

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Mgr. Magdalena Klecandová

Občanská kompetence učitele a pojetí výuky

Teacher's citizenship competence and conception of teaching

Praha 2013

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za odborné vedení a konzultace, které mi poskytla při vypracovávání této diplomové práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. prosince 2013

.....

Klíčová slova (česky)

Občanská kompetence, občan, učitel, osobnost učitele, pojetí výuky, apolitičnost školy

Klíčová slova (anglicky)

Citizenship competence, citizen, teacher, teacher's personality, conception of teaching, apolitical school

Abstrakt (česky)

Práce se zabývá občanskou kompetencí učitele a jejím vlivem na pojetí výuky. Ukazuje složky občanské kompetence a představuje ji v osobnosti učitele, ve školských a jiných dokumentech, ve výchově obecně, ve vyučování a v učitelově aktivním přístupu ve škole i v životě. Kvalitativní výzkum zjišťuje vliv občanské kompetence učitele na jeho pojetí výuky. Představuje osobnosti učitelů občanské výchovy a společenských věd, jejich nahlížení na občanskou kompetenci a na její prvky, které pozorují učitelé sami u sebe. Výsledky výzkumu prezentují také celkový přístup k rozvoji této kompetence u žáků a studentů a způsoby podpory dobrého občanství ve výuce. Objevuje se zde i téma apolitičnosti školy. Metodami výzkumu jsou rozhovory s učiteli a pozorování výuky.

Abstract (in English)

The thesis follows up citizenship competence of a teacher and its influence on the conception of teaching. It shows components of the citizenship competence and presents it in the personality of the teacher, in educational and other documents, in education generally and in teacher's active approach in school and in life. Qualitative research looks into the influence of citizenship competence of the teacher on his approach to teaching. It introduces the personalities of teachers of civic and social sciences, their views on citizenship competence and its parts, which they observe on themselves. The research results also present an overall approach to developing this competence in pupils and students and ways of promoting good citizenship in school. The topic of an apolitical school also mentioned in the thesis. Interviews with teachers and observations of teaching are used as research methods.

Obsah

Úvod.....	7
1. Občan a občanská kompetence.....	9
1.1 Občanství a občanská společnost.....	9
1.2 Občanská kompetence aneb „ideální“ občan.....	13
1.3 Shrnutí.....	15
2. Osobnost učitele, občanská kompetence a výuka.....	16
2.1 Učitel a jeho osobní kvality a občanské hodnoty.....	17
2.2 Učitel a jeho odborné znalosti a dovednosti.....	19
2.3 Učitel a občanská kompetence v dokumentech.....	21
2.4 Učitel a výchova k občanství.....	26
2.5 Učitel a pojetí výuky.....	28
2.6 Učitel jako aktivní osoba ve škole.....	31
2.7 Učitel jako aktivní osoba ve veřejném životě.....	32
2.8 Srovnávací studie výuky politicky aktivních učitelů z Porto Alegre a Toronto.....	34
2.9 Shrnutí.....	35
3. Výzkum občanské kompetence učitelů a jejich podpora dobrého občanství ve výuce.....	38
3.1 Cíle, smysl a výzkumné otázky výzkumu.....	38
3.2 Metody.....	39
3.3 Výzkumný vzorek.....	40
3.4 Výsledky výzkumného šetření.....	41
3.4.1 Osobnost učitele a jeho občanské aktivity.....	42
3.4.2 Občanská kompetence.....	44
3.4.3 Apolitičnost školy.....	45
3.4.4 Podpora studentů v dobrém občanství ve výuce.....	47
3.4.5 Kompetence učitelů a jejich pojetí výuky.....	50
3.4.5 Shrnutí výsledků.....	52
4. Závěr.....	57
5. Použitá literatura.....	60

Úvod

Pojetí výuky se zaměřením na rozvoj občanské kompetence se odvíjí od osobnosti učitele i studentů. Každý učitel má jiné vlastnosti, dovednosti, zkušenosti a pracuje se studenty, kteří mají rozmanité zájmy, zkušenosti a z nich plynoucí prekoncepty. Tato práce se zabývá osobností učitele, který utváří podmínky pro demokracii ve škole a pro výchovu budoucích občanů. Učitel však je nejen zaměstnancem školy, ale zároveň občanem české republiky, má tedy možnost podílet se na správě společnosti a rozvíjet svou občanskou kompetenci. Logicky se nabízí, že by učitel mohl čerpat podněty k rozvíjení občanské kompetence u svých žáků na základě vlastních zkušeností z občanského života. Cílem této práce je zjistit a popsat, jaký vliv má občanská kompetence učitele na pojetí jeho výuky, jak učitelé chápou obsah občanské kompetence a jak ve svém osobním životě vidí sami sebe jako občansky kompetentní. A dále jaký je vztah mezi učitelem, který si své občanství uvědomuje a případně se i zapojuje do společnosti, a podobou jeho výuky.

Smyslem této práce je tedy popsat, jaký vliv má občanská kompetence učitele na jeho pojetí výuky. O tuto problematiku se zajímám, protože jsem sama začala vyučovat občanskou výchovu a společenské vědy a vidím souvislost mezi občanským životem učitele a jeho působením ve škole. Podle mých pozorování totiž učitel často staví při výuce nejen na znalostech získaných studiem, ale také na vlastních zkušenostech ze svého osobního i veřejného života, které do výuky vnáší ať již uvědoměle, nebo neúmyslně. Popíši tedy příklady učitelů, kteří zhodnocují svůj občanský život ve svém pedagogickém působení.

Text je členěn na dvě části, na teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na občanství, občanskou kompetenci, učitele, pojetí výuky a vztahy mezi nimi. Je zde vysvětlena role občana, zasazená do souvislostí s občanskou společností a od ní odvozena občanská kompetence. Občanská kompetence je následně prezentována v osobnosti učitele, v jeho postojích, znalostech a dovednostech a z nich vyplývajícím přístupu k vyučování. Při přípravě na vyučování může učitel pracovat s různými školskými dokumenty, kde je občanská kompetence popsána, aby si upřesnil, k čemu

ve výchově směřovat a co rozvíjet. Je zde také předložen přístup k výchově a způsob výuky, který vede k rozvoji dobrého občanství u žáků, a pohled na učitele jako člověka aktivního ve škole i v občanském životě.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který zjišťuje, jak se občanská kompetence učitele odráží v jeho pojetí výuky. Podle Rámcového vzdělávacího programu by škola jako celek měla vést žáky a studenty k rozvoji jejich občanské kompetence, ale obsahově se tato kompetence nejvíce blíží předmětu občanská výchova a společenské vědy. Ve svém kvalitativním výzkumu jsem se proto zaměřila právě na učitele těchto předmětů, abych zjistila, jak jejich občanská kompetence ovlivňuje výuku. Metodami výzkumu byly rozhovor a pozorování výuky. Po provedení výzkumu a analýze dat jsem uspořádala výsledky do těchto oblastí: osobnost učitele a jeho občanské aktivity, občanská kompetence, apolitičnost školy, podpora studentů v dobrém občanství, kompetence učitelů a jejich pojetí výuky.

Tato práce může být inspirací pro učitele, kteří chtějí rozvíjet u svých žáků občanskou kompetenci a přemýšlejí o tom, jakým způsobem využít své osobní občanské zkušenosti ve výuce nebo jaké zkušenosti ze společenského života je užitečné získávat, aby je mohli uplatnit i ve škole.

1. Občan a občanská kompetence

Význam pojmu občan nabýval v různých dobách odlišných podob. V každé společnosti se může lišit výklad tohoto slova podle její historické zkušenosti a celkového vývoje, srovnávám tedy několik historicky významných souvislostí s dnešním přístupem k občanství. Začnu pohledem do antického Řecka ke kořenům občanství v řecké polis, zmíním myšlenky empiriků a realistů sedmnáctého století a poměry na českém území ve dvacátém století. Zaměřím se na současné vnímání významu občanství a občanské společnosti, abych mohla lépe ukázat aspekty občanské kompetence.

1.1 Občanství a občanská společnost

Společně se zrodem antické polis, v 5. století před naším letopočtem, se setkáváme s pojmem občan. Řecké občanství však nebylo všeobecně dosažitelné, jako je tomu dnes. Člověk se stal řeckým občanem pouze v případě, že se narodil rodičům, kteří již řeckými občany byli. Občanství tedy nešlo získat a tento stav velmi znevýhodňoval dlouhodobě usazené cizince, jejich potomky i otroky (srov. Dahl, 1995, s. 17-26).

Všichni občané městského státu se podíleli na řízení obce a spolurozhodovali o jejím i svém osudu. Účast na politickém životě měla být pro občana polis přirozenou společenskou záležitostí. Jeho zájmy byly propojeny se zájmy obce, přestože občanské povinnosti byly často velké a časově náročné. Přímá demokracie vyžadovala, aby byli všichni občané neustále aktivně zapojeni do správy své obce. Ve starém Řecku mohl občan participovat na vládě a soudech, měl rovné postavení před zákonem, mohl se účastnit veřejných záležitostí a měl rovnou šanci na uplatnění v politickém životě (podle Jiráskové, 1999, s. 14).

Aristotelés ve své Politice (1998) píše, že člověk je tvor společenský a nemůže tak bez polis být. Podle něj jsou možné pouze dva případy, kdy člověk polis nepotřebuje. V prvním případě ji ještě nepotřebuje, což znamená,

že je zvíř. V druhém případě ji už nepotřebuje, to znamená, že je bůh. Ostatní však obec potřebují a nemohou být bez ní. V řeckém pojetí tedy přímo z vymezení člověka jako tvora společenského vyplývá potřeba být spojen s ostatními v určité obci a být občanem obce.

Od dob antického Řecka se politické myšlení o uspořádání společnosti vydává mnohými cestami. Příkladem jsou dva myslitelé, kteří přispěli k vývoji politické filozofie a následně politologie. T. Hobbes (2009) vidí společenskou smlouvu jako východisko ze situace, kdy je Evropa zmítána v třicetileté válce a člověk je člověku vlkem, a J. J. Rousseau (2002, s. 11-33) chce rovněž společenskou smlouvu, aby se lidé stali svobodnými, nebyli utlačováni absolutistickým panovníkem a měli přímý vliv na vládnutí.

V české společnosti byl výraznou osobností T. G. Masaryk, který spojil demokracii s českými dějinami a ukázal důležitost morální stránky demokracie. Zdůrazňuje především svobodu člověka, rozvinutou samosprávu, obnovování konsenzu mezi vládoucími a ovládanými a kritický přístup k pokroku (srov. Opat in Klicperová-Baker, 2007, s. 13).

Oproti první republice bylo v období komunismu občanství ovlivněno marxisticko-leninskou ideologií a bylo potlačeno mnoho demokratických znaků společnosti. I v současné době se tato etapa českých dějin odráží ve vnímání občanství a role člověka ve společnosti. Klicperová-Baker (2007) ve své srovnávací studii zabývající se občanskou kulturou a étosem v různých zemích poukazují na totalitní a posttotalitní syndrom české společnosti. Útlak za dob komunismu působil na různé lidi odlišně, ale většina si vůči němu vytvořila obranné mechanismy, které lze označit jako totalitní syndrom. „*Totalitní syndrom se projevoval především potlačením individuality, snížením sebevědomí, konformitou a submisivitou, nedůvěrou v úspěch vlastních činů a naopak zobecněným přesvědčením, že svět je řízen vlivy mimo individuální vlastní vůli.*“ (Klicperová-Baker, 2007, s. 71) Některé z těchto naučených vzorců však přetrvaly do současnosti a vytvořily tak posttotalitní syndrom, který lze pozorovat v mnoha oblastech – například v mezilidských vztazích, občanské společnosti nebo v soužití společenských skupin.

Po roce 1989 se pojetí občanství mění, přestává být ideologicky zabarveno a zdůrazňují se především hodnoty jako svoboda, demokracie a tolerance. Od 90. let do současnosti se vymezení občanství nijak zásadně neměnilo.

V užším smyslu se za občana považuje ten, kdo náleží do určitého společenství, většinou státu. Občanství určuje právní vztah mezi ním a státem a poskytuje mu práva i povinnosti, které se k občanství vážou. V tomto smyslu je označováno občanství také jako státní příslušnost. V širším smyslu je s občanstvím spojeno vědomé převzetí odpovědnosti za sebe ve vztahu ke státu a za stát jako takový (srov. Jirásková, 1999, s. 13-40).

V roce 2004, kdy vstoupila Česká republika do Evropské unie, se čeští občané stali zároveň občany Evropské unie a získali tak práva a povinnosti podle evropského práva. Evropské občanství pouze doplňuje občanství české a nijak ho nenahrazuje. Někteří lidé se velmi rychle identifikovali s označením, že jsou občané Evropy, tedy Evropané, bez ohledu na to, z jaké země pocházejí. Pro jiné zůstávají velmi důležité rodinné kořeny, které jsou spjaty s určitým státem či národem, a společnou evropskou identitu odmítají.

Evropská identita se někdy může jevit sporně. Faktem však je, že v Evropě probíhá neustálá politická i ekonomická integrace a je důležité, abychom přemýšleli a dívali se na věci v širších souvislostech, než kam sahají hranice našeho státu. Otevření hranic s sebou přineslo také větší migraci a původní národní identity, často spojené s určitým státem, dříve tak podstatné, se pro mnohé začínají stávat spíše okrajovou záležitostí. Vzdělávání a zkušenosti napomáhají evropské *„společnosti se integrovat v nové situaci, aniž by však ztratila svou národní identitu. Setkávání různých kultur je vnímáno jako obohacení. To vše při schopnosti zachovat si svou vlastní identitu a respektovat s pochopením a porozuměním příslušníky jiných kulturních, jazykových či národních společenství.“* (Sapík in Hejtman, 2009, s. 25)

Občané České republiky se v současné době mohou podílet na veřejných věcech různými způsoby, například stát se členy politické strany, kandidovat ve volbách a v případě zvolení prosazovat své názory a názory lidí, kteří je zvolili a vložili tak do nich svou důvěru. Další možností jak mít vliv na veřejné věci je účastnit se voleb a uplatnit tak své volení právo. Svůj hlas mohou dát kandidátům ve volbách obecních a krajských, ve volbách do Parlamentu České republiky, Senátu České republiky, Evropského parlamentu a nově mohou přímo volit i prezidenta. Svůj talent, znalosti a dovednosti však může občan uplatnit také v rámci občanské společnosti.

„Občanská společnost se historicky formovala v protikladu ke státní moci. Proti tlakům, diktátu a povinnostem ze strany státu stavěla dobrovolnost, nezávislost a autonomii na straně občanů.“ (Keller, 2001, s. 127) Oproti zájmům státu občanská společnost jasně formulovala své zájmy, které směřovaly více či méně k obecnému blahu. Snaží se bránit státu, aby zasahoval do všech věcí svých občanů, a tím pečuje o jejich soukromí (srov. Dvořáková, 2008, s. 86-95). Zároveň však mají jednotliví občané příležitost se na základě svých zájmů spojit, vyjádřit své požadavky a postoje k určitým problémům a přesunout je ze sféry občanské do oblasti politické. Ve skupině mají totiž větší šance ovlivnit veřejný život než jako jednotlivci.

K této činnosti však musí být vytvořeny základní podmínky. Především musí stát vhodně nastavit právní normy, které by tuto občanskou aktivitu umožňovaly. Na tuto aktivitu musí mít občané čas a dostatek peněz pro svůj život, případně i na financování své veřejné činnosti. Nemohou tedy veškerý čas trávit v práci a sháněním peněz pro naplnění svých základních potřeb.

V současných demokratických společnostech dochází k různým změnám v řízení (viz Dvořáková, 2008). Tyto změny s sebou přináší aktivní občanská společnost, která do procesu rozhodování vysílá různé nové aktéry jako například nevládní organizace, nezisková sdružení a lobbistické skupiny. Výhodou tohoto začlenění občanů do procesu rozhodování je, že vyjádří svůj postoj k určitému problému. Mohou tak učinit nepřímo například prostřednictvím nevládních organizací, nebo přímo za použití prostředků formálních (petice, tripartitní jednání) i neformálních (protesty, demonstrace). Nevýhodou začlenění různých skupin do rozhodování je rozdělování odpovědnosti, která je s rozhodováním úzce spojena. Následně může být nejasné, kdo nese za konkrétní věci odpovědnost. V krajních případech se také může stát, že rozhodování zásadně ovlivní lobbisté, kteří však za rozhodnutí nenesou odpovědnost. Jejich jednání ani nemusí být vždy transparentní.

Podle J. Kellera (2001, s. 127-134) je občanská společnost důležitým prvkem ve správě státu, protože jinak by hrozilo překlopení moci politické do oblasti ekonomické, což by mohlo mít neblahé důsledky na mnoho obyvatel daných států. V občanské společnosti však existují tři dilemata – dilema ziskovosti, organizovanosti a síti. Dilema ziskovosti v sobě skrývá pnutí mezi zájmem

soukromým a obecným. Soukromý zájem malé skupiny někdy může být škodlivý pro většinu lidí, ale pokud tato menšina disponuje značnými finančními prostředky, může se stát, že vyhraje. Pokud hodně investuje na správných místech, vynaložené prostředky se jí vrátí, ale neprospěje obecnému blahu a někdy může značně uškodit.

Dilema organizovanosti obsahuje rozpor mezi autonomií a akceschopností. Jedinec všechno nezvládne, proto je výhodné spojovat se v určitá hnutí nebo organizace. Přibýváním členů do jednotlivých seskupení však dochází k určité byrokratizaci struktur společnosti. Pokud je nějaké občanské hnutí organizováno příliš striktně, přestává se v něm uplatňovat dobrovolnost, což je výrazný prvek občanské společnosti. V případě, že je struktura nejasná, má hnutí menší šanci dosáhnout svých cílů.

Třetí dilema sítí se týká vztahů mezi lidmi. Tyto vztahy mohou být založeny na principu tržního vztahu nebo principu formálních organizací. Občanská společnost však nestojí ani na jednom principu, protože kdyby stála na tržním principu, nebyla by v ní solidarita, ale ona v ní nepochybně je a často je vyjádřena neziskovostí. A vzhledem ke své snaze o nebyrokracii se nemůže řadit do principu formálních organizací, které fungují na hierarchii a funkční nerovnosti. Dalším modelem vztahů je tzv. klientelismus. *„Klientské vztahy spojují osobu vlivného patrona zpravidla s větším množstvím klientů, v jejichž prospěch ochránce uplatňuje svoji moc. Patron blahosklonně svým klientům pomáhá a oni ho za to v rámci svých možností podporují. Neprodělá na tom žádná ze stran, neboť patron je mocný a klientů je mnoho.“* (Keller, 2001, s. 132) Přesto je klientský vztah pro občanskou společnost rizikem, protože se stává nesvobodnou. J. Straceny (srov. 2004, s. 107-109) také poukazuje na nebezpečí zániku občanské společnosti v případě, že by v ní převládl konzumní postoj k životu a nezájem o věci veřejné a občanské.

1.2 Občanská kompetence aneb „ideální“ občan

Občanská kompetence dnes není jasně vymezena. Ve starém Řecku byla občanská kompetence velmi úzce spjata s celkovým způsobem života. Obsahy

pojmu člověk a občan by se v antice pravděpodobně z velké části překrývaly. V současné době však tyto pojmy mohou být svým obsahem od sebe velmi vzdáleny. Každý člověk je občanem nějakého státu, ale občanství znamená pro mnohé pouze státní příslušnost. Tito lidé uplatňují svá základní práva a plní své povinnosti, ale své členství ve státě snášejí buď jako nutné zlo, nebo jako nějakou danost a přistupují k němu pasivně. Při takovém způsobu života není nutné mít příliš rozvinutou občanskou kompetenci.

Dvořáková (2008 s. 86-95) popisuje ideálního občana v několika bodech. Prvním důležitým předpokladem takového občana je, že uznává pravidla a konflikt pokládá za něco legitimního, protože odráží různé zájmy jednotlivých lidí. Kompromis a konsenzus jsou pro něj hodnota a cíl řešení konfliktu. Jinakost považuje za přirozenou skutečnost a je k ní vysoce tolerantní. Je si vědom svých práv i povinností a má na paměti odpovědnost, která z nich vyplývá. Od lidí, kteří rozhodují (od politiků, vedení organizací, zaměstnavatele atd.), požaduje zodpovědnost. K neméně důležitým rysům ideálního občana by jistě patřil zájem o věci veřejné a jeho aktivní zapojení do veřejné sféry, což samozřejmě vyžaduje určité znalosti i dovednosti. Je nutné, aby znal základy práva, politologie i konkrétních témat, která hodlá řešit. Také by měl vědět, jak vyhledat a získat potřebné informace, případně i založit sdružení.

Demokratická společnost stojí na třech základech – na občanské politické kultuře, demokratickém étosu a občanském vlastenectví (srov. Klicperová-Baker, 2007). Občanská politická kultura představuje demokratickou kulturu, která zachovává demokratické principy. Mezi tyto principy se řadí například svoboda, samospráva ve všech sférách společenského života, konsenzus mezi vládci a ovládanými nebo kritický pohled na konzervatismus a pokrok. Občanský étos a slušnost není jen povrchní zdvořilost, případně etiketa, ale týká se především charakteru občana, a je tvořen souborem občanských ctností. Občanské vlastenectví je hrdost na svou vlastní zem a identifikace s ní.

1.3 Shrnutí

Občanství poskytovalo svému nositeli v různých dobách odlišná práva a povinnosti. V novém tisíciletí je občan spojován především s demokracií, právním státem, znalostmi fungování státu a jeho účasti na moci. Občan by měl znát principy a procesy demokracie, hodnoty spojené s demokracií a měl by o ně pečovat. Měl by usilovat o obecné blaho a dobro všech lidí, aktivně sledovat veřejné věci a případně se do nich zapojit. V neposlední řadě by měl umět jednat s lidmi, řešit konflikty, respektovat rozmanitost a neustále sám sebe rozvíjet. Občanská společnost se zapojuje do utváření státu pomocí nevládních organizací, neziskových sdružení nebo lobbistických skupin. Tyto skupiny mohou použít formální i neformální prostředky k dosažení svých zájmů. Občanská společnost se však musí neustále vyrovnávat s třemi rozpory, které jí mohou bránit v činnosti. Jedná se o dilema ziskovosti, které ukazuje nutnost balancovat mezi zájmem soukromým a obecným, dilema organizovanosti, jež hledá rovnováhu mezi striktní organizovaností společnosti a dobrovolností, a dilema sítí, které se snaží najít udržitelnost vztahů mezi principem tržního vztahu a formálními organizacemi.

2. Osobnost učitele, občanská kompetence a výuka

Osobností učitele se zabývají mnohé vědy a na otázku, kdo je to učitel a jaké by měl mít kompetence, odpovídají ze svého úhlu pohledu. V těchto debatách nejvíce vystupuje do popředí pedagogika, psychologie, sociologie, filozofie, ale nově například i ekonomie.

Osobnost učitele je důležitou složkou ve výchově a vzdělávání. Být učitelem klade na člověka velké nároky v různých oblastech, protože učitel se nesnaží pouze předat určitou látku studentům, kterou by měli následně odříkat, ale snaží se na ně působit i v oblasti hodnot, etického smýšlení a chování. Platón (1996) ukazuje, že být učitelem v sobě skrývá výzvu, aby se člověk naučil dívat do očí ostatních a spolu s nimi objevoval moudrost, která otevírá oči, proměňuje smýšlení, celého člověka i lidi kolem. Učitel by měl neustále toužit po moudrosti, která hledá, objevuje, respektuje a inspiruje. Měl by být aktivní v hledání odpovědí, ale také ve formulování otázek.

Rozdíl mezi pouhým předáváním znalostí a rozvíjením lidské osobnosti vystihuje i tato současná prosba k učitelům: *„Milí učitelé! Přežil jsem koncentrační tábor. Mé oči spatřily skutečnosti, které by žádné oči neměly spatřit: plynové komory, konstruované vzdělanými inženýry; děti, otrávené vědecky vzdělanými lékaři; kojence, usmrcené zkušenými dětskými sestrami; ženy a děti, které byly zastřeleny a upáleny bývalými gymnasty a akademiky. Proto nedůvěřuji již vzdělání. Mám k vám prosbu, pomozte žákům stát se lidmi. Vaše vyučování a váš úkol nespočívá v tom, abyste připravovali učené bestie a psychopaty, vzdělané Eichmanny.“* (Ginott in Krejčí, 1995, s. 170)

Na tuto problematiku také poukazuje Piřha (1999, s.78-86), když píše, že vyučovací předmět má duální povahu, má složku odbornou a výchovnou. Učitel by měl ovládat látku daného předmětu, ale zároveň by měl mít morální kvality, které by také měl umět předávat. Můžeme tedy mluvit o učitelství jako o poslání, povolání, které je stavem. *„Učitel nemůže své učitelství odložit. Učitelem je vždy a za všech okolností.“* (Piřha, 1999, s. 80)

Občanskou kompetencí učitele jsem se zabývala v různých situacích a souvislostech. Svá zjištění jsem roztřídila do šesti oblastí. První oblast se týká občanské kompetence učitele vycházející z jeho charakteru, vlastností

a postojů. Učitel totiž působí na své okolí a ovlivňuje lidi, se kterými se setkává, proto by měl pamatovat i na svůj vlastní rozvoj. Druhá oblast se zabývá odbornými kompetencemi, které by měl mít učitel občanské výchovy. Patří sem znalosti a dovednosti daného předmětu i pedagogicko-psychologická způsobilost. Ve třetí oblasti se zabývám školskými dokumenty, které formulují občanskou kompetenci, a další související literaturou. Čtvrtá část se zaměřuje na výchovu k občanství obecně a pátá na pojetí výuky zaměřené na podporu dobrého občanství. V šesté oblasti popisují aktivity učitele v rámci školy, ale které nemusí vždy nutně souviset s klasickou výukou. Patří sem kontakty s rodiči, s ostatními kolegy i vedením školy. V poslední části se zmiňují o občanské kompetenci učitele a jak se projevuje v účasti na veřejných věcech mimo školu. Na závěr této kapitoly uvádím Myersovu srovnávací studii (2007), která zkoumala vliv politického zapojení učitelů z kanadského Toronta a brazilského Porta Alegre na jejich výuku.

2.1 Učitel a jeho osobní kvality a občanské hodnoty

Do učitelského povolání se významně promítá osobnost učitele. Na učitele jsou často kladeny různé nároky v oblasti vědomostní či dovednostní, ale ne vždy bývá zdůrazněna jeho celistvá osobnost. *„Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučít ani naučit. Věrohodným 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.“* (Kořa in Vališová, Kasíková 2007, s. 16) Také Hooks (1994) požaduje, aby učitelé dbali o svůj osobní rozvoj a přiznali si své stereotypy a předsudky. Pokud budou se svými předsudky pracovat, mohou studenty více podpořit v jejich vlastním svobodném rozhodování a jednání, které budou činit s plnou zodpovědností. Učitel se tak vlastním příkladem stává inspirací v rozvoji ke svobodě a svým vnitřním růstem žáky obohacuje.

Učitel by také měl být vyrovnaný člověk, který zná sám sebe a přijímá se takový, jaký je. Je otevřený vůči lidem, citlivě jedná s druhými, umí naslouchat a umí ocenit silné stránky druhých lidí, ať se jedná o studenty nebo kolegy. Pokud se dostane do konfliktů, ví jaké prostředky použít k dosažení cíle (srov. Kjaergaard, Martineniene, 1997 s. 3-8).

Být dobrým učitelem znamená přijmout zodpovědnost za vzdělání mladé generace, ovládat strategie vyučování a učení, být odolný vůči stresům, umět jednat s lidmi, umět řešit pedagogické i výchovné problémy, být náročný, zodpovědný a důsledný. Být schopným učitelem však předpokládá neustálý rozvoj osobnosti a vývoj ve vlastní profesi. Učitel by tedy měl o své profesi přemýšlet a rozvíjet se v ní, dále by měl sledovat proměny ve vzdělávání a reflektovat je při své pedagogické práci (srov. Vašutová, 2007, s. 37).

Učitel je zodpovědný za své působení autoritám, především řediteli, inspektorovi, zákonům a rodičům žáků. Přesto však jsou ve výchově k občanství problémy, u kterých autorita není jasně stanovena. Autoritu pak učitel může spatřovat například v Bohu, ve filozofii nebo ji vztáhnout k sobě, což vyžaduje zvýšenou míru sebereflexe (srov. Piřha, 1999, s. 26-33). Učitel by neměl zapomenout, že i jeho odpovědnost vůči žákům má určité meze a neměl by na sebe klást nespílitelné požadavky. Nemůže totiž převzít zodpovědnost za to, že žáci jsou dokonale připraveni na budoucnost, protože sám neví, jakým směrem se společnost vyvine. On je průvodcem svých žáků, jejich vzorem, který je vzdělává, vychovává a pečuje o jejich dobro.

Cíle výchovy a vzdělání se mohou v různých společnostech lišit, ale pokud se učitel bude opakovaně sám sebe ptát, jaké vlastnosti má podporovat u sebe a svých žáků, dojde pravděpodobně k vlastnostem, které zakládají lidskou důstojnost a snaží se o udržení života (srov. Piřha, 1999, s. 26-33). Mezi tyto vlastnosti by patřila úcta k sobě samému, k druhým lidem a jejich práci a dále vděčnost za to, co nám život nabízí a co od něho dostáváme. Důležitou vlastností by byla kázeň, která umožňuje práci a je zárukou všech dohod. Podstatným prvkem společnosti je také soudržnost, kterou je nutné posilovat, aby společnost byla funkční a jednotlivci byli chráněni. Zároveň je nutné, aby lidé byli skromní, své potřeby kriticky hodnotili a v jejich plnění byli šetrní k přírodě, zvířatům i lidem. Člověk by měl také statečně obhajovat společný

zájem proti zájmům osobním, které poškozují zájem společný, a měl by dbát na pracovitost a přičinlivost, aby ho nuda a nečinnost nezkazila.

Pokud se učitel rozhodne, že jsou tyto vlastnosti natolik důležité, že je chce předávat svým žákům, musí do toho vložit celou svou osobu a být v tomto předávání autentický. Učitel se tak stává formálním i neformálním vzorem nejen pro své žáky a studenty, ale i pro širší společnost. Zvláště v občanské výchově a společenskovědních oborech, kde je důležitá osobnost učitele, souhlasím s výrokem P. Piřhy o učiteli: „*Myslím, že je důležitější, aby byl mravně zformován, než aby byl vycvičen v pedagogických technologiích, dnes tak oblíbených.*“ (Piřha, 1999, s. 33)

Před učitelem se tedy jasně rýsuje požadavek, aby byl dobrým a mravným člověkem, ale také aby uměl jednat s lidmi a byl aktivní v širší společnosti. Spousta (1994 s. 35-37) píše, že učitel by měl mít silnou sebedůvěru, měl by se umět zdravě prosadit, ale i ovládnout a obecně by měl kultivovaně regulovat své chování, jednání a vystupování. Měl by být společensky a politicky aktivní a měl by mít uspořádané hodnoty, protože od jeho hodnot se odvíjí jeho vystupování v roli učitele. Kromě toho by měl mít morální, právní a politickou odpovědnost.

Požadavek, aby učitel byl mravný člověk, je možná jedním z nejdůležitějších požadavků na učitele, který se snaží v svých studentech podpořit občanskou kompetenci. Být demokratickým občanem totiž znamená, že by měl člověk vyznávat demokratické hodnoty (např. tolerance vůči jinakosti) a řídit se jimi. Pokud bude učitel pouze mluvit o tom, jak je tolerance důležitá, ale sám bude jinakost například ironizovat nebo nebude reflektovat své předsudky a bude se chovat urážlivě nebo znevažujícím způsobem, jeho slova o toleranci pravděpodobně nebudou pro jeho žáky věrohodná.

2.2 Učitel a jeho odborné znalosti a dovednosti

Obecně platné standardy učitelské profese zatím v České republice vytvořeny nejsou, ale v posledních letech se o jejich vypracování silně diskutuje. Zastánci standardů učitelské profese vysvětlují, proč je třeba stanovit

základní ukazatele klíčových profesních kompetencí současného učitele, od těchto ukazatelů se totiž může odvíjet příprava budoucích pedagogů i podpora těch, kteří již v praxi jsou (srov. Tvorba standardů, 2009). Tyto standardy by se měly tvořit ve spolupráci s učiteli i širokou odbornou veřejností.

Ke shodě o obecně uznávaných učitelských kompetencích zatím nedošlo, ačkoliv mnozí autoři předkládají různé koncepty těchto kompetencí. Nenalezla jsem autora, který by měl ve svém souboru učitelských kompetencí výslovně uvedenu občanskou kompetenci. Uvádím tedy pouze jeden příklad, kde ji lze vidět alespoň skrytě.

Švec (in Vašutová, 2007, s. 30) rozděluje učitelovy kompetence na základě dovedností do pěti skupin. V první kategorii jsou psychopedagogické kompetence, kam patří například dovednost organizovat činnost studentů nebo reagovat na výchovné situace. V druhé skupině jsou komunikativní kompetence a ve třetí diagnostické kompetence, kde se nacházejí třeba dovednosti zjistit styl učení studentů nebo klima ve třídě. Do čtvrté, osobnostní kompetence, řadí Švec například dovednosti empatického chování. V páté skupině jsou kompetence rozvíjející, což znamená umět sám sebe reflektovat a rozvíjet se. Prvky občanské kompetence bychom mohli najít až v konkrétním projevu těchto dovedností se zaměřením na občanský život a demokracii. Mohlo by se jednat například o podporu demokratického klimatu třídy, o respektující přístup ke studentům a symetrickou komunikaci nebo o organizování činnosti studentů s cílem veřejného užitku.

V souvislosti s různými koncepcemi standardů Průcha (2002) varuje před vytvářením takových standardů učitelské profese, které budou definovat ideálního učitele, protože tento vzor by byl tak náročný, že mu téměř nebude možné vyhovět. Také by bylo zajímavé zeptat se žáků, jak si oni představují dobrého učitele. Učitel by měl být podle nich přátelský, spravedlivý, měl by hodně naučit a vytvářet příjemnou atmosféru. Neměl by dělat podrazy a nikoho zesměšňovat (srov. Holeček in Průcha, 2002). Každý učitel může požádat žáky, aby se vyjádřili k jeho způsobu výuky, ale tento krok si žádá odvahu od učitele a porozumění zpětné vazbě v kontextu konkrétní situace učitele a třídy.

Obecně žádoucí charakteristiky učitelů můžeme čerpat rovněž z pojetí současné přípravy na toto povolání. Každý učitel by měl dobře ovládat svůj obor, tedy učivo zahrnující znalosti, dovednosti i postoje, které předává studentům. Zároveň by měl být vybaven dobrou znalostí pedagogiky a psychologie, aby předávání těchto znalostí, dovedností a postojů bylo efektivní a pro studenty přijatelné. Na těchto dvou základech stojí vzdělávání budoucích učitelů, kteří často mají své studium koncipováno jako oborovou část a pedagogicko-psychologickou část. Po absolvování vysoké školy by měl učitel stále pěstovat svůj zájem o předmět a vzdělávat se v oboru, který se neustále vyvíjí. Dále by měl reflektovat své pedagogické působení, aby mohl zlepšovat své pedagogické metody a dosahovat pedagogických cílů. Tuto reflexi může provádět sám, s kolegy nebo se studenty.

Nároky na učitele společenských věd, kde se nejvýrazněji objevuje rozvoj občanské kompetence, jsou odlišné od požadavků na ostatní učitele. Společenské vědy totiž zahrnují více vědních oborů a každý z nich lze studovat jako samostatnou disciplínu. Kromě toho se tyto vědní obory vyvíjejí s různorodou dynamikou. Učitel v nich musí sledovat aktuální dění a může se cítit nejistý nebo pod tlakem. Tuto situaci popisuje Staněk (2010, s. 109) v závěrech svého výzkumu takto: *„V určité fázi profesního rozvoje, obvykle situované mezi druhý až čtvrtý rok vykonávání učitelské profese, pocítí potřebu být alespoň v některém z oborů odborníkem. Podnětem tu nejčastěji je učitelovo profesní okolí a snaha vyrovnat se kolegům matematikům, češtinářům, dějepiscům apod., získat si jejich respekt a uznání. Dojde tak k procesu specializace a soustředění se, při současném nezanedbání dalších společenskovědních oborů, na hlubší proniknutí do jednoho konkrétního společenskovědního oboru.“*

2.3 Učitel a občanská kompetence v dokumentech

K rozvoji občanské kompetence u žáků a studentů jsou učitelé oporou mnohé podklady. Jedná se o dokumenty ministerstva školství, mezinárodní dokumenty a studie, učebnice a další materiály vydávané pro podporu

výchovy k občanství. Inspirovat se může projekty a kurzy neziskových organizací a v neposlední řadě diskutovat se svými kolegy a společně s nimi sdílet zkušenosti.

V prosinci 1989 byl vydán Metodický pokyn pro základní a střední školy, který vyzýval učitele, aby přestali vyučovat v duchu marxisticko-leninské ideologie a zaměřili se na demokracii a její hodnoty (srov. Staněk, 2009, s. 46-54). Po roku 1989 vytvořil P. Piřha s kolektivem dalších autorů koncepci výchovy k občanství, která je charakteristická především svým komplexním přístupem. Měla šest základních okruhů – vlastivěda, právo, ekonomie, antropologie, ekologie a politologie. Staněk (2009) však upozorňuje, že v nepublikované přednášce se F. Mezihorák zmiňuje ještě o dalším konceptu občanské výchovy iniciativní učitelské skupiny, kterou vedl J. Provazník. Oba koncepty se shodují, že by občanská výchova měla být předmětem, který zahrnuje a propojuje i další předměty. Z metodologického hlediska je druhý koncept postaven na experimentu a vlastní zkušenosti. Cílem občanské výchovy bylo podpořit v žácích porozumění sobě i druhým a rozvinout jejich vědomosti, dovednosti a schopnosti, aby se stali tvořivými a aktivními občany.

V Bílé knize (2001), která formulovala národní program vzdělávání na počátku nového tisíciletí, se mezi obecnými cíli vzdělávání uvádí podpora demokracie a občanské společnosti. Občanská společnost by měla být složena z občanů, kteří umějí kriticky myslet, jsou soudní, mají vědomí vlastní důstojnosti a respektují práva a svobody ostatních. Škola by měla být prostředím s vhodnými podmínkami, kde se žáci a studenti naučí být dobrými občany. Zde je naznačeno, že by škola měla být nejen informačním zdrojem o demokracii, ale také „hřištěm“ demokracie. V Bílé knize je rovněž vyjádřen obrat od původního zaměření cílů vyučování na osvojování množství znalostí ke kompetencím, které mají být spojením znalostí, dovedností i postojů. Navíc jsou tyto cíle formulovány slovesy v aktivním tvaru, která ukazují, jestli cíle bylo dosaženo. Dále se klade se důraz na podporu mezipředmětových vztahů, aby informace nebyly izolovány, ale aby se prezentovaly v různých souvislostech.

Občanská kompetence je zřejmá například v popisu vztahu učitele a žáka, kde je zdůrazněna hodnota důvěry a vzájemného respektu. Učitel by se měl o žáky

zajímat, vytvářet prostor pro jejich vyjádření a respektovat je. Na druhou stranu by měl být učitel důsledný a žáky učit, aby byli také důslední v práci a v plnění svých úkolů. Žáci by měli být vedeni již od mládí k zodpovědnosti za své jednání a ke spoluúčasti na fungování společnosti. Ve školním prostředí by se tedy jednalo o zapojení do činnosti školy.

Občanská kompetence je zařazena mezi klíčové kompetence, které by žáci měli nabýt na základní škole, popsána je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007). Když žáci odcházejí z deváté třídy, měli by umět respektovat druhé lidi, vcítit se do jejich situace a ctít jejich hodnoty. Měli by odmítat jakýkoli útlak, zamezit fyzickému či psychickému násilí a v případě potřeby poskytnout pomoc v krizové situaci. Jejich občanská kompetence by měla zahrnovat také porozumění zákonům, společenským normám, svým vlastním právům a povinnostem a schopnost rozhodovat se zodpovědně. Kulturní a historické dědictví by měli chránit, mít k němu pozitivní postoj a zapojovat se v kulturních i sportovních aktivitách. Svou zodpovědnost by měli uplatnit také ve způsobu života s ohledem na životní prostředí a měli by usilovat o trvale udržitelný rozvoj společnosti.

V občanské kompetenci se nezdůrazňuje, že by se měl žák podílet na životě společnosti, pouze se zmiňuje jeho aktivní účast na kulturních nebo sportovních událostech. Teprve v cílech průřezového tématu Výchova demokratického občana se píše, aby se žák podílel na veřejných záležitostech a byl v této činnosti podporován. Měl by také dbát na dodržování lidských práv a svobod a obhajovat je a účastnit se na rozhodování. Rozhodovat by měl zodpovědně s posouzením různých souvislostí nejen s ohledem na vlastní prospěch, ale na užitek celé společnosti. Jeho aktivní přístup k veřejným záležitostem by mu měl přinést nové zkušenosti, které povedou k jeho osobnímu rozvoji i k obecnému dobru. Na rozvoj občanské kompetence by měl být kladen důraz především v předmětu Výchova k občanství. Pokud jsou i průřezová témata Výchova demokratického občana nebo Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech samostatným předmětem, jsou také vhodnou příležitostí k podpoře dobrého občanství.

Občanská kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia (srov. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, 2007) navazuje

na občanskou kompetenci z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, rozvíjí a prohlubuje ji. Více zdůrazňuje, že student při svém rozhodování zvažuje nejen své vlastní zájmy, ale i zájmy svého okolí i zájmy veřejné. Student by měl posoudit své konání v souvislosti s trvalou udržitelností života a společnosti, s ochranou životního prostředí a kultury. Znovu se v tomto programu akcentuje, že student by měl respektovat hodnoty, názory a postoje ostatních lidí a rozšiřovat své poznání a porozumění různým kulturním a duchovním hodnotám, spoluvytvářet je a chránit. Měl by rozumět svým právům a povinnostem, promýšlet jejich důsledky a podle toho jednat. Dále by měl poskytnout pomoc v krizových chvílích a situacích. Student by měl být činný v občanském životě, informovat se o dění společenského života v místě svého bydliště i jeho okolí a podle nejlepšího vědomí a svědomí jednat v obecný prospěch. Pro rozvoj dobrého občanství je vhodný především předmět Občanský a společenskovední základ, případně průřezová témata Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Environmentální výchova, pokud jsou samostatnými předměty.

Na konci 20. století vydalo UNESCO dokument (viz Delors, 1997, s. 49-58), v českém překladu s názvem Učení je skryté bohatství, kde jsou popsány cíle pro 21. století. Vzdělávání pro jakýkoliv stupeň by podle tohoto textu mělo stát na čtyřech pilířích učení: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně s ostatními a učit se být. Tyto cíle vzdělávání podle Vašutové (2007, s. 30-34) v sobě odráží také funkce školy. Zároveň v nich však můžeme vidět i způsob, jakým lze přistoupit k výchově k občanství.

První funkcí školy je funkce kvalifikační. Učí žáky poznávat, učit se a reflektovat své poznatky. Ve vztahu ke společnosti splňuje tento požadavek výchova k občanství, kdy žák odkrývá smysl a mechanismy světa a společnosti kolem něj a rozvíjí porozumění jevům v rodině, v obci i ve státě. Tyto znalosti jsou základem občanské způsobilosti, protože člověk nejprve musí poznat systém spravování společnosti, aby mohl účinně jednat a podílet se na společenském životě.

Škola plní také socializační funkci, která odpovídá cíli učit se žít společně s ostatními. Škola je malý předobraz státu. Jako do školy chodí různí žáci a je užitečné naučit se s nimi dobře komunikovat, dobře s nimi vycházet, spolupracovat a řešit konflikty, tak i občanství začleňuje člověka do nějakého

státu, kde žijí různí lidé. Učit se žít společně s ostatními je velká výzva pro všechny lidi, kteří mají zájem dohromady tvořit společnost. Požadavek společného života směřuje ke třetí funkci školy, kterou je integrace. Mimo jiné cíle zahrnuje v sobě i cíl učit se jednat. Pouze komunikací, nasloucháním a hledáním kompromisů může dojít ke sjednocení v rozmanitosti.

Posledním pilířem vzdělávání je personalizační funkce školy, a to učit se být. Učit se být je cílem, který je ve škole často naplňován spíše skrytým kurikulem než oficiálními postupy. Většinou se jedná o předávání pozitivních příkladů osobnosti učitele, jeho vzorů chování a jednání, které žáci přebírají bezděčně.

Staněk (srov. 2009, s. 60-79) předkládá pojetí občanské výchovy, kde se zdůrazňuje aktivní pojetí demokratického občanství. Ukazuje, že občanství v sobě zahrnuje mnoho jevů a dělí je do tří dimenzí – občanské, politické a sociální. Občanská dimenze obsahuje například soubor občanských práv a povinností, rovnost před zákonem a svobodu myšlení. Politická dimenze je tvořena „*politickými právy a politickou rovností, kdy je garantováno právo politicky se organizovat, volit a být volen a také právo politicky participovat*“ (Staněk, 2009, s. 63). V sociální dimenzi jsou sociální práva, tj. právo sociálních jistot a sociální bezpečnosti, právo na zabezpečení ve stáří a právo na vzdělání.

V článku Kompetence k učení a aktivnímu občanství: různé měny nebo dvě strany jedné mince? Hoskins a Deakin Crick (2010, s. 121-137) označují kompetenci k učení a aktivnímu občanství za klíčové v evropském vzdělávání i v souvislosti s pracovním trhem. Aktivní občanství popisují jako „*účast na občanské společnosti, komunitě a/nebo politickém životě, která je charakterizována vzájemnou úctou a nenásilím a v souladu s lidskými právy a demokracií.*“ (Hoskins, Deakin Crick, 2010, s. 125) Obě kompetence jsou úspěšně podporovány pedagogickým přístupem soustředěným na žáka a prostředím založeným na důvěře a respektu. Obsahují kritické myšlení, kreativitu, hodnotu rovnosti a spravedlnosti, takže ovlivňují celou osobnost člověka a jsou nezbytné pro individuální i společenský úspěch.

2.4 Učitel a výchova k občanství

Občanem určitého státu se člověk nejčastěji stane narozením v dané zemi. Tento status mu zajistí určitá práva a povinnosti, kterých využívá v běžném životě i ve škole. Být dobrým aktivním a zodpovědným občanem však není snadné. Určitou orientací pro studenty i učitele je Rámcový vzdělávací program. Učitel by měl využít různých příležitostí, aby studenty podpořil v jejich snaze stát se občany, kteří se zajímají o společnost, usilují o všeobecné dobro, umí jednat s lidmi, mají vztah ke své zemi a pečují o přírodu.

Každý mladý člověk nejprve musí objevit možnosti zapojení se do společnosti. Tyto způsoby zapojení pozná tak, že se seznámí s demokratickým systémem a právním řádem, což mu dá pevnou půdu, na níž se může rozvíjet jeho svobodné aktivní občanství. Výchova k aktivnímu občanství by však měla být zároveň výchovou k odpovědnému občanství. Taková výchova by měla povzbuzovat studenty, aby občanskou odpovědnost přijímali tak, že jejich aktivity budou směřovat k obecnému blahu a oni budou schopni zdůvodnit, proč učinili právě to a ne něco jiného. Jejich rozhodnutí a jednání budou založena na znalosti problému a různých strategiích jeho řešení. Je také výhodné mít dobré komunikační dovednosti a umět řešit problémové situace a v případě potřeby i konflikty. V rámci občanské výchovy by měl být student veden k toleranci a k dodržování principu spravedlnosti.

„Výchova k demokratickým občanským zásadám a principům je o to důležitější, cennější a složitější, že nestaví oproti totalitním a autoritářským společnostem jednoznačné principy a ideály, ale vyžaduje právě uplatnění a respektování rozdílných a rozmanitých zájmů, principů a ideálů společenských skupin i samotných jedinců.“ (Straceny, 2004, s. 108) Tento přístup je třeba uplatňovat ve všech předmětech bez ohledu na to, zda se jedná o občanskou výchovu nebo o jiný předmět, protože tento přístup se neodráží pouze v obsahu učiva, ale v celkovém jednání učitele. Student se rozvíjí neustále a nároky na jeho slušnost, odpovědnost, kázeň, spravedlnost, reflexi či sebereflexi lze mít nejen v průběhu celého vyučování, ale i mimo ně.

Straceny (2004) formuluje pět podmínek pro rozvoj občanské odpovědnosti u studentů. Prvním předpokladem je, že sám učitel by měl být představitelem občansky a morálně odpovědných postojů. Tyto postoje by měly být učiteli vlastní, takže by se jich neměl zříkat mimo školu. Druhým předpokladem je vytváření demokratické, aktivní, pluralitní a otevřené atmosféry ve třídě. Tato atmosféra ovšem musí stát na uznání a respektování jasných pravidel a řádu. Třetí podmínkou je vedení studentů k aktivnímu zájmu o věci veřejné, ať se jedná o záležitosti obecního, regionálního, státního či mezinárodního charakteru. Za čtvrté je třeba podporovat studentské společenské aktivity, kterých se studenti účastní v různých zájmových organizacích a institucích. Jako poslední je uvedena podpora studentských samospráv a rozvoj aktivit v nich.

Příležitost k praktickému nácviku a využití demokratických principů najdou studenti nejen v hodinách občanské výchovy či společenských věd, ale i v projektovém vyučování nebo školním parlamentu. Rozvíjet svou občanskou kompetenci však mohou studenti každý den ve škole v kontaktu s vrstevníky, učitelem, mimo školu v různých zájmových aktivitách, které mohou být prospěšné nejen jemu nebo jeho rodině, ale také širší společnosti. V poslední době se někdy zdá, že role učitele je oslabována, protože se do školy, vzdělávání i výchovy zavádějí mnohé technické, technologické, elektronické a počítačové prvky, které přebírají některé funkce dříve vyhrazené učiteli. Jedná se však pouze o nové prostředky či metody, které různým způsobem doplňují a přetvářejí výuku. Učitel přesto zůstává tím, kdo má zodpovědnost za naplnění cílů výuky a průběh výuky, řídí proces vyučování a dbá na celistvý rozvoj studentů. Na osobnosti učitele záleží, jestli studenty nadchne pro aktivní přístup k životu soukromému i občanskému. Učitelův vztah ke společenským vědám může podnítit studenty, aby se jimi zabývali ve svém dalším vzdělávání. Velmi důležitou sociální rolí učitele je například role facilitátora v různých problémech studentů. Ať se jedná o osobní nesnáze studentů či veřejné záležitosti celé školy, nenahradí ho žádný stroj nebo počítačový program, protože zde je nejdůležitější lidský přístup, naslouchání a porozumění. Proto je i dnes osoba učitele stále nedílnou součástí školy, vzdělávání a výchovy.

2.5 Učitel a pojetí výuky

Pojem pojetí výuky zahrnuje široký komplex jevů. Podle Mareše (1997, s. 12-13) je učitelovo pojetí výuky implicitní, protože není zjevným uceleným systémem zásad, často je neuvědomované. Je subjektivní, proměňuje se životními zkušenostmi, ale pouze pomalu, takže má spíše stabilní povahu a projevují se v něm učitelovy lidské hodnoty a postoje. Učitelovo pojetí výuky lze rozčlenit na pojetí cílů, učiva, organizačních forem, vyučovacích metod, podmínek a prostředků, pojetí žáka, jeho učení a rozvoje, dále skupiny žáků a školní třídy, pojetí učitelské role a dalších účastníků pedagogického procesu.

Učitel řídí při výuce učební proces žáka a může zvolit, jakým způsobem k němu přistoupit. Cíle vyučování může naplňovat buď transmisivním, nebo konstruktivním způsobem (viz Vališová, Kasíková, 2007, s. 122-123). Při transmisivním způsobu výuky učitel předkládá již hotové poznatky. Při konstruktivním je studenti sami poznávají a objevují a používají své již získané znalosti, prekoncepty. Pokud učitel nabídne konstruktivní způsob učení, pomůže tak studentům zdokonalit se v mnohých dovednostech, které budou moci využít pro pozdější vzdělávání i běžný život.

Z hlediska stylu můžeme rozlišit pojetí výuky na autoritativní, liberální a demokratický (srov. Slavík, 2008, s. 156-169). Při autoritativním nebo autokratickém způsobu je výuka direktivní, učitel vše řídí a studenti se podřizují. V případě, že se studenti odmítají podřít, vzniká boj, který obvykle nemají šanci vyhrát. V tomto pojetí výuky často převládají tresty nad odměnami. Další možností je liberální vedení, kdy učitel nechává věci volně plynout, proces učení zcela neřídí, neposkytuje studentům zpětnou vazbu, ale je přátelský a milý. K podpoře dobrého občanství studentů je při výuce nejvhodnější styl demokratický. Demokratický styl výuky je postavený na principech tolerance a spolupráce, které jsou prostředkem k dosažení společného cíle. Učitel dává zpětnou vazbu studentům k jejich práci, má o ně zájem a pokud potřebují radu nebo pomoc, je jim k dispozici. Demokratické vedení učí studenty demokratickým principům a dovednostem v praxi. Záleží na učiteli, jeho povaze a dovednostech, který přístup zvolí

jako převládající, ale pro studenty je z hlediska podpory občanské kompetence nejvýhodnější, když k nim učitel přistupuje demokraticky.

Na základě Rámcového vzdělávacího programu formuluje učitel cíl a obsah hodiny nebo učebního celku, stanovuje dílčí cíle, metody, prostředky, organizační formu, pomůcky, čas vymezený na práci a způsob reflexe. Cíle výuky se zaměřují na rozvoj žáka v oblasti znalostí, dovedností a postojů, kterých má dosáhnout v určitém období. Když učitel sdělí cíle žákům, je to výhodné, protože všichni vědí, k čemu budou společně směřovat. Zatajení cíle je vhodné v případě, že učitel chce, aby vyplynul až v průběhu hodiny, aby mohl být momentem překvapení pro žáky.

Od zavedení Rámcových vzdělávacích programů má učitel velkou volnost při plánování a výběru učiva ve výuce. Záleží na něm, jaké celky učiva vytvoří a v které době je bude s žáky probírat. Může se také nějakému tématu věnovat hlouběji, komplexněji a v souvislostech s učivem jiných předmětů oproti jiné látce, z níž se žáci dozvědí pouze základní informace. Zvláště učivo související s občanskou kompetencí se s vývojem společnosti často mění, takže učitel musí reagovat i svým postojem k učivu. Je vhodnější, aby učitel k obsahu výuky zvolil přístup dynamický oproti statickému (srov. Skalková, 2007, s. 75). Statický přístup byl zaměřen na získání souboru vědomostí, které měly člověku postačit téměř do konce života. Dynamická koncepce však předpokládá, že učivo předané žákovi ve škole mu nebude stačit po celý život a bude se muset neustále učit nové věci, postupy, technologie, strategie a systémy. Učitel by si měl tedy při výběru a plánování učiva uvědomovat, že kromě znalostí je důležité předávat i dovednosti, případně postoje.

Při vyučování učitel vybírá z celé škály metod. Je vhodné metody kombinovat, aby hodina nebyla jednotvárná a žáci udrželi pozornost. Není možné také o jedné metodě tvrdit, že by byla nejvhodnější za všech okolností, protože vždy záleží na osobnosti učitele, stupni vývoje žáků, aktuální situaci a prostředí. Ve své práci uvádím dělení metod podle pramene poznání a podle stupně aktivity žáka (viz Vališová, Kasíková, 2007, s. 191), protože na nich lze dobře uvést rozdíly v přístupu k výuce zaměřené na rozvoj občanské kompetence.

Podle zdroje poznání rozlišujeme metody slovní, názorně-demonstrační a praktické. V rámci slovních metod může učitel mluvit o občanství a společenských jevech v monologu, nebo vést s žáky dialog, může použít písemných prací nebo učebnici. Je prospěšné, když také vede žáky ke kritickému myšlení nad různými záležitostmi a situacemi, je zdrojem provokujících otázek a úvah nad nimi, aby pak společně hledali výhody a nevýhody různých řešení. Také by měl přítom tolerovat názory ostatních a povzbuzovat je k dalším úvahám.

Neméně důležité jsou názorně-demonstrační metody, při kterých mohou žáci pozorovat společenské jevy ve skutečnosti, v příkladech nebo při projekci. Metody praktické je zase podnítí, aby své občanské znalosti zužitkovali v dovednostech, například při nácviku chování v určitých situacích, v pokusech dosáhnout stanoveného cíle nebo v prezentaci svého záměru.

U klasifikace metod podle stupně aktivity žáka je vidět podobný posun od znalostí k dovednostem, které stojí na postojových základech. Pokud bude učitel při podpoře občanské kompetence používat metody informativně-receptivní, získá žák vědomosti o občanství, právech, společnosti, ekonomii atd. Při stimulačně-reproduktivních metodách se bude učit získané vědění vyjádřit slovně. V problémovém výkladu se už bude muset zapojit svým přemýšlením a soudy. Bude například přemýšlet, co by v obci mohl změnit a jakým způsobem by k tomu mohl on nebo jeho třída přispět. Při heuristicky-produktivních metodách bude třeba zkoumat podmínky a prostředky k dosažení cíle a vytvářet podklady pro jejich uskutečnění. Badatelské metody by mohl použít, kdyby se chtěl tématu věnovat hlouběji a komplexněji.

S ohledem na stanovený cíl výuky volí učitel kromě metody i organizační formu (srov. Skalková 2007, s. 219-220), může si vybrat klasické frontální vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferencované vyučování, projekty a integrované učební celky nebo domácí práci žáků. Jednotlivé organizační formy mají různou časovou strukturu, odlišné způsoby zapojení žáka do procesu učení jako jednotlivce i v rámci skupiny a jiný pohled na výchovu žáka obecně.

Při přípravě na výuku i v jejím průběhu by měl učitel dobře vědět, jaké jsou její cíle, aby mohl volit metody, organizační formy, prostředky, pomůcky

a přístupy, které jsou k jejich naplnění nejvhodnější. Žádná třída není stejná, takže je důležité přizpůsobit svůj přístup k aktuální situaci a potřebám žáků.

2.6 Učitel jako aktivní osoba ve škole

Od počátku 90. let dvacátého století pronikají demokratické principy a demokratické hodnoty stále více i do škol. Učitel může být velkou podporou tohoto směřování nejen ve vztahu ke studentům, ale i k fungování celé školy. Už před začátkem svého pedagogického působení by si měl učitel uvědomit, že ovlivňuje studenty nejen tím, co jim říká, ale také jak jim to říká a hlavně jak se chová. Nevzdělává a nevychovává pouze obsahem předmětu, který vyučuje, ale především způsobem svého jednání a chování, které si někdy ani nemusí uvědomovat. Právě toto skryté kurikulum sděluje studentům více než mnoho slov. Pokud učitel hovoří o tom, že občanská participace je ve společnosti důležitá, musí se do dění ve společnosti také sám zapojit, protože jinak jeho slova vyjdou na prázdno. Navíc se stane vzorem a inspirací pro své studenty, kteří by nechtěli stát stranou, ale potřebují radu, pomoc nebo jen povzbuzení. Učitel tak svým příkladem potvrdí hodnoty, které studentům prezentuje, a dodá další rozměr učivu.

Učitelé mohou iniciovat vznik studentského parlamentu a dále posilovat jeho demokratické působení. Tím dají příležitost studentům, aby se více podíleli na životě školy a naučili se přitom mnoho z teorie i praxe řízení. Studentský parlament by mohl podněcovat studenty, aby se více zajímali o školu a svými nápady přispěli ke zlepšení prostředí školy a jejího fungování. Na příkladu studentského parlamentu si vyzkouší demokratické volby, předkládání různých návrhů problémů k projednání, prezentování plánů řešení, vyjednání kompromisů a následnou realizaci výsledného řešení. Učitelé mohou být přítomni zasedání parlamentu jako pozorovatelé nebo zpočátku jako facilitátoři, také nemusí být přítomni vůbec, ale jsou studentům k dispozici, když budou potřebovat radu nebo pomoc.

Svým aktivním přístupem k životu je učitel vzorem i pro žáky, aby se ve svých nesnázích naučili vidět výzvu k osobnostnímu růstu. Problémy však

jsou často složité a studenti se na jejich zvládnutí cítí slabí. Na učiteli pak je, aby se při jejich řešení nabídl jako facilitátor, poradce nebo dokonce odborník. Pro studenty bývá velmi důležitá i možnost zpětné vazby a podpora, když ztrácejí odvahu, ale také způsob jak jsou vedeni k samostatné reflexi a přijímání zodpovědnosti za své konání.

Kromě aktivního vystupování ve škole učitel také komunikuje s rodiči žáků či studentů, aby v případě potřeby sladili své výchovné působení na žáka či studenta a snáze docílili požadovaného výsledku. Může se tak dít při klasických třídních schůzkách, kdy učitel stojí před shromážděním rodičů a sděluje jim důležité informace o škole a studentech. Druhou možností jsou tzv. konzultační hodiny, při nichž se rodiče setkávají s jednotlivými učiteli a soukromě s nimi řeší své záležitosti. Konzultační hodiny mohou být pevně určené, např. každé úterý 17-18 h, nebo občasně, kdy jsou všichni učitelé ve škole a rodič si může během několika hodin obejít všechny učitele, s kterými by rád mluvil. Třetí možností je tzv. tripartita, kde se setkají tři strany – učitel, rodič a žák/student. Společně pak domlouvají další postupy ve vzdělávání.

2.7 Učitel jako aktivní osoba ve veřejném životě

V neposlední řadě je důležitým prvkem v práci učitele propojování školy a společnosti. Učitel, který je občansky kompetentní, se zajímá o společenské dění a snaží se ho ovlivnit k všeobecnému dobru. Používá k tomu mnohé prostředky a své získané zkušenosti předává svým studentům. To, jakým způsobem a za jakým účelem zasahuje učitel (jako ostatně každý občan) do věcí veřejných, je dáno jeho hodnotami a z nich plynoucími cíli. Každá doba proklamuje cíle své společnosti a podle nich volí způsoby, jak jich dosáhnout. Snad v každém čase se jeví škola (a s ní i učitelé) jako dobrý (možná i účinný) prostředek k dosažení cílů v dané době.

Při pohledu do nedávné minulosti vidíme v druhé polovině dvacátého století úsilí o aktivní zapojení učitele do služeb ideologie. V komunistické době byly role učitele a jeho aktivity spojovány s vládoucí ideologií, která se

vehementně snažila pohltnout veškerý občanský život. Na zasedání KSČ v roce 1973 bylo prohlášeno, že „*příprava mladých lidí a jejich zapojování do života a práce naší společnosti, formování jejich socialistického vědomí, jejich marxisticko-leninského světového názoru neprobíhá samo sebou. Bylo by vážnou chybou jakkoli situaci mezi mládeží zjednodušovat, podceňovat složitost výchovného působení na mladé lidi.*“ (ÚV KSČ in Pařízek, 1988, s. 5) Ve vztahu k občanské kompetenci by učitel, odpovídající tehdejšími požadavkům, byl popsán přibližně takto: „*Učitel zná politický systém ČSSR, úlohu dělnické třídy a KSČ v naší společnosti.*“ (Pařízek, 1988, s. 103) Vyžaduje se, aby se učitel orientoval v politických a kulturních záležitostech, ale také ve vzdělávacích a sportovních akcích. Měl by mít všeobecný přehled ekonomický, sociální, kulturní i politický, nejen v domácích, ale i v zahraničních souvislostech, a vlastní zkušenosti z veřejné činnosti. Měl by umět jednat s lidmi a vést propagandistickou a lektorskou práci (srov. Pařízek, 1988).

V těchto dobách byla v české společnosti často probírána problematika rolí učitele ve společnosti. „*Toto pojetí vycházelo z toho, že učitel je jakýmsi „funkcionářem lidství“, který ke svému výkonu dostal od společnosti pověření (v podobě vysokoškolského diplomu a pracovní smlouvy) – a proto jí musí sloužit.*“ (Kořa, 2002, s. 161)

Po převratu v roce 1989 učitelé odstraňují z výuky ideologii, tím se mění nejen jejich pozice, ale často i smýšlení jednotlivých osob. Ve veřejných věcech dostává aktivita učitelů svobodný ráz a otevírají se mnohé možnosti, jak se na nich podílet. Na druhou stranu je učitel stále vystaven tlaku toho, co od nich očekávají nadřízené orgány, společnost, rodiče a studenti.

Občanská kompetence učitele v sobě skrývá dvě role – učitele a občana. Tyto role se nevyklučují, ale v mnohých případech ani nedoplňují. Někteří učitelé se ve škole chovají jako učitelé a mimo školu jako běžní občané. Ve škole se tedy zabývají svým předmětem, výukou a studenty, mimo školu se zajímají o dění ve společnosti průměrně nebo téměř vůbec. Jestli učitel plní svou roli občana aktivně a zajímá se o veřejné dění, případně se na něm i podílí, pravděpodobně se mu to promítne do výuky nějakou zmínkou o aktuálních událostech nebo přímo cílevědomě zaměřenou aktivitou na určité téma. Může se mu však stát i opak, kdy se mu do role občana promítne složka role

učitelské. Příkladem může být automatické napomenutí mladistvých při nevhodném chování v hromadné dopravě.

Také v publikaci Učení je skryté bohatství (podle Delors, 1997), které vydalo UNESCO, je zmíněno, že ve vzdělávání učitelů je vidět určitá izolace od ostatních profesí, což není dobré. Učitelé by měli mít *„příležitost k práci a aktivitám provozovaným mimo školu – tak by se škola více přiblížila reálnému světu, pro který žáky připravuje. Pomohlo by to vyřešit problém učitelů, kteří musí připravovat své žáky na svět práce a profesí, o kterém sami mnoho nevědí.“* (Delors, 1997, s. 97) Když má učitel zkušenost s prací mimo vzdělávací oblast v zaměstnání nebo v podnikání, může výuku obohacovat o své osobní zkušenosti. Na druhou stranu bychom však neměli podceňovat riziko této výzvy, aby učitelé ve snaze splnit toto očekávání, věnovali většinu svých sil a energie jiným záležitostem na úkor vzdělávání a výchovy svých žáků.

Pokud je tedy učitel občansky činný, je vhodné, aby přinášel s sebou do školy prvky z aktuálního veřejného života, protože pak se pro studenty stává učivo smysluplnějším a škola propojenější s mimoškolním životem. Společně s ním studenti podkrývají taje veřejného fungování, ať již ve škole nebo přímou aktivitou, modelovou situací nebo ve veřejném životě mimo školu.

2.8 Srovnávací studie výuky politicky aktivních učitelů z Porto Alegre a Toronta

John P. Myers (2007, s. 1-24) se ve své srovnávací studii zaměřil na vyučovací přístupy a metody středoškolských učitelů v brazilském Porto Alegre a v kanadském Torontu, kteří jsou zapojeni do politických nebo společenských hnutí. Ve výzkumu sledoval práci čtrnácti učitelů (dvanáct z nich učí společenské vědy, dva jazyky) a způsob, jak se politické ideologie, občanská angažovanost a celkové společenské a politické klima odráží v jejich výuce. Kromě toho zkoumal rozdíly ve výuce učitelů, kteří se účastní oficiální politiky, a těch, kteří jsou členy nějakého sociálního hnutí. Data sbíral pozorováním vyučování, rozhovory s učiteli a studiem kurikula

a politických dokumentů mezi roky 2002–2003. Ačkoliv se učitelé z Porta Alegre i Toronta shodli na společném cíli vychovat ze svých studentů demokratické občany, rozcházeli se ve výkladu, co to znamená být demokratickým občanem a jak toho dosáhnout.

Torontští učitelé chápali výchovu k občanství jako přípravu na život v rozmanité, multikulturní společnosti, ale lišili se v pojetí multikulturalismu, buď s důrazem na spravedlnost, nebo na toleranci lidí z různých etnických skupin. Jako další prvky této výchovy uvedli například společenské třídy, gender a sexuální orientaci. Svou výuku orientovali na žáky, podporovali diskusi, spolurozhodování o učebním plánu a přispívali k demokratickým vztahům ve třídě.

Základem občanské výchovy pro učitele z Porto Alegre je rozvoj kritického třídního vědomí a politické informovanosti s důrazem na nerovnost ras a pohlaví. Brazilští učitelé také sympatizovali s marxistickým hodnocením dějin, které pak prezentovali i ve třídě. Pouze jedna učitelka se při vyučování soustřeďovala na protirasistickou výchovu. Svou výuku orientovali učitelé na žáky, zdůrazňovali demokratické vztahy ve třídě, aby posílili u žáků jejich politické povědomí, a zvyšovali morální vědomí.

Kanadští i brazilští učitelé, kteří byli členy nějaké politické strany, upřednostňovali ve výuce aktuální společenské a politické záležitosti před kontroverzní dlouhodobější problematikou, jako například sociální spravedlností. Při diskusi s žáky čerpali ze svých zkušeností činnosti politické strany, jejichž byli členy. Učitelé zapojení v sociálních hnutích se úvahám z oblasti kontroverzních témat, například sociální spravedlnosti a identity nevyhýbali. Více než jejich politicky činní kolegové se zaměřovali na studenty, více jim naslouchali, vedli je k aktivnímu přístupu k problémům a jejich řešení a při hodinách méně vykládali.

2.9 Shrnutí

Pokud chce učitel rozvíjet občanskou kompetenci studentů, je důležité, aby si uvědomil, že ovlivňuje studenty nejen záměrně předávanou látkou, ale také

svou osobností. Jedná se především o jeho předávané skryté kurikulum, do něhož patří jeho chování, postoje, celkové pojetí výuky, přístup k životu, k lidem a ke společnosti. Měl by být pravdivý a ztělesňovat hodnoty a postoje, které prezentuje. Je žádoucí, aby učitel občanské výchovy byl vyrovnaný, empatický, aktivní a zodpovědný, k druhým přistupoval s respektem, uměl řešit konflikty a snažil se zdokonalovat sebe po stránce osobní i profesní. Někteří autoři (např. Kořa a Piřha) se shodují, že osobnostní stránka učitele je pro učitelské povolání velmi podstatný základ, o který musí pečovat a na kterém potom může stavět své pedagogické dovednosti.

V České republice zatím nemáme jednotně definovaný standard učitelské profese a její klíčové kompetence, ale vznikají různé koncepty a probíhá diskuse, z nichž vyplývá, že učitel by měl mít vedle osobnostní kompetence také psychopedagogickou, komunikativní, diagnostickou a rozvíjející (viz Švec in Vašutová, s. 30). Ve společenských vědách jsou na učitele kladeny vysoké nároky, musí totiž sledovat vývoj několika vědních disciplín zároveň, často se ale specializuje pouze na jednu z nich. Ani v takovém případě by však neměl zanedbávat ostatní společenskovední obory, protože v každém z nich je mnoho příležitostí podpořit žáky v dobrém občanství.

Své pedagogické působení k rozvoji občanské kompetence opírá učitel o různé dokumenty, především o Rámcový vzdělávací program, podle něhož vytváří Školní vzdělávací program. Občanská kompetence je zde zařazena mezi klíčové kompetence, které by měl žák rozvíjet na základní i střední škole. Žáci by měli rozumět především společenským normám, právům a povinnostem a na základě svých znalostí by se měli v životě zodpovědně rozhodovat. Úkolem školy je poskytnout žákům informační základ pro jejich současný i budoucí život, podpořit je v aktivním občanství a naučit je žít s ostatními v jedné společnosti a neustále rozvíjet svou vlastní osobnost.

Rozvojem občanské kompetence se zabývají především učitelé předmětů občanská výchova a společenské vědy, protože jsou si obsahově nejbližší. Svým demokratickým přístupem k žákům ji však mohou podporovat i další učitelé. Podmínkou pro rozvoj této kompetence je učitel s dobrými morálními postoji, otevřená a demokratická atmosféra ve třídě, zájem o veřejné záležitosti, studentské společenské aktivity a studentské samosprávy.

Pomoc od učitele nebo učitelů je pro studentskou samosprávu velmi důležitá. Může ji povzbudit, poradit jí v nesnázích nebo usnadnit řešení složitých problémů. Vyučující by měl být vzorem aktivního přístupu i ve svém životě. Když se zapojí do společenských záležitostí ve společnosti, stává se pro žáky inspirací a kromě toho získá zkušenosti, které může zhodnotit ve svých hodinách.

Výzkumné šetření J. P. Myerse (2007, s. 1-24) ukázalo, že práce ve škole je politická a spjatá s názory a hodnotami, které do ní učitelé vnáší. Demokratické politické názory, debaty a polemiky jsou podle učitelů z Toronta i Porta Alegre nezbytnou součástí výchovy k demokracii. Tito učitelé se raději zabývali konkrétními výzvami ke zlepšení demokracie ve svých komunitách a národech, než aby přednášeli obecné znalosti o demokracii. Učitelé z Porta Alegre zdůrazňovali problém nerovných sociálních vztahů ovlivněný například třídně orientovanými stranami, tradicí lidového vzdělávání a zkušenostmi některých studentů. Torontští učitelé se zaměřovali na problémy související s narůstající multikulturní společností. Jejich pohled byl ovlivněn regionálním kurikulem, sociálním kontextem a rozmanitostí studentů. Učitelé zapojení v sociálních hnutích nepodporovali demokracii pouze ve výuce zaměřené na žáka a ve sdílení autority ve třídě, ale zabývali se i tématem sociální spravedlnosti ve spojení s netradičními politickými představiteli. Učitelé aktivní v oficiální politice více konfrontovali studenty s různými pohledy na politické záležitosti.

3. Výzkum občanské kompetence učitelů a jejich podpora dobrého občanství ve výuce

Ve výzkumu jsem hledala odpověď na otázku, jaký vliv má občanská kompetence učitele na jeho pojetí výuky. Při koncipování výzkumu jsem dala přednost kvalitativnímu přístupu, protože lépe zachycuje myšlení a způsoby jednání jednotlivých učitelů a rozmanitost jejich výuky. Tyto jevy pak vynikaly v kontextech, i když není možné vztáhnout získané výsledky na všechny učitele obecně. Důležité bylo nalézt vztahy mezi osobností učitele, jeho občanskými hodnotami a zkušenostmi a aspekty výuky, jejímž cílem byla podpora občanské kompetence u žáků a studentů. Nesnažila jsem se o kvantifikaci zkoumaných jevů, ale spíše o zachycení mikroprostředí a porozumění souvislostem, které z rozhovorů a pozorování vystupovaly.

3.1 Cíle, smysl a výzkumné otázky výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vliv má občanská kompetence učitele na jeho pojetí výuky. Druhým cílem bylo vyzkoumat, jak pojmají občanskou kompetenci učitelé společenských věd a občanské výchovy. Třetím cílem bylo zjistit, jak se občanská kompetence učitele konkrétně projevuje v jeho životě a posledním cílem bylo nalézt, jak pojmá učitel výuku se zaměřením na podporu občanské kompetence u žáků.

Smyslem celého výzkumu bylo zachytit vliv občanské kompetence učitele na jeho pojetí výuky. Zajímalo mě, v jakém vztahu je aktivní či pasivní občanský život učitele a jeho vyučování a výchova, v jakých konkrétních oblastech výuky se zhodnocuje občanská kompetence učitele a co je pro něj podstatné v obsahu této kompetence. Uvědomění si těchto souvislostí může být prospěšné nejen účastníkům výzkumného šetření, ale také inspirací pro ostatní učitele. Výsledky šetření mohou být podnětem pro neziskové organizace, které s učiteli pracují, aby získali informace, čím mohou jejich programy přispět k podpoře kompetence učitelů i studentů. V neposlední řadě

mohou být užitečné i pro školy vzdělávající budoucí učitele nebo další instituce, které organizují vzdělávací kurzy pro učitele.

Ze stanovených cílů jsem odvodila základní výzkumné otázky, které směřovaly k naplnění cílů. První otázka zněla: Jak pojmají učitelé občanskou kompetenci? Tuto otázku jsem různě konkretizovala v rámci jednotlivých rozhovorů, abych zjistila, co přesně si učitelé představují pod tímto pojmem nebo jaké její složky považují za skutečně důležité.

Druhá výzkumná otázka navazovala na první: Jak se občanská kompetence učitele projevuje konkrétně v jeho vlastním životě? Ptala jsem se podrobněji na osobu učitele a jeho vztah ke společnosti a občanskému životu, zjišťovala jsem, do jakých občanských aktivit je zapojen dlouhodobě nebo jakých akcí v rámci občanského života se účastnil nárazově, jak prožívá své občanství a co mu na něm připadá podstatné.

Třetí výzkumná otázka směřovala k předávání této občanské kompetence žákům a studentům, zněla takto: Jak pojmá učitel výuku se zaměřením na podporu občanské kompetence u žáků? V souvislosti s jeho předchozími odpověďmi jsem zjišťovala, jakým způsobem se jeho zkušenosti odrážejí v jeho výuce a jakým způsobem je zhodnocuje, případně jestli se v jeho výuce objevují jeho osobní zkušenosti spíše méně a z jakého důvodu. Dále jsem se ptala, jestli se jim jejich vlastní role občana ve výuce objevuje nebo jestli je raději v pozadí.

3.2 Metody

Ve výzkumu jsem zvolila kvalitativní přístup, protože více proniká do hloubky a ukazuje podstatné jednotlivosti, které bych v kvantitativním výzkumu nemusela zjistit. Použila jsem metodu rozhovoru a pozorování. Hovořila jsem s učiteli o jejich přístupech k občanské kompetenci a jejich osobním konkrétním zapojení ve společnosti. Zjišťovala jsem také, jakým způsobem využívají svých zkušeností ve výuce, která má podporovat občanskou kompetenci u studentů.

Celý polostrukturovaný rozhovor jsem si s jejich svolením nahrávala, abych se k myšlenkám a názorům respondentů mohla později vracet. V úvodu jsem krátce představila svůj výzkum, nastínila průběh rozhovoru i důvod nahrávání a zdůraznila anonymitu učitele i jeho školy. Záleželo mi na tom, abych vytvořila přátelskou a bezpečnou atmosféru, aby dotazovaní neměli pocit ohrožení nebo zkoušení a jejich odpovědi na výzkumné otázky byly autentické. Nezřídka se stávalo, že teprve po ukončení nahrávaného rozhovoru se učitelé uvolněně rozpovídali a znovu se vraceli k tématu občanské kompetence. Některé takto získané informace jsem si poznamenala, protože byly pro můj výzkum důležité.

Po rozhovoru jsem se účastnila jejich výuky. Zpravidla jsem pozorovala jednu hodinu, výjimečně dvě. Po vyučování jsem učiteli položila ještě několik doplňujících otázek, abych se ujistila, že jsem některým pozorovaným situacím správně porozuměla. Nahrané rozhovory jsem přepsala, provedla jejich analýzu pomocí otevřeného kódování (viz Švaříček, Šeďová, 2007, s. 211-247) a kódy jsem zařadila do kategorií pomocí techniky „vyložení karet“. Informace o učitelích a jejich výuce jsem tedy získala z toho, co mi sami řekli, ať již přímo nebo nepřímo, a co jsem mohla pozorovat. Může zde být riziko určitého zkreslení, protože učitelé hovořili o sobě nebo své výuce ne podle skutečnosti, ale podle své představy o tom, co je správné nebo co by se mělo dělat. Toto riziko jsem se snažila snížit tím, že jsem použila metody rozhovoru a pozorování, v rozhovoru jsem navodila atmosféru důvěry, zaručila učitelům anonymitu a zařadila jsem otázky, ve kterých jsem se ptala na podobnou věc trochu jinak.

3.3 Výzkumný vzorek

Nejprve jsem si stanovila požadavky na učitele, které jsem chtěla zařadit do výzkumu. Všichni museli v dané době vykonávat učitelské povolání a vyučovat na základní nebo střední škole. Další nezbytnou podmínkou bylo vyučování občanské výchovy nebo základů společenských věd. Vycházela jsem z předpokladu, že učitelé těchto předmětů mají k tématu občanské

kompetence blíže než vyučující jiných oborů a zcela jistě více přemýšlejí o tom, jací občané by měli vyrůst z jejich žáků a studentů a jakým způsobem je k tomu vést. Přesné rozložení mužů a žen ve vzorku jsem neurčila.

Původně jsem si přála, aby v mém výzkumu byli učitelé ze škol základních, z osmiletých nebo čtyřletých gymnázií, případně z dalších středních škol. Provedla jsem tedy náhodný výběr deseti gymnázií a deseti základních škol v Praze. Podle informací na webových stránkách škol jsem vyhledala jednoho učitele, který vyhovoval podmínkám výzkumu, a poslala mu e-mail s prosbou, aby se účastnil mého výzkumného šetření. Z dvaceti oslovených učitelů odpověděl pouze jeden. Změnila jsem tedy strategii, ustoupila jsem od náhodného výběru a e-mailové komunikace a zvolila výběr účastníků výzkumu formou sněhové koule. Oslovila jsem osobně několik učitelů, kteří mi pak doporučili další učitele. Tato forma se mi osvědčila, protože osobní doporučení od kolegy nebo kamaráda většinou vedlo k souhlasu učitele se zařazením do výzkumu.

Do výzkumu se nakonec zapojilo šest učitelů, z toho tři muži a tři ženy. Čtyři učitelé byli z gymnázií a dva ze základní školy. Z důvodu zachování anonymity jsou jména učitelů a učitelek změněna, ale typ školy a jejich další osobní charakteristiky jsou skutečné. Pan učitel Karel učí více než 10 let na gymnáziu společenské vědy a dějepis. Paní učitelka Květa učí také na gymnáziu, má 5 let praxe a její aprobace jsou společenské vědy a čeština. Na gymnáziu učí také paní učitelka Jaroslava, má 4 roky praxe a shodnou aprobaci s paní učitelkou Květou. Paní učitelka Jana učí společenské vědy a občanskou výchovu a má 1 rok praxe. Na základní škole učí občanskou výchovu pan učitel Martin se šestiletou praxí, jeho druhým předmětem je informatika a pan učitel Vojtěch, který má 2 roky učitelské praxe a učí i dějepis.

3.4 Výsledky výzkumného šetření

Po provedení analýzy rozhovorů otevřeným kódováním a zařazení kódů do kategorií jsem technikou vyložení karet dospěla ke vztahům jednotlivých

kategorií. Zásadní je osobnost učitele, která ovlivňuje jeho občanské aktivity, ty zpětně působí na jeho osobnost a dohromady pak spolu určují, jakou koncepci občanské kompetence si vytvoří nebo na co klade v této kompetenci důraz. Pojetí občanské kompetence současně s požadavkem apolitičnosti školy formuje učitelovu podporu studentů v dobrém občanství.

3.4.1 Osobnost učitele a jeho občanské aktivity

Osobnost učitele prostupuje výukou neustále. Má velký vliv na atmosféru ve třídě, vedení výuky a je také příkladem, zvláště při výchově k dobrému občanství. Zjistit právě projevy občanské kompetence v životě učitele bylo cílem mé první výzkumné otázky.

Občanská kompetence učitele vystupovala v rozhovorech ve dvou rovinách, první byla v jeho osobnosti a druhá v jeho činech. Obě tyto složky jsou přirozeně propojené a vzájemně se ovlivňují. První složku jsem mohla pozorovat v jejich přemýšlení, když sami hovořili o své občanské kompetenci. Druhá byla zřejmá z konkrétních příkladů jejich aktivit.

Při analýze rozhovorů bylo velmi nápadné, že o občanské roli mluvili více a podrobněji muži než ženy. Odpovědi učitelů byly delší, obširnější, byly v nich často úvahy o tom, co udělali nebo neudělali a z jakého důvodu. V rozhovorech zmiňovali komunální politiku a možnosti zapojení se do ní.

Všichni respondenti uváděli, že se zajímají o společenské dění, sledují zprávy v televizi, čtou noviny nebo pročítají články na internetu. Chodí k volbám a účast ve volbách je pro ně velmi důležitá. Paní učitelka Jana a pan učitel Martin zasedají občas ve volební komisi a pan učitel Karel dokonce uváděl, že je pro něj radost k volbám chodit, protože zažil dobu, kdy svobodně volit nemohl. Radost ze svobody a možnosti volby prožívá i v případě, že z nabídky stran či kandidátů není příliš nadšený a musí volit menší zlo.

Zájem o komunální politiku měli především muži. Pan učitel Martin přemýšlel o tom, že by se zapojil do politiky ve své obci, ale z časových důvodů to neuskutečnil. Pan učitel Vojtěch také uvažoval o vstupu do politiky, ale ani on tak neučinil, i když se mu zdá, že na menším městě, kam se přestěhoval z velkoměsta, má jeho hlas občana větší váhu. Zajímá se tedy o místní veřejné

věci, pročetl návrh územního plánu obce a následně podepsal petice o některých jeho úpravách. Pan učitel Karel je také aktivní jako občan v místě bydliště, je členem politické strany a občas píše odborné články.

Kromě paní učitelky Jaroslavy a pana učitele Martina podepsali učitelé petici, která se jim zdála smysluplná a důležitá. Pouze paní učitelka Jaroslava má zkušenost se stávkou, kterou pomáhala organizovat, paní učitelky Květa a Jana zase pracovaly jako dobrovolnice a zapojily se do sbírek.

Pan učitel Vojtěch uvedl, že mu profesní a osobní občanské aktivity splývají. *„Těžko se mi odlišuje pohled profesní a osobní, protože jsem studoval politologii a zároveň jsem pracoval v médiích, takže jsem byl uvnitř. Cítil jsem se jako součást občanské společnosti profesně, zároveň jsem to studoval teoreticky a pak jsem začal učit, takže jsem se z toho nevymanil.“*

Podobným příkladem může být pan učitel Martin. Říká totiž, že v některých situacích nelze odlišit, zda se jedná o kompetenci občanskou, kompetenci učitelkou nebo osobní vlastnost. *„Já strašně nemám rád, když někdo kouří na zastávkách, kde jsou ještě navíc ty cedulky zákaz kouření. Já se pak neudržím a jdu to tomu člověku říct, no někdy mu spíš vynadat. Ale nevím, jestli je to jenom moje nátura, nebo je to i tím, že jsem učitel... Nebo že bych byl aktivní občan?“*

Paní učitelka Jaroslava si myslí, že není možné zažít vše na vlastní kůži a kontakt s ostatními profesemi je proto důležitý. *„Já prostě nemůžu být ekonom, politolog, sociolog... Ale můžu mít zkušenost s někým, kdo to dělá, s někým, kdo seděl třeba u psychoterapeuta a něco mu řekl a já to můžu zprostředkovat.“* Je tu zároveň vyjádřen povzdech nad problémem mnoha oborů, které zahrnují společenské vědy. Při rozvinutí této myšlenky se jedná o nelehký úkol vychovávat k dobrému občanství, které zahrnuje mnoho různých oblastí, které může jeden člověk detailně jen stěží obsáhnout. Sama se označila za občanku, která není příliš aktivní. *„Že bych se zkoušela do něčeho zapojit, to asi ne... Nebo vytvářet kolem sebe nějaký názorový něco, to asi ne. Já dělám vše, co by se mělo, ale není to nic nad rámeček.“* Měla dojem, že když chodí k volbám, sleduje zprávy a jednou se účastnila stávky, není nijak výjimečná. Tento názor se objevoval i u ostatních učitelů, většinou ve způsobu, jakým o svém zapojení ve společnosti hovořili.

Pan učitel Vojtěch naznačil, že se někdy potýká s tím, že je křesťan. *„Já jako učitel třeba potlačuji i to, že jsem katolík. Je to takový... Někdy s tím dost bojuju a přemýšlím, do jaký míry já jako nějaká služba ve veřejném zájmu tady jsem. Rozhodně s tím otevřeně nepřijdu na hodině, že bych to otevřeně vybalil.“* Křesťanství je nositelem určitých hodnot, on by se sice mohl stát příkladem, ale přesto nechtěl přiznat své náboženství, protože měl dojem, že by měl být jako učitel neutrální, také se obával, že by v očích některých studentů mohl dostat nálepkou křesťana, která by mu následně mohla překážet v jejich výchově.

3.4.2 Občanská kompetence

Učitelé formulovali občanskou kompetenci na základě toho, co jim připadalo podstatné v životě občana. Někdy bylo nutné rozptýlit jejich obavy, že je zkouším ze znění občanské kompetence uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu. Někteří učitelé totiž začali vzpomínat, jak je občanská kompetence právě v tomto dokumentu stanovená a to jim pak bránilo v samostatném myšlení. V některých odpovědích se učitelé zaměřili na její vymezení obecně, jiní více směrem ke studentům.

V charakteristice občanské kompetence jmenovali učitelé nejčastěji tyto prvky: informovanost o dějích ve společnosti a jejich pochopení, znalosti práv a povinností a jejich vztahu, porozumění podstatě voleb a důležitosti se jich účastnit, dále toleranci a respekt. Mezi dalšími důležitými prvky uváděli kritické myšlení, základy ekonomického myšlení v demokracii, uvědomění si důležitosti svobody a své občanské role.

O podporování aktivního zapojení studentů do společnosti více mluvili pan učitel Vojtěch a Martin a paní učitelka Květa. Pan učitel Vojtěch pojímal angažovanost občana jako jeden z přirozených výsledků zdravého občanství. *„A další věc, ale to už je nějaká nadstavba, je angažovanost, která nemusí přijít u každého, ale myslím si, že člověk, který je informovaný a má zdravý postoje, tak ho to nějakým způsobem vede k tomu, že třeba když je to potřeba nebo cejtí tu potřebu, že zasáhne...“* Jeho aktivita občana se váže k nějaké situaci, která po něm vyžaduje čin a on její výzvu přijme. Vyjadřuje však

skepsi, že k připravenosti odpovědět skutkem na takovou výzvu se dochází určitým vývojem, ale někteří se do této fáze dostanou. Pan učitel Martin, paní učitelka Květa a Jana podporují aktivitu studentů jako občanů v projektech nebo v rozhovorech se studenty.

Vůči samotnému vymezení občanské kompetence byl pan učitel Martin trochu rozpačitý a rezervovaný. Tento pojem mu asocioval komunistická hesla o socialistické republice a jejích občanech. Zdálo se mu, že není příliš důležité vyzdvihovat příslušnost k určitému státu, ale spíše určité obecné lidské vlastnosti nebo dovednosti. Občanství je specifické především ve vztahu k právu v dané zemi, protože právě tam se projevuje. Ostatní složky takzvané občanské kompetence, která je vymezena v Rámcovém vzdělávacím programu, vidí spíše v osobnostní rovině. Domnívá se, že člověk by měl znát sám sebe, měl by umět jednat s ostatními, zajímat se o blízké lidi i celou společnost, měl by jí rozumět a podle potřeby se do jejího fungování zapojovat. Pokud je člověk dobrým člověkem, je i dobrým občanem.

3.4.3 Apolitičnost školy

Při zkoumání rozvoje občanské kompetence u studentů se v rozhovorech výrazně objevilo téma apolitičnosti školy. Vzhledem k tomu, že se o něm zmínila většina učitelů, se domnívám, že je to jeden z faktorů, nad kterým přemýšlejí právě v souvislosti s podporou této kompetence, a proto ho zde uvádím.

Učitelé shodně uvedli, že chodí k volbám a že k tomu vedou i své studenty. Podněcuje je, aby se o politiku zajímali, mohli tak volit odpovědně a nenechali se ovlivnit pouze jednorázovými předvolebními kampaněmi. Rozdílně se však stavěli k tomu, jakým způsobem přistupovat k politice jako učitelé. Jejich postoje zde popíši na třech výrazných názorových typech, které představují pan učitel Karel, Vojtěch a paní učitelka Jaroslava.

Pan učitel Karel je členem politické strany, ale svým žákům to nesděluje a byl by nerad, kdyby se to dozvěděli. Škola by měla být apolitická, což mu však nebrání předávat hodnoty. *„Jedna věc jsou hodnoty a druhá věc jsou politické názory. Hodnoty to by člověk měl projevovat, ale ne tak, že by říkal, tohle je*

správný, ale bude to na něm prostě vidět, jak se chová, prostě co je pro něj důležité. (...) Co se týká politických názorů, tak tam se snažím, říkám snažím, být neutrální. Brát to z pohledu nadstranického, neutrálního, i když zase vím, že je to těžký.“ Pan učitel Karel je aktivně zapojen do politiky, ale vzhledem ke své učitelské roli a prostředí školy se před studenty staví na neutrální pozici. Uvědomuje si obtížnost tohoto přístupu, ale zdá se mu nejvhodnější.

Paní učitelka Jaroslava je opačným příkladem. Není sice členkou žádné strany, ale studentům otevřeně řekne své politické preference. *„Když se mě zeptají, jestli je netaktické se ptát učitelů, koho volí, tak jim řeknu, že to není netaktické a jsem ochotna jim to říct, ale nic jim nevnucuju samozřejmě, protože škola by asi trochu apolitická měla být. (...) Ale nechci alibisticky setrvávat na tom, že škola je apolitická a to je můj názor, tak já jim tohle říkat nebudu. (...) Já se o tom také bavím se svými blízkýma...“*

Třetím příkladem je pan učitel Vojtěch, který o vstupu do strany přemýšlel, ale nevstoupil do ní, protože vykonává povolání učitele. *„V tomhle vědomě omezují svoji angažovanost, protože když jsem v takovýhle veřejný funkci a sloužím takhle veřejnosti všeobecně, tak kdybych byl člen nějaké strany, tak mě to automaticky spojuje s nějakými zájmy a myslím si, že to není úplně dobrý. Spíš to tedy odkládám.“*

Tyto tři typy učitelů ukazují různé možnosti přístupů, jak nakládat se svou politickou aktivitou a politickým přesvědčením ve výuce. Pan učitel Karel je představitel aktivního občana a neutrálního učitele. Je politicky i jinak činný ve svém občanském životě, ale ve škole v roli učitele přistupuje k politice nestranně. Druhým typem je paní učitelka Jaroslava, která je představitelka spíše pasivního občana, ale aktivního učitele. Ačkoliv není politicky zapojena, domnívá se, že pokud studenti mají zájem o její politický názor, ráda jim ho poví a případně ho konfrontuje s jejich názory. Pan učitel Vojtěch je příkladem pasivního občana a neutrálního učitele. Není v politice zapojen, ačkoliv se o ni zajímá, snaží se mít od ní zdravý odstup, aby mohl v roli učitele přistupovat ke všem politicky stejně a podporovat kritické myšlení bez ohledu na své politické názory. Nabízí se tu ještě čtvrtý typ učitele, který se však ve výzkumu neobjevil, a to aktivní občan a zároveň i aktivní učitel. Jednalo by se o člověka, který by byl členem politického hnutí nebo strany a zároveň by svůj politický postoj otevřeně přiznával i v roli učitele ve škole.

Tento poslední typ by však byl na hraně s pravidlem, že škola by měla být apolitická.

3.4.4 Podpora studentů v dobrém občanství ve výuce

Třetí výzkumná otázka zjišťovala, jakým způsobem učitelé rozvíjejí občanskou kompetenci studentů a jak tomuto cíli přizpůsobují výuku. Jejich odpovědi jsem doplnila poznatky získané pozorováním výuky a v případě potřeby jsem k ní ještě položila doplňující otázky. Získaná data o výuce jsem rozdělila do několika kategorií: na přípravu učitele, cíle, metody, hodnocení, školní třídu a pomůcky.

V souvislosti s přípravou na výuku mluvili učitelé zpravidla o tom, že používají různé zdroje, například učebnici, knihy, elektronické materiály z internetu (z portálu rvp.cz a dum.cz) nebo své poznatky ze studia. Při přípravě navazují učivo na prekoncepty žáků a jejich dosavadní znalosti. Snaží se do své přípravy začlenit i aktuální události ze společnosti, ale spíše se jim stává, že je souvislost učiva a současné situace napadne až při výuce. Dva učitelé uváděli, že je náročné připravit koncepci a zadání samostatné práce pro studenty a pan učitel Vojtěch řekl, že je pro něj někdy obtížné provést selekci svých znalostí do podoby učiva, rok od roku je to však snadnější.

V rámci občanské kompetence učitelé jmenovali tyto cíle: Žáci by měli znát a rozumět dějům ve společnosti, měli by znát svá práva a povinnosti, ekonomické základy a měli by rozumět podstatě voleb. Měli by umět kriticky přemýšlet, zapojovat se do společnosti a měli by být tolerantní a respektující. Pan učitel Vojtěch uvedl, že nejdůležitější jsou pro něj postoje cíle, ale zároveň vyjádřil rezignaci nad předáváním postoje angažovanosti na 2. stupni ZŠ, protože se mu to podle jeho názoru vůbec nedaří.

Metody k podpoře dobrého občanství jsou skutečně rozmanité. Klasifikovala jsem je podle zdroje poznání. Všichni učitelé, které jsem pozorovala při vyučování, používali v hodině alespoň tři metody. Každý z nich aplikoval různé druhy slovních metod. U pana učitele Karla se vyskytoval nejvíce výklad, který ho provázel téměř celou hodinu. Ten označila jako svůj základ

i paní učitelka Jana, která ho odůvodnila systematičností, která by měla pomoci žákům v orientaci v učivu a následném zvládnutí testů. Oba však do svých hodin začleňují i prvky konstruktivního přístupu a pomocí dialogu a otázek nebo brainstormingu se snaží propojit svůj výklad s prekoncepty žáků. Pan učitel Karel do svých výkladů zařazuje často praktické příklady, osobní zkušenosti a vyprávěnou historii. Využívá toho, že některé politické události zažil oproti svým žákům na vlastní kůži (např. sametovou revoluci) a že svoje zážitky může předat vyprávěním. Podle jeho zkušeností tyto osobní příběhy často žáky zaujmou a dojde ke zvnitřnění látky.

Otázky, diskuse, debaty a rozhovory v různých podobách byly u všech velmi často používané metody. Pan učitel Vojtěch uvedl, že v některých třídách narazil na limity diskusí. Měl zkušenost, že někteří žáci se nedokážou koncentrovat, dodržovat pravidla diskuse a konstruktivně se zapojovat do diskusí, takže někdy raději volí jiné metody, protože opakované pokusy o diskusi všechny jen unavovalo a brzdilo v učivu. Paní učitelka Květa zdůraznila, že různé diskuse jí připadají prospěšné především proto, že se žáci učí vyjádřit svůj názor nahlas, tříbí si ho a učí se ho obhajovat. Z toho důvodu je ráda také konfrontuje se společenskými problémy, protože si na nich rozvíjejí kritické myšlení. Kromě toho mohou zúročit své zkušenosti, které třeba učitel nemusí mít, protože učitel není vševěd a nemůže vše zažít.

Některé problémy nebo způsoby fungování určitých institucí lze simulovat přímo ve třídě. Simulace nebo dramatické ztvárnění určité situace měl rád pan učitel Vojtěch a Martin. Pan učitel Vojtěch použil například simulaci jednání zastupitelstva a u pana učitele Martina jsem mohla pozorovat simulaci rodiny a vytváření jejího rozpočtu. Paní učitelka Květa simulovala se studenty situaci, která měla napomoci rozvíjet toleranci, respekt a kulturní porozumění. Zapojila také celou školu do studentských voleb, které se odehrály při příležitosti voleb do krajských zastupitelstev a při přímé volbě prezidenta. Při této akci nejvíce oceňovala opravdový zájem studentů o současnou politickou situaci, vysokou účast ve volbách a spojení celé školy jedním tématem.

Učitelé také zmiňovali, že kromě frontálního vyučování rádi z organizačních forem používají samostatnou nebo skupinovou práci. Paní učitelky Květa a Jana v ní pracují s oblibou s psanými texty, které končí otázkami. Pan učitel

Martin zadává úkoly, které jsou často problémy nebo problémovými otázkami vyžadujícími řešení nebo kreativní zpracování. Pan učitel Vojtěch řekl, že dříve se snažil, aby po práci ve skupině následovalo většinou sdílení, což však bylo časově velmi náročné, takže sdílení skupin zařazuje jen zřídka. Paní učitelka Květa a pan učitel Martin se při samostatné nebo skupinové práci často musí potýkat s leností žáků. K rozsáhlejším skupinovým pracím zařadil pan učitel Martin i projekty, které má také rád, i když občanské téma není vždy přijato. Občanskou kompetenci se snaží podporovat i mimo výuku, například na školním parlamentu. Měl v úmyslu využít ho jako místa, kde si žáci budou moci prakticky nacvičit komunikační dovednosti a vyzkoušet fungování demokratických principů. I zde však narazil na jejich pasivitu a lenost, protože se jim nechtělo přemýšlet o námětech pro jednání a zapojovat se do diskusí. Nezřídka se přihodilo, že naopak chtěli rozhodovat o něčem, za co nemohli plně převzít zodpovědnost a pak nesli nelibě zamítavé stanovisko vedení školy.

Téměř všichni učitelé uváděli, že v rámci výuky navštěvují se studenty různé exkurze. Například paní učitelka Květa chodí pravidelně na festival Jeden svět, kde se promítají filmy se společenskými problémy a po nich následuje diskuse. Se žáky byla i v Poslanecké sněmovně. Pan učitel Martin nechá žáky pozorovat část soudního procesu přímo u soudu nebo chodí na výstavu o školách, když se žáci v devátých třídách rozhodují, kam půjdou studovat dál.

Pan učitel Martin hodnotí znalosti a dovednosti známkami i slovním hodnocením. Slovní hodnocení má raději mluvené a v reakci na nějakou situaci nebo výkon. Používá však i psané slovní hodnocení, protože lépe vystihne silné a slabé stránky žáka v konkrétním učivu. Testy známkuje a do celkového hodnocení přihlíží i k práci a výkonům v hodinách. Pan učitel Vojtěch je přesvědčen, že známky motivují a že především samostatné a skupinové práce dopadají lépe, pokud jsou známkovány. Ostatní učitelé se shodli, že k sumativnímu hodnocení používají známky a mluvené slovní hodnocení je vázané na konkrétní výkon.

Podle mého pozorování byly třídy uspořádány klasicky. Lavice byly v řadách a studenti seděli na židlích čelem k tabuli. Výjimkou byla třída pana učitele Martina, jehož žáci seděli na židlích v kruhu a lavice byly odsunuty ke straně.

Prý se mu v kruhu lépe pracuje a daří se mu zainteresovat všechny nebo alespoň většinu studentů. Domnívá se, že není důležité, aby měli žáci na druhém stupni základní školy na občanskou výchovu sešit, protože není podstatné, co mají v sešitě, ale to, co mají v hlavě, a především, jakým způsobem to umějí použít. Snaží se tedy předat stěžejní věci předmětu takovým způsobem, aby jim žáci rozuměli a nebiflovali se pouze před testem. Uspořádání židlí v kruhu se mu osvědčilo.

V hodinách používali učitelé různé pomůcky. Využívána byla tabule, která sloužila k nadpisu, jednoduchým zápiskům, obrázkům i schémátům. Při mém pozorování pracovali s učebnicí v hodině pouze dva učitelé, kteří vybrali pro žáky jedno nebo dvě cvičení. Nebyla tedy základem nebo osou hodiny. Ostatní učitelé v rozhovoru uvedli, že učebnici také používají spíše jako jednu z mnoha pomůcek a ne jako hlavní opěrný bod vyučovacího procesu. Mezi další používané pomůcky v hodině patřily sešity, promítaná prezentace na počítači a psaný text na papírech.

3.4.5 Kompetence učitelů a jejich pojetí výuky

V této kapitole představuji jednotlivé učitele a jejich způsob výuky. Učitele jsem seřadila podle míry občanského zapojení do společnosti. Paní učitelka Jana se nepovažuje za občansky příliš aktivní, staví především na svých znalostech politologie, ekonomie, práva a dalších společenských disciplín, které předává ve výuce studentům. Sice se domnívá, že by jim měla být také příkladem, jak se zapojovat do společnosti, třeba jako dobrovolník, ale zatím takto pracovala pouze příležitostně. Její výuka je postavena na transmisivním přístupu k učení a své znalosti předává převážně frontálně. Ve výkladu používá otázky a její studenti jsou také zvyklí se ptát, takže výklad je střídán dialogem. Používá informační technologie, především powerpointové prezentace a někdy i různé webové stránky, kde jsou vytvořeny interaktivní programy pro studenty.

Ani paní učitelka Jaroslava si nemyslí, že by byla obzvláště činná v občanském životě, ale nepokládá to za naprosto nezbytné. Podstatné pro ni je, že se orientuje se ve veřejných věcech, rozumí jim, ví, jak běžné věci

v životě zařídít a umí se jako občan v případě potřeby prosadit nebo obhájit svá práva. Nikdy nepracovala v jiné profesi než jako učitelka a příklady do výuky čerpá s oblibou od svých přátel, kteří se pohybují v různých oborech, a tak získává aktuální, zajímavé a praktické příklady do své výuky. Snaží se být vůči studentům otevřená, předkládat jim své názory a studenti je mohou přijmout nebo odmítnout. Vyjádřením svého názoru učí studenty, aby také oni své názory formulovali a učili se je obhajovat. Tímto způsobem může ovlivnit jejich postoje ke společnosti, podpořit je v respektu k odlišnostem a rozvíjet jejich myšlení.

Paní učitelka Květa se zajímá o dění ve společnosti, nepřijímá ho pouze jako fakt, ale kriticky o něm přemýšlí. Svůj zájem se snaží přenést i na studenty a vede je ke kritickému myšlení, proto s nimi chodí například na festival Jeden svět a účastní se studentských voleb. Ve svých hodinách používá klasický výklad, kdy si studenti zapisují. Další čas je vyhrazen pro přemýšlení nad výkladem, pro hlubší práci s ním nebo pro kreativitu. Studenti pracují sami nebo ve skupinách a výsledky buď prezentují ústně, nebo je odevzdávají písemně.

Pan učitel Karel je členem politické strany, participuje na záležitostech v místě svého bydliště a přirozeně se zajímá o události, které mají společenský vliv. Ve škole je pan učitel neutrální, i když se samozřejmě snaží vést studenty k postojům, které bychom mohli nazvat obecné postoje demokratického občana, a snaží se povzbudit je k přemýšlení nad společností obecně. Občanskou kompetenci studentů rozvíjí v hodinách při vyučování, protože na další aktivity nemá mnoho času.

Pan učitel Vojtěch se považuje za občansky aktivního učitele. Vystudoval politologii a s oblibou sleduje dění ve společnosti. V místě svého bydliště se zajímá o budoucnost své obce, o územní plán a v budoucnu by se rád účastnil i vedení města. Do svých hodin vnáší témata aktuálního společenského dění, která se ve spojení s učivem stávají pro žáky smysluplnější a jednodušší pro pochopení. Jedná se například o volby, schvalování zákona nebo i o kontroverzní téma, které je pro žáky srozumitelné.

Pan učitel Martin považuje občanskou kompetenci pouze za uplatnění osobnostních kvalit v občanském životě, takže se mu zdá zbytečné vymezovat ji samostatně. O společenský život se zajímá, uvažuje, že by se zapojil

do obecní politiky, ale zatím to ještě neuskutečnil. Jeho zkušenosti s různými zaměstnáními mu nabízejí praktické příklady do vyučování. Snaží se, aby jeho hodiny byly srozumitelné, názorné, praktické a aby si žáci základní vědomosti uložili do dlouhodobě paměti a ne pouze do krátkodobé v souvislosti s testem. Vytváří také příležitosti, aby si žáci následně zkusili své nabyté znalosti prakticky využít. Domnívá se, že je vhodné neuzavřít předmět pouze do školní budovy, a proto se rád účastní různých exkurzí, výstav a zážitkových kurzů.

3.4.5 Shrnutí výsledků

Analýza rozhovorů ukázala, že osobnost učitele a jeho občanské aktivity mají vliv na jeho koncepci občanské kompetence, která ovlivňuje podobu výuky s cílem rozvinout studenty v dobrém občanství. Při přemýšlení nad podporou občanské kompetence studentů se učitelé většinou zmiňovali také o tématu apolitičnosti školy a předávání hodnot.

Občanská kompetence učitelů byla v rozhovorech zřejmá ze způsobu, jak se učitelé o občanské kompetenci vyjadřovali, a v konkrétních aktivitách, které uváděli jako příklad své kompetence. Muži častěji než ženy mluvili o občanském životě ve větších souvislostech, zmiňovali více detailů a své myšlenky o politice konfrontovali s vlastním životem. Když učitelé i učitelky hovořili o své vlastní občanské kompetenci, neuváděli své znalosti a dovednosti týkající se občanského života pravděpodobně proto, že to spadá do jejich učební látky, takže se předpokládá, že to vše znají. Podobně usuzovali většinou i o kritickém myšlení a hledali, kde se jejich občanství projevuje v činech. Jako příklady svého občanského zapojení do společnosti jmenovali volební účast, zájem o společenské dění obecně a příležitostné podepsání petice nebo zapojení se do sbírky. Zájem o regionální politiku zmínili z dotazovaných pouze muži, ale s přímým zapojením byli zdrženliví nebo se ho snažili spíše skrýt, protože škola by měla být nestranná.

Učitelé i učitelky čerpají ve výuce ze zkušeností z občanského života. Tyto znalosti, zkušenosti, dovednosti a postoje však nespojují se svou občanskou kompetencí, ale spíše se svým osobnostním založením a s životními

zkušenostmi obecně. Tuto skutečnost představuje v krajním případě pan učitel Martin, který občanskou kompetenci zahrnuje zcela pod osobnostní kompetenci. O své občanské kompetenci tedy mluvili v souvislosti s mimoškolními záležitostmi, když se projevovала ve škole, zmínili ji většinou jen okrajově nebo danou situaci označili jako samozřejmost, která souvisí s výchovou obecně.

Respondenti z výzkumného vzorku se shodli, že mezi stěžejní prvky občanské kompetence patří znalosti občanských práv a povinností, porozumění své občanské roli, společnosti, ve které žijeme, a jejímu fungování, pochopení důležitosti účasti ve volbách a přijetí postojů, především tolerance a respekt. Mezi důležité občanské dovednosti řadili kritické myšlení a ekonomické myšlení v demokracii, někteří uváděli i zapojení se do společnosti.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé v souvislosti s podporou občanské kompetence přemýšlejí o apolitičnosti školy. Z uvedených výpovědí vystoupily tři postojové typy. Prvním typem je učitel, který je aktivní v politickém životě, ale v roli učitele vystupuje co nejvíce neutrálně. Druhým je učitel, který v politice není činný (ačkoliv ho politické dění velmi zajímá) a ve škole je neutrální, aby ostatní lidé neposuzovali jeho práci i jeho samotného zkresleně kvůli příslušnosti k určité straně. Některé profese by tedy neměly být politicky zabarveny. Zvláště u učitelského povolání se mu to zdálo nevhodné, a proto se prozatím členem žádné strany nestal. Třetím příkladem je učitelka, která není politicky aktivní, ale své politické postoje je ochotna svým studentům sdělit a diskutovat o nich. Čtvrtý typ učitele by byl politicky aktivní a zároveň by své politické postoje prezentoval ve škole. Takového učitele jsem však mezi respondenty neměla.

Zkoumání rozvoje občanské kompetence u studentů ve výuce jsem rozdělila do několika oblastí: na přípravu učitele, cíle, metody, hodnocení, školní třídu a pomůcky. Při přípravě na vyučování používají učitelé nejčastěji učebnici, znalosti a poznámky ze svých studií, informace o aktuálním dění z médií a aktivity z internetu. Cíle vidí v rovině znalostní, dovednostní i postojové. Žáci mají rozumět společenskému dění, znát svá práva povinnosti, základy ekonomie a podstatu voleb, dále kriticky přemýšlet, zapojovat se do společnosti a být tolerantní.

K dosažení těchto cílů uplatňují učitelé rozmanité metody. Všichni používali výklad, ale různém rozsahu. Většina uvedla, že se snaží stavět na prekonceptech žáků a využívat aktuální společenské dění k vysvětlování učební látky. Samostatnou a skupinovou práci obvykle řídí psanými texty, které končí otázkami. Při těchto metodách je však nutné žáky kontrolovat, protože někteří jsou líní. Dále jsou oblíbené otázky směřující k zjištění znalostí a porozumění látce, diskuse nad problémy a debaty. V případě, že učitelé mají osobní zkušenost s tématem, kterým se v dané hodině s žáky zabývají, použijí ji pro zpestření, například jako úvod hodiny nebo jako poukázání smysluplnosti a využitelnosti učiva. V jejich praxi se osobní zkušenosti velmi osvědčily, protože často žákům látku přiblíží, lépe si ji zapamatují a zvnitřní ji. Někteří používají i simulace, které buď sami vymyslí, nebo se inspiroují v knihách a na internetu. Výjimečně simulují situaci, která přesahuje školu. Občanskou kompetenci se snaží podporovat i mimo školní výuku, například při studentském parlamentu nebo na exkurzích.

Žákovské aktivity ohodnocují slovně i známkou. Mluvené slovní hodnocení je obvyklé po určitém výkonu. Sumativní hodnocení je u všech prováděno známkou. Třídy byly uspořádány klasicky, židle byly natočeny směrem k tabuli, pouze v jedné byly židle v kruhu. Tabule byla také nejčastěji používanou pomůckou. Dále se pracovalo s učebnicí, sešity, prezentací nebo texty.

Je zajímavé, že učitelé zdůrazňovali důležitost kritického myšlení, aby se žáci naučili přistupovat k různým záležitostem s rozmyslem, uměli se na věc podívat z odstupu a z různých stran a dokázali se snáze odpovědně rozhodnout. V rozhovoru se však žádný učitel nezmiňoval o demokratizaci vyučování v souvislosti s výběrem látky nebo s možností vybrat si úroveň náročnosti svého vlastního studia.

Podobně jako učitelé Myersova výzkumu pokládají i čeští učitelé za důležité diskutovat s žáky o společenském a politickém dění. V České republice je však pojetí občanské kompetence zasazeno do jiné společenské situace. Otázka třídní společnosti se u nás téměř neobjevuje a multikulturní společnosti se teprve pomalu stáváme. Obojí tedy je vnímáno jako téma související s občanstvím pouze okrajově. V mém výzkumném vzorku byl

jenom jeden učitel členem politické strany. Oproti vyučujícím v Kanadě a Brazílii své studenty s politickými záležitostmi příliš nekonfrontoval, ale pokud se studenti na něco zeptali, rád jim nabídl různé pohledy. Ostatní čeští učitelé nebyli politicky aktivní, ani nebyli členy sociálního hnutí a o přístupu a výběru témat rozhodoval spíše jejich osobní zájem na těchto tématech. Ti, kteří sledovali aktuální společenské a politické dění, o něm také často mluvili ve škole. Sociálními problémy se hlouběji zabývali především učitelé mající s nimi nějakou osobní nebo zprostředkovanou zkušenost, případně se jim toto téma zdálo ve výchově jako podstatné.

Občanská kompetence učitele, která zahrnuje znalosti, dovednosti i postoje, zcela jistě ovlivňuje způsob výuky. Učitelé, kteří o občanském životě více přemýšleli, ať se již sami do něho zapojili nebo zůstali pasivní, měli lépe ujasněny cíle, ke kterým s žáky směřují. Byla tam zřejmá snaha, aby jejich žáci nejen uspěli při testu nebo zkoušce, ale byli především dobrými občany se zdravými hodnotami.

Všichni učitelé z výzkumného vzorku také uvedli, že své zkušenosti z občanského života ve vyučování rádi používají, pozorování výuky tyto výpovědi potvrdilo. Nejčastěji o nich vyprávějí v příbězích nebo se žáků ptají, jak by se v dané situaci zachovali a z toho rozvinou téma hodiny. Někteří učitelé své zkušenosti zpracují do aktivity, při které žáci musí sami zodpovídat otázky, sami projevit svůj názor nebo zhodnotit danou situaci, případně navrhnout změnu. Dva učitelé také uvedli, že vytváří simulace situací, které sami zažili. Většinou není téma složité, jedná se o běžnou životní událost, do které se lze jednoduše dostat. Nechají žáky, aby si ji prožili, podívali se na ni z nadhledu, zhodnotili ji a poučili se z ní. Z toho by vyplývalo, že učitelé občansky aktivní mohou nabízet více zkušeností a mají tak více materiálu pro přípravu na vyučování. S tímto tvrzením však nelze beze zbytku souhlasit, protože pro učení nebo předávání některých věcí, není nutné je sám prožít. A ani to není v silách jednoho člověka. Zkušenosti je totiž možné čerpat i z rozhovorů s jinými lidmi, z médií, z filmů nebo z četby knih.

Na základě výzkumu se tedy domnívám, že pojetí výuky je ovlivněno občanskou kompetencí učitele. Učitel, pro kterého je občanství důležité, se stává příkladem nejen tím, do jakých aktivit je zapojen, ale také jakým

způsobem o občanství přemýšlí a jestli do procesu přemýšlení pozve i své žáky.

4. Závěr

Přístup učitele k výuce je nepochybně ovlivněn mnoha skutečnostmi a jednou z nich je právě občanská kompetence. Občanská kompetence vychází z jeho zájmu a účasti na společenském dění. Projevuje se v osobnosti člověka, ve způsobu přemýšlení o sobě a svém místě ve společnosti, o druhých lidech, způsobu soužití, důležitých hodnotách a přístupu k životu. Učitel je navíc na základě školských dokumentů vybízen, aby k občanské kompetenci vychovával své žáky. Tento požadavek předpokládá různé odborné znalosti, dovednosti, informovanost a orientaci ve společnosti. Tyto vědomosti, dovednosti, postoje má předávat ve výchově obecně i při své výuce. Ve výuce může použít nejrůznější metody, organizační formy, prostředky a pomůcky k rozvoji občanské kompetence. Neměl by také zapomínat, že jeho jednání ovlivňuje žáky nejen při vyučování. Jeho aktivity ve škole i mimo školu mohou žáky inspirovat a ovlivnit mnohem více než jeho moudrá slova při hodině.

V kvalitativním výzkumu jsem se zabývala vlivem občanské kompetence učitele na pojetí výuky. U učitelů občanské výchovy a společenských věd jsem zjišťovala, jak přistupují k občanské kompetenci, jak o ní přemýšlejí, kde vidí sami u sebe projevy občanské kompetence a jakou mají koncepci výuky. Výpovědi učitelů v rozhovorech jsem doplnila pozorováním vyučování.

Všichni učitelé definovali občanskou kompetenci podobně. Vyzdvihovali především znalosti práv a povinností, fungování společnosti, dovednosti spojené s praktickým životem občana, kritické myšlení, toleranci a respekt. Někteří ještě poukázali na důležitost umění realizovat osobní i veřejné zájmy na základě poctivosti a respektu k druhým.

Učitelé zprvu váhali, zda se mohou označit za občansky kompetentní, protože nespojovali svoje aktivity ve škole a mimo ni, ale pak se o svých aktivitách, postojích a myšlenkách rozmluvili. Jeden učitel například uvedl, že podle jeho názoru je občanská kompetence pouze občansky zaměřená osobnostní a sociální kompetence. Mezi svými činnostmi ve společnosti zmiňovali učitelé nejčastěji volební účast, zájem o společenské dění, podepsání petice

a zapojení se do sbírky. Regionální politiku sledovali především muži a někteří se do ní zapojovali více či méně, ale s žáky o tom nemluvili.

Z šesti účastníků výzkumného šetření byl politicky aktivní pouze jeden a ten uvedl, že sice přináší do výuky své zkušenosti z politického života, ale na obecné úrovni, protože škola má být apolitická. Ostatní učitelé téma apolitičnosti také zmínili a zdá se, že je pro ně v souvislosti s občanskou kompetencí podstatné. Podle přístupu k tomuto tématu vyplynuly tři výrazné postojové typy. První je politicky aktivní občan, ale v roli učitele vystupující neutrálně, druhý typ je do politiky nezapojený a neutrálně jednající učitel a třetí je spíše pasivní občan, ale v roli učitele je ochotný své politické názory sdělovat a konfrontovat s postoji žáků. Čtvrtým typem by byl politicky aktivní občan a zároveň by jako učitel svou aktivitu přiznal a byl by ochoten o ní diskutovat. Tento poslední typ jsem však mezi učiteli nenašla.

Ve srovnávací studii J. P. Myerse (2007) se učitelé z Porta Alegre a Toronta opírali o zkušenosti z mimoškolní činnosti. Politicky aktivní učitelé se při vyučování věnovali spíše aktuálním událostem a řešili je podle své politické orientace, ale vyhýbali se kontroverzním sociálním tématům. Jejich kolegové ze sociálních hnutí zase projednávání podobných problémů upřednostňovali. Mezi mými respondenty byl pouze jeden politicky aktivní učitel a ten řešil aktuální události i sociální témata, ale politicky pokud možno neutrálně. Ostatní učitelé nebyli politicky aktivní a o tom, jestli se spíše věnovali sociálním tématům nebo aktuálním událostem, rozhodoval více jejich zájem o aktuální dění a sociální problémy.

Při výuce zaměřenou na občanskou kompetenci rozvíjejí učitelé vědomosti, dovednosti i postoje žáků. Učí je základy práva, ekonomie, podstatu voleb a fungování společnosti a podněcují je ke kritickému myšlení, zapojení do společnosti a tolerantnímu postoji vůči ostatním. Nejčastější metodou ve výuce je pro ně výklad a vyprávění, ale používají i dialogické metody nebo práce s textem. Zaměřují se na rozvoj kritického myšlení otázkami, diskusemi nebo debatami. Někteří procvičují praktické dovednosti také pomocí simulace.

Mezi organizačními formami vyučování se nejčastěji objevuje frontální vyučování, potom skupinová a individuální práce a projekty. K hodnocení používají slovní hodnocení i známky. Slovní hodnocení bývá mluvené

a následuje po konkrétním výkonu žáka, známka má funkci sumativního hodnocení. Pouze jeden učitel uvedl, že používá i psané slovní hodnocení, protože se mu zdá, že lépe vystihuje, co žák umí a co je ještě potřeba zlepšit. Přestože učitelé říkali, že vedou své žáky k rozvoji kritického myšlení a samostatnosti v životě, nikdo se nezmínil, že by si žáci mohli ve výuce vybírat, kterou látkou se budou zabývat hlouběji nebo v jakém pořadí.

Výsledky výzkumu mohou být přínosné pro školy vzdělávající budoucí učitele i pro neziskové organizace, které připravují programy na podporu aktivní občanské kompetence učitelů. Všichni dotazovaní učitelé totiž shodně uvedli, že se ve své profesi neustále vzdělávají a chtějí dále rozvíjet. Někteří z nich by uvítali nabídku kurzů a workshopů, kde by se mohli seznámit s aktualitami např. v oblasti práva, obchodu, financí.

Ke zlepšení jejich práce by přispělo i založení malé svépomocné skupiny učitelů, kde by sdíleli své problémy i nápady. V takové skupině by nebyl žádný oficiální vedoucí, ale všichni by si byli rovni. Setkávali by se v pravidelných intervalech a vzájemně přispívali k osobnímu i profesnímu růstu. Podpořit v této činnosti by je mohly neziskové organizace, případně pedagogická fakulta.

Občanská kompetence učitele má nepochybně vliv na pojetí výuky, obzvláště v rozvoji občanské kompetence studentů, proto by se tedy učitel měl snažit neustále rozvíjet svou osobnost, aby byl dobrým a morálním člověkem, který svým přístupem, způsobem práce se studenty a svým celkovým chováním bude vzorem. Vzory totiž často vychovávají více než slova.

5. Použitá literatura

ARISTOTELÉS, *Politika*. Praha: Petr Rezek, 1998. ISBN 80-86027-10-4.

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

DAHL, R.A. *Demokracie a její kritici*. Praha: Victoria Publishing 1995. ISBN 80-85605-81-3.

DELORS, Jacques a kol. *Učení je skryté bohatství: Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha: ÚIV, 1997. s. 49-58.

DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra. *Občanská výchova, občanská společnost a vládnutí*. In STANĚK, A., MEZIHORÁK, F. (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 161-162. ISBN 80-7178-635-7.

HEJTMAN, Pavel et al. *Výchova k evropskému občanství v zrcadle aktuálních problémů a v regionálních souvislostech*. 1. vyd. Praha: Epocha, 2009. s. 13-42. Erudica; sv. 13. ISBN 978-80-7425-020-0.

HOBBS, Thomas et al. *Leviathan, aneb, Látka, forma a moc státu církevního a politického*. Vyd. 1. Praha: OIKOYMENH, 2009. 513 s. Knihovna novověké tradice a současnosti; sv. 47. ISBN 978-80-7298-106-9.

HOSKINS, Bryony a Ruth DEAKIN CRICK. *Competences for Learning to Learn and Active Citizenship : different currencies or two sides of the same coin?*. *European journal of education*. 2010, roč. 45, č. 1, s. 121-137. DOI: 1465-3435.

HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994, 216 s. ISBN 0-415-90807-8.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Občan v demokratické společnosti*. Praha: SLON, 1999. s. 13-40. ISBN 80-85850-78-8.

KABELKOVÁ, Magdalena. *Problém jako prostředek výchovy k demokracii*. Praha, 2011. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra občanské výchovy a filosofie. Vedoucí diplomové práce Věra Jirásková.

KELLER, Jan. *Politika s ručením omezeným: proměny moci na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Evropský literární klub, 2001. s. 127-134 Nové směry; sv. 1. ISBN 80-86316-27-0.

KJAERGAARD, Eigil a Rima MARTINENIENE. *Pětkrát hurá demokracii : O demokracii v každodenní praxi školy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-5-8.

KLICPEROVÁ-BAKER, Martina et al. *Demokratická kultura v České republice : Občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*. Praha: Academia 2007. ISBN 978-80-200-1433-7.

KREJČÍ, Jaroslav. *O češství a evropanství: o českém národním charakteru*. Vyd. 1. Ostrava: Amosium servis, 1995. s. 170. ISBN 80-85498-20-0.

MAREŠ, Jiří et al. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

MYERS, John P. Citizenship Education Practices of Politically Active Teachers in Porto Alegre ; Brazil and Toronto ; Canada. *Comparative Education Review*. 2007, roč. 51, č. 1, s. 1-24. DOI: 0010-4086.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1988. 124 s. Pedagogické studie.

PIŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1999. 217 s. ISBN 80-7184-955-3.

PLATÓN, *Alkibiadés I.* 2. vyd. Praha: Oikoymenh, 1996. ISBN 80-86005-29-1.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP 2007.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: VÚP 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O společenské smlouvě, neboli, O zásadách státního práva*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. s. 11-33. Knihovna společenských věd. ISBN 80-86473-10-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Osobnost učitele*. In BENDL, Stanislav et al. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. s 156-169. ISBN 978-80-7290-366-5.

SPOUSTA, Vladimír. *K problematice osobnostní výbavy učitelů*. In *Učitel v demokratické škole = The teacher in the democratic school: Sborník příspěvků z celost. semináře Šlapanice u Brna 20. - 21. října 1993, [Pedag.*

fak. Masarykovy univ. v Brně, Centrum pro další vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 1994. s 35-37. ISBN 80-901737-1-3.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství.* 1. vyd. Praha: Epoque, 2009. 131 s. Erudica. ISBN 978-80-7425-082-8.

STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství: výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie.* 1. vyd. Praha: Epoque, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7425-086-6.

STRACENÝ, Josef. *Výchova k občanské odpovědnosti.* In ROZTOČILOVÁ, Janina, ed. a HOGENOVÁ, Anna, ed. *Odpovědnost ve výchově, umění a sportu: sborník z mezinárodní konference konané na UK v Praze - Pedagogické fakultě dne 22.5.2004.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. s 107-109. ISBN 80-7290-158-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana et al. *Pedagogika pro učitele.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi.* 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

Další zdroje:

Tvorba profesního standardu kvality učitele, 2009. Dostupné z WWW (citováno 2.4.12):

[http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=tvorba%20profesn%C3%ADho%20standardu%20kvality%20u%C4%8Ditele%2C%202009&source=web&cd=2&ved=0CCwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%](http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=tvorba%20profesn%C3%ADho%20standardu%20kvality%20u%C4%8Ditele%2C%202009&source=web&cd=2&ved=0CCwQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2F)

[2Fzakladni%2FVS_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverejnoudiskusi.pdf
&ei=fmyJT_O8E9GVswanlczGCw&usg=AFQjCNF49gLUI_nrQrk3u3tdDOkw
BJdT7w&cad=rja](#)

Souhlas s půjčováním DP:

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do příloženého seznamu.

V Praze dne.....

Podpis.....

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum