

PERSPEKTÍVY A LIMITY VYTVÁRANIA TOLERANTNÝCH MEDZISKUPINOVÝCH POSTOJOV VO VYUČOVANÍ OBČIANSKEJ NÁUKY NA SLOVENSKU

PERSPECTIVES AND LIMITS OF TOLERANT INTERGROUP RELATIONS FORMATION IN CIVIC EDUCATION PRACTICE IN SLOVAKIA

BARBARA LÁŠTICOVÁ, LUCIA HARGAŠOVÁ,
SIMONA ANDRAŠČIKOVÁ, PETER DRÁP,
ANDREJ FINDOR

Abstrakt

Na Slovensku prebieha diskusia o úlohe školy pri prevencii extrémizmu a budovaní tolerantných medziskupinových postojov. Prvým cieľom štúdie bolo prostredníctvom analýzy dokumentov a sekundárnych dát zmapovať, ako je téma medziskupinových vzťahov ukotvená v školskom kurikule a ako sú na ňu vyučujúci odborne pripravovaní. Po druhé sme prostredníctvom pološtruktúrovaných interview explorovali, aké metódy využívajú učiteľky a učelia občianskej náuky pri práci s problematikou medziskupinových vzťahov, ako vnímajú ich účinnosť a aké sú ich možnosti a potreby v tejto oblasti. Na základe analýzy štátnych a školských vzdelávacích programov konštatujeme, že kurikulum poskytuje len limitované možnosti na rozvoj hodnôt, postojov a zmierňovanie predsudkov. Pološtruktúrované rozhovory s učiteľmi a učiteľkami slovenských stredných škôl (N = 22) tento predpoklad potvrdili. Participantky poukazujú na absenciu didaktických materiálov a systematickej podpory zo strany rezortu školstva, ako aj na potrebu vyššej časovej dotácie pre občiansku náuku. Za najpoužívanejšiu metódu výučby na občianskej náuke označujú diskusiu, no pri problematike medziskupinových vzťahov ju majú dopĺňať zúžitkové metódy. Participantky však majú rôzne predstavy o formálnej stránke diskusie a pozícii učiteľov v nej (moderátor, korektor, nestranný pozorovateľ).

Kľúčové slová

občianska náuka, medziskupinové vzťahy, predsudky a stereotypy, vyučovacie metódy

Abstract

A discussion about the role of schools in preventing extremism and building tolerant intergroup attitudes is currently ongoing in Slovakia. The first objective of this study was to map (through document and secondary data analysis) how the topic of intergroup relations is defined in school curricula and how teachers are prepared to deal with this issue. The second objective of the study was to explore what methods and practices are used by civics teachers in dealing with issues of intergroup relations, how they perceive the effectiveness of these methods, and what their needs are in this domain. Based on an analysis of the State and School Educational Programs, we argue that the curriculum provides only limited opportunities to develop values and attitudes and implement interventions to reduce prejudice. Semi-structured interviews with teachers at Slovak secondary schools (N = 22) confirmed this assumption. The participants criticized the absence of didactic materials and systematic support from the Ministry of Education and pointed to the need for greater time allocation for civic education. They suggested that it is discussion that is the most frequently used teaching method in civic education, but that this needs to be completed with experience methods when dealing with the topic of intergroup relations. The participants presented different perspectives on the formal aspects of discussion, its goals, and teachers' role in it (moderator, corrector, impartial observer).

Keywords

civic education, intergroup relations, prejudice and stereotypes, teaching methods

Úvod

Na Slovensku v súvislosti s nárastom podpory extrémistických politických strán prebieha diskusia o úlohe vzdelávania pri prevencii extrémizmu a budovaní tolerantných medziskupinových postojov. Výsledky výskumov naznačujú, že slovenskí študenti a študentky vo všeobecnosti prejavujú tolerantné názory a podporujú kultúrnu diverzitu, avšak ich vnímanie predovšetkým Rómov, ale i iných menšín, je stereotypne negatívne (Gallová, Kriegerová, & Kadlečíková, 2009; Slovíková, 2013; Kozelová, 2016; Kalmárová, Láštiová, Findor, & Hruška, 2017; Inštitút pre aktívne občianstvo, 2017). Len jedna desatina učiteliek¹ spoločenskovedných predmetov v základných školách (ZŠ) sa na vyučovaní nestretla s prejavmi extrémizmu či znevažujúcimi poznámkami na adresu menšín (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017). Podobne učiteľky, asistentky učiteľa a študentky pedagogiky implicitne či explicitne prejavujú predsudky voči Rómom (Kövérová, 2016; Kusá, 2016). Navyše, kurikulum poskytuje len obmedzené možnosti na rozvoj hodnôt, postojov a v rámci toho aj na zmierňovanie predsudkov v školách cieľnými intervenciami (Drál & Findor, 2016).

¹ V texte pre zjednodušenie používame termín „učiteľky“, „výskumníčky“, namiesto „učitelia a učiteľky“, „výskumníci a výskumníčky“.

Slovenské ministerstvo školstva sa v rámci prevencie extrémizmu v roku 2017 rozhodlo navýšiť dotáciu pre dejepis na 2. stupni ZŠ o jednu vyučovaciu hodinu (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017, 17. máj). Rozhodnutiu však nepredchádzalo overenie, či takéto opatrenie môže priniesť očakávaný efekt a ministerstvo, ani jeho priamo riadené organizácie² nepripravili potrebné didaktické materiály. Výskum Štátnej školskej inšpekcie pritom ukázal, že samotné vedomosti z dejepisu a občianskej náuky len v menšej miere než iné faktory súvisia s medziskupinovými postojmi, a to dokonca aj vtedy, keď je téma dostatočne spracovaná v kurikule (Kalmárová et al., 2017). Doteraz nebol zrealizovaný žiadny výskum, ktorý by sa systematicky zaoberal stavom vyučovania o medziskupinových vzťahoch v slovenských školách, či už ide o ich formálne ukotvenie v kurikule alebo o to, akým spôsobom sa princípy zakotvené v kurikule prenášajú do každodennej praxe.

Sociálno-psychologické intervencie na zmiernovanie predsudkov v školskom prostredí

Tento text vznikol v rámci projektu, ktorého cieľom je experimentálne overiť intervencie na zmiernovanie predsudkov v školách prostredníctvom priameho a nepriameho medziskupinového kontaktu. Medziskupinový kontakt je v sociálnej psychológii považovaný za jeden zo základných nástrojov zmiernovania predsudkov (Allport, 1979). Okrem priameho kontaktu tvárou v tvár medzi príslušníkmi členskej (vlastnej) a nečlenskej (cudzej) skupiny (za predpokladu rovnakého statusu, spolupráce pri dosahovaní spoločných cieľov a inštitucionálnej podpory) sa v školskom prostredí pracuje aj s nepriamym kontaktom – pozri prehľad vo štúdiu Graf a Kováčovej (2016). Nepriamy kontakt je zväčša založený na čítaní či sledovaní rôznych typov príbehov, ktoré zobrazujú situácie kontaktu (Vezzali, Stathi, & Giovannini, 2012), napríklad priateľstva medzi žiakom, ktorý je príslušníkom etnickej minority, a žiakom, ktorý je príslušníkom etnickej majority (Liebkind, Mähönen, Solares, Solheim, & Jasinskaja-Lahti, 2014).

Viacerí autori argumentujú, že kontaktné intervencie v školskom prostredí by sa mali zamerať na zvyšovanie socio-kognitívnych schopností vrátane empatie, zaujatia perspektívy druhého a schopnosti akceptovať odlišné

² Napríklad Štátny pedagogický ústav, Metodicko-pedagogické centrum, Štátny inštitút odborného vzdelávania.

postoje, ako aj na zmiernovanie úzkosti spojenej s medziskupinovými vzťahmi a vytvorenie scenárov správania pre úspešný kontakt (Di Bernardo, Vezzali, Stathi, Cadamuro, & Cortesi, 2017; Turner & Cameron, 2016). Je tiež potrebné, aby normy platné v širšom sociálnom a inštitucionálnom kontexte (rovesníci, učiteľky, vedenie školy) boli v súlade s cieľmi intervencií na zmiernovanie predsudkov (Liebkind et al., 2014; Turner & Cameron, 2016) a aby sa akceptovali rôzne typy odlišností žiakov, namiesto ich homogenizovania a esencializovania sociálnych kategórií (Hloušková, Trnková, Lazarová, & Pol, 2015; Jarkovská, Lišková, & Obrovská, 2014; Preissová Krejčí, Cichá, & Máčalová, 2016; Vavrus, 2015). Aby sa dosiahli trvalo udržateľné zmeny v postojoch a správani, intervencie by mali prebiehať a byť hodnotené v dlhšej časovej perspektíve (Paluck, Green, & Green, 2017). Riešením by mohlo byť i zaradenie intervencií do kurikula, namiesto realizácie jednorazových aktivít (Turner & Cameron, 2016; porov. Dessel, 2010), aby sa tak predišlo tomu, že efekt intervencií časom vyprchá (Stephan & Vogt, 2004).

Práve preto je dôležité, aby výskumníčky pri dizajnovaní intervencií na zmiernovanie predsudkov spolupracovali s učiteľkami (Cameron & Rutland, 2016; Di Bernardo et al., 2017). Intervencie, ktoré nie sú odvodené od teórie a nie sú systematicky evalvované totiž môžu mať nulové, či dokonca neželané účinky (Di Bernardo et al., 2017, porov. Drál & Findor, 2016). Naopak, učiteľky môžu výskumníckam poskytnúť cennú spätnú väzbu na to, či sú nimi navrhnuté intervencie v praxi použiteľné. Aby navrhované intervencie čo najviac zodpovedali potrebám učiteliek i žiakov a žiačok, je vhodné najskôr zmapovať situáciu, napríklad prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov s učiteľkami.

V tejto štúdií ponúkame prehľad o spôsoboch, ako je na Slovensku v stredoškolskom kurikule zachytená problematika medziskupinových vzťahov, predsudkov a stereotypov a ako sú učiteľky pripravované na prácu s touto témou (štruktúrálny kontext). Ďalej analyzujeme, ako k tejto téme v praxi podľa vlastných vyjadrení pristupujú učiteľky občianskej náuky. Zameriavame sa predovšetkým na to, ako formulujú svoje potreby a prekážky v tejto oblasti, aké metódy a postupy pri vyučovaní používajú a ako vnímajú ich účinnosť. Tieto potreby, prekážky a zaužívané praktiky je nevyhnutné mať na zreteli pri dizajnovaní vzdelávacích intervencií na zmiernovanie predsudkov. Vzhľadom na to, že tento výskum mal charakter mapovania terénu a hlavný cieľ projektu spočíva práve v experimentálnom overovaní sociálno-psychologických intervencií, nerealizovali sme pozorovanie počas vyučovacích hodín.

Metódy

Analýza dokumentov a sekundárnych dát

Uskutočnili sme tematickú analýzu (Braun & Clarke, 2006) verejne dostupných dokumentov (Kutsyuruba, 2017), ako sú štátne vzdelávacie programy a rámcové učebné plány. Zamerali sme sa na predmet občianska náuka, ktorá je pre slovenské školy povinným predmetom, a špecificky na to, ako sú v ňom zahrnuté témy medziskupinových vzťahov. Sekundárne dáta prezentujeme na základe verejne dostupných údajov Centra vedecko-technických informácií (CVTI) a Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ SR).

Pološtruktúrované interview

Do výskumnej sondy sme oslovili 22 vyučujúcich občianskej náuky z 20 slovenských gymnázií (6 mužov, 16 žien), s dĺžkou praxe od 2 do 41 rokov. Vzhľadom na to, že nás zaujíma predovšetkým zmiernenie predsudkov voči Rómom, školy sme vyberali tak, aby sa polovica škôl nachádzala v oblastiach, kde je vysoká koncentrácia Rómov v okrese, a polovica v oblastiach s nízkou koncentráciou Rómov v okrese (Mušínska, Škobla, Hurrle, Matlovičová, & Kling, 2014). Vyučujúcich sme oslovovali vo väčšine prípadov telefonicky/e-mailom prostredníctvom vedenia škôl vo vybraných okresných mestách, v 4 prípadoch išlo o učiteľky z gymnázií, na ktorých v minulosti študovali členky výskumného tímu.

S vyučujúcimi sme uskutočnili pološtruktúrované interview v trvaní 40–90 minút. Interview realizovalo spolu 5 výskumníčov. Tematické okruhy interview tvorili predovšetkým nasledovné oblasti: skúsenosti učiteliek s diverzitou v škole, skúsenosti so zmiernením predsudkov a stereotypov, charakteristika žiakov a lokality z hľadiska diverzity, hodnotenie pedagogickej prípravy na prácu s touto problematikou, metódy a postupy používané pri vyučovaní problematiky medziskupinových vzťahov a ich vnímaná účinnosť, a tiež vnímaná úloha učiteliek pri zmiernení predsudkov. Tieto okruhy stanovil výskumný tím na základe diskusie o cieľoch projektu.

Rozhovory boli, so súhlasom participantiek, nahrávané a doslovne prepísané. Prepisy boli anonymizované. Prepisy sme analyzovali pomocou kombinácie induktívnej a deduktívnej tematickej analýzy v programe Atlas-ti. Tematická analýza je metódou, ako identifikovať, analyzovať, organizovať a popisovať témy, ktoré sme našli v dátovom súbore (Braun & Clarke, 2006). Hoci tematická analýza môže priniesť dôveryhodné zistenia a poskytnúť dobrý vhľad do dát (Braun & Clarke, 2006), neexistuje úplná zhoda na tom, ako túto metódu rigorózne aplikovať, keďže návody k jej realizácii sa v prvom rade zameriavajú na výskum s aplikovaným zameraním alebo popisujú špecifické postupy pri induktívnom vs. deduktívnom kódovaní (Nowell, Norris, White, & Moules, 2017).

V našom prípade bola prvá (deduktívna) úroveň kódovania vopred definovaná tematickými okruhmi rozhovorov. K jednotlivým fixne definovaným témam sme potom induktívne priradzovali subtémy tak, ako sa vynárali v individuálnych rozhovoroch. Prepisy kodovali dve výskumníčky, ktoré uskutočnili najväčší počet rozhovorov v teréne. Systémy kódovania boli neustále intersubjektívne validizované v komunikácii oboch výskumníčov (Plichtová, 2002), následne boli kódy integrované. V texte prezentujeme vybrané dáta zamerané na vyučovacie metódy a postupy, v inej publikácii sme sa venovali etnickej rozmanitosti v škole a jej vnímaniu učiteľkami (Hargašová, Andraščíková, & Láštiová, 2016).

Výsledky

Štruktúrally kontext vyučovania v oblasti medziskupinových vzťahov

Medziskupinové vzťahy v školskom kurikule

Kurikulárna reforma v roku 2008 zaviedla v slovenských školách dvojúrovňový model obsahu vzdelávania (Zákon č. 245/2008, § 5–7). Pre každú vzdelávaciu oblasť a povinný vyučovací predmet sú vypracované štátne vzdelávacie programy (ŠVP), ktoré vymedzujú obsahové a výkonové vzdelávacie štandardy. Na základe ŠVP si školy vypracúvajú vlastné školské vzdelávacie programy (ŠKVP), ktoré im dávajú možnosť prispôbiť sa obsah, metódy a formy vzdelávania podľa vlastného uváženia, potrieb žiakov či špecifik regiónu. Rámcový učebný plán (RUP), ktorý je súčasťou ŠVP pre každý vzdelávací stupeň, stanovuje minimálne časové dotácie vyučovacích predmetov a vymedzuje počet disponibilných hodín, ktoré školy môžu využiť na vytvorenie nových predmetov alebo rozšírenie časovej dotácie povinných predmetov. RUP pre gymnáziá so štvorročným vzdelávacím programom vymedzuje predmetu občianska náuka tri povinné hodiny na celú dobu štúdia, pričom ich rozdelenie do ročníkov je na rozhodnutí školy (Štátny pedagogický ústav, 2015a, s. 1). To, ako školy využívajú vytvorený priestor, je veľmi rôznorodé.

Problematike medziskupinových vzťahov sa ŠVP venujú okrajovo, a to vo vzdelávacích oblastiach „Človek a spoločnosť“ a „Človek a hodnoty“. Do prvej patria predmety dejepis, geografia a občianska náuka, do druhej etická výchova a náboženstvo. ŠVP vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť pre gymnáziá uvádza, že „*dôležitou súčasťou vzdelávania v tejto oblasti je prevencia rasistických, xenofóbnych a extrémistických postojov, výchova k tolerancii a rešpektovaniu ľudských práv, k rovnosti mužov a žien a výchova k úcte k prírodnému a kultúrnemu prostrediu*“ (Štátny pedagogický ústav, 2010a, s. 16). Z povinných predmetov pre stredné školy sa medziskupinovými vzťahmi čiastočne zaoberá občianska

náuka.³ ŠVP občianskej náuky pre gymnáziá medzi výkonovými štandardmi uvádza, že žiak má vedieť „na príkladoch uviesť, k akým dôsledkom môžu viesť predsudky a nerešpektovanie kultúrnych odlišností príslušníkov rôznych sociálnych skupín“ (Štátny pedagogický ústav, 2010b, s. 8). Je to jeden z vyše 80 výkonových štandardov, ktoré má žiak zvládnuť zo šiestich rôznych oblastí – psychológie, sociológie, práva/politológie, ekonómie, filozofie a religionistiky. Inovované ŠVP, platné od roku 2015 (Štátny pedagogický ústav, 2015b), kladú väčší dôraz na výkonové štandardy, t.j. na to, čo má žiak zvládnuť bez ohľadu na obsah, vďaka ktorému sa to naučí. Počet oblastí a rozsah kurikula však ani tento ŠVP nezmenšil.

Vzhľadom na obmedzené začlenenie témy medziskupinových vzťahov do ŠVP, obsahovú predimenzovanosť predmetu občianska náuka, a taktiež súčasné zameranie hodnotenia škôl (vrátane štandardizovaných meraní a výstupných požiadaviek na maturity) sa možno oprávnenne domnievať, že pri tvorbe ŠKVP a aj vo výučbe nie je týmto témam venovaná veľká pozornosť a len málo škôl využíva disponibilné hodiny na zvýšenie časovej dotácie občianskej náuky.

Odborná pripravenosť vyučujúcich v problematike medziskupinových vzťahov

Vzhľadom na pretrvávajúce štruktúrne nedostatky vysokoškolskej prípravy učiteliek (Kosová, 2012; Pupala, 2006), nízky podiel praktickej prípravy (Kosová & Tomengová, 2015) aj rôznorodú kvalitu pedagogických fakúlt (Barta et al., 2015) nemožno očakávať, že vyučujúce občianskej náuky sú oproti iným vyučujúcim pripravované nadštandardne lepšie.

Vyučujúce sú po ukončení štúdia aprobované na vyučovanie predmetov, a nie vzdelávacích oblastí či prierezových tém. Existujúce kurikulum študijných odborov učiteľstva dostatočne nereflektuje viaceré oblasti ŠVP na úrovni sekundárneho vzdelávania, vrátane multikultúrnej výchovy (MKV) či výchovy k občianstvu a ľudským právam (Petrová & Duchovičová, 2012). Kurikulum pregraduálnej prípravy v oblasti MKV (Mistrík, 2000) nie je pre vysokoškolskú prípravu záväzná.

Z posledného zisťovania kvalifikovanosti pedagógov v roku 2014 vyplýva, že podiel nekvalifikovaných učiteliek občianskej náuky je na gymnáziách výrazne nižší (10%) v porovnaní s druhým stupňom ZŠ (61%) a strednými odbornými školami (39%). Vo vzdelávacom systéme na všetkých úrovniach v roku 2014 chýbalo približne tri tisíc vyučujúcich občianskej náuky (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2014).

³ Pojem občianska náuka budeme ďalej používať ako jednotné označenie pre predmety občianska výchova a náuka o spoločnosti.

Zoznam akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania učiteliek a učiteľov (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2016) obsahuje vyše tisíc programov⁴, z ktorých sa témam občianskej náuky venuje iba päť. Údaj o tom, či sa tieto programy aj uskutočňujú a koľko ľudí ich absolvuje, nie je dostupný. Neakreditované programy v tejto oblasti poskytujú najmä mimovládne organizácie, ktoré však majú dosah iba na malý počet škôl.⁵

Vzdelávanie k ľudským právam a multikultúrna výchova

Keďže neexistuje výskum, ktorý by sa špecificky zaoberal stavom vyučovania o medziskupinových vzťahoch v slovenských školách, nepriamym indikátorom môžu byť zistenia z výskumov zameraných na vzdelávanie k ľudským právam a MKV. Správa Štátnej školskej inšpekcie z roku 2016 ukázala, že aj keď väčšina škôl v ŠkVP prezentovala „humanistický prístup“ k výchove a vzdelávaniu, často boli tieto ciele len formálne definované a školy ich implementovali nedostatočne (Kozelová, 2016, s. 16).

V rokoch 2005–2014 sa v gescii Ministerstva školstva realizoval Plán výchovy k ľudským právam v rezorte školstva (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2015, s. 3). V tejto súvislosti sa uskutočnilo viacero zisťovaní. Ich výsledky ukazujú, že učiteľky stredných škôl vyjadrili vysokú mieru spokojnosti s rozpracovaním problematiky ľudských práv v učebných osnovách, podiel úplne spokojných však v rámci troch cyklov merania klesal (Janková, 2014, s. 10–11). Vyučujúce poukazovali na nedostatok odbornej literatúry k problematike ľudských práv (Janková, 2014, s. 10–11). Kritizovali tiež časovú náročnosť na prípravu a realizáciu MKV, nedostatok materiálov, ako aj nejasné vymedzenie jej obsahu (Slovíková, 2013). Kým pri vyučovaní tém ako práva a povinnosti občanov či ľudské práva sa vyučujúce cítili najviac sebaisto, pri témach relevantných pre medziskupinové vzťahy sebaisté neboli (Macháček & Šťava, 2012). Medzi najčastejšie používané formy výučby patrili metóda „otázka a odpoveď“ (Macháček & Šťava, 2012). Výučbu formou diskusie podľa viacerých výskumov využívalo 30–80 % vyučujúcich (Macháček & Šťava, 2012; Slovíková, 2013; Janková, 2014; Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017; Inštitút pre aktívne občianstvo, 2017). K ďalším často uvádzaným metódam patrili inscenačná metóda a skupinová práca, menej zastúpené boli výklad, tvorba projektov, riešenie problémových úloh či samostatná práca (Janková, 2014) a zážitkové učenie (Slovíková, 2013).

⁴ Zoznam je dostupný tu: <https://www.minedu.sk/data/att/10605.pdf>. Z programov uvedených v zozname 217 stratilo platnosť na konci roka 2016.

⁵ Napríklad Nadácia Milana Šimečku, Človek v ohrození, Občan, demokracia a zodpovednosť, Partners for Democratic Change Slovakia, Inštitút pre aktívne občianstvo a Post Bellum.

Pohľady učiteliek na vyučovanie v oblasti medziskupinových vzťahov

Princípy formulované v kurikule sa v práci vyučujúcich uplatňujú v rôznych podobách a v rôznej miere. Aby intervencie, ktoré sú v projekte vytvárané a overované, nadväzovali na existujúcu prax a reagovali na jej potreby, mapovali sme individuálne skúsenosti učiteliek v oblasti výchovy k tolerantným medziskupinovým vzťahom.

Potreby a prekážky

Viacere učiteľky uvádzajú, že sú pod neustálym tlakom času a množstva povinného učiva, a teda im na zaradenie alternatívnych štruktúrovaných aktivít do vyučovania občianskej náuky zostáva minimum priestoru. „*My im tam naozaj len dávame základy. Nedá sa čosi, že by sa rozobralo. Mne chýba popri týchto hodinách jedna hodina praktická... Nemáme na to priestor.*“ (R20, 22:21, 78:91).

Niektoré z nich pritom samé seba konštruujú ako otvorené novým témam a aktivitám, avšak situáciu definujú tak, že im tieto aktivity neumožňuje, napriek dobrej vôli, realizovať. Z podobných vyjadrení sa javí, akoby učiteľka občianskej náuky nebola v tejto situácii aktérkou, ale skôr objektom nedokonalého nastaveného systému. Za optimálne riešenia označujú buď zredukovať objem učiva, alebo navýšiť hodinovú dotáciu predmetu.

Ja keby som na každej hodine niečo také vymyslela, nebol by to problém a rada by som to spravila, len problém je v tom, že sme neskutočne tlačení tým množstvom učiva... A to si myslím, že vám povie vyučujúci každého jedného predmetu (...) že zredukovať množstvo učiva, alebo navýšiť počet hodín. Ja zase vravím, ja som občiankárka a viete, každý učiteľ si myslí, že jeho predmet je ten najdôležitejší... Ale napríklad, ja neviem, jadrovú fyziku pôjde študovať zopár ľudí, ale občanom je každý... a preto je to veľmi dôležité si tieto veci formovať a naučiť ich kriticky rozmyšľať... (R10, 261:278, 317:358)

Na druhej strane sú i také učiteľky, ktoré deklarujú, že si dokážu hodinu napriek obmedzenej časovej dotácii na predmet naplánovať a zrealizovať podľa vlastných predstáv a aktuálnych spoločenských potrieb. Z ich perspektívy je teda možné, aby bola každá vyučujúca aktérkou, a nie objektom očakávaní tvorcov učebných osnov a veria vo vlastnú sebaúčinnosť (Chichekian, Shore, & Yates, 2016). Učiteľky nemusia z tohto pohľadu osnovy striktné dodržiavať, ale majú ich kriticky prehodnocovať.

Neuznávam argumenty mnohých učiteľov – nestíbam učebné osnovy, nedoberiem učivo. No a čo! Stane sa niečo? V konečnom dôsledku každý šikovný učiteľ, ktorý zvládne metodiku, pedagogiku, to učivo dokáže prebrať. Aspoň tie najpodstatnejšie veci. Nie sú naše učebné osnovy prešpekulované? Stále, rôznymi podrobnosťami a nezmyslami. A detailmi, ktoré pre praktický život nie sú dôležité. Učiteľ je natoľko inteligentný (...) že keď sa pozrie na to učivo, tak povie – toto tí žiaci budú do života potrebovať, toto bude z tej politológie, toto bude z tobo práva. Ostatné, povie, dá sa nájsť v Zbierke zákonov. Predsa nemôžeme zo žiakov robiť memorovacie stroje. (R2, 9:21, 75:76)

Ani vynaliezavosť a motivácia mnohých vyučujúcich však nedokážu plne kompenzovať nedostatočnú podporu zo strany rezortu školstva a nedostatok didaktických materiálov. To bolo naznačené aj v časti o štrukturálnom kontexte pedagogického pôsobenia v oblasti medziskupinových vzťahov a potvrdzujú to aj naše participantky:

Či už je to občianska náuka, ktorej by sa malo venovať viac pozornosti, ale sú to aj podmienky, aby mali tí učitelia k dispozícii. Možno aj metodiky viac, kde by boli zobrazené nejaké postupy v rámci tých aktivít, ktoré sa majú robiť. (...) Absentuje tu pozícia toho štátu, toho ministerstva, ktorá by tu mala byť primárna a skôr to nahrádzajú neziskové organizácie. (R18, 7:32, 153:154)

Podoby diskusie a pozícia učiteľky v nej

Participantky označili za najčastejšie používanú metódu počas občianskej náuky diskusiu, a to aj pri práci s problematikou predsudkov a medziskupinových vzťahov. Rozhovory však ukazujú, že to, čo nazývajú diskusiou, pokrýva pomerne široké spektrum aktivít a že aj priebeh diskusie a úlohu vyučujúcich v nej si participantky predstavujú rozdielne. Učiteľky totiž za diskusiu označovali aktivity s odlišnou mierou zapojenia žiakov a žiačok, mierou štruktúrovanosti či dĺžkou jej trvania. Niektoré participantky za diskusiu označujú takmer **akúkoľvek formu verbálnej komunikácie** a výmeny názorov počas hodín občianskej náuky, bez štruktúry a jasne stanovených pravidiel:

I: A tie diskusie ako prebiehajú?

U: Väčšinou takou formou, každý sa zapojí, to, čo vie... No, teda, sa priblíži a zapojí sa... Nie je to nejaké, akože, že by mali presne... to je taká neriadena diskusia (smiech), proste neriadena, no, neviem to presne povedať... (R17, 12:20, 107:118)

Mnohé participantky však zastávali názor, že ak má mať diskusia nejaký dopad, je nutné vopred stanoviť jej **pravidlá**: dohodne sa počet vyjadrení, ktoré má každý žiak alebo žiačka k dispozícii; trieda sa rozdelí do skupín podľa stanovísk, ktoré sa majú obhajovať; je povolené argumentovať len racionálne, bez urážania či porušovania práv ostatných; treba sa odvolávať na fakty a podobne. „*Aby tá diskusia bola pripravená, aby bola riadená, aby smerovala odniekiaľ niekam a aby tam bol urobený záver.*“ (R4, 14:14, 44:44). Príprava a stanovenie pravidiel sú dôležité aj kvôli prevencii konfliktov počas diskusie: „*My sa proste vždy na začiatku dohodneme na pravidlách, ktoré dodržiavame. (...) Už vedía, že už bolo niečo nevhodné... keď ukončím debatu, akceptujú to, v tomto smere sme sa dohodli.*“ (R11, 18:51, 78:82).

Viacere participantky považujú za dôležité, aby učiteľka usmerňovala dynamiku diskusie tak, aby zapojenie žiakov a žiačok bolo čo najrovnomernejšie a zazneli aj menšinové názory. Každá učiteľka však nevyhnutne nemusí vedieť v rovnakej miere prečítať situáciu, ako to deklaruje nasledu-

júca participantka. Túto schopnosť vľadu takmer esencionalizuje, ako by ani nebolo možné ju v praxi „natrénovať“:

Ja veľmi dobre viem v skupine identifikovať, kto tam akú rolu má, to znamená, že sa mi nestane, aby niekto prevälcoval názorovo ostatných, že si bude uzurpovať... právo na to, že on tam je ten, ktorý to určuje. Viem si to zmoderovať tak, aby ten priestor dostali všetci. A to už ide o ten vzhľad, či to učiteľ má alebo nemá a či vidí alebo nevidí, kto ako funguje a či si dokáže tie roly v skupine prečítať. (R8, 11:47, 195:200)

Vo výpovediach sme zároveň identifikovali dve **dilemy** ohľadom vedenia diskusie a pozície vyučujúcich v nej: Má učiteľka diskusiu len moderovať, alebo má aj korigovať názory žiakov? Má počas diskusie vyjadrovať svoje osobné názory, predovšetkým v prípadoch, ak ide o témy, ktoré sú predmetom hodnotových sporov v spoločnosti?

Časť participantiek sa prikláňala k úlohe učiteľky ako moderátorky, ktorá len dohliada na dodržiavanie pravidiel a vzájomný rešpekt diskutujúcich: „Rozhovor bude dobrý, keď sa bavíme v triede tridsiati, keď ostatní budú počúvať, ja na tom trvám. (...) Ale to už je zase umenie, či to učiteľ zvládne.“ (R1, 8:39, 215:222).

Iná časť opýtaných považovala za súčasť diskusie aj korekciu („nesprávnych“) názorov žiakov a žiačok, ich uvádzanie „na správnu mieru“ (R17, 12:25, 124:124) či ich oponentúru: „Ale zase vždy sa ja snažím dať ten protinázor, respektíve opačné príklady. A tým pádom oni trochu tak utichnu, uvedomia si, že asi je na tom niečo pravda...“ (R19, 21:3, 25:50).

Naopak zazneli aj názory, že úlohou učiteľky je pomôcť žiakom a žiačkam dospieť k vlastným názorom a záverom, ktoré si dokážu obhájiť v diskusii, a nie korigovať ich názory. V tom prípade sa vyučujúce usilujú, aby si žiaci a žiačky uvedomili pluralitu názorov v triede a spoločnosti, aby sa posilnila ich schopnosť argumentovať a rozpoznať kvalitný argument, či zaujať inú perspektívu:

...keď sme chodili na tie preškoľovania (...) viedli nás k tomu, že občianska náuka je predmet, kde sa deti majú naučiť vyjadrovať svoje názory. A vždy ich učím, že neexistuje nesprávny názor, že existuje tvoj názor, môj názor, ale nikdy nie nesprávny. Vždy im poviem, že neborovíme o vedomostiach, [ale] o názore, čiže ich vediem k tomu, aby si povedali svoj názor na tú problematiku. Hovorím, musíte sa naučiť, my potom môžeme o tvojom názore polemizovať, tým pádom ich učím aj počúvať sa. (R11, 18:9, 45:50)

Viacere vyučujúce automaticky považujú kognitívnu cestu (Petty, 1995) – poznanie relevantných faktov a schopnosť analyzovať ich – za najvhodnejšiu na formovanie tolerantných medziskupinových postojov:

Žiaci by sa mali v prvom rade vychovávať k tomu, aby mali kritický postoj, aby vedeli pracovať s informáciami, aby vedeli prehodnotiť to, čo im ten svet okolo nich ponúka, a nie prenziať názory iných ľudí nekriticky len preto, že je to nejaká televízna mienka, alebo že toto niekto robí. (R12, 19:36, 52:52)

Žiaci a žiačky by sa mali naučiť aj vďaka otvorenej diskusii rozpoznať extrémistické postoje, orientovať sa v mediálnom prostredí a rozlišovať medzi zdrojmi informácií:

Diskusia, jednoznačne diskusia a otvorená diskusia. Žiakov nemožno sankcionovať za to, že majú odlišný názor. Nech povie, a nech sú to, dajme tomu, aj extrémne názory. Tie deti nevedia posúdiť, čo je extrémizmus. Totiž ten mediálny svet je taký, hlavne ten internetový, že niekto nájde nejakú tú stránku, konšpiračnú alebo niečo podobné a vníma to... ako prvotnú informáciu. (R2, 9:20, 73:74)

V názoroch participantiek sme takisto identifikovali nezhodu v tom, či je alebo nie je vhodné, aby učiteľka vyjadrovala počas diskusie svoj názor. Tie participantky, ktoré sa prikláňajú k nevyjadrovaniu osobných názorov, argumentujú snahou vyhnúť sa manipulácii žiactva:

Ja sa nevyjadrujem, ja len sumarizujem názory detí (...) nechám ich povedať svoj názor, prípadne im poviem, že áno, ale (...) Ja im poviem napríklad pred týmito debatami, že jednoznačne kresťanský postoj k tomuto je... Sme sa bavili o interrupcii, či má žena právo si dať zobrať dieťa, čiže aj v tomto jasne ja nepoviem svoj [osobný] názor. (R1, 8:23, 117:120)

Vyjadrovanie osobných názorov môže byť niektorými učiteľkami vnímané ako rizikové, predovšetkým v prípade tém, ktoré hodnotovo polarizujú slovenskú spoločnosť. Niektorí však tento postoj prehodnotili, napríklad po parlamentných voľbách v roku 2016, keď sa do slovenského parlamentu dostala pravicovo-extrémistická strana Kotleba – Ľudová strana Naše Slovensko:

Ja som donedávna mal zásadu, že som sa vyhýbal hodnoteniu situácie. Po voľbách sa už tomu absolútne nevyhýbam, pretože som zistil, že decká chcú počuť názor učiteľa. (...) Ja som si samozrejme vedomý, že učiteľ má v podstate veľkú silu v tomto smere a môže urobiť veľa. Len si musí dávať pozor, aby naozaj nemanipuloval (...) nepostavím sa a nepoviem, že Kotleba je debil, ale, prosťe, zoberieme si fakty... (R8, 11:20, 82:84)

V tomto prípade však panoval pomerne široký spoločenský konsenzus v tom, že extrémistov nemožno akceptovať. V kultúrno-hodnotových otázkach, ako sú napríklad interrupcie či registrované partnerstvá dvoch osôb rovnakého pohlavia, na Slovensku takýto konsenzus v súčasnosti neexistuje (Takács & Szalma, 2014), čo kladie vysoké nároky na vyučujúcich pri práci s týmito témami.

Zážitkové metódy: vnímané prednosti a limity

V rozhovoroch sme sa snažili dozvedieť, aké nástroje a postupy učiteľky podľa vlastných vyjadrení používajú na hodinách a ktoré z nich považujú za najúčinnnejšie pri práci s problematikou medziskupinových vzťahov. Viaceré participantky poukázali na to, že v práci s medziskupinovými vzťahmi je potrebné zaraďovať aj zážitkové aktivity, ktoré pracujú aj s emocionálnou, nie len s kognitívnou cestou utvárania postojov (Petty, 1995): „Tie návštevy

koncentračných táborov majú svoj význam, je tam také sugestívne rozprávanie tých sprievodkých. (...) Pokiaľ si na niečo môžeme siahnúť, niečo vidíme priamo, tak to je asi to najlepšie, čo môže byť.“ (R2, 9:20, 73:74).

Niektoré učiteľky dokonca hovorili o tom, že je potrebné žiakov predovšetkým zaujať, či „šokovať“ (R8, 11:31, 134:134), čo vedie k zaujatiu perspektívy druhých ľudí, napríklad príslušníkov spoločensky znevýhodnených skupín.

Rozvíjal som problematiku detskej práce v rozvojových krajinách (...), kde som simuloval situáciu v nejakej fabrike, šitie džínsov, kde pracujú tie deti bez akýchkoľvek ochranných prvkov a pod nátlakom. Žiaci boli posadení do kruhu a mali byť kolenačky, aby to mali sťažené (...) dostali každý jeden papierik a tam mali napísané, že teraz šijem gombík, teraz šijem zipš. (...) A ja som stál nad nimi a som hovoril, že posívame [tie papieriky] ďalej, a zrýchľoval som ten čas. (...) A vymeň a zrýchľoval som (...) a oni už nestíhali. A záver bol taký, že a teraz si predstavte, že tie deti sú vystavené 12 hodín denne takémuto nátlaku a jednoducho keď nestíhajú, tak sú fyzicky trestané. (R18, 7:31, 149:152)

Tie metódy a postupy, ktoré participantky označili za účinné, stavajú na princípe vzbudenia záujmu, na momente prekvapenia, a vyvolávajú v žiakoch emocionálnu odozvu, napríklad tým, že sú postavení do pozície stigmatizovaných skupín. Ako podnetový materiál slúži film, pieseň, exkurzia či hranie rolí. Výsledkom pre žiakov je nová skúsenosť, ktorá má viesť k formovaniu postojov, prípadne k uvedomeniu si faktov a k následnej osobnej reflexii. Zároveň majú aktivity u žiakov a žiačok podnecovať empatiu, a motivovať ich k premýšľaniu nad spoločenskými problémami z inej perspektívy (Di Bernardo et al., 2017; Gál, 1997; Turner & Cameron, 2016).

Tam každý žiak si vytiabne jednu osobu, jeden je Róm, jeden je mladý, má nejakú nevýhodu, nezamestnaný a teraz krok spravia vpred [keď splňajú určitú podmienku]... A toto majú radi, lebo jednak uvažujú sami nad sebou, vžívajú sa do kože toho človeka, a potom keď diskutujeme o tom na záver, tak si uvedomia aj tí, čo mali dobrú pozíciu v tej bre, že nie je dobre, keď všeobecne rozprávajú o niekom. (R19, 21:6, 51:56)⁶

Výhodu zážitkových metód participantky vidia v tom, že žiaci a žiačky si často ani nevšimnú, koľko práce majú za sebou a kam sa vďaka aktivite posunuli: „Prakticky ani nevie, že si rozvíja nejakú vedomosť. Toto sa mne osvedčuje najviac.“ (R15, 23:21, 73:74). Takisto sa prostredníctvom interaktívnych zážitkových aktivít učia spolupracovať, a to aj napriek vzájomným rozdielom: „Robím s nimi vážňovu dilemu, kde zisťujú, že jedine spolupráca ich dokáže posunúť ďalej. (...) Je to úplne jedno, že s kým to je, ale že spolupráca prináša efekt. Prináša energiu, pridanú hodnotu, čo v tej rivalite nie je...“ (R8, 1:42, 174:176).

⁶ Aktivita s názvom „Rovnaký štart“ (Brander et al., 2008), niekedy nazývaná aj „Urob krok vpred“ (Ondrušek, Potočková, & Hipš, 2007), je využívaná na uvedomenie si spoločenských nerovností.

Jedna z participantiek však upozorňuje aj na úskalia zážitkových metód, aj keď ich sama rada často využíva. Z jej pohľadu si žiaci a žiačky automaticky nedokážu na základe zážitkov z hry formovať názory a postoje, ktoré by si dokázali aj obhájiť v argumentatívnej diskusii, predovšetkým ak sa zážitok využíva na úkor poznatku:

No, v súčasnosti sa vlastne kladie aj taký trend na nejaké vyučovanie hrou. Hej, že prostredníctvom nejakej hry majú žiaci dospieť k nejakému názoru, alebo si majú vytvoriť nejaké presvedčenie, alebo majú zaujať nejaký postoj. Ono je to všetko pekné, hej, dá sa aj cez hry. Ale ak je tobo veľa, tak tá hra stráca svoj význam. (...) No ale ako hovorím, čím je tobo viac, snažíme sa tých žiakov zaujať prostredníctvom nejakých tých hier, tak ono to postupom času môže strácať svoj význam, lebo je to už také presýtené, tí žiaci sú tobo presýtení, potom sa už iba hrajú a majú potom problém vysloviť vôbec nejaký svoj názor. (R18, 7:29, 147:148)

Z tohto pohľadu je dôležité, aby školské intervencie zamerané na zmierňovanie predsudkov a budovanie tolerantných medziskupinových vzťahov dali žiakom a žiačkam možnosť na kritickú reflexiu realizovaných aktivít.

Diskusia a záver

V tejto štúdií sme sa zamerali na to, ako je na Slovensku v kurikule zachytená problematika medziskupinových vzťahov, predsudkov a stereotypov a ako sú učiteľky občianskej náuky pripravované na prácu s touto témou. Ďalej sme zisťovali, aké metódy a postupy podľa vlastných vyjadrení využívajú v praxi pri práci s problematikou medziskupinových vzťahov, ako vnímajú ich účinnosť a ako definujú najvýznamnejšie potreby a prekážky v tejto oblasti.

Analýza dokumentov a sekundárnych dát ukázala, že školské kurikulum na Slovensku dáva len obmedzené možnosti na rozvoj hodnôt, postojov a v rámci toho aj na zmierňovanie predsudkov. Podobne, učiteľky v rozhovoroch dôrazne poukazovali na absenciu didaktických materiálov a systematickej podpory rezortu školstva a na potrebu vyššej časovej dotácie pre náuku o spoločnosti (pozri tiež Macháček & Štáva, 2012). Poznatky z praxe tiež ukazujú, že školám a učiteľkám nie je poskytovaná účinná podpora na realizovanie takých školských vzdelávacích programov, ktoré by prepájali obsah rôznych predmetov a umožňovali by venovať sa aj témam, ktoré nie sú významne zastúpené v predmetovo koncipovaných ŠVP. V neposlednom rade, učiteľky nie sú na prácu s problematikou multikultúrnej výchovy, medziskupinových vzťahov, predsudkov a stereotypov systematicky pripravované, a to ani počas pregraduálneho štúdia, ani počas ďalšieho vzdelávania (Petrová & Duchovičová, 2012). Úlohu štátu v tejto oblasti supľujú mimovládne neziskové organizácie (Petrasová, Maslová, & Hubová, 2010).

V rozhovoroch sme taktiež identifikovali dve pozície, aké učiteľky zaujímajú voči takejto situácii. Jedna pozícia definuje učiteľky ako motivované, avšak podriadené objekty zle nastaveného systému, ktorý na nich „tlačí“ množstvom očakávaní a požiadaviek, avšak nedáva im do rúk nástroje na ich napĺňanie. Druhá pozícia definuje rolu učiteľky ako aktérky vzdelávania, ktorá má kriticky prehodnocovať kurikulum a byť aktívna pri výbere a tvorbe tém, didaktických materiálov a spôsobov ich prezentácie na vyučovaní. Rezort školstva by sa však nemal spoliehať na niekoľko aktívnych jednotlivcov a mimovládny sektor, ktorí nemajú adekvátne nástroje ani kapacity na to, aby plošne implementovali nové postupy vo vyučovaní občianskej náuky, vrátane práce s medziskupinovými postojmi (porov. Dráľ & Findor, 2016).

Participantky za najviac používanú metódu výučby na občianskej náuke označili diskusiu, čo naznačujú aj štatistické zisťovania z minulého obdobia (Macháček & Šťava, 2012; Slovíková, 2013; Janková, 2014). Učiteľky však majú rôzne predstavy o vhodnej podobe diskusie, jej cieľoch a svojej úlohe v nej. Pri vedení diskusie sme identifikovali dve dilemy. Jedna sa týkala pozície učiteľky v diskusii, druhá vyjadrovania osobných názorov vyučujúcich počas diskusie. Adekvátna miera zapojenia vyučujúcich do diskusie závisí od jej témy aj cieľov, či od situačného kontextu v danej triede. Učiteľka môže byť neutranným pozorovateľom, moderátorom, ale aj korektorom. Participantky sa zhodli na tom, že vyučujúce by nemali manipulovať priebeh diskusie a presadzovať svoje názory, hoci v odôvodnených prípadoch je prezentovanie názoru učiteľky dôležité. Na druhej strane, prílišný odstup, pasivita a nezasahovanie učiteľiek do diskusie môžu spôsobiť, že nedôjde k deliberatívnej diskusii, ale k debate, ktorá je motivovaná výhrou a nie dosiahnutím dohovoru; k monologizácii, ktorá nezohľadňuje perspektívu interakčného partnera; či ku konverzácii, v ktorej sa účastníci vyhýbajú riešeniu názorových konfliktov a racionálnemu zvažovaniu argumentov (Plichtová & Hapalová, 2008).

V problematike medziskupinových vzťahov diskusiu podľa vyjadrení participantiek vhodne dopĺňajú aj zážitkové metódy, hoci tieto podľa plošných kvantitatívnych zisťovaní učiteľky používali vo výrazne menšej miere než iné metódy (Slovíková, 2013). Predovšetkým stimulovanie emócií (či už pozitívnych alebo negatívnych), kultivovanie empatie a zaujatie perspektívy druhého boli v našich rozhovoroch označované za hlavné devízy používania zážitkových metód pri práci s medziskupinovými vzťahmi (porov. Di Bernardo et al., 2017; Turner & Cameron, 2016). Na základe dát z našich rozhovorov však nemožno povedať, „ako veľmi“ zážitkové metódy fungujú a podľa našich vedomostí takáto evalvácia na Slovensku doposiaľ nebola plošne urobená. Zahraničné výskumy však ukazujú, že aktivity zamerané na zmierňovanie predsudkov prostredníctvom nepriameho kontaktu v niektorých prípadoch zvýšili úzkosť, napr. u participantov staršieho školského veku vo

výskume Liebkind a kol. (2014). Preto je nevyhnutné starostlivo zvažovať, aký typ aktivít je vhodný pre danú tému a danú cieľovú skupinu.

Aké má tento výskum dôsledky? V prvom rade sme zistili, že v slovenských školách naozaj existuje potreba vzdelávacích intervencií, ktoré by mali oporu v teórii a boli by aj rigorózne empiricky overené. Ďalej sme zistili, že mnohé učiteľky potrebujú „hotový“ produkt vo forme detailne spracovaného manuálu, nielen otvorené námety na aktivity. Tiež sme zistili, že ak máme ambíciu ponúknuť intervenciu, ktorá má šancu byť akceptovaná vyučujúcimi, mala by kombinovať poznatkový základ s prvkami diskusie a zážitkového učenia. Na doplnenie zážitkového prvku sú vhodné práve psychologické intervencie prostredníctvom priameho či nepriameho kontaktu (Di Bernardo et al., 2017; Turner & Cameron, 2016).

V čase písania tohto textu už realizujeme sociálno-psychologické intervencie na siedmich slovenských školách. Sú založené na príbehoch mladých ľudí, ktorí pochádzajú z rôznych stigmatizovaných skupín (porov. Liebkind et al., 2014), a kombinované s aktivitami na zaujatie perspektívy druhého i s diskusiou. Nie je však jednoduché dosiahnuť, aby to, čomu žiaci a žiačky porozumejú na kognitívnej úrovni, malo dosah aj na úroveň emocionálnu. V tejto chvíli ešte nemáme k dispozícii kvantitatívne dáta, aby sme efekt našej intervencie mohli vyhodnotiť.

Výskum prezentovaný v tomto texte má viacero obmedzení. Vzhľadom na to, že mal exploračno-mapovací charakter a hlavný cieľ projektu spočíva v experimentálnom overovaní sociálno-psychologických intervencií, z dôvodu časovej náročnosti sme nerealizovali pozorovanie počas vyučovacích hodín, ako napr. Kusá (2016) či Šeďová, Švaříček a Šalamounová (2012). Preto sa výsledky opierajú o to, ako svoje pôsobenie na hodinách učiteľky reflektujú v rozhovoroch. Chýba nám však pohľad informovaný reálnou praxou tej ktorej školskej triedy. Po druhé, pri analýze dokumentov sme nešli na úroveň porovnávania školských vzdelávacích programov s reálnou praxou, čo by nám umožnilo konfrontovať rozprávanie učiteliek s tým, ako je téma medziskupinových vzťahov zakotvená vo vzdelávacích dokumentoch ich školy. Po tretie, do výskumu sme oslovili len učiteľky z gymnázií, kde je najviac kvalifikovaných vyučujúcich občianskej náuky (Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2014), a nie vyučujúcich zo stredných odborných škôl či základných škôl, kde je úroveň kvalifikovanosti najnižšia. V budúcnosti by bolo potrebné zamerať sa aj na stredné odborné školy, keďže dostupné dáta ukazujú, že na nich sú medziskupinové postoje negatívnejšie než na gymnáziách, a takisto je tu menej jednoznačný vzťah medzi postojmi a vedomosťami z občianskej náuky a dejepisu (Kalmárová et al., 2017). Výber učiteliek gymnázií bol primárne motivovaný tým, že práve tam sme plánovali realizovať naše intervencie na zmierňovanie predsudkov. Limitujúcim faktorom nášho výskumu bola tiež relatívne malá vzorka, avšak

i napriek tomu možno konštatovať, že došlo k empirickej saturácii dát (Saunders et al., 2017). K triangulácii dát z výskumu prispelo i to, že jeden zo spoluautorov textu pôsobí v mimovládnych organizáciách, ktoré aktívne pracujú so školami a angažujú sa v reforme slovenského vzdelávania „zdola“. Realizovaním početných interaktívnych aktivít v školách, ako aj rozhovorov na rôznych stupňoch riadenia školstva, priniesol dodatočný vŕhad do skúmanej problematiky.

Preissová Krejčí a kol. (2016) prostredníctvom kvalitatívnych rozhovorov s vyučujúcimi českých základných a stredných škôl dospeli k podobným zisteniam ako my, avšak tieto sa týkali špecificky multikultúrnej výchovy. Multikultúrna výchova je podľa ich záverov plochá, bez dopadov na názory žiakov a zameraná len na etnické odlišnosti (rod, vek, zdravotný stav); vníma sa ako prostriedok poznania iných národností a kultúr, ale nie riešenia reálnych situácií, kde žiaci a žiačky môžu reflektovať a kriticky hodnotiť súčasné dianie. S autorkami sa zhodujeme, že na to je nevyhnutná kvalitná príprava učiteliek už počas ich štúdia a zároveň bohatšia ponuka ďalšieho vzdelávania. Bez toho, aby si zažili kvalitnú diskusiu alebo zážitkovú aktivitu a mali možnosť ju didakticky spracovať, nemožno očakávať, že budú takéto diskusie a aktivity viesť na vyučovaní.

Posilnenie pedagogických zručností a sebedomia pracovať s aktuálnymi i citlivými otázkami by malo sprevádzať zlepšenie podmienok na vyučovanie o občianskych témach. Slovenské ministerstvo školstva doteraz reagovalo na nárast podpory extrémistických skupín iba administratívne – zvýšením časovej dotácie jedného predmetu o jednu vyučovaciu hodinu. Školy a vyučujúce však v prvom rade potrebujú, aby sa výrazne prepracovalo kurikulum občianskeho vzdelávania a aby sa jeho jednostranné zameranie na poznatky obohatilo o ďalšie kľúčové aspekty – postoje a hodnoty (porov. Kučerová, 2005; Mistrík, 2000). Na to je potrebné vytvárať kvalitné učebné obsahy, poskytovať cieleňú metodickú podporu a mentorstvo priamo v školách a taktiež vytvárať platformy na šírenie príkladov dobrej praxe.

Viacere zahraničné i domáce štúdie identifikovali otvorené a stimulujúce prostredie školy ako významný vzdelávací faktor ovplyvňujúci občianske medziskupinové postoje žiakov a žiačok (Gniewosz & Noack, 2008; Isac, 2015; Hardoš, 2016; Kalmárová et al., 2017). Je preto potrebné, aby hodnoty tolerance, ľudských práv a participácie nezostávali len formálne deklarované na úrovni štátnych a školských vzdelávacích programov, ale aby ich mohli žiaci a žiačky každodenne zažívať v prostredí svojej triedy a školy, a to nielen na hodinách občianskej náuky či etickej výchovy.

PodĎakovanie

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-14-0531.

Literatúra

- Allport, G. W. (1979). *The nature of prejudice: 25th anniversary edition*. New York: Basic Books.
- Barta, J., Devínsky, F., Hric, M., Medveď, M., Ostrovský, I., Pilát, E., Pišút, J., & Štich, I. (2015). *Hodnotenie fakúlt vysokých škôl 2015. Ranking fakúlt vysokých škôl v SR na základe porovnania ukazovateľov kvantity a kvality vzdelávania a výskumu*. Bratislava: Akademická rankingová a ratingová agentúra.
- Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M.-L., Oliveira, B., Ondráčková, J., Surian, A., & Suslova, O. (2008). *Kompas – Manuál výchovy a vzdelávania mládeže k ľudským právam*. Bratislava: Iuventa.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2016). Researcher-practitioner partnerships in the development of interventions to reduce prejudice among children. In K. Durkin & H. R. Schaffer (Eds.), *The Wiley handbook of developmental psychology in practice: Implementation and impact* (s. 341–365). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Dessel, A. (2010). Prejudice in schools: Promotion of an inclusive culture and climate. *Education and Urban Society, 42*(4), 407–429.
- Di Bernardo, G. A., Vezzali, L., Stathi, S., Cadamuro, A., & Cortesi, L. (2017). Vicarious, extended and imagined intergroup contact: A review of interventions based on indirect contact strategies applied in educational settings. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 1*(24), 3–21.
- Dráľ, P., & Findor, A. (2016). Teachers as researchers? Assessing impact of pedagogical interventions on pupils' attitudes. *Human Affairs, 26*(3), 271–287.
- Gallová Kriglerová, E., & Kadlečíková, J. (2009). *Kultúrna rozmanitosť a jej vnímanie žiakmi základných škôl na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Gál, J. (1997). *Zážitkové vyučovanie náuky o spoločnosti a občianskej náuky*. Banská Bystrica: Metodické centrum Banská Bystrica.
- Gniewosz, B., & Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence, 31*(5), 609–624.
- Graf, S., & Kováčová, S. (2016). *Jak snižovať predsudky? Teorie meziskupinového kontaktu. Československá psychologie, 60*(2), 185–196.
- Hardoš, P. (2016). Politické vzdelávanie v liberálnej demokracii. *Ostium, 12*(4). Dostupné z <http://www.ostium.sk/sk/politicke-vzdelavanie-v-liberalnej-demokracii/>
- Hargašová, L., Andraščíková, S., & Láštiová, B. (2016). „Sú to proste naši žiaci“: Konštruovanie etnickej rozmanitosti učiteľmi a učiteľkami náuky o spoločnosti. In J. Halamová (Ed.), *Komunitná psychológia na Slovensku 2016: Zborník z 3. ročníka vedeckej konferencie Komunitná psychológia na Slovensku 2016, 28. 11. 2016, Bratislava* (s. 60–66). Bratislava: Univerzita Komenského (UK) v Bratislave vo Vydavateľstve UK pre Ústav aplikovanej psychológie, FSEV UK.

- Hloušková, L., Trnková, K., Lazarová, B., & Pol, M. (2015). Diverzita žáků: Téma pro vedení školy. *Studia paedagogica*, 20(2), 105–125.
- Chichekian, T., Shore, B. M., & Yates, G. (2016). Preservice and practicing teachers' self-efficacy for inquiry-based instruction. *Cogent Education*, 3(1).
- Inštitút pre aktívne občianstvo. (2017). *Školy, ktoré menia svet. Občianske názory, postoje a akcie-schopnosť žiakov a žiačok*. Bratislava: Inštitút pre aktívne občianstvo.
- Isac, M. M. (Ed.). (2015). *Tolerance through education: Mapping the determinants of young people's attitudes towards equal rights for immigrants and ethnic/racial minorities in Europe*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Dostupné z https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/JRC96514_CRELL_External_study_report_tolerance_education.pdf
- Janková, M. (2014). *Vybrané výsledky z prieskumov zameraných na riadenie a výučbu v oblasti ľudských práv v stredných školách*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR.
- Jarkovská, L., Lišková, K., & Obrovská, J. (2014). Žádná různost není, všichni jsme tu stejní. Děti migrantů, jejich spolužáci a vyučující na českých základních školách. *Orbis Scholae*, 8(1), 97–110.
- Kalmárová, V., Lášticová, B., Findor, A., & Hruška, M. (2017). *Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi slovenských stredoškôľakov a stredoškôľáčok k menšinám? Správa z výskumu*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.
- Kosová, B. (2012). Východiská a súvislosti vysokoškolského vzdelávania učiteľov. In B. Kosová (Ed.), *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva. Záverečná správa a návrhy odporúčaní* (s. 6–67). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kosová, B., & Tomengová, A. (Eds.). (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kozelová, B. (2016). *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v strednej škole v školskom roku 2015/2016 v SR*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Dostupné z https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/Sprava_z_vyskumu.pdf
- Kövérová, E. (2016). Školy ako pozitívne deviantné systémy. *Pedagogika.sk*, 7(2), 77–102.
- Kučerová, S. (2005). Kam se poděly hodnoty? Glosa na okraj Rámcového vzdělávacího programu. *Pedagogická orientace*, 15(3), 2–4.
- Kusá, Z. (2016). *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava: Sociologický ústav SAV.
- Kutsyuruba, B. (2017). Using document analysis methodology to explore educational reforms and policy changes in post-Soviet Ukraine. In I. Silova, N. W. Sobe, A. Korzh, & S. Kovalchuk (Eds.), *Reimagining utopias. Bold visions in educational research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Liebkind, K., Mähönen, T. A., Solares, E., Solheim, E., & Jasinskaja-Lahti, I. (2014). Prejudice-reduction in culturally mixed classrooms: The development and assessment of a theory-driven intervention among majority and minority youth in Finland. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 24(4), 325–339.
- Macháček, L., & Štáva, E. (2012). *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009*. Bratislava: Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2014). *Zisťovanie kvalifikovanosti pedagogických zamestnancov a odbornosti vyučovania podľa stavu k 31. 1. 2014*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné z <https://www.minedu.sk/kvalifikovanost-pedagogickych-zamestnancov/>

- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2015). *Analýza súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v regionálnom školstve*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2016). *Zoznam akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania učiteliek a učiteľov*. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/10605.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2017). *Interný prieskum medzi vyučujúcimi dejepisu, občianskej náuky a geografie na základných školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2017, 17. máj). Deviataci budú mať viac hodín dejepisu. In *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky* (Aktuality). Dostupné z <https://www.minedu.sk/deviataci-budu-mat-viac-hodin-dejepisu/>
- Místrík, E. (2000). *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov. Rámec kurikula pre univerzity*. Bratislava: Iris.
- Mušinka, A., Škobla, D., Hurrle, J., Matlovičová, K., & Kling, J. (2014). *ATLAS rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava: UNDP.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, J. M. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Ondrušek, D., Potočková, D., & Hipš, J. (2007). *Výchova k tolerancii brou*. Bratislava: Partners for Democratic Change Slovakia.
- Paluck, E. L., Green, S., & Green, D. P. (2017). *The contact hypothesis re-examined*. Nепublikovaná štúdia. Dostupné z <https://osf.io/39xku/download>
- Petrasová, A., Maslová, M., & Hubová, M. (2010). *Model profesijných štandardov multikultúrnej výchovy pre učiteľov ZŠ*. Bratislava: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní.
- Petrová, G., & Duchovičová, J. (2012). Vzdelávanie učiteľov sekundárneho vzdelávania. In B. Kosová (Ed.), *Transformácia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v kontexte reformy regionálneho školstva. Záverečná správa a návrhy odporúčaní* (s. 97–135). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Petty, R. E. (1995). Creating strong attitudes: Two routes to persuasion. In T. E. Backer, S. L. David, & G. Soucey (Eds.), *Reviewing the behavioral science knowledge base on technology transfer* (s. 209–224). Rockville: National Institute on Drug Abuse.
- Plichtová, J. (2002). *Metódy sociálnej psychológie zblízka*. Bratislava: Média.
- Plichtová, J., & Hapalová, M. (2008). Kvalita deliberácie budúcej elity. In M. Petrjánošová, R. Masaryk, & B. Láštiová (Eds.), *Kvalitatívny výskum vo verejnom priestore* (s. 51–56). Bratislava: Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV, Pedagogická fakulta UK.
- Preissová Křeččí, A., Cichá, M., & Máčalová, J. (2016). Redukcionistické chápaní multikultúrne výchovy na českých školách. *Studia paedagogica*, 21(3), 63–79.
- Pupala, B. (2006). Vysokoškolská príprava na učiteľskú profesiu: Súčasné štrukturálne a obsahové zmeny. In B. Pupala (Ed.), *Profesijný rozvoj učiteľa* (s. 60–84). Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2017). Saturation in qualitative research: Exploring its conceptualization and operationalization. *Quality and Quantity*, 52(4), 1893–1907.
- Slovíková, M. (2013). *Implementácia multikultúrnej výchovy v školách očami učiteľov*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Stephan, W. G., & Vogt, W. P. (Eds.). (2004). *Education programs for improving intergroup relations: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.

- Šeďová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Štátny pedagogický ústav. (2010a). *Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny pedagogický ústav. (2010b). *Štátny vzdelávací program – Občianska náuka. Príloha ISCED3a*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny pedagogický ústav. (2015a). *Rámcový učebný plán pre gymnáziá s vyučovacím jazykom slovenským – Štvorročný vzdelávací program*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny pedagogický ústav. (2015b). *Inovovaný štátny vzdelávací program. Občianska náuka – Gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/obcianska_nauka_g_4_5_r.pdf
- Takács, J., & Szalma, I. (2014). *Gays in the neighborhood? European attitudes about homosexuality a quarter century after the fall of the Soviet Union*. Dostupné z <http://councilforeuropeanstudies.org/critcom/gays-in-the-neighborhood-europeanattitudes-about-homosexuality-a-quarter-century-after-the-fall-of-the-soviet-union/>
- Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), 212–246.
- Vavrus, M. (2015). *Diversity education. A critical multicultural approach*. New York & London: Teachers College Press.
- Vezzali, L., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Indirect contact through book reading: Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants. *Psychology in the Schools*, 49(2), 148–162.
- Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2008). Dostupné z <http://www.epi.sk/zz/2008-245>

Kontakt na autory

Barbara Láštiová

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava, Slovenská republika

E-mail: barbara.lasticova@savba.sk

Lucia Hargašová

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava, Slovenská republika

E-mail: lucia.hargasova@savba.sk

Simona Andraščíková

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava; Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Trnava, Slovenská republika

E-mail: simona.andrascikova@savba.sk

Peter Drál

Ústav európskych štúdií a medzinárodných vzťahov, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava, Slovenská republika

E-mail: peterdral@noveskolstvo.sk

Andrej Findor

Ústav európskych štúdií a medzinárodných vzťahov, Fakulta sociálnych a ekonomických vied, Univerzita Komenského v Bratislave, Bratislava, Slovenská republika

E-mail: andrej.findor@fses.uniba.sk

Corresponding authors

Barbara Lášticová

Institute for Research in Social Communication SAV, Bratislava, Slovak Republic

E-mail: barbara.lasticova@savba.sk

Lucia Hargašová

Institute for Research in Social Communication SAV, Bratislava, Slovak Republic

E-mail: lucia.hargasova@savba.sk

Simona Andraščíková

Institute for Research in Social Communication SAV, Bratislava; Department of School Education, Faculty of Education, Trnava University in Trnava, Trnava, Slovak Republic

E-mail: simona.andrascikova@savba.sk

Peter Dráľ

Institute of European Studies and International Relations, Faculty of Social and Economic Sciences, Comenius University in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic

E-mail: peterdral@noveskolstvo.sk

Andrej Findor

Institute of European Studies and International Relations, Faculty of Social and Economic Sciences, Comenius University in Bratislava, Bratislava, Slovak Republic

E-mail: andrej.findor@fses.uniba.sk