

UK Pedagogická fakulta

Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Učitel společenských věd
v současné škole a společnosti**

(A teacher of humanities in contemporary school and society)

Autor: Bc. Petra Johnová

Vedoucí DP: Mgr. Ivana Havlínová

Rok: 2011

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Učitel společenských věd v současné škole a společnosti“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Ivany Havlínové a uvedla jsem v seznamu literatury všechny použité literární a odborné zdroje.

V Praze, dne.....

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda velmi poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Ivaně Havlínové, a to za cenné rady a odborné vedení při psaní diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na role učitele společenskovedních předmětů v současné škole a společnosti. Úvodní kapitola se zabývá specifiky učitelského povolání a aktuálními problémy, které s ním nedomyslitelně souvisí. Důraz je v práci kladen především na analýzu pedagogického přístupu učitelů k výuce. Důležitou součástí práce jsou rozhovory s učiteli občanské výchovy, základů společenských věd a hospitace konkrétních hodin. Na základě rozhovorů, pozorování a studia odborné literatury jsem nastínila možnosti a výzvy, které se učitelům občanské výchovy a základů společenských věd v podmínkách současné školy nabízejí. Praktickým výstupem práce je návrh modelu výuky společenskovedního semináře pro 4. ročník gymnázia.

Klíčová slova

specifika povolání učitele, občanská výchova, základy společenských věd, pedagogický přístup, vztah učitel – žák, výchova, vzdělání, společenskovední seminář

Abstrakt

The thesis is focused on the role of teachers of social subjects in contemporary schools and society. The opening chapter deals with the specifics of the teaching profession and current issues that are in relationship with teacher. In this thesis, emphasis is placed on the analysis of teacher's pedagogical approach to teaching. One of the most important part of this work are interviews with teachers of civics and the social sciences and inspection of classes. Using interviews, observation and study of literature, I outlined the opportunities and challenges which are offered to civics and the social sciences teachers. The practical outcome of this thesis is to propose the model of teaching of social-education seminars for the fourth year of gymnasium.

Keywords

specifics of the teaching profession, civic education, social science, teaching approach, relations teacher student, education, social science seminar

Obsah

Úvod	7
1. Specifika učitelského povolání	9
1.1 Aktuální problémy učitelského povolání	12
1.1.1 Prestiž učitelů	14
1.1.2 Otázka motivace pro povolání pedagoga	17
1.1.3 Problém feminizace školství	20
1.1.4 Standard kvality profese učitele	24
2. Učitel ZSV a OV v současné škole a společnosti	28
2.1 Charakteristika předmětů OV a ZSV	29
2.2 Pojetí výuky OV a ZSV	34
2.3 Žáci a jejich vztah k předmětům OV, ZSV	40
2.4 Nároky kladené na učitele OV, ZSV	46
3. Vztah a provázanost výchovy a vzdělání	51
3.1 K jednotlivým východiskům výchovy a vzdělání.....	54
4. Pedagogický přístup učitelů OV, ZSV k výuce	61
4.1 Průběh hospitací, rozhovorů	62
4.2 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli OV, ZSV	70
5. Návrh modelu výuky společenských věd	77
5.1 Charakteristika společensko-vědního semináře	78
5.2 Model výuky společensko-vědního semináře	79
Závěr	90
Použitá literatura	93
Přílohy	98

Úvod

Povolání učitele zaujímá v dnešní společnosti velmi důležitou roli, neboť právě výchovu a vzdělání, které jsou stěžejní v práci každého učitele, lze považovat za „hnací motor“, jenž pozvedává a určuje úroveň celé společnosti. Odpovědnost, která je v souvislosti s tímto úkolem na učitele kladena, s sebou nutně nese i mnohá specifika, která jsou pro učitelské povolání příznačná.

Cílem této práce je komplexní náhled na učitele společensko-vědních předmětů, na jejich pedagogický přístup, ale také na vztah studentů ke společensko-vědním předmětům. Na základě analýzy pedagogického přístupu učitelů jsou nastíněny výzvy a možnosti, které jejich práci v podmínkách současné školy a společenských požadavků na vzdělání ovlivňují. Základem studia pro diplomovou práci je literatura pedagogická, která pojmenovává a řeší problémy a učitelů a výuky. Vycházím například z publikací Vališová, A., Kasíková: *Pedagogika pro učitele* (Praha 2011) či Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. (Praha 2010). I když to není primární cíl práce, považuji za nezbytné podívat se na jistá sociologická a filozofická východiska vzdělání a výchovy. V rámci sociologických východisek čerpám z publikace Havlík, R., Koťa, J.: *Sociologie výchovy a školy*. (Praha 2002). Vzhledem k tomu, že práce pojednává o situaci české školy a učitelů, zvolila jsem pro východiska filozofická českého filozofa Jana Patočku, konkrétně dílo *Péče o duši I*. (Praha 1996), kapitoly z filozofie výchovy. Kompletní přehled literatury a zdrojů uvádím v seznamu použité literatury.

Vybrané problémy, které považuji v současné době za zásadní, analyzuji v úvodní kapitole práce. Soustředím se na prestiž učitelů ve společnosti, se kterou zcela jistě souvisí i motivace mladých lidí zvolit učitelství jako své povolání. Školy se ve svém prostředí dlouhodobě potýkají s nedostatkem mužů – učitelů, proto ve své práci otevírám i otázku feminizace pedagogických sborů. České školství prochází v současné době reformou, přičemž jeden z jejích kroků je postaven na návrhu ustanovit

tzv. Standard kvality profese učitele, který by měl přispět ke zkvalitnění výuky a celého výchovně-vzdělávacího procesu.

Společensko-vědní předměty zauímají významné místo v kurikulu české školy, proto se věnuji charakteristice těchto předmětů a zároveň se snažím nastínit nároky, které jsou kladeny na jejich vyučující. Pozornost věnuji také vztahu žáků a studentů k výuce občanské výchovy (dále také OV) a základům společenských věd (dále také ZSV). Vzhledem k tomu, že ústředními subjekty ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou žák a učitel, pokouším se vystihnout také určitá východiska, která by jejich vzájemný vztah měla charakterizovat. Kapitola věnovaná vztahu výchovy a vzdělání je proto zaměřena nejen na přístup učitelů k těmto dvěma důležitým aspektům edukačního procesu, ale také na zdůraznění základních otázek a východisek, které výchova a vzdělání akcentují.

Za jeden z cílů práce pokládám analýzu pedagogického přístupu učitelů občanské výchovy na základní škole (dále ZŠ) a základů společenských věd na gymnáziu. Domnívám se, že výuka těchto dvou předmětů klade na učitele zvláštní nároky, jenž souvisí s jejich profesními, ale i osobnostními vlastnostmi. Pedagogický přístup k výuce společenskovědních předmětů mapuji prostřednictvím rozhovorů s jejich učiteli a také pozorováním samotné výuky. Ihned v úvodu práce chci upozornit, že poznatky, které z rozhovorů a pozorování vzešly, neslouží k žádné generalizaci či paušalizaci. Jejich realizace je uskutečněna se záměrem nahlédnout do autentické výuky a reálné praxe škol. Pro rozhovory jsou stěžejní názory učitelů OV, ZSV nejen na probíhající reformní kroky, ale také na jejich vztah ke svému povolání, samotné výuce, žákům. Mým zájmem je dále zmapovat prostředky a metody aktivizace studentů ve výuce a také faktory, které formují jejich vztah ke společenskovědním předmětům.

Praktickým výstupem práce je návrh modelu výuky společenských věd, konkrétně společenskovědního semináře pro 4. ročník gymnázia. V koncepci a metodice semináře se snažím klást důraz na interdisciplinární přístup k výuce, který přispívá k pochopení širšího kontextu problémových témat, jimiž se společenské vědy zabývají.

1. Specifika učitelského povolání

Na první pohled může být zjevné, co je náplní učitelského povolání, co toto povolání obnáší, zahrnuje. Charakter a specifika učitelského povolání jsou ovšem různá, a to v závislosti na formě a způsobu osvojování učiva, na typu a stupni vzdělávacího zařízení a v neposlední řadě též na zaměření školy a konkrétním vyučovaném předmětu. Za společný znak učitelství považuji produkci duševní činnosti, jejímž prostřednictvím je rozvíjena vzdělanost¹ u mladších pokolení, a to na různých typech škol. Povolání učitele s sebou přináší několik základních aspektů, které významně charakterizují, utváří a ovlivňují charakter práce učitele. Zároveň z ní činí práci velmi intelektuálně a duševně náročnou. Vysoké nároky jsou na pedagogy kladeny jak po stránce odborné, teoretické, tak i praktické a osobnostní. Více než jakékoliv jiné povolání musí učitelé disponovat obrovskou dávkou motivace, vřelým vztahem k dětem a v neposlední řadě chutí k celoživotnímu průběžnému vzdělávání. *„Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoho dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život ve společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – dětí a mládeže.“*²

Práci učitele lze charakterizovat spíše jako poslání. Motivací člověka stát se učitelem zpravidla nebývají (ani nemohou být) finanční, materiální ambice. Poslání lze ztotožnit s určitým vnitřním závazkem, skrz který člověk naplňuje svůj individuální, subjektivní pocit vyjadřující jeho vztah ke světu jako celku, k odpovědnosti za spoluutváření hodnot a principů života svého, ale i života ostatních – žáků, studentů. V problematice náplně práce učitele spatřuji dva základní nosné pilíře, které formují předpoklady pro výkon jeho povolání. Jedním z těchto pilířů je jistě kvalitní a odborná znalost oboru, který učitel vyučuje, následně také

¹ Konrad Paul Liessman ve své knize *Teorie nevzdělanosti* hovoří o tom, jakým způsobem se vzdělanost v moderní době proměnila: „Vzdělání samo o sobě se stalo v takzvané informační společnosti vědění difúzním pojmem, jenž může znamenat jak získávání a zprostředkování různých znalostí a kvalifikací, tak s tím související instituce a procesy.“ In Liessman, K.: *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008. str. 39.

² Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. str. 15

schopnost své vědomosti adekvátně didakticky transformovat do výuky tak, aby byl naplněn předem stanovený výchovně-vzdělávací cíl. Pokud odhlédneme od odborné připravenosti a způsobilosti učitele, která je mu zpravidla poskytnuta při studiích na VŠ v těsném spojení s jeho osobním zájmem o obor, vyvstane zde druhá, neodmyslitelná součást tvořící předpoklad pro to, stát se učitelem. Na mysli mám osobnost člověka (učitele) ve smyslu jisté morální, přirozené autority. Být učitelem, který je ve své profesi nejen odborníkem, ale také člověkem, respektive osobností okolím uznávanou díky svému chování, svým postojům a názorům, je schopnost, kterou člověka nenaučí žádná pedagogická fakulta. „Věřohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.“³ Uvedené přednosti nemusí být zcela ovlivněny věkem nebo počtem odučených let a nasbíraných zkušeností. Naopak – pro mladého člověka, potažmo začínajícího učitele, mohou činit tyto otázky velkou výzvu a realizace jejich „odpovědí“ může být obohacena právě onou ambicí „začátečníka“.

Dnešní společnost, často označována jako „společnost vzdělanostní“, výrazně mění svými požadavky kvalitu vzdělání a zásadním způsobem mění i pohled na učitelskou profesi. Za klíčovou je označována snaha transformovat učitelství ze semiprofese⁴ na profesi. V České republice se však tato tendence neseťká s příznivou odezvou, naopak – jak uvádí Vladimíra Spilková v publikaci *Učitel v současné škole*: „V českém kontextu se zatím neprosadila idea posílení expertnosti učitele a důraz na profesní znalostní dovednosti v žádném z klíčových sektorů – vzdělávací politika, akademická sféra, školský terén.“⁵ V českém prostředí

³ Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011, str. 16.

⁴ Profese zahrnují činnosti, které se opírají o poznatky vyžadující speciální vzdělávání, hlubokou teoretickou přípravu a také ideál služby, tzn. profesionálové mají vyšší poslání či funkci ve společnosti. Pro profesie je charakteristická také autonomie, zpravidla se profesionálové řídí etickým kodexem svého společenství. Učitelství však splňuje uvedené kritéria jen částečně, či vůbec. Proto je učitelské povolání nazýváno jako semi-profese (polo-profese). Štěch, S.: *Učitel* (kapitola č. 6), str. 139. In Bendl, S., Kucharská, A.: *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: UK Pedf, 2008.

⁵ Spilková, V.: *Učitelská profese a její současné proměny*. In Krykorová, H.; Váňová, R.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. str. 40.

je těžké o učitelství jako profesi hovořit ihned z několika důvodů: neexistence profesní komory, v níž by docházelo ke sdružování učitelů a prostřednictvím které by byly realizovány snahy o zvýšení kvality učitelství jako profese; neexistence etického kodexu a v neposlední řadě též absence profesního standardu. V rámci reformy školství jsou uskutečňovány kroky, jejichž snahou a vizí je vytvořit z učitelství plnohodnotnou profesi, společností respektovanou a uznávanou. Jádrem celé reformy by měla být snaha získat pro pedagogické povolání osobnosti, které jsou nakloněné tvořivé práci s dětmi a které mají otevřený a přitom zodpovědný vztah k okolnímu světu, ale i k sobě samému.

Učitel, má-li být profesionálem, musí se zájmem sledovat veškeré dění týkající se jeho oboru, neustále aktualizovat své vědomosti a znalosti, které předává svým žákům. S tímto požadavkem souvisí celoživotní vzdělávání pedagogických pracovníků. *„O vysokou úroveň profesní stránky učitele by se mělo pečovat podporou jeho sebevzdělávání, nabídkou dostupné literatury a časopisů, pořádáním pracovních seminářů a v neposlední řadě zvyšováním jeho materiálního zabezpečení.“*⁶ V současné době existuje mnoho institucí poskytující celoživotní vzdělávání, a to jak státních, tak soukromých. Opomenout nelze ani nevládní organizace, které se taktéž velkou měrou na celoživotním vzdělávání podílejí – takovými jsou například občanské sdružení Přátelé angažovaného učení, Envic či občanské sdružení Civitas, které podporuje programy výchovy k občanství .

Příležitost k osobnímu rozvoji a seberealizaci mají i učitelé, pro které je pedagogickými fakultami zajišťováno několik programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Například na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy je realizován program pro pedagogické pracovníky s možností studia ke splnění kvalifikačních předpokladů, studia ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů či studia k prohlubování odborné kvalifikace. Další vzdělávání učitelů má největší význam tehdy, vychází-li z osobního zájmu pedagoga a jeho touhy po sebevzdělání.

⁶ Maňák, J.: *Zamyšlení nad návrhem Profesního standardu kvality učitele*. Učitelské listy [on-line]. 2010, [cit.2010-12-03]. Dostupné z [www: http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/josef-manak-zamysleni-nad-navrhem.html](http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/josef-manak-zamysleni-nad-navrhem.html)

Jedním z důležitých úkolů celé reformy školství je co nejvíce přispět k podpoře nejen programů celoživotního vzdělávání, ale také pedagogů, kteří o něj projeví zájem.

Problémy učitelského povolání nejsou spojené jen se vzdělávací reformou, je zde celá řada dílčích aspektů tvořící ohnisko různých překážek, jejichž analýzu a následné ujasnění možností jejich řešení, vnímám jako velmi důležité, proto jim věnuji následující podkapitoly.

1.1 Aktuální problémy učitelského povolání

Stejně, jako jsou různé životní situace složité, tak i situace, které jsou spojeny s výkonem povolání, mají mnohdy problematický charakter. Nelze předpokládat, že řešení obtížných situací, a to jak praktických, tak i duševně a psychicky náročných, je charakteristické pouze a jen pro povolání učitele. V úvodu své práce jsem nazvala učitelské povolání spíše jako poslání. I přes to, že se jedná o povolání po mnoha stránkách velmi náročné, je nutné, aby k problémům souvisejícím s učitelským povoláním jejich protagonisté zaujali střízlivý postoj, nikoliv propadali skepsi či získávali pocit marnosti a zbytečnosti jakéhokoliv úsilí.

Všechna zaměstnání, která si žádají každodenní interakci s velkým množstvím lidí, profesní, ale i osobní odpovědnost a přístup, která jsou psychicky a intelektuálně náročná, přirozeně řeší v rámci obsahu své činnosti určité stresující situace. Stejně tak je tomu v případě činnosti pedagogické. Za společného jmenovatele v řešení takových problémů považuji jednak jeho hlubší promýšlení, konkrétní pojmenování, uchopení a následné zvažování možných řešení. Učitelé se na denním pořádku setkávají s mnohými situacemi, jenž si zmíněnou analýzu vyžadují – kontakt s rodiči, studenty, kolegy. Pouze usouvztažení problému k sobě samotnému a snaha o jeho vyřešení, ujasnění může vést k odstranění schematických stereotypů jejich řešení. Slepé přejímání názorů nemůže

vést ke konkrétnímu, efektivnímu řešení žádných problémů, ani těch, se kterými se setkávají učitelé. Součástí poslání učitele není před aktuálními otázkami zavírat dveře a sdílet názory ostatních – naopak. Problémy si žádají individuální promýšlení každého z nás, je třeba využít prostoru, který je nám poskytnut a který je tolik důležitý pro otevírání možností a řešení různých dilemat. V případě, kdy se učitel sám postaví k mnohdy kontroverzním otázkám svého povolání přímočaře, zaujme určité stanovisko, které má podložené pádnými argumenty, může problémy nejen rozkrýt, ale také začít řešit. Jeho řešení nemusí být paušálně závazné pro všechny, podstatou však je fakt, že k ujasnění, někdy i vyřešení, došlo v nitru, ve vědomí jeho samého. Skutečně aktuálních problémů spojených s učitelstvem vedle sebe koexistuje několik, jako jeden z nejvýraznějších spatřuji v otázce společenského postavení a vnímání prestiže učitele společností, ale také učiteli samotnými. Dalším úskalím je proces feminizace školství a s ním spojená otázka pojetí a postavení, respektive vnímání odlišností pedagoga z pozice ženy, muže. Velkým dilematem pro absolventy pedagogických fakult je stále častěji otázka motivace stát se pedagogem v praxi. Očima člověka stojícího právě před tímto rozhodnutím se pokusím otázku motivace objektivně analyzovat. Nastíním také problematiku školské reformy, zejména vztah odborné veřejnosti ke vznikajícímu Profesionálnímu standardu učitele.

Níže uvedenými problémy chci poukázat na to, že učitel občanské výchovy a společenských věd je svým zaměřením neodmyslitelně spojen s veřejným životem, s čímž souvisí i nutnost vyjádření jeho názoru k aktuálním problémům týkajících se nejen jeho povolání, ale i celé společnosti.

1.1.1 Prestiž učitelů

Postavení učitele v dnešní společnosti je podmíněno praktickou náplní jeho práce, která je charakteristická nejen odbornou znalostí aprobačního předmětu, ale významnou roli hraje i sociální působení učitele na žáky, studenty. Vzájemné působení učitele a žáka je příčinou mnohých sociálních interakcí, které svým charakterem činí učitelské povolání velmi náročné. Svým působením se pedagogové aktivně podílejí na budoucím profesním životě mladé generace sestávající se ze studentů a žáků. Již z této pozice je možno předpokládat, že prestiž povolání učitele ve společnosti by měla být vysoká, tedy přímo úměrná odpovědnosti a podílu na kultivaci předpokladů pro společenský a pracovní život svých žáků, studentů. „...jejich společenský status (pozn. učitelů) se odvozuje od vlivu na život všech obyvatel, a to v několika životních cyklech: v dětství, mládí a na rodiče školáků a studentů. Výchova a vzdělání se netýká jen žáků, kterým jsou bezprostředně určeny, ale i jejich sociálního okolí.⁷

Pro lepší orientaci považuji za přínosné vymezit dva základní pojmy, které se podílí na utváření, chápání a hodnocení vážnosti jednotlivých povolání. Těmito ústředními pojmy jsou „prestiž“ a „sociální status“. Sociologický slovník tyto pojmy vymezuje následovně: „*Prestiž je významný ukazatel sociálního postavení. Často bývá pojem prestiž ztotožňován s pojmem sociálního statusu, ačkoliv je spíše jedním z jeho ukazatelů...*⁸ Statusem je vyjádřena právě ona prestiž, náročnost, složitost a v neposlední řadě úcta k jednotlivým profesím. Výkon prestižního povolání není zárukou vysokého finančního ohodnocení, což dokládá i finanční situace učitelů v dnešní době. Učitelské povolání vyžaduje nejen odborné, teoretické znalosti, ale také značně náročnou domácí přípravu. V těsném spojení s funkcí vzdělávací musí učitel do své výuky vhodně zakomponovat také funkci výchovnou, skrz kterou na žáky a studenty každodenně působí. Výchovné působení pak vyžaduje odolnost vůči psychicky náročným a stresovým situacím. Uvedené aspekty charakterizují učitelství jako

⁷ Havlík, R., Kořán, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. str. 154.

⁸ Jandourek, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. str. 193.

povolání prestižní, kvalifikované a náročné, což dokládají i výzkumy zabývající se prestiží jednotlivých povolání. Mezi veřejností se ale často objevují tendence učitelství podceňovat, což konec konců platí i o pedagogických fakultách, které se ani mezi studenty netěší velké prestiže. Jak uvádí autoři J. Kořa a R. Havlík v publikaci *Sociologie výchovy*, proběhnuvší výzkumy však tyto mýty o poklesu prestiže učitelství vyvracejí. Většina argumentů a faktů snižující prestiž pedagogické činnosti se zakládá na dohadách a domněnkách široké veřejnosti. Podle autorů průzkumy mínění samotných učitelů ukazují jistou dávku sebepodceňování své vlastní profese. Tento negativní úhel pohledu na své povolání je způsoben dvěma fakty, které se učitelství úzce dotýkají. V první řadě jde o nízké platové ohodnocení, které v očích pedagogů sráží prestiž jejich povolání. Druhý aspekt pak vychází z principu intelektuální práce jakou učitelství je – jakkoliv precizní a kvalitní práce pedagoga nemusí být vždy efektivní, a tudíž není zaručen uspokojivý výsledek, který by jako zpětná vazba učitele v jeho snažení povzbudil. „Pracovní spokojenost učitelů lze chápat jako subjektivní projekci pracovních podmínek učitelství i širšího kontextu jejich souvislostí do prožívání zprostředkovanou kognitivním hodnocením. Učitel posuzuje podmínky své práce vzhledem k očekávaní vycházejícímu z jeho potřeb, zájmů, aspirací, postojů i hodnot.“⁹

Rozsáhlý výzkum spokojenosti, či nespokojenosti učitelů v pracovní sféře provedl také Karel Paulík. Jeho výsledky publikoval v monografii *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů* (Paulík, 1999). Na základě dotazníkových metod a rozhovorů s učiteli různých typů škol došel k následujícím závěrům:

- Ženy učitelky jsou obecně ve svém povolání spokojenější než muži.
- Nejvíce nespokojených učitelů (převážně mužů) působí na 2. stupni základní školy .
- Rozdíl ve spokojenosti učitelů je markantní ve srovnání učitelů 1. stupně a 2. stupně ZŠ – učitelé 1. stupně jsou celkově spokojenější než učitelé 2. stupně.

⁹ Paulík, K.: *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: FF OU, 1999, str. 52.

Jako podstatné faktory pozitivně působící na spokojenost ve svém povolání učitelé uváděli:

- dobré vztahy v pedagogickém sboru 37 % učitelů;
- tvůrčí charakter práce 37 % učitelů;
- možnost formovat žáky a předávat jim zkušenosti 36 % učitelů;
- možnost práce s dětmi, s mládeží 35 % učitelů;
- pocit dobře vykonané práce, dobrých výsledků 32 % učitelů.

Naopak na nespokojenosti učitelů se nejvíce podílejí tyto faktory:

- neodpovídající platy a nedocnění učitelé práce společností 58% učitelů;
- nekázeň a snížená morálka žáků 35% učitelů;
- nedostatečná spolupráce rodičů se školou 28% učitelů;
- psychická zátěž a nedostatek času 22% učitelů;
- nedostatečné vybavení školy 18% učitelů.¹⁰

Na základě těchto faktů je evidentní, že postoj učitelů ke své profesi je z velké části ovlivněn typem školy, na které působí. Ve výzkumu je potvrzeno skeptické stanovisko učitelů vůči svému povolání, které se neshoduje s vnímáním povolání učitele veřejností. V žebříčku prestižních povolání se učitel ZŠ umístil na 5. místě (za lékaři, vědci, vysokoškolskými učiteli a zdravotními sestrami).¹¹ Procentuální vymezení faktorů kladně působících na spokojenost učitelů vidím jako velmi pozitivní, vyplývá z něj totiž fakt, že na školách působí mnoho učitelů, které baví práce s dětmi, motivují je dobré výsledky a kreativní charakter jejich práce. I toto je možný signál, jenž naznačuje aktuálnost a nutnost reformy školství, která se by se snažila výše uvedené pozitivní aspekty rozvíjet.

¹⁰ Výsledky výzkumu Karla Paulíka publikované v monografii Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: FF OU, 1999.

¹¹ Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR, *Prestiž povolání* [on-line]. 2008, [cit.2010-12-03.] Dostupné z [www: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf).

1.1.2 Otázka motivace pro povolání pedagoga

Motivace k výkonu povolání je podmíněna jistými osobnostními předpoklady člověka, které se v průběhu školních, studentských let určitým způsobem vyvíjí. Konečné rozhodnutí o volbě povolání může být uskutečněno již v dětství na základní škole, ale běžné je rozhodnutí na škole střední, případně vysoké. Touha stát se učitelem může být úzce spojena s procesem vlastního vzdělávání, a to od 1. stupně základní školy až po závěrečný ročník střední školy (dále SŠ), kdy mají žáci a studenti každodenní možnost sledovat toto povolání v praxi, uvědomovat si jeho specifické vlastnosti, analyzovat je se svými osobnostními předpoklady. Obecně můžeme říci, že pro učitelství jako povolání je velmi důležitá schopnost kreativní práce, komunikace, kladný vztah k práci s dětmi, jistá dávka pečlivosti atd. Studenti mají k dispozici předobraz toho, v jakém pracovním prostředí by jednou pracovali. Jejich vztah k tomuto povolání je do jisté míry ovlivněn přístupem ke studiu a škole jako takové.

V roce 2009 zveřejnilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále MŠMT ČR) *Analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* zaměřenou na učitele ZŠ a SŠ¹². Dílčím cílem tohoto projektu bylo mimo jiné zjištění motivačních prvků a individuálních důvodů, proč mladí lidé volí/nevolí tuto semiprofesi. Motivační faktory ovlivňující a působící na volbu povolání může pojmut ve dvou rovinách – vnitřní, vycházející z nitra člověka, a vnější, mapující výhody tohoto povolání pro život. Mezi vnitřní motivační faktory řadím například zájem o kreativní práci s dětmi, která přináší duševní uspokojení. Dále také možnost stát po boku žáků/studentů a být jim v určitém slova smyslu „pomocníkem“ při utváření a zrání jejich osobnosti. Významná je jistě i touha předávat znalosti a vědomosti vyučovaného oboru a snaha o to, aby studenti porozuměli problémům, o kterých se domníváme, že jsou pro ně v jejich životě důležité.

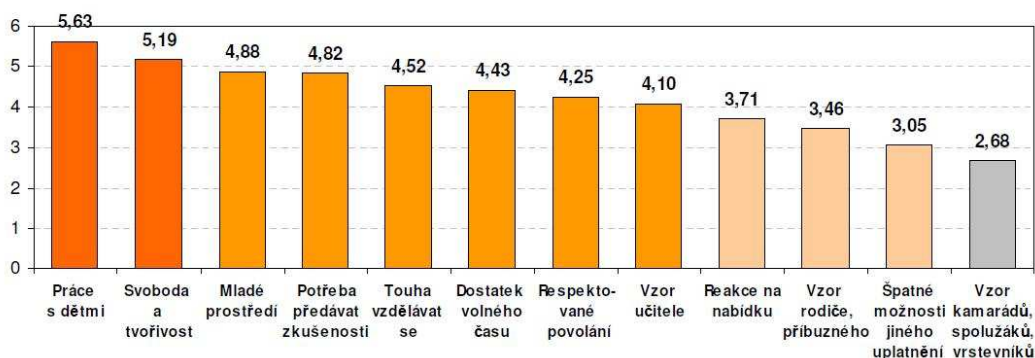
¹² Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, *Analýzu předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce* [on-line]. 2009, [cit.2010-12-03] Dostupné z [www: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf).

Pokud bychom měli hovořit o vnějších motivačních prvcích, v případě povolání pedagoga bych uvedla dostatek volného času (v podobě prázdnin) a s tím spojenou možnost věnovat se rodině, dětem, zájmům. V souvislosti s volným časem učitele bych chtěla podotknout, že začínající učitel musí brát na vědomí fakt, že jeho volný čas bude zaplněn opět a jen prací s přípravami na vyučování – tedy alespoň v případě, že svou práci bude vykonávat zodpovědně. Respondenti, kteří se zúčastnili výzkumu MŠMT, vyhodnotili škálu kladně motivujících faktorů prostřednictvím otázky: „Jak důležitý byl následující důvod a skutečnosti proto, že jste se rozhodla pro učitelskou profesi?“ takto:

Graf č. 1 Pozitivní faktory charakterizující povolání učitele

Jak důležitý byl následující důvod a skutečnost pro to, že jste se rozhodl/a pro učitelskou profesi?

(N = 1002, průměrné hodnoty na škále 1 = zcela nevýznamné; 7 = velmi důležité)

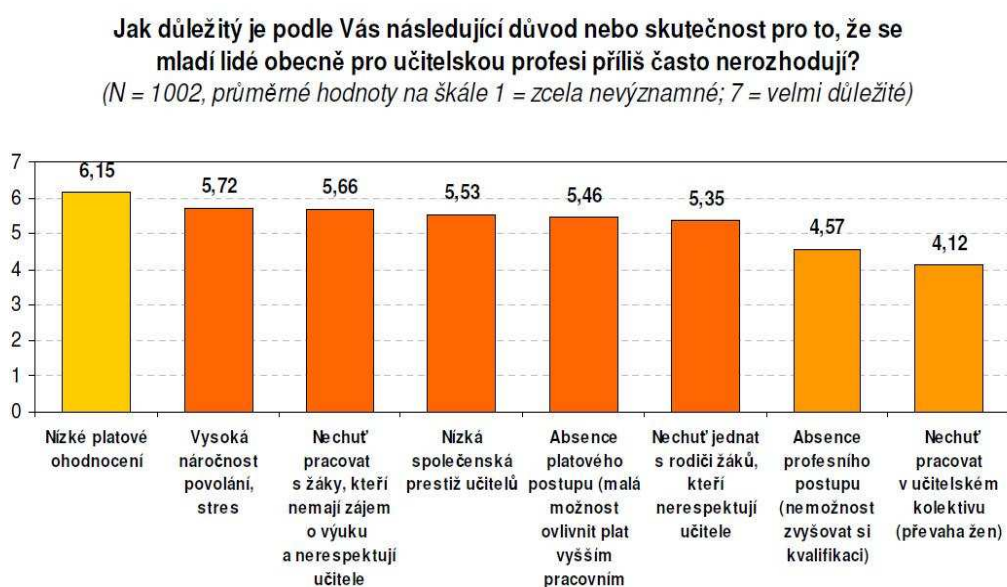


Zdroj: *Analýza předpokladu a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*, MŠMT [on-line]. 2009. [cit.2010-12-18] Dostupné z www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza.../ZZ_ucitele_final.pdf

Rozhodnutí pro pedagogické povolání může být zvráceno až v závěru studia na vysoké škole. Zřejmě nejsilnějším faktorem, který naopak demotivuje studenty a absolventy pedagogických fakult nastoupit jako učitelé do základních a středních škol, je nízké platové ohodnocení. „Sociologové poukazují na fakt, že pokud někdo po dlouhou dobu argumentuje pouze platy a mluví o hlavním problému profese v „řeči peněz“, může jít velice často a jedině, kterým se zhroutil vnitřní hodnotový

system.¹³ Studenti připravující se na učitelství na VŠ mají možnost vykonávat během studia pedagogické praxe. Právě tato zkušenost může být velmi důležitá pro konečné rozhodování v otázce stát se učitelem. Schopnost sžít se s touto rolí, kterou měl budoucí učitel možnost do této doby analyzovat pouze očima studenta, žáka, může být v praxi velmi obtížná. Jako nejsilnější důvody pro nezvolení učitelství jako povolání uváděli respondenti tyto:

Graf č. 2 Negativní faktory charakterizující povolání učitele



Zdroj: *Analýza předpokladu a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce*, MŠMT [on-line]. 2009. [cit.2010-12-18] Dostupné z www.msmt.cz/uploads/VKav_200/Analyza.../ZZ_ucitele_final.pdf

Z výše uvedených údajů lze vyvodit, že absolventi pedagogických fakult, kteří odcházejí do školní praxe, jsou lidé upřednostňující duševní hodnoty před hodnotami materiálními a také lidé, kteří mají hodnotový žebříček zacílený na práci s dětmi, komunikaci s lidmi, vzdělávání sebe samých a také ostatních.

V případě společenských věd se domnívám, že motivace ke studiu a později výuce tohoto předmětu úzce souvisí s povahou

¹³ Havlík, R., Koťa, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál 2002, str. 160.

a osobními vlastnostmi člověka. Předpokladem pro studium společensko-vědních předmětů musí být mimo jiné kladný vztah k četbě knih, přemýšlivost, mnohostranný zájem o různé oblasti lidského života a schopnost interdisciplinární a objektivní analýzy problémů, které život přináší.

1.1.3 Problém feminizace školství

Feminizace školství je pojímána jako problém, který prostředím školy neprospívá a zároveň bývá uváděn jako jen z hlavních rysů negativně působící na prestiž tohoto povolání. *„Termínem feminizace učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesionální skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen: ženy tvoří výraznou většinu.*¹⁴ Mnoho škol se potýká s nedostatkem učitelů-mužů, a to především na 1. stupni ZŠ, situace na 2. stupni ZŠ a SŠ je pak o trochu optimističtější, na vysokých školách je podíl žen a mužů víceméně v rovnováze – v závislosti na typu vysoké školy.

Pokud o feminizaci školství hovoříme jako o problému, je důležité zamyslet se nad jeho příčinami. Prvním, nejčastěji uváděným důvodem, je nízké platové ohodnocení a prestiž, které muže nemotivují k výkonu učitelské profese. *„Příčin malého zastoupení mužů ve školství je několik. Pozice učitele není prestižní a to musíme zlepšit. Učitelé, jak ženy, tak muži, by měli být lépe oceňováni rodiči i společností za kvalitní výchovu a vzdělání.”*¹⁵

Přestože výzkumy veřejného mínění o prestiži povolání ukazují jiný výsledek, důvod feminizace školství stojí právě na domněnce nízké prestiže a malého finančního ohodnocení. Jelikož je v naší společnosti silně

¹⁴ Průcha, J. *Moderní pedagogika*, Praha: Portál, 1997. str. 174-175.

¹⁵ Bílá, K.: *Na školách učí málo mužů. Liškův úřad to chce změnit.* (rozhovor s Václavem Šnebergem) [on-line]. 2009., [cit.2010-12-03]. Dostupné z [www: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html](http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html).

zakořeněn názor, respektive pohled na muže jako živitele rodiny, není pro učitele reálné tímto povoláním uživit sebe a svou rodinu. Pokud vezmeme v potaz i fakt, že soukromé firmy, často nekladoucí důraz na vysokoškolské vzdělání, nabízí širokou škálu zajímavých a finančně atraktivních pozic, je nutno uznat, že demotivace k výuce na školách je ze strany mužů pochopitelná.

Sdílím názor, že feminizace školství má neblahý dopad jak na žáky, studenty, tak i na celé prostředí školy. Je žádoucí, aby muži - učitelé působili ve školách a studenti měli možnost pozorovat modely výuky žen i mužů. Mnohdy jednostranné působení žen-učitelek může na žáky působit schematicky až stereotypně, střídání ženských i mužských autorit je rozhodně v modelování žáka, studenta ku prospěchu. V působení ženy/muže na studenty jsou stále aktuální tzv. genderové stereotypy. „*Genderové stereotypy lze definovat jako tradiční a často i diskriminační představy o typicky mužských a ženských vlastnostech a o rolích a pozicích mužů a žen ve společnosti.*“¹⁶. Většina žen klade důraz na pečlivost, detailnost, připravenost, závaznost nastolených pravidel, přičemž muži dokáží studenty často zaujmout bezprostředností, schopností operativního rozhodování, ochotou přehlížet drobné nedostatky v chování atd.

Pedagogický přístup k výuce z pozice učitelky i učitele disponuje různými prvky, které jsou pro komplexní působení na studenty stejně důležité. Časopis Rodina a škola uveřejnil anketu týkající se názoru veřejnosti v hodnocení kvality učitele na základě pohlaví. Většina rodičů shledala pohlaví za nepodstatný rys, který pedagogické schopnosti učitele neovlivňuje. V souvislosti s působením učitelů na školách probíhají diskuze na téma autorita.¹⁷

Mužům je zpravidla přisuzována schopnost tzv. přirozené autority, jsou studenty vnímáni jiným způsobem než ženy, zřejmě i z důvodu jejich nízkého výskytu v pedagogických sborech. Nemyslím si však, že by žena byla v budování autority u studentů zásadním způsobem znevýhodněna.

¹⁶ Harnachová, M.: *Genderové stereotypy*. [on-line]. 2010., [cit.2010-12-03.] Dostupné z [www: http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=352&lst=120](http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=352&lst=120).

¹⁷ Mleziva, Jan. *Muži do škol!. Rodina a škola*, č. 5/2009, Dostupný z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=27789>>.

Obě pohlaví vstupují do role učitele s určitými předpoklady a dispozicemi. To, jak je zformují a využijí při navazování vztahu se studenty, je individuální záležitost každého pedagoga – ať ženy, či muže.

Dalším významným rysem, který je na většině škol běžný, je zastoupení mužů ve vedení školy. *„Dochází tak k paradoxním situacím, kdy z dominantně ženského pedagogického sboru, v němž je třeba i jediný muž, je právě on vybrán do vedení školy. Přednostní a urychlené pracovní povyšování mužů až na pozice, pro které je řada vhodných či dokonce vhodnějších ženských kandidátek, bývá označováno jako efekt skleněného výtahu. Ten byl identifikován ve všech povoláních s výraznou převahou žen. V jeho základu stojí četně genderově stereotypní představy o ženách a mužích.*¹⁸ Zastoupení muže ve vedení školy je z mého pohledu žádoucí, a to bez jakéhokoliv genderově stereotypního podtextu. Disponovat manažerskými schopnostmi, které jsou pro výkon ředitele a jeho zástupce nutností, mají stejné předpoklady ženy i muži.

Souhlasem se zastoupením muže na postu ředitele či jeho zástupce chci vyjádřit kladný postoj k různorodosti a efektivnosti myšlení, o němž se domnívám, že může být smíšeným vedením více podporován a rozvíjen. Zastoupení mužů v pedagogických sborech závisí také na jednotlivých typech škol. Obecně platí, čím vyšší stupeň školy, tím vyšší zastoupení mužů v pedagogickém sboru. Tento fakt vyplývá z představ o nárocích dítěte od předškolního věku až po věk, kdy dochází k ukončení studia. Role ženy a muže se zde proměňuje v závislosti na věku dítěte, což dokládá i následující graf.

¹⁸ Helšusová, L.: *Pedagogický sbor*. In *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele* (sestavila I. Smetáčková), Praha: Otevřená společnost, 2006. str. 22.

Graf č. 3



Zdroj: Statistická ročenka školství. Výkonové ukazatele (2004/2005).

Nejmarkantnější rozdíl je evidentní na nejnižších stupních našeho vzdělávacího systému. Na 2. stupni ZŠ a dále na SŠ se podíl mužů – učitelů zvyšuje. Na středních školách je podíl žen a mužů v pedagogických sborech bez mála vyrovnaný. Zajímavý je fakt, že některé vyučovací předměty jsou převážně vyučovány učiteli – muži.¹⁹ Ve své práci analyzuji učitele základů společenských věd a občanské výchovy, v jejichž případě se domnívám, že inklinace mužů je větší k předmětu základy společenských věd než k občanské výchově. Tuto domněnku stanovuji na základě hospitací a zkušeností, které jsem získala v rámci pedagogických praxí na různých typech škol, ale také z vlastních zkušeností získaných ze svého studia. V další části práce, ve které oslovuji učitele ZSV a OV a analyzuji jejich pedagogický přístup k výuce těchto předmětů, hypotézu ověřím.

Feminizace školství je problém úzce související s generovými stereotypy povolání učitele. Učitelství je stále častěji pojmáno jako ženské povolání, což se projevuje i v tendenci přihlášených uchazečů na pedagogické fakulty. Fakt, že tento problém znepokojuje odbornou veřejnost, potvrzuje i vznik mnoha projektů, konferencí, neziskových organizací. Například v roce 2009 MŠMT uspořádalo konferenci s názvem „Muži do škol!“, kde byly vytyčeny hlavní klady práce mužů s dětmi. V ČR

¹⁹ Tamtéž, str. 21.

se dlouhodobě touto problematikou také zabývá nezisková organizace Liga otevřených mužů.

1.1.4 Standard kvality profese učitele

V rámci reformních snah byl vysloven požadavek na zkvalitnění vzdělávacího systému a způsobu výuky. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vidí možnost zmíněného zkvalitnění vzdělávacího systému ve stanovení tzv. Standardu kvality profese učitele. *„Profesní standard zahrnuje stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese/oprávnění vykonávat profesi. Definuje nezbytné (klíčové) kompetence učitele vyjadřující způsobilost učitele/pedagogického pracovníka k výkonu profese v příslušné kategorii a jejich prokazatelnost (např. druh a rozsah vzdělání, praxe). V případě přijetí by profesní standard zásadním způsobem sjednocoval kritéria pregraduálního vzdělávání učitelů.“²⁰*

Profesní standard učitele se vyznačuje ustanovením základních kompetencí učitele, kterými by měl kvalitní pedagog disponovat. Výčet kompetencí je velmi rozsáhlý a v jejich terminologii není odborná literatura jednotná. Podle Vašutové lze kompetence chápat následovně: *„Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a SŠ by měl splňovat profesní standard obsahující tyto kompetence:*

- *kompetence oborově předmětová*
- *kompetence didaktická a psychodidaktická*
- *kompetence obecně pedagogická*
- *kompetence diagnostická a intervenční*
- *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*
- *kompetence manažerská a normativní*

²⁰ Kurelová, M.: *Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace*. 11 konference ČAVP – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělání. [on-line]. -, [cit.2011-02-17]. Dostupné z [www: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf)

- *kompetence profesně a osobnostně kultivující*²¹

Mimo kompetencí je nutné, aby učitel disponoval i dalšími předpoklady, kterými je fyzická i psychická odolnost, zejména vůči stresovým situacím a samozřejmě trestní bezúhonnost a příkladné chování a jednání v různých sociálních interakcích.

Z uvedeného vyplývá, že záběr požadavků na učitele z oblasti schopností, dovedností a postojů je velmi různorodý, což opět potvrzuje tezi o učitelství jako velmi náročném povolání. Stanovení těchto kompetencí je jistě správné, nicméně musí být kladen důraz na jejich transformaci do praxe, jejich přijetí a uvědomění si samotnými učiteli. Již v rámci studia na pedagogických fakultách by v sobě budoucí učitelé měli pěstovat výše uvedené dovednosti a schopnosti, a to za podpory teoretických i praktických poznatků, které jim předávají vysokoškolští pedagogové. Jedna z námitek týkajících se kompetencí učitele je absence roviny kompetencí, která by učitele podporovala v rozvoji sebevzdělávání, autoevaluace, vlastní reflexe pedagogického působení. *„Iniciativu navrhovatelů standardu je nutno plně podpořit, ale bylo by žádoucí zaměření standardu rozšířit o sféru duchovní, o podněty k neustálému sebevzdělávání po všech stránkách. To se sice obtížně měří, ale výsledky jsou vidět v chování a úspěších svěřených žáků.“*²²

Na využití standardu v praxi není ze strany odborné veřejnosti jednotný názor. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR na svých webových stránkách zveřejnilo dva protichůdné odborné názory, které pro časopis Rodina a škola vyslovili historik František Morkes a pedagog Jan-Michal Mleziva.²³ František Mokres vyjádřil podporu vznikajícímu Standardu profese učitele, svůj názor opírá o fakt, že hodnocení práce učitele bylo běžnou praxí již v minulosti, a tudíž jeho existence může

²¹ Vašutová, A. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 1. díl. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů. Praha: UK PdF, 2001. str. 2.

²² Maňák, J.: *Zamyšlení nad návrhem Profesionálního standardu kvality učitele*. In Učitelé listy [on-line]. 2010, [cit.2010-12-03].

Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/josef-manak-zamysleni-nad-navrhem.html>.

²³ Celý článek o smyslu připraveného standardu i s uvedenými odbornými názory vyšel 11. února 2009 v časopisu Rodina a škola.

napomoci k rozvoji a zdokonalování vzdělávacího procesu. J. M. Mleziva naopak považuje standard za „byrokratickou nezbytnost“ a bič, který na učitele upletlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Jestliže chceme změnit systém vyučování a jeho cíle, je třeba začít u změny ve způsobu vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách – podle slov J. M. Mleziny se musí pedagogické fakulty změnit v dílny lidskosti.²⁴

Osobně Standard chápu jako jeden z mnoha kroků, který by mohl vést ke zvýšení kvality pedagogické činnosti a především charakteru výuky. Zároveň se ale domnívám, že mají-li být reformní snahy založené na pomoci a spolupráci odborníků MŠMT a pedagogů různých typů škol, měl by zde být při hledání společného cíle, kterým je zkvalitnění vzdělávacího systému, maximální prostor pro dialog obou stran. *„Aby standardy nevedly k uniformnímu typu učitele, nebyly restriktivní, příliš předpisové, je třeba akcentovat standard učitelské kvalifikace se zaměřením na osobnost učitele...“*²⁵

V případě, kdy dojde ke ztotožnění a pochopení smyslu připravovaného Standardu a možnosti vyjádření názorů ze strany učitelů, má tento projekt šanci stát se úspěšným i v běžné praxi. Nikdo jiný než pedagogičtí pracovníci, totiž nemohou být a nebudou nositelé změn ve výukovém procesu. Velmi výstižně upozornil a zároveň vystihl hlavní cíl profesního standardu Josef Maňák. *„Zdá se, že nejvíce dnes mnohým učitelům chybí profesní étos, zaujetí pro výchovně-vzdělávací práci, hlubší zájem o děti a mládež. Začíná to už (ne)výběrem skutečných zájemců ke studiu učitelství, podílí se na tom i výuka na fakultách, ale při jinak zaměřených studentech z nich tvořivé učitele nepřipraví žádná vysoká škola. Podstata problému je ve vnitřním postoji studenta, má-li chuť zvládat profesní nároky, vidí-li v učitelské profesi své uplatnění, vítá-li příležitosti k neustálému zdokonalování a vzdělávání. Na tuto stránku učitelské*

²⁴ MŠMT ČR. Rodina a škola: K čemu bude standard učitele? [on-line]. [cit.2011-02-17] Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/rodina-a-skola-k-cemu-bude-standard-ucitele>.

²⁵ Kurelová, M.: *Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace*. 11. konference ČAVP – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělání. [on-line]. -, [cit.2011-02-17] Dostupné z www: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf

*profese by se měl standard přednostně orientovat: ne stanovit minimální výkonnost, nýbrž podněcovat k odvaze přijímat výzvy budoucnosti...*²⁶

Otevřením otázky týkající se učitelství jako profese a jeho proměny v rámci reformních kroků jsem chtěla poukázat na důležité téma, které je v současné době hojně diskutované a v budoucnu může hrát ústřední roli v utváření zodpovědného, kvalitního, profesionálního přístupu k učitelskému povolání. V reformě založené na vzájemné diskuzi a otevřenosti různých postupů a řešení, vedoucí k rozvoji nejen teoretických ustanovení (v podobě standardů a závazných kurikulárních dokumentů atd.), ale především v podpoře a v pomoci rozvíjení hodnotové a reflektivní stránky osobnosti pedagogů, vidím jednu z možností vyvedení učitelství z nelehké, přesto z mého pohledu do budoucna perspektivní, situace.

Uvedené problémy jsou každodenní realitou školského prostředí a jsou jistě shodné pro prakticky všechny učitele různých aprobací. V doprovodu dalších okolností a událostí, a to jak z prostředí školy, tak i z prostředí mediálního, jsou učitelé podněcováni k hodnocení a zaujetí vlastního stanoviska vůči aktuálnímu dění v prostředí dnešní školy. Z kompetence MŠMT ČR jsou v současné době nejen navrhovány, ale i realizovány, mnohé změny - zavedení státních maturit, srovnávacích zkoušek pro žáky 5. a 9. třídy, zavádění rámcových a školních vzdělávacích programů (dále RVP, ŠVP) atd., které se bezprostředně týkají nejen žáků, ale také učitelů. Učitel společenskovedních předmětů by se bezpochyby měl v problematických otázkách týkajících se jeho povolání orientovat, měl na ně mít stanovený konstruktivní názor.

²⁶ Maňák, J.: *Zamyšlení nad návrhem Profesionálního standardu kvality učitele*. In Učitelské listy [on-line]. 2010, [cit.2010-12-03].
Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/josef-manak-zamysleni-nad-navrhem.html>.

2. Učitel ZSV, OV v současné škole a společnosti

Učitel společensko-vědních předmětů by měl být schopen reflektovat problémy, které se jeho povoláním týkají, které mají tendence ovlivňovat jeho práci. Taková reflexe je jistě nutná u všech pedagogů, nicméně se domnívám, že právě učitelé OV/ZSV by mohli svým pedagogickým přístupem, který musí být založený na schopnosti otevřeného a objektivního posouzení, pluralitního pohledu na věc, být přínosem i pro své okolí. Každý z výše uvedených problémů dnešní školy je totiž problémem nejen školy jako takové, ale celé společnosti. Ať už učitelé zaujmají postoje k aktuálním otázkám a krokům reformy vzdělávání kladné či záporné, je důležité, aby byli schopni svůj názor prezentovat a podložit pádnými argumenty. Pasivita doprovázená stálou nespokojeností a zároveň neochotou hlubšího promýšlení problémů by měla být pro pedagogy jako reflektivní profesionály svým způsobem tabu. Učitelé OV, ZSV by v těchto aktivitách měli být aktivní co nejvíce už jen proto, že by pro své žáky, studenty měli představovat vzor občana jako člověka angažujícího se ve společenském dění, zejména takovém, které se ho bezprostředně týká.

Každý předmět vyučovaný na ZŠ i SŠ má svá specifika, která vycházejí z podstaty a záměru, pro který je vyučován na daném typu školy. Ve výukovém procesu nehraje primární roli jen předmět samotný, ale také učitel jako prostředník mezi sdělovaným obsahem učiva a jeho příjemci, tedy žáky, studenty. Syntéza těchto dvou aspektů, a sice osobnosti učitele a vyučovaného předmětu, tvoří velmi podstatnou roli při výukovém procesu a při přijímání obsahu učiva studenty.

Studium občanské výchovy a základů společenských věd pro budoucí pedagogy je realizováno na pedagogických fakultách v ČR v rámci bakalářských neučitelských oborů a poté navazujících magisterských učitelských oborů. Plné pedagogické vzdělání získávají absolventi strukturované formy studia až po dokončení navazujícího magisterského studia. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy umožňuje

kromě pregraduálního studia programy celoživotního vzdělávání a v jejich rámci také rozšiřující kombinované studium občanské výchovy a základů společenských věd, určené pro absolventy pedagogických fakult.²⁷

V rámci výuky na základních školách je občanská výchova dotována nejčastěji jednou, maximálně dvěma hodinami týdně. Na gymnáziích pak časová dotace výuky základů společenských věd činí zpravidla také jednu až dvě hodiny týdně, s možností zvolení výběrového společensko-vědního semináře ve 3. a 4. ročníku (jeho dotace bývá opět jedna až dvě hodiny týdně). Vzhledem k platnosti Rámcových vzdělávacích programů pro základní a gymnaziální vzdělávání má povinnost každá škola vytvořit tzv. školní vzdělávací program, který s sebou přináší jistou autonomii v tvorbě plánů, časových dotací i zařazení konkrétního učiva do výuky. Od typu školy se odráží určité pojetí výuky a s ním i nároky kladené na učitele OV a ZSV. Ačkoli se jedná o předměty, které jsou postavené na odlišné koncepci výuky (viz Charakteristika předmětů OV, ZSV), měly by mít společný cíl – začlenění žáka, studenta do společenského života ve smyslu porozumění světu, poznání sebe i ostatních, a v neposlední řadě pomoci žákovi, studentovi rozvíjet schopnosti, díky kterým bude moci obstát v osobním, profesním a také zmíněném společenském životě.

2.1 Charakteristika předmětů OV a ZSV

Kurikulární dokumenty, především Rámcové vzdělávací programy pro základní a gymnaziální vzdělávání, ve kterých jsou zaneseny cílové výstupy vzdělávacích oborů vyučovaných na českých školách, jsou opřeny o zásady věd humanitních. Bezprostředně se dotýkají otázek uplatnění vědomostí ve společnosti, vyslovují požadavek na přesah teoretických znalostí do reálného života a integraci vědomostí z různých vzdělávacích

²⁷ Informace ohledně celoživotního vzdělávání a rozšiřujícího studia jsou k dispozici na www.pedf.cuni.cz.

oblastí a s ní související schopnost aplikovat tyto vědomosti při řešení každodenních situací. Dokladem toho je ustanovení a kladení důrazu na mezipředmětové vztahy, stanovení průřezových témat a klíčových kompetencí, které společně podporují integraci a interdisciplinární přesah vyučování. Klíčové kompetence tvoří „...soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělání.“²⁸ Celá koncepce a struktura RVP tedy podtrhuje význam humanitních oborů, jejichž zájem se soustředí na různorodé aspekty lidského života. V reálné praxi však tento význam někdy jen těžko dohledáváme.

Konkrétní cíle vzdělávacích oborů Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ jsou vytyčeny v Rámcových vzdělávacích programech pro základní školy a pro gymnázia. Občanská výchova spadající do vzdělávací oblasti Člověk a společnost má jako cíl mimo jiné stanoveno: „...vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem, činností důležitých politických institucí a orgánů a s možnými způsoby zapojení jednotlivců do občanského života. Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.“²⁹

Tento výčet shrnující hlavní úkoly občanské výchovy jasně naznačuje, jak velká je formativní šíře předmětu. Nutně zde vyvstává otázka týkající se reálné možnosti osvojení výše uvedených cílových výstupů,

²⁸ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 99.

²⁹ *RVP pro základní vzdělávání*. [on-line] 2007, [cit. 2011-03-17]. Dostupné z www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf.

při týdenní jednogodinové dotaci předmětu, který je navíc v některých případech vyučován neaprobovaným učitelem. Tento fakt tvoří stěžejní problém výuky občanské výchovy a je možné, že se jedná o jeden z několika důvodů, proč bývá občanská výchova na základních školách v porovnání s ostatními předměty spíše upozaďována. Pokud ale pozorně přemýšlíme a analyzujeme vzdělávací obsah tohoto oboru spolu s jeho reálným přesahem do života každého jedince, dojdeme k závěru, že se jedná o předmět velmi podstatný a v soustavě vyučovaných předmětů na základní škole, později i na střední škole, zcela nezastupitelný. „Velké množství různorodých zdrojů informací, které na žáky působí zejména mimo školní vyučování, často vede k tomu, že si žáci na jejich základě vytvářejí o sociální realitě zkreslenou představu. Aby se žáci dokázali funkčně začlenit do společnosti a kompetentně jednat v různých životních situacích, je potřeba jim pomáhat odhalovat a korigovat zkreslené představy o mezilidských vztazích a fungování společnosti, uvádět je na pravou míru a zasazovat do správných souvislostí. Tuto důležitou úlohu na sebe v RVP pro základní vzdělávání bere vzdělávací obor *Výchova k občanství*.“³⁰

Na gymnáziích tento úkol přebírá vzdělávací obor *Občanský a společenskovědní základ*. V jeho rámci je předmět tradičně nazýván *základy společenských věd*, či osobnostně sociální výchova. Jedná se o obsáhlý komplex poznatků z různých humanitních disciplín, nejčastěji zahrnující psychologii, politologii, právo, filozofii, etiku, sociologii, ekonomii. V RVP jsou základy společenských věd součástí vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, jejíž spektrum cílových výstupů je velmi široké. Jeden z nejvíce důležitých cílů základů společenských věd je osvojení základních teoretických poznatků jednotlivých společensko-vědních oborů, ale také rozvíjení reflexe vlastního chování, hodnotového systému a zároveň zvnitřnění takových hodnot, jako jsou tolerance, respekt, mravnost, solidarita, lidskost, sounáležitost, sebereflexe. Jedná o souhrn vlastností a hodnot, které by měly tvořit rámeček každodenního života, proto jejich

³⁰ Horská, V.: *Ke koncepci vzdělávacího obsahu výchova k občanství*, [on-line] 2005, [cit. 2011-03-17]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/285/ke-koncepci-vzdelavaciho-obsahu-vychovy-k-obcanstvi.html/>

osvojení a přijetí žáky, studenty je tolik důležité. Základy společenských věd ve své podstatě formují a rozvíjejí vztahy a postoje studentů k důležitým společenským oblastem lidského života, a to na základě teoretických poznatků a jejich transformace do konkrétních situací. Mezi výukou OV a ZSV existuje několik zásadních rozdílů.

Občanská výchova pracuje s různými společenskovědními tématy, vyučování probíhá tzv. tematicky. Jednotlivá témata zasahují do oblasti politiky, ekonomie, sociologie a dalších vědních disciplín., avšak není zde kladen důraz na teoretický a metodologický aparát jednotlivých věd, probíraná témata se odráží v reálném životě žáků. Výuka základů společenských věd je naopak zacílena na osvojení teoretického základu, vhledu a pochopení předmětu studia jednotlivých společenských věd, jejich metodologie. Studenti by měli být schopni používat základní terminologii vědních disciplín, znát jejich významné průkopníky a také historický kontext. Výuka je tedy pojata disciplinárně a nejvíce se od občanské výchovy odlišuje svým akcentem na teoretické zázemí, které je nutné již na základě předpokladu, že mnoho gymnazistů se připravuje k univerzitnímu studiu právě některé ze společenských věd.

Občanská výchova i základy společenských věd mají natolik univerzální charakter, že požadavky na ně kladené jsou naprosto shodné s požadavky, které klademe na jakýkoliv výchovně vzdělávací proces. Jejich specifikem je mimo jiné i to, že se mnohé nově získávané poznatky a postoje mohou dostat do konfliktu s dosavadními žákovými, studentskými zkušenostmi a prekoncepty. Na utváření hodnotového systému žáka, studenta se z velké části podílí sociokulturní prostředí rodiny, školy a místa, v okolí kterého se nacházejí. Stejně tak se i učitelé OV, ZSV mohou při výuce dostat do situace, kdy konfrontují své postoje s obecně platnými normami, morálními hodnotami a s realitou každodenního občanského života. V takových situacích se učitel musí snažit zachovat objektivní tvář a nepromítat své osobní názory do výuky. Předkládat žákům a studentům hotová stanoviska není naším cílem ani naším úkolem. Být nápomocen v okamžiku, kdy se sami o vlastní postoj či utváření názoru budou snažit, to je podle mého mínění jeden z úkolů učitele občanské výchovy. Pravdou

zůstává, že v rámci OV,ZSV často narážíme na idylickou vizi života v konfrontaci s omnoho méně pozitivní realitou. „*To že výchova k občanství podává ucelený pohled na život v jeho základních pojmech, vede také k již připomenutému napětí mezi ideálním obrazem a pokleslou praxí, resp. bolestnou zkušeností žáků.*“³¹ I přesto je nutné zaujmout k často tvrdé realitě pozitivní postoj a ukázat žákům, skrz která východiska a hodnoty je možno kontroverzní situaci zhodnotit a posléze vyřešit. Učitel občanské výchovy by také měl svým žákům dokázat, že lidé hledající pravdu mají právo na svůj názor a není ostuda, pokud se jejich mínění liší od mínění ostatních. Naopak je důležité svůj názor obhájit. A co je ještě důležitější a těžší, je být schopen uznat svůj omyl a být ochoten názor pozměnit v případě, že nás někdo svým odlišným názorem určitým způsobem oslovil.

Podstatu a důležitost předmětů občanská výchova/základy společenských věd velmi vystihl Petr Piřha ve své publikaci *Učitelé, společnost a výchova: „Z tohoto významu pro život a zdar jedinců plyne samozřejmý závěr, že na rozdíl od jiných předmětů je občanská výchova nepominutelná. Nechci říct, že by bylo šťastné vynechat nějaký předmět z celku kurikula občanské školy, ale je pravda, že v jednotlivých životech žáků tomu bude tak, že vždycky nějaký předmět bude hrát téměř nulovou hodnotu. K čemu bude chemie operní zpěvačce nebo zpěv řediteli banky.... Všichni ale mohou ztroskotat na nekvalitě svých lidských postojů.*“³²

Již během doby strávené na základní škole se vytříbí, k jakému předmětu který žák inklinuje. V návaznosti na to pak ideálně rodiče s žákem vybírají střední školu, která svým zaměřením odpovídá jeho přání nejvíce. Občanská výchova žáky a studenty doprovází na jakémkoliv typu střední školy vždy, což o některých dalších předmětech říci nemůžeme. To, co si během výuky občanské výchovy žáci osvojí se odrazí, nebo by se alespoň v rámci cíle předmětu mělo odrazit, v životě každého z nich – ať už ředitele banky, operní pěvkyně či jaderného fyzika.

Toto stanovisko podporuje fakt, na základě kterého jsou občanská výchova a společenskovední disciplíny považovány za předměty s velmi

³¹ Piřha Petr: *Úvod do výchovy k občanství*. Praha: AVED, 1992. str. 18.

³² Piřha Petr: *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Karolinum, 1999. str. 142.

univerzálním charakterem. Dokladem toho, že by neměl být v občanské výchově kladen důraz pouze na osvojení teoretických znalostí, ale naopak spíše na orientaci ve světě, utváření hodnot apod., svědčí i název předmětu – občanská výchova. Vychováváme žáky k tomu, aby pochopili a byli schopni uvědomit si, co znamená, co obnáší a jaký má smysl být občanem zodpovědným, plnohodnotným a pro společnost prospěšným. Pokud o výuce hovoříme jako o výchovně - vzdělávacím procesu, je jednoznačné, že v případě občanské výchovy by měl převládat aspekt výchovný. V případě základů společenských věd bych jako dominantní označila spíše aspekt vzdělávací. Zastoupeny však musí být při výuce OV, ZSV poměrnou částí oba dva.

2.2 Pojetí výuky OV a ZSV

Přáním každého učitele jistě je, aby jeho výuka byla vždy efektivní, aby byli žáci v jeho hodinách motivováni a aktivizováni. Jedná se o více méně nemožnou skutečnost, neboť výuka jakéhokoliv předmětu je ovlivněna souhrou mnoha skutečností – ať už působících pozitivně, či negativně. Nepsaným pravidlem bývá, že sebe lépe připravená a promyšlená příprava hodiny učiteli nezaručí její úspěšnou realizaci a naopak. To by ale v žádném případě nemělo vést učitele k rezignaci na přípravu výuky. Pravděpodobnost úspěšné a efektivní hodiny je posílena tehdy, promýšlí-li učitel důkladně otázky týkající se významu a smyslu učiva, jeho zprostředkování žákům, studentům pomocí didaktických metod, ale také nad adekvátní stylizací svého projevu v rámci pedagogické komunikace. V neposlední řadě by učitel měl brát ohled na schopnosti a tempo žáků, studentů. Jinými slovy lze říci, že jednou z podmínek úspěchu výchovně-vzdělávacího procesu je zvládnutí tzv. didaktické analýzy. *„Didaktická analýza je považována za celkové završení plánovací činnosti učitele. Jde o jeho hlubší myšlenkovou činnost, která umožňuje z pedagogického hlediska proniknout do učební látky. Znamená to zabývat*

se důkladně vztahem cíle učební jednotky k obsahu vzdělání i k dalším prostředkům vyučování...³³

Konkrétní pojetí a realizace výuky společenskovedních předmětů je ovlivněno také soudobým paradigmatem vzdělávání. Jsme svědky existence dvou základních pedagogických teorií, které se promítají do vyučování, a sice tzv. transmisivní a konstruktivistická teorie. Transmisivní teorie vycházející z myšlenek herbartovské školy³⁴ klade důraz především na slovně orientované vyučování, které svým přečeňováním zejména metody výkladu, utváří z žáků ryze pasivní příjemce a z učitele garanta pravdy. Ač je tato teorie kritizována, nelze ji zavrhnout úplně. V široké škále předmětů kurikula české školy existují takové předměty, ve kterých své místo transmisivní teorie vyučování zcela nepochybně má. Nemohu ale souhlasit s její absolutizací ve výukovém procesu, tím více ve výuce společensko-vědních předmětů. Znakem vzdělanosti není schopnost memorování a osvojení široké škály vědomostí bez porozumění struktur a vztahů mezi nimi – naopak.

Tendence současného systému vzdělávání, které jsou opřeny o rámcové vzdělávací programy, se přiklání daleko více k vyučování postavenému na otevřeném dialogu, možnosti diskuze, vlastní angažovanosti žáka, jeho tvořivosti a zvědavosti.³⁵ Těmto požadavkům odpovídá tzv. teorie konstruktivismu. „...*chápaní vyučování jako dialogu vychází z humanistické koncepce školy, pro kterou je charakteristický konstruktivistický přístup k řízení učebních činností žáků ve vyučování. Významným momentem takto pojatého vyučování je podpora autonomie žáka... Učení vnímáme jako prohlubování a rekonstrukci toho, co už žáci v nějaké podobě znají.*“³⁶ Pro charakter výuky občanské výchovy je dle mého názoru tato teorie zcela na místě, a to nejlépe v doprovodu aktivizujících metod a různých forem vyučování, které by rozvíjely osobností, sociální a občanské vlastnosti žáka.

³³ Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada publishing, 2011. str. 15.

³⁴ Jedná se o pedagogický směr, který rozvinuli žáci a pokračovatelé německého filozofa, pedagoga, psychologa J. F. Herbart (1776-1841).

³⁵ Kolář, Z., Šikulová, R.: *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada publishing, 2007. str. 10.

³⁶ Tamtéž, str. 13.

Každá metoda pak musí nutně korespondovat se vzdělávacím obsahem probíraného tématu.

Klasifikaci jednotlivých metod uvádí Jarmila Skalkové v publikaci *Obecná didaktika*. Metody rozděluje podle různých aspektů. Pro občanskou výchovu by měly být stěžejní didaktické metody, jejichž centrem je žák a jeho aktivizace. Na mysli mám například využití metody diskuze, rozhovoru, dramatizace či různé problémové metody. Zajímavou metodou, vhodnou pro výuku OV, je tzv. sókratovský rozhovor. „*Při této metodě staví učitel své otázky tak, aby vhodně formulovaným dotazem vyvolal dřívější poznatky a na jejich základě dalším přemýšlením a vyvozováním došel k novým poznatkům. Metoda podporuje bystrost úsudku, kombinační schopnosti, v občanské nauce učí prvům diskuze.*“³⁷ Metoda je jistě velmi náročná jak pro žáka, tak pro učitele. Je nutné správné formulování otázek a reakce na skutečně vyřčené odpovědi žáků. Diskuze či debata s žákem v hodinách OV může mít značný sociálně-výchovný přesah. Žáci dostávají prostor k vyjádření svého názoru, učí se argumentovat a zároveň dodržovat pravidla diskuze. Při řešení mnohdy kontroverzních témat si uvědomují možnost různých pohledů na jejich řešení a zároveň by se měli naučit respektu k odlišným názorům. Svě místo v hodinách OV mají i metody monologické, například výklad či vyprávění, kterým učitel poskytne alespoň stručný teoretický rámec do probírané problematiky. Vyučovací metody je vhodné kombinovat i s organizačními formami vyučování. Pro OV vhodnými jsou například skupinové a kooperativní vyučování, exkurze či vyučování projektové. „*Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z jednotlivce (pozitivní vzájemná závislost).*“³⁸ Autoritou zde není pouze učitel, ale právě i ona pracovní skupina. Učitel zde vystupuje spíše jako poradce, jako jeden ze zdrojů informací. I toto vzdělávání ve velké míře podporuje schopnost využívání získaných dovedností a kompetencí v různých kontextech a situacích.

³⁷ Piřha Petr: *Úvod do výchovy k občanství*. Praha: AVED, 1992. str. 208.

³⁸ Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada publishing, 2011. str. 183.

S kooperativním uspořádáním výuky úzce souvisí i projektová metoda „...v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají praktickou činností a experimentováním... Jedna z nejvýznamnějších metod podporující motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.³⁹ V rámci projektové výuky je možno realizovat a rozvíjet mezipředmětové vztahy a průřezová témata, což podtrhuje efektivnost a různorodost těchto metod ve výuce.

U společensko-vědních předmětů vyučovaných na gymnáziu je pravděpodobné, že rozsáhlá část výuky bude pokryta metodou výkladu učitele v kombinaci s diskuzí a kladením otázek od žáků směrem k učiteli, ale i naopak. Charakter předmětu ZSV skutečně vyžaduje znalost teoretických znalostí jednotlivých vědních disciplín, proto metoda výkladu bývá používána velmi často. O to větší však je úkol učitele, který svým výkladem musí být schopný žáky oslovit, zaujmout, vybídnout k diskuzi, vtáhnout je do problematiky. Samozřejmě je na místě, aby i výuky ZSV byla doprovázena metodami aktivizujícími. Možnost využití výše uvedených metod a organizačních forem výuky se nabízí ve výběrovém společensko-vědním semináři, který si studenti volí nejčastěji v 3. a 4. ročníku.

Konvenční výchovně vzdělávací postupy, zejména poslech výkladu a čtení textů, podporující obsahově orientované vzdělávání, své místo ve vzdělávacím procesu rozhodně mají. Žáci se dozívají velké množství nových poznatků a informací v určitém přesném systému. Na druhou stranu, pokud učitel zůstává pouze u těchto vzdělávacích strategií, dochází k tomu, že z velkého množství předkládaných poznatků a informací žáci většinu zapomínají, a to, co nezapomenou, málokdy dokážou využít v jiném kontextu než v tom, v jakém jim byly dané informace a poznatky přeloženy. Proto učitel má dbát na problematizaci výuky a zařazování takových metod, které žáky povedou k zamyšlení a uvažování nad problémem v jeho širším kontextu.

³⁹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 184.

Aby se výuka občanské výchovy nestala pouhým komunikačním nepromyšleným praktikismem, je nutné vždy průběh vyučovací hodiny promyslet, ujasnit si cíl a zvolit takové metody, díky kterým se výuka pro žáky a studenty stane srozumitelnou a smysluplnou. Na riziko komunikačního praktikismu upozorňuji záměrně, protože právě občanská výchova bývá v některých případech pojmána jako předmět „oddechový“, v porovnání s ostatními předměty méně důležitý. Často pak dochází k mylnému názoru, že občanská výchova je vhodná ke konání třídnických setkání, k řešení záležitostí týkajících se provozních věcí třídy či školy. V důsledku takto pojímané výuky se dnes stále můžeme setkat s názorem, že občanskou výchovu může učit i neaprobovaný učitel.

Pravdou zůstává, že meze a možnosti práce učitele ve výuce ovlivňuje také vedení školy, a to zejména v případě, chce-li učitel pojmout výuku netradičně. Zajímavé výsledky přinesl Mezinárodní výzkum ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study), který proběhl v roce 2009 v 38 zemích světa – včetně České republiky. Byl zaměřen na znalosti a postoje žáků 8. ročníku základních škol a na výuku občanské výchovy. V ČR se výzkumu zúčastnilo více než 4 600 žáků ze 144 škol a více než 1 600 učitelů. Poznatky, které výzkum přinesl, uvádí Jana Hrubá v článku „Jak jsme dopadli v občanské výchově“, zveřejněném na metodickém portálu RVP. *„Výuka probíhá většinou interaktivní formou diskuze mezi žáky, mezi žáky a učitelem nebo prací ve skupinách. Pomocí těchto forem vyučují častěji mladší učitelé než starší. Ředitelé kladou větší důraz na cíle, které se soustředí na faktické znalosti žáků. Připisují větší důležitost znalostem o právech a povinnostech občanů (73 %), menší důraz kladou na rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty a na rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii. Také učitelé 59 % žáků základních škol chápou jako nejdůležitější cíl rozšiřování těchto znalostí. V gymnáziích učitelé vnímají častěji (55 %) jako cíl podporu kritického a nezávislého myšlení žáků, kladou vyšší důraz na rozvoj analytických schopností žáků než na rozvoj faktických znalostí.“⁴⁰*

⁴⁰ Hrubá, J.: *Jak jsme dopadli v občanské výchově*. [on-line] 2010. [cit. 2011-03-18]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9689/jak-jsme-dopadli-v-obcanske-vychove-.html/>

Viditelný je zde podle Jany Hrubé i rozdíl mezi výukou občanské výchovy na ZŠ a víceletém gymnáziu. Na gymnáziu dostává výuka spíše teoretický charakter, protože nejčastější formou výuky je výklady učitele, a to v 71%. Tato informace se jeví jako paradoxní, protože žáci si komplexně výuku občanské výchovy pochvalují právě díky možnosti otevřených diskuzí a prostoru k vyjádření svého názoru. Zároveň jsou na gymnáziích také více než na ZŠ užívány metody scének a modelových situací. Patrný rozdíl je zde také v angažovanosti mimoškolních aktivit. *„Učitelé občanské výchovy v ZŠ se častěji zapojují se svými žáky do školních i mimoškolních aktivit, zatímco žáci gymnázií se významně často neúčastní žádných aktivit.“*⁴¹

Ať už se jedná o občanskou výchovu na ZŠ či základy společenských věd na SŠ, společným cílem výuky obou předmětů je zaujetí žáka, studenta a jeho osvojení nejen teoretických, ale také v praxi uplatnitelných znalostí a dovedností. Aby byla výuka takto efektivní, je nutné si ujasnit principy, které budou tvořit její rámec, které budeme jako učitelé při výuce uplatňovat. Takových principů existuje několik, přičemž jejich vymezení, ujasnění považují za jeden ze základních kroků každého učitele občanské výchovy, základů společenských věd.

Vzdělávání je vzájemný, aktivní a konstruktivní proces – pokud je naším cílem, aby žáci dosáhli opravdového porozumění, musíme je vést k tomu, aby dokázali vycházet z prekonceptů, které již znají a následně je byli schopni s novými poznatky. Žáci se učí aktivně interpretovat získané poznatky, vysvětlovat jejich významy, apod. Velmi důležitým prvkem úspěšného vzdělávání je vnitřní motivace. Motivace žáků při výuce je: *„Výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci. Učitel může ovlivňovat motivaci žáků mnoha způsoby. Patří k nim vytváření adekvátního obrazu o žácích, učitelovo očekávání vůči žákům, probouzení poznávacích potřeb žáků...atd.“*⁴²

⁴¹ Tamtéž

⁴² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 129.

Motivace je úspěšná tehdy, když si žáci usouvztažní význam probíraného učiva pro svůj život a cíle, kterých chtějí jednou dosáhnout.

Myšlení a učení nejsou pouze aktivní přístupy ke vzdělávání, ale zároveň i procesy sociální. Žáci uvažují a ukládají si poznatky do paměti v interakci s ostatními poznatky. Porovnávají a kriticky nahlíží na různé perspektivy a názory. OV a ZSV jsou v jistém slova smyslu syntézou poznatků z různých oborů, které se žáci učí propojovat a nelézat paralely mezi nimi, a to ve vztahu i k ostatním předmětům z kurikula české vzdělávací soustavy. V obou předmětech je kladen důraz na rozvíjení občanských, sociálních, ale i osobnostních schopností. Je nutné brát v potaz, že žáci jsou jedinečné osobnosti s různými úrovněmi dovedností a kompetencí. Vzdělávací proces musí umožnit žákům jednak rozvíjet a posilovat ty kompetence, v nichž jsou dobří, jednak nabídnout možnosti rozvíjet i ty kompetence, v nichž příliš silní nejsou.

V neposlední řadě by žákům a studentům mělo být umožněno vytvářet a rozvíjet vztahy s lidmi, kteří je budou pozitivně inspirovat. Aby tento požadavek mohl být naplněn, je nutné naučit žáky, studenty schopnosti naslouchat druhému, popřípadě se nechat oslovit zkušenostmi a názory ostatních lidí.

2.3 Žáci a jejich vztah k předmětům OV, ZSV

Občanská výchova je součástí kurikula základní školy od 6. třídy, tedy 2. stupně. Již během základní školy tudíž dochází k formování vztahu žáka k předmětu. Na gymnáziu je výuka společensko-vědních předmětů realizována prostřednictvím předmětu základy společenských věd. Každý žák, student podvědomě inklinuje k některým předmětům více, k některým méně. To, jestli se předmět stane pro žáka oblíbeným či nikoli, ovlivňuje mnoho faktorů – jeho vlastní přístup, způsob výuky, vzdělávací obsah a v neposledním případě i osobnost učitele.

Ačkoli je společným jmenovatelem obou předmětů snaha naučit orientovat žáky, studenty ve světě, který je obklopuje, přístup k nim ze strany žáka, studenta může být odlišný. V žádném případě nechci své stanovisko paušalizovat, nicméně se domnívám, že občanská výchova je pojmána žáky v mnoha případech jako předmět nepodstatný, nezajímavý, nudný. Ten samý názor však nesdílím v případě ZSV. Myslím si, že přístup studentů k předmětům je rozdílný. Jedním z důvodů je zřejmě i ten, že na gymnáziu se začínají studenti víceméně profilovat, uvědomovat si důležitost všeobecného vzdělání v životě a také fakt, že ZSV jim svým širokým zaměřením toto všeobecné vzdělání či spíše vědění poskytuje. Jiným důvodem může být i systém výuky, který, jak jsem již zmiňovala, není postaven na tématech, ale na jednotlivých vědních disciplínách. Studenti se pak snadněji orientují v nabytých vědomostech, snadněji identifikují svůj vztah k jednotlivým společenským vědám. V obou případech se jistě na vztahu žáka, studenta k předmětu podílí osobnost učitele a jeho pedagogický přístup. V žádném případě si ale nemyslím, že by občanská výchova, založená na tematické výuce, nemohla být pro žáky inspirativní a zajímavá – naopak. Konstatuji pouze, že v mnohých případech tomu tak není. Můj názor je opřen nejen o vlastní žákovskou zkušenost, ale především o hospitace z pedagogických praxí absolvovaných v hodinách OV, ZSV na ZŠ a gymnáziích. Analýza hospitací a pedagogických přístupů učitelů k výuce OV, ZSV je předmětem čtvrté kapitoly.

Mít ve třídě pouze žáky a studenty, kteří jsou učitelem vyučovaným předmětem zaujatí, vždy připravení a v hodinách spolupracují, je myšlenka velmi pěkná, avšak do jisté míry téměř utopická. Učitel by svým způsobem měl mít pochopení pro to, že jeho nadšení ne všichni studenti budou sdílet. Takový okamžik bych jako učitelka chápala jako výzvu dokázat žákům, v čem tkví zajímavost probíraného tématu a v čem je jeho nenahraditelný přínos pro jejich život. Výsledky zajímavého výzkumu týkajícího se vztahu žáků k jednotlivým předmětům uvádí Isabela Pavelková v publikaci „Učitel v současné škole“. Výzkum přináší informace o tom, ve kterých předmětech žáci nejčastěji zažívají nudu. Tzv. Robinsonův model, který byl

pro tento výzkum použit, zjišťuje nejen vznik nudy ve škole, ale také její vliv na chování žáků při vyučování a na jejich vztah ke škole. Podle něj má nuda ve škole tyto dva následující hlavní zdroje: prožívanou monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin a subjektivně vnímanou neúčinnost vyučovacího předmětu (látky). Samozřejmě, že tento stav bývá doprovázen i dalšími činiteli, jedním z nich je pak sám učitel, respektive jeho nízký zájem o učení, děti i vyučovaný předmět.⁴³

Podle tabulky, ve které jsou uvedeny hodnoty vypovídající o nejvíce nudných předmětech z pohledu žáků ZŠ, se občanský výuka umístila na druhém, ne příliš lichotivém, místě, a to v těsném závěsu za fyzikou.

Tabulka č. 1: Četnost výskytu nudy v jednotlivých předmětech (Kindlová 2006)

Zdroj: Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: Učitel v současné škole, Praha: nakl. Karolinum, 2010, str. 225

Školní předmět	N	průměr	směrodatná odchylka	pořadí
Český jazyk	215	2,51	1,05	9
Anglický jazyk	199	2,38	1,14	7
Matematika	215	2,29	1,09	5
Fyzika	215	3,29	1,33	15
Přírodopis	215	2,23	1,15	4-3
Chemie	115	2,54	1,16	11
Zeměpis	215	2,43	1,13	8
Dějepis	215	2,52	1,31	10
Občanská výchova	214	3,12	1,34	14
Rodinná výchova	215	1,76	1,13	2

⁴³ Pavelková I.: *Nuda ve škole*. In Krykorová, H.; Váňová, R., *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. str. 225.

Školní předmět	N	Průměr	směrodatná odchylna	pořadí
Výtvarná výchova	215	2,65	1,43	12
Hudební výchova	215	2,37	1,39	6
Tělesná výchova	215	1,64	1,08	1
Pracovní výchova	215	2,71	1,35	13
Informatika	167	2,23	1,20	4-3

Zdroj: Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: Učitel v současné škole, Praha: nakl. Karolinum, 2010, str. 225.

Legenda: nuda v předmětu: 1. nikdy nezažívám, 2. spíše nezažívám, 3. někdy zažívám, 4. často zažívám, 5. zažívám skoro pořád.

Podle uvedených hodnot v tabulce je patrné, že jednotlivé předměty v četosti výskytu nudy liší. „Podle předpokladu se pro výskyt nudy ukázala jako důležitá především charakteristika „význam předmětu“. Z výsledků (Mejstříková 2009, Kindlová 2006) vyplývá silná vazba mezi připisovanou významností a nudou. Čím více pokládají žáci předmět za významný, tím nižší frekvence nudy se vyskytuje v jeho hodinách.“⁴⁴

Narážíme zde tedy na paradoxní situaci, kdy občanská výchova jako předmět v kurikulu dnešní školy nezastupitelný, se žákům jeví jako zbytečný a nudný. Nabízí se zde úvaha, zda-li častá charakteristika předmětu, která říká, že občanská výchova má přinést žákům poznatky pro praktický život, není pouhé klišé, které se ve skutečnosti příliš realitě výuky nepřibližuje. Opět zde zdůrazňuji, že svůj názor nechci generalizovat, nicméně je nutné brát v úvahu, že na některých školách občanská výchova takovýto charakter

⁴⁴ Pavelková I.: *Nuda ve škole*. In Krykorová, H.; Váňová, R., *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. str. 228.

skutečně má. Univerzální návod, jak formovat pozitivní vztah žáků k občanské výchově neexistuje, ale každý učitel by měl přemýšlet nad tím, co vše pro zaujetí žáků může udělat. Kroky, které sama považuji při takové reflexi za stěžejní, jsou následující:

- Občanská výchova by měla být stejně jako ZSV interdisciplinární, měla by žákům ukázat provázanost jednotlivých společenských jevů a situací, které v životě zažíváme.
- Kurikulum občanské výchovy by mělo klást důraz na to, jak přemýšlet spíše než na to, co si myslet, zároveň bychom měli žáky vybavit intelektuálními nástroji kritického myšlení.
- Metodika občanské výchovy by měla být interaktivní, žáci by měli dostat příležitost ke spolupráci mezi sebou navzájem, ale i s učitelem např. prostřednictvím diskuze, dialogu, řešení problémových situací.
- Škola a třída by měly sloužit jako laboratoře, kde si mohou žáci v praxi vyzkoušet svou participaci na demokratickém životě, a to v rámci různých projektů či navozených problémových situací.
- Členové společnosti by se měli podílet na hodinách občanské výchovy, nabízí se spolupráce s různými nevládními organizacemi či institucemi jako je Policie ČR, soudy atd.
- Žáci by měli mít příležitost podílet se na občanském životě společnosti, vyjádřit svůj názor ve věcech, které se jich týkají (petice, návrhy řešení projektů pro starostu města, ředitele školy).
- Obsah občanské výchovy by měl odrážet realitu života společnosti.
- Součástí občanské výchovy by měla být historická i současná témata.⁴⁵

Čím více se budou žáci podílet na nějaké občanské akci a čím více to pro ně bude zajímavé, tím více budou sami sebe vnímat jako ty, kteří mohou, chtějí a dokáží jednat. Pokud navíc uvidí, že jejich jednání může přinést změnu, posílí se jejich sebedůvěra v osobním a občanském životě a v neposlední řadě názorně uvidí, jaký reálný přesah občanská výchova v jejich životě má.

⁴⁵ Havlínová, I.: *Přednášky k předmětu Didaktika ZŠ I*, ZS 2009/2010 KOVF Pedf UK.

Vztah žáků k občanské výchově se liší také v závislosti na typu školy. Mezinárodní výzkum ICCS 2009 (International Civic and Citizenship Education Study), který se mimo jiné zaměřoval na postoje žáků 8. ročníku základních škol a na výuku občanské výchovy, testoval znalosti žáků ve čtyřech oblastech: občanská společnost a systémy, občanské principy, občanská angažovanost a občanská identita. Ve všech zmíněných oblastech byly v ČR zjištěny velké rozdíly mezi žáky víceletých gymnázií a ostatních škol. Gymnazisté svými vědomostmi a postoji převyšovali průměr v rámci všech oblastí. *„Žákovské dotazníky také umožnily zmapovat socioekonomické a kulturní zázemí žáků, které ovlivňuje občanské znalosti a postoje. Potvrdilo se, že žáci gymnázií mají v průměru vzdělanější rodiče než žáci základních škol. Většina žáků gymnázia žije v rodině, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání. Naopak většina žáků základních škol pochází z rodin, kde má alespoň jeden z rodičů středoškolské vzdělání s maturitou. 17 % všech žáků žije jen s jedním rodičem. Naprostá většina (88 %) žáků gymnázií se chystá dokončit vysokou školu v porovnání s 33 % žáků základních škol, kde 64 % žáků očekává, že dokončí střední školu s maturitou. V průměru tedy pocházejí žáci v gymnáziích z rodin s vyšším statusem a jsou také více motivováni k dalšímu studiu než žáci v základní škole“.*⁴⁶

Tento výsledek ukazuje tedy na skutečnost, že postoj a vztah k předmětu a ke studiu je výrazně ovlivněn nejen přístupem samotného žáka, stylem výuky učitele, ale také rodinou a prostředím, ve kterém žák žije. Žáci, studenti přejímající z velké části model chování svých rodičů budou jistě ovlivněni, inspirováni v tvorbě svých občanských postojů právě chováním svých rodičů. Vztah žáka, studenta k předmětu ovlivňuje komplex mnoha aspektů a faktorů, které učitel OV, ZSV musí mít při promyšlení vlastního pedagogického přístupu vždy na paměti.

⁴⁶ Hrubá, J.: *Jak jsme dopadli v občanské výchově* [on-line] 2010, [cit. 2011-03-18]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9689/jak-jsme-dopadli-v-obcanske-vychove-.html/>

2.4 Nároky kladené na učitele OV, ZSV

Mnohé nároky kladené na učitele jsou shodné pro různé aprobace, tedy nezávisle na vyučovaném předmětu. Mezi takové nároky zcela jistě patří psychická odolnost, komunikativnost, empatie, radost z práce s dětmi apod. Učitel by měl být zcela jistě odborníkem, měl by se zajímat o obsah toho, co učí, ale také o to, koho učí. Nutně zde vyplývá, že učitelé musí být nejen odborníci ve svém oboru, ale také lidé, kteří si uvědomují, co vyžaduje a čím je specifická práce s dětmi či s mladými lidmi. „*Pedagogická praxe, podle R. Štěpanoviče (2002), dokazuje, že kterýkoliv ideální obsah edukace je sám od sebe indiferentním jevem a hybnou silou je osobnost učitele a metody edukace, které učitele používá.*“⁴⁷ Učitel musí být také reflektivním profesionálem, který svou roli a svůj úkol promýšlí a analyzuje. Celkově můžeme říci, že předpokladem a zároveň nárokem na výkon učitelského povolání jsou tzv. pedagogické kompetence, jimiž by měl disponovat každý pedagog. O těchto kompetencích bylo pojednáno z části také v kapitole týkající se Standardu profese učitele.

Pedagogický slovník vymezuje tento pojem následovně: „*Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní zahrnuje zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese (znalost předmětu), ale dnes jsou zdůrazňovány zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.*“⁴⁸ K osvojení určité míry kompetencí probíhá již při studiu vysoké školy, chápeme-li ale kompetence zároveň jako soubor získaných zkušeností a schopností pro kvalitní výkon učitelského povolání,

⁴⁷ Dytrtová, R., Krhutová M.: *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada publishing, 2009. str. 16.

⁴⁸ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 129.

je samozřejmé, že podstatnou část kompetencí získáme a zároveň upevníme až v průběhu samotné pedagogické praxe.

Výčet všech kompetencí pedagoga je velmi obsáhlý svým způsobem nelze striktně vymežit. V. Spilková tyto kompetence rozděluje na kompetence psychodidaktické, pedagogické, komunikativní, kompetence diagnostické a intervenční, kompetence poradenské a konzultační a kompetence reflexe vlastní činnosti.⁴⁹

Takto stanovené kompetence postihují komplexně celý vyučovací proces, respektive úlohu učitele v něm. Terminologie týkající se pojmenování jednotlivých kompetencí není jednotná, například V. Švec ve své publikaci uvádí prezentaci kompetencí zahrnující kompetence k vyučování a výchově, do které zahrnuje psychopedagogickou, komunikativní a diagnostickou kompetenci, dále kompetenci osobnostní a nakonec také kompetenci rozvíjející. V rámci té pak by měl učitel disponovat kompetencí adaptivní, informační, výzkumné, sebereflektivní a autoreglativní. Autor také uvádí, že základem pedagogických kompetencí by měly být vědomosti, dovednosti a zkušenosti.⁵⁰

Individuální povinností každého pedagoga je schopnost ujasnění svého úkolu, potažmo kompetencí, které se promítají do výukového procesu a ve vztahu k žákům, studentům. *„Uvažovat o učitelově pojetí výuky znamená orientovat se k myšlení učitele o výuce, jeho každodenní pedagogické filozofii, tj. soubor názorů, předsvědčení, postojů a argumentů, kterými je učitel zdůvodňuje... Zajímat se o své pojetí výuky a pojetí výuky kolegů na škole je jedním ze základních prostředků optimalizace školní práce.“*⁵¹

Specifika vyučovaných předmětů do jisté míry podmiňují potřebu učitele disponovat určitou kompetencí více, určitou méně. Pedagogické kompetence se vždy odráží v přístupu učitele k vyučování. Kvalitně

⁴⁹ Spilková, V.: *Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje*. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: PedF UK, 1999, str. 319.

⁵⁰ Švec, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. 1999. str. 22.

⁵¹ Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. str. 123.

osvojené zejména kompetence osobností, sebereflektivní, komunikační, psychodidaktické, či poradenské, by měly být pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd naprostou samozřejmostí.

Osobně vnímám v roli učitele občanské výchovy a ZSV jako velmi důležitou kompetenci sebereflektivní a osobností, které bych souhrnně označila jako kompetence hodnotové, či axiologické. Právě axiologická rovina výuky by v občanské výchově a ZSV měla být jednou z dominantních. Ve výuce OV, ZSV je primárním úlohou osvojení nejen vědomostí, ale také dovedností a schopností, které mají přesah do žákova, studentova reálného života. U výčtu pedagogických kompetencí učitele OV, ZSV jsem záměrně zmínila kompetenci sebereflektivní. Schopnost reflexe svého jednání, myšlení totiž považuji za velký úkol občanské výchovy. Učitel společensko-vědních předmětů musí být schopen své žáky učit sebereflexi, hodnocení, analýze a odůvodnění svého chování a jednání a tím jim pomáhat k uvědomění toho, co znamená být člověkem empatickým, zodpovědným, tolerantním a přemýšlivým.

Opomenout nelze ani kompetenci odbornou, se kterou jsou na učitele OV, ZSV kladeny velké nároky, protože vědomosti učitele OV, ZSV představují velmi široký záběr v oblasti encyklopedických vědomostí. To vylučuje, aby byl učitel odborníkem ve všech vědních disciplínách spadajících výuky OV, ZSV. Občanská výchova ani základy společenských věd nestojí na poznatcích jedné vědy, naopak – předměty jsou syntézou poznatků několika vědních disciplín. Bezpečná odborná orientace v jednotlivých společenskovědních oborech je samozřejmostí, protože každý učitel svému oboru musí rozumět tak, aby jeho vědomosti odpovídaly požadavkům kurikula české školy. Zvláště důležitou disciplínou, ve které by měl učitel OV, ZSV nacházet inspiraci nejen pro svůj pedagogický přístup, ale i inspiraci ke komunikaci a k porozumění svým žákům, studentům, je pedagogika a také filozofie výchovy. Vzdělání společně s výchovou jdou v rámci vzdělávacího procesu ruku v ruce. Smyslem výchovy je přivést člověka k dospělosti, ke svobodě a odpovědnosti, ke schopnosti se o sebe postarat. Vzdělanost bez výchovy nečiní člověka dospělým, ani zodpovědným. Vzdělání pak chápu jako něco,

co dělá člověka schopným v praktickém životě, co mu umožňuje porozumění sociálním a kulturním aspektům života. Jinými slovy, vzdělání je tím, co člověku pomáhá hledat a nalézat sám sebe.⁵²

Jedním z dalších požadavků kladených na učitele společenskovedních předmětů by měl být jistý pozitivní přístup, nebo-li étos povolání. Étosem chápu soubor určitých morálních postojů, skrz které člověk vykonává své povolání se zaujetím a zodpovědně. Na učitele OV, ZSV je v rámci jejich profesní identity kladen velký důraz v oblasti tzv. lidské kvality, jak uvádí Petr Piřha: *„Také po stránce morální a lidské jsou na učitele výchovy k občanství kladeny velké požadavky. Jeho lidské kvality jsou posuzovány přísněji než u jiných učitelů, protože je vychovatelem těchto kvalit, a měl by je tedy v plné míře plnit.“*⁵³

Jistým způsobem specifický by měl být vztah učitele OV, ZSV k žákům a studentům. Oba předměty mají velkou úlohu v oblasti kultivace a emočnosti žáků, studentů. *„Učitel by měl žákům pomáhat při utváření jejich vztahů k ostatním lidem a ke společenstvím, v nichž prožívají svůj život, i k sobě samým. Žáci by měli být vedeni k prosociálnosti, tedy ke schopnosti vycházet vstříc druhým, bez ohledu na jejich sociální, etnickou či kulturní příslušnost, pomáhat jim a utvářet si k nim kladný, tolerantní a nepředpojatý vztah. Zároveň by měli mít možnost zamýšlet se nad významem citů v lidském životě, nad tím, jak city ovlivňují jejich chování a poznávání světa i sebe sama a jak mohou své city usměřovat a rozvíjet, aby našli uplatnění ve společnosti a získali přátele.“*

Úkol učitele OV/ZSV jako člověka, který svým žákům/studentům předkládá platná morální hlediska založená na principech humanity, který v mnohdy ne jednoduchých situacích musí vést žáky k pozitivnímu pohledu na život, je v rámci vzdělávání za velmi náročný, ale nesmírně důležitý úkol. Aby byl tento vyslovený úkol učitele opravdu naplněn, je nutné klást si v rámci sebereflexe několik základních otázek, o jejichž odpovědi by se mohlo pedagogické úsilí učitelů opírat. Na mysli mám například

⁵² Pelcová, N.: *Přednášky k předmětu Filozofie výchovy*, ZS 2009/2010, KOVF Pedf UK.

⁵³ Piřha Petr: *Učitelé, společnost a výchova*, Praha: Karolinum, 1999, str. 142.

otázky týkající toho, jaké jsou možnosti mě, jako učitele OV, ZSV, rozvíjet u studentů otevřenost v komunikaci s lidmi, asertivní jednání a pěstování zdravého sebevědomí, když se v reálném životě často setkávají se situacemi, v nichž se spíše uzavírají do sebe? Popřípadě jakým způsobem dopomoci žákům udržet si pozitivní náhled na mnohdy problematické situace, které život přináší? Co mohu dělat proto, aby si žáci, studenti, vážili představitelů a institucí veřejného života a politiky, když se téměř na každodenním pořádku setkávají s korupčními aférami vlivných představitelů jak politického, tak i veřejného života? A v neposlední řadě, jaká je vlastně moje role učitele společensko-vědních předmětů? Hledání odpovědí na tyto, ale i na mnoho dalších otázek není jednoduché, nicméně pro učitele OV, ZSV pojmajícího své povolání uvědoměle a zodpovědně, je však nezbytné.⁵⁴

Společensko-vědní předměty považuji za systém vědění ne jako hotový systém neomylných poznatků o světě, jež je nutné, aby si žáci osvojili. Jedná se spíše o mnohdy i protikladné výklady světa, který se vyvíjí ze vztahu člověka k sobě samotnému a ke světu, nad kterým lze žasnout, ale i pochybovat, ze kterého je možné se inspirovat, motivovat, učit. Občanská výchova i základy společenských věd jsou tedy předměty, kterými nazíráme na člověka a jeho místo ve světě. Samozřejmě přiměřeně věku, dispozicím žáků a studentů. Z této charakteristiky pak svým způsobem vyplývají i osobnostní předpoklady, kterými učitel OV, ZSV musí disponovat – měl by to být v první řadě člověk otevřený dialogu, člověk schopný naslouchat a také člověk, kterému mohou studenti důvěřovat, který jim je morální a především lidskou autoritou.

⁵⁴ Havlínová, I.: *Přednášky k předmětu Didaktika ZŠ I*, ZS 2009/2010 KOVF Pedf UK.

3. Vztah a provázanost výchovy a vzdělání

Motto: „Učitel je povolán ke krásné úloze ve společnosti, je-li jeho úkolem pomáhat objevovat, chápat, potřebovat, cítit, milovat, tvořit. Podmínkou takové služby ale je, že se kulturní hodnoty stanou potřebou, láskou a štěstím i jeho života.“⁵⁵

Výchova a vzdělání mají v životě každého jedince ústřední, nenahraditelnou funkci. Jedná se o procesy formování, utváření, zrání jedince, které v dnešním světě pokládám za zvlášť náročné, ale o to více důležité a nepostradatelné. Učitel společenských věd, jako člověk, který se podílí na výchově žáků, studentů především v rovině hodnotové, si musí vytvářet prostor pro přemýšlení o základních otázkách výchovy, musí odkrývat hlubší kořeny výchovy a vzdělání a na základě jejich poznávání pak zakoušet odpovědět sám sobě na otázku, co je to výchova či jaká je má role vychovatele v jejím procesu? Tento požadavek nelze specifikovat pouze pro učitele společenských věd, jedná se o problém společný pro všechny ty, kteří se na výchově podílejí. Závazek, který určitým způsobem vyplývá z povolání učitele, je tedy nejen vzdělávat žáky a studenty ve svém oboru, ale také je vychovávat. Proto reflexe týkající se smyslu výchovy a vzdělání je společná pro všechny, kteří se tento závazek rozhodli prostřednictvím svého povolání naplňovat.

Podstatným krokem je vůbec ujasnění vztahu vzdělání a výchovy. V souvislosti s těmito dvěma pojmy nelze hovořit o vztahu nadřazenosti, podřazenosti, ačkoli každý z nich v sobě skrývá cosi odlišného, přesto se v realitě prolínají, spojují, důvod či smysl jejich dění je společný. *„Diskuse kolem problému definování výchovy je poznamenána terminologickým dualismem, s nímž se lze setkat ve středoevropském prostoru. V češtině mají výraz výchova dvojí význam. Představuje jak výchovu v širokém slova smyslu, která zahrnuje veškeré procesy utvářející osobnost jedince, tak v užším smyslu, kde je pojem výchova doplňován*

⁵⁵ Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M.: *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. str. 28.

*pojmem vzdělání. I když každý člověk slovům výchova a vzdělání intuitivně rozumí, neznamena to, že se při pokusech o jejich přesnější definici neseťkáváme s řadou obtíží.*⁵⁶

Sama vnímám pojem výchova nikoliv nadřazený pojmů vzdělání, avšak spíše zastřešující. Jak uvádí Jana Kantorová v článku „Vzdělávání, vzdělání, vyučování, učení – základní pedagogické kategorie ovlivňující výchovný proces“, vzdělání je výsledkem harmonického procesu – výchovy. Vzdělání autorka nepovažuje jen za souhrn znalostí a vědomostí, nicméně jako důležité aspekty vzdělávání zdůrazňuje interiorizaci duševních hodnot, rozvíjení emocionální stránky osobnosti, adekvátní společenské vystupování a další.⁵⁷ Stejně jako autorka považuji za velmi výstižné následující vymezení vztahu výchovy a vzdělání: *„Výchovou – mohli bychom nakonec stručně shrnout – rozumíme postup, činnost pozměňující a usměřující lidskou přirozenost za účelem dosažení určitých cílů vzdělání člověka. Vzdělání je pak konečný stav těchto proměn navozených výchovným pochodem.*“⁵⁸ Jinými slovy vzdělávání nelze realizovat bez přítomnosti výchovného záměru a naopak. Výchovou vzděláváme a vzděláváním vychováváme.

V článku Jany Kantorové mě zaujala následující pasáž: *„Jako vzdělaní však bývají rovněž označováni lidé, kteří dokáží bez naučených vědomostí reflektovat zásadní otázky jejich existence (například smysl a účel života) a zaujímají k nim vlastní stanoviska. V tomto smyslu může být například zedník nebo kuchař vzdělanější než vědec či akademický pracovník.*“⁵⁹ Není mým cílem zpochybnit fundovaný názor autorky, nicméně zde cítím jistou nevyjasněnou korelaci mezi slovy vzdělaný a moudrý. Sama vnímám vzdělání v sepětí s určitou vzdělávací institucí (v našem případě se školou), kde se postupným působením odborníků (učitelů) a samozřejmě vlastní iniciativou, jedinci přibližují cíli, pro jehož

⁵⁶ Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. str. 57.

⁵⁷ Kantorová, J.: *Vzdělávání, vzdělání, vyučování, učení – základní pedagogické kategorie ovlivňující výchovný proces*. [on-line] 2010, [cit. 2011-04-12]. Dostupné z :<http://www.wkonline.cz/ao/cs/novinky/detail/?id=2081>.

⁵⁸ Klimeš, R. *Vzdělání jako základní pojem výchovy*. Praha: Dědictví Komenského, 1937. str. 118.

⁵⁹ Kantorová, J.: *Vzdělávání, vzdělání, vyučování, učení – základní pedagogické kategorie ovlivňující výchovný proces*. [on-line] 2010, [cit. 2011-04-12]. Dostupné z <http://www.wkonline.cz/ao/cs/novinky/detail/?id=2081>.

naplnění do vzdělávací instituce a péče učitelů vstoupili – cílem takového procesu je dosáhnout určitého stupně vzdělání. Jak kdysi prohlásil Karel Čapek: „Vzdělání je to, co nám zůstane, když zapomeneme všechno, co jsme se naučili ve škole.“ I když si v rámci školy jako instituce odmyslíme veškeré faktické vědomosti spojené s memorováním a plněním dalších povinností, stejně zde určitá paralela zůstává. Je to ono, na první pohled sekundární, avšak tolik důležité vědomí zakotvenosti a příslušnosti k určitému prostředí, které nás obklopuje řadu let. Jako by tím, co zůstane, bylo to, někdy v souvislosti se školou pojímané až jako druhořadé, a sice zkušenosti, vzpomínky, ponaučení. V určitém slova smyslu se tyto uvedené aspekty dají shrnout pod nově užívaný termín, tzv. skryté kurikulum. „*Skryté kurikulum označuje určitou oblast výchovy a vzdělávání – protipól kurikula oficiálního, plánovaného, záměrného. Jedná se o lekce, skryté lekce, které uštěďruje škola, lekce, které nejsou vedeny podle oficiálních záměrů a plánu školského systému či učitelů.* (Klusák, 1992, str. 192)⁶⁰

V žádném případě však nechci limitovat schopnost reflexe otázek vlastního života, argumentace a promýšlení problémů obklopující každého z nás pouze na jedince, kteří jsou vzdělání. Přikláníla bych se však spíše k užití přívlastku moudrý, neboť se domnívám, že posbírané cenné životní zkušenosti ve spojení se schopností sebereflexe mohou i z člověka nevzdělaného udělat člověka moudrého.

Ujasnění a zřetelná orientace v základních vztazích a významech výše uvedených pojmů by měla být pro každého učitele samozřejmá. Schopnost problematizovat zdánlivě jasné a srozumitelné souvislosti různých pedagogických pojmů a situací vytváří prostor pro jejich aktualizování, znovu uchopení, pro jejich usouvztažnění k sobě samému. Takové nazírání na svět, stojící na pochybnosti, údivu a neustálém tázání, může být pro učitele jakékoliv aprobace přínosem a rozšířením obzoru v jejich pedagogickém přístupu. Nahlížet takto na problematiku výchovy a vzdělání by mohlo být pro (nejen) učitele společensko-vědních předmětů přínosem v jejich přístupu ke studentům, žákům a k vyučování. Než se budu

⁶⁰ Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishig, 2011. str. 126.

zabývat konkrétními problémy a východisky výchovy a vzdělání, pokusím se vymežit a nastínit vzájemný vztah vědních disciplín – pedagogiky a filozofie.

3.1 K jednotlivým východiskům výchovy a vzdělání

Dříve než analyzuji základní otázky výchovy a vzdělání, jejichž přesah do reálné učitelské praxe je velmi aktuální, pokusím se nastínit vzájemný vztah a pojítka vědních disciplín pedagogiky a filozofie. Výchova je nahlížena již od dob starořeckých jako nezbytný prostředek pro začlenění jedince do společnosti a pro rozvíjení jeho schopností orientovat se ve světě, kterému se snaží porozumět. Dnes je natolik významným a složitým tématem, že se jí věnuje jedna samostatná filozofická disciplína – filozofie výchovy. Z té pak vycházejí i moderní pedagogické teorie⁶¹, které se snaží reflektovat moderní a postmoderní společnost a její realitu a najít neoptimálnější přístup k výchově a vzdělání mladých lidí.

Pokud pohlédneme na etymologii tohoto pojmu zjistíme, že jeho význam je odvozen od slov „pais“ tj., dítě, hoch, děvče a „agogé“, které značí určité vedení. Vrátime-li tedy slovo pedagog do starého Řecka, ukazuje se nám tzv. paidagogos, tedy otrok, který doprovází dítě na jeho cestě. Hovoříme tedy o určitém průvodcovství. Učitel je ten, kdo se snaží dítěti pomoci odhalit krásu vědění a přitom mu být na jeho cestě výchovou nápomocen. V dnešní škole však můžeme pozorovat jisté restriky původního významu slova pedagog. V některých případech jako by se výchovná složka stávala druhořadou a primárním úkolem učitele bylo předání kvanta informací, kterými bude žák, student vzdělán. Charakter výchovy a vzdělávání se vždy proměňoval v závislosti na utváření společnosti, proto i jejich dnešní pojetí je v určitém slova smyslu odrazem postmoderního světa, ve kterém žijeme. Filozofie zastává v pedagogice

⁶¹ Moderními vzdělávacími teoriemi se zabývá Yves Bertrand v knize *Soudobé teorie vzdělávání*. Na základě čtyř základních prvků vzdělávacího procesu, kterými jsou subjekt, obsah, společnost a jejich vzájemná pedagogická interakce, dochází k definování několika základních moderních teorií vzdělávání – např. teorie personalistická, spiritualistická, kognitivně psychologická, technologická a další. In: Bertrand, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.

významnou roli při otázkách týkající se cílů výchovy a způsobu jejich naplnění. „*Filozofie jakožto hledání obecných základů lidské zkušenosti je neobyčejně významná i pro porozumění trendům doby, skrytým základům veškerého vědění. Filozofie se stále ptá po smyslu tohoto počínání a snaží se porozumět nejen jeho skrytým předpokladům, ale i nevyjasněným důsledkům, k nimž ta či ona výchova nebo vzdělání mohou vést.*“⁶²

V českém prostředí je filozofie výchovy spjata mimo jiné se jménem Jana Patočky, jenž se snažil ukázat, že filozofie sama je výchovou, neboť smysl filozofie je v konkrétním vztahu člověka ke světu. Jan Patočka ve svých statích a přednáškách, které byly souhrnně vydány ve svazku *Péče o duši I.*, uvažuje nad tím, zda-li může mít filozofie přínos pro pedagogiku a výchovu? Jan Patočka říká, že vzdělávání a výchova má smysl pouze ve chvíli, kdy se otevřeme světu, prožíváme něco nového, co nás vnitřně posouvá. Jinými slovy pouze ve chvíli, kdy prolomíme každodennost našeho žití. A právě kořeny této myšlenky sahají až do starověkého Řecka, kde se Platón ve svých dialozích snažil ukázat, že „*filozofie není jenom předávání nějaké nauky, určitých poznatků (poznatky jsou to, co je obsaženo ve vědách), nýbrž filozofování je pohyb, jistý proces v nitru člověka, který v podstatě souvisí s odrazem od naivně přirozené a omezené každodennosti.*“⁶³ Patočka hovoří o výchovném procesu jako o zápasu, jehož vítězství si může vychovatel připsat v případě, že se mu podaří přeměnit pasivitu vychovávaného v aktivní sebeuvědomování, sebeutváření a spolupráci na společném cíli – jeho vlastní výchově. A zde se mezi řádky objevuje to podstatné a důležité, co by měl akcentovat každý učitel při pedagogickém působení na své svěřence. Mimo věcných poznatků musíme své žáky nasměrovat a dovést ke chtění a porozumění tomu, co je pro ně i jejich učitele společné i mimo oblast vědění a poznatků. Žák, student musí pochopit, že o výchově ani vzdělání nelze mluvit, pokud nedojde z jeho strany k vlastnímu přičinění, k přijmutí odpovědnosti za sebe samého.

⁶² Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. str. 64.

⁶³ Patočka, J.: *Péče o duši I.* Praha: Oikoyomenh, 1996. str. 367.

Základním konceptem filozofie výchovy Jana Patočky je určitý celostní ráz, v rámci kterého dostává výchova charakter existenciální nutnosti, dostává charakter toho nejpodstatnějšího a nejdůležitějšího lidského vztahu. Smyslem výchovy je, aby se tento vztah transformoval, proměnil, aby se z nemluvněte stal partner v dialogu, aby se ze studenta stal partner v bádání, aby se z dětí, které jsou závislé, staly přátelé a opatrovníci svých rodičů.⁶⁴

Pojetí výchovy člověka se v průběhu dějin proměňovalo. Dvě významné filozofické teorie vyjadřující protikladný názor v otázkách výchovy byly teorie nativistické a empirické. Nativismus je „*teorie duševního vývoje člověka, považující za rozhodující faktory vývoje vrozené dispozice. Je protikladem empirismu. Tradiční racionalistický nativismus předkládal často, že je dítě od přirozenosti dobré, proto nesmí být kaženo výchovou...*“⁶⁵ Základním představitelem této teorie byl filozof a pedagog J. J. Rousseau, který své myšlenky vyjádřil v díle *Emil čili o výchově*. V opozici k takto pojatému názoru na výchovu pak stály teorie empirické, které pokládaly za rozhodující faktor při výchově člověka zkušenost a učení. Tyto teorie se později staly základem behaviorismu⁶⁶, jehož zakladatel J. B. Watson pronesl známý výrok: „Dejte mi na výchovu tucet zdravých dětí a já vám zaručím, že z každého z nich vychováám specialistu, jakého náhodně zvolím – lékaře, právníka, umělce, obchodníka, dokonce i žebráka, zloděje bez ohledu na jeho talent, sklony i bez ohledu na vlastnosti jeho předků“. Zde je jasně patrné, jak jsou vrozené dispozice a předpoklady jedince upozadřovány a hlavní důraz je kladen na záměrné působení a formování osobnosti člověka.

Otázky vychovatelnosti a vzdělatelnosti jedince jsou aktuální i pro dnešní dobu. V současnosti se školní prostředí potýká nejen s mnoha problémy edukačními, ale i výchovnými. Ozývají se hlasy požadující zpřístupnění a zpraktičtění obsahu výuky, hlasy, které požadují uznání jisté

⁶⁴ Pelcová, N.: *Přednášky k předmětu Filozofie výchovy*, ZS 2009/2010, KOVF Pedf UK.

⁶⁵ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, str. 135.

⁶⁶ Behaviorismus je definován jako psychologický směr zastávající názor, že předmětem vědeckého zkoumání by mělo být pouze pozorovatelné, měřitelné chování organismu. Zároveň zdůrazňuje úlohu vnějších podnětů, prostředí a záměrného působení organismu. Zároveň zdůrazňuje úlohu vnějších podnětů, prostředí a záměrného působení. In: Průcha, J. Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 25.

autonomie studentů a žáků v procesu vzdělávání. Na druhou stranu však učitelé vyjadřují mnohokrát až bezradnost nad chováním žáků, studentů, jenž vede ze strany učitele často k rezignaci. To vše se odehrává na pozadí reformních kroků, které se nejen ve společnosti, ale i v samotných školách, střetávají s velmi kontroverzním ohlasem. Místy černo-bílé nahlížení na řešení jednotlivých problémů dokáže rozkrýt (nejen pedagogům) právě filozofie výchovy a jejich hlubší promyšlení. „V rozvětvené, historicky proměnlivé, bohatosti názorů a směrů lze vymezit tři základní ohniska zájmu této disciplíny: 1. komplexní nazírání na svět výchovy, které s sebou přináší koncepci člověka a jeho vychovatelnosti, rozvoje a životního stylu; 2. metodologické otázky zkoumání výchovných jevů, možnosti a meze lidského poznání a jeho předávání, sjednocení znalostí; 3. etické otázky výchovy, stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, které určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů a povahy výchovy.“⁶⁷

Není možné přehlížet sumu problémů, se kterými se dnešní učitelé potýkají. Každodenní interakce s jedinci, kteří často postrádají smysl pro sebekorigování, úctu k autoritě a zájem o vzdělání, je bezesporu velmi psychicky náročná. Upřímností, vcítěním, pochopením, pomocí bychom mohli svým žákům a studentům ukázat, jak důležité jsou tyto obecně-lidské vlastnosti v dnešním světě. Avšak pouze za předpokladu, že i pro samotného učitele jsou tyto vlastnosti v oblasti hodnot na předních pozicích. Krásná myšlenka J. A. Komenského říkající, že „škola je dílnou lidskosti“, bývá dnes modifikována jako „škola, která je dílnou odlidštění“.

Jak uvedl Jaroslav Novotný ve svém příspěvku ke konferenci „Pragma jako tvůrčí lidský čin ve výchově umění a sportu“, kritika školy není opodstatněná v případech, kdy žáci vyjadřují nechuť k práci, kdy se při hodinách nudí a získat jejich pozornost je téměř nemožné – to vše má své opodstatnění, které vyplývá z přirozenosti povahy člověka. Kritika školy je na místě v případě, kdy učitelé opomíjejí svou odpovědnost za uvádění svých svěřenců do života, který nelze nechat lhostejně plynout, protože jsme to vždy my, kdo za něj ručí, kdo za něj odpovídá. A co více,

⁶⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 65.

jako učitel nutně totiž odpovídám sama sobě i za to, jak jsem se pokusila svým jednáním pomoci takto uchopit i svět samotných žáků, studentů. „Přijímat a uvádět dítě do světa znamená také tento svět pro ně teprve stavět – ten naivně smysluplný svět, který se snad až mnohem později může začít problematizovat a otrásat.“⁶⁸

Ač se tyto požadavky jeví jako náročné, jsou prakticky tím, co utváří obecně lidské vztahy. Jako učitel proto musím znát sama sebe, své limity, svou identitu, abych k jejich poznání mohla vést i své žáky, studenty. Výchovní aspekt je v působení pedagoga přítomný vždy, ať si jej učitel sám uvědomuje, či nikoliv – vychovává svým vlastním chováním, prezentací svých názorů a postojů.

Pokud hovořím o problémech výchovy a jejím vztahu k filozofii, musím zmínit jméno jedné z největších autorit této disciplíny, a sice jméno Eugen Fink. Výklad některých jeho myšlenek (mimo jiné) poskytuje Naděžda Pelcová ve své publikaci *Vzorce lidství*. Eugen Fink hovoří v souvislosti s výchovou o tzv. antinomiích, na které při hlubším promýšlení otázek výchovy narazí každý vychovatel, tudíž i učitel. A skutečně ano, jak mohu chtít jako učitel vychovávat, aniž bych si ujasnila, vymezila mantinely, rozpory, smysl výchovy? Fink uvádí následující antinomie, které nutně vyvstávají v souvislosti s uchopením výchovy:

- Je výchova pomocí, nebo manipulací?
- Je výchova všemocná, nebo bezmocná?
- Má výchova nějaký konec? Vždyť i sám vychovatel je stále vychováván.
- Jak zajistit ve výchově kontinuitu kultury a přitom anticipovat individualitu vychovávaného?
- Lze vyřešit rozpor mezi výchovou k lidství a výchovou k povolání?
- Co lze výchovou na člověku změnit?⁶⁹

⁶⁸ Novotný, J.: *Měřítka učitele - pokus o reflexi učitelské praxe v základním školství* (Příspěvek ke konferenci „Pragma jako tvůrčí lidský čin ve výchově umění a sportu“ konané 6. 5. 2004), [online]. 2004, [cit.2010-12-04] Dostupné z: <http://www.czp.cuni.cz/filv/phprs/view.php?cislocianku=2004051202>.

⁶⁹ Pelcová, N.: *Vzorce lidství – filozofie o člověku a výchově*. Praha: ISV 2001. str. 138.

Učitel, který si otázky klade, který na ně hledá odpověď, který nad nimi přemýšlí, může získat oprávněně pocit, že dělá pro své žáky, studenty, ale i pro sebe samotného jako učitele stále se učícího a vychovávajícího, maximum. Fink jakoby stanovením antinomií chtěl v učitelích probudit schopnosti unést permanentní tlak, jenž je na ně vyvíjen, schopnost ujasnit si svá východiska pro výchovu. Studenti a žáci žádají učitele spravedlivého, objektivního a zároveň chtějí, aby k nim přistupoval individuálně, aby měl pro ně pochopení, aby byl empatický – to vše je ve vzájemném protikladu! Chtěl inspirovat vychovatele, aby formulovali i další antinomie tak, jak je formuluje jejich zkušenost.⁷⁰

S výchovou a vzděláváním jednoznačně souvisí i otázky týkající mravní a etické výchovy. Problémem, který je typický nejen pro prostředí dnešní školy, ale i celou společnost, je mizivá přítomnost etických a morálních hodnot v chování či jednání mezi lidmi. Často se ve škole můžeme setkat se situacemi, které dokládají naprostou absenci hodnot utvářejících kultivované a slušné chování, jenž jistým způsobem poukazující na krizi autority, rodiny, výchovy. Otázkou zůstává, jak by se vůči takto závažnému problému měla postavit škola, potažmo učitelé? V loňském roce došlo k významnému posunu, kdy do RVP pro základní vzdělávání byl doplněn vzdělávací obor Etická výchova. V rámci tohoto kroku byla také v dubnu 2010 uspořádána konference Etická výchova, kde z úst odborníků zazněly zajímavé příspěvky shrnující různé pohledy na zavádění etické výchovy do škol. Osobně vnímám tento krok ve skrze pozitivně. Cíle, jenž zavedení etické výchovy do škol vymezují, jsou založeny na rozvoji mravní stránky osobnosti žáků a jejich hodnotového systému. Bude-li etická výchova vyučována učiteli, kteří si uvědomují její cíl a přínos, kteří vidí nepřítomnost etických a mravních hodnot v dnešní společnosti jako problém závažný, pak je její zavádění krok správným směrem.

Zároveň ale musím zmínit názor Petra Piňhy, který přesto, že zavedení etické výchovy vítá, upozorňuje na několik zásadních důvodů, které ho vedou k určitému skeptickému přístupu v souvislosti

⁷⁰ Pelcová, N.: *Přednášky k předmětu Filozofie výchovy*, ZS 2009/2010, KOVF Pedf UK.

s jejím zaváděním do škol. Jeden z argumentů, se kterým se i já ztotožňuji, je ten, že nestačí jedna hodina týdně, abychom někoho vychovali, obzvlášť, když zbytek času strávených v lavicích a i mimo školu se žáci pohybují v prostředí, ve kterém akcent na etické a morální chování brán není.⁷¹ Etika musí být přítomna a zakořeněna v celém vzdělávacím systému, v celé společnosti. Jak toho docílit? *„Ukazovat a ukázat, že problém morální krize není problémem školským, ale celospolečenským. Budeme muset vychovávat nejenom děti, ale i jejich rodiče, učitele, inspektory, sousedy, úředníky, právníky, policii, politiky, umělce, paradoxně také nezaměstnané, nemocné, dokonce i zloděje a zločince. Prostě všechny. Protože je to velmi náročné a žádná instituce by to nezvládla, musíme se tomu začít věnovat každý. Ať si každý vezme na starost jednoho člověka, nad kterým bude bdít. To se zvládnout dá. A ten člověk se vždy bude jmenovat Já sám.“*⁷²

Cesta vedoucí k sebevýchově, sebeodpovědnosti, sebereflexi, ať je přítomna a zohledněna v každém výchovně-vzdělávacím procesu, nikoliv jen v hodinách společenskovedních předmětu či etické výchovy. Jako budoucí učitelka společenských věd si z výše uvedeného odnáším především apel na otevřenost vztahu učitele a žáka v reálné praxi, který potvrzuje a zároveň upozorňuje na fakt, že výchova má směřovat k tomu, aby se vychovávaný otevřel světu a jeho výzvam. To se však uskuteční pouze za předpokladu, že dojde k vnitřní změně a přetřesu hodnot v nitru jeho samotného. Filozofie je nezbytný obecný rámec, skrz který můžeme nahlížet a ptát se po smyslu nejen výchovy, ale po smyslu celého života vůbec.

⁷¹ Piťha, P.: *K významu a reálným možnostem etické výchovy.* (Příspěvek ke konferenci „Etická výchova“ 2010), [on-line]. 2010, [cit.2010-12-04] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/konference-eticka-vychova-duben-2010>.

⁷² Tamtéž.

4. Pedagogický přístup učitelů OV, ZSV k výuce

Ve výše uvedených kapitolách jsem mimo jiné nastínila charakteristiku společensko-vědních předmětů ve výukovém procesu a také osobnostních rysů, které by měly být pro učitele OV, ZSV typické. K oběma předmětům existuje jistě i specifický vztah ze strany žáků a studentů. To, jestli se mé pojetí a představy shodují s reálnou praxí, jsem se snažila zjistit na základě rozhovorů s učiteli ZŠ a gymnázií, které jsem navštívila a v rámci kterých jsem také měla možnost pozorovat vybrané hodiny občanské výchovy a základů společenských věd. Má pozornost byla zacílena na pedagogický přístup učitelů k výuce a k žákům.

Oslovila jsem školy a učitele z několika měst ČR – z Prahy a z jižních Čech, konkrétně z města Tábor, Chýnov, Strakonice a České Budějovice. Při sledování výuky jsem se soustředila na předem stanovené aspekty, které jsou při výuce OV/ZSV důležité. Následné rozhovory s učiteli pak určitým způsobem podtrhly, či naopak vyvrátily mé předpoklady. Dříve, než zanalyzuji prováděné hospitace a rozhovory, chtěla bych opětovně zdůraznit, že tyto rozhovory ani hospitace nebyly prováděny s cílem generalizace a paušalizace poznatků, které z nich vyvstaly. Z mé strany je jejich úkolem vytvoření prostoru pro poznání a zhodnocení pedagogického přístupu učitelů při výuce společenských věd v reálné praxi škol.

Rozhovory probíhaly v různé atmosféře, některé z nich byly velmi limitovány časově, ale i ochotou učitelů hlouběji zapřemýšlet nad pokládanými otázkami. Přesto jsem ale se snažila klást stejné zadání otázek, aby bylo možno odpovědi co nejlépe porovnat.

Interpretaci výpovědí z rozhovorů, které považuji za zajímavé, či často se opakující uvádím v následujících podkapitolách. Celý přepis všech dvanácti rozhovorů je uveden v přílohách diplomové práce.

4.1 Průběh hospitací, rozhovorů

Při volbě metody zjišťování informací od pedagogů se mi nabízela možnost zvolit buď tzv. dotazníkovou metodu, či metodu rozhovoru. Osobně jsem se účastnila vyučovacích hodin a vzhledem k tomu, že mým záměrem bylo klást otázky kvalitativní, nikoliv kvantitativní, upřednostnila jsem metodu rozhovoru, která byla sice časově a organizačně náročnější, nicméně pro její výběr mě motivovalo několik základních důvodů. Rozhovor se odehrál buď bezprostředně po vyučovací hodině, nebo později, avšak ještě týž den. Měla jsem proto možnost zkonfrontovat některé vyzorované jevy s odpověďmi na předkládané otázky. Díky osobnímu kontaktu s učitelem jsem měla příležitost alespoň částečně vyzorovat určité nuance, které by dotazníková metoda neodhalila.

Dříve, než jsem zrealizovala hospitace a rozhovory, stanovila jsem si teze, které jsem se později snažila ověřit. Jejich stanovení jsem uskutečnila na základě vlastní zkušenosti a studia odborné literatury zabývající se touto problematikou:

- Reforma vzdělávání, především existence RVP a následná tvorba ŠVP, výrazně neovlivnila přístup učitelů k vyučování, nepřiměla je ke změnám ve vyučování jejich předmětu.
- Občanská výchova je žáky na ZŠ vnímána spíše jako předmět méně náročný, jeho přitažlivost pro žáky je závislá na podání tématu učitelem a na zvolené formě výuky. Studenti na gymnáziích jsou motivováni možnostmi studia těchto věd na VŠ, proto považují předmět za přínosný a svým obsahem zajímavý.
- Aktivita žáků na ZŠ je ovlivněna především přístupem učitele k výuce. Pokud učitel do výuky zapojí různé organizační formy vyučování, zvolí interaktivní metody výuky, může tím přispět k větší aktivitě žáků. U gymnaziálních studentů je podmíněna jednak inklinací žáků buď k exaktním, či humanitním předmětům. Zároveň na studenty velmi působí osobnost učitele a jeho přístup k výuce.

- Učitel na ZŠ nemá prostor na to, aby o praktickém přínosu předmětu pro život žáka přemýšlel nad rámec úzu RVP. Učitelé na gymnáziu jsou časově vytíženi aplikací teoretické oblasti obsahu předmětu, proto se jim spíše nedaří posouvat práci se studenty do oblasti axiologické (hodnotové) a do oblasti praktických schopností a dovedností.
- Učitelé, kteří o svém povolání a své aprobaci hlouběji přemýšlí, vidí specifické osobnosti i profesní vlastnosti, které je odlišují od ostatních aprobací. Většina učitelů však nevidí rozdíl mezi osobními a profesními vlastnostmi učitelů různých aprobací.
- Učitelé – muži inklinují spíše ke gymnaziální výuce než výuce na základní škole.

Tyto předpoklady jsem později ověřovala v rozhovoru s učiteli, a to pomocí následujících kvalitativních a otevřených otázek:

- Reforma školství s sebou přinesla několik základních změn ve vzdělávání. Ovlivnila Váš přístup k vyučování? V čem?
- Jaké byste uvedl důvody, které formují vztah žáků/studentů k předmětům ZSV/OV? Proč by měl být z Vašeho pohledu obsah předmětu pro žáky/studenty zajímavý?
- Jak se snažíte docílit aktivity studentů v hodinách? Kladete na aktivizaci studentů důraz?
- Jaký by měl být podle Vašeho názoru přínos ZSV/OV pro život studenta/žáka?
- Existují dle Vašeho názoru profesní, ale i osobnostní předpoklady, vlastnosti, kterými by měl učitel ZSV/OV disponovat?

Pro výběr vzorku učitelů jsem zvolila dvě kritéria:

- a) učitelé vyučující na základních školách a gymnáziích
- b) učitelé z různě velkých měst ČR

K jejich oslovení jsem využila jednak vlastních kontaktů (např. učitele ze škol, které jsem sama před lety navštěvovala) a dále kontaktů na ředitele škol, jenž byli ochotní mi hospitaci a pozorování u učitelů zprostředkovat. Většina učitelů na ZŠ i SŠ splňovala pedagogickou aprobaci občanská výchova/základy společenských věd. Ve třech případech se jednalo o učitele neaprobované. Co se týká výběru lokalizace měst, ve kterých se jednotlivé školy nacházejí, využila jsem možnosti navštívit školy nejen v Praze, ale i z jižních Čech, ze kterých pocházím.

Ze svého pohledu jsem měla možnost zhlédnout několik zcela odlišných pojetí výuky, některé z nich pro mě byly velkou inspirací a přínosem, jiné zas příkladem toho, čemu bych se chtěla při vlastním pedagogickém působení vyvarovat. Jednotliví učitelé byli nejen různého pohlaví, ale také věku, respektive jejich délka pedagogické praxe byla odlišná. Nicméně se ukázalo, že věk, pohlaví či počet odučených let není směrodatným ukazatelem, natož zárukou úspěšného vedení výuky společenských věd.

Pro lepší vizuální přehlednost uvádím tabulku se základními údaji o učitelích, se kterými jsem spolupracovala.

Tabulka č. 2 Základní údaje o oslovených učitelích

Rozhovor	Pohlaví	Praxe (roky)	Aprobace OV/ZSV	Typ školy	Město
č. 1	žena	4	ano	gymnázium	Praha
č. 2	muž	11	ano	gymnázium	Praha
č. 3	muž	22	ne	gymnázium	Strakonice
č. 4	muž	27	ano	gymnázium	České Budějovice
č. 5	žena	5	ne	gymnázium	Strakonice
č. 6	žena	25	ano	gymnázium	Tábor
č. 7	muž	2	ano	gymnázium	Praha
č. 8	žena	26	ano	základní	Tábor
č. 9	žena	4	ne	základní	Praha
č. 10	žena	18	ano	základní	Strakonice

Rozhovor	Pohlaví	Praxe (roky)	Aprobace OV/ZSV	Typ školy	Město
č. 11	žena	26	ano	základní	Chýnov
č. 12	muž	20	ano	gymnázium	Praha

Zdroj: Vlastní data, která byla zjištěna během pozorování a rozhovorů s učiteli.

Již v jedné z úvodních kapitol jsem vyslovila tezi, že výuka základů společenských věd na gymnáziu je realizována spíše učiteli – muži, což se mi v rámci mých návštěv na školách potvrdilo. Z osmi navštívených gymnázií, a tudíž z osmi vedených rozhovorů, byli v pěti případech oslovení učitelé muži. Na základní škole jsem se nesešla ani s jedním učitelem mužem, který by vyučoval občanskou výchovu. Tři učitelé z dvanácti nemají splněnou aprobaci, přesto předmět vyučují – a to jak na ZŠ, tak na gymnáziu. Sdílím názor Antonína Staňka, který uvádí následující: *„V první řadě jde o to, že příslušný vyučovací předmět vyučují neaprobovaní učitelé, a to často jako doplnění do úvazku své základní aprobace, popřípadě tyto hodiny dostávají třídní učitelé, aby získali prostor pro svou třídnickou agendu.“*⁷³ Staněk dále uvádí, že tento stav není akceptovatelný, protože i vzhledem k určité rigiditě školství je již dávno překonána situace, kdy nebyli k dispozici učitelé s aprobací OV/ZSV, a proto se často přizvali k výuce učitelé s vysokou morální autoritou, nejčastěji ředitelé škol – samozřejmě bez ohledu na vystudovanou aprobaci.⁷⁴ Aby výuka společenských věd splňovala požadavky, které jsou na ni kurikulárními dokumenty, ale i situací ve společnosti, kladeny, prvním krokem musí být zajištění výuky tohoto předmětu odborníky, tedy aprobovanými učiteli.

Velmi důležité pro mě bylo i samotné pozorování konkrétních hodin. Díky němu jsem alespoň z části měla možnost vycítit, jaké klima ve třídě při hodině panuje, pozorovat žáky a jejich aktivitu, reakce vůči učiteli atd. Klima třídy se podle mého názoru velmi podílí na kognitivní,

⁷³ Staněk, A.: *Konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství*. In Krykorová, H.; Váňová, R., *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. str. 266.

⁷⁴ Tamtéž

ale i axiologické stránce celého vzdělávacího procesu. „*Klima třídy je sociálně-psychologicky proměnná, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitele).*“⁷⁵ Přesné stanovení třídního klima jistě vyžaduje speciální metodologii, nicméně to nebylo cílem mého pozorování. Atmosféra ve třídě a chování žáků ale často korespondovaly s pojetím výuky jednotlivých učitelů.

V průběhu hospitace jsem se soustředila na předem vytyčená kritéria, na která by měl být při výuce společenskovedních předmětů kladen velký akcent. Jednalo se především o:

- rozfázování hodiny E-U-R⁷⁶
- důraz na rozvíjení klíčových kompetencí v hodině
- vzájemná komunikace žáků, studentů a učitele
- prostředky spolupráce a aktivizace žáků
- prostor pro vyjádření názoru žáka
- organizační formy výuky
- specifické vlastnosti učitele

Při pozorování, které je dle Pedagogického slovníku definováno jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“⁷⁷ jsem se setkala také s různými reakcemi žáků a studentů, ze kterých se dal, avšak jen částečně, usoudit jejich vztah k předmětu OV, ZSV, přičemž byl patrný rozdíl v přístupu studentů gymnaziálních a přístupu žáků na ZŠ. Odišnost jsem ale vnímala i v celém systému výuky, kdy občanská výchova byla ve většině případů pojata více prakticky, ucelený teoretický rámec informací k probíranému tématu víceméně absentoval. Až na výjimky byly hodiny postavené z části

⁷⁵ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 100.

⁷⁶ Tři fáze hodiny a průběhu učení – evokace, uvědomění a reflexe. In: Košťálová, H.; Hausenblas, O.: *Co je E-U-R*. Kritické listy. 2006, č. 24. Dostupné z www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur.

⁷⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 174.

na výstupech (referátech) žáků, učitelem navozených otázkách, diskuzích či skupinové práci. Pozitivní jistě bylo, že učitelé vesměs dávali prostor žákům pro dotazy, některé odpovědi učitelů „šly pouze po povrchu“, v mnoha případech nabízelo zajímavý dotaz žáka rozvést, zapojit do diskuze i zbytek třídy.

Z aktivizujících prvků jsem měla možnost zhlédnout pouze skupinovou práci, nicméně ve vyučování bylo možné použít širokou škálu dalších aktivizujících metod. Například ve třídě, kde paní učitelka s žáky pracovala s tématem „Mezilidské vztahy“ mohly být využity prvky dramatické výchovy, konkrétně hra v roli. Jedná se o velmi účinnou metodu, díky které si žáci uvědomí, jaké jsou v jejich současné situaci priority při jednání např. s rodiči, učiteli, ale zároveň si vyzkouší druhou stranu mince, a sice z jakého pohledu do různých mezilidských vztahu vstupují ostatní lidé. Mimo rozvíjení empatie, komunikace si žáci uvědomí, že postoje a názory, které nyní sdílejí, jsou proměnlivé a že s přibývajícím věkem se mohou modifikovat.

Velmi se mi líbil postup paní učitelky, která úvodních cca 10 minut výuky OV vždy věnuje aktualitám z domova a ze světa, které mají žáci na každou hodinu připravené. Zároveň paní učitelka s žáky stanovila, z jakých zdrojů mohou aktuální dění zpracovat a kterým se mají naopak vyhnout. Zde vidím příkladné rozvíjení mezipředmětových vztahů, kdy žáci v rámci zpracování informací hierarchizují periodika a tiskoviny na bulvární a seriózní, uvědomují si jejich funkci, důvěryhodnost a objektivnost, což má významný přesah do hodin českého jazyka. Připravenou aktualitu z domova a ze světa v úvodu hodiny prezentují před třídou, čím je rozvíjena kompetenci komunikativní. V rámci prezentace mají odůvodnit, proč si danou událost vybrali a z jakého zdroje ji převzali. Písemně zpracovanou aktualitu s uvedenými náležitostmi písemně odevzdávají paní učitelce.

Setkala jsem se také se situací, kdy na víceletém gymnáziu, paní učitelka nezvládla udržet diskuzi studentů na téma „Snížení trestní odpovědnosti u mladistvých“. Ve třídě panoval chaos, žáci se překřikovali, hodina byla neefektivní, žáci se po ohnivém debatě na začátku hodiny začali nudit, protože rezignovali na konstruktivní sdělení svého názoru.

Evidentní zde bylo, že studentům chyběl řád, chyběla jim stanovená pravidla diskuze, chyběla jim kritéria, o která by se mohli opřít. Společným rysem většiny hodin byla určitá rozvolněnost, nebyla nastavena jasná struktura hodiny – co je jejím cílem, jak k němu žáci společně s učitelem dojdou, jinými slovy, učitelé jen velmi zřídka pracovali s modelem tří fázového procesu učení – evokace, uvědomění, reflexe. *„E – U – R slouží učitelé, aby plánoval svou výuku tak, aby zachovala co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Model E – U – R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny modely ho nelze používat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.“*⁷⁸ Promyšlená hodina, ve které má učitel jasně stanoveny co, kdy, a jak bude probíhat, má vliv i na chování žáků. Jistota, že žáky dynamicky pojatá hodina s jasně stanoveným cílem zaujme, není samozřejmě stoprocentní. Nicméně pravděpodobnost, že se žáci v takové hodině budou realizovat je větší, než když je hodina postavena na „povídání“ o určitém tématu. Hodiny občanské výchovy na mě působily ve velké míře jako hodiny pro žáky oddechové, povídací, nenáročné. V mnoha případech jsem sama nedokázala určit, jaký cíl, smysl vlastně hodina má. Pokud ale žáci sami neidentifikují smysl výuky přínosný pro jejich život, jen těžko může dojít k interiorizaci nových poznatků, a tudíž i zaujetí pro výuku.

Na gymnáziu byly hodiny ZSV více méně postavené na výkladu a diskuzi, někteří učitelé využívali jako doprovod k výkladu powerpointové prezentace. Pouze na dvou školách měli studenti k dispozici učebnici, ostatní studenti získávali informace psaním poznámek v kombinaci s nafocenými materiály od učitele. Vzhledem k tomu se pak některé hodiny z větší části skládaly pouze z výkladu, který byl doplněn dotazy studentů, případně diskuzí. Celá hodina pak nabírala gradaci právě ve chvílích, kdy se studenti obrátili na učitele s dotazem. Reakce učitele na dotaz byla pro můj celkový dojem z hodiny rozhodující. Pouze v jednom případě jsem se setkala s absolutní nechotou učitele rozvést debatu na probírané téma,

⁷⁸ Košťálová, H.; Hausenblas, O.: *Co je E-U-R*. Kritické listy. 2006, č. 24, Dostupný také z [www: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur).

i když iniciativa studentů zde byla patrná. Myslím si, že zde učitel upřednostnil svůj vlastní cíl – probrat určitou sumu poznatků během jedné hodiny, před zájmem studentů dozvědět se více o probíraném tématu (Ekonomické systémy hospodářství). Pokud je výuka limitována situací, kdy žáci nemají k dispozici žádný učební materiál, pak chápu, že si musí podstatnou část výuky psát poznámky. Za chybu ale pokládám neochotu se studenty komunikovat, nedat jim příležitost vyslovit svůj názor, dotaz. Pro mě negativní dojem z hodiny pak dokreslil i styl výkladu, kdy pan učitel prakticky vše četl/diktoval studentům ze svých poznámek. Hodině tudíž chyběla bezprostřednost, aktivita, dynamičnost. Za důležité považuji zmínit, že výuka byla vedena neaprobovaným učitelem, zároveň však uznávám, že tento fakt nemusel být stěžejním důvodem takto pojaté výuky.

Pozitivní ale naopak je, že v ostatních případech učitelé vesměs dávali studentům prostor pro vyjádření, diskuzi a zároveň se snažili vyprovokovat otázkami studenty k důkladnějšímu promýšlení problému. Takový přístup učitele se samozřejmě odrazil i v chování studentů, hodiny byly příjemné, zajímavé, živé. Ač v hodinách učitelé používali z aktivizujících metod pouze diskuzi, případně problémové otázky, studenti byli do jisté míry aktivizováni sami - byli chtiví informací, poslouchali, reagovali na výklad. Opět nemohu neuvést, že stěžejním faktorem ovlivňující výuku zde byl učitel. Takový učitel, který není frustrovaný tím, jak se řeč vzdaluje látce dané tematickým plánem, jak se hodina jevově proměňuje v diskusní klub, který uznává a osvědčuje to, co je v daný čas pro studenty aktuální, zajímavé, naléhavé, má pak lví podíl na formování vztahu studenta k obsahu společensko-vědních předmětů. Aktivitu je třeba povzbuzovat formulací vyučovací látky jako aktuálního problému dané třídy v daném čase a zkušený vyučující by s tímto neměl mít problém. Ví-li o čem vyučuje a zná-li třídu, ve které vyučuje.

4.2 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli OV, ZSV

Realizované rozhovory s učiteli byly do jisté míry velmi specifické. Ona specifická nebyla podmíněna pouze charakterem otázek, ale také tím, jak byli učitelé ochotni se nad otázkami zamyslet, z jakého úhlu pohledu je uchopili a koneckonců, i jak na ně dokázali odpovědět. Ze širokého spektra otázek jsem zvolila takové, které by nastínily orientaci v základních inovacích ve vzdělávací soustavě, které by podkryly, zda-li mají učitelé jasné, zralé a pevné názory týkající se aktuálních problémů výuky jejich předmětu a které by také naznačily hlavní principy, které jsou pro daného učitele a jeho výuku stěžejní. Již samotný zájem učitelů o téma rozhovoru prozradil, jakým způsobem se učitelé budou k otázkám stavět. Někteří mě ještě před rozhovorem požádali o bližší určení toho, co bude jeho předmětem, evidentní bylo, že si chtěli alespoň rámcově promyslet případné odpovědi. Druhý přístup, se kterým jsem se setkala, byl opačný – učitelé odpovídali stroze, frázovitě a bez zájmu. Možnost setkat se s oběma přístupy jsem uvítala, protože pro se mi díky ní naskytla příležitost srovnání toho, do jaké míry učitelé promýšlí svou práci.

První otázka, kterou jsem celý rozhovor zahájila, se týkala současných reformních kroků ve vzdělávacím systému, její přesné znění je následující:

- Reforma školství s sebou přinesla několik základních změn ve vzdělávání. Ovlivnila Váš přístup k vyučování? V čem?

Záměrně jsem se snažila neuvádět konkrétní reformní změny a inovace, od učitelů jsem očekávala, že sami zmíní ty, které pokládají za stěžejní a které se jejich práce nejvíce dotkly. Učitelé působící na ZŠ se nedokázali věcně vyjádřit k žádnému reformnímu kroku. Jejich odpovědi byly strohé a negativní, např. „*Tak to nemůžu vůbec vzhledem ke krátké praxi posoudit...*“⁷⁹, nebo měli učitelé reformu školství spojenou především s možností využívání interaktivních a aktivizujících metod

⁷⁹ Rozhovor č. 9 s učitelkou občanské výchovy na ZŠ v Praze (viz přílohy).

ve výuce. „Nevím, jestli ovlivnila, ale snažím se s žáky pracovat různorodě, využívám pracovní listy, snažím se organizovat exkurze, na kterých by viděli více praxe...děláme prezentace apod.“⁸⁰ Ucelený a argumenty podložený názor na tvorbu ŠVP a s ním spojenou existenci RVP, či zavádění tzv. Standardů kvality profese učitele apod., paní učitelky neměly, za reformou podle jejich odpovědí vidí možnost aktivní práce při výuce. Část odpovědí gymnaziálních učitelů měla podobný charakter jako odpovědi výše uvedené, a sice reforma je nikterak neovlivnila, pokud ano, tak pouze v papírování nikoliv v praxi. Někteří učitelé však odpověď na otázku dokázali rozvést, nastínili hlubší paralely, které v souvislosti s reformou zaznamenaly. I přes to, že se jednalo o spíše negativní postoj, ocenila jsem schopnost učitelů svůj názor podložit argumenty. Tvorba ŠVP a RVP jejich přístup v převážné většině neovlivnila, učitelé se odvolávají na fakt, že se nejedná o zavádění žádného průlomového systému, neboť „o kurikulu, klíčových kompetencích, vzdělávacích cílech a podobně prakticky píše už Komenský...takže nic nového...“⁸¹ Osobně jsem vnímala přínos školních vzdělávacích programů především ve větší autonomii škol při tvorbě obsahu učiva a zároveň v posílení profesní odpovědnosti učitelů za výuku. V rámci rozhovoru jsem se setkala s názorem naprosto opačným: „ŠVP pak bylo pro většinu z nás provázeno nikoli radostí z konečně nabyté svobody, ale znechucením z formalismu a výsměchem neskutečnému metajazyku tohoto projektu...těch nabubřelých frází co tam je...“⁸² Učitelé na základní škole ani na gymnáziích se víceméně nevyjádřili k reformám školství kladně, ti gymnaziální však svůj názor více rozvedli, odůvodnili, někteří předložili konstruktivní kritiku. Odpovědi paní učitelek ze ZŠ byly velmi strohé, někdy téměř nic nevyovídající. Z výše uvedeného vyplývá, že stanovená teze týkající se vztahu učitelů k jednotlivým reformním krokům se ukázala jako pravdivá.

Dalším bodem rozhovoru byla problematika vztahu žáků/studentů ke společenskovědním předmětům. Položená otázka zněla takto:

⁸⁰ Rozhovor č. 10 s učitelkou občanské výchovy na ZŠ v Praze (viz přílohy).

⁸¹ Rozhovor č. 2 s učitelem ZSV na gymnáziu v Praze (viz přílohy).

⁸² Rozhovor č. 12 s učitelem ZSV na gymnáziu v Praze (viz přílohy).

- Jaké byste uvedl důvody, které formují vztah žáků/studentů k předmětům ZSV/OV? Proč by měl být z Vašeho pohledu obsah předmětu pro žáky/studenty zajímavý?

Pro žáky na ZŠ by měl být předmět zajímavý především kvůli přesahu do jejich reálného života, na čemž se shodují všichni učitelé. Zájem o předmět vyplývá z jejich vlastního přístupu, avšak zároveň v rozhovorech také zaznělo, že vztah žáků formuje učitel a jeho způsob výuky, s čímž naprosto souhlasím. Možným důvodem pro navození pozitivního vztahu studentů ke společenským předmětům je také prostá inklinace k humanitním oborům. Jak uvedl pan učitel z pražského gymnázia: „Víte, já si myslím, že paradoxně je mnohdy motivací ke studiu ZSV absence logicko-matematického uvažování...právě ta přivádí část žáků ke společenským předmětům.“⁸³ Podle mého mínění nejvýstižnější odpovědí na položenou otázku je tato: „Jsem přesvědčený o tom, že učivo ZSV je kvalitativně odlišné od učiva předmětů ostatních předmětů, a to právě svou skrývanou zajímavostí. Třeba učivo o trepce velké je zajímavé, ale možnost uvědomění si sebe sama jako tvůrce vlastního života je zajímavější....nebo si to alespoň myslím. Takže vlastně vztah k tomuto vyučovacímu předmětu je dán motivací. A samozřejmě, že by se mělo uvažovat o motivaci vyučujícího i vyučovaného, protože studenta motivuje vyučující.“⁸⁴ Za zajímavý považuji i argument, že pro studenty je obsah předmětu zajímavý, díky jeho širokému záběru poznatků. Studenti se pak velmi často hlásí ke studiu některé ze společenských věd na vysoké škole. Učitelé explicitně nevyslovili, že by žáci považovali občanskou výchovu za méně důležitou než základy společenských věd, z této části se můj předpoklad v rozhovorech nepotvrdil. Potvrdilo se ale, že vztah žáka k předmětu ve velké míře ovlivňuje učitel.

Nedílnou součástí efektivní výuky jsou aktivizační metody, jejichž centrem je osobnost žáka, studenta. Zajímalo mě proto, jaké konkrétní způsoby aktivizace učitelé ve výuce používají:

⁸³ Rozhovor č. 2 s učitelem ZSV na gymnáziu v Praze (viz přílohy).

⁸⁴ Rozhovor č. 4 s učitelem ZSV na gymnáziu v Českých Budějovicích (viz přílohy).

- Jak se snažíte docílit aktivity studentů v hodinách? Kladete na aktivizaci studentů důraz?

Všichni dotazovaní učitelé se shodli na tom, že aktivizace je ve výuce nepostradatelná, proto se na ni snaží klást důraz. Učitelé na ZŠ nejčastěji k zaktivizování žáků volí zadávání referátů, diskutování o aktuálních tématech z oblasti kultury, politiky apod., problémové úkoly, skupinovou formu výuky či exkurze na zajímavé místo. Myslím si, že otázka aktivizace není spojena jen s výukovými metodami a organizačními formami výuky, opět zde do popředí vystupuje osobnost učitele, což dokládá i následující výpověď: „...snažím se je (pozn. studenty) přesvědčit, že to co jim povídám, je smrtelně důležité, a ta aktivita pak přichází často tak nějak sama...vnímá-li student zapáleného učitele, kterému věří a má k němu pozitivní vztah, aktivizuje se sám...jinak k aktivizaci používám běžné metody, otázky, problémy, provokující teze.“⁸⁵ Na převážné většině hodin zhlédnutých na gymnáziu byla skutečně diskuze a problémové otázky výrazným aktivizačním prvkem. Zvláště zajímavé byly diskuze, ve kterých učitel zastával funkci koordinátora a jejími hlavními aktéry byli sami studenti. „Od studentů chci pohotové reakce, postupné otevírání a odhalování problému, jeho formulace a košacení... Některé debaty co vznikají jsou potom úžasně, vlastně i sám učitel žasne, jak studenti objevují to, co jim chtěl jako kvalitativně nové poznatky říci... A jen hovor řídí, dozírá na dodržování pravidel diskuse, doplňuje pojmy a termíny, nenápadně se snaží propašovat do závěrů debaty jistý systém, řád...“.⁸⁶ I v otázkách aktivizace se víceméně můj předpoklad potvrdil.

Akcent na praktický přínos společenskovedních předmětů pro život žáků a studentů je zakotven v RVP. Mimo praktického a teoretického přínosu, by však dle mého názoru měly mít tyto předměty velkou účast i na rozvoji axiologické roviny žákovo osobnosti. To, zda-li můj názor sdílí i učitelé, jsem zjišťovala pomocí této otázky:

⁸⁵ Rozhovor č. 12 s učitelem ZSV na gymnáziu v Praze (viz přílohy).

⁸⁶ Rozhovor č. 4 s učitelem ZSV na gymnáziu v Českých Budějovicích (viz přílohy).

- Jaký by měl být podle Vašeho názoru přínos ZSV/OV pro život studenta/žáka?

Učitelé obou typů škol často uváděli jako nejvýznamnější přínos orientaci ve společnosti, ale i v sobě samém, zájem o veřejné dění, ale také budování morálních hodnot a názorů. Se vším uvedeným samozřejmě souhlasím, nicméně se nemohu ubránit pocitu, že se alespoň z části jedná o klišé. Ani jeden z učitelů nenastínil, má-li být přínosem pouze osvojení znalostí, které povedou k výše uvedeným výstupům, nebo zda-li se má jednat i o dovednosti s takto osvojenými poznatky dále pracovat? Neměl by být jedním z hlavních přínosů pro život žáka také naučit ho reflexi svého myšlení a chování? Překvapily mě také odpovědi učitelů, kteří měli pocit, že na tuto otázku již odpověděli v rámci otázky druhé. Z toho jasně vyplývá, že prakticky nevidí rozdíl mezi aspekty podílející se na formování vztahu žáka k společenskovedním předmětům a mezi přínosem těchto předmětů pro reálný život žáků/ studentů. Nejvýstižnější a zároveň nejhlubší byla dle mého mínění tato odpověď: *„No, tak tato otázka je námětem na esej...vlastně by z ní mohl vyrůst i klíčový filosofický text objasňující smysl vzdělávání člověka...zajímavá otázka... Víte, prakticky většina témat vyučování ZSV míří přímo do života studentů a je-li vyučování povedené, mělo by je formovat jako občany i jako jedince. Pravda je, že ne vždy bude bývalý student v životě řešit matematické posloupnosti, ale bude muset směřovat právě svůj život v proudu, řekněme, konzumního postmodernismu....bude žít svůj život v multikulturním světě, bude volit, bude rozhodovat, bude řídit, bude se zpovídat, bude hledat vlastní štěstí i přebírat odpovědnost za štěstí svých blízkých i těch zdánlivě cizích.... A tady je, myslím si, ten největší přínos.⁸⁷*

- Existují dle Vašeho názoru profesní, ale i osobnostní předpoklady, vlastnosti, kterými by měl učitel ZSV/OV disponovat?

Tak zněla poslední otázka celého rozhovoru. V jedné z předchozích kapitol jsem se zabývala nároky, které jsou kladené na učitele OV,ZSV, a to jak po stránce odborné, tak i osobnostní. Zajímalo mě proto, jestli i sami

⁸⁷ Rozhovor č. 4 s učitelem ZSV na gymnáziu v Českých Budějovicích (viz přílohy).

učitelé společenskovedních předmětů vnímají sebe samotné v konfrontaci se svými jinak aprobovanými kolegy odlišně. Odpovědi lze velmi snadno kategorizovat – převážná část učitelů, bez ohledu na to, na jakém typu školy působí, se domnívá, že učitel OV, ZSV se svými vlastnostmi nemusí odlišovat od učitelů ostatních. Měl by splňovat obecné předpoklady společné pro všechny pedagogy – radost z práce s dětmi, zapálení pro svůj obor, měl by být spravedlivý, komunikativní, jeho chování by mělo být pro žáky a studenty vzorem. Objevily se ale i názory, které na jisté specifické rysy učitelů OV, ZSV poukazovaly. Jádrem těchto názorů bylo domnění, že pedagogický přístup učitelů OV, ZSV by měl být založený především na lidskosti, vyzrálosti, vnímavosti, empatii, otevřenosti a schopnosti demokratického dialogu či diskuze.

Komplexně mohu říci, že z pozorování hodin společenskovedních předmětů a z rozhovorů s učiteli vyplynula určitá diferenciacce, která je z jedné strany podmíněna již samotným předmětem a jeho koncepcí, ale také osobností vyučujícího, jeho zainteresovaností pro předmět, jeho obecně lidskými vlastnostmi, které se do pedagogického přístupu promítají. Výuka je proces, který je na jedné straně rámován učitelem, na druhém žáky. Nejedná se o pasivní přijímání informací putujících z jednoho bodu (učitel) do bodu druhého (žáci). Učitel, který nabízí žákům dobrodružství, poznávání i vědění, který má přirozenou autoritu, jenž se na učitelských fakultách nenaučí, který má rád své studenty a žáky jako osobnosti, kterým chce porozumět a jejichž uznání a úctu získá nenásilně skrz své chování, jednání – takový je příkladný učitel společenskovedních předmětů. A zde se přece stírá rozdílnost koncepcí, ukazuje se, že formální stránka není tou stěžejní, není rozhodující, jestli hovoříme o OV či ZSV.

Platné, je že po boku takového učitele si mohou žáci, studenti lépe uvědomovat, že v občanské výchově a v základech společenských věd se učí především o sobě samém. Měli by sebe samotného poznávat, zažívat nejistotu v řešení určitých situací a ta řešení znovu ověřovat, potvrzovat, budovat, zavrňovat, poučovat se z nich. Měli by se sami proměnit z více méně pasivního příjemce informací v aktivního zpracovávatele informací, v tvůrce jistého, konkrétního a uchopitelného

vidění světa, který je obklopuje. Samozřejmě této mé ideální představě reálný přístup studentů mnohdy odpovídat nebude, ale věřím, že takto pojaté vzdělávání má šanci alespoň část z nich oslovit.

5. Návrh modelu výuky společenských věd

Na základě osobní inklinace spíše ke gymnaziálnímu vzdělávání jsem se rozhodla navrhnout pojetí výuky ZSV na gymnáziu, ve kterém by se promítly jisté aspekty zmíněné v předchozích kapitolách. Pro jednotlivé metodické prvky semináře mě v konečném důsledku inspirovaly i rozhovory s některými učiteli a také pozorování jednotlivých hodin. Většina učitelů klade důraz na aktivitu studenta a jeho zapojení do problémů, kterými se ZSV zabývá. I metodika toho semináře je postavena na primární aktivní účasti a participaci studentů, která je zároveň spojena s interdisciplinárním pohledem na jednotlivá témata společenskovědních disciplín.

Předmět ZSV je na čtyřletých gymnáziích vyučován od prvního ročníku, nejčastěji dvěma hodinami týdně. Cílem tohoto předmětu, který je v RVP pro gymnaziální vzdělávání součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost, je snaha o osvojení vědomostí, postojů, názorů, které tvoří kontext každodenního života člověka a vzhled do teoretických základů jednotlivých společenskovědních disciplín, který studentům umožní další studium na odpovídající vysoké škole. V rámci ZSV je výuka pojata disciplinárně, nikoliv tematicky, jak je tomu při výuce občanské výchovy na ZŠ. Jednotlivá problematická témata jsou tedy rozpuštěna a řešena v rámci daných vědních disciplín.

Ve třetím a čtvrtém ročníku studia gymnazisté zpravidla mají představu o tom, jak se jejich zájem a studium budou v budoucnosti profilovat, mají tudíž možnost volby povinně volitelných seminářů zaměřených humanitně, či exaktně. Volitelné semináře jsou vyučovány paralelně s předmětem základy společenských věd, jenž je společný pro všechny studenty ročníku. V rámci humanitního bloku bývají posíleny předměty jako jsou ZSV, český jazyk a literatura či dějepis. A právě koncepci výběrového semináře společenskovědních předmětů pro 4. ročník gymnázia se pokusím v této kapitole nastínit.

5.1 Charakteristika společensko-vědního semináře

Orientace v problematice společenských věd je pro gymnazisty 4. ročníku zajištěna předmětem ZSV. Charakter výběrového semináře by se tudíž měl od klasické výuky ZSV v určitých směrech odlišovat. Od pojetí semináře a jeho účastníků lze tedy předpokládat, že:

- Studenti měli možnost volby z několika předmětů, tudíž je zde předpoklad jejich určitého osobního zájmu, jenž se do výběru společenských věd promítá a pravděpodobně se odrazí i na motivaci studenta ve výuce semináře.
- Pro mnohé studenty jsou základy společenských věd předmětem maturitním, tudíž součástí semináře musí být určitá sumarizace vědomostí a postojů, které studentům poslouží a pomohou při přípravě na maturitní zkoušku.
- Metodika výuky výběrového semináře by měla být odlišná od výuky, základů společenských věd, měla by vycházet z požadavku na prohloubení a problematizování různých otázek, kterými se společenské vědy zabývají.

Toto jsou tři základní hlediska, která při tvorbě koncepce semináře musí být brána v úvahu. Jednotlivé společenské vědy se zabývají různými tématy, mají širokou škálu předmětů svého zkoumání, přičemž každá společenská věda na zkoumaný problém nazírá specificky, se zřetelem na svou základní orientaci. Vzhledem k tomu, že výuka ZSV i pozdější zadání maturitních otázek, jsou vztahovány k jednotlivým společenským vědám odděleně, nabízí se otázka, zda ve výuce zbývá prostor pro určitý interdisciplinární náhled na probíraná témata. Ústředním problémem společenských věd je člověk a jeho vztah k okolnímu světu. Jednotlivé společenské vědy nám poskytují specifický náhled sobě vlastní, ale i interdisciplinární náhled je velmi důležitý. Poskytne jiný zorný úhel pohledu na problém a nastíní v jakém bodu a místě se vědní disciplíny prolínají, kde zas naopak zaujímají protichůdný postoj. Je důležité, aby

studenti nechápali jednotlivé společenské vědy separovaně. Naopak je žádoucí, aby hledali jejich provázanost, jejich společný, přesto někdy rozporuplný pohled a zároveň specifický přístup ke zkoumání různých aspektů života člověka ve společnosti.

Za základní rys celé koncepce společenskovedního semináře bych tudíž označila akcent na tzv. interdisciplinární přístup k probíraným tématům. „*Interdisciplinární přístup je didaktický přístup prosazující ve výuce mezi předmětové vztahy, zadávání speciálních úloh nutících žáky integrovat poznatky z různých předmětů, týmové vyučování, vytvoření tzv. integrovaných předmětů...*“⁸⁸ Výuka jakéhokoliv předmětu je však postavena na mnoha dalších prvcích, jejichž promyšlení a ustanovení je pak souborem celkové koncepce vyučovacího předmětu. Jejich analýzu předkládám v následující kapitole.

5.2 Model výuky společensko-vědního semináře

Obsahem této kapitoly je struktura metodického manuálu společenskovedního semináře pro 4. ročník gymnázia.

▪ Úvod

- Společenskovední seminář je určen pro studenty posledního, tj. 4. ročníku, gymnázia a počet studentů ve třídě je cca 24. Koncepce semináře se vztahuje na 1. pololetí školního roku.
- Hlavní náplní výběrového semináře je interdisciplinární analýza vybraného pojmu/tématu, a to z pohledu dvou vědních disciplín.
- Konkrétním výstupem je seminární práce a její prezentace na společenskovedním semináři.

⁸⁸ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2009. str. 91.

- Základem koncepce výuky společenskovedního semináře je tematický plán⁸⁹, prostřednictvím kterého je mimo jiné časově rozvrženo učivo daného předmětu.
- Časová dotace semináře činí dvě hodiny týdně.
- Součástí tematického plánu jsou jednotlivá témata (viz níže), která jsou rozfázována do jednotlivých hodin, dále cíle a metody práce.
- Jelikož se jedná o seminář, velký důraz je kladem na aktivitu studentů, pouze minimálně pak výkladu učitele.

▪ Metodický základ semináře

Návrh časově tematického plánu

- Do časově tematického plánu je nutné rozvrhnout v rámci konkrétních měsíců/týdnů témata jednotlivých seminářů. Při plánování obsahu vyučovacích hodin je třeba zohlednit flexibilitu školního prostředí, státní svátky, prázdniny a další možné důvody, kdy vyučování není realizováno.
- Vycházím z počtu cca 24 hodin výuky realizované v prvním pololetí čtvrtého ročníku gymnázia.
- V rámci každého měsíce je v tematickém plánu stanoveno téma hodiny, výchovně vzdělávací cíle a konkrétní výstup hodin.
- Úvodní hodiny věnuji organizaci semináře, plánování harmonogramu prezentací a v neposlední řadě také teoretickému úvodu, který předchází samotným prezentacím studentů.
- Aby nedocházelo k časovým prodlevám způsobeným absencí některého z prezentujících studentů, na konkrétní datum jsou vždy ustanoveni

⁸⁹ Tematický plán je organizační pomůcka učitele, prostřednictvím které sestavuje časový plán výuky daného předmětu. Tematický plán obsahuje zejména název předmětu, jméno učitele, hodinová dotace, časový rozvrh výuky na pololetí či školní rok, pravidla hodnocení, požadované učebnice či jiné učební pomůcky apod. Pro konkrétní hodiny je sestaveno učivo vycházející z nadřazených učebních dokumentů (např. ze školního vzdělávacího programu). In: Malach, J.: *Základy didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. str. 94.

„náhradníci“ (např. ti, kteří mají svou práci prezentovat v následujícím datu).

- Práce s časovým rozvržením a organizace jednotlivých vystoupení musí být učitelem operativně modifikována vzhledem k aktuální situaci ve třídě, proto je nutné ponechat v plánování harmonogramu prezentací dostatečnou časovou rezervu.

Otevření konkrétních témat seminárních prací

- Studenti vypracují seminární práci na zadané téma, v níž zohlední interdisciplinární přístup.
- Na téma pohlédnou z hlediska dvou vědních disciplín. Konkrétní návrhy jednotlivých témat uvádím níže. Po konzultaci s vyučujícím je možné přijmout i vlastní návrh studenta.
- Součástí semináře je společná analýza témat, ve které dojde k jejich otevření a vyjasnění základní terminologie, případných problémových otázek.
- Studenti zmapují odbornou literaturu a zdroje vhodné pro zpracování seminární práce.
- Během zpracování seminárních prací studenti konzultují práci s učitelem, vždy ve stanoveném čase konzultačních hodin.

Příprava na vypracování seminární práce

- Po společné analýze témat a zvolení základní literatury a zdrojů nastává individuální samostudium odborné literatury.
- V rámci seminářů probíhá metodika psaní seminární práce, etického zacházení se zdroji, zásady psaní odborného textu a přípravy powerpointové a ústní prezentace. (viz požadavky na písemnou práci, powerpointovou a ústní prezentaci).

Průběh vlastních prezentací

- Studenti seminární práci a přípravu prezentace realizují ve dvojicích, které jsou určeny losem. Případný lichý student je přidružen k jedné z dvojic, avšak seminární práce takové trojice je analyzována z hlediska tří vědních disciplín a její rozsah je minimálně osm stran textu (viz níže požadavky na písemnou práci).
- Před samotnými prezentacemi, v rámci přibližně dvou seminářů, vystoupí všechny dvojice, které cca během 5 minut představí, jakým způsobem svá témata pojmu a na co se zaměří.
- Po rozdělení jednotlivých témat studenti společně s učitelem vytvoří harmonogram prezentací, tzn. každá dvojice studentů se svou seminární prací vystoupí před spolužáky a seznámí je s problematikou, kterou se zabývala.
- Během jedné vyučovací hodiny proběhnou dvě prezentace o délce cca 7-10 minut. Dalších cca 10 minut je věnováno diskuzi.
- Studenti prezentující své téma před zahájením prezentace rozdají svým spolužákům několik otázek, jejichž odpovědi by měly, ať už explicitně, či implicitně, z prezentace vyplynout.
- Ústní prezentace je doprovázena prezentací powerpointovou, případně dalšími materiály.
- Po ukončení své prezentace položí předem připravené otázky studentům ve třídě, na jejichž základě proběhne diskuze.

▪ **Cíle semináře**

- Primárním cílem je interdisciplinární analýza vybraného problému, tvorba vlastních stanovisek, subjektivních názorů a hodnocení, což je dle Bloomovy taxonomie⁹⁰ nejnáročnější kategorie psychických a kognitivních operací.

⁹⁰ Bloomova taxonomie představuje hierarchicky uspořádaný systém poznávacích (kognitivních) cílů výuky. Taxonomie začíná procesy nejméně náročnými na myšlení, které vyžadují pouhé pamětní zvládnutí a končí procesy nejnáročnějšími – za ty považováno hodnotící posouzení. In: Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. str. 26.

- Vedle primárního cíle se řadí mnoho dalších, taktéž velmi důležitých, cílů sekundárních: schopnost pracovat s odbornou literaturou a se zdroji, aktivizace studentů, teamové spolupráce, rozvoj otevřené komunikace mezi studenty, zodpovědnost za kolektivní výsledek práce.
- Přínos tkví i v osvojení základních postupů při psaní seminárních prací, jež studenti zúročí v následujícím univerzitním studiu.
- V takto koncipovaném semináři dochází k rozvíjení mezipředmětových vztahů, a to zejména s výukou českého jazyka či informatikou (v práci se jistě promítne komunikační zřetel a schopnost stylizace textu, jež je významným cílem slohové výuky). Prostřednictvím informatiky je navázán mezipředmětový vztah především v práci s relevantními a seriózními internetovými zdroji, s vyhledáváním odborných publikací, které jsou v hojném množství přístupné na internetu, a také při tvorbě powerpointové prezentace.

▪ **Témata:**

Níže uvedená témata jsou studentům nabídnuta ke zpracování. Samozřejmě je lze v rámci aktuálního společenského dění různě modifikovat, případně přijmout téma, které navrhne sám student.

Tabulka č. 3: Témata seminárních prací z pohledu různých vědních disciplín

Témata	Pohled vědních disciplín	Klíčové pojmy
Firemní loga a slogany	psychologie a ekonomie	marketing, strategie tvorby sloganů, vnímání reklamních sloganů lidmi
Imigrační problémy Evropy	sociologie a politologie	imigrace, mezilidské vztahy, politické důsledky imigrace
Důsledky ekonomické krize	politologie a ekonomie	hospodářská krize, hospodářská politika, důsledky krize pro ČR

Témata	Pohled vědních disciplín	Klíčové pojmy
Politická kultura v ČR	etika a politologie	etické aspekty politické kultury, hodnocení chování politiků
Mezigenerační problémy	psychologie a sociologie	socializace, mezigenerační problémy, mezilidské vztahy
Multikulturalismus	politologie a právo	základní lidská a občanská práva, mezilidské vztahy, etnikum
Morálka	etika a právo	vztah morálky a etiky, vztah práva a morálky
Život v pospolitosti	filozofie a politologie	politická filozofie, společenská smlouva, demokracie
Svoboda	sociologie a politologie	svobodné chování, jednání, totalitní režimy
Život na vesnici vs. život ve městě	ekonomie, etika a sociologie	urbanizace, nezaměstnanost, život na vesnici, život ve městě
Náboženský extremismus	psychologie a sociologie	sekularizace, nová náboženská hnutí, konverze
Ekologické zemědělství	ekonomie a sociologie	biopotraviny, zemědělství, chování spotřebitelů při nákupu potravin

- Témata by měla zohledňovat aktuální problémy dnešní společnosti. Cílem jejich zpracování je nejen získání teoretických informací o vybraném problému, ale schopnost vymezení vlastních názorů, argumentů a stanovisek.
- Domnívám se, že jednotlivá témata jsou zadaná tak, aby studenti sami navrhli, dle svého uvážení a zájmu, jak jejich zpracování uchopí. (Klíčové pojmy jsou uvedeny pouze orientačně, studenti je mohou stanovit odlišně).

▪ Požadavky na:

a) přípravu práce

Úvodní hodiny společenskovedního semináře jsou věnovány nejen jeho organizaci, ale také určitému teoretickému obsahu znalostí, které jsou pro psaní prací ve společenských vědách velmi důležité. Vzhledem k tomu, že tyto práce píše studenti posledního ročníku gymnázia, u kterých se předpokládá i další studium na vysoké škole, pokládám za přínosné osvojení základních informací týkajících se způsobu psaní seminárních a odborných prací. Teoretický rámec úvodních hodin by proto byl zaměřen na způsob vedení poznámkového aparátu, citací z odborného textu a výběru relevantních zdrojů, struktury práce a jejích dalších formálních náležitostí. Ve výuce je možno studenty seznámit s knihou Jadwigy Šanderové *„Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách“*, zejména s podkapitolami *Hlavní zásady publikační etiky* a *Hlavní zásady ústního projevu (prezentace)*.⁹¹ Studenti se věnují výběru a studiu odborné literatury a problematické otázky řeší s učitelem v konzultačních hodinách. Každá dvojice minimálně jednou konzultuje práci s vyučujícím.

b) písemnou práci (viz ukázka modelové práce)

Seminární práce je zpracována studenty písemně, její rozsah zahrnuje minimálně 6 stran textu (případě, že práci vypracovává trojice studentů, rozsah práce je minimálně 8 stran textu.). Mimo obsahu práce, který je stěžejní, je brán zřetel na práci se zdroji, vedení poznámkového aparátu, zaujetí vlastních stanovisek, názorů a argumentů. Jednotlivé požadavky na seminární práci se pokusím promítnout do její konkrétní realizace. Mnou vypracovanou modelovou práci v kompletním znění uvádím v přílohách. Její název je „Sociologický a politologický pohled na pojem svoboda“.⁹²

⁹¹ Šanderová, J.: *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Slon, 2005.

⁹² Johnová, P.: *Sociologický a politologický pohled na pojem svoboda*. UK –Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy a filozofie, 2010 (vypracováno v rámci předmětu Projekt I.,II. vedoucí práce MgA. Jana Kuklová, garant předmětu Mgr. Ivana Havlínová (upravená verze).

Každá práce by měla mít svou strukturu a formální úpravu. Ta nemusí být striktně předepsaná, nicméně je vhodné, aby byla přítomna úvodní strana s názvem seminární práce a dalšími údaji jako jsou jména autorů práce; předmět, v rámci kterého je realizována a jméno vyučujícího. Následuje obsah práce s názvy kapitol a uvedení klíčových slov.

Před analýzou konkrétního problému, na který se práce soustředí, je vhodné napsat několik slov úvodem. Úvod zastřešuje celý obsah práce, je v něm nastíněno, proč a na co se v práci zaměříme, resp. cíl práce. Sama jsem v úvodu vyjasnila, co považuji v otázce svobody za nejsložitější a z jakých úhlů pohledu na ní lze nazírat očima sociologie a politologie. Od samého začátku práce je veden poznámkový aparát a odkazy na odbornou literaturu, z níž uvádím citace.

Jádrem práce je pohled na svobodu z hlediska dvou vědních disciplín – sociologie a politologie. Je proto potřeba stanovit, jak v rámci jednotlivých věd budeme na problém svobody nazírat. K tomu jistě přispěje četba odborné literatury a publikací, která tvoří podstatnou část teoretického základu seminární práce. Důležité je neopomenout v jisté míře konfrontovat s odbornou literaturou také svůj názor a své myšlenky, avšak vždy uměřeně a kultivovaně. V případě sociologie jsem se zaměřila na svobodu jako sociální vztah. Pokud hovoříme o svobodě v souvislosti se sociálními vztahy, je nutné zdůraznit, že za svobodné jednání nese každý člověk zodpovědnost. Mělo by se řídit naším vlastním svědomím, ale také vědomím toho, že v našem svobodném jednání by měla být vždy zachována úcta k druhému. Chování a jednání člověka by nemělo nikdy popírat důstojnost sobě vlastní, ale i důstojnost ostatních lidí. Velmi zajímavé bylo nahlédnutí svobody i očima politologie. Vybrala jsem si úhel pohledu, jenž akcentuje svobodu a její podobu zejména v dobách minulého režimu. Pro tuto část seminární práce byla stěžejní stať Václava Havla Moc Bezmocných, ze které opět uvádím několik citací.

Celý závěr práce je postaven na osobním postoji a názorech. Objevují se zde konkrétní stanoviska podložená argumenty a také odpovědi na otázky, které při zpracovávání seminární práce vyvstaly. Právě osobní zaujetí podložené přemýšlením nad otázkami svobody by mělo být v celé

práci nejpřínosnější a nejhodnotnější. Na úplný závěr nesmí chybět seznam literatury a zdrojů, které byly při zpracování seminární práce použity. Takto bych shrnula nejdůležitější zásady, které by studenti při zpracovávání svých prací měli akceptovat.

Zkonzultovanou a písemně vypracovanou seminární práci odevzdávají studenti učiteli minimálně dva dny před termínem ústní prezentace.

c) ústní prezentaci

Součástí celého výstupu však není pouze písemná forma práce, důležitou částí je také její ústní prezentace, která má opět určité náležitosti. Studenti představí své téma, v bodech naznačí, o čem budou hovořit a seznámí své spolužáky s otázkami, které budou později předmětem diskuze. V rámci tématu, které jsem modelově zpracovala, se nabízí otázky:

- Co je to svoboda?
- Uveďte situace, o kterých si myslíte, že donutí člověka o svobodě přemýšlet?
- Zamyslete se, v čem cítíte, že je vaše svoboda omezena? Proč tomu tak je?

Ústní projev studentů je připravený, hlasitý a spisovný. V ústní prezentaci se angažují oba studenti (případně trojice studentů), kteří se na práci podíleli. Kreativita přednesu prezentace je ve velké míře ponechána na fantazii studentů. Předkládám ale jisté návrhy, které by mohly ústní projev doplňovat. Sama jsem zvolila jednoduché zpracování v powerpointové prezentaci, které taktéž uvádím v přílohách. Mimo powerpointové prezentace se naskytá možnost použít i další materiály, jako jsou předtištěné obrázky, krátká úvodní videa vystihující jádro problému atd. Vzhledem k tomu, že ústní prezentace je hodnocena komplexně, důraz by měli studenti klást na věcný, kultivovaný, kohézní a spisovný projev.

d) powerpointová prezentace

Powerpointová prezentace je složena z cca 5-6 slidů, které mapují celou seminární práci, jinými slovy tvoří její strukturu. Každá prezentace musí mít úvod, kde jsou představeni autoři práce a její téma. Dále jsou v bodech naznačeny základní poznatky, názory, které autoři vnímají v seminární práci za stěžejní. Prezentace je ukončena závěrem, ve kterém je zhodnoceno naplnění cíle práce a ve kterém je uvedena sumarizace poznatků, které z ní vyplynuly. Posluchači prezentace musí být seznámeni také se zdroji a literaturou, ze které prezentující čerpali. Po ukončení ústní a powerpointové prezentace dostávají vždy slovo posluchači, kteří se mohou na autory práce obrátit s dotazy.

▪ **Kritéria hodnocení**

- Učitel a především studenti, by měli mít jasně stanovená kritéria hodnocení celého výstupu.
- V rámci seminární práce bude hodnocena především:
 - a) Schopnost vyjádření vlastních názorů a stanovisek týkajících se problematiky zpracovávaného tématu, které budou dále podpořeny věcnými argumenty a odbornou literaturou.
 - b) Formální úprava práce, tzn.: struktura práce, poznámkový aparát, práce s citacemi a se zdroji.
 - c) Ústní prezentace a její náležitosti.
- Prezentující studenti na závěr svého vystoupení sdělí učiteli a třídě, v jaké části seminární práce se který z nich realizoval více, či méně a jak byli se spoluprací spokojeni.
- Uvědomuji si rizika spojená s hodnocením kolektivních prací, nicméně se domnívám, že studenti 4. ročníku gymnázia musí být schopni spolupracovat a odhalovat pozitiva i negativa kooperace s ostatními lidmi.

- V průběhu výuky budou moci studenti získávat mimo známky za svůj výstup se seminární prací i známky za angažovanost a spolupráci v diskuzích.
- Na konci pololetí je dalším výstupem esej na jedno z témat, jenž v průběhu hodin bylo prezentováno (téma eseje bude studentům přiřazeno opět formou losu).
- Nikdo ze studentů nebude mít za téma eseje své původní téma seminární práce.
- Takto zvolené hodnocení dle mého názoru přispívá k motivaci a aktivní účasti na diskuzích v seminářích.

▪ **Vyhodnocení semináře**

- V rámci každého semináře proběhne před jeho ukončením reflexe, kdy studenti zhodnotí přínos prezentovaného tématu, případně upozorní na subjektivně vnímané klady, či zápory celého vystoupení svých spolužáků.
- V závěru pololetí mají všichni studenti možnost vyjádřit se k uplynulé výuce.
- Osobně chci dbát na zpětnou vazbu od studentů, myslím si, že mnohokrát pro učitele může být inspirací a podnětem k zamyšlení.
- Reflexe studentů je změřena na jejich názor týkající se koncepce semináře, měli by jasně zformulovat, v čem vidí jeho klady a přínosy či naopak, případně navrhnout další prvky, jenž by do semináře mohly být zařazeny.

Závěr

Na tomto místě bych ráda sumarizovala a shrnula nejdůležitější poznatky, ke kterým jsem při psaní diplomové práce dospěla. Učitel společenských věd v současné škole a společnosti se potýká s mnohými specifickými situacemi, které jsou podmíněné jeho povoláním.

Učitelství je povolání často nazývané spíše jako poslání. Toto pojmenování si učitelství vysloužilo kvůli jeho charakteristickým rysům, a sice velkému množství stresových situací, jenž pedagogové každodenně zažívají, malému finančnímu ohodnocení, údajné nízké prestiži ve společnosti. To vše v opozici k tolik pro společnost důležitému úkolu, jakým je vzdělávání a výchova. Uvedené typické rysy povolání učitele však ostře kontrastují s požadavky a předpoklady, které jsou pro jeho vykonávání ustanovené. Podle výzkumů je učitelské povolání ve společnosti považováno za páté nejprestižnější. Všeobecně známé informace hovořící o opaku jsou spíše výsledkem dohadů a domněnek, které však nemají žádný relevantní podklad. Za pozitivní považuji také fakt, že celkově na školách působí velké množství učitelů, které jejich práce baví a naplňuje. Neblahý dopad na výuku žáků a studentů může mít další problém, kterému jsem věnovala pozornost, a sice feminizace školství. Nepřítomnost mužů v pedagogických sborech je nejmarkantnější na 1. stupni ZŠ, oproti SŠ, kde je situace mnohem optimističtější. Problémů, které v souvislosti se školstvím v naší zemi existuje, je celá řada. Jednotlivé probíhající reformní kroky jsou prezentovány s cílem vytvořit lepší podmínky pro práci učitele. Jedním z těchto kroků je i zavedení Standardu kvality profese učitele, na který však z řad učitelů a odborné veřejnosti slyšíme rozporuplné názory. Ukazuje se, že zdaleka ne všichni učitelé jsou s reformními kroky ztotožnění, což je velkou překážkou, neboť v realitě nemůže být nositelem změn nikdo jiný, než sami vyučující.

Učitel společenských by se měl již z povahy svého zaměření o aktuální otázky týkající se jeho profese zajímat. OV, ZSV mají velký význam pro reálný život každého z nás. Jedná se o předměty, jejichž

důležitost a podstata jsou ve vzdělávací soustavě nenahraditelné. Jejich cílem je vychovat z žáků a studentů jedince, kteří si budou uvědomovat, co znamená, co obnáší a jaký má smysl být občanem zodpovědným, a plnohodnotným, jedince, kteří budou schopni vymezit sami sebe ve vztahu k ostatním lidem, ale i celému světu. Občanská výchova na ZŠ i přes svůj široký formativní záběr není dle mého názoru v porovnání s ostatními předměty doceněna, což se odráží nejen na výuce předmětu, ale také na vztahu žáků k občanské výchově. Významným prvkem, který se podílí na přitažlivosti předmětu pro žáky, je samozřejmě sám učitel. V souvislosti se společenskovědními předměty vidím několik základních nároků, které by na jejich učitele měly být kladeny. Mělo jednat o lidi, kteří jsou otevřeni dialogu, schopni naslouchat a být svým studentům lidským vzorem. Reálná praxe tomuto vzoru však ne vždy odpovídá.

Učitelství není jen o předávání poznatků a vědomostí, důležitou roli v tomto povolání hraje i výchovný aspekt. Učitel společenských věd, jako člověk, který se podílí na výchově žáků, studentů především v rovině hodnotové, si musí vytvářet prostor pro přemýšlení o základních otázkách výchovy, musí odkrývat hlubší kořeny výchovy a vzdělání, neboť velkou úlohou učitele a jeho práce je pomáhat žákům nelézt sebe samého, ale v určitém směru i nalézt smysl života. Výhodiskem pedagogického přístupu k výuce a žákům by proto mělo být tázání se po smyslu výchovy a řešení různých nevyjasněných otázek, které s výchovou a vzděláváním souvisí.

Velmi inspirativní a zajímavá byla realizace autentických rozhovorů s učiteli OV, ZSV a pozorování výuky na konkrétních školách. Obecně mohu říci, že z pozorování hodin společenskovědních předmětů a z rozhovorů s učiteli vyplynula mimo jiné určitá diferenciací v jednotlivých přístupech ke svému povolání, potažmo k samotné výuce. Zmíněná diferenciací je zřejmě způsobena nejen metodickou odlišností obou předmětů, ale také osobností vyučujícího, jeho zájmem o obor, žáky a v neposlední řadě obecně lidskými vlastnostmi, které se do pedagogického přístupu promítají.

V konceptu metodiky výběrového semináře zdůrazňuji interdisciplinární přístup, aktivizující formy a metody výuky, o kterých se domnívám, že komplexně přispívají k rozvíjení nejen teoretické stránky edukačního procesu, ale také klíčových kompetencí, jejichž rozvíjení akcentují kurikulární dokumenty zastřešující vzdělávací systém na našich školách.

Sama vnímám učitele společenských věd v současné škole a společnosti jako člověka, jehož úkolem je rozvíjet u studentů obecně lidské vlastnosti založené na vzájemném respektu, toleranci, zájmu okolní svět. Osobnost učitele považuji za ústřední bod celé výuky, od jeho pojetí a přístupu se pak odvíjí aktivita studentů a faktický přesah obsahu předmětu do jejich reálného života. Jak občanský výchova, tak základy společenských věd nemohou být postaveny pouze na definicích, frázích, teorii. Přemíra formalismu by brzdila prožitek, zvnitřnění, pochopení sebe sama jako subjektu, jako individua, jako tvůrce vlastního života. Studenti by si měli uvědomovat, že v OV, ZSV se učí především o sobě. Měli by se poznávat. měli by se „znejistřovat“ v určitých hodnotách a ty znovu ověřovat, potvrzovat, budovat, a tak se stát aktivními lidmi, kteří tvoří své vlastní vidění světa. To vše za „doporovodu“ a pomoci někoho, kdo jim svým působením, chováním a jednáním půjde příkladem.

Použitá literatura

Bendl, S., Kucharská, A.: *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*. Praha: UK Pedf, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

Betrand, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Oldřich Selucký. Praha:Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

Dytrtová, R.: *Učitel-příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. 978-80-247-2863-6.

Blížkovský, B., Kučerová, S., Kurelová, M.: *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*, Brno: Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9.

Havlík, R., Koťa, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

Jandourek, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 978-80-7367-269-0.

Klimeš, R. *Vzdělání jako základní pojem výchovy*. Praha: Dědictví Komenského, 1937. ISBN -.

Kolář, Z., Šikulová, R.: *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.

Krykorová, H., Váňová, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

Liessmann, K.: *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

Malach, J.: *Základy didaktiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-266-1.

Patočka, J.: *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

Paulík, K.: *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: FF OU, 1999. ISBN 80-7042-550-4.

Pelcová, N.: *Vzorce lidství – filozofie o člověku a výchově*. Praha: ISV. 2001. ISBN 80-85866-64-1.

- Piřha P.: *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-955-3.
- Piřha P.: *Úvod do výchovy k občanství*. Praha: AVED, 1992. ISBN -.
- Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál:1997. ISBN 80-7178-170-3.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- Skalková, J: *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 80-247-1821-9.
- Smetáčková, I.: *Gender ve škole*. Praha: Otevřená společnost, 2006. ISBN 80-903331-5-X.
- Spilková, V.: *Současné i perspektivní proměny vzdělávání učitelů primárních škol v ČR na pozadí západoevropského vývoje*. In Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století. Praha: PedF UK, 1999. ISBN 80-860-39-76-5.
- Šanderová, J.: *Jak číst a psát odborný text ve společenských vědách*. Praha: Slon, 2005. ISBN 80-86429-40-7.
- Švec, V.: *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2
- Vališová, A., Kasíková H.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- Vašutová, A. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 1. díl. Výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů. Praha: UK PdF, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Internetové zdroje

- Bílá, K.: *Na školách učí málo mužů. Liškův úřad to chce změnit*. (rozhovor s Václavem Šnebergem) [on-line]. 2009.

Dostupné z: http://www.tyden.cz/rubriky/domaci/skolstvi/na-skolach-uci-malo-muzu-liskuv-urad-to-chce-zmenit_109335.html.

Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR: *Prestiž povolání*. [on-line] 2008.

Dostupné z: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf.

Horská, V.: *Ke koncepci vzdělávacího obsahu výchova k občanství*. [on-line] 2005.

Dostupné z : <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/285/ke-koncepci-vzdelavaciho-obshahu-vychovy-k-obcanstvi.html>.

Harnachová, M. a kol.: *Genderové stereotypy*. [on-line] 2010. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=352&lst=120>.

Hrubá, J.: *Jak jsme dopadli v občanské výchově*. [on-line] 2010. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9689/jak-jsme-dopadli-v-obcanske-vychove-.html>.

Kantorová, J.: *Vzdělávání, vzdělání, vyučování, učení – základní pedagogické kategorie ovlivňující výchovný proces*. [on-line] 2010. Dostupné z: <http://www.wkonline.cz/ao/cs/novinky/detail/?id=2081>

Košťálová, H.; Hausenblas, O: *Co je E-U-R*. In *Kritické listy* č. 24. [on-line] 2006. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur.

Kurelová, M.: *Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace*.

11. konference ČAVP – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělání.

[on-line]. Dostupné z [www](http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf):

http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_CAPV_Kurelova.pdf

Maňák, J.: *Zamyšlení nad návrhem Profesionálního standardu kvality učitele.*

In: Učitelství [on-line]. 2010.

Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/josef-manak-zamysleni-nad-navrhem.html>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich práce.* [on-line]. 2009.

Dostupné z : http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.. *Rodina a škola: K čemu bude standard učitele?* [on-line].

Dostupné z www: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/rodina-a-skola-k-cemu-bude-standard-ucitele>.

Mleziva, J.: *Muži do škol! Rodina a škola*, č. 5/2009. [on-line].

Dostupné z www: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=27789>>.

Novotný, J.: *Měřítko učitele - pokus o reflexi učitelství v základním školství* (Příspěvek ke konferenci „Pragma jako tvůrčí lidský čin ve výchově umění a sportu“ konané 6. 5. 2004), [on-line]. 2004.

Dostupné z: www.czp.cuni.cz/filv/phprs/view.php?cisloclanku=2004051202.

Pitřha, P.: *K významu a reálným možnostem etické výchovy* (Příspěvek ke konferenci „Etická výchova“ 8. 5. 2010). [on-line]. 2010.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/konference-eticka-vychova-duben-2010>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [on-line] 2007.

Dostupné z: www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-071.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. [on-line] 2007.

Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf.

Ostatní zdroje

Johnová, P.: *Sociologický a politologický pohled na pojem svoboda*, vypracováno v rámci předmětu Projekt I., II., (vedoucí práce MgA. Jana Kuklová, garant předmětu Mgr. Ivana Havlínová), ZS 2010/2011, KOVF Pedf UK.

Havlínová, I.: *Přednášky k předmětu Didaktika ZŠ I*, ZS 2009/2010, KOVF Pedf UK.

Pelcová, N.: *Přednášky k předmětu Filozofie výchovy*, ZS 2009/2010, KOVF Pedf UK.

Rozhovory s učiteli OV, ZSV.