

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kontroverzní témata jako součást výuky na prvním stupni ZŠ

Controversial Issues as a Part of Education in Primary Schools

Lenka Radecká

Vedoucí práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Kontroverzní témata* jako součást výuky na prvním stupni ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. 4. 2017

.....

podpis

Poděkování

Na prvním místě bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce, paní doktorce Janě Staré, se kterou jsem měla tu čest dovést tuto práci k jejímu snad zdárnému konci. Bez jejích cenných připomínek, nápadů a rad bych byla ztracená. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině, hlavně rodičům, kteří mě celý můj život nejen podporovali, ale měli i největší zásluhu na tom, jakým jsem teď člověkem, a tedy i budoucím učitelem. Děkuji také mé drahé druhé polovičce za trpělivost a podporu. V neposlední řadě děkuji všem učitelům a učitelkám, které se zúčastnili mého výzkumu, hlavně čtyřem vybraným učitelkám, které souhlasily se mnou uskutečnit rozhovor.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá probíráním kontroverzních témat či problémů v rámci výuky na prvním stupni základních škol. Hlavními cíli této práce je zjistit, proč je vhodné začleňovat tato témata do výuky, jestli je vůbec možné zabývat se jimi i s dětmi mladšího školního věku a jak taková témata lze v rámci výuky probírat. Teoretická část práce začíná vymezením pojmu kontroverzní téma (KT), dále se věnuje vývojovým předpokladům dětí pro zabývání se jimi, souvislostí KT s výchovou k občanství a s globálním rozvoje vzděláním a metodám, kterými lze KT probírat. Dotazníkovým šetřením a rozhovorem bylo v rámci empirické části zkoumáno, zda učitelé do výuky začleňují KT, proč a jakým způsobem.

klíčová slova: kontroverzní téma / problém, globální problém, aktuální problém, průřezová témata, primární vzdělávání, výchova k občanství, globální rozvoje vzdělávání, Filosofie pro děti

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on dealing with controversial issues in primary schools. The main aim of this work is to find out why it is appropriate to integrate these issues into teaching, whether it is even possible for primary school pupils to deal with them and how these topics can be taught and integrated. The theoretical part begins by defining the term controversial issue, then it is devoted to developmental presupposition of primary school children for dealing with controversial issues, then how these issues relate to Citizenship and Global Education, and which methods can be used for dealing with controversial issues. By using questionnaire and interviews it was explored whether teachers are integrating these issues into their teaching, why and which way they do that.

keywords: controversial issues / problems, global issues, current issue, cross-curricular themes, primary education, Citizenship Education, Global Education, Philosophy for children

Obsah

| | |
|--|-----------|
| I. Teoretická část | 7 |
| Úvod | 8 |
| 1 Vymezení pojmů a další teoretická východiska | 14 |
| 1.1 Vymezení pojmů | 14 |
| 1.2 Proč je vhodné a důležité zabývat se kontroverzními tématy ve škole? | 17 |
| 1.3 Učitel a kontroverzní témata | 18 |
| 2 Vývojové předpoklady dětí pro zabývání se kontroverzními problémy a další vlivy | 21 |
| 2.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje | 21 |
| 2.2 Teorie učení: vztah mezi vývojem a učením | 24 |
| 2.3 Morální vývoj | 26 |
| 2.4 Vliv dnešní doby na probírání KT na školách | 29 |
| 3 Souvislost kontroverzních témat s globálním rozvojevým vzděláním a výchovou k občanství vzhledem ke školsko-politickým dokumentům | 32 |
| 3.1 Kontroverzní témata a RVP ZV | 32 |
| 3.2 Kontroverzní témata a Výchova k občanství | 33 |
| 3.3 Kontroverzní témata a Globální rozvojevým vzdělávání | 35 |
| 4 Metody vhodné pro probírání kontroverzních témat | 40 |
| 4.1 Filosofie pro děti | 40 |
| 4.2 Personal Dolls | 46 |
| 4.3 Literární výchova | 50 |
| 4.4 Dramatická výchova | 55 |
| 4.5 Shrnutí 4. kapitoly | 59 |
| 5 Přínosy a úskalí zabývání se kontroverzními tématy na prvním stupni ZŠ | 61 |
| 5.1 Přínosy | 61 |
| 5.2 Úskalí | 62 |
| II. Empirická část | 68 |
| 6 Charakteristika výzkumného šetření | 69 |
| 6.1 Cíl a obsah výzkumného šetření, výzkumný problém a výzkumné otázky | 69 |
| 6.2 Metody výzkumného šetření a zpracování dat | 70 |
| 6.3 Výzkumný vzorek | 73 |
| 7 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace | 75 |
| 7.1 Jak souhlasí učitelé prvního stupně s probíráním kontroverzních témat v rámci výuky na prvním stupni ZŠ? | 75 |
| 7.2 Začleňují učitelé KT do výuky? | 80 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 7.3 | Jaké metody a postupy používají učitelé v hodinách zaměřených na probírání KT? | 82 |
| 7.4 | Je ve ŠVP škol pro 1. st. ZŠ zmíněno probírání aktuálních témat, která mohou být považována za kontroverzní? | 86 |
| 7.5 | Jak dalece oblíbené jsou hodiny zaměřené na probírání kontroverzních témat mezi žáky? | 88 |
| 7.6 | Jaké ohlasy očekávají učitelé od rodičů na probírání KT v rámci výuky? | 89 |
| 7.7 | Segmentační otázky | 91 |
| 8 | Závěr | 93 |
| 9 | Seznam použitých informačních zdrojů | 96 |
| 10 | Seznam příloh | 105 |

I. Teoretická část

Úvod

Dnešní svět se stává stále více a více propojeným. Státy spolu více spolupracují a mají mezi sebou větší vazby než v minulosti, existuje větší volnost pohybu, větší možnost práce v zahraničí. Angličtina už několik let drží svůj status jako lingua franca nejen vědy, techniky a obchodu, avšak je klíčová i pro každodenní život nás všech. Nové vynálezy 19. a 20. století také mnoho přispěly ke globalizaci světa. Rádio, televize, internet a další média dnes hýbají světem. Podle mezinárodní telekomunikační unie měla polovina obyvatel planety v roce 2015 přístup k internetu (Kačerová, 2015). Navíc lze předpokládat další nárůst v používání internetu v budoucnu.

Avšak vše má samozřejmě své výhody i nevýhody. *„Neustálý rozvoj vědy, techniky, prudký nástup informační společnosti a vzrůstající globalizace světa přinášejí mnoho změn a současný člověk je nucen se s nimi vyrovnávat a učit se s nimi žít.“* (Stará, 2004, s. 5) Tyto změny mají své výhody i svá úskalí.

Jednou z těchto změn je např. problematika migrace lidí, jejímž vlivem dochází často k akulturaci, která může mít za následek opouštění tradic daných zemí a národů. Kultury se tak navzájem promíchávají a menšiny se většinou přizpůsobují většině. Paradoxem tohoto propojování kultur však zůstává, že rozdíly mezi lidmi jsou stále markantní a svět se potýká s problémy jako xenofobie a rasismus. Různé kultury mají totiž jiný způsob života a mnohdy i myšlení. Jejich pohledy na určité problémy se různí, a tak mohou vznikat i tzv. kontroverzní problémy, které vzbuzují v lidech silné emoce. Rozporuplné názory na problém či téma avšak zdaleka nemusí být zapříčiněny jen jinou kulturou. I dva sobě podobní lidé mohou mít na věc jiný názor. Globalizace však velmi přispívá k vzniku těchto kontroverzních témat. Doba je navíc příznivá pro probírání takových témat, která v minulosti byla tzv. tabu, díky nynější svobodě slova.

Jako příklad asi nejvíce probíraného kontroverzního tématu dnešní doby dobře poslouží migrační krize, která svět dělí na dva nesmiřitelné tábory. Lidé většinou zaujímají silná a protichůdná stanoviska vůči této problematice, která se jich citově velmi dotýká.

Je důležité si uvědomit, že většinou hádky a ostré výměny názorů týkající se podobně kontroverzních problémů jsou důsledkem nedostatku tolerance a respektu k cizím názorům. Takové diskuse poté nemají šanci dojít ke kompromisu a nalézt vhodné řešení. Je

zcela běžné a normální, že lidé mají jiné, někdy až antagonistické názory, není však dobré, pokud se nestavíme i k vlastním názorům kriticky a bráníme se názorům jiných.

Některé problémy sice nemají řešení, i tak je dobré se o nich bavit a snažit se najít alespoň cestu k postupnému zlepšení situace, která by vyhovovala co nejvíce stranám. Může to znít idealisticky až naivně, nicméně pokud chceme žít v lepším světě, není lepší způsob, jak s druhými vycházet, než když se k nim budeme chovat s respektem. To ovšem musí obě strany chtít a hlavně i umět.

Kontroverzní problémy nemusí být jen ty, o kterých slýcháváme v médiích, i když často to tak bývá. Ty jsou většinou navíc prezentovány s velkým emocionálním nábojem, avšak s malým důrazem na skutečná a ověřená fakta (Soley, 1995, s. 13). Kontroverzní témata jsou součástí našeho každodenního života. Avšak i přesto, že se s nimi setkáváme tak často, není vůbec jednoduché je pro jejich kontroverznost řešit.

Je pochopitelné, že každý touží po jednoduché odpovědi a řešení konfliktů, kterým čelíme my i celý svět, ale pravdou je, že neexistuje jednoduchá odpověď, protože politické, ekonomické a sociální otázky, které tvoří základ konfliktů, jsou spleť (Soley, 1995, s. 13).

Hodně lidí o takových tématech nedokáže správně kriticky uvažovat, mají svá svébytná přesvědčení a cizí názory nepřijímají. Přitom tolerance a respekt by měly patřit k základním lidským kompetencím. Na druhou stranu „kritické“ myšlení, které jen kritizuje a nehledá další alternativy, může vést člověka k zahlcení negativními přístupy k dané nepřízní osudu (B. Krzywosz-Rynkiewicz & A. Zalewska, s. 168-169).

Proč se vůbec zabývat kontroverzními tématy na školách?

Berg tvrdí, že děti, které se účastní informované diskuse o nějakém sociálním či morálním problému, lépe rozumí hodnotám ostatních a respektují ty, kteří mají jiný názor. Děti, které jsou zvyklé se dívat na aktuální problém z více perspektiv nebo které se snaží prozkoumat různé verze události v minulosti, se učí jak zvážit všechny důkazy, a jejich závěrečný soud je tudíž informovaný a kritický (Berg et al., 2003, s. 16).

Jiné důvody předkládá příručka (*Teaching Controversial Problems: Global Citizenship Guide*, Oxfam, 2006, s. 3-5) zabývající se přímo probíráním kontroverzních problémů:

- Kontroverzní problémy jsou součástí kurikula.
- Mladí lidé potřebují prozkoumávat své hodnoty a rozvíjet své schopnosti: je pro ně důležité si ujasnit své emoce a postoje a naučit se myslet za sebe.
- Mladí lidé chtějí vědět více o globálních problémech.
- Kontroverzní problémy mohou pomoci rozvíjet myšlení a další schopnosti: schopnost zahrnující práci s informacemi, schopnost lépe nad věcmi uvažovat, promýšlet si je a podat k nim pádné argumenty, schopnost zjišťovací, kreativního myšlení a schopnost lépe věci hodnotit.

Pod záštitou Rady Evropské unie vznikla příručka pro učitele (*Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights*) zabývající se možnostmi zapojení všemožných kontroverzí do výuky. V úvodu argumentují, proč je důležité se takovými tématy na školách zabývat: Naučit se zapojit do dialogu s lidmi, jejichž hodnoty a postoje jsou odlišné, a respektovat je, je klíčové pro demokratické procesy a nezbytné pro ochranu a posilování demokracie a osvojování si kultury lidských práv. Přesto mladí lidé v Evropě často nemají příležitost diskutovat kontroverzní problémy na školách, protože je na ně pohlíženo jako příliš provokativní pro výuku (Council of Europe, 2015).

Zabývání se kontroverzními problémy ve školách má velký smysl a mělo by být součástí školní výuky. V České republice probírání kontroverzních témat není příliš častým jevem, přestože k tomu RVP v rámci tzv. průřezových témat, ale hlavně současná situace ve světě vybízí.

Je obtížné říci, zdali vůbec, nebo jak často učitelé v České republice začleňují kontroverzní témata do výuky, pravděpodobně však výskyt takových hodin bude nižší na prvním stupni ZŠ než na ostatních stupních škol vzhledem k předpokládaným schopnostem dětí. Komplikujícím faktem je také to, že učitelé většinou neznají názory a postoje rodičů vůči probírání kontroverzním problémům na školách. Podle Holden (2004, s. 249) si učitelé nejsou často vědomi pohledu rodičů a jejich touze být lépe informováni, většinou jen předpokládají, že rodičům stačí, že učí podle školního kurikula.

Troufáme si však tvrdit, že čím dříve se učitel oprostí od takových myšlenek, čím dříve začne s dětmi nacvičovat mluvení o těchto problémech, čím dříve děti nebudou mít strach dát najevo svůj názor a argumentovat ho před celou třídou, čím dříve se budou učit dovednosti naslouchání a respektu k cizím názorům, tím to bude lepší nejen pro ně, ale pro

celý svět, vždyť „*Děti jsou šanci, jak pozitivně změnit naši společnost.*“ říká Tomáš Urban (2016), vedoucí mediálního oddělení organizace Člověk v tísni, a nemůžeme jinak než zcela souhlasit.

Primární škola má své důležité postavení ve vzdělání. „*Otevírá zájem o vědění, podchycuje kultivaci a tvořivost žáka, učí dítě sledovat svět, který jej obklopuje, orientovat se v něm, prožívat adekvátně situace každodenní i mimořádné, zajímat se o svět a společnost, věřit, že jedinec může přispět k blahu společnosti.*“ (Stará, 2004, s. 6)

Aby žáci prvního stupně však měli šanci jít touto cestou, nemůže učitel, či školní kurikulum redukovat výuku jen na osvojování si učiva a zúžit její pojetí jen na přijímání informací a poznatků. Učitel musí brát na zřetel široké spektrum jevů, které napomáhají osobnostnímu rozvoji žáků (Helus, 2012, s. 27). Domníváme se, že kontroverzní problémy do tohoto širokého spektra lze také zařadit. Je již na konkrétním učiteli, žácích či situaci, o jaký přesně kontroverzní problém se bude jednat a jak bude tento problém uchopen.

Kontroverzní témata mohou být probírána různými způsoby a metodami. Záleží na tématu a učiteli, jaký způsob zvolí. Domníváme se, že je možné využít metodu M. Lipmana *Filosofie pro děti* (Philosophy for Children, zkráceně P4C), literární a dramatickou výchovu nebo metodu Persona Dolls pro mladší děti. Tyto čtyři přístupy, respektive metody, budou blíže popsány ve čtvrté kapitole této práce. Samozřejmě však existují i další způsoby.

Podle Monobe je klíčové u všech metod, aby učitel umožnil na závěr reflektovat zážitky z aktivit. Žáci mohou diskutovat o svých pocitech, myšlenkách a o tom, jak se jejich chápání daného tématu během aktivity měnilo, případně vyslovit otázky, na které stále neznají odpověď (Monobe, 2014, s. 73).

Tato diplomová práce je možná sama o sobě trochu kontroverzní, protože na probírání kontroverzních témat na prvním stupni ZŠ mohou být velmi různé názory. Diana Hess (2004, s. 258) napsala celý článek zabývající se právě rozporuplnými názory na probírání kontroverzních problémů v rámci výchovy k občanství. Zmiňuje, že mnoho dospělých buď tuto myšlenku podporuje, nebo naopak odmítá, protože mají strach, že přidání kontroverzních témat do kurikula zbytečně vytváří kontroverzní situaci. Oulton spolu s dalšími autory (2004, s. 489) tvrdí, že i samotné principy a metody vztahující se k probírání kontroverzních témat ve školách jsou často kontroverzní.

Je důležité si uvědomit, že kontroverze ohledně probírání kontroverzních témat ve školách je nevyhnutelným faktem. Existují sice způsoby, jak ji zmírnit (dobře připravení učitelé, podpora učitelů „shora“, informování rodičů), ale je téměř jisté, že vždy zde budou protichůdné názory, když půjde o začleňování kontroverzních témat do školní výuky (Hess, 2004, s. 260).

Naštěstí si už společnost pomalu začíná uvědomovat potřebu mluvit s dětmi o aktuálních problémech. Na podzim roku 2015 proběhla v Praze konference Za změnou je učitel aneb Jak učit o dění v současném světě, která navazovala na předchozí mezinárodní akce (Odstrčilová, 2016). Pod záštitou organizace Člověk v tísni již od roku 2001 funguje vzdělávací program Jeden svět na školách, který využívá více než 3300 základních a středních škol (O JSNŠ - Jeden svět na školách, b.r.). V roce 2006 byl také poprvé představen projekt Světová škola, v roce 2015 certifikát Světová škola vlastnilo 56 českých škol (Průvodce projektem světová škola, 2015). Organizace Člověk v tísni je velmi angažovaná v této problematice, neopomíná ani vzdělávání pedagogů, jejich sekce Varianty nabízí množství kurzů hodící se i pro ty učitele, kteří chtějí, aby aktuální témata byla součástí jejich výuky.

Cíl a obsah diplomové práce

V prvních kapitolách této diplomové práce se budeme zabývat vymezením pojmu kontroverzní téma / problém (dále KT / KP) a zdůvodníme důležitost zabývání se KT ve školní výuce. Následovat bude pojednání o vývojových předpokladech žáků pro zabývání se KT a dalších důležitých vlivů na tyto předpoklady. Další kapitola bude věnována souvislostmi tématu s výchovou k občanství a s globálním rozvojovým vzděláváním vzhledem ke školsko-politickým dokumentům. Důležitou částí diplomové práce bude kapitola o metodách a způsobech, jak se KT zabývat. Na závěr teoretické části shrneme přínosy a úskalí zabývání se KT především v primárním vzdělávání.

V empirické části diplomové práce budeme pomocí dotazníkového šetření a metody rozhovoru zkoumat, zdali učitelé z prvního stupně ZŠ souhlasí s probíráním KT a proč, zdali je začleňují do výuky a jakými způsoby a metodami tak činí. Výzkumné šetření se bude věnovat také otázce, zdali učitelé vědí, jestli jsou KT součástí jejich ŠVP. Jako posledním zkoumaným jevem budou zkušenosti učitelů s ohlasy žáků a reakcemi rodičů na probírání KT.

Hlavním cílem této práce je zjistit, proč je vhodné začleňovat kontroverzní témata do výuky, jestli je vůbec možné se jimi zabývat i s dětmi mladšího školního věku a jak taková témata lze v rámci výuky probírat.

Já osobně napsání této práce považuji za příležitost s pomocí odborné literatury, dosavadních výzkumů a mého výzkumu ukázat, že je nejen možné, ale i vhodné do výuky zařazovat kontroverzní témata. Doufám, že tato práce bude přínosem a pomůže mě i dalším pedagogickým pracovníkům s případným zařazováním kontroverzních témat do výuky.

1 Vymezení pojmů a další teoretická východiska

1.1 Vymezení pojmů

Důležitým předpokladem pro tuto diplomovou práci je jasné vymezení pojmu kontroverzní problém / kontroverzní téma.

Kontroverze

Podle *Nového akademického slovníku cizích slov* (Kraus, 2005) slovo **kontroverze** znamená spor, prudší výměna názorů, slovní utkání, hádka; přídavné jméno **kontroverzní** znamená vyvolávající spor, problematický nebo vyslovující opačné stanovisko. Najít jednotné vymezení kolokace „kontroverzní problém“ a téma je již obtížnější, obzvláště pokud se hledá v české odborné literatuře.

Téma vs. problém

V této DP je mnohokrát zmíněno slovní spojení kontroverzní problém a kontroverzní téma. Jasné vymezení rozdílu mezi těmito dvěma slovními spojeními není k nalezení. Samotná slova „*problém*“ a „*téma*“ nejsou v českém jazyce synonymy, v případě spojení s přídavným jménem kontroverzní se však jejich význam přibližuje. Kontroverzní problém pravděpodobně vzbuzuje větší pocit závažnosti a také extrémnosti než téma. V této DP bude kontroverzní problém a téma bráno jako **ekvivalent**. V zahraniční literatuře se lze setkat jen s pojmem *controversial issue*, který lze rovněž volně přeložit i jako problém, i jako téma.

Kontroverzní téma / problém

Probíráním kontroverzních problémů i s mladšími dětmi se zabývá Cathie Holden (Univerzita Exeter, UK), která spolu s dalšími spolupracovnicemi napsala několik publikací o této problematice. Autorka se drží definic několika dalších autorů, které cituje při vymezení tohoto pojmu, protože neexistuje samozřejmě jednotná definice.

Velmi rozšířená je podle Holden definice od Wellingtona, který uvádí, že kontroverzní problém je ten, který je považován za významný značným počtem lidí a který zahrnuje posuzování hodnot, takže nemůže být vyřešen fakty, důkazy nebo experimenty (Wellington in Holden, 2007, s. 56).

Podobně také Stradling poukazuje na to, že některé problémy jsou kontroverzní, protože k jejich posouzení není dostatek důkazů. Mezi takové problémy dnešní doby řadí hlavně problémy politické, sociální a ekonomické. Dále tvrdí, že kontroverzní problémy vyvolávají protichůdná vysvětlení a řešení problému založené na odlišných hodnotových systémech (Stradling in Holden, 2007, s. 56).

Richardson rozvádí definici do větších detailů: kontroverze nemá nic společného s odlišnou úrovní znalostí a informací, ale s odlišnými názory, hodnotami, prioritami a v podstatě i odlišnými hmotnými zájmy. Ve zkratce je kontroverzní problém ten, který rozděluje společnost. Rozdílnost názorů se může týkat pojmenování a definice problému, který je třeba vyřešit, nebo příčiny jeho vzniku v historii, společnosti a lidské povaze, nebo se také může týkat kroků, které by bylo potřeba udělat (Richardson in Holden 2007, s. 56-57).

V pracovním listu pro děti v příručce Julie Fiehn (Agree to disagree: Citizenship and Controversial Issues) je k nalezení zjednodušená definice: Kontroverzní problém je problém, na který mají lidé skálopevný názor a na kterém se různé skupiny lidí nemohou shodnout. Jedná se o problémy, které společnost rozdělují, které vzbuzují silné emoce a pojednávají o zásadních otázkách související s hodnotami a přesvědčeními lidí (Fiehn, 2005, s. 11).

Názory na přesnou definici kontroverzního problému se mírně liší, přesto v nich lze spatřit mnoho podobného, v této DP budeme vycházet z toho, že **kontroverzní problém je ten, který:**

- **je ve středu aktuálního zájmu lidí (dětí)**
- **vzbuzuje protichůdné názory a emoce**
- **dotýká se postojů a hodnot**

Kontroverzní problém musí být v aktuálním hledáčku zájmů, znamená to, že nemusel vzniknout v současnosti, vynořuje se však do současného lidského vědomí, kde zanechává určitou stopu a vzbuzuje v lidech zájem se o něm vůbec bavit. Většinou ho doprovázejí protichůdné názory a silné emoce. Lidé jsou do problému většinou zaangażovaní, protože se problém dotýká jejich postojů a hodnot.

Kontroverzní problémy nemohou být vždy vyřešeny uchýlením se k hledání příčiny, logiky nebo experimentu, protože zahrnují určitý stupeň emocí; někdy však mohou být vyřešeny, když vyjde na povrch více informací (Oulton, 2004, s. 505).

Je důležité dát si pozor na tzv. tabu témata a neomezit se jimi, někdy mohou být s kontroverzními problémy spojována, či dokonce ztotožňována. Lidem se většinou při kolokaci kontroverzní problém vybaví např. problematika gayů a lesbiček, prostituce, pedofilie, eutanazie atd. Tato témata jsou nepochybně kontroverzní, existuje však spousta dalších témat, která mohou být považována také za kontroverzní a jsou vhodnější a aktuálnější pro probírání na školách. Navíc, aby bylo téma skutečně kontroverzní pro danou skupinu lidí, musí být splněna podmínka, že je ve středu aktuálního zájmu těchto osob, což znamená, že při školní výuce se musí pracovat s takovými tématy, aby i např. mladší děti byly dostatečně zainteresované.

Kontroverzní problém se stává kontroverzním problémem kvůli lidem, kteří ho z něj udělají svými rozdílnými názory. Co pro jednu skupinu lidí je kontroverzní, nemusí být kontroverzní pro skupinu jinou. Je tedy ve skutečnosti těžké rozlišit, jestli se jedná o kontroverzní problém, či nikoli, v této DP se bude vycházet ze tří výše zmíněných bodů.

Kontroverzní problémy mohou být lokální, nebo globální (Oxfam GB, 2006); dlouhotrvající, nebo velmi aktuální, můžou se také různit a měnit v čase a místě, téměř každý problém se může kdykoli změnit v kontroverzní, nové kontroverze vznikají každý den (Council of Europe, 2015, s. 8).

Globální problém

V úvodu již bylo řečeno, že svět se stává více propojeným. Mnoho problémů a témat se tak stává tzv. globálními, protože mají značný vliv na celou planetu (Hicks, 2007, s. 3). O tématech jako je chudoba, migrace, nedostatek vody, diskriminace atd. se hovoří stále častěji. Kvůli stále rostoucí oblíbenosti internetu a informačních technologií, ale i rostoucí globalizaci je již dávno pryč doba, kdy by se děti měly učit ve školách jen o problémech jejich nejbližšího okolí, děti se přirozeně zajímají o dění celého světa, i toho vzdálenějšího (Stará, 2004, s. 17).

Každý globální problém má i vliv lokální, ačkoli jeho forma se liší od místa k místu. Lokální a globální problém může být připodobněn k dvěma stranám jedné stejné mince (Hicks, 2007).

Kristen A. Hite a John L. Seitz (2016) považují rostoucí nezávislost národů za příčinu globálních problémů. Zatímco blahobyt jednotlivých národů je stále velmi závislý na vnitřních záležitostech státu, stále více čelíme problémům, které nemůžeme vyřešit sami, jedná se o takové problémy, které mají vliv na životy mnoha lidí na planetě.

1.2 Proč je vhodné a důležité zabývat se kontroverzními tématy ve škole?

Podle Rosse sociální problémy, terorismus, migrace, nebo environmentální problémy a válčení jsou témata, se kterými se děti setkávají den co den a která v nich mohou vzbudit intenzivní zájem, někdy až vášně se o nich bavit. Tato témata jsou nazývána problémy, protože jsou kontroverzní. Protože jsou kontroverzní, jsou pro děti zajímavá. Protože jsou kontroverzní, je důležité, aby jako budoucí občané se naučili jim rozumět a zaujmout obhajitelný postoj vůči nim (Ross, 2007, s. 122).

Kontroverzní problémy jsou všude kolem nás, nevyhýbají se ani dětem, které jsou velmi vnímavé a ví, o čem se jejich rodiče baví. Navíc probíráním kontroverzních témat v rámci výuky mohou získat děti potřebné dovednosti pro život a stanou se z nich více světaznalí, tolerantní a respektující lidé. Pokud chceme, aby příští generace myslely kriticky a spolupracovaly mezi sebou při řešení problémů, jádrem vzdělávání musí být otevřené a demokratické diskuse o kontroverzních, aktuálních a politických problémech (Holden, 2007).

Věnování času kontroverzním tématům v rámci výuky skrze různé metody může vést nejen k většímu zájmu o svět, ale i k nabytí nových dovedností, a dokonce i pozitivních charakterových vlastností dětí. Při filosofických diskusích se dětem rozvíjí kritické, angažované, kooperativní a tvořivé myšlení (Belgeonne, 2015), učí se naslouchat a reagovat na předešlé mluvené slovo, zlepšuje se jim komunikační dovednost (na prvním stupni díky častějšímu mluvení také mnohdy artikulace), děti mají poté větší respekt k cizím názorům, stávají se otevřenějšími a uvědomělejšími občany.

Mnozí lidé, nejen znalci a příznivci Piagetovy teorie rozvoje myšlení, můžou namítat, že není vhodné žáky prvního stupně zatěžovat problémy dospělých, protože není v jejich schopnostech zvládnout probírat taková témata, jiní však takové stanovisko nezaujímají.

Cathie Holden zastává v oblasti výchovy k občanství a GRV (mimo jiné také v oblasti KT) názor, že pokud svět má mít informované a aktivní voliče, angažující se v sociální a ekonomické spravedlnosti, musí se učitelé postavit čelem k výzvě globálního vzdělávání a adresovat ho dětem již v brzkém věku (2007, s. 41-42). Podle Pollarda zase může být diskutování o kontroverzních problémech samo o sobě cennou přípravou pro děti na budoucí účastnění se v demokratických procesech (Pollard, 1988, s. 69).

Podle Wartenberga jsou děti od přírody zvědavé a už od malička rádi filozofují. Učitelé jim tak můžou dát ve školách šanci zabývat se základními otázkami o lidském životě a světě, jehož záhady děti objevují a snaží se je pochopit (Wartenberg, 2009).

1.3 Učitel a kontroverzní témata

Přístup učitelů ke kontroverzním tématům je klíčový. Diana E. Hess (2004, s. 259-260) vyzkoumala a popsala 4 základní přístupy k probírání KT na školách¹:

- **Odmítání:** Učitel odmítá, že by daný problém byl kontroverzní, protože si myslí, že jen jeho názor je ten jediný a správný, další názory neuznává.
- **Upřednostňování:** Učitel chápe problém jako kontroverzní, tedy že šíře názorů na něj je velká, avšak svůj názor upřednostňuje a chce, aby si ho studenti také osvojili.
- **Vyhýbání:** Učitel nechce probírat kontroverzní témata, protože má svůj silný názor na věc, neví, jak je probírat a ani nechce.
- **Balancování:** Učitel se nebrání kontroverzním tématům a chce je s žáky probírat, snaží se, aby všechny názory byly spravedlivě vyslyšeny.

Při probírání KT je důležitý individuální a velmi citlivý přístup učitele, který zná svou třídu a ví, co si může s danými dětmi dovolit. Časté zakomponování těchto témat do výuky většinou není z několika důvodů možné. Učitele limituje hlavně čas, protože aktivity, jako např. hra rolí, výzkum, diskuse, čtení příběhu, jsou většinou časově náročné (Oulton, 2004, s. 498). Někdy může být ale důvodem i neochota učitele, v některých případech také přemíra strachu se do takových témat pouštět. Diana E. Hess zmiňuje dvě hlavní kategorie důvodů, proč se někteří učitelé vyhýbají kontroverzním tématům; první je strach, že začlenění takových témat spustí pozdvižení ve společnosti; do druhé kategorie

¹ Hess se zabývala politickými kontroverzními tématy, domníváme se, že tento výčet přístupů je aplikovatelný pro všechna kontroverzní témata.

důvodů zase spadá obava, že učitel své žáky moc ovlivní svým názorem na dané téma (Hess, 2004, s. 260).

Oulton (2004, s. 489) upozorňuje na fakt, že mnoho učitelů není adekvátně připraveno na probírání kontroverzních témat a cítí se tak být omezeni pro zvládnutí tohoto aspektu jejich práce. Jen 12% respondentů z jeho výzkumu se cítilo být dostatečně připraveno (Oulton, 2004, s. 501).

Učitel také během diskusí musí balancovat v rámci jeho role facilitátora (více viz podkapitola Filosofie pro děti) a účastníka debaty. Učitel by neměl moc do diskusí a jiných aktivit zasahovat, spíše by se měl soustředit na organizaci a případnou podporu a pomoc žákům. Avšak pokusení dávat žákům zpětnou vazbu může být silnější, hrozí zde poté nebezpečí, že to žáky utvrdí v tom, že je jen jedna správná odpověď a diskuse nebude probíhat formou společné diskuse, ale bude hrozit typ komunikace učitel-žák-učitel (Myhill, 2007).

Mezi tři základní přístupy učitele jako účastníka diskuse podle Holden (2007, s. 61) patří:

- **neutrální přístup**, kdy učitel nepřináší do diskuse svůj úsudek o tématu;
- **vyvážený přístup**, kdy učitel vyjádří svůj názor, aby povzbudil studenty, musí se však ujistit, že všechny aspekty problému byly řečeny a širě různých pohledů byla velká, problematické může být, aby všechny názory měly stejnou váhu;
- **angažovaný² přístup**, kdy se učitel otevřeně svěří se svým pohledem na věc k podpoře diskuse, riskuje ale ovlivnění svých studentů.

Někdy je zmiňován i čtvrtý přístup, kdy učitel schválně zaujímá opačný názor než většina účastníků, učiteli, který zaujímá takový přístup, se říká „d'áblův advokát“ (Fiehn, 2005, s. 13).

Při diskusích avšak učitel nemusí být vždy přítomen. Doug Harwood (1995) zkoumal vliv přítomnosti, nebo naopak nepřítomnosti na děti při společných skupinových diskusích. Na základě svého výzkumu soudí, že není na místě tvrdit, že děti ve věku 8-13 let jsou moc malé na to, aby se účastnily skupinových diskusí na různá politická a sociální témata, které vedou žáci sami. Z jeho výzkumu sice vyplývá, že absence učitele vedla

² Volný překlad autorky, v originále *stated commitment*

k méně kvalitní a méně kontinuální diskusi (žáci měli např. problém s nasloucháním, navazováními promluvy spolužáků, obhajováním názorů), na druhou stranu, když byl učitel přítomen (kontroloval tempo a směřování diskuse), žáci se stávali více závislími, přestávali být iniciativní a nabízet své nápady druhým, místo toho jen odpovídali učiteli a nepokládali si navzájem otázky. Aby žáci však byli schopni vést diskusi sami, je zásadní, aby učitel trávil s dětmi při diskusích v prvotních fázích čas, aby předvedl a zdůraznil schopnosti potřebné pro skupinovou práci a komunikaci jako umění naslouchat a klást otázky, nebát se výzev, podporovat názory logickými argumenty atd. (Harwood, 1995).

Učitel samotný, hlavně pokud se aktivně účastní diskuse o KT, by měl být morálně vyzrálou osobou s různými osobnostními kvalitami. Jeho vliv na děti na prvním stupni je nepopíratelný. Krom role učitele je zásadní i klima třídy a učební prostředí. Pro učitele je klíčovým úkolem vytvořit takové učební prostředí, ve kterém se žáci nebojí říci, co opravdu cítí (Belgeonne, 2015).

2 Vývojové předpoklady dětí pro zabývání se kontroverzními problémy a další vlivy

Kontroverzní problémy jsou každodenní součástí života. Zatímco někteří by mohli namítat, že role školy je ochránit děti před setkáváním se s problémy, které mohou být příliš citlivé a obtížné na pochopení, ostatní můžou zastávat názor, že učit se vypořádat s problémy je nezbytnou součástí života v demokratické společnosti (Holden, 2007, s. 55).

Jedním z důvodů, proč jsou někteří proti probírání kontroverzních problémů s dětmi mladšího školního věku, je právě nízký věk dětí, a tedy jejich celková nedozrálost k této činnosti (Dean a Joldoshalieva, 2007, s. 177). Tato kapitola bude věnována vývojovým předpokladům dětí pro zabývání se kontroverzními problémy. Budeme vycházet z tradičních teorií vývoje myšlení a morálky, teorií učení a dále také nově vzniklých podmínek a vlivů dnešní doby, které významně ovlivňují děti mladšího školního věku.

2.1 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Jednou z nejznámějších teorií kognitivního vývoje je teorie švýcarského psychologa Jeana Piageta. Ten rozeznává čtyři stádia vývoje myšlení:

- Senzomotorické období: od narození do 2. roku
- Předoperační období: od 2. do 7. roku
- Období konkrétních myšlenkových operací: od 7. do 11. (12.) roku
- Období formálních myšlenkových operací: od 12. roku výš

Období mladšího školního věku spadá hned do tří různých období kognitivního vývoje, jež mají svá vlastní specifika, na která je potřeba brát při vyučování ohled. Je důležité říct, že každé dítě je individuální a věková ohraničení uvedena u jednotlivých období nemusí odpovídat vývoji každého dítěte. *„Pořadí sledu stádií je stálé, i když průměrný věk, který stadia charakterizuje, se může individuálně různit podle stupně inteligence nebo podle povahy sociálního prostředí.“* (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 137)

Navíc hranice mezi jednotlivými obdobími jsou tenké. V knize Psychologie dítěte např. autoři Piaget a Inhelderová (1997) neoddělují od sebe předoperační období a období

konkrétních operací, protože „*první z těchto dvou velkých fází, která trvá čtyři a až pět let, je ve skutečnosti jen obdobím organizačním a přípravným.*“

Předoperační období

Pokud se prakticky jednotlivá období kognitivního vývoje přiřadí k jednotlivým ročníkům ve školách, lze říci, že v první (případně ještě ve druhé třídě) budou děti nejčastěji v předoperačním období. Podle Staré je pro toto období typické **názorné** a **egocentrické** myšlení, pro dítě je tedy důležité, co vidí a jeho úhel pohledu. Jeho myšlení je ještě často **antropomorfní** (má tendenci „polidšťovat“) a **magické**, tedy výrazně ovlivněno fantazií (Stará, 2015, s. 7-8).

Možným prostředkem k probírání různých témat pro děti raného a středního školního věku se může stát práce s příběhem (Stará, 2004, s. 22), hlavně pohádkou, která tvoří v tomto věku podstatnou část života (Bravená, 2012, s. 70).

V tomto období je dítě přístupné „*všem sugescím a nátlakům okolí a akomoduje se jim bez kritiky právě proto, že si není vědomo svéráznosti vlastního hlediska. (...) Opakovat správné názory, a dokonce třeba je pokládat za vlastní není totéž co správně usuzovat.*“ (Piaget, 1999, s. 150-151)

Období konkrétních myšlenkových operací

Od 2. až do 5. třídy bude nejčastěji kognitivní vývoj dětí na úrovni konkrétních myšlenkových operací. Konkrétní operace se přímo vztahují na předměty, avšak ještě nezahrnují slovně vyjádřené hypotézy, jak tomu je u výrokových operací (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 91), což znamená, že děti pro správné pochopení potřebují konkrétní předměty, znát konkrétní fakta a zaobírat se konkrétními událostmi atd.

Jana Stará (2015, s. 8) ve svém příspěvku v příručce o globálním rozvojovém vzdělávání píše o věkových specifikách tohoto období vzhledem ke globálnímu rozvojovému vzdělávání následovně:

„Myšlení tohoto věku je někdy označováno jako povšechné, holistické. Nemůžeme si tedy dělat iluzi, že je možné takto staré dítě vybavit dostatečným množstvím strukturovaných poznatků, ale děti mohou získat velmi důležité povědomí o problémech GRV. To jim může dát velmi důležité nahlížení na problémy, které jim v pozdějších obdobích pomůže získávané znalosti a dovednosti zasazovat do širších rámců.“

Je opravdu potřeba brát v potaz omezení, která přináší období konkrétních myšlenkových operací, a přizpůsobit probírání KT tomuto věku dětí. Nemusí to však nutně znamenat, že by se učitelé měli kvůli nižšímu věku žáků vyvarovat probírání obtížnějších témat úplně.

Děti mladšího školního věku jsou již schopny reflektovat své pocity a myšlenky, umí posoudit svůj vlastní názor a hodnotit pocity a myšlenky druhých (Bravená, 2012, s. 72). Děti také mají potřebu být aktivní a spolupracovat a touží poznávat svět (Čap, 2007, s. 229).

„Srovnáme-li předoperační období mezi druhým a sedmým až osmým rokem s vrcholným obdobím mezi sedmým až osmým a jedenáctým až dvanáctým rokem, jsme svědky velikého celostního procesu, který lze charakterizovat jako přechod od subjektivní všeobecné centrace k decentraci, a to současně v oblasti poznávací, sociální i morální.“ (Piaget, 1997, s. 115)

Je potřeba nezapomenout na to, že společně s kognitivním vývoje, probíhá u dětí i vývoj v oblasti sociální a morální, všechny tyto oblasti nesmí být opomenuty i při probírání kontroverzních témat.

Období formálních myšlenkových operací

Přestože k tomuto období děti nejčastěji dospějí až ve věku kolem 12 let, což už spadá do kompetencí učitelů druhého stupně ZŠ, je důležité zmínit toto stádium i pro učitele prvního stupně, protože někteří žáci mohou do tohoto stádia dospět i dříve. Navíc je toto stádium vrcholem celého kognitivního vývoje podle J. Piageta, je tedy klíčové znát, kam směřuje kognitivní vývoj žáků.

„Formální myšlení se rozvíjí během adolescence. V protikladu k dítěti adolescent uvažuje nezávisle na přítomnosti a vytváří si teorie o všem možném, přičemž si libuje v úvahách neaktuálních.“ (Piaget, 1999, s. 139)

Hlavní charakteristikou tohoto období je vymámení se od konkrétního a obrat k nereálnému a k budoucnosti. Jedinec začíná pracovat s hypotézami. Součástí tohoto období je také prudký citový a sociální vývoj (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 117).

2.2 Teorie učení: vztah mezi vývojem a učením

V tomto momentu považujeme za důležité se v této kapitole podívat na tradiční teorie učení, protože jejich porovnání může významně pomoci nahlédnout z jiného úhlu na vývojové předpoklady dětí pro zabývání se kontroverzními problémy.

Klíčový je hlavně vztah mezi vývojem a učením. Mezi základní teorie podle Vygotského patří:

- **Učení a vývoj jako dva nezávislé procesy:** Vývoj dítěte je představován jako proces podřízený přírodním zákonům, kdežto učení se chápe jako čistě vnější využívání možností, které vznikají v procesu vývoje. Každé učení pak vyžaduje jisté psychické funkce s určitým stupněm zralosti jako své nezbytné předpoklady. Do této skupiny by patřila i práce J. Piageta.
- **Vývoj je totéž, co učení:** Učení je synonymem vývoje. Intelektuální vývoj není ničím jiným než postupným nahromaděním podmíněných reflexů. Dítě se vyvíjí podle toho, jak se učí. Zastánci této teorie byli tzv. behavioristé, např. James a Thorndike.
- **Střední pozice mezi oběma protipóly** - dualistické pojetí samotného vývoje: Vývoj není jednotný proces, nýbrž je vývoj jakožto dozrávání a vývoj jakožto učení. Učení jaksí ovlivňuje dospívání a dospívání jaksí ovlivňuje učení.

(zkráceno a upraveno autorkou, Vygotskij, 2004, s. 85-89)

L. S. Vygotskij měl na problematiku vztahu mezi vývojem a učením jiný pohled. Jan Průcha komentoval rozdílný pohled Piageta a Vygotského na tuto problematiku takto: *„Piaget chápal mentální vývoj jako předpoklad k tomu, aby se jedinec mohl učit. Jinými slovy - přisuzoval procesům učení menší váhu než procesům zrání, které učení umožňují. Vygotskij přistupoval k tomuto problému opačně: V jeho koncepci je to naopak učení, které utváří psychický vývoj, „razí mu cestu.“* (Průcha in Vygotskij, 2004, s. 71)

Vygotskij nesouhlasil s Piagetem, kterému vyčítal, že nebere dostatečný zřetel na význam sociální situace (Vygotskij, 2004, s. 49).

Vygotskij se zabýval koncepcí, která je označována jako zóna nejbližšího vývoje. Jeho výzkumy ukázaly, že to, *„co je v zóně nejbližšího vývoje v jednom stádiu daného věku, se realizuje a přechází na rovinu aktuálního vývoje ve druhém stádiu. Jinak řečeno,*

to, co dítě umí dělat dnes za spolupráce, bude umět dělat zítra samostatně. Proto se zdá pravděpodobné, že mezi učením a vývojem ve škole je stejný vztah jako mezi zónou nejbližšího vývoje a úrovní aktuálního vývoje. V dětském věku je dobré jen takové učení, které předbíhá vývoj a vede vývoj za sebou. Ale učit dítě je možno jen tomu, čemu je již schopno se učit. Učení je možné tam, kde je možnost nápodoby. (...) Učení se opírá ne tak o dozrálé, jako o dozrávající funkce.“ (Vygotskij, 2004, s. 102)

Lze tedy říci, že učitel, stejně jako rodiče, ale i ostatní žáci, ovlivňuje vývoj žáka. Helus (2012, s. 9) shrnul potřebu práce učitelů ve srovnání se samostatným učením dětí následovně: *„Ač narůstá význam samostatného učení jako nezastupitelné tažné síly vzdělání v celoživotním rozměru, přesto má klíčový význam období výukové interakce mezi učiteli a žáky. Je to období, kdy učitel působí jako nezbytná opora využívání učebních potencialit dětí a mládeže, jakož i vytváření učebních dovedností, učebního sebevědomí, učební soustavnosti a efektivity. V interakci s učitelem se aktivizuje rozvoj osobnosti s důrazem na myšlení, hodnotové orientace, vzdělávací aspirace a životní projekty.“*

Je patrné, že na teorie učení a vztah mezi učením a vývojem jsou odlišné názory, stejně tak jsou rozdílné názory i na vývojové předpoklady dětí pro zabývání se kontroverzními tématy. Piaget, Vygotskij a další významní psychologové byli odborníky ve svém oboru a stejně nebyli schopni se shodnout na jedné teorii. Ani o jednom nemůže být řečeno, že by svou teorii neměli podloženou, vždy zakládali svá tvrzení na výzkumech. Není možné říci, kdo z nich měl pravdu a v čem konkrétně. Je důležité si od každého vzít část a tuto část správně uchopit.

Piagetova kognitivní teorie by se dala vzhledem k probírání KT interpretovat tak, že pro děti takové začlenění KT do výuky nebude snadné, co se týče nároků na kognitivní funkce. Bližší jim budou konkrétní situace, např. příběhy, obrázky, známé situace, naopak po dětech nemůže být očekáváno, že budou schopny tvořit smysluplné hypotézy. Z Piagetovy teorie také vyplývá, že přístup k šestiletým prvňákům musí být jiný, než k jedenácti až dvanáctiletým žákům páté třídy, kde je možné, že někteří už budou na úrovni formálních operací.

Pokud aplikujeme Vygotského koncepci zóny nejbližšího vývoje na probírání kontroverzních témat, můžeme tvrdit, že, přestože je to pro děti něco obtížnějšího a mimo jejich schopnosti, s čím si moc neví rady, učitel jim může poskytnout podporu a významným podílem pomoci se naučit se s nimi vypořádat.

Jak poznamenal také český psycholog Čáp: „*výchova má brát ohled na vývojový stupeň, kterého dítě dosáhlo: zda je dostatečně zralé pro plnění požadavků školy a osnov, zralé nejen tělesně, ale také v myšlenkových procesech, v soustředění pozornosti apod. To je oprávněný požadavek v tom směru, aby se překonalo tradiční svévolné kladení nepřiměřených požadavků na žáky, někdy přímo přehlížení rozdílu mezi možnostmi dítěte a dospělého. Na druhé straně formulace, podle které se výchova má přizpůsobit vývoji, jít „za ním“, je nesprávná. Stupeň rozvoje myšlení dětí, jejich pozornosti, zájmů, celé osobnosti v určitém věku není určen samotným věkem, zráním biologických struktur nezávisle na vlivech prostředí: je to výsledek vlivů prostředí, kultury, výchovy, činnosti dítěte.*“ (Čáp, 1987, s. 77)

Konstruktivismus a sociální konstruktivismus

Současným trendem nového pojetí vyučování je tzv. konstruktivismus. Tento pedagogický proud, někdy vymežován jako opak transmisivního vyučování, je založen na tvrzení, že poznání je aktivním procesem, a tedy že žák musí dostat příležitost s učivem sám pracovat a konstruovat poznatky (Vyskočilová, Dvořák, 2002, s. 49). Další myšlenkou konstruktivismu je to, že žák jakéhokoli věku má už vybudovanou nějakou představu o světě, výuka by tedy měla z těchto představ vycházet, navazovat na ně a zdokonalovat je (Stará, 2015, s. 13).

Sociální konstruktivismus vychází z tvrzení, že vzdělávání je sociálním procesem. Jeho zastánci argumentují, že každé učení se sestává z interakce mezi žáky navzájem nebo mezi učitelem a žáky (Vyskočilová, Dvořák, 2002, s. 55).

Pro probírání KT to může znamenat, že učitel by neměl žákům vštěpovat své názory, naopak by měl takovou výuku stavět na prvotních představách žáků a dále s nimi pracovat. Klíčové je také brát v potaz ovlivňování žáků mezi sebou a ovlivňování žáků učitelem při společné práci nad KT.

2.3 Morální vývoj

Jak bylo vymezeno v první kapitole, kontroverzní problémy se mimo jiné dotýkají našich hodnot a postojů. Při jejich probírání je tedy důležitý nejen kognitivní vývoj žáku, ale i jejich morální vývoj. Témata totiž mnohdy souvisí s morálními hodnotami a pojmy jako spravedlnost, respekt, svoboda atd.

Heteronomní a autonomní morálka podle Piageta

Výše zmíněný Jean Piaget je znám hlavně díky teorii kognitivního vývoje, zabýval se však také morálním vývojem. Popsal dvě stádia morálního vývoje v období mezi šestým a dvanáctým rokem. Mladší děti se nacházejí ve stadiu tzv. heteronomní morálky a starší ve stadiu autonomní morálky (Vacek, 2011, s. 16).

Heteronomní morálka

Podle Piageta (Piaget, Inhelderova, 1997, s. 111) je pro heteronomii typický tzv. „jednostranný“ respekt, který Bovet charakterizuje tak, že spojuje podřazeného s tím, kdo je považovaný za nadřazeného. Tento respekt způsobuje, že jedinec přijme příkaz a že v něm vzniká cit pro povinnost. Heteronomie postupně ustupuje autonomii příznačné pro vzájemný respekt (Bovet in Piaget, Inhelderova, 1997, s. 111).

Piaget nazývá tuto periodu také morálním realismem, který je charakterizován tím, že děti mají tendenci se v tomto období dívat na povinnosti nezávisle na okolnostech, v níž se jedinec nachází (Piaget, 1977, s. 188 in Vacek, 2011, s. 19). Tyto povinnosti jsou většinou vyjádřeny v příkazech a zákazech dospělých a jsou považovány za správné. Jednání, které je v souladu s těmito pravidly, je považováno za správné, naopak jednání, které není konformní s pravidly, je špatné (Vacek, 2011, s. 19)

„Heteronomie se projevuje v některých afektivních reakcích a v některých zajímavých strukturách morálních úsudků u dětí do sedmi až osmi let. ... Působení příkazu je zpočátku podmíněno fyzickou přítomností toho, kdo jej udělil. V jeho nepřítomnosti ztrácí zákon svou působnost a jeho porušení vyvolává jen přechodný zážitek selhání.“ (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 111)

Pro heteronomní období je typický i tzv. „kognitivní egocentrismus“. Dítě nerozlišuje příliš svůj vnitřní svět od toho reálného. *„Akceptuje vše, co slyší nebo vidí nekriticky, bez odlišení reálného od fantastického.“* (Vacek, 2011, s. 20)

Autonomní morálka

Pavel Vacek shrnul Piagetovy základní charakteristiky autonomní morálky s pomocí různých autorů:

- u dětí s autonomní morálkou dochází k decentraci, tedy že děti se začínají na věci dívat z více úhlů;

- pravidla se dají po vzájemné dohodě změnit;
- trest je přirozeným následkem a prostředkem nápravy;
- vina je posuzována s ohledem na okolnosti a záměr jednatelky osoby;
- chápání špatného jako formy porušení spolupráce (dohody); vyžadování spravedlnosti; chápání povinnosti jako formy vnitřního závazku vůči principu rovnosti a péče o blaho druhých.

(Vacek, 2011, s. 27)

Morální vývoj podle L. Kohlberga

Lawrence Kohlberg byl americký psycholog, který navázal na Piagetovu koncepci morálního vývoje. Oproti Piagetovi popsal tři úrovně a šest stádií, přičemž vývoj jedince vždy probíhá od nejnižšího prvního stádia k nejvyššímu šestému stádiu.

I. Nekonvenční úroveň (stádium 1 a 2)

II. Konvenční úroveň (stádium 3 a 4)

III. Postkonvenční úroveň (stádium 5 a 6)

(Vacek, 2011, s. 30; popis jednotlivých fází viz Vacek, 2011, s. 30-35)

Podle autorů Colby a Kohlberga je rozdíl mezi kompetencemi žáka a jeho skutečným jednáním. Kompetence či znalost a jednání v morální oblasti se může lišit kvůli druhu problému, kontextu a dalším faktorům. Lidé totiž ne vždycky využívají jejich nejvýše dosaženého morálního uvažování (Colby, Kohlberg, 2010, s. 5).

Vacek tvrdí (2011, s. 76), že je prokázanou zkušeností, že dítě dokáže bezprostředně po „odříkání“ pravidla správného jednání toto pravidlo porušit. V zásadě tedy platí, že úroveň poznání mravních pravidel a norem nemusí korespondovat s adekvátním jednáním, příčinami mohou být např. věkové zvláštnosti, nedostatečně rozvinuté volní a charakterové vlastnosti, momentální fyzický a psychický stav, individuální zvláštnosti osobnosti a pocit nekompetence (Vacek, 2010, s. 63-64).

Přeměny z heteronomní na autonomní morálku podle Piagetovy teorie nebo přeměny z nekonvenční úrovně přes konvenční úroveň až třeba ke postkonvenční úrovni morálky podle Kohlbergovy teorie jsou součástí vývoje dětí, které navštěvují první stupeň ZŠ. Mezi odborníky panuje shoda, že k průlomu heteronomní morálky a její přeměně v autonomní dochází v rozmezí mezi 9., 10. až 13. rokem života (Vacek, 2010, s. 72). Děti tohoto věku tráví velkou část života právě ve školách, a tak je nejen prací rodičů, ale i

pedagogů se zabývat mravní stránkou výchovy. Z výzkumu Vacka (2011, s. 157) považuje takřka 92% učitelů a 88,5% studentů učitelství utváření mravní stránky za velmi významnou anebo významnou součást práce pedagogů.

Někteří tvrdí, že výchova osobnosti neovlivňuje její skutečné chování, většina pedagogů a psychologů však zastává názor, že učení má velký význam pro rozvoj morálního usuzování a jednání (Stará, 2004, s. 15).

Utváření mravní stránky jedince je sice nepochybně velmi komplikovaný, náročný a dlouhodobý proces, ukazuje se ale, že podcenění oblasti mravního formování dětí a mládeže může mít dlouhodobě závažné dopady na vývoj celé společnosti (Vacek, 2011, s. 170-171).

Součástí kontroverzních témat mohou být i různá morální dilemata, jejich probíráním tak lze formovat osobnosti dětí na prvním stupni ZŠ, které jsou právě v období morálního vývoje.

2.4 Vliv dnešní doby na probírání KT na školách

V předchozích podkapitolách byly shrnuty vývojové a morální předpoklady dětí mladšího školního věku pro probírání kontroverzních témat. Domníváme se, že tyto faktory se v průběhu let až staletí moc neměnily. Dnešní doba je však jiná, než tomu bylo např. před padesáti či sto lety. Jak bylo podrobněji rozepsáno v úvodu, svět se stává více propojeným, vyvstávají tak např. i tzv. globální problémy. Světem vládne internet a jiné komunikační technologie, díky kterým jsou lidé schopni se dozvědět nové informace i z druhého konce světa. To přináší ale o to větší potřebu správně s informacemi pracovat, což je také potřeba se naučit.

Škola je studenty sice považována za důležitý zdroj informací, avšak média jsou mnohdy považována za důležitější. Význam školy se snižuje s rostoucím věkem, zatímco vliv médií se zvyšuje (B. Krzywosz-Rynkiewicz & A. Zalewska, s. 171).

Podle Vacka je potřeba již od raného věku po celý život podporovat rozvoj kritického myšlení. Dále je důležité k tvrzením požadovat fakta, nezávisle zjišťovat, zda specifické prostředky neospravedlňují vágní a škodlivé cíle, a podporovat smysl pro osobní zodpovědnost člověka za všechny jeho činy (Vacek, 2011, s. 88).

Média a internet značným způsobem ovlivňují náš svět. Ukazuje se, že děti mluví o komunitních, lokálních či globálních problémech, které mohou být považovány za kontroverzní témata dnešní doby (Claire, 2007, s. 5). Výzkum Claire a Holden z roku 2001 stávající se s rozhovorů s dětmi z prvního stupně ZŠ odhalil, jak moc děti absorbují z médií a z konverzací dospělých, které zaslechnou, i když se jich přímo neúčastní (Claire, 2007, s. 4).

Podle Goodalla často chceme ochránit děti před děsivou realitou života doma nebo ve světě, ale ne vždy se nám to podaří, protože děti se setkávají s hrůznými obrázky, příběhy a násilím v televizi, v rádiu, v novinách, skrze jiné dospělé a děti nebo jsou tyto věci součástí jejich vlastních životů. Úkolem učitele je zprostředkovat tuto realitu, raději než ji jen popřít. Většinou je takový přístup považován za kontroverzní. Goodall však namítá, že takhle děti jen znevýhodňujeme, protože jim upíráme příležitosti se takovými tématy zabývat, a tak se s nimi emocionálně a rozumově vyrovnat (Goodall, 2007, s. 28).

B. Dean a R. Joldoshalieva se zabývaly přístupy učitelů ke kontroverzním problémům a jejich uvedení do praxe. Většina učitelů neučila kontroverzní problémy přímo, ale projednávala je, pokud se vynořily samy od sebe ve třídě. Učitelé druhého stupně tvrdili, že by bylo možné učit kontroverzní problémy v jejich třídách, pokud by k tomu byli vzděláni. Učitelé prvního stupně naopak pociťovali, že to kvůli nízkému věku dětí není možné (Dean, Joldoshalieva, 2007, s. 177).

Argument proti probírání kontroverzních témat na 1. st. ZŠ kvůli věkovým omezením dětí se zdá být oprávněný a není na místě ho nijak zpochybňovat. Zabývat se kontroverzními tématy vyžaduje určitou vyšší úroveň myšlení a dalších kompetencí. Na druhou stranu i Piaget tvrdí, že děti už od *„tří let kladou sobě i svému okolí řadu otázek, z nichž nejnápadnější jsou otázky „proč“.“* (Piaget, 1997, s. 99) Tyto otázky zpočátku vyžadují jednoduché odpovědi, v pozdějším věku jsou však děti schopné vznášet i dotazy, které mohou být svou podstatou kontroverzní a vyžadují složitější odpověď.

Děti mají právo se ptát na cokoli, snažit se najít odpovědi a tvořit si názory. Tyto názory dětí mladšího věku jsou často opomíjeny, a přesto mají právo být vyslyšeny (Holden, 2007).

F. Martin zastává názor, že nemůžeme ignorovat fakt, že děti přicházejí denně do kontaktu s širším světem už od velmi nízkého věku skrze to, co sledují v televizi, skrze

jídlo, které jí, skrze internet, skrze oblečení, které nosí, skrze reklamy a hudbu, kterou poslouchají. Dále cituje Donaldsona (1978), který poskytl důkazy o tom, že i mladší děti jsou schopné myslet abstraktně a přemýšlet o komplikovaných problémech (Martin, 2007, s. 164).

Kontroverzní témata jsou většinou obtížná a komplikovaná témata, která vyžadují citlivější uchopení hlavně ze strany učitele. Existuje na ně většinou spousta různých názorů, které si mnohdy protirečí, může být tedy náročné je zvládnout nejen citlivě, ale i bez přehnaně zvýšených emocí probrat. Avšak právě proto jsou tato témata nazývána kontroverzními. Tato témata jsou součástí života dospělých stejně jako dětí, kterým se tato témata rovněž nevyhýbají.

Učitelé by se neměli vyvarovat kontroverzním problémům při výuce, přestože to děti může rozrušit. Měli by odpovídat na otázky dětí upřímně a uvádět tolik detailů, kolik je vhodné pro daný vývojový stupeň dětí, aby děti zbytečně nevystrašili (Goodall, 2007, s. 32). Měli by také brát v potaz vliv rodiny na hodnoty, které si děti „berou“ s sebou do školy (Holden, 2004, s. 249)

Právě respektování věku, psychického a morálního vývoje, rodinného zázemí, sociální pozice dětí a dalších faktorů je nezbytnou součástí přípravy učitele na probírání jakéhokoli kontroverzního tématu ve třídě.

3 Souvislost kontroverzních témat s globálním rozvojevým vzděláním a výchovou k občanství vzhledem ke školsko-politickým dokumentům

V úvodní kapitole byl zmíněn jako jeden z důvodů, proč by měli učitelé zařazovat kontroverzní témata do výuky, argument, že kontroverzní problémy jsou součástí kurikula (Oxfam, 2006, s. 3). V Rámcovém vzdělávacím plánu, závazném vzdělávacím dokumentu platném pro všechny české školy, sice nejsou doslovně zmíněna kontroverzní témata, domníváme se, že je ale možné je najít skryté v rámci jiných souvislostí.

3.1 Kontroverzní témata a RVP ZV

Kontroverzní témata velmi souvisejí s tzv. **průřezovými tématy**. Tyto dva pojmy není možné zcela zaměnit. Zaprvé, průřezovým tématem (např. Výchova demokratického občana) není myšleno pouze jedno téma či problém, ale spíše oblast témat a problémů, zadruhé, ne všechna témata či problémy spadající do těchto průřezových témat (myšleno oblastí) by se dala považovat za kontroverzní, stejně tak ne všechna kontroverzní témata by spadala do oblasti průřezových témat. Přesto je jejich blízkost zřejmá. V samotném **RVP ZV** jsou průřezová témata charakterizována jako **okruhy aktuálních problémů současného světa**. Průřezová témata jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání a pomáhají rozvíjet žáka především v oblasti postojů a hodnot (RVP ZV, 2016, s. 125).

Kontroverzní témata byla v první kapitole této diplomové práce vymezena třemi charakteristikami: aktuálnost, souvislost s hodnotami a postoji a vzbuzování protichůdných názorů a emocí. Když se porovná tato charakteristika s charakteristikou průřezových témat, zdají se tyto dva pojmy být podobné až na vzbuzování protichůdných názorů a emocí. Tuto poslední položku lze však také najít v jiné podobě a na jiném místě v RVP ZV. Je zde např. zmíněna tolerance, empatie, nebo schopnost zaujmout vlastní stanovisko v pluralitě názorů, posuzovat problémy z jiných úhlů či schopnost kompromisu (RVP ZV, 2016, s. 129), všechny tyto schopnosti jsou v ideálním případě výstupem také při probírání kontroverzních témat.

Jak se píše v *Bílé knize*, vzdělání se již dávno nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností a získávání pouze znalostí, ale i k osvojování sociálních a dalších dovedností, dále také k osvojování si duchovních, morálních a

estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti; vzdělávání je zaměřeno na osobnostní rozvoj a formování občana (Bílá kniha, 2001, s. 14).

Domníváme se, že je možné říci, že všechna průřezová témata (ve smyslu oblasti) v sobě obsahují i kontroverzní témata. Mnohá témata z těchto oblastí obsahují všechny tři body z charakteristiky kontroverzního problému. Pro ilustraci tohoto tvrzení uvádíme ke každému průřezovému tématu příklady kontroverzních témat / problémů. Je ale nutné brát v potaz, že někdy mohou kontroverzní témata patřit zároveň do více průřezových témat (tehdy jsme zvolili příznačnější průřezové téma) a že příklady kontroverzních témat jsou formulovány obecně, při rozebírání těchto témat s dětmi doporučujeme témata / problémy zúžit a více specifikovat.

- **Osobnostní a sociální výchova:** šikana, smrt, homosexualita, rozvod, drogy a jiné závislosti, násilí, gender...
- **Výchova demokratického občana:** lidská práva, spravedlnost, rovnost, odpovědnost, komunismus, diktatura, války, terorismus...
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech:** migrace, uprchlíci, chudoba, bezdomovectví, hladomor, negramotnost, EU...
- **Multikulturní výchova:** rasismus, diskriminace, náboženství, odlišnosti, handicap, minoritní skupiny, sociální prostředí...
- **Environmentální výchova:** globální oteplování, ochrana přírody, alternativní zdroje energie, znečišťování planety, nedostatek vody...
- **Mediální výchova:** mediální zprávy, vliv internetu, kyberšikana, dezinformace...

Při probírání kontroverzních témat jsou rozvíjeny i **klíčové kompetence**, které jsou rovněž součástí povinného RVP ZV, nejvíce asi kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, sociální a personální a občanské.

3.2 Kontroverzní témata a výchova k občanství

Průřezové téma **Výchova demokratického občana** představuje v obecné rovině soubor hodnot jako spravedlnost, tolerance a odpovědnost, v konkrétní rovině pak rozvoj kritického myšlení, uvědomování vlastních práv a povinností a porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů (RVP ZV, 2016, s. 129).

Výchova demokratického občana, stejně jako ostatní průřezová témata, mohou být považována za spíše novější vzdělávací trend. V odborné literatuře se lze setkat také s pojmem výchova k občanství. Toto pojmenování avšak může v lidech, kteří ho neznají, vzbudit představu propagandistického působení a výchovu ke konkrétnímu politickému názoru (Stará, 2005, s. 225).

Výchova k občanství je důležitou součástí vývoje mladých lidí, umožňuje jim se dozvědět o jejich právech a povinnostech a porozumět jak společnost funguje; jsou tak připraveni čelit různým výzvám, se kterými se v životě setkají (Fiehn, 2005, s. 7).

V Bílé knize (2001, s. 15) je jako jeden z cílů vzdělávací soustavy uvedena také podpora demokracie a občanské společnosti s odůvodněním, že *„demokracie nezbytně potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních.“*

Podle Holden je výchova k občanství nyní doporučována i pro všechny primární školy. Zatímco však učitelé z prvního stupně už dlouho zahrnují do výuky sociální a morální témata, méně se soustředí na rozvoj politické gramotnosti, včetně diskutování aktuálních kontroverzních problémů (Holden, 2003, s. 24). Je to pravděpodobně způsobeno tím, že učit o demokracii, demokratických procesech a kontroverzních problémech je pro učitele stále nesnadným úkolem (Holden, 2002, s. 269).

Fiehn podává vysvětlení, jak výchova k občanství souvisí s kontroverzními problémy: Výchova k občanství je kontroverzní. Není možné se vyhnout faktu, že občanství zahrnuje problémy, na které mají lidé silné a rozdílné názory. Samotná otázka, jestli by výchova k občanství měla být součástí kurikula, je kontroverzní. Někteří učitelé se dívají úzkostlivě na představení kontroverzního a hlavně citlivého problému žákům, mají strach, že rozvíří jejich emoce, že budou předneseny nepřijatelné názory, budou zraněny city a vše skončí konfliktem. Nicméně, učit se tolerovat odlišný názor ve svobodné demokratické společnosti je hlavním cílem výchovy k občanství (Fiehn, 2005, s. 8).

Výchova demokratického občana je většinou na prvním stupni ZŠ prakticky začleněna do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, konkrétněji nejčastěji do školního předmětu vlastivěda. Jak bylo výše napsáno, neměly by se hodiny zaměřené na probírání tohoto průřezového tématu omezit jen na základy politologie. Aby tyto hodiny byly pro děti prospěšné a dosáhlo se přínosů formulovaných v RVP ZV (více viz Přínos

průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka na s. 129), je nutné do výuky zařadit i jiné metody a postupy než jen frontální výklad látky.

Průřezové téma Výchova demokratického občana lze integrovat i do jiných předmětů. Není doporučeno vyučovat politickou gramotnost samostatně a izolovaně od současných problémů, místo toho by učitelé měli hledat příležitosti jak propojit kontroverzní problémy a politiku se současným učivem (Holden, 2002, s. 272).

Zahrnutí kontroverzních problémů jako důležité součásti výchovy k hodnotám a k demokracii splňuje požadavky kurikula 21. století, protože připravuje mladé lidi pro život v dospělém světě (Berg et al., 2003, s. 16).

3.3 Kontroverzní témata a globální rozvojové vzdělávání

„Žijeme v době prudkých a obtížně předvídatelných společenských změn, které se netýkají jen naší země³. Vedle nenápadných, ale pronikavých, změn podmínek každodenního života – technických, politických, společenských i lidských – jsou tu velké procesy evropské i globální, jež nutně ovlivňují postavení i poslání vzdělávacích soustav, výchovy a veškerého učení se vzdělávacím záměrem.“ (Bílá kniha, 2001, s. 13)

Je nepopíratelným faktem, že svět se mění, a tak je potřeba reagovat na tyto změny i v oblasti vzdělání. Již v Bílé knize v roce 2001 bylo zdůrazněno, že nejen domácí, ale i evropské a globální procesy jsou velmi dynamické a mají vliv na vzdělávání. V posledních letech se objevil pojem *globální občanství* a *globální vzdělávání*, či *výchova ke globálnímu občanství* (Education for Global Citizenship), někdy se lze potkat také se zkrácenou verzí *globální výchova*, nebo také *globální rozvojové vzdělávání* (dále jen GRV).

V **Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání** (aktualizované pro období 2016 – 2017) je GRV definováno jako *„celoživotní proces, který vede k porozumění ekonomických, sociálních, politických, environmentálních a kulturních procesů, které čím dál více ovlivňují životy lidí v globalizovaném světě. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“*

³ V původním textu takto zvýrazněna slova nejsou, tučné písmo je použito autorkou pro zvýraznění důležitých míst v citaci.

Čáp (2015, s. 9) však upozorňuje, že globální občanství nespočívá v zodpovědnosti, případně pocitu beznaděje za všechny globální problémy, jedná se však o to, že člověk nezůstane lhostejný a neuzavře se před problémy světa, na které se má dívat komplexně a kriticky, ne jen ze svého úhlu pohledu.

Výchova ke globálnímu občanství připravuje lidi ke kritickému, avšak aktivnímu zabývání se životními příležitostmi a výzvami v rychle se měnícím a vzájemně propojeném světě; pomáhá rozvinout znalosti a dovednosti, pochopení, hodnoty a postoje potřebné pro soužití v globalizované společnosti a pro zajištění bezpečného a udržitelného rozvoje světa (Oxfam, 2015, s. 5).

Globální občanství po nás nepožaduje dělat si názor o cizích kulturách a jejich problémech na základě našich vlastních dosavadních znalostí, ale pokud nás téma zaujalo, je potřeba si zjišťovat aktivně další informace (Čáp, 2015, s. 8).

Vést děti ke globální zodpovědnosti podle Bravené **znamená**:

- vést k otevřenosti pro celkovou zodpovědnost člověka v každodennosti,
- vést ke schopnosti nahlížet i na problematiku neohrožující náš život jako závažné a zavazující a vést k touze chtít něco změnit, byť by to bylo i něco malého.

Naopak vést ke globální zodpovědnosti **neznámá**:

- pěstovat v dětech tzv. mesiášský komplex (tzn., že děti mají povinnost zachránit celý svět),
- že jsem dobrý světoobčan, když každý rok udělám jeden dobrý skutek (množství a pravidelnost nehraje roli),
- obětování sebe sama ve prospěch blaha světa a stanovování si velkých cílů, zatímco realizují jen ty malé.

(Bravená, 2015, s. 16).

V. Andreotti, editorka vědeckého časopisu *Critical Literacy: Theories and Practises*, definovala sedm problémových oblastí, jejichž přičiněním lidé někdy nerespektují **komplexnost** globálních problémů. Těchto sedm oblastí se jí podařilo schovat do zajímavého akronymu: HEADS UP (hlavy vzhůru):

- **Hegemonie** = ospravedlňování vlastní nadřazenosti a dominance nad ostatními
- **Etnocentrismus** = považování vlastního názoru jako univerzálního

- Ahistorismus = opomíjení historických faktů a souvislostí
- Depolitizace = nebrání v potaz mocenské nerovnosti a ideologické kořeny
- Spasitelství = chápání poskytnutí pomoci jako údělu „vybraných“ lidí (spasitelů)
- Usnadňování (zjednodušování)⁴ = poskytování jednoduchých nepromyšlených řešení, které nevyžadují komplexní změny v systému
- Paternalismus = ujišťování se v nadřazenosti poskytováním pomoci lidem, které nepovažujeme jako sobě rovné v mnoha ohledech

(překlad autorky z Andreotti, 2012, s. 2)

Těchto sedm přístupů není vhodných pro jakoukoli práci s globálními tématy, je proto důležité, aby si jich byl vědom hlavně učitel, který může význačně pomoci dětem naučit se jim vyvarovat.

V příručce *Teaching Controversial Problems: Global Citizenship guide* (Oxfam, 2006, s. 7) se dozvídáme, jak souvisí kontroverzní problémy s výchovou ke globálnímu občanství: Poskytnutím nástroje pro zvládnutí kontroverzních problémů podpoříme v dětech a mladých lidech rozvoj v globálně uvědomělé občany. Výchova ke globálnímu občanství dává dětem a mladým lidem příležitosti k rozvoji kritického myšlení o komplexních globálních problémech v bezpečném prostředí třídy. To potřebují lidé každého věku, i opravdu velmi malé děti přicházejí do styku s kontroverzními problémy naší doby prostřednictvím medií a moderních informačních technologií (Oxfam, 2006, s. 1).

Součástí příručky *Global Citizenship in the Classroom: A guide for schools* (Oxfam, 2015, s. 16-21) je tabulka cílů a výstupů výchovy ke globálnímu občanství zahrnující i věk dětí. S kurikulem v této příručce počítají pro děti již od **tří** let věku.

Některým lidem se přesto může zdát nízký věk překážkou v probírání globálních rozvojových témat. Podle Bravené avšak nejsou problémem témata samotná, ale práce učitele s nimi. Učitel musí posoudit, jestli se dané téma do výuky hodí, vhodně se na výuku také připravit a téma vhodně aktualizovat. Aktualizovat téma neznamená „okopírovat“ ho přesně do naší reality, ale problém zobecnit a nalézt paralelu pro dětské uvažování. Čím je dítě menší, tím musí být paralela konkrétnější a jednodušší (Bravená, 2015, s. 14-15).

⁴ V anglickém originále *Un-complicated solutions*. Překlad tohoto slovního spojení převzat z Čápa, 2015, s. 7.

Pro učitelé je také klíčové, aby se drželi základních **principů** GRV, mezi ty nejdůležitější podle dokumentu *Národní strategie GRV* (s. 13) patří:

- globální zodpovědnost
- participace
- partnerství
- solidarita
- vzájemná propojenost
- otevřenost a kritické myšlení
- sociální spravedlnost
- udržitelný rozvoj

Cílem této kapitoly bylo ukázat souvislost kontroverzních témat či problémů s výchovou k občanství a s globálním rozvojovým vzděláváním v souladu se školsko-politickými dokumenty. Jak bylo řečeno, kontroverzní témata sice nejsou doslovně k nalezení v Rámcovém vzdělávacím plánu, nelze ale bezpečně tvrdit, že by tam nebyla zastoupena v jiných souvislostech. Jejich skrytá přítomnost je asi nejvíce patrná v průřezových tématech. V dnešní době se objevuje potřeba zavádět do škol i výchovu k občanství a globální rozvojové vzdělávání, které s kontroverzními problémy už souvisí významně, jak bylo vymezeno v této kapitole. I Bílá kniha již v roce 2001 vybízela školství k reakci na měnící se svět, který se stává čím dál tím více propojenějším, čímž vyvstávají pro nás všechny krom výhod i problémy.

V novějším klíčovém dokumentu pro české vzdělávání, *Strategiích vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (2014, s. 8), jsou za čtyři hlavní cíle považovány:

- *osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života,*
- *udržování a rozvoj kultury jako soustavy sdílených hodnot,*
- *rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí,*
- *příprava na pracovní uplatnění.*

Domníváme se, že všechny čtyři cíle, hlavně první tři, mohou být různou mírou naplňovány při integrování kontroverzních témat do výuky. Při takové výuce totiž nepopíratelně dochází k osobnostnímu rozvoji, zahrnujícímu jak různé klíčové kompetence, tak i rozvoj postojů a hodnot, dále projednávaná témata se často dotýkají kultury a velmi úzce souvisí s výchovou k občanství a k demokracii a rovněž také s výchovou k udržitelnému rozvoji.

Proto s argumentem, že kontroverzní témata jsou součástí kurikula (Oxfam, 2006, s. 3), lze víceméně souhlasit.

4 Metody vhodné pro probírání kontroverzních témat

V této kapitole se budu zabývat různými metodami a přístupy, které jsou vhodné pro probírání kontroverzních témat v rámci výuky na prvním stupni ZŠ. Tuto kapitolu teoretické části považujeme ze stěžejní, protože má za cíl ukázat, jak je možné kontroverzní témata probírat i s mladšími dětmi skrze metody a přístupy, které zdaleka nejsou nové, naopak jsou mnohdy již léty odzkoušené a ověřené.

Pedagogických metod a přístupů je mnoho, ne všechny jsou však vhodné pro mladší děti a pro probírání závažnějších témat. Správný výběr metody je klíčový při každé školní činnosti. Při probírání KT si učitel musí obzvláště dobře promyslet, kterou metodu zvolí, protože se mnohdy jedná o citlivá a hluboká témata. Vždy musí být brán zřetel na kognitivní i afektivní stránku osobnosti žáků dané třídy. Dále je také důležité, aby téma nebylo probíráno povrchně, avšak naopak aby se na něj nahlíželo z mnoha úhlů.

V této diplomové práci se budeme zabývat čtyřmi níže uvedenými metodami a přístupy, dle našeho názoru se jedná o relativně snadno použitelné metody, které je možné různě transformovat a využít tak i k probírání KT:

- Filosofie pro děti
- Persona Dolls
- Dramatická výchova
- Literární výchova

4.1 Filosofie pro děti

S myšlenkou Filosofie pro děti (anglicky Philosophy for Children, zkráceně P4C) přišel na přelomu 60. a 70. let americký profesor Matthew Lipman, reagoval tak na problém filosofie tehdejší doby, která byla probírána nezáživně a bez pravého filosofování, kdy se studenti učili jen o historii filosofie, už se však neučili skutečně přemýšlet o filosofických tématech. Východiskem pro tuto metodu je sokratovský dialog, prostřednictvím kterého se děti snaží najít odpovědi na tzv. filosofické otázky, které by pro ně měly být atraktivní.

Tento koncept se z USA rozšířil i do dalších zemí. Odhadem je Filosofie pro děti používána asi v 60 zemích světa (Belgeonne, 2015). Nicméně v České republice tato

metoda stále není moc známá. V roce 2000 vzniklo Centrum filosofie pro život a etickou výchovu, které má akreditaci prof. Lipmana, lidé z tohoto centra přeložili některé Lipmanovy materiály do českého jazyka. Další materiály v češtině mohou být nalezeny na internetové stránce www.p4c.cz, která je zaštitěna Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, jsou zde také informace o kurzech k této metodě. Vzdělávací sekce Člověka v tísni Varianty se také snaží o rozšíření této metody pomocí dvoudenních kurzů, které jsou akreditované MŠMT. Autorka práce tento kurz podstoupila, mnohé informace o této metodě se dozvěděla právě tam.

Jedním z důvodů, proč filosofie není plošně vyučována na nižších stupních škol, je pocit učitelů, že nemají ty správné znalosti a schopnosti pro její výuku (Wartenberg, 2009). Problémem je, že učitelé i veřejnost stále na filosofii pohlíží v užším slova smyslu pouze jako na probírání historie filosofie. Avšak filosofie je stále živá a každý den se s ní lidé setkávají. V širším slova smyslu je to každé hlubší přemýšlení a přemítání. Během života nás napadne nespočet otázek, které mají s to do činění s filosofií. Děti mají navíc tendenci se více ptát, jsou zvědavé a potřebují si teprve ujasnit názory na určitá témata. Byla by tedy velká škoda, kdyby jejich touha po hlubším poznání světa byla dospělými nevyslyšena.

Cíl Filosofie pro děti

Cílem Filosofie pro děti není filosofie samotná, ta je spíše prostředkem pro rozvinutí kritického, tvořivého a logického myšlení, filosofie by dále měla pomoci vést k objevování alternativ a k samostatnému přemýšlení a prohlubovat přirozený sklon k přemýšlení (Pecháčková, b.r.).

Filosofická otázka

Metoda filosofie pro děti stojí a padá na diskusi účastníků. Východiskem k takové diskusi by v jedné organizační jednotce měla být určitá filosofická otázka. Je to taková otázka, na kterou není jednoznačná odpověď a která vzbuzuje v dětech velký zájem ji vůbec zkoumat. Jason Buckley ve své příručce P4C do kapsy (2015a) doporučuje, aby otázky byly opravdu „šťavnaté“, protože tehdy mají potenciál vyvolat bohatou diskusi. Dále uvádí, že s otázkami by měly přijít samotné děti, musí se ale praxí teprve naučit, jak takové otázky klást.

Macků (2010, s. 17-18) používá k definici filosofické otázky ve své práci tři charakteristiky:

- Jsou „*obecné, týkající se života všech lidí, proto jim každý rozumí, může se jimi zabývat, resp. zaujmout a vyjádřit k nim své vlastní stanovisko...*
- *Neexistuje na ně jednoznačná odpověď a neexistuje ani jednoznačný návod, jakou metodou odpovědi hledat.*
- *Probouzejí další otázky – hnací silou tohoto procesu je zájem a údiv, který v nás vyvolávají.“*

Záleží i na kontextu, zdali je otázka filosofická. I zdánlivě obyčejná otázka se může díky kontextu stát filosofickou.

Základní vlastnosti myšlení

Filosofie pro děti rozeznává čtyři základní druhy myšlení:

- **Angažované myšlení** (někdy překládáno jako citlivé, anglicky *caring*) umožňuje naslouchat druhým, zajímat se o názory jiných a ocenit je. Rozvíjí empatii.
- **Kooperativní myšlení** rozvíjí spolupráci a vzájemné naslouchání. Kooperativně uvažující člověk navazuje na myšlenky ostatních a pomáhá rozvíjet společné zkoumání.
- **Kritické myšlení** zahrnuje nabourávání předsudků, dívání se na téma či problém z více úhlů, zvažování důkazů, příčin a důsledků.
- Díky **tvorivému myšlení** se lidé snaží hledat alternativní vysvětlení, představují si různé možnosti, přichází také s novými nápady a myslí „jinak“.

(Belgeonne, 2015)

Role učitele

Role učitele při použití metody Filosofie pro děti je trochu jiná než při klasickém vyučování. Učitel zde nevystupuje jako ten, který by měl znát na všechno odpověď, který by měl mít bezpodmínečnou kontrolu nad každým procesem ve třídě a být za autoritu. Mění se v tzv. facilitátora (z anglického *facilitate* = usnadnit), kdy se částečně vzdává svých pravomocí, nechává dětem volnější ruku, avšak u obzvláště menších dětí je stále potřeba, aby figuroval jako organizátor diskuse.

Macků R. (2008, s. 53) přirovnává roli facilitátora „*k člověku, který vede skupinu po cestě, kterou ani on sám nezná. Má však k dispozici např. kompas jako nástroj, který pomáhá určit směr, a učí s ní zacházet i zbytek skupiny.*“ Dále ve své práci zmiňuje „*další*

předpoklady pedagoga: naučit se pracovat se svěřenou skupinou jako s hledajícím společenstvím, tj. vytvářet atmosféru spolupráce a vzájemného respektu, podněcovat ostatní ke sdílení svých myšlenek být jim vzorem při formulování hypotéz, argumentů, nalézání vztahů mezi dílčími obsahy a pohledy.“ (Macků, 2008, s. 56)

Facilitátorem nemusí být vždy jen učitel, obzvláště u věkově starších skupin. V případě primárního školství bude pravděpodobně facilitátorem nejčastěji právě učitel. Ten by měl skupinu vést k plynulému procesu zkoumání filosofických otázek. Také by měl děti podporovat v hlubším přemýšlení nad tématy. Naopak avšak nesmí ovlivňovat žáky svými názory a postoji, což může být nesnadné, pokud chce např. modelovat dětem, jak vyjádřit svůj vlastní názor, argumentovat, reagovat na ostatní apod..

Pokud se jedná o mladší děti a navíc i o kontroverzní téma, je těžké najít hranici, kde končí role facilitátora a kde již učitel nevědomky ovlivňuje děti svými přesvědčeními. Žáci z prvního stupně ještě nemají zcela utvořeny pevné názory a postoje k různým tématům a jejich úroveň kritického myšlení je nižší, proto velmi snadno mohou podlehnout indoktrinaci. Na druhou stranu by učitel měl umět správným způsobem zasáhnout, pokud některý žák projevuje svůj názor nevhodným způsobem nebo jeho názor není v souladu s celospolečenskou morálkou a etikou (srov. s QCA 1998, S. 56).

Fáze filosofického zkoumání

Jason Buckley, který vede vlastní internetovou stránku www.thephilosophyman.com (z angličtiny „muž filosofie“, překlad autorky), se skrze tuto stránku a své příručky snaží rozšiřovat povědomí o Filosofii pro děti. Jeho dvě příručky *P4C do kapsy: začínáme s filosofií pro děti* a *Myšlení hrou: filosofie v pohybu* byly přeloženy organizací Člověk v tísni do českého jazyka v rámci mezinárodního projektu Teachers: Agent of Change (Za změnou je učitel). Tyto příručky mohou pomoci pedagogům k zavedení používání Filosofie pro děti v hodinách. Autor zde uvádí množství aktivit, které jsou vhodné pro různá témata a pro různé věkové skupiny.

V příručce P4C do kapsy Buckley (2015 a) popisuje 10 fází filosofického zkoumání:

- Naladění
- Představení podnětu
- Čas k zamyšlení

- Tvoření otázek
- Představení otázek
- Volba otázky
- První myšlenky
- Rozvíjení myšlenek
- Závěrečné zamyšlení
- Ohlédnutí za procesem

Tyto fáze se mohou překrývat, ne všechny musí být zastoupeny v jedné organizační jednotce. Jednotlivé fáze na sebe plynule navazují, není vždy jednoznačné, která fáze zrovna nastává. Učitelová práce tkví hlavně v organizaci filosofického rozjímání, dále ve výběru vhodného podnětu, ten je klíčem k celému zkoumání. Jeho cílem je otevřít téma, které v žácích vyvolá zajímavé otázky. Podnět by měl mluvit sám za sebe, učitel by ho neměl nijak interpretovat, ale nechat to na žácích samotných. Podnětem mohou být např.: obrázkové knížky, příběhy, texty z reálného světa, krátké video, fotografie, hudba, zážitky (srov. s Buckley, 2015a, s.7-8).

Přínos Filosofie pro děti

Na přínosy metody Filosofie pro děti bylo již uskutečněno velké množství výzkumů. Shodují se, že přínosy u dětí jsou jak v kognitivní, tak i v interpersonální a intrapersonální oblasti.

Psycholog Steven Trickey v roce 2007 publikoval výzkum, který měl za cíl zjistit, jestli pravidelné filosofické zkoumání může vést k pozitivním výsledkům i v běžně početných třídách (30 žáků) primární školy vedené učitelem s malou předchozí zkušeností s touto metodou. Výsledky jen potvrdily předchozí výzkumy. Pomocí standardizovaných testů, analýz videonahrávek a dotazníků Trickey dokázal, že jedna hodina filosofie týdně na prvním stupni ZŠ může vést k rozvoji:

- kognitivních schopností
- kritického myšlení
- dialogu ve třídě
- emočních a sociálních schopností.

Výzkumy pod záštitou organizace SAPERE uvádějí i další přínosy:

- **v oblasti kognitivních schopností** – zvýšení o přibližně sedm IQ bodů, rozvoj je markantní hlavně u znevýhodněných studentů s nižšími rozumovými schopnostmi
- **v oblasti sociální** – zlepšení komunikačních schopností, schopnosti projevit nesouhlas s respektem, zlepšení sebevědomí, koncentrace, upevnění mezilidských vztahů
- **v oblasti mentálního zdraví** – zvýšení sebedůvěry a sebeúcty, schopnosti reflexe, respektu k ostatním, přijetí rady.
- **v oblasti odolnosti vůči extremismu** – se děti stávají kriticky myslícími neagresivní cestou

(SAPERRE Research brochure, 2013)

Filosofie pro děti je také vhodná pro jedince, kteří jsou rezervovaní a tišší, protože různými technikami facilitátor může dopomoci, aby se více projeví, to může přispět ke zvýšení sebevědomí a zmenšení ostýchavosti. Dále také FPD podporuje společné řešení problémů, pocit sounáležitosti ke skupině, anebo také zvýšení empatie.

Filosofie pro děti a kontroverzní témata

Domníváme se, že metoda Filosofie pro děti je vhodná pro probírání kontroverzních témat na prvním stupni ZŠ. Ideální je, že děti samotné si zvolí, jak budou na problém nahlížet, učitel může připravit podnět, děti by si však konkrétní otázku už měly volit samy. Při citlivějších tématech je i výhodou role učitele jako facilitátora, který má větší šanci, že děti zbytečně neovlivní svým názorem. Filosofie pro děti je pokládána hlavně jako prostředek k dalšímu rozvoji (viz přínosy Filosofie pro děti), určitě byla ale původně myšlena i jako metoda pro dosažení vyšších cílů v rámci výchovy, do kterých lze zařadit i zvládnutí kontroverzních témat.

Thomas E. Wartenberg ve své knize *Big Ideas for Little Kids* (z angličtiny „Velké myšlenky pro malé děti“) navrhuje praktický seznam pro děti s názvem *Jak filozofujeme* a také základní pravidla filosofické diskuse. Na základě jeho rad z těchto dvou seznamů (s. 33 a 41) by základní zásobník pravidel a rad pro třídu při filosofování mohl znít takto:

- Před tím, než něco řekneme, si to dobře promysleme.
- Odpovídáme na otázky jasně a srozumitelně.

- Pro svá stanoviska máme pádné argumenty a předkládáme i praktické příklady.
- Posloucháme pozorně a potichu, když někdo mluví.
- Přemýšlíme o tom, co někdo řekl.
- Rozhodneme se, jestli s ostatními souhlasíme, nebo ne a proč.
- Respektujeme, co ostatní řekli.
- Předkládáme praktické protinávry, když s něčím nesouhlasíme.
- Zlepšujeme svá stanoviska na základě kritiky ostatních.
- Společně zažíváme při přemýšlení zábavu.

(zkráceno a upraveno autorkou, s. 33 a 41, Warteberg 2009)

Možná úskalí Filosofie pro děti

Problém může nastat, pokud se učitel nechce částečně vzdát své obvyklé kontroly nad pracovním procesem, je totiž potřeba, aby učitel byl v roli facilitátora. Dalším úskalím může být čas, který je potřeba věnovat takové hodině. Učitel by se měl nad hodinou dopředu zamyslet a připravit vhodný podnět. U samotného procesu poté není jisté, jak dlouho bude trvat. Pokud chce učitel projít všemi fázemi popsány výše v této kapitole, musí program dne upravit.

Negativa jsou závislá hlavně na učiteli, na kterém leží největší břímě, pozitiva pořád převažují. Navíc je tato metoda už léty prověřena a zabývalo se jí už mnoho výzkumů, které potvrdily mnoho pozitivních výsledků (srov. s Colom, 2014 a Wiser Wales Project, 2012).

4.2 Persona Dolls

Persona Dolls je metoda, která využívá při práci s dětmi tzv. panenky s osobností (z angl. Persona Dolls). Hlavním cílem je boj proti předsudkům, při kterém se děti však také učí mluvit o jiných problémech, zlepšují se v empatii a otevírají se více světu. Tato metoda se hodí hlavně pro menší děti, které sice chápou, že panenka není živá, zároveň milují všemožné hry na „jako“. S panenkou sdílí své pocity a názory, které by mnohdy ani jinak nevyslovily.

V České republice byla metoda představena v roce 2012, avšak počátky metody zasahají až do 80. let 20. století, tehdy první panenku použila učitelka Kay Taus ve školce

v Kalifornii (Acar 2017, s. 98). Vzdělávací sekce organizace Člověka v tísní Varianty ve spolupráci s německým Institutem pro situační přístup (Institut für den Situationsansatz) v průběhu let proškolovala první české pedagogy v této metodě. V roce 2015 byli proškolení první certifikovaní lektori v ČR, kteří provozují kurzy pro další pedagogy (Varianty, b.r.).

Charakteristika panenky

Cheryl Lynn Johnson, specialista na rozvoj dítěte z univerzity z Vancouveru, popisuje panenky následovně: Persona Dolls jsou panenky, ale ne hračky. Tyhle panenky jsou vyrobeny a oblečeny tak, aby se podobaly skutečným lidem. Každá má svůj životní příběh, jméno, pohlaví, rasu a osobnost. Je na učiteli, aby panenku dětem představil. (...) Její život se dále rozvíjí jako ten náš. Persona Dolls nejsou loutky, avšak často můžou nabídnout stejné přínosy. Děti s nimi více než ochotně mluví a skupinové diskuse, které s panenkami souvisí, jsou příležitostmi, jak reflektovat důležité sociální problémy v bezpečném a nenuceném prostředí (Pierce, Johnson, 2010, s. 106).

Hlavní cíle pro práci s Persona Dolls:

Podle Felcmanové a kol. (2015, s. 10) jsou hlavními cíli této metody:

- Posílit sebevědomí dítěte ve vztahu k jeho vlastní identitě a identitě jeho blízkých (skupin).
- Umožnit dětem zažít rozmanitost.
- Podnítit kritické myšlení vůči předsudkům, jednostrannosti a diskriminaci.
- Podpořit děti, aby vystupovaly proti předsudkům a diskriminaci.

Teoretická východiska metody

Metoda Persona Dolls vychází z **vědomé práce s předsudky** a ze **situačního přístupu**. Předsudky jsou přirozenou součástí lidských životů, i těch dětských. Je proto důležité s předsudky pracovat v průběhu života, obzvláště s dětmi, u kterých hrozí vytvoření předsudků, které si ponесou až do dospělosti, kdy je těžší se jich zbavit a kdy můžou gradovat až k diskriminaci. Podle Acara vznikají první předsudky už v 2,5 letech. Je proto potřeba vést již opravdu malé děti k toleranci k odlišnostem, což se projeví na jejich budoucích postojích (srov. s Acar, 2017, s. 97). Navíc děti a mladí lidé mají větší

prostor a šanci na rozdíl od starších generací získat schopnosti a dovednosti potřebné k tomu, aby se stali tolerantními a otevřenými (srov. s Šišková, 2008, s. 176).

Učitelé mají velkou zodpovědnost za individuální rozvoj každého dítěte zahrnující také rozvoj respektu pro odlišnosti (Acar, 2017, s. 98). Tím, že se do třídy dostane panenka, která je v určitém ohledu jiná, je dětem umožněno setkání se s odlišností a diskutování o ní ve školním prostředí. Děti si také více uvědomují svou identitu, protože porovnávají sebe a jiné osoby. Při společných diskusích v rámci metody Persona Dolls se děti učí hlavně kritickému myšlení vůči stereotypům a předsudkům, jsou také podporovány, aby byly aktivní při setkání se s diskriminací a nějakým způsobem zakročily (Felcmanová a kol., 2015, s. 18).

Druhým východiskem této metody je tzv. *situační přístup*. „*Situační přístup je pedagogický proud, který se prosazuje posledních 40 let v Německu. (...) Pedagogika se orientuje na klíčové momenty v každodenním životě dětí, učení má tedy probíhat v „reálných situacích“.* (...) *Pedagogové zohledňují především přání a potřeby dětí a jejich rodin a to, co právě řeší a znají.*“ (in Felcmanová a kol., 2015, s. 115)

Práce s Persona Dolls

Panenko, jak už bylo řečeno, není hračka. Je důležité, aby se k ní učitel i děti chovali s respektem. Učitel by měl dětem vysvětlit, že se nejedná o skutečné dítě, ale budou si spolu s dětmi představovat, že se jedná o skutečnou osobu. Persona Dolls by neměly být používány jen pro problematická témata, měly by s dětmi sdílet také radostné a pozitivní aspekty jejich života přesně tak, jak je to i v reálném životě (Felcmanová a kol., 2015, s. 29).

Učitelé musí na začátku stanovit pravidla, např. jak se děti můžou chovat k panence, jestli ji mohou hladit, vzít si ji domů, dále také pravidlo, že v diskusích by měl mluvit jen jeden atd. Učitel nemluví jako panenka, avšak překládá, co panenka říká, ve třetí osobě. Musí být z jeho rozmluvy jasné, kdy mluví on a kdy předává dětem to, co slyšel od panenky, která mu svou výpověď zašeptala do ucha (Felcmanová a kol., 2015, s. 30).

Před prvním použitím panenky si učitel musí ujasnit krom pravidel i základní organizaci takových hodin. V příručce Aleny Felcmanové (2015) se doporučuje používat panenku dvakrát do měsíce podle potřeby, zařazovat tyto hodiny např. místo ranního kruhu, ideálně by skupina neměla být vyšší než 12 žáků, což v obvyklých českých třídách

není moc uskutečnitelné. Délka návštěvy závisí hlavně na věku dětí, u menších dětí je lepší nepřesahovat délku 15 minut, u starších je možno dobu prodloužit na 30 minut. V příručce také nastiňují, jakou by každá návštěva měla mít strukturu. Mezi pět základních kroků patří: úvod / představení, popis situace, identifikace pocitů, diskuse a zpracování řešení a uzavření příběhu (Felcmanova a kol., 2015).

Pro podrobnější informace o této metodě doporučujeme nahlédnout do výše zmiňované příručky, případně zúčastnit se kurzu.

Metoda Persona Dolls a kontroverzní témata

Metoda Persona Dolls je velmi užitečná při probírání potenciálně kontroverzních témat s malými dětmi (Goodall, 2007, s. 31). Používá se hlavně při probírání témat jako diskriminace, odlišnost, předsudky atd. Tato témata jsou bezpochyby kontroverzní a hlavně velmi aktuální v době, kdy probíhá tzv. migrační krize a téma uprchlíků je momentálním denním chlebem nejen médií. Tuto metodu však můžeme využít i při diskutování jiných témat, která jsou kontroverzní, přestože se může zdát, že k tomu tato metoda nebyla primárně určena. Jde hlavně o invenci pedagoga, který musí umět propojit daný problém, který chce probírat, a účast panenky.

Tato metoda je velmi vhodná pro mladší děti, kterým může panenka velmi pomoci se vcítit do druhých a rozpovídat se. Pro starší děti (přibližně od třetí třídy) je vhodné použít jiné metody, které jsou naopak méně vhodné pro první a druhou třídu. Použití panenky samo o sobě vybízí k tomu, aby tato metoda nebyla aplikována ve starších ročnících, kde může hrozit, že děti si budou připadat již staré, aby si hrály na to, že si povídají s panenkou. Bylo by zde nebezpečí, že děti začnou diskuse nebrat vážně. Vše však závisí na konkrétní skupině dětí. Vhodnost pouze pro menší děti může být jednou z nevýhod této metody. Na druhou stranu, pokud chceme s dětmi na prvním stupni hovořit o kontroverzních problémech, je vhodné začít co nejdříve, tedy tato metoda může být skvělá jako začátek pro probírání těchto témat.

Další z nevýhod Persona Dolls může být ta, že, pokud se učitel rozhodne využít této metody ve své praxi, je více než vhodné, aby prvně navštívil kurz zaměřený na tuto metodu, protože zavádění panenky do třídy není nejjednodušší bez základních teoretických znalostí a praktických zkušeností. Po kurzu je také vhodné najít si zkušenějšího partnera,

který bude alespoň v začátcích zavádění metody pomáhat. Navíc je zde samozřejmou nutností i pořídit si panenku Persona Dolls, což znamená i finančně investici.

Velikou předností této metody je, že se děti učí schopnost empatie. Vcitování do druhých může velmi pomoci při boji proti předsudkům i při respektování odlišností. Persona Dolls se snaží pracovat s realitou, kdy panenka má představovat reálnou osobnost s reálnými problémy. To mladším dětem velmi ulehčí možnost diskutovat o konkrétním problému, protože u nich převládá konkrétní myšlení.

Děti se díky metodě stávají otevřenějšími, nebojí se panence svěřit a nemají problém ji respektovat. *„Děti vnímají panenku jako svou kamarádku, ve spontánním projevu se kní chovají jako k sobě rovné.“* (Felcmanová a kol., 2015, s. 23) Pravděpodobně tak budou i ochotněji diskutovat o kontroverzním problému, který před ně učitel postaví.

4.3 Literární výchova

Všechny metody zmíněné v této kapitole nemusí být používány v hodinách samostatně. Mohou (a většinou se tak i děje) se různě doplňují a kombinují. Literární výchovu jsme zahrnuli do samostatné podkapitoly, protože má svá specifika, i když spadá částí i do metody Filosofie pro děti, protože prvotní myšlenkou FPD bylo, aby podnět pro diskusi v rámci této metody byl nějaký filosofický příběh. Avšak podněty k filosofické diskusi mohou být i jiné, navíc literární výchovu mohou učitelé k probírání kontroverzních témat využívat, aniž by věděli o FPD, proto zařazujeme literární výchovu jako způsob zabývání se KT zvlášť.

Využití literárního díla k probírání kontroverzních témat se jeví jako nejpřístupnější metoda, protože literární výchovu učitelé i děti znají a často se i učitelé snaží s dětmi probírat obsah díla podrobněji s ohledem na velké myšlenky v něm obsažené. Literární výchova je navíc i pravidelnou součástí vyučování. Na druhou stranu cíle literární výchovy jsou primárně jiné (viz RVP ZV). Jedná se sice o „výchovu“, takže se předpokládá i výchovná funkce, ve většině případu jde však na prvním stupni ZŠ hlavně o samotnou dovednost čtení, pochopení textu a jeho interpretaci, trochu literární teorie, takže na „výchovu“ už mnohdy nezbyvá čas.

Práce s literárním příběhem přitom skýtá mnoho příležitostí, jak s dětmi probírat i závažná aktuální témata, toho si byl vědom i M. Lipman při tvorbě metody Filosofie pro děti. Literatura má moc nás něčemu naučit, obohatit nás a také nás změnit (Cairney, 2011, s. 38). Úžasné na literatuře je také to, že děti jsou dychtivé povídat si o příbězích a sdílet své názory a pocity z četby (Wartenberg, 2009, s. 11).

Literární výchova představuje hlavně velký prostor, který může poskytnout učitelům, i když např. tvrdí, že na probírání kontroverzních témat není ve škole čas, protože literární výchova je součástí předmětu český jazyk a literatura.

Literární dílo také může obsahovat velkou šířku názorů na různá témata. Podle Cairneyho některým dětem, které měly to štěstí, že se jim v životě ještě nic zlého nestalo, může kniha poskytnout první zkušenost s tématy jako nenávisť, smrt, nemoc, izolace, válka, rozvod atd. Knihy nám umožňují reflektovat tyto a jiné zkušenosti, a tak i více porozumět světu a nám samotným (Cairney, 2011, s. 38).

Skrze příběhy se dětem daná situace či problém přiblíží a téma je rázem reálnější, takže je snadnější pro děti o něm mluvit a nevdí, že nemají zcela rozvinuté abstraktní myšlení. Koc tvrdí, že knihy jsou klíčové při seznamování se dětí se světem. Děti porovnávají vlastní zkušenosti a myšlenky s těmi, o kterých si přečtou (Koc, 2004, s. 93).

V rámci literární výchovy se však nemusí pracovat jen se samotným příběhem jako takovým, je vhodné také využívat metod kritického myšlení, které významným způsobem mohou pomoci ke správnému uchopení kontroverzních témat.

Jak vybrat kvalitní dětskou literaturu vhodnou pro probírání kontroverzních témat

K. Koc (2004, s. 95) ve svém článku zmiňuje sedm kritérií, na které by měli učitelé hledět při výběru vhodné literatury, ve které se objevují morální dilemata. Níže zmíněná kritéria převzal z různých zdrojů a poupravil je. Ve svém článku se zabývá hlavně mravní výchovou, avšak tato kritéria jsou použitelná i pro probírání kontroverzních témat. Použili jsme tento výčet kritérií a snažili se nalézt paralelu k probírání kontroverzních problémů. Morální dilemata a kontroverzní problémy mají k sobě blízko, nejsou ale zcela totožné.

- *Příběh by měl mít dobře vymezené morální dilema.*⁵ → Literární dílo by mělo obsahovat nějaký problém, který by se dal považovat za kontroverzní. Mělo by být také z příběhu jasné, o jaký problém se jedná.
- *Myšlení a schopnost rozhodovat se postav z příběhu by mělo být na stejné, nebo o trochu vyšší úrovni než myšlení a schopnosti dětí ve třídě.* → Kontroverzní problém v příběhu musí být adekvátní k myšlení dětí, neměl by být ani příliš vzdálen reálnému životu dětí.
- *Na příběh by mělo být snadné navázat aktivitami, např. dramatickou scénkou, malováním, dobrou diskusí atd.).* → Kontroverzní problém z příběhu by měl být uchopitelný i jinak než literární výchovou. Po přečtení příběhu by mělo být snadné následně s dětmi podniknout různé aktivity.
- *Příběh by měl být sám o sobě dost kvalitní, např. dobrý a zajímavý by měl být děj, postavy a hlavně konec příběhu.* → Literární dílo by mělo být kvalitní nejen, co se týče stránky výchovné, ale i obsahové a formální.
- *Příčiny a následky v příběhu by měly být jasné a logické.* → Kontroverzní problémy objevující se v literárním díle by měly být reálné a jasné, děti by skrze příběh nebo pomocí diskuse (příp. jiných aktivit) měly pochopit příčiny a následky tohoto problému. Postavy v příběhu by měly uvažovat logicky.
- *Příběh by měl pomoci zlepšovat kritické myšlení dětí.* → Literární dílo by mělo pomoci vidět dětem určitý problém z více perspektiv a zamyslet se nad různými úhly pohledů. Tím se bude zlepšovat jejich schopnost kritického myšlení.
- *Postavy z příběhu by měly ztělesňovat odlišné typy lidí, ať už po stránce fyzické, sociální nebo emocionální. Měly by také vyrovnaně reprezentovat dobro a zlo.* → V tomto posledním bodě lze vidět, že morální dilemata a kontroverzní problémy rozhodně nejsou totéž. Při probírání kontroverzních témat nelze jednoznačně říci, co je dobré a co je špatné, pokud se nejedná o morální kontroverzní problém. Příběh by měl v dětech vzbuzovat jasnější představu o tom, jaké např. protipóly a různé názory na problém existují. Tohle nemusí být explicitně napsáno v příběhu, avšak v aktivitách následujících po čtení příběhu by poté děti neměly mít problém o těchto protichůdných názorech diskutovat.

⁵ Věty z tohoto výčtu zvýrazněny *kurzivou* jsou autorkou přeložené věty z Koc, 2004, s. 95.

Dětská literatura a kontroverzní problémy

Dětská literatura prochází stále změnami. Na druhou stranu lze říci, že některé věci se příliš nemění, už od nepaměti má např. literatura své důležité místo i ve výchově.

Podle Lipmanové je úděl dětských nakladatelství specifický v tom, že cílovou marketingovou skupinou jsou rodiče, přičemž ale text musí zažehnout touhu po snění a vědomostech právě v dítěti. Nakladatelství tak musí vyjít vstříc rodičům a zároveň uspokojit dětské potřeby po získávání informací. Knihy vždycky byly pro rodiče mostem, jak s dětmi diskutovat i o obtížnějších tématech jako rozvod, smrt nebo přátelství (Lipman, 2009, s. 24).

Tradiční pohádky a bajky v sobě mají poučení, děti se skrze tyto a jiné příběhy setkávají s tématy, která mnohdy hraničí s určitou mírou kontroverze. Nynější doba je však velmi příznivá i pro více kontroverzní knihy. Novodobí autoři se již nebojí do svých knih zapojovat taková témata.

Knihy mohou být kontroverzní dvojitým způsobem, buď jsou kontroverzní samy o sobě, např. jejich obsah se může jevit nevhodným pro daný věk (otázky sexu a sexuality, vraždy atd.), nebo kniha pouze pojednává o kontroverzním problému, tyto knihy lze považovat za cenné pro rozvoj porozumění kontroverzním problémům (Myhill, 2007).

Příkladem kontroverzní knihy tohoto desetiletí je kniha *Princ a princ* od nizozemské autorky Lindy de Haan, jejíž hlavní kontroverze, jak už název napovídá, spočívá v tom, že hlavní postava je homosexuál. Kontroverznější na tom však je, že překladatelka této knihy označuje knihu vhodnou již pro tři až čtyřleté děti (Kubíčková, 2013). Kniha vzbudila ve veřejnosti rozporuplné pocity.

Naopak kniha *Myši patří do nebe* od české autorky Ivy Procházkové se pouze dotýká kontroverzního tématu – smrti. Smrt se nemusí zdát příliš kontroverzním tématem pro dospělé či starší žáky, avšak pro mladší školáky, kterým je tato kniha určena, je toto KT adekvátní. Kniha *Začarovaná třída* od Ivony Březinové se zase zabývá romskou otázkou, která je v dnešní době stále aktuální. Tato kniha také vzbudila rozporuplné ohlasy, autorka nakonec knihu ještě přepracovala, protože byla nařčena z rasismu (Literární noviny, 2012). Tato kniha může být tedy považována i jako kontroverzní sama o sobě. Dalším příkladem je kniha *Medvídek Kuma*, jehož autorka Martina Skala citlivě přibližuje dětem environmentální problémy.

Při používání literárních textů jako média pro probírání kontroverzních témat je důležité, že s literaturou se zachází jako s uměleckým artefaktem a ne jako se ztělesněním pravdy, z čehož vyplývá, že je důležité se na texty dívat kriticky (Myhill, 2007).

Často se můžeme setkat i tzv. globální literaturou a s ní spojenými globálními tématy. Podle Monobe (2014) může učitel pomoci žákům k hlubšímu porozumění globálním problémům nalezením půdy pod nohama právě skrze literaturu. Ta jim otevře cestu ke vstoupení do neznámého světa a umožní jim seznámit se s novými postavami a lidmi, se kterými se ještě nesetkali. Díky globální literatuře mohou žáci lépe porozumět, jak jedna celosvětová událost může mít vliv na mnoho dětí a lidských životů a jak tato událost může být vnímána a interpretována různě jinými zeměmi a lidmi (Monobe, 2014, s. 72).

Možná úskalí

Domníváme se, že mezi možná úskalí, se kterými se při probírání kontroverzních problémů skrze literaturu můžou učitelé setkat, patří:

- výběr kvalitní a vhodné literatury, případně tvorba takového materiálu
- zaměření dětí pouze na popis děje
- jednostranný pohled na problematiku (např. z pohledu hlavního hrdiny)
- více cílů v jedné hodině (např. rozvíjení gramotnosti, teorie literatury)
- přílišná délka průběhů (někdy totiž není vhodné příběhy zkrátit, protože se může vytratit pointa)

Výhody použití literární výchovy k probírání KT

Jednou z největších výhod je celkové postavení literární výchovy a literatury samotné na školách. Literární výchova na rozdíl oproti např. filosofii pro děti či dramatické výchově je součástí každého ŠVP a má své pravidelné místo v rozvrhu. Učitelé na prvním stupni tak nemusí vyhrazovat hodinu zvlášť, stačí najít vhodný příběh.

Další výhodou je i to, že učitelé nemusí navštívit žádný speciální kurz. Na pedagogických fakultách⁶ se zdůrazňuje výchovná stránka literární výchovy. Budoucí učitelé by tak měli být zvyklí v příbězích hledat tzv. *velké myšlenky* a klást i jiné cíle než ty týkající se pouze literární gramotnosti.

⁶ z vlastní zkušenosti autorky alespoň na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Třetí výhodou je velké množství literatury, ze které může učitel čerpat. Na druhou stranu je důležité si uvědomit, že kvalitní příběh nestačí k probírání kontroverzních témat. Učitel musí před / během / po čtení zařadit také další vhodné aktivity.

Čtení zajímavých knížek může krásně propojit učení se zábavou. Jeden chlapec z výzkumu Rebecy Butler v diskusi po přečtení příběhu poznamenal, že během čtení příběhů by mělo být dětem umožněno popustit uzdu fantazii, děti se tak můžou zároveň učit o světě a zároveň i bavit (Butler, 2015, s. 252).

Čtení kvalitních dětských knih a následné pracování s nimi ve třídě je přínosné pro zlepšení systematického a analytického myšlení dětí, může být však také i důležitým nástrojem pro morální rozvoj dětí (Koc, 2004). Navíc používání literatury pro probírání KT má vliv jak na kognitivní, tak i afektivní stránku osobnosti dětí, příběh má vliv na jejich myšlenky i pocity a rozvíjí jejich logické uvažování i empatické cítění (Myhill, 2007).

4.4 Dramatická výchova

Mnoho lidí má drama spojené se zábavou, divadelní hrou, filmem v televizi nebo kinem, avšak drama může být i unikátní pedagogickou metodou, která může přinést nový, svěží pohled na kontroverzní témata (Hennessy, 2007, s. 41). Drama je velmi univerzální metoda, lze ji využít snad ve všech předmětech ve škole. Ani probírání KP není výjimkou a naopak může být považováno za více než ideální použití této metody na prvním stupni ZŠ, protože může sloužit jako určitá kompenzace při probírání někdy příliš abstraktních témat, která si tak děti zažijí na „vlastní kůži“, čímž se témata stanou konkrétnějšími. Jisté abstraktní situace se stávají reálnými (ne v pravém slova smyslu) a děti si tak samy na sobě zkusí, jaké je to být v určité roli, mít určitý problém atd. Dramatická hra může navíc také pomoci dětem rozšířit povědomí o lidech z jiného sociálního a kulturního prostředí (Monobe, 2014, s. 70).

Metody dramatické výchovy jsou nejen zábavné, ale učení činí také smysluplným. Žáci jsou při nich aktivní, zároveň při nich myslí, konají i citově se angažují (Stará, 2004, s. 45).

Použití metod dramatické výchovy (DV) je přínosné také proto, že během dramatických aktivit dochází k rozvoji klíčových kompetencí, hlavně kompetence komunikativní a sociální a personální. „Z podstaty dramatické výchovy vyplývá, že právě

tyto dvě kompetence se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy, jsou její vlastní doménou.“ (Provazník, 2005)

Během dramatických metod žáci rozvíjí své komunikační dovednosti a skrze drama nacházejí i jiné způsoby, jak lze s ostatními komunikovat. Učí se také vžívat do role a podle toho komunikovat. Důležitou a nedílnou součástí hodin dramatické výchovy je i následná reflexe a diskuse, kde žáci mají za úkol hodnotit, argumentovat, případně diskutovat nad vyvstalým problémem.

Divadlo téměř vždy není jen o jednom člověku, avšak o spolupráci více lidí. Tzv. rolové hry, kdy žák má určitou roli, kterou má představit, přispívají k celkovému rozvoji osobnosti, mimo jiné se člověk hraním někoho jiného dozvídá spoustu věcí i sám o sobě. Žáci se také učí umění improvizace a snaží se adekvátně interagovat s ostatními spolužáky. Drama také představuje speciální druh spolupráce, kdy skupina je společně zcela ponořena do spleti událostí příběhu (Hennessy, 2007, s. 43).

Mimo zmíněné dvě klíčové kompetence je vhodné mezi ně zařadit také kompetenci k řešení problémů, kterou lze v hodinách DV rovněž rozvíjet, obzvláště pokud se využijí dramatické metody k probírání závažnějších témat.

Při tzv. **sociálním dramatu**, které se zabývá každodenními sociálními problémy, si děti procvičují proces řešení problému skrze rolové hry s vrstevníky; navíc při takovém skupinovém řešení problémů si děti uvědomí, že každý člověk má důležitý a jedinečný pohled na svět (Pecaski McLennan, 2012, s. 407).

Podle Monobe učitel může využít dramatických aktivit k vytvoření prostoru nebo místo „na hraní“, kde žáci mohou podpořit rozvoj svých sociálních představ, a tak propojit své životy s životy ostatních. Kreativní dramatická hra je možností, jak zábavným způsobem objevovat jiné perspektivy a situace (Monobe, 2014, s. 70).

Drama a kontroverzní problémy

Hodina zaměřená na probírání KT s využitím metod DV by měla být učitelem opět velmi dobře promyšlena a organizována. Na začátku je nutné děti „navnadit“ a stimulovat nějakou zahřívací aktivitou. Ty pomáhají dětem uvolnit se a podpořit v nich pocit soudržnosti ve skupině, zatímco zaktivizují své tělo i mysl (Pecaski McLennan, 2012).

Poté by měly probíhat vlastní dramatické aktivity, některé mohou být individuální, většina by však měla být skupinových. Podnětem pro ně může být nějaký konkrétní problém, příběh nebo videoukázka atd. Pokud je podnětem nějaký příběh, děti např. můžou mít za úkol vytvořit živé obrazy sestávající se z nejsilnějších momentů z tohoto literárního díla.

Jednou z vhodných a také nejčastějších metod je již zmíněná rolová hra, kdy si děti zkusí dívat se na problém z jiné perspektivy a být v jiné roli. To může markantně přispět k rozvoji tolerance a naopak zbavení se předsudků.

Mezi další vhodné dramatické aktivity podle Myhill (2007, s. 55-57) např. patří:

- **Ulička svědomí (Conscience alley):** Jeden z žáků je zvolen jako soudce, ostatní si stoupnou tak, aby vytvořili alej. Jedna řada má dávat důvody pro, druhá řada proti určitému tvrzení / problému. Nakonec soudce rozhodne. Podobná je také aktivita hodný / špatný anděl.
- **Sledování myšlenek (Thought cracking):** Skupiny mají improvizovat na určité téma, v důležitém a vhodném momentu se scénka zastaví – zmrazí. Herci nebo diváci mají za úkol říct, co si postavy myslí.
- **Převzmi moc (Take the power):** Ve skupině mají žáci vymyslet výjev, kde lze vidět, kdo má jakou moc. Do výjevu poté vstoupí další spolužák, který tím změní rozložení moci.
- **Horké křeslo (Hot-seating):** Jeden z žáků sedí před celou třídou / skupinkou spolužáků v tzv. horkém křesle a odpovídá na otázky ostatních. Důležité je věnovat dostatečný čas přípravě otázek. Otázky mohou být z různých pohledů.
- **V kabátě experta (Mantle of the Expert):** Žáci berou na sebe roli experta, speciální informace jim může dát učitel nebo si je sami vyhledají. Po žákovi v roli experta to vyžaduje velkou míru zodpovědnosti, výhodou však je, že se zodpovědnost a moc přesouvá z učitele na žáky.

Pecaski McLennan (2012) při využití metod *sociálního dramatu* doporučuje prvně sehrát scénku podle určitého scénáře (taková scénka ukazuje nevyřešený, či špatně řešený problém) a poté nechat na dětech, ať scénku přetvoří tak, aby se daný problém konečně vyřešil, či vyřešil lépe. Na samotný závěr následuje diskuse o tom, jaký vliv měla změna ve scénce a jestli by se daný problém mohl řešit ještě jinak (Pecaski McLennan, 2012).

Je nezbytné, aby učitel vytvořil emocionálně bezpečné a důvěrné prostředí, aby děti mohly svobodně vyjádřit své emoce, myšlenky a pochyby o daném tématu (Monobe, 2014, s. 73). Obzvláště v závěrečné fázi, kdy by měla proběhnout diskuse a reflexe, je důležité, aby si všichni navzájem naslouchali, věřili a projevovali tolerantně. Učitel by měl mít, stejně jako v ostatních metodách, roli facilitátora (viz role učitele u metody Filosofie pro děti), který by měl také dávat pozor, aby se diskuse zaměřovala spíše na obsah, než na dramatické provedení daného tématu (Ross, 2014).

Závěr vyučovací jednotky by měl také sloužit jako zklidnění po náročné aktivní práci, téma by se mělo určitým způsobem ukončit, aby děti byly připravené po přestávce na vyučování jiných předmětů.

Možná úskalí

Je důležité, aby učitel držel dramatické aktivity v patřičné míře na uzdě. Drama vyžaduje od dětí aktivní práci, která je mnohdy zábavná, je tedy velmi snadné, aby se děti odchýlily od původního cíle probírání určitého vážného tématu a braly toto téma na lehkou váhu, či na něj dokonce zapoměly. Je tedy obzvláště klíčové, aby byla hned na začátku nastavena pravidla, aby nedošlo k odklonu od tématu a problémům s kázní.

Problematika cílů hodiny je zde patrná. Děti by měly mít na zřeteli, že cílem hodiny není drama samotné (i když částečně samozřejmě také může být), nýbrž probírání určitého problému, který mají pomocí metod dramatické výchovy řešit. Drama je v takových hodinách prostředkem, ne cílem jako takovým.

Jiným úskalím může být bojácnost některých dětí, kterým nemusí dramatické metody vyhovovat. Jedná se především o zakřiknuté děti, které mají problémy s komunikací, či méně sebevědomé děti, které se nerady předvádí před ostatními. Tyto děti mohou pociťovat větší napětí a strach. To lze však částečně zmírnit zásahem učitele, který je nemusí nutit do předvádění před celou třídou a může jim dát jinou roli. Na druhou stranu, takovým dětem by se měly dávat příležitosti, při kterých budou mít šanci zažít si tyto pro ně stresové situace v bezpečném a podporujícím prostředí, aby v budoucnu již netrpěli takovou mírou úzkosti.

Přínosy využití metod DV při probírání kontroverzních témat

Za hlavní přínosy dramatické výchovy považujeme:

- vžití se do rolí vedoucí k rozvoji empatie
- skupinová práce vedoucí k rozvoji sociálních dovedností
- možnost konkretizování abstraktnějších témat
- velké množství dramatických her a aktivit
- zábava i přínos zároveň

Využití dramatických metod otevírá jedinečnou příležitost pro překonání hranic při probírání kontroverzních témat. Díky kreativním možnostem a velké možnosti přizpůsobení u dramatických metod děti mohou zkusit „obout se do cizích bot“ a také propojit své znalosti a různé typy myšlení v mnoha disciplínách (Fitzpatrick, 2011).

Podle Holden dramatické (mimo jiné také jazykové) hodiny zaměřené na naslouchání a diskutování nabízí příležitost pro učitele pro nastavení rámce pro zabývání se emocionálními, citlivými a kontroverzními problémy. Žáky takové hodiny učí naslouchat, střídat se v rozhovoru, kriticky reflektovat a formulovat jejich vlastní názory založené na důkazech (Holden, 2002, s. 272).

4.5 Shrnutí 4. kapitoly

V souvislosti s kontroverzními problémy je důležité si uvědomit, že ne každý žák přichází do školy ze stejného prostředí a se stejnými schopnostmi a znalostmi, což vyžaduje po učiteli vzít v potaz rozdílnou zkušenost, kulturu a styl učení (Carr, 2007, s. 16).

Na učitele to přináší větší nároky, musí respektovat děti jako jedinečně osobnosti a přizpůsobit tomu výuku. Proto je vhodné metody různě variovat. Čtyři metody blíže popsané v této kapitole samozřejmě nejsou jedinými metodami, kterými je možné kontroverzní témata začlenit do výuky.

Krom čtyř zmíněných metod je doporučováno také zapojit např. prostředky výtvarné výchovy a pracovních činností. Dooly (2010, s. 28-29) souhlasí s argumentem, že umění může hrát pro děti a mladistvé důležitou roli při zvnitřňování jak hodnot, tak také

schopností řešit konflikty, kontroverze a strasti života. Výtvarná výchova může pomoci najít nové způsoby ztvárnění problému (Collados, 2010, s. 76-77).

Nově vzniklý program Zipyho kamarádi (blíže popsany ve výzkumné části) se také jeví jako vhodným programem pro projednávání KT.

5 Přínosy a úskalí zabývání se kontroverzními tématy na prvním stupni ZŠ

V předešlých kapitolách bylo zmíněno, proč je doporučováno zahrnout kontroverzní témata do výuky, a jaké přínosy tak mohou plynout pro děti. Byly však zmíněny i důvody, proč někteří učitelé tak nečiní, protože jsou zde určitá rizika a problémy, které mohou kvůli KT vyvstat. Probírání kontroverzních problémů s dětmi mladšího školního věku má samozřejmě své světlé i stinné stránky. V této kapitole budou shrnuty jak přínosy, tak i úskalí zabývání se kontroverzními tématy na školách. Nad vybranými úskalími budeme dále blíže polemizovat.

5.1 Přínosy

Podle Cathie Holden (2007, s. 59-60) je důležité na školách probírat kontroverzní témata, protože díky tomu:

- mají děti možnost se podívat na daná témata z více úhlů pohledů,
- děti rozvíjí své kritické myšlení,
- každé dítě má bez ohledu na jeho schopnosti příležitost účastnit se diskuse a sdělit v ní svůj názor,
- vznikne ve třídě příležitost pro otevřenou diskusi, kde hlavním cílem není najít nejlepší řešení, nýbrž nechat žáky poslouchat se navzájem a zkusit společně najít řešení, které je vhodné pro ně samotné,
- děti rozvíjí své komunikační dovednosti, včetně schopnosti naslouchat, což jim pomůže řešit obtížné problémy i v normálním životě,
- ve výuce se neopomíjí skutečné životní problémy, a děti se tak učí v reálném kontextu života.

Příručka *Teaching Controversial Issues* (Oxfam, 2006, s. 9), která propojuje probírání kontroverzních témat a GRV, uvádí tři klíčové oblasti, v rámci kterých dochází k rozvoji při implementování GRV, a tedy i kontroverzních témat do výuky:

- **v rámci oblasti znalostí a pochopení:** sociální spravedlnost a rovnost, rozdílnosti, globalizace a vzájemná závislost, udržitelný rozvoj, mír a konflikt;

- **v rámci oblasti schopností a dovedností:** kritické myšlení, schopnost efektivně argumentovat, schopnost postavit se nespravedlnosti a nerovnosti, respektování lidí a věci, spolupráce a řešení konfliktů;
- **v rámci oblasti postojů a hodnot:** smysl pro vlastní identitu a sebevědomí, empatie, smysl pro sociální spravedlnost a rovnost, ocenění a respektování odlišností, starost o životní prostředí a závazání se o udržitelný rozvoj, víra, že lidé mohou pomoci změně

I děti samotné dokážou mnohdy zdůvodnit, proč by se měly ve škole zabývat kontroverzními tématy. Jeden jedenáctiletý chlapec při rozhovoru s autorkami Claire a Holden (2007, s. 13) odpověděl:

- učíme se zdůvodňovat svá stanoviska a podávat pádné argumenty,
- můžeme se „obléci do cizí kůže“, a chápat tak jejich úhel pohledu,
- používáme při tom trochu více naši představivost,
- jsme si mnohem více vědomi toho, co se děje ve světě,
- spolupracujeme na problému společně.

Zajímavý pohled na přínosy probírání KT má také Stradling, který rozlišuje přínosy zaměřené na produkt a přínosy zaměřené na proces (Stradling, 1984 in Council of Europe, 2015, s. 16). Produktem je myšleno probírání kontroverzního problému pro samotný problém, který je důležitý řešit. Probírání KT je však možné chápat i jako proces, jehož přínosem je rozvoj různých schopností a dovedností.

Podle Goodalla by pedagogičtí pracovníci měli dělat vše, co je v jejich silách, aby nezapomněli na dětské obavy ohledně jejich budoucnosti a budoucnosti světa. Děti totiž potřebují příležitosti, aby mohly rozvíjet odolnost a pocit kontroly nad jejich budoucností (Goodall, 2007, s. 37). Tuto příležitost jim může poskytnout právě učitel při výuce.

5.2 Úskalí

Vždy je dobré se na věci dívat z více stran a zkoumat jak výhody, tak i nevýhody. Krom přínosů, které přináší probírání KT na školách, existuje i řada úskalí, rizik, někdy i problémů, které se mohou objevit.

Příručka Living with Controversy (Council of Europe, 2015, s. 17) uvádí pět oblastí úskalí, které přináší probírání kontroverzních témat:

- nevhodný učební styl učitele a jeho předpojatost,
- citlivost témat,
- narušení klimatu třídy, možnost vzniku konfliktů mezi žáky a obtížná kontrola nad žáky,
- nedostatek potřebných znalostí ze strany učitelů i žáků,
- vyvstávání dalších spontánních otázek žáků, na které je hlavně pro učitele těžké najít odpovědi.

Oulton zkoumal postoje učitelů prvního i druhého stupně na probírání kontroverzních témat na školách. Tito učitelé uvedli jako hlavní zábrany a omezení časovou náročnost aktivit (např. rolové hry, průzkum), nedostatek učebních materiálů, pomůcek, ale i schopnosti žáků se soustředit, v dnešní době je totiž podle nich těžké děti zaujmout. Někteří také zmiňovali nedostatečnou přípravu k probírání KT. Učitelé prvního stupně si navíc stěžovali, že učivo, které musí probrat, jim zabere hodně času, a tak již nezbývá prostor pro KT (Oulton, 2004 s. 498-499).

Konkrétní názory učitelů na probírání KT byly zkoumány také v Pákistánu. Jedenáct pákistánských učitelů z průzkumu Deanové a Joldoshalievové (2007, s. 177), kteří se zúčastnili sociálně-vědního kurzu zabývající se probráním kontroverzních problémů, zmínili dlouhý seznam úskalí, avšak pouze dva přínosy. Přestože některá úskalí jsou dána specifickou situací v této zemi, většina zmiňovaných úskalí je aplikovatelná i na jiné země. Mezi úskalí a argumenty proti probírání KT tyto učitelé zahrnuli:

- nedostatek času kvůli důrazu na zvládnutí učiva,
- příprava na zkoušky a testy na úkor všeho jiného,
- absence kontroverzních témat v učebnicích,
- vnímání kontroverzních témat jako moc senzitivních pro diskusi ve třídě,
- strach z následků daný zúženým pohledem lidí z vedení školy nebo širší veřejnosti,
- kultura, která zakazuje vyjadřovat kontroverzní názory,
- strach, že započne konflikt mezi žáky,
- učitelův nedostatek znalostí a schopností pro probírání sporných situací.

Jednou z nevýhod probírání kontroverzního problému může také být bezvýhodnost tohoto problému. Podle Hickse jsou často dospělí i děti přetíženi a frustrováni problémy, protože nejsou schopni jakéhokoliv činu, který by pomohl tyto problémy vyřešit. Tento autor navrhuje, že je lepší se prvně zaměřit na řešení daných situací a poté až na problém samotný, např. při probírání globálního oteplování začít obnovitelnými zdroji energie jako jedním z řešení tohoto problému (Hicks, 2007, s. 75). Martin zase nabádá, že, pokud dítě bude mít pocit, že není nic, co by mohlo udělat, je velmi pravděpodobné, že v budoucnu bude přenášet problémy na druhé lidi, protože bude mít za to, že se nejedná o jeho problém. Proto je důležité, aby učitelé vedli žáky od počátku k aktivitě. Žáci musí mít pocit, že mohou věci ovlivnit, a chápat, že je spoustu věcí, které mohou udělat buď sami, nebo společně s ostatními (Martin, 2007, s. 165).

Pokud shrneme výše uvedené zdroje, za klíčová úskalí zabývání se KT s dětmi prvního stupně ZŠ mohou být považována:

- ovlivnění názorů dětí učitelem,
- citlivost témat,
- konflikt s rodiči,
- nedostatek času, důraz pouze na učivo,
- nedostatek materiálů, náročné požadavky na práci i povahu učitele

Mnoho učitelů má výhrady vůči probírání kontroverzních problémů, protože mají obavu, že budou vnímáni jako **předpojatí nebo příliš ovlivňující žáky** (Carr, 2007, s. 16). Tento argument se objevuje hned v několika zdrojích (srov. s Hess, 2004; Berg, 2003), jedná se sice o oprávněný důvod proti probírání KT, avšak pokud si učitel bude více než vědom tohoto nebezpečí, nemusí k tomuto ovlivňování vůbec dojít. Učitel buď nemusí svůj názor před dětmi vyjevit, nebo může použít různé strategie, aby svůj názor sice řekl, avšak tak, aby tím děti neovlivnil. Jak bylo blíže popsáno v 1. kapitole, učitel by se měl snažit být více v roli tzv. facilitátora diskuse než v roli účastníka diskuse. Učitel nesmí záměrně vštěpovat dětem své názory, není ale v lidských silách být naprosto nezaujatý a objektivní, navíc u některých témat, např. z oblasti lidských práv, to ani není žádoucí (QCA, 1998, s. 56).

Dalším z již zmíněných argumentů je přílišná **citlivost** některých **témat**, obzvláště pro mladší děti. Vzdělání by se nemělo pokoušet ochraňovat děti před tvrdou a rozporuplnou realitou života dospělých, nýbrž by je mělo připravit řešit různé kontroverzní

situace s rozumem, tolerancí, s ohledem na morální hledisko a s potřebou vědět dostatečné množství informací (QCA, 1998, s. 56).

Předpokladem pro citlivé probírání KT je empatie a citlivost učitele, který musí svou třídu dobře znát. Důležité je, aby učitel vytvořil ve třídě bezpečné prostředí, kde žáci mohou probírat jakékoli téma svobodně a bez strachu, dále aby bral ohled na prostředí, kulturu a rodinu, ze které žáci pocházejí, a dával pozor na případný negativní dopad kontroverzních témat na emoce a sebevědomí dětí (Council of Europe, 2015, s. 8, 12, 16). Pokud se vyskytne ve třídě potřeba řešit velmi citlivé téma, jehož citlivost je závislá na nějakém konkrétním čase, nebo místě, je dobré použít tzv. *distanční strategii*, která spočívá v tom, že učitel představí jiné, avšak obdobné téma, které oproti původnímu problému zasadí do jiného méně citlivého prostředí (Fiehn, 2005, s. 21).

Hodně učitelů se obává, že probíráním KT se dostanou do **konfliktu s rodiči**, navíc si mimoto myslí, že rodiče neoceňují jejich práci na sociálním a morálním rozvoji žáků (Holden, 2004, s. 248). Holden však vyzkoumala, že jen menšina rodičů byla proti probírání kontroverzních a politických témat na školách. Z výzkumu také vyplynulo, že rodiče se často potýkají s nevědomostí a malou informovaností ze strany učitelů, je tedy opravdu potřeba, aby učitelé s rodiči více komunikovali, a navzájem si tak mohli více důvěřovat (2004, s. 257). Komunikace s rodiči je důležitou a nezbytnou součástí práce učitele i bez probírání KT, natož s nimi. Je však pravda, že i přes pravidelnou komunikaci může dojít ke konfliktu s rodiči kvůli KT, na druhou stranu k rozporu může dojít i ze zcela jiných důvodů, učitel se jim bohužel za svou kariéru pravděpodobně nevyhne. Učitel by měl pravidelně mluvit s rodiči, aby ti v něho získali důvěru. Obzvláště v případě KT je klíčové, aby rodiče věřili, že učitel je vhodným morálním a osobnostním vzorem pro děti.

Nedostatek času a nutnost věnovat se učivu zmiňuje Oulton (2004, s. 498-499) i Deanová s Joldoshalievou (2007, s. 177). Nesoulad mezi požadavky celostátního kurikula a skutečnou situací mapuje ve Velké Británii Holden. *Výchova k občanství* (zahrnující i zabývání se aktuálními kontroverzními problémy) je tam povinná pro sekundární stupeň školství (děti ve věku 11-16 let), pro primární stupeň (děti ve věku 5-11let) je tento předmět doporučený. Podle Holden se sice ví málo o skutečné situaci v primárním školství, ukazuje se však, že čas věnovaný hlavně triviálnímu na primárních školách je v rozporu s tímto doporučením. Školy sice někdy zahrnují projekty zaměřené na globální nebo společenské

problémy, považují je však za ztrátu drahocenného času, který mohl být věnován klíčovým předmětům (Holden, 2003, s. 24).

Je sice pravda, že učitel je limitován učivem, které musí s žáky probrat, avšak na druhou stranu RVP ZV obsahuje krom učiva i tzv. průřezová témata a klíčové kompetence, které by měly být také součástí normální výuky, a tyto dvě položky souvisejí s kontroverzními tématy, jak bylo blíže popsáno ve 3. kapitole. Navíc kontroverzní témata mohou být implementována do výuky v rámci integrované tematické výuky do různých předmětů, čímž se může probrat jak téma samotné, tak i dané učivo. Když se jednou učitel začne zajímat o probírání kontroverzních témat, zjistí, že je nekonečně mnoho možností, jak je zahrnout do výuky (Berg, 2003, s. 15).

Učit kontroverzní témata není vůbec jednoduché (Holden, 2002, s. 269), klade to na učitele značné nároky, navíc v současných učebnicích se tato témata vyskytující spíše výjimečně, takže, pokud chce učitel dané téma probírat, musí si materiály a pomůcky zařídit převážně sám. Kvalitní **materiály**, které by byly vyvážené, čtivé a motivující, jsou většinou těžko k nalezení, nebo drahé (Soley, 1996, s. 9). Na druhou stranu v posledních letech začaly vznikat příručky zabývající se touto problematikou, které se dají zdarma stáhnout na internetu, většina z nich je však není dostupná v českém jazyce. Mezi takové příručky např. patří:

- Teaching Controversial Issues: a European Perspective (Berg, 2003)⁷
- Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (Council of Europe, 2015)
- Teaching Controversial Issues: Global Citizenship Guide (Oxfam, 2006)
- Agree to Disagree (Fiehn, 2005)
- Global Citizenship in the Classroom: A Guide for Teachers (Oxfam, 2015)

Učitel také musí obzvláště pečlivě vybrat vhodnou metodu a formu práce a dobře si promyslet cíl a plán hodiny. Měl by také zvážit schopnosti, hodnoty a postoje, které chce skrze danou hodinu nebo aktivitu rozvíjet (Oxfam, 2006, s. 8).

Příručka Living with Controversy (Council of Europe, 2015, s. 25) popisuje **kompetence učitele** potřebné pro probírání KT a rozděluje je to tří oblastí:

⁷ Další bibliografické údaje s odkazem ke stáhnutí všech uvedených příruček jsou uvedeny v seznamu použitých informačních zdrojů.

- **Osobnostní:** Učitel si je vědom svých vlastních hodnot a postojů, jak byly formovány a jaký můžou mít vliv na vlastní probírání KT. Učitel si je dále vědom, jaké jsou výhody a nevýhody sdílení svých postojů a názorů s třídou a kdy je vhodné tak učinit.
- **Teoretické:** Učitel rozumí, jak vznikají kontroverze a jakým způsobem se dají demokraticky řešit. Učitel rozumí významu zabývání se KT v rámci výchovy v demokratického občana a výchovy zahrnující lidská práva, včetně cílů, metod, úskalí a jak tato úskalí řešit.
- **Praktické:** Učitel využívá různé přístupy ke KT (neutrální, vyvážený, angažovaný a tzv. „d'áblův advokát“; viz 1. kapitola) podle okolností. Probírání KT pod vedením učitele je citlivé a bezpečné, učitel využívá vhodných učebních strategií (např. stanovení základních pravidel, distanční strategie). Učitel prezentuje daná témata neutrálně s využitím kvalitních informačních zdrojů, aby žádný úhel pohledu nebyl opomenut. Učitel odpovídá na spontánní dotazy kontroverzní povahy sebevědomě a shledává je pozitivními příležitostmi k dalšímu učení. Učitel spolupracuje s dalšími zainteresovanými osobami, aby obohatili příležitosti k učení a pomohli učitelům v této výzvě.

Jak ilustruje tento seznam kompetencí učitele potřebných pro probírání KT, nároky na učitele jsou opravdu velké. Na druhou stranu tyto kompetence nejsou ve své podstatě tak moc odlišné od kompetencí, které má učitel mít, aniž by probíral KT. Probírání KT však vyžaduje od učitele také další osobnostní kvality, mělo by se jednat o morálně silnou osobnost s charakterem. Učitelovy postoje a hodnoty mohou výrazně ovlivnit děti nejen při věnování se KT.

V této kapitole byly shrnuty poznatky z různých zdrojů týkající se přínosů a úskalí zabývání se kontroverzními tématy s dětmi prvního stupně ZŠ. Většina zdrojů se shodovala na převážné většině těchto poznatků. Nejčastěji zmiňovaná úskalí byla poté ještě rozebrána detailněji. Cílem bylo pokusit se polemizovat o nich jako o argumentech proti zabývání se kontroverzními tématy ve výuce, ovšem nikoli se snahou je úplně vyvrátit, nýbrž se na ně podívat z jiného úhlu.

II. Empirická část

6 Charakteristika výzkumného šetření

6.1 Cíl a obsah výzkumného šetření, výzkumný problém a výzkumné otázky

Název a zaměření diplomové práce *Kontroverzní témata jako součást výuky na prvním stupni ZŠ* již napovídá, že výzkumná část této práce se bude zabývat začleňováním kontroverzních témat či problémů do výuky na prvním stupni ZŠ. Hlavním cílem této části je zjistit, zda učitelé souhlasí s probíráním KT v rámci výuky, zda tato témata začleňují do výuky a jakým způsobem tak činí. Krom těchto hlavních cílů výzkumu bylo ještě předmětem zájmu zjistit přítomnost kontroverzních témat ve školních vzdělávacích plánech, oblíbenost hodin zaměřených na KT u žáků a očekávání učitelů na reakce rodičů.

Vzhledem k výzkumným otázkám a metodám sběru odpovědí se jedná o smíšený výzkum, kdy některé výzkumné otázky mají charakter spíše kvantitativní, některé naopak kvalitativní. Kombinování kvantitativního a kvalitativního přístupu je použito s cílem maximálně využít silných stránek obou metodologických přístupů, zatímco podstatou kvalitativního přístupu je prozkoumat určitý jev do hloubky a přinést o něm co nejvíce informací (Švaříček, 2007, s. 24, 27), pomocí nástrojů kvantitativního přístupu je cílem získat větší množství informací, které by při určité velikosti vzorku mohly vést k zobecnění.

Výzkumným problémem je problematika probírání kontroverzních témat v rámci výuky na prvním stupni ZŠ. Na základě tohoto problému byly specifikovány tyto výzkumné otázky:

- Jak souhlasí učitelé prvního stupně s probíráním kontroverzních témat v rámci výuky na prvním stupni ZŠ?
- Začleňují vůbec učitelé KT do výuky?
- Jaké metody a postupy používají učitelé v hodinách zaměřených na probírání KT?
- Je ve ŠVP jejich škol pro 1. st. ZŠ zmíněno probírání aktuálních témat, která mohou být považována za kontroverzní?
- Jak dalece oblíbené jsou hodiny zaměřené na probírání kontroverzních témat mezi žáky?
- Jaké ohlasy očekávají učitelé od rodičů na probírání KT v rámci výuky?

Vzhledem k nemožnosti získat data od dostatečného množství respondentů a provést jejich náhodný výběr, má toto výzkumné šetření sloužit hlavně jako orientační sonda do problematiky. Jelikož nám není známo, že by v České republice byl již proveden výzkum na toto, či podobné téma, můžeme snad říci, že taková sonda má své opodstatnění. Při zpracování výzkumu bylo bráno na vědomí, že na závěry tohoto výzkumu je potřeba nahlížet s ohledem na výzkumný vzorek.

6.2 Metody výzkumného šetření a zpracování dat

Dotazník

Jako základní metoda výzkumu pro naplnění vytyčených cílů bylo vybráno dotazníkové šetření. Dotazník je určen především pro získávání údajů od většího počtu respondentů v relativně krátkém čase (Gavora, 2000, s. 99). Zda-li jsou otázky vhodně položeny, zjišťuje v rámci tzv. předvýzkumu, který Gavora doporučuje uskutečnit (2000, s. 101).

Předvýzkumu k tomuto empirickému šetření se zúčastnilo 15 učitelů, kteří byli požádáni na základě bližší známosti s autorkou. Všichni tito učitelé byli osloveni přes osobní emailovou korespondenci, kam byl vložen odkaz na elektronicky vytvořený dotazník. Účastníci předvýzkumu byli také požádáni, aby autorce poskytli případnou zpětnou vazbu. Při předvýzkumu nebyly zjištěny nesprávně položené otázky, ani jiné nesrovnalosti v dotazníku. Bohužel nevhodné znění u jedné otázky bylo zjištěno až při zpracovávání dotazníku po uzavření sběru odpovědí, jednalo se však naštěstí o dodatečnou segmentační otázku, která by však mohla v případě lepšího formulování mít velký význam (více v podkapitole Segmentační otázky).

V dotazníku se dle potřeby objevily jak uzavřené otázky, tak i polouzavřené a otevřené otázky. Výhodou otevřených otázek je, že neomezují respondenta, na druhou stranu pro něj může být obtížnější odpověď formulovat, nevýhodou je, že se takové odpovědi zpracovávají obtížněji, odpovědi musí být nejdříve kategorizovány a poté až vyhodnoceny (Gavora, 2000, s. 104).

Otevřené otázky dotazníku byly nejdříve kategorizovány a až následně zpracovány a interpretovány. U některých odpovědí bylo obzvlášť obtížné rozhodnout, jestli odpověď patří do dané kategorie, protože splňovala požadavky této kategorie částečně částečně, či si

zaslouží svou zvláštní kategorii. Na druhou stranu se jednalo nejčastěji o odpovědi, jejichž výskyt byl méně častý.

Přesné zadání dotazníku je přiloženo k této diplomové práci jako příloha. Schéma dotazníku bylo následující, první částí dotazníku byla tzv. vstupní část, následovala druhá část obsahující vlastní otázky. V rámci poslední položky dotazníku mohli respondenti dopsat případné dotazy, dodatky a připomínky. Vstupní část, kde by podle Gavory (2000, s. 99-100) nemělo chybět jméno autora, cíl dotazníku a pokyny k vyplňování, obsahovala všechny tyto doporučené náležitosti. Pro výzkum bylo také důležité v této úvodní části zmínit vymezení kontroverzního tématu platné pro tuto diplomovou práci, toto vymezení bylo totožné s vymezením v 1. kapitole této práce.

Dotazník byl rozvětven podle čtvrté otázky na dvě části. Jedna část byla určena učitelům, kteří již kontroverzní téma začlenili do výuky, na druhou část dotazníku odpovídali učitelé, kteří ještě KT do výuky nikdy neintegrovali. Toto rozčlenění bylo nutné k odlišnému znění otázek, které však ve své podstatě měly až na výjimky stejné zaměření. Tyto jinak položené, avšak „stejně“ otázky byly buď zpracovávány dohromady, nebo byly odpovědi těchto dvou skupin porovnávány.

Dotazník měl celkem 22 položek včetně možnosti napsat své vlastní připomínky, avšak každý respondent odpovídal kvůli rozvětvení dotazníku právě na 13 položek, z nichž 8 bylo zcela totožných pro obě skupiny respondentů a 5 mírně odlišných, respektive jinak formulovaných.

Dotazník byl vytvořen elektronicky na internetové stránce survio.com a byl i elektronickou formou šířen prostřednictvím emailové korespondence a zveřejnění dotazníku na dvou facebookových stránkách, jehož členové jsou učitelé.

Rozhovor

Pro hlubší porozumění problematice byly dále uskutečněny hloubkové rozhovory. Švaříček (2007, s. 159) definuje hloubkový rozhovor jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomoci několika otevřených otázek*“. S cílem získat nový vhled do problematiky byl rozhovor nestrukturovaný, který umožňoval účastníkům výzkumu úplnou volnost odpovědí, takový rozhovor podle Gavory (2000, s. 111) přináší nové, často nepředpokládané informace.

Většina otázek byla předem připravena, některé dotazy však vyvstaly z podstaty rozhovoru. Vzhledem ke kvalitativnímu zaměření této metody a jiným podmínkám u čtyř různých učitelek a jedné školní psycholožky nebyly všechny plánované, ale hlavně neplánované otázky u všech rozhovorů totožné.

V úvodní části všech rozhovorů byly představeny cíle výzkumu a vymezen termín kontroverzní téma. Jednotlivé dotazy byly uspořádány podle předem připraveného plánu, často však došlo k jejich zpřeházení podle potřeb. Původní schéma rozhovoru se sestávalo z okruhů otázek zaměřených na jejich názor na probírání KT na prvním stupni ZŠ, na přítomnost těchto témat v jejich ŠVP, na frekvenci integrování KT do výuky a faktorech ovlivňující tuto frekvenci, na konkrétní příklady témat a konkrétní provedení takových hodin, na úskalí a problémy, které případně nastaly, nebo mohou nastat, na oblíbenost takových hodin u žáků a ohlasy rodičů.

Původně plánovaný ústní hloubkový rozhovor s paní učitelkou Anetou⁸ musel být bohužel k okolnostem uskutečněn písemnou formou. Uvědomujeme si negativní důsledky tohoto řešení, avšak stále jsou zde přínosy, které tento písemný „rozhovor“ přinesl, proto jsme se rozhodli i tento rozhovor zahrnout do empirického šetření.

Nakonec byly uskutečněny celkem **tři ústní** rozhovory, z nichž jeden byl hromadný s učitelkami Hanou a Barborou, dva samostatné s učitelkou Elenou a školní psycholožkou, a jeden písemný „rozhovor“ s paní učitelkou Anetou. Všechny ústní rozhovory byly nahrávány na audio zařízení, následně přepsány do textové podoby. Jeden rozhovor, který trval téměř 60 minut, byl v některých pasážích zkrácen při zápisu podle potřeb výzkumu, na jeho kvalitě však nebylo ubráno. Na závěr byly rozhovory zpracovávány s ohledem na cíl výzkumu a výzkumné otázky. Přepisy rozhovorů jsou přiloženy k diplomové práci jako přílohy 1 až 4.

Dotazníky a rozhovory byly zpracovávány zvlášť, cílem rozhovoru bylo vniknout do větší hloubky problému a zkoumat i jiné souvislosti, a tak u každé výzkumné otázky jsou vždy prezentovány výsledky z dotazníků, na které navazují výsledky z rozhovorů. Tyto výsledky jsou na závěr vždy porovnány a interpretovány společně.

⁸ Jména všech respondentů jsou anonymizována.

6.3 Výzkumný vzorek

Dotazník

Předvýzkumu k dotazníku, který byl nakonec součástí i samotného výzkumu, se zúčastnilo cca patnáct učitelů, kteří byli vybráni záměrně, protože měli bližší vztah k výzkumníkovi. Další fází sběru dat bylo zveřejnění odkazu na elektronický dotazník na internetových stránkách (facebook.com), kam má přístup velké množství učitelů. Tato cesta, kdy bylo sice osloveno velké množství potenciálních respondentů, se ukázala být neefektivní, protože návratnost byla velmi malá. Proto bylo nakonec rozhodnuto o rozesílání odkazu na dotazník na konkrétní emailové adresy učitelů prvního stupně, které byly k nalezení na internetových stránkách různých škol po České republice. Tímto způsobem bylo osloveno přibližně 450 učitelů, přičemž účinnost byla mnohem vyšší vzhledem k narůstajícímu počtu zodpovězených dotazníků.

Přestože byli záměrně vybráni učitelé ze škol z velkých, středních, malých měst i vesnic, nedá se hovořit o náhodném výběru účastníků.

Rozhovor

Jelikož se jedná o kvalitativní rozhovor, tato metoda byla použita s předem vybranými čtyřmi osobami. Jeden rozhovor probíhal s dvěma učitelkami zároveň, protože spolu na škole A význačně spolupracují a vznesly takový požadavek, protože se chtěly navzájem doplňovat. Další dva rozhovory byly uskutečněny již samostatně, jednalo se rovněž o dvě učitelky ze stejné základní školy (škola B). Rozhovor s paní učitelkou Anetou byl nakonec uskutečněn písemně, protože nebylo možné rozhovor uskutečnit osobně.

Paní učitelky Barbora a Hana: Jedná se o dvě paní učitelky, které vyučují na stejné škole v Praze (škola A), momentálně obě učí v paralelních prvních třídách. Jejich profesní vztah je velmi blízký, navzájem se označují jako parťačky. Na škole, kde pracují, se učí podle programu Začít spolu, jejich výuka tak často probíhá hlavně v tzv. centrech aktivit, kam začleňují i kontroverzní témata. Obě jsou nadšené pro Hejného matematiku a konstruktivní přístup k výuce, ovlivněné tímto zastávají názor, že učitel by měl být „moderátorem“. Paní učitelka Barbora má také ráda problémové učení a snaží se vnášet problémy a rozpory každý den do výuky v jakékoli podobě. (Rozhovor s učitelkami Barborou a Hanou se konal dne 17. 3. 2016.)

Paní učitelka Elena: Tato paní učitelka ze školy B se velmi soustředí na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností dětí. Je specialistkou na dramatickou výchovu. Téměř každý týden zařazuje do výuky hodiny dramatické výchovy, přestože se nejedná o školní předmět zanesený v rozvrhu ani ve ŠVP. Podle paní učitelky Eleny je sice „klasické“ učivo důležité, avšak důležitější pro ni je, aby se z dětí stali dobří lidé, kteří se umí rozhodnout a pohybovat se v dnešním světě. (Tento rozhovor se konal dne 23. 3. 2016.)

Paní učitelka Aneta: Tato paní učitelka ze školy B klade při výuce důraz nejen na plnění ŠVP, ale hlavně také na využitelnost žáky získaných poznatků a dovedností v jejich dalším studiu, pracovním i osobním životě. Učí je tedy kromě běžného učiva základní školy také např. prezentačním a komunikačním dovednostem a týmové spolupráci. Kromě výuky na prvním stupni je také učitelkou předmětu Mediální výchova, proto klade důraz i na počítačovou gramotnost, ale také na snadnější orientaci všech svých žáků ve světě plném informací. (Odpovědi paní učitelka odeslala ke zpracování dne 26. 3.)

7 Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace

Dotazníku se nakonec zúčastnilo 108 respondentů, rozhovory byly uskutečněny se čtyřmi učitelkami a jednou školní psycholožkou, nelze tedy na základě těchto odpovědí dojít k výsledkům, které by se daly věrohodně zobecnit, přesto z dotazníkového šetření a rozhovorů vyplynulo mnoho cenných informací, které význačně přispěly k naplnění cílů této diplomové práce. Výsledky nebudou představeny podle pořadí otázek dotazníku, celé znění dotazníku je součástí příloh této diplomové práce.

7.1 Jak souhlasí učitelé prvního stupně s probíráním kontroverzních témat v rámci výuky na prvním stupni ZŠ?

Dotazník

Převážná většina (85%) respondentů zcela (40,7%) nebo spíše (44,4%) souhlasila s probíráním KT v rámci výuky na prvním stupni ZŠ. S probíráním KT zcela nesouhlasili pouze 3 lidé (2,8%) a spíše nesouhlasilo 12% respondentů.

Prvotním předpokladem byl zcela jiný výsledek. Bylo očekáváno mnohem méně pozitivních odpovědí a více negativních odpovědí vzhledem k tomu, že samotná otázka je kontroverzní. Samozřejmě z počtu 108 respondentů není možné tento výsledek příliš zobecňovat, protože počet učitelů prvního stupně v ČR je v řádech deseti tisíců. Také je otázkou, zdali učitele, kteří se nakonec nerozhodli dotazníkového šetření zúčastnit, neodradilo právě téma výzkumu, které samozřejmě bylo řečeno v úvodu k dotazníku, mohli tedy nabýt omylného přesvědčení, že dotazník není určen pro ně, když nemají zkušenost, nebo nesouhlasí s probíráním KT.

Nejčastěji učitelé souhlasili s probíráním KT v rámci výuky, protože děti ví, co se ve světě děje, setkávají se s takovými tématy v běžném životě hlavně díky televizi a internetu. Podobně formulovanou odpověď mělo přibližně 36 respondentů. Dalším častým důvodem bylo, že škola může v tomto směru hrát důležitou roli, protože představuje, jak bezpečné místo, tak i důležitý informační zdroj pro děti, může jim tak pomoci se lépe v těchto tématech orientovat. Třetím nejčastěji objevujícím se důvodem byla příležitost pro děti si utvořit názor a postoj na taková témata a umět svůj názor odůvodnit.

Mezi méně časté důvody, vyskytující se u pěti až osmi učitelů (což není zcela zanedbatelné číslo), patřil argument, že kontroverznost není důvodem dané téma neprobrat, učitelé dále rozvíjeli tuto myšlenku tak, že každé téma, i nepříjemné, je potřeba probrat a že každé téma se dá vhodnou formou probrat. Podobným důvodem byla také nutnost mít přehled o aktuálních problémech, což bylo argumentováno tím, že by děti měly být informované, protože „*nevědomost nepřináší nic dobrého*“, a výuka by neměla být odtržena od reality. Někteří argumentovali potřebu probírat KT jiným způsobem: děti by měly umět vyslechnout si cizí názor a respektovat ho. Takhle zaměřená výuka může právě pomoci dětem vyslechnout si více názorů na věc, což může vést k rozvoji tolerance a respektu. V sedmi případech se také objevilo, že taková témata jsou pro děti zajímavá a důležitá a mají potřebu je řešit.

Dále uvádíme i důvody, které se vyskytly jen párkrát (jednou až čtyři krát), protože mohou přispět do většího vhledu do této problematiky. Do těchto důvodů patřilo: děti se naučí diskutovat; děti mají možnost sdílet své názory a porovnávat je; je to pro ně příprava do budoucna; v rodině se často o takových tématech nic nedozví; u dětí může nastat pozitivní změna postojů do budoucna; rozvíjí to kritické myšlení a dětskou osobnost; dále také kritické myšlení a ověřování zdrojů; je dobré znát názor pedagoga, učitel by měl být upřímný a odpovídat na otázky dětí; přispívá to k lepšímu klimatu třídy, protože se žáci více poznávají; zabraňuje to vzniku tabu; takové hodiny můžou sloužit i k oživení.

Co se týče argumentů proti, nejčastější obavou učitelů bylo, že děti téma nepochopí, tento argument se objevil u pěti respondentů. U čtyř respondentů se objevila obava, že probíráním KT se můžou učitelé dostat do kontroverze s rodiči. Tři odpovědi shledávaly jako argument proti věk dětí, stejné číslo respondentů také přímo napsalo, že to není nutné, protože je to práce rodičů. Dvakrát se vyskytla odpověď, že součástí dětství by neměly být problémy dospělých, aby nepředstavovaly pro ně zbytečnou zátěž. V důvodech proti probírání KT ve školách bylo zmíněno také to, že žáci mohou být ovlivněni učitelem, že zásadní je stejně názor rodičů, že žáci si mají tendence vybírat to, co není správné, a také nedostatek času k této činnosti.

Ne všechny argumenty pro a proti zabývání se KT v rámci výuky na prvním stupni se zdají být zcela pádné, na druhou stranu takových argumentů bylo opravdu málo. Většina učitelů se u této otázky rozepsala a napsala někdy i více důvodů. Pouze 2 respondenti na tuto otázku odmítli odpovědět.

Jak je patrné v argumentech pro a proti, názory na tuto problematiku se různí a jsou samy o sobě často kontroverzní. Např. věk dítěte je zmiňován jako argument proti, na druhou stranu učitel, který souhlasil s probíráním KT, napsal: *„Každé téma se vhodnou formou dá probrat s dětmi jakéhokoliv věku.“* Stejně tak další argument pro: že žáci by měli znát stanovisko učitele, má paralelu v argumentech proti, že žáci mohou být ovlivněni učitelem. Jeden učitel, který nesouhlasil, napsal: *„Nechápu, proč by se na prvním stupni mělo s dětmi rozebírat to, co by s nimi měli probírat rodiče.“* Zatímco jiný si stěžoval, že rodiče se často takovým tématům doma vyhýbají, že je tedy třeba je probírat ve škole.

Jeden učitel, souhlasící se zařazováním KT do výuky, do závěrečného komentáře uváženě shrnul své stanovisko a zároveň popsal i možná úskalí: *„Myslím si, že není třeba před těmito tématy utíkat, naopak, je to důležité a beru to jako výzvu. Jen je důležité myslet na to, jaké děti máme ve třídě. Musíme o nich vědět, co nejvíc, dát si pozor na pusu, protože často tato témata bývají citlivá. V neposlední řadě je samozřejmě důležité spolupracovat s rodiči, aby nevznikly zbytečné nepříjemnosti.“*

Učitelé byli také vyzváni, aby uvedli příklad kontroverzního tématu, případně i více témat, které s dětmi probírali, nebo by šly probírat (znění pro učitele bez zkušenosti). Obě skupiny učitelů odpovídaly podobně, proto byly tyto odpovědi nakonec zpracovávány společně. Tuto otázku nezodpovědělo sedm respondentů, z nichž pět patřilo do kategorie učitelů bez zkušenosti s probíráním KT. Ostatní respondenti vypsali velké množství témat, která považují za kontroverzní pro děti. V odpovědích bylo nalezeno celkem 110 témat. Některá témata vyznívala obecně, některá byla zase specifikována hodně konkrétně. Vzhledem k ověřeným zkušenostem učitelů na tato témata a možnosti inspirovat se budou všechna tato témata vypsána od nejčastěji zmiňovaných po nejméně často se vyskytující.

Nejčastěji, ve 23 případech, bylo zmíněno téma migrace / uprchlíci, za ním následovalo téma související s homosexuální orientací. Mezi další velmi často zmiňovaná témata patřilo: náboženství (Islám, křesťanství); návykové látky a závislosti; rasismus; multikulturalita a problematika romské otázky.

Do témat vyskytujících se v osmi až čtyřech odpovědích patřilo: národnost, smrt, bezdomovectví, ekologie a environmentální problémy, násilí mezi žáky a v rodině, rozvod, šikana, registrovaná partnerství, sociálně slabé rodiny, vztahy v rodině a jejich problémy, třídění odpadu, alkoholismus, neúplná rodina a střídavá péče, sex.

Témata, která se objevila ve dvou a třech případech, byla: adopce dětí a pěstounství, člen rodiny ve vězení, gender, integrace, politika a politické strany, terorismus, válka, volby a volba prezidenta, vztahy ke spolužákům, autorita, komunismus, nadávání a posmívání, počítačové hry, pohřeb a rituály, postižení, sexuální zneužívání, týrání a zneužívání dětí, Vánoce a Ježíšek, volný čas.

Témata, která se objevila jen v jednom případě, byla: Afrika, bída a bohatství, demokracie vs. totalita, eutanazie, film vs. kniha, globální oteplování, globální témata, chování ve škole, internet, jedináček vs. více sourozenců, jídelníček, každý jsme jiný, komunikace s neznámými osobami, koncentrační tábory, konec světa, konflikt, kyberšikana, legalizace marihuany, manipulace, Miloš Zeman, nacionalismus, návštěva z Číny, neoblíbenost v kolektivu, nezavírat před ničím oči, ničení cizího majetku, online komunikace, oplození, pedofilie, peníze, podplácení, policie, pomoc lidem, porod, poruchy učení, potrat, potřeba mít vysokou školu, práva a povinnosti lidí, pravda a lež, pravidla ve společnosti a zákony, právo zabít člověka, problematika Zoo, rakovina, reklama, sdílení videí, sebevražda, situace ve světě, smysl a význam života, sociální dávky, sociální sítě, společenské postavení, sprostá gesta, staří lidé a bydlení s nimi, statečnost, tělesné tresty, tolerance a snášenlivost, trest smrti, trestný čin dětí, vlastní vs. obecní zájem, voda sladká a slaná, volba amerického prezidenta, výchova, výskyt vši, vztah ke zvířatům a přírodě, zdraví a alternativní přístupy k němu, znečišťování planety, zodpovědné rodičovství, Židé.

Rozhovory

Všechny čtyři paní učitelky souhlasí s probíráním KT ve výuce. Paní Elena zdůvodnila svou odpověď tím, že je to příležitost se podívat na problémy z více úhlů a zkusit se na něj podívat z pohledu jiné osoby. Paní učitelka Hana zmínila také tento stejný důvod, navíc ještě doplnila, že škola může dětem pomoci se lépe zorientovat v tomto problému, a tím i pomoci si vytvořit svůj vlastní názor. Pro paní Eleny je to také příležitost rozvíjet kritické myšlení. Paní Barbora odpověděla, že kontroverzní témata v sobě mají střet a napětí, proto se s nimi dá v hodinách dobře pracovat, navíc ještě odkrývají emoce. Paní učitelka Aneta souhlasila, protože se tato témata dotýkají každého dítěte.

Paní učitelky byly také dotázány, zdali je potřeba probírat tato témata vyšší, než tomu bylo např. před 50 lety. Ve dvou případech paní učitelky odpověděly, že potřeba je stále stejná. Paní Hana avšak doplnila, že teď je jiná situace, protože učitelé již nejsou tak svázáni osnovami a o některých tématech se více mluví. Paní Elena zdůrazňovala fakt, že

často děti samotné přicházejí s potřebou dané téma probrat. Paní Barbora oponovala s názorem, že v dnešní době je kontroverzních témat více, protože se svět mění a zrychluje, tudíž je úkolem učitelů připravit děti na to, že se budou setkávat po celý svůj život s rozdílnými názory.

Jako příklady témat, která už s dětmi paní učitelky probrali, uvedly: migrace, chudoba, rodinné problémy, rasismus, gender, jinakost, smrt, dětsí vojáci, teroristické útoky, šikana, rizikové situace a mezilidské vztahy. Témata učitelky vybírají hlavně podle potřeb dětí, ŠVP a vyvstalých problémů ve třídě po konzultaci s kolegy.

Paní učitelka Hana jako jediné možné úskalí probírání KT viděla případné neshody s rodiči a kolegy ze školy, přičemž dodala, že rodičům lze většinou všechno vysvětlit, avšak ne všem kolegům vysvětlení vždy pomůže. Nicméně větší rozpory s kolegy či rodiči by očekávala spíše jen u závažnějších témat jako migrace, rasismus, terorismus. Ona sama se vždy snaží vše rodičům vysvětlit, a nikdy tak s nimi neměla vážnější problém. Ví však o konfliktní situaci, která nastala minulý rok v paralelní páté třídě, kdy pár rodičů odmítlo pustit děti do školy v den, kdy měla proběhnout přednáška o Afganistánu a program od Adry zaměřený na migraci. Paní učitelka Hana s paní učitelkou Barborou vedly minulý rok také projekt zaměřený na migraci a jiné globální problémy světa, do kterého se rozhodly zapojit i rodiče, tento projekt se údajně velmi vydařil a setkal se s podporou rodičů.

Učitelkám byla také kladena otázka, zdali podle jejich názoru jsou děti psychicky i fyzické zralé pro probírání KT. Paní učitelka Elena přisvědčila a zdůrazňovala důležitost způsobu, jakým to učitel provede. Učitel by měl být také velmi citlivý a necpat dětem své názory jako dogma, protože v tomhle má nad dětmi z prvního stupně velkou moc, ti ho totiž berou jako „pána boha“. Paní Elena také řekla, že někdy by naopak malé děti měly učit dospělé, protože to mají v hlavičkách srovnané. Paní učitelka Hana také souhlasila a tvrdila, že již od první třídy lze pomalu nastiňovat některá témata. Shodou okolností má dceru v první třídě u paní učitelky Barbory, se kterou i doma probírá některá témata, takže ví, že se to dá. Zdůrazňovala však nutnost přizpůsobit se věku dětí a stavět hodně na prožitcích dětí. Paní učitelka Aneta zastává názor, že již v mladším školním věku si dítě KT plně uvědomuje, je schopno je přijmout a diskutovat o něm.

Závěr

Výsledek této výzkumné otázky by se dal interpretovat tak, že názory na probírání KT se velmi různí, každý učitel avšak vždy (až na dva případy nezodpovězení u dotazníku) uměl zastat názor pro, nebo proti, který si byli schopni také obhájit argumentem, či argumenty. Převážná většina učitelů z tohoto výzkumu souhlasila s probíráním KT na prvním stupni ZŠ, uměla své stanovisko odůvodnit a uměla také uvést alespoň jeden příklad kontroverzního tématu, který by šel probírat s dětmi na prvním stupni ZŠ. Nejčastěji zmiňovaným důvodem pro byl argument, že děti ví, co se na světě děje a dále také argument, že je potřeba, aby škola dětem pomohla se v problému zorientovat, aby si na něj děti mohly vytvořit svůj názor. Nejčastěji uváděným důvodem proti byla obava, že je možné se dostat do konfliktu s rodiči, což bylo podpořeno konkrétním případem u rozhovoru s paní učitelkou Hanou, a že tato témata jsou pro děti moc těžká. Na druhou stranu učitelky z rozhovoru, i z některých dotazníků tvrdily, že je možné při citlivém přizpůsobení se věku začít probírat závažnější témata i s malými dětmi.

7.2 Začleňují učitelé KT do výuky?

Dotazník

Jedna věc je, jestli učitelé se začleňováním kontroverzních témat do výuky souhlasí, druhá věc je, jestli tak činí i prakticky. Důležitou otázkou, která rozčlenila dále dotazník na dvě větve, byla otázka, jestli už učitelé někdy začlenili do výuky probírání tématu, které by se dalo pokládat za kontroverzní. 81,5% učitelů odpovědělo kladně, což je převážná část respondentů. Z této valné většiny 8 respondentů (9,1%) už KT do výuky zařadilo, přestože zastává názor, že spíše nebo zcela nesouhlasí s tímto zařazováním.

Dvacet učitelů ještě nikdy nezařadilo do výuky probírání KT. Poměr odpovědí na otázku, jestli to mají, nebo nemají v plánu, byl celkem vyrovnaný. Respondenti měli na výběr z pěti možností: určitě ano, asi ano, asi ne, určitě ne a nepřemýšlel/a jsem o tom. Přesně pětina respondentů odpověděla, že o tom nepřemýšlela, další pětina odpověděla, že rozhodně ne, a další, že asi ano. O trochu více učitelů (o 10%) odpovědělo „asi ne“ a „rozhodně ne“ než „asi ano“ a „určitě ano“. Vzhledem k malému počtu respondentů a malému rozptylu však není možné tento fakt nijak zobecnit.

Respondenti, kteří již někdy zařadili KT do hodin, byli požádáni o specifikování frekvence takových hodin. Nejvíce respondentů (34%) odpovědělo na tuto položku dotazníku odpovědí *občas*. Vzhledem k tomu, že odpověď *spíše výjimečně* byla charakterizována konkrétněji jako jednou, dvakrát za školní rok, odpověď *často* zase cca jednou za měsíc, odpověď *občas* v sobě zahrnuje široké rozmezí mezi těmito dvěma odpověďmi. Spíše výjimečně (tedy jednou, dvakrát za rok) zahrnuje do výuky KT necelá pětina učitelů., naopak velmi často (několikrát za měsíc) 8 učitelů (9,1%). V nabídce odpovědí byla i jiná možnost, kterou využilo 19 učitelů (21,6%), z nichž krom jedné odpovědi („Zatím jsem neměla moc příležitostí.“) se všechny týkaly toho, že učitelé zařazují kontroverzní problémy podle potřeby a situace ve světě, ale hlavně ve třídě. Jeden učitel poznamenal, že někdy celý měsíc neprobírají nic, ovšem jindy je to na denním pořádku.

Rozhovory

Všechny paní učitelky již začlenili dokonce několik kontroverzních témat do výuky, samy o sobě tvrdily, že je součástí jejich vyučovacího stylu nevyhýbat se i náročnějším a citlivějším tématům a že se nesoustředí jen na samotné učivo. Specifikovat, jak průměrně často tato témata paní učitelky s dětmi probírají, bylo však pro ně těžké. Odpovídaly, že záleží na hodně okolnostech, paní učitelky Barbora a Hana zmínili jako klíčový faktor věk dětí, čím starší děti prý jsou, tím více témat je možné s nimi probírat, avšak zároveň souhlasily, že i v první třídě se dá s dětmi na těchto tématech pracovat. Důležité také je, s čím přijdou samotné děti a na to reagovat. Paní Barbora a Hana, učící podle programu Začít spolu, zařazují kontroverzní témata hlavně v rámci různých center. Přibližně dvakrát ročně zařazují velké týdenní projekty a alespoň jednou měsíčně celodenní projekty, které ale ne vždy souvisí s kontroverzními tématy. Nicméně snaží se každý den zařadit tzv. problémovou výuku a nějaké rozpory do normálního učiva. Paní učitelka Elena odhadla, že asi 40% celkového času výuky prostupujícími všemi předměty se věnuje „sociální“ a tomu, co se děje kolem nás.

V rozhovorech padla i otázka, do kterých předmětů je probírání KT nejčastěji integrováno. Paní učitelky Barbora a Hana integrují nejčastěji tato témata do center a většinou se téma prostupuje všemi centry. Dále ale zmínily i prvouku a přírodovědu s vlastivědou, což bylo součástí odpovědi i učitelky Eleny, která navíc uvedla ještě třídnické hodiny a hlavně hodiny zaměřené na dramatickou výchovu.

Závěr

Valná většina respondentů dotazníku uvedla, že kontroverzní témata již někdy do hodiny zařadila. Třetina z nich charakterizovala frekvenci takových hodin slovem občas. Z rozhovoru a otevřených odpovědí vyplynulo, že záleží na mnoha okolnostech, jak často se KT nakonec probírají. Jeden z faktorů byl věk dětí, druhým faktorem byla aktuální situace ve světě nebo třídě. Učitelé, se kterými byl udělán rozhovor, nejčastěji začleňují kontroverzní témata do prvouky, přírodovědy a vlastivědy, hodin dramatické výchovy a hodin třídnických.

7.3 Jaké metody a postupy používají učitelé v hodinách zaměřených na probírání KT?

Dotazník

Tato otázka byla položena otevřeně, učitelé tak nebyli ničím limitováni. Na druhou stranu některé odpovědi se neshodovaly s otázkou, kde bylo jasně řečeno, že mají vypisovat metody a postupy. Někdy navíc nebylo jasné, jestli učitelé chápou rozdíl mezi např. diskusí, debatou a besedou. Pro účely této práce jsme odpovědi zpracovávali podle kontextu celého obsahu odpovědi. Do odpovědi jsme zařadili i ty, které ne zcela přesně odpovídaly položenému dotazu. Odpovědi učitelů bez zkušeností a učitelů se zkušenostmi s probíráním KT jsme prvně zpracovávali zvlášť, poté sloučili, protože nebyly zaznamenány výrazné odlišnosti, navíc učitelů bez zkušeností s probíráním KT odpovědělo jen 13. Na tuto položku dotazníku neodpovědělo celkem 9 respondentů, přičemž 7 z nich bylo právě ze skupiny učitelů bez zkušeností s probíráním KT.

Odpovědi byly zpracovávány kategorizací, naráželi jsme na problém podřadného a nadřazené vztahu mezi jednotlivými položkami. Podle vlastního uvážení, zkušenosti a kontextu celé odpovědi jsme někdy takové položky třídili do jiných kategorií (např. volné psaní x slohové útvary), jindy jsme se je rozhodli do dané kategorie zařadit (např. scénky do metod dramatické výchovy).

Jako nejčastější metodu učitelé zmiňovali zcela jednoznačně **diskusi**, tato odpověď se vyskytla celkem 44 krát (procentuálně to činí 41%). Při zpracování jsme se rozhodli odlišit **diskusi** od **řízené diskuse**, neboť ta byla v tomto znění napsána sedmkrát. Někteří učitelé dokonce slovo „řízená“ napsali velkými písmeny, aby zdůraznili důležitost tohoto

přívlastku. Jeden učitel v závěrečném komentáři napsal v přesném znění toto: „*Kontroverzní téma ve škole ano, ale s rozumem a citlivě. Vyjadřovat se ke kontroverzním tématům znamená mnohdy prezentovat kontroverzní názory. Je velmi nezbytné, aby případnou diskusi ŘÍDIL někdo, kdo má u žáků velmi dobrou pozici a má šanci diskusi UŘÍDIT.*“ Na druhou stranu, našlo se i pár učitelů, kteří naopak psali o „volné“ diskusi. Učitelé také v sedmi případech zmínili **kruh**, někteří použili přívlastek diskusní, častěji však komunitní či komunikační, tuto metodu jsme také odlišili od diskuse, neboť nevíme, jak přesně vnímají učitelé rozdíl mezi diskusí a kruhem.

Druhou nejčastěji zmiňovanou metodou byl **rozhovor**, někteří učitelé opět použili s tímto slovem i další přídavná jména jako řízený, volný, motivační, tentokrát to bylo však spíše výjimečně, proto jsme takové případy přičetli k ostatním do celkového počtu. Rozhovor napsalo ve svých odpovědích 28 učitelů.

Další nejčastěji objevující se metodou bylo použití metod dramatické výchovy. Někteří učitelé psali obecně dramatická výchova / drama, někteří blíže specifikovali a napsali konkrétní techniku, postup či aktivitu jako např. scénky, rolové hry, dramatizace situací atd. Celkově v této kategorii odpovědělo 14 respondentů.

V devíti případech učitelé zmínili brainstorming. V sedmi až čtyřech případech se objevovaly odpovědi jako: skupinová práce; video / film / pořad; beseda s odborníkem, myšlenková mapa, čtení příběhů a zkoumání různých možností / nahlížení na problém z více stran.

Vzhledem k dobrým nápadům a zkušenostem učitelů přikládáme i seznam dalších méně častých odpovědí seřazených podle výskytu od nejčastějších po nejméně časté odpovědi, v rámci tohoto kritéria ještě v abecedním pořádku: formulace vlastního názoru / zkušenosti; porovnání / sdílení názorů, praktické příklady ze života; vysvětlování; hry a aktivity; kladení otázek; názorová škála; RWCT metody; vyhledávání informací a jejich ověřování; výklad; čtení článků z novin, časopisu, internetu; debata; Filosofie pro děti; IT a PC; malba, kreslení; novinové a televizní zpravodajství; obrázky; odpovídání na otevřené otázky; práce ve dvojici; psaní úvahy; slohové útvary; společný výběr nejlepšího řešení; učitel řekne své stanovisko; volné psaní; anketa; bouře nápadů; dotazník; hlasování nohama; hodnocení postojů; metoda prázdné židle; naslouchání; návštěva kulturního centra (Sapa); polemika; postup – hromadná výuka; povídání; práce s textem; pracovní list;

projekt; propojení s předměty (ČJ, VV, HV); skládání obrázků; test a vyhodnocení; vhléd do problému; vyprávění; výstava související s tématem; závěrečné ponaučení.

Od 99 respondentů vzešlo celkem 58 různých metod, postupů, technik a forem práce, které lze podle nich použít k probírání kontroverzních témat. Ne všechna se musí samozřejmě zdát ideálními, avšak vzhledem k uvedenému množství je možné tvrdit, že existuje hodně způsobů, jak kontroverzní témata začlenit do výuky. Mezi nejvíce zmiňované, pravděpodobně i používané a doporučované, patří rozhodně diskuse, rozhovor, metody dramatické výchovy a brainstorming.

Nicméně je důležité také zmínit, že někteří učitelé si vyloženě předem hodiny nepřipravují, jak jedna paní učitelka napsala: *„Nepřipravuji si tato témata, vždy probírání takového tématu vyplynulo ze situace. Nechám zaznít otázku nebo otázky, zeptám se žáků, jak si myslí, že to tedy je, potom řeknu svůj názor a na závěr zdůrazním, že to je pouze můj názor a že každý člověk má právo myslet si o tom, co chce a že i oni sami si vytvoří svůj názor, až budou trochu starší, pokud ho ještě nemají. Snažím se formulovat názory tak, abych se o nikom nevyjadřovala zle.“*

Rozhovory

Učitelky z rozhovorů již několikrát zakomponovaly nějaké KT do výuky, a tak věděly jasně, které metody jsou pro takové hodiny vhodné, protože je už měly ověřené. Paní učitelka Elena, specialista na dramatickou výchovu, nejčastěji využívá právě tuto metodu. Její hlavní výhodu vidí v tom, že děti se převtělí do role někoho jiného, a tak potom názory obhajují v rámci této role, není tedy možné, že by nastal konflikt mezi žáky kvůli rozdílným názorům. Dále také přiznala, že využívá metod RWCT. Paní učitelky Barbora a Hana se rovněž shodly na tom, že nejvhodnější je použití metod dramatické výchovy, v rámci kterých nejvíce využívají taktéž rolové hry. Důležitým prvkem je prožití dané situace, aby si děti co nejreálněji zažily samotnou situaci. Mimo dramatickou výchovu tak sází na prožitek samotný. Jako další metody pak zmínily ještě rozhovor a diskusi, avšak ty prý používají méně. Paní učitelka Aneta používá také diskusi, dále hry a „případové studie“, což konkrétněji nevysvětlila.

Zipyho kamarádi

Během práce na empirické části této diplomové práce se objevila novinka v podobě původně zahraničního projektu s názvem Zipyho kamarádi. Shodou okolností na obou

školách, kde byly prováděny rozhovory se čtyřmi učitelkami, se tato metoda v tomto školním roce objevila. Ve škole A se teprve učitelé jen seznamovali s tímto projektem a v době rozhovoru měli za sebou pouze první školení. Na škole B již měli učitelé po všech školeních a paní učitelka Aneta již tuto metodu i vyzkoušela. Podle slov paní učitelky Eleny je na škole B dokonce tento projekt podán ze strany vedení jako povinný pro 1. až 3. třídu, očekává se však, že každý učitel si program uchopí po svém.

Kvůli objevení tohoto nového projektu byl pro větší vhléd uskutečněn ještě jeden dodatečný rozhovor se školní psycholožkou ze školy B, který se týkal pouze projektu *Zipyho kamarádi*.

Podle slov školní psycholožky ze školy B a všech učitelek se jedná o projekt určený dětem od 1. do 3. třídy, který je zaměřený na probírání témat, která by se dala nazvat jako kontroverzní, např. smrt, šikana, odloučení od rodiny. Je to program šesti bloků po čtyřech setkáních, celkem tedy 24 setkání za celý školní rok, v rámci kterých je rozvíjen příběh tří kamarádů a dalších dětí ve třídě, z nichž některé trpí různými handicapy nebo zvláštnostmi. Projekt je zaměřen na tzv. copingové strategie (z angl. *cope* = vyrovnávat se, vypořádat se), což znamená, že díky tomuto programu se děti učí vyrovnávat s různými obtížnými situacemi. Hlavním motem celého programu je tzv. *zlaté pravidlo*, které má pomoci dětem se správně rozhodovat. Rozhodnout se správně totiž podle tohoto pravidla např. znamená, že by to mělo dětem pomoci se lépe cítit, ale hlavně by takové rozhodnutí nemělo ublížit jak vlastní osobě, tak i ostatním. Na metodiku *Zipyho kamarádi* navazuje metodika *Jablíkovi kamarádi* (Apple's Friends) určená pro děti 4. a 5. tříd, avšak tato metodika pro starší děti ještě není přeložena pro české prostředí, školení pro učitele jsou plánována na školní rok 2017/2018 (více viz internetová stránka zipyhokamaradi.cz).

Díky rozhovorům se čtyřmi různými učiteli a jednou školní psycholožkou se podařilo podívat na tento projekt hned pěti různými pohledy. Paní učitelka Barbora oceňuje nejvíce na této metodě, že se vyžaduje po učitelích, aby netlačili své názory dětem, a že v rámci tohoto projektu existuje sborník obtížnějších situací společně s nápady jak je řešit. Paní učitelka má tak pocit, že pro to, co před tím dělala intuitivně, má nyní i nástroj a má se tak o co opřít, z prvního školení byla zatím velmi nadšená. Na druhou stranu paní učitelka Elena se cítí být trochu svázána touto metodikou. Nelíbí se jí, že musí učit témata podle přesně daného plánu a nemůže reagovat na aktuální potřeby dětí, což dělala až doteď zcela samozřejmě. Svazuje ji také to, že je tato metodika na její škole pro učitele povinná.

Uznává, že tento projekt má velký potenciál, protože již byl vyzkoušen na cca 1,5 milionu dětí, nicméně netroufá si odhadnout, jak bude fungovat na její škole. Dle slov paní učitelky Anety hlavním přínosem této metody je rozvoj sociálních dovedností, mezi úskalí zahrnula neochotu některých pedagogů se tohoto programu zúčastnit a z toho pramenící nedostatek motivace ze strany rodičů, ale i žáků. Dále také uvedla, že se svou nynější třídou již velké množství témat, které jsou součástí programu, probírala, a tak se k těmto tématům nehodlá vracet. Doporučuje také zachovávat věkové rozhraní 5-7 let uváděné autory.

Podle školní psycholožky ze školy B je hlavním přínosem zlepšení klimatu ve třídě, kde se tak lépe učí, protože jsou jasně vymezená pravidla. Naopak úskalí vidí v otevírání těžkých témat, o kterých mnohdy děti ještě nemluvily.

Závěr

Při dotazníkovém šetření učitelé zmínili velký počet různých metod, či strategií, postupů a forem práce. Nejčastěji byla zmiňována diskuse, poté rozhovor a metody dramatické výchovy. Učitelky, se kterými byl vykonán hloubkový rozhovor, zdůrazňovaly důležitost prožitku a vcítění se do rolí při různých situacích. Úplnou novinkou pro probírání závažnějších témat je původně zahraniční projekt *Zipyho kamarádi*, který se počínaje tímto školním rokem začíná objevovat na českých školách. Témata, kterým se věnuje (např. šikana, smrt, kamarádství), by se dala podle definice KT v 1. kapitole považovat jako kontroverzní. Jelikož se jedná o poměrně novou metodiku, alespoň co se týká českého prostředí, teprve čas vyjeví, zdali tento projekt bude úspěšný a zdali bude rozšířen do více škol. Všechny paní učitelky se ale různým způsobem shodly na tom, že nikdy není dobré, pokud jsou učitelé vedením k něčemu nuceni, ať už k probírání KT nebo použití nějaké metody. Závěrem je třeba říci, že existuje nepřehledné množství metod, které učitelé mohou využívat na probírání KT, což jim umožňuje reagovat vhodným výběrem na různé okolnosti, např. věk, téma, klima ve třídě atd.

7.4 Je ve ŠVP škol pro 1. st. ZŠ zmíněno probírání aktuálních témat, která mohou být považována za kontroverzní?

Dotazník

Téměř polovina respondentů (46,3%) odpověděla, že neví. Kladně odpovědělo 36%, z čehož tři učitelé spíše nesouhlasí s probíráním KT, a záporně 17,6% učitelů, z čehož však 81% respondentů už kontroverzní téma zahrnuje do výuky.

Pro zjištění odpovědi na tuto výzkumnou otázku se neukázalo použitý dotazník jako metody moc vhodné. Téměř polovina respondentů totiž odpověděla, že neví. Bohužel už se nezjistilo, co je příčinou toho, že neví. Domníváme se, že příčinou mohlo např. být to, že učitelé neznají svůj ŠVP dostatečně detailně pro zodpovězení této otázky, nebo byl problém v nejasnosti, co je a co není KT. Předpokladem je, že učitelé svůj ŠVP znají, záleží však jak moc podrobně. Navíc přes jasné vymezení kontroverzního tématu v úvodu dotazníku nemuseli všichni učitelé pochopit, jak je kontroverzní téma myšleno pro tento výzkum. Nicméně hlavní problém vidíme v tom, že je obtížné říci, jestli daná formulace v ŠVP odpovídá tomu, co se dá považovat za kontroverzní problém.

Rozhovory

Na tuto otázku paní učitelka Elena ze školy B bez otálení odpověděla, že KT mohou být nalezena v ŠVP hlavně v předmětech prvouka, vlastivěda a přírodověda, její kolegyně paní učitelka Aneta zmínila vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, přičemž více konkretizovala, o jaké okruhy témat se jedná: zdraví, mezilidské vztahy, chování v rodině a mimo ní, sexuální a multikulturní výchova. Paní učitelka Hana ze školy A si však i přes nedávné procházení ŠVP s tímto cílem nebyla moc jistá, spíše si myslela, že tato témata tam neviděla, nakonec však připustila, že tam vlastně mohou být schovaná, protože ve ŠVP je vše napsáno velmi obecně. Paní učitelka Barbora na ni při rozhovoru navázala a dodala, že je vlastně dobře, že tam nejsou přímo napsána, protože by to mohlo učitele omezovat, navíc ŠVP nejsou vždy aktuální, což problémy k probrání ano.

Závěr

Po dotazníkovém šetření a rozhovoru se ukázalo, že je pro učitele obtížné říct, zdali jsou KT součástí ŠVP. Téměř polovina učitelů z dotazníkového šetření tohle nevěděla nebo neuměla určit a učitelky ze školy A si také nebyly jisté. Důvodem takových nejistot může být např. to, co zmínila paní Hana, že ŠVP jsou většinou obecné a KT v nich mohou být skryta, záleží tedy na učitelích, jak interpretuje ŠVP své školy. Poznámka od paní učitelky Barbory o aktuálnosti ŠVP byla také více než na místě. Přestože se zdá, že se výzkumnými metodami nedošlo v tomto případě k výsledku, považujeme tento závěr o

nevědomosti učitelů, respektive špatné odhalitelnosti KT ve školních vzdělávacích plánech za důležitý.

7.5 Jak dalece oblíbené jsou hodiny zaměřené na probírání kontroverzních témat mezi žáky?

Dotazník

U této otázky se učitelé, kteří již zahrnují KT do výuky, výrazně shodovali. Téměř dvě třetiny učitelů odpovědělo, že takové hodiny jsou *velmi oblíbené* (13,6%) nebo *spíše oblíbené* (47,7%) u žáků. Pro ani oblíbené, ani neoblíbené hlasovalo 10 pedagogů (11,4%). Na tuto položku nikdo neodpověděl odpověďmi *spíše* a *velmi neoblíbené*. 18,2% pedagogů si však netroufalo ohlasy žáků odhadnout a využili odpovědi *nelze určit*. Jinou odpověď zvolilo 8 pedagogů, jejichž vlastní odpovědi ale vypovídaly spíše o oblíbenosti. Jeden učitel poznamenal: „Záleží na tématu, zda je jim blízké, či méně. Poměrně rádi o věcech diskutují a vyjadřují své názory.“

Odpovědi učitelů, kteří zkušenost s KT nemají, byly však jiné. Polovina z nich (10) zvolila odpověď „nelze určit“, čtvrtina z nich napsala vlastní odpověď, přičemž tři z nich by se daly přiřadit k odpovědi „nelze určit“, jeden napsal slovo „zájem“ a jeden napsal větu, že by tomu děti nerozuměly. Dva učitelé odhadovali spíše pozitivní reakce, jiní dva učitelé zase neutrální reakce. Pouze jeden hlasoval pro možnost *spíše negativní*.

Z výsledků těchto dvou v podstatě stejných, avšak různě položených otázek, lze vyčíst, že učitelé, kteří ještě nezahrnují do výuky KT, si jsou mnohem méně jistí reakcí žáků nebo hlasují více pro spíše negativní reakce žáků než učitelé, kteří již s tímto mají zkušenost. Téměř dvě třetiny učitelů se zkušeností označilo takové hodiny za oblíbené u žáků, což je již poměrná část, stále zde však figuruje i vyšší procento odpovědí svědčící o neurčitosti ohlasech žáků. Na povrch tedy vyplouvá otázka, jestli by učitel měl znát postoj dětí k hodinám zaměřených na probírání KT, a jak případně tyto postoje zjišťovat.

Rozhovory

Všechny učitelky souhlasily s tezí, že žáky hodiny, kdy probírají nějaké KT, baví a tyto hodiny patří mezi ty oblíbenější. Paní učitelka Elena tuto odpověď více rozvedla: děti takové hodiny více baví, protože mohou diskutovat, vyjádřit svůj názor a dozvědět se i něco nového. Dále také poznamenala zajímavou myšlenku, že během takových hodin se

smažou rozdíly mezi „jedničkáři“ a hůře se učícími dětmi. Děti prý v takových hodinách fungují úplně jinak, smažou se mezi nimi rozdíly a mnohdy jdou dopředu ti, kterým učení normálně nejde, zde se však dokážou vyjádřit a stát si za svým názorem. Její kolegyně paní učitelka Aneta také souhlasila s oblíbeností takových hodin u žáků, nicméně zdůraznila důležitost přistupovat k tématům individuálně, zohlednit věk dětí, jejich dosavadní zkušenosti, jejich zájmy a české realie.

Závěr

Většina učitelů, kteří již mají zkušenosti s probíráním KT, odpovědělo v rámci dotazníku a rozhovoru tak, že hodiny jsou většinou u žáků oblíbené. Téměř pětina učitelů si však netroufala odhadnout, jak na tom žáci s oblíbeností takových hodin jsou, což není zanedbatelné číslo. Až polovina učitelů, kteří ještě nezapojili KT do výuky, si taktéž netrouflo odhadovat, což je však více pochopitelné. Učitelky při rozhovoru se naopak všechny shodly na tom, že takové hodiny jsou více oblíbené vzhledem k ostatním hodinám, protože děti mají možnost vyjádřit svůj názor, diskutovat a mnohdy se i smažou rozdíly mezi dětmi.

7.6 Jaké ohlasy očekávají učitelé od rodičů na probírání KT v rámci výuky?

Dotazník

Učitelé mající zkušenost s KT opět odpovídali odlišně ve srovnání s učiteli, kteří takovou zkušenost nemají. Je velmi zajímavé tyto rozdílnosti porovnat.

Téměř polovina učitelů, kteří již někdy probírali KT, se shodla na tom, že ohlasy rodičů nelze určit. I učitelé, kteří využili možnosti napsat svou vlastní *jinou odpověď*, se většinou zmiňovali o tom, že od rodičů nemají žádné zprávy a neproběhly od nich žádné reakce. Jeden učitel v souvislosti s touto otázkou však odpověděl úplně jinak: „*Témata mohou být kontroverzní, nesmí však být kontroverzní to, co si žák odnese ve své hlavě domů.*“

Čtvrtina respondentů má *velmi* (2,3%) nebo *spíše* (23,9%) *pozitivní* ohlasy od rodičů, osmina učitelů se setkala s *neutrálními* ohlasy rodičů. Pouze jeden učitel má zkušenost se *spíše negativní* reakcí. Je tedy zajímavé, že tuto stejnou odpověď *spíše negativní*, označilo hned 11 respondentů z 20, kteří s probíráním KT nemají ještě

zkušenost, avšak od rodičů očekávají takovou reakci. Další čtvrtina z nich označila možnost „nelze určit“. Pouze jeden respondent odhaduje ohlasy rodičů jako spíše pozitivní, 3 respondenti se shodují na neutrální reakci.

Na jedné straně jsou tak učitelé se zkušeností, kteří nejčastěji odpovídali, že reakce rodičů nelze určit, nebo že jsou spíše pozitivní, na straně druhé jsou učitelé bez zkušenosti, kteří taktéž v mnoha případech neuměli reakci určit, avšak ve více než polovině případů spíše očekávali negativní reakci.

Rozhovory

Paní učitelky Barbora a Hana učí podle programu Začít spolu, který je specifický velkou spoluprací s rodinami žáků. Obě paní učitelky s rodiči nejen hodně komunikují, zároveň se je snaží hodně zapojovat do výuky. Někdy rodiče učitelkám pomáhají organizovat projektové dny, někdy naopak jsou samotní rodiče součástí takových projektů a projdou si centra v roli žáků, přičemž děti jsou jejich průvodci. I při velkém projektu o migraci a globálních problémech si rodiče mohli vyzkoušet některá centra a zapojit se do děje tohoto projektu. Tyto paní učitelky tvrdí, že mají s rodiči opravdu dobrý vztah a vždy se jim snaží vše důkladně vysvětlit a být k nim otevřené.

Paní učitelka Elena s rodiči také hodně komunikuje a prý vnímají velmi pozitivně, že s dětmi pracuje jinak. Rodičům jde také samozřejmě o výsledky učení, ale souhlasí s paní Elenou, že je důležité, aby se děti uměly hlavně pohybovat ve světě. Paní Aneta má také dobré zkušenosti s rodiči. Pokud jim dopředu dobře vysvětlí, co bude s dětmi dělat, jsou rodiče naopak většinou vděční za probírání takových témat.

Závěr

Odpovědi na otázku, jaké ohlasy lze očekávat od rodičů na probírání KT ve škole, byly velmi různé u učitelů, kteří již probírali s dětmi nějaké KT, a učitelů, kteří nemají ještě takovou zkušenost. Tento fakt je klíčový pro tuto výzkumnou otázku. Polovina učitelů se zkušeností si sice netroufla určit ohlasy rodičů, další čtvrtina má však spíše pozitivní reakce. Hlavně nikdo z těchto učitelů se zkušeností neodpověděl, že by měl od rodičů negativní reakce. Na druhou stranu učitelé bez zkušenosti ve více než polovině případů odhadovali spíše negativní reakci a pouze čtvrtina z nich si netroufla odhadnout. Z výzkumu sice nemůžeme s jistotou tvrdit, jestli tito učitelé nezařadili kontroverzní témata do výuky právě kvůli obávajícím se reakcím od rodičů, dá se však předpokládat, že

tenhle strach je pravděpodobně jednou z jejich zábran. Všechny paní učitelky, se kterými byl uskutečněn rozhovor, měly naopak velmi kladné ohlasy od rodičů. Nicméně tento fakt odůvodňovaly velmi dobrou komunikací s rodiči, na které si dávají záležet. Pravidelná komunikace s rodiči a vysvětlování učitelových postupů při výuce se zdá být důležitým kritériem pro pozitivní reakce rodičů.

Bylo by velmi přínosné zjistit u samotných rodičů, jak se na probírání KT dívají oni. Výzkumnou otázkou pro toto výzkumné šetření avšak byla očekávání učitelů, která se ukázala být hodně odlišná u učitelů se zkušeností a bez ní.

7.7 Segmentační otázky

Do dotazníkového šetření byly zařazeny i tzv. segmentační otázky, které měly za cíl zjistit případné korelace mezi odpověďmi. Co se týkalo otázky ohledně věku učitelů, až na jednu výjimku byl věk přímo úměrný s procentuálním zastoupením učitelů v rámci dotazníku, tedy že na dotazník odpovědělo nejvíce učitelů s věkem nad 46 let, nejméně naopak ve věku do 25 let. Při srovnání učitelů se zkušeností a bez zkušenosti probírání KT se ukázalo, že učitelé do 25 let spíše nemají zkušenosti v této oblasti, než mají, což je pochopitelné, vzhledem k délce možné praxe.

Další segmentační otázkou byl dotaz na délku praxe. Výsledky by se daly považovat za téměř shodné jako u otázky ohledně věku učitelů, což se sice zdá jasné, rozhodli jsme se tuto otázku do dotazníkového šetření zařadit vzhledem k okolnostem, protože někdy mohou učitelé nastoupit do povolání později, nebo může být délka jejich praxe ovlivněná např. mateřskou a rodičovskou dovolenou nebo dlouhodobou nemocí, jinou prací atd.

Při porovnání délky praxe učitelů a zkušeností s probíráním kontroverzních témat však vyplynul důležitý závěr, nelze totiž říci, že by zařazování KT souviselo úplně s délkou praxe, i když s tou logicky přichází více času, a tedy více možností na jejich zařazení. Respondenti starší 46 let s více než desetiletou praxí, tvořili největší část (téměř polovinu) učitelů, kteří se zařazením KT ještě nemají žádnou zkušenost. Je možné, že se jednalo o náhodu, pokud se vezme v potaz, že učitelů bez zkušeností bylo v tomto šetření jen 20, i tak se však jedná o zajímavý úkaz pro tento výzkum.

Třetí a poslední segmentační otázkou byla otázka: *S jakou věkovou kategorií mají učitelé největší zkušenosti.* V případě, kdy učitelé již zařadili KT do výuky byly výsledky velmi vyrovnané. Přestože z výsledků vyplynulo, že část učitelů má větší zkušenosti s menšími dětmi od 6-8 let, než s dětmi staršími 10-12 let, není možné činit závěr, že věk není omezením pro zařazení KT, protože z výzkumu se nemůžeme stoprocentně dozvědět, v které třídě učitelé KT zahrnuli. I když učitel odpověděl, že má např. větší zkušenost s menšími dětmi, není jisté, zdali zařadil KT právě do výuky s touto věkovou kategorií. Nenašli jsme ani žádnou vysokou korelaci mezi frekvencí zařazování KT a zkušeností s jednotlivými kategoriemi věku.

Až při zpracování dotazníku jsme si uvědomili, že tato otázka měla být položena jinak. Z odpovědí na tuto otázku není možné bohužel nic usuzovat. Dotaz měl být zacílen na to, s jakou věkovou kategorií dětí nejčastěji učitelé KT probírali, poté by výsledky měly teprve pravý význam.

8 Závěr

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, proč je vhodné začleňovat kontroverzní témata do výuky, jestli je vůbec možné se jimi zabývat i s dětmi mladšího školního věku a jak lze taková témata v rámci výuky probírat. V teoretické části jsme se snažili najít odpovědi na tyto otázky s pomocí odborné literatury, z velké části zahraniční, přičemž bylo porovnáváno více zdrojů, aby jednotlivé poznatky šly shrnout do obecnějších tvrzení. V empirické části byly zkoumány konkrétní názory a postoje učitelů prvního stupně ZŠ vůči této problematice a hlavně jejich praktické zkušenosti s probíráním KT s dětmi mladšího školního věku.

Pokud rekapitulujeme výsledky těchto snah a zkoumání, převážná většina zdrojů, zmiňována v teoretické části, a respondentů z výzkumu uznala potřebu zabývat se kontroverzními tématy na školách, jelikož z toho plynou nejen pro děti samotné určité přínosy. Zahrnutím kontroverzních témat do výuky se děti učí tolerovat a respektovat cizí názory, protože mají možnost se na problémy dívat z více úhlů, dále děti rozvíjí své kritické myšlení, protože vyvstává potřeba ověřovat jednotlivé zdroje informací, děti rozvíjí také své komunikační dovednosti, včetně schopnosti naslouchat a argumentovat, z žáků se stávají celkově uvědomělejší občané dnešního světa, jelikož se učí zabývat aktuálními, mnohdy globálními problémy, kterým je potřeba se nevyhýbat, avšak čelit jim a nalézat na ně vhodná řešení.

V rámci této práce bylo však potřeba také zmínit úskalí, která se mohou objevit při probírání KT, mnohá z nich totiž mohou učitele od této činnosti odrazovat. Podle různých výzkumů mají učitelé strach, že mohou žáky příliš ovlivnit svou předpojatostí, dále že se dostanou do konfliktu s rodiči a že témata budou příliš citlivá. Zabývat se KT také přináší větší nároky na práci učitele, jelikož je zatím relativní nedostatek materiálů a pomůcek pro takovou výuku. Učitel také musí balancovat s časem, který musí využít i pro probrání povinně daného učiva.

Mezi další zjištění patří, že, přestože žáci mladšího školního věku mají svá omezení v afektivní a kognitivní oblasti související s jejich nižším věkem, je možné probírání kontroverzních témat uzpůsobit těmto omezením. I samotné RVP ZV vybízí k nutnosti zařazovat do výuky na druhém i prvním stupni ZŠ rozvoj klíčových kompetencí a průřezová témata, která souvisí s kontroverzními tématy. Nové trendy ve vyučování jako

globální rozvojové vzdělávání či výchova k občanství jsou jen dalším důkazem o vzrůstající potřebě zabírat se různými aktuálními problémy.

Velká část práce byla věnována způsobům, jakými lze tato témata probírat. Respondenti z výzkumného šetření mezi metody nejčastěji zahrnuli diskusi, rozhovor a dramatickou výchovu. Ve čtvrté kapitole byly blíže popsány metody: Filosofie pro děti, metoda Persona Dolls a použití literární a dramatické výchovy. Během výzkumu jsme objevili i nově vzniklou metodu, respektive projekt s názvem Zipyho kamarádi, kterému se bohužel vzhledem k novosti této metodiky, a tedy i relativnímu nedostatku informací o ní, nevěnovalo v teoretické části. Lze říci, že způsobů, jak integrovat KT do výuky je několikero a učitelé v dnešní době mají možnost výběru, pokud se rozhodnou KT do výuky zahrnout.

V rámci teoretické části diplomové práce jsme se zabývali vymezením kontroverzního tématu, které přispělo k obecnějšímu pohledu na kontroverzní téma jako takové. Na kontroverzní témata bylo nahlíženo ze široka, navíc s ohledem na děti a jejich představy o KT. Takové téma musí být kontroverzní hlavně pro ně samotné. V první kapitole byly také shrnuty poznatky různých zdrojů o důležitosti zabývání se KT na školách, tato kapitola byla věnována také vztahu učitel – kontroverzní téma, který většinou určuje, jestli se učitel KT bude zabývat ve výuce, nebo se jím bude vyhýbat.

Druhá kapitola teoretické části zahrnovala poznatky z oblasti vývojových a morálních předpokladů dětí mladšího školního věku k probírání takových témat. Jako první byla zmíněna Piagetova teorie, která poukazuje na nedozrálou dětí tohoto věku hlavně v oblasti abstrakce. Jedná se však o jednu z mnoha teorií, další zmíněné teorie, hlavně Vygotského zóna nejbližšího vývoje či sociální konstruktivismus, již uznávají velký vliv sociálního prostředí a dalších osob na učení. Tato kapitola se rovněž věnovala morálnímu vývoji dětí, jelikož probírání KT zahrnuje z velké míry i hodnoty a postoje. Podle zdrojů se právě děti mladšího školního věku nacházejí na zlomu mezi heteronomní a autonomní morálkou. Vztah mezi morálním vývojem a probíráním KT můžeme považovat za dvojstranný, při probírání KT musí učitel myslet na současný stav morálního vývoje dětí a uzpůsobovat takovou výuku, zároveň však tímto probíráním může mít vliv na rozvoj morálky samotné. Na závěr této kapitoly byly zmíněny i vlivy dnešní doby, hlavně internet a média, která jsou významnou součástí většiny dětí.

Třetí kapitola se blíže zabývala vztahem KT k GRV, Výchově k občanství a RVP ZV. Byla mezi nimi zjištěna souvislost. KT svou podstatou patří i do GRV a Výchovy k občanství. Co se týče RVP ZV, nebyla zjištěna přímá zmínka o KT v tomto dokumentu, domníváme se však, že KT mohou být nalezena skryta pod průřezovými tématy či klíčovými kompetencemi.

Čtvrtá kapitola se zabývala konkrétními metodami a přístupy, kterými lze různá KT probírat. Jednalo se o důležitou kapitolu, jelikož jedním z cílů, jak už bylo výše popsáno, bylo právě toto zjištění zahrnující konkrétní příklady metod a přístupů. Neméně důležitá byla i pátá kapitola, které se věnovala přínosům a úskalím zabývání se KT ve výuce na prvním stupni ZŠ. Zjištění těchto poznatků rovněž patřilo k cílům této diplomové práce.

Pro ještě větší vniknutí do problematiky bylo potřeba získat i aktuální a konkrétní data z výzkumu. Přestože výzkumný vzorek tohoto výzkumného šetření nebyl zcela reprezentativní a velký, aby mohla být vyzkoumaná data zobecněna, přispěla empirická část výrazně k nalezení odpovědí na vytyčené výzkumné otázky. Ukázalo se, že použití dotazníkového šetření s kombinací s hloubkovými rozhovory bylo zvoleno metodologicky správně. Díky dotazníkům se získalo určité kvantum odpovědí, hloubkové rozhovory zase přispěly k hlubšímu porozumění problematice, jak bylo i původně plánováno.

Já osobně vidím hlavní význam této práce v tom, že se podařilo najít a blíže prozkoumat velké množství, hlavně zahraničních a do českého jazyka nepřeložených, zdrojů a získat reálná data z vlastního výzkumu, což pomohlo podat pádné argumenty proč probírat kontroverzní témata na prvním stupni ZŠ. Součástí těchto argumentů je i to, jak tato témata probírat, na co je potřeba brát ohled, jak KT souvisí s RVP a cíli vzdělání, jaké jsou přínosy, ale i případná úskalí, která se však dají ve většině případů nějakým způsobem řešit.

Ztotožňuji se s názorem, že kontroverzní témata jsou sama o sobě důležitá a neinformovat o nich žáky nebo je neprodiskutovávat ve třídě může zanechat ve vzdělání velké mezery, neboť tak děti a mladí lidé nejsou adekvátně připraveni na budoucí život (QCA, 1998, s. 57).

9 Seznam použitých informačních zdrojů

ACAR, Ebru Aktan a Hilal ÇETIN, 2017. Improving Preschool Teachers Attitude towards the Persona Doll Approach and Determining the Effectiveness of Persona Doll Training Procedures. *International Journal of Progressive Education* [online]. **13**(1), 96-118 [cit. 2017-04-02]. ISSN 15545210. Dostupné z: <http://www.inased.org/v13n1/ijpev13n1.pdf>

ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira, 2012. Editor' s preface 'HEADS UP'. *Critical Literacy: Theories and Practices* [online]. **6**(1), 1-3 [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=view&path%5B%5D=109&path%5B%5D=84>

BELGEONNE, Clive, 2015. Filosofie pro děti. In: *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni, s. 26-36. ISBN 978-80-87456-71-2a.

BRAVENÁ, Noemi, 2015. Vychovávat ke globálnímu občanství? In: *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni, s. 11-17. ISBN 978-80-87456-71-2a.

BRAVENOVÁ, Noemi, 2012. Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu. In: HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENOVÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 49-91. ISBN 978-80-7290-596-6.

BUCKLEY, Jason, 2015a. *P4C do kapsy: začínáme s filozofií pro děti*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-66-8.

BUCKLEY, Jason, 2015b. *Myšlení hrou: filozofie v pohybu*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-67-5.

BUTLER, Rebecca R., 2016. Motor Impairment in Children's Literature: Asking the Children. *Children's Literature in Education* [online]. **47**(3), 242-256 [cit. 2016-12-30]. ISSN 00456713. Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10583-015-9264-0>

CAIRNEY, Trevor, 2011. The Power of Story: How Literature can Teach, Enrich and Transform. *International Journal of the Book* [online]. **8**(2), 37-47 [cit. 2016-12-30]. ISSN 14479516. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=dbe196f6-761f-4052-86f6-eb5ca85bcac0%40sessionmgr4009&vid=0&hid=4203>

CARR, Paul, 2007. Educational policy and the social justice dilemma. In: CLAIRE, Hilary a Cathie HOLCEN. *The Challenge of teaching controversial issues*. Sterling, VA: Trentham Books, s. 15.25. ISBN 9781858564159.

CLAIRE, Hilary a Cathie. HOLDEN, 2007. *The challenge of teaching controversial issues*. 1. Sterling, VA: Trentham Books. ISBN 18-585-6415-8.

COLBY, Anne, Lawrence KOHLBERG a kol., 2010. *The measurement of moral judgment*. 1. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-16910-3.

COLLADOS, Esther, 2010. Developing Art Projects as a Medium for Exploring Children and Youth's Hopes and Fears. In: DOOLY, Melinda. *Their Hopes, Fears and Reality: Working with Children and youth for the Future* [online]. Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, s. 75-98 [cit. 2017-02-01]. ISBN 9783035101119. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/cuni/detail.action?docID=10589241&p00=their+hopes%2C+fears+reality>

COUNCIL OF EUROPE, 2015. Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers [online]. Council of Europe [cit. 2017-02-02]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806948b6>

ČAP, Jan, 1987. *Psychologie pro učitele*. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-225-87.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vydání druhé. Praha: Portál. ISBN 9788073672737.

ČÁP, Petr, 2015. Svět jako nesnadné učivo pro žáky i učitele. In: *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni, s. 7-9. ISBN 978-80-87456-71-2a.

DOOLY, Melinda, 2010. Their Hopes, Fears and Reality: Introduction. In: DOOLY, Melinda. *Their Hopes, Fears and Reality: Working with Children and youth for the Future* [online]. Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, s. 9-36 [cit. 2017-02-01]. ISBN 9783035101119. Dostupné z:

<http://site.ebrary.com/lib/cuni/detail.action?docID=10589241&p00=their+hopes%2C+fear+s+reality>

FELCMANOVÁ, Alena a kol., 2015. *Persona Dolls: Panenky s osobností* [online]. Praha: Člověk v tísní, o.p.s [cit. 2016-11-09]. ISBN 978-80-87456-68-2. Dostupné z: https://issuu.com/lenkadrncova/docs/persona_dolls_elektronicka_verze_fi_c3ded17c2c0ac9

FIEHN, Julia, 2005. *Agree to disagree: Citizenship and controversial issues* [online]. 1. London: Learning and Skills Development Agency [cit. 2017-01-23]. ISBN 1-84572-369-4. Dostupné z: http://www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/agree_to_disagree.pdf

FITZPATRICK, Esther, 2011. How to Get along with Others: Children Exploring Issues of Racial-Ethnic Identity in Multicultural and Multiethnic Communities through Drama. *MA. NJ: Drama Australia Journal* [online]. **35**(1), 90-104 [cit. 2017-01-01]. ISSN 14452294. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14452294.2011.11649544?needAccess=true>

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GOODALL, Olwen, 2007. War and peace with young children. In: CLAIRE, Hilary a Cathie HOLDEN. *The Challenge of teaching controversial issues*. London: Trentham Books, s. 27-39. ISBN 978 1 85856 415 9.

HARWOOD, Doug, 1995. The Pedagogy of the World Studies 8-13 Project: The Influence of the Presence/Absence of the Teacher upon Primary Children's Collaborative Group Work. *British Educational Research Journal* [online]. **21**(5), 587-611 [cit. 2017-01-31]. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1501741>

HELUS, Zdeněk, 2012. Učitel, vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In: HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENOVÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 9-47. ISBN 978-80-7290-596-6.

HENNESSY, James, 2007. Resources for hope:engaging with controversial issues through drama. In: CLAIRE, Hilary a Cathie HOLDEN. *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Sterling, VA: Trentham Books, s. 41-49. ISBN 978-1-85856-415-9.

HESS, Diana E., 2004. Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *Political Science and Politics* [online]. **37**(02), 257-261 [cit. 2017-01-23]. DOI: 10.1017/S1049096504004196. ISSN 1049-0965. Dostupné z: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/hess.pdf>

HICKS, David, 2007. Education for sustainability: how should we deal with climate change? In: CLAIRE, Hilary a Cathie HOLDEN. *The Challenge of teaching controversial issues*. London: Trentham Books, s. 67-81. ISBN 978-1-85856-415-9.

HITE, Kristen A. a John L. SEITZ, 2016. *Global Issues: An Introduction*. 5. John Wiley. ISBN 9781119014201.

HOLDEN, Cathie, 2002. Teaching about democracy, democratic processes and controversial issues: dilemmas and possibilities. In: ROSS, Alistair. *Future Citizens in Europe* [online]. London: CiCe, 269 - 275 [cit. 2017-02-01]. ISBN 1 85377 356 5. Dostupné z: <http://archive.londonmet.ac.uk/cice-docs/docs/2002-269.pdf>

HOLDEN, Cathie, 2003. Citizenship in the Primary School: Going Beyond Circle Time. *Pastoral Care in Education* [online]. **21**(3), 24-29 [cit. 2017-02-01]. DOI: 10.1111/1468-0122.00267. ISSN 02643944. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=1ce5ca1d-738b-4247-8c36-c1589339a18a%40sessionmgr4008&vid=0&hid=4210>

HOLDEN, Cathie, 2004. 'Heaven help the teachers!' Parents' perspectives on the introduction of education for citizenship. *Educational Review* [online]. **56**(3), 247-258 [cit. 2017-02-01]. DOI: 10.1080/0013191042000201163. ISSN 00131911. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=4c57b070-4c50-44a6-abcc-0f9a3592ee4a%40sessionmgr4009&hid=4210>

HOLDEN, Cathie, 2007. Young people's concerns. In: HICKS, David a Cathie HOLDEN. *Teaching the global dimension: key principles and effective practice*. New York: Routledge, s. 31-42. ISBN 978-020-3962-770.

KAČEROVÁ, Eva, 2015. Polovina obyvatel planety už používá internet. In: *Statistika&My - měsíčník Českého statistického úřadu* [online]. [cit. 2016-08-28]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2015/06/polovina-obyvatel-planety-uz-pouziva-internet/>

KOC, Kevser a Cary A. BUZZELLI, 2004. The Moral of the Story Is .. Using Children's Literature in Moral Education. *YC Young Children* [online]. **59**(1), 92 [cit. 2016-12-29]. ISSN 15386619. Dostupné z:

<http://search.proquest.com.ezproxy.is.cuni.cz/docview/197682219/fulltextPDF/7D1CF1ECD4D4DC7PQ/1?accountid=15618>

KRAUS, Jiří, 2005. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. Praha: Academia. ISBN 8020013512.

KRZYWOSZ-RYNKIEWICZ, Beata a Anna ZALEWSKA, 2010. Between Classroom and Social Reality – Developing Active Citizenship in School. In: *Their Hopes, Fears and Reality: Working with Children and youth for the Future* [online]. Bern: Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften, s. 163-188 [cit. 2017-02-01]. ISBN 9783035101119. Dostupné z:

<http://site.ebrary.com/lib/cuni/detail.action?docID=10589241&p00=their+hopes%2C+fears+reality>

LIPMAN, Jennifer Hope, 2009. Picture Books on Controversial Issues: The Opportunity to Guide the Children's Book Publishing Industry Forward. *Master of Science in Publishing* [online]. **Paper 13** [cit. 2017-02-01]. Dostupné z:

http://digitalcommons.pace.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=dyson_mspublishing

MACKŮ, Richard, 2008. *Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman

MACKŮ, Lenka, 2010. *Filosofický rozměr literárního příběhu: uplatnění literárního příběhu v programu Filosofie pro děti*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Diplomová práce. Vedoucí práce Ludmila Muchová.

MONOBE, Gumiko a Eun Hye SON, 2014. Using Children's Literature and Drama to Explore Children's Lives in the Context of Global Conflicts. *Social Studies* [online]. **105**(2), 69-74 [cit. 2016-12-30]. DOI: 10.1080/00377996.2013.820164. ISSN 00377996. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=f15c5658-1e1e-4c7d-a303-540fe947b7a8%40sessionmgr4007&vid=0&hid=4203>

- MYHILL, Debra, 2007. Reading the world: using children's literature to explore controversial issues. In: *The challenge of teaching controversial issues*. Sterling, VA: Trentham Books, s. 51-65. ISBN 18-585-6415-8.
- ODSTRČILOVÁ, Jana, 2016. Globální rozvojová témata: jak učit o současném světě. *Zvoní!*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s, 2016(03), 30-31.
- OULTON, Christopher, Vanessa DAY, Justin DILLON a Marcus GRACE, 2004. Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education* [online]. 30(4), 489-507 [cit. 2017-01-27]. ISSN 03054985. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=9088f562-9b4d-4875-b25c-e8fd2e06e7e9%40sessionmgr4008&hid=4202>
- OXFAM, 2006. *Teaching Controversial Issues: Global Citizenship Guide* [online]. In: . GB: Oxfam [cit. 2017-02-02]. Dostupné z: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- OXFAM, 2015. *Global Citizenship in the Classroom: A guide for schools* [online]. 1. GB: Oxfam [cit. 2017-03-21]. Dostupné z: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>
- PECASKI MCLENNAN, Deanna, 2012. Using Sociodrama to Help Young Children Problem Solve. *Early Childhood Education Journal* [online]. 39(6), 407-412 [cit. 2017-01-01]. DOI: 10.1007/s10643-011-0482-9. ISSN 10823301. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=03481e79-2ba9-4e1a-acf1-b63c4356d242%40sessionmgr4010&hid=4213>
- PECHÁČKOVÁ, Iva, Filosofie pro děti. In: *Portál Filosofie pro děti* [online]. [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: http://www.p4c.cz/repository/lipmanova-filosofie-pro-deti_4c826993a0f15.pdf
- PIAGET, Jean, 1999. *Psychologie intelligence*. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-717-8146-0.

PIERCE, Jan a Cheryl Lynn JOHNSON, 2010. Problem Solving with Young Children Using Persona Dolls. *YC Young Children* [online]. **65**(6), 106 [cit. 2016-11-09]. ISSN 15386619. Dostupné z: <http://search.proquest.com/docview/873823034?accountid=15618>

POLLARD, Andrew, 1988. Controversial Issues and Reflective Teaching. In: CARRINGTON, Bruce a Barry TROYNA. *Children and controversial issues: strategies for the early and middle years of schooling*. New York: Falmer Press, s. 69. ISBN 185000417X.

PROVAZNÍK, Jan, 2005. Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2017-01-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci.html/>

QCA, 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship* [online]. In: . London: QCA/DfEE [cit. 2017-02-01]. Dostupné z: <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>

ROSS, Gina a Rhonda NELSON, 2014. Using Theater and Drama Interventions to Reduce Bullying in School-Aged Children. *Therapeutic Recreation Journal* [online]. **48**(4), 334-336 [cit. 2017-01-02]. ISSN 00405914. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=91b7dd66-7cb3-49f4-a948-51443f3c669e%40sessionmgr120&vid=0&hid=120>

SOLEY, Mary, 1995. If It's Controversial, Why Teach It? *Social Education* [online]. **60**(1), 9-14 [cit. 2017-02-02]. ISSN 00377724. Dostupné z: <http://sfx.is.cuni.cz/sfxlc13?ID=eric:EJ525308&genre=article&atitle=If%20It%27s%20Controversial%2C%20Why%20Teach%20It%3F&title=Social%20Education&issn=00377724&isbn=&volume=60&issue=1&date=19950101&aulast=Soley,%20Mary&spage=9&pages=9-14&sid=EBSCO:ERIC:EJ525308&svc.fulltext=yes>

STARÁ, Jana, 2004. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0162-1.

STARÁ, Jana, 2005. Výchova k demokratickému občanství. In: SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.

STARÁ, Jana, 2015. Ukotvení a specifika GRV. In: KARVÁNKOVÁ, Petra, Anna MARŠÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Jana MILÉŘOVÁ a Jana STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů* [online]. Praha: Člověk v tísni, s. 7-18 [cit. 2017-03-13]. ISBN 978-80-87456-74-3. Dostupné z:

<https://www.varianty.cz/publikace/136-globalni-rozvojove-vzdelavani-v-priprave-budoucich-ucitelu>

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

ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRICKEY, Steve, 2007. Promoting Social and Cognitive Development in Schools: An Evaluation of 'Thinking Through Philosophy'. In: *Linköping Electronic Conference Proceedings* [online]. s. 187-191 [cit. 2016-10-08]. ISSN 1650-3740. Dostupné z: <http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/026/ecp2107026.pdf>

URBAN, Tomáš, 2016. Děti jsou šanci, jak pozitivně změnit naši společnost. *Zvoní!*. Praha: Člověk v tísni, **03/2016**, 3.

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

VACEK, Pavel, 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič, 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál. Psychologie (Portál). ISBN 80-717-8943-7.

VYSKOČILOVÁ, Eva a Dominik DVOŘÁK, 2002. Úvod: Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In: KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

WARTENBERG, Thomas E., 2009. Big ideas for little kids: teaching philosophy through children's literature. 1. Plymouth: Rowman. ISBN 978-1-60709-335-0.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011 - 2015, aktualizovaná pro období 2016 - 2017, Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. Dostupné také z: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/sektory_projekty/podpora_zrs/index.html

O JSNŠ - Jeden svět na školách, b.r. In: *Jeden svět na školách* [online]. [cit. 2016-09-03]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/cz/article/6/O_jsns.html

Průvodce projektem Světová škola [online], 2015. In: . Praha: Člověk v tísni, o. p. s., s. 4-7 [cit. 2016-09-03]. ISBN 978-80-87456-61-3. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/919_pruvodce-svetova-skola-2015-web.pdf

SAPERRE Research Brochure [online], 2013. In: . s. 3 [cit. 2016-10-08]. Dostupné z: <http://sapere.org.uk/Portals/0/SAPERRE%20Research%20Brochure.pdf>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2014. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-03-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Varianty - Persona Dolls - Panenky s osobností, In: *Varianty* [online]. [cit. 2016-10-09]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/projekty/57-metoda-persona-dolls-panenky-s-osobnosti>

Wiser Wales Project: Developing Philosophy for Children (P4C) in Different School Contexts in Wales. 2012. In: *Welsh Centre for International Affairs* [online]. Cardiff: Council for Education in World Citizenship [cit. 2017-01-30]. Dostupné z: <http://www.wcia.org.uk/images/user/CEWC%20-%20Wiser%20Wales%20Research%20July%202012.pdf>

Zipyho kamarádi - Jablíkovi kamarádi, 2016. In: *Zipyho kamarádi* [online]. [cit. 2017-03-24]. Dostupné z: <http://www.zipyhokamaradi.cz/novinky/45-jablikovi-kamaradi-apple-s-friends>

10 Seznam příloh

Příloha 1: Přepis rozhovoru s učitelkami Barborou a Hanou ze školy A

Příloha 2: Přepis rozhovoru s učitelkou Elenou ze školy B

Příloha 3: Písemný rozhovor s učitelkou Anetou ze školy B

Příloha 4: Přepis rozhovoru se školní psycholožkou ze školy B

Příloha 5: Zadání dotazníku

Příloha č. 1

Rozhovor s učitelkami Barborou a Hanou ze školy A, uskutečněn dne 17.

3. 2017

Souhlasíte s probíráním KT v rámci výuky na prvním stupni a zdůvodnit proč, zdůraznila jsem, že nemyslím jen extrémně kontroverzní témata:

B: No, určitě souhlasím, protože, když je to KT, je to téma, která má v sobě určitě napětí, nějaký střet, možná i dramatickou situaci, to je něco s čím se dá dobře pracovat, na tom se odkrývají emoce, dá se na tom stavět, dá se na tom vybudovat nějaký příběh. Myslím si, že právě tahle témata by ve škole měla být.

H: To jsou témata, ve kterých děti hledají svou cestu. My, když jsme ta KT řešily, tak jsme se snažily jim ukázat různé pohledy a ukázat důvody, proč se některé ty věci dějí. Umožníme jim trochu lépe se v nich zorientovat. Ale asi by jim člověk neměl předkládat úplně svůj názor, měl by jim zprostředkovat to, aby do nich měly větší vhléd, aby si ten názor mohly vytvořit oni.

Myslíte si, že v minulosti tomu bylo jinak než dnes, jestli probírání KT má teď větší význam než např. před 50 lety.

H: Já si myslím, že je to stejné, jen možná se ta KT nemohla jen tak probírat, protože ty osnovy byly více svázané. Ta situace je teď jiná, že má učitel větší možnost volby, že není vše direktivně dané. O některých věcích se více mluví.

B: Já mám na to opačný názor. Já si myslím, že těch témat je teď více a bude jich více a myslím, že se jimi musíme zaobírat častěji, protože ten svět se změnil a už vlastně nežijeme ve stojatých vodách a nebudeme nikdy žít a neustále se vývoj ve všech možných oblastech zrychluje. To znamená, že se dá předpokládat, že ty změny budou čím dál tím častější, tudíž my ty děti musíme už od školy připravovat na to, že budou se setkávat s různými názory, s různými polohami, kde jeden bude tvrdit, že to je takto, a druhý zase takto. Naším úkolem je vybavovat je, aby byly schopny se v tom pohybovat.

H: Já jsem neřekla, že ne. Dříve, mi přijde, že se to mnohem méně probíralo, teď je to mnohem volnější. Dříve byly osnovy direktivně dány a tolik se KP nezabývalo. A mně přijde že ne všechny učebnice se tím zabývají, např. v prvouce a v této oblasti Člověk a

společnost. Spousta těch učebnic tahle témata moc nezačleňuje, to jsou spíše světlé výjimky, pak je to hlavně na učiteli. Ale jsou takové učebnice.

Myslíte si, že by se dala KT nějakým způsobem najít ve vašem ŠVP?

H: Já jsem o tom přemýšlela. U nás se upravoval ŠVP a procházela jsem si jednotlivé obsahy 4. a 5. třídy a přijde mi, že jsem to tam nikde neviděla. Ale ono to vlastně může být schované, když to tam máte napsáno obecně, jako např. rodina, tak ono to nakonec může být, ale v tom ŠVP je to hodně obecné, ty konkrétnosti jsou už na tom učiteli. Přímo nějaká KT tam nebudou, ale spadají do těch jednotlivých oblastí obecně.

B: Možná že je i dobře, že tam nejsou. Kdyby tam byly, tak by to ty lidi zase strašně omezovalo a ty lidi musí žít tím tématem a musí jím žít aktuálně a ty ŠVP nejsou vždycky aktuální.

H: Ano, nemělo by to být tak, že do toho musíte jít. My jsme se s tím setkali minulý rok, já jsem měla třetáky a B pátáky a dělali jsme celotýdenní projekt a ty reakce těch kolegů byly hodně různé. A vím že někteří kolegové dávali dětem ohledně migrantsví a uprchlictví svůj názor, někteří tvrdili, že to tam vůbec na první stupeň nepatří, někteří kolegové říkali zase něco jiného. Takže je dobře, že tam tyhle věci nejsou a každý to může pojmout tak, jak to vnímá.

Uměly byste hodně zprůměrnit, jak často zařazujete KT do výuky? Samozřejmě, že hodně záleží na spoustě věcí...

H: Hodně záleží na věku dětí. S přibývajícím věkem můžete jít do těchto témat mnohem častěji, ale myslím si, že i v jedničce se s tím dá pracovat na celém průřezu tím prvním stupněm. Je těžké odpovědět jak často. Občas na nějaké téma narazíte skrze ty děti, ony to téma přinesou a vy něj reagujete. Takže je to mnohdy neplánované. Určitě několikrát za rok.

B: Ale asi ne v rámci toho velkého projektu. Spousta učitelů to baví a my se snažíme učit tím způsobem problémové výuky, my jdeme od toho problému a děti samy hledají řešení, třeba ve skupinové práci a přicházejí na to objevitelským způsobem. Myslím si, že se ještě liší učitelé, kteří se setkali s Hejného matematikou, protože ta je vyloženě stavěna na tom, to nejsou vyloženě KT, ale učitel i žák je provokován k tomu, aby vyhledávala určitá sporná místa, momenty, které musí nějakým způsobem řešit. A nám to potom vstupuje do

výuky jakýkoliv předmětů. Nás to baví a my to chceme v těch dětech budovat. Tady vidíte např. na tabuli napsáno tur a kur domácí. Mohla bych jim říct, co je to tur a kur domácí, ale oni to tady mají celý den napsáno jako dobrovolný úkol a už si říkají, co je to slovo tur a kur a hrají si s tou zvukovou podobou. Nás baví vymýšlet každý den takové podobné rozporuplné věci a nechat je nad tím přemýšlet. Tam to prostupuje pořád do výuky.

A cítíte se být něčím limitováni? Už tady padl ten věk, který může mít vliv, jestli se bude dané téma probírat.

B: Tam jde vždycky o tu srozumitelnost a o to, jestli to zajímá ty děti. Před tím rozhovorem jste mě navedla na to, že my učitelé někdy dětem tlačíme to své téma, to, co nám připadá kontroverzní, ale je potřeba se zamyslet, co pro ty děti je kontroverzním tématem. A tím pádem jsme limitováni tím věkem, tím jsme omezení.

A co třeba rodiče, nebo potřeba probrat dané učivo?

H: My jsme trochu jiní v tom, že v naší škole učíme podle programu Začít spolu a probíhají tady centra aktivit, takže my si tam můžeme začlenit nějaké takové téma do nějakého centra. Pokud se jedná o rodiče, já si myslím, že, když o tom s těmi rodiči mluvíte, možná i před tím, a vysvětlíte jim přesně, co a jak to s dětmi budete probírat, a oni si uvědomí, že vy jim dáváte jen ten náhled, ale nechcete předělat jejich názory, jim něco vnutit, tak s tím nemají potom problém, s ohledem na např. tenhle celosvětový problém (migrace), ne rodinný problém, protože ví, co s těmi dětmi děláte, proč a jak.

V rámci kterých hodin KT integrujete do výuky? Protože asi nemáte předmět OVS nebo nějaký podobný.

H: Do center určitě, pak prvouka, vlastivěda.

Která témata jste už s dětmi probíraly? Nemyslím jen tento rok.

B: To je právě těžké říct. Co se týče center, tak já jsem zažila s H. téma migrace, chudoba, to se jednalo o projekt.

H: Já jsem si s dětmi povídala určitě o rodinných věcech, o problémech rasismu.

B: Možná se dá považovat i za KT třeba to, kdo doma uklízí, teď jsme měli naposledy centra a tam jsme zapojily to, že se děti měly zaobírat tím, jak je to s úklidem doma, jestli to dělá vyloženě maminka, tatínek. Ty generové věci se tam objevily.

H: My také pracujeme hodně na tom, že na světě je to různě jinak. Že ne všichni žijí takhle, ale žijí odlišně. Měli jsme jako jeden z prvních projektů projekt o dopravě, v podstatě děti dostaly informace o tom, jak děti různě po světě se dostávají do školy. A měly potom přemýšlet, co by jim bylo příjemné a co ne a proč. Nebo jsme teď měli projekt o rodině a tam děti měly fotografie různých rodin, měli spojit dohromady obrázek rodiny, obydlí, krajiny, ve které žijí, jídlo s názvem země. A vlastně jsme se dostali k tomu, že ty rodiny žijí po celém světě různým způsobem a je to všude jiné. Takže už je připravujeme, třeba jen těmi drobnými aktivitami v centru.

Ty materiály si připravujete sama?

H: S paní učitelkou B.

A kde čerpáte, co je vaší inspirací?

H: Něco čerpáme a něco nás napadne.

B: Tak internet nám hodně pomáhá.

H: Když jsme dělali projekt o migraci, tak tam bylo hodně od agentury Na Zemi. Anebo si některé věci modifikujeme. Ten projekt jsme dělali společně s jednou maminkou, ta dala odkaz na jednu stránku a potom jsme dané aktivity upravily s ohledem na věk dětí. Něco vymýšlíme, něco přejímáme.

B: Teď máme v plánu projekt, taky by se dal asi brát jako kontroverzní, protože často si žáci i rodiče stěžují na kvalitu jídel v jídelně, tak jsme se rozhodli, že když máme s dětmi probírat zdravou výživu, tak proč to probírat jen sterilně v učebnici, uzavřeně. Takže do toho zapojíme naši školní jídelnu. Máme v plánu, že děti budou monitorovat, jak jsou daná jídla zdravá, budou mít např. dotazník, nebo budou celý týden pomocí čárek a tabulek zapisovat, jak jsou děti spokojené v jídelně, na druhé straně, jaké je složení těch potravin. Pak se dozví, kolik peněz na to je, co oni samotní by byli schopni vymyslet za částku, které je vlastně na ty obědy. Tím bychom chtěly přispět k těm neustálým dohadům, stížnostem, že jídlo není zdravé a pestré, tak, aby oni...

H: Přejde i paní hospodářka na besedu s námi. Bude vysvětlovat, proč to složení je právě takové.

A to je tedy projekt pro prvňáčky?

H+B: Ano, my máme teď první třídy. Máme paralelky, což je hrozně fajn.

H: Jeden tatínek a maminka pracují v organizaci člověk v tísní, během dubna by nám měli přijít promítnout film z festivalu Jeden svět a měli by nám také o tom přijít povídat.

H: A paní učitelka B. přišla na fajn věc už s tou minulou třídou, tzv. rodičovské pátky, kdy rodiče přicházejí do třídy s různými svými koníčky, nápady, čtením a vším možným. To jsme převzali taky a teď i propojujeme naše rodiče, pokud jsou ochotni. My jsme s nimi byli u hasičů a oni s námi budou prožívat tohle. To je hrozně prima. Takže to nás teď čeká.

Se kterým tématem máte dobré zkušenosti? Od dětí přišly zajímavé podněty. Vše proběhlo hladce...

B: Já bych zmínila dobrou zkušenost, je to o nocích s Andersenem. Nás baví pracovat s metodami dramatické metody a tam se plno věcí odzkouší a je tam zase plno témat, které přicházejí s těmi jednotlivými příběhy a to ty děti baví. Tam se nám potvrzuje, že to, co si mohou ohmatat, nebo vstoupit do role, máme výborné zkušenosti s tím, když my samy jsme v rolích, děti se nadchnou a baví je to. Spíše jde o metody než téma. Děti baví, když do toho můžou aktivně vstoupit, řešit problém a být v tom.

H: A vyzkouší si mnohdy roli toho, jehož názor nezastává. Já si to sice nemyslím, ale přesto shledám argumenty pro, abych přesvědčil toho druhého.

B: My jsme třeba v rámci toho projektu migrace měli hrozně pěknou aktivitu, kde jsme si povídali o těžkých pracovních podmínkách dětí, které pracují na plantážích s kakaovými boby. Ale aby to nebylo jen o tom, že si ukážeme obrázky a řekneme si nějaká čísla, tak jsme si vyzkoušeli práci v rolích. Děti dostaly kartičky a role, role dívky, která pracuje na plantáži, nezletilé, byli tam i rodinní příslušníci. Děti měly informace o tom, jak ta rodina funguje. Měly na základě toho vést debatu a byla tam i přítomna sociální pracovnice, (nevíme, jestli v takových oblastech někdo takový působí, to jsme si tam vymyslely), měla funkci mentora, který střádal názory, třeba, že je ta dívka unavená a názory rodiny...

H: A ten dědeček a tatínek tradiční, že oni tak taky od mala pracují, maminka, která si uvědomuje, že ta situace je jinak, a ta dívka Asma... Každý dostal kartičku, kterou si měli přečíst, ale neměli to ostatním prozrazovat. My jsme v roli těch sociálních pracovníků o toho vstoupily, říkaly jsme, že jsme je sezvaly a mluvili jsme o tom. A oni vlastně sami proti sobě šli, např. „No jo, ale ona musí chodit do té práce, my to jinak nezvládneme.“ A

on tam byl krásný střet a oni si na tom uvědomili, jak je to strašně bezvýhodná ta situace, jak je hrozně těžké najít tam nějaké řešení.

A dětem tedy nečinilo problém se opravdu sžít s těmi rolemi...

H: Nečinilo, ale my už jsme tohle dělali právě i při nocích s Andersenem, tohle znali. Byli schopní, ale my jsme také měly obě šikovné třídy. To byla třetí a pátá třída.

A byl tam vidět nějaký rozdíl mezi nimi?

H: Asi v nějakých úkolech. Spíše se redukovalo množství těch aktivit. Nebylo to o obsahu, náplň tam zůstala, akorát se redukovalo to množství.

B: Možná v té páté třídě se začíná už trochu objevovat ta puberta, takže tam se musí některé věci probrat citlivěji. U třetáků si člověk může dovolit, že např. budou děti napodobovat nějaká zvířata, u těch pátáků už to asi nejde.

H: Ale taky do toho půjdou. My jsme tam třeba při nocích s Andersenem něco podobného zažili a ty děti si chtěly hrát, tak do toho šly, protože už byly zvyklé z nižších ročníků. Bavilo je to.

B: My jsme tady dokonce ve třídě... jak to bylo s tím transportem?

H: Měli jsme tady pani z Wintonova vlaku, paní Marešovou, která přežila, ono se jí právě do toho nechtělo s těmi třetáky a pátáky, jakože to ej spíše pro druhostupňové. My jsme prvně vyhlásili mobilizaci, ozvalo se takové to hlášení o mobilizaci, děti vytvořily rodiny, maminka, tatínek, a teď, co se v té rodině odehrává. Tatínek se během pár hodin musí zabalit a odejít z rodiny. A ony si všechny ty věci prožívaly za pomoci různých aktivit, např. vymyslet, co si ten tatínek musí s sebou rychle vzít, co ještě udělá rodina v tom společně stráveném čase. Děti si to prožily na vlastní kůži. Před tím, než jsme měli za tou paní Marešovou jít, tak to vyvrcholilo tím, že si vytáhly data, kterým tím vlakem mají odjíždět. Pak se třeba dozvěděli, že ten vlak 1. 9. už neodjel. Vypukla druhá světová válka a někteří měli smůlu. A s tím jsme odcházeli na povídání s paní Marešovou. A ještě jsme se vlastně dívali na ten dokument Nickyho děti. Takže za ní šli plní všeho. Ona říkala, že otázky, které šly od těch třetáků a pátáků byly hrozně k věci, protože tomu rozuměly. Dokázaly do té situace vhlédnout přes ty své vlastní prožitky. Spoustu věcí je tom, že je buď prožijete, nebo si je alespoň trošku na základě něčeho podobného dokážete představit.

Takže mezi metody, kterými by šly probírat KT byste řadily... Padla tady DV, rolové hry, hlavní důraz na prožitek...ještě nějaké jiné? Které byste doporučily?

(poznámka, paní učitelka B musela odejít)

H: Tak já si myslím, že nejvíce právě tyhle. Potom to může být ještě diskuse, rozhovor, ale nejvíce používáme tohle.

Bylo naopak třeba téma, které bylo na hraně, třeba že jste cítila, že už to je na děti moc kontroverzní?

H: Asi nemám tuto zkušenost.

Nenastaly nějaké obtíž, konflikty?

H: Než proběhl ten projekt o migraci, tak tady na škole měla proběhnout i diskuse s jedním pánem o Afganistánu, pak na to ještě navazovala Adra s nějakým programem, který se týkal migrace. V paralelní páté třídě tam někteří rodiče měli s tím problém. Nelíbilo se jim to a děti nepustili ten den do školy. My jsme věděly, že je důležité, aby rodiče o tomto věděli. Na závěr projektu jsme uspořádali pro rodiče také centra, rodiče si procházeli daná centra a děti byly jejich průvodci. Rodiče si všechny ty aktivity vyzkoušeli na vlastní kůži. Děti vařily např. dýňovou polévku, v centru Jedna záplata nestačí, si děti vyzkoušely situaci v takových těch továrnách asijských, vžily se do role zaměstnavatele, který byl hrozně tvrdý, hrozně je drtil, že tady čeká fronta dalších lidí na to místo, snažili jsme se navodit atmosféru továrny. Oni tedy ušily zvířátka, za ty jsme jim vyplatili papírové peníze. Oni se mohli rozhodnout, jestli ty peníze použijí na humanitární účely, přičemž my jsme vybrali 5 humanitárních organizací, o každé z nich se děti dozvěděly, anebo si je mohli vyměnit za opravdové peníze. Ale většina dětí přispěla na tu humanitární organizaci, nevyměnili si to za ty kovové s námi, což jsme jim nabídli. V jednom případě si jeden žák vyměnil půlku peněz, ale byly to opravdu malé částky, kolem 7 korun. My jsme chtěli, aby to byla částka za tu jejich dvojhodinovou práci byla nízko ohodnocená, aby si uvědomily to, jak je to právě v praxi. A asi jen jeden a půl výplaty proměnily za skutečné peníze. Ta zvířátka se v rámci té akce odpoledne prodávala za symbolickou částku, vybraly se asi 2000-2500. A my jsme přesně podle těch tubusů, kam házeli žáci ty papírové peníze, přerozdělily do těch humanitárních organizací a poslaly je. Takže to bylo moc pěkné. Rodiče fakt přišli, jedli ty rýžové placky a dýňovou polévku. Mezitím páťáci měli ještě za úkol zašit staré košile, protože věci, které jsou už opotřebované, můžou ještě někomu

posloužit. A ti rodiče to viděli a díky tomu, že to viděli, že dětem nic nevnucujeme, tak to bylo mnohem lepší.

Co je taky hrozně skvělé, nechci jim dělat reklamu, ale učebnice prvouky od nakladatelství Fraus. Tam se objevuje spousta rodinných témat. Občas i v jiných učebnicích, ale maximálně v Prodosu, že se stará babička zapojuje do domácích prací. A tam se v Prvouce a ve Vlastivědě spousta témat objevuje a strašně moc mi to pomáhá. Člověk si potom uvědomuje některé věci. Je zajímavé, co jste říkala, protože bude zajímavé přemýšlet, co pro ty děti jsou ta kontroverzní témata a že si třeba uvědomíte, ty dětské starosti, ony jsou stejně velké jako ty naše, akorát jsou jiné.

Umíte si představit nějaká úskalí, která to může přinést?

H: Umím si představit, že by to mohlo být možná ze strany rodičů, možná ze strany kolegů. Rodičům jsme to byli schopny vysvětlit takhle, ne všem kolegům jsme to dokázali vysvětlit. A ty názory jsou fakt různé, ale spíše u něčeho takové většího, když se bude probírat rodina a vztahy, tak tam asi ne, ale u větších témat jako migrace, rasismus a tak.

Myslíte si, že jsou děti fyzicky a psychicky zralé na probírání KT?

H: Já si myslím, že jo. Od první třídy pomaloučku polehoučku nastiňujeme některé ty uvědomění si, když je třeba téma rodina, tak jsem probírali i různé role v té rodině, takže klidně můžete začít pomaloučku už i u těch malých dětí v první třídě. A mám dceru v první třídě u paní učitelky B., a vím, že s ní takhle témata řeším v podstatě normálně, takže se to dá, ale musí to člověk trochu uzpůsobit věku, tomu, co si dokážou ještě představit. Ono je to hodně o těch jejich prožitcích, na kterých to člověk může postavit.

Jak jsou takové hodiny oblíbené u dětí ve srovnání s ostatními?

H: Řekla bych, že jsou oblíbenější. Bylo krásné, když už v té páté třídě to byli partneři v nějakých těch diskusích, byli strašně schopní, už byli zralí. Je to čím dál tím lepší, oni dozrávají. U nás je fajn, že si ty děti vedet od jedničky do pětky. Máte něco za sebou a postupně se posouváte.

Jsou děti v páté třídě vážně schopné diskuse v pravém slova smyslu...

H: Ne, myslím si, že už od začátku jsou schopné.

Myslela jsem v tom smyslu, aby to nebyla řízená diskuse, kdy učitel položí otázku a žák odpoví, ale jestli jsou děti schopné více reagovat na sebe bez čekání na výzvu učitele.

H: Ono to strašně záleží na složení třídy. Tyhle dvě jedničky jsou také hodně odlišné. Záleží už na školce, kterou prošli. Máme děti z waldorfských školek, a to je znát. A myslím, že už dokážou o některých věcech diskutovat, aniž bych to úplně já řídila. Je to samozřejmě pořád lepší a lepší, myslím, že už takoví třetíáci to tak mají bez problémů.

Vy tedy konkrétně máte dobré zkušenosti s rodiči...

H: V podstatě ano, my děláme spoustu aktivit, při kterých se s rodiči i setkáváme. Jsou jako asistenti v centrech, méně také pomáhají vymýšlet centra, někdy každý den tady je nějaká maminka a pomáhá. Vidí výuku, mají možnost se ptát, posíláme ze školy zprávy, hodně spolu komunikujeme. Takže, když je to takhle, tak potom ten problém s nimi není, a když o tom mluvíte otevřeně, vše jim vysvětlíte, mají možnost se zeptat a pochopí, že vám jde o to samé, tak ten problém není. ... Já jsem jim např. i na prvních třídních schůzkách ukázala tuto učebnici a řekla, proč jsem zvolila tuto učebnici.

Máte nějakou radu učitelům, začínajícím, nebo těm, co ještě nezkusili zapojit KT do výuky...

H: To nevím. ... Asi aby, to bude znít jako fráze, se toho nebáli a zkusili to s dětmi probírat.

Tady vidím, integraci tématu do matematiky v praxi s počítáním objemu při splachování.

H: Ano, oni si prvně vypočítali, kolik oni sami průměrně spláchnou vody, poté to porovnali s Mosambikem. A potom si zkusili nést dva pětilitrové kanystry s vodou táhnout přes celou délku chodby, vzali si metr a zjistili, že ta paní musí takovou vzdálenost ujít 85x tam a zpátky s těmi kanystry. A teď najednou zjistíte, že těch 10 litrů a 10km vám projede jedním spláchnutím starého záchodu a že my vlastně splachujeme pitnou vodu. Z toho seděli a byli úplně vedle. Potom ještě dostali 10 kamínku jako 10 litrů, k tomu dostali ještě kartu a měli se rozhodnout, kam těch svých 10 litrů přerozdělí, prvně jednotlivě a pak se měli dohodnout jako skupina. A já jsem mezi nimi chodila a ptala se: „A opravdu si myslíte, že vám pro dobytek stačí litr?“

Stejně tak jsme měli téma finanční gramotnost a tam jsme řešili různé věci, měli i téma rodinný rozpočet, a v rámci těch aktivit, nejdříve tam řešili příjmy a výdaje. Rodina měla 30 tisíc příjmů a měli peníze přerozdělit. Oni potom měli rozhodnout o penězích na víkend. Ty peníze potom fakticky dostali, venku měli přichystané věci, jako plechovku Majky a na tom cenu. Vyrazili na nákup, dostali knížku receptů a měli nakoupit, aby mohli uvařit jídlo na víkend. A najednou tam stáli a nevěděli, jak to udělat. A na ty mlsky jim samozřejmě nezbylo. A měli podmínky, že musí být teplé obědy.

A ty projekty většího rázu zařazujete jak často? Asi nejen kontroverzní, ale všechny větší projekty.

H: Takové ty velké 2-3 do roka. Ale centra máme jednou měsíčně velké týdenní, jednou měsíčně také jednodenní, kdy se zabýváme nějakým problémem. Ale takové ty opravdu velké, 2-3 do roka. Já jsem si měřila, jak dlouho já na něm sedím, a to jsem s paní učitelkou B. dělaly obě, a vyšlo mi 50 hodin.

A to tedy děláte jen vy dvě?

H: Ano, to děláme jen my dvě. My jsme na stejně nastavené. Je super, že B. přišla, mám takhle alespoň partáka. Když jsme hledaly ty příběhy těch uprchlíků, bylo hrozně těžké, aby to zůstalo ještě v nějaké mezi. Příběhy byly skutečné, ale někdy některé věci samozřejmě upravujeme.

Mohla byste mi popsat ten projekt o uprchlících?

H: Bývají centra Vědy a objevy, Matematika, Čtení, Psaní a Ateliér. Děti během toho týdne projdou těmi centry a protočí se. Jeden den jedna skupinka v matematice, jeden den psaní atd. Občas skupinky zůstávají stejné po celý týden, občas se zapisují a jsou v jiné skupince dětí. Je to bezvadné v tom, že se učí spolu komunikovat všichni. Myslím, že to je i jeden z důvodů, proč se tak dobře učí. Oni často mají v té skupince nějaký společný úkol. Tím, že se točí, tak se učí komunikovat i s tím, se kterým by normálně nekomunikovali a učí se řešit problémy. Zkouší si různé role. Ten projekt byl většinou na 3 hodiny v tom dnu.

Matematika – Putování za vodou – zaměřeno na nedostatek vody (viz výše)

Vědy a objevy - Fair Trade – čtení informací, práce na tričku – málo zaplacená, příběh Asmy – diskuse, podávání Fair Trade čaje s rodiči

Psaní - Adopce na dálku – informace o adopci, o 2 holčičkách, povídání si, psaní dopisu

Ateliér - Stačí jedna záplata – Filcová zvířátka, humanitární

Čtení - Záchraný kruh – migrace: dovolená snů, dopis z ministerstva, že se nemohou vrátit domů, + - , proč lidé běží, kdy chtějí a musí, když slyším slovo uprchlík, mám obavu, že..., malovat věci, co by mohly uprchlíkům pomoci, příběhy uprchlíků

Klobouk dolů, to muselo pro vás znamenat obrovské množství práce

Člověk je občas z toho hodně unavený, na druhou stranu máte pocit, že to pro ty děti je hrozně fajn a že vás to baví taky.

(Přišla paní učitelka B)

B: Hodně je o i o nás dvou, myslím si, že je dobré si najít na škole parťáka a pracovat takhle ve dvojici. Bez toho, si myslím, to musí být hrozně ubíjející a náročné.

H: Já těch starých věcí používám strašně málo. Každá třída je jiná, já jsem jiná. Není to o tom, že si to člověk vytvoří a učí podle toho pořad.

B: Já ani nevím, kde to mám. Ono ani není reálné, abychom si to sdílely ty všechny materiály. Zaprvé, každý to chce dělat trochu jinak, zadruhé to nějak uspořádat a někam zařadit vyžaduje čas a to raději děláme jiné věci.

Jak jste mluvila o Zipyho kamarádech. Jak jste říkala, ty přípravy zaberou spoustu času, ale zase se to vyplatí. S tím, že teď už přichází ty metodiky, jak taková témata probírat. Co říkáte na tuto metodu?

B: My jsme se s tím teď seznámily poprvé, takže jsme toho plné, ale nadšení, vyzkoušeli jsme si zatím ten základní princip toho, jak komunikovat s dítětem v momentě konfliktní situace. I když víme, že je dobré se ptát přímo na ty emoce dítěte, co je příčinou, co by mu pomohlo, ale to platí u všech projektů, že často člověk dětem tlačí něco svého a chceme to řešit za ty děti, říkáme: „ Pomůžu ti, já bych to řešila takhle...“ A mně se na té metodice Zipy líbí, že nás nutí, abychom si na to dávali majzla, aby to tak nebylo a bylo to o dětech. Abychom jim netlačili své nápady, ale přizvat si ty děti, aby říkaly ty své nápady. Hrozně se mi líbí, že tam mají nějaký sborník těch situací ve třídě pověšený i s nápady, jak tu situaci řešit, a ty děti střádají si ty nápady, protože nevědí, oni fakt potřebují ty návody. To se mi hrozně líbí a hrozně se na to těším. My, co jsme byly na tom prvním dni školení, tak

se na to strašně těšíme, že konečně máme nějaký nástroj, to, co jsme před tím dělaly intuitivně, a to jsme se na fakultně nikdy neučily, tak najednou máme něco a máme se o co opřít.

H: Ale ono to hodně souvisí i s matikou, tak jsme také jen moderátoři. A tady je to podobné. Člověk má tendence cpát to svoje, takže je to těžké. Na druhou stranu došli jsme k tomu, že když dítě úplně neví, tak učitel může říct to své: „Hele, já to vnímám takhle.“ Ale nedávat to jako dobrou radu, ale říct jak to mám nastavené já.

Takže si myslíte, že tato metoda je dobrým prostředkem?

B: Určitě. Tam je to i krásně strukturované, nejdříve se začíná pracovat s pocity, dalším blokem jsou emoce, že už se učí zkoumat, jak vyjít z určité situace, jak pomoci kamarádovi. Oni tomu říkají moduly a to jsou vlastně postupné kroky, až se dostanou k těžkým věcem, jakože kamarádovi někdo umřel. Má to hlavu a patu, mně se to strašně líbí.

A ty metodiky jsou hodně podrobné?

B: To ještě nevíme. My jsme to zatím viděly jakoby z dálky.

H: Ono to bude založené na příbězích, jsou tam hlavní hrdinové, kteří tam provázejí, každý ten modul je na základě nějakého příběhu a s tím se potom pracuje dál. Zřejmě tam budou doporučené nějaké doprovodné akce k tomu. Ale my za sebou teprve úvodní seminář.

B: My v praxi hodně narážíme na situace, teď zrovna máme, že holčičku odmítly nějaké kamarádky, je to holčička, kterou neustále motivujeme k tomu, aby se družila s ostatními, má problém se držet za ruce s ostatními už ze školy a my ji neustále říkáme: „Tak běž, jen se taky snaž, čapni někoho za ruku.“ My ji takhle vedeme, ale ona naráží na to, že ty některé holčičky protivky jí řeknou: „Ne, s tebou ne.“ Tak to potřebujeme nějak řešit. Já vlastně teď budu muset hledat nějaký příběh, budu se zamýšlet, jak těm dětem uvést tu situaci, aby si ji samy prožily, ne s označením té holčičky, ale ...

H: Právě ono je to dobré, že to může být anonymní. Ten příběh můžete postavit a děti to v tom nemusí vůbec vidět.

B: A dá mi to strašně práce, protože teď budu hledat, na čem to vybudovat. A já čekám od těch Zipyho kamarádů, že tam si nalistuji tento problém a oni mi dají nějakou modelovou situaci.

H: Takhle to asi nebude, protože to nebude tak konkrétní, se bojím.

B: Ale alespoň nějaké základní příběhy, které si budu pak moci nějak upravit. To nám chybí, protože to je hrozná práce.

Od koho přišla iniciativa to sem zavést?

B: No, to nevím, odkud to přišlo.

H: Myslím, že přišla nabídka emailem. A paní zástupkyně to roztrousila.

A oslovilo to hodně učitelů?

H: Asi polovinu.

Byli i někteří proti tomu?

B: Nevím, jaké názory mají ti, co nebyli na semináři. Každopádně ti, co byli, byli nadšení. Ale to je těžké. Je spousta lidí, co už mají za sebou spousta školení, jsou třeba i starší učitelky, které...

H: Nebo byla školení, která byla ztrátou času. Protože jich zažijete několik, tak jste už opatrnější. Byla to zhruba menší polovina prvního stupně.

Příloha č. 2

Rozhovor s učitelkou Elenou ze školy B, uskutečněn dne 23. 3. 2017

Stručně prosím popište projekt/metodu Zipyho kamarádi.

Je to vlastně takový projekt, který je zaměřený spíše pro děti od 1. do 3. třídy, to znamená ty mladší děti, je zaměřený právě na ta kontroverzní témata, jako je třeba smrt, šikana, odloučení od rodiny. Jsou to vlastně běžné situace, se kterými se děti běžně setkávají, a díky tomu programu na tom příběhu těch dvou dětí se krásně dá prakticky...že vlastně ty děti se setkají s tím tématem, prožijí si ho v roli těch dětí, nejsou sami za sebe, ale samozřejmě můžou tam dávat své postřehy a názory a můžou se lépe připravit do toho světa, aby se dokázali lépe rozhodnout. Je to bezpečný program na to, aby v bezpečné rovině se připravovali na ten život a na ty situace, které jsou nepříjemné pro člověka, aby se s tím dokázaly vyrovnat.

Nápad začlenit tento projekt přišel ze shora ze strany vedení... Jak cítíte tohle? Je to povinné, doporučené?

V podstatě pro vyšší ročníky je to doporučení, pro nižší ročníky je to už povinné. Protože se zjistili, nejsme první škola, které se to nabídlo, existuje i škola, která už tím prošla, ahlavně v cizích zemích, nejsem si jistá, jestli v UK nebo v Americe. Jde o to, že se celkově zkulturnil projev dětí, ty nejsou na sebe agresivní, opravdu dodržují to zlaté pravidlo, jestli tím ublíží ostatním nebo sami sobě, aby se dokázali rozhodovat. Takže v tomhle je to velká výhoda. Tím, že je to vyzkoušené, tak to určitě dobrý potenciál má. Teď jde o to, jestli to bude fungovat i u nás na škole. Samozřejmě, je to proces, který trvá strašně dlouho, než třeba letošní prvňáčci, když tím fakt projdou, tak musím říct, že se to pozná, až když budou v sedmičce osmičce na druhém stupni. Musí se k tomu dojít, ale myslím, že se celkově zkultivuje ten projev toho dítěte. Ale jako...já...tím, že dělám ty věci normálně, když se stane, že děti přijdou a řeknou, že jim zemřel křeček, nebo babička, tak to řešíme hned a nečekáme na Zipyho kamarády, kteří tohle mají až v poslední lekci. Takže je pravda, že některé děti se vůbec s tím nesetkají během prvního stupně, takže ten program je může připravit na to, že se tohle může stát a že tím pádem můžou být na to lépe připraveni. Můj názor ale je, že je dobré reagovat na ty potřeby a situace hned s těmi dětmi, udělat to citlivě a normální učitel citlivý to umí i bez programu, který by ho vedl.

Ten program funguje tedy tak, že např. první měsíc musíte probrat tohle, další měsíc tohle...

Ano, musíte jít postupně, nesmíte vlastně přeskakovat, tam jde o ten příběh těch dvou dětí, který tam je, a on opravdu graduje, takže ta nejtěžší témata jsou vlastně na konci.

A je to pro učitele povinné?

Je to povinné pro 1. až 3. ročník.

Jaký je to pocit, když je to povinné?

Tak já už jsem to nějak zpracovala. Mně to tak trochu svazuje, když je něco povinného. Ale vzhledem k tomu, že od vedení školy máme úplnou volnost, že si to můžeme zpracovat tak, jak chceme, tak stejně každý člověk, i když se musíme držet toho lustru, tak si tam každý může vložit to své, pocity, zkušenosti, takže si ten program upraví podle sebe. Já hlavně si myslím, že je důležité reagovat na ty děti.

Školení k tomuto programu považujete za dostačující?

To určitě a tím, že jsme si tím prošli i prakticky, vyzkoušeli jsme si to na sobě, nebylo to je teoretické, bylo to super, bylo to fakt krásné. Ale pro mě to bylo sice prima vidět něco nového, ale já tímhle způsobem stejně pracuji, takže pro mě to nějaká velká bomba nebyla.

Řekla jste, že pracujete s takovými tématy, takže předpokládám, že souhlasíte s probíráním takových i kontroverzních témat. Mohla byste prosím zdůvodnit.

Já myslím, že je to důležité. Já myslím, že ty děti... Samozřejmě se snažím, aby to nebylo tak: „Tak děti teď poslouchejte, já vám řeknu svůj názor a tak to je.“ Ale právě dramafák nabízí, že se na tu problematickou situaci podíváme z několika stran a z různých úhlů, i pohledů a rolí. Potom to nechávám na dětech, co si ony z toho vezmou. Myslím, že přemýšlet o věcech kriticky a nebrat to tak, že to řekla paní učitelka, tak to takhle bude, nebo četl jsem to v novinách, tak to takhle na sto procent bude. Tak aby i na tato kontroverzní témata si udělaly svůj názor.

Takže jako metody používáte hlavně ten dramafák... a ještě nějaké jiné?

A ještě kritické myšlení. To čtení, psaní a kritické myšlení. Ono to má hodně společného.

Myslíte si, že v dnešní době je větší potřeba probírat ta kontroverzní témata, než třeba před 50 lety.

Myslím si, že ne, že ta potřeba je pořád stejná a vychází hlavně z těch dětí. Když vidím, že...třeba teď byly ty různé teroristické útoky, tak přišly za mnou a ptaly se: „Paní učitelko, tak co se děje.“ Ale jsou situace, o kterých nikdo nechce mluvit, jakoby se jich to netýkalo, tak je jim zbytečně necpu. Ony si fakt ty děti samy řeknou.

Dají se najít ve Vašem ŠVP témata, která souvisejí s kontroverzními, aktuálními tématy? Nebo vlastně jak to bude s tím povinným Zipym?

On bude vlastně v rámci prvouky a v rámci třídnických hodin. Jinak my máme hlavně v přírodovědě, prvouce a vlastivědě, tam jsou na prvním stupni, hlavně teda v té oblasti Člověk a svět, tak tam jsou ta kontroverzní témata. Daly by se tam najít.

Vím, že je to těžké a záleží na hodně věcech, dalo by se ale nějak zprůměrnit, jak často zařazujete kontroverzní témata? Nemusí se jednat o celou hodinu.

No, tak já nevím...Když vezmu tuhle třídu, co mám, tak od první třídy doteď (4. třída) jsme tomu věnovali tak 40% výuky celkově. Ať už češtinu a matiku a všechny předměty, tak takové to sociálně a probírání různých témat, co se kolem nás dějí, tak to zabralo tak 40%.

Mohla byste vyjmenovat nějaká témata, která jste už s dětmi probírala?

Tak určitě jsem probírala téma smrt, pak v rámci jednoho projektu jsme dělali dětské vojáky, jak to vypadá, když se děti nabírají za vojáky, pak děti přišly s těmi útoky teroristickými, pak jsme se dostali i na téma šikana, jak to vypadá a co to teda je. Protože v dnešní době to slovo používají všichni, ale neoznačuje to, co to opravdu je. A pak určitě i rizikové situace, např. když potkám někoho, kdo i nabídne bonbon, takže i tyhle modelové situace. Nebo i záchrana života, jestli do toho jít za každou cenu, nebo to nechat na zkušenějším.

Podle čeho ta témata vybíráte?

Podle ŠVP, a když to tam není, tak podle potřeb těch dětí. Anebo když vidím, že je to téma které je potřeba probírat, protože se objeví ve třídě, to diskutujeme i s kolegy.

Probírali jste téma, které se ukázalo být jako hodně těžké a citlivé?

No, to byli ti dětští vojáci, to bylo hodně těžké, protože... To bylo i pro mě těžké jim to předat, ale zároveň jsme jim chtěla ukázat, že ne všechny děti se mají tak krásně jako oni tady u nás. Ještě tím, že nám přišly ty holčičky (ve dvou letech byly adoptovány z Afriky), teda my jsme to naštěstí dělaly ve třetí třídě, tak i tohle. Nebo třeba teď mě napadá i kontroverzní téma jinakost. Oni teda už od první třídy to nevnímají a respektují se. Ale zrovna včera jsme byli na workshopu o romské kultuře a to byla fakt nádhera, oni nám krásně povídali o romské kultuře a ty děti to hltaly a vůbec jim nepřišlo divné, že jsou to Romové. To bylo to krásné a já jsme za to byla tak šťastná. Vnímají to hezky, oni to naopak milují. Takže i ty jinakosti. Teď přišly i ty holčičky a fakt to neřeší, jestli je někdo tmavý nebo ne, ale spíše řeší, jaký ten člověk je.

A nastal někdy nějaký konflikt při probírání KT?

Jako při tom probírání ne, to nic nenastalo. Protože on ten dramatařák je naučil, že často mají nějaké názorové škály, nebo to rozhodnutí a tím, že je to v bezpečné rovině, fikci, kdy oni se rozhodují za toho hrdinu a ne za sebe, tak si dokážou obhájit i svůj názor, i přesto... Jako že by to normálně neobhájili.

Myslíte si, že jsou tedy děti na prvním stupni dostatečně zralé, at' už po psychické, fyzické stránce pro probírání? Jestli i třeba v první třídě jsou děti schopné?

Já si myslím, že jo. Ono opravdu záleží na tom učiteli, jakým způsobem to vede, musí samozřejmě velmi citlivě, necpat jim to jako dogma. Učitel na prvním stupni má strašnou moc v tomhle, zvláště na prvním stupni, a děti ho berou jako pána boha, a když učitelka řekne, že to je takto, tak je to pravda. Učitel by se měl tedy zamýšlet sám nad sebou, jaké ty hodnoty on sám vyznává a necpat jim to za každou cenu. A myslím, že ony to zvládnou, naopak ty malé děti by někdy měly učit nás. Oni to mají v hlavičce srovnané a ví moc dobře, jak je to správně a dokážou to říct těm dospělým, což je super.

Když vezmete v potaz jen hodiny zaměřené na probírání KT, tak jak moc jsou takové hodiny u dětí oblíbené, vzhledem k ostatním předmětům?

Jo, jsou. Tak ty třídy, co jsem měla, tak ty to mají moc rády, protože můžou diskutovat, můžou vyjádřit svůj názor, můžou se dozvědět něco nového a oni to berou tak, že se tím učí něco pro sebe. Že to není o tom, že... Tak se totiž na těch hodinách smažou rozdíly, kdo má nějaké poruchy učení i chování, tak tam se to úplně smaže a oni jsou si úplně rovni. A to je to super, že ty děti začnou fungovat zase jinak. Není to jak v matematice:

tohle mě baví, protože mi to jde, tohle mě nebaví, protože mi to nejde. Tam se to opravdu smaže. Všichni mají stejnou šanci. Naopak ty děti, kteří jsou jedničkám, tak tady se upozadí, jdou dopředu ti, kterým tolik třeba to učení nejde, ale dokážou se vyjádřit a stát si za svým názorem.

Máte i nějaké ohlasy od rodičů?

No, tak oni nějak celkově, když si povídáme, tak to vnímají hodně pozitivně, že s nimi pracuji jinak. Taky jim jde o výsledky v učení, ale souhlasí se mnou, že je hlavně důležité, aby se děti uměly dobře pohybovat v životě a uměly se rozhodnout. Taková sociální komunikace je pro ně důležitější než ty výsledky toho učení.

I pro Vás je to hodně důležité?

Ano, i pro mě. To učení je fajn, musíme se to naučit, ale... I ty děti to ví. Ale pro mě je důležité, aby byli dobrými lidmi, aby to nebylo jen o tom, že všechno zvládají a umí na jedničky.

Ale to musí zahrnovat i velkou podporu vedení, že dáváte důraz na jiné věci než jen učivo...

Ano, to určitě. Ono to tak plyne přirozeně, normálně. Některé hodiny jsou hodně o tom učení a některé hodiny jsou naopak o tom debatování, komunikaci. Ono, když se to spojí dohromady, tak...v podstatě zvládáme vše, co máme umět, vzhledem k tematickým plánům a ŠVP, to zvládneme v tom roce a ještě mají přidanou hodnotu v tomto.

Víte, nebo dokážete odhadnout, jak to mají ostatní učitelé s tím poměrem učiva a další dovedností?

Tak to vůbec nevím a nedokážu odhadnout. Já jsem viděla jen pár kolegyň učít a většinou to byla jen jedna hodina.

Příloha č. 3

Písemný rozhovor s učitelkou Anetou ze školy B, přijat dne

26. 3. 2016

Dobrý den, jmenuji se Lenka Radecká, píšu diplomovou práci na téma **Probírání kontroverzních témat v rámci výuky na prvním stupni ZŠ**, v rámci které zjišťuji, jestli učitelé s tímto souhlasí, zdali KT do výuky začleňují a jakým způsobem. Následující otázky se budou týkat hlavně metody Zipyho kamarádi, přesto bych ale ráda, kdybyste si prvně přečetla, jak vymezují kontroverzní problém/téma:

- je ve středu aktuálního zájmu lidí
- vzbuzuje protichůdné názory a emoce
- dotýká se našich postojů a hodnot

Charakteristika učitele:

Paní učitelka klade při výuce důraz nejen na plnění ŠVP, ale hlavně také na využitelnost žáky získaných poznatků a dovedností v jejich dalším studiu, pracovním i osobním životě. Učí je tedy kromě běžného učiva základní školy také např. prezentačním a komunikačním dovednostem a týmové spolupráci. Kromě výuky na prvním stupni je také učitelkou předmětu Mediální výchova, proto klade důraz i na počítačovou gramotnost, ale také na snadnější orientaci všech svých žáků ve světě plném informací. Je přesvědčena, že s nadhledem a smyslem pro humor jde všechno lépe, snaží se tedy o „školu hrou“ a zábavnější výuku, která žáky nenudí, ale zajímá a baví.

Souhlasíte s probíráním KT v rámci výuky na prvním stupni ZŠ? Prosím odůvodněte.

Ano, souhlasím. Jedná se o témata, která se dotýkají každého dítěte. V předškolním či mladším školním věku si je již plně uvědomuje, je schopno je přijmout a diskutovat o nich.

Jakými metodami si myslíte, že je vhodné probírat KT, případně, jak se Vám osvědčily?

„Případová studie“, hra, diskuze (úměrně věku).

Pokud jste již nějaké téma, které by se dalo považovat za kontroverzní podle uvedené definice, probírala, o jaké téma/témata se jednalo?

Ztráta = smrt v rodině; mezilidské vztahy (tam zahrnuji všechna ostatní témata).

Dají se najít ve Vašem ŠVP témata, která souvisejí s kontroverzními, aktuálními tématy?

Ano, na prvním stupni jsou to především témata z oblasti zdraví, mezilidských vztahů, chování v rodině i mimo ni, sexuální výchovy apod., ale také aktuální témata v rámci multikulturní výchovy (např. aktuální mezinárodní problém uprchlictví a téma předmětu Člověk a jeho svět „Různost je zajímavá“ atd.)

Popište prosím stručně metodu/projekt Zipyho kamarádi.

Program, který na základě evaluované metodiky přispívá ke zvýšení sociálních dovedností.

Jaký je Váš osobní názor a jaká je Vaše osobní zkušenost na tuto metodu?

Doporučuji zachovat věkové rozmezí určené autory programu, tj. pro děti ve věku 5-7 let.

Máte v plánu tuto metodu používat pravidelně?

S dětmi ve třetí třídě, které aktuálně učím, jsme již spoustu témat probrali a prodiskutovali ještě před začátkem tohoto programu. Není tedy na místě se nyní pravidelně již probraným tématům věnovat znovu.

Jaké vidíte hlavní přínosy a případná úskalí této metody?

Přínos: Program, který na základě evaluované metodiky přispívá ke zvýšení sociálních dovedností.

Úskalí: Možná neochota se programu účastnit (ze strany některých pedagogů, a tudíž následně i nemotivovaných rodičů a žáků).

Jak dalece oblíbené jsou hodiny zaměřené na probírání kontroverzních témat oblíbené u dětí oproti ostatním hodinám?

Jsou oblíbené, ale je nutné k jednotlivým tématům přistupovat individuálně, zohlednit věk dětí, jejich dosavadní zkušenosti, oblasti jejich zájmu, české realie apod.

Pokud víte, nebo si troufáte odhadnout, jaké lze očekávat od rodičů reakce? (Jaké jsou ohlasy od nich na probírání takových témat ve škole?)

Záleží na úvodní komunikaci programu s rodiči, je-li dobře provedena, pak rodiče probírání uvedených témat ve škole kvitují s povděkem.

Bylo školení k metodě Zipyho kamarádi dostatečné?

Ano.

Případné připomínky, návrhy, co byste mi ráda ještě sdělila.

Děkuji Vám mnohokrát! Opravdu si cením Vašeho času. Lenka Radecká

Příloha č. 4

Rozhovor se školní psycholožkou ze školy B, uskutečněn dne 9. 3. 2017

Řekněte mi prosím, o jaký projekt (Zipyho kamarádi) se jedná:

Zipyho kamarádi, to je projekt, který je na mental health promotion, to znamená, že je to projekt, který pracuje s dětmi, může to být, od pěti do sedmi, takže buď poslední ročník mateřské školy, ale mnohem častěji druhá polovina první třídy, druhá, třetí třída. Jak můžete vidět v těch materiálech, hodně se tam zpevňují pravidla. A pak se s nimi pracuje...Tady mám materiály. Celá škola se rozhodla, že do toho nastoupí a celý první stupeň sjedeme tímhle tím Zipym a ono existuje i pokračování Jablíkovi kamarádi pro 4. a 5. třídu. Je to o pocitech, komunikaci, kamarádství, o tom, jak pracovat s šikanou. Tato metodika je typická, že pracuje i s tématem změny a smrti, to je vlastně velké tabu, a vyrovnávání se se ztrátou. Celé se to zaměřuje na copingové strategie, to znamená vyrovnávání se se stresem, což jsou věci obtížné pro dospělé, a tady se to učí děti. Je to program šesti bloků po čtyřech setkáních, celkem tedy 24 setkání téměř na celý rok, kdy je to forma třídnické hodiny, kdy s dětmi pracuje na vztazích.

Jaké metody se používají? Diskuse?

Ne, je to hodně interaktivní, je to pro maličké děti, takže se tam pracuje s příběhem, který se nějak odvíjí, tři kamarádi, dvojčata Lenka a Tonda, jejich kamarádka Sandra a další děti ve třídě, včetně handicapů a zvláštností. Motem celého programu je tohle zlaté pravidlo: jak se správně rozhodnout. A správně se rozhodnout znamená, že ti to pomůže cítit se lépe a neublížíš sobě, ani nikomu jinému. Děti buď mají takové kartičky, které rozdávají, nesou si je domů.

Je to tedy povinné na této škole?

Tady se vedení rozhodlo, že zavede tuto metodiku plošně, ale není možné to žádat povinně, je to spíše o rozhodnutí školy, protože i paní družinářky tím procházejí, chtěli bychom, když už začne platit takové pravidlo v těch třídách, tak se nese i do družiny, dá se pracovat se stejným jazykem, že dětem řeknete: „A bylo tohle podle zlatého pravidla?“ a on řekne, protože už moc dobře ví, co to znamená, „No, nebylo.“ Neříkám mu, ty jsi strašný, že jsi ho kopnul.

Pro učitele a ostatní proběhlo školení, že?

Ano, už tři dny, tohle je už čtvrtý den.

Jaké jsou hlavní přínosy tohoto projektu? Proč je dobré ho zařadit do výuky?

Protože ošetřuje klima ve třídě, lépe se tam učí, když jsou zde jasná pravidla.

A můžou být i nějaká úskalí?

Úskalím je, že v té třídě otevřete to, o čem dosud nemluvili, a to je třeba to, že někdo umře. Otevírá to těžká témata.

Iniciativa, aby tento projekt byl ve škole, tedy vešla ze strany vedení?

Iniciativa vyšla od lidí, co ten projekt realizují, přivezli ten projekt do ČR, teď už běží druhý běh. ... Ta iniciativa vzešla od pražského centra prevence, ti to začali šířit, kdybyste o tom, chtěla více vědět, tak si zadejte Zipyho kamarádi a najdete webové stránky. Je to britský projekt a prošlo tím asi milión a půl dětí. Je to změřené, po celé republice, je to k dispozici asi ve 32 jazycích, je to efektivně změřené, víme, že to funguje na děti, i problematické. Víme, že to má doplněk pro inkluzi, víme, že to funguje pro děti pro děti s nějakými speciálními vzdělávacími potřebami.

Takže oni ty materiály přinesli sem, oslovili paní ředitelku...

Oslovili mě, protože se znají se mnou, já jsem to vyjednala s paní ředitelkou, pak jsme začali školit a některé třídy už to teď začaly, jedou, ale dneska dostanou ještě ty kompletní sady, kde jsou materiály pro rodiče, pro děti, metodika pro učitele.

Jaké jsou ohlasy od učitelů, zkusil to už někdo? Jak se na to tváří?

Zatím jsou s tím hrozně spokojení. Jednak je to perfektně nachystané, krok po kroku, učitel s tím má minimum práce a jednak ty děti to zajímá, ten příběh je fakt dobrý. Víte, kdo je to Zipy? Zipy je strašilka a o té se to točí. Zipyho kamarádi jsou kamarádi tady od Zipyho. A oni s nim zažívají různá dobrodružství a těch dětí se to fakt týká, protože tam jsou věci jako, když na někoho žárlím, když mi učitel něco zakáže, co bych si přál, jak s těmi kamarády, co když mi někdo začne ubližovat, jaké mám možnosti, co můžu udělat. A děti to baví, fakt je to baví... A Zipy umře v pátém díle. Děti to téma taky milují, protože je to jejich realita a oni se o tom strašně rádi baví.

Umíte odhadnout reakce rodičů? Jak se na to tváří ti?

Někteří to nezaznamenají, některé to zajímá, to ale spíše ty aktivnější, ale moc jsem se nesečkala s nějakým odporem nebo problémem. Na tenhle program není potřeba speciálního souhlasu rodičů, je to nástroj, který používá škola, není to nějaké měření nebo psychoterapie, je to standartní, jako kdybyste použila učebnici.

Nevíte, jestli učitelé zařazují KT?

Já vlastně vůbec nevím, předpokládala bych, že v osobnostních výchovách na druhém stupni to nějak jako bude, ale vlastně nevím. Víím, že školní metodička prevence zařazuje témata jako užívání návykových látek, kontroverzní filmy, že s tím pracuje, ale jak s tím pracují, ostatní, to já nevím. Mě se spíše týkají věci výchovné, nebo speciální vzdělávací potřeby. Moc neřeším, co učitelé děcka učí.

Příloha č. 5

Dotazník: Probírání kontroverzních témat na prvním stupni ZŠ

Vážená paní/vážený pane,

pokud jste učitelkou/učitelem **na prvním stupni ZŠ**, chtěla bych Vás požádat o chvilku Vašeho času k vyplnění dotazníku, který bude tvořit podklad k výzkumné části mé diplomové práce, která má za cíl zjistit, zdali a jakým způsobem učitelé začleňují probírání kontroverzních témat do výuky na prvním stupni ZŠ a jaký je jejich postoj k této problematice. Před tím, než začnete vyplňovat dotazník, bych Vás chtěla požádat, abyste si přečetl/a, jak vymezuji ve své práci kontroverzní problém, může to totiž výrazně ovlivnit Vaše odpovědi.

Velice si cením Vašeho času, který tímto budete věnovat mému dotazníku. Děkuji.

Kontroverzní téma (či problém) je takové téma, které:

- je ve středu aktuálního zájmu lidí (dětí)
- vzbuzuje protichůdné názory a emoce
- dotýká se našich postojů a hodnot

Kontroverzním tématem nejsou myšlena jen extrémně kontroverzní témata jako problematika eutanazie, gayů a lesbiček atd., spadají do nich i aktuální témata ze života dětí, např.: témata z oblasti lidských práv, globální, sociální, politické a environmentální problémy...).

1. Souhlasíte s probíráním kontroverzních témat v rámci výuky na prvním stupni ZŠ?

Zcela souhlasím. / Spíše souhlasím. / Spíše nesouhlasím. / Zcela nesouhlasím.

2. Zdůvodněte, proč souhlasíte/nesouhlasíte s probíráním kontroverzních témat v rámci výuky na prvním stupni ZŠ.

3. Je ve ŠVP Vaší školy pro 1. st. ZŠ zmíněno probírání aktuálních témat, která mohou být považována za kontroverzní?

Ano / Ne / Nevím

4. Už jste někdy začlenil/a do výuky probírání tématu, které by se dalo pokládat za kontroverzní?

Ano / Ne

| Na otázku č. 4 odpověděl/a negativně. | Na otázku č. 4 odpověděl/a pozitivně. |
|--|---|
| <p>5. Máte v plánu zahrnout do výuky probírání kontroverzního problému? Určitě ano / asi ano / asi ne / rozhodně ne / Nepřemýšlela jsem o tom.</p> <p>6. Uved'te příklad kontroverzního tématu, které by šlo s dětmi z prvního stupně probírat.</p> <p>7. Jaké metody a postupy byste pravděpodobně použil/a při probírání kontroverzních témat?</p> <p>8. Jaké by pravděpodobně byly ohlasy Vašich žáků na takové hodiny? a) velmi pozitivní b) spíše pozitivní c) neutrální d) spíše negativní e) velmi negativní f) nelze určit g) jiná odpověď</p> | <p>5. Jak často v průměru zahrnujete do výuky hodiny, kde probíráte jakékoli kontroverzní téma? a) Spíše výjimečně (jednou, dvakrát za školní rok) b) Občas c) Často (cca jednou za měsíc) d) Velmi často (několikrát za měsíc) e) Jiná odpověď...</p> <p>6. Uved'te příklad takového tématu (i více témat), které jste s dětmi probírali.</p> <p>7. Jaké metody a postupy používáte v takových hodinách zaměřených na kontroverzní témata?</p> <p>8. Jaké dalece jsou takovéto hodiny mezi žáky oblíbené? a) velmi oblíbené b) spíše oblíbené c) ani oblíbené, ani neoblíbené d) spíše neoblíbené e) velmi neoblíbené f) nelze určit g) jiná odpověď</p> <p>9. Jaké jsou ohlasy rodičů na probírání</p> |

| | |
|--|---|
| <p>9. Jaké ohlasy na probírání kontroverzních témat ve škole byste očekal/a od rodičů?</p> <p>a) velmi pozitivní</p> <p>b) spíše pozitivní</p> <p>c) neutrální</p> <p>d) spíše negativní</p> <p>e) velmi negativní</p> <p>f) nelze určit</p> <p>g) jiná odpověď</p> | <p>takových témat ve škole?</p> <p>a) velmi pozitivní</p> <p>b) spíše pozitivní</p> <p>c) neutrální</p> <p>d) spíše negativní</p> <p>e) velmi negativní</p> <p>f) nelze určit</p> <p>g) jiná odpověď</p> |
|--|---|

Segmentační otázky – na konec

10. Kolik je Vám let?

- do 25
- 26-35
- 36-45
- nad 46

11. Jak dlouhou máte praxi jako učitel/ka na prvním stupni ZŠ?

- méně než 1 rok
- 1-3 roky
- 4-10 let
- více než 10 let

12. S jakou věkovou kategorií žáků máte největší zkušenost?

- 6 – 8 let
- 8 – 10 let
- 10 - 12 let
- Další možnost
- Se všemi výše zmíněnými srovnatelnou

13. Pokud byste rádi něco dodali, nebo měli připomínky či dotaz, můžete je napsat zde.