

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy (magisterský)
Kombinace: anglický jazyk-občanská výchova

UČITEL A VÝUKA OBČANSKÉ VÝCHOVY NA DRUHÉM
STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

The Teacher and the Teaching of Civics at the 2nd Grade of Elementary
School

Diplomová práce: 07-FP-KPP-021

Autor:
Aneta WOLLRABOVÁ

Podpis:

Adresa:
Františkovská 132
46001 Liberec 1

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
83	26	0	7	21	1+2CD

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant) Aneta Wollrabová
adresa: Františkovská 132, 460 01 Liberec 1
obor (kombinace): učitelství pro 2. stupeň základní školy (AJ-OV)

Název DP: Učitel a výuka OV na 2. stupni ZŠ

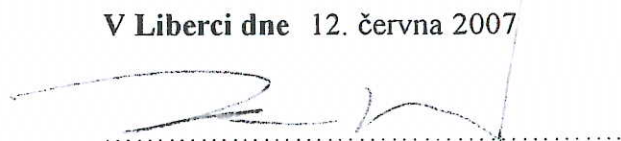
Název DP v angličtině: The Teacher and the Teaching of Civics at the 2nd Grade of Elementary School

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
Konzultant:

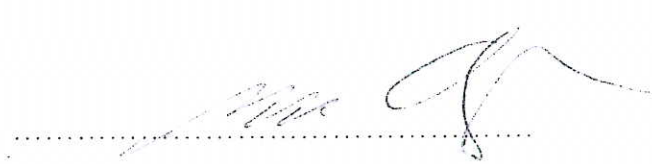
Termín odevzdání: květen 2008

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 12. června 2007



Děkan



vedoucí katedry

Převzala (diplomantka): ANETA WOLLRABOVÁ

Datum: 17. 10. 2007

Podpis: 

Název DP: Učitel a výuka OV na 2.stupni ZŠ

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Osnova: 1. Úvod, specifikum výuky OV v ZŠ, cíl práce
2. Profil učitele OV
3. Empirické šetření souboru učitelů OV
4. Výsledky, diskuse a interpretace výsledků
5. Závěry

Cíl: Charakterizovat specifika výuky občanské výchovy v kontextu ke společenským změnám a ke kurikulární reformě. Zjistit aktuální stav výuky OV v základních školách v regionu.

Požadavky:

1. Provést rešerši odborné literatury k tématu.
2. Orientace v problematice vyučování OV.
3. Zkonstruovat vhodný výzkumný nástroj, provést výběr výzkumného souboru, provést administraci a sběr dat.
4. Zpracovat a analyzovat získaná empirická data, vyhodnotit zjištěné výsledky; provést diskusi, interpretaci, závěry.

Literatura:

- BEŇO, M. A KOL. *Učitel' v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava : ÚIPŠ, 2001. (ISBN 80-7098-305-1)
- BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno : Konvoj, 2000. ISBN 80-85615-95-9
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996 (ISBN 80-7178-022-7)
- MAREŠ, J. Učitelé a jejich problémy. *Pedagogika 41*, 1991, č. 3, s. 257 - 268.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha : SPN, 1988.
- PELIKÁN, J.: *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. Praha : Univerzita Karlova, 1991.
- PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999.
- SOLFRONK, J. A KOL. *Učitelství jako profese*. Liberec : Technická univerzita, 2000.
- ŠPENDLA, V. *Učitel' a učitel'ská profesia*. Bratislava : SPN, 1974.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Brno : Paido 1997.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitel'ské profese. Aktuální analýza*. Liberec : TU 2005.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido 2005.

Čestné prohlášení

Název práce: Učitel a výuka OV na 2.stupni ZŠ
Jméno a příjmení autora: Aneta Wollrabová
Osobní číslo: P03000164

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne:

Aneta Wollrabová

Poděkování

Děkuji především svému vedoucímu práce Doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za podporu, vedení a cenné rady, dále pak paní PhDr. Ludče Hrabákové, Ph.D. za poskytnutí materiálů pro zpracování problematiky výuky občanské výchovy a v neposlední řadě pedagogům, kteří se vyplněním dotazníku podíleli na mém výzkumu.

Resumé

Diplomová práce zpracovává téma výuky předmětu občanské výchovy na 2. stupni základních škol.

V teoretické části pojednává širěji o problematice vymezení pojmu občanské výchovy a studuje specifika předmětu v závislosti na tématických okruzích daného oboru. Akcentuje především specifikum historického vývoje předmětu a s ním související změny výchovných cílů. Porovnává změny ve vybraných zemích Evropy se změnami v českém vzdělávacím systému. Popisuje a komentuje současný stav výchovy k občanství ve vybraných zemích Evropy, včetně České republiky a nastiňuje jeho další možný vývoj do budoucna. Na základě obecně platných definic kompetencí učitele s ohledem na specifika daného předmětu vytváří autorka hrubý náčrt profilu učitele občanské výchovy. Poslední kapitola z teoretické části je věnována vzdělávání učitelů v oboru učitelství pro 2. stupeň základních škol.

V praktické části, která se zabývá realizací výuky občanské výchovy na základních školách v Liberci, se potvrzují hypotézy, které si autorka na základě studia problematiky výuky a vlastních zkušeností z praxe nastolila. Potvrzuje se, že občanská výchova je předmětem vyučovaným okrajově, netěší se velkému zájmu učitelů a jeho potenciál není zatím plně využíván.

Klíčová slova:

Občanská výchova, výchova k občanství, výchovné cíle, učitelství pro 2 .stupeň základních škol, realizace výuky, kompetence učitele, vzdělávání učitelů.

Summary

The diploma thesis deals with the topic of teaching civics at the 2nd grade of elementary schools.

In its theoretical part, the thesis expands on the issue of defining the term of „Civics“, and studies the specificity of the subject matter. The thesis addresses the historical development of the subject and resulting changes in its educational aims. It compares changes occurring in selected European countries with those in the Czech educational

system. It describes and comments on the current state of teaching civics in selected European countries including the Czech Republic and outlines its possible future development. Based on generally applicable definitions of the teacher's competences bearing in mind the specificity of the subject matter, the author creates a sketch of the average civics teacher. The last chapter of the first theoretical part is dedicated to the forms of educating teachers for the 2nd degree of primary schools.

The research part of the thesis deals with the realisation of teaching civics on selected primary schools in Liberec. Hypotheses that the author had established based on studying the matter of teaching and personal experience from teaching practice are confirmed here. It is established that the subject of civics is taught as a peripheral one, is not particularly popular among the teachers and its potential is largely unused.

Key words:

Civics, the teaching, 2nd grade of elementary schools, educational aims, educational system, realisation of teaching, teacher's competences.

Obsah:

Úvod	1
1. Občanská výchova – vymezení	2
1.1 - Přehled témat zahrnutých v OV	3
1.2 - Vzdělávací oblasti a OV	4
2. Specifika občanské výchovy	7
2.1 - Terminologická nekonzistentnost	7
2.2 - Vysoká míra neaprobovanosti	9
2.3 - Historický vývoj předmětu	10
2.3.1 - Od říšského zákona do vzniku Československa	10
2.3.2 – Občanská výchova za první republiky	11
2.3.3 - Občanská výchova za Druhé republiky a za protektorátu	14
2.3.4 - Občanská výchova od roku 1948 do roku 1989	16
2.3.5 – Občanská výchova od roku 1989	19
2.3.6 – Specifika historického vývoje občanské výchovy oproti jiným předmětům	21
3. Současný stav výchovy k občanství ve vybraných zemích Evropy	23
3.1 – Občanská výchova v Itálii	23
3.2 – Občanská výchova v Portugalsku	24
3.3 – Občanská výchova v Německu	25
3.4 – Současný stav občanské výchovy u nás	26
3.4.1 - Složka vlastivědná	27
3.4.2 – Složka právní	28
3.4.3 - Složka ekonomická	29
3.4.4 - Složka osobnostní	29
3.4.5 – Složka environmentální	30
3.4.6 – Složka politologická	30
3.4.7 – Složka sociální	31
3.4.8 – Shrnutí	31
3.5 - Potenciál výuky občanské výchovy do budoucna	32

4. Profil učitele občanské výchovy	36
4.1. - Pojem učitel - obecně	36
4.2 - Kompetence učitele – obecně	37
4.2.1 - Tradiční role a kompetence učitelů	38
4.2.2 - Krizově intervenční kompetence	42
4.3 - Specifické nároky na učitele OV	43
4.4 - Vzdělávání učitelů	44
4.4.1 - Příprava učitelů sekundárních škol na pedagogických fakultách do roku 1989	44
4.4.2 - Příprava učitelů sekundárních škol na vybraných pedagogických fakultách po roce 1989	46
4.5 - Příprava učitelů Občanské výchovy	49
4.5.1 - Příprava učitelů OV na Technické univerzitě v Liberci	50
5. Výzkumné šetření na základních školách v Liberci	53
5.1 - Metodologie šetření	53
5.1.1 - Cíl výzkumného šetření	53
5.1.2 - Výzkumný nástroj a charakteristika výzkumného souboru	54
5.2 - Analýza a zpracování dat	55
5.2.1 - Vztah, motivace a názor respondentů na smysl výuky občanské výchovy	55
5.2.2. - Náročnost OV na přípravy a všeobecný přehled	61
5.2.4 - Metodika výuky, výukové materiály a přípravy na hodiny	62
5.2.5 - Problematika hodinové dotace	70
5.2.6 - Kritéria a způsoby hodnocení žáků	70
5.2.6 - Další zjištěná fakta	72
5.3 - Interpretace a diskuze	73
6. Závěr	78
Seznam použité literatury	79
Příloha	81

Úvod

Občanská výchova, přesněji řečeno pojetí její výuky na základních školách, je v České republice i ve zbytku evropského prostoru jedním z těch bouřlivěji probíraných. Občanská výchova, nověji *výchova k občanství*, je v porovnání s ostatními vyučovacími předměty téměř tím nejmladším a přístupy k její výuce se mění školu od školy - učitel od učitele.

V této práci se pokusíme nejdříve vymezit občanskou výchovu jako předmět, poté porovnáme jak se s historickým vývojem, měnil i obsah učiva. Poukážeme na specifika občanské výchovy oproti jiným předmětům a z nich vyplývající specifické nároky na učitele. V kapitole o vzdělávání učitelů se pak krátce zmíníme o způsobu realizace přípravy učitelů studující obor učitelství pro 2. stupeň obecně a s ohledem na aprobovaný předmět - občanská výchova. Ve výzkumné části vyhodnotíme stav výuky na základních školách v Liberci.

Téma Občanské výchovy a její realizace na základních školách je stále velmi aktuální a živé. Vzhledem k neustálým společenským změnám se zdá, že je v současnosti potřeba pružně reagovat a reformovat nejen vzdělávací proces a jeho cíle, ale i vzdělávací strategie, tak aby nejlépe podporovaly rozvíjející se demokratickou společnost a její jednotlivé členy.

Dnešní společnost nemá již více zájem na předávání a rozvíjení encyklopedických znalostí, učitel není již déle středobodem vyučovacího procesu, žákovi je poskytován prostor pro seberealizaci, rozvíjení jeho talentu a utváření vlastních názorů na aktuální dění. V této souvislosti se změnil i pohled na výstupní kompetence žáků základních škol. Společnost vyžaduje výchovu takových jedinců, kteří budou schopni úspěšně obstát v životních zkouškách, budou se sami ze své vůle chtít dále vzdělávat a naučí se kriticky uvažovat. Občanská výchova, jako předmět, který je právě zaměřen především na výchovu, čili utváření modelu chování, způsobu jednání, vybavování pevnými morálními zásadami a rozvíjení schopnosti komunikovat, má velký potenciál tyto nároky naplnit, pokud ovšem bude správně koncipován a vyučován. Jak vypadá pojetí onoho předmětu reálně o tom již v následujících kapitolách.

1. Občanská výchova – vymezení

„Výchova k občanství, jejímž cílem je utvářet u žáků hodnoty a postoje, které sdílí demokratická společnost a plnit role občana a vybavit mladé lidi příslušnými znalostmi.“¹

Vychovávat znamená cíleně pozitivně působit na osobnost člověka, rozvíjet nabyté vědomosti, poskytovat jim širší rámec, pomáhat lépe se orientovat ve stále složitější době. Výchova je pilířem lidskosti, morálky, a tím i celkového životního postoje. Je neoddělitelnou součástí edukačního procesu, neboť nejen poznatky, schopnost je interpretovat a využívat dělají člověka vzdělaným. Nesmíme zapomínat na to, že škola je instituce výchovně-vzdělávací. Nejen rodina zodpovídá za výchovu jedince, ale stejně tak škola, potažmo jiné organizace (kroužky, oddíly, družiny...). Tam kde rodina nefunguje zcela normálně, jsou tyto instituce jediným možným vlivem, který může kultivovat jedince a připravit ho na život ve společnosti.

Bohužel se stává, že ve školách převažuje funkce vzdělávací nad výchovnou. Předměty výchov jsou opomíjeny, nejsou brány jako důležité, nejsou správně koncipovány, vyučovány a některé nemají dostatečné hodinové dotace. To je vidět především na postoji žáků k těmto předmětům a na jejich výstupních znalostech z nich. Za což jsou ale v první řadě odpovědny právě jejich učitelé.

V programu občanské školy (= „...*původně vzdělávací program pro 6.-9. ročník základního vzdělávání, navazující na vzdělávací program Obecná škola. Od 1.1.1997, podle schválení MŠMT ČR pod společným názvem Obecná škola jako vzdělávací program pro 1.- 9.ročník základního vzdělávání...*“)² je Občanská výchova, společně s Rodinnou výchovou jedním ze stěžejních předmětů, z výchovného hlediska pochopitelně nejdůležitějším. Plní zde trojí úlohu:

- 1) Přináší žákům nové informace o společnosti.
- 2) Svým obsahovým složením a využitím poznatků z jiných předmětů umožňuje vytvářet celistvost poznání, které škola žákovi nabízí.

¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003.
² tamtéž

- 3) Vede ke schopnosti odstoupit od probírané látky a uvidět ji v jiných než odborných či školských souvislostech, to je v souvislostech žitých situací. Tím výchova k občanství vede k umění zamýšlet se, hledat, uvědomovat si hloubku skutečnosti a vzdálenější důsledky různých situací.³

Jak zde můžeme vysledovat OV v podstatě jakoby zastřešuje, doplňuje a podporuje získané poznání z ostatních předmětů. Zároveň však nutí žáky vidět věci v širších souvislostech a tím jim poznatky přibližuje, podporuje jejich zažití a usnadňuje jejich aplikaci v životních situacích. Žáci by tedy měli získat pocit, že učení je pro ně užitečné. Z toho, že přináší nejnovější informace o společnosti vyplývá, že by měl být kladen důraz na aktuálnost učiva. Stojí za povšimnutí že v programu obecné školy je dotace občanské výchovy 2 hodiny týdně, oproti dnešnímu vzdělávacímu programu pro základní školy.

OV je specifická především šíří, obsáhlostí a různorodostí učiva.

1.1 - Přehled témat zahrnutých v OV

psychologická (člověk, duše, vnímání, proces učení, temperament...)

sociologická (člověk a společnost, skupina, spol. role...)

vlastivědná (podporují v žákovi národní hrdost, pochopení začlenění do evropských a světových vztahů...)

ekonomická (hospodářství, rozpočet, pochopení hodnot práce, péče o majetek...)

politologická (pochopení základních politických pojmů, vznikajících situací, zodpovědnost, zájem o veřejné dobro, možnost ovlivnění vlastním volebním hlasem...)

právní (poučení o normách, zákonech, právních vztazích a závazků, schopnost se v rámci práva bránit...)

ekologická (dopad vlastního chování na životní prostředí, potřeba ochrany životního prostředí, pochopení vztahu mezi člověkem a přírodou,...)

etická, ve kterých se prolínají všechna předchozí zmíněná témata(morální zodpovědnost vůči sobě a ostatním lidem a společnosti...)

³ MŠMT. Návrh učebních osnov občanské školy. Praha: Portál, 1994.

Šíře témat a jejich rozmanitost může působit dojmem že, předmět je do jisté míry směsicí společenských věd a má tvořit protipól k exaktním vědám jako je chemie, biologie, fyzika a matematika. Jistě pak člověka napadá, do jaké míry je jeden pedagog schopen pojmut takové množství vědění a do jaké hloubky. Některá témata přirozeně budou pedagogům bližší, některá naopak. Nicméně, nemělo by se stávat, že budou některá témata bagatelizována či vypuštěna. Škola je součástí života a žádný jiný předmět tolik tuto skutečnost neodráží více než právě občanská výchova - *výchova k občanství*. Proto je také nutné přistoupit k volení takových metod jako jsou: debaty, diskuze, práce s textem, lidská setkání, exkurze, právě pro jejich návaznost na dění v okolním světě. Nezastupitelným úkolem OV je především dovést mladého člověka k uvědomění si sebe sama jako individuální svobodné bytosti, která je zodpovědná za utváření světa, ve kterém žije a má moc i sílu a právo měnit svět kolem sebe k lepšímu.

1.2 - Vzdělávací oblasti a OV

Dle RVP (Rámcového vzdělávacího programu) lze obecně rozdělit do devíti vzdělávacích oblastí.

- 1. Jazyk a jazyková komunikace**
- 2. Matematika a její aplikace**
- 3. Informační a komunikační technologie**
- 4. Člověk a jeho svět**
- 5. Člověk a společnost**
- 6. Člověk a příroda**
- 7. Umění a kultura**
- 8. Člověk a zdraví**
- 9. Člověk a svět práce⁴**

Vzdělávací oblast, ve kterých hraje hlavní roli „*Výchova k občanství*“ je Člověk a společnost, navazuje přímo na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět realizované na

⁴ http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf

prvním stupni základních škol. Rámcový vzdělávací program pak vymezuje podrobněji, jaké znalosti, dovednosti a postoje má tento předmět rozvíjet (např. znalosti z pestré škály humanitních věd, dovednosti - důležité pro vzájemnou interakci a komunikaci lidí, spolupráce, vyjednávání, argumentace, řešení konfliktů a v afektivní rovině pak – kultivace citové stránky, rozvíjení a upevňování hodnot a postojů.

Průřezová témata

Vzdělávací obor Výchova k občanství úzce souvisí z tzv. „průřezovými tématy“. Nejužší vazbu má u témat – Výchova demokratického občana (demokracie, státoprávní teorie), Osobnostní a sociální výchova (vývoj jedince, sebepoznání, rozvoj sociálních dovedností žáků).

Vzdělávací obsah s dalších průřezových témat má také velký vliv na podobu kurikula. Např. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (mezinárodní vztahy, globální výchova, multikulturní výchova), Mediální výchova (učí žáky kritickému přístupu k informacím, informačním médiím a rozpoznání manipulačních strategií). Environmentální výchova má vztah ke globálních problémům lidstva a jejich odrazu ve společnosti. Tato průřezová témata mají „nadpředmětový“ charakter a mohou být zařazena dle potřeby a v souladu se záměry ŠVP⁵ konkrétní školy.

Vztah k ostatním vzdělávacím oblastem

Do Výchovy k občanství (občanské výchovy) zasahují i ostatní vzdělávací obory, nejvýrazněji pak Zeměpis (výroba, obchod, služby, problematika EU), Dějepis (státoprávní uspořádání, porovnání se současnou situací), Člověk a práce (volba povolání – velmi důležité!) a Výchova ke zdraví (duševní zdraví, prevence sociálně-patologických jevů)

⁵ Školní vzdělávací program

Realizace výchovy k občanství (občanské výchovy)

Je uspořádána do tematických okruhů, v nichž jsou akcentovány různé aspekty společenské reality. Z těchto okruhů pak učitelé vypracovávají samostatné výstupy na jednotlivé hodiny. Je dotována 1 hodinou týdně. Pro posílení dotace může škola využít disponibilních hodin. Témata by měla být řazena logicky, s ohledem na věk žáků a vyučována cyklicky – ve vyšších ročnících lze navázat na pojmy pokryté ve výuce v nižších ročnících a mohou být zasazena do složitějšího kontextu.

2. Specifika občanské výchovy

2.1 - Terminologická nekonzistentnost

Terminologickou nekonzistentností z hlediska této kapitoly práce se rozumí problém mnohoznačného nebo přinejmenším nedostatečně konkrétního vymezení termínů a vztahů, které ve dnešní výuce občanské výchovy figurují, potažmo dokonce nedostatečně vypovídající název předmětu samotného (viz dále). Nejednoznačnost termínů v tomto případě může vést k omylům, a to obzvláště právě u občanské výchovy. Rozsah učiva a jeho zaměření totiž přímo připravuje půdu k nedorozuměním a různým výkladům probírané látky, potažmo i toho, o čem má předmět vlastně pojednávat.

Na rozdíl od vyučovacích předmětů, které jsou založeny na přírodních vědách (chemie, matematika apod.) či na vědách humanitních (dějepis, zeměpis apod.) totiž existuje v občanské výchově řada pojmů, které lze vykládat různými způsoby. Vědecký jazyk, který má jednu jedinou funkci – informovat – má v případě občanské výchovy nezřídka i emotivní nádech, což platí zvláště u její výchovné části. Některé pojmy mohou být víceznačné (tj. stejné slovo se zde používá k označení více jevů) či vágní (nedostatečně vymezené).

Občanská výchova by již podle názvu tedy měla být „výchovou“. Teorie pedagogiky označuje výchovu jako činnost, která „ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci.“⁶ Má zde dojít ke zprostředkování rituálů, norem chování a komunikačních zvyklostí, které dítěti v raném věku zprostředkovává rodina. Z pohledu pedagogiky je pak výchova označována jako „záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti“.⁷

S výchovou pak úzce souvisí vzdělávání - „proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaných pomocí školního

⁶ Staněk 2007
⁷ Průcha 2002

vzdělávání.“⁸ Moderní pedagogika chápe tyto dva procesy jako úzce související až neoddělitelné a používá pro ně společný termín – výchovně vzdělávací proces.

Terminologická nejednoznačnost názvu předmětu „občanská výchova“ tkví v tom, že v žádném jiném předmětu dnešních vzdělávacích osnov (snad s výjimkou výchovy sexuální) není toto splynutí výchovných a vzdělávacích prvků tak patrné jako zde. Vezmeme-li za příklad přehled témat zahrnutých v OV, jak byl uveden výše, můžeme se o tom přesvědčit sami. První bod, témata psychologická, nemají zdánlivě s předmětem výchovy k občanství nic moc společného. Problematika lidského vnímání, temperamentu či duševních pochodů lze zařadit pod psychologii, ke zkoumání duše jako takové je pak povolanejší filosofie. Snad je myšleno spíše ovlivňování psychiky žáka a jeho osobnosti a pak je na místě tento okruh přemístit pod témata etická (viz níže). Pro témata vlastivědná je ve školních osnovách rovněž vyčleněn samostatný předmět, zeměpis či vlastivěda.

Témata sociologická, ekonomická, politologická a právní tvoří zcela očividně vzdělávací část tohoto vyučovacího předmětu, jedná-li se o předání faktů ze jmenovaných vědních disciplín a ne o pokus ovlivnit názor žáků či studentů tím či oním směrem.⁹ Separátní vyučovací předměty odpovídající těmto tématům nejsou na základních školách obvyklé a osnovy je nezahrnují. Občanská výchova tak v tomto ohledu plní nezastupitelnou roli.

Poslední část, v seznamu pojmenovaná jako etická, pak tvoří výše zmíněným čtyřem tématům protíváhu. Zde se naopak má jednat o ovlivňování postojů žáků co se týče chování k ostatním lidem, občanské zodpovědnosti, potažmo poslušnosti, začlenění do společnosti atp.

V souvislosti s tím je třeba zmínit poslední bod ze seznamu, kterým mají být témata ekologická. Terminologickou nejednoznačnost lze právě na nich velice snadno demonstrovat. Jednalo-li by se o rámcové vymezení fungování ekosystémů a vztahů mezi nimi, čímž se ekologie jako věda zabývá, bylo by na místě toto téma přesunout do vyučovacího předmětu biologie či přírodopis. Jedná-li se na druhou stranu o „ekologickou výchovu“, která má žákům vštípit nutnost péče o životní prostředí, patří jednoznačně pod výše zmíněnou část etickou. Podobným způsobem se lze zamyslet nad libovolným z výše uvedených bodů.

⁸ tamtéž

⁹ To samozřejmě záleží na konkrétním pedagogovi a ne na vyučovacím předmětu.

Terminologická nejednoznačnost občanské výchovy tedy pramení hlavně z toho, že se jedná v podstatě o směsici látek několika vědních oborů, z nichž některým se již odděleně věnuje jiný vyučovací předmět, s prvky výchovnými či etickými. Podobnou mnohoznačnost nenajdeme u žádného jiného předmětu učebních osnov. Název předmětu „občanská výchova“ v sobě tedy potenciálně zahrnuje předměty dějepisu, zeměpisu, filosofie, ekologie, ekonomie, etika, politologie, právo a ekonomie. Je pochopitelné, že přesné vymezení termínů ve vyučovacím předmětu, který de facto kombinuje deset jiných, je úkolem nadmíru složitým, to se samozřejmě promítá i do problematiky stanovení výukových cílů - takto faktograficky náročný předmět totiž logicky postrádá dostatek prostoru pro stanovení a plnění cílů výchovných. Navíc pro formální hodnocení je vždy příhodnější, jak pro učitele, tak pro inspekci hodnotit objem znalostí žáků, než jejich osobnostní rozvoj.

Na místě je rovněž otázka, zda je v silách pedagoga zvládnout takovou šíři témat a fundovaně ji vyučovat. Je samozřejmé, že ve všech vyjmenovaných oblastech se v občanské výchově jedná pouze o přehledy a vybraná témata. U témat jako je právo nebo zeměpis to není problém, ovšem například u politologie, etiky nebo dějepisu se může snadno stát, že vzhledem k de facto povrchovému a povšechnému podání látky dojde k jednostrannému nebo neúplnému výkladu, což má velký vliv na kvalitu výuky.

2.2 - Vysoká míra neaprobovanosti

Občanská výchova (výchova k občanství) s dotací jedné vyučovací hodiny týdně má na školách složité postavení. Je zde patrná vysoká míra neaprobovanosti tohoto předmětu (blíže o tomto pojednává výzkumná část mé práce) a často jsem se při své praxi setkala s faktem, že na některých školách učí tento předmět čtyři i více učitelů. Složitému a náročnému předmětu jistě neprospívá, že bývá vyučován učiteli, kteří pro výuku tohoto oboru nemají patřičnou kvalifikaci, jistě již s ohledem na náročnost a multioborovost tohoto předmětu, tak i s ohledem na volbu didaktických metod, prostředků výuky a v neposlední řadě i osobnostním kompetencím učitele. Nízká dotace předmětu, který má tak široký záběr témat a realita, že často bývá přidáván učitelům pro doplnění jejich úvazku na základních školách (jak jsem při své praxi a pohovoru při řešení své výzkumné části často sama byla svědkem), staví občanskou výchovu na samý okraj

zájmu učitelů a pro žáky často bývá „odpočinkovým předmětem“ nebo „dobrou známkou zadarmo“.

Potenciál tohoto předmětu je přitom obrovský a to především v možnosti kultivovat žákovu osobnost, vybavovat jej společenskými i jinými dovednostmi a učit jej kritickému myšlení, které je v dnešní době „informačního boomu“ velmi potřeba pro lepší orientaci ve stále složitější společnosti.

2.3 - Historický vývoj předmětu

První zmínky o obsahu učiva, které dnes spadá pod občanskou výchovu, pocházejí již z doby Marie Terezie. Na nově se rozvíjející síti škol sice nebyl vyčleněn pro tuto látku samostatný předmět, ale mravní výchova, která by se dala pokládat za prazáklad etické části dnešní občanské výchovy, byla součástí předmětu náboženství. To se nezměnilo do roku 1869. Podle Tereziánského školního řádu i pozdějších reforem Josefa II. byli za správnou výchovu dětí zodpovědní především jejich rodiče. Marie Terezie nicméně považovala školství za politikum, tzn. něco, co má být řízeno státem nebo na to má stát mít alespoň značný vliv. Je tedy pochopitelné, že podobně, jako je dnes součástí osnov učivo týkající se demokratického uspořádání společnosti a o Evropě, ve které žijeme, obsahovalo i tereziánské pojetí předmětu do jisté míry podobnou látku v kontextu tehdejšího politického uspořádání Evropy. Zde ovšem – i vzhledem k názvu „mravní výchova“ – výrazně převládala složka výchovná, předávání morálních hodnot a příprava budoucích občanů na zákonný a morální život.

2.3.1 - Od říšského zákona do vzniku Československa

Říšský zákon školský číslo 62 z roku 1869 v § 1 stanoví toto: „Školy obecné zřízeny jsou k tomu, aby dívky v mravnosti a náboženství vychovávaly, ducha jejich vyvíjely, známosti a zručnosti, jichž mají k dalšímu vzdělání v životě zapotřebí, jim poskytovaly a byly základem, by se z nich stali hodní lidé a občané.“ Právě tento zákon se později stal základem školního zákona Československé republiky. V novele tohoto zákona z téhož roku se pak uvádějí předměty, které se na obecných školách mají vyučovat: „... náboženství, čtení a psaní, jazyk vyučovací, počítání spolu s naukou o tvarech měřických; [to] což by žactvu bylo nejsrozumitelnější a nejpotřebnější z

přírodopisu, přírodopytu, ze zeměpisu a dějepisu, zvláště hledíc k vlasti a ústavě vlasti...“

V textu této novely sice ještě nevidíme samostatný předmět „občanská výchova“, ale je zde již kladen důraz na vlast a ústavu vlasti. Nutno podotknout, že zde nebyla míněna vlast ve smyslu Čech, ale rakousko-uherské monarchie.

Jistou zvláštností je, že až do ustanovení samostatného československého státu vyučovali „nauku o ústavě vlasti“ pouze učitelé, nikoliv učitelky.¹⁰ S tím má také souviset podstatná změna vyučování tohoto tématu od počátku 1. světové války, kdy velká část učitelů odešla na frontu a byla nahrazena méně zkušenými.¹¹

Jak vidno, již v tomto školském zákoně existoval prázáklad občanské výchovy v osnově obecné školy. O samostatný předmět ovšem stále ještě nešlo. Látka, týkající se státu, ve kterém žák žil, jeho státního zřízení a politického systému, byla víceméně průřezově včleněna do celého kurikula. Morální složku občanské výchovy pak stále ještě do velké míry suploval předmět náboženství. Nutno podotknout, že v populaci, kde je poměr věřících podstatně vyšší než v dnešní České republice se takový přístup jeví jako nejefektivnější a nejsprávnější.

2.3.2 - Občanská výchova za první republiky

Snadno nahlédneme, že se vznikem nového československého státu roku 1918 došlo i k radikální změně školství. Právě školní výchova se měla stát místem, odkud se zrodí noví občané tohoto státu. Demokratické, národní a republikánské principy, do té doby podřizované roli českých zemí jako součásti habsburské monarchie, bylo nutno přizpůsobit nově vzniklé situaci. Vedoucí činitelé Československa si to záhy uvědomili – první zákon o reformě školství vyšel již v listopadu 1918. Jednalo se o zákon č. 13 o svobodě školy a učitelstva, který zvláště zdůrazňoval potřebu vychovat pro nový stát nového občana – republikána a nahradit úctu k Habsburkům úctou k vlastní zemi, demokracii a republice. V dokumentu se uvádí například toto:

„ [...] Už dnes je nutno, aby duch příštích zákonů ovládal české školství. [...] Naše osvobození buď základem pro výchovu občana československého státu. [...] Zdravá výchova demokratického občana buď tu cílem.“ O samostatné výuce občanské výchovy

¹⁰ Novela říšského zákona školského 53/1883 ř. z., § 29 a 30. In. Staněk 2007, str.18

¹¹ Staněk 2007, str. 18

ještě není řeč, ale dá se předpokládat, že nadšení z nového státního uspořádání vdechlo duch „občanství“ do ostatních vyučovacích předmětů.

Již o rok později vyšel dokument, který vůbec poprvé uvádí občanskou výchovu, potažmo výchovu k občanství. Jedná se o Výnos ministerstva školství a národní osvěty ze dne 15. ledna 1919, číslo 3303 – O výchovném významu naší doby. Tento dokument sice přímo nezahrnuje do osnov předmět jako takový, ale nabádá učitele, aby využili nebyvalého dějinného významu doby po první světové válce k tomu, aby přibližovali svým žákům občanské zásady. Vyzývá ke zdůraznění mravní a sociální stránky probíhajících událostí, mezi něž zahrnuje například návraty vojáků z front, likvidaci pozůstatků habsburské monarchie, občanské nepokoje a jiné projevy rozpadu rakousko-uherského superstátu. Výnos proto nabádá profesorstvo, aby při vyučování zůstávalo v kontaktu s právě probíhajícím událostmi a právě na jejich základě osvětlovalo svým žákům jejich občanská práva a povinnosti, k nimž nově patřily i pravidelné volby. Zajímavé je, že se nejedná o jednoznačný příkaz s pevně danými směrnicemi, nýbrž spíše o pokyn. Detaily jeho provedení ponechává ministerstvo zcela na učitelích, kteří mají i sami zvolit konkrétní látku podle vyspělosti svých svěřenců. Autoři dokumentu byli zřejmě přesvědčeni, že pomocí působení na žáky a mládež se podaří uklidnit i rodiče a tím celou společnost.

Právě v tomto výnosu tkví základ prvního skutečného zákona, který v osnovách pevně zakotvuje občanskou výchovu. Jednalo se o zákon 266/1922 Sb., jímž se mění a doplňují zákony o školách obecných a občanských. Tento dokument vstoupil do povědomí jako tzv. Malý školský zákon. Hned v prvním paragrafu zavádí do škol povinný předmět pod názvem občanská nauka a výchova.¹² Předmět se začal vyučovat od 1. září 1923.

Učební osnovy k tomuto novému předmětu určovaly oblasti, jimž se má učitel věnovat. Šlo o základní poznatky o československém státu, jeho státním zřízení i o jiných zřízeních na světě, o hospodářství, kultuře, sociálních a politických otázkách. Důraz měl být kladen na československé republikánské zřízení a cílem předmětu mělo být i to, aby každý žák znal a chápal svoje práva i povinnosti jakožto československý občan. Zvláště je stanoveno, že se při výuce nemá brát ohled na přesvědčení či národnost žáka. Zdůrazněna je i výchova k lásce k Československé republice, k demokracii, ke vzájemné snášenlivosti a úctě a mimo jiné i k lásce k vlastnímu národu.

¹² Stojí za povšimnutí, že v tomto prvním názvu je ještě oddělena „nauka“ od „výchovy“.

Výnos se rovněž explicitně zmiňoval o tom, že vzhledem k různým potřebám žáků a k rozsahu učiva není možno zabíhat při probírání učiva do podrobností. O tom, co a jak detailně žákům předá, měl rozhodovat sám učitel.

Osnovy ovšem samy člení výchovu k občanství do tří stupňů, a to následovně:

- nižší stupeň (1. - 3. školní rok)
- střední stupeň (4. - 5. školní rok)
- vyšší stupeň (6. - 8. školní rok)¹³

Nižší stupeň byl charakterizován velkým zaměřením na praxi a na výchovu žáka. Měl navazovat na vyučování prvouky a na domácí výchovu. Mělo se využívat takových metod výuky, které povedou žáka k tvořivé práci a vlastnímu uvažování. Žádoucí bylo používání vypravování a udávání příkladů z bezprostředního okolí žáka (škola, domov, obec). Jako příklady ctností pro žáky na nižším stupni často sloužili starší žáci.

Na středním stupni se výrazně rozšiřuje rozhled a rozumové uvažování žáka. Je proto schopen zobecňování a vyvozování vlastních závěrů. S učivem občanské nauky se na tomto stupni pojila vlastivěda. Doporučovalo se pravidelně vycházet do přírody v okolí školy, do místních muzeí či za památkami. Stále ještě převažuje výchovná stránka předmětu.

Vyšší stupeň se nakonec zaměřuje především na společenský život ve státě a uvedení žáka do něj. Tento stupeň již měl své vlastní osnovy a integroval v sobě učivo několika ostatních předmětů. Došlo zde již také na učivo týkající se států a státních zřízení mimo Československo, přičemž se postupovalo od domova, domovské obce přes zemi, stát až k mezinárodním záležitostem. Hlavním výchovným cílem tohoto stupně pak podle osnov měla být „výchova demokratického republikána, uvědoměle vzdělaného a vyzbrojeného nejen základními znalostmi o životě společenském ve státě a státech vůbec, ale především pevnou vůlí po vlastní občanské dokonalosti“.¹⁴ Osnovy přímo říkají, že občanská nauka a výchova má být předmětem interdisciplinárním, tzn. takovým, který v sobě integruje prvky několika dalších předmětů – především vlastivědy, prvouky a jazyka vyučovacího, ale také náboženství, nauky o hospodářství a

¹³ Tzn. nižší stupeň – 6 až 9 let, střední stupeň 10 až 11 let, vyšší stupeň 12 až 14 let.

¹⁴ Učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednoroční kursy při školách občanských, výnos Ministerstva školství a národní osvěty č. 44.457-1, in Staněk 2007

počtů. Závěrem osnovy zdůrazňují nutnost neustálého učitelova sebezdokonalování samostudiem a doporučují, aby občanskou výchovu učili buď učitelé, kteří o ni jeví zvláštní zájem, nebo jsou zvláště schopní a vzdělaní.

Občanská výchova i škola obecně se v této době opět stala do jisté míry politickým nástrojem, který měl probudit nové generace z otupělosti posledních let existence Rakouska-Uherska a vychovat z nich občany nového, demokratického státu, kteří budou schopni v něm aktivně žít a podílet se na společenském životě. Zmiňují se o tom i samotné osnovy, když doporučují, aby občanská výchova v co největší míře přesáhla i rámec školy, tj. aby učitel nejen vyučoval, ale aby se osobně stýkal s rodiči žáků, vedl s nimi výchovné a vzdělávací besídky apod.

Součástí ministerského výnosu o občanské výchově a nauce byly i osnovy pro obecné školy, občanské školy i pro jednoroční kurzy. Jednalo se o osnovy velice volné a spíše rámcové, navržené tak, aby učitel mohl tematiku a rozsah probírané látky přizpůsobit místním poměrům ve svém působišti a úrovni a vyspělosti svých žáků, přičemž ovšem musel dosáhnout hlavních cílů předmětu, které osnovy uváděly. Ani po metodické stránce nebyl učitel ničím příliš vázán.

Není bez zajímavosti, že na vyšších stupních škol, tzn. na gymnáziích a dalších středních školách, samostatný vyučovací předmět občanská výchova neexistoval. Jeho látka se vyučovala v rámci zeměpisu, dějepisu nebo úvodu do filozofie.

2.3.3 - Občanská výchova za Druhé republiky a za protektorátu

Jak se dá očekávat, československé školství, ale i celá společnost prošly v době po Mnichovské dohodě výraznou proměnou. Obojí se pomalu, ale jistě radikalizovalo a přibližovalo náladám v Hitlerově Třetí říši, i když v období Druhé republiky (1938 – 39) byla tato změna jen pozvolná a k žádným výrazným změnám v učebních osnovách ani v použitých učebnicích nedocházelo. Výuka musela samozřejmě reflektovat novou politickou situaci v Československu, ale výrazné proměny obsahu ani objemu osnov neproběhly.

To se změnilo až s německou okupací a vyhlášením Protektorátu Čechy a Morava. Vzdělávací osnovy stanovené výnosem Ministerstva školství a národní osvěty z 27. července 1939. Obsah učiva nejen občanské výchovy, ale všech předmětů obecně se změnil a posunul od vstřebávání poznatků k osvojování si poznatků a pracovních postupů nutných k tomu, aby se žák mohl během života dále vzdělávat sám, své

vědomosti samostatně uplatňovat a dále rozvíjet. Pro tento obsah se používal název pracovní škola.

Pro výuku občanské výchovy měli učitelé doporučeny konkrétní učebnice, a to: Pouliček – Spilka: Občanská nauka a výchova pro obecné školy a Pouliček – Neumann – Spilka: Příručka občanské nauky a výchovy pro žactvo měšťanských škol. Trojici doplňovala kniha Za novým životem od autorů Uhra a Kopečka.¹⁵ Z obsahu učiva občanské výchovy vcelku pochopitelně zmizely prvky výchovy k demokracii (nebo byly alespoň silně potlačeny) a také otázky všelidských mravních norem tak, aby učivo odpovídalo novému postavení českého národa. Posílena byla naopak úcta k tělesné práci, slušné vychování, silná vůle a role rodiny. Masivní zásahy do českého školství přišly až roku 1941, kdy začalo docházet ke snižování počtu českých škol a tříd na úkor německých, silnému omezení počtu žáků na středních školách a úplnému uzavření škol vysokých.

Mezi lety 1942 a 1945 byla občanská výchova naprosto vypuštěna z učebních osnov. Ostatní předměty a jejich osnovy prošly radikální revizí tak, aby odpovídaly tzv. „říšské myšlence“ - zdůrazňovalo se křesťanství a loajalita k protektorátní vládě a mimo jiné i neschopnost českého národa mít samostatný stát. V souvislosti s tím zmizely z učebnic například zmínky o československých legionářích, o obou meziválečných prezidentech a o československém státu vůbec. Naprosto zapovězeno zde bylo vše, co nějak souviselo s Židy a židovstvím.

Poválečná obnova školství začala již v roce 1945. Zmínku o očištění škol od fašismu přináší už Košický vládní program. 2. dubna 1945 bylo obnoveno ministerstvo národní osvěty a Dekret prezidenta republiky ze dne 27. června 1945 pak ustavuje u všech univerzit v Čechách a na Slovensku pedagogické fakulty, které měly znovuzrozenému školství zajistit dostatek učitelstva. Ministerstvo školství vyzývalo všechny učitele, aby co nejrychleji obnovili výuku na obecných školách, a to podle osnov z roku 1933, které si mohli podle uvážení přizpůsobit současným poměrům. To znamená, že se do škol vrátil i prvorepublikový přístup k vyučování občanské výchovy, snad ještě posílený válečnými zkušenostmi ve svém zaměření na demokracii a lidskou svobodu. S občanskou výchovou počítaly i provizorní vzdělávací osnovy, které vznikly mezi lety 1945 a 1946 a platily až do tzv. „vítězného února“.

¹⁵ Staněk 2007

2.3.4 - Občanská výchova od roku 1948 do roku 1989

Nový školský zákon z dubna 1948 upravil celý systém československého školství do podoby, kterou v podstatě známe dodnes. Nejnižší stupeň tvořily mateřské školy, kam chodili žáci od tří do šesti let, navazovala škola národní a škola střední, trvající od šesti do patnácti let věku a starší žáci pak navštěvovali školu střední. V roce 1948 se do osnov a tudíž i do občanské výchovy vrátila jak výchova mravní a etická, tak národní tradice a ideály humanity. Z pochopitelných důvodů se ale do popředí pomalu ale jistě dostávala především výchova politicky uvědomělého mladého občana lidově demokratického státu, důraz byl kladen na vlastenectví, slovanství a budování a obranu nového socialistického zřízení.

Z prvků obsažených v rámci občanské výchovy v rozvrhu kupodivu ještě stále figurovalo náboženství. Škola měla dokonce povinnost zajistit výuku náboženství podle vyznání žáka, bylo ale možno se z ní odhlásit. Zákon také stanovoval povinný státní dohled nad vydávanými učebnicemi, které mohla vydávat pouze státní nakladatelství.

Občanská nauka je ve školních osnovách uváděna jako povinný předmět na druhém stupni vzdělávání, tj. na základní škole. Tvorbě jejího nového obsahu byla v této době věnována zvýšená pozornost, byla pod přísným dohledem státu a podíleli se na ní odborníci z Čech i ze Slovenska včetně samotného ministra školství Zdeňka Nejedlého. Bylo to poprvé v českých dějinách, co se na tvorbě osnov ministr podílel jinak než čistě formálně. Cílem občanské nauky bylo podle těchto osnov vychovávat politicky a občansky uvědomělé mladé občany lidově demokratického státu, mravně vyspělé a občansky zodpovědné. Lze snadno nahlédnout, že s ohledem na novou politickou situaci se z učebních osnov začal rychle vytrácet prvorepublikový duch lásky k demokracii a republikánství.

Občanská výchova se od počátku druhého stupně vzdělávání vyučovala na všech čtyřech navazujících ročnících, v I. a II. po jedné hodině týdně, ve III. a IV. ročníku pak po dvou hodinách týdně, přičemž se dělila na dvě hlavní složky. První bylo soustavné i příležitostné vyučování v rámci vyučovacích hodin, druhou pak organizace žákovských kolektivů a uskupení.

Ideologické působení nového režimu se postupem času začalo projevovat zcela nepokrytě. Na prvním stupni sice žáci ještě byli poučeni o spolupráci mládežnických spolků se Sokolem či Junákem, ale na stupních vyšších již o tom nemohlo být řeči, stejně jako o „výchově k evropanství“ - jediným zahraničním vzorem byl samozřejmě

Sovětský svaz, popřípadě jiné slovanské státy ve východním bloku. Do občanské výchovy se dostalo velmi živé vykreslení třídního rozvrstvení české a slovenské společnosti na vykořisťovatele a vykořisťované (zvláště v minulosti). Znárodnění klíčových oblastí hospodářství bylo podáno jako naprostá nutnost a jako příklad vzorového hospodářství byl podáván SSSR.

Výuka k demokracii se omezovala jen na její lidově demokratickou formu a státní zřízení kapitalistických států bylo vykreslováno jako imperialistické a fašistické. Důležitou součástí občanské výchovy byla pak branná výchova, která měla žactvo připravit na případnou obranu socialistické vlasti.

Osnovy učitelům doporučovaly, aby v žácích rozvíjeli takzvanou novou metodu myšlení. Při rozboru jakéhokoliv tématu měli žáci nahlížet především na poměry třídních sil, boj mezi nimi a jeho hospodářské a sociální následky. Důležitou součástí učiva byly příklady význačných osobností, mezi které patřil Klement Gottwald, Vladimír Iljič Lenin, Josif Vissarionovič Stalin, ale také například Jan Ámos Komenský, Jan Hus či v počátcích dokonce americký prezident Franklin Delano Roosevelt či Tomáš Garrigue Masaryk.

Nové učební osnovy z roku 1948 představovaly faktickou likvidaci cílů vytýčených pro školství a vzdělávání v Košickém vládním programu a naprosté popření ideálů prvorepublikového školství. Zvláště v případě občanské výchovy tak vznikl deformovaný patvar původní ideje, který se jednoznačně zaměřoval na výchovnou a zvláště ideologickou stránku předmětu. Ještě dále v tomto směru zašel nový školský zákon z roku 1953, který hned v prvním paragrafu uváděl následující:

„Pro socialistickou společnost, kterou budujeme, musí naše školství vychovávat všestranně rozvinuté a dokonale připravené nové socialistické občany – dělníky, rolníky a inteligenci. Toto poslání může splnit jen škola spjatá s velkými úkoly socialistického budování. [...] Velkému poslání socialistické školy musí odpovídat taková příprava a vzdělání učitelů, [...] která zajistí vysokou ideovou i odbornou úroveň jejich pedagogické práce.“¹⁶

Roku 1954 byly v souvislosti se všemi probíhajícími změnami připraveny i zcela nové osnovy, které kladly důraz na spojení školy se životem a spatřovaly právě v občanské výchově ideální a hlavní nástroj politické, ideové a mravní výchovy mládeže.

¹⁶ Zákon č. 31/1953 Sb. O školské soustavě a vzdělávání učitelů, § 1. In Staněk 2007, s. 30

Naprosté podřízení českého školství marxisticko-leninistické ideologii ovšem nastalo až roku 1960, kdy měl podle nově vydaného Ústavního zákona č. 100 „v Československé republice zvítězil socialismus“. V novém školském zákoně z téhož roku pak černé na bílém stojí, že výuka na školách má být zcela a bezvýhradně řízena Komunistickou stranou Československa. Mezi cíle občanské výchovy pak přibýly takové formulace jako výchova uvědomělého občana nalézajícího radostné uspokojení v kolektivu a v práci pro celek, prodchnutého idejemi socialistického vlastenectví a nadšeného budovatele komunismu.¹⁷

Občanská výchova byla zájmem komunistické strany zasažena nejtvrději ze všech vyučovacích předmětů a prakticky ztratila své původní poslání. Stala se nástrojem ideologického ovlivňování žáků a jejich indoktrinace. Obsah učiva občanské nauky se zcela přizpůsobil požadavkům ideologů vládnoucí strany, jak je vidět na výčtu několika stěžejních témat: V šestém ročníku například zásady a přednosti socialistického uspořádání či přiblížení budovatelské práce lidu v místě, kde žáci žijí. V sedmém ročníku pak úloha pracujícího lidu v bojích za vítězství socialismu či význam našeho přátelství a spojenectví se Sovětským svazem. Osmý ročník občanské výchovy se zaměřoval na správnou volbu povolání podle potřeb celé společnosti, ročník devátý pak přinesl vědomosti o principech vlády lidu, hlavní rysy socialistické ústavy a samozřejmě poučení žactva o vedoucí úloze Komunistické strany Československa při budování socialismu. Osnovy ukládaly kantorům objasňovat zvláště ideologické a morální otázky co možná nejnázorněji. I na tom je vidět, že z občanské výchovy se v čím dále tím větší míře stávala především hlásná trouba režimu, snad proto, že žádný jiný předmět nenabízel tolik prostoru k úpravám podle měnící se politické situace.

Předmět byl také přejmenován na občanskou nauku a jeho týdenní hodinová dotace byla zkrácena na jednu hodinu týdně pro všechny ročníky.

K ještě podstatnějším změnám došlo s přijetím nového školského zákona č. 63 v roce 1978. Do soustavy škol tehdy přibyla základní škola a střední odborné učiliště, přičemž základní škola měla žáky především připravit pro studium na všech ostatních typech škol. Základní škola měla osm ročníků a byla rozdělena na dva stupně. Název „občanská nauka“ zůstal zachován, hodinová dotace pak činila jednu hodinu týdně ve všech třech ročnících 2. stupně ZŠ¹⁸, nezměněno zůstalo i hlavní zaměření - totiž ideová a politická výchova žáků a vštěpování marxisticko-leninistického názoru na svět.

¹⁷ Staněk 2007, s. 30

¹⁸ Tj. 5. - 8. ročníku základní školy.

Občanská nauka měla také mimo jiné „formovat komunistické uvědomění, přesvědčení a postoje, aby se učili jednat, žít a pracovat podle zásad socialistické morálky a v duchu socialistického způsobu života“.¹⁹

Školní osnovy pak nedoznaly závažnějších změn ani s novým školským zákonem z roku 1984, který pouze vyřazoval ze vzdělávacího systému devítiletou školu a v plném rozsahu ji nahrazoval základní školou o dvou stupních.

2.3.5 - Občanská výchova od roku 1989

Po listopadové revoluci přišla i nutnost očistit školství od předchozích ideologizujících zásahů. Metodický pokyn pro základní a střední školy z 5. prosince 1989 již nabádal učitele, aby zrušili výuku všech předmětů, které v sobě zahrnovaly prvky marxisticko-leninistické ideologie a soustředili se místo toho na objasňování principů demokracie, mezilidské tolerance a oboustranného dialogu. Federální shromáždění ČSFR připravilo již roku 1990 nový školský zákon, přesněji novelu zákona z roku 1984. Hlavní změnou zde byla obnovená legislativní možnost zakládat soukromé a církevní školy a opětovné zavádění víceletých gymnázií. Prioritními výchovnými oblastmi v novém pojetí školství se měly stát humanita, demokracie a tolerance. Název „občanská nauka“ byl rovněž změněn na „občanská výchova“.

O rok později již vyšly nové obsáhlé osnovy občanské výchovy, které vytvářel kolektiv pracovníků Karlovy univerzity pod vedením Petra Piřhy. Autoři již v úvodu práce upozorňují na to, že masivní ideologizace a politizace předmětu v předchozích desetiletích na něm zanechala hluboké stopy, mnoho slov ztratilo svůj původní význam a společnost bude stát ještě hodně úsilí, než občanské výchově vrátí její původní místo. Osnovy proto sám autorský kolektiv koncipoval jako pouze přechodné – jejich ideální podoba se tehdy ještě hledala. Také zdůrazňoval velký význam občanské výchovy pro nově se rodící společnost: „Žádná společnost a žádný stát nemohou být bez občanů. Bez občanů nelze také ničeho docílit, jak to ilustruje i zhroucení předchozího režimu.“²⁰

Piřha pojal občanskou výchovu zcela nově také v tom, že úkolem předmětu nemělo nadále být vychovávat občany pro potřeby státu, ale spíše pro život ve státě. Občanská výchova v jeho podání se měla skládat ze šesti složek: vlastivědné, právní,

¹⁹ Učební osnovy základní školy. Občanská nauka 6. - 8. ročník. SPN Praha 1978, in Staněk 2007, s. 32

²⁰ Piřha a kol., Úvod do výchovy k občanství. Praha 1992, in Staněk 2007, s. 33

ekonomické, antropologické, ekologické a politologické. Úkoly měl mít předmět tři: přinést žákům nové informace, vychovávat k občanství a integrovat v sobě poznatky z jiných vyučovacích předmětů.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy otevíralo školám čtyři cesty, kterými se mohly ubírat. Jednak zde byly tři vzdělávací programy navržené a schválené samotným ministerstvem, mezi které patřil Vzdělávací program základní škola, Vzdělávací program Národní škola a Vzdělávací program Občanská škola. Školy také měly možnost vytvořit si vzdělávací program samy, takový program pak samozřejmě musel projít akreditací ministerstva. Této možnosti ovšem školy využívaly jen velice zřídka. Největší počet škol, a to téměř dvě třetiny²¹, si zvolil program Základní škola. Zčásti proto, že tento program byl ministerstvem schválen jako první už v roce 1996 a zčásti proto, že jeho název byl totožný se stupněm školy. Tento program byl také objektivně vzato nejpropracovanější a jako jediný jasně stanovoval, co a kdy má kantor žákům předat a co konkrétně má být výsledkem jeho práce.²²

Občanská výchova byla podle Vzdělávacího programu Základní škola povinným předmětem pro druhý stupeň základní školy s dotací jedné hodiny týdně. Co do obsahu se autoři osnov de facto snažili navázat na prvorepublikovou tradici výuky předmětu a odideologizovat jej. Mělo se jednat o předmět, který integruje poznatky z jiných předmětů a vědních oborů – zeměpisu, dějepisu, religionistiky, politologie, antropologie, psychologie, ekonomie, práva, sociologie a jiných. Do pozadí se ovšem dostala výchovná, morální a etická část vyučování občanské výchovy.

Staněk uvádí, že učitelé přistupovali k občanské nauce jako k integrujícímu, interdisciplinárnímu předmětu jen s nechutí.²³ Občanská výchova zůstávala izolovaným a samostatným předmětem, u kterého se stejně jako u ostatních kladl důraz na sumu žakových znalostí a kázeň v hodině. Přesahy občanské výchovy do jiných předmětů či tematická provázanost byly spíše vzácností.

Reformu školství v tomto směru uspíšily jednak přípravy na vstup ČR do Evropské unie a jednak její členství v Radě Evropy. Právě ta akcentovala ve svých směrnicích potřebu vychovávat žáky k demokratickému vidění světa a k aktivnímu občanství, které se mělo projevit i zapojením žáků a jejich rodičů do chodu

²¹ Staněk 2007, s. 34

²² To ostatně platí i Rámcovém vzdělávacím programu, který je v platnosti nyní – viz kap. 4 – Současný stav občanské výchovy u nás.

²³ Staněk 2007, s. 35

demokratické školy. Dalšími novinkami pak podle jejich směrnic má být větší výchova žáků k multikulturalismu, rasové a národnostní toleranci a všeobecné snášenlivosti.

Nejnovější reforma školství, zvláště z pohledu občanské výchovy, přišla roku 2004 a platí dodnes. Pojednává o ní samostatná kapitola 2.4 – současný stav občanské výchovy u nás.

2.3.6 - Specifika historického vývoje občanské výchovy oproti jiným předmětům

Z výše uvedeného máme nyní základní přehled o tom, jak se předmět v současnosti nazývaný občanská výchova či výchova k občanství měnil v průběhu necelých dvou století své existence. Na první pohled je zde patrný rys, kterým se jiné předměty vyznačují v daleko menší míře, potažmo dokonce vůbec, a to je neobyčejná poplatnost obsahu občanské výchovy době, v níž je vyučována. Faktor dějinného období ovlivňuje občanskou výchovu dokonce do té míry, že mění samotné zaměření a hlavní cíl předmětu, což si například u předmětů se základy v exaktních vědách, jako je matematika či biologie, lze představit jen stěží. Už u prvopočátků občanské výchovy v tereziánském školním řádu je například vidět vcelku dominantní úloha morální, etické a náboženské stránky předmětu, která se v dalších dějinných obdobích ve větší či menší míře vytrácí. Občanská výchova neobyčejně citlivě reaguje na změny politického klimatu, což je vidět jednak na prvorepublikovém pojetí tohoto předmětu (hlavní trestí výuky měla být výchova k lásce k demokracii a republikánství, protiváhu jí tvořila mravoučná a etická část propagující všelidské hodnoty a solidaritu), jednak ve vyučování tohoto předmětu za dob totality, ať už se jedná o období protektorátní v režii říšských úřadů či dobu po roce 1948 pod taktovkou komunistické strany, kde morální stránka téměř úplně mizí a naopak je akcentována složka pěstující oddanost k právě panujícímu režimu.

Každý předmět samozřejmě prochází aktualizacemi, doplněními a jeho látka je přizpůsobována novým poznatkům, ale zatímco u exaktních a humanitních předmětů založených jednooborově jde o doplnění ryze faktického rázu, u občanské či rodinné výchovy jde o samotné zaměření předmětu, jeho náplň a hlavní cíle. Je to dáno jednak tím, že občanská výchova je již z principu předmětem mnohooborovým a je nucena reagovat na požadavky doby a jednak tím, že velice volné a vágní pojmenování či vymezení předmětu dává případným novelizátorům obrovský prostor k manévrování, změnám a vlastně naprosté změně trestí předmětu.

Ve výsledku je tedy možno říci, že ačkoliv je občanská výchova předmětem nejvolněji definovaným, bývá také v mnoha pohledech předmětem nejaktuálnějším a jejím prostřednictvím se žák může dozvědět informace, které mohou skutečně zásadně ovlivnit jeho další život v té které společnosti. To, že obsah a rozsah učiva je spíše než aktuální potřebou definován politickou situací a vůlí vládnoucích elit vštěpovat žákům jedny konkrétní hodnoty, je sice jevem nežádoucím, je ale v moci pedagoga v učebních osnovách vyhledat látku, která má skutečně nadčasovou a obecně využitelnou platnost (jako například principy mezilidské komunikace, příklady státních zřízení světa a jejich výhody a nevýhody či všeobecné principy obchodu a hospodářství) a vštěpovat žákům právě tu.

3. Současný stav výchovy k občanství ve vybraných zemích Evropy

K pochopení současného stavu výchovy k občanství v zemích Evropské unie je třeba zohlednit dramatický průběh dvacátého století, které současnou tvář vzdělávání celkově vymodelovalo. Značnou úlohu sehrála druhá světová válka, po jejímž skončení prochází Evropa významnými změnami nejen ve výchově k občanství. Vzdělávání je chápáno jako nástroj přiblížení se mezi jednotlivými zeměmi Evropy a poučení se o spolupráci. Klade se důraz na vzájemné poznávání, které vyústí ve všeobecný zájem studentů o evropská studia, především díky iniciativě a kooperaci učitelů mezi jednotlivými zeměmi. Od 70. let minulého století roste tedy logicky zájem především o humanitní a společenskovední obory.

Ve vzdělání je hledáno určité poslání, jehož prostřednictvím se připravují aktivní, zdravě myslící plnohodnotní občané toho daného státu. Klademe důraz především na demokratické smýšlení, které tak podporuje, či podtrhuje ekonomické a sociální potřeby. To se také stalo prvotním popudem k obměně ve vzdělávacích systémech jednotlivých zemí. Začátkem 90. let minulého století dochází téměř ve všech státech k reformám.

Odlišné přístupy jsou ovlivněny nejen blízkou minulostí, ale také sociálními, kulturními, politickými či geografickými rozdíly mezi nimi. Jsou však mezi sebou respektovány, neboť mají jasnou společnou strategii. V tvorbě nových „pravidel“ vzdělávání hrají také roli trendy vedoucí ke sblížení a následném uplatnění této společné strategie. Občanská výchova se tak stává výchovou ideologicky sjednoceného vzoru pro celou Evropu.

3.1 - Občanská výchova v Itálii

V italském vzdělávacím systému probíhají už od počátku 90. let minulého století podstatné změny, které mají italské školství více přiblížit školství v ostatních vyspělých zemích Evropy, zvláště co se kvalitativní stránky týče. Řada výzkumů provedených na italských školách totiž ukázala, že Itálie za Evropou ve školství poněkud zaostává.²⁴

Občanská výchova v chápání italské pedagogické veřejnosti je nejen předmětem, který má žákům přinést poznatky a vědomosti, ale působí na ně také v rovině afektivní,

²⁴ Staněk 2007, s. 57

tj. má jim pomoci vytvářet své životní hodnoty. Úkol připravit žáka k životu plnohodnotného občana Itálie je zde přisuzován spíše škole a školství jako celku než jednomu konkrétnímu vzdělávacímu předmětu. V italském systému tedy látku občanské výchovy ve větší či menší míře zahrnují jiné vyučovací předměty, jako je dějepis, zeměpis a jiné humanitní vědy a v neposlední řadě i ve výuce katolického náboženství, které existuje jako volitelný předmět napříč celým italským školstvím. Programy nižších a vyšších sekundárních škol sice obsahují předmět zvaný občanská výchova, ten ale nemá vlastní časovou dotaci a jedná se spíše o součást dějepisu. Právě ten má v očích italské společnosti primární úlohu při formování občanské vybavenosti žáků. Stále častěji se ale objevují různé mezioborové vzdělávací projekty, které se přímo vztahují k tématům občanské výchovy (např. výchova k míru, demokracie nebo ekologická výchova).

Ve studii italského pedagoga B. Losita²⁵ se objevuje i fakt, že čas ve skutečnosti věnovaný tématům občanské výchovy neodpovídá času, který na něj vyčleňují učební osnovy a mezi zamýšleným a skutečně implementovaným kurikulem jsou propastné rozdíly. Je to dáno zaměřením jednotlivých pedagogů a tím, že vyučující občanské výchovy jsou především učiteli jiných předmětů (dějepisu, zeměpisu, literatury či jiných) a vzdělávání v konkrétní oblasti občanské výchovy je rozvinuto jen slabě. Neexistuje ani specializovaná forma pregraduální přípravy na výuku tohoto předmětu.

Stav italského školství vyvolal vznik řady reformních projektů, z nichž některé se přímo zabývají problematikou výchovy demokratického a připraveného italského občana.

Ve srovnání s českou výchovou k občanství je v Itálii ovšem podstatně volnější klima a otevřenější prostor k diskusím o italské národní identitě.²⁶

3.2 - Občanská výchova v Portugalsku

Portugalské školství má to specifikum, že je jako nezávislý, vládou přísně neregulovaný obor funguje teprve krátce, od roku 1974, kdy tzv. Karafiátová revoluce svrhla bývalý autoritativní režim a nastolila v zemi demokracii. Bývalé učební osnovy, které se zaměřovaly především na křesťanské hodnoty a posilování vlivu státu na žactvo

²⁵ Losito, *Educating for Democracy in a Changing Democratic Society*, in Staněk 2007, s. 58
²⁶ Staněk 2007, s. 59

(podobně jako u nás za protektorátu) byly roku 1976 nahrazeny novými, které zdůrazňují především podporu rozvoje individuální osobnosti, podpora rozvoje společnosti jako celku a upevnění společenské soudržnosti a pocitu národní identity.

Portugalský školský zákon po zkušenostech získaných do roku 1974 nepřipouští jakékoliv ideologické zasahování státu do učebních osnov. Uvádí, že škola musí podporovat rozvoj občanů, kteří jsou svobodní, odpovědní a autonomní. Také by měly vštěpovat žákům demokratického, pluralitního ducha a vést je k lásce k demokracii. Tyto záměry mají naplnit osnovy, které obsahují mimo výchovy k občanství i výchovu ekologickou, rodinnou, spotřebitelskou, sexuální a zdravotní.

Sociologické studie provedené v Portugalsku v 80. letech rovněž ukazují na fenomén, který se šíří portugalskou společností - nezájem mladých účastnit se společenského a politického života země a naprosto minimální zájem o politické dění a problémy v zemi. Reakcí na toto zjištění bylo vytýčení důsledné občanské výchovy jako prioritního cíle škol v roce 1986 a zahájení úplné reformy školství v roce 1989. Občanská výchova se měla podle této reformy stát díky svému mezioborovému charakteru cílem všech ostatních předmětů. Ty se měly soustředit v separátním předmětu zvaném „Osobnostní a společenský rozvoj“ s dotací jedné hodiny týdně. Ročně se občanské výchově mělo věnovat až 110 hodin.²⁷ Tento předmět je ovšem dodnes do osnov implementován pouze na zkoušku a v malé části portugalských škol.

Stojí za povšimnutí, že i v tak národnostně jednotné zemi jako je Portugalsko je jednou z priorit vzdělávání rozvoj vědomí si vlastní národnostní identity a respektování odlišných kultur. Inspirací pro české školství může být i obrovský prostor, který portugalská koncepce výuky občanské výchovy dává vyjádření vlastních názorů žáků.

3.3 - Občanská výchova v Německu

Německo jako stát, který se sjednotil až relativně nedávno (1871) a které navíc nese tíhu více než padesátiletého rozdělení na dvě země, má k občanské výchově přirozeně jiný přístup než jiné evropské země. Občanskou výchovu v Německu také bezesporu ovlivňuje podstatně větší stigmatizace Německa událostmi druhé světové války, než je tomu u ostatních zemí. V bývalém východním Německu navíc museli po

²⁷ Staněk 2007, s. 60

nástupu socialistů k moci všichni učitelé občanské výchovy opustit své posty a byli nahrazeni pedagogy s aprobací na jiné předměty, kteří prošli rekvalifikačním kurzem.

Státem vydávané osnovy, které platí pro všechny školy v zemi, mají spíše rámcový charakter a učitel má velké pravomoci pozměňovat a upravovat obsah hodiny podle sebe. Větší váhu mají vzdělávací programy, které si školy sestavují samy. Navíc má každá spolková země mírně odlišné zákony o školství a i přes snahu o zavedení centrálního školství zůstávají ve školních kurikulech rozdíly.

Občanská výchova v Německu je brána jako součást ostatních předmětů a samostatné osnovy pro ni jsou ve většině škol sestavovány až od sedmého ročníku. Základna pro výuku občanské výchovy je nicméně velice široká. Pokrývá velkou škálu témat, mezi které spadá např. Společenské vztahy, základy společenských pravidel, ekonomické systémy, mezinárodní vztahy a další, víceméně obdobné českým osnovám (viz kap. 3).

Výchova mladých lidí k aktivní účasti na německé politice je rovněž jednou z priorit německé občanské výchovy. Většina mladých lidí v dnešním německém školství si totiž události, které předcházely znovu sjednocení Německé demokratické republiky a Spolkové republiky Německo v roce 1990 nepamatuje a poznatky o nich získala jen zprostředkovaně. Současná německá vláda nemá v mladé generaci příliš mnoho zastánců a mladí Němci zůstávají většinou k politice chladní až nevšimaví. Občanská výchova má jako jeden z hlavních cílů tento stav změnit, především přímou prací se žáky v hodinách.

Na druhou stranu jsou si mladí Němci povětšinou dobře vědomi toho, že zvláště sousední evropské země je vnímají poněkud rozporuplně. Velký důraz je proto kladen i na výuku o evropské integraci a účasti na různých celoevropských školeních a akcích.

3.4 - Současný stav občanské výchovy u nás

Současná výuka výchovy k občanství v České republice se řídí zákonem č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Základní škola je podle tohoto zákona tvořena dvěma stupni (první tvoří 1. až 5. ročník, druhý pak 6. až 9. ročník). Základní vzdělání má kromě vědomostí předat žákům hlavně postupy a strategie, pomocí kterých dále prohlubují své znalosti ve

vyšších stupních vzdělávání a k tomuto vzdělávání je motivovat. Žáci se také mají naučit samostatně a tvořivě přemýšlet.

Výchova k občanství, stejně jako ostatní předměty, je povšechně vymezena Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání (dále jen RVP), který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. RVP ovšem vymezuje jen základní okruhy probírané látky a její rozsah. Školní vzdělávací program, podle kterého se výuka skutečně řídí, si sice každá škola vytváří sama, ale pouze v rozsahu stanoveném závazným RVP.

RVP pro základní vzdělávání obsahuje devět tematických okruhů, přičemž vzdělávací obor Výchova k občanství spadá spolu se vzdělávacím oborem Dějepis do okruhu Člověk a společnost (viz kap. 1). Úkolem tohoto okruhu je předat žákům znalosti a dovednosti, které jim umožní plnohodnotně a samostatně existovat ve společnosti²⁸. Název samotného vyučovacího předmětu, jež obsahuje látku občanské výchovy, se může školu od školy lišit. RVP je do značné míry přelomový v tom, že se jedná pouze o rámcový dokument, který školám ponechává značnou volnost volby látky, kterou do hodin zahrne. Místo důrazu na pamětné osvojování poznatků v hotové podobě zde má být kladen důraz na kultivaci žákovy osobnosti, na samostatné uvažování a rozvoj kognitivních funkcí. V užším slova smyslu je pak cílem výchovy k občanství vychovat „žáky a budoucí občany s evropským a internacionálním rozhledem“.²⁹

Občanská výchova se podle současného českého RVP dělí na sedm hlavních složek. Každá z nich obsahuje blok tematicky příbuzného učiva. Jedná se o složky: vlastivědnou, právní, ekonomickou, osobnostní, environmentální, politologickou a sociální.

Popis jednotlivých složek v následujících podkapitolách čerpá z RVP ZV vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy roku 2007.

3.4.1 - Složka vlastivědná

Tuto složku tvoří vzdělávací obsah tématu Člověk ve společnosti (viz kap.1) a je možno k němu přiřadit i okruhy z průřezových témat Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova.

²⁸ V tomto případě v české, potažmo evropské společnosti.
²⁹ Staněk 2007, s. 39

Na druhém stupni základní školy postupuje nauková část tématu Člověk ve společnosti od žákovy školy a jejího okolí přes jeho obec, širší region okolo obce a kraj až po celou zemi. Postupně si tak osvojuje poznatky o fungování školy, právech a povinnostech žáků a přeneseně i občanů státu a o důležitosti vzdělání pro další život. Žák se má orientovat v základních institucích obce, kraje i státu, poučí se o významných rodácích svého okolí i o významných osobnostech státu. Mezi probíranou látku spadají i hlavní státní symboly, státní svátky a významné dny. Separátně je vyučován základní přehled o lidské kultuře především z lokálního hlediska. Učivo je zaměřeno na povědomí o České republice a žákově bezprostředním okolí, mezinárodní a politická témata jsou v pozadí a lze je doplnit právě pomocí výše zmíněných průřezových témat.

Po výchovné stránce se vlastivědná složka zabývá především mezilidskými vztahy a všeobecnou morálkou. Zabývá se přirozenými a sociálními rozdíly mezi lidmi. Lidskou solidaritou, výhodami vzájemné spolupráce a dělbu práce. Má vštípit žákovi základní pravidla lidského soužití a morálky v pojetí západní kultury³⁰.

Akcentováno je i téma lidské snášenlivosti. Žák má po vstřebání učiva být schopen „rozeznat projevy vlastenectví od projevů nacionalismu“ a „rozpoznat netolerantní, nesnášlivé, xenofobní a rasistické projevy v lidském chování“.³¹ Toto téma úzce souvisí s průřezovým tématem Multikulturní výchova a má žáka mimo jiné po výchovné stránce připravit na život v Evropě bez národních hranic.

3.4.2 - Složka právní

Právní složku tvoří vzdělávací obsah tématu Stát a právo, který může být doplněn o průřezová témata Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova a Mediální výchova.

V tomto tématu výrazně převažuje nauková složka nad složkou výchovnou, což je dáno založením tohoto okruhu na vědním oboru právo.

Tento tematický okruh se zabývá právními vztahy v České republice i ve světě. Velký prostor je dán fungování státní i místní samosprávy a zvláště práva občana účastnit se voleb do zastupitelstev obcí, krajů i státu. Žák by měl po vstřebání této látky být schopen rozlišit od sebe složky státní moci v České republice a jejich orgány a instituce. Také má chápat význam a fungování právní úpravy některých vztahů, jako je

³⁰ Míňeno všeobecnou morálkou, jak ji chápe evropský kulturní prostor.
³¹ RVP ZV, MŠMT 2007, s. 46

vlastnictví, pracovní poměr nebo manželství. Uvědomuje si svá práva a povinnosti jakožto občan České republiky a je si vědom důsledků porušování zákona. Také od sebe rozliší přestupek a trestný čin. Žák má být veden k přiměřenému uplatňování svých práv a naopak k respektování práv ostatních lidí.

Po globální stránce je zde věnován prostor nejčastějším formám státního zřízení a osvětlen princip fungování demokratického státu a jeho výhody.

3.4.3 - Složka ekonomická

Ekonomická složka je tvořena vzdělávacím obsahem tématu Stát a hospodářství. Lze ji doplnit tématy z průřezových témat Mediální výchova, Multikulturní výchova, Environmentální výchova nebo Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Témata v této složce občanské výchovy jsou převážně naukového charakteru. Žák se zde učí rozpoznávat různé formy vlastnictví, rozlišuje jeho fyzickou a duševní formu a učí se úctě ke svému i cizímu majetku. Je seznámen se základními principy sestavování rozpočtů a hospodaření s penězi a statky, chápe funkci a vzájemnou provázanost výroby, obchodu a služeb a funkci bank.

Má také pochopit základní principy trhu a rozlišit jeho volnou a regulovanou formu. Ví, odkud stát čerpá své příjmy a kam směřují jeho výdaje a základně se orientuje v systému dávek státem poskytovaných. Výchovnou část zastupuje hlavně výchova k osobní rozpočtové zodpovědnosti a finanční kázni - čili základy finanční gramotnosti.

3.4.4 - Složka osobnostní

Osobnostní složka občanské výchovy zahrnuje vzdělávací obsah tématu Člověk jako jedinec a lze ji doplnit o průřezová témata Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova, Mediální výchova a Osobnostní a sociální výchova.

V obsahu této složky jednoznačně dominují témata výchovná, i když po obsahové stránce má obsah učiva nejbliže k vědnímu oboru psychologie. Žák má vstřebat vědomosti o podobnosti a odlišnosti lidí, ať už se týká jejich chování, rozdílu v prožívání, osobních vlastností, dovedností a schopností, jejich charakteru, předpokladů a potenciálu. Prostor je zde věnován i vnitřnímu světu člověka, jeho vnímání a prožívání

skutečnosti, sebe i ostatních lidí. Žák má být schopen vysvětlit, jak mu správné posuzování vlastních schopností a vlastní osobnosti může v životě pomoci, rozpoznat svoje i cizí pozitivní a negativní vlastnosti a své chování vhodně korigovat. Žák má také poznat význam životních cílů a plánů, perspektivy do budoucna a adaptace na změny ve svém životě a tak být v budoucnosti schopen samostatného a plného života ve společnosti. Žák je také veden k osobní kázni, zodpovědnosti a reálné sebereflexi.

3.4.5 - Složka environmentální

Tato složka nemá v RVP ZV své vlastní vymezené tematické okruhy, v podstatě ji zastupuje průřezové téma Environmentální výchova. Podobně jako etické a morální složky prostupuje celou občanskou výchovou, čímž je zdůrazněn její všeprostopupující a mezioborový charakter. Mezi hlavní učivo patří výchova ke zodpovědnosti k životnímu prostředí a jsou uváděny příklady chování, které životnímu prostředí prospívá a které naopak škodí. Žák má být veden a motivován k aktivnímu zájmu o životní prostředí a péči o něj.

3.4.6 - Složka politologická

Tato složka je v současné občanské výchově zastoupena asi nejsilněji. Tvoří ji vzdělávací okruhy Stát a právo (zmněno výše u právní složky) a Svět a globální souvislosti. Je vhodné toto učivo doplnit i látkou z libovolných průřezových témat tak, aby doplnění odpovídalo probírané látce. Rozsáhlost a tematická šíře tohoto tématu je v souladu s Deklarací a programem výchovy k demokratickému občanství založenému na právech a odpovědnosti občanů, kterou přijal Výbor ministrů Rady Evropy na svém 104. zasedání dne 7. května 1999 ve Štrasburku.

Vyvážeností naukové a výchovné složky tak vzniká zcela nový fenomén „výchovy k demokratickému občanství“ v učebních osnovách, který si klade za cíl především přispívat k občanské soudržnosti, seznámit žáky s principy fungování demokratických institucí v jejich státě a v Evropě, seznámit je s jejich právy a povinnostmi jakožto občanů Evropy s právem volit, naučit je řešit spory smírnou a demokratickou cestou. Žák má být na základě vstřebané látky schopen odvodit a pochopit, proč vláda jedná tak, jak jedná, znát možnosti, pomocí kterých může její rozhodování ovlivnit a naopak povinnosti, kterým musí jako občan dostát. Staněk píše,

že „demokratické občanství je dovednost a dovednostem musíme žáky učit, aby ve společnosti, ve které žijí, dokázali vyjadřovat svůj názor a věděli, proč je tato dovednost důležitá“.³²

Akcentování výchovy k demokratickému občanství je reakcí na společenský fenomén, který se začal vyskytovat od konce 20. století a který se také nazývá krize demokracie. Vyznačuje se nízkou volební účastí, všeobecným nezájmem lidí o fungování politických institucí, různé zásahy vlád do práv lidí, ztrátou důvěry v politiky a pouze povrchní orientací občana ve fungování politických orgánů. Právě tomuto stavu se občanská výchova snaží zabránit.

3.4.7 - Složka sociální

Sociální složka občanské výchovy je zcela novým tematickým okruhem, který ještě v Piťhově příručce není samostatně vymezen a vzniká de facto až s novými RVP v roce 2004 a později 2007. V tomto okruhu převažuje složka výchovná. Zabývá se především sociální soudržností a prevencí vylučování některých skupin obyvatel na okraj společnosti. Vysvětluje žákům, proč jsou některé skupiny obyvatel (např. menšiny) ve společnosti znevýhodněny a ukazuje příklady, jak se jejich odsouzení vyhnout, klade důraz na sociální smír a solidaritu.

3.4.8 - Shrnutí

Rámcové vzdělávací programy pro základní školy poskytují učitelům občanské výchovy oporu v rozhodování, co z rozsáhlého obsahu tohoto předmětu začlenit do hodin a čím zbytečně neztrácet čas. Výhodou je jejich modulární charakter – jednotlivé složky lze podle libosti pedagoga doplňovat tématy z průřezových témat a tím docílit vzájemné provázanosti učiva, jakou se dřívější pojetí ve formě rigorózních osnov nevyznačovalo. Je také vidět, že RVP vycházejí z nových sociálních a politických poměrů a snaží se o aktuálnost, což se projevuje například rozsáhlostí tématu politologického a důrazu, jaký je na něj kladen a také relativně novými složkami sociálními a environmentálními, které reagují na palčivé problémy naší doby a novou generaci žáků tak vybavují solidním základem, podle něž je budou moci později

³² Staněk 2007, s. 40

efektivněji řešit. Na druhou stranu tu zde ale stále není příliš kladný postoj učitelů ke školské reformě. Nejčastějšími důvody, které učitelé uvádějí je, že se jedná o další administrativu navíc (zpracování ŠVP pro jednotlivé předměty), se kterou si kolikrát neví rady a krajší metodici, kteří pro tuto problematiku bývají vyškoleni zatím sami nemají dostatek zkušeností.

3.5 - Potenciál výuky občanské výchovy do budoucna

Již z kapitoly o historickém vývoji občanské výchovy si můžeme udělat představu o tom, jaký potenciál má občanská výchova jakožto předmět do budoucna. Jedná se o předmět velice specifický zvláště ve dvou ohledech – občanská výchova je jednak výrazně multioborová a zahrnuje v sobě de facto učivo několika dalších předmětů, na druhou stranu je ale právě občanská výchova nejnáchylnější k tomu být ovlivněna politickým a sociálním klimatem společnosti, ve které je vyučováno. To jí dává na jednu stranu obrovský potenciál se dále vyvíjet podle nejnovějších trendů, na stranu druhou ale může snadno sklouznout k přílišnému zaměření na ideologické prvky osnov a z toho plynoucímu ovlivňování žáků k jednomu konkrétnímu světonázoru.

Jak jsme si nastínili v předchozí kapitole, občanská výchova zahrnuje látku z prakticky všech ostatních předmětů vyučovaných na základní škole. To dává žákům ve studijní skupině (např. třídě) nevídanou možnost nalézt mezi nimi právě ten svůj obor a jeho prostřednictvím si poté najít vztah k občanské výchově jako takové. Ilustrováno na příkladu – některé žáky snad více zaujme pojednání o politickém systému České republiky, některé například učivo spíše vlastivědné, někdo se vyžije v multikulturní výchově a techničtěji zaměření žáci pak s vhodným vedením od pedagoga mohou výrazně přispět například k tématům environmentálním, de facto spíše příslušejícím biologii. Uchopí-li učitel vyučování správně, může se tak vyhnout častému neduhu jednooborových předmětů – rozdělení třídy na skupinku, která se v dotyčném předmětu vyživá a na skupinku, která jej z větší části ignoruje, popřípadě k němu nenachází žádný vztah. Správným uchopením je v tomto kontextu myšleno nezaměřovat se jen na jeden tematický okruh občanské výchovy, ale průběžně je střídat, což koneckonců předpokládají i samotné osnovy.

Veliký potenciál v sobě skrývá i politická složka občanské výchovy. Zde je míněn především potenciál k volné diskusi žáků, zvláště co se týče politického systému

České republiky a Evropské unie. Učitel získává jedinečnou šanci probudit v žácích zájem o politické a společenské dění. Podobný luxus si exaktní předměty nemohou dovolit. Pod vedením pedagoga mohou skupinky žáků, které například v rámci jedné hodiny na chvíli zastávají opačné postoje, volně diskutovat a učit se tak nikoliv prostým biflováním textu, ale vlastní iniciativou. Zde se mimo jiné projevuje i to, že vlastní názor žáků lze v kontextu občanské výchovy výborně použít jako „hnací motor“ hodiny. Ilustrováno na příkladu – princip hlasování v parlamentu lze ve třídě učit na principu hry, kdy se z žáků stanou poslanci a senátoři se vším všudy a jsou jim předkládány zákony ke schválení. Podobně lze přistoupit i k principům evropských institucí a vhodně sem zakomponovat například i složku multikulturní nebo environmentální. Občanská výchova má zdaleka nejširší záběr témat z celého kurikula základní školy a pokud toho pedagog řádně využije, možnosti aktivního zapojení samotných žáků jsou takřka neomezené.

Občanská výuka také ze všech předmětů zdaleka nejvíce reaguje na aktuální dění a její látka jde k tomuto dění přímo vztáhnout. Přímou se nabízí využití médií ve výuce a implementace nejnovějších dějů na politické scéně k ilustraci právě probíraného učiva. Nabízí se také možnost tematických exkurzí například na jednání institucí veřejné správy a zpracování prakticky nabytých zkušeností v teoretické výuce.

Za zmínku stojí i obrovský potenciál občanské výchovy předat žákům skutečně prakticky upotřebitelné schopnosti, ať už se jedná o průpravu ohledně jednání s úřady, osvětlení systému komunálních i parlamentních voleb a práv a povinností občana v českém právním systému. Svě místo zde mají i témata, jako je například finanční gramotnost a v neposlední řadě mediální výchova, která je-li správně podána, může hrát naprosto zásadní roli v tom, jak bude žák přistupovat k informacím, které jsou mu prostřednictvím médií zprostředkovány.

Z objektivního hlediska ovšem nelze přehlížet ani stinnou stránku občanské výchovy, a to je její mimořádná poplatnost době, kterou se ostatní předměty v takové míře nevyznačují. Již v kapitole o historickém vývoji občanské výchovy jsme mohli nahlédnout, že politická struktura, která vytváří osnovy, hledá pravidelně právě v občanské výchově ventil, kterým pumpuje svůj názor na politické uspořádání žákům. Ať už se jednalo o náboženské a prohabsburské vyznění tereziánského zákona o školách, pozdější zaměření školství První republiky na republikánské a demokratické hodnoty, pěstování oddanosti k Velkoněmecké říši za protektorátu nebo glorifikace Sovětského svazu po roce 1948.

Bylo by naivní se domnívat, že po Sametové revoluci se právě tento aspekt občanské výchovy nějakým způsobem změní k lepšímu. Za vše mluví například téměř naprosté vypuštění náboženské výchovy z osnov nebo bezprecedentní zahrnutí učiva o multikulturalismu. Těžko si také nevšimnout nekritického vyznění metodických příruček vůči integraci do Evropské unie. Od počátku své existence se občanské výchova potýká s dilematem, zda upřednostnit složku naukovou, kterou lze opřít o konkrétní poznatky a fakta, nebo složku výchovnou, která žáky zpracovává po osobnostní a mravní stránce. Toto je nejlepší opět ilustrovat na příkladu. Vyjmeme-li z pojetí občanské výchovy dnes a například za protektorátu složku vlastivědnou a nauku o politickém uspořádání země, dostaneme dva naprosto odlišné předměty, a to jak zaměřením, tak faktickým obsahem. Velice těžko bychom například ve velkoněmeckém pojetí výuky hledali byť jen zmínku o multikulturalismu, náboženské toleranci nebo výchově k demokracii. Aby nedošlo k mýlce, názorová pluralita zhusta chybí i moderním učebnicím, zvláště co se týká již zmíněné látky o Evropské unii a integraci. Unie je žákům téměř univerzálně vykreslována jako věc dobrá a prospěšná, o nevýhodách multikulturního soužití bychom se zde rovněž nedočteli a o jiných formách vlády, než je evropská parlamentní demokracie, je často pojednáváno jen zběžně (což je ovšem vzhledem k objemu ostatního učiva z časových důvodů zřejmě nezbytné). O rétorice moderních učebnic a jejich názorové (ne)zaujatosti by se dala napsat samostatná práce, tato se jí ovšem nebude šířeji zabývat.

Občanská výchova ve 21. století má navíc oproti starším pojetím předmětu tu výhodu, že přístup k informacím je i díky Internetu podstatně jednodušší než dříve. K dispozici jsou celé záznamy jednání zastupitelstev, nepřeborné množství soudních i jiných dokumentů, webové portály úřadů a evropských institucí... To vše lze ve výuce rychle, snadno a efektivně použít a dále tak prohloubit tematický záběr předmětu. Žáci mají také mnohem širší možnosti samostatného zjišťování a ověřování aktuálních informací.

Ve zkratce tak lze říci, že občanská výchova má jak potenciál vzbudit v žácích chuť a vůli vytvořit si vlastní názory na fungování světa, tak jim nekriticky vštěpovat ty státem dané a uznané a poskytovat tak platformu k dalšímu ovlivňování životních postojů žáků. Zde pak záleží především na osobě pedagoga a jeho ochotě nekopírovat jen to, co najde v metodické příručce, ale poskytnout prostor k široké diskusi a nevštěpovat svým žákům jeden konkrétní světonázor. Není nutno připomínat, že právě občanská výchova, snad spolu s dějepisem, je předmětem, který klade na pedagoga

nejvyšší nároky ohledně morálního kreditu a osobnostní integrity. Zatímco u naukové složky toto tak velikým problémem není, vštěpování názorů a hodnot je činností, kterou nelze přenechat jen tak někomu. Celkové vyznění výuky občanské výchovy na konkrétní škole tak mnohem více než na čemkoliv jiném závisí na osobnosti a motivaci učitele, který předmět učí. O této problematice šířeji pojednává výzkumná část mé práce. Dozvíme se, jak je občanská výchova na 2.stupni základních škol, konkrétně v Liberci realizována, koncipována, vyučována a v neposlední řadě, jaký postoj k tomuto předmětu mají vyučující sami.

4 - Profil učitele občanské výchovy

4.1. - Pojem učitel - obecně

Pro začátek definujeme pojem „učitel“ obecně. Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionální pedagogický pracovník (šířeji), který získal kvalifikaci pro výkon učitelského povolání. Je zodpovědný za přípravu a organizaci, učiva, organizaci práce v hodině, stanovení cílů, které během svého působení chce dosáhnout. Další nezbytnou součástí je též zodpovědnost za výsledky své činnosti a činnosti žáků v hodině za reflexi i sebereflexi. Výchovně působí na žáky, usměrňuje jejich chování a pěstuje jejich osobnost.

Tradičně byl učitel považován za elementární subjekt vzdělávacího procesu a jeho hlavní rolí bylo zajišťování předávání poznatku žákům. Současné pojetí role učitele je nakloněno spíše k interakci s žáky, ostatními učiteli a rodiči.

Jan Průcha ve své knize Učitel - současné poznatky o profesi (Portál, Praha 2002) pracuje s několika zajímavými definicemi pojmu „učitel“.

- 1) *Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání (Stručný slovník pedagogický, díl V., 1909, s. 1912)*
- 2) *Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (Pedagogický slovník Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)*
- 3) *Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kutikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400)*

Je zajímavé jak se jednotlivé definice od sebe mohou lišit v závislosti na změně doby a jak je těžké dojít k definici úplně přesné. První definice dává důraz na výchovnou roli učitele, nejen na předávání poznatků žákovi.

Druhá definice, ze které jsem částečně vycházela při uchopení pojmu učitel na začátku kapitoly, spíše poukazuje na organizační a profesní roli učitele ve vzdělávacím procesu a opomíjí složku výchovnou.

Poslední definice definuje učitele jako profesionála, jež vyvíjí aktivitu v předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou blíže nastíněny ve vzdělávacích programech.

Je tedy velmi těžké vymezit tak dostatečně rozsah role učitele. V souvislosti se vzděláváním učitelů se v zahraniční i české odborné literatuře dostává do popředí diskuze o *kompetencích učitele*, které by blíže měly pomoci definovat úkoly učitele ve vzdělávacím procesu a popsat nároky na něj. Je zde vypracováno několik zajímavých koncepcí z nichž každá akcentuje jinou oblast.

4.2 - Kompetence učitele - obecně

– soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel aby mohl efektivně vykonávat své povolání.³³

Učitel je již v průběhu studia a následně pak i dalšího vzdělávání připravován především pro role spojené s výukou a běžnou výchovnou prací ve třídě. V důsledku změn ve společnosti se i nároky na učitelské povolání a zvyšují a taktéž v odborných kruzích stále častěji diskutuje o rozšiřující se roli učitele.

Do popředí zájmu se dostává polemika o profesionalismu, o kvalifikaci. Kvalifikace dnes již přestává být dostačující. Mimo formálních rolí určených obvykle funkcemi (učitel předmětu, třídní učitele, výchovný poradce aj.), se učitelé stále častěji dostávají do rolí preventistů, mediátorů, poradců a krizových pracovníků.

Vymezení kompetencí potřebných k vykonávání profese vychází z představ o profesní roli a je předpokladem pro formulaci standardů pro vzdělávání učitelů.

³³ Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103)

Kompetence představuje široký pojem, který vyjadřuje schopnost subjektu využívat jeho vědomostí a dovedností v nových profesních situacích.

Švec (1999, 2000) a Kořa (2004, s. 134-135) ve své polemice o kompetencích upozorňují na dvojí konotaci tohoto pojmu, který v sobě kombinuje teoretické i praktické prvky učitelova konání. „*Nese v sobě příslib vykročení k praxi a k realizaci snu předchozích generací teoretiků: zmenšit nepříjemnou distanci mezi ideálem a realitou.*“ Pojem kompetence vyjadřuje snahu přizpůsobit se praktickým požadavkům vzdělávací činnosti učitele. „*Změní-li se doba a vyvstanou nové problémy, pak není nic jednoduššího, než publikovat nové seznamy kompetencí vyjadřujících nové pravomoci a nové společně přijímané cíle*“ (s.134). Stále více se snižuje váha kvalifikace ve prospěch hledání nových kompetencí. Když se změní doba, je nutné pružně reagovat na potřeby společnosti ve vzdělávání a pracovat právě na těch kompetencích, které nám dopomohou k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

4.2.1 - Tradiční role a kompetence učitelů

Kvalifikace získaná při studiu už není sama o sobě postačující a pro výkon povolání učitele se akcentuje tzv. **pedagogická způsobilost** (souhrn potřebných specifických vědomostí dovedností a schopností). Její součástí jsou již zmíněné **pedagogické kompetence**, které učiteli umožňují úspěšně plnit běžné i ty méně tradiční úkoly, které život v profesi přináší.

Podle Švece (1999) jsou pedagogické kompetence vyjadřovány ve formě pozorovatelných pedagogických činností. Představují „*souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti (například schopnosti a pedagogické nadání) a způsobilosti získávané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomosti a dovednosti, pedagogické zkušenosti)*“ (s. 23).

Z četných snah o výčet pedagogických způsobilostí a pedagogických kompetencí je zřejmé, že se tyto pojmy v mnohém překrývají a nebývají striktně odděleny. Např. Piřha a Helus (1994, s.19-24) vymezují kompetence učitele jako souhrn způsobilostí (srov. také Švec, 1999):

Pojem způsobilost:

- 1) reflektovat účinky své osobnosti, svého záměrného i mimoděčného jednání s žáky: na jejich učení, prožívání a postoje, na klima ve třídě. A to s důrazem na odhalování možností dělat věci jinak, adekvátněji
- 2) účinně žáky motivovat
- 3) interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů a schopnost realizovat variantní strategie jejich řešení.
- 4) pracovat s široce rozrůzněnou žákovskou populací
- 5) praktikovat vůči žákům orientující a rozvíjející formy jejich hodnocení
- 6) spoluvytvářet soudržnou a kooperující pospolitost učitelského sboru
- 7) ujednocovat své aktivity se zřetelem k integrujícím pedagogickým cílům
- 8) jednat s rodiči, získat je pro spolupráci tam, kde to jde a jak to jde, nevyprovokovat jejich vzdor apod.

Švec se ve své studii pokoušel o prezentaci uceleného modelu a navrhl „pracovní verzi“ potřebných kompetencí učitele. Ty rozděluje do následujících skupin (1999, s. 22):

1) Kompetence k vyučování a výchově

- a) *psychopedagogická kompetence*, zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení,
- b) *komunikativní kompetence*, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,
- c) *diagnostická kompetence*, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy.

2) Osobnostní kompetence

Podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho tvořivost, flexibilitu,

empatii, autenticitu, vytváření autority a dovednost akceptovat sebe i druhé, např. žáky, rodiče, kolegy).

3) Rozvíjející kompetence

- a) *adaptivní kompetence*, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky,
- b) *informační kompetence*, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v práci učitele,
- c) *výzkumné kompetence*, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- d) *sebereflektivní kompetence*, umožňující učiteli zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- e) *autoregulativní kompetence*, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Zároveň předpokládá, že se tyto kompetence v praktické pedagogické činnosti prolínají. Soudí, že jádrem pedagogických kompetencí jsou osobnostní kompetence, které spolu s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňují utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově. Základními stavebními prvky pedagogických kompetencí jsou pak pedagogické **vědomosti**, **dovednosti** a **zkušenosti** (s. 27).

Švýcarský sociolog a pedagog Perrenoud (1994a, b), považuje za zásadní tři hlavní oblasti, ve kterých učitel získává specifické znalosti a kompetence:

1) znalosti spojené s disciplínami (umět učit, historii, epistemologii a sociální aspekty různých disciplín)

2) znalosti spojené s řízením výuky (pedagogika a didaktika)

3) znalosti spojené s edukativním systémem (národní politika, struktura a fungování školní instituce a partnerských organizací, aj.).

Dále pak vymezuje konkrétněji deset hlavních kompetencí (již velmi konkrétně pojmenovaných), které by měl učitel základní školy získat v průběhu zejména dalšího vzdělávání:

- a) *organizovat a animovat situace učení*
- b) *zajišťovat/řídít pokroky v učení*
- c) *formulovat a rozvíjet nástroje pro rozlišení*
- d) *zapojovat žáky do učení a práce*
- e) *pracovat v týmu*
- f) *účastnit se na řízení školy*
- g) *informovat a zapojovat rodiče*
- h) *využívat nové technologie*
- i) *zvládat povinnosti a etická dilemata profese*
- j) *řídít vlastní další vzdělávání*

Ve výše zmíněných klasifikacích a výčtech potřebných kompetencí učitele jsou jen implicitně naznačeny vědomosti a dovednosti, které umožňují učitelům naplňovat netradiční roli a profesionálně zvládat situace a krize. Bývají vymezeny spíše obecně jako např. **osobnostní** nebo **seberefektivní kompetence (sociální dovednosti)**.

Švec (1998) mezi sociální dovednosti řadí empatii, asertivitu, a dovednosti sociálně komunikativní (s. 79-80). Za důležitý nástroj vytváření těchto dovedností pak považuje sociálně-psychologický výcvik.

Nejvíce pozornosti kompetencím nutným pro řešení nestandardních situací věnuje ve svém přehledu Spilková (1997, s. 62), definuje kompetence učitele obecněji:

- a) *kompetence psychodidaktické*
- b) *kompetence pedagogické*
- c) *kompetence komunikativní*
- d) *kompetence diagnostické a intervenční*
- e) *kompetence poradenské a konzultační*
- f) *kompetence reflexe vlastní činnosti*

Je zřejmé, že mnohé z uvedených kompetencí se vzájemně překrývají a uplatňují se v řadě profesionálních činností učitele. Je zde však více zřetelná snaha o akcentování a definování těch kompetencí, které jsou potřebné k poskytování pomoci a krizovým intervencím.

4.2.2 - Krizově intervenční kompetence

Pojem krizově intervenční kompetence vyjadřuje způsobilost učitele využít účelně a adekvátně v nezvyklé, nestandardní situaci své speciální znalosti, dovednosti a zkušenosti. Tyto kompetence umožňují pracovníkovi profesionálně zvládat následující základní činnosti:

- a) rychle se zorientovat v aktuální situaci*
- b) zvážit vlastní možnosti, práva a povinnosti ve vztahu k problému, žákovi a škole*
- c) rychle a účelně rozhodovat o dalších postupech*
- d) poskytnout „první pomoc“, zajistit bezpečí všem potřebným*
- e) poskytnout základní poradenství a sociální oporu, pracovat s emocemi žáků*
- f) spolupracovat s odborníky ve škole i mimo ni*
- g) vyhodnotit účelnost své intervence a reflektovat novou zkušenost.*

Krizově intervenční kompetence jsou rozvíjeny na základě následujících znalostí a dovedností:

- znalosti týkající se školského poradenského systému, sociálně-právního systému
- zdravotnictví, policie apod., přehled o relevantních zařízeních v regionu
- znalosti z oboru psychologie (zejm. vývojové, sociální, osobnosti a psychopatologie)
- základní znalosti z oblasti poradenství a krizové intervence

- speciální sociální a komunikační dovednosti (vést diagnostický i pomáhající rozhovor, naslouchání, práce s emocemi)
- zvládat techniky dotazování
- umět vyjednávat, zvládat roli mediátora
- komunikovat s odborníky z jiných oborů, formulovat požadavky apod.

Nelze je oddělit od těch předpokladů, které Švec ve svých modelech nazývá **osobnostními kompetencemi a sociálními dovednostmi**. Patří sem především řízení vlastních emocí, schopnost sebereflexe (a také reflexe a evaluace odborných postupů, empatie aj.).

Rozvoj osobnostních kompetencí je možné chápat i jako rozvoj především **emoční inteligence** nebo **personálních složek inteligence** (Gardner, 1999).

Personální inteligence dává člověku možnost adekvátně využít své ostatní znalosti, schopnosti a dovednosti. Předpokladem pro profesionální zvládnání krizových situací ve škole je tedy nejen specifická znalost a orientace v tématu, ale především osobnostní zralost učitele.

Kompetence potřebné k výkonu povolání by měl učitel získat v průběhu přípravy na něj a celoživotně je rozvíjet. Nejlépe je učitel může rozvíjet v praxi.

4.3 - Specifické nároky na učitele OV

Existují vůbec nějak specifikované nároky na učitele OV? Literatura pracuje spíše s pojmem kompetencí učitele obecně. Nicméně s předchozí kapitoly o občanské výchově lze do jisté míry vycházet a akcentovat některé z kompetencí, které vzhledem k obsahu a přirozené povaze předmětu budou nejdůležitější.

Oblasti, kterým by se měl učitel OV ve své profesní přípravě věnovat jsou především:

- 1) *Osobnostní kompetence* – morální integrita, dovednost akceptovat druhé, kriticky uvažovat, aj...
- 2) *Informační kompetence* – především týkající se práce s informacemi, zvládnutí informačních technologií, ale především kritický přístup k jejich používání
- 3) *Seberefektivní kompetence a autoregulativní kompetence* – neustále pracovat na zdokonalování své osobnosti, jak ve svém oboru, tak v přístupu k vyučování, didaktice, aj.
- 4) *Krizově-intervenční kompetence* – kde jinde než právě v OV může vzniknout prostor pro řešení krizí, např. stále velmi palčivého problému školní šikany

Učitel by se dále neměl bránit novým výzvám a změnám, pokud je shledá užitečnými a podnětnými. Měl by využívat efektivní metody výuky s ohledem na látku, kterou právě probírá. Díky širokému záběru témat a náročnosti OV by měl umět vybrat to základní, podstatné, přizpůsobit učivo věku a psychickému vývoji žáků a koncipovat jej od jednodušších pojmů po abstraktnější (jak už sám doporučoval např. Komenský).

Dalším specifickým nárokem na učitele OV je důraz na aktuálnost učiva a využitelnost v jeho praxi. Pokud má být předmět OV opravdu k něčemu, musí mít žáci možnost ověřit si nabyté znalosti a dovednosti v praktickém životě a musí mít pocit, že nabyté znalosti a dovednosti využijí a budou pro ně prospěšné. Omezit náplň předmětu na pouhé memorování dalších faktů je tedy naprosto nepřijatelné. Žáci musí vědět jak vyplnit složenku, napsat úřední dopis nebo iniciovat petici, protože pouze zvládnutí těchto dovedností probudí i zájem o ovlivňování situací, ve kterých si jinak běžný občas může přijít bezbranný.

Učitel by sám měl jít příkladem a zajímat se o dění ve společnosti, o politickou a ekonomickou situaci ve světě i v rodné zemi.

4.4 – Vzdělávání učitelů

Vzdělávání učitelů prošlo za poslední dvě desetiletí velkými změnami. Konkrétně u vzdělávání učitelů sekundárních škol (myšleno 2. stupeň základních škol a škol středních)³⁴ došlo ve vzdělávacích plánech k zajímavým změnám. Pro ilustraci jsem vybrala jsem několik fakult, které se specializují nebo specializovaly na přípravu učitelů občanské výchovy.

4.4.1 – Příprava učitelů sekundárních škol na pedagogických fakultách do roku 1989³⁵

Od roku 1976 probíhala příprava učitelů u nás podle jednotných učebních plánů na pedagogických fakultách, vysokých školách pedagogických i na tzv. univerzitních fakultách (přírodovědné a filozofické). Od 60. let se k těmto fakultám přidaly i matematicko-fyzikální a fakulty tělesné výchovy a sportu. Současně jim byla svěřena i příprava středoškolských učitelů.

³⁴ 5. – 12. ročník

³⁵ Spilková, V. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004, str.228-243 ISBN80-7315-081-6

Těžiště přípravy spočívalo:

- a) ve studiu aprobačních předmětů
- b) v bloku společných předmětů
- kam patřil společensko-vědní základ (marxismus-leninismus), někdy i „vědecký ateismus“ nebo společensko-politická praxe, výuka dvou cizích jazyků (ruština a druhý neslovanský jazyk), výuka tělesné výchovy, branné výchovy (s výcvikovými kurzy), biologie dítěte a školní zdravotnictví a nedílnou součástí také byla pedagogicko-psychologická příprava. Všechny vypsané předměty byly povinné a v pátém ročníku se zaváděly tzv. výběrové přednášky nebo semináře.

Pevný ročníkový systém zaváděl povinnou docházku na výuku s možností individuálního plánu ve speciálních případech. Výuka probíhala především formou přednášek a seminářů, eventuálně doplněných o kurzy, exkurze a odborné praxe.

Pedagogicko-psychologická příprava probíhala od 1.-5. ročníku a skládala se z následujících předmětů:

- a) obecná pedagogika
- b) obecná didaktika
- c) teorie školní a mimoškolní výchovy
- d) řízení výchovy a vzdělávání
- e) dějiny školy a pedagogiky
- f) obecná a vývojová psychologie
- g) pedagogická a sociální psychologie

Jednotlivé fakulty se lišily v počtu aprobačních předmětů, které nabízely ke studiu. Občanskou výchovu měly zařazeny ve studijních programech např. fakulty v Praze, Hradci a Českých Budějovicích.³⁶

³⁶ Pozn. Technická univerzita v Liberci založila pedagogickou fakultu až v roce 1990

Pedagogická praxe:

Praxe byla koncipována pro všechny školy připravující učitele jednotně a to rozsahem i formou. Poprvé byli seznamováni s učitelskou profesí ve 3. ročníku. Praxe byla zařazena do zimního semestru v rozsahu 90 hodin. Závěrečné hodnocení bylo uzavřeno zápočtem.

Těžiště praxe bylo především v realizaci náslechlů a v hospitacích v hodinách. Samostatná pedagogická praxe (souvislá – jak jí známe nyní), byla zařazena ve 4. a 5. ročníku v rozsahu 2-4 týdnů. Výjimku tvořila aprobace branná výchova, kde byla praxe rozšířena a výtvarná výchova, kde byla naopak zkrácena.

4.4.2 - Příprava učitelů sekundárních škol na vybraných pedagogických fakultách po roce 1989³⁷

90. léta vnesla do konceptu přípravy budoucích učitelů povolné změny a inovace. Jedním z jevů, který stojí za povšimnutí je tendence k rozvolňování pevného studijního plánu. Dále pak postupné rozšiřování nabídky vyučovaných předmětů a možnost volby a vytváření víceméně individuálně laděných studijních programů studenty. Taktéž lze zaznamenat rozšiřující se nabídku aprobačních předmětů (informatika, jazyky, rodinná výchova, aj...).

Na všech školách byla zrušena branná výchova, výuka marxismu-leninismu a dalších předmětů poplatných době minulé (jakož i výrazné omezení výuky ruského jazyka). Zcela novým prvkem byla integrace handicapovaných studentů do studia.

Pedagogická fakulta UK v Praze

Jako jedna z mála fakult si udržela integrovanou přípravu učitelů pro 5.-12. ročník. Příprava byla realizována v magisterských studijních programech a dočasně i jednooborovými bakalářskými studijními obory (do r. 1997) a to z důvodu vysoké poptávky po učitelích cizích jazyků.

Došlo i k mírným změnám v koncepci vyučovacích předmětů – katedry rozdělily předměty na povinné, povinně volitelné a nepovinné. Z důvodu nedostatku

³⁷ tamtéž

pedagogů byla ve 2. ročnících do nepovinných předmětů zařazena výuka cizích jazyků a tělesná výchova.

V rámci okruhu společensko-vědních předmětů byla nově zařazena filozofie, antropologie a ekologie, ve 3. a 4. ročníku pak povinně volitelné kurzy různého zaměření.

Pedagogicko-psychologická příprava měla těžiště především v didaktice, školní pedagogice, rétorice a psychologii. Později na ní navazovaly dějiny pedagogiky a sociální pedagogika. Ve 4. a 5. ročníku byly zařazeny do povinně volitelných seminářů i témata související s vybranými pedagogickými problémy.

Praxe probíhala na fakultních základních školách ve značném rozsahu. Studenti měli trávit na školách 9 hodin týdně a seznámit se podrobně s náplní učitelské profese od dozoru až po řešení výchovných problémů. Praxe v rámci aprobačních předmětů zůstala zachována.

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

se začala z kraje 90. let soustředit i na přípravu neučitelských studijních oborů (z finančních důvodů).

Od školního roku 1991/1992 došlo k rozdělení příprav učitelů sekundárních škol na přípravu učitelů 2. stupňů základních škol a učitelů středních škol. I přes toto formální rozdělení nedošlo k zásadním změnám vnitřního charakteru. Studium aprobačních předmětů bylo koncipováno jako povinné, možnost volby byla značně omezena a byla plně v kompetenci kateder.

Pedagogické praxe byly realizovány různými formami a byly rozloženy do celého průběhu studia. Vedle tradičních forem průběžných a souvislých praxí byly nově zaváděny i tzv. asistenční a observační (studenti si je sami domlouvali).

Výrazné změny přineslo až zavádění kreditního systému (akademický rok 1999/2000). Magisterské studium se rozdělilo na dvě etapy. 1. etapa – 1.-3. ročník a 2. etapa – 4.-5. ročník. Studenti mají povinný společný základ a dva aprobační předměty. Společný základ je zařazen pouze do 1. etapy studia, obsahuje čtyři bloky předmětů:

- a) volitelný – jeden
- b) povinně volitelný- dva

c) volitelné předměty – jeden

Pedagogicko psychologická příprava je zde mírně obměněna oproti předchozí koncepci. Skládá se z pedagogické propedeutiky, obecné didaktiky a teorii výchovy, dále pak obecné psychologie, vývojové psychologie, pedagogické psychologie, sociální psychologie a psychologie osobnosti.

Všechny aprobační předměty jsou děleny do dvou etap. Obsahují blok povinných, povinně volitelných a volitelných předmětů. Výuka je ukončena tradičně zkouškou nebo zápočtem.

Pedagogická fakulta JČU v Českých Budějovicích

Od akademického roku 1993/1994 taktéž rozdělila přípravu učitelů základních a středních škol – jako Hradecká. Rozdílem bylo, že příprava učitelů 2. stupně základních škol byla koncipována jako studium čtyřleté magisterské zatímco příprava učitelů pro střední školy jako pětileté.

Vedle tradičních magisterských dvouoborových byly po vzoru pražské univerzity otevřeny na přechodnou dobu i bakalářské jednooborové studijní programy jazyků (AJ,NJ,FJ). Později bylo pro absolventy těchto oborů otevřeno navazující dálkové studium. V první polovině 90. let byla omezena výuka ruského jazyka a nově bylo otevřeno množství oborů (informatika, španělština, občanská výchova, chemie a zeměpis...).

Společný základ obsahoval část společenskovední, jazykovou přípravu (nepovinně), tělesnou výchovu (povinně) a seminář k didaktické technice.

Pedagogicko-psychologická příprava se změnila výrazně. Došlo zde k výraznému navýšení volitelných předmětů ve snaze dát studentům širokou možnost výběru, ale v průběhu desetiletí došlo zpětně k omezení. Důvodem byla roztržitost a nesystematičnost přípravy. Postupně se v bloku ustálily předměty jako úvod do pedagogiky, metodika výchovy, pedagogická komunikace, didaktika a diagnostika, tradiční psychologické disciplíny a dokonce nově i psychologie sebepoznání.

Velmi výrazným vývojem prošla na počátku 90 let pedagogická praxe. Dochází postupně k její redukcii a to z finančních důvodů. V akademické roce 1990/1991 byla

zařazena souvislá praxe do posledních dvou ročníků (3-4týdny). Následně byla zařazena průběžná praxe do 3. ročníků (v rozsahu 1 hodiny týdně na každý aprobační předmět).

Technická univerzita v Liberci

Učitelé zde byli systematicky připravováni pro výkon povolání od roku 1779 v tzv. preparandách a 16. září 1892 byl ve škole na Keilově vrchu otevřen první ročník Učitelského ústavu. Po válce bylo zřízeno nejprve Pedagogické gymnázium, pak Pedagogická škola a v roce 1959 Pedagogický institut, který byl ale záhy zrušen poté, co Pedagogický institut v Ústí nad Labem dosáhl přeměny na Pedagogickou fakultu.

Fakulta pedagogická byla založena až roku 1990 (V roce 2008 byla přejmenována na Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou). Zajišťuje obory v pětiletém magisterském programu učitele pro základní a střední školy v následujících oborech: matematika, fyzika, chemie, informatika, český jazyk a literatura, občanská výchova, anglický, německý a španělský jazyk, dějepis, zeměpis a tělocvik.

Mezi dobíhajícími studijními programy zde byl realizován i čtyřletý magisterský - učitelství pro 2. stupeň základních škol (akreditace končí v říjnu 2012). V posledních letech se přešlo k rozdělení studia na tříleté bakalářské a na dvouleté navazující magisterské programy a dva programy doktorského studia (fyzikální inženýrství a aplikovaná matematika).

V Liberci se podařilo skloubit univerzitní formy a obsah vzdělávání s technickými studijními obory a vyučovacími postupy. V posledních letech došlo k akreditování mnoha nových oborů (např. humanitní studia).³⁸

4.5 - Příprava učitelů Občanské výchovy

Příprava učitelů konkrétně v oboru učitelství pro 2. stupeň ZŠ v aprobaci *občanská výchova* je v současnosti zajišťována pouze na pěti pedagogických fakultách v České republice: Masarykova univerzita - katedra občanské výchovy, Univerzita v Hradci Králové – katedra filozofie a společenských věd, Univerzita Palackého

³⁸ Informace čerpány ze stránek: <http://www.fp.tul.cz/>

v Olomouci – katedra společenských věd (předmět nově koncipován jako *výchova k občanství*, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích – katedra společenských věd (*výchova k občanství*) a v dobíhajících studijních programech i Technická univerzita v Liberci – katedra filozofie (koncepti výuky OV širěji rozebírá následující kapitola.

Je zde patrné, že v posledních letech zaznamenaly pedagogické fakulty změny v pojetí přípravy učitelů, především ve snaze reagovat na nově vzniklé nároky na učitele a vzdělávací proces. Nemůže přehlédnout, že počet fakult, které zajišťují studium aprobace občanské výchovy se značně zredukoval – což naznačuje, že zájem o obor „*občanská výchova*“ klesá.

Některé fakulty se snažily reformovat studijní obor v reakci na RVP a transformovaly vyučovaný obor na „*výchovu k občanství*“ a snaží se touho problematickou hlouběji zabývat (Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích a Univerzita Palackého v Olomouci). Technická univerzita v Liberci, která má nově akreditované obory zaměřené na humanitní studia (říjen 2007) stále zajišťuje přípravu budoucím učitelů, ale jsou zde patrné tendence návratu k původní vědecké koncepci přístupu k humanitním vědám a snaha o obrodu statusu humanitních věd na akademické půdě.

4.5.1 - Příprava učitelů OV na Technické univerzitě v Liberci

Z perspektivy vlastní zkušenosti a s ohledem na absolvované studium bych ráda blíže rozepsala koncepti oboru občanská výchova učitelství pro 2. stupeň ZŠ.

Výuku zajišťovala katedra filozofie a byla koncipována na předměty společného základu pro všechny aprobace učitelství pro 2. stupeň ZŠ (např. úvod do filozofie, úvod do sociologie). Vyučované předměty byly v souvislosti s přechodem na kreditní systém rozděleny do bloků:

- 1) povinné předměty** – Sociální komunikace pro OV, Úvod do filozofie pro OV, Religionistika pro OV, Dějiny filozofie, Filozofie 20. století, Základy sociologie, Etika pro OV, Filozofie výchovy pro OV, Politologie pro OV, Didaktika pro OV a Kulturně-vlastivědný seminář.
- 2) povinně volitelné předměty** – Vybrané kapitoly z dějin světových a národních, Základy práva pro OV, Dějiny státu a práva, Nejnovější

dějiny, Vybrané problémy soudobé společnosti, Člověk a civilizace pro OV, Globální problémy, Praktická ekologická výchova, Základy ekonomie, Kulturní antropologie, Religionistika pro OV, Nová náboženská hnutí a religiosita, Metodický seminář pro OV, Základy společenské chování, Etnické a kulturní minority ve střední Evropě

3) volitelné předměty – které se velmi často měnily a byl jich nabízen dostatek, např. Člověk a civilizace pro OV, Kapitoly z kulturních dějin, Rozvoj kreativity, Myšlení 20. století, Problémy filozofie, Dějiny umění, Kapitoly z kulturní antropologie, Vybraná témata současné filozofie, Kontroverzní témata, Seminář k RVP (nově zařazen až v roce 2007), Komunikace s médií, aj...³⁹

Jak je vidno nabídka témat vyučovaných na katedře filozofie byla opravdu široká a pestrá. Vybavila studenty oboru velmi kvalitním základem ucelených znalostí z rozličných humanitních oborů. Mezi volitelnými předměty a povinně volitelnými předměty si studenti mohli vybrat dle jejich zájmu.

Nejčastěji diskutovaným problémem mezi studenty byl fakt, že jednotlivé kurzy sice rozvíjely a obohacovaly znalosti studentů, ale nepodporovaly dostatečně dovednosti a to především dovednosti oborově-didaktické, převládaly formy přednášek. Za celé studium byly zařazeny povinně pouze dva kurzy didaktiky OV - Didaktika pro OV 1 (0+2z), Didaktika pro OV (2+0zk). V povinně volitelných předmětech existovala možnost volby Metodického semináře pro OV (0+2z), později pak kvůli probíhající reformě rámcového vzdělávacího programu i (nepovinný!) Seminář k RVP (0+2z).

Při nástupu na průběžné a později i souvislé praxe se studenti shodovali na tom, že jim nedělá problém vykládat učivo, pracovat s pojmy a orientovat se ve vztazích vyučované látky. Střídali různé formy práce a pokoušeli se studenty aktivně zapojovat do projektů, debat a připravovali pro ně i práce s texty.

Na druhou stranu, z vlastní zkušenosti musím uvést několik problémů, se kterými jsem se v praxi setkala a na které jsme nebyli tak úplně dobře připraveni: řešení složitějších témat ve výuce (např. jak vysvětlit žákům pojem víry), málo praxe v práci s médií, chybělo mi vytváření portfolií (pro lepší sebereflexi).

³⁹ Studijní plány pedagogické fakulty v Liberci

Další problém, který při realizaci praxe nastával bylo to, že studenti neměli možnost absolvovat vyšší počet odučených hodin při praxi z důvodu nízké hodinové dotace na školách. Za to samozřejmě univerzita zodpovědná nebyla. Studenti se museli smířit s 1-2 odučenými hodinami týdně a několika náslechy v průběžné praxi a v souvislé praxi pak s vyšším, ale stále ne dostatečným počtem. Ilustrováno na příkladu – za jeden semestr při průběžné praxi jsem odučila maximálně 5 cvičných hodin a absolvovala 21 náslechů. Při praxi na školách bylo více studentů na jednoho cvičného učitele (když jsme nevyučovali, byli jsme přítomni na násleších).

Při souvislé praxi jsem odučila 16 hodin občanské výchovy a absolvovala jsem pouze dva náslechy. Situaci činí o to pikantnější, že při souvislé praxi jsem působila na škole, kde občanskou výchovu vyučovalo pět učitelů a bylo tak značně náročné si s nimi zorganizovat setkání, porady a v nespolední řadě i přípravy do hodin.

Z výše popsaných poznatků vyplývá, že studenti občanské výchovy nemají jednoduchou pozici, oproti jiným aprobacím. Občanská výchova se stává i přes naprosto jasnou potřebu integrace lidských hodnot, slušnosti a občanské angažovanosti do vzdělávacího procesu okrajovým předmětem. Vyučuje se na malém počtu fakult, pro praxi není díky nízké povinné hodinové dotaci a velkému množství studentů příliš prostoru a ve studijních programech vládnu spíše předměty, kde je kladen důraz především na faktografickou stránku, než na výchovnou.

O tom, jak vypadá výuka na základních školách v Liberci a jaký mají vztah k předmětu sami učitelé pojednává následující kapitola.

5. Výzkumné šetření na základních školách v Liberci

5.1 - Metodologie šetření

5.1.1 - Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjištění aktuálního stavu výuky OV na 2. stupni ZŠ v regionu Liberec.

Výzkum jsem zaměřila především na tyto oblasti:

- 1) Vztah vyučujících k předmětu OV
- 2) Motivace k vyučování předmětu
- 3) Smysl OV v současném pojetí výuky na 2.stupni ZŠ
- 4) Náročnost OV na přípravy a všeobecný přehled
- 5) Způsob realizace příprav
- 6) Metodika výuky
- 7) Výběr a využití výukových materiálů
- 8) Problematika hodinové dotace OV
- 9) Kritéria a způsoby hodnocení žáků

K ověření jsem si stanovila následující hypotézy, jež byly inspirovány zkušenostmi během studia a pedagogické praxe.

Hypotéza I: Občanská výchova na základních školách je okrajovým předmětem.

Hypotéza II: Vyučující dostatečně nevyužívají potenciálu předmětu OV.

Hypotéza III: Kladnější vztah k výuce OV mají aprobovaní učitelé.

5.1.2 Výzkumný nástroj a charakteristika výzkumného souboru

Pro zjištění potřebných dat jsem zvolila formu dotazníku⁴⁰, který jsem sama sestavila. V první fázi přípravy tohoto šetření jsem zasílala dotazník elektronicky v příloze e-mailu, na který mi odpovědělo mizivé procento oslovených škol. Přiklonila jsem se tedy k metodě osobního kontaktování učitelů, vyučujících OV na 2.stupni ZŠ, s využitím kontaktů z bývalé pedagogické praxe, prostřednictvím spolužáků nebo ředitelů škol. Při osobním jednání jsem předala učitelům k vyplnění dotazník, což zvýšilo návratnost na 100%.

Dotazník byl koncipován jako anonymní. První část obsahuje uzavřené otázky (ANO/NE) a jejím úkolem je zmapovat motivaci učitele k vyučování předmětu, jeho osobní vztah k předmětu, názor na náročnost přípravy.

Druhá část dotazníku se vztahuje k metodice vyučování – např. otázky do jaké míry využívají učitelé při výuce média, zda připravují exkurze, semináře, zvou hosty na hodiny OV, využívají projektové vyučování, vedou-li diskuze, atp. V této části jsem využila pěti- stupňové škály. Zajímalo mě jak se bude lišit didaktický přístup učitelů s aprobační OV a bez ní.

Třetí část dotazníku obsahovala otevřené otázky na zvlášť vyhraněný vztah k tématům předmětu – témata, která mají/nemají kantoři rádi, která témata by vypustili z OV a proč. Jaké používají učebnice a zda jsou s nimi spokojeni. Zda jim vyhovuje hodinová dotace OV a jaká by podle nich měla být ideální dotace.

Čtvrtá a pátá část měly za úkol zjistit výběr kritérií pro hodnocení žáků v hodinách OV. Poslední část byla spíše informativního charakteru a měla zmapovat, jaké věkové, genderové zastoupení kantorů ve vzorku bylo, kolik je průměrná délka praxe vyučování OV, ve kterých ročnících vyučují OV a kolik hodin týdně vyučují a v neposlední řadě především jakou aprobaci vyučují.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 15 libereckých základních škol a bylo zodpovězeno celkem 22 dotazníků. Šetření se zúčastnily základní školy: Barvířská,

⁴⁰ Viz příloha diplomové práce

Broumovská, Dobiášova, Husova, Jabloňová, Ještědská, Lesní, Oblačná, Ruprechtice, Sokolovská, Švermova, U školy, Vesec a 5. května.

Dotazník byl předkládán každému pedagogovi, který na škole vyučoval občanskou výchovu, bez ohledu na jeho aprobaci. Z 22 respondentů bylo 17 žen a 5 mužů. 10 z dotázaných učitelů vyučuje OV, přestože nemá vystudovanou aprobaci pro výuku OV na 2. stupni ZŠ (celkově to činí 45% ze zkoumaného vzorku).

Věk respondentů byl zastoupen v poměru: pod 30 let - 14%, 30-40 let tvoří 27%, 40-50 - 23% a nejvíce zastoupenou věkovou kategorií respondentů je kategorie nad 50let (36%).

5.2 Analýza a zpracování dat

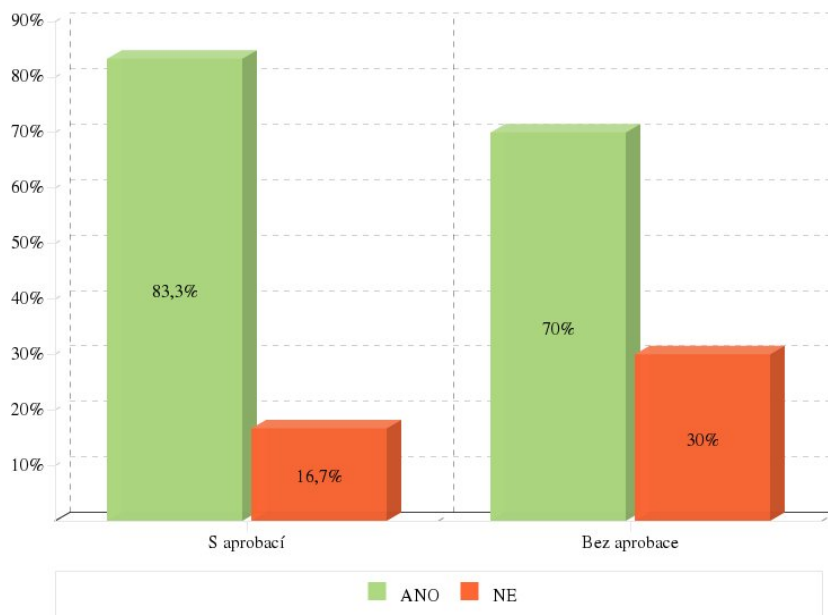
Získaná data byla analyzována a interpretována s ohledem na stanovené cíle výzkumného šetření v následujících okruzích:

5.2.1 Vztah, motivace a názor respondentů na smysl výuky občanské výchovy

K tomuto okruhu se vztahují otázky č. 1-8, 21-23

Otázka č. 1 – OV vyučuji rád/ráda

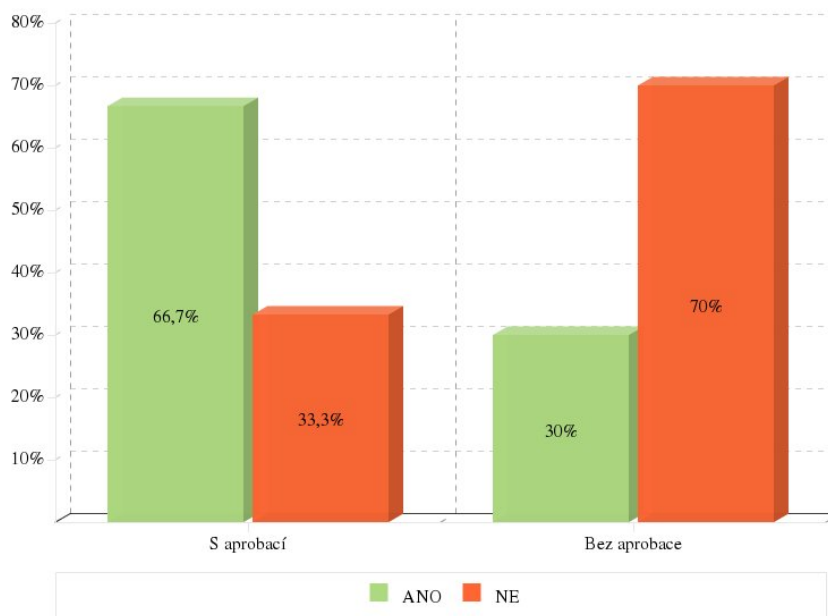
Z odpovědí na otázku je zřejmé, že OV vyučuje rádo 77% z celkového počtu respondentů. Jak vyplývá z grafu č. 1, z respondentů s aprobací OV nevyučuje rádo tento předmět 16,7%, respondentů bez aprobace celých 30%.



Graf č. 1 – OV vyučuji rád/ráda.

Otázka č. 2 – OV je pro mne velmi důležitým předmětem

50% respondentů osobně považuje OV za velmi důležitý předmět. Z aprobovaných učitelů souhlasí s tímto tvrzením 66,7%, kdežto u neaprobovaných respondentů je to pouze 30%.



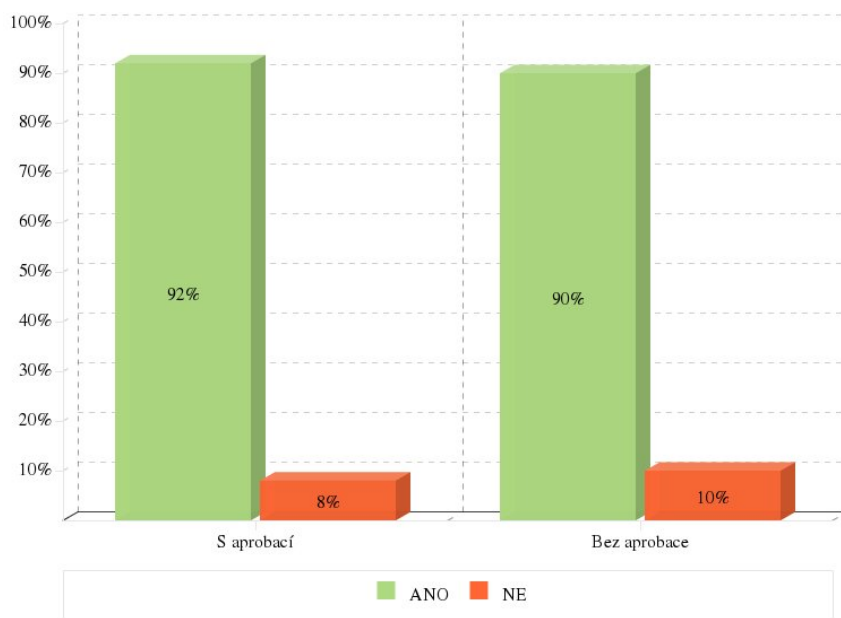
Graf č. 2 – OV je pro mne velmi důležitým předmětem.

Otázka č. 3 - OV dává prostor žákům vyjadřovat svobodně své názory

100% respondentů bez ohledu na aprobaci souhlasí s tvrzením, že OV dává prostor žákům vyjadřovat svobodně své názory.

Otázka č. 4 - OV je dobrou příležitostí pro řešení nestandardních situací ve třídě nebo ve škole

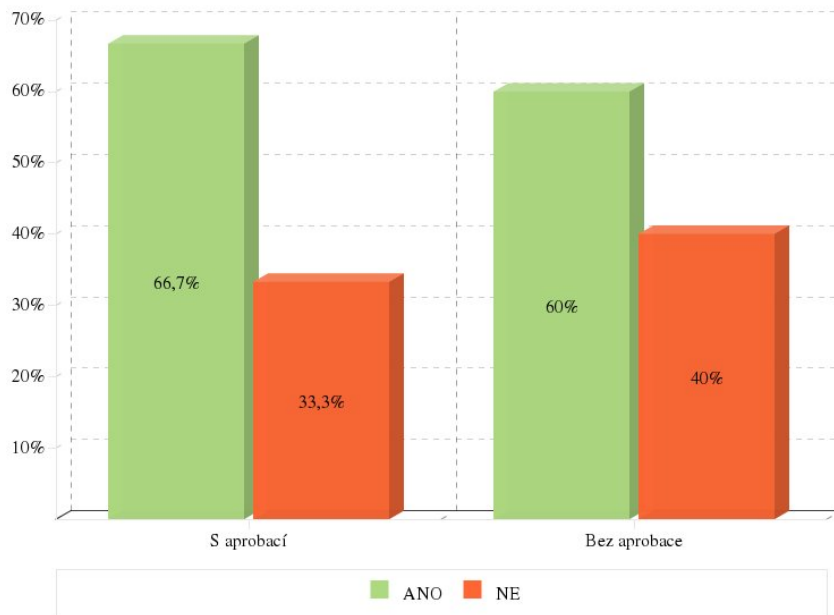
Podle naprosté většiny respondentů (91%) je OV dobrou příležitostí pro řešení nestandardních situací ve škole. Rozdíl v odpovědích na tuto otázku je u obou skupin učitelů zanedbatelný (viz graf č. 3).



Graf č. 3 – OV je dobrou příležitostí pro řešení nestandardních situací ve třídě nebo ve škole.

Otázka č. 5 - OV je skvělou přípravou do života pro mladé lidi

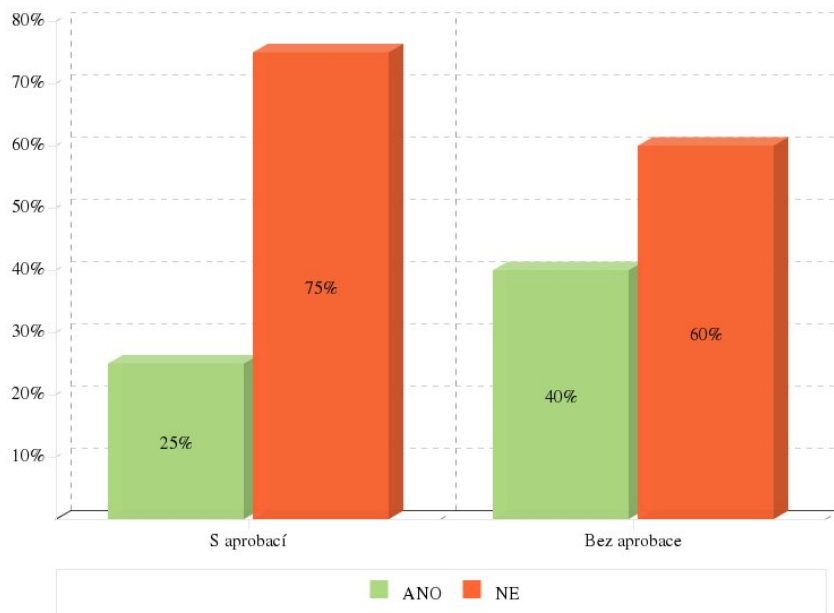
64% dotazovaných s tímto tvrzením souhlasí. U respondentů bez aprobace je o něco vyšší procento učitelů, kteří s tímto tvrzením nesouhlasí (40%).



Graf č. 4 – OV je skvělou přípravou do života pro mladé lidi.

Otázka č. 6 - OV by měla být nepovinným, volitelným předmětem.

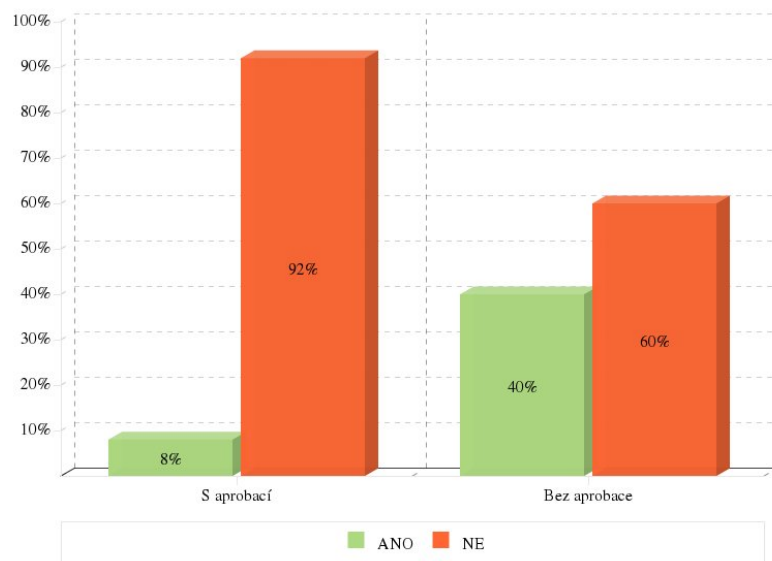
68% z celkově dotázaných je opačného názoru. U aprobovaných učitelů nesouhlasí dokonce 75% dotázaných, kdežto u neaprobovaných je toto procento nižší (60%).



Graf č. 5 OV by měla být volitelným, nepovinným předmětem.

Otázka č. 7 - OV jsou jen další fakta, která se žáci musí naučit

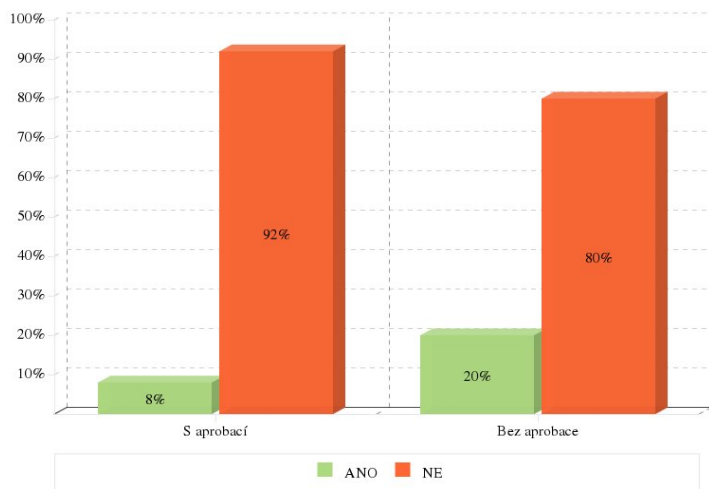
S tímto tvrzením nesouhlasí 77% respondentů. Mezi učiteli s aprobací OV je toto procento výrazně vyšší (92%), oproti učitelům bez aprobace OV (60%).



Graf č. 6 – OV jsou jen další fakta, která se žáci musí naučit

Otázka č. 8 - OV v dnešní podobě výuky postrádá smysl

73% dotázaných učitelů si nemyslí, že OV postrádá v dnešním pojetí výuky smysl. K tomuto tvrzení se přiklání 8% aprobovaných a 20% neaprobovaných učitelů.



Graf č. 7 – OV v dnešní podobě výuky postrádá smysl

Otázky č. 21, 22 a 23

V této části výzkumu byl formou otevřených otázek zmapován vztah učitelů k vyučovaným tématům OV. Z odpovědí byly vybrány vždy nejvíce zastoupené.

Otázka č. 21 - Jaké téma v občanské výchově máte nejraději?

Tabulka č.1

1. místo	Mezilidské vztahy (6 respondentů)
2. místo	Rodina, vlast (4 respondenti)
3. místo	Psychologie (3 respondenti)

Otázka č. 22 - Jaké téma občanské výchovy vás baví nejméně?

Tabulka č.2

1. místo	Hospodářství, ekonomika (5 respondentů)
2. místo	Státoprávní teorie (4 respondenti)
3. místo	Politika (3 respondenti)

Otázka č. 23 - Která témata byste z výuky OV na ZŠ vypustil/a a proč?

U této otázky byla analýza dat složitější, protože učitelé odpovídali velmi různě a často neuváděli důvody jejich volby.

13 učitelů odpovědělo v dotazníku, že by určitá témata vypustilo, zbylých 9 učitelů by žádné téma nevypustilo.

Témata, která by učitelé vypustili byla nejčastěji tato:

Tabulka č.3

1. místo	hospodářství, ekonomika (4 respondenti)
2. místo	politika (3 respondenti)
3. místo	právo (2 respondenti)

Nejčastější důvody, které respondenti uváděli pro vypuštění některých témat z výuky, byly následující: témata jsou příliš složitá a široká pro žáky 2. stupňů základních škol, nemá smysl vyučovat tyto předměty, protože jde pouze o množství dalších faktů, která se žáci musí naučit.

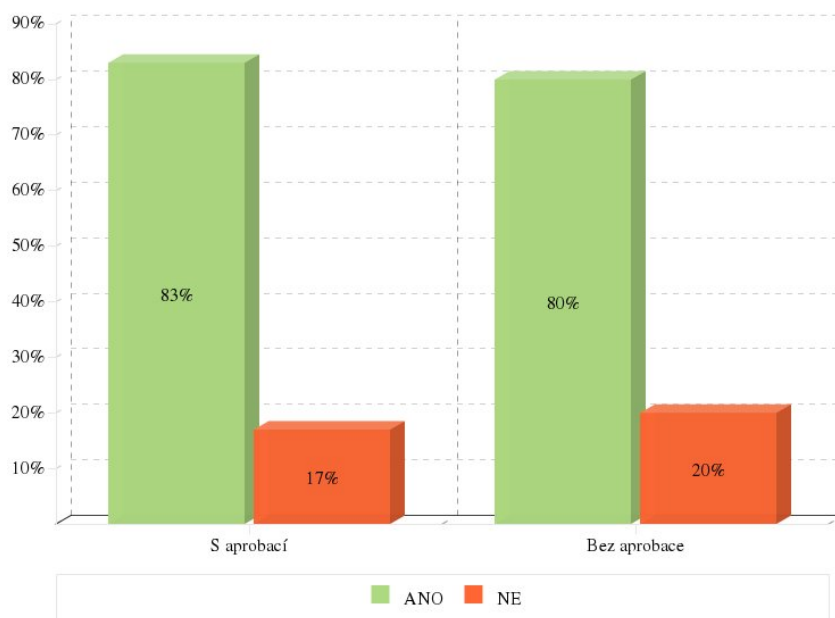
Další témata, která učitelé uvedli: sexuální výchova (nezdůvodněné), etapy vývoje člověka (zastoupené již v biologii), rodina, vztahy, aj. (témata zastoupena již v předmětu rodinná výchova), náboženství (příliš abstraktní pojem pro žáky ZŠ), environmentální výchova (bez důvodu), zdravý životní styl (taktéž bez důvodu).

5.2.2. Náročnost OV na přípravu a všeobecný přehled

Následující otázky směřovaly především k zjištění náročnosti výuky OV. K tomuto okruhu se vztahují otázky č. 9 a 10.

Otázka č. 9 - OV je pro učitele dosti náročná na všeobecný přehled

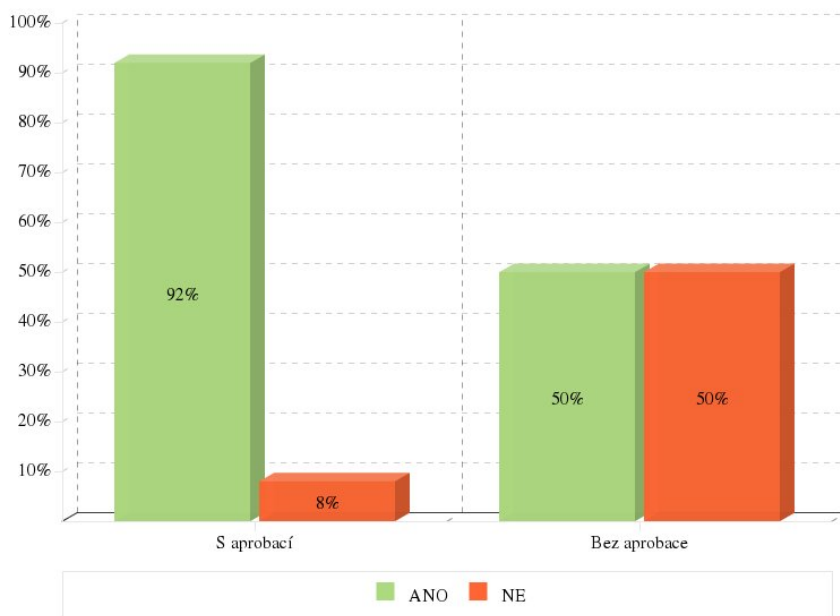
82% všech dotázaných uvádí, že s tímto tvrzením souhlasí. V odpovědích aprobovaných (83%) a neaprobovaných (80%) učitelů nebyl výrazný rozdíl.



Graf č. 8 - OV je pro učitele dosti náročná na všeobecný přehled

Otázka č. 10 - OV je pro učitele náročná na přípravy

Kladně odpovědělo 73% procent všech respondentů. V odpovědích na tuto otázku se projevil velký rozdíl mezi učiteli s aprobační a bez aprobační OV. Až 92% učitelů s aprobační OV shledává přípravy na hodiny náročné, zatímco u učitelů bez aprobační s tímto souhlasí pouze polovina.



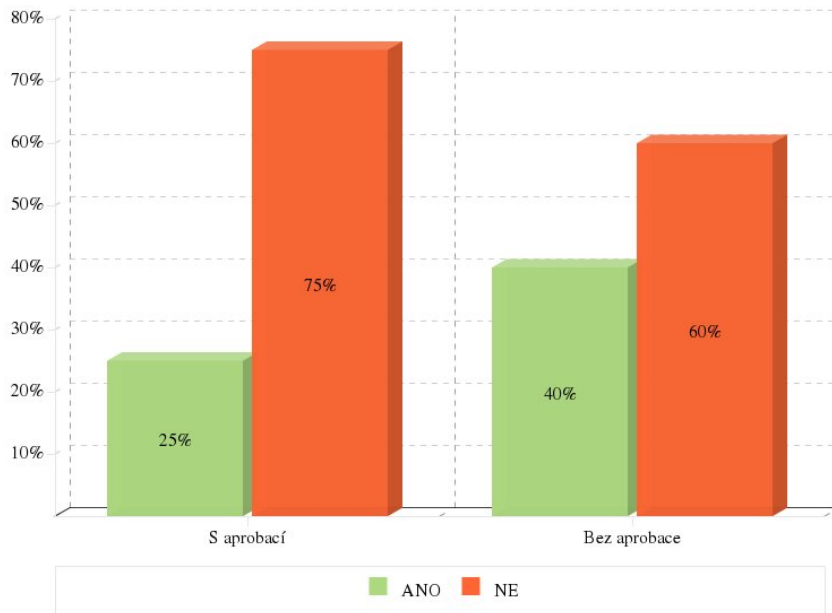
Graf č. 9 - OV je pro učitele náročná na přípravy

5.2.3 Metodika výuky, výukové materiály a přípravy na hodiny

Další otázky se blíže zabírají využitím vybraných výukových metod a výukových materiálů a formou příprav učitelů na hodiny OV. K tomuto okruhu se vztahují otázky č. 11-20 a 24 a 25.

Otázka č. 11 - OV vyučuji pouze podle učebnice, kterou mám k dispozici

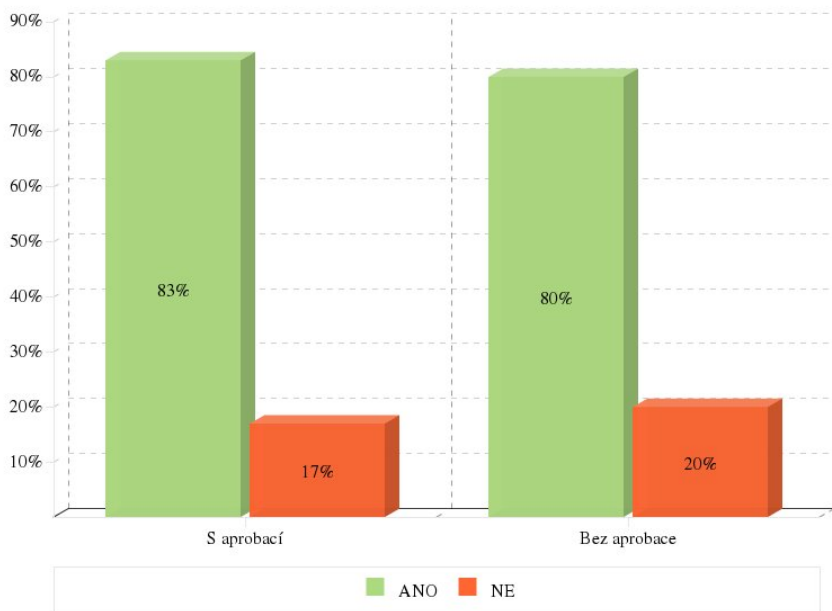
32% všech dotázaných vyučuje pouze podle učebnice, kterou mají k dispozici na škole. S tvrzením nesouhlasí 75% učitelů s aprobační OV a 60% učitelů bez aprobační.



Graf č. 10 - OV vyučují pouze podle učebnice, kterou mám k dispozici

Otázka č. 12 - OV vyučují podle vlastních příprav v kombinaci s učebnicí

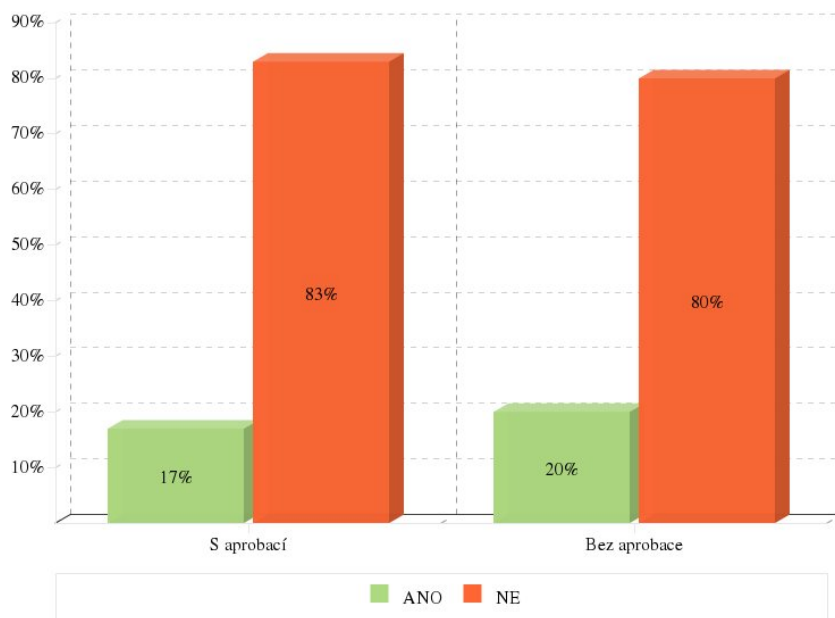
S tímto tvrzením souhlasí většina respondentů (82%). Nebyl výraznější rozdíl mezi odpověďmi aprobovaných a neaprobovaných učitelů.



Graf č. 11 - OV vyučují podle vlastních příprav v kombinaci s učebnicí

Otázka č. 13 - Při hodinách OV nepoužívám učebnici

18% všech dotázaných odpovědělo, že učebnici nepoužívají při výuce vůbec. 17% učitelů s aprobací a 22% učitelů bez aprobace nepoužívají při výuce učebnice.



Graf č. 12 - Při hodinách OV nepoužívám učebnici

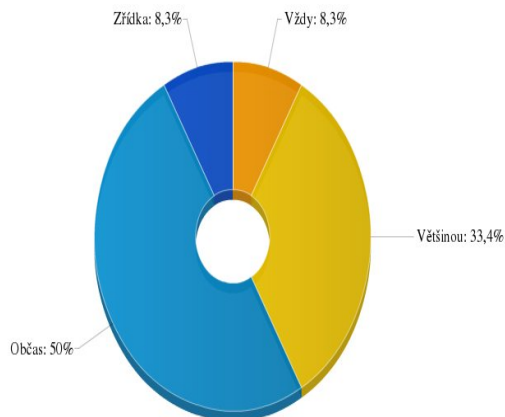
Další část otázek měla ukázat jaké metody výuky OV jsou nejoblíbenější, nejčastěji používané. V dotazníku jsem použila tuto pětistupňovou škálu:

Tabulka č. 4

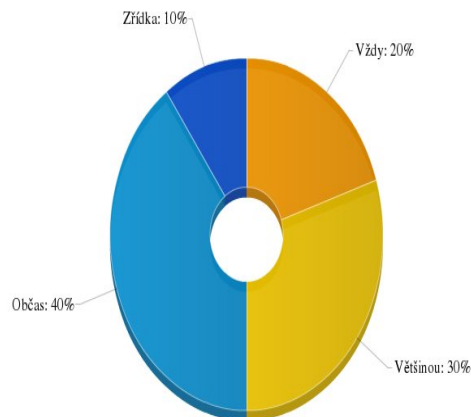
vždy	většinou	občas	zřídka	nikdy
------	----------	-------	--------	-------

Učitelé měli za úkol vyznačit na ni, do jaké míry využívají jednotlivé metody výuky. Výsledky se projevily na grafech. Opět jsou sledované dvě skupiny učitelů a to na ty, kteří mají aprobaci OV a na ty, kteří ji nemají.

Otázka č. 14 - Při výuce OV používám metodu výkladu



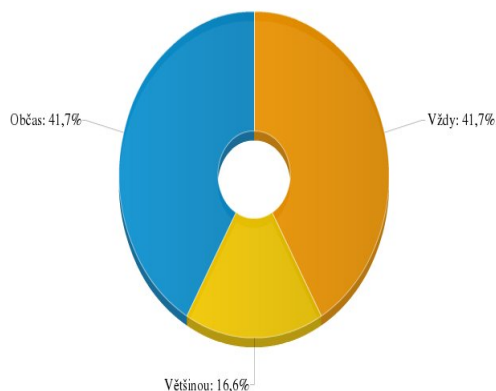
Graf č. 13a – S aprobací OV



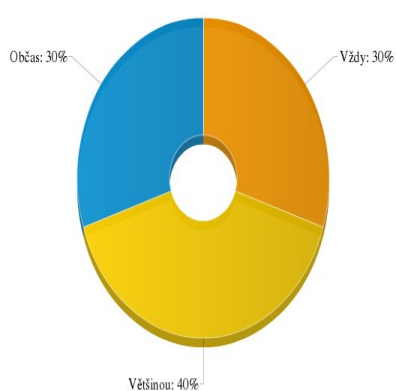
Graf č. 13b – Bez aprobace OV

Z grafu č. 13a (respondenti a aprobací) je patrné, že metodu výkladu využívají poměrně často – žlutá část grafu (vždy – 8,3% a většinou 33,4%), méně často (občas) pak 50% respondentů. 8,3% používají metodu zřídka a žádný respondent neodpověděl, že by metodu nevyužíval nikdy. Z grafu č. 13 b (respondenti bez aprobace) je naproti tomu patrný nárůst odpovědí především v žluté části (vždy – 20% a většinou 30%), občas využívá tuto metodu 40% a zřídka 10%. Taktéž nikdo z respondentů neoznačil v dotazníku, že by metodu nevyužíval vůbec.

Otázka č. 15 - Při výuce OV pracuji s médii (internet, tisk, televizní zprávy atd..) na aktuálních tématech



Graf č. 14a – S aprobací OV

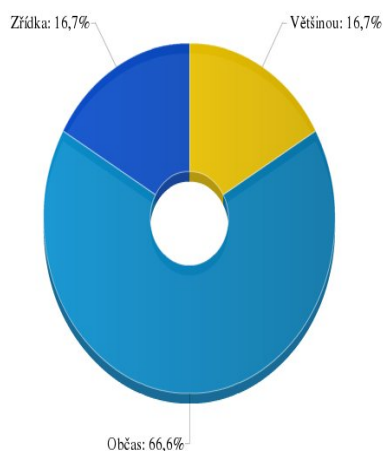


Graf č. 14b – Bez aprobace OV

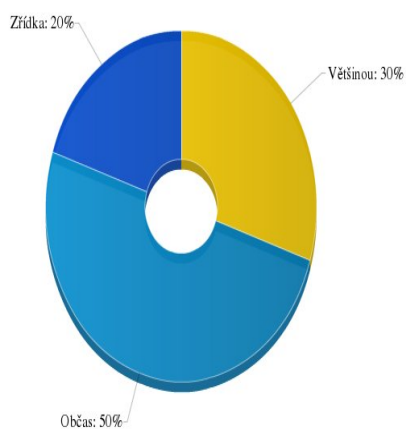
Co se týče využívání médií ve výuce, u respondentů s aprobací (graf. 14a) je výrazné procento (41,7%) vyučujících, kteří tyto prostředky využívají vždy. Méně výrazné procento označuje, že je využívá většinou (16,6%) a 41,7% dotazovaných využívá jen občas. Odpovědi zřídka nebo nikdy se v dotaznících neobjevily.

U neaprobovaných učitelů se odpovědi lišily. Menší procento označilo, že vždy využívá média pro práci v hodinách (30%), naproti tomu vyšší procento označilo, že tyto prostředky používá většinou (40%), méně (30%) je používá jen občas. Odpovědi zřídka nebo nikdy se v dotaznících taktéž neobjevily.

Otázka č.16 - Při výuce OV používám video materiály, audio materiály popř. interaktivní tabulky



Graf č. 15a – S aprobací OV

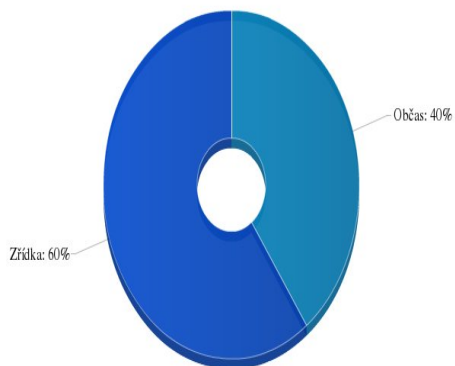


Graf č. 15b – Bez aprobace OV

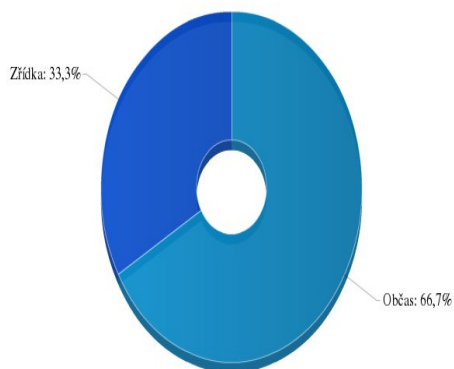
16,7% aprobovaných učitelů (graf 15a) využívá audio, video záznamy nebo interaktivní tabuli při výuce OV, 66,6% z nich pak využívá tyto prostředky občas a 16,7% zřídka. Ostatní kategorie odpovědí se v dotaznících neobjevily.

30% neaprobovaných učitelů (graf 15b) využívají tyto prostředky většinou. 50% z nich jen občas a zřídka je používá celých 20%.

Otázka č. 17 – Přípravuji exkurze, semináře, zvu hosty na hodiny OV



Graf č. 16a – S aprobací OV

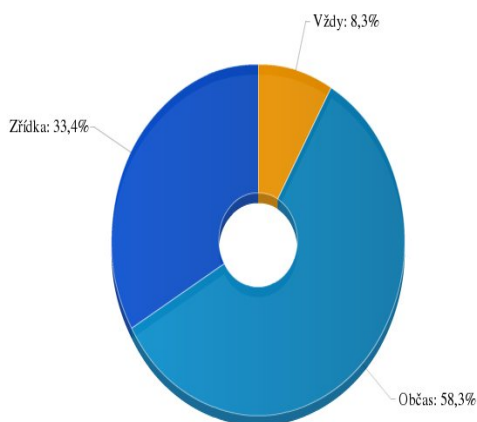


Graf č. 16b – Bez aprobace OV

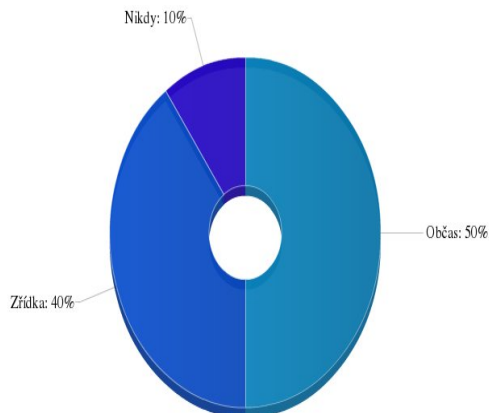
Co se týče exkurzí, zvaní hostů do hodin OV a pořádání seminářů. Rozštěpily se odpovědi pouze na 2 hodnoty u obou porovnávaných vzorků.

U aprobovaných učitelů využívá tyto metody výuky 40% dotázaných a to pouze občas a 60% jen zřídka (graf 16a). naproti tomu u neaprobovaných učitelů (graf 16b) je zjevný nárůst u odpovědi „občas“ a to na 66,7% a „zřídka“ jen 33,3%.

Otázka č. 18 - V hodinách OV využívám projektového vyučování



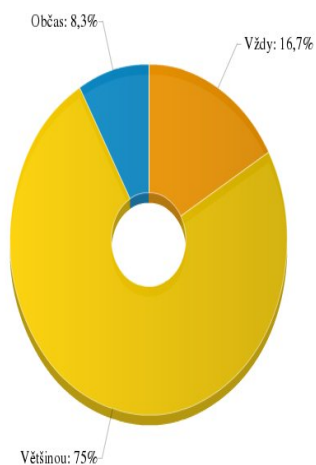
Graf č. 17a – S aprobací OV



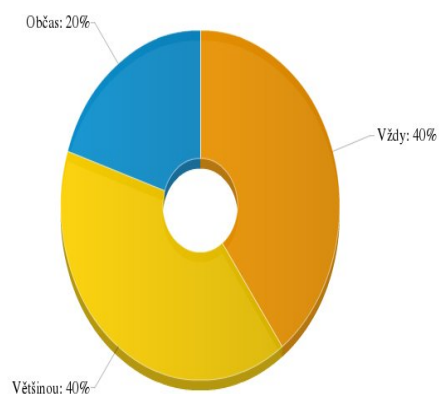
Graf č. 17b – Bez aprobace OV

Projektové vyučování jako moderní metodu využívá u aprobovaných učitelů (graf 17a) 8,3% většinou, 58,3% občas a zřídka 33,4%. U respondentů bez aprobace využívá tuto metodu 50% občas, 40% zřídka a 10% nikdy.

Otázka č. 19 - Při vyučování OV vedeme s žáky diskuze



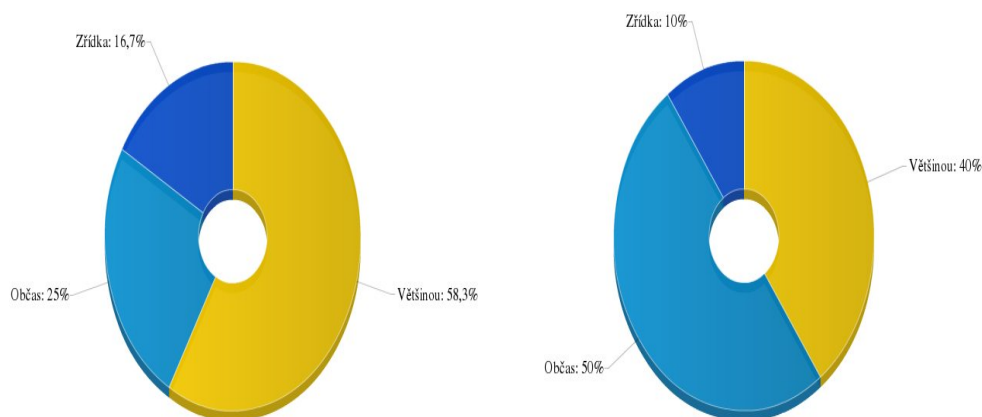
Graf č. 18a – S aprobací OV



Graf č. 18b – Bez aprobace OV

16,7% učitelů s aprobací (graf 18a) vede diskuze se svými žáky vždy, 75% většinou a pouhých 8,3% občas. U učitelů bez aprobace (graf 18b), můžeme pozorovat jiné rozložení procent mezi odpověďmi „vždy“ 40% a odpověďmi „většinou“ 40%, zatímco mírně vyšší procento je zastoupeno u odpovědí „občas“ – 20%.

Otázka č. 20 - V hodinách OV preferuji kooperativní vyučování



Graf č. 19a – S aprobací OV

Graf č. 19b – Bez aprobace OV

Kooperativní metodu výuky preferuje 58,3% aprobovaných učitelů „většinou“, 25% „občas“ a odpověď „zřídka“ uvádí 16,7%. U neaprobovaných učitelů uvádí odpověď „většinou“ - 40%, „občas“ – 50% a zřídka 10%.

Otázka č. 24 - Jaké učebnice používáte?

Nejčastěji se objevovaly v dotazníku tyto tituly učebnic:

- 1) Občanský výchova (dle ročníků) – učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia: Dagmar Janošková, Plzeň: Fraus, 2006.
- používá 12 respondentů (55%).
- 2) Občanská výchova (dle ročníků) – Milan Valenta, Praha: Albra, 1999
- používá 5 respondentů (23%)

Otázka č. 25 - Jste spokojen/a s učebnicemi OV, které máte na vaši škole k dispozici?

U sledovaných publikací byla spokojenost učitelů s nimi velmi vyhraněná.

- Fraus – 100% spokojenost (všichni učitelé, kteří s učebnicí pracují, jsou s ní spokojeni)
- Valenta – 100% nespokojenost (všichni učitelé, kteří mají k dispozici tuto učebnici s ní nejsou spokojeni). Někteří s respondentů uvádějí i důvod a tím nejčastěji je neaktuálnost a „infantilnost“ (učebnice nejsou vhodné pro věk žáků).

5.2.4 Problematika hodinové dotace

Otázky č. 26 a 27 měly za úkol zmapovat postoj učitelů k hodinové dotaci OV.

Otázka č.26 - Jste spokojen/a s týdenní dotací hodin OV na vaši škole?

86% dotázaných je spokojeno s 1 hodinovou dotací OV týdně. Spokojenost s hodinovou dotací se u učitelů bez aprobační je 100%, u učitelů s aprobační nižší (75%)

Otázka č. 27 - Kolik hodin OV týdně by dle vás měla být ideální dotace?

Jedna hodinová dotace je ideální pro 86% dotazovaných. Dvě hodiny by navrhovali především aprobovaní respondenti a to 25% z nich.

5.2.5. Kritéria a způsoby hodnocení žáků

Analyzovat tuto část bylo to nejsložitější, protože se odpovědi na otázky velmi lišily. Zajímala jsem se o kritéria a způsob hodnocení žáků. Z čeho učitelé nejčastěji generují výslednou známku z předmětu a používají-li i netradiční formy hodnocení svých žáků např. slovní hodnocení.

Otázka č. 28

*Podtrhněte kritéria, podle kterých hodnotíte žáky v hodinách OV. Zvolte z nich **tři** kritéria, ke kterým nejvíce přihlížíte ve svém hodnocení. Vybrané položky obodujte následovně (3- nejčastěji, 2-velmi často a 1-často).*

Tabulka č.5

aktivita při hodině	2,46	chování v hodinách		schopnost spolupráce	2,16
ústní projev		komunikace mezi žáky		plnění zadaných úkolů	1,9
úroveň znalostí	2,42	písemný projev		jiné (uved'te)...	nezjištěno

Tuto otázku jsem vyhodnocovala tak, že jsem vybrala nejčastěji uváděné odpovědi a u nich jsem vypočítala průměr z bodů, které respondenti připisovali jednotlivým kritériím (viz tabulka), aby bylo na první pohled jasné, která kritéria a jak často se používají. Je zde patrné, že obecně učitelé jako nejběžnější kritéria hodnocení používají :

- aktivní účast žáků při hodině, úroveň jejich znalostí, schopnost spolupráce a plnění zadaných úkolů. Učitelé bez aprobační obecně více uváděli jako kritéria hodnocení především: aktivita při hodině, schopnost spolupráce a úroveň znalostí.

Otázka č. 29

*Podtrhněte způsoby, jakými hodnotíte žáky v hodinách OV. Zvolte z nich **tři**, které nejčastěji používáte. Vybrané položky obodujte následovně (3- nejčastěji, 2-velmi často a 1-často).*

Tabulka č. 6

známky z testů	2,08%	známky za aktivitu	2,13%	známky z ústního zkoušení	-
známky z úkolů	2,00%	slovní hodnocení (pochvala, pokárání)	-	jiné (uved'te...)	nezjištěno

Stejný postup jsem volila i u vyhodnocení odpovědí u otázky č. 29. Je zde patrné, že výslednou známku generují učitelé především z písemných testů, známek z úkolů a známek za aktivitu v hodině. U učitelů bez aproby se nejvíce respondentů spoléhá na výsledky z písemných testů (a to výrazněji než aprobovaní učitelé) a aktivitě v hodinách.

5.2.6 Další zjištěná fakta

Počet odučených hodin OV týdně:

V této části výzkumného šetření se projevil velmi zajímavý úkaz. Porovnávala jsem u učitelů s aproby a bez aproby, kolik hodin OV týdně odučí – výsledky byly následující viz tabulka na následující straně.

Tabulka č.7

počet odučených hodin OV/týdně	aprobovaní učitelé	neaprobovaní učitelé
1 hodina týdně	1 respondent	3 respondenti
2 hodiny týdně	1 respondent	5 respondentů
3 hodiny týdně	1 respondent	1 respondent
4 hodiny týdně	4 respondenti	1 respondent
5 a více	5 respondentů	0 respondentů

Délka praxe OV u respondentů.

Aproby

Průměrná délka praxe vyučování OV je 17,75 let a délka praxe OV a celkové praxe se u vzorku až na dva případy shoduje.

Bez aproby

Průměrná délka praxe vyučování OV je 7,2 let.

5.3 Interpretace a diskuze

Jak jsem již naznačovala v předchozí kapitole, otázky byly sestavovány do okruhů, které mapovaly jednotlivé oblasti zkoumané problematiky. První část se zabývala vztahem, motivací a názorem respondentů na smysl výuky daného předmětu. Vždy jsem porovnávala jak odpovídali učitelé s aprobací a bez ní.

Co se týče konkrétně vztahu k předmětu, ve výzkumu se projevilo, že obecně učitelé občanskou výchovu vyučují rádi. U respondentů, kteří neradi vyučují OV se projevilo lehký nárůst v procentech u neaprobovaných učitelů, což potvrzuje že ve větší míře mají kladný vztah k předmětu učitelé s aprobací.

Další otázka, která měla za úkol zmapovat postoj k předmětu, už měla zajímavější výsledek. Jednalo se o to, zda je pro učitele osobně OV velmi důležitým předmětem. Polovina dotazovaných si myslí opak, s tím rozdílem, že procento učitelů, kteří odpovídali negativně je výrazně vyšší u učitelů, kteří nemají aprobaci pro výuku OV. Zde se jasně projevuje chladnější přístup k předmětu, což potvrzuje hypotézu III – Kladnější vztah k výuce mají aprobovaní učitelé.

V části, která mapovala názor na OV jako předmět se dozvídáme, že všichni respondenti se shodují na tom, že OV dává prostor žákům, aby svobodně vyjádřili své myšlenky. Podobně se shodují učitelé (až na mizivé procento z nich), že OV je dobrou příležitostí pro řešení nestandardních situací ve škole. Z tohoto faktu vyplývá, že je zde vytvořen zcela přirozeně prostor pro větší aktivitu žáků, než je tomu v jiných hodinách.

Názor, že OV je skvělou přípravou do života pro mladé lidi nesdílí zhruba třetina dotazovaných. K mírnému nárůstu procent opět dochází u vzorku respondentů, kteří nemají aprobaci OV. Předmět je stále spíše orientován na kombinaci znalostí z nejrůznějších oborů, než na jejich využití v reálném životě. Nabízí se zde otázka, zda učitelé dokáží z občanské výchovy učinit pro žáky dobrou přípravu do života a vybavit je správnou kombinací kompetencí. Pokud sami nemají ten pocit, podporuje to hypotézu II - tvrzení, že dostatečně nevyužívají potenciálu předmětu.

Odpovědi na otázku, zda by OV měl být volitelný či nepovinný předmět na škole odpovídali respondenti bez aprobace častěji ano, 2/3 z dotazovaných s tímto tvrzením souhlasilo, zatímco kladně odpovídajících respondentů – učitelů s aprobací byla čtvrtina. Je zde výrazný rozdíl, který naznačuje, že učitelé bez aprobace si častěji myslí, že tento předmět by měl být volitelným nebo nepovinným předmětem, což potvrzuje hypotézu III. Na otázku, zda si učitelé myslí, že OV jsou jen další fakta, která se žáci

musí naučit odpovídalo větší procento učitelů bez aprobace kladně - zhruba 2/3. Zde se právě ukazuje, že role kvalifikace pro předmět může být klíčová. Z tohoto názoru může vyplývat, že nedostatkem kvalifikovaného přístupu může být způsobeno, že učitelé budou k předmětu přistupovat pouze v rovině faktů a už neřeší velmi podstatný přínos předmětu pro vliv na kultivaci žákovy osobnosti a rozvíjení jeho postojů a utváření žebříčku hodnot – což potvrzuje hypotézu II.

Zda OV v dnešní podobě výuky postrádá smysl si obecně učitelé nemyslí, nebo to aspoň neprezentují otevřeně. Ani u učitelů bez aprobace se nárůst procent výrazně neprojevil. Otázkou je, zda odpovídali z vlastního přesvědčení, skutečně mu věří a jsou ochotni po hlubším smyslu výuky OV dále pátrat.

Další část prvního okruhu problematiky vztahu vyučujících k předmětu ještě doplnily tři otevřené otázky, které měly zmapovat zvláště vyhraněný vztah k tématům vyučovaným v OV.

Nejoblíbenějšími tématy vyučujících se obecně staly mezilidské vztahy, témata spjatá s rodinou a vlastí a psychologická témata. Naproti tomu nejméně oblíbená témata byla hospodářství/ekonomika, státoprávní teorie a politika. Tato témata zároveň byla nejžhavějšími kandidáty na vypuštění z osnov OV u některých respondentů. Důvody, které pro vypuštění z předmětu OV uváděli respondenti nejčastěji byly především pocity, že toto učivo patří až na střední školy a pro žáky základních škol je příliš komplikované. Dalším nejčastěji uváděným důvodem v dotaznících byl ten, že si učitelé myslí, že je v předmětu příliš mnoho faktických znalostí, které se žáci musí naučit.

Zjištěná fakta jsou v přímém rozporu se snahou RVP začlenit občanské kompetence jako důležitý prvek do výuky. Vypuštěním těchto témat by byl narušen sám základ předmětu a tím pádem by se jeho vliv na pěstování občanské angažovanosti úplně vytratil. Opět je zde potvrzena hypotéza II, že učitelé dostatečně nevyužívají potenciál předmětu.

Podobně tomu je i u témat spjatých s ekonomikou – naprostá absence základní finanční gramotnosti je alarmující. Kde jinde se může naskytnout prostor pro pěstování kritického myšlení v oblastí financí, ať už jde o rozpočet domácnosti nebo třeba v širším slova smyslu rozpočtu státního. Dle učiva obsaženého v učebnicích, které jsou k dispozici na školách se lze domnívat, že nedostatečně zpracovaná látka zaměřená na pouhé definování pojmů, aniž by byly správně zasazeny do kontextu běžného života

může působit tak, že téma je probíráno zbytečně a jde pouze o fakta, která se žáci musí navíc naučit.

V druhém okruhu, kde jsem se soustředila především na náročnost výuky OV, se názor učitelů nelišil od mého původního názoru. Naprostá většina dotázaných si myslí, že OV je pro učitele náročná na všeobecný přehled. S tím souvisí také další tvrzení, že OV je pro učitele náročná na přípravy, s čímž souhlasí především učitelé, kteří jsou aprobováni pro výuku OV, zatímco je naprosto znatelný nárůst procentuálního zastoupení u neaprobovaných učitelů, kteří nepovažují přípravy na hodiny OV za náročné (téměř každý druhý si to nemyslí). Samozřejmě, že záběr témat zahrnutých v občanské výchově je široký, to ale neznamená, že musí být vyučován v neobvyklé šíři. Opět zde vstupuje do diskuze role učitele, jako zprostředkovatele informací. Na učiteli závisí, jakým způsobem své žáky seznámí s jednotlivými problémy, do jaké hloubky se bude věnovat jejich osvětlení a jaký prostor vytvoří žákům pro diskuzi o daných tématech.

Další část se blíže zabývá využitím vybraných výukových metod a výukových materiálů a formou příprav učitelů na hodiny OV. Zajímala jsem se, jak učitelé přistupují k přípravám na hodiny, zda kombinují informace z učebnic s vlastními přípravami, nepoužívají učebnice, využívají-li pouze té učebnice, kterou mají k dispozici.

Zatímco učitelé s aprobací jsou zvyklí používat i jiné učebnice, než ty, co mají k dispozici, učitelé bez aprobace jsou ze 2/3 závislí na učebnici, kterou mají ve škole k dispozici. Kombinaci vlastních příprav a používání učebnice preferuje naprosto jasná většina dotázaných bez ohledu na jejich aprobaci. Malé procento všech dotazovaných učitelů nepoužívá učebnice vůbec. Z tohoto zjištění vyplývá, že obecně všichni učitelé přistupují k prostředkům výuky podobně a snaží se kriticky přistupovat k práci s učebnicí a na hodiny se snaží vypracovávat samostatné přípravy. Do jaké míry jsou ve výhodě učitelé s aprobací oproti učitelům bez aprobace zůstává otázkou.

Co se týče prostředků a metod výuky OV následující zjištění jsou velmi zajímavá.

U učitelů bez aprobace se naprosto jasně projevilo, že v jejich výuce má velmi dominantní postavení především výklad, což naznačuje soustředění pozornosti na faktickou stránku předmětu. Dovednosti a postoje žáků tedy mohou být v některých případech až na druhém místě.

Internet, tisk a jiná média jsou docela dobře zastoupena ve výuce OV obecně u všech učitelů. Kladnější vztah k těmto prostředkům výuky mají učitelé bez aprobace OV. Učitelé s aprobací OV se poměrně výrazně rozštěpily 2 skupiny respondentů, jedna má velmi kladný vztah k těmto metodám, druhá spíše chladnější. Tento fakt si vysvětlují především věkovým zastoupením ve zkoumaných vzorcích. Mladší respondenti byli zastoupeni především ve vzorku neaprobovaných učitelů. Je logické že využití moderní techniky a práce s médii je bližší spíše mladším učitelům, ale není to bezvýhradným pravidlem.

Používání audio materiálů, video materiálů a práce s interaktivní tabulí - obecně se dá říci, že vztah k těmto prostředkům výuky je u učitelů spíše negativní. Zajímavé je, že učitelé s aprobací jsou ještě méně nakloněni těmto metodám, než učitelé bez aprobace. Je jen otázkou, proč se tyto metody výuky netěší přílišné náklonnosti učitelů. Jednou z možností je, že shlédnutí filmu nebo záznamů je v časově omezeném prostoru (45 min/týdně) obtížně proveditelné. Co se týče interaktivní tabule jedná se o novou techniku a ne každá škola jí vlastní.

Pořádání exkurzí, seminářů nebo pozvání hostů do hodin OV, obecně učitelé k těmto metodám výuky nepřistupují a když, tak pouze výjimečně. Opět z výzkumného šetření vyplývá, že učitelé bez aprobace jsou na tom trochu lépe, což je velmi překvapivé, ale možná to souvisí s faktem, že vzorek neaprobovaných učitelů je výrazně mladší než vzorek učitelů s aprobací OV a moderní pedagogika, která připravuje učitele dnes snaží klást důraz na využívání i jiných než klasických metod výuky.

Projektové vyučování taktéž není úplně běžně využívanou metodou v hodinách OV. O trochu lépe jsou na tom aprobovaní učitelé, kteří k této formě výuky mají ve větší míře kladný vztah. Postavení a realizace projektu je náročná na pedagogické kompetence, které za dobu praxi nejspíše lépe rozvinuli starší učitelé. Opět je zde patrné, že učitele plně nevyužívají potenciálu předmětu.

Nedílnou součástí vyučování u většiny učitelů jsou diskuze. U obou vzorků můžeme sledovat, že diskuze se svými žáky vedou „vždy“ nebo „většinou“. Ještě kladnější vztah k využití této metody výuky mají neaprobovaní učitelé.

Kooperativní vyučování ve výuce používají jak učitelé s aprobací, tak i ti bez ní, k této formě práce častěji přistupují aprobovaní učitelé.

Názory na učebnice používané ve výuce se celkem jistě ukázalo, že učebnice nakladatelství Fraus jsou dle učitelů oblíbené, zatímco „Valenta“ ne. Je zde tedy vidět, že obě skupiny učitelů přistupují k práci s učebnicí kriticky.

Problematika hodinové dotace je také velmi zajímavý fenomén, většině učitelům stačí na pokrytí učiva týdenní dotace 1 hodiny OV, po jejím navýšení na 2 hodiny by prahla pouze malá část dotázaných (25%) a to ze skupiny aprobovaných učitelů. Zjištěný fakt potvrzuje hypotézu I, že občanská výchova je na zkoumaných školách pouze okrajovým předmětem, není natolik důležitá, aby si zasluhovala větší hodinovou dotaci, která by umožnila i zařazování jiných výukových metod – jako právě exkurze, pozvání hostů do hodin a jiné.

V oblasti hodnocení žáků se shodovaly oba srovnávané vzorky – nejčastější kritéria hodnocení žáků u učitelů bez ohledu na aprobaci je aktivita v hodině, znalosti, spolupráce a plnění zadaných úkolů. Z toho také vyplývá a vzápětí se v další otázce potvrzuje, že výslednou známku z předmětu generují učitelé ze známek z písemných testů, známek za aktivitu a známek z úkolů. Otázkou je, zda právě hodnocení neovlivňuje i náplň předmětu – jestli pak učitelé neinklinují spíše ke znalostní stránce předmětu, protože míra znalostí je lépe a objektivně ověřitelná. Zbývá tedy učitelům, ve snaze zajistit podklady pro hodnocení, prostor na rozvíjení i kompetencí žáků, které se špatně hodnotí?

Poslední velmi zajímavou částí výzkumu bylo srovnání kolik hodin týdně OV vyučují učitelé s aprobací OV a kolik učitelé bez aprobace. Ukazuje se, že zatímco učitelé bez aprobace učí nejčastěji 2 hodiny OV týdně. U učitelů s aprobací je to nejčastěji 4 a 5 i více. Zde se ukazuje, že na školách, kde nepůsobí aprobovaní učitele OV se hodiny rozdělují mezi neaprobované učitele nejspíš tak, aby se doplnily jejich úvazky. Nebo jsou výukou pověřeni třídní učitelé a občanská výchova může někdy nahrazovat hodiny třídnické. To rovněž potvrzovalo hypotézu I, že je občanská výchova na školách okrajovým předmětem.

Průměrná délka praxe vyučování OV je 17,75 let a délka praxe OV a celkové praxe se u vzorku až na dva případy shoduje. U neaprobovaných učitelů je průměrná délka praxe vyučování OV 7,2 roku. Vzorek je tedy výrazně profesně mladší, než u učitelů s aprobací OV a to zcela jistě ovlivnilo i část výsledků z výzkumu, především tu, která se týkala využití moderních technologií pro výuku OV.

6. Závěr

Ve své práci jsem se pokusila vymezit specifika občanské výchovy. Pojednala jsem o problematice terminologické nekonzistentnosti, která komplikuje vymezení výchovných cílů v předmětu. V části věnované historii vývoje předmětu jsem se snažila zachytit změny probíhající ve stanovení výchovných cílů. Dále jsem zmapovala současný stav výchovy k občanství ve vybraných státech Evropy a v České republice. Věnovala jsem se popisu mnohooborovosti předmětu a naznačila potenciál občanské výchovy do budoucna.

V dalším oddílu teoretické části diplomové práce jsem rozebrala pojem učitelských kompetencí a akcentovala ty, které jsou esenciální pro učitele občanské výchovy. Z předchozí teoretické části jsem vyvodila specifické nároky na učitele občanské výchovy. V následující kapitole jsem pak rozebrala historické změny a současný stav přípravy učitelů.

V části výzkumné jsme se zabývala realizací výuky občanské výchovy na základních školách v Liberci. Zajímala jsem se konkrétně o vztah, motivaci a názory učitelů na smysl výuky předmětu, náročnost příprav, používané metody a způsob hodnocení žáků v hodinách. Pozornost jsem věnovala také zastoupení aprobovaných učitelů na školách a hodinové dotaci předmětu.

Došla jsem k závěrům, že občanská výchova je vyučována spíše okrajově, je zde vysoká míra neaprobovanosti a tendence podceňovat význam předmětu. Ještě více alarmujícím faktem je, že na některých školách je ještě větší. Ve článku Jana Zouhara⁴¹, okresního metodika pro OV a ZSV ze Vsetína, se pro srovnání dočteme, že existují i kraje (zde se jedná konkrétně o Vsetínsko), kde neaprobovanost učitelů dosahuje skandálních hodnot 71% (ze 111 dotazovaných).

Ze zjištěných faktů je možné usuzovat, že i přes snahy o změnu koncepce a lepší vymezení vzdělávacích cílů není občanská výchova tím, čím by mohla být.

⁴¹ <http://www.svod-cz.info/struktura/odclenu/zouhar.htm>

Seznam použité literatury:

- 1) GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
- 2) KOŤA, J. *Profesionalizace učitelského povolání*. In Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: PedF UK, 1998. ISBN 80-86039-72-2.
- 3) MŠMT. *Návrh učebních osnov občanské školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-99-2.
- 4) PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- 5) PÍŤHA P., HELUS, Z. *Návrh pojetí Občanské školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-96-8.
- 6) PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, Eliška. MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- 7) PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- 8) SKALKOVÁ, J. *Pedagogické výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.
- 9) SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- 10) SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 80-7315-081-6.
- 11) STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. 80-7182-224-8.
- 12) STĚCH, S. *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* Pedagogika, 1994.
- 13) STĚCH, S. *Dilemata a ambivalence učitelského povolání*. In Kolektiv: Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. Praha: PedF UK Praha, 1998.
- 14) ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. 80-7315-035-2.
- 15) ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PdF MU, 1998. 80-210-1937-9.
- 16) ŠVEC, V.(ED). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2000. 80-85931-87-7.

17) ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999.

18) ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele. Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005.

Seznam použitých internetových zdrojů:

PERRENOUD, P. *Préparer les enseignants au changement*. Université de Geneve, 1994b – 2001. (online). Dostupné z: <www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html>

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY. 2007 (online). Dostupné z: <http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>

ZOUHAR, Z. *Radosti a strasti učitele*. 2007 (online). Dostupné z: <<http://www.svod-cz.info/struktura/odclenu/zouhar.htm>>

Příloha - Dotazník

I. *Souhlasíte s následujícími tvrzeními? Zakroužkujte na konci řádku, zda ANO či NE:*

1	OV vyučuji rád/a.	A	N
2	OV je pro mne velmi důležitým předmětem.	A	N
3	OV dává prostor žákům vyjadřovat svobodně své názory.	A	N
4	OV dobrou příležitostí pro řešení nestandardních situací ve třídě nebo ve škole.	A	N
5	OV je skvělou přípravou do života pro mladé lidi.	A	N
6	OV by měla být nepovinným, volitelným předmětem.	A	N
7	OV jsou jen další fakta, která se žáci musí naučit.	A	N
8	OV v dnešní podobě výuky postrádá smysl.	A	N
9	OV je pro učitele dosti náročná na všeobecný přehled.	A	N
10	OV je pro učitele náročná na přípravy.	A	N
11	OV vyučuji pouze podle učebnice, kterou mám k dispozici.	A	N
12	OV vyučuji podle vlastních příprav v kombinaci s učebnicí.	A	N
13	Při hodinách OV nepoužívám učebnici.	A	N

II. *Zakroužkujte slovo v řádku, které nejlépe vyjadřuje, jak často danou metodu ve vyučování používáte:*

14

Při výuce OV používám metodu výkladu:

vždy	většinou	občas	zřídka	nikdy
------	----------	-------	--------	-------

15

Při výuce OV pracuji s médii (internet, tisk, televizní zprávy atd...) na aktuálních tématech:

vždy	většinou	občas	zřídka	nikdy
------	----------	-------	--------	-------

16

Při výuce OV používám video materiály, audio materiály popř. interaktivní tabuli:

vždy	většinou	občas	zřídka	nikdy
------	----------	-------	--------	-------

17

Připravuji exkurze, semináře, zvu hosty na hodiny OV:

vždy	většinou	občas	zřídka	nikdy
------	----------	-------	--------	-------

18

V hodinách OV využívám projektového vyučování:

vždy	většinou	občas	zřídka	nikdy
------	----------	-------	--------	-------

19

Při hodinách OV vedeme s žáky diskuze:

vždy	většinou	občas	zřídka	nikdy
------	----------	-------	--------	-------

20

V hodinách OV preferuji kooperativní vyučování:

vždy	většinou	občas	zřídka	nikdy
------	----------	-------	--------	-------

III. Odpovězte na následující otázky:

21

Jaké téma v občanské výchově máte nejraději?

22

Jaké téma občanské výchovy vás baví nejméně?

23

Která témata byste z výuky OV na ZŠ vypustil/a a proč?

24

Jaké učebnice používáte?

25

Jste spokojen/a s učebnicemi OV, které máte na vaši škole k dispozici?

26

Jste spokojen/a s týdenní dotací hodin OV na vaši škole?

27

Kolik hodin OV týdně by dle vás měla být ideální dotace?

IV. Podtrhněte kritéria, podle kterých hodnotíte žáky v hodinách OV. Zvolte z nich **tři** kritéria, ke kterým nejvíce přihlížíte ve svém hodnocení. Vybrané položky obodujte následovně (3- nejčastěji, 2-velmi často a 1-často).

28

aktivita při hodině		chování v hodinách		schopnost spolupráce	
ústní projev		komunikace mezi žáky		plnění zadaných úkolů	
úroveň znalostí		pisemný projev		jiné (uveďte)...	

V. Podtrhněte způsoby, jakými hodnotíte žáky v hodinách OV. Zvolte z nich **tři**, které nejčastěji používáte. Vybrané položky obodujte následovně (3- nejčastěji, 2-velmi často a 1-často).

29

známky z testů		známky za aktivitu		známky z ústního zkoušení	
známky z úkolů		slovní hodnocení (pochvala, pokárání)		jiné (uveďte...)	

VI. Nakonec prosím o vyplnění následujících údajů:

30 Ve kterých ročnících vyučujete OV?		34 Pohlaví:	
31 Kolik hodin OV týdně vyučujete?		35 Věk:	
32 Délka praxe vyučování OV?		36 Vaše aprobace:	
33 Délka vaší celkové praxe?			

Děkuji a přeji příjemný den.