

Úloha výchovy k občanství v základním vzdělávání očima „občankářů“

The Role of Education to Citizenship in Primary Education by View of „Civics Teachers“

Michaela Dvořáková, Veronika Pajpachová

Abstrakt: Více případová studie se zaměřuje na učitelovo pojetí předmětu vyjádřené skrze představu dobrého občana, cíle výchovy k občanství a odpovídající postupy ve výuce u čtyř vyučujících. Východiskem studie byla analýza portfolií učitelů z projektu Společenství praxe, zpracovány byly výstupy dílčích fází projektu a výpovědi učitelů v hloubkových rozhovorech. Pojetí cílů bylo komparováno s charakteristikami ideových zaměření výchovy k občanství a byla zjištěna podobnost pojetí učitelů s liberální ideologií občanského vzdělávání. Ve všech zkoumaných případech se jako nejdůležitější cíl předmětu ukázala podpora aktivního demokratického občanství.

Klíčová slova: Občanská výchova, subjektivní teorie učitele, CivID ideové zaměření výchovy k občanství

Abstract: Multi case study is focused on ways in which four civics teachers conceptualized and framed their assumptions, goals and appropriate teaching methodology. Central research question was framed as: how four civics teachers conceptualize notions of good citizenship in relation to their teaching? Outputs of project Community practice and interviews in which the teachers presented their perceptions of good citizenship were analysed. The ways in which such notions manifest in their teaching were explored and compared. Teachers' conceptualizations were compared with descriptives of civic education ideology. The outcomes showed great agreement teachers conceptualizations with liberal education ideology. Promoting active democratic citizenship was identified as typical most important goal of civics.

Key words: Civic education, subjective teacher's theory, CivID civic education ideology

Úvod

Na přelomu tisíciletí se ozývaly vážně míněné názory, že s koncem studené války nastává období trvalé vlády liberální demokracie a mírového soužití. S tím ruku v ruce mohla jít představa, že největší výzvy pro školu leží v oblasti přípravy odborníků pro dynamicky se měnící trh práce. Stále ještě se setkáváme se snahou podřídit vzdělávací systém jednostranně ekonomickým potřebám. V současnosti ale pozorujeme ve společnosti novou vlnu zájmu o společenskovední předměty, a zejména občanskou výchovu, její kurikulum i výuku. Tento zájem nejspíš souvisí s migrací, terorismem a reakcemi různých skupin obyvatel na tyto a další jevy související s globalizací, vzestupem populistických a autoritativních politiků aj. To vše je právem vnímáno jako ohrožení demokratického směřování rozvinutých zemí. Samozřejmě zde hrozí druhý extrém – že se škola a zejména předmět občanská výchova místo ekonomických účelů podřídí politickým, nacionalistickým nebo bezpečnostním cílům (Winter & Mills, 2018). Škola obecně a didaktika sociálních věd musí znovu promýšlet své cíle, aby se náš svět nestal buď jen zónou volného obchodu, anebo naopak, aby se opět nerozpadl do zneprátených komunit vedených autoritářskými vůdci, aby si udržel své tradiční hodnoty a dostál také novým požadavkům (Dvořák, Holec, & Dvořáková, 2018). Protože těžištěm našeho působení je oborově didaktic-

ká přípravu učitelů společenských věd, považujeme za důležité zabývat se otázkou připravenosti učitelů na popsanou situaci a podrobněji zkoumat oborově didaktické aspekty této připravenosti. Spolu s rozvíjením přístupů pedagogického konstruktivismu dochází ke zpochybnění přímočaré závislosti mezi znalostmi a dovednostmi získanými během učitelské přípravy a praktickým působením učitele (Švec, 1995). Pedagogický konstruktivismus nabízí diferencovanější pohled na proměnné procesu vyučování, jak ze strany žáka, tak ze strany učitele. Zjišťování proměnných na straně žáka, a to konkrétně porozumění v oblasti společenských věd, se kterými žák do procesu vyučování vstupuje a v jeho průběhu jej transformuje, je proto vhodné doplnit studiem pojetí druhého z aktérů procesu vyučování, a to pojetí cílů, obsahů a procesů výuky, se kterými k vyučování přistupuje učitel konkrétně v předmětu výchova k občanství na druhém stupni základní školy. Zkoumání učitelových pojetí konkrétně v předmětu výchova k občanství považujeme za smysluplné zejména kvůli specifikům předmětu, ve kterém přesvědčení a očekávání učitele hrají významnou roli.

Teoretická východiska

Nejprve stručně shrneme, jak a proč se koncepty učitelova pojetí výuky a učitelových implicitních teorií pracuje obecně, a pak se zaměříme na teoretické přístupy a empirická zjištění, jež se konkré-

ně týkají učitelů občanské výchovy nebo obdobných předmětů (např. *social studies* v některých anglofonních zemích).

Učitelovo pojetí výuky

Příprava učitelů dlouhodobě vychází z předpokladu, že hlavní podmínkou účinné pedagogické práce učitele jsou odborné a pedagogické znalosti, dovednosti a zkušenosti (Švec, 1995). Pedagogický konstruktivismus zaměřil pozornost na aktéry procesů učení a vyučování. Učitelovo pojetí výuky (dále UPV) se stává předmětem výzkumu v devadesátých letech minulého století (Mareš et al., 1996; Janík, 2005b).

Mareš (1990, 1991) charakterizuje UPV jako vnitřní obtížně dostupnou proměnnou, která plní funkci strategie myšlení a jednání učitele. Je východiskem jak jeho uvažování a plánování, tak jednání ve výuce i při hodnocení jejích výsledků. UPV zahrnuje nejen učitelovy poznatky, ale také jeho přesvědčení a očekávání, názory a emoce. Švec (2005) poukazuje na to, že pojetí výuky, které si učitelé vytváří již během pregraduální přípravy, působí jako filtr, ovlivňuje, které poznatky budou akceptovány a integrovány do vědomostní a dovednostní struktury učitele, je tedy základem učitelových pedagogických znalostí. Domníváme se, že při zkoumání pojetí výuky má u studentů učitelství také význam ptát se po vlastních zkušenostech učitelů v roli žáka a dalších vlivech, kterými se zabývá Henderson (1996). Švec ve svém

výzkumu pojetí výuky u studentů učitelství poukazuje na to, že přestože se UPV utváří již během studia učitelství, promítá se i dále do jednání učitelů, pod vlivem zkušeností se ale vyvíjí a mění. Zkoumání UPV u studentů učitelství Švec zdůvodňuje možností využít je jako východiska v učitelské přípravě. Vzhledem k tomu, že cílem zkoumání je poodhalení vnitřního světa učitele včetně jeho uvažování o realitě, doporučuje využívat různé projektivní techniky, při kterých jsou učitelé předkládány situace, na které reaguje a promítá do jejich řešení a hodnocení své představy, zkušenosti, přesvědčení a očekávání. Švec (1995) vytvořil dotazník učitelova pojetí, ve kterém používá techniky doplňování vět, navrhuje využití i dalších projektivních a seberefektivních technik na základě deníků pořízených bezprostředně po výuce, případně videozáznamů.

Vztah učitelova myšlení a praktického jednání tyto výzkumy ale nezahrnují. Janík (2005a) specifikuje učitelovo pojetí výuky jako pojem reprezentující postojovou složku myšlení učitele. Klasickou typologii praktického jednání učitelů nabízí Fenstermacher a Soltis (2008), kteří prezentují postup reflexe učitelské profese skrze tři odlišné, ale přitom účinné způsoby vyučování. Tento nástroj bývá využíván v přípravě i dalším vzdělávání učitelů, podobně jako naše studie směřuje k reflexi skrze otázky po hlavním cíli učitelského působení, ale v obecné rovině. Starší typologii, která zohledňuje uvažování, jednání i způsob práce s kuri-

kulem nabízí Henderson (1996), který představuje Zeichner-Listonův systém mapování ideologického zakotvení práce učitele. Velkou pozornost věnuje tomu, jak je učitelovo pedagogické uvažování a jednání ovlivněno tím, v jaké rodině a komunitě vyrůstal, a vede učitele k reflexi této jeho zakotvenosti. Zdůrazňuje jako potenciálně náročnou situaci, kdy má učitel pracovat se žáky, kteří pocházejí z výrazně odlišného prostředí než učitel. Protože je poměrně častá situace, kdy se učiteli stávají mladí lidé pocházející ze střední třídy, mohou mít např. problém, když nereflektovaně předpokládají u žáků z jiného sociokulturního prostředí stejné hodnoty a zkušenosti, jaké mají sami.

Vzhledem k potřebě českého pedagogického výzkumu zahrnout do zkoumání učitelových pojetí také realitu vyučování dochází k posunu výzkumného zájmu od učitelových pojetí k subjektivním teoriím učitelů.

Subjektivní teorie učitele

Subjektivní teorie učitelů (dále STU) jsou definovány jako ustálené implicitní konstrukty učitelovy mysli projevující se ve výukových situacích, a to s různou intenzitou. Podobně jako „skutečné vědecké“ teorie mají potenciál vysvětlovat či predikovat edukační realitu (Dann, 1994 citováno dle Janík, 2005a). Utvářejí se v individuálním psychickém procesu na základě praktických zkušeností a organizují poznání do struktur podobných

vědeckým teoriím. Ve vztahu učitelů k vědeckým teoriím se podle Janíka často odráží postoj, že se jedná o teorie přinesené zvenku z „druhé ruky“. Učitelé disponují vnitřními teoriemi, které si vytvořili sami na základě vlastních zkušeností. Atribut subjektivní zdůrazňuje tuto individuálnost poznání (Janík, 2005a). Oba typy teorií se ale v průběhu praxe mohou prolínat a slévat. Důvodem, proč se STU zabývat, je snaha popsat a uspokojivě vysvětlit učitelovo každodenní jednání a samozřejmě také hledání možností, jak je úspěšněji proměňovat (Janík, 2005a).

Ve výzkumu subjektivních teorií je tedy za klíčovou považována otázka, zda a do jaké míry STU řídí jednání. Výzkumná metodologie rozlišuje dvě fáze diagnostikování, v první jde o uchopení vnitřního pohledu zkoumané osoby, tato fáze je uzavřena komunikativní validací, druhá fáze ověřuje, zda rekonstruované subjektivní teorie vedou jednání a jak (Koubek & Janík, 2015). Koubek (2018) prezentuje výzkum STU, jehož předmětem je jednání učitelů výchovy k občanství v souvislosti jejich myšlení. K rekonstrukci STU využívá techniky strukturování konceptů.

Výzkumy pojetí učitelů občanské výchovy

Zkoumání pojetí výchovy k občanství učiteli a souvislost mezi pojetími a (učiteli uváděnými) výukovými přístupy má tradici v zahraničí a to jak kvantitativními,

Tabulka 1. Vztah mezi zastávanou ideologií občanské výchovy a preferovaného výukového přístupu učitele (zdroj: Knowles & Castro, 2019)

Témata	Názor
Konzervativní	
Patriotismus, loajalita, občanské povinnosti	4,25
Úcta k národní historii a kulturnímu dědictví	4,23
Hodnoty otců zakladatelů jako pevný základ státu	4,19
Všichni lidé mohou být ve společnosti úspěšní díky tvrdé práci	3,92
Liberální	
Projevit před volbami vlastní názor je důležité	4,51
Důraz na to, jak studenti myslí, místo toho, co si myslí	4,42
Lidé mohou zkvalitnit svůj život, když se zapojí do demokratického procesu	4,29
Porozumění tomu, že Spojené státy jsou multikulturním státem	4,28
Schopnost spolupracovat a vyjednávat s druhými	4,26
Význam participace v různorodé společnosti	4,26
Kritická	
Sociální problémy z lokální i globální perspektivy	4,02
Historické příčiny moderních nerovností	4,02
Příčiny nerovností v rámci komunit, států a světa	3,80
Kořeny nerovností ve společnosti	3,74
Diskriminace na základě identity v každodenním životě	3,72

tak kvalitativními postupy. Zdůvodněným výzkumného zájmu o pojetí výchovy k občanství u učitelů a zároveň jeho předpokladem je představa, že přesvědčení učitele ovlivňuje jak výběr obsahu učiva (práci s kurikulem), tak průběh vyučování. Zájem výzkumníků se nejčastěji zaměřoval na pojetí občanství, ke kterému učitel ve své práci směřuje. Knowles (2019) nabízí přehled nejvýznamnějších výzkumů za posledních 20

let a shrnuje jejich výsledky takto: 65 % učitelů společenských věd vnímá dobrého občana jako osobně odpovědného občana, v porovnání s 25 % učitelů, kteří akcentují participativní občanství a 4 % učitelů, kteří jako charakteristiku dobrého občana uvádějí úsilí o spravedlnost ve společnosti.

Knowles a Castro (2019) v kvantitativním šetření zjišťovali vztah mezi zastávanou ideologií občanské výchovy a tím,

Tabulka 2. Data z šetření ICCS 2009 prostřednictvím analýzy latentních tříd přesvědčení učitelů dvanácti zemí o cílech občanského vzdělávání - relativní četnost

Cíl	Průměr (%)	CZE
Podpora kritického a nezávislého myšlení	59,55	45 %
Rozvíjení znalostí o občanských právech a povinnostech	54,75	57 %
Podpora úcty k životnímu prostředí a jeho ochrany	41,28	37 %
Rozvíjení dovedností a kompetencí v řešení konfliktů	37,26	44 %
Podpora poznávání sociálních, politických a občanských institucí	34,02	36 %
Rozvoj schopnosti bránit vlastní názor	18,66	36 %
Podpora participace studentů na životě školy	18,60	9 %
Podpora participace studentů na životě místní komunity	17,43	19 %
Rozvíjení efektivních strategií v boji proti rasismu a xenofobii	11,88	12 %
Příprava studentů na budoucí politickou participaci	5,70	2 %

Zdroj: Reichert, F. & Torney-Purta, J. (2019).

jaký výukový přístup daný učitel preferuje. Kvantitativní studie na vzorku 735 učitelů výchovy k občanství sekundární školy sledovala propojení mezi ideovým zaměřením výchovy k občanství (CivID), které učitelé vyjadřovali, a jimi uváděnými výukovými postupy. Analýzy dat ukázaly přesvědčení učitelů v návaznosti na konzervativní, liberální a kritické teorie výchovy k občanství stejně jako preferenci určitých výukových strategií. Výsledky naznačují, že výraznější podpora určité ideologie u učitelů koreluje s určitou výukovou strategií. Vzdělávání podporující konzervativní ideologii většinou pozitivně hodnotí práci s textem, zatímco učitelé s liberálním pojetím předmětu mají k této formě vyučování spíše skeptický postoj. Kriticky zaměřená výcho-

va k občanství vyjadřuje pozitivní vztah k využívání výsledků výzkumných zjištění a spolupráci mezi žáky. Zjištění navíc poukazují na rozdíly mezi preferovanými výukovými postupy a CivID na základě vnějších charakteristik jako je gender učitele, stupeň, kde se výuka realizuje, typ školního prostředí a různě vyjádřené socioekonomické charakteristiky žáků. (Knowles & Castro, 2019).

Stejnou typologii použil Knowles ve výzkumu CivID u učitelů primární školy. Tabulka představuje témata, která reprezentují ideový přístup a průměrné vyjádření souhlasu – nesouhlasu se zařazením témat do výchovy k občanství podle Likertovy škály s vyjádřením 0 výrazně nesouhlasím – 5 výrazně souhlasím. Otázka zněla: „Vyjádřete, jak moc sou-

hlasíte nebo nesouhlasíte s tím, že dobré občanské vzdělávání má zahrnovat...“.

Knowles upozorňuje, že učitelé mohou z hlediska ideologie vyjadřovat i protichůdné názory a přístupy k vyučování, a to v návaznosti na obsah předmětu – kurzu, školní kontext i názory studentů.

Reichert a Torney-Purta (2019) zkoumali na datech z šetření ICCS 2009 prostřednictvím analýzy latentních tříd přesvědčení učitelů dvanácti zemí o cílech občanského vzdělávání. Učitelé měli k dispozici 10 cílů výchovy k občanství, ze kterých mohli vybrat více než tři nejdůležitější. Tabulka 2 uvádí relativní četnost výběru každého z deseti cílů, seřazených od nejčastěji zvolených po nejméně často vybrané, v posledním sloupci prezentuje data získaná z České republiky.

Ze zpracování těchto dat Reichert a Torney-Purta (2019) získali tři odlišné profily učitelských přesvědčení, které souvisí s charakteristikami učitelů a s národními indikátory demokratického vývoje.

- Vyučování pro svědomitou participaci ve škole a hledání konsenzu.
- Vyučování pro znalosti a porozumění a zapojení se do života komunity.
- Vyučování pro nezávislé myšlení a toleranci.

Autoři se domnívají, že tyto profily jsou užitečnější než zkoumání jednotlivých dílčích přesvědčení. Napříč státy učitelé preferují podporu participace žáků v rámci školy nebo místní komu-

nity před zdůrazňováním jejich budoucí politické participace. Důraz na předávání poznatků byl výraznější v západní Evropě a Hong Kongu. Severské státy se zaměřují více na podporu samostatného uvažování a toleranci. Obecně schopnost kritického a nezávislého uvažování byla jako cíl výchovy k občanství akcentována ve všech státech kromě Koreje

Cohen (2017) provedl v Izraeli výzkum podobný této studii, když zkoumal přístupy tří učitelů k výuce OV a kontextové faktory v izraelském školství. Studie se zaměřovala na způsob, jakým učitelé konceptualizovali představu dobrého občana při práci s obsahem učiva a jak se toto pojetí manifestovalo v plánovaných vyučovacích postupech. Hlavní zjištění nepřináší žádnou novou typologii přístupů učitele, ale poukazuje na to, že obsahové zaměření i způsob výuky byly ovlivněny tím, jak učitelé vnímali sociální realitu života svých studentů. Cohenova studie obohatila dříve uváděné závěry, že klíčovým faktorem v pojetí a postupu výchovy k občanství je učitelovo pojetí, a to směrem k realitě výuky, kde učitelovo ideové přesvědčení reaguje na specifický kontext, zejména na sociální zázemí studentů. Učitelé podle Cohena (2017) vidí svou roli ve facilitaci určitých aspektů dobrého občanství, které podle učitelů odpovídají situaci jejich studentů. V tomto smyslu si učitelé přejí připravit studenty na interakci se sociální a politickou realitou a podpořit je, aby se „dobrymi“ občany stali v daných podmínkách.

Výběr případů a metody výzkumu

Zapojení do projektu Společenství praxe nám umožnilo dlouhodobou spolupráci s učiteli výchovy k občanství, kteří byli motivováni ke vzájemnému sdílení vlastních zkušeností, poskytování a ověřování postupů ve vyučování. V průběhu projektu si učitelé vedli portfolio, ve kterém tento postup reflektovali. Ze záznamů v portfoliích ve své sondě do pojetí výchovy k občanství vycházíme, analýzu učitelských portfolií doplňujeme částečně strukturovanými rozhovory s učiteli a zúčastněným pozorováním.

Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Obecným cílem výzkumu bylo prozkoumat, jak vybraní učitelé uvažují o své práci ve výchově k občanství na 2. stupni. V čem vidí hlavní přínos výchovy k občanství pro žáky, o co usilují, a jaké nároky to na ně klade. Tato otázka byla rozdělena na dílčí podotázky:

- A) jaké je subjektivní pojetí cílů učitelů výchovy k občanství;
- B) jaké výukové postupy považují za vhodné pro výchovu k občanství;
- C) co jim výchova k občanství přináší.

Výzkumný design

Vzhledem k podmínkám a možnostem našeho setkávání s učiteli jsme volili případovou studii. Podle Stakeovy typologie (Mareš, 2015) se jedná o studii instrumentální, zaměřenou na prozkoumání určitého jevu, pro který hledáme případy,

kteří jej reprezentují. Základem přístupu je sběr dat vztahujících se k objektu výzkumu ze širšího spektra zdrojů, pomocí různých metod (Yin, 2014). Kvůli možnosti srovnání a kontrastování jsme volili studii vícepřípadovou. Z hlediska výstupů se jedná o studii explorační (Yin, 2014), ve které je cílem případ prozkoumat a skrze různé pozice proměnných zkoumaný jev popsat. Možnost hledat vysvětlení kauzálních vztahů nám komplikuje málo zřetelná hranice mezi zkoumaným jevem a kontextem, předpokládáme, že to by mohlo být předmětem dalšího zkoumání.

Případy a jejich výběr

Jednotlivými případy pro nás jsou subjektivní pojetí cílů učitelů výchovy k občanství a způsoby, jak učitelé o jejich naplnění uvažují.

Podmínkou pro výběr případů bylo, aby učitelé, jejichž pojetí budeme zkoumat, byli pro tento předmět aprobovaní a aby výchově k občanství přisuzovali důležitost. Učitele jsme vybírali během práce občanského a společenskovedního modulu projektu Společenství praxe. V rámci projektu se oborová didaktika a pracovníci pedagogicko-psychologického základu čtyř pedagogických fakult dva roky pravidelně scházeli s učiteli z území celé České republiky. Jednalo se o pedagogické fakulty TU Liberec, JU České Budějovice, MU v Brně a UK v Praze, každá fakulta přizvala ke spolupráci určitý počet učitelů, dohromady bylo za občanský a společenskovední

Tabulka 3. Přehled vybraných učitelů, základní data -anonymizováno

Učitel/ka a škola	Lokalita školy	Délka praxe	Další funkce učitele
Marta, ZŠ Podhůří	malé město 1,2 tisíce obyvatel	5 let	koordinátorka práce školního parlamentu
Jiří, ZŠ Pohraničí	malé město 2 tisíce obyvatel	4 roky	instruktor volnočasových aktivit
Vladka, Osmileté gymnázium	historické centrum krajského města	5 let	metodik prevence
Slávka ZŠ Secesní	okrajová část krajského města	20 let	výchovná poradkyně

základ v projektu zapojeno 28 učitelů. Domníváme se, že sama ochota podílet se na projektu a zavázat se k vypracování výstupů může být považována za indikátor hlubšího zájmu učitele o předmět.

Učitelé si vybírali 3 témata, kterými se během jednotlivých setkání zabývali. V první fázi projektu byla činnost zaměřena na práci s kurikulem. Učitelé analyzovali a hodnotili pojetí svých témat ve školním vzdělávacím programu. Na základě práce s kurikulem a z ní vyplývajících doporučených úprav ŠVP jsme učinili předvýběr učitelů pro případovou studii.

V druhé fázi byla pozornost zaměřena na výuku. Učitelé ve skupinách prezentovali výukové postupy, které v rámci práce s vybranými tématy používají. Část učitelů nabízela kolegům ukázky své práce nebo je zapojovala do aktivit. Během všech setkání se rozvinula diskuse nad možnostmi a problémy realizace postupů. V rámci evaluací setkání tuto část učitelé hodnotili jako nejvíce přínosnou. Oboroví didaktici se těchto setkání účastnili a do diskusí se zapojovali. Uči-

telé obsah svých vstupů a další kroky v rozvoji nových postupů zaznamenávali do portfolií. Na základě pozorování účastníků při sdílení zkušeností jsme se rozhodli podrobněji prozkoumat pojetí čtyř učitelů.

Preferovali jsme učitele, kteří se aktivně zapojovali do diskusí, refleктоvali své úvahy při plánování výuky a jejich způsob zpracování podkladů do portfolií indikoval hlubší zájem o předmět a odvahu hledat nové způsoby práce. Dalším kritériem výběru byla rozdílnost zkušeností, vybrali jsme případy, které byly kontrastní z hlediska délky praxe, typu a umístění školy, voličských preferencí v oblasti, preferovaných cílů a postupů ve vyučování.

Metody a postupy sběru dat

Vhodnost použití metod sběru dat byla analyzována s ohledem na výzkumnou otázku a charakteristiku případu. Data byla získána kombinací různých postupů, nejprve byly přepsány rozhovory, v některých případech byly použity písemné odpovědi aktérů na otevřené otázky.

Otázky položené v rozhovoru vycházely z výše uvedených zahraničních výzkumů pojetí správného občana a žádoucí výchovy k občanství. Níže jsou uvedeny otázky, které tvořily strukturu rozhovoru. Byly dále doplňovány upřesňujícími dotazy.

- Co vy sami za sebe považujete za nejdůležitější cíle výchovy k občanství?
- Jaký má být podle vašeho přesvědčení občan, ke kterému ve výuce směřujete?
- Jaké postupy považujete na základě vlastní zkušenosti za neúčinnější?
- Od jakých didaktických postupů jste ustoupili a proč?
- Co máte na práci učitele občanské výchovy rádi?
- Co považujete na práci učitele OV za nejobtížnější?
- Na jaké situace musí být podle vás učitel OV připraven?

Analýza dat

Podle Yina (2014) jsme zvažili, že není možné zvolit konkrétní teoreticko-metodologický postup analýzy dat, proto jsme popsali jednotlivé zkoumané případy a ze získaných dat jsme vyvodili podrobnější výzkumné otázky, které směřovaly další analýzu dat.

V první fázi probíhalo otevřené kódování. Z odpovědí byly postupem otevřeného kódování získávány kategorie, s jejichž využitím byla analyzována portfolia učitelů, zejména dílčí úlohy řešené v průběhu projektu. Paralelně s tímto

postupem probíhala zúčastněná pozorování prezentací osvědčených postupů učitelů a následných diskusí se vzájemným sdílením učitelů. Významným zdrojem dat byla učitelů zaznamenaná hodnocení vlastních výukových postupů a pilotáží nových postupů zaměřených na témata řešená v projektu. Pro lepší orientaci uvádíme témata, na kterých pracovali námi vybraní učitelé: 1. Aktivní občanství a politická gramotnost, 2. Finanční a právní gramotnost, 3. Multikulturní výchova a fenomén migrace, 4. Mezináboženský dialog a náboženský fundamentalismus, 6. Masová kultura, komunikace a mediální gramotnost. Tato hodnocení obohacovala a doplňovala výpovědi o cílech, obsahu i preferovaných postupech učitelů.

Na základě otevřeného kódování záznamů rozhovorů jsme se zaměřili na kategorie: akcentovaný cíl OV, charakteristiky občana, které jsou žádoucí, preferované postupy práce v hodinách, požadavky na učitele OV. Uvnitř jednoho datového zdroje jsme s využitím techniky konstantní komparace hledali podobnosti a rozdíly (Švaříček & Šedová, 2007). Pokračovali jsme porovnáváním dalších datových zdrojů vztahených k témuž aktérovi: návrhu, pilotáže a reflexe aktivit k vybranému tématu ve výchově k občanství a zúčastněného pozorování.

Postupem porovnávání výpovědí různých datových zdrojů u jednoho aktéra jsme usilovali o konzistenci jednotlivých případů. Analytický popis případů prošel účastnickou validizací. V další fázi

jsme případy porovnávali mezi sebou, identifikovali jsme proměnné, které jsme navzájem kontrastovali. K fázi rozpoznávání podmínek, které vedou ke vzniku různých typů případů jsme v rámci této studie nepřistoupili. Domníváme se, že k tomuto kroku by bylo nutné systematictěji získávat informace o podmínkách škol, socioekonomických charakteristikách žáků a profesním vývoji učitelů.

Výsledky a jejich interpretace

Výsledky získané všemi použitými technikami prezentujeme a interpretujeme dohromady, abychom mohli studovaný případ vyložit jako integrovaný systém. V úvodu každého případu je uvedena parafráze, ve které jsou shrnuta specifika výpovědi učitele.

Učitelka Marta – ZŠ Podhůří

Shrnutí případu: *K utváření vlastních postojů je nutné mít znalosti, orientovat se v domácích i zahraničních událostech, rozumět jejich souvislostem.*

V představení svého pojetí výchovy k občanství vyučující zdůvodňuje důraz na znalosti „...cesta k aktivnímu občanství vede přes politickou gramotnost, která se neobejde bez faktografických údajů. Stejně tak můžeme mluvit o utváření postojů a hodnot, ale bez informací a širších souvislostí nemůžeme mluvit o utváření, ale pouze o přebírání.“ Z tohoto předpokladu jsou vyvozovány nároky na připravenost učitele, který musí mít neustálý přehled o dění na domácí půdě, i ve světě. Nemůže si dovolit „vynechat sledování

zpráv ani 1 týden“. Za největší výzvu ve svém pedagogickém působení považuje práci s předsudky a dezinformacemi.

„Učitel musí být připraven na různé emotivní reakce a předsudky z rodin a také na dezinformace. Nejtěžší je přimět některé žáky k tomu, aby nad předsudky (někdy snad až dogmaty), které si přinášejí z rodin, kriticky uvažovali,“ Z této snahy vychází návrh a pilotáž vyučovací aktivity na téma Arabové a Islám, jejíž cílem bylo „odstranit předsudky žáků a seznámit je se základními, nezkrivenými fakty o arabské kultuře a islámu.“ Vyučující Marta dala žákům prostor vyjádřit se formou brainstormingu na téma Arabové a Islám, potom předkládala informace v historických, náboženských a geopolitických souvislostech a v návaznosti na to sledovala proměny vstupních přesvědčení žáků. Výsledek výuky hodnotí takto: „Žáci přicházeli do této hodiny s velkými předsudky a myslím, že se je u všech nepodařilo odstranit.“ V nově navrženém postupu konfrontuje žáky s textem, který ukazuje různorodost života, zejména postavení ženy v arabských zemích. Na základě živé diskuse, ve které žáci zpochybňují zdroj informací a vzápětí informace ověřují, zjišťuje, že pokud mohou žáci formulovat svůj postoj s využitím informací i výpovědi blízkých vlastním zkušenostem, je postup úspěšnější.

Jako atraktivní na práci učitele OV hodnotí právě možnost vést žáky k zamýšlení a utváření názorů, výpověď vyučující vyznívá optimisticky: „Baví mě pozorovat žáky při tom, jak si utvářejí své

vlastní názory, zamýšlí se nad problémy, diskutují a naslouchají druhým, stávají se aktivními občany (zatím jen na půdě školního parlamentu)“.

Pojetí výchovy k občanství, ze kterého vychází, je možné charakterizovat jako postup nabízení poznatků, které pomáhají orientovat se v domácích i zahraničních událostech, rozumět jejich souvislostem. Na základě porozumění může učitel podporovat žáky, aby zaujali vlastní postoje. Musí být ale připraven na konflikty s rodiči žáků a kolegy, kteří jsou přesvědčeni, že učitel má žáky vést ke „správným“ názorům. Jako významné bychom zde vyzdvihli úsilí vyučující pracovat s aktuálními problémy, její samostatnost ve vyhledávání zahraničních podkladů pro výuku a odvahu riskovat konflikty a přesvědčení, že poznání může měnit předsudky.

Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám:

- A) Vyučující Marta uvádí jako cíl vlastního pojetí výchovy k občanství občanskou gramotnost, kterou představuje jako znalosti a porozumění umožňující žákům vytvářet si vlastní názor na aktuální dění a spolu s podporou zájmu o věci veřejné jim umožní aktivně se do veřejného dění zapojit. Explicitně uvádí kognitivní i afektivní domény cílů výuky, v práci s postoji prezentuje jejich kognitivní, afektivní i konativní složku.
- B) Žádné organizační formy ani výukové metody ze svého repertoáru nevyřazuje. Hovoří o kombinaci organizačních

forem a výukových metod v závislosti na tématu a výukovém cíli.

- C) Na práci učitele občanské výchovy si cení možnosti podněcovat žáky ke kritickému uvažování a utváření vlastních postojů. Je ochotná kvůli svému pojetí občanské výchovy riskovat konflikty s rodiči žáků i kolegy.

Učitel Jiří – ZŠ Pohraničí

Shrnutí případu: *Výchova k občanství začíná podporou dobrých vztahů v rodině, působením na žáky, aby chtěli dělat něco pro druhé. Učitel by měl žákům ukazovat pozitivní příklady z veřejného života.*

Učitel Jiří první cíle výchovy k občanství směřuje k rodinnému zázemí žáků a podpoře rodinných vztahů: *„Žáci předtím, než budou občany státu, jsou členem rodiny. Z rodiny, kde panují dobré vztahy, funguje tam komunikace, plní své funkce, dodržují se tam pravidla, můžou vzejít lepší podmínky pro výchovu nových občanů.“*

Snaha o vyšší propracovanost a konzistenci cílů u tématu života v rodině je patrná z ukázek ŠVP. S uvedeným pojetím koresponduje navržená aktivita zaměřená k rozvoji finanční gramotnosti. Zadání úloh simuluje různé finanční možnosti rodin. V poznámkách z pilotáže uvádí, že při plánování nákupu zařízení domácnosti žáci postupovali intuitivně a daným možnostem často nedostáli. *„Tento problém byl ale zároveň vítaný, jelikož žáci museli přemýšlet, co všechno vůbec musí pořídít, díky čemuž si uvědomovali skutečnou hodnotu věcí a peněz“.*

Obecně je pro Jiřího cílem výchovy

k občanství podílení se na utváření hodnotového systému žáků. Jiří explicitně uvádí, že si je vědom omezených možností učitele. Cílem výchovy k občanství by měl být občan, který se bude zajímat o veřejné dění a bude se aktivně angažovat v různých oblastech života. Na úrovni základního vzdělání pracuje nejprve na tom, aby žáci uměli dělat něco pro druhé.

Z akcentovaných cílů vyplývají nároky na učitele, který má jít žákům příkladem. Předpokladem takové výchovy k občanství je vytváření vhodného klimatu ve třídě a ochota spolupracovat s rodiči. Na své práci Jiří oceňuje právě možnost podporovat pozitivní vlastnosti u dětí, uvádí například asertivitu, empatii, prosociálnost, chování k druhým a k sobě. Na druhou stranu „učitel musí být připraven na xenofobní, rasistické názory žáků. Vůči těmto názorům je třeba se vymezit, pracovat s nimi. Musí být připraven na negativní postoje z rodin. Rodina nejvíce ovlivňuje žáky, nikoliv učitel“.

V návaznosti na to považuje za největší problém ve výuce žáky, kteří „nejsou schopni respektovat názor druhého. My s těmito žáky i přesto musíme nadále pracovat, nabourávají nám klima ve třídě, narušují hodnotový systém, který u ostatních žáků spoluvytváříme. Pokud navíc rodina zaujímá také negativní postoje k věcem, o kterých ve škole vyučujeme, tak žáci o to víc tyto hodnoty nechťejí přijímat“.

V oblasti politického vzdělávání vidí jako cíl rozvoj politické gramotnosti. „PG mám na mysli, že bude chápat fungování demokratického systému, tzn. smysl voleb,

rozdělení státní moci, význam samosprávy. Měl by být schopen kriticky přemýšlet o politických programech jednotlivých stran, rozlišit populismus od reálných cílů“.

Svoji úlohu při naplňování tohoto cíle vidí v předkládání pozitivních příkladů, například výhod zastupitelské demokracie a angažovanosti ve veřejných věcech.

Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám:

- A) Pro Jiřího je cílem výchovy k občanství připravit žáky na roli občana, který se zajímá o veřejné dění a angažuje se v různých oblastech života. Zmiňuje politickou gramotnost, zejména její kognitivní složku, která umožňuje kritické promyšlení otázek politického života. Jako bezprostřední cíl svého působení uvádí podporu socializace žáka a rozvíjení jeho prosociálních postojů. Zaměřuje se na afektivní domény cílů a v práci s postojí se zaměřuje na jejich afektivní a konativní složku.
- B) Žádné organizační formy ani výukové metody ze svého repertoáru nevyřazuje. Hovoří o kombinaci organizačních forem a výukových metod v závislosti na tématu a výukovém cíli. Za důležitou součást práce považuje osobní příklad učitele, jeho sociální dovednosti a schopnost vytvářet pozitivní klima.
- C) Na své práci oceňuje příležitost podporovat pozitivní vlastnosti u dětí, uvádí příklady zaměřené na sociální dovednosti dětí.

Učitelka Vladka – Osmileté gymnázium

Shrnutí případu: *Škola je prostor pro střetávání názorů, neměli bychom se vyhýbat politickým tématům, žáci se mají učit vyjádřit se, dát prostor druhému...*

V rozhovoru k pojetí výchovy k občanství byl patrný důraz vyučující Vladky na výchovné zaměření předmětu, a to zejména na podporu zájmu a porozumění veřejnému dění. Významnou charakteristikou občana je v tomto pojetí kritické hodnocení informací z veřejného prostoru. Vyučující hovoří o snaze pomoci žákům, aby nebyli pasivními příjemci informací. Konzistentní s tímto cílem jsou hodnocení přínosu výukových postupů, kdy vyučující uvádí jako neefektivní předávání hotových poznatků i studijních podkladů. Klíčovým postupem ve výchově k občanství je vedení diskusí, při kterých se žáci učí vyjadřovat, setkávat se s různými názory, argumentovat a argumenty kriticky vyhodnocovat a přesto přijímat možnost odlišných pohledů.

„Vyučující se často setkávají s radikálními názory studentů, které přebírají v rodinách. Stereotyp, že by škola měla být apolitická, je podle mého dávno překonaný. Naopak by škola politická témata měla zařazovat, měla by podněcovat diskuse na politická témata, ale to vše pod vedením objektivního vyučujícího, což není vždy úplně jednoduché.“

Úsilí otevřeně mluvit o problémech je zřejmé z podkladů prezentovaných v portfoliu. Učitelka Vladka do diskuse v rámci projektu přinesla ukázky výuky

o hoaxech, o prostředcích, které užívá reklama a ukázky výuky zaměřené na reflexi stereotypních představ o oblíbení muslimských žen. Navržené a pilotované postupy vycházely z dosavadních představ a zkušeností žáků, nabízely nové informace, možnost samostatného promýšlení a sdílení názorů opřených o odborněji zakotvenou argumentaci. Úsilí o otevřenost je patrné i v uváděných požadavcích praxe na učitele. Odpovědi na otázku, na co má být učitel OV připraven je *„Vždy připraven, na všechno – na cokoli, vždy se objeví něco nového (svět se mění)“*.

Při komparaci je zřejmé, že pojetí předmětu, které indikují odpovědi v rozhovoru je konzistentní s navrženými vyučovacími postupy i jejich komentáři z pilotáže. Za významnou charakteristiku uvedeného pojetí výchovy k občanství považujeme *otevřenost, podporu kritického myšlení, odvahu ke střetávání a víru v účinnost dialogu*.

Ve shodě s výše uvedeným pojetím je i reflexe vztahu hodnot, které akcentuje výchova k občanství a postoje, které si žáci přinášejí z rodiny. Vyučující hovoří o střetech, ale je zřejmé, že jejich existenci didakticky zpracovává. V rámci aktivity Různorodý Islám vyučující pracuje s představami žáků o zvyklostech v oblíbení muslimských žen, v komentářích z pilotáže ani v návrzích na úpravu postupů není ale patrné, že by ve výuce došlo k výrazným střetům nebo negativním ohlasům ze strany rodičů, které by vyučující od postupu v budoucnu odrazovaly.

Jako překážku své práce Vladka uvádí podceňování významu výchovy k občanství ze strany vedení školy i žáků samotných. *„Je to začarovaný kruh, vedení školy dá předmět často neaprobovanému vyučujícímu. Ten si s výukou neví moc rady, předmět zlehčuje, neprobírá víceméně žádnou látku, v horším případě se v hodinách řeší třídnické věci. Když předmětu takovou důležitost přisuzuje vedení školy, pak i samotný vyučující, jak se k tomu mají stavět samotní studenti?“*

Na práci učitele výchovy k občanství naopak oceňuje pestrost. Je si vědomá zodpovědnosti v otázce postojů: *„vyučující má v ruce zbraň, kterou pokud správně využije, může činit studenty lepšími, zodpovědnějšími, fundovanějšími...“*

Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám:

- A) Vyučující Vladka vidí cíl výchovy k občanství v podpoře zájmu a porozumění veřejnému dění. Vyučující hovoří o úsilí pomoci žákům, aby nebyli pasivními příjemci informací, ale byli schopni kritického myšlení a zároveň byli sami otevření kritice. Zaměřuje se na afektivní cíle a v práci s postoji se zaměřuje na jejich afektivní a konativní složku.
- B) Výukové postupy odpovídají povaze cílů, preferovanými metodami jsou diskuse a debaty s kritickým hodnocením argumentů, metodu výkladu ve výuce nepoužívá. Odmítá transmisivní postupy, akcentuje konstruktivistická hlediska výukových situací. Za potřebnou součást výuky považuje osobní

příklad učitele, zejména ochotu podílet se na veřejném životě.

- C) Na své práci oceňuje pestrost a dostatek příležitostí k dialogu. Je si vědoma zodpovědnosti při práci s postoji studentů, je ochotná být otevřená jiným postojům a vystavovat se střetům.

Učitelka Slávka – ZŠ Secesní

Shrnutí případu: *Je obtížné komentovat nebo dokonce měnit postoje žáků z rodiny. Stanovují si praktické realistické cíle, které žákům pomohou například účinně komunikovat a respektovat se navzájem.*

V rozhovoru vyučující Slávka reflektuje své úsilí o rozvoj sociálních dovedností u žáků. *„Sama jsem si stanovila za hlavní cíl naučit žáky účinně komunikovat, naslouchat názorům druhých, respektovat se navzájem a respektovat pravidla.“* Ve výuce považuje za důležité přesvědčit žáky o tom, co je pro ně důležité: *„zpočátku je dost obtížné žáky vůbec přesvědčit, že každý názor je potřebné umět vyslovit, že je důležitá i forma a způsob, jak názor prezentovat.“*

V rozhovoru i v komentářích z pilotáže se opakovaně objevuje téma aktivity, sleduje zapojení i méně aktivních žáků, potřebnost aktivity zdůvodňuje odpovědností za prosazení změn, *„Usiluji o to, aby nestáli stranou a uvědomili si, že oni sami se musí zapojit do změn, kterých chtějí dosáhnout, u sebe samého, v rodině, v okolí, v komunitě...“*

Toto úsilí je patrné v navrhovaných výukových postupech k rozvoji finanční gramotnosti. Učitelka Slávka volí

výrazně praktická témata hospodářské domácnosti, výhodné nakupování, a hledá atraktivní způsoby práce, které „vtáhnou“ do práce i slabší spolužáky. Následné hodnocení učí žáky všimnout si a hodnotit přínos jednotlivých členů skupiny. Preferované formy a metody práce pojetí vyučující reflektují. „*Upustila jsem od frontální výuky, výkladu, považuji to za neefektivní, neúčinné, obtížně udržitelný pořádek a pozornost žáků, minimální přínos.*“ Jako osvědčenou uvádí práci v různých projektech a programech například: Rozumět penězům, Právo pro každý den, práci s pamětníky, práce s databází *Post Bellum*.

Za hlavní podmínky naplnění cílů výchovy k občanství považuje respekt, osobní příklad, společné působení vyučujících, které by mělo utvářet jednotnou kulturu školy. Na práci učitele výchovy k občanství si Slávka cení různorodosti, kdy je každá hodina závislá na osobnostech žáků, kteří se ve třídě sešli, „*baví mě i ten velký pokrok, který sleduji ve vývoji jejich osobností i za pouhé dva roky, ve kterých je mám na VO.*“

Přesto mezi problémy učitele OV, uvádí postoje žáků, které jsou spíše postoji rodiny „*ty je obtížné komentovat, hodnotit, či dokonce změnit smýšlení žáků.*“ V tomto přístupu sledujeme jistý realismus a jako jeho důsledek vnímáme úsilí učitelky Slávky pracovat na rozvoji praktických dovedností a kompetencí, které bývají konsenzuálně považovány za přínosné. Příkladem zde může být pilotovaný výukový postup na téma závazkových

vztahů, kdy kromě odborné orientace v problematice smluv vyučující v simulované situaci sleduje schopnost studentů naslouchat jeden druhému a respektovat navzájem své požadavky.

Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám:

- A) Vyučující Slávka popisuje přenesení akcentu při stanovování cílů výuky od kognitivní domény k dovednostem. Jako hlavní cíl své výuky uvádí rozvoj sociálních dovedností žáků. V afektivní doméně cílů zdůrazňuje konativní složku postojů, zejména postojů potřebných pro aktivní zapojení do řešení problémů na různých úrovních.
- B) Z organizačních forem práce preferuje skupinovou práci, kooperativní a projektovou výuku pro dostatek příležitosti k aktivitě žáků. Frontální výuku ze svého repertoáru vyřadila, metodu výkladu považuje za neúčinnou. Za důležitou součást výukových postupů považuje osobní příklad učitele a celkovou kulturu školy.
- C) Na práci učitele výchovy k občanství si Slávka cení různorodosti hodin, které jsou ovlivňovány osobnostními charakteristikami žáků. Těší ji podílet se na rozvoji jejich kompetencí a sledovat výstupy jejich práce.

Komparace případů

Primární interpretace dat probíhala paralelně s jejich analýzou. Sekundárně byla data interpretována při sestavování popi-

su jednotlivých případů. Pomocí techniky kontrastování byly identifikovány proměnné, ke kterým byly přiřazeny kontrastní pozice případů. Vzhledem k tomu, že vybrané případy si jsou v některých charakteristikách poměrně blízké, škála pozic je u některých proměnných omezená. V analyzovaném materiálu jsme jako výraznější proměnné identifikovali:

- *význam znalostí* ve výchově k občanství: znalosti jako nutný základ uváděla učitelka Marta, jako významnou výzvu pro své působení vnímá boj proti předsudkům žáků, znalosti jsou jí pak „hlavní zbraní“, učitelé Jiří a Slávka potřebu předávání znalostí uváděli kvůli nutnosti porozumět a orientovat se v určitých situacích, učitelka Vladka se proti „znalostnímu pojetí“ předmětu jasně vymezovala, zdůrazňovala jeho výchovné zaměření. S přisuzovaným významem znalostí do jisté míry souvisí.
- *Vztah k frontální výuce*: učitelka Marta a učitel Jiří ze svého repertoáru organizačních forem žádnou explicitně nevyřazují, frontální výuku využívají, ale nepreferují, zatímco Slávka opustila frontální organizační formu a výklad jako neúčinnou a demotivující metodu. Vladka vedle forem frontální výuky odmítá ve výukových situacích transmissi a přiklání se ke konstruktivistickým přístupům.
- *Práce s postojí*: u všech učitelů se práce s postojí objevovala jako součást výchovy k občanství, která je pro ně nejvíc atraktivní. Zároveň ji vnímají

jako problematickou, protože může přinášet konflikty s rodinou i kolegy a vedením. Názory učitelů se lišily ve způsobu práce s postojí, zejména v míře vlastního „vědomého“ působení na žáky. Učitelka Marta usiluje o to, aby žáci zaujali postoje samostatně na základě znalostí. Dle svého vyjádření postoje ovlivňovat nechce, i když si tím vysloužila nesouhlas kolegů. Jiří si je vědom omezených možností učitelů ve formování postojů, přesto o to usiluje, zejména kladením důrazu na význam dobrých vztahů, podporou prosociálního chování žáků a osobním příkladem. Důsledně ve svých odpovědích uvádí spolupodílení se na utváření postojů žáka. Slávka zmiňuje problematičnost změny postojů žáků a stanovuje si jako cíl spíše podporu dílčích dovedností potřebných pro uplatnění v životě. Výukové postupy, zejména význam přisuzovaný osobnímu příkladu, jistě s postojí pracují, ale možnost jejich ovlivňování je ve výpovědi přítomná spíše implicitně. Vladka je o možnosti formovat postoje přesvědčená, vnímá přítomnost odpovědnost učitele, když hovoří v nadsázce o zbrani, kterou učitel výchovy k občanství má, když může činit studenty lepšími, zodpovědnějšími.

- *Podpora aktivity žáků*: téma aktivního občanství se objevovalo ve všech případech, rozdílem byl způsob, jakým aktivní občanství chtějí učitelé podporovat a co za aktivní občanství pokládají. Marta aktivní občanství uvádí

jako cíl občanské výchovy, zmiňuje ale hlavně získávání znalostí, dovedností a postojů, které jsou pro aktivní občanství nutným předpokladem. Samotnou aktivitu žáků zmiňuje v souvislosti s prací žakovského parlamentu, a to jako začínající. Tyto „začátky“ hodnotí jako úspěch svého působení. Učitel Jiří má aktivního občana, kterému záleží na veřejném dění, jako žádoucí cíl výuky. Postup, který popisuje, začíná u ochoty udělat něco pro druhé. Na sebe klade požadavek být žákům vzorem, dále svůj přínos vidí v předkládání pozitivních příkladů, v podpoře porozumění významu institucí ve vztahu k občanům. Slávka chce, aby její žáci nestáli stranou, ale aby pochopili, že jsou zodpovědní za prosazení změn, které by chtěli. Připravit je chce pomocí nácviku potřebných dovedností. Aktivitu žáků sleduje a výrazně podporuje i v hodinách výchovy k občanství. Učitelka Vladka explicitně uvádí potřebu orientace v politickém dění a aktivního občana vnímá také jako politicky aktivního. Téma aktivity žáků je zmiňováno ve vyučování při získávání znalostí a dovedností. Občanská aktivita ve veřejném prostoru je také osobním závazkem vyučující.

Diskuse a závěr

Vícepřípadová studie nabízí pohled na pojetí výchovy občanství čtyř aprobovaných učitelů, kteří byli vybráni na

základě vlastního zájmu o rozvoj tohoto předmětu. Jistá shoda v motivovanosti se projevila při komparování případů, kdy se v rámci proměnných neobjevovaly polární pozice. Prezentované případy tak nereprezentují celou realitu výchovy k občanství na českých školách. Vzhledem k tomu, že tomuto předmětu často nebývá přisuzován význam, považovali jsme za přínosné zaměřit se na způsob uvažování o cílech, výzvách a problémech u učitelů, kteří výchovu k občanství za významnou považují. Vícepřípadová studie si při svém explorativním zaměření nekladla za cíl hledat vysvětlení jednotlivých pojetí a rozdílů mezi nimi, ale pouze sledovaný jev prozkoumat. Jsme si vědomi, že hlubšímu prozkoumání by prospělo pracovat více s osobní zkušeností učitelů, s vlivy jejich zázemí, s podmínkami jednotlivých škol a socioekonomickými charakteristikami jejich žáků.

Při porovnání odpovědí na výzkumné otázky, zejména na obsah subjektivních pojetí cílů výchovy k občanství u vybraných učitelů, sledujeme obsahovou podobnost s kategoriemi ideových pojetí podle Knowlese a Castra (2019). Charakteristiky konzervativní ideologie, které Knowles prezentuje jako převažující, se v našem vzorku objevovaly okrajově. Ve výpovědích učitelů Jiřího a Slávky, kteří učí OV v kombinaci s dějepisem, se objevují poukazy k činnostem podporujícím úctu ke kulturnímu dědictví. Tyto cíle ale neuvádějí jako hlavní cíle výchovy k občanství. Většina charakteristik dob-

rého občana u všech učitelů odpovídá liberální ideologii podle tabulky 1. Reichert a Torney-Purta (2019) uvádějí, že v šetření ICCS 2009 byl oproti státům západní Evropy patrný výrazný důraz na demokratické hodnoty u zemí postsocialistických. Ve výsledcích této studie se kompetence pro participaci demokratického občana vyskytují ve všech případech.

Jako konzistentní s pojetím subjektivních cílů se jeví i vyučovací postupy, na které se zaměřovala druhá výzkumná otázka. Do analýzy jsme zahrnovali, jak postupy uváděné v hloubkových rozhovorech, tak postupy navrhované v konkrétních vyučovacích jednotkách portfolia učitele. Při analýze používaných organizačních forem a metod ve výuce nacházíme rozdílné preference metod získávání znalostí. Ve dvou případech je uváděn širší repertoár forem a metod práce, ze kterého nejsou vědomě žádné postupy vyřazovány. Explicitně uvádějí metodu výkladu, která je považována v kombinaci s dalšími metodickými postupy za užitečnou. Jedná se o vyučující na školách v menších městech. Další dva případy se od frontální organizační formy a od metody výkladu výslovně distancují. Jedná se o učitele z velkého města, vyučující ze základní školy poukazuje na nezáměr žáků a obtížně udržitelnou kázeň, vyučující gymnázia pak na snahu podporovat samostatnosti studentů. Oba tyto případy se určitým způsobem vztahují ke konstruktivistickým hlediskům výukové situace. Pro cíle výchovy

k občanství, které ve všech sledovaných případech zahrnovaly hledisko aktivity občana, byly prezentovány formy a metody podněcující aktivitu žáků ve výuce. Pro všechny případy je typické zaujetí a vysoké nasazení vyučujících pro předmět. Charakteristiky jako různorodost postupů ve výuce, význam interakce s žáky a možnost práce s postoji byly učiteli uváděny jako důvod, proč tento předmět učí rádi.

V průběhu zkoumání se projevíly možnosti a limity případové studie. Pro další výzkum bychom doporučovali volit různorodější případy, které by zahrnuly realitu praxe výchovy občanství širěji. Dále považujeme za důležité sledovat více do hloubky kontexty a důvody učitelových pojetí.

Popsané postupy zjišťování učitelových pojetí, mezinárodní i získané výsledky použijeme v přípravě učitelů jako východisko oborově didaktické přípravy.

Příspěvek vznikl v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Technická univerzita v Liberci.

Literatura

- Cohen, A. (2017). Between teachers' perceptions and civic conceptions: lessons from three Israeli civics teachers, *Journal of Curriculum Studies*, 49(4), 542-560, DOI: 10.1080/0022027.2.2016.1263896.
- Dvořák, D., Holec, J., & Dvořáková, D. (2018). *Kurikulum školního vzdělávání: zahraniční reformy v 21. století*. Praha: PedF UK.
- Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
- Henderson, J. G. (1996). *Reflective teaching: the study of your constructivist practices*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill.
- Janík, T. (2005a). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477-496.
- Janík, T. (2005b). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Koubek, P. (2018). Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy: vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci. *Pedagogika*, 68(2), 130-154. ISSN 0031-3815.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia Paedagogica*, 20(3), 47-67.
- Knowles, R. T. (2018). Teaching Who You Are: Connecting Teachers' Civic Education Ideology to Instructional Strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109, DOI: 10.1080/00933104.2017.1356776.
- Knowles, R.T., & Castro, A.J. (2019) The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*. 77, p. 226-239.
- Reichert, E., & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education* 77 p. 112-125
- Švec, V. et al. (2005). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.
- Winter, Ch., & Mills, Ch. (2018). The psy-security-curriculum ensemble: British Values curriculum policy in English schools. *Journal of Education Policy*, doi: 10.1080/02680939.2018.1493621.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: design and methods*. Fifth edition. Los Angeles: SAGE.

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy a filosofie
Univerzita Karlova
michaela.dvorakova@pedf.cuni.cz

Mgr. Veronika Pajpachová

Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy a filosofie

Univerzita Karlova

veronika.pajpachova@pedf.cuni.cz



EVROPSKÁ UNIE

Evropské strukturální a investiční fondy

Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

