceméně cokoli, pokud si to dokáží obhájit a žáci a žákyně budou „v pohodě“. Jde tedy o jev, kdy se vedení školy ani nikdo jiný v podstatě nezajímá, co a jak ve třídě dělají, jak vypadá jejich pedagogická práce, a cítí tedy jistou míru svobody experimentovat i s kritickým přístupem. Byť je tento nezájem dle jejich popisu situace mrzí nebo jej považují za absurdní, zároveň jim ale nebrání a popisují jej tedy spíše jako podpůrný.

„... že když s tím něco udělám za zavřenýma dveřma ve třídě, tak, pokud ten výstup toho nebude nějakým způsobem ohrožující pro vedení mé školy, tak si vlastně za těma zavřenýma dveřma můžu dělat trochu, co chci, pokud s tím ty děcka budou v pohodě.“

Vyučující popisují také jistou nejasnost ohledně toho, jaké je pochopení kritické pedagogiky nebo kritického přístupu na úrovni jejich školy, myslí si, že většina kolegů či kolegyně ani vedení principům kritické pedagogiky nerozumí, což vnímají také spíše pozitivně, a tzv. do toho nešťourají. To podporuje i jejich tvrzení o absenci sdílené vize školy a absenci metodického vedení a prostoru pro diskuzi o základních pedagogických principech a východiscích na jednotlivých školách, čemuž není věnována pozornost, prostor ani čas.

„Naše velký štěstí jako je, že kritická pedagogika – tak většina lidí si myslí, že je to něco jiného, že lidi podle mě si myslí, že to bude kritické myšlení, jo, informace dezinformace, takže toto, a to je dobrá věc, takže já do toho nešťourám. Takže kdybychom to jako popsali, tak si myslím, jako, že by to víc jako vzbudilo zájem, ale nemyslím, že by se stalo něco jiného. Někteří lidi by řekli, jéžíškoté, ale jako nic by se nestalo. Někdo by řekl třeba, já jsem tam chtěl být taky.“ (fokusní skupina)

Komentář evaluátorů a evaluátorek a propojení s diskuzí

Výše popsaný jev „zavřených dveří“ považujeme za zásadní a hodný pozornosti s ohledem na možnosti dalšího rozvoje kritické pedagogiky a posun kvality ve vzdělávání nejen na úrovni základního školství.

Stav, kdy vyučující raději nekomunikují a nesdílejí se svými kolegy či kolegyněmi, natož s vedením školy, svá pedagogická přesvědčení a na ně nasedající postupy a strategie, považujeme za tristní a toto oddělení praxe od (často neexistující) vize školy a lidí, vyučujících a dalších aktérů školy, kteří by vizi měli společně utvářet a pokoušet se ji společně naplňovat, považujeme za jeden ze zásadních problémů a nevyužitý potenciál školství. Kultura školy nemůže být postavena na principu zavřených dveří, ale na kultuře sdílení a spolupráce, mělo by být jasně vymezeno a diskutováno, jaká jsou pedagogická východiska školy, o jaké hodnoty a principy se opírá, jaké strategie volí k jejich naplňování a jak se k nim vztahují právě vyučující jako jednotlivci, ale také jako celek – tým, sborovna, kolektiv.

Vyučující jasně pojmenovávají bariéry či strukturální nastavení, které jejich resilienci oslabují. Ty se pohybují na úrovni praktického nastavení vzdělávacího systému a školy, ale také na úrovni nastavení mysli, který popisují jako „mindset“. Na úrovni systému se jedná zejména o **slabé metodické vedení** na úrovni školy nebo jeho totální absenci, **nedostatek času na reálnou pedagogickou práci** (vyučující jsou zahlceni jinou agendou, přípravou školních jarmarků a podobných akcí).

„Jako jeden z největších průšvihů toho celého školského systému, tady nás prostě nezachrání nějaká revize RVP, dokud s tím nebude každé jednotlivé člověk zacházet nějak tak, aby to neprznil, a v tuhle chvíli, když jako mluvíme o nějaký vzájemný podpoře, ty vznosný cíle kritické pedagogiky jsou pro mě jako momentálně nedostižný, pro mě by byl zázrak jenom to, že začátku pojmenovat to, co se nám v těch třídách děje, co nám na tom přijde ok, co nám na tom nepřijde ok, jestli toho druhého nenapadá, co bych s tím mohla dělat, jestli mu tam nefunguje něco jiného. Tohle by mohlo pro celý školství být tak ohromný, že by to během 10 let mohlo jako kompletně změnit polovinu minimálně všech těch jako průšvihů, ve kterých tam jsme, a pak by možná kritická pedagogika přišla jako nějaké přirozené proces.“ (fokusní skupina)

Odolnost pedagogů a pedagožek oslabuje také **tlak systému** (zejména zmiňují přípravu na přijímací zkoušky), ale také **zanedbávání „výchov“** (hudební, výtvarná, tělesná, dramatická), tedy oblastí, kdy může docházet k jiným způsobům učení na úrovni emocionální či smyslové, rozvíjení vztahů atd. Toto odsouvání výchov na druhou kolej se pak podle slov učitelů a učitelek přenáší i na žáky a žákyně, kdy je sami*y nevnímají jako podstatné, jako čas a prostor, kdy se také něco učí, čas, který může být hodnotou sám o sobě.

Na úrovni nastavení mysli vyučující popisují jiné vnímání záměru školy, respektive **chybějící celospolečenskou shodu na tom, k čemu by škola měla být**.

„Spíš brání ty technický věci a pak takový to nastavení, ale to není nastavení školy, ale to je mindset těch lidí, že škola je nastavená tak, že učí o světě, kterej je, a ne, kterej by měl být. Že to je jako podle mě úplně automatická představa jako většiny sborů, že škola připravuje děti na život, jaký je, a když ten život je jako třeba krysí závod, tak super, my je musíme připravit na ten krysí závod. ... a nikdo vlastně neřeší, že škola by měla třeba připravovat na jiné svět, kterej je možnéj a který by ty jako děcka, který ty děcka budou měnit.“ (fokusní skupina)

Zvyšování pocitu politické účinnosti žáků a žákyň jednoznačně brání **slabá role školních parlamentů**. To zaznívalo v diskuzi s vyučujícími v rámci fokusních skupin i z rozhovorů se žáky a žákyněmi a jasně to vyplynulo také z Analýzy případových studií školy. Tyto zdroje ukazují, že studující se pokoušejí uskutečňovat svůj vliv na školu skrze studentské parlamenty nebo alespoň mají pocit, že by tudy svůj vliv uskutečňovat mohli*y. Zároveň je ale trápí netransparentnost a nahodilost s parlamentem spojená, netransparentnost procesů snižuje jejich důvěru. Žáci a žákyně zmiňují nejasnosti ohledně dalšího postupu v případě, když nějaké téma či podnět do studentského parlamentu přinesou.

Žáci a žákyně mají spíše nízkou důvěru ve změnu uskutečněnou skrze školní parlament, nevnímají parlament jako místo či nástroj, který může řešit pro ně důležitá témata a problémy, zmiňují také nedůvěru k vyučujícím v tom smyslu, zda opravdu chtějí řešit témata, se kterými studující přicházejí, a celkově popisují roli parlamentu jako nejasnou.

„Mají dojem, že vzdělávání není jejich věc, že do něj nemohou zasahovat, nemohou ho nijak ovlivnit. Což je na jednu stranu pravda (aspoň u nás ve škole), na druhou stranu máme žákovský parlament, který by právě tuto funkci (možnost měnit věci na popud žáků) měl mít. No, bohužel nemá. Je to nástroj na kulturní akce, prezentaci školy, ale tu demokratickou funkci neplní.“ (Analýza případových studií školy)

„Všiml jsem si, že nikdo nezobrazil školní parlament jako samostatnou jednotku. Možná to ukazuje, že parlament není stále vnímán jako silný hlas, páka ke změnám.“ (Analýza případových studií školy)

CO VE FUNGOVÁNÍ ŠKOLY A NASTAVENÍ VÝUKY PODPORUJE A CO BRÁNÍ POUŽÍVÁNÍ ADAPTOVANÝCH METOD KRITICKÉ PEDAGOGIKY, PROMÝŠLENÍ BUDOUCNOSTÍ A SYSTÉMOVÉHO MYŠLENÍ?

Odpovědi na otázku, co brání používání adaptovaných metod, se do určité míry prolínají s odpověďmi na otázku, co posiluje resilienci vyučujících. To není překvapivým zjištěním – pokud vnímáme bariéry pro realizaci nových přístupů v praxi, logicky to bude snižovat naši odolnost setrvávat a pracovat v tomto systému. **Faktory, které pomáhají, by šly shrnout pod hesla jako sdílení či spolupráce. Faktor, který nepomáhá, lze pojmenovat jako oddělení** – a to na úrovni oborů či předmětů, vyučovacích celků (rozdělených do krátkých lekcí) i na úrovni lidí – uzavřené třídy, vyučující, kteří*ré nesdílejí svoji běžnou praxi a nepotkávají se ani na úrovni hodnot.

Jako v podstatě jediný opakující se motiv na úrovni fungování školy a nastavení výuky, který zapojení učitelé a zapojené učitelky popisují jako podpůrný, lze opět považovat **spolupráci a sdílení vyučujících na úrovni kolegiální podpory**. Jako konkrétní aktivity či kroky, které učitelé a učitelky realizovali*ý a zmínili*ý v rámci fokusních skupin jako podpůrné, jsme zaznamenali*ý **spolupráci na snažších a menších tématech ve sborovně**, což vyučujícím pomáhá ve vyladění a nastavení systému spolupráce.

„... jako my se to učíme, no, ale učíme se to asi na jednodušších tématech, jako na Karlu Čapkoví, a tak jako, že to není prostě asi to, co bych si představoval pod kritickou pedagogikou, že to není nějaká vize budoucnosti a tohleto, že prostě zatím asi jsme ve fázi, kdy se to teprve učíme na nějakých jakoby snažších tématech, na kterých jako vyladíme ten systém.“ (fokusní skupina)

Vyučující jako podpůrné dále uvádějí **domluvy nad obsahem výuky** a pak opět **sdílecí skupiny** organizované odspoda.

„Co mě podporuje v realizování kritické pedagogiky, je právě nějaká sdílecí skupina, kdy základem je Radka, o které už jsem mluvila, že to je zásadní v tom projektu, že jsme dvě v tý škole, a my jsme si prostě potom na sebe navázaly další lidi, je to užší, ale jsme celkem tři, který jako se schází velmi intenzivně, a pak se na sebe snažíme jako magneticky trošku zkoušet, kdo by byl na nás reaktivní a scházel se s náma. Není to o tom, že bysme s nima mluvili o kritický pedagogice, je to spíš o ochotě mluvit o tom, co se nám v těch třídách děje, a pak i o tom, co nám... asi to nějak vychází z tý kritický pedagogiky, nějaký ten náš přístup k těm žákům, jak to mají ti kolegové, říkáme jim, jak to máme my, a nějak se o tom bavíme, bavíme se i o nějakých fuckapech, který se nám dějou...“ (fokusní skupina)

Zmíněné aktivity jsou ale aktivity, které se dějí z iniciativy vyučujících, lze je považovat za spontánní podpůrnou strukturu, kterou si sami*ý vytvářejí. Lze tedy vyvozovat, že to je reakce na nefunkčnost nebo absenci „oficiální“ podpůrné struktury na úrovni školy a absenci již zmiňovaného metodického vedení.

Vyučující opět pojmenovávají bariéry jak na úrovni nastavení mysli (mindset), tak konkrétní bariéry na úrovni praktického fungování školy. Opakuje se motiv bariéry v podobě **internalizace systému a podobě školy „tak jak ji známe“** (u studujících i vyučujících). To se projevuje tak, že studující vyžadují naučené formy učení, myšlení a práce, vyučující nemají dostatek kapacit (času a podpory) dělat výuku jinak a sami*ý překonávat systém i vlastní internalizované představy o tom, co je v rámci školní výuky potřeba. Dovolujeme si tedy tvrdit, že na této úrovni se jedná o **začarovaný kruh útlaku všech - vyučujících i studujících**.

„Děcka na druhém stupni v tom systému naší školy ho mají internalizovaný natolik, že když se děje něco jinak v té výuce, tak, tak to vyžadují občas - A kdy se teda začnem učit? A kdy píšem písemky? A mají pocit, že když se tohle neděje, tak se neučíme, když to není nabitě těmi informacemi.“ (fokusní skupina)

„Já si myslím, že brání hlavně, jako jak ten systém zpracoval naše hlavy, než že bych viděla, že třeba mi v tom brání dokument RVP. Myslím, že to je to o tom, jak jako tím systémem mám tu hlavu zaškatulkovanou a hrozně obtížný je pro mě z té škatulky jako vyjet a vymyslet to nějak jinak, protože to takhle nikdo kolem mě nedělá, a tím pádem já musím jako využít velkou dávku své kreativity, což mě bolí časově i mentálně, a to mě jako hlavně trápí.“ (fokusní skupina)

Na úrovni organizační vyučující pojmenovávají jako bariéru **danost toho co a kdy učit**, opět zmiňují také **nedostatek času na přípravu a reálnou pedagogickou práci**:

„No tak za mě je to skoro všechno, mně přijde, tak jak škola je nastavená, tak úplně, jako on to asi není záměr, ale je to, jako kdyby někdo nadesignoval, aby jako bránila té kritické pedagogice, že vysloveně je založená na tom, že máš předem daný, co musíš učit. Máš daný malý bloky, kde musíš učit prostě jeden konkrétní jev, takže to úplně brání takovému tomu dávání věcí do souvislostí. Brání to nějaký imaginaci a jako hledání atraktivních způsobů, protože máš jako jedno řešení, které učíš.“ (fokusní skupina)

„... energie, kterou věnuju přípravě na to, co se bude dít ve třídě, je třeba 10 nebo 20 % z energie, kterou musím věnovat celkově jako své práci za ten tejdén jako mimo tu třídu, takže to mi vždycky přijde úplně děsivý, když si to jako zvědomím... což je to, co si myslím, že by mělo být základem mé práce, měl by to bejt hlavní fokus a vždycky, když si to jako uvědomím, tak je mi z toho úplně jako špatně.“ (fokusní skupina)

Následně vyučující pojmenovávají bariéry v podobě **oborového dělení předmětů** a tlaku na držení si „předmětových hranic“, dělení výuky na **45 minutové hodiny**, které neumožňuje smysluplně navazovat obsah a situaci, kdy mnoho předmětů je pouze 45 minut jednou týdně, a **chybí jim pravidelný kontakt se žáky a žákyněmi**. Na úrovni nastavení mysli nebo představ o vzdělávání vyučující pojmenovávají bariéru v podobě široce rozšířené **představy pedagoga jako „nositele znalostí“**.

Vyučující pojmenovávají také velmi konkrétní bariéru na úrovni práce s prostorem ve škole - zmiňují, že **neustálé přemísťování studujících po budově** (ze třídy do třídy) jako by bránilo studujícím přinášet vlastní témata, otevírat se, protože nemají dostatek fyzického bezpečí na úrovni prostoru - možnost „zahnízdit“ a poté se projevit. S tím souvisí také neustálé střídání se lidí - vyučujících ve třídách, které k této roztříštěnosti také přispívá.

„Já jako nevím, teď jako hodně myslím na to, že třeba u nás se hodně ty třídy stěhují z učebny do učebny. Tak jenom jako to říkám, no, protože i pro ty děti to znamená jako velký roztříštění. Jako jejich zaměření samotnejch je otázka, jestli tím jako stále přemísťováním po těch místnostech jim vlastně neznemožňujeme, aby i jejich témata nějak jako vyplynuly.“ (fokusní skupina)

„Já si to pamatuju... pro mě vždycky nejdůležitější bylo, kde sedím, kdo sedí vedle mě, kdo sedí za mnou, kdo sedí přede mnou, a to pro mě byl takovej mentální výkon, prostě, jako by se zorientovat...“ (fokusní skupina)

Tématem hodným pozornosti je fenomén **pocitu odpojenosti či oddělení vyučujících** jedné školy od sebe navzájem, kdy tento **pocit, že nesdílíme stejné hodnoty a východiska**, vyučujícím brání v dalším rozvoji své vlastní praxe např. na úrovni sdílení či spolupráce s kolegy či kolegyněmi. Protože pokud máme pocit, že se neshodneme na základních východiscích, logicky nemáme motivaci pokoušet se spolupracovat.

„To, co mi potenciálně brání, je jako odpojenost pedagogů od sebe ve škole, ale vlastně ve chvíli, kdy drtivá většina pedagogů, jak to vnímám, jak to mají nastavené, v tomhle drtivá většina kolegů to má, není hodnotově jako orientovaná stejně podobně, tak mě to vlastně naopak podporuje, jako že jsem odpojený.“ (fokusní skupina)

Toto téma je určitě hodno dalšího zkoumání, podle naší zkušenosti svědčí o nedostatku pozornosti směrem k vizi, sdílení poslání na úrovni jednotlivých škol a diskuzi o tom, „proč tu jsme a co tady děláme“. Vzhledem k tomu, že podle našeho přesvědčení v tomto ohledu chybí shoda na úrovni českého školství jako takového, je nutné tuto vizi začít budovat alespoň na úrovni jednotlivých škol.

Jedna z vyučujících také formuluje otázku, **jak by muselo vypadat školní prostředí, aby bylo možné kritickou pedagogiku aplikovat „ve velkém“**, míněno plnohodnotně, ve všech aspektech.

„Já to dělám na nějaký jako basic úrovni, jestli tomu vůbec můžu říkat kritická pedagogika, a stejně můžu formulovat spoustu překážek, který mi tam stojí. Tak si pak jako říkám, když to pak někdo chce dělat ve velkém, tak, jak pak to pak musí vypadat a nebo jak si najít takový prostředí, aby to jako šlo...“ (fokusní skupina)

Otázku lze interpretovat tak, že v současném nastavení školy (minimálně konkrétní školy, v níž působí) je v představě této vyučující plnohodná realizace kritické pedagogiky velmi komplikovaná, ba až nemožná.

Vyučující zmiňují také **limity v přípravě na pedagogickou práci**, kdy vzdělání nepokrývá kompetence nutné k tomu mluvit s dětmi či mladými lidmi o aktuálních tématech, a související absence sebezkušenostní přípravy, což přispívá k tomu, že vyučující nejsou schopni* y adekvátně reagovat na aktuální problémy žáků a žákyň.

VEDLY APLIKOVANÉ METODY KE ZVÝŠENÍ POLITICKÉ ÚČINNOSTI STUDUJÍCÍCH A POCHOPENÍ SOUVISLOSTÍ MEZI VLASTNÍM ŽIVOTEM A VELKÝMI SPOLEČENSKÝMI TÉMATY?

BASELINE STUDUJÍCÍCH - ZÁMĚR

Evaluačním nástrojem, který nám pomohl zkoumat, jestli u studujících, jejichž vyučující byli* y zapojeni do projektu „Futuropolis: škola emancipace“, došlo k posílení politické účinnosti, bylo **dotazníkové šetření**.

Výzkumná otázka: posunulo se vnímání občanských postojů u tříd zapojených skrze vyučující do projektu Futuropolis směrem k občanství zaměřenému na sociální spravedlnost? S podotázkami: Pokud se posunulo, co mohlo za změnami stát? Pokud ne, co mohly být bariéry?

Výsledky šetření měly sloužit jako informace o posunu postojů v jednotlivých třídách, což by poskytlo zpětnou vazbu vyučujícím, zapojeným do projektu, o jejich intervencích.

Čerpali* y jsme ze zkušeností výzkumníků J. Kahna a J. Westheimera, kteří zkoumali 3 složky aktivního občanství: občanství zaměřené na individuální odpovědnost, občanství zaměřené na participaci, občanství zaměřené na sociální spravedlnost. Právě třetí složka občanství nás zajímala nejvíce, protože zahrnuje schopnost občanů a občanek reflektovat spravedlnost nastaveného systému a systémové status quo přetvářet.

Dotazníkové šetření jsme provedli* y v plném rozsahu s 15 zapojenými třídami, u kterých máme srovnání v posunu postojů (tzv. skupiny intervenční). V analýze jsme zkoumali* y, zda se lišily průměry intervenčních skupin (baseline oproti vstupnímu dotazníku). A pokud ano, tak v jaké míře.

BASELINE STUDUJÍCÍCH - VÝSLEDKY

Dotazníkové šetření neukázalo, že by intervenční změny (výuka) vedly k signifikantním změnám. Zde uvádíme srovnání průměrů skupin před intervencí a po intervenci. Signifikantními změnami myslíme posun ve škále 3-4 bodů.

Ze zjištění formulujeme možné limity, které mohly stát za těmito výsledky:

1. Dotazník nebyl validní. Tedy neměřil to, co měl, popřípadě neměřil takovou hloubku a citlivost, kterou jsme potřebovali* y měřit. V případě našeho projektu mohl být příliš málo citlivý k drobným změnám v postojích studujících, které ale jsme schopni* y zachytit skrze jejich promluvy v reflexích fungování školy.

2. Intervence vyučujících nebyly dostatečné. Tuto interpretaci je pak třeba vyvažovat přemýšlením nad čtvrtou a pátou evaluační otázkou, která poukazuje na limity ve struktuře školy, které bránily vyučujícím realizovat kritickou pedagogiku v jejich praxi.
3. Neexistuje možnost širšího srovnání se statistickým průměrem postojů v ČR. Širší a větší kontrolní skupina by mohla přinést jinou perspektivu výsledkům výzkumného šetření.
4. Dále uvádíme srovnávací tabulky ze závěrečného srovnání vstupních a výstupních dotazníků pro zapojené školy (ve výsledcích se neobjevují dvě další zapojené školy, a to kvůli nedostatečnému množství vyplněných dotazníků).

Všechny intervenční skupiny	Osobně odpovědný občan	Participující občan	Občan zaměřený na spravedlnost
Interv-B	28,95	14,21	26,35
Interv-V	28,00	13,74	26,26
Rozdíl	-0,95	-0,48	-0,08

Tabulka č. 1: Rozdíl v postojích všech intervenčních tříd. U všech pozorujeme drobné snížení skóre.

ZŠ Buštěhrad	Osobně odpovědný občan	Participující občan	Občan zaměřený na spravedlnost
Interv-B	28,92	14,69	26,74
Interv-V	27,37	13,54	25,65
Rozdíl	-1,55	-1,16	-1,09

Tabulka č. 2: Rozdíl v postojích intervenčních tříd na ZŠ Buštěhrad. U všech tříd pozorujeme drobné snížení skóre.

ZŠ Hamry	Osobně odpovědný občan	Participující občan	Občan zaměřený na spravedlnost
Interv-B	28,56	14,27	27,07
Interv-V	29,21	14,31	27,71
Rozdíl	0,65	0,05	0,64

Tabulka č. 3: Rozdíl v postojích intervenčních tříd na ZŠ Hamry. U všech tříd pozorujeme drobné zvýšení skóre.

ZŠ Frýdek-Místek	Osobně odpovědný občan	Participující občan	Občan zaměřený na spravedlnost
Interv-B	28,43	13,55	25,06
Interv-V	27,80	13,49	25,88
Rozdíl	-0,63	-0,06	0,82

Tabulka č.4: Rozdíl v postojích intervenčních tříd na ZŠ Frýdek-Místek. U tříd pozorujeme drobné zvýšení skóre v postojích zaměřených na spravedlnost a drobné snížení v ostatních postojích.

ZŠ Strílky	Osobně odpovědný občan	Participující občan	Občan zaměřený na spravedlnost
Interv-B	29,63	14,21	25,84
Interv-V	28,70	13,22	24,48
Rozdíl	-0,93	-0,99	-1,36

Tabulka č. 5: Rozdíl v postojích intervenčních tříd na ZŠ Strílky. U všech tříd pozorujeme drobné snížení skóre.

Gymnázium Akademia	Osobně odpovědný občan	Participující občan	Občan zaměřený na spravedlnost
Interv-B	29,30	14,28	26,98
Interv-V	27,39	13,84	26,67
Rozdíl	-1,91	-0,44	-0,31

Tabulka č. 6: Rozdíl v postojích intervenčních tříd na Gymnázium Akademia. U všech tříd pozorujeme drobné snížení skóre.

DALŠÍ ZJIŠTĚNÍ

Zjištění vycházející z jiných nástrojů evaluace (sběr hlasů studujících, případové studie škol – analýzy moci) nám dávají nahlédnout do drobných změn, které se v životě studujících udály. Sběry dalších dat měly zejména kvalitativní charakter a ve svém vzorku byly náhodné. Můžeme tedy s nimi pracovat jako se střípky.

Většinou si můžeme všimnout změn a posunů právě na úrovni vztahů a důvěry mezi studujícími a vyučujícími. Na příkladu následujícího rozhovoru se studujícími si můžeme povšimnout, jak sblížení a důvěru vytváří právě citlivost pro psychické stavy a pocity zdraví.

Studentka 1: *„Že fakt se o nás (konkrétní vyučující) zajímá, že třeba dneska to zrovna bylo, já jsem se v jednu chvíli nějak jako zmínila, že prostě nejsem psychicky v pohodě. A ona právě, že dneska jako jestli to chci nějak řešit, že jestli to řeším s paní psycholožkou a že může klidně napsat rodičům, že od ní cítí nějaký takový jako tlak nebo taky trošku a že může napsat rodičům, ale že by se nezmínila, že já to tak cítím. A zase by to oni říkali mně nebo to a prostě. Že se takhle vlastně o nás zajímá.“*

Studentka 2: *„Co přijde o hodně málo kterej učitel obětuje svůj volnej čas k tomu, aby strávil se svýma...“*

Studentka 3: *„Anebo řešil nějaký jako nepříjemný hovory za někoho jinýho.“*

Studentka 4: *„Nebo třeba ještě jsme měli třídnickou hodinu a paní učitelka po nás chtěla, abychom jí vypsalí všechny obavy a prostě jako vyhodili je jakoby do takovýho kruhu. A podle mě je to jako dost provázaný, jak ona dělá ty arteterapie.“*

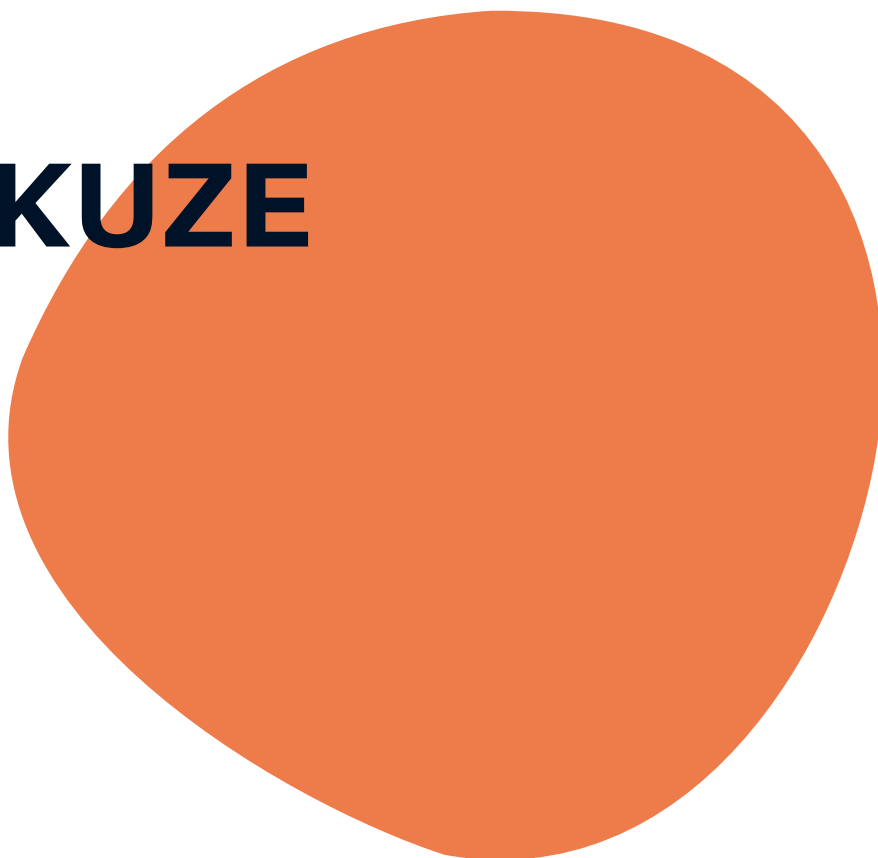
Evaluátorské tazání (se)

Proč žáci a žákyně v našem zkoumání nemluví o pocitech sebedůvěry měnit svět a okolí kolem sebe? Či o tom jak nyní více rozumí tomu, co se děje ve světě i kolem nich? Proč nevidíme studentské akce, které by pomáhaly reagovat na to, co je trápí, tíží?

Taky jsme byli* y zprvu smutní* é, že jsme nemohli* y dokázat, že došlo ke změně, ale!

To dále zkoumáme v diskuzi a naší další práci. V každém případě projekt cílil zejména na proměnu vnitřního světa vyučujících a snahu o změnu pedagogického jednání, a tak by bylo naivní čekat, že uvidíme rovnou změnu jednání i u studujících. Stejně jako vás (představujeme si) i nás velmi zajímá proměna v životě studujících a tak na ni snad navážeme další práci.

DISKUZE



Zde předkládáme otázky a témata, které se nám rozkrývaly v průběhu našeho tříletého experimentu, podněty k další diskuzi, bádání a výzkumu. Jedná se o otázky či možné závěry, které nám z výsledků vycházejí a které stojí za další zkoumání a rozpracování.

Stávající podoba vzdělávání jako problém

Vnímáme, že zatímco nedostatek vzdělávání se běžně považuje za problém, stávající podoba vzdělávání se málokdy považuje za kořen současných celospolečenských problémů. Naším východiskem je, že současné vzdělávání pomáhá reprodukovat nefunkční vzorce – vede k pasivitě, bezmocnosti, závislosti na autoritách, individualismu a soutěživosti, jednoduchým odpovědím a černobílému vidění světa, přehlížení systémových příčin či otupování našich emocí, smyslů a imaginace. Navíc, další generace současné vzdělávání nepřipravuje na komplexní svět neustálých změn a celospolečenských výzev, jako jsou klimatická krize, zvětšující se nerovnosti uvnitř státu i napříč státy, ohrožení práce automatizací, nárůst populismu či zhoršování duševního zdraví. Naše výsledky evaluace i tuto diskuzi tak můžete číst s tímto rámováním – jako snahu aktualizovat vzdělávání, které by umožnilo proměňovat současný svět, a nikoli se na něj adaptovat.

Práce s cíli jako metodická/pedagogická výzva

Z naší zkušenosti je patrné, že při kritickém/dialogickém přístupu je stejně jako u běžné výuky (výuky více transmisivní, ale i u té konstruktivistické či např. zážitkové) nutné pracovat s pedagogickými cíli či alespoň záměry. Ty se v participativní, kritickopedagogické praxi ale stávají více proměnlivé, organické, tvoří se v dialogu se studujícími a někdy je nutné své cíle a záměry opustit. V tomto i v jiných projektech nebo při práci s vyučujícími v rámci kurzů se setkáváme se zkušeností, kdy je práce s cíli pro většinu i zkušenějších pedagogů a pedagožek výzvou, což je u kritického přístupu výzvou dvojnásobnou, protože se vyučující musí naučit pracovat s cíli radikálně jinak – živě a nedualisticky; tak, aby vyučující i jejich cíle dokázali vydržet nejistotu, kterou přináší demokratický, živý, lidský proces setkávání se v dialogu. Najednou se cíle samy o sobě stávají také živými a proměnlivými; a tak se namísto precizního formulování a smartování cílů, které vytvoří chtěnou znalost-dovednost-postoj, potřebujeme namísto toho ptát, jakou zkušenost, představu o světě a o studujících vytvoří. Pedagogické cíle tak nelze vnímat jako neutrální, vždy jsou politickým nástrojem, který pomáhá utvářet podobu světa.

Limity v zkriticřování obsahu zejména přírodovědných oborů

Pro vyučující s expertízou v oborech, jako je např. biologie, matematika, bylo náročnější hledat propojení s jinými perspektivami, klást si kritické otázky jako „Kdo z toho těží?“, hledat systémové rozložení moci ve společnosti apod. Co se ale dařilo, bylo sdílet svou moc a posilovat dialogický přístup ve skupině, se kterou pracují.

Systém postavený na nedostatku-nekompetentnosti

V průběhu projektu jsme naráželi na střet se systémem, který je postavený na nedostatku (nekompetentnosti) a představě, že je svět natolik složitý, že se v něm sám vyznat nemohu. Někteří z nás se zapojení o tomto fenoménu mluví v souvislosti se situacemi, kdy se museli vyrovnávat s pocitem nedostatečného chápání témat. V podobné situaci se nacházejí žáci a žákyně ve školách, pokud je bereme jako „hotové a úplné“ až poté, co dosáhnou určitého stupně vzdělání, a systém či společnost hodnotí jejich úspěch na základě kritérií, které nemohou ovlivnit. Tento předpoklad systému dělá všechny aktéry vzdělávání bezmocnými, nedostatečnými,

a to zejména ty, kteří mají přístup ke vzdělávání ztížený (sociální nerovnosti). Vzdělanostní reprodukce nerovností pak posiluje svět, ve kterém se kompetentními stávají lidé, kteří mají k úspěchu ve vzdělávání kromě osobních vloh také společenské výsady (privilegia).

Zkušenost projektu nám ale ukazuje, že toto přesvědčení o vlastní nedostatečnosti a nekompetentnosti je možné překonat nejenom snahou „stát se úspěšným“ (vzdělaným, kompetentním pro současný systém), ale také změnou jistot a předpokladů, které tak přetvářejí kvalitu kompetence. Vyučující popisují, jak se u nich vytváří jiný typ pedagogické jistoty, který nestojí na znalostech, ale spíše na schopnostech utvářet vztah a vytvářet smysluplné vzdělávací obsahy nasedající na témata studujících. To je nadějeplnou zprávou a také příkladem překonávání dominantních a zbezmocňujících vzorců.

Struktura systému generuje jeho chování - úpravou struktury upravujeme chování systému

Jedná se o opakující motiv evaluace projektu - to, co pomáhá, je sdílení a vzájemná podpora. Vyučující v projektu ale na svých školách museli* y nejprve tato místa podpory a sdílení vytvořit, tedy potřebovali* y předělat strukturu školy, která v tom, jak je nastavená, ke sdílení a hledání společných kroků nevede. Posilování sebeorganizujících a učících se skupin na školách je tak i strukturální změnou na úrovni školy.

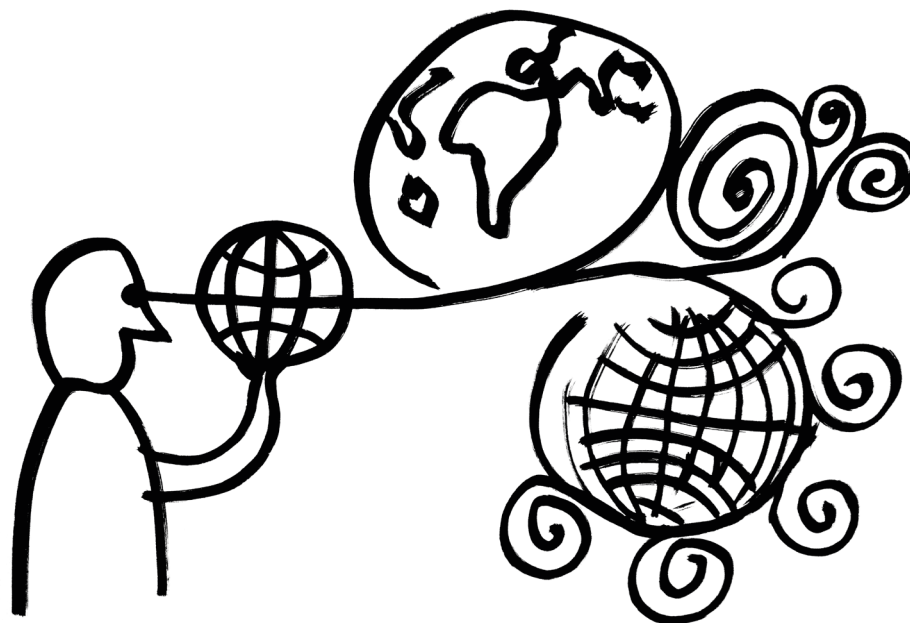
Kritickou pedagogiku ve školách lze realizovat jen částečně, v dílcích - a to systému navzdory, ale nikoli v její celistvosti

Je to nadějeplné, ale zároveň strašlivě náročné. O tomto kontrastu vypovídají první tři a poslední tři otázky věnující se evaluaci. První tři otázky ukazují momenty nebo místa, kdy to i přes obtíže jde, což vzbuzuje naději, poslední tři otázky naopak ukazují jak náročnost tohoto počínání, tak i to, jak silné jsou limity systému. To dokládá i otázka jedné z vyučujících:

„Jak by muselo vypadat prostředí školy, aby šlo kritickou pedagogiku dělat plnohodnotně? Já to dělám na nějaký jako basic úrovni, jestli tomu vůbec můžu říkat kritická pedagogika, a stejně můžu formulovat spoustu překážek, který mi tam stojí. Tak si pak jako říkám, když to pak někdo chce dělat ve velkém, tak jak pak to pak musí vypadat anebo jak si najít takový prostředí, aby to jako šlo...“

CALL TO ACTION

POKRAČOVÁNÍ



Poslední kapitolou zveme čtenáře a čtenářky k dalším akcím, které z projektu Futuropolis: škola emancipace vyvstaly, a tak je chápejte jako pozvánky i jako doklady o udržitelnosti projektu.

Navazujeme na svou činnost další **Letní školou kritické pedagogiky**, která bude otevřena všem zájemcům a zájemkyním o kritickou pedagogiku. Letošní téma věnujeme různým pojetím kritickopedagogické činnosti, a to za spoluúčasti Berlínského institutu Paula Freireho. Letní školu realizujeme 15.–18. srpna 2023 ve Slavonicích.

Vytváříme a posilujeme další sebeřídící a vzdělávací sítě pedagogů a pedagožek, chceme se společně setkávat 2x do roka, abychom sdíleli* y poznatky a zkušenosti z praxe kritické pedagogiky.

Hledáme způsoby, jak proměňovat nejen akce a jednání vyučujících (skrže realizaci seminářů obohacených o vědění z projektu Futuropolis), ale **hledáme i způsoby, jak proměňovat struktury a kulturu jednotlivých škol**. V této fázi jsme zatím na úrovni záměru a sbíráme síly pro realizaci akce.

Zveme také další školy k zapojení se do dalšího testování a realizace metody Futuropolis a pro zájemce přinášíme doporučení pro realizaci¹:

- Ujistěte se, že naše cíle (nahlédnout můžete do naší vize, do evaluačních otázek) jsou opravdu v souladu s principy, které ve své instituci, chcete zavádět a podporovat.
- Zavádění by mělo ideálně probíhat na základě smysluplných celků školy (učitelský sbor, učitelé daného stupně, učitelé dané třídy). Není nutné, aby všichni pracovali s metodou stejnou měrou, ale aby mohli všichni porozumět principům a konceptům, na kterých kritický přístup stojí.
- Oživování kritických principů i zavádění metod a technik vyžaduje pravidelnou činnost, studium, a z toho důvodu i dostatečné kapacity. Zvažte, v jaké míře chcete praxi zavádět.
- Doporučujeme konzultovat zavádění s někým, kdo už s metodou ve své škole pracoval, nebo s někým z realizačního týmu.
- Nedoporučujeme snažit se si osvojit celou metodu, všechny kompetence kritického vyučujícího najednou. Je potřeba si stanovit postupnou cestu, kdy je možnost se opírat o známé a jisté, transformovat výuku po částech.
- Naše metoda by se v ideálním případě neměla omezovat jenom na aktivity ve třídě, ale její realizovatelnost hledejme i na úrovni celé školy (v nastavení pravidel, ve vzájemné komunikaci mezi vyučujícími, v obsahu ŠVP, ve způsobech propojování obsahů napříč předměty aj.). Kritický přístup podněcuje k reflexi nejen přímé pedagogické práce, ale i nastavení systémů, ve kterých pracujeme.

¹ Doporučujeme vycházet také z obecných zjištění z kapitol 5.5 *Co ve fungování školy a nastavení výuky podporuje a co brání používání adaptovaných metod kritické pedagogiky...* a kapitoly 6. *Diskuze*

- Metoda povede k nejistotě. Bude vytvářet nové situace a často odbourávat předchozí přístupy. Doporučujeme vytvářet podpůrné skupiny nebo zavádět aktivity kolegiálního sdílení.

Ve zkoumání kritické pedagogiky navazujeme na projekt Futuropolis při akcích zaměřených na imaginaci (Škola imaginace, vedená Institutem úzkosti) a tvorbou metodik zaměřujících se na posilování systémového myšlení a kritického čtení světa na školách (činnost NaZemi).

Nadále chceme obohacovat vytvořenou Živou učebnici o materiály, zkušenosti, hlasy žáky a žákyň.

S vděčností za limity, které jsme mohli*ý zkoumat,
s nadějí na vzájemné porozumění a změnu,

vaše Futuropolis (NaZemi, Institut úzkosti)

