

NÁVODNÝ MATERIÁL

PRO UČITELE NA UNIVERZITÁCH A ŠKOLÁCH
K ŘEŠENÍ CITLIVÝCH TÉMAT VE TŘÍDĚ



Autorky: Urszula Markowska-Manista, Katarzyna Górak-Sosnowska a přispěvatelé
2022

Guidance material

Návodný materiál pro učitele na univerzitách a školách k řešení citlivých témat ve třídě.

Autorky (**tučně**) a přispěvatelé:

- Polsko: **Urszula Markowska-Manista, Katarzyna Górak-Sosnowska**
- Česká republika: Michal Rigel, Radek Vorlíček
- Estonsko: Heidi Maiberg, Elo Süld, Alar Kilp, Olga Schihalejev
- Maďarsko: Jekatyerina Dunajeva, Central European University

Informace o copyrightu: Všichni mohou kopírovat a distribuovat kopie tohoto dokumentu, ale není dovoleno ho pozměňovat.

Tento materiál je možné volně sdílet, kopírovat a šířit na jakémkoli médiu a v jakémkoli formátu za podmínek následující licence:



Toto dílo je chráněno licencí Creative Commons Attribution-Non-Commercial-NoDerivs 3.0 Unported License. Kopii této licence si lze prohlédnout na <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> nebo lze poslat dopis na adresu Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Pokud se budete na tento dokument odkazovat nebo ho citovat ve své vlastní práci, preferujeme následující citaci: Markowska-Manista, U., Górak-Sosnowska, K., et al. (2022), Guidance Material for University and General Education Teachers on tackling sensitive topics in a classroom, <https://sisu.ut.ee/sensiclass>.

Financování



Tento projekt byl financován za podpory Evropské komise. Tato komunikace (webová stránka) reflektuje pouze názory autorek a Komise nenesе žádnou zodpovědnost za způsob použití zde obsažených informací.

Číslo grantové smlouvy 2019-KA203-05

Projektová manažerka: **Heidi Maiberg**

Partneři: University of Tartu (hlavní partner), Central European University, University of Hradec Králové, SGH Warsaw School of Economics (SGH).

Podpora Evropské komise při vytváření této publikace nepředstavuje schválení obsahu, který reflektuje pouze názory autorek, a Komise nenesе žádnou zodpovědnost za způsob použití zde obsažených informací.

Obsah

Informace o projektu	9
Od autorek	13
Slovníček: Definice klíčových pojmů	17
Důvody pro vytvoření tohoto materiálu	25
Přístup: reflektivní výuka	33
Co jsou citlivá témata?	39
Proč je regionální kontext důležitý?	47
Výuková paradigmata, přístupy a strategie	63
Jak eticky vyučovat o citlivých tématech: několik zásadních kroků	69
Závěrečné reflexe	87
Další návody pro výuku citlivých témat	91
Další literatura (příklady)	95

Informace o projektu

Tento materiál je součástí projektu „SensiClass: řešení citlivých témat ve třídě“ pod vedením University of Tartu s podporou tří partnerských institucí: Central European University, Univerzita Hradec Králové and SGH Warsaw School of Economics. Cílem projektu je podpora pedagogů ze zemí CEE při výuce citlivých témat ve školách. Může být užitečný také pro učitele a pedagogy mimo kontext CEE zemí a bude sloužit jako úvodní interpret kontextu souvisejícího s výukou citlivých témat v CEE zemích. Kromě toho může být obzvláště užitečný pro učitele, kteří pracují se žáky a studenty, kteří mají zkušenost s migrací, protože pocházejí z CEE zemí a studují v zemích mimo CEE.

Tento materiál podporuje diskuzi o charakteru otázek v souvislosti s etnicitou, pohlavím, náboženstvím, politickým chováním, a co je nejdůležitější představuje didaktické metody k výuce povědomí, rozvoji empatie a reakcí na kontroverzi, vypořádání se s urážlivými komentáři a vytvoření bezpečného prostředí jakožto předpokladu pro inkluzi. Tyto didaktické nástroje byly vyvinuty společnými silami v angličtině a později byly přizpůsobeny místním potřebám, přičemž některé byly přeloženy do místních jazyků tak, aby měly větší dosah. Partnerství usiluje o rozšíření poradenského materiálu mezi pedagogy, ať už se jedná o vysokoškolské učitele nebo učitele nižšího vzdělávání, a tento materiál může být později přizpůsoben pro mladistvé pracovníky, sociální pracovníky a neziskové organizace.

Tento poradenský materiál je zamýšlen jako pomoc pro učitele institucí vysokoškolského a všeobecného vzdělávání pro pochopení citlivých témat a poskytuje znalosti různých metod a způsobů, jak se s citlivými tématy vypořádat. Tyto záležitosti mohou být citlivé ze své podstaty (náboženství, genocida, pozice žen) a mohou být citlivé také pro posluchače. Tento návod podporuje další materiály vyvinuté v rámci projektu SensiClass (MOOC, e-moduly, e-kurzy, sady nástrojů), přičemž všechny jsou dostupné na webových stránkách projektu na: <https://sisu.ut.ee/sensiclass>.

Hlubší znalost těchto témat, přístup ke zdrojům k reflexi a analýze a metodologické tipy pomohou učitelům nabýt jistotu a povědomí nutné k zamezení neproduktivních konfliktů ve třídě a k vedení vyvážené a klidné diskuze.

**Od
autorek**

Jsme výzkumnice a odbornice, které se akademicky, didakticky a výzkumně zabývají citlivými tématy. Po téměř dvě desetiletí jsme byly zapojeny do akademické i neformální výuky realizované v rámci mezinárodních a národních projektů týkajících se mezikulturního dialogu, menšin, účasti dětí a mladistvých, výuky v citlivém kontextu, migraci, uprchlictví v kontextu lidských práv.

Práce se studenty a mladistvými není jen naší profesí, ale především naší vášní. Zároveň je to výzva založená na „učení zkušeností“ a spočívající ve strategii změny bližšího a vzdálenějšího světa po malých krůčcích. Vlastně byl pro nás svět dost vzdálený. Narodili jsme se v době, kdy Polsko bylo za Železnou oponou, stejně jako další CEE země pod vlivem Sovětského svazu. Když jsme byly mladistvé, politická situace se po pádu Sovětského svazu a rozpadu východního bloku začala měnit. Když jsme byly mladé, Polsku bylo nabídnuto členství v Evropské Unii. Postupně jsme tak měly celý svět na dosah.

Léta práce v multikulturních a mezinárodních týmech, komunikace v několika jazycích, výzkum, praxe a dotazy stejně tak jako stáže a prezentace na konferencích v řadě zemí po celém světě nám pomohla revidovat náš kulturní determinismus a uvědomit si potřebu změny paradigmatu ve výuce citlivých témat tak, aby byla poutavá, nediskriminační a citlivá k etickým aspektům slov a obrazů – tedy nástrojům používaných k jejímu zprostředkování.

Pamatujeme si doby, kdy byl považován za správný pouze jeden výklad, uzavřené hranice a myšlenku, že za hranicemi je sice svět, ale pro nás je z důvodu politické reality nedosažitelný. Zatímco jiné kultury, národy a přesvědčení se více otevřely mladým generacím, Polsko zůstává do velké míry zemí, která je etnicky a nábožensky monokulturní, a kde ti jiní jsou ve většině případů občané sousedních zemí. To dodává naší snaze ještě větší sílu. Vytvořením tohoto poradenského materiálu chceme podporovat učitele v zavádění a řešení citlivých témat při výuce. Myslíme si, že vhodný způsob, jak toho dosáhnout, je využít kulturní kontext CEE zemí a vidět ho jako přínos.

Urszula i Katarzyna

**Slovníček:
Definice klíčových
pojmu**

Níže jsou uvedeny klíčové pojmy k porozumění kontextu, který se objevil během přípravy tohoto materiálu. Nejedná se o uzavřený seznam definic. Na konci seznamu jsou políčka, kam můžete zapsat pojmy, které se vám budou zdát důležité během používání našeho materiálu.

Střední a Východní Evropa – nejedná se pouze o geografickou polohu území zemí, které tvoří CEE země na mapě světa, ale také o specifický sociální, politický, historický a kulturní kontext spojený s jejich minulostí jakožto součástí Sovětského bloku. Tyto kontexty, které jsou odpovědné za specifika života v CEE zemích, hrají významnou roli ve způsobu, jakým jsou citlivá témata prezentována a vykládána nejen ve školách a na univerzitách, ale také ve veřejném prostoru. Každá CEE země má svá specifika. Celý region má také určité znaky, které ho odlišují od západní Evropy (která také není homogenní). Tento kontext neukazuje pouze svět (jeho část), který se v něm odráží, ale také perspektivu a způsob myšlení lidí, kteří tento svět tvoří a jsou součástí společnosti. Proto se při definování CEE zemí budeme držet současného geografického, historického a politického rozdělení evropského kontinentu na západní a východní část. Hranice mezi západní a východní Evropou jsou flexibilní a jsou definovány na základě historického dědictví (ti, kteří byli za Železnou oponou a ti, kteří byli svobodní), členství v Evropské Unii (tzv. staré a nové členské státy a ty, které ještě nejsou součástí EU) nebo hodnotová kritéria jako právní stát a otevřenost k jinosti. Náš přístup se zaměří na hmatatelné rozdíly, díky kterým jsou CEE země jedinečné, např. historické dědictví a jeho důsledky.

Diverzita – je pojem, zahrnující různé dimenze rozdílů mezi lidmi, které se vztahují ke kulturní perspektivě, hodnotám, náboženství nebo spirituální víře, etnickému původu, rasovému původu, národnosti, sexuální orientaci, genderové identitě, schopnostem, znalostem, věku a socioekonomickému postavení.¹

Vzdělávání – je oblast, která se zabývá výukou a učením ve školách a podobném prostředí. Může být také chápáno jako předávání znalostí a hodnot určité společnosti.²

Etická témata – jsou témata spojená s etikou, a tedy s filozofií nebo systémy, které se zabývají morálními hodnotami, jinými slovy tím, co je morálně správné a špatné.³ Etická témata jsou při diskuzi o citlivých tématech mimořádně důležitá. Je zřejmé, že při diskuzích o citlivých tématech ve školních třídách i s univerzitními studenty je velice důležité věnovat pozornost etice výukových materiálů (fotografie, videa, texty), etickému chování ve skupině a zavádění etických principů. Je také důležité pamatovat na etický kodex učitelů, vychovatelů a akademických pracovníků.

Inkluze – je tématem z oblasti školní organizační kultury, která je důležitá z pohledu formování inkluzivní výuky. Předpoklady, které tvoří organizační kulturu školy, jakožto instituce jsou základem pro inkluzivní aktivity ve škole. Koncept inkluzivní školní kultury se soustředí na vytvoření prostoru pro všechny účastníky vzdělávání a poukazuje na potřebu zpřístupnit vzdělávání ve všech směrech jiným lidem a jejich různorodým vzdělávacím potřebám. Tento koncept znamená také zahrnutí nového, dříve nezmiňovaného obsahu a témat, jako jsou například citlivá témata.

Inkluzivní školní kultura – je dlouhodobý proces v rámci školy (spojený se sociokulturní a politickou změnou). Je to proces, který zahrnuje všechny členy školní komunity, a používá materiální a symbolické prvky, které tvoří školu. Je vyjádřen realizací následujících hodnot: rovnost, sociální

¹ Adaptováno z [diversity | European Institute for Gender Equality \(europa.eu\)](#) a [Diversity-Definitions.pdf \(ucf.edu\)](#).

² Adaptováno z [education | Definition, Development, History, Types, & Facts | Britannica](#).

³ Adaptováno z [ethics | Definition, History, Examples, Types, Philosophy, & Facts | Britannica](#).

solidarita nebo respekt k právu na odlišnost. Inkluzivní školní kultura zakotvená v diskuzi o inkluzi představuje důležitý podnět pro vytvoření inkluzivní sociální kultury a zahrnuje témata jako nerovnost v příležitostech k výuce, gender, chudoba, etnicita, národnost, náboženství, specifické vzdělávací potřeby, duševní zdraví a postižení.

Školní/univerzitní klima a pocit sounáležitosti ve skupině – probuzení pocitu sounáležitosti začíná uvědoměním, že studenti přicházejí do třídy s různými zkušenostmi, přístupy k učení. Zahrnutí těchto proměnných do způsobu, jakým učíme, hodnotíme práce studentů a podporujeme dialog, vytváří nejen integrativní učební prostředí pro studenty, ale také umožňuje každému jednotlivci, aby si dal nové výzvy a zvýšil své vlastní kulturní povědomí.

Citlivá témata – jsou doprovázena mnoha emocemi a/nebo mohou působit strach⁴, nejistotu, zmatenost a pro učitele a vychovatele mohou představovat didaktickou výzvu. Týkají se osobních, stresujících nebo vážných témat, mohou stigmatizovat, být kontroverzní nebo zdrojem konfliktu.⁵ Jsou mezi nimi témata, která byla v CEE společnosti po celá desetiletí, ta, která se objevila v posledních letech, a ta, která byla citlivá v minulosti, ale v posledních letech byla interpretována v novém kontextu. Citlivá témata musí být diskutována a demystifikována v bezpečném a dobře strukturovaném prostředí. Je důležité si uvědomit, že citlivá témata mohou souviset se životy žáků, studentů a s jejich zážitky. Přístupy jednotlivců a skupin k těmto tématům se mohou vyvíjet v čase.

Výuka v různorodých třídách/skupinách – je proces předávání různých znalostí, vytváření dovedností a měkkých kompetencí, které jsou potřebné k pochopení hodnoty diverzity. Tento způsob výuky se orientuje jak na potřeby specifické menšiny, tak na potřeby většiny a přizpůsobuje obsah a zdroje jejich vzdělávacím potřebám.

Výuka citlivých témat – výuka citlivých témat je relevantní ve smyslu přípravy mladých lidí na vědomou, reflektivní účast v demokratické společnosti, která se skládá z různých komunit, skupin a jednotlivců s různými pohledy na svět. Jedná se o výuku, která podporuje analytické a kritické myšlení a je součástí výuky o lidských právech a demokracii. Jde také o výuku, která zaplňuje mezeru v povědomí mladých lidí (žáků, studentů) v situacích, kdy nemohou diskutovat o citlivých tématech s vrstevníky nebo rodinou.

⁴ Adaptováno z [Studying sensitive issues: the contributions of a mixed approach | Cairn.info](#).

⁵ Adaptováno z [View of Undertaking Sensitive Research: Issues and Strategies for Meeting the Safety Needs of All Participants | Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research \(qualitative-research.net\)](#).

Úkol

Doporučujeme, abyste si k výuce citlivých témat vytvořili vaši vlastní pojmovou mapu za použití slovníčku a souboru pojmů v našem projektu, která vám pomůže při přípravě na diskuzi o konkrétním citlivém tématu.

Podle definice: „Pojmové mapy jsou grafické nástroje sloužící k organizaci a znázornění znalostí. Zahrnují pojmy, které jsou obvykle v nějakých kroužcích nebo v rámečcích a vztahy mezi pojmy jsou naznačeny spojovací čarou mezi dvěma pojmy. Slova na dané čáře označená jako spojovací slova nebo spojovací fráze upřesňují vztah mezi oběma pojmy“.⁶

„Pojmové mapy“ jsou tedy metodologické nástroje, které mají pomoci s organizací a znázorněním znalostí souvisejících s daným problémem nebo situací. [Na tomto odkazu](#) najdete více informací a příkladů.

⁶J.D. Novak, [The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct Them](#), p. 1.

**Důvody pro vytvoření
tohoto materiálu**

*Má být třída neutrální, objektivní a prostá emocí? Nebo je to prostor, kde se studenti a učitel schází za účelem léčení, porozumění a kritického myšlení?*⁷

⁷ Martinez-Cola, M., English, R., Min, J., Peraza, J., Tambah, J., & Yebuah, C. (2018). When pedagogy is painful: *Teaching in tumultuous times*. *Teaching Sociology*, 46(2).

Tento materiál byl vytvořen jako nástroj k reflexi pro učitele a vychovatele v CEE zemích, kteří učí citlivá témata v rámci osnov svého předmětu a ty, kteří hledají informace o tom, jak diskutovat o citlivých tématech se studenty ve školách a na univerzitách. Citlivé záležitosti se mohou objevit v jakékoli fázi vzdělávání, což může působit stres těm, kteří studují na školách a institucích pro terciární vzdělávání a stejně tak těm, kteří na školách a univerzitách vyučují. Proto může být náš materiál užitečný pro všechny učitele: pro ty, kteří učí na školách i univerzitách.

V našem návodném materiálu vám nepředáváme hotová řešení na stříbrném podnose. Neodkazujeme čtenáře na výukové plány ani osnovy vytvořené v konkrétní partnerské zemi našeho projektu. Místo toho vám doporučujeme přečíst si a použít nástroje vyvinuté v rámci projektu SensiClass. Doporučujeme, abyste kriticky zanalyzovali literaturu a hledali své vlastní bezpečné výukové strategie, které nahradí slovo „problematický“ (být „jiný“, „cizí“, „zvláštní“ a často spojovaný s úsilím a dodatečnou prací) slovem „výzva“. Naše tipy tedy umožní učitelům a vychovatelům s pomocí těchto nástrojů poznat potenciál citlivých témat a „potenciál“ didaktické práce v různých oblastech vzdělávání jak ve výuce na školách, tak při povinných a nepovinných hodinách na univerzitách.

Zároveň doporučujeme, aby se učitelé zabývali otázkami plynoucími ze specifik výuky problematického obsahu, jako: jak chránit citlivá místa studentů pocházejících z různého prostředí a kultur, jak zamezit tření ve třídách a jak nestranně vyučovat kontroverzní témata bez kritiky nebo podjatosti.⁸ A dále se pokusit vyřešit problémy související s akademickou svobodou a vírou a hodnotami samotných vyučujících. Doporučujeme, abyste se zabývali – tak, jako to

děláme dennodenně my – těmito otázkami v kontextu vaší třídy, skupiny, školy, univerzity, společnosti a přemýšleli o svých vlastních zdrojích (znalosti, zkušenosti, dovednosti, styl výuky) a o zdrojích dalších lidí, kteří vás a vaše studenty mohou podpořit v těžkých situacích, jak můžete jako učitel získat přístup k objektivním zdrojům znalostí a jakou vzdělávací a akademickou politiku a kulturu (podporující, demokratickou, exkluzivní a uzavřenou) každodenně používáte. Zamyšlení se nad výše uvedenými otázkami a snaha najít adekvátní odpovědi na situace, které vznikají ve třídě a skupině nám umožní poznat kontext a klima školy nebo univerzity, ve které pracujeme. Díváme se na svět zobrazený a komunikovaný ve vzdělávacím procesu skrze perspektivu našich vlastních zemí a kontinentů a nemůžeme tedy být zcela objektivní. Ale uvědomujeme si to?

Zvědavý čtenář ví, že v oblasti citlivých témat neexistují žádná univerzální řešení, protože žádný předmět diskutovaný v politickém, sociálním, kulturním a lingvistickém kontextu s konkrétní skupinou žáků nebo studentů nemůže být stejně řešen v jiné skupině. Stejně tak, žádná hodina nemůže být identická, protože každá je unikátní, odlišená neopakovatelným aspektem komunikace. Prostřednictvím konkrétních aspektů, na které se v projektu SensiClass zaměřujeme, bychom v prvé řadě chtěli vytvořit povědomí o tom, jak důležité je uvědomit si cíle a výsledky (výstupy) citlivých témat a lépe tak pochopit zodpovědnost, kterou má učitel při diskuzi o tomto typu témat se školními dětmi a mladistvými stejně jako s univerzitními studenty. Každý detail a prvek, někdy i použité zobrazení a věta vyřčená během hodiny, může mít obrovský vliv a přispět k boření nebo zpracování stereotypů a předsudků. Za druhé, poukážeme na to, jak důležité je diskutovat

⁸ [Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights](#) (EDC/HRE), Training Pack for Teachers, Council of Europe, 2015, p. 8.

tato témata ve vztahu ke konkrétním příkladům spojeným s konkrétním místem, časem, situací a lidmi, kteří vždy mají jména, tváře a právo na důstojnost (také a možná především ve slovech a obrazech, které používáme k vyprávění JEJICH příběhů).

Skrze tento materiál chceme také dekolonizovat často mechanickou reprodukci vzorů a „vyprávění o...“ ve vzdělávání a spoléhání se na stálou opozici: my – oni, ve skupině – mimo skupinu, krajani – cizinci v národně-orientovaných zprávách, které často kolonizují a nálepkují migranty, uprchlíky, Židy, muslimy atd. Také se ptáme na výběr zdrojů, které používáme jakožto učitelé a jejich platnost.

Každý zdroj – mapa, fotografie, článek, výňatek z beletrie – má totiž v citlivých tématech nějaký význam. Je to kousek puzzle.

V tomto ohledu je důležité najít rovnováhu ve vyučovaném obsahu, skrze který poskytneme prostor pro dominantní hlasy (z našeho vlastního kontextu) a menšinové hlasy, které předtím nebyly (nebo stále nejsou) slyšet nebo byly ignorované.

Proto tedy upozorňujeme na politický, sociální, kulturní a lingvistický kontext CEE zemí, ve kterých probíhá výuka o citlivých tématech nanečisto bez zavedené přítomnosti jiných a často v nepříliš inkluzivní a diverzifikované školní/univerzitní třídě. Zdůrazňujeme, jak důležité je, aby učitel přistupoval k předmětu reflektivně a obě strany, které se účastní tohoto typu vzdělávací zkušenosti tak měli pocit bezpečí. Je to obzvláště důležité, když se diskutují citlivá témata se skupinou studentů, mezi nimiž jsou tací, jichž se probírané téma přímo týká (studenti, kteří byli uprchlíky, jiné sexuální orientace, anebo s různými vzdělávacími potřebami). Je to stejně tak důležité i v národnostně a kulturně

homogenní třídě, ve které teoreticky diskutujeme o migraci nebo uprchlictví bez možnosti založit naši debatu například na interkulturních zkušenostech studenta a ověřit prezentovaný obsah. Pokládáme tedy otázky o strategii didaktické práce, kdy žádný student nebude orientalizován kvůli tomu, že je „dítě somálských uprchlíků,“ a proto je „expert na zemi původu svého otce“ (zemi, ve které nikdy nebyl, ale je pokládán za experta, protože je to jediný student tmavé pleti ve třídě).

Ptáme se na etické hranice slov, přísloví, rčení a obrazů, skrze které průměrný Maďar, Polák, Estonec nebo Čech pohlíží na ty „jiné“ a zároveň sám na sebe, protože my všichni jsme velmi rozmanití a zažíváme různé situace v různých fázích našich životů. Přemýšlíme o faktorech, které vytvářejí automatické stereotypní reakce studentů na „citlivá témata“.

Tady je nutné zdůraznit, že mladí lidé zřídka mají příležitost konstruktivně diskutovat o citlivých tématech, především ve škole. To je proto, že kontroverzní, sociálně, politicky a kulturně citlivé problémy a témata z oblasti tzv. „obtížných znalostí“ jsou považována za příliš obtížná na to, aby mohla být implementována ve výuce. Kromě toho, kvůli politické situaci a hrozbě ostrakizmu, se učitelé cítí nepříjemně nebo mají strach o takových tématech diskutovat. Nedostatek relevantních výukových materiálů a školení může tento pocit také posilovat. Nedostatek podpory na pracovišti a fakt, že se člověk necítí bezpečně, někdy způsobí, že se takových myšlenek vzdá a těmito tématy se nezabývá nebo se jim vyhýbá, aby nevyvolával „démony“. Taková situace vede všechny do tzv. „slepé uličky“. V tomto období, kdy hodnotově založené názory a myšlenky společnost stále více rozdělují (ať už se jedná o právo na interrupci,

práva LGBT nebo povinné očkování), představuje přenášení tohoto napětí do třídy nebo jeho neúmyslné vyprovokování pro učitele vždy problém.

Mladí lidé, kteří nemají prostor pro diskuzi o citlivých tématech ve škole, nemají šanci vyjádřit svoje názory, dilemata a obavy. Kromě toho absence diskuze také způsobuje absenci povědomí o tom, co si o tématu myslí ostatní a jak je toto téma analyzováno např. v akademických zdrojích. Může se stát, že pro mnoho žáků je jediným zdrojem informací vztahujících se k citlivým tématům jen jejich rodina, vrstevníci, média a sociální média. Někdy jednostranný obraz někoho jiného postavený na stereotypch a klišé nebo na zjednodušeném pohledu na citlivá témata může vést k frustraci, zklamání a radikalizaci postojů. Nakonec tento obraz může mít negativní vliv na pochopení důležitých výzev, kterým musí různorodé školní komunity, místní prostředí nebo občanská společnost čelit. Bez podpory učitelů připravených diskutovat citlivá témata, mohou být mladí lidé ochuzeni o možnost kriticky analyzovat každodenní ne zcela zjevné situace a události. Zároveň mohou studenti přijít o šanci naučit se potřebné dovednosti, jak konstruktivně nakládat s obtížnými znalostmi a kontroverzními tématy.

Když se zamýšlíme nad citlivými tématy (jaká jsou a jak mohou vypadat během našich hodin), hovoříme o nutnosti zahrnout mezi učitelovy znalosti a nástroje etický, nediskriminační obsah zohledňující různé aspekty výukového příběhu, který sdělujeme. Citlivá témata nejsou jen vzdělávací strategií nebo povinnou součástí didaktického procesu. Tato témata se týkají našich přátel, rodiny, známých i nás samých. Je potřeba, aby učitelé byli schopni kritické sebereflexe, postavit se svým předsudkům a také si byli vědomi mezer ve svých znalostech o konkrétních tématech a uměli používat různé zdroje znalostí (dekoloniální přístup). Použitím dekoloniálního přístupu se soustředíme na proces, který je ve vzdělávání důležitý a skrze který

reflektujeme, nově definujeme a rekonstruujeme témata, osnovy a různé způsoby, jak studenti myslí, vnímají a jednají. Přemýšlíme o škole, komunitě a společnosti jako celku a tedy i o právu mít na věci různé pohledy.

Každý vzdělávací systém a každá škola, která v tomto systému funguje, je hluboce zakořeněná v koloniální epistemologii a v diskurzu, který se často vyhýbá obtížným nebo nevyhovujícím historickým faktům a ignoruje hlasy utlačovaných a přikrášluje brutální tvář politického imperialismu. Každé formální vzdělávání obsahuje komplexní síť implicitních a explicitních praktik, skrze které se „legitimizují“ určité formy poznání.

To znamená, že citlivá témata by neměla pouze rozšířit znalosti učitelů a studentů, ale možná jim hlavně „otevřít oči“, aby viděli jinou neortodoxní interpretaci reality a učili citlivosti ke kulturní a sociální diverzitě v rámci užší a vzdálenější komunity.

Témata prezentovaná v materiálech SensiClass (e-kurzy, MOOC a e-moduly) stěží vyčerpají všechny problémy a všechna dilemata spojená s citlivými tématy v průměrné školní třídě nebo posluchárně. Umožňují nám však prezentovat holistický obraz.

Přístup: reflektivní výuka

Vedle kompetencí, dovedností a schopností založených na obecných teoretických, praktických a metodologických znalostech, je přemýšlivost učitele klíčovou strategií k objevení vlastní výukové praxe na škole. Pomáhá zamezit děláním a opakováním chyb, zvláště pokud se zabýváme citlivými tématy v sociálně a kulturně různorodém školním prostředí. Reflektivita umožní vyučujícímu, aby se více otevřel a byl citlivější k přístupům, strategiím a metodám učení se o realitě. Přispívá také k vyhýbání se neadekvátním pedagogickým praktikám a chrání vyučující proti unáhleným metodologickým, didaktickým a vzdělávacím rozhodnutím.

Reflektivní výuka je založena na neustálém zvažování, zkoumání a objevování vlastní výukové praxe.⁹ Takový typ výuky vyžaduje obezřetnost, důkladné zvážení a rozbor daného fenoménu nebo tématu v konkrétním kontextu a zvážení jak pozitivních aspektů, tak těžkostí, které se během práce s mladými lidmi mohou ve vzdělávacím procesu objevit.

To znamená sledovat, co didakticky dělám jako učitel ve třídě a jak uvážlivý jsem ve fázi hledání zdrojů (příprava na hodinu), rozhodnout o výběru materiálů, didaktických metod a pracovních nástrojů. A proto je reflektivní výuka procesem sebepozorování (sebereflexe) a sebehodnocení vlastních výukových aktivit a vzdělávacího prostředí (škola, univerzita) ve fázi přípravy, implementace, shrnutí, a hodnocení výukového procesu. Zdá se, že pro implementaci citlivých témat ve třídě je velmi důležité umět

zaujmout kritický přístup k vlastnímu myšlení a jednání, tedy sebereflexe.

Na základě domněnky, že reflektivní výuka je také důležitý osobní nástroj, který mohou učitelé používat, aby poznali sami sebe jakožto pedagogy (kteří jsou také plní stereotypů a svázaní různými vztahy), používáme v následujícím materiálu tzv. reflektivní přístup. Je vytvořen ve formě Otázek a Tipů.

V tomto materiálu neposkytneme hotové odpovědi, **ale dáváme učitelům prostor pro sebereflexi, úvahy o kontextu, přemýšlení o možnostech, zdrojích, strategiích, metodách, příležitostech, prostor podívat se na koncepty a procesy, které ovlivňují jejich každodenní práci v zemi, ve které žijí, systém, ve kterém pracují a prostředí, jehož jsou součástí.**

Úkol člověka, který se zabývá reflexí, je udělat (...) z tacitních nebo implicitních znalostí explicitní prostřednictvím úvah o opatřeních, neustálým tvořením otázek a ověřováním vznikajících teorií pomocí osobních zážitků a úvah dalších lidí.¹⁰

Tyto zdroje jsou určeny pro učitele různých typů škol a univerzit z CEE zemí, stejně jako pro všechny učitele a vychovatele z jiných zemí, kteří o ně mají zájem (zvláště při jejich práci se studenty z CEE zemí). Prohlášení ze Salamanky¹¹ poukazuje na to, že školy jsou důležitým místem k redukci diskriminačních postojů, vytvoření inkluzivní společnosti a poskytnutí vzdělání pro všechny. A tak by škola měla být institucí, která podporuje a zavádí nediskriminační sociální aktivity a především senzibilizuje a zplnomocňuje jednotlivé

členy školní komunity, respektuje jejich vzdělávací potřeby, ale také potřeby související s jejich genderem, kulturou, původem, náboženstvím, příslušností k menšinám, statutem a společenskou vrstvou. Škola je tedy klíčovým místem, kde se žáci naučí hodnotit současná citlivá témata a učitelé jsou klíčovými iniciátory a zprostředkovateli tohoto procesu.

Multikontextový charakter CEE zemí, historické podmínění výuky o „jiných“ (zřídka kdy s jinými nebo

⁹ Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, 2nd ed. San Francisco: Jossey Bass.

¹⁰ Williams, M. and R. L. Burden (1997). *Psychology for language teachers: A social constructive approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹¹ United Nations General Assembly (1994). *The Salamanca Declaration and Guidelines for Action on Special Educational Needs adopted by the World Conference on Special Educational Needs: Access and Quality*, Salamanca, UNESCO, pp. 7–9.

od jiných) a dlouholeté tabuizování citlivých témat ve školním vzdělávání způsobují, že mnoho z výše zmíněných předpokladů není splněno. Mnoho institucí pro odbornou přípravu učitelů nepřipravuje potenciální učitele na diskuzi o citlivých tématech se žáky a tím napomáhá k udržování tabuizace citlivých témat. Kromě toho, novým ani velmi zkušeným učitelům se neposkytuje mentoring a supervize ani obecná podpora, která by jim měla být nabídnuta.

Škola pak připomíná pevnost, která je odtržená od možností a znalostí současných studentů.

Důležitý je inkluzivní a otevřený přístup k výuce a učení na základě souhlasu a vzájemné spolupráce. Upozorňujeme na důležitost reflektivity učitele, jeho sebereflexe a racionálního jednání ve škole a pocitu bezpečí vyvolaného příslušností ke komunitě.

ÚKOL

Přemýšlejte o tom, jak jsou učitelé ve vaší zemi vyškoleni k tomu, aby dokázali řešit citlivá témata. Znáte instituce nebo organizace, které školí aktivní učitele k řešení komplikovaných, citlivých témat nediskriminačním, etickým způsobem založeným na respektování lidských práv?

- Kdo se může stát učitelem v mé zemi?
- Kdo se může stát vysokoškolským učitelem v mé zemi?

Vedení hodin o citlivých tématech není jednoduché a vyžaduje věcné (znalost předmětu, protože její nedostatek může vést k exotizaci a/nebo stereotypizaci) a metodologické kompetence (výběr obsahu, prostředky, rozsah obsahu, zdroje spolehlivých, etických a nediskriminačních informací a zobrazení).

**Co jsou
citlivá témata?**

Než se podíváme na příklady strategií a přístupů, které podporují etickou a reflektivní výuku citlivých témat, pojďme nejprve zkusit přemýšlet o nejdůležitějších otázkách. Odpovědi se budou lišit v závislosti na zemi, politickém, sociálním, kulturním a vzdělávacím kontextu. Nicméně stojí za to zorientovat se v našich vlastních znalostech a podívat se na zdroje a potřeby nezbytné k zavádění citlivých témat.

Níže najdete příklady „citlivých témat“ z každodenního života, se kterými se studenti mohou setkat v médiích.

Rasa, etnický původ, národnost, interrupce, fyzický vzhled, sociální status, sexuální orientace, zdraví, postižení, náboženství, migrace, nacionalismus, genderová identita, změny klimatu...

Další citlivá témata, která jsou zásadní pro pochopení situace mnoha skupin v kontextu globální transformace, zahrnují:

- sexuální chování a sexuální praktiky
- eticky diskutabilní chování
- věková diskriminace
- sexismus
- zkušenosti se smutkem, ztrátou a traumatem
- zkušenosti s příslušností k nějaké potenciálně zranitelné populaci

Citlivá témata (pojem je vysvětlen v našem Slovníčku) mohou být lokální a globální. Některá byla a jsou součástí komunity a skupiny dlouhodobě. Některá jiná témata se objevila teprve nedávno. Intenzita citlivých témat závisí na místě, čase, společenských podmínkách a veřejném mínění. Obtížná témata a situace se mohou objevit téměř denně, rozdělovat veřejné mínění a představovat pro učitele, studenty i školy vzdělávací výzvu. Vzhledem k tomu, že se citlivost témat může měnit v závislosti na čase, místě a kontextu, není seznam uzavřený.

Citlivá témata mohou být obtížná v mnoha dimenzích, protože mohou obsahovat spektrum citlivých otázek a být spojená s bolestivými, nepříjemnými a někdy tragickými historickými událostmi nebo sociálními situacemi. Kromě toho, jsou zneklidňující, vyvolávají otázky, zpochybňují vyprávění na dané téma a ukazují různé interpretace, konfrontují jednotlivce s jejich vlastním přesvědčením a stereotypy a vyvolávají předsudky.

„Učitel může jen částečně předvídat a organizovat, co se bude třídě zdát jako citlivé nebo kontroverzní, protože to z velké části závisí na interpretaci žáků“.¹²

Otázka

Co dalšího byste přidali na výše uvedený seznam citlivých témat ve vašem vlastním kontextu?

¹² Kello, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society, *Teachers and Teaching*, 22:1, p. 37.

Potom odpovězte na otázky v tabulce:

- Které z těch témat se ukázaly jako „citlivější“ ve srovnání s vaší studentskou skupinou / školní třídou?
- Proč?

Vaše odpovědi:

Proč jsou citlivá témata důležitá?

Přestože politika multikulturalismu byla stále častěji v Evropě prohlašována za neúspěch¹³, a přestože se ve společnostech objevovaly různé fobie z jiných lidí/cizinců, byla potřeba vzdělávání reflexivně orientovaného na diskuzi o citlivých tématech urgentní. Jak jinak máme žít v stále více globalizovaném světě s lidmi nejrůznějších národností, etnik, náboženství, původu nebo názorů na svět, když – právě z těchto důvodů – nezapadají do naší subjektivní kategorie jako „součást skupiny“?

Zdá se, že tato otázka je platná především v CEE zemích, které stále mají – v porovnání se západoevropskými zeměmi – relativně homogenní etnickou strukturu nebo různá autochtonní etnika

a malé procento migrantů v populaci. Ve srovnání s lidmi ze západní Evropy je pohled lidí z CEE zemí konzervativnější, liší se v důležitosti, kterou připisují náboženství, pohledu na menšiny a jejich práva a klíčová sociální témata. Průzkumy ukazují, že občané z CEE zemí méně přijímají muslimy, Židy, manželství gayů a legální interrupce.¹⁴

Zjevná absence Jiných lidí/Cizinců je další výzvou v kontextu školního a univerzitního vzdělávání. **Proč a jak učíme o Jiných lidech/Cizincích, když nejsou přítomní?** Tyto výzvy odráží povaha vzdělávání v těchto podmínkách, která je z velké části realizovaná teoreticky a bez kontextu.

¹³ Guo, D., & Hu, S. (2019). Identity politics and democratic crisis in Western Europe. *Chinese Political Science Review*, 4(2), 255-275.

¹⁴ Viz: [Religious Belief and National Belonging in Central and Eastern Europe](#), 2017; [Being Christian in Western Europe](#) 2018,

Proč potřebujeme takové materiály k etické výuce o citlivých tématech?

Etický přístup k citlivým předmětům ve vzdělávání pomáhá vychovatelům uvědomit si a odhalit nejdůležitější potíže, kterým mohou čelit, když dojde na obtížné znalosti, a když se ve svých hodinách zabývají citlivými tématy.

Etická výuka citlivých témat je klíčovou dovedností ve vzdělávání, která kombinuje teorii a reflektivní praxi

v současném světě. Také znalosti jsou nezbytné k tomu, aby bylo možné tato témata vyučovat spolehlivě a eticky. Pro snazší porozumění tomuto důležitému aspektu přemýšlejte o tom, jak byste chtěli být prezentováni, jakým způsobem byste chtěli být citováni a jaký byste chtěli mít mediální obraz, pokud byste se objevili v novinách nebo na webové stránce související s nějakým citlivým tématem.

TIP

Přemýšlejte o tom, jaké faktory mohou potenciálně ovlivnit implementaci citlivých témat ve vaší školní třídě/ skupině.

Následující otázky vám mohou pomoci:

Otázky: Může hodina o konkrétním citlivém tématu přispět k eliminaci předsudků v této oblasti?
Může přispět k pochopení, jak fungují senzační zprávy, falešné zprávy, manipulace a mediální nenávisť?

Vaše odpověď:

Otázka: Přemýšlejte a odpovězte. Jaké si myslíte, že jsou benefity výuky citlivých témat?

Vaše odpověď:

Etická implementace citlivých témat ve vzdělávacím procesu umožňuje jak vychovatelům, tak studentům, reflexivně prozkoumávat určité téma a podívat se na proces poskytování informací o konkrétním fenoménu nebo určité skupině skrze různé perspektivy.

Z tohoto důvodu jsou všechny iniciativy v této oblasti cenné, zvláště když jsou orientované na potřeby určité cílové skupiny, v tomto případě žáky, studenty a jejich komunity. Jako obzvláště důležité se zdá pochopení kontextu polské, maďarské, české nebo estonské kulturní, sociální, historické a vzdělávací reality, a tedy toho, jak vypadá vzdělávání v těchto zemích, na čem je založeno a jaký obsah je součástí vs. vyňatý z osnov. Také si musíme být vědomi toho, jak problematické je (ne)používat vhodný jazyk v kontextu výuky o jiných lidech /cizincích. Pokud žijeme v monoetnických zemích, často si tento problém neuvědomujeme.

Pokládáním těchto otázek rozšiřujeme perspektivu tím, že ukazujeme komplexitu citlivých témat ve světle diverzity čtyř CEE zemí. To nám umožňuje podívat se

a porovnávat situace, ve kterých se nacházejí do větší hloubky. Avšak je nutné dělat to opatrně, protože u určitých témat je snadné vyvozovat urychlené závěry a rychle si udělat názor.

Citlivá témata jsou ve vzdělávání důležitá. Díky nim se mění přístup k určitému tématu. Samotný proces přípravy diskuze o citlivém tématu přiměje učitele zamyslet se nad tím, jak určitý předmět souvisí s ním a jeho prostředím (školou, univerzitou), jak ho ovlivňuje a jak rezonuje v sociálním diskurzu.

Nutí učitele podívat se na to, jaký je jazyk obsahu, zdroje, příběhy a jazyk použitý v diskurzu. To zase přitahuje naši pozornost k tomu, jak jazyk formuje realitu, co si myslíme a víme o světě, jak jazyk ovlivňuje vnímání určitého citlivého tématu a jaké vyjadřovací prostředky poskytuje účastníkům tohoto procesu.

**Proč je regionální
kontext důležitý?**

Citlivé téma je skoro vždy osobní. To znamená, že se jedná o téma, které souvisí s něčí osobní situací nebo zkušeností: někdy jen tak klouzá po povrchu a zpochybňuje něčí názor; ale někdy jde mnohem hlouběji a dotýká se něčích citů a osobního komfortu. Osobní dimenze toho, co dělá určité téma citlivým, závisí na individuálních zkušenostech, kontextu a diskurzu, např. smrt může být velmi citlivé téma pro někoho, kdo právě ztratil blízkého člena rodiny. Zároveň může mít vliv místní sociální, kulturní nebo politický kontext, který zvyšuje pravděpodobnost, že se některá témata stanou citlivými.

V případě CEE zemí hraje sociální a politický kontext významnou roli v tom, jak jsou citlivá témata formulována a vykládána nejen ve škole, ale také ve veřejném diskurzu. Jsme si vědomi toho, že každá CEE země má svá specifika, existují určité vlastnosti, které dělají tento region jedinečným v porovnání se západní Evropou. Kontext ilustruje nejen svět (jeho zlomek, výstřižky), který odráží, ale také perspektivu a způsob myšlení lidí, kteří tento svět vytvářejí a kteří jsou součástí společnosti.

Přestože souhlasíme s rozdělením evropského kontinentu na Západ a Východ, zdůrazňujeme fakt, že tyto části mají flexibilní hranice a jsou definovány na základě historického dědictví (ti, kteří byli za Železnou oponou a ti, kteří byli svobodní), členství v EU (tzv. staré vs. nové členské země, a ti, kteří ještě nejsou součástí EU), nebo hodnotová kritéria jako právní stát, otevřenost k jinakosti. V našem přístupu se zaměříme na viditelné rozdíly, které CEE země odlišují tj. historické dědictví a jejich důsledky.

ÚKOL

- Přemýšlejte o tom, jak nazýváme různé části světa: proč je Severní Amerika „na Západě“, Čína „na Dálném Východě“ a Irák na „Středním Východě“? Kde se tedy nachází střed světa? Proč?
- Přemýšlejte o tom, k jaké části světa patří vaše země? Je to Západ, Východ nebo možná střední nebo východní Evropa? Někjaký jiný region? Jaká kritéria jste si vybrali k takové definici: geografická, kulturní, politická nebo jiná?

Nedávná historie byla v CEE regionu obzvláště turbulentní. Území většiny současných CEE zemí byly součástí Rakouska–Uherska nebo Ruska. Některé z nich (znovu)získaly nezávislost v roce 1918 po 1. světové válce, některé dokonce později – po pádu Sovětského Svazu, a některé – jako Baltské státy – měly cestu ke svobodě ještě komplikovanější. Jaltská a Postupimská konference v roce 1945 zpečetila nový světový řád, který rozdělil Evropu Železnou oponou. Takto vznikl první (západní) a druhý (sovětský) svět. Existoval také třetí svět: volný terén pro všechny ostatní země, které nepatří ani do jednoho bloku geograficky se skládaly z Afriky, jižní Ameriky a části Asie. CEE země a Východní Německo se dostaly pod vliv Sovětského svazu nebo se staly jeho součástí, a tvořily tedy geografický a mentální prostor uprostřed.

K etnické a národnostní skladbě CEE zemí přispěla léta strávená za Železnou oponou. Visegrádské země jsou nejvíce etnicky homogenní v regionu, většinové etnické skupiny zde tvoří od 86 % (Slovensko) až do 98 % (Polsko) obyvatelstva dané země. Jiné CEE země se mohou považovat za multikulturní. Avšak, jejich multikulturalita je hraničního typu. V bývalých sovětských republikách jsou dominantní etnické skupiny, ale také významné ruské menšiny (od 5% v Litvě po 28% v Lotyšsku) a také menšiny z celé oblasti bývalého Sovětského svazu. Většina etnických a národních jiných tvoří občané sousedních států, kteří často mají status národní menšiny. Jsou zde původní, regionální a etnické skupiny, které tady žily po staletí a přizpůsobily se většinové společnosti anebo se s ní dokonce sloučily a staly se součástí místní kultury. Počet občanů třetích zemí je marginální, jak ukazuje tabulka níže.

Tabulka 1: Cizinci v CEE zemích (2019)

země	celkem (v tisících)	% obyvatelstva	Občané z (v tisících)
Česká republika	557,5	5,2	Ukrajina – 129,3; Slovensko – 116,9; Vietnam – 60,9; Rusko – 36,1; Polsko – 21,3
Estonsko	199,2	15,0	Rusko – 84,6; <u>Uznaní cizí státní příslušníci</u> – 73,6; Ukrajina – 9,8; Finsko – 4,7; Lotyšsko – 4,4
Lotyšsko	266,6	13,9	<u>Uznaní cizí státní příslušníci</u> – 205,6; Rusko – 41,5; Ukrajina – 4,8; Litva – 3,1; Bělorusko – 2,1
Litva	47,2	1,7	Ukrajina – 13,9; Rusko – 10,9; Bělorusko – 8,9; Polsko – 1,5; Lotyšsko – 1,2
Maďarsko	180,5	1,8	Ukrajina – 24,2; Rumunsko – 21,0; Čína – 18,9; Německo – 16,5; Slovensko – 9,6
Polsko	289,8	0,8	Ukrajina – 214,7; Bělorusko – 25,5; Německo – 21,3; Rusko – 12,5; Vietnam – 12,0*
Slovensko	76,1	1,4	Česko – 14,0; Maďarsko – 10,7; Rumunsko – 6,9; Polsko – 5,9; Německo – 4,2

Zdroj: *Migration and population statistics*, Eurostat 2020, for * *Rocznik demograficzny*, GUS, Warszawa 2020, p. 457.

Počet a podíl cizích státních příslušníků v CEE zemích se velmi liší. Důležité je, že skupina cizích státních příslušníků je složena z občanů ze sousedních zemí anebo tzv. uznaných cizích státních příslušníků (v případě Lotyšska a Estonska, ve většině případů technicky občané bývalého Sovětského svazu). Formálně jsou to sice cizí státní příslušníci, většina z nich si je ale kulturně blízká z pohledu jazyka, historie a etnicity. Pouze ve třech CEE zemích je počet státních příslušníků ze třetí země, kteří pocházejí z mimoevropských zemí, natolik velký, že mohou být zařazeni mezi pět nejpočetnějších národností. V případě České republiky, Maďarska a Polska jsou to Číňané a Vietnamci. Jejich přítomnost má souvislost s nedávnou historií: když imigranti z Číny a Vietnamu přijeli do CEE zemí za studiem (univerzitní programy: Mgr. a Ph.D.) v rámci přátelství a spolupráce mezi zeměmi druhého světa.

Etnické a národní složení má vliv i na to, jak se v kontextu CEE zemí řeší a nakládá s určitými citlivými tématy souvisejícími s etnicitou, rasou, náboženstvím. Na rasismus se pohlíželo jako na fenomén, který byl CEE zemím cizí.

Zaprvé v době komunismu se rasová identita potlačovala. Zadruhé, se tento koncept často zúžil na rozlišení mezi bílým a černým – a proto byl v CEE zemích považován za neexistující.¹⁵ Dokonce ani dnes není antisemitismus ani netolerance vůči Romům/Sintiům vnímána na základě rasy.

Tento fakt do kontextu CEE zemí přidává další vrstvu, a to zejména nedostatek koloniální minulosti nebo koloniální vazby (dokonce, i když chtěly být součástí takových procesů). Na rozdíl od mnoha západních zemí, CEE země nikdy neměly žádné kolonie. Mnoho z nich bylo sousedními státy rozděleno a muselo bojovat za svou nezávislost. Tato skutečnost sebou nese

dva závažné důsledky. Zaprvé, CEE společnosti se soustředily spíše na to, co se děje v jejich zemích, a na napravení jejich vlastní historie a historického výkladu. Na rozdíl od národů Západní Evropy nikdy nenapadly žádnou mimoevropskou zemi; všechny jejich územní zisky byly získány rozšířením hranic a udržením jejich územní integrity. A tak, zatímco postkoloniální teorie se přirozeně objevily jak v bývalých koloniálních mocnostech, tak v zemích, které byly kolonizovány, po dlouhou dobu nebyly součástí intelektuálních reflexí v CEE zemích. Až do začátku 90. let 20. století bylo mnoho z CEE zemí ovládáno jinou supermocností – Sovětským svazem s jeho konceptem Homo Sovieticus, přestože tento typ dominance skoro nikdy nebyl vnímán koloniální optikou. Spíše to byl přímý důsledek politického rozdělení Evropy po 2. světové válce na první a druhý svět. Zadruhé, roky závislosti, dvě světové války s jejich tragickými následky a život v rámci Sovětského bloku v některých případech vytvořil příběh viktimizace, který zesiloval smysl pro národní jednotu a solidaritu. Po pádu SSSR se otevřely hranice a bylo nutné zabývat se řadou dalších urgentních témat jako ekonomická a politická transformace nebo jednání o národní identitě (kromě některých výjimek jako Estonsko, které bylo pod nadvládou různých národů, a když konečně získalo nezávislost, stalo se národní obrození jednou z priorit).

Silné „anti“ pocity představují třetí faktor (související s genderem, Islámem, rasou atd.). Podle studie organizace Pew Research Center z roku 2018 se ukázalo, že přestože žijí společně v Evropské Unii, Východo a Západoevropané se výrazně liší v míře přijetí Jiných včetně muslimů, Židů a komunity LGBT+, Východoevropané by byli mnohem méně ochotní mít např. muslima nebo Žida jako souseda. Navíc Východoevropané mnohem pravděpodobněji vnímají svou kulturu jako nadřazenou. To znovu přináší otázku homogenity (nebo hraniční multikulturality). Nedosta-

¹⁵ I. Law, N. Zakharov, *Race and Racism in Eastern Europe: Becoming White, Becoming Western*. In: *Relating Worlds of Racism. Dehumanisation, Belonging, and the Normativity of European Whiteness*, P. Essed, K. Farquharson, L. Pillay, El. White (eds.). Palgrave Macmillan 2019, p. 118.

tek kontaktu s jinými může být jeden z faktorů, které posilují rostoucí strach z diversity.

Všechny tyto faktory dělají kontext CEE zemí unikátním a také vytvářejí výzvy ve výuce o citlivých tématech „na-nečisto“, tj. bez zavedené přítomnosti 'jiných' často v ne příliš inkluzivních a rozmanitých školních/univerzitních třídách. Na jedné straně stojí relativní homogenita CEE společností (relativní, tj. zohlednění příhraničního typu menšin ze sousedních zemí). Koncept národa je tedy postaven na starém konceptu, kde je základem etnicita, národnost a/nebo náboženství. Lidé, kteří vypadají jinak, vyčnívají a jejich příslušnost k národu může být zpochybněna. Na druhé straně turbulentní historické

trajektorie způsobily, že mnoho z těchto zemí jsou orientované dovnitř. O nedávné historii a její interpretaci se stále jedná a někdy není moc prostoru zabývat se určitými citlivými tématy jen proto, že stále ještě nebyla adekvátně vyřešena.

Níže najdete příklady citlivých témat z celého regionu. Avšak, pamatujte si prosím, že seznam citlivých témat může být mnohem delší, protože posoudit, co je citlivé závisí na osobním přístupu. Identifikovali je naši projektoví partneři. Některé z nich je možné nalézt také v západní Evropě, Přestože mohou být diskutována jiným způsobem na jiné úrovni a s jinou intenzitou, zdá se, že některá jsou pro CEE region specifická.

Tabulka 2: Přehled citlivých témat v CEE kontextu

Práva žen

Tradiční rozdělení rolí v rodině a práva žen jsou v regionu CEE zemí stále důležitým tématem. Na jedné straně je v mnoha zemích rozšířený tradiční rodinný model. Podle od 52 % Maďarů po 86 % Litevců, ženy nejvíce touží po domově a po dětech. Na druhé straně, v některých zemích regionu je aktivní hnutí za ženská práva.

Přestože [Česká republika](#) ušla dlouhou cestu, skleněný strop je stále tvrdá realita pro ženy v mnoha odvětvích. Ženy jsou nedostatečně zastoupené v politice (Poslanecká sněmovna, Senát, vláda atd.) a na vrcholných pozicích ve veřejné a soukromé sféře. Ženy také čelí výzvám souvisejícím s následujícími tématy: diskriminace v zaměstnání, rozdíl v platech a sexuální harašení.

[V Maďarsku](#) je díky politice zaměřené na zvýšení porodnosti a důrazu Orbánovy vlády na „tradiční rodinu“, role žen vnímána jako výchova dětí a starost o domácnost. Kvůli sociálnímu konzervatismu, který dominuje maďarskému politickému diskurzu, jsou časté rétorické útoky na genderovou rovnost, které podle [Human Rights Watch](#) tvrdí, že tzv. 'genderová ideologie' podryvá 'tradiční rodinné hodnoty,' a podporuje ilegální migraci a homosexualitu. Kromě toho, v květnu 2020 neratifikovala maďarská vláda tzv. Istanbulskou úmluvu nebo úmluvu o boji proti násilí na ženách a domácímu násilí.

[V Polsku](#) zuří bitva související se zákonem o interrupci, který je jeden z nejrestriktivnějších v Evropě. Tisíce žen proti tomuto zákonu protestují již od roku 2016, kdy byl zorganizován Černý protest ve více než 140 polských městech. Společnost je rozdělená na podporovatele ženských práv (podporovatelé popisují sami sebe jako podporující potraty, ale svými oponenty jsou označováni jako vražedci) a podporovatele blaha počatých (tito lidé sami sebe nazývají jako odpůrci interrupce, ale svými oponenty jsou označováni za utlačovatele žen).

Gender i LGBT+

Hnutí LGBT+ a koncept gender jsou v CEE zemích relativně nové termíny. Tyto koncepty stále nejsou akceptovány ve většině regionů kromě České republiky. Významné menšiny nebo dokonce většiny lidí (jako například v Litvě) by nechtěli mít za souseda homosexuála. Kromě toho, jen něco přes polovinu Čechů považuje homosexualitu za spravedlivou.

V České republice byla registrovaná partnerství legalizovaná od roku 2006, přesto se toto téma stále diskutuje, protože tento zákon neposkytuje partnerům stejný status jako manželům (nejvýrazněji nepovolením adopce dětí). Legislativní návrh stejnopohlavního manželství je stále kontroverzní, ale má velkou podporu v legislativních orgánech.

Estonská společnost je v otázce přijetí LGBT+ komunity polarizovaná. V roce 2014 estonský parlament schválil zákon o genderově neutrálním registrovaném partnerství, které dává stejnopohlavním párům stejná práva jako párům opačného pohlaví. Zákon začal platit v roce 2016. Přestože průzkumy ukazují, že každým rokem je veřejnost tolerantnější vůči menšinám, včetně LGBT+ komunity, od doby, kdy byl schválen zákon o registrovaném partnerství, proti němu narůstá znatelná opozice. V jejím čele stojí Estonská konzervativní lidová strana následovaná některými částmi estonské luteránské církve, která klade důraz na omezení práv LGBT+ komunity, rovnost pohlaví a normalizaci stigmatizace této komunity.

V Maďarsku vedl důraz na tradiční hodnoty k silnému anti-LGBT+ přístupu vlády. V důsledku toho začal v roce 2021 platit nový zákon, který zakazuje diseminaci tohoto obsahu nezletilým, protože prý podporuje homosexualitu a genderovou rovnost. Z tohoto důvodu vznikla v Maďarsku série petic a protestů organizovaných skupinami pro lidská práva a podporovateli LGBT+ komunity. Na mezinárodní úrovni byl zákon odsouzen úředníky EU a mezinárodními organizacemi. Avšak v samotném Maďarsku se zvýšila stigmatizace a útoky na LGBT+ komunitu motivované homofobií a podporované tímto zákonem.

V Polsku se o LGBT+ a genderových otázkách začalo veřejně mluvit díky vládnoucí pravicové konzervativní straně Právo a Spravedlnost. Velká část země (někteří tvrdí, že až jedna třetina) byla prohlášena za zónu bez přítomnosti LGBT+ ideologie. Bouřlivě se diskutuje také o konceptu genderu (někdy nazývaný genderová ideologie) a sexuální výchově. Pro podporovatele znamená sexuální výchova ve školách dodržování standardů Evropské unie, zatímco podle odpůrců je jejím cílem sexualizace a snaha sexuálně zmást děti a mladistvé.

Islámofobie & uprchlíci

Přestože v CEE zemích žije málo muslimů, v některých zemích je dlouhá historická přítomnost autochtonních muslimských obyvatel (Tatarů). Nicméně, v mnoha CEE zemích se projevují silné proti-muslimské nálady. Některé z nich, zejména země V4 aktivně odmítaly přijmout uprchlíky, kteří přišli do Evropy během migrační krize v letech 2014 a 2015. Ve skutečnosti mezi 30 % (v Estonsku) a 65 % (v Litvě) lidí z CEE zemí by nechtělo mít muslima za souseda.

Během migrační krize byl zaznamenán bezprecedentní nárůst nepřátelství vůči uprchlíkům a muslimům v České republice, což pomohlo některým proti-systémovým stranám získat výraznou podporu (paradoxně je imigrace do České republiky velmi omezená). Zdá se, že tyto pocity vymizely, když skončila migrační krize, ale latentní nepřátelství je mezi veřejností stále přítomné.

V Estonsku se znatelné tendence k nenávisti vůči Islámu a vůči uprchlíkům začaly objevovat se začátkem migrační krize v letech 2014 a 2015 a jako reakce na požadavky účastnit se schémat Evropské komise na znovuosídlení a přemístění imigrantů. Přestože ve společnosti byly i hlasy, které uprchlíky vítaly, proti-islamistické a proti-migrační tendence vzrostly. Hlavní faktory negativity a nenávisti byly nedostatek znalostí o náboženství, což je způsobeno sovětskou ateistickou minulostí a silná argumentace Estonské konzervativní lidové strany namířená proti uprchlíkům. Přestože má Estonsko historicky malou a velmi dobře integrovanou heterogenní muslimskou komunitu, některé skupiny ve společnosti přijaly islamofobickou argumentaci a postoje. Zdá se, že tyto postoje přetrvávají i přesto, že jen polovina uprchlíků, kteří se měli usídlit v Estonsku, tam skutečně přijela, a nakonec jich v Estonsku zůstala natrvalo méně než polovina z nich.

Islámofobie & uprchlíci

V Maďarsku tzv. „uprchlická krize“ z roku 2015 a příjezd muslimských uprchlíků s sebou přinesly vlnu nenávisti vůči muslimům a proti-migrační kampaň, což do té doby nebyl relevantní problém. Krize byla prezentována vládou a v (pro-vládních) médiích jako hrozba pro křesťanské hodnoty, maďarskou identitu a evropskou civilizaci celkově. Migrace se stala tématem v politické kampani, což mělo za následek zvýšení popularity krajně pravicových hnutí a vláda zpřísnila azylovou legislativu v zemi. V dnešní době je míra xenofobních a proti-migračních nálad u Maďarů nejvyšší v Evropě.

V Polsku se proti-migrační postoje a nenávist vůči islámu objevily během prezidentských a parlamentních voleb, po kterých se dostala k moci strana Právo a Spravedlnost v letech 2015 a 2016. Proti-muslimská argumentace posilovala strach a představivost, protože Polsko nebylo přímo ovlivněno uprchlickou krizí ani místním muslimským obyvatelstvem. Proti-muslimské nálady jsou silné a velmi rozšířené a marginální místní muslimské obyvatelstvo nemá sílu to zvrátit.

Místní etnika & národnostní menšiny

Židé: Židé byli v CEE zemích jednou z tradičních menšin a žili zde po staletí. Přesto od 10 % obyvatel (v Polsku) po 36 % obyvatel (v Litvě) by nechtělo mít židovského souseda. V případě CEE zemí jsou propojeny dva problémy: antisemitismus a zvěrstva páchaná na židovské populaci během 2. světové války.

Anti-semitismus nepředstavuje v České republice velký problém. Objevují se pouze ojedinělé incidenty, například mezi fotbalovými chuligány, kteří zpívají anti-semitistické popěvky, aby urazili své protivníky (je to spíše teatrální a ritualistické než opravdový anti-semitismus). Extremistická pravice (neo-nacisté) také příležitostně organizují provokativní akce jako pochody Židovským městem v Praze, ale bez pozitivního ohlasu většiny lidí.

V Estonsku se kdysi živé židovské komunity, které zde existovaly před 2. světovou válkou, nikdy neobnovily. Vzhledem k tomu, že židovské komunity jsou velmi malé, nejsou v estonské společnosti žádné silné proti-židovské tendence. Nicméně v 90. letech 20. století a začátkem nového tisíciletí některé skupiny jako skinheadi vyjadřovali anti-semitistické názory. V poslední době, spolu s globálním nárůstem krajně pravicové ideologie se objevily případy, kdy jednotlivci spojení s mezinárodními pravicovými organizacemi vyjadřovali své anti-semitistické nálady v online prostoru. Členové židovské komunity byli verbálně napadeni, mj. hlavní rabín v roce 2019.

V Maďarsku byl anti-semitismus historicky rozšířený, což během 2. světové války vyústilo v masovou deportaci maďarských Židů do vyhlazovacích táborů. V dnešní době je antisemitismus stále všeobecně rozšířený a velmi zřídka, pokud vůbec, je odsouzen na oficiální úrovni.

Co se týče vzdělávání, nové školní osnovy obsahují i anti-semitistické autory, zatímco maďarské úzké spojení s nacistickým Německem je bagatelizováno. Vzhledem k rostoucímu nacionalismu a xenofobii vzrostla také fyzická i verbální agrese proti Židům.

V Polsku se anti-semitismus objevuje pouze příležitostně, většinou ve spojitosti s 2. světovou válkou a ve způsobu jakým je v tomto ohledu vykládána polská historie. Mnoho pozornosti se soustředí na popis viktimizace a role Poláků v utrpení Židů se téměř nezmiňuje.

Romové: Romské komunity žily v CEE zemích po staletí, přesto stále vyvolávají negativní postoje obyvatelstva. Ve skutečnosti by od 31 % obyvatel (v Polsku) po 76 % obyvatelstva (v Litvě) nechtělo mít za souseda Roma

V České republice lze mezi veřejností identifikovat docela silné proti-romské postoje, které mohou někdy eskalovat do otevřené nenávisti a fyzického násilí (v posledních desetiletích existují důkazy o několika rasově motivovaných násilných útocích a dokonce vraždách). Jsou populární různé hoaxy a konspirační teorie o zneužívání sociálního systému a dalších privilegií romské menšiny. Romové jsou terčem posměchu a jsou přirozeně vnímáni jako problematičtí. I přes dlouhodobé úsilí neziskových organizací a dalších státních a soukromých iniciativ je diskriminace Romů rozšířená napříč mnoha sektory (zaměstnávání, bydlení, vzdělávání atd.).

Místní etnika & národnostní menšiny

Významná část Romů žije v sociálně vyloučených lokalitách. V roce 2018, bylo v České republice přibližně 830 sociálně vyloučených lokalit s celkovým počtem více než 127 000 lidí. V porovnání s rokem 2006 se počet těchto lokalit téměř ztrojnásobil a počet obyvatel v nich vzrostl téměř o polovinu. Problém sociálně vyloučených lokalit je úzce spjatý se vzdělávacími příležitostmi, protože zahrnují stále zvyšující se počet škol s rostoucí koncentrací a dominantním podílem romských studentů.

Velký podíl romských studentů z těchto lokalit nedokončí základní a nižší střední vzdělání. V roce 2007 rozhodl Evropský soud pro lidská práva, že romské děti jsou v oblasti vzdělávání diskriminované. Organizace pro lidská práva ukazují, že situace romských dětí se od té doby nezlepšila.

V Estonsku je romská komunita velmi malá (přibližně 500–1500 členů). Nicméně tato komunita zažívá nerovnost a exkluzi v každodenních situacích. V porovnání s ostatními národnostmi mají Romové nižší úroveň vzdělání a vyšší míru nezaměstnanosti. Z části za to zřejmě může i popularita negativních stereotypů.

V Maďarsku byla nesnášenlivost vůči Romům historicky silná a pokračuje to tak dodnes. Romové jsou jedním z hlavních cílů rostoucí netolerance v zemi. Diskriminace Romů je zřejmá z takových případů, jako je segregace ve škole, zločiny, násilí, soudní vystěhovávání, odmítnutí přístupu ke službám a aktů institucionálního a každodenního rasismu. V oblasti vzdělávání dospěli výzkumníci k závěru, že Romové jsou buď ignorováni, nebo znázorňováni v učebnicích jako „jiní“ a ne jako součást maďarského národa. Jejich stereotypní reprezentace se soustředí na marginalizaci, zchudlý a zpátečnický život a zastaralé tradice.

V Polsku jsou Romové spolu s Araby nejméně oblíbenou národnostní skupinou. Zaujímají nejnižší sociální pozice a některé romské děti jsou zapsány do speciálních vzdělávacích institucí pro děti se sníženým intelektem, přestože snížený intelekt nemají.

Nacionalismus

Vezmeme-li v úvahu turbulentní nedávnou historii a monokulturní charakter mnoha CEE společností, definice národa je citlivé téma. Diskutuje se o dvou vzájemně nekompatibilních konceptech: otevřený inkluzivní národ nebo uzavřený, který je postaven na etnicitě. Kromě toho jsou některé CEE země zdrženlivé v přijímání migrantů. V Česku, Maďarsku a na Slovensku by zhruba polovina obyvatel nechtěla bydlet vedle přistěhoválce. Mezi 52 % (v Estonsku) a 86 % (v Litvě) obyvatel CEE zemí si myslí, že být opravdovým občanem nějaké země znamená, mít předky z této země.

Když to trochu zjednodušíme, v České republice převládají dva protichůdné pohledy na národní identitu. První je založen na pevně zakořeněném názoru, že nejlepší možností je zůstat mírumilovně izolovaný od okolního světa v naší české kotlině a dělat věci podle sebe našima „zlatýma ručičkami“ atd. Ten druhý souvisí s traumatem způsobeným faktem, že jsme malý, nevýznamný a utlačovaný národ mezi mocnějšími státy. Zvláštní pocit méněcennosti lze pozorovat v souvislosti s výkonným a ekonomicky rozvinutým Německem.

V Estonsku soupeří ve vztahu k pojetí vlastního národa a identity dvě hlavní pozice. První je přání být úspěšným členem mezinárodní komunity a členem EU a NATO. Druhá, založená na nedávné zkušenosti s okupací jiným státem, odráží strach ze ztráty svobody, jazyka, kultury a samotného státu. Estonsko je společnost, ve které je národní identita spojena s mateřským jazykem, a proto jsou otázky týkající se identity často diskutovány ve spojení se vzděláním, kulturou, migrací a mezinárodní spoluprací.

V Maďarsku je nacionalismus postaven na historických křivdách a iredentismu. V politickém diskurzu byl nacionalismus a ochrana maďarské identity, kultury a tradic mobilizován za účelem ospravedlnění různých xenofobních a neliberálních politik. Kromě toho, se ochrana maďarských hodnot využívá k tomu, aby se vytvořil základ pro zaujímání stanovisek proti EU a nárůst euroskepticismu. Někteří komentátoři to nazývají autoritářským nacionalismem a současně zdůrazňují úpadek demokracie a rostoucí nacionalismus v Maďarsku.

Nacionalismus	<p><u>V Polsku</u> se střetávají dva koncepty národní identity. Někteří lidé věří, že by se Polsko mělo stát (západo) evropským státem a polská historie by měla být přepracovaná, aby se Polsko mohlo posunout. Jiní věří, že Polsko je silné díky své etnicitě, tradici a (katolickému) náboženství a že polská historie je svatá a nemělo by se o ní vyjednávat. V dnešní době jsou novým bitevním polem školní osnovy a učebnice, které se přezkoumávají, jestli obsahují „vlastní“ vlastenecké a náboženské hodnoty.</p>
Vztah k Západu a EU	<p>Po rozšíření EU byly CEE společnosti mezi hlavními zastánci evropské integrace a jejich země patřily mezi největší příjemce financí z evropských fondů. Významná část těchto peněz byla nasměrována k ekonomickému sblížení, aby nové země získaly možnost dohnat své západní partnery. Veřejnost v CEE zemích je ve vztahu k členství v EU stále docela optimistická, ale některé vlády v regionu začaly EU oponovat a zpochybňovat samotné základy evropské komunity.</p> <p>Politické síly usilující o “Czexit” se objevují i v nejvyšších legislativních orgánech <u>České republiky</u>, ale jsou v menšině. Další a relevantnější politické strany bojují proti federalismu EU („stále bližší spojení“) a přijetí eura, ale nemají ambice odejít z EU. Prezentace EU v mainstreamových médiích je orientovaná na dotace ze strukturálních fondů (ERDF a ESF) a na „nadměrné regulace“ údajně uvalené na jednotlivé státy evropskou byrokracií.</p> <p><u>V Estonsku</u> byly postoje k EU také polarizované. První skupina zastupuje historickou paměť, touhu po větším sebeurčení a svobodě. Jakákoli regulace zvenčí je interpretována jako nová forma nadvlády od instituce, která chce Estoncům vzít svobodu. Populisté, kteří tyto názory propagují, je legitimizují především diskuzemi o problémem spojených s imigrací. Druhá skupina vidí sílu ekonomických i obranných strategií ve spojení. Základní kámen estonské zahraniční a obranné politiky je „Nikdy sami!“, což ve zkratce znamená, že země potřebuje silné spojení.</p> <p><u>V Maďarsku</u> vytvořilo vedení pravicové vládní strany Fidesz novou ideologii, ve které se slučuje antiliberalismus a nacionalismus s populistickou, proti-západní, anti-globalizační rétorikou. Evropské instituce jsou v projevech maďarského premiéra Viktora Orbána často vykreslovány jako nepřátelé a Maďarsko naopak posiluje politické a ekonomické vazby se zeměmi jako Rusko a Čína. Tato spojení byla mezinárodní komunitou velmi kritizována. Je zajímavé, že Maďarsko je často vykreslováno jako jedna z nejneuroseptičtějších zemí v Evropě, nicméně jedna studie ukázala, že maďarská veřejnost ve skutečnosti celkově vnímá EU pozitivně. Ve vztahu k Západu a Evropské Unii je tedy důležité rozlišovat mezi stanoviskem vlády a názorem veřejnosti.</p> <p><u>V Polsku</u> byl politický posun znatelný díky straně Právo a Pořádek, která odmítá některé regulace EU (např. umístění uprchlíků), na které bylo někdy odkazováno jako na diktát EU. V tomto ohledu převažuje výklad, že Polsko má právo na evropské dotace, ale nemělo by ztratit svou národní a náboženskou identitu jen proto, aby potěšilo Západ.</p>
Důležitost náboženství	<p>Země CEE se v pohledu na náboženství liší. Zatímco 78 % Poláků tvrdí, že náboženství je důležité, tento názor sdílí pouze méně než 20 % Čechů a Estonců. Pozice církve a organizovaného náboženství je tedy v některých CEE zemích citlivým tématem.</p> <p>Vliv katolické církve na politiku je v <u>České republice</u> omezený. Snahy jejích představitelů lobovat nebo zasahovat do některých citlivých témat (např. ochrana „tradiční rodiny“, odmítání stejnopohlavních manželství a zachování genderových rolí atd.) jsou příležitostně částečně úspěšné, ale obecně má církev ve společnosti a v nejvyšších politických kruzích minimální počet zastánců.</p> <p><u>V Estonsku</u> před 2. světovou válkou hrálo luteránství rozhodující roli ve vzdělávání, kultuře a jako poskytovatel identity. Nicméně od té doby zanechala svou stopu sovětská ateistická propaganda. V 90. letech 20. století byla církev stále symbolem hnutí odporu a jiného způsobu myšlení a počet členů církve se zvyšoval.</p>

Důležitost náboženství

Avšak podle sčítání lidu z roku 2011 je Estonsko jednou z nejméně světských zemí, kdy jen 19 % etnických Estonců přijímá nějakou formu organizovaného náboženství (pouze 14 % Estonců se považuje za Luterány) a méně než 3 % se každým týden účastní mše. Avšak sčítání lidu z roku 2011 také ukazuje, že církev, ke které se v Estonsku hlásí nejvíce členů, je ruská ortodoxní církev. Kromě toho roste popularita různých nových pohanských skupin založených na etnické a národní identitě (které kombinují nebo provádějí rituály přírodního náboženství). Jakožto instituce si luteránská církev ve společnosti udržela jistou pozici včetně vlivu v její sociální organizaci, ale míra její moci závisí na politické podpoře konzervativních populistů.

V Maďarsku převládá katolické náboženství, přes 60 % Maďarů se identifikuje jako katolíci. V poslední době se předseda vlády, Viktor Orbán, staví do pozice obránce křesťanství, ale je tvrdě kritizován, že používá náboženství k upevnění své moci. Často zmiňuje důležitost křesťanských kořenů maďarské národní identity za účelem podpory proti-imigrační a proti-islámské rétoriky a netolerance. V posledních letech Orbán stále častěji mluví o Maďarsku jako o „křesťanské demokracii“. Kromě toho i podpora tradičních hodnot je často zabalená do jazyka na ochranu křesťanských hodnot.

V Polsku byla silná pozice katolické církve zoficiálně podpořena podpisem konkordátu mezi Polskem a Svatým stolicem v roce 1993. Významná role církve učinila z Polska umírněný quasi-nesekularizovaný stát. Významná část společnosti se staví proti této dominantní pozici a volá po zavedení zdanění církve, odstranění výuky náboženství ze škol, oddělení státu od církve a omezení zásahů církve do politiky. Dalším problémem jsou případy několika polských kněží obviněných ze sexuálního zneužívání.

Zdroj: Statistická data z Evalve. European values in education, <https://www.atlasofeuropeanvalues.eu/>. Informace o zemích od partnerů projektu: Katarzyna Górak-Sosnowska (SGH, Polsko), Jekatyerina Dunajeva (CEU, Maďarsko), Heidi Maiberg (University of Tartu, Estonsko), Michal Rigel, Radek Vorlíček (UHK, Česká republika).

Důležité je, že mnoho z těchto citlivých témat je propojeno a mohou být rámcem některých klíčových protichůdných konceptů jako tradiční/náboženský vs. liberální, otevřený/inkluzivní vs. uzavřený/exkluzivní, západní/globální vs. národní. Zároveň se ale tato témata vzájemně nevyklučují tolik, jak by se mohlo zdát a to zásadní debatu o nich ještě více komplikuje.

Jak to vypadá ve vaší zemi?

Přemýšlejte a zjistěte, jak vypadají vyučované předměty ve vaší zemi. Udělali jsme seznam několika důležitých otázek, které vám ukážou kontext. Mohou také pomoci při hledání další inspirace pro přípravu na výuku citlivých témat.

Tady jsou **otázky k reflexi** (reflektivní přístup k výuce):

- Jaká je definice citlivých témat?
- Jaká citlivá témata jsou specifická pro vaši zemi?
- U jakých citlivých témat specifických pro vaši zemi by se mělo uvažovat o jejich začlenění do vzdělávacího procesu?
- Kdo vyvíjí a publikuje materiály o citlivých tématech ve vaší zemi?
- Která citlivá témata se diskutují na středních školách a univerzitách?
- Kde lze najít informace k přípravě na diskuzi o citlivých tématech ve vašem rodném jazyce?
- Co může pomoci, když se připravujete na diskuzi o citlivých tématech?
- Jaké problémy, překážky a omezení se mohou vyskytnout, když se řeší citlivá témata?
- Jaká očekávání máte jakožto vychovatel, který pracuje s dospívajícími v souvislosti
- s dostupností zdrojů a metod práce při řešení citlivých témat?

TIPY

Úkol výše může být vypracován s pomocí myšlenkové mapy. Pomůže vám to uchopit smysl citlivých témat a udělat si komplexní obrázek v kontextu výuky ve vaší zemi.

Pro vytvoření myšlenkové mapy se řiďte se těmito 6 kroky:

- Definujte hlavní předmět myšlenkové mapy (citlivé téma...).
- Doplněte hlavní větve, které budou vycházet z hlavního tématu vaší myšlenkové mapy.
- Potom doplňte klíčová slova, asociace spojené s hlavním předmětem.

- Ujistěte se, že ve vaší myšlenkové mapě dodržíte hierarchii klíčových slov.
- Přemýšlejte o tom, jak můžete svou myšlenkovou mapu vylepšit: použijte barvy, různé typy pro písma určitá klíčová slova.
- Přemýšlejte, jaké symboly, obrázky, kresby atd. byste do své myšlenkové mapy mohli přidat.

Zdroj: [The Ultimate Book of Mind Maps – Tony Buzan](#).

Další nástroj, který vám může pomoci rozlišit zdroje, potřeby, výzvy a oblasti podpory je SWOT analýza. Tabulka níže je rozdělena na 4 části. Do jednotlivých částí si napište čtyři klíčová slova (silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby), která budou klíčová při analýze vaší situace v souvislosti s výukou citlivých témat.

Přemýšlejte o silných stránkách projektu, tedy vašem potenciálu (znalosti, dovednosti, kompetence), materiálech a přístupu k různým zdrojům znalostí, pracovních postupů a strategií a o tom, v čem jako učitelé vynikáte (co děláte ve výuce dobře a velmi dobře).

Přemýšlejte o slabých stránkách tohoto projektu, tedy co pro vás může být obtížné, nevýhodné, problematické. Přemýšlejte o tom, čeho byste se měli vyvarovat, co chybí nebo co by mohlo být riskantní (např. metoda práce). Přemýšlejte o tom, jaké šance na úspěch má tento projekt na vaší škole nebo univerzitě. Jaké vidíte pozitivní výsledky svých aktivit?

Jak mohou vaše aktivity podpořit školu v zavedení nediskriminační výuky založené na humanistických hodnotách? Přemýšlejte o rizicích, problémech a překážkách, na které můžete při výuce citlivých

témat narazit. Kromě výhod, jaké mohou být nevýhody nebo obtížné situace, která mohou zažít žáci nebo studenti kvůli tomu, že se účastnili hodiny věnované citlivému tématu?

Napište vaše myšlenky do vhodných částí tabulky a podívejte se na výsledky. SWOT analýzu můžete použít kdykoli chcete získat komplexní pohled na situaci, při motivaci a plánování.

ÚKOL

Napište své myšlenky do připraveného prostoru. Až to bude hotové, podívejte se na výsledky a naplánujte si jednotlivé kroky výuky.

Silné stránky

Slabé stránky

Příležitosti

Hrozby

Zdroj: *Mind Tools: SWOT Analysis*

Výuková paradigmata, přístupy a strategie

Z různých důvodů se někteří učitelé mohou snažit výuce citlivých témat vyhýbat. Nicméně, stojí za to přijmout výzvu a vědomě se účastnit procesu sensitizace mladých lidí vůči citlivým tématům a přitom vzít v úvahu intelektuální, behaviorální, sociální a kulturní potřeby studentů.

Pamatujte si, že se správnou přípravou (včetně vašeho vlastního výzkumu, reflektivního přístupu učitele, pedagogiky zaměřené na studenta¹⁶ a pedagogiky lidských práv (HRP)¹⁷, vytvoříte pro své studenty během hodin bezpečné místo, kde budou moci s respektem komunikovat a zapojovat se do rozhovorů a diskuzí o citlivých tématech. Poslouchání a učení se o různých úhlech pohledu také poskytuje autentickou příležitost rozvíjet u studentů kritické myšlení. Proto je důležité spojit to, co učíte se způsobem a metodami, které pro výuku používáte.

Každá výuková strategie, která podporuje produktivní diskuzi ve třídě, hraje důležitou roli ve vytváření inkluzivní atmosféry. Je to klíčové proto, aby se všichni studenti mohli cítit bezpečně, začlenění, cítit, že se na ně někdo dívá a poslouchá je, a aby byli povzbuzováni ke spolupráci (skupinová práce s učitelem i práce založená na učení od a mezi spolužáky). V tomto kontextu je důležité podporovat zvědavost ve vztahu k tématu a diskutovaným zdrojům, jasné sdělení cíle hodin a rovnost všech účastníků vzdělávání (např. „všichni se tady učíme“).

¹⁶ K.M. Klipfel, D. Brecher Cook, *Learner-centred Pedagogy*, Facet Publishing 2017; Schweisfurth, M. (2013). Learner-Centered Education in International Perspective. *Journal of International and Comparative Education*, 2 (1), 1-7.

¹⁷ "The way and methodology of 'how' to teach, train and learn in, through and for human rights" A. Mihr, [Towards a Human Rights Pedagogy](#), p 2.

Příklady paradigmat, která se ve třídě dají použít k diskuzi o citlivých tématech

Akademická nestrannost – paradigma, jehož hlavním cílem je udělat z citlivých témat předmět akademického výzkumu a analýzy. Čerpá z akademických znalostí jak analyzovat informace a vytvářet zdravou argumentaci o citlivých tématech a snahy z diskuzí vyřadit fragmentované a subjektivní prvky.

Občanský humanismus – odkazuje na studentský smysl pro sociální odpovědnost a výuku, která bude podporovat studenty v přípravě na odpovědnost občanské angažovanosti a aktivismu.

Pedagogika lidských práv – je paradigma, které odkazuje na způsoby a metody výuky o a skrze lidská práva. Znalost legislativy lidských práv a její aplikace v pedagogice je klíčová pro vytvoření povědomí o rovných právech v demokratických společnostech a tedy nediskriminačního pohledu na situaci lidí, kterých se nějaké citlivé téma týká.

Osvobozující a emancipační pedagogika – v tomto paradigmatu je školní třída nahlížena jako skupina, která přispívá svými znalostmi k analýze problémů sociálního a politického světa. Její myšlenkou je rozvinout u studentů „kritické povědomí“. Studenti přispívají k tématům a problémům diskutovaným ve třídě na základě vlastních zážitků a znalostí.

Příklady výukových strategií, které lze použít k diskuzi o citlivých tématech ve třídě, najdete [zde](#).

Další užitečné strategie jsou následující:

Strategie empatie¹⁸ – se používá v situacích, kdy se pracuje na problému jako stigmatizace nebo stereotypizace určité skupiny, komunity nebo národa, který je negativně vnímán v sociálním, historickém nebo mediálním diskurzu. Jedná se o skrytou diskriminaci, marginalizaci, infantilizaci vzdálené skupiny, se kterou se nesetkáváme denně. Tato strategie zahrnuje následující metody: obrácené hraní rolí, seznamy pro a proti, hraní rolí a simulaci, spoléhání se na ústně předávané příběhy (svědectví, vyprávění) dostupné prostřednictvím filmu, dokumentů, archivů nebo online.

Průzkumná strategie¹⁹ – se používá, když problém související s citlivým tématem není jasně definován, protože je kontextuálně vzdálený od každodenních zkušeností studentů a jim známých zdrojů znalostí (např. nucená dětská práce, změna klimatu, kastovní systém). Tato strategie může být použita za účelem rozvíjení schopnosti bádát na základě analýzy různých znalostí, zdrojů z mnoha oborů a různých typů informačního materiálu (vědecké, didaktické a mediální zdroje, mezinárodní zprávy, legislativa, analýzy, případové studie).

Distanční strategie²⁰ – může být použita, pokud je diskutované téma velmi citlivé, protože se dotýká skupiny, školy, místní komunity, kde učitel pracuje nebo je třída z hlediska pohledu na svět a přístupu k informacím polarizovaná. Distanční strategie je založená na zkoumání a diskuzi o analogiích a para-

¹⁸ [How to Build Empathy and Strengthen Your School Community](#).

¹⁹ Více: Rieman, J. (1996). A field study of exploratory learning strategies. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 3(3), 189-218.

²⁰ Více: Case, K. A., & Hemmings, A. (2005). Distancing strategies: White women preservice teachers and antiracist curriculum.

Urban education, 40(6), 606-626.

lelách. Může zahrnovat i retrospektivní přístup, tedy navrácení v čase k určité situaci nebo zážitku, což umožní podívat se na historii daného tématu nebo problému.

Kompenzační strategie²¹ – se používá v situacích, kdy jsou postoje studentů jednostranné, založené na stereotypní znalosti nebo si studenti zaškatulkovali určitou skupinu, komunitu nebo národ. Takový

přístup neumožňuje přenášet různé zkušenosti a fakta, ze kterých je možné naučit se o různých aspektech určité skupiny, komunity nebo národa. Tato strategie staví učitele do role toho, kdo ukazuje a vysvětluje studentům rozpory v jejich argumentaci. Učitel se zde snaží demytologizovat populární obecné schematické názory a přesvědčení odkazováním se na fakta a spolehlivé zdroje znalostí. Takto se učitel snaží kompenzovat nedostatek znalostí u žáků.

²¹ Více: Kurtz M.M. (2011) Compensatory Strategies. In: Kreutzer J.S., DeLuca J., Caplan B. (eds) Encyclopedia of Clinical Neuropsychology. Springer, New York, NY.

**Jak eticky vyučovat
o citlivých tématech:
několik zásadních kroků**

Citlivá témata se ve vzdělávání objevují úmyslně (osnovy, záměr učitele) i neúmyslně (situace, následek neočekávaných okolností, přítomnost nových lidí ve škole atd.). Skoro všichni vyučující někdy v průběhu své didaktické práce vyučují o citlivém tématu, protože takové téma se může objevit nečekaně, situace to vyžaduje, anebo to vyžaduje kontext diskutovaného problému. Citlivé téma může způsobit, že i nejlepší učitel se cítí nepříjemně nejistě, pokud téma rozebírá v nepřipravené třídě, a to díky sarkasmu, zesměšňování, nechuti, tichu a dalším strategiím, které studenti mohou použít k vyjádření odporu vůči dospělým nebo vrstevníkům.

Naší přirozenou obrannou reakcí (také ve výuce) je snaha vyhnout se kontroverzním tématům nebo se jimi zabývat pouze globálně, povrchně bez toho, že bychom se vystavovali složitým diskuzím a neočekávaným situacím. V globalizovaném světě jsou tato témata **klíčová pro rozvoj povědomí a citlivosti studentů vůči diverzitě na naší planetě, vůči lidem, jejich názorům a postojům**. Jsou také nesmírně důležitá, protože pomáhají vštípit studentům postoj individuální a kolektivní odpovědnosti a občanské uvědomělosti v situacích každodenního života, které jsou přímo i nepřímo spojeny s lidskými právy.

Příprava

Občanské, demokratické a humanistické vzdělávání v mnoha evropských zemích dnes není o získávání teoretických znalostí nebo vypracovávání cvičení z učebnic. Je to vzdělávání založené na aktivním učení, účasti a zapojení se do různých aktivit (projektů) souvisejících s reálnými problémy, situacemi a akcemi. Stále více se věří, že ne nabytí znalostí ve smyslu získání co nejvíce informací, ale činy jsou efektivním způsobem formování citlivosti studentů, výuky k respektu k lidským právům a formování občanských postojů a porozumění principům sociální ko-existence v globalizovaném světě.

Pamatujte si, že vaši studenti si zaslouží učit se o citlivých tématech autentickým, poutavým a záměrně strukturovaným způsobem. Pro některé z nich můžete být prvním dospělým, který s nimi při diskuzi o citlivých tématech sdílí fakta a různé zdroje. Při skupinové výuce o citlivém tématu, dejte studentům prostor vyjádřit své argumenty, poslouchajte a moderujte diskuzi, ptejte se a odhalujte jiné aspekty daného tématu. Někteří studenti možná nemají v

této oblasti zkušenosti, protože neměli dostatek prostoru a příležitostí účastnit se konstruktivní diskuze o citlivých tématech doma ani mezi vrstevníky. Někteří z nich mohou znát pouze povrchní a fragmentované argumenty bez kontextu, které neodrážejí situaci týkající se daného citlivého tématu (např. rasismus, mučení, duševní onemocnění, dětská práce, očkování, experimenty na lidech, genocida, uprchlíci, náboženství).

Nezávisle na tom, je-li plánovaná aktivita realizovaná tváří v tvář nebo virtuálně, každá situace vyžaduje, abyste byli dobře připraveni a uvědomovali si odpovědnost a etické hledisko realizace takových aktivit. Pamatujte si, že nemáte se skupinou jednat infantilně anebo jako se slabými a bezbrannými lidmi. Studenti na střední a vysoké škole jsou dospělí lidé a neměli by uvíznout ve skleněné bublině tabu a neměli by být přehnaně ochraňováni před diskuzemi o komplikovaných tématech. Ať působíte ve škole nebo na univerzitě, jako učitelé byste se měli snažit řídit se určitými hlavními pravidly:

*“Sdílejte odpovědnost za to, aby byly zahrnuty všechny hlasy...
Poslouchajte s respektem...
Budte otevřeni změně své perspektivy...”²²*

Výše uvedený citát reflektuje tzv. „základní pravidla“ nebo principy spolupráce v procesu učení. Umožňují vytvoření bezpečného prostoru pro výměnu nápadů, atmosféry vzájemného respektu a sdíleného zkoumání založeného na znalostech. Tato pravidla, návody a normy účasti mohou pomoci:

- objasnit a porozumět očekávání učitele a žáků,
- zvýšit u studentů pocit sounáležitosti se skupinou,
- usnadnit schopnost žáků produktivně se zapojit do vzájemné spolupráce bez ohledu na rozdíly mezi nimi.

²² [Guidelines For Classroom Interactions](#), Center for Research on Learning & Teaching, University of Michigan.

Otázky, které stojí za odpověď

Při přípravě na diskuzi o daném citlivém tématu je užitečné odpovědět si na následující otázky:

- Mohou a měla by se tato citlivá témata probírat ve škole, ve které pracuji? (podmínky, kontext)
- Mám adekvátní znalosti? Jsem obeznámen se zdroji, které mohu použít pro představení citlivého tématu ve třídě? (zdroje)
- Jak, jakým způsobem a jakými metodami mohu představit citlivé téma? (metody)
- Jak budu nakládat s citlivými tématy v hodině, kterou chci učit? (nápady, řešení)
- Mám nějaké obavy, pochybnosti, dilemata ohledně realizace daného tématu? (podmínky a hledání řešení, zmapování podpůrných sítí)
- Jak zvýšit vnímavost studentů k různým perspektivám, když se zabýváme citlivým tématem? (implementace cílů)
- Čeho chci s žáky dosáhnout při implementaci citlivého tématu ve třídě? (implementace cílů, očekávané výstupy)

Níže uvedené kroky mohou být modifikovány v závislosti na tom, kolik je na dané téma času, na velikosti a věku skupiny, umístění hodiny – ve třídě nebo mimo školu (např. muzeum, pamětní institut, hřbitov, knihovna, město atd.) a dalších faktorech důležitých pro výuku. Níže také najdete diskuzi o nejdůležitějších krocích; zvažte, které z nich mohou být použity beze změny a které se budou muset pozměnit (např. v kontextu třídy).

Krok 1

Vaším kompasem bude uvědomění si různorodosti výzev spojených s různorodostí studentů (a jejich názorů) stejně jako multikontextuality výuky ve třídě.

Stanovte jasné cíle aktivit a pravidla spolupráce. Vysvětlete, že cílem diskuze bude jednat citlivě s respektem k různorodosti, sociálně spravedlivě a s respektem k protichůdným názorům, které neporušují lidská práva a svobody, včetně práva na důstojnost.

Můžete začít s kontrolou obsahu předmětu nebo osnov. **Jaké jsou jejich cíle? Jak je dané téma prezentováno? Existuje nějaká literatura o daném tématu?** Potom rychle zkontrolujte dostupnost zdrojů. Internet je sice plný všech typů zdrojů, je ale nutné být opatrný a ověřovat, který zdroj je spolehlivý.

Výběr relevantních zdrojů:

- Použijte [Google Scholar](#) nebo [ResearchGate](#), tak se zvýší pravděpodobnost, že jde o akademické zdroje.
- Vyberte spolehlivé národní zdroje a podívejte se, jak je téma prezentováno.
- Hledejte výukové zdroje (často jsou vytvořeny neziškovými nebo mezivládními organizacemi). Můžete dokonce najít hotový plán hodiny.

Pokud jste si vybírali zdroje pečlivě, můžete si být téměř jistí, že jsou Vaše zdroje spolehlivé. Pokud ne, můžete nalezené informace rychle zkontrolovat:

- Kdo je autor? Co dělá? Co dalšího napsal? Jak je vnímán?
- Jsou informace napsané neutrálně nebo obsahují tvrzení s cílem provokovat emocionální reakce?
- Je to jediný výklad tématu? Je možné najít jiný výklad? Může být užitečné udělat si obrázek o možném rozdělení v rámci třídy.
- Jsou zdroje, videa, rozhovory, případové studie, které budu používat, etické a transparentní (ochrana obrázků a citlivých dat)?

Po zodpovězení výše uvedených otázek, vyberte materiály, o kterých si myslíte, že by se na ně studenti měli podívat a přečíst si je před hodinou. Myslete nato, že by se studenti měli na diskuzi připravit předem. Můžete to udělat mnoha různými způsoby, například zadat jim materiály, které mají analyzovat a pracovat na nich, připravit si osnovu otázek, na kterých budou pracovat při hodině, připravit si různé úkoly pro různé skupiny studentů, připravit si otázky, na které se budou ptát se studentů.

Diskutují o určitém citlivém tématu neutrálně?

Zásadní problém je, jestli byste měli prezentovat vlastní názor na určitý problém, nebo ne. To záleží z velké části na vás a na typu tématu. Pokud jste učitelka, která nosí hidžáb, a budete s vaší třídou diskutovat o nenávisti k islámu, s největší pravděpodobností vás nebudou vnímat jako neutrální, ani když se o to budete snažit. Pokud uslyšíte názor, který je „příliš extrémní“ (např. heterosexuálové by měli být deportováni), měli byste reagovat.

Být objektivní je výzva, především pokud se jedná o kontroverzní téma a vy na něj máte jasný názor. Použijte následující techniky, abyste zjistili, jestli je váš přístup k citlivému tématu neutrální:

- Prezentoval bych toto téma stejně, kdybych věděl, že mám ve třídě studenta, který má jiný názor, než mám já, nebo studenta, který patří do skupiny, které se dané citlivé téma týká? (Např. diskutujeme o darování orgánů jako o dobré věci a ve třídě je student, který zrovna ztratil při nehodě blízkého člena rodiny; darování orgánů znamená, že někomu zachráníte život, ale také to často znamená, že někdo jiný – dárce – zemřel).
- Jak bych se cítil, pokud bych měl opačný názor a byl bych ve třídě? Toto cvičení představitosti není tak těžké, protože na mnoho citlivých témat máme jasné názory. Například, pokud jsem proti potratům a diskutuji toto téma se svými studenty, jak bych se při diskuzi cítil, kdybych byl pro potraty?
- Používám při diskuzi o tématu ve třídě emotivní nebo normativní tvrzení (např. naštěstí se gayové v naší zemi nemohou ženit)? Pokud si nejste jistí nebo jde o téma, které je obzvláště komplikované nebo náročné, můžete přidat další vrstvu a říci, že: "existují lidé, kteří tvrdí, že je dobře, že se gayové v naší zemi nemohou ženit". Takto budete v diskuzi analyzovat určitý názor.

Stanovte **jasné cíle hodiny, propojte je s cílem osnov a zvažte, jak mohou studenti** při diskuzi o citlivých tématech **pracovat ve třídě společně**. Vysvětlíte studentům, že konverzace a diskuze jsou velmi důležité, protože se mohou vyjadřovat o tématu a spojit ho

s okolní realitou. Kromě toho učí studenty citlivosti k opačným názorům a umožňuje jim poslouchat opačné argumenty. Při poslouchání i diskuzi je velmi důležitý pocit bezpečí. Již v tomto stádiu bude chování a zapojení studentů velmi záviset na atmosféře ve třídě. Pokud je prostředí (klima třídy) pozitivní a bezpečné, je větší pravděpodobnost, že se studenti budou účastnit diskuzí a sdílet své zážitky, postřehy a názory.

Pamatujte si, že váš pocit bezpečí je stejně důležitý jako pocit bezpečí studentů ve třídě. Přemýšlejte o tom, jak řídit vaši třídu dobře a jak vytvořit (nebo se snažit vytvořit) podporující atmosféru a udržet ji v průběhu hodiny. Zvažte, jak dosáhnout toho, aby se každý cítil zodpovědný za bezpečí ve třídě. Jednou z možností je rozdělit odpovědnost mezi studenty tím, že se zapojí do rozhodovacího procesu. Může to být inkluzivní proces, kdy studenti navrhnou vytvoření společných pravidel, která se budou dodržovat v hodinách o citlivých tématech. Díky inkluzivnímu přístupu v této úvodní aktivitě studenti zažijí pocit vlastnictví (svých vlastních pravidel) a přijetí toho, co spoluvytvořili jako třída.

Stojí za to stanovit a prodiskutovat pravidla se žáky a podepsat s nimi smlouvu (může být připravená na tabuli, na flipchartu, žáci si ji mohou vyfotit mobilním telefonem a mít tak pravidla u sebe). Je vhodné podepsat smlouvu všemi, kdo ji vytvořili a odsouhlasili a přidat datum, kdy byla dokončena.

Hlavní principy takové smlouvy obvykle jsou:

- Pozorně poslouchat bez přerušování,
- nepřerušovat nebo nenarušovat myšlenky ostatních,
- respektovat názory ostatních (včetně těch, kteří nejsou přítomní a jsou autory tvrzení a argumentů, které byly v diskusi použity)
- vyvarovat se diskriminačních a hrubých tvrzení a zvýšeného tónu hlasu,
- nekritizovat lidi, ale nápady nebo činy.²³

Aktivita

Přemýšlejte o tom, které další principy mohou být klíčové při realizaci diskuzí s vašimi studenty.

Napište je níže:

Přemýšlejte o tom, která z navržených stanovených pravidel, pokud taková existují, mohou mít opačný efekt na realizaci diskuze s vašimi studenty. Pokud si myslíte, že nějaká taková pravidla jsou, napište je dolů.

²³ Viz: [The University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching](#) Teaching six rules in this important step.

Krok 2

Připravte sebe i vaše studenty na diskuzi. Studenti by měli být připraveni diskutovat problémy a dilemata související s vybraným tématem. Měli by být připraveni předem jak intelektuálně (ve smyslu znalostí), tak emočně (pocit bezpečí u všech studentů ve třídě). Příprava by měla zahrnovat prezentaci souvisejících informací, konceptů a zdrojů přizpůsobených podle stupně vývoje a věku studentů. Studenti by také měli vědět, jestli se daná aktivita bude odehrávat ve třídě nebo jinde a jestli bude přítomen ještě někdo další. Tyto instrukce a informace pomohou studentům připravit se na diskuzi a spoléhat se na předvídatelné prostředí (místo, čas a třídní kolektiv).

Je důležité poskytnout studentům různorodé zdroje. Kromě toho, by studenti při přípravě vlastních materiálů měli dbát na pečlivé uvádění odkazů (odkud čerpají data/fakta, proč si vybrali tento konkrétní zdroj). Malé úkoly, kde je vyžadována individuální příprava každého studenta nebo účast na přípravě ve skupině, mohou pomoci k tomu, aby se studenti cítili být součástí skupiny, která společně pracuje na určitém tématu. Kromě toho, takové malé úkoly zajistí, že se studenti zapojí do plánovaných aktivit v hodině, včetně diskuze.

Vím, jak vést hodiny o určitém citlivém tématu eticky a bez diskriminace?

V závislosti na komunikaci ve skupině, dynamice a atmosféře můžete v určitém okamžiku během diskuze studentům připomenout, že je potřeba respektovat

lidská práva a svobody, včetně práva na vyjádření názoru. Samozřejmě to neznámá, že budete přerušovat studenty v práci, budete spíše reagovat na nedorozumění, problémy s posloucháním jiných názorů nebo argumentů s respektem nebo neumožnění vyjádřit svůj názor někomu, jehož názor je odlišný od většiny.

Jaká omezení a komplikace vidím v souvislosti s diskuzí o určitém tématu?

Povědomí o možných komplikacích je prvním krokem k jejich vyřešení. Komplikace, které mohou nastat při diskuzi o citlivých tématech, jsou:

- Nedostatek znalostí o studentech (např. někdo je židovského původu a vy diskutujete o antisemitismu) a jejich názorech (např. někdo má konzervativní názory a vy diskutujete o eutanazii).
- I když máte dostatek informací o studentech a jejich názorech a jste připraveni na jejich reakce, ty se přesto mohou lišit od vašich očekávání. (Např. ne každý muslim musí být věřící).
- Někteří studenti mohou zůstat zticha a nemusí se podařit vyřešit všechna pnutí. Některé části diskuze, potom co studenti vyjádřili své názory veřejně, mohou pokračovat i mimo třídu (např. ve třídě, kde jsou sami věřící, je jeden student ateista).
- Studenti, kteří mají extrémní názory na diskutované téma, mohou sverpě bránit diskuzi (např. když se diskutuje o národní identitě a někdo tvrdí, že pravý Čech může být jen ten, kdo má výhradně českou krev).

Krok 3

Držte se následující metodologické triády: **PTEJTE SE, POSLUCHEJTE, RESPEKTUJTE**²⁴. Může sloužit jako didaktický nástroj pro učitele, aby popřemýšlel o tom, jak se ptát, poslouchat odpovědi a v dialogu respektovat osobní volby. Potom co jste sami aplikovali tuto triádu, požádejte studenty, aby to také udělali. Naladit je ke kladení otázek, naslouchání autorům těch otázek (včetně těch, kteří nejsou přítomní, když se používají tvrzení ostatních) a respektu k tvrzení ostatních.

Snažte se plánovat diskuzi tak, abyste našli rovnováhu mezi dominováním v diskuzi a pozorováním diskuze jako učitel. Vaše role je studenty podporovat a připomínat jim pravidla stanovená pro respektující diskuzi, práva studentů i dalších lidí na jejich vlastní názory. Může se stát, že se během hodiny objeví nepředvídatelný problém, který může vyvolat silné emoce a rozdělit studenty na protikladné skupiny.

Když plánujete diskuzi o citlivém tématu, stojí za to zvážit následující:

- "identifikovat jasný důvod,
- stanovit základní pravidla,
- poskytnout základní informace pro porozumění
- vytvořit rámec diskuze, který udrží těžiště zájmu a zajistí plynulost diskuze,
- všechny zapojit,
- být aktivním zprostředkovatelem,
- shrnout diskutované a shromáždit zpětnou vazbu od studentů,
- zabývat se tématy, která zahrnují i identitu učitele (...)"²⁵

Krok 4

Další krok se týká vypořádání se s obtížnými situacemi při diskuzi o citlivých tématech. Nemůžeme se připravit na všechny situace, ale můžeme analyzovat některé didaktické strategie, které nám v těžkých chvílích pomohou. Začněte přemýšlením o následující otázce:

Vím, jak vyřešit obtížnou situaci (např. konflikt), která může vzniknout při diskuzi o určitém citlivém tématu?

Přemýšlejte o dostupných strategiích, metodách a nástrojích pro řešení obtížné situace ve třídě. Odpovědi si napište na papír (možná si budete chtít napsat jen klíčová slova), abyste si je mohli později ověřit nebo je doplnit o následující tipy:

- v emočně vypjaté situaci se snažte udělat z této situace příležitost k poučení se,
- „identifikujte problém,
- vyjasněte očekávání interakce,
- povzbudte danou osobu, aby mluvila – to vám pomůže lépe pochopit „opravdový“ problém a často vám to i poskytne vodítko k možnému řešení,
- přeformulujte problém tak, aby nebyl osobní (...),
- udělejte z problému něco, na čem oba spolupracujete, abyste to vyřešili (...)"²⁶
- pokud to není možné, pokračujte v diskuzi a informujte o tom studenty.

²⁴ [Toto jsou také základní principy efektivní komunikace.](#)

²⁵ [Guidelines for Discussing Difficult or High-Stakes Topics](#), Center for research on Learning & Teaching, University of Michigan.

²⁶ [Dealing with difficult people & difficult situations. Setting the stage for success](#), Counseling and Psychological Services, The University of Kansas.

Krok 5

Velmi důležitý krok je dokončení aktivity. Znamená to shrnout diskuzi, shromáždit názory studentů, bezpečně uzavřít diskutovaná citlivá témata. Mějte na paměti, že tuto část nemůžete stihnout během 2–3 minut na konci běžné hodiny. Když plánujete hodinu, je dobré rozdělit si ji tak, aby bylo dostatek času na všech pět kroků. Shrnutí diskuze by se mělo zaměřit na rekapitulaci hlavních bodů a aspektů témat, o kterých se diskutovalo.

V závislosti na vybrané strategii, buď učitel, nebo žáci identifikují hlavní zkoumané problémy, shrnou různé prvky diskuze, zdůrazní výstupy, otázky a pochybnosti, které zůstaly nezodpovězeny. Je také důležité identifikovat otázky, o kterých se z různých důvodů nediskutovalo a rozhodnout, jestli na nich chce skupina dále pracovat a pokud ano, společně rozhodnout, jak to udělat.

Existuje řada metod, které nám umožní shrnout, co jsme probrali a provést krátké zhodnocení, např. shromáždit od účastníků zpětnou vazbu. V případě zpětné vazby na hodinu, kde se probíralo citlivé téma, stojí za to rozhodnout se (na základě pozorování, jak se dařilo komunikovat, jaká byla dynamika práce ve skupinách, a jaká byla atmosféra při řešení určitých úkolů), jestli použít hromadnou zpětnou vazbu (napsat zpětnou vazbu a otázky studentů na flipchart) nebo individuální anonymní shrnutí konkrétních účastníků napsané na papír, který pak hodí do krabice umístěné u východu ze třídy.

Pokud se rozhodnete pro individuální shrnutí, můžete použít techniku nazvanou „Minute Paper“. Více se o ní dozvíte ve [\[video 1\]](#) a [\[video 2\]](#). příklady „Minute Paper“ jsou k dispozici [zde](#) nebo [zde](#), a informace o tom, jak „Minute Paper“ použít při distanční výuce jsou dostupné [zde](#).

Příklad Minute Paper pro individuální úpravu je níže.

The Minute Paper		
Co jsou nejdůležitější věci, které jste se dnes naučili? Uvedte prosím 3–5 věcí.	Které otázky zůstaly nezodpovězené? Napište je.	Je něco, co Vám není jasné nebo je nesrozumitelné? Napište to.

Pamatujte si, že studenti mají na napsání odpovědí na tyto tři otázky jen jednu minutu. Nezapomeňte připravit krabici, kam studenti mohou anonymně hodit své odpovědi, aby se cítili bezpečně a příjemně. Až si přečtete jejich zpětnou vazbu, budete moci přemýšlet o tom, jak uchopit jejich komen-

táře, otázky, návrhy a připravit další aktivitu související s citlivými tématy. Samozřejmě můžete tyto informace využít i pro vaši další výuku. Pamatujte si, že se nejedná pouze o důležitost zpětné vazby od studentů, ale také o to, jak tyto informace použijete v praxi.

Jaký bude rozdíl mezi virtuální diskuzí o citlivém tématu a diskuzí realizovanou ve třídě?

Virtuální výuka dává hodině jiné předpoklady. Studenti mohou být vidět anebo ne (v závislosti na tom, jestli si zapnou nebo nezapnou kameru), pro učitele může být těžší vidět jejich reakce. Zároveň ale může být online prostředí pro diskuzi o citlivých tématech bezpečnější, protože dává diskuzi určitou strukturu tím, že vždy může mluvit jen jeden člověk. Je k dispozici více kanálů k diskuzi: audio a chat. Online prostředí také nabízí nástroje umožňující udělat některé části diskuze anonymně, např. během diskuze lze udělat krátké anonymní hlasování o názorech studentů. Můžete studenty požádat, aby vás po skončení diskuze se třídou kontaktovali individuálně. Na další hodině pak můžete vyjádřit i jejich názor – i anonymně, pokud je třeba.

Na začátku roku/semestru prodiskutujte všechna témata i ta citlivá, kterými se budete zabývat a informujte studenty o způsobech, jak mohou vyjádřit svůj názor, a zjistěte, jestli jsou připraveni diskutovat o citlivých tématech a případných problémech.

Pokud zvažujete virtuální diskuzi o citlivých tématech, zajistěte:

- příjemný prostor a podmínky pro vyučujícího i studenty,
- aby diskuze byla poutavá, nediskriminační a autentická (týkala se reálných situací, žáci měli prostor řešit úkoly, se kterými by se mohli setkat mimo třídu).

Studenti se musí cítit bezpečně a chtít se zapojit do diskuze (ústně nebo písemně). Může být užitečné nastavit principy práce předem a napsat je do společného prostoru určeného pro virtuální práci (např. platforma pro e-learning jako [Padlet](#)).

Doporučuje se se studenty projít následující principy akademické diskuze:

- jasné, předem stanovené cíle a principy práce,
- teorie a případové studie (pokud je to možné a přizpůsobitelné),
- ochrana práva na soukromí,
- respekt k mluvčímu a účastníkům diskuze²⁷ (poslouchat s respektem, nepřerušovat, respektovat jiné názory),
- nediskriminační a neprovokativní jazyk (tyto aspekty jsou pro etickou diskuzi mimořádně důležité, proto musí být během práce se skupinou opakovaně zdůrazňovány),
- respekt k názorům ostatních (tento aspekt je pro etickou diskuzi mimořádně důležitý, proto musí být během práce se skupinou opakovaně zdůrazňován)
- kritika myšlenek a činů, nikoli lidí (tento aspekt je pro etickou diskuzi mimořádně důležitý, proto musí být během práce se skupinou opakovaně zdůrazňován)
- založit diskuzi na tematické akademické literatuře a spolehlivém výzkumu,
- na závěr se věnovat reflexi.

²⁷ Více: [Teaching respect for all: implementation guide](#), UNESCO, 2014.

Aktivity pro vaše vlastní hodnocení

V reflektivní výuce je také důležité hodnotit dokončené aktivity a hodiny. Níže najdete návrh nebo otázky týkající se vaší zkušenosti s výukou citlivého tématu. Můžete tento návrh použít k sebereflexi nebo ho můžete pozměnit podle sebe.

“Neučíme se ze zkušeností... učíme se z přemýšlení o zkušenostech.”

– John Dewey

Otázky týkající se výuky citlivých témat

Napište 3–4 otázky související s výukou citlivých témat ve vašem vlastním kontextu (ve třídě).

Moje otázky:

1.
.....
.....
2.
.....
.....
3.
.....
.....
4.
.....
.....

Pak jako součást hodnocení napište své vlastní postřehy

Přemýšlejte o dilematech souvisejících s výukou citlivých témat v kontextu vaší země a školy/univerzity.

Přemýšlejte o **'palčivých' tématech nebo problémech a těžkostech** při výuce.

Přemýšlejte o **výzvách** a pozitivních aspektech řešení citlivých témat. Co vidíte jako pozitivum takové hodiny? Jaké výsledky řešení citlivých témat očekáváte v budoucnu?

Závěrečné reflexe

My lidé jsme „praktická stvoření“. Ke změně světa pouze teoretické znalosti nestačí, jsou důležité činy. Citlivá témata rozvíjejí měnící se společnosti. Proto je důležité během učitelských workshopů v CEE zemích věnovat pozornost vzdělávání pro budoucnost, tj. přizpůsobení se novým podmínkám a formování schopnosti vzdát se toho, co už neslouží a může být nesrozumitelné. Neexistuje pouze jeden správný recept, jak citlivá témata oblasti do vzdělávání zařadit. Není možné dopředu odhadnout všechny situace, které mohou během diskuze o citlivých tématech ve skupině nebo ve třídě nastat. I když učitel ví jak použít různé strategie a vyučovací metody, neexistuje žádná záruka, že metody, které fungovaly dobře u jedné skupiny, budou stejně dobře adaptovatelné pro práci s jinou skupinou. V takových případech je velmi důležitá zkušenost učitele, smysl pro kontext a flexibilita při přizpůsobování metod a strategií dynamice práce se skupinou. Kromě toho by si díky diskusi o citlivých tématech měli žáci uvědomit rozmanitost způsobů, jak různí lidé mohou vidět, přemýšlet a interpretovat ty samé skutečnosti. Také by jim to mělo pomoci pochopit, jak fungují mechanismy předsudků a stereotypizace. „Mělo by to žákům pomoci dosáhnout schopnosti kritické reflexe a argumentace, nezaujímát pozice příliš rychle, zpochybňovat nárok na neutralitu, toužit získat více informací a být tolerantní k nejistotě.“²⁸

Tři priority

Když jsme připravovali tuto publikaci, měli jsme na mysli tři priority:

- chtěli jsme vytvořit souhrn znalostí o současné realitě výuky o citlivých tématech v kontextu CEE zemí,
- snažili jsme se zahrnout témata mající klíčový význam pro učitele, kteří pracují s různými skupinami mladých lidí v různých podmínkách, a tak – během přípravy na hodiny – hledají inspiraci pro změnu výkladu, schematických zpráv a zachycení různých perspektiv ve výuce,
- navrhli jsme doporučení na zdroje orientované na citlivá témata, etiku a nediskriminační přístup ve vzdělávání, který lze použít během hodin.

Pokud se ukáže, že náš materiál je užitečný, pak budeme moci říci, že tyto priority byly splněny.

²⁸ K. Kello (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society, *Teachers and Teaching*, 22:1, p. 37.

Další návody pro výuku citlivých témat

Příklady návodů

- [Guidelines for educators on countering intolerance and discrimination against Muslims: addressing islamophobia through education](#)
- [Choices Program | Teaching About Controversial Issues: A Resource Guide - Choices Program](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan. (2011). [Guidelines for discussion of racial conflict and the language of hate, bias, and discrimination](#)
- [Guidelines for Discussing Difficult or High-Stakes Topics | CRLT \(umich.edu\)](#)
- [Sensitive Topics in the Classroom | Center for Teaching & Learning \(berkeley.edu\)](#)
- [Managing Difficult Classroom Discussions: Diversity and Inclusion: Teaching Resources: Center for Innovative Teaching and Learning: Indiana University Bloomington](#)
- Clarke P. (2001). [Teaching Controversial Issues: a four step classroom strategy](#)
- [Reflecting on Sensitive Topics - Colorado College](#)
- [About Howard County Public School System – HCPSS](#)
- [TipsControversialIssues.pdf \(unc.edu\)](#)
- [Managing Difficult or Uncomfortable Topics | Center for Teaching and Learning | Georgia Institute of Technology | Atlanta, GA \(gatech.edu\)](#)
- [Strategies for Teaching Sensitive Issues in the Secondary Social Studies Classroom \(pgcps.org\)](#)
- [Teaching Controversial Issues – Guide \(2013\), Association for Citizenship Teaching](#)

Příklady vzdělávacích programů bez regionálního kontextu

- Oxfam, [Teaching Controversial Issues: A guide for teachers \(openrepository.com\)](#)
[Teaching Controversial Issues \(openrepository.com\)](#)
- [TT Difficult Conversations web.pdf \(learningforjustice.org\)](#)
- Strategies for Engaging with Difficult Topics, Strong Emotions, and Challenging Moments in the Classroom: [strategies.pdf \(fullerton.edu\)](#)
- How to: [Work with sensitive issues | Encounter Edu](#)
- [Helpful Tips for Covering Sensitive Issues in the Social Studies Classroom \(populationeducation.org\)](#)
- Citizenship classroom: [controversial-issues.pdf \(ubuntu.ie\)](#)
- [Managing controversy developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools](#)
- [The Right to Human Rights Education – A compilation of provisions of international and regional instruments dealing with human rights education](#)
- [Education Pack: All Different, All Equal](#)

Další literatura

(příklady)

V angličtině

- Adichie, Ch.N. (2009), [The danger of a single story](#), TED.
- Brookfield, S. D., & Preskill, S. (2012). Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms. Wiley.
- Cabello B., Burstein N.D. (2012) Examining Teachers' Beliefs About Teaching in Culturally Diverse Classroom, *Journal of Teacher Education*, 46(4), pp. 285–1294.
- Clarke P., (1992). Teaching controversial issues, w: Education for Planet Earth. *Green Teacher* 31, Nowy Jork: Niagara Falls, pp. 9–12.
- Cless, J. D., & Goff, B. S. N. (2017). Teaching trauma: A model for introducing traumatic materials in the classroom. *Advances in social work*, 18(1), 25–138.
- Collins, A. (2013). Teaching Sensitive Topics: Transformative Pedagogy in a Violent Society. *Alternation Special Edition*, 9, 128–149.
- Coulby D. (2006) Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education* 17.3: 245–257.
- Crosby, D. B. (2012). Meeting the Challenge: Teaching Sensitive Subject Matter. *Journal of Effective Teaching*, 12(2), 91–104.
- Daane, A. R., Decker, S. R., & Sawtelle, V. (2017). Teaching about racial equity in introductory physics courses. *The Physics Teacher*, 55(6), 328–333.
- Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: The implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education*, 53(3), 333–350.
- Duggan, J. (2022). Using TikTok to teach about abortion: combatting stigma and miseducation in the United States and beyond. *Sex Education*, 1–15.
- Ellison, E. R., & Langhout, R. D. (2017). Sensitive topics, missing data, and refusal in social network studies: An ethical examination. *American journal of community psychology*, 60(3–4), 327–335.

- Fiesler, C., Garrett, N., & Beard, N. (2020). What do we teach when we teach tech ethics? A syllabi analysis. In: Proceedings of the 51st ACM Technical Symposium on Computer Science Education, 289–295.
- Garcia, B., Crifasi, E., & Dessel, A. B. (2019). Oppression pedagogy: Intergroup dialogue and theatre of the oppressed in creating a safe enough classroom. *Journal of Social Work Education*, 55(4), 669–683.
- Gindi, S., & Erlich, R. R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70(58), 58–66.
- Goldberg, T., & Savenije, G. M. (2018). Teaching controversial historical issues. *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 503–526.
- Górak-Sosnowska, K. (2007). Perception and misperception of Islam in Polish textbooks. *Rocznik Orientalistyczny*, 60(1), 75–84.
- Górak-Sosnowska K. & U.Markowska-Manista, Special Issue: TACKLING SENSITIVE AND CONTROVERSIAL TOPICS IN SOCIETY, POLITICS, AND EDUCATION, Vol. 6 No. 1 (2022). <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sr/issue/view/1927>.
- Górak-Sosnowska K. & U.Markowska-Manista (2022), *Non-Inclusive Education in Central and Eastern Europe: Comparative Studies of Teaching Ethnicity, Religion and Gender*, London, Bloomsbury.
- Hardy, C. (2020, November). Reimagining teaching: Considering how to teach sensitive or controversial topics online. In 35th (2020) Annual Conference of SIETAR Japan.
- Ho, L., McAvoy, P., Hess, D., & Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies. *The Wiley handbook of social studies research*, 319–335.
- Jennings, P. A. (2018). *The trauma-sensitive classroom: Building resilience with compassionate teaching*. WW Norton & Company.
- Johnson, H. A. (1990). Humor as an Innovative Method for Teaching Sensitive Topics. *Educational Gerontology: An International Quarterly*, 16(6), 547–559.
- Journell, W. (2017). *Teaching politics in secondary education: Engaging with contentious issues*. SUNY Press.
- Kaup, S., Jain, R., Shivalli, S., Pandey, S., & Kaup, S. (2020). Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning. *Indian Journal of Ophthalmology*, 68(6), 12–20.
- Klein, S. (2017). Preparing to teach a slavery past: History teachers and educators as navigators of historical distance. *Theory & Research in Social Education*, 45(1), 75–109.
- Lewis Chiu, C., Sayman, D., Carrero, K. M., Gibbon, T., Zolkoski, S. M., & Lusk, M. E. (2017). Developing culturally competent preservice teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(1), 47–52.
- Lowe, P. (2015). Lessening sensitivity: student experiences of teaching and learning sensitive issues. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 119–129.
- Markowska-Manista U. (2021). Non-contextual teaching of sensitive topics focusing on cultural diversity in polish schools, *Rocznik Lubuski*, 47(1), 143–158.
- Markowska-Manista, U. & K. Górak-Sosnowska, Special Issue: TACKLING SENSITIVE AND CONTROVERSIAL TOPICS IN SOCIETY, POLITICS, AND EDUCATION, Vol. 6 No. 2 (2022). <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sr/issue/view/1928>.
- McIntosh, K., Todd, J., & Das, N. (2019). [Teaching Migration, Belonging, and Empire in Secondary Schools](#). TIDE-Runnymede report.
- Merry, M. S. (2020). Can schools teach citizenship?. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 124–138.

- Multhaup, K. S. (2005). A Multicomponent Approach to Teaching Sensitive Topics: Elder Abuse as an Example. *Teaching of Psychology*, 32(4), 261–263.
- Mummert, S. J., Policastro, C., & Payne, B. K. (2014). [Revictimization Through Education: Does Learning About Victimization Lead to Anxiety and Identification as a Victim Among College Students?](#) *Journal Of Criminal Justice Education*, 25(4), 435–451.
- National Council for the Social Studies, (2008). [A Vision of Powerful Teaching 4 and Learning in the Social Studies: Building Social Understanding and Civic Efficacy](#).
- Neumann, S. L. (2005). Creating a „safe zone“ for sexual minority students in the psychology classroom. *Teaching of Psychology*, 32(2), 121–123.
- OECD 2018. [The Future of Education and Skills](#). Education 2030. Position Paper.
- Oleson, K. C. (2020). *Promoting Inclusive Classroom Dynamics in Higher Education: A Research-based Pedagogical Guide for Faculty*. Stylus Publishing, LLC.
- Parker, C., & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher education*, 95, 103–129.
- Pitimson, N. (2021). Teaching death to undergraduates: exploring the student experience of discussing emotive topics in the university classroom. *Educational Review*, 73(4), 470–486.
- Pitten C., I. M., Markova, M., Kruschler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
- Plikuhn, M. (2018). *Courting Controversy and Allowing for Awkward: Strategies for Teaching Difficult Topics*. In *Learning from Each Other*, University of California Press.
- Richardson R., (2011), [Five Principles on Teaching about Controversial Issues](#).
- Sensoy, Ö., & DiAngelo, A. (2014). [Respect Differences? Challenging the Common Guidelines in Social Justice Education](#). *Democracy and Education*, 22(2).
- Sheppard, M., & Levy, S. A. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77(1), 193–203.
- Shokouhi, H., & Mohammadi, E. (2020). 'Can we talk about this?' Power, ideology and sensitive topics in an Iranian EAL setting. In *Rethinking Languages Education*. Routledge.
- Sincer, I., Severiens, S., & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and teacher education*, 78, 183–192.
- Sipes, J. B., Roberts, L. D., & Mullan, B. (2019). Voice-only Skype for use in researching sensitive topics: a research note. *Qualitative Research in Psychology*, 1–17.
- Sorcar, P., Strauber, B., Loyalka, P., Kumar, N., & Goldman, S. (2017, May). Sidestepping the elephant in the classroom: Using culturally localized technology to teach around taboos. In *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 2792–2804).
- Tepe, F.F. (2020). Researching Sensitive Topics: The Case of Sexism and Gender Discrimination at Turkish Universities. In *Macro and Micro-Level Issues Surrounding Women in the Workforce: Emerging Research and Opportunities* (pp. 236–261). IGI Global.
- The Center for Teaching and Faculty Development, San Francisco State University (n.d.). [Top ten tips for addressing sensitive topics and maintaining civility in the classroom](#).
- Uygun, K., & Arslan, I. E. (2020). Students' Opinions about Teaching of the Controversial Topics in the Social Studies Classes. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 335–344.

- Walters, A. S., & Hayes, D. M. (2007). Teaching about Sexuality: Balancing Contradictory Social Messages with Professional Standards. *American Journal of Sexuality Education*, 2(2), 27–49.
- Wansink, B., Akkerman, S., & Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history teaching. *Journal of curriculum studies*, 49(5), 640–662.
- Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I., & Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education*, 46(4), 495–527.
- Warren, L., & Bok Center, D. (2000). [Managing hot moments in the classroom](#).
- Zwiers, J., & Crawford, M. (2011). *Academic conversations: Classroom talk that fosters critical thinking and content understandings*. Stenhouse Publishers.

V češtině

- Agentura pro sociální začleňování (2019). [Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení](#).
- Amnesty International (2015). [Chce to více snahy – Etnická diskriminace romských dětí v českých školách](#). Amnesty International Publications.
- Amnesty International (2022). [LGBT+ v České republice](#).
- Balvín, J. (2005). *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin.
- Balon, J. (2014). Jak se privatizují ideje? Neoliberalní režim vědění a jeho přivlastnění postmoderního obrazu světa, *Sociologický časopis* 50, 5, 713–733.
- Barša, P. (2003). *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Beňová, K. (2007). [Analýza situace lesbické, gay, bisexuální a transgender menšiny v ČR](#). Praha: Úřad vlády ČR.
- Beránek, O. & Ostřanský, B., (ed.) (2016). *Stíny minaretů: islám a muslimové jako předmět českých veřejných polemik*. Praha: Academia.
- Brtnová Čepičková, I. (ed.) (2006). *Škola, žák a učitel v multikulturním prostředí*. Ústí nad Labem: PF UJEP.
- Černý, K., (ed.) (2015) *Nad Evropou půlměsíc*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- [České školy pod lupou: výzkum homofobie a transfobie na školách](#), 2016.
- Dvořáková, M., Pajpachová, V. (2019). Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů,” *Gramotnost, pragmatnost a vzdělávání*, 3, 1, 87–107.
- Gracová, B. (2019). Kánon „velkých“ Čechů a jeho role při formování národní identity mládeže prostřednictvím školní výuky dějepisu, *Studia Historica Gedanensia*, 10, 100–119.
- Gracová, B. Labischová, D. (2012). Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách, *Pedagogická orientace*, 22, 4, 516–543.
- Havlíček, J. (2018). Rámcové vzdělávací programy a paradigma světových náboženství, *Orbis Scholae*, 12(1), 51–67.
- Hejnal, O. (2012). Nacionalismus, multikulturalismus, sociální vyloučení a „sociálně nepřizpůsobiví“: Analýza dominantního politického diskursu v České republice (2006–2011), *Antropowebzin*, 2, 47–66.
- Hladík, J. (2010). Konstrukce a modely multikulturních kompetencí, *Pedagogická orientace*, 20, 4: 27–47.
- Holý, L. (2001). *Malý český člověk a skvělý český národ: národní identita a postkomunistická transformace společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.

- Horváthová, J. 2002, Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty, Praha: Člověk v tísni – Lidové noviny.
- Kaleja, M., 2013, Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě .
- Klíma, B. (1999). Tři malá zamyšlení nad otázkou výchovy k národnímu vědomí, In: Výchova k národnímu vědomí a národním hodnotám: sborník příspěvků z konference k 80. výročí vzniku samostatného státu. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 122–127.
- Kolářová, J., Babanová, A. (eds.) (2014). Volba povolání bez předsudků: metodika projektového dne pro základní školy. V Praze: Gender Studies.
- Kopeček, M. (2008). Historická paměť a liberální nacionalismus v Česku a střední Evropě po roce 1989, In A. Gjuríčová, M. Kopeček (eds.): Kapitoly z dějin české demokracie po roce 1989, Paseka, Praha – Litomyšl, 232–264.
- Květina, J., 2016, Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP, Pedagogika 66, 3, 312-329.
- Máčalová, J., 2014, Multikulturalismus ve školní praxi: náhled pedagogů, in: J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.), Nová sociálna edukácia človeka III, Prešov, 256–262.
- Mareš, M. (2015) Ne! Islámu: Protiislámská politika v České republice. Nakladatel: CDK.
- Moravcová, B., Roubínková, M. (2016). Hodnoty a postoje českých žáků ve vztahu k jinakosti. In J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.), Nová sociálna edukácia IV, Prešov.
- Moree, D. (2004). Identita a kultura ve vzdělávání, in: Nehyba, Jan a kol. Reflexe mezi lavicemi a katedrou. Brno: Masarykova univerzita, 57–64.
- Moree, D. (2019). [Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy.](#) Nadace OSF.
- MŠMT (2016). [Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce.](#)
- Najbert, J. (2014). Dějepisné narativy normalizace v učebnicích, in: P. Kopal (ed.): Film a dějiny 4: Normalizace, ÚSTR – Casablanca, Praha, 539–555.
- NÚV. (2019). [Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole statistické ukazatele, efektivní podpůrná opatření, potřeby a charakteristiky žáků se znevýhodněním, výsledky vzdělávání.](#)
- Ostřanský, B., (ed.) (2017). Islamofobie po česku: český odpor vůči islámu, jeho východiska, projevy, souvislosti, přesahy i paradoxy. Praha: Vyšehrad.
- PAQ Research. (2020). [Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů.](#)
- Preissová, A., Cichá, M., Gulová, L. (2012). Jinakost, předsudky, multikulturalismus: možnosti a limity multikulturní výchovy, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová, A., Šotola, J. (eds.) (2012). Metodika pro realizaci multikulturní výchovy formou zážitkové pedagogiky, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová, A., Švachová, I. (eds.) (2013). Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preissová Krejčí, A. (2016). Tolerantní nebo xenofobní společnost? Filozoficko-pedagogické aspekty multikulturního vzdělávání. In: J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin (eds.). Nová sociálna edukácia IV, Prešov.
- Preissová Krejčí, A., Máčalová, J. (2014). Limity českého pojetí multikulturní výchovy. Sociální pedagogika, 2, 2, 62–72.
- Petrusek, M., (2007). Vychováváme člověka vzdělaného nebo informovaného? Současné vzdělávací systémy v čase postmodernity. Sdělení přednesené na konferenci Jan Amos Komenský – 350 let od vydání Opera Didactica Omnia, Praha.

- [Prosazování genderové rovnosti](#), 2022.
- Renzetti, C. M., Curran, D. J. (2005). Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum.
- [Strategie rovnosti žen a mužů na léta 2021–2030](#). Praha: Úřad vlády ČR.
- Skálová, H. (ed.). (2008). [Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém](#). Gender Studies.
- Smetáčková, I., Braun, R. (2009). [Homofobie v žákovských kolektivech](#). Praha, Úřad vlády ČR.
- Smetáčková, I. (ed.) (2006). [Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele](#). Praha: Open Society Fund.
- Smetáčková, I. (2006). Škola posiluje nerovnost pohlaví, ale nemusí tak být. In Rodina a škola, 4/2006, Praha: Portál.
- Šabatová, A. (2019). [Být LGBT+ v Česku: Zkušenosti LGBT+ lidí s předsudky, diskriminací, obtěžováním a násilím z nenávisti](#). Brno: Veřejný ochránce práv.
- Šišková, T. (2008). Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi. Praha: Portál.
- Štech, S. (2011). Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. Pedagogika 57, 4, 326–337.
- Štěrba, R. (2017). K regionální identitě a jejímu zastoupení v kurikulu ZŠ. In B. Malík (ed.). Formovanie identity v čase a priestore. Bratislava: Univerzita Komenského, 384–395.
- Tichá, M. (2007). [Multikulturní výchova a výchova k evropanství](#). Praha: Metodický portál RVP.
- Tollarová, B., Hradečná, M., Špírková, A. (2013). Jsme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasismu. Praha: Portál.
- Tomášek, M. (2012). Formování nebo formátování historie? Historie prostřednictvím kolektivní paměti a její formování, in: K. Jirková, A. Čermák (ed.), Formování historie. Interpretace dějin z pohledu různých států, Praha: Akademie výtvarných umění – Ausdruck Books, 32–43.
- Tomášek, M., Šubrt, J. (2014.) Jak se vyrovnáváme s naší minulostí? České a československé nedávné dějiny prizmatem teorie kolektivní paměti a kvalitativní metodologie (focus groups), Sociológia, 46, č. 1, 88–115.
- Valdřová, J. – Smetáčková, I., Knotková-Čapková, B. 2004. Příručka k posuzování genderové korektnosti učebnic. www.eamos.cz/gender
- Vláda ČR. (2019). [Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2020](#).
- Zormanová, L. (2011). [Gender ve vzdělávání dětí a mládeže](#). Národní pedagogický institut.
- Zormanová, L. (2013). [Aktivity na téma gender a genderové stereotypy](#).

V estonštině

- Altnurme, L. (2018). "Religiooni individualiseerumine 21. sajandil". I: Eesti kiriku ja religiooni lugu. Riho Altnurme (eds.). Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Ehala, M. (2018). Identiteedimärgid. Ühtekuuluvuse anatoomia, Kallavere: Kunnimees.
- Ehala, M. (2003). [Identiteedikasvatus ja keelehoid ehk Miks peaks eesti kool arendama eesti identiteeti](#). Oma Keel, (2).
- Ehala, M. (2019). [Mitmikidentiteedi ja ühtekuuluvuse võimalused ja väljakutsed Festis](#). RITA-RÄNNE teema kokkuvõte nr 7.
- Kaldur, K. (2017) Uussisserändajate kohanemine Eestis integratsiooni monitooringu andmete põhjal. Riigikogu toimetised 36, 117–136.
- Nahkur, O., Ainsaar, M., Maasing, H., Roots, A. (2020). Etnilise konflikti riski indeks. Rände-RITA projekti toimetis.

- Nummert, M., Mihkelsoo, I., Jürimäe, M. (2018). Avatud algus: valik retsepte mitmekultuurilise lasteaia kujundamiseks. Tartu: Eesti Pagulasabi.
- Remmel, A. (2019). Religiooni uurimisest ilmalikus ühiskonnas. Usuteaduslik Ajakiri, 3, 95–126
- Schihalejev Olga (2020). [Usualasest haridusest Eesti koolides aastal 2020](#). 19th April,
- Schihalejev, Olga (2017). Koostöö ja head suhted. Margit Sutrop, Helen Toming, Tiia Kõnnussaar, Tiia Kõnnussaar, Liisi Veski, Helen Toming, Mari-Liisa Parder (Toim.). Hea kooli käsiraamat (55–81). Tartu: Taru Ülikooli eetikakeskus.
- Tagasivaade minevikku (2000). Tagasivaade minevikku – erinevad vaatenurgad: otsingud, versioonid, ideed: ajalooõpetaja käsiraamat. Riia: Zvaigzne ABC.
- Tamm, M., Raud, R., Ehala, M., & Vetik, R. (2018, juuni). [Mitmekultuurilise Eesti ühiskonna ja lõimumise kontseptuaalsed alused](#). Teema kokkuvõte nr 2. University of Tallinn, University of Tartu, RITA-RÄNNE.
- Tammaru, T., Kallas, K., & Eamets, R. (2017). [Põhisõnumid. Eesti rändeajastul](#). Tiit Tammaru (Toim), Eesti inimarengu aruanne 2016/2017. Eesti rändeajastul. Tallinn: Eesti Koostöö Kogu.
- Vetik, R. (2018). Riigirahva identiteet eestlaste ja eestivenelaste seas. Acta Politica Estica, (8), 85–104.

V madarštině

- Baracsi, Á. (2016.) „Konfliktusmegoldó stratégiák a pedagógus munkájában”. Perspectives of Teacher Training in the 21st Century, pp. 163–169.
- Benoit, F. (2011). [A vitatott témák oktatása a francia iskolában: a pedagógia és a kollektív emlékezet kihívásai](#). Történelemtanítás 2(2).
- [Európa a történelemtanulásban és -tanításban](#) (2009). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Forrás-Biró, A. (ed.) (2016). [A holokaust téma iskolai oktatása: helyzetelemzés és képzésfejlesztés 2016](#).
- [Nemek közötti egyenlőség pedagógiája a gyakorlatban](#), 2020.
- [Oktatás és polarizációkezelés](#) (2017). In RAN Polarizációkezelési Kézikönyv (Ran Polarization Handbook).
- [Oktatással az antiszemizmussal szemben](#) (2019). UNESCO.
- [Radikalizmusprevenção oktatási csomag](#) (2016). Political Capital.
- [Tanuljunk meg egyet nem érteni. Tanári kézikönyv](#) (2021).
- [Vitatott témák tanítása](#) (2018). Oktatási Hivatal.

V polštině

- Abramowicz M. (ed.) (2011). [Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce](#). Raport z badań, TEA, Warszawa.
- Branka M., Cieślukowska D., (red.) (2010). [Edukacja antydyskryminacyjna, Podręcznik trenerski](#), Kraków.
- Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak A. (ed.) (2016), [Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport](#). Tom 1-3, Fundacja Feminoteka, Warszawa.
- Chustecka M., Kielak E., Rawłuszko M. (ed.) (2016). [Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami](#). Raport z badań, TEA, Warszawa.
- Chmura-Rutkowska, I., & Kowalska-Andrzejewska, J. (2020). [Akademia Równości i Różnorodności](#).

- [Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe](#) (2011). Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Górak-Sosnowska, K. & U. Markowska-Manista (2010). Swój, Inny, Obcy. Wizerunek Arabów i Afrykanów w Polsce. In: D. Pietrzyk-Reeves & M. Kułakowska (eds.). *Studia nad wielokulturowością*. Kraków: Księgarnia Akademicka, pp. 457–471.
- Grzybowski, P. P. (2020). *Lektury dla dzieci do edukacji antydyskryminacyjnej, międzykulturowej i równościowej* (przewodnik bibliograficzny). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Grzybowski, P. P. (2020). *Akademia i „reszta świata”. O wyzwaniach dla środowiska pedagogów wobec kryzysu edukacji antydyskryminacyjnej, równościowej i międzykulturowej w Polsce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- [Kompas – Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą](#) (2015). Rada Europy.
- Muszyńska J., Danielewicz W., Bajkowski T. (ed.) (2013). *Kompetencje międzykulturowej jako kapitał społeczności wielokulturowych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- [Równe traktowanie w szkole. Checklista dla szkół wielokulturowych](#) (2016). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- [Szkolny Kodeks Równego Traktowania](#) (2016). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa.
- Świerszcz J. (red.) (2012). [Lekcja Równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole](#), Kampania Przeciwko Homofobii, Warszawa.
- Teutsch A. (ed.) (2010). [Kalendarium Praw Człowieka – edukacja i działanie](#), Fundacja Autonomia, Kraków.
- Wołosik A. (2010). [Edukacja do równości, czy trening uległości?](#), Stowarzyszenie „W stronę dziewcząt”, Warszawa.

