

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Práce s kontroverzními tématy ve výchově k občanství na příkladu tématu
gender a stereotypy

Controversial issues in civic education: example of gender and stereotypes

Bc. Kristína Margolienová

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní a střední
školy

Studijní obor: Základy společenských věd – Tělesná výchova

Odevzdáním této diplomové práce na téma Práce s kontroverzními tématy ve výchově k občanství na příkladu tématu gender a stereotypy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 3. 12. 2019

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Ing. Michaele Dvořákové, PhD. za její odborné rady, zapůjčenou literaturu, lidskost a profesionalitu. Velké díky patří také mé rodině a blízkým za trpělivost a podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se soustředí na výuku kontroverzních témat jako součást výchovy k občanství. Cílem práce je zjistit využívání kontroverzí ve výuce a analyzovat aplikaci různých metod v práci s kontroverzemi.

V první části jsou vymezena teoretická východiska diplomové práce a důležitost využívání kontroverzí ve výuce. Dále je představeno jejich zakotvení v kurikulárních dokumentech, základní psychologické teorie vývoje morálky a myšlení. Poté jsou představeny metody, které mohou být pro práci s kontroverzemi nápomocné.

Praktická část objasňuje metodologická východiska diplomové práce a navrhuje konkrétní vyučovací hodinu k tématu gender a stereotypy. Výzkumná sonda proběhla ve dvou třídách druhého stupně základní školy formou zúčastněného pozorování a strukturovaným rozhovorem s vyučujícími výchovy k občanství daných tříd.

Výsledky naznačují určité rozdílnosti v kompetencích žáků, kteří se s kontroverzními tématy ve výuce setkávají, a mezi těmi, kterým jsou kontroverze cizí.

KLÍČOVÁ SLOVA

kontroverze, průřezová témata, výchova k občanství, gender, stereotyp

ABSTRACT

The thesis is focused on research on teaching controversial issues in civic education. The aim is to examine the utilization of controversies in classes and the analysis of the application of various methods using controversies.

In the first part the theoretical base of the thesis was defined and also the importance of integrating controversial topics was explained. Moreover, the anchorage in curricular documents was presented and also the psychological theories of development of thinking and moral together with different methods were described.

In the second part, the methodological base of the thesis was stated and one concrete lesson with the topic of gender and stereotypes was drafted. The qualitative research took place in two classes of secondary school in the form of active observations of students and structured interviews with their teachers of civic education.

The results show some differences in students' competences according to the amount of integration of controversial topics in classes.

KEYWORDS

controversial issues, key competences, civic education, gender, stereotype

Obsah

1	Úvod	8
I.	TEORETICKÁ ČÁST	10
2	Definice kontroverzních témat a podstata práce s kontroverzními tématy	11
2.1	Charakteristika kontroverzních témat.....	11
2.2	Proč kontroverzní témata vyučovat?	12
2.3	Jak učit kontroverzní témata?	14
3	Ukotvení kontroverzních témat v kurikulárních dokumentech	20
3.1	Bílá kniha.....	20
3.2	Rámcový vzdělávací program	21
3.2.1	Klíčové kompetence	21
3.2.2	Průřezová témata	22
3.2.3	Výchova k občanství	22
4	Psychologické předpoklady žáků pro probírání kontroverzních témat	24
4.1	Vývoj myšlení a morálky dle Jeana Piageta.....	24
4.2	Morální vývoj dle Lawrence Kohlberga.....	25
5	Metody ve výuce kontroverzních témat	27
5.1	Brainstormingové metody	27
5.2	Komunikační metody	29
5.3	Dramatizační metody.....	34
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	37
6	Kvalitativní výzkum	38
6.1	Zúčastněné pozorování	40
6.2	Hlubkový rozhovor.....	41
7	Výzkumná sonda	42
7.1	Návrh postupů výzkumné sondy	42
7.2	Charakteristika výzkumné skupiny	42
7.3	Gender jako kontroverzní téma	44

7.4	Koncepce vyučovací hodiny a sběr dat	45
7.4.1	Analýza zúčastněného pozorování	48
7.5	Realizace hloubkového rozhovoru a sběr dat	62
7.5.1	Analýza rozhovorů	62
8	Závěrečná diskuse	64
9	Závěr.....	68
	Seznam použitých informačních zdrojů	70
	Seznam příloh.....	76

1 Úvod

Žijeme v propojeném světě, ve světě masových médií, otázek identity, diverzity, společenských rozdílů. To může mít za následek strach a nedorozumění u lidí a vést ke ztrátě nebo omezení respektu a tolerance vůči druhým. Důsledky takových postojů jsou pro společné soužití mnohem víc než nežádoucí. Škola musí přijmout skutečnost měnícího se světa se všemi svými kontroverzemi a moudře je implementovat do výuky. Občanská výchova je prostorem pro výuku k toleranci a občanství, a proto se nabízí pro probírání důležitých témat. Samozřejmě není možné soustředit kontroverzní témata pouze do jednoho vyučovacího předmětu, jedná se o souhru vzdělávacích oborů, pedagogů a školy, jak informuje příručka „Teaching controversial issues“ mezinárodní organizace Oxfam (2018).

Nevíme, co konkrétně má pro nás připravená budoucnost, co ale víme, je, že jakákoliv budoucnost bude potřebovat kriticky uvažující jedince, kteří jsou schopni vyhledávat informace, hodnotit je, posuzovat chování, vyjádřit a podpořit svůj názor a mimo to všechno i naslouchat a akceptovat rozdílnost v postojích. Pedagogové sehrávají klíčovou roli v utváření těchto významných dovedností. Přitom nemusí mít odpovědi na všechny otázky, ale na druhou stranu musí být schopni vytvořit efektivní prostor pro diskusi kontroverzních témat se zřetelem na vlastní možné předsudky.

Ignorace kontroverzí ve výuce by znamenala pomíjení témat, které se na dennodenní bázi dotýkají žáků všech tříd a věků. Kolik toho ví učitel o skutečně hlubokých problémech žáků? Jedná se například o otázky genderu, chudoby, etnicity, náboženství nebo o další oblasti. Žáci nejsou pouze vystaveni globálním kontroverzím v podobě migrace, globálního oteplování, terorizmu, globalizmu. Zažívají soukromé a často utajené boje se sebou samými. Probírání kontroverzí pomáhá nejenom tvořit uvědomělé světoobčany, ale stejně tak sebevědomější jedince, kteří nemusí mít strach z vlastní jinakosti.

Je pravda, že výuka kontroverzních témat se liší minimálně v jednom bodě v něčem zásadním. Zjednodušeně je možné říci, že obecně ve výuce dochází k transferu znalostí. Při práci s kontroverzemi si musí být pedagog vědom, že pouhé předání názorů v celé šíři má značně nežádoucí efekt na život žáků. Vysoká úroveň participace je v takových hodinách víc než nutná. Žáci musí zastat aktivní roli ve vlastní výuce, a tak rozvinout emoční

inteligenci, sociální dovednosti, empatii a mnoho dalších kompetencí. Vyučující musí implementovat kontroverze do různých postupů, které stimulují diskusi a sebereflexi jedinců. Mladí lidé často mají tendence mít na určité jevy ve společnosti vyhraněný názor, a proto kladení otázek je skvělý způsob, jak prošetřit vlastní zaujatost. V rámci diplomové práce chceme zjistit, jaké předpoklady by vyučující a žáci měli splňovat, aby vyučovací hodina s kontroverzním tématem měla smysl a naplňovala svůj cíl.

Otázka genderu a s ním spojenými stereotypy je v dnešní době pořád aktuální. Kampaň „Me too“, vnímání práce žen na rodičovské dovolené a jejich povinností v domácnosti, rozdíly v platech signalizují, že se jedná o nevyřešenou záležitost. Jsou si žáci druhého stupně základní školy vědomi genderových stereotypů? Jak je percipují ve svých životech? Vnímají je ve svých rodinách? Akceptují vnímání povinností a práv mužů a žen a jsou s tím sžítí? Chtějí v těchto představách pokračovat, nebo pocítují určitý rozpor? Výzkumná sonda se snaží těmto otázkám přiblížit a mimo jiné i na ně zkusit hledat možné odpovědi.

V teoretické části bude uvedena charakteristika kontroverzních témat a základní pojmy, se kterými se v diplomové práci bude dále pracovat, a důvody pro začleňování kontroverzních témat do výuky občanské výchovy. Dále pak bude představeno jejich ukotvení v kurikulárních dokumentech, zejména v rámci klíčových kompetencí, průřezových témat a výchově k občanství. V další části se soustředíme na psychologické předpoklady žáků a konkrétní metody ve výuce.

Praktická část přináší kvalitativní výzkumnou sondu, která mapuje začleňování kontroverzního tématu „gender a stereotypy“ do občanské výchovy na druhém stupni jedné z pražských základních škol. V rámci strukturovaného rozhovoru se snaží představit postoj učitelek na probírání kontroverzí, jejich důvody pro, nebo naopak proti zařazování. Zúčastněným pozorováním sleduje a analyzuje dovednosti dvou rozdílných tříd pracovat s kontroverzí a soustřeďuje se na kompetence, kterých jednotlivci díky (ne)probírání témat dosahují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

2 Definice kontroverzních témat a podstata práce s kontroverzními tématy

2.1 Charakteristika kontroverzních témat

Důležitým předpokladem správného porozumění této diplomové práce je vymezení základních termínů, se kterými se v textu opakovaně pracuje.

Se samotným spojením „kontroverzní téma“ se můžeme setkat v instruktážním balíčku pro učitele „Život s kontroverzí – výuka kontroverzních témat prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství a lidským právům“, která je klasifikuje jako „*témata, která vyvolávají silné emoce a názorově rozdělují komunitu a společnost*“ (Rada Evropy, 2017, s. 10). Témata mohou být různá, globální i místní, trvat dlouho nebo být velmi aktuální, přičemž se různí i v rámci národů. Kontroverze postihující jistou část světa, státy nebo minority nemusí vyvolávat odezvy jinde.

V publikaci „Jak zvládnout kontroverze – tvorba strategie pro práci s kontroverzními tématy ve školách“ považují Kerr a Hudleston (2015) kontroverzní témata za taková, která „*vyvolávají silné emoce a názorově rozdělují komunitu a společnost*“ (Rada Evropy, 2017, s. 9).

Mezinárodní nezisková organizace Oxfam, která taktéž publikuje příručky s cílem pomoci učitelům a školám v orientaci ve výuce kontroverzních témat, považuje tento termín za nejednoznačný, a proto je charakterizuje následovně:

- Evokují silné pocity a názory.
- Ovlivňují ekonomické, sociální, kulturní a environmentální okolí lidí.
- Pojednávají o otázkách a problémech, které rozdělují skupiny, komunity a společnost.
- Obvykle jsou komplikované a nemají jasné odpovědi, protože se lidé drží svých naučených myšlenek a postojů.
- Vznikají na úrovni lokální, národní i globální.
- Zahrnují témata jako lidská práva, globální oteplování, migrace a rovnost rodu.

- Variují na základě místa i času.
(Oxfam, 2018)

Dle Wellingtona (1986) jsou kontroverzní témata taková, která se považují za důležitá pro značný počet lidí a zahrnují rozhodování na základě hodnot, takže danou kontroverzi není možno rozsoudit jenom na základě faktů (Wellington, 2007).

Výčet dalších možných definic a charakteristik by mohl být rozšířený o další publikace oborových didaktik a různých příruček pro učitele (Oxfam 2015, Havlínová 2014, Hess 2009), ale zaměření diplomové práce není na terminologii, nýbrž na následující kapitoly.

2.2 Proč kontroverzní témata vyučovat?

Už z definic termínu je možné jednoznačně vyvodit, že výuka kontroverzních témat přináší určitou náročnost pro složky vyučovacího procesu. Proč by měl vyučující lpět na zařazení kontroverze do školního vzdělávacího programu? Proč by měl přijmout výzvu s tématy, na které není jednoduchá odpověď?

Havlínová (2014) považuje výchovu k občanství za výchovný a vzdělávací přístup, který se zaměřuje na člověka, jeho vztahy, hodnoty a jehož cílem je kromě zprostředkování vědomostí i rozvoj složky postojů. Kontroverzní témata nabízejí žákům prostor pro diskusi, v rámci které dochází k formování osobnosti jedinců, empatii a k zájmu o občanský život.

Dva typy odůvodnění pro výuku kontroverzních témat nabízí i Stradling (1984). Rozděluje je na „výsledkové“ a „procesové“. U těch prvních nesou samotné obsahy kontroverzí důležitost výuky, jelikož se s nimi žáci setkávají na každodenní bázi ve svých životech i díky masmédiím. Kdyby nedošlo k zprostředkování vědomostí, jedinci by zaujali stanoviska na základě svých prekonceptů, které by mohl být definované často i jako miskoncepty. Informovanost a diskuse vede ke vnímání problémů z různých úhlů, což napomáhá žákům se dle svého úsudku a na základě nabytých poznatků lépe zorientovat. V tomto případě se jedná o problémy zcela zásadní v oblasti ekonomické, politické nebo etické. U procesových odůvodnění, jak samotný název indikuje, je podstata ve studijních kompetencích a jednání a samotná kontroverze je druhořadá. Mezi ně patří jazykové schopnosti, zájem o společenský život, zapojení se do dobrovolnické činnosti a další.

Zhodnocení naléhavosti zařazení problematiky kontroverzí do pedagogického procesu se dá sumarizovat do celků:

1. Narůstající míra diverzity ve školách

Školy se setkávají čím dál tím více s náboženskou různorodostí, ale také s etnickou, kulturní, sexuální. Mimo to výrazně narostl počet žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

2. Citlivost k otázkám identity

Z důvodu velké agrese a sociálního napětí a rozdílů v rámci některých států se veřejnost zajímá o společenské odlišnosti. To přináší nové názory a myšlenky, o nichž je nutno diskutovat.

3. Nástup sociálních médií a rychlé elektronické komunikace

Žáci jsou prostřednictvím přenosných zařízení v neustálém kontaktu se svými vrstevníky. Díky sociálním sítím jsou také ve spojení se širším světem a mají jednodušší přístup k informacím. Vnímání kontroverzí a konfliktů je na denním pořádku a jde to pouze stěží eliminovat. (Rada Evropy, 2017)

Na školu by mělo být nahlíženo jako na rodiště jedinců, jež jsou dychtiví po pravdě a učitel by měl mít schopnost podněcovat a vést žáky k jejímu poznání. Hledání pravdy se netýká pouze obecných znalostí, ale právě každodenních, často kontroverzních otázek, které si mladí lidé pokládají. Kultivace nezávislého myšlení a rozvoj kritického myšlení patří k nadřazeným úkolům školy. Je odpovědností učitelů, aby vyvíjeli snahu pomoci mladým lidem čelit nepříjemným záležitostem s nebojácnou jistotou. Společnost je závislá na informovaných a inteligentních názorech, které nesmí být v procesu formulace zbavené také postojů odpůrců. Svoboda, kterou dnešní společnosti zažívají, symbolizuje příležitost nahlížet na určité otázky svým osobitým způsobem a také možnost pro setkání se s odlišnými názory. (Klotsche, 1951)

Vnímání důležitosti práce s kontroverzními tématy je velké, přestože často chybí prostor pro diskusi v různých oblastech světa. Důvodů, proč se zaobírat kontroverzemi, je několik, mezi ty nejhlavnější patří tři: jsou nezbytné, žáci potřebují možnosti na přezkoumání svých vlastních hodnot a také prostor pro rozvoj kritického myšlení a komunikace s respektem.

Školy mají mocný vliv na životy jedinců, mohou nabídnout žákům značné vědomosti o různých životních událostech a každodenních otázkách a vytvořit pevný základ vědomostí a schopností. Vzdělávací systém jednotlivých národů je přímo závislý na státní moci, a proto v totalitních systémech připravují instituce jednotlivce jen stěží na standardizované testy a vyučující jsou nuceni splnit předem přesně stanovený učební plán, někdy dokonce i s cíleně nesprávnými poznatky. Na druhé straně je demokratická krajina, která vyvíjí snahu o svobodné a otevřené myšlení o světě. Žáci jsou díky médiím a sociálním sítím konfrontováni se světovými kontroverzemi, ke kterým mají zaujmout postoj. Z toho důvodu se stává rozhovor o komplexních globálních problémech nutností. Různé informační kanály mohou být se svým jednostranným sdělováním určitých názorů hrozbou, a tak se musí klást důraz na kritické vnímání na internetu. (Badri, 2016)

Hilary Claire a Cathie Holden prohlašují, že život dětí je plný kontroverzních témat, o které se hluboce zajímají. Na druhou stranu se nerodí se schopnostmi, jakým způsobem s nimi pracovat, a proto se musí naučit důkladnému naslouchání, pojmenovat své stanovisko, ale také dokázat změnit svůj názor v případě potřeby. Výuka kontroverzních témat je součástí přípravy na život v demokratické společnosti, kde o takových oblastech je pojednáváno. (Claire, Holden, 2007)

„Pokud vezíme jen ve jsoucnech, jsme zahlceni systémy a strukturami a pravda se promění na pouhou správnost, na koherenci elementů a vztahů v systému, jako je tomu např. u soudu. Pak je zle, i když je nutno si otevřeně přiznat, že bez systému žít nelze, jen to má někde meze, které by v sobě měl člověk probudit a pak sama sebe cizelizovat, aby nebyl jen zvířetem... Tato cizelizace je péče o duši založená v rozhovoru, proto otázky jsou důležitější než odpovědi.“ (Hogenová, 2017, s.18) Pohled filosofky Anny Hogenové je možné prezentovat i pro výuku kontroverzních témat. Ty bezpochyby přináší otázky a v procesu by mělo dojít k jakémusi vytríbení lidskosti v žácích. Diskuse dává prostor pro usebrání a možnost najít v sobě odpověď a pravdu.

2.3 Jak učit kontroverzní témata?

Pro výuku kontroverzních témat je pro učitele významná důkladná příprava. Vědí o tom i na University Flinders, která připravila pro své zaměstnance průvodce, jakým způsobem

v tomto směru pracovat ve třídě. I přesto, že se jedná o cílovou skupinu vysokoškolských studentů, pro potřeby této práce byly vybrány zásady prospěšné pro žáky základních škol.

1. Základní pravidla

Jsou nutná pro regulování příspěvků do diskuse. Záměrem takových pravidel je umožnit volný průběh názorů v klidném a bezpečném prostředí s cílem přinutit žáky uvažovat o otázce/problému s možností vyjádření se a následného aktivního naslouchání. Patří k tomu i základní strategie:

- Žáci nemají právo se vyjadřovat hrubě a hanlivě vůči lidem a skupinám, jichž se daná oblast dotýká.
- Žáci se musí naučit důkladně uvažovat před verbalizací svého komentáře.
- Žáci musí mít svůj názor podložen důkazem, přičemž se může jednat o vlastní zkušenost. Nesmí však vycházet ze zažitých stereotypů a zobecnování. V případě, že se tak stane, je důležité své uvažování rozpoznat a pojmenovat. Identifikace vlastní předpojatosti může být pro žáky obtížná, jelikož zaujatost může být značně zažitá. Vyučující by na ni měl poukázat a dál s ní pracovat.

2. Třídní nezdvořilosti

Patří k nim nevhodné chování ze strany učitele a žáků, které nepříznivě ovlivní atmosféru hodiny a celkovou výuku. Ze strany učitele se může jednat o opovržení názorem žáků a nepřijímání jejich postojů. Žáci mohou vyrušovat povídáním si se spolužákem či zesměšňováním tématu. Strategiemi vyrovnávání se s nezdvořilostí ve třídě mohou být:

- zvolit pozitivní povzbuzení místo výhrůžek („Když nebudete diskutovat, budete mít za 5!“),
- zprostředkovat verbálními i neverbálními prostředky upřímný zájem (úsměv, oční kontakt, nevyužívat sarkazmus),
- vybrat témata, které jsou pro žáky zajímavá a jsou součástí jejich životů, z toho důvodu budou mít potřebu se vyjádřit a nenastane nuda a nezájem.

3. Utišení negativního myšlení a silných emocí

Tato podstatná zásada zaručí hladký přístup ke kontroverzním tématům. Základem je být vědomý vůči svým kognitivním a afektivním reakcím jako učitel a následně k tomu motivovat i žáky. Monitorování svých emocí a toku myšlenek nejen během výuky, nýbrž i po výuce, může pomoci do následujících hodin.

4. Zmírnit lpění na názorech a přehnanou reakci na kritiku

Je to jeden z úvodních kroků, jak dostat žáky z černobílého vnímání tématu k hlubším úvahám. Žáci mohou mít tendenci si v životě záměrně vybírat informace, které potvrzují jejich názory, a překrucovat skutečnosti, které jim odporují. Je nutné si tyto procesy a návyky žáků uvědomovat a empaticky podporovat jejich odhalení a následné odstranění. Nabízí se práce s konkrétními případovými studiemi, anebo simulace situace, v rámci které žáci rozvíjí empatii a schopnost se do jednotlivých protagonistů lépe vcítit, a tímto způsobem hledat odpovědi (Staff at Univeristy Flinders). O práci s případovými studiemi mluví i Havlínová (2014), jež říká, že *„jejich analýzou lze dospět k pochopení širších souvislostí určité situace a role jednotlivce v nich.“* (s. 62). Díky ilustraci je kontroverze snáze pro mladého člověka pochopitelná. Také vyhodnocuje možná úskalí, která tuto práci doprovází, jako například časová náročnost, zpracování relevantních pramenů pro danou věkovou skupinu a usilovnost v objektivizaci vyjádření.

Výuka kontroverzních témat s sebou přináší několik velkých úkolů. Lze je kategorizovat do pěti celků, mezi které patří:

a) Styl výuky

Výklad obecně přijatelných znalostí se markantně mění od výuky kontroverzní látky. Není možné ji přednášet s akademickým přístupem, jak to jde u jiných okruhů. Celkový proces je ovlivněn názory a postoji jedinců, kteří do výuky přichází, tedy

jak vyučujícího, tak žáky, jak píše Stradling (1984). Zmíněný autor definoval následující relevantní styly výuky.

1. Neutrální moderátor – učitel vystupuje jako moderátor diskuse, oprošťuje se od svých vlastních názorů a postojů. Úkol to rozhodně není jednoduchý, jelikož zvládnout nevyjádřit svoje stanovisko, pokud dochází k projevům na bázi špatných informací, je poněkud náročné. Třeba dbát na neposílení již zafixovaných postojů a nevhodných předsudků.
2. Vyvážený postoj – vyučující představuje žákům široké spektrum různorodých pohledů bez odhalení svého vlastního názoru. Na jednu stranu tento styl výuky ukazuje alternativní pohledy, na nichž by žáci sami nepřišli, a fakt, že existuje polemika nad kontroverzemi. Ale na stranu druhou může vyvolat pocit, že všechny názory jsou stejně rozumné a v konečném důsledku může vést k podpoření předpojatosti.
3. Ďáblův advokát – učitel zaujme opozici vůči postoji žáků. Přestože se formulují různé názory, žáci mohou mylně nabýt dojmů, že učitel projevuje svoje vlastní postoje, a tím nastane nepatřičné přejímání.
4. Přiznané přesvědčení – vyučující v určitém bodě diskuse přizná svůj pohled na kontroverzi. Žákům to dá prostor vnímat zaujetí učitele a dává jim modelový příklad, jak na situaci nahlížet, rovněž je to může vést k přijetí názoru pouze proto, že se jedná o pohled učitele.
5. Spojenec – učitel se přidává na stranu žáků nebo určité skupiny a spolu s nimi propaguje určité argumenty. Tento přístup může být nápomocný slabším jedincům, zato ostatní žáci mohou nabýt dojmu, že vyučující jim nadřazuje.
6. Oficiální linie – učitel deklamuje ty myšlenky, které mu přikazují veřejné úřady, což ho chrání před možným obviňováním. (Stradling, 1984)

b) Ohleduplnost vůči žákům

Probírání kontroverzních témat by mohlo mít negativní dopad na pocity žáků, a proto se musí prezentovat s respektem. Žáci by neměli odcházet z vyučovacího procesu s dojmem, že jejich názor nikoho nezajímá, nebo se strachem z možných výhrůžek ze strany spolužáků.

c) Atmosféra ve třídě a její kontrola

Do hodiny vstupují silné emoce a následně z toho mohou vzniknout nepříjemné konflikty a nepřátelství. Učitel by měl dbát na časnou intervenci a nedopustit, aby se řešení určitého tématu vymklo z rukou. To by mohlo mít za následek stížnosti ze strany žáků, rodičů, nebo dokonce vedení školy. Na druhou stranu může nastat i situace apatie a mlčení. V tomto případě se jedná hlavně o veřejně známé oblasti, které se neustále probírají a u žáků nebudí už žádný zájem. (Stradling, 1984)

d) Nedostatek odborných znalostí

S kontroverzními tématy se pojí jejich velká komplexnost a dynamická povaha. Pro jejich uchopení je důležité aspoň částečné povědomí o různých faktorech (jako například politické, ekonomické, psychologické, historické), které s danou oblastí souvisí. Často se však situace proměňuje, a to pro vyučujícího znamená zvýšenou náročnost. Zdroje informací mohou být zaujaté a nekompletní, což stěžuje pochopení souvislostí pro samotného učitele (Stradling, 1984). Havlínová (2014) rovněž věnuje pozornost vhodným a názorově vyváženým studijním materiálům, jež by měly odpovídat věku žáků a vést k vyvážené prezentaci názorů. Je nezbytné, aby existovaly alespoň dva protichůdné argumenty na dané téma pro identifikaci problému, a tímto způsobem se zaručí diskuse s konfrontací na konci, díky které mohou studenti dojít k vlastním odůvodněným postojům.

e) Nutnost vypořádat se se spontánními otázkami a poznámkami

Předpokládat možné myšlenkové pochody žáků je sotva možné. To představuje pro učitele zvýšený nárok na svoji vlastní informovanost, spontánnost a schopnost reakce. (Rada Evropy, 2017)

Dean a Joldoshalieva („*The Challenge of teaching controversial issues*“) zjistily, že většina pedagogů neučí kontroverzní témata specifickým způsobem a věnují se jim diskusí v případě, že se vynoří během výuky. Zároveň přišly se čtyřmi stupni přípravy na práci s kontroverzními tématy.

1. Identifikuj a prozkoumej pozadí kontroverzního tématu.
2. Vytvoř prostor pro sdílení poznatků (např. blog).
3. Objasni významy a podstatu kontroverze přes diskusi.

4. Měj velkou škálu strategií pro práci s kontroverzemi ve třídě.

Pro pomoc učitelům s posledními dvěma stupni Claire a Holden představily čtyři strategie:

- **Diskuse**

Schopnost vedení diskuse není vrozená. Věk žáka, jeho vědomosti a zájmy by měly být zohledněny při přípravě diskuse. Vytvoření prostoru pro otevřenou diskusi je prerekvizitou pro efektivní výsledky. Žáci musí pociťovat svobodu a bezpečí při sdílení svých názorů mezi sebou. Učitel by měl být v roli moderátora, který zaručuje, že rozmanité i protichůdné názory jsou akceptované, a měl by být nápomocný při identifikování a objasnění hodnot žáků. Na závěr by měla proběhnout sumarizace a ohodnocení diskuse učitelem spolu se žáky.

- **Debata**

Žáci se musí naučit organizovat své myšlenky, prezentovat své názory jasně a podpořit je fakty. Autorky podporují debatu konvenčního formátu, u které jeden žák (nebo skupina) souhlasí s určitým názorem/problémem a druhá strana naopak nesouhlasí.

- **Hraní rolí**

Tato strategie zahrnuje učení se přes hraní a pozorování. Během hraní participanti zkoumají nejen vlastní pocity a perspektivy, ale i ty ostatních. Mimo jiné tento proces podporuje rozvoj sebeporozumění, empatie, kreativity a imaginace. Svou důležitost má i následující diskuse.

- **Demystifikace**

Základním předpokladem je rozsáhlé povědomí o tématu, kritické uvažování a otevřená mysl. Clarke (1992) představuje čtyři kroky:

1. O čem je dané kontroverzní téma? (na podkladě jakých informací, konceptů a hodnot kontroverze stojí)
2. Jaké jsou argumenty?
3. Co se předpokládá?

4. Jak je manipulováno s argumenty? (jaké informace byly vyselektovány, zamlčeny nebo zdůrazněny) (Claire a Holden, 2007)

3 Ukotvení kontroverzních témat v kurikulárních dokumentech

Kurikulární dokumenty Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jsou závazným rámcem pro tvorbu vzdělávacích programů konkrétních škol, přičemž musí brát na zřetel i aktuální vývoj ve společnosti, se kterým se kontroverze jednoznačně pojí. Obsah kontroverzních témat reflektován v českých kurikulárních dokumentech bude představen v následujících kapitolách.

3.1 Bílá kniha

Základní principy kurikulární politiky, jež jsou základem pro ostatní kurikulární dokumenty (státní a školní úroveň), jsou obsahem tzv. Bílé knihy. „Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu.“ (Bílá kniha, 2001, s. 7). Zároveň by však měla být i otevřeným dokumentem, který je s určitou pravidelností zkoumán a revidován. To je nezbytné hlavně u výchovy k občanství a s ní spojenými kontroverzními tématy, ke které patří vysoká míra aktuálnosti. V kapitole „Obecné cíle vzdělávání a výchovy“ se píše, že „čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázala uplatnit.“ (Bílá kniha, 2001, s. 13). V době společenských změn a globalizace světa se klade důraz na individuální svobodu, a proto víc než jindy závisí na osobní zralosti, odpovědnosti a mravních kvalitách.

V hlavních rovinách se vyzdvihují následující cíle: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti a zvyšování zaměstnanosti (Bílá kniha, 2001). Všechny uvedené

úkoly přímo souvisí s výchovou k občanství a v nemalé míře taktéž s kontroverzními tématy.

3.2 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program je závazný dokument pro jednotlivé etapy vzdělávání, a navzdory tomu, že v něm kontroverzní témata explicitně nejsou označena, je možné je najít v rámci klíčových kompetencí, v průřezových tématech a ve vzdělávacích oblastech. Pro potřeby diplomové práce se soustředíme pouze na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a na vzdělávací oblast výchova k občanství. Školní vzdělávací program přímo vychází z RVP a záleží pouze na filosofii školy, kolik prostoru je ochotná poskytnout učitelům jednotlivých předmětů a pro jaké témata se daní vyučující rozhodnou. Kontroverzní témata je možno začlenit do výuky do několika předmětů, pokud vnímá učitel potřebu a důležitost takových otázek nebo problému.

3.2.1 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence označují souhrn vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot podstatných pro osobní rozvoj a vhodné uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr vychází ze sdílených představ o tom, co přispívá jedinci ke spokojenému a úspěšnému životu. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit žáky klíčovými kompetencemi v rámci možné dosažitelné úrovně a připravit je na život ve společnosti, případně i další vzdělávání. Jedná se však o zdlouhavý a náročný proces a na konci základního vzdělávání by měli žáci dosáhnout základu pro vstup do života. Klíčové kompetence jsou včleněné do veškerého vzdělávacího obsahu i aktivit, které se ve škole odehrávají, a celkem jich je šest: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Každá z kompetencí má důkladnou charakteristiku ukotvenou v RVP a už na první pohled je možné vnímat, že uvedené kompetence mají velkou souvislost s kontroverzními tématy. Schopnost samostatně řešit problém a volit vhodné způsoby pro řešení, obhajovat svůj názor a přiměřeně argumentovat, ovládat a řídit svoje jednání a chování, rozhodovat se zodpovědně podle dané situace a plnit povinnosti a závazky je jen malý výčet klíčových kompetencí, které jsou přímým důsledkem práce s kontroverzemi. (RVP ZV, 2017)

3.2.2 Průřezová témata

Průřezová témata jsou okruhy aktuálních problémů současného světa a jsou neopomenutelným a povinným dílem základního vzdělávání. Jak už samotná charakteristika říká, „jsou důležitým formativním prvkem“ a „pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.“ (RVP ZV, 2017, s. 126). Ve fázi základního vzdělávání je klasifikovaných šest témat, ke kterým je možné volně přiřadit několik problémů/otázek. Okruhy a témata se prolínají a jsou obzvlášť komplexní, z toho důvodu je na místě je pro potřeby vyučování zúžit dle věku a stupně zralosti žáků.

- Osobnostní a sociální výchova (homosexualita, gender, interpersonální konflikty, homosexualita...)
 - Výchova demokratického občana (anarchie, demokracie, rovnost, lidská práva, terorismus...)
 - Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (globalizace, nacionalismus, patriotismus, migrace, Evropská unie...)
 - Multikulturní výchova (rasismus, xenofobie, minority, náboženství, diskriminace...)
 - Environmentální výchova (globální oteplování, recyklace, nedostatek vody, doprava a ekologická zátěž, porodnost...)
 - Mediální výchova (fake news, sociální sítě, hoaxy, kyberšikana...)
- (RVP ZV, 2017)

3.2.3 Výchova k občanství

Vzdělávací obor výchova k občanství je spolu s dějepisem začleněná do vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“. Vzdělávací obsah je tvořen učivem a očekávanými výstupy, jež jsou v běžném životě využitelné a ověřitelné. V druhé kapitole diplomové práce byly uvedené základní charakteristiky kontroverzních témat, které lze jednoznačně najít i ve výstupech tohoto vzdělávacího oboru. Jedná se například o objasnění potřeby tolerance ve společnosti, uvedení některých globálních problémů současnosti a vyjádření svého názoru na ně a mnohé jiné (RVP ZV, 2017). Další výčet považujeme za přebytný, ale raději představíme konkrétní metody ve výuce výchovy k občanství v dalších kapitolách.

Oxfam také přináší pozoruhodný přístup k podpoře výuky kontroverzních témat a považuje ukotvení globálního občanství (anglicky „global citizenship“) v kurikulárních dokumentech za nutnost. Globální občanství klasifikují jako rámec pro pochopení a aktivní zapojení se do nezávislého a rychle se měnícího světa. Věří, že učení, myšlení a aktivita mladých lidí přispěje k bezpečnosti a udržitelnosti. Navrhuje zakotvení globálního občanství (a s tím spojených i kontroverzí) ve školním vzdělávacím programu napříč všemi předměty od výtvarné, hudební a tělesné výchovy, přes matematiku, cizí jazyk, až po dějepis a chemii. Největšího výsledku se docílí, pokud se do přesazování globálního občanství zapojí škola jako jeden ucelený celek. Oxfam představuje základní strukturu šesti oblastí, které jsou potřebné pro získání značného vlivu na žáky.

1. Filozofie školy – zajistit, aby globální občanství bylo jasně komunikováno ve vizi školy a plánu dalšího rozvoje.
2. Školní vzdělávací plán – implementovat globální občanství do vzdělávacích oborů včetně nejrůznějších mezioborových aktivit.
3. Participace – umožnit žákům vést nebo být součástí různorodých projektů v rámci kurikulárního vyučování a také v rámci mimoškolních aktivit.
4. Průprava zaměstnanců – vyvolat pochopení globálního občanství a motivovat k řízení projektů a zapojení se do nich.
5. Přejít – dál stavět na globálním občanství i po přechodu z prvního na druhý stupeň (případně do dalších stupňů a pracovního procesu), pokračovat v analýze hodnot a postojů.
6. Zapojení komunity – vymyslet způsoby, jak přilákat lokální komunitu na akce s tematikou globálního občanství.

(Oxfam, 2015)

Je nutno říci, že žijeme v době, kdy jsou lidé vystresováni pocitem nedostatku času, a z tohoto důvodu není možné idealisticky předpokládat, že by byl zájem o zapojení se do mimoškolních projektů, hlavně ze strany rodičů, obzvláště velký. Přesto je nezbytné, aby se žákům už během základního vzdělávání představovaly životní otázky a problémy ve své komplexnosti a aktuálnosti, a to neustálým, a hlavně celistvým působením.

School for Future Youth je rovněž místem motivace a inspirace pro školy a vyučující a definuje globální občanství třemi přístupy. První přístup nazývá „globální konkurenceschopností“ a zdůrazňuje potřebu porozumění globálním ekonomickým souvislostem, které s sebou nesou mnoho kontroverzí. Druhý přístup je „kosmopolitní“ a vyzdvihuje solidaritu a lidská práva i přes vzájemné propojení národů, kultury a náboženství. A poslední je pod názvem „obhajoba“, což symbolizuje nespravedlivý svět, nad který se jedinci musí povznést a být schopni vyjádřit svůj hlas v dobách konání nepráva, protože to v konečném důsledku bude prospěšné pro celou společnost. (Schools of Future Youth, 2014)

4 Psychologické předpoklady žáků pro probírání kontroverzních témat

Pravděpodobným důvodem, proč někteří vyučující nemají ve zvyku probírat kontroverzní témata, může být jejich představa o určité nevyzrálости žáků, a tím pádem i neschopnosti nad takovým obsahem uvažovat. Tato kapitola se zabývá teoriemi vývoje morálky, myšlení a má za úkol prezentovat smysluplnost práce s kontroverzními tématy už v rámci základního vzdělávání.

4.1 Vývoj myšlení a morálky dle Jeana Piageta

Pravděpodobně k nejznámějším teoriím budícím respekt patří kognitivní teorie J. Piageta. Psycholog vychází z odpozorované skutečnosti a rozeznává čtyři stádia vývoje myšlení:

- stádium senzomotorické (do dvou let)
- stádium předoperační (do cca sedmi let)
- stádium konkrétních operací (přibližně sedm až jedenáct let)
- stádium formálních operací (završuje se kolem patnáctého roku)

(Helus, 2018)

Tato diplomová práce se zajímá zejména o žáky druhého stupně ZŠ, a proto se v bližší charakteristice soustředíme na Piagetovy poslední dvě období vývoje jedince. Ve stadiu konkrétních operací dokáže žák pracovat s problémy, které lze nazvat „konkrétní“, protože se vztahují na konkrétní objekt, avšak k pochopení obecných hypotéz ještě nedochází (Piaget, Inhelder, 1980). Důležitost období spočívá i v oproštění se od egocentrismu a přijetí

stanoviska druhého člověka, které může vést k obohacení na vlastní poznávací cestě. K plnému rozvoji myšlení dochází ve stadiu formálních operací primárně tím, že člověk získává schopnost pracovat s abstrakty, využívá analogie a rozvíjí uvažování založené na důkazech a argumentech. (Helus, 2018)

Piaget v rámci svého pozorování dětí vymezil dvě fáze morálního vývoje dítěte. Heteronomní neboli závislá morálka je vývojově nižší etapou a navazuje na ní nezávislá, tedy autonomní morálka, přičemž období přechodu je možné zařadit mezi šestý až osmý rok. Jelikož na druhý stupeň základní školy by se dle teorie Piageta měli vyznačovat žáci už autonomní morálkou, soustředíme se na její podmínky pro rozvoj. Piaget stanovuje tři základní, a jsou to: „*nezbytný stupeň intelektuálního rozvoje, zkušenost s vrstevnickými, sociálně rovnocennými vztahy a alespoň částečná nezávislost na omezujícím tlaku dospělých autorit (zážitek demokracie)*“ (Vacek, 2006, s. 17). Z toho lze vyvodit závěr, že pro autonomní morálku jsou důležité kooperativní interakce mezi dětmi. Proto má učitel velkou možnost napomoci tomuto vývoji přes aktivní začleňování kooperativní výuky do svých hodin (Vacek, 2006, s. 12–17). „*Tento druh vzdělávání zahrnuje ty metody, které podporují spolupráci žáků, dělbu práce, dovednost řešit problémy a sporty, hodnotit a oceňovat se navzájem, plánovat činnosti a další dovednosti.*“ (Čapek, 2015, s. 291).

4.2 Morální vývoj dle Lawrence Kohlberga

Americký psycholog L. Kohlberg navázal na pojetí morálního vývoje Piageta a základem teorie se stala nepublikovaná doktorská práce z roku 1958. Kohlberg identifikoval tři úrovně a šest stadií morálního vývoje a předpokládal, že jedinec prochází fázemi, které je možno rozlišit dle toho, jak jedinec zraje psychicky a i morálně. S tím je spojeno i zrání logického myšlení a taktéž rozvoj sociální stránky člověka. Úrovně charakterizuje Kohlberg ve zkratce následovně: „*Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoho dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úroveň je dosahována menšinou dospělých a obvykle teprve po 20. roce života jedince.*“ (Vacek, 2010).

Konkrétní úrovně a stádia morálního vývoje lze rozčlenit následovně:

1. Prekonvenční úroveň

První stadium je označováno jako heteronomní morálka. Jedinec se vyhýbá jednání, na základě kterého by mohlo dojít k trestu, dominuje egocentrismus a dochází k poslušnosti vůči autoritám, jež vyžadují dodržování určitých norem. Druhým stadiem je individualismus, účelovost, směna, u níž dochází k uspokojování vlastních potřeb a zájmů, a za správné se hodnotí především to, co je výhodné pro mě. Jsou přítomné prvky jednoduché reciprocity, která ale nestojí na vděčnosti a loajalitě. (Vacek, 2010)

2. Konvenční úroveň

Orientace na vzájemné vztahy a interpersonální konformita jsou příznačné pro třetí stadium. Významná je touha žít dle očekávání blízkých lidí a být považován za „dobrého“ v očích druhých. Dochází ke korigování vlastních potřeb s ohledem na zájmy jiných lidí. Čtvrté stadium se označuje jako společenský systém a svědomí. Stojí na podpoře řádu společnosti, respektu vůči autoritám a potřebě plnit stanovené povinnosti a pravidla. Zákon je respektován pro samotný zákon. (Vacek, 2010)

3. Postkonvenční úroveň

V pátém stadiu pod pojmy společenské smlouvy a individuálních práv si jedinci uvědomují fakt, že vedle zákonů existují i hodnoty a práva (jako právo na život atd.), které tvoří základ klidného spoluzití mezi lidmi napříč společnostmi. Důraz se klade na respekt k individuálním právům a na možnost dělat změny v zákonech prostřednictvím struktur demokracie. Poslední stadium je stadiem univerzálních etických principů, v kterém je hodnota jediného života důležitější než názor většiny a morálka je založená na univerzálních principech, jež mají vyšší hodnotu než samotné dodržení zákonů. (Vacek, 2010)

5 Metody ve výuce kontroverzních témat

Havlíková (2014) uvádí, že pokud se kontroverzní témata budou ve třídě pouze klasicky prezentovat například výkladem, žáci budou pravděpodobně vybaveni pouze uceleným obnosem informací a faktů. Bohužel nedojdu k úvaze, že na některé otázky není možné najít pouze jednu odpověď, ale je jich hned několik, které je nutno akceptovat. Neumožní se jim ani argumentace s názory ostatních a ani samotná analýza a vytvoření vlastních hodnot.

V následujících podkapitolách budou představeny konkrétní metody, které považujeme z hlediska výuky kontroverzních témat za prospěšné. Jednotlivé aktivity se vzájemně prolínají a často nesou prvky jak brainstormingových, tak komunikačních metod.

5.1 Brainstormingové metody

Jedná se o metody, které mají vést k nalezení velkého množství nápadů pro vyřešení dané oblasti. Známa je také pod názvy „bouře nápadů“, „bouře mozků“ atd. Podporuje kreativní myšlení a vzájemný respekt. Skládá se ze dvou základních částí – sběru nápadů a hodnocení. Nejpodstatnějším pravidlem je dodržení nekritičnosti asociací a návrhů, které vede ke snížení konformity. Společným jmenovatelem různých způsobů provedení brainstormingu je dát po zadání problému/tématu dostatek času pro vlastní úvahy a až pak vyzvat k prezentaci. Žáci si musí být vědomy pravidel o nehodnocení příspěvků, přičemž humorná a tvořivá řešení jsou příhodná. Brainstorming bývá klasifikován jako evokační metoda (Čapek, 2015). Ve výuce kontroverzních témat může být velmi prospěšný, jelikož dokáže uvést žáky do problematiky a detailněji jim přiblížit, kterých aspektů se oblast dotýká.

Nováková označuje tuto dvoufázovou metodu za prospěšnou „*při hledání nových řešení a dává žákům příležitost ke spontánnímu vyjádření svých nápadů, názorů či postojů.*“ Mimo jiné se žáci „*učí kriticky analyzovat předložené náměty a logicky argumentovat ve prospěch či neprospěch uvedených návrhů.*“ (Nováková, 2014, s. 35).

Výsledkem brainstormingu nemusí být pouze nápady a návrhy řešení, ale i samotné otázky. Žáci mohou být požádáni, aby k dané oblasti napsali otázky, které se jim s tématem spojují. Tento způsob generování může být také označen jako evokační metoda. Dalším postupem může být společné zodpovězení otázek na základě připravených pramenů. (Čapek, 2015)

Výzkumy potvrzují, že základním pravidlem u brainstormingu je nehodnocení nápadů v první fázi. Až o 90 % víc originálních nápadů bylo vytvořeno, pokud nedochází k posuzování. (Tóthová, Kostrub, Ferková, 2017)

Circular Brainstorming

Tento způsob brainstormingu přináší práci v menších skupinkách. Na pět velkých papírů se zaznačí pět různých aspektů určité kontroverze, jako například:

1. Důvody migrace
2. Důsledky migrace
3. Jak mohou jednotlivci pomoci migrantům
4. Jak může společnost (školy, kostely, organizace, ...) pomoci migrantům
5. Jak může vláda pomoci migrantům

Papíry se rozmístí po třídě a ke každému je přiřazena skupina, která má za určitý čas zapsat svoje nápady. Následně se rotací dostanou skupiny k dalšímu papíru, kde si přečtou zápisky předešlé skupiny a vyjádří se k nim za pomoci znaků:

- √ Souhlasím
- X Nesouhlasím
- ? Nerozumím

Každá skupina má možnost připsat během rotace do každého papíru také vlastní návrhy. Po návratu ke svému původnímu papíru prezentuje skupina výsledky. Je vhodné, aby každá skupina měla určitou barvu fixky, protože se dá jednoduše zjistit, kdo co psal, a přímo dané skupině sdělit své stanovisko. (CDVEC Curriculum Development, 2012)

Diskusní pavučina

Metoda slouží pro vytvoření struktur ohledně určité otázky, jako například „Je žádoucí, aby se sociálně slabším přidělovali sociální byty?“. Žáci si rozdělí papír na dvě strany, ANO a NE, a začnou shromažďovat argumenty. Pak si vymění názory ve dvojicích, čtveřicích a zapíšou si nové a zajímavé nápady do své tabulky. Poté proběhne diskuse v rámci celé třídy. Taktéž je možnost rozdělit třídu na dvě skupiny na základě preferencí jednotlivců s tím, že jedna část bude zastupovat argumenty „pro“ a druhá „proti“. Po jejich sepsání je

prezentují a následně dostanou žáci příležitost opustit své skupiny a přejít ke druhé v případě změny názoru. (Čapek, 2015)

Diskusní pavučina by měla hájit základní pravidla diskuse, ke kterým patří například respektování argumentů protistrany, střídání se v prezentaci názorů a možnost změnit vlastní názor. Metoda „*umožňuje racionální diskuzi na základě předem připravených argumentů a pomáhá zvládat i náročná témata.*“ (Sieglová, 2019, s. 225).

5.2 Komunikační metody

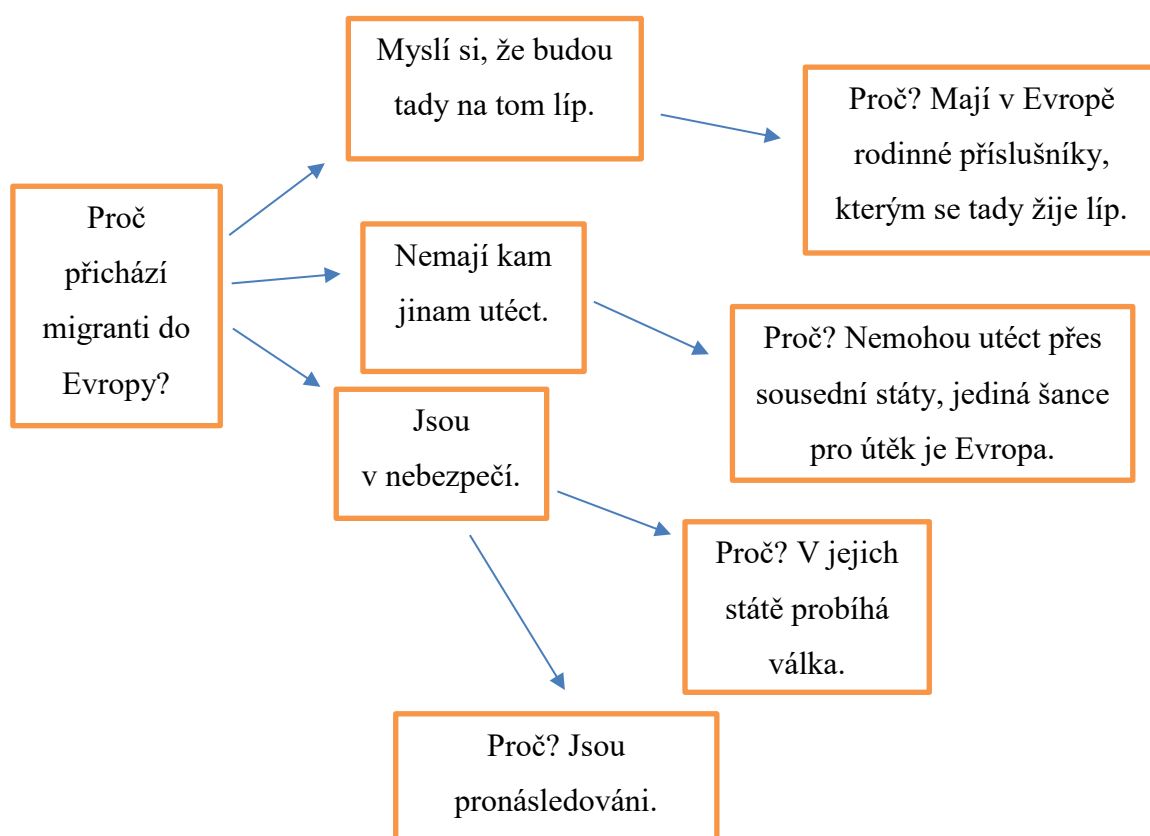
Tyto metody stojí především za rozvojem komunikačních, prezentačních, sociálních a kognitivních dovedností. Komunikace by měla být:

- přátelská – zbavená prvků ironie a zesměšňování a podpořena pozitivní zpětnou vazbou učitele, tak si učitel u žáků získává důvěru,
- nestresující – žákovi se nabídne dostatek prostor pro vlastní vyjádření, nikdo za něj nedokončuje věty, jeho vyjádření není nijak snižováno,
- svobodná – komunikace nesmí být zaměněna za výslech, vyučující neočekává pouze krátké odpovědi, každý žák dostává legitimní prostor a právo na vyjádření,
- korigovaná – komunikace má svá pravidla, bez kterých by byla zbytečná, nelze se překřikovat, vulgárně vyjadřovat,
- vyvážená – názor každého je podstatný, učitel neupřednostňuje jednotlivce, dbá na to, aby nekomunikovali pouze průbojnější jedinci,
- zajímavá – komunikace by měla být pro žáky podnětná a měla by být i aktivizačním prvkem,
- nepovýšená – učitel by se měl vědomě upozadit, přestože ze své pozice vybírá témata a řídí výuku,
- nemanipulující – vyučující by se měl vyvarovat podsouvání svých postojů žákům, sám by je měl vést k nalezení vlastních, které budou schopni obhájit,
- rovná – lež by neměla být součástí výuky.

(Čapek, 2015)

„Ptej se proč“ (why-why-why chain)

Tato metoda nabízí žákům se dostat hlouběji do problematiky a vnímat ji v komplexnosti za prvním dojmem. Jedná se o velmi efektivní způsob, jak přimět žáky uvažovat nad určitou oblastí bez přímého zásahu ze strany vyučujícího a za využití pouze slova „proč“. Nejideálnější je rozdělit třídu na dvojice nebo trojice a následně sdílet výsledky. Na levou stranu papíru se zaznačí bublina s konkrétní otázkou nesoucí kontroverzi, která začíná slovíčkem „Proč...?“. Následně se zapisují možné přímé odpovědi, ze kterých vzniká řetěz. Žáci by se ke svým odpovědím měli vrátit a pouvažovat nad dalšími možnými a tyto rozvést. Na závěr vyzve vyučující žáky k úvaze, zda je možno jejich domněnky podložit fakty, a rozvede diskusi. (Oxfam, 2015) Taktéž Metodika multikulturní výchovy (2012) popisuje uvedenou metodu, která se zasazuje o prevenci rasismu a xenofobie a rovněž se snaží zvýšit kompetence učitelů při práci s multikulturní výchovou v hodinách.



Zdroj: Autor, vlastní tvorba.

Think – pair – share

Metoda dává příležitost žákům prověřit svoje postoje a následně je zvážit v porovnání s ostatními. Taktéž nabízí prostor pro méně aktivní žáky. Aktivita obsahuje tři kroky: učitel prezentuje problém (může být i otázka), o kterém žáci uvažují a svoje myšlenky zapisují na papír. Po určité době se utvoří dvojice, které sdílí své zápisky a snaží se dojít ke společnému řešení (anebo alespoň najít kompromis). Pak vzniknou čtveřice, které také porovnají svá stanoviska. Jeden zástupce skupiny je zvolen a prezentuje výsledky před třídou. (CDVEC Curriculum Development, 2012) Možným využitím ve výchově k občanství je, aby žáci přišli na tři práva, která by homosexuálové měli mít a prozatím nemají.

Názorová škála

„Relativně jednoduchou metodou, která se ve výuce např. využívá při diskusích o kontroverzních tématech, je názorová škála.“ (Čapek, 2015, s. 273). Žákům se představí názor nebo problém, ke kterému mají zaujmout stanovisko. Předloží se jim škála, která na jedné straně třídy představuje „souhlasím“ a na straně druhé „nesouhlasím“. Žáci, kteří nemají na daný problém jasný názor, se soustředí uprostřed škály. Kdokoli ze žáků může zaujmout svoji pozici na škále, přičemž nesmí vynášet soudy o názorech ostatních. Následně se vyučující ptá na důvody pozic a může dát prostor na změnu pozice během diskuse. V rámci metody je možných vícero variací, jako například rozdělení žáků na několik skupin, přičemž po diskusi musí dojít k názoru skupiny, který na škále prezentuje jeden z členů. Svůj přínos má metoda mimo jiné i samotným pohybem po třídě, v pochopení hodnotového rozložení třídy, které je představeno vizuálně. (Oxfam, 2015)

Názorová škála je irskou metodikou označována jako „Walking debate“, přičemž poukazuje na výhodu, že se žáci mohou vyjádřit svou pozicí bez nutnosti se následně zapojit do diskuse. Také zdůrazňují, aby učitel formuloval, že je v pořádku nemít zcela jasný názor na téma a zaujmout pozici až během diskuse. (CDVEC Curriculum Development, 2012)

Variací na signalizování názoru je i Komunikační semafor. Každý žák má papírky v červené, oranžové a zelené barvě, kterými oznamuje svoje přesvědčení (zelená = souhlasím, oranžová = nevím, červená = nesouhlasím). Taktéž mohou ohlašovat chuť se zapojit do diskuse: zelená = jsem připraven reagovat, mám rozmyšleno, oranžová = uvažuji, jak bych přispěl do

diskuse, červená = nerozumím, nemám povědomí o dané oblasti, nemám, co říct. Signalizace může navést učitele, jakým způsobem vést diskusi a i samotnou výuku. (Čapek, 2015) Metoda „Semafor“ je popsána v knize *Výchova k toleranci a proti rasismu*, přičemž její využití je odlišné a míří na mladší děti. Cílem je uvědomění si řešení konfliktů. Žáci si vytvoří semafor a baví se s učitelem, k čemu slouží. Vyučující naváže a mluví o řešení složitých situací a využívá tři barvy pro rozřešení: červená – zastavit se a přemýšlet, oranžová – sdílení pocitů, zelená – hledání společného řešení. Semafor je následně umístěný ve třídě a měl by evokovat správný přístup během konfliktu. Tento způsob může fungovat ve třídě na prvním stupni a vést k vzájemné toleranci. (Šišková, 2008)

Diskuse

Diskuse představuje volné plynoucí konverzaci, v rámci které žáci vyjádřit své myšlenky a postoje. Prospěšná může být v případě, když se téma týká hlavně pocitů a hodnot než výhradně faktů a když vede žáky ke vzájemnému poslechu a utváření vlastních postojů. Geoffrey Petty v knize *Moderní vyučování* (2013) píše: „*Někdo může namítnout, že diskuse jen povzbudí žáky, aby vyjadřovali ‚nesprávné‘ názory. ‚Nesprávné‘ názory ale mohou být změněny pouze tehdy, když jsou konfrontovány s názory jinými, a musí tedy být otevřeně vysloveny.*“ (Petty, 2013, s. 220). Nováková také poukazuje na fakt, že diskuse by nikdy neměla vést ke ztrátě vlastního kreditu z důvodů změny přesvědčení. (Nováková, 2014) Dalším přínosem diskuse je, že žáci využívají vyšší kognitivní dovednosti jako hodnocení a syntézu. Spontánní zařazování krátkých diskusí do výuky může proběhnout bez větších příprav, ale pro plánovanou diskusi je nutný předem připravený plán, cíle a materiály, o které se bude diskuse opírat. Pečlivá strukturace navede nejdříve žáky ke kritickému zkoumání daného jevu, vzájemnému sdílení a následně i k tvorbě postoje. Efektivní diskuse vyžaduje tři zásady: prodiskutovat všechny podstatné jevy, položit ústřední otázku a probrat klady a zápory všech nápadů a jevů. (Petty, 2013) „*Diskuse se osvědčuje zejména v situacích a v případech, kdy lze mít na jevy, fakty, problémy různé názory, týká-li se téma hodnotových postojů, při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě...*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108). Z toho důvodu je možno považovat diskusní metodu za smysluplnou při probírání kontroverzních témat. Čapek o řízené diskusi upozorňuje na fakt, že by komunikace neměla probíhat pouze od vyučujícího k žákovi, ale také opačným směrem a zároveň je důležitá

i komunikace mezi žáky. Prosazování názorů učitele by nemělo zabraňovat sdílení pravd žáků. Správné vedení vede k rozvoji komunikačních dovedností, tvořivosti, nonkonformitě a k dodržování zásad jako jasné a přiměřeně hlasité mluvení, reagování na téma a další. Pro diskusi můžeme zvolit několik organizačních forem:

- Kruh – velmi efektivní forma, jelikož je zajištěn přímý kontakt mezi všemi participanty, učitel je součástí kruhu, takže nikdo není zvýhodněn.
- Podkova – tento způsob lze využít, pokud je znatelné rozdělení na dvě protichůdná stanoviska, žáci s nejvyhraněnějšími názory sedí na dvou koncích a směrem ke středu žáci s nejasným názorem, během diskuse může dojít ke změnám v sezení.
- Řeka – vede k uvědomění vývoje názorů v rámci skupin, komunikace probíhá nejdřív jednotlivě, pak ve dvojicích, čtveřicích a následně společně, úkolem žáků je dojít k společnému stanovisku v rámci seskupení, aktivita začíná a končí společnou diskusí.

(Čapek, 2015)

Metodika „*Tackling Controversial Issues in the Citizenship Classroom*“ (2012) přináší několik dalších konkrétních metod pro vedení diskuse.

- **Carousel Discussion** (česky „Kolotoč“, Čapek, 2015, s. 271)

Metoda podporuje sebedůvěru žáků a schopnost rychlé reakce, jelikož probíhá v krátkých diskusích. Přispívá k vzájemnému naslouchání, rozšíření původních úvah o kontroverzi a napomáhá stydlivějším žákům, kteří by měli tendence být během celotřídní diskuse neaktivní. Třída se rozdělí na dvě skupiny, přičemž jedna skupina vytvoří vnější kruh a druhá skupina vnitřní a přitom se vytvoří vzájemné dvojice. Po položení otázky, jako například „Myslíš si, že by homosexuálové měli mít možnost adoptovat děti?“, vyjadřují žáci stojící/sedící naproti sobě své myšlenky po dobu jedné až dvou minut. Po uplynutí časového limitu se vnější kruh posune o jednu pozici ve směru hodinových ručiček. Opět proběhne diskuse v nových dvojicích. Rotace může proběhnout šest až sedmkrát. Na konci pokládá vyučující otázky typu: Změnil se tvůj názor? Potvrdil sis svoje argumenty v průběhu aktivity? Co ses dozvěděl? Pokud třída neposkytuje prostor pro vytvoření kruhu, je možné zformovat dvě řady.

- **Jigsaw Discussion** (skládačka, puzzle)

Tento přístup k diskusi je speciálně vhodný pro kontroverzní témata. Žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech až pěti, dle počtu. V základní skupině se rozdělí na čísla 1 až 4/5 a shromáždí se v nových skupinách všechny jedničky, dvojky a tak dále. Tam prodiskutují jeden aspekt tématu a následně se vrátí do základních skupin, kde si vzájemně sdílí získané informace. Metoda pomáhá žákům vnímat určitý jev z rozličných perspektiv, prozkoumat několik aspektů problému a přijít k mnoha řešením. (CDVED Curriculum Development, 2012) Příkladem pro zadání může být prozkoumat důsledky globálního oteplování a dospět k možným krokům, které by měl stát či jednotlivec podniknout.

Jigsaw lze využít i pro práci s prameny a texty s cílem hloubkové analýzy nebo s cílem navrhnout řešení problémů. Přestože je tato metoda náročná na koordinaci ve třídě, je vhodným prostředkem pro aktivní zapojení všech žáků. (Sieglová, 2019) Práce s kontroverzemi vyžaduje činné žáky, kteří mají dostatek prostoru pro sdílení svých názorů.

5.3 Dramatizační metody

Dramatizační metody jsou označovány také za dramatickou výchovu, drama ve výchově či výchovné drama. Jedná se o směr edukace, který cílí na sociální dovednosti žáků. Nezaměřuje se na intenzivní divadelní průpravy s cílem předvést profesionální divadelní představení, ale prostřednictvím zážitkové pedagogiky prožít a vyřešit určité situace, které by pouhým popisem nebyli schopni pojmout ve jejich hloubce. Vtáhnutím do fikce vzniká prožitek, se kterým je možné dál pracovat. Žáci si přes svoji akci ozřejmují hodnoty, které jsou opřeny o samotný zážitek. Situace zažitá v rámci dramatické lekce může být dále využita v běžném životě. „*Cílem dramatické výchovy tak není vštěpovat žákům nové poznatky, ale mj. pomoci jim dotvářet a přesněji strukturovat jejich hodnotovou orientaci.*“ (Čapek, 2015, s. 171). Zážitkovou pedagogiku charakterizují autorky knihy „*Jsmé lidé jedné Země*“ jako „*pedagogický směr, který využívá zážitku jak prostředku ke vzdělávání a pomáhá hlubšímu zvnitřnění poznatků včetně změny postojů.*“ (Tollarová, Hradečná, Špirková a kol., 2013, s. 26). Mimo jiné dochází k sebepoznání a možnosti změny v pohledu

na rozdíly ve společnosti. Schools for future youth taktéž popisuje přidanou hodnotu hraní rolí zejména v podpoře empatie, tvorbě konkrétních řešení na abstraktní situace a ukázce, jak jednotlivci zobrazují určité menšiny a propadají stereotypům, přestože jsou oni samotní teoreticky proti. (Schools for future youth, 2014) Přestože jsou dramatizační metody náročné na přípravu, nabízí prostor pro rozvoj osobnosti, pochopení vztahů a procesů v postojích, které vyvolává. (Maňák, Švec, 2003)

Hraní rolí

Zahrát si určitou roli je pro žáky přitažlivé a při výuce kontroverzních témat prospěšné. Metoda poukazuje na reálné situace ze života a zároveň nutí žáky uvažovat o problému v komplexnosti. V žádném případě nejde o kvalitu hereckých výkonů, nýbrž o samotný prožitek. Zadání se může dotýkat široké oblasti až po konkrétní (např. skupinka říká rasistické vtipy, ostatním se to nelíbí, anebo dva migranti, kteří jsou v zemi noví, si jdou sednout do restaurace a nejsou tam vítáni). Určené role mohou mít pouze dva až tři jednotlivci, pětičlenné skupinky, nebo celá třída, v rámci které mají jedinci různé role (např. pojednávání o klimatických změnách v místním zastupitelství). (CDVEC Curriculum Development, 2012) Využití hraní rolí je velké, žák může hrát sebe samého v určité části příběhu, přičemž se může jednat o situaci, kterou zažil, anebo situaci někoho jiného. Také může hrát roli, již dostane, při které se pokouší vcítit do daného člověka. Příběh a rozdělení rolí se odvíjí od cílů, které chceme uskutečnit. Základem všech dramát musí být pravidlo o nekritizování a nezesměšňování výkonů. (Tollarová, Hradečná, Špirková a kol., 2013)

Čapek (2015) charakterizuje tři úrovně identifikace s rolí:

1. Simulace (Žák vstupuje do hry sám za sebe ve smyšlené situaci a koná na základě svého rozhodování.)
2. Alterace (Žák přijímá roli, kterou jen hraje. Dochází ke zobrazení charakteristických znaků, často i stereotypů.)
3. Charakterizace (Žák dostane určitou roli, ale snaží se proniknout hlouběji do psychických pohnutku role. Tímto způsobem se s ní víc ztotožňuje.)

Hraní rolí cílí na postoje, schopnosti a vědomosti a má dva základní zdroje: osobní zkušenost a nápodobu. Z toho důvodu „*vychází vstříc jak poznávací (kognitivní) složce, tak navíc široce i citové (afektivní) a ‚jednací‘ (konativní) složce postojů.*“ (Valenta, 1994, s. 40–42).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce navazuje na teoretickou část, zejména na pohled na kontroverzní témata a jejich důležitost ve výuce a s tím spojené využití metod. Teoretická východiska budou využita ve výzkumné sondě ve dvou třídách u žáků druhého stupně základní školy. Samotný kvalitativní výzkum se bude skládat ze zúčastněného pozorování, které bude doplněno hloubkovým rozhovorem. Na úvod praktické části budou představeny metodologické základy, na nichž kvalitativní výzkum stojí.

6 Kvalitativní výzkum

„Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné.“ (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 24). Primárním cílem takového výzkumu je hloubkové prozkoumání širokého jevu a velké množství nových informací. K použitým metodám sběru dat se řadí zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor a další. V tomto případě přináší rozhovor komplexní informace o situaci a nemusí se vyznačovat totožnými otázkami v stejném pořadí, jak tomu je u kvantitativního přístupu. Přestože kvalitativní výzkum stojí na faktu, že výsledky mohou být ovlivněny subjektivním přístupem badatele, lze klasifikovat tři základní kritéria:

1. Pravdivost a platnost výzkumu

Pravdivost hovoří o reprezentativnosti jevů a nálezů podepřených důkazy. Také se můžeme setkat i s kritériem pochopení, které vyjadřuje, zda jsme schopni dosáhnout objektivitu přes vlastní subjektivitu ve výzkumu. Ke kritériu pravdivosti patří také další aspekty:

- Důvěryhodnost

Zvýšení důvěryhodnosti je možné docílit základními technikami, které zvednou hodnotu autenticity. Jedná se například o deník výzkumníka, přímé citace, výběr účastníků a jiné.

- Přenositelnost

Toto kritérium odpovídá vnější validitě, která mluví o tom, do jaké míry lze výsledky zobecnit. V kvalitativním výzkumu by se mělo ukázat, jak zkoumaný jev srovnat s jinými kontexty.

- **Autenticita**

Udržení nestrannosti je pro provedení kvalitního výzkumu nezbytné a možné cíle, které badatel má, by měly být přiznány.

2. Spolehlivost

V kvalitativním výzkumu by měla být spolehlivost reprezentována přesností bez doplnění vlastních dat. Toho je možné dosáhnout například detailním přepisem nahrávek rozhovorů.

3. Etické dimenze

Od zahájení výzkumu je nezbytné řešit etickou rovinu výzkumu. Zvažování důsledků zveřejnění výsledků patří k nutnosti každého badatele.

- **Důvěrnost**

V každém ohledu by měla být dodržena anonymita účastníků a jakákoli identifikace by neměla být umožněna. Základním požadavkem je, aby nedošlo k poškození na straně účastníků.

- **Poučený souhlas**

Účastníci musí být informováni s povahou výzkumu a možnými důsledky své aktivity. Ze strany výzkumníka nesmí dojít ke klamlivým informacím nebo cíleným nepřesnostem.

- **Zpřístupnění práce účastníkům výzkumu**

Pokud výzkumník předem potvrdí zpřístupnění výsledků, je na místě, aby své stanovisko dodržel. Za úvahu stojí skutečnost, zda budou závěry vhodně interpretovány i účastníky.

(Švaříček, Šedová a kol., 2014)

Pro naplnění cíle kvalitativního výzkumu má svou důležitost samotný výběr metod sběru dat. Jelikož se jedná o „*specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální rovinu*“ (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 142), je nutné vybrat takovou metodu šetření, která přinese komplexní pohled na vybranou situaci. Součástí praktické části diplomové práce je zúčastněné

pozorování a hloubkový rozhovor, a proto budou tyto dvě metody blíže představeny v následujících kapitolách.

6.1 Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování se identifikuje jako sledování určitých aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem nejenom pozorovat určitý jev, ale náležitě ho předat čtenáři. Výzkumník má v tomto případě dva úkoly, na jedné straně je součástí interakcí, ale na straně druhé se odlišuje svým záměrem. Popis, který badatel přináší, by se měl vyznačovat přesností a detailními informacemi. Zúčastněné pozorování také nabízí prostor pro pochopení kontextu situace a odhaluje skutečnost v celé její šíři. Na rozdíl od rozhovoru může zachytit jevy, které si účastníci neuvědomují nebo které by přímo nesdělili. Typů pozorování je mnoho, ale v pedagogice se mnohdy objevuje otevřené zúčastněné pozorování, během kterého může výzkumník fungovat jako učitel nebo lektor, a tedy se přímo účastní procesů.

Pozorování také lze rozdělit na strukturované a nestrukturované. Při strukturovaném pozorování jsou předem vymezené jevy, na které hledáme odpověď, kdežto cílem nestrukturovaného je dopracovat se popisu jevů. Popis by se nikdy neměl vyznačovat triviálností, ale jazykem konkrétním a deskriptivním. Obecné pojmy jako „fajn“, „milé“ nedokážou dostatečně představit čtenáři zkoumanou skutečnost. Významnou roli hraje i vhodně vybrané prostředí pro zkoumání. Doporučuje se výběr takového terénu, ve kterém najde badatel otevřený přístup k informacím, nebo dokonce pomoc s výzkumem (např. při zapisování pozorování, sdělování informací atd.). Vztah důvěry během zúčastněného pozorování je důležitý a i v tomto směru může být nápomocná předem známá osoba v terénu (spolužák ze školy, kamarád, ...). Výzkumník by měl usilovat o reprezentativní přístup vůči všem účastníkům a dbát na předem připravené objasnění svého výzkumu v detailech jako trvání, cíle, důvody pro studování určitého prostředí nebo lidí a další neopomenutelné fakty zkoumání. Badatel by měl mít na paměti, že za něj mluví primárně jeho činy a na základě těch mohou účastníky napadat otázky, které mohou ovlivnit samotný výzkum. Proto je nutností předem vysvětlit aspekty, jako například proč musí být výzkumník v určité třídě tak dlouho, proč potřebuje danou třídu a podobně. Psaní terénních poznámek v rámci pozorování představuje proběhlou skutečnost, ze které se vychází v závěrech. Dělí se do

několik typů: přepis pozorování a rozhovorů, biografické údaje a další. (Švaříček, Šedová a kol., 2014)

6.2 Hlubkový rozhovor

„Metodu pozorování je vhodné spojit s rozhovory, neboť v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexní obrázek o dané situaci.“ (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 158).

Hlubkový rozhovor představuje tázání a zkoumání členů určitého prostředí za účelem porozumět určitým událostem. Otevřené otázky neomezují odpovědi, jak tomu je u dotazníků. Za dva hlavní typy se považují polostrukturované rozhovory, s předem daným seznamem otázek nebo témat, a nestrukturovaný, který vychází z jedné otázky a dále navazuje na respondenta. Spolupráce mezi výzkumníkem a účastníkem je založena na vztahu neporovnatelné moci. Badatel přišel do určitého prostředí, kde klade otázky, a účastník poskytuje informace. Je nezbytné dbát na udržení těchto rolí.

Hlubkový rozhovor by se měl skládat ze tří částí. V úvodní fázi se představuje výzkum, zaručuje anonymita a případně požaduje souhlas o nahrávání. Následně by se měla navodit atmosféra pro spontánní vyprávění účastníka. Během hlavní části badatel pokládá otázky, které nijak nepředurčují odpověď, ale zároveň by měly vést k zájmu výzkumu. Důležité je povzbudit jedince, aby se nebál hovořit o svých přesvědčeních, názorech, dojmech. Další doplnění lze získat v rámci navazujících, nepřímých a dynamických otázek, jimiž lze docílit hloubky a stimulovat k vyprávění. Poslední fáze by neměla skončit příliš rychle a měla by se znovu připomenout anonymita a princip důvěrnosti. (Švaříček, Šedová a kol., 2014)

7 Výzkumná sonda

Následující kapitoly popisují kvalitativní výzkumnou sondu, která se soustřeďuje na výuku tématu genderu a stereotypů v rámci hodiny občanské výchovy. Výzkum se orientuje na tři složky: vyučující, žáky a samotnou výuku. Důležité jsou zejména následující výzkumné otázky:

- Do jaké míry jsou si žáci vědomi kontroverzí ve výuce?
- Prostřednictvím kterých metod jsou schopni sdílet svoje názory?
- Jaké předpoklady jsou pro práci s kontroverzemi potřebné?

7.1 Návrh postupů výzkumné sondy

Pro kvalitativní výzkum byla zvolena kombinace dvou metod: zúčastněné pozorování a hloubkový rozhovor, přičemž první metoda je vnímána jako ta hlavní a hloubkový rozhovor slouží pro doplnění informací. V rámci realizace vyučovací hodiny bylo zvoleno zúčastněné pozorování, přičemž výzkumník vedl vyučovací hodinu a tři zapisovatelé zaznamenávali dění (reakce žáků, otázky, jednání, atmosféra). Tato metoda nabídla možnost být v přímé interakci se studenty, korigovat diskusi, vnímat atmosféru a spolupráci, proniknout přímo do situace a řešit vzniklé jevy za pochodu. Rozhovor s vyučujícími sloužil pro dokreslení obrazu výuky kontroverzních témat v jednotlivých třídách. Pro oba rozhovory byly vybrány totožné otázky týkající se práce s kontroverzními tématy v hodinách výchovy k občanství, metod, důležitosti těchto témat a kvality spolupráce s vybranými třídami. Oba rozhovory byly se souhlasem nahrávány, aby byla ponechána autenticita odpovědí.

Jelikož základní škola souhlasila s výzkumem pouze v případě anonymity školy, tříd a vyučujících, údaje nebudou zmíněny. Co lze říci, je, že výzkum probíhal na jedné ze základních škol v Praze.

7.2 Charakteristika výzkumné skupiny

Výzkum probíhal na spádové základní škole v Praze, která má 451 žáků. Na svých webových stránkách je škola prezentována následovně:

- moderní a inspirativní prostředí pro všechny děti s cílem rozvíjet a využít maximální individuální potenciál žáků

- klade důraz na dostatečný prostor pro otevřenou diskusi, realizaci různých projektů a moderní pojetí výuky
- vztahy mezi žáky a pedagogy založené na vzájemném respektu a naslouchání
- snaha o vytvoření podnětného prostředí

Samotné výzkumné sondy se zúčastnily dvě třídy osmého ročníku základní školy a jejich vyučující výchovy k občanství. Kvůli dodržení anonymity byly tyto třídy označené jako „třída T“ a jejich vyučující „paní učitelka T.“ a „třída B“ a vyučující „paní učitelka B.“.

Třída T se skládá z 22 žáků (14 děvčat a 8 chlapců) a z toho je šest žáků s odlišným mateřským jazykem (OMJ). Ze šesti žáků s OMJ tři nemají problém s českým jazykem, jelikož navštěvují českou základní školu už několik let. Na druhou stranu jeden ze žáků s OMJ nastoupil na českou základní školu před dvěma roky a jazyková bariéra je cítit. Přestože se vyjadřuje rád, někdy mu není rozumět, což komplikuje diskusi a vede ke snížení chuti pracovat. Ve třídě ho respektují, ale většinu třídy nebaví čekat na jeho formulaci odpovědi. Další žák s OMJ navštěvuje českou základní školu tři roky, ale protože doma nemluví česky, jeho znalosti českého jazyka se velmi nezlepšily a rozumí ze třídy nejmíň. Sedí vedle spolužáka, který mu během hodin pomáhá látku pochopit. Ve třídě jsou tři chlapci a dvě děvčata se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují podpůrné opatření prvního a druhého stupně z důvodů problémů s pozorností a projevů hyperaktivity. Všech pět žáků má chuť se v hodinách vyjadřovat, a to poněkud hlasitě. Spolužáci jsou na jejich projevy zvyklí, někdy zareagují ve smyslu „Nikdo tě nevyvolal!“. Třída T má s paní učitelkou T. domluvený postup, pokud dochází k nerespektování pravidel: první upozornění, domácí úkol, žákovská knížka na stole vyučujícího, zápis poznámky. Pravidla visí na zdech a vytvořili si je během hodiny výchovy k občanství. Patří mezi ně:

- Hlásím se a nevykřikuji.
- Nepoužívám sprostá slova.
- Toleruji názory ostatních.
- Pokud poruším pravidla, musím převzít odpovědnost.
- Nepodvádím.
- Jsem členem třídy.
- Nepovyšuji se.

- Pomoc je důležitá!

Třída měla asistentku pedagoga, která ze zdravotních důvodů ukončila svoji činnost na škole a momentálně je třída bez ní. Vyučující se snaží zastoupit i její práci, připravuje speciální materiály pro žáky, kteří to potřebují, a je nápomocná pro žáky s OMJ a žáky se speciálními potřebami.

Třída B má 21 žáků (12 děvčat a 9 chlapců), během zúčastněného pozorování chyběl jeden žák, a proto se ve výzkumu pracuje s 20 žáky. Žáci s OMJ jsou ve třídě dva, oba jsou součástí třídy pět let a ovládají český jazyk bez problémů. Jsou plně začleněni do kolektivu a umí vyjadřovat i složitější úvahy bez obtíží. Součástí třídy je také chlapec na invalidním vozíku, který zvládá veškerou každodenní obsluhu sám a nemá žádného asistenta. Tři kluci se speciálními vzdělávacími potřebami mají tendence se často projevovat vykřikováním. Ve třídě je pravidlo, že po druhém napomenutí dostanou poznámku. Tito tři chlapci poznámce nepřikládají větší význam a není to pro ně dostatečná motivace k ukončení nevhodného chování. Jeden ze žáků má Tourettův syndrom, který se projevuje občasnými nekontrolovatelnými pohyby horní části těla. Na tyto projevy jsou ve třídě zvyklí a nepřikládají tomu větší důraz.

Paní učitelky T. a B. jsou bývalé spolužačky z univerzity a je jim 39 let. Obě jsou třídními učitelkami tříd T a B a vedou je od šesté třídy.

Uvedené třídy byly vybrány na základě kritéria dostupnosti a ochoty vyučujících. Přestože mají za sebou společné studium na univerzitě, vnímají výuku kontroverzních témat a samotnou výuku výchovy k občanství rozličným způsobem. Tento rozdíl v pojmání je ve výzkumu klíčový pro analýzu fungování třídy v rámci odučených hodin.

7.3 Gender jako kontroverzní téma

S tématem rozdílného genderu se žáci setkávají ve škole od první třídy. Může se jednat o rozdělení v rámci hodin tělesné výchovy, na výroky ze stran vyučujících jako například „Ti kluci pořád zlobí.“, „Holky se učí líp.“, potřeba pomoci ze stran chlapců s nošením lavic, a naopak pověření holek s dekorací třídy. Škola je prostorem jak socializace obecně, tak socializace genderové, jejímž výsledkem je porozumění nárokům, které na ně okolí v tomto ohledu má. Stále v tomto směru převažují tendence předávat žákům tradiční pohled, který

nezohledňuje plně aktuální požadavky rovnosti. Proto dochází k opakovanému utvrzování tradičního genderového rozdělení u mladých lidí (Jarkovská, Smetáčková, 2006). Na základě těchto informací dochází k tomu, že *„rozdíly a stereotypy jsou reprodukovány i dětmi samotnými a je na vyučujících, aby reflexí stereotypu a vhodným přístupem začarovaný kruh jejich reprodukce narušili.“* (Jarkovská, Smetáčková, 2006, s. 16).

Gender Studies, o. p. s., nevládní nezisková organizace, která se zabývá otázkami rovnosti vztahů mezi muži a ženami, vyhlašuje, že týdně přijímá 30–40 dotazů do své poradny, přičemž až 80 % se týká diskriminace genderu. Zejména se toto velké procento lidí setkává s nerovnými podmínkami v zaměstnání (Gender Studies, 2007). Tyto nerovnosti potvrzují i statistiky Evropské unie, které hlásají rozdíly v platech mužů a žen víc než 15 % na území Evropské unie, přičemž v České republice tento rozdíl činí 22,5 %. Ženy se setkávají se znevýhodněním na základě nižšího výdělku, ale také nižší míry zaměstnanosti z důvodu péči o dítě. (Eurostat, 2015)

Jak je možné vidět, problematika genderu je zastoupená jak ve třídách škol, v životech zaměstnanců, tak v mnoha jiných oblastech. Otázkou zůstává, jak velmi jsou si žáci vědomí svých ustálených životem získaných stereotypů v oblasti genderu a jak jsou schopni s nimi pracovat.

7.4 Koncepce vyučovací hodiny a sběr dat

Příprava vyučovací hodiny proběhla na základě společné diskuse s oběma vyučujícími separátně. Plán odučit téma „Gender a stereotypy“ přinesl uspokojení u paní učitelky T. a určitou nedůvěru na straně paní učitelky B., přičemž neměla problém s tématem jako spíš obavy ze zvládnutí výuky ve třídě B. Výuka proběhla nejdřív ve třídě T a o dva dny později ve třídě B. Cílem výzkumníka bylo osobně odučit vyučovací hodiny se stejným materiálem, metodami i postupy, přestože každá výuka měla svoje specifika ovlivněna účastníky. Žáci byli obeznámeni s výukou výzkumníka týden předem a osobně se jim výzkumník přišel představit. Byly vysvětleny i základní informace o výzkumu a potvrzena anonymita.

Samotná hodina byla koncipována následovně:

Cíl: porozumět kontroverzi spojené s tématem genderu a s ním přidruženými stereotypy, akceptovat rozdílnost názorů na gender a stereotypy, verbalizovat vlastní názory

a argumenty je podpořit, vyjádřit se k tradičnímu nahlížení na genderové rozdělení ve společnosti, pracovat ve skupině

Metody: Názorová škála, Brainstorming, Obří papír

Pomůcky: barevné fixky (5 různých barev), bílý papír A3, obrázek

Účastníci hodiny: žáci, vyučující, výzkumník, tři zapisovatelé

Vyučovací hodina byla rozdělena do třech částí. Ty na sebe navazovaly a ze sebe vycházely.

1. Úvodní část výuky

Po úvodním pozdravu dostali žáci za úkol vyjádřit svůj názor na vyhlášení: „Máma vaří a otec čte noviny.“ za pomoci metody Názorové škály (viz teoretická část). Cílem Názorové škály bylo vtáhnout žáky do tématu a aktivizovat je ve vyjádření svého názoru. U tabule byl konec škály „souhlasím“, na opačné straně postoj „nesouhlasím“. Žáci vymezili své stanovisko na škále. Výzkumník pokládal otázky pro prohloubení pochopení rozhodnutí žáků. Žáci se hlásili a vyjadřovali svoje myšlenky a pocity. Potom si šli sednout a bylo představeno téma hodiny, tedy „Gender“. Pro uvedení do tematiky byly pokládány otázky, které mimo jiné vedly k zjištění prekonceptů žáků. Součástí byla snaha navázat na příbuzná témata. Toto prověřování probíhalo na základě klasického brainstormingu (viz teoretická část). Dle potřeby byly představeny zásady a pravidla této metody a samotný postup. Žáci se museli hlásit a mluvit až po vyvolání. Výzkumník zapisoval všechny odezvané nápady a motivoval k dalším návrhům, přičemž sám svůj postoj nijak nevyjadřoval a odpovědi žáků nijakým způsobem nekomentoval. Po utišení možných návrhů dostali žáci prostor si všechny sesbírané postřehy ještě jednou přečíst.

2. Hlavní část výuky

Před samotným zahájením došlo k rozdělení třídy do čtyř skupin. Výzkumník procházel třídou s barevnými fixkami a žáci si jednu vytáhli. Byli rozděleni do skupin tak, aby v každé skupině byla jedna barva fixky. Tímto způsobem začlenění vedl k nahodilému vzniku skupin, což bylo záměrem. Každá skupina dostala bílý papír o velikosti A3 s obrázkem (viz příloha č. 2) a byla využita metoda Obří papír. Jedná se o diskusní skupinovou metodu, které se někdy říká Tichá diskuse. Pro

potřeby výzkumu byl vybrán obrázek zobrazující sedícího muže v obleku, kterého obsluhuje žena v zástěře. Výzkumník informoval třídu, že aktivita bude fungovat pouze za předpokladu, že bude probíhat v absolutním tichu. Komunikace, která probíhala, se uskutečňovala pouze přes psaní komentářů na obří papír. Žáci se podívali na obrázek a měli za úkol komentovat nebo pokládat otázky k danému podnětu. Psaná konverzace se musela týkat obrázku, ale mohly z ní vyplynout i další témata se vztahem k impulzu. Pokud někdo ve skupině napsal otázku, jiný člen by měl na ní odpovědět, ale pořád pouhým psaním na papír. Žáci mohli spojovat komentáře a najednou jich mohlo psát i víc, ale za předpokladu fungování skupiny jako celku. Žáci byli informováni, že dostanou prostor pro diskusi po aktivitě. Poté, co žáci už nepřidávali další komentáře, ukončil výzkumník aktivitu a vyzval žáky k pohybu po třídě za účelem přečíst si obří papíry v ostatních skupinách. Po několika minutách dostali instrukci si znovu sednout ke své tvorbě a došlo k prezentaci jednotlivých „obřích papírů“. Výzkumník se ptal na dvě oblasti:

- Konkrétní zápisky – zajímavosti, s čím žáci souhlasili/nesouhlasili, co vnímali, že mají ostatní skupiny jinak, které názory podpořili/nepodpořili a proč, jak to souvisí s tématem hodiny
- Samotná práce – jak se jim pracovalo ve skupině, jak se jim líbila/nelíbila metoda, proč to fungovalo/nefungovalo, zda to bylo těžké

Žáci se hlásili a reagovali, přičemž se snažili dodržet základní pravidla diskuse (viz teoretická část). Potom výzkumník mluvil o genderu a genderových stereotypch.

3. Závěrečná část výuky

Před samotným ukončením hodiny se znovu využila metoda Názorové škály se stejným vyhlášením jako v úvodu pro zjištění možných změn v názorech jedinců. Výzkumník zjišťoval důvody pro tyto změny a žáci odpověděli. Ti žáci, kterých postavení na škále se nijak nezměnilo, okomentovali své postoje a podložili je argumenty. Následně si žáci sedli, odpověděli na otázky týkající se tématu hodiny, co se naučili, jak se jim hodina líbila/nelíbila a rozloučili se s výzkumníkem. Výzkumník hodinu zhodnotil a poděkoval za spolupráci. Nakonec obdržel od zapisovatelů podrobný popis situací ve třídě, reakcí žáků a dalších postřehů.

7.4.1 Analýza zúčastněného pozorování

Analýza má dvě části, první přináší čtenáři detailní deskripci vyučovací hodiny a druhá si všímá konkrétních aspektů v rámci třídy. Analýza je utvořena na základě zápisků zapisovatelů a postřehů samotného výzkumníka. Kvůli jednodušší přehlednosti a srovnání budou uvedeny analýzy obou tříd v rámci konkrétních částí vyučovací jednotky.

7.4.1.1 Deskripce dat

Úvodní část výuky

Třída T

Výzkumník dvěma větami sdělí, že jsou dnes součástí výzkumu, že se zachová jejich anonymita, poukáže na tři zapisovatele, kteří si budou zapisovat průběh hodiny, a upozorní žáky, aby tomu nevěnovali větší pozornost. Jeden ze žáků se vyjádří: „Prostě nás pro váš výzkum budou sledovat.“ Ostatní žáci se zasmějí. Výzkumník se usměje a objasní, že se jedná o příjemné „sledování“ s dobrým úmyslem. Poté představí aktivitu názorová škála a řekne výrok, na základě kterého se žáci mají vymezit. Žáci bez většího povídání vstanou a začnou se dle instrukcí rozmisťovat po třídě. Zazní otázka na upřesnění, kde je který konec škály, a po několika vteřinách stojí žáci na svých místech. Z 22 žáků je 14 u tabule (tedy názor „souhlasím“), šest žákyň u zdi („nesouhlasím“) a dva žáci jsou uprostřed škály. Žáci mezi sebou trochu komunikují a říkají věty typu: „Ty seš tam, jo?“, „Co tam děláš?“, „To vážně?“, „Ne, chci být tady.“, „Já tam nechci, s tím nesouhlasím přeci.“, „To jsem nevěděla...“. Výzkumník žáky utiší a zeptá se je, proč se rozhodli pro danou pozici. Žáci se začnou přes sebe vyjadřovat, a proto je výzkumník uklidní se slovy, že má radost, že chtějí mluvit, ale takovým způsobem to nebude možné, a vyzve je k hlášení se. Zvedne se 14 rukou, výzkumník začne postupně vyvolávat. Odpovědi zní následovně:

Žáci, kteří s výrokem souhlasí:

- „U nás to tak vypadá. Máma v kuchyni a táta u počítače nebo pracuje.“
- „Prostě to tak je. Ženy vaří spíš než muži. To je jasný.“
- „Taky bych chtěl, aby mi žena vařila.“
- „Asi to tak už bude. Nevím, jestli vždy žena vaří. Ale no asi spíš jo.“

- „U nás to je taky tak. Prostě máma má víc času a vaří líp. Jsem rád, že tam je víc než táta.“
- „Jsem holka a tedy jako vlastně s tím asi nesouhlasím, ale stojím tady, protože vlastně to je ale pravda a je to o zvyku. Prostě to tak ve společnosti vypadá.“
- „Nechápu, co řešíte, prostě to tak je. A holky sorry jako, ale fakt to tak prostě je. Žena má víc času, když se stará o děti, no tak holt prostě vaří. Co je na tom...“
- „Taky si myslím, že ženy jsou častěji v kuchyni. Nějak jim to jde asi víc nebo co.“
- „Souhlasím s tím, co se řeklo. Takhle nějak to funguje prostě.“

Žáci, kteří jsou proti:

- „Já bych mu řekla, ať mi pomůže. Ta žena možná taky celý den pracovala a nemá chuť teď ještě sama vařit. To není úplně fér.“
- „No snad není otrok, ne?“
- „Já s tím nesouhlasím, přeci proto že jsem žena, nemusím ještě vařit, zatímco muž nic nedělá!“
- „Tak tohle je snad ze středověku, dnešní doba je jiná! Žena nepatří do kuchyně, nebo aspoň ne takhle sama a furt.“
- „To je sexistické. A není oukej s tím souhlasit.“

Žáci se k některým výroky vyjádří krátkými větami jako „No určitě!“, „Cože?!“, nebo smíchem. Výzkumník zopakuje, že nejde o to hodnotit názory ostatních, pouze představit ten svůj a vnímat názory ostatních, které nekategorizujeme na dobré a špatné. Následně posílá žáky si sednout a představí téma hodiny. U slova gender se pár žáků zachichotá, výzkumník pokračuje v seznámení třídy s klasickým brainstormingem. Ptá se žáků, zda metodu znají a jak by charakterizovaly její pravidla. Žáci jsou aktivní a devět se jich přihlásí. O metodě mají následovné poznatky:

- „Budeme se hlásit a říkat, co nás k tomu napadne.“
- „Nesmíme se smát druhým za jejich nápady. Prostě každý může říct, co chce.“

- „Měl by mluvit vždy jenom jeden.“
- „My budeme říkat a vy budete psát všechno, co nás napadne.“
- „Odpovědi můžou být i nesprávné, ale jako máme říkat, co si myslíme.“
- „Ale jako zas úplné blbosti říkat nemáme.“
- „A pak odpovědi můžete i propojit podle toho, jak k sobě patří.“
- „Je to prostě bouřka nápadů.“

Výzkumník pochválí třídu za vědomosti o klasickém brainstormingu a ještě jednou sumarizuje zmíněné zásady a to, že není přípustné kritizovat názory jiných, ale naopak je připuštěná volnost v produkci nápadů s cílem vymyslet co nejvíc návrhů a že každý jeden se bude zapisovat. Na tabuli napíše „GENDER“ a dá prostor třídě se vyjádřit. Pár žáků začne vykřikovat, a tak je zopakované pravidlo hlášení se pro fungování výuky. Žáci zásadu ihned akceptují a během celého brainstormingu už nikdo nevykřikuje. Výzkumník celou dobu zapisuje nápady, které znějí: muž a žena, sex, pohlaví, děti, kuchyň, práce, úklid, mateřská dovolená, sexuální výchova, gender studies, svoboda, role, generace, společnost, člen skupiny, transvestita, operace, penis, vagína, feminizmus, nátlak, přijetí, doma, úklid, smutek, samota, rozdíly, orientace, sexualita, stereotypy, rozhodnutí, povolání, identita, hněv, normální, je to tak, možná změna. Až na dva žáky se vyjádřili všichni, někteří opakovaně. Výzkumník vyzve žáky, aby se důkladně podívali na zapsané návrhy a dá prostor pro doplnění. Potom se zeptá, zda příbuzné téma ve škole už probírali. Dostane se mu odpovědí:

- „Tady s paní učitelkou T. jsme mluvili o sexuální identitě a homosexualitě a tak. Tak to s tím asi i souvisí.“
- „A taky jsme dělali brainstorming, to bylo docela vtipný.“
- „A koukali jsme se na video, že co si svět myslí například o lesbách, jakože stereotypy, že jaké mají oblečení a tak.“

Třída B

Výzkumník žáky pozdraví, čímž upozorní na začátek vyučovací hodiny. Komunikace se pomalu utiší a žáci čekají na další informace. Výzkumník krátce sdělí, že dnes v rámci hodiny proběhne výzkum, připomene smluvené dodržení anonymity. Jeden žák vykřikne: „A oni si to jako budou psát?“ Ostatní žáci se zasmějí, výzkumník potvrdí, že zapisovatelé

jsou tady od toho, aby důkladně zaznamenali průběh hodiny, ale že si jich nemusí nijak všímat, a hlavně se mají soustředit na výuku. Žák odpoví, že to zkusí, znovu se ozve smích a výzkumník informuje o názorové škále, řekne výrok a vyzve žáky, aby se přesunuli na základě svého názoru v rámci škály. Žáci zůstanou sedět, a tak se výzkumník zeptá, zda zadání rozumí. Další žák řekne: „A to se prostě máme postavit, kde chceme? Jako buď k tabuli, když souhlasím, nebo ke zdi, když ne?“ Výzkumník přisvědčí a znovu motivuje žáky k pohybu. Pomalu se pár žáků postaví a začnou zaujímat své pozice, následně se k nim přidá zbytek třídy. Z 20 žáků stojí šestnáct u tabule a čtyři uprostřed škály. Žáci mezi sebou komunikují, domlouvají se, smějí se, větší skupinka reaguje na menší s otázkami, proč tam stojí a slyšet poznámky jako: „Tak to je jasný.“, „Ježíš, co to je.“, „Jasně, že tady.“, „Nechápu, co řeší.“ Výzkumník se snaží žáky uklidnit a na druhý pokus se to povede. Potom se jich zeptá, co je vedlo k výběru dané pozice. Žáci se vzájemně na sebe koukají, snaží se schovat jeden za druhého. Výzkumník položí otázku znovu a vysvětlí, že žádná odpověď není špatná, že jde o zjištění názoru v rámci třídy. Jeden kluk řekne: „Tak prostě protože to tak je. Prostě ženy vaří víc no.“ Další žáci začnou mluvit přes sebe, a proto je výzkumník vyzve, aby se hlásili. Tři žáci stojící u tabule se přihlásí s odpověďmi:

- „U nás to tak je, takže si myslím, že by to tak asi mělo být. Jako máma taky pracuje, ale i vaří no. A tedy díky bohu za to.“
- „Já si taky myslím, že ženy to umí líp, tak by to měly dělat.“
- „Jako u nás vaří i táta, ale přijde mi to stejně jako spíš ženská věc.“

Nikdo jiný nereaguje, ve třídě je ticho. Výzkumník se nyní přímo zeptá na názory těch, kteří stojí uprostřed.

- „Táta je kuchař, takže vaří doma spíš on. A myslím si, že můžou vařit oba, tak jsem tady no.“
- „Nevím, jestli je to úplně takhle. Taky myslím, že oba můžou číst noviny nebo vařit.“
- „Jo, taky myslím. Není to jen povinnost žen.“

Žáci stojící u tabule začnou přes sebe říkat názory jako: „Cože?“, „To je blbost.“, „To víš, že je.“, „To není pravda!“. Výzkumník je uklidní a poučí, že každý má právo na svůj názor, není vhodné ho hodnotit jako dobrý nebo špatný a není to ani cílem aktivity. Potom všechny

vyzve, aby si znovu sedli a sdělí téma hodiny. Zeptá se, zda vědí, jakým způsobem probíhá klasický brainstorming. Žáci jsou ticho, koukají jeden na druhého. Po chvilce se ozve jedna žákyně: „Prostě budeme říkat co nás napadne a vy to zapíšete nebo tak nějak.“ Výzkumník přitaká a popíše základní pravidla. Žáci poslouchají, tři dvojice si něco v tichosti špitají. Následně napíše na tabuli „GENDER“ a vyzve k vyjádření návrhů, přičemž ještě jednou připomene, že je možno říci cokoli, co člověka k danému tématu napadne a nikdo se nemusí bát kritiky. Žáci se ošívají, po chvilce padne první návrh: sex. Celá třída se začne smát, výzkumník slovo zapíše, uklidní třídu se slovy, že i takový názor je v pořádku, k genderu patří a vyzve k aktivitě. Zanedlouho začnou žáci mluvit přes sebe, a tak jsou vyzváni, aby respektovali pravidlo s hlášením se. Začnou se hlásit, ale poruší pravidlo ještě třikrát, výzkumník je na to opakovaně upozorní. Nápady jsou následující: sex, gay, žena, muž, vařit, práce, hlídat, dítě, potřeba, já, ty, my, oni, život, respekt. Do brainstormingu se zapojí přibližně polovina třídy, ostatní se koukají na zapsaná slova. Po krátké době nemají žáci už žádné nápady, výzkumník je vyzve, aby se ještě jednou podívali na návrhy, případně doplnili další. Nikdo nic nepřidá a výzkumník se zeptá, zda mají pocit, že toto téma nebo nějaké podobné už ve škole probírali. Obdrží odpověď: „Jako učili jsme se jen o pohlavním styku, to je tak celé, takže vlastně asi ani ne.“

Hlavní část výuky

Třída T

Výzkumník vysvětlí třídě, že pro další aktivitu je rozdělí do skupin. Žáci se ihned začnou mezi sebou dohadovat, na což výzkumník reaguje, že budou rozdělení a nemusí se domlouvat. Následně začne procházet třídou a v rukách drží fixky v pěti barvách, každý žák si vybere jednu. Někteří se nedokážou rozhodnout, ale po krátké úvaze si jednu vezmou. Nakonec řekne výzkumník, aby se do skupin seskupili k jednomu stolu tak, aby v každé byla jedna barva fixky, tedy jedna modrá, jedna červená, jedna zelená, jedna černá a jedna oranžová. Žáci se začnou přesouvat a pokřikovat po sobě, zanedlouho se vytvoří čtyři skupiny a zbylí dva žáci přijdou za výzkumníkem, který je začlení do dvou různých skupin. Výzkumník vysvětlí úkol „Obří papír“ a několikrát zopakuje důležitost dodržení absolutního ticha a komunikace jenom přes komentáře. Informuje je, že na závěr dostanou možnost

komunikovat, a to i mezi skupinami. Ještě jednou se zeptá, zda žáci základnímu pravidlu rozumí. Jako odpověď dostane přitakání a věty „Ano.“, „Jasně.“, „Jo.“, rozdá bílé papíry s obrázkem a odstartuje aktivitu. Žáci působí natěšeným dojmem a vyhrnou se do psaní. Aktivita proběhne, až na jednu otázku, zda žák může jít na toaletu, bez jediného narušení ticha. V rámci aktivity prochází výzkumník mezi skupinami, čte si poznámky, ale nijak se nevyjadřuje. Žáci věnují svou pozornost úkolu, ukazují prsty na papír a píší. Po přibližně čtrnácti minutách skončí aktivita ve skupinách, výzkumník ukončuje práci a dává prostor žákům se volně pohybovat mezi skupinami a přečíst si výsledky ostatních skupin. Žáci chodí po třídě, čtou obří papíry, komentují je mezi sebou, smějí se a reagují větami jako: „Co to je?“, „Ty jo!“, „Tos psal ty?“, „To nechápu.“, „To je vtipný!“, „To máme taky!“. Po pár minutách výzkumník vyzve žáky, aby si znovu sedli do skupin a ptá se jednotlivých skupin na jejich výsledky ve dvou oblastech – konkrétní zápisky a spolupráce ve skupině. Výsledky odprezentovaly skupiny následovně:

Skupina T1

Výsledek aktivity: nekonfliktní konsenzus a láskyplná konverzace mezi manželi

Reakce žáků:

„Nám se tam rozjeli různé konverzace. Hlavně teda o tom, že ona vařila a že má hezké vlasy a že má ráda, když přinese peníze. A on zas že rád jí a má hezkou kravatu a má rád kafe. A že mňam mňam. Jakože spíš jsme se soustředili na to, co by si mohli říct. Asi i jako v jiných skupinách.“

„Bylo vtipný vidět, že i ostatní měli někdy komunikaci jak my. A že něco bylo i stejně. A super bylo, jak se tady ve skupině (skupina T2) málem pohádali. To byla fakt legrace.“

„A souviselo to s genderem a jaké má kdo povinnosti v domácnosti a kdo chodí do práce a tak. Nebo možná jak si myslíme, že by to mělo být anebo prostě je. Že asi spíš žena dělá snídani a muž jde do práce.“

„Spolupráce fungovala. Nebyl ani problém, že jsme si nemohli povídat. Prostě jsme si napsali, co jsme chtěli říct. A byla to zábava.“

„Ještě jsme nic takového nedělali. Tak to bylo fajn. A bylo super, jak bylo ticho. A jen jsme řešili ten obrázek. A jenom si psali.“

Skupina T2

Výsledek aktivity: konflikt mezi partnery, nesoulad v povinnostech ve vztahu

Reakce žáků:

„My jsme si taky psali, že co by si asi říkali a do toho psali ještě další komentáře. A jako jo, hádali jsme se tam trochu, ale bylo to super. Jak jsme museli být ticho, tak to bylo docela legrační. Že normálně bychom asi křičeli a takhle to nešlo. A super bylo, jak jsme se holky spojily a byly i docela hnusný na kluky.“

„Jako docela hádka no. Ale srandovní. A jo, prostě holky to vnímají tak, že to není úplně jejich povinnost, no a my jsme to viděli jinak. Tak to byla naše vojna.“

„Jo, spolupráce šla. Hned jsme věděli, co psát a prostě jsme reagovali, když už někdo něco napsal...“

„A zajímavý bylo, jak tady ta skupina (skupina T4) měla tak hezkou konverzaci. Úplně zamilovanou. Asi byli krátce manželé nebo co.“

„A šlo o role genderu. Jak to bylo, a asi i je a bude. Nebo jako možná každý to může mít jinak, ale asi spíš je to tak jako na obrázku.“

Skupina T3

Výsledek aktivity: rozpor v pojetí role ženy a muže v partnerství

Reakce žáků

„No jako jak tak koukám, tak tady se to fakt vyhrotilo... A možná trošku i mimo téma, že by žena měla zhubnout. Tak nevím, jestli je to oukej. Ale prostě jeden něco napsal a už jsme nějak psali, až to takhle dopadlo no.“

„A teda jako holky začaly s tím, že je to poslední snídane a že pak si je ten muž musí dělat sám. Tak prostě jsme jim to vrátili.“

„Mně se úplně nelíbilo, jak to dopadlo, že jsme si takhle tiše vlastně nadávali.“

„A já bych ženě klidně udělal snídani, to zas není tak náročný no.“

„A spolupracovalo se nám dobře. Věděli jsme, co napsat a reagovali jsme na sebe, i když jako jo, bylo to vyhrocený, ale stejně jsme splnili, co jsme měli. Takže podle mě dobrý.“

Skupina T4

Výsledek aktivity: zamilované soužití muže a ženy a akceptace svých povinností

Reakce žáků:

„No nám se to vyhrotilo zas na druhou stranu. Prostě že jsou hrozně moc zamilovaní. A podle mě to je hezký. Že mu řekne, že dělá snídani ráda. A že udělá pro něj, co bude chtít. A on jí řekne, že jí miluje. Jako byla to fakt legrace a je podle mě fajn, že to takhle romanticky dopadlo.“

„Jo a přece na obrázku se usmívají. Takže asi to vyhovuje jak ženě, tak i muži. Že jsou spokojeni. Že on pracuje a ona vaří. Tak jsme prostě takový dialog napsali.“

„Ale je sranda, že jsme jediná skupina a že ostatní to mají úplně naopak.“

„A hned přišel tady někdo s nápadem a už jsme prostě psali. Šlo to hned a prostě jsme si představili, co asi můžou říkat. Ale bylo to legrační, jak jsme nemohli mluvit a ani se smát.“

„A bylo to o rodě. Že co se tak očekává, že se má nebo nemá a jak to je u mužů a žen. A že to je asi jinak.“

Potom výzkumník poděkuje za všechny příspěvky a názory a v krátkosti představí základní poznatky o rodu, pohlaví, genderových stereotypech ve společnosti. Žáci poslouchají a věnují výzkumníkovi pozornost.

Třída B

Výzkumník vysvětlí, že budou v hodině pokračovat další aktivitou, ale předem je sám rozdělí do skupin. Ozvou se žáci s námitkami, zda by se nemohli rozdělit sami. Výzkumník vysvětlí způsob rozdělování a prochází třídou s fixkami. Jednotlivci se snaží vybrat barvu, kterou si vybral jejich kamarád/kamarádka. Následně vyhlásí výzkumník, že vytvoří skupiny tak, aby v každé byla jedna barva fixky. To se nepotká s nadšením, žáci si mumlají něco mezi sebou, koulí očima a pomalu se přesouvají do skupin. Po několika minutách a utišování sedí nevelmi nadšeně ve čtyřech skupinkách a poslouchají instrukce k aktivitě „Obří papír“. Výzkumník vysvětlí nejdůležitější pravidlo zachování absolutního ticha i s informací, že na závěr dostanou příležitost k diskusi. Zeptá se žáků, zda tomu porozuměli, a jako odpověď

dostane přitakání a „Jo.“, „Ano.“. Poté rozdá materiál a zahájí aktivitu. Žáci se nejdříve na sebe koukají, ve dvou skupinách začnou jednotlivci psát komentáře, následně se k nim přidají i ostatní v rámci skupin. Ostatní dvě skupiny hledí na papír a obrázek a nikdo nepíše. Výzkumník příkráčí k jedné skupince, načež začnou žáci psát. Pak se obrátí na poslední skupinku, která nepíše a přistoupí blíž. Zašeptá, zda tomu rozumí a poprosí je, aby pouze posunky ukázali svou odpověď. Všichni přitakají a zvedají ramena na znak, že neví, jak začít. Výzkumník jim opětovně řekne, že se musí zaměřit na obrázek, co symbolizuje, co dělají lidi, proč to dělají, co si myslí. Dá jim radu, ať nechají tu situaci na sebe působit a dodá jim víry, že ví, že něco jistě vymyslí. Znovu zopakuje, že cokoli, co napíší a bude se dle jejich úsudku dotýkat obrázku, je v pořádku a nikdo je nebude hodnotit. Během tohoto vysvětlování řekne jeden žák z jiné skupinky: „Ježíš, co děláš!“ Výzkumník reprodukuje základní pravidlo úplného ticha a nehodnocení komentářů. Žák odpoví, že to v takové skupině nejde. Na to reaguje výzkumník slovy, že věří, že to jde v každé skupině, a přestože každá skupina má pět členů a každý má jiné názory, je důležité je akceptovat, a protože se jedná o skupinovou práci, která má probíhat v tichosti, další názory je možno sdělit v rámci diskuse, která bude po aktivitě probíhat. Žák se uklidní a následující průběh je bez narušení ticha. Žáci se věnují psaní a po přibližně deseti minutách neprojeví další zájem o psaní komentářů. Výzkumník skončí aktivitu a dává prostor pro nahlédnutí do prací ostatních. Žáci se pomalu postaví a jdou se podívat do jiných skupinek. Je slyšet smích a věty „Haha, podívej se!“, „Co to je?“, „Koho to napadlo?“, „Hustý!“. Po pár minutách si znovu sednou na svá místa. Zahájí se prezentace prací jednotlivých skupinek.

Skupina B1

Výsledek aktivity: konsenzuální život muže a ženy

Reakce žáků:

„No tak my jsme popsali, co asi dělali nebo dělají. Jakože žena navařila a muži to chutná a že se těšil na jídlo. A úplně jsme nevěděli, jak začít, tak jsme to jenom takhle popsali no.“

„A bylo zajímavé, že některé skupiny měli i jakoby jejich dialog.“

„Nevěděli jsme moc, jak to udělat a tak.“

„Já jsme prostě něco napsal a ostatní se nějak přidali no.“

Skupina B2

Výsledek aktivity: spokojení manžele akceptující své závazky vůči druhému

Reakce žáků:

„Tady Elišku napadlo, že co asi řekne ten muž, že děkuje za snídani. A tak jsme nějak pokračovali, že tak žena se usmívá, tak asi to dělala ráda a že mu udělala i bábovku. To bylo trochu hnusný, že Vašek napsal, že jí nemá rád.“

„Tak prostě nemám rád bábovku, tak jsem to tam zapsal jako kdyby za něj. Jako z legrace, ale podle mě to tam sedělo.“

„A bylo fajn, že Eliška hned něco napsala, takže jsme se nějak už přidali. Pak jsme jako chvíli nevěděli, že co, ale pak zas někdo něco napsal a šlo to.“

„A nemluvit u toho bylo těžký. Jsem chtěl dodat něco, ale nemohl jsem. Že bychom tam mohli i něco nakreslit, ale nevěděl jsem, jestli můžeme.“

Skupina B3

Výsledek aktivity: vřelý partnerský dialog

Reakce žáků:

„My jsme měli taky vlastně takový dialog. Jen trošku kratší. Že je hodná, že mu udělala jídlo a že se mu nelíbilo v práci. Jen pak jsme dlouho nevěděli, že co. Tak se tam něco dopsalo, ale nevím, jestli to úplně dává smysl.“

„No jako nechtěli jsme, aby byl ten papír úplně prázdný a prostě ten dialog nějak už nepokračoval.“

„A jak jste nám řekla, že můžeme napsat cokoli, co s tím souvisí, tak jsem prostě napsala ‚Čau.‘ a ostatní se už nějak přidali. Jen nám to moc nešlo rozepsat.“

Skupina B4

Výsledek aktivity: tolerance v spolužití žena a muže a přijímání své úlohy v partnerství

Reakce žáků:

„No moc nám to nešlo. Bylo to těžký. Nevěděli jsme, že co napsat. Jestli prostě co vidíme, nebo jako co si asi říkají, nebo jako o genderu nebo tak. Tak něco jsme zapsali, že ona vařila a on byl v práci a že ho ráda vidí a tak. Ale nevím no.“

„A nikdo nějak neuměl dál pokračovat. Takže nemáme toho moc.“

„Ale asi jsme mohli psát víc, že co si myslí nebo co chce, nechce a tak. Jako nějakou konverzaci.“

Poté výzkumník vysvětlí, že se museli bát napsat na papír cokoli, co dle jejich úsudku patřilo k obrázku a že je rád za jejich projevenou aktivitu. Pak zprostředkuje základní informace o rodu, pohlaví a stereotypech. Žáci ho v tichosti poslouchají.

Závěrečná část výuky

Třída T

Výzkumník znovu vyzve třídu k vyjádření názoru ke stejnému stanovisku jako na začátku hodiny. Žáci se okamžitě rozmístí a z 22 žáků stojí na straně „souhlasím“ deset, na škále „nesouhlasím“ sedm a uprostřed pět. Výzkumník se ptá na jejich pozice a zajímá se jak o názory těch, kteří si vybrali stejné místo, tak o názory těch, kteří se rozhodli své místo změnit. Dostává následující odpovědi:

- „Prostě si stejně myslím, že máma má víc času vařit.“
- „Uvědomila jsem si, že i když to tak je nějak naučené, že to všichni tak nějak dělají, tak to neznamena, že s tím musím souhlasit. Tak jsem prostě změnila místo.“
- „Líbilo se mi, že to může být i jinak a je to v pohodě.“
- „Já si myslím, že jak to funguje, tak to funguje a je to správně.“
- „Stále si myslím, že není otrok, aby to dělala.“
- „Máme to tak doma, ale možná bych to sama změnila. Nevím.“
- „Asi se to může někdy změnit, ale nevím no.“
- „Za mě stejně jako předtím.“

Výzkumník poděkuje za názory a vyzývá žáky, aby si sedli. Potom se zeptá, co se dnes na hodině naučili. Někteří žáci začnou mluvit přes sebe, tak je výzkumník vyzve, aby se zkusili

hlásit. Přihlásí se a řeknou: „Že brainstorming je supééér.“, „Nevěděla jsem, že kdo si co myslí, to bylo zajímavé.“, „Že gender se řekne [džendr].“, „Že nemusím vařit protože jsem žena.“, „Že můžu vařit, i když jsem chlap.“ Výzkumník z důvodu zvonění musí hodinu ukončit, poděkuje se za aktivitu a pozornost. Žáci se usmívají, také poděkují a na závěr přidají krátký potlesk.

Třída B

Znovu se vyhlásí aktivita názorová škála, jak tomu bylo na začátku hodiny. Žáci se zvedají a jdou zaujmout svou pozici mezi tabulí a zdi. Čtrnáct žáků stojí u tabule, pět uprostřed a jeden u zdi. Výzkumník se ptá na jejich názory a požádá je, aby se hlásili. Přihlásí se šest žáků a řeknou:

- „Jsem si uvědomila, že nemusím dělat, co nechci, tak jsem prostě změnila pozici.“
- „Myslím si to samé, že prostě vařit by ženy měly. A nic na tom není.“
- „Vidím, že jak prostě taková představa se nějak do nás tlačí. Že to bysme měli a to ne. A to podle mne není dobře.“
- „Není špatné, že si myslím, že spíš budou vařit. Vyplývá to ze života.“
- „Líbilo se mi, že jsme se o tom bavili. Nikdy mě to nenapadlo.“
- „Ráda vařím, a tak vařím, ale myslím, že je v pohodě, když to má někdo jinak.“

Nikdo nereaguje na názory, všichni poslouchají. Výzkumník se poděkuje za sdílení, požádá žáky, aby si sedli a zeptá se, co se dnes naučili. Jeden žák se vyjádří: „Že existuje i tichá diskuse.“ Ostatní se zasmějí. Výzkumník potvrdí, že má žák pravdu a pochválí je, že to nakonec zvládli. Jedna žákyně se přihlásí a řekne: „Bylo super, jak jsme si říkali, kdo si co myslí. To se mi fakt líbilo. Jako slyšet názory.“ Přidají se k ní další: „Jo, to je pravda. Lepší než se jen učit.“, „A jako vůbec, že co je gender. To bylo zajímavý.“, „A bavilo mě diskutovat.“ A někteří žáci přikyvují. Zazvoní na přestávku, výzkumník poděkuje a rozloučí se. Někteří žáci taky poděkují, usmějí se a rozloučí se.

7.4.1.2 Analýza konkrétních aspektů

Z uvedené analýzy vyučovacích hodin lze pozorovat rozdíly mezi třídami T a B. Analýzou konkrétních aspektů výuky bychom chtěli čtenáři o něco víc přiblížit a strukturovat odlišnosti tříd.

Třída T

Atmosféra ve třídě

Žáci působili, že jim hodina přinášela radost. Od začátku byli pokojní a ze změny v podobě výzkumníka a jeho připravené hodiny nebyli v rozpacích. Neměli strach a s výzkumníkem pracovali se zájmem. Reagovali na sebe převážně s respektem a vyjadřovali se k názorům druhých občasně. Žáci se nebáli vyjádřit své vědomosti a prekoncepce. Ve skupinkách pracovali bez větších problémů a neměli výhrady k členům skupiny nebo způsobu náhodného rozdělení. Aktivita „Obří papír“ způsobila potěšení a aktivizaci. Nereagovali nijak nevhodně, zajímali se o výsledky druhých skupin. Zvýšená aktivita a radost ve třídě někdy způsobily překřikování, ale na základě instrukcí došlo k nápravě. Zakončení hodiny v podobě úsměvů a potlesku signalizuje, že hodina byla pro žáky příjemná.

Dovednost pracovat s kontroverzním tématem

Žáci se v průběhu celé vyučovací hodiny aktivně zapojovali a představovali své názory. Působili, že by se rádi vyjádřili všichni a nedělalo jim problém vysvětlit svůj náhled v rámci třídy. Přinášeli různé pohledy a nebáli se s názorem nesouhlasit. Snažili se argumentovat, a tím objasnit své rozhodnutí. Po zadání úkolu se žáci pustili do akce a aktivně se zapojovala většina třídy. Jejich velká chuť pracovat zapříčinila občasně překřikování se, po upozornění došlo k nápravě.

Dovednost využívat vybrané metody

Třída uměla pracovat s různými metodami bez obtíží. Po vysvětlení podstaty názorové škály se ihned rozmístili a zaujali stanovisko. Sami znali zásady brainstormingu, uměli dané znaky představit, implementovat je do praxe. Byli otevření a využívali i odbornou terminologii. Metodu hlavní části vyučovací hodiny zvládli bez narušení pravidel. Pustili se do práce ihned po obdržení instrukcí a nezpůsobilo jim to problémy.

Evaluace výsledku hlavního úkolu vyučovací hodiny

Aktivita měla na základě popsaných papírů u žáků úspěch. Papíry byly významně zaplněné. Žáci se zajímali o výsledky ostatních a s radostí si je četli. Presentace a diskuse byla živá, hlasitě představovali svoji tvorbu a měli z výsledků znatelnou radost.

Třída B

Atmosféra ve třídě

Žáci působili na začátku hodiny nebojácně a odvážně. Po vysvětlení prvního úkolu se viditelně uklidnili a působili jemně bojácným dojmem. Vyjádření názorů názorovou škálou u nich vyvolávala určitý stud a strach. Necítily se jistě a aktivních bylo pouze pár členů. Na pohledy jiných někdy reagovali se značně zvýšeným hlasem. Po zadání instrukcí byli často ticho. Pozitivně na ně nepůsobil rozdělání do skupin na základě vybraných fixek a ve skupinkách byli určití členové nespokojeni. Netroufli si vyjadřovat svůj názor aktivně. V závěru zvládli názorovou škálu bez obtíží, nebudili dojem strachu a zvládli se před sebou vyjádřit ve větším měřítku.

Dovednost pracovat s kontroverzním tématem

V rámci třídy neprobíhala příliš velká aktivita a ve větším počtu nevyjádřili svůj názor. Někdy dali najevo svůj nesouhlas, ale obecně působili, jako by nevěděli, jak vysvětlit svůj pohled, a nebyli si jistí, zda jsou jejich názory v pořádku. Po celou dobu hodiny převládaly určité pochybnosti. Ke konci se odhodlalo víc žáků vyjádřit, ale i tak to bylo v menším počtu.

Dovednosti využívat vybrané metody

Třídě dělalo problém využít různé metody, a hlavně v rámci nich vyjádřit svůj názor. Neuměli ihned splnit instrukce, po opakování to zvládli. Brainstorming až na jednu žákyni neznali a po vysvětlení podstaty nebyli nejdřív aktivní. Následně se k jednomu nápadu přidali i další, ale aktivita skončila po pár minutách. Metodu hlavní části nezvládli bez narušení základního pravidla tichosti a na úvod polovina třídy nevěděla, jak začít. K závěru dokázali zaujmout své pozice ihned po vyzvání a vyjádřilo se víc účastníků.

Evaluace výsledku hlavního úkolu vyučovací hodiny

Papíry nebyly využity ve velkém měřítku, dva obsahovaly pár vět. Žáci neukázali větší zájem o výsledky ostatních skupinek a po krátkém nahlédnutí do papírů ostatních si sedli na

svá místa. Prezentace přinesla různé názory, i v podobě sebereflexe o neschopnosti vyjádřit svůj názor.

7.5 Realizace hloubkového rozhovoru a sběr dat

Rozhovor byl zvolen z důvodu hlubšího porozumění fungování tříd zejména v oblasti sdílení názorů, ale i pro pochopení přístupů vyučujících ke kontroverzním tématům a jejich postoje k začleňování kontroverzí do výuky. Rozhovor s paní učitelkou T. a B. proběhl po odučení hodiny. Vyučující byly tázány o samotě ve svém kabinetě a rozhovor byl nahráván. Jelikož slouží pro doplnění, bylo položeno šest otázek. Rozhovor se nachází v přílohách, pro lepší srovnání jsou odpovědi jednotlivých učitelek řazeny pod sebe, přestože rozhovor proběhl v jiných dnech.

7.5.1 Analýza rozhovorů

Z rozhovorů jsou patrné odlišnosti ve třídách, v pojmání kontroverzních témat a i samotném postoji ke kontroverzi ze strany vyučujících. Paní učitelka T. dává větší prostor kontroverzním tématům ve výuce a zpravidla se soustřeďuje na určité okruhy témat. Nemá strach vyzkoušet různé metody, občas se sama v tomto směru vzdělává a přináší nové možnosti do výuky. Má osvědčený způsob vedení diskusí v rámci aktivity „Soud“, kterou implementuje do výuky s určitou pravidelností. Žáci jsou na to zvyklí a umí s tím pracovat. Vyučující vnímá i určitá specifika ve výuce kontroverzních témat a snaží se je s empatií přijmout a nenásilně aplikovat. Zdůrazňuje poslání školy, které je jistým způsobem usměrnit vyhraněnou mládež právě přes debaty a informovanost. Vnímá velkou důležitost takového obsahu hodin, a proto se ho snaží zapojit víc než paní učitelka B. Vidí v něm přínos nikoli jen v samotné kontroverzi, ale i ve schopnostech, které tím může u žáků dál rozvíjet. Prospěšné může být i složení třídy paní učitelky T., protože přijetí šesti cizinců a akceptace jejich odlišností jistě vede k respektu. Kladně může působit na žáky i skutečnost, že vyučující neprosazuje své názory, ale snaží se dosáhnout kritického myšlení a přehodnocení vlastních postojů během vyučovacích hodin.

Paní učitelka B. přikládá větší pozornost na zvládnutí povinné látky, a proto začleňuje výuku kontroverzních témat sporadicky. Vnímá potřebu vychovat ze žáků demokratické občany, ale akcent výuky je na znalostech. V rámci hodin využívá především materiály dostupné na

internetu a také čerpá z podkladů, které za svou praxi sesbírала. Konkrétní metody jako například brainstorming nemá ve zvyku začleňovat do výuky, a proto je žáci nemají osvojeni. Ve třídě má jedince, kteří jsou odvážní, ale i takové, u kterých převyšuje strach z vyjádření vlastních názorů. Chce, aby žáci sdíleli své myšlenky otevřeně, ale na druhou stranu také žádá, aby byly založené na vědomostech. A ty touží primárně zprostředkovat. Důležitost kontroverzních témat pociťuje a je ráda, když žáci umí smysluplně argumentovat, ale také hodnotí určitou náročnost, která je s tím spojena. Žáci někdy vyjádří nepatřičné nebo nenávistné výroky a vyučující se snaží o korekci, poukázání na odlišnou skutečnost, a hlavně o vzájemnou toleranci.

8 Závěrečná diskuse

V této kapitole shrneme výsledky výzkumu a srovnáme je v rámci tříd na základě pozorování a zjištěných odpovědí ze strany vyučujících. Rovněž bychom porovnali provedený výzkum s obdobnými výzkumy ze zahraničí.

Na úvod bychom chtěli konstatovat, že co se týče výsledků práce ve třídách T a B, obecně je možné říci, že mezi třídami T a B je postřehnutelný rozdíl v práci s kontroverzním tématem na straně samotné třídy, ale taktéž i vyučujících. Třída T byla během výuky energická, živá, aktivní, což někdy vedlo k překřikování se. Nebudili dojem strachu z představování vlastních názorů a pochopili instrukce bez větších obtíží. Měli značné vědomosti o metodických postupech, které plynuly z vyučovacích hodin s paní učitelkou T. Dalším využitým metodám porozuměli a využili je bez narušení pravidel. Zajímali se o myšlenky jiných a dokázali je ohodnotit. Nevadilo jim pracovat ve vybraných skupinkách a v rámci třídy nedocházelo k rozbrojům. Myslíme si, že vyučovací hodina jim přinesla radost i z důvodu možnosti obhajovat své názory a vytvořit si vlastní postoj. Občasně měli tendenci hodnotit výroky jiných, ale nebylo to agresivním způsobem. Žáci vnímali kontroverzi tématu, jelikož se hned u úvodní aktivity rozdělili, a tedy byly zastoupené názory obou protichůdných stran. Také výsledky Obřího papíru naznačují, že u některých žáků převládal rozpor s akceptací zažitých vzorců a genderových stereotypů. Paní učitelka T. si zakládá na diskusi a respektu a má na paměti začleňování kontroverzních témat do výuky. S třídou má naučené určité metody a někdy se dalším přiučí. Klade důraz na probírání kontroverzí a vidí v nich příležitost pro rozvoj potřebných kompetencí. Dle jejich slov nezačleňuje velkou škálu různorodých témat, spíš staví na „známých“ oblastech jako homosexualita, migrace a další. Snaží se působit ve třídě jako zprostředkovatel, moderátor a dát prostor žákům nalézt svůj názor.

Třída B svou úvodní odvahu přetavila do obav a úzkosti. Měli určité problémy s pochopením instrukcí, které se domníváme, že plynuly ze strachu a nedůvěry vyjádřit svůj názor. Nedorozumění nebylo nijak dominantní, ale na rozdíl od třídy T přesto znatelné. Po opakování požadavků byli schopni splnit nároky na ně kladené, určité pochybování o svém rozhodnutí a konání zůstalo. Zájem představit během výuky svá přesvědčení nebyl velký, rovněž se projevila jistá lhostejnost k názorům ostatních, ale také částečný hlasitý nesouhlas.

Na druhou stranu nutno říci, že ke konci hodiny několik žáků vyjádřilo větší radost z poznávání postřehů spolužáků. Znalosti o určitých postupech jako brainstorming neprokázali. Menší problémy se naskytly při výběru jednotlivých skupinek, jelikož několik členů neprojevilo chuť pracovat ve stanovených seskupeních. Žáci kontroverznost ve větší míře u názorové škály nepociťovali jako spolužáci z třídy T, zaujali převážně místo na jedné straně třídy, pouze čtyři zvolili pozici symbolizující nerozhodnost. Pro srovnání, v rámci závěrečné názorové škály došlo k posunu jednoho žáka na opačnou stranu třídy a objevilo se pár názorů o přehodnocení svých postojů vůči tématu. Priorita paní učitelky B. spočívá ve vybavení žáků vědomostmi, na kterých budou moci stavět. Považuje diskusi za důležitou a pociťuje potřebu mladých lidí se vyjádřit, přičemž hodnotí, že ve třídě má několik bojácných jedinců. Vnímá nepoměr času vůči množství látky a snaží se o zvládnutí předepsaných norem na předmět, proto dává přednost učivu. Paní učitelka B. usiluje v hodinách s obsahem kontroverzních témat o vyčlenění co největšího prostoru pro vyjádření samotných žáků, ale považuje za nutnost i její řízení s cílem učit žáky toleranci.

Jako zajímavé se také jeví zahraniční výzkumy, které přináší pozoruhodné výsledky, jež lze srovnat s proběhlou výzkumnou sondou. Byford, Lennon a Russell (2009) provedli výzkum pedagogů prvních ročníků dvou středních škol v Oklahomě a Indianě. Přestože naši výzkumnou skupinou byli žáci základní školy, považujeme 8. třídu základní školy vhodnou pro srovnání s 1. ročníkem střední školy. Zvolenou metodou bylo dotazníkové šetření, v rámci kterého se účastníci měli vyjádřit ke třinácti stanoviskům a otázkám za pomoci Likertovy škály (naprosto souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, naprosto nesouhlasím). První otázky zjišťovaly, zda si vyučující myslí, že žáci se musí učit o kontroverzních tématech. 73 % na jedné škole a 72 % na druhé s výrokem souhlasilo. 80 % účastníků výzkumu se shodovalo s výrokem, že stabilita národa závisí na konsenzu mezi občany o nejvýznamnějších otázkách a hlubokém porozumění, jichž je možno docílit pouze zkoumáním všech faktorů. Na otázku, zda je u kontroverzních témat důležitější ignorovat konflikt a soustředit se na předání pouhých faktů, odpovědělo 40 % „nevím“, 14,9 % „spíše souhlasím“ a 29 % „spíše nesouhlasím“. Na výsledcích lze pozorovat určité rozpory mezi vysokým zastoupením v otázce potřeby učit o kontroverzních tématech a jakým způsobem výuku připravit. I v naší výzkumné sondě se ukázaly rozdíly mezi výukou paní učitelky B.

postavené převážně na faktech a znalostech a paní učitelky T. zaměřené na otevřenou diskusi.

John Patrick (1967) zkoumal efekty diskuse na život žáků s výsledkem, že ti, kteří měli prostor pro otevřenou debatu v rámci třídy, měli tendenci k větší participaci na občanském a politickém životě. Hahn, Angell a Tocki (1988) na základě svých analýz zdůrazňují důležitost vytvoření atmosféry ve třídě, která podporuje svobodný projev myšlenek. Doporučují dbát na podporu a otevřenost, která má pozitivní důsledky na zájem žáků o politické otázky, sebejistotu a pravdu. Kromě toho diskuse nad kontroverzemi vede ke snížení lhostejnosti ke sociálním problémům (Curtis, Shaver, 1980) a zlepšení občanské tolerance (Goldenson, 1978). Pozitivní efekt přináší taktéž vyslechnutí si velkého počtu různorodých názorů a percepce svobody samotného vyjadřování se (Ehman, 1977). Jak je možno z uvedených výsledků vidět, otevřená debata nad kontroverzními tématy má nemálo pozitivních vlivů na žáky a v dlouhodobém měřítku i na společnost. Také v naší výzkumné sondě byly citelné rozdíly mezi třídami, které mohou plynout z různých faktorů, přičemž jedním je neodmyslitelně i pravidelnost začleňování kontroverzních témat do výuky a s tím spojenými metodami.

Deborah Cotton ve svém výzkumu „Teaching controversial environmental issues: Neutrality and balance in the reality of the classroom“ (2006) se soustřeďuje na výuku kontroverzí v rámci přírodopisu na základních školách. Pro diplomovou práci mohou být výsledky týkající se práce učitele přesto zajímavé. Popisuje fakt, že kontroverzní environmentální témata s sebou přináší výzvy a nutnost využít rozdílné metody na rozdíl od vyučovacích hodin bez kontroverzí. Zároveň se soustřeďuje na neutralitu během diskusí, přičemž přichází k zjištění, že vyučující prosazují své názory mnohem víc, než by chtěli, a často se tak děje nepřímo přes otázky nebo kontrolu a směřování diskuse. Podstatou kontroverzních témat je dojít k vlastním postojům, objevit vlastní hodnoty, a to skrze osobní kritické myšlení. Z toho důvodu by si měli být vyučující vědomí prosazování vlastních přesvědčení a uvědomělosti snížit osobní angažovanost ve vyučovacích hodinách. Učitelé mají povědomí o skrytém kurikulu, ale jen málo si uvědomuje způsoby, jakými se může přenášet.

Na závěr je nutno dodat, že jsme si vědomi skutečnosti, že se jedná o první zkušenost výzkumníka, a také toho, že výukový blok s kontroverzním tématem genderu a s ním

spojenými stereotypy by mohl probíhat dál v následujících hodinách nebo samotná výuka by mohla být rozčleněna na dvě až tři hodiny. S brainstormingem by bylo možné pokračovat hlouběji a také argumentace v rámci názorové škály by mohly být probrány ve větším časovém úseku. Cílem práce bylo mimo jiné vyzkoušet ve třídách různé metody ve spojení s kontroverzí a analyzovat schopnost žáků využívat je. K výsledkům prací je důležité zmínit skutečnost, že pro dokončení výzkumné sondy se paní učitelka B. nejdříve rozhodla nepovolit publikování skupinových prací z aktivit Obří papír bez udání bližšího vysvětlení. Po několika konzultacích se rozhodla povolit publikaci jedné práce (viz příloha 4), a proto se v diplomové práci nachází celkově pouze dvě práce, z každé třídy jedna.

9 Závěr

V praktické části byl uskutečněn kvalitativní výzkum v rámci zúčastněného pozorování dvou tříd druhého stupně základní školy, který byl doplněn hloubkovým rozhovorem s oběma vyučujícími výchovy k občanství. Získaná data byla analyzována detailní deskripcí a srovnáním vybraných konkrétních aspektů, přičemž byla doplněna analýzou šesti otázek strukturovaného rozhovorů s vyučujícími. Pomocí výzkumu jsme získali představu o průběhu výuky kontroverzního tématu, práce žáků a jejich dovednostech a o práci jednotlivých vyučujících. V závěrečné diskusi byly porovnány a shrnuty výsledky obou tříd a následně byly propojeny se zahraničními výzkumy.

Na základě charakteru výzkumu není možné výsledky zobecnit, přesto reprezentují určitou zkušenost žáků a vyučujících s kontroverzními tématy a naznačují jisté rozdíly. Cílem výzkumu bylo hlouběji poznat a porozumět výuce s kontroverzemi a předpokládáme, že tento cíl se podařilo naplnit. Přesto jsme si vědomi možných vlivů, které měly na výsledky dopad. Na jedné straně dovednost výzkumníka pracovat v obou třídách pokud možno totožným způsobem se snahou oprostít se od zaujetí a na straně druhé složení, aktuální stav třídy a schopnost skupin pracovat v neobvyklém prostředí.

Vypracování výzkumu a práce s využitými zdroji nás přesvědčily, že začleňování kontroverzních témat do výuky by mělo být nezbytností nejenom hodin výchovy k občanství, ale taktéž by měly být aktivně začleňovány do školních vzdělávacích programů. Pouze pravidelné a komplexní působení na žáky docílí toho, co kontroverze s sebou přináší a nabízí. Podstatný je samotný přístup vyučujících, kteří by měli projevit snahu o objektivní reprezentaci skutečností s touhou dospět u žáků ke kritickému myšlení, analýze vlastních pohnutek, pochopení postojů a úvaze nad politickými, sociálními, environmentálními a občanskými otázkami. Učitel by měl působit jako mediátor, moderátor, být pro žáky oporou a budovat vzájemný respekt a toleranci.

Samotné téma genderových stereotypů rezonovala u žáků druhého stupně základní školy. Byli schopni rozeznat přejímání „správného“ chování mužů nebo žen ve svých rodinách a dokázali k tomu zaujmout stanovisko. Přestože někteří vnímali, že k těmto stereotypům dochází, považovali to za odpovídající a neviděli problém v pokračování stejným směrem. Na druhou stranu určitá skupina žáků začala vnímat kontroverzi v této otázce a vzbudilo to

u nich rozpor se společensky ustálenými vzorci a dále to vedlo k diskusi a hledání vlastního postoje k tématu.

Seznam použitých informačních zdrojů

Addressing controversial issues [online]. Staff at Flinders University. [cit. 02.03.2019]. Dostupné z: <https://www.flinders.edu.au/teaching/quality/teaching-methods/teaching-controversial-issues/addressing-controversial-issues.cfm#1>

BADRI, Al Said. *Teaching Controversial Issues in the Classroom* [online]. Citizenship Education Research Journal, 2016, **5**(1), 73-80 [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: <https://ojs-o.library.ubc.ca/index.php/CERJ/article/view/10>

BYFORD, Jeffrey M., LENNON, Sean a RUSSELL, William B. *Teaching Controversial Issues in the Social Studies: A Research Study of High School Teachers*. [online]. The Clearing House, 2009, **82**(4), 165-170 [cit. 15.04.2019]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/249039254_Teaching_Controversial_Issues_in_the_Social_Studies_A_Research_Study_of_High_School_Teachers

CLAIRE, Hilary a Cathie HOLDEN. *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books, 2007. ISBN 9781858564159.

CLARKE, Pat. *Teaching controversial issues*. Green Teacher 31. New York: Niagara Falls. 1992 In: CLAIRE, Hilary a Cathie HOLDEN. *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books, 2007. ISBN 9781858564159.

COTTON, Deborah R.E. *Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom*[online]. Educational Research, červenec 2006, **48** (2), 223-241 [cit. 16.04.2019]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228785938_Teaching_controversial_environmental_issues_Neutrality_and_balance_in_the_reality_of_the_classroom

CURTIS, Charles K., a SHAVER, James P. *Slow Learners and the Study of Contemporary Problems*. Social Education, **44** (4), 1980, 302-309. In: HARWOOD, Angela M. a HAHN, Carole L. *Controversial Issues in the Classroom*. [online]. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington, 1990 [cit. 15.04.2019]. Dostupné z: <https://www.procon.org/sourcefiles/ERIC.pdf>

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

DEAN, Bernadette L. a JOLDOSHALIEVA, Rahat. *Key strategies for teachers new to controversial issues*. 2007. In: CLAIRE, Hilary a Cathie HOLDEN. *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books, 2007. ISBN 9781858564159.

EHMAN, Lee H. *Social Studies Instructional Factors Causing Change in High School Students' Sociopolitical Attitudes over a Two-Year Period*. 1977. In: HARWOOD, Angela M. a HAHN, Carole L. *Controversial Issues in the Classroom*. [online]. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington, 1990 [cit. 15.04.2019]. Dostupné z: <https://www.procon.org/sourcefiles/ERIC.pdf>

EMERSON, Lesley, GANNON, Mary, HARRISON, Conor, LEWIS, Valerie a POYNOR, Anne-Marie. *Tackling Controversial Issues in the Citizenship Classroom* [online]. CDVED Curriculum Development Unit, 2012 [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: <http://www.ubuntu.ie/media/controversial-issues.pdf>

GOLDESON, Dennis R. *An Alternative View about the Role of the Secondary School in Political Socialization: A Field Experimental Study of the Development of Civil Liberties Attitudes*. *Theory and Research in Social Education*, 6 (1), 1978, 44-72. In: HARWOOD, Angela M. a HAHN, Carole L. *Controversial Issues in the Classroom*. [online]. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington, 1990 [cit. 15.04.2019]. Dostupné z: <https://www.procon.org/sourcefiles/ERIC.pdf>

HAHN, Carole L., ANGELL, ANN, a TOCCI, Cindy. *Five Nations Study of Civic Attitudes and Controversial Issues Discussion*. A paper presented at the International meeting of the Social Studies, Vancouver, Canada, 1988. In: HARWOOD, Angela M. a HAHN, Carole L. *Controversial Issues in the Classroom*. [online]. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington, 1990 [cit. 15.04.2019]. Dostupné z: <https://www.procon.org/sourcefiles/ERIC.pdf>

HARWOOD, Angela M. a HAHN, Carole L. *Controversial Issues in the Classroom*. [online]. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington, 1990 [cit. 15.04.2019]. Dostupné z: <https://www.procon.org/sourcefiles/ERIC.pdf>

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-670-3.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.

HESS, Diana E. *Controversy in the Classroom: the democratic power of discussion..* New York: Routledge, 2009. ISBN 978-0-415-96228-5.

HOGENOVÁ, Anna. *K rozhovoru se sebou samým*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7290-925-4.

KERR, David a HUDDLESTON, Ted. *Living with controversy: teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE)*. Council of Europe, 2015. In: Rada Evropy. *Jak zvládnout kontroverze – tvorba strategie pro práci s kontroverzními tématy ve školách* [online]. Rada Evropy, 2017. [cit.02.03.2019]. Dostupné z:

http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/eee01e8ebb1eb73a0acf0b0c6eead1cf03fde2f5_uploaded_2017_kt_jak-zvladnout-kontroverze_reditele.pdf

KLOTSCH, Martin J. *Preparing Teachers for Controversial Issues* [online]. Educational leadership, 1951, 8 (6), 353-354 [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar51/vol08/num06/toc.aspx>

KOHLBERG, Lawrence. *Stages of moral development as a basis for moral education*. 1976. In: VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.

LIGA LIDSKÝCH PRÁV. *Metodika multikulturní výchovy*. [online]. Zlín, 2012 [cit. 29.03.2019]. Dostupné z:

https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika-multikulturni-vychovy_0.pdf

MAŇÁK, Josef a ŠVEC Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 9788072906499.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8. [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategie/Bila_kniha_2001.pdf

OXFAM. *Global Citizenship in the Classroom: A guide for schools* [online]. GB: Oxfam, 2015 [cit. 02.03.2019]. Dostupné z: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

OXFAM. *Global Citizenship in the Classroom: A guide for teachers* [online]. Oxfam GB, 2015 [cit. 02.03.2019]. Dostupné z: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

OXFAM. *Teaching Controversial Issues: A guide for teachers* [online]. Oxfam GB, 2018 [cit. 02.03.2019]. Dostupné z: <http://www.oxfam.org.uk/education/globalcitizenship/global-citizenship-guides>

PATRICK, John J. *Political Socialization of American Youth: Implications for Secondary School Social Studies*. Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 1967. In: HARWOOD, Angela M. a HAHN, Carole L. *Controversial Issues in the Classroom*. [online]. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington, 1990 [cit. 15.04.2019]. Dostupné z: <https://www.procon.org/sourcefiles/ERIC.pdf>

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1980. ISBN 3-596-26339-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.

Rada Evropy. *Život s kontroverzí – výuka kontroverzních témat prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství a lidským právům* [online]. Centrum občanského vzdělávání FHS UK, 2017. [cit.02.03.2019]. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/f72bf26e2d013bdb586a0649737df2d18be32df0_uploaded_2017_kt_jak-vyucovat-kt_ucitele.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 04.03.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Rovné příležitosti do firem: speciální vydání. Praha: Gender Studies, 2005. ISBN 9788086520216.

Rozdíly v platech u mužů a žen v Evropské unii. [online]. Eurostat, 2015. [cit. 15.04.2019]. Dostupné z:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjIm5K->

www.HIAhXWPsAKHdzjAD4QFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fec.europa.eu%2Fnewsroom%2Fjust%2Fdocument.cfm%3Fdoc_id%3D48097&usg=AOvVaw2hijzyRcG1MiyITJ7eyOhV

Schools for future youth. *Global citizenship education framework*. [online]. 2014 [cit. 03.03.2019]. Dostupné z: <https://sfyouth.eu/index.php/en/sfyouth-toolkit/global-citizenship-education/item/483-global-citizenship-education-framework>

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 9788027122547.

SMETÁČKOVÁ, Irena a JARKOVSKÁ, Lucie: *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současní učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-x.

STRADLING, Robert. *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold.1984 In: Rada Evropy. *Život s kontroverzí – výuka kontroverzních témat prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství a lidským právům* [online]. Rada Evropy, 2015. [cit.02.03.2019]. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/f72bf26e2d013bdb586a0649737df2d18be32df0_uploaded_2017_kt_jak-vyucovat-kt_ucitele.pdf

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TOLLAROVÁ, Blanka, HRADEČNÁ, Marie a ŠPIRKOVÁ, Andrea. *Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.

TÓTHOVÁ, Renáta, KOSTRUB, Dušan a FERKOVÁ, Štefánia. *Žiak, učiteľ a výučba: všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva*. Prešov: Rokus, 2017 ISBN 978-80-89510-61-0.

VACEK, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*. 2.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-188-0.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. 3.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování: dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 1994. ISBN 8085866064.

WELLINGTON, Jerry J. *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Blackwell, 1986. In: CLAIRE, Hilary a Cathie HOLDEN. *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Sterling: Trentham Books, 2007. ISBN 9781858564159.

Why serving him dinner on a dirty tablecloth will drive your man to have an affair: Marriage advice from the Fifties that will make feminists choke on their cornflakes. 2016 [online]. Dailymail Online. [cit. 22.2.2019]. Dostupné z: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-3439900/Why-serving-dinner-dirty-tablecloth-drive-man-affair-Marriage-advice-Fifties-make-feminists-choke-cornflakes.html>

Seznam příloh

Příloha 1 – Hlubkový rozhovor s paní učitelkou T. a B.

Příloha 2 – Obrázek z aktivity Obří papír

Příloha 3 – Oskanovaná práce třída T (skupina T2)

Příloha 4 – Oskanovaná práce třída B (skupina B1)

Příloha 1 – Hlubkový rozhovor s paní učitelkou T. a B.

Studentka: Ještě jednou děkuji za možnost odučit ve Vaší třídě hodinu s obsahem kontroverzního tématu. Pro potřeby diplomové práce bych se Vás ráda zeptala na několik otázek s tím, že jak jsme se domlouvaly, Vaše anonymita je zaručena. Zahrnujete kontroverzi do výuky?

Paní učitelka T.: Jsem ráda, že jsem mohla vidět hodinu budoucí paní učitelky a přiučit se něčemu novému (smích). Kontroverzní témata se snažím do hodiny zahrnout, ale sebekriticky musím přiznat, že většinou se jedná o témata jako rasismus, migrace, homosexualita a globální oteplování. Proto jsem ráda, že jste přinesla do výuky pojem „gender“. I když je pravda, že něco málo o pohlaví a genderu jsme si řekli, ale důkladněji jsem se tomu nevěnovala. Asi jsem se obávala, jakým způsobem to žákům předat. Víím, že umí diskutovat, ale nechtěla jsem jen mluvit o tom, co si pod tím můžou představit. Myslím, že jste využila zajímavé metody, díky kterým se toho hodně dozvěděli. I o sobě navzájem.

Paní učitelka B.: No, kontroverzi zahrnuji do výuky tak dvakrát, třikrát za rok. Určitě je příjemný si se žáky popovídat a diskutovat, ale každý učitel dobře ví, že času je málo a musíme odučit látku. Proto to ne vždy stihnu a dám přednost například opakování na test. Jako jasně, že k výchově demokratického občana patří i taková témata, s tím nemůžu nesouhlasit. Jen jak říkám, moje priorita je asi trochu jinde.

Studentka: A jakým způsobem se snažíte pracovat s kontroverzními tématy? Jaké metody využíváte?

Paní učitelka T.: Párkrát do roka mě popadne chuť se vzdělávat, a tak studuju, studuju a studuju. Čtu hlavně na internetu o nových metodách a pak jimi nonstop otravuju žáky (smích). Naučila jsem se tak například o I.N.S.E.R.T, to používám docela často. Pak stavím na otevřené diskusi, ať se může vyjádřit každý, a hlavně beze strachu. A studu. Různě kolujeme ve skupinkách nebo ve dvojicích po třídě a mluvíme o svých postojích a pocitech. Jo a taky se mi osvědčila aktivita „Soud“. Nevím, jak se jmenuje oficiálně, ale my jí říkáme takhle. Přibližně tak třikrát za půl roku věnuju posledních asi pět minut nějakému výroku, jako například před pár týdny jsme měli „Trest smrti by měl být zakázán.“ nebo „Homosexualita je hřích.“. Rozdělím třídu na dvě poloviny, jedna je za a druhá je proti. Na

následující hodinu si musí připravit argumenty a pak je představují. Já v roli soudce pak rozhodnu, na kterou stranu se přikloním. Někdy vyberu do role soudce i někoho jiného. Žáky to baví a jsou motivovaní, protože za to mají známky. Chci, aby uměli formulovat svoje myšlenky. Aby to, co říkají, mělo hlavu a patu.

Paní učitelka B.: Přinesu články, které rozebíráme. Jsem zvyklá se inspirovat Amnesty International, která se zabývá hlavně problémy porušování prav. Líbí se mi, že to není nic vymyšleného, ale ze života. Jednou jsme si zkusili i brainstorming, ale jak jste viděla, tak už na to zapoměli. Asi to budu muset znovu připomenout. Někdy taky přinesu takové ty tradiční materiály, že člověk cestuje vlakem a sedí tam s ním několik lidí jako například homosexuál s AIDS, bezdomovec, Rom, který zpívá, bývalý vězeň, migrant z Afriky a tak dále. A pak si musí rozmyslet, že s kým by nechtěli cestovat a proč. Tak to diskutujeme. A možná se to netýká úplně konkrétně kontroverzních témat, ale jsou toho součástí. Pak jsme se bavili o romské kultuře a migraci. A takové aktivity hledám různě na internetu nebo za ta léta mám už nějaký zásobník materiálů, který využívám.

Studentka: Myslíte si, že jsou žáci ve třídě ochotni komunikovat a vyjadřovat názory?

Paní učitelka T.: Asi jak kteří, ale musím přiznat, že mám štěstí na třídu. Většinou mluví skoro všichni. Někdy se stane, že ne, tak si stanovím cíl, že se musí vyjádřit každý. Víte, ne každý má možnost komunikovat otevřeně doma. Proto chci, aby tady měli ten prostor. Popravdě je ale nerada nutím, některé otázky jako homosexualita můžou být pro někoho hodně intimní. Ale nestává se mi, že by zůstalo ve třídě ticho. Jsou v pubertě a myslí si, že jejich pravda je ta jediná, tak se jim snažím ukázat různé pohledy. Ať to nevidí černobíle. Obecně mám pocit, že jim dávám dost prostoru a i pocit, že mě jejich názory zajímají. Myslím, že to je také důležité. Že nejenom dát prostor, ale i jasně najevo „Jsem tady a vnímám tě a zajímá mě, co říkáš.“. To se pak žáci odvděčí učiteli tím, že jsou aktivní, ale s respektem. A na tom chci stavět. Mluvit a naslouchat. Ale s tím respektem. Ať si uvědomí, že já mám takový názor a on takový, a že přesto můžeme být kámoši a fungovat spolu v míru.

Paní učitelka B.: Myslím, že jak kteří. Někteří jsou odvážní a chtějí být vtípní. Pak tam mám holky, které se stydí cokoli říct. Mají problém si doma připravit prezentaci a poté ji přednést ve třídě, mají trému a klepou se jim kolena. Snažím se hlídat, aby jich mluvilo co nejvíce. Jsou v pubertě, a tak si myslí, že mají vždy pravdu, když něco řeknou. Tak to jim

musím někdy vysvětlit, že něco nevidí úplně správně, protože nemají dostatek informací. Myslím, že je důležité mluvit, ale i nastudovat to, o čem chci mluvit. Jako mít něco, o co se člověk může opřít, a ne vymýšlet nějaké soudy jen tak. To je moje hlavní snaha, aby měli znalosti. O ty se opřou a můžou diskutovat.

Studentka: Jak vnímáte důležitost probírání kontroverzních témat?

Paní učitelka T.: Jsou velmi důležité. Žijeme ve světě, který se vyznačuje multikulturalitou a globalizmem. A ten svět není jasný, je plný otázek. A žáci myslím často na ně hledají odpovědi na internetu. Nebo jsou ve skupinkách, které jim řeknou, jak myslet a co si myslet. Myslím, že je to i úkol školy, aby ukázala i druhou stranu mince. Mladí lidé mají někdy tendenci se vyhradit vůči něčemu. A proklamují jejich teorie s takovou jistotou. Všichni jsme byli jednou mladí a taky jsme si říkali, jak to vidíme nejlíp. Ale teď už víme, že tomu tak nebylo vždy. To by měla dělat i škola. A krom toho přináší kontroverzní témata do výuky i jiné výzvy. Schopnost komunikace, naslouchání, vedení diskuse, argumentace, úvaha nad vlastním názorem, prověření vlastních stereotypů. A dokonce snad i jejich odstranění. A znovu se vracím k tomu respektu. Respekt ve světě je velmi nutný. Tak jako informovanost společnosti.

Paní učitelka B.: Důležitost vnímám. Ale jak říkám, ŠVPčka tomu nedávají moc velký prostor. A někdy je to i těžký vést takovou hodinu. A hlídat ty jejich názory a snažit se je korigovat. Na druhou stranu je ale fajn, když mluví. A odváží se nesouhlasit s nějakým názorem. A říct, proč jsou proti. To se na to pak hezky kouká. Rozhodně bych nijak nechtěla podporovat šíření neznalosti, a tak se spíš snažím probrat látku a zařadit diskusi nad kontroverzními tématy příležitostně.

Studentka: Setkáváte se s nenávisťnými nebo extrémistickými výroky?

Paní učitelka T.: Máme ve třídě šest cizinců, což myslím, že přispělo k určité toleranci. Nedochozí k šikaně mezi žáky, ale někdy někdo během diskuse řekne něco jako „Romové dělají problémy“, „nepodporuju Prague Pride“ a podobně. Naštěstí se rasisticky neprojevují a z toho mám fakt radost. Sama mám část rodiny z Afghánistánu a jsem na to háklivá. Jsem ale i ráda, když vidím jejich progres. Například dnes už se mi ve třídě nestane, že by někdo řekl „cikán“. Snažím se mluvit i o generalizaci. A vysvětlovat, k čemu vede.

Paní učitelka B.: Někdy se to stane. Musím zasáhnout a vysvětlvat, proč to není správné a vhodné. Máme ve třídě dva cizince, ale pokud vím, tak vůči nim se neprojevíli nijak nepřiměřeně. To spíš, když vedeme nějakou diskusi nebo čteme nějaký článek. Tak pak padnou nevhodné výroky.

Studentka: Na závěr bych měla poslední otázku. Jak přistupujete ke kontroverzním tématům? Řídíte hodinu, nebo spíš dáváte prostor pro vlastní názor žáků?

Paní učitelka T.: Velmi záleží od aktivity, kterou zvolím. Ale spíš se snažím být jakýmsi mediátorem, pomoci najít názor, který by byl v souladu se společenskými normami. Aby vyznávali dobro. A pravdu. Ale byli i odvážní. Nechci jim diktovat, jak je to správně, chci, aby na to přišli ideálně sami. Není to ale vždy lehké. Někdy má člověk chuť zakřičet: „To ne!“ (smích). Hlídám se a spíš se snažím věcně a objektivně komunikovat a nevyjadřovat svůj osobní názor. A v roli soudce to jde. Tam hlavně poslouchám a pokládám otázky.

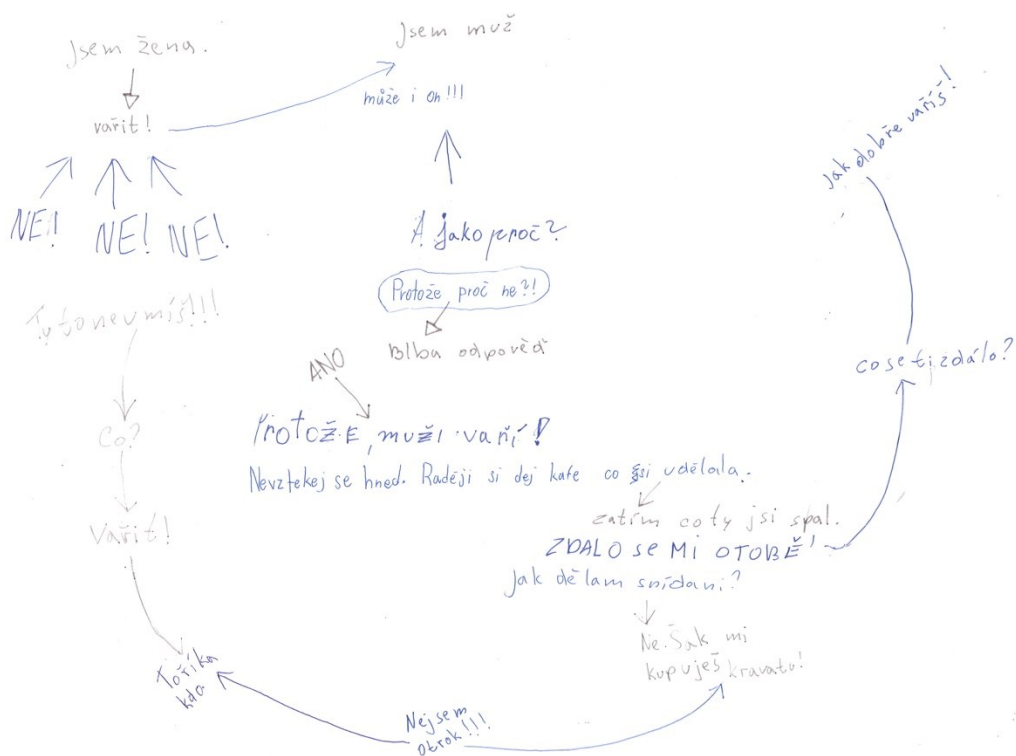
Paní učitelka B.: Kdybych ji nijak neřídila, to by bylo... Nikam by to nevedlo. Když už máme hodinu s kontroverzemi, tak se snažím samozřejmě dát žákům co největší prostor. Ale když vidím, že to nikam nevede a jen se točíme v kruhu, tak vyjádřím svůj postoj. A neříkám, že musí se mnou souhlasit. Mohou mít jiný názor, pokud je v rozmezí tolerance a akceptace.

Příloha 2 – Obrázek z aktivity Obří papír



Zdroj: *Why serving him dinner on a dirty tablecloth will drive your man to have an affair: Marriage advice from the Fifties that will make feminists choke on their cornflakes.* 2016 [online]. Dailymail Online. [cit. 22.2.2019]. Dostupné z: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-3439900/Why-serving-dinner-dirty-tablecloth-drive-man-affair-Marriage-advice-Fifties-make-feminists-choke-cornflakes.html>

Příloha 3 – Oskenovaná práce třída T (skupina T2)



Příloha 4 – Oskanovaná práce třída B (skupina B1)

Žena je asi spokojená že může svého muže obsloužit

Anozi setol/bi

A byl asi v práci

a ona asi ráčila a bed
ho rada vidí