

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

Strategie rozvíjení argumentačních kompetencí žáků v učebnicích občanské nauky

Diplomová práce

Autor: Pavel Koldovský
Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výchova k občanství
Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Iva Svačinová, Ph.D.

Hradec Králové, 2024

Zadání diplomové práce

Autor:	Pavel Koldovský
Studium:	P19P0492
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ občanská nauka
Název diplomové práce:	Strategie rozvíjení argumentačních kompetencí žáků v učebnicích občanské nauky
Název diplomové práce AJ:	Strategies for developing students' argumentative competences in civic education textbooks

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zmapování pojetí argumentace a způsobů rozvíjení argumentačních kompetencí v učebnicích občanské nauky pro druhý stupeň základních škol. V teoretické části práce student vyjde z obecných východisek teorie argumentace a popíše základní koncepce argumentace (logická, rétorická, dialektická) a rozlišení argumentačních kompetencí (rekonstrukce/analýza, hodnocení, vlastní produkce) (srov. Wenzel 1990, van Eemeren et al. 2014). Student se následně zaměří na charakterizaci argumentace a argumentačních kompetencí žáků na druhém stupni základních škol tak, jak jsou vymezeny v kurikulárních dokumentech.

V praktické části provede obsahovou analýzu zvoleného vzorku učebnic občanské výchovy od nakladatelství FRAUS, SPL – práce, Nová škola s. r. o. a Taktik. Na jejím základě popíše koncepce argumentace, které jsou v učebnicích zdůrazňovány (tj. Jak je zde pojmána argumentace? Jako co je prezentována? Je zdůrazňována spíše logická, rétorická nebo dialektická koncepce argumentace?) a strategie, které jsou v učebnicích uplatňovány pro rozvíjení argumentačních kompetencí žáků (tj. Jedná se spíše o rozvíjení schopnosti rekonstruovat/analyzovat argumentaci, hodnotit ji nebo je zdůrazňována vlastní produkce, např. skrze diskusi kontroverzních témat? Jakým způsobem, pomocí jakých didaktických prostředků jsou tyto kompetence rozvíjeny?)

van Eemeren, Frans H., Bart Garssen, Erik C.W. Krabbe, A. Francisca Snoeck Henkemans, Bart Verheij and Jean H.M. Wagemans. 2014. *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht: Springer.

van Eemeren, Frans H., Rob Grootendorst and A. Francisca Snoeck Henkemans. 2002. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

Wenzel, Joseph. 1990. Three perspectives on argument: Rhetoric, dialectic, logic. In *Perspectives on argumentation: essays in honor of Wayne Brockriede*, ed. Wayne Brockriede, Robert Trapp, and Janice E. Schuetz, 9–26. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
Rámcový vzdělávací program pro základní školy. 2017. Praha: MŠMT.

Občanská výchova. Fraus.

Občanská výchova. SPL – práce.

Výchova k občanství. Nová škola s. r. o.

Hravá občanská výchova. Taktik.

Občanka. Taktik.

Zadávací pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Iva Svačinová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval pod vedením Mgr. et Mgr. Ivy Svačinové, Ph.D. samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

Podpis studenta.....

Poděkování

Rád bych poděkoval Mgr. et Mgr. Ivě Svačinové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Děkuji také Mgr. et Mgr. Petře Vodové, Ph.D. za její cenné rady a podporu, kterou mi poskytla během naší konzultace.

Anotace

KOLDOVSKÝ, Pavel. Strategie rozvíjení argumentačních kompetencí žáků v učebnicích občanské nauky. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2024, 78 s. Diplomová práce.

Diplomová práce „Strategie rozvíjení argumentačních kompetencí žáků v učebnicích občanské nauky“ se zabývá mapováním pojetí argumentace a způsoby rozvíjení argumentačních kompetencí v učebnicích výchovy k občanství určených pro druhý stupeň základních škol. V teoretické části budou definovány základní pojmy vycházející z teorie argumentace, dále základní koncepce argumentace a jednotlivé argumentační kompetence. V závěru teoretické části budou charakterizovány argumentace a argumentační kompetence žáků na druhém stupni základních škol tak, jak jsou ukotveny v kurikulárních dokumentech.

V praktické části je provedena kvantitativní obsahová analýza vybraného vzorku učebnic občanské výchovy. Na základě této analýzy jsou popsány koncepce argumentace zdůrazňované v učebnicích a strategie, které jsou využívány k rozvíjení argumentačních kompetencí žáků. Tímto způsobem je zkoumáno, jak je v učebnicích chápána argumentace a jakým způsobem jsou argumentační kompetence žáků rozvíjeny.

Klíčová slova: komunikace, argumentace, učebnice výchovy k občanství, koncepce argumentace, druhý stupeň základních škol, rámcový vzdělávací program, výchova k občanství

Annotation

KOLDOVSKÝ, Pavel. Strategies for developing students' argumentative competences in civic education textbooks. Hradec Králové: Philosophical faculty, University of Hradec Králové, 2024, 78 p. Diploma thesis.

The diploma thesis 'Strategies for developing students' argumentative competences in civic education textbooks' aims to map the conceptualisation of argumentation and methods for developing argumentative competences in civics textbooks designed for the lower secondary school level. The theoretical part will define basic concepts based on the theory of argumentation, as well as fundamental concepts of argumentation and particular argumentative competencies. The conclusion of the theoretical part will characterise the argumentation and argumentative competencies of students in the second stage of primary schools as outlined in the curriculum documents.

In the practical part, a quantitative content analysis of selected civics textbooks is implemented. Based on this analysis, the concepts of argumentation emphasized in the textbooks and the strategies used to develop students' argumentative competencies are described. This approach examines how argumentation is conceptualized in the textbooks and how students' argumentative competencies are developed.

Keywords: communication, argumentation, civics textbooks, conceptualization of argumentation, lower secondary school, curriculum framework, civics education

Obsah

Úvod	10
Teoretická část	12
1. Argumentace	12
1.1. Argumentační koncepce	13
1.1.1. Rétorická koncepce argumentace	13
1.1.2. Dialektická koncepce argumentace	14
1.1.3. Logická koncepce argumentace	15
1.1.4. Shrnutí	16
1.2. Argumentační kompetence	17
1.2.1. Rekonstrukce/analýza.....	17
1.2.2. Hodnocení	18
1.2.3. Vlastní produkce	19
1.2.4. Shrnutí	20
2. Osobnostní vývoj žáka	21
2.1. Kognitivní vývoj	21
2.1.1. Paměť, pozornost.....	22
2.2. Emoční vývoj	23
2.3. Vývoj socializace	24
3. Systém vzdělávání.....	26
3.1. Základní vzdělávání	27
3.1.1. Druhý stupeň základního vzdělávání	28
3.1.1.1. Role argumentace na druhém stupni základního vzdělávání	29
Praktická část	31
4. Charakteristika výzkumu.....	31
4.1. Výzkumná otázka, očekávání.....	31
4.2. Metodologie výzkumného šetření	33
4.2.1. Výzkumný vzorek	33
4.2.1.1. Učebnice Fraus	34
4.2.1.2. Učebnice Nová škola s. r. o.	35
4.2.1.3. Učebnice SPL – práce	36
4.2.1.4. Učebnice Taktik – Občanka.....	37
4.2.1.5. Pracovní sešity Taktik – Hravá občanská výchova	39

4.2.2.	Jednotka analýzy	40
4.2.3.	Kategorie analýzy a operacionalizace	41
4.2.4.	Analýza dat.....	47
5.	Výsledky analýzy	48
Závěr	.....	64
Seznam grafů	.....	66
Seznam tabulek	.....	67
Seznam obrázků	.....	68
Seznam použité literatury	.....	69
Seznam příloh	.....	72
Přílohy	.....	73

Úvod

Diplomová práce si klade za cíl zmapovat pojetí argumentace, jeho ukotvení v kurikulárních dokumentech a následné způsoby rozvíjení argumentačních kompetencí v rámci učebnic pro druhý stupeň základních škol.

Ve své diplomové práci se věnuji vzdělávání v oblasti argumentace, a především strategiím podporujícím rozvoj argumentačních kompetencí v učebnicích výchovy k občanství. Schopnost argumentovat, tj. formulovat důvody k obhajobě svých názorů a postojů a vhodně je prezentovat, je totiž důležitou dovedností, která umožňuje žákům efektivně komunikovat. Jedním z klíčových prvků této kompetence je dovednost své názory nejen formulovat, ale také je obhájit, a to právě za pomoci argumentace.

Domnívám se, že argumentace je základním prvkem efektivní komunikace a ústředním nástrojem při vyjadřování názorů a analýze informací. To je v dnešní době, kdy jsme neustále vystaveni řadě různých a často protirečících názorů a informací, zásadní dovedností. Tyto kompetence mohou zároveň také do jisté míry přispívat k rozvoji analytického a logického myšlení žáků, které je v některých aspektech s argumentací spjato.

Za posledních několik let došlo k růstu počtu učebnic výchovy k občanství a v současné době jich je na trhu značné množství od různých nakladatelství.¹ Máme tedy k dispozici materiál, který nám umožňuje zjistit, jakým způsobem je v rámci českého školství rozvíjena dovednost žáků argumentovat. Při výběru vzorku učebnic jsem se primárně zaměřil na ta nakladatelství, která nabízejí učebnice pro jednotlivé ročníky na druhém stupni základních škol – 6., 7., 8. a 9.

Tato práce se soustředí na mapování pojetí argumentace a způsoby, kterými jsou rozvíjeny argumentační kompetence v učebnicích výchovy k občanství určené pro druhý stupeň základních škol. Svou prací se pokusím přispět k adekvátnímu porozumění pojetí argumentace ve vzdělávání na druhém stupni základních škol a způsobů, jimiž jsou argumentační kompetence předávány a rozvíjeny.

V rámci teoretické části diplomové práce vysvětlím, co se míní termínem argumentace, dále rozeberu tři základní koncepce, jimiž je argumentace nahlížena, a také základní kompetence, které úzce souvisí s praktickou dovedností argumentace. V druhé kapitole se zaměřím na popis osobnostního vývoje dítěte, konkrétně na kognitivní vývoj, vývoj paměti a pozornosti, emoční vývoj a také na vývoj socializace, a jejich roli při rozvoji argumentačních

¹ V roce 2011 disponovalo schvalovací doložkou MŠMT pouze 6 učebnic výchovy k občanství, v roce 2023 jich bylo již 17. Viz. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>.

kompetencí. Ve třetí kapitole se pokusím čtenáři přiblížit systém vzdělávání v České republice s orientací především na druhý stupeň základního vzdělávání a tím, jakou roli v něm dle kurikulárních dokumentů hraje argumentace.

V praktické části práce bude provedena kvantitativní obsahová analýza vzorku učebnic výchovy k občanství, jedná se o učebnice: *Občanská výchova – Fraus*; *Občanská výchova – SPL – práce*; *Výchova k občanství – Nová škola s. r. o.*; *Hravá občanská výchova – Taktik*; *Občanka – Taktik*. Na základě obsahové analýzy se pokusím zhodnotit relevanci těchto materiálů a jejich příspěvek k rozvoji argumentačních kompetencí žáků na druhém stupni základní školy.

Teoretická část

1. Argumentace

V této práci vycházím z pojetí argumentace jako specifické verbální, sociální a racionální aktivity, jejímž cílem je přesvědčit rozumně smýšlejícího kritika o přijatelnosti stanoviska předložením souboru tvrzení, které buď podporují či vyvracejí dané stanovisko.²

Podle van Eemeren a Grootendosta se jedná o aktivitu, která se odehrává prostřednictvím mluveného nebo psaného jazyka (tj. je verbální), obvykle probíhá mezi dvěma stranami, které přijímají argumentační role obhájce a kritika (tj. je sociální), a je založena na předkládání rozumných důvodů spíše než na využívání emocí (tj. je racionální). Její další důležitou charakteristikou je, že se vždy vztahuje ke konkrétnímu stanovisku v souvislosti s určitým problémem. Mluvčí/pisatel toto stanovisko obhájí před posluchačem/čtenářem, jenž o stanovisku pochybuje, nesouhlasí s ním, nebo má stanovisko zcela odlišné. Cílem argumentace je přesvědčit posluchače/čtenáře o přijatelnosti jeho stanoviska.³ Argumentaci je ovšem třeba chápat jako dvojnásobný pojem, který odkazuje jak na určitou aktivitu či proces, kdy ji můžeme parafrázovat slovy „dokazování, odůvodňování“,⁴ tak zároveň na produkt této aktivity, tedy „souhrn důvodů, důkazů“.⁵

Rozlišit můžeme dva typy stanovisek – pozitivní („je to tak, že...“) a negativní („není to tak, že...“). Na základě toho je úkolem řečníka buď potvrdit, nebo vyvrátit stanovisko. Když řečník započne akt argumentování, implicitně tím apeluje na rozumnost, a předpokládá tedy, že posluchač bude jednat jako racionální kritik při hodnocení jednotlivých argumentů. V opačném případě, např. pokud protistrana není ochotna za žádných okolností změnit svůj pohled na danou problematiku, by nemělo žádný smysl argumentaci předkládat.⁶

Klíčovým nástrojem argumentace jako aktivity je argument. Pojem argument (lat. *argumentum*) znamená důvod, řidčeji důkaz.⁷ Jedná se o tvrzení, kterým mluvčí podporuje své stanovisko.⁸ Mluvčí samozřejmě může ve prospěch svého stanoviska předložit více důvodů.

² VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST. *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmatic-Dialectical Approach*. Cambridge: University Press, 2004, s. 2 ISBN 978-0-521-53772-8.

³ Tamtéž, s. 1.

⁴ KRATOCHVIL, Josef; CHARVÁT, Otakar a ČERNOCKÝ, Karel. *Filosofický slovník*. 4. vyd., zcela přeprac. a značně rozš. Brno: Občanská tiskárna, 1937, s. 25.

⁵ KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 8. vyd., V SPN vyd. 3. - rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010, s. 32. ISBN 978-80-7235-446-7.

⁶ VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST. *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmatic-Dialectical Approach*. Cambridge: University Press, 2004, s. 2 ISBN 978-0-521-53772-8.

⁷ KRATOCHVIL, Josef; CHARVÁT, Otakar a ČERNOCKÝ, Karel. *Filosofický slovník*. 4. vyd., zcela přeprac. a značně rozš. Brno: Občanská tiskárna, 1937, s. 24.

⁸ K LAPETEK, Milan. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada, 2008, s. 152. ISBN 978-80-247-2652-6.

Výsledná argumentace, ať už pro nebo proti určitému stanovisku, se může lišit ve struktuře, která může být jednoduchá nebo komplexní. Jednoduchá struktura argumentace se skládá z jednoho explicitního argumentu podporujícího či vyvracejícího dané stanovisko. U komplexní struktury je těchto argumentů více a dle vztahů mezi nimi se dále dělí. Argumenty spolu nemusí obsahově souviset a jejich předložením tak vznikají alternativní obhajoby jednoho stanoviska. V případě, že jsou po obsahové stránce vzájemně propojeny, tvoří tzv. souřadný řetězec (argumenty jsou předloženy dohromady, a vzájemně se posilují) nebo tzv. sériový řetězec (jeden argument je důvodem pro jiný předložený argument a tím ho posiluje).⁹

1.1. Argumentační koncepce

Studium argumentace lze nahlížet ze tří odlišných, přesto vzájemně propojených perspektiv – logické, rétorické a dialektické. Společně tyto perspektivy tvoří konceptuální systém, který přináší adekvátnější vhled do výzkumu argumentace, která byla dříve reprezentována typicky pouze jednou z těchto tří perspektiv, a to konvenční představou o argumentu jako formálním logickém konstrukt.¹⁰

1.1.1. Rétorická koncepce argumentace

Rétorická perspektiva pojímá argumentaci jako přesvědčovací proces. Když mluvíme o studiu argumentace z této perspektivy, máme tím na mysli snahu porozumět takovým prvkům argumentace, které mají přímou souvislost s aktem přesvědčování.¹¹ Tím je podle rétoriků způsob oslovování, přesvědčování a chování typický pro mluvčího.¹² V konkrétním případě si představíme člověka s určitým sociálně-politickým pozadím, který diskutuje s dalšími osobami za účelem ovlivnit jejich postoje, názory a jednání, zkrátka je přesvědčit.¹³

Argumenty jsou chápány jako způsob komunikace s jedinečnou možností ovlivňovat ostatní účastníky dialogu. Umožňuje nám pomocí jazyka vyjádřit naše vnímání toho, jaké věci jsou, jaké by měly být, a to takovým způsobem, který je atraktivní pro posluchače. Klíčová je efektivita přesvědčovacího procesu.¹⁴

⁹ VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST. *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmatic-Dialectical Approach*. Cambridge: University Press, 2004, s. 4 ISBN 978-0-521-53772-8.

¹⁰ WENZEL, Joseph. 1990. Three perspectives on argument: Rhetoric, dialectic, logic. In *Perspectives on argumentation: essays in honor of Wayne Brockriede*, ed. Wayne Brockriede, Robert Trapp, and Janice E. Schuetz, 9–26. Prospect Heights, IL: Waveland Press, s. 121. ISBN 193271619X.

¹¹ Tamtéž, s. 124.

¹² Tamtéž, s. 125.

¹³ Tamtéž, s. 124.

¹⁴ Tamtéž, s. 127.

Prvky rétorického pojetí situace jsou skutečné, konkrétní, bezprostřední a specifické: argumenty se skládají z reálných výroků, které produkují konkrétní osoby (společenští aktéři) v bezprostředních situacích, jež jsou součástí specifické sociální reality.¹⁵

Rétor jakožto společenský aktér v reálné situaci je vázán určitými nepsanými sociálními pravidly, ať už se jedná o politika v Poslanecké sněmovně či venkovana vystupujícího v místní hospodě. Taková pravidla formují součást základního konsenzu, díky kterému je běžná komunikace možná, a v standardních situacích jsou tato pravidla implicitně přijímána.¹⁶

V rétorické perspektivě zároveň platí, že každý člověk je rétor. Není třeba, aby měl konkrétní povědomí o této sociální roli, protože lidská podstata je natolik spojena s jazykem a společenskostí, že se rétorickému jednání v zásadě nedá vyhnout.¹⁷

1.1.2. Dialektická koncepce argumentace

Dialektická koncepce rozumí argumentaci jako postupu či metodologii, která dostává původně přirozený proces argumentování pod vědomou kontrolu. Argumentace se stává disciplinovanou metodou diskurzu za účelem kritického testování tezí. Účastníci takové debaty nejsou vnímáni pouze jako společenští aktéři (jako v případě rétorické perspektivy), nýbrž jako sebe si uvědomující zastánci určitého názoru. Jejich motivací je především společné úsilí k dosažení společného rozhodnutí a porozumění. Společné úsilí je nejsnáze viditelné v otevřeném souhlasu účastníků s pravidly postupu argumentování.¹⁸

Dialektika jako umění kontrolovat diskurz nám svými prostředky umožňuje vyjadřovat se upřímně a přímočaře v rámci našich formulací. Na teoretické úrovni zahrnuje dialektická perspektiva snahu porozumět podmínkám ovlivňujícím kritické rozhodování.¹⁹

Situace v očích dialektiky by se dala charakterizovat přístupem „předpokládejme...“. Dialektika je vnímána jako uměle vytvořený prostor pro diskurz, jenž má za cíl usnadnit náhled na kritický proces argumentování. Reálný svět rétoriky ustupuje dialektickému pojetí, které je zprostředkované, hypotetické a abstraktní.²⁰

¹⁵ WENZEL, Joseph. 1990. Three perspectives on argument: Rhetoric, dialectic, logic. In *Perspectives on argumentation: essays in honor of Wayne Brockriede*, ed. Wayne Brockriede, Robert Trapp, and Janice E. Schuetz, 9–26. Prospect Heights, IL: Waveland Press, s. 128. ISBN 193271619X.

¹⁶ Tamtéž, s. 130.

¹⁷ Tamtéž, s. 131.

¹⁸ Tamtéž, s. 124–125.

¹⁹ Tamtéž, s. 127.

²⁰ Tamtéž, s. 128–129.

Vědomá formulace pravidel je definující charakteristikou. Rozhodnutí podrobit teze pečlivému zkoumání vede nevyhnutelně k uvědomění si důležitosti pravidel postupu. Je-li pro rétoriku klíčová efektivita, pro dialektiku je to upřímnost či otevřenost.²¹ Žádný krok v řetězci úvah by neměl být nejasně předveden, předpokládán či dokonce skrýván.²²

Dialektika vyžaduje od obou stran rozhodnutí diskutovat o svém střetu názorů. Zatímco dle teoretiků a kritiků je pro rétoriku relevantním pojmem posluchač nebo publikum, u dialektiky jsou jím účastníci dialogu. Jejich rolí je reprezentovat univerzální publikum všech kvalifikovaných respondentů.²³

1.1.3. Logická koncepce argumentace

Argumentace v logickém přístupu vnímá jednotlivé výroky jako argumenty. Argumentace se tak stává souborem výroků (premis, závěrů, důkazů i tvrzení). Logika připouští, že argumenty jsou částečné a v zásadě i nedokonalé reprezentace lidského projevu, nicméně představují významnou snahu jejich význam zobecnit a podrobit ho logické analýze a kritice. Jinými slovy se odvoláváme na logickou perspektivu v případě, kdy argumenty rozkládáme a podrobujeme je racionálnímu zkoumání.²⁴

V logické perspektivě jsou argumenty chápány jako produkt, který lze abstrahovat z probíhající komunikační interakce rétoriky či dialektiky.²⁵

Tato perspektiva vnímá kontextuální stránku argumentace jako soubor zobjektivizovaných a depersonalizovaných výroků abstrahovaných od komunikačního kontextu. O nich uvažuje jako o konstrukci, která může mít potenciálně epistemologický význam. Pro hodnocení těchto výroků je následně třeba, aby byly umístěny do logických kontextů, které jsou dány oblastmi zkoumání, ke kterým se vztahují.²⁶

Klíčovým pojmem logiky je správnost. Pozice logického teoretika tkví ve formulaci pravidel a norem, které následně umožní logickému kritikovi posoudit hodnotu argumentu, který byl zbaven komunikačního kontextu.²⁷

²¹ Wenzel používá termín *candidness*. Srov. WENZEL, Joseph. 1990. Three perspectives on argument: Rhetoric, dialectic, logic. In *Perspectives on argumentation: essays in honor of Wayne Brockriede*, ed. Wayne Brockriede, Robert Trapp, and Janice E. Schuetz, 9–26. Prospect Heights, IL: Waveland Press, s. 131. ISBN 193271619X.

²² Tamtéž, s. 131.

²³ Tamtéž, s. 132–133.

²⁴ Tamtéž, s. 125.

²⁵ Tamtéž, s. 127.

²⁶ Tamtéž, s. 130.

²⁷ Tamtéž, s. 131.

1.1.4. Shrnutí

V každé argumentační situaci, kde musí dojít k určitému rozhodnutí, umožňuje mluvčím rétorická dovednost prezentovat názory takovým způsobem, který přitahuje pozornost ostatních. Rétorika sama o sobě ale zajišťuje pouze výhodu těch nejvýmluvnějších či nejschopnějších.²⁸

Dialektické postupy nezpochybňují funkce výřečnosti, ale zajišťují, že mohou být vytvořeny a brány v potaz i alternativní rétorické vize. Dialektika vyžaduje pravidelné zastavování komunikace za účelem zkoumání předpokladů a úsudků.²⁹

Logika aplikuje kánony správné interpretace na konkrétní struktury argumentace, které účastníci diskuse předkládají k veřejnému zkoumání.³⁰

Shrnutí argumentačních koncepcí

	Rétorická koncepce vnímá argumentování jako proces	Dialektická koncepce vnímá argumentaci jako postup	Logická koncepce vnímá argument jako produkt
Praktický cíl:	Přesvědčování	Kritika	Soud
Teoretický cíl:	Porozumění podmínkám pro efektivní argumentování	Vysvětlit podmínky pro upřímnou, přímočarou a kritickou argumentaci	Vytyčení standardů pro spolehlivé a rozumné argumenty
Situace:	Přirozené rétorické situace	Uměle vytvořený prostor pro diskurz	Pole působení argumentace
Pravidla:	Implicitní společenská pravidla	Explicitní pravidla postupu argumentace	Explicitní pravidla pro vyvozování
Standardy:	Efektivita	Upřímnost a přímočarost	Spolehlivost a rozumnost
Mluvčí:	Společenský aktér	Vědomý obhájce názoru	Odosobněný vysvětlovatel
Posluchač:	Specifické publikum	Specifické úsilí o...	Univerzální publikum

Tabulka č. 1: Tři pohledy na argumentaci (převzato z Wenzel, J. *Three perspectives on argument*)³¹

²⁸ WENZEL, Joseph. 1990. Three perspectives on argument: Rhetoric, dialectic, logic. In *Perspectives on argumentation: essays in honor of Wayne Brockriede*, ed. Wayne Brockriede, Robert Trapp, and Janice E. Schuetz, 9–26. Prospect Heights, IL: Waveland Press, s. 135. ISBN 193271619X.

²⁹ Tamtéž, s. 135

³⁰ Tamtéž, s. 135

³¹ Tamtéž, s. 134.

1.2. Argumentační kompetence

V rámci teorie argumentace rozlišujeme různé typy argumentačních kompetencí, které hrají klíčovou roli v praktickém poli argumentace. Argumentační kompetence lze rozdělit do několika kategorií, z nichž mezi tři základní kompetence řadíme rekonstrukci/analýzu, hodnocení a vlastní produkci argumentů. Pro účastníky diskuzí a rozhodovacích procesů ve společnosti je důležité těmito dovednostmi disponovat. V následující části tyto tři kompetence blíže popíšu.

1.2.1. Rekonstrukce/analýza

Rekonstrukce argumentace spočívá především ve vytvoření tzv. analytického přehledu celého argumentačního diskurzu. Dochází tím k shrnutí všeho relevantního pro řešení názorové neshody. Analytický přehled by měl obsahovat diskutovaná stanoviska, strany, které jsou v diskusi zahrnuty, východiska, na nichž strany své argumenty zakládají, veškeré argumenty předložené na podporu jednotlivých postojů (explicitní i implicitní), struktura argumentace, která je využita každou ze stran, a v případě, že je předloženo více individuálních argumentů, tak i argumentační schémata, která jsou zde používána.³²

Takovýto přehled nabízí jasný obraz celé argumentace a zahrnuje relevantní informace pro hodnocení diskurzu. Pokud by nebylo jasně dané stanovisko nebo rozdělení diskusních rolí, nebylo by možné určit, zda je neshoda vyřešena a ve prospěch které strany. Absence diskusních předpokladů, pravidel či jiné části východisek by zapříčinilo nejasnost toho, na čem bude hodnocení diskurzu založeno. Za situace, kdy by došlo k opomenutí např. implicitních argumentů, bude hodnocení neúplné a tudíž nepřesné. Odhalení struktury argumentace umožňuje určit, zda celá obhajoba tvoří koherentní celek, který si vzájemně neodporuje.³³

Názorový střet je považován za vyřešený ve chvíli, kdy jedna ze dvou stran přehodnotí svoji původní pozici v rámci neshody. K tomu dojde v situaci, kdy se jedna strana vzdá nebo odkloní od svého původního stanoviska, nebo druhá strana opustí své pochyby a projeví důvěru ve stanovisko strany první.³⁴

³² VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST. *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press, 2004, s. 118. ISBN 978-0-521-83075-1

³³ Tamtéž, s. 119.

³⁴ VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST and A. Francisca SNOECK HENKEMANS. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 23. ISBN 0-8058-3952-6.

1.2.2. Hodnocení

K hodnocení argumentace dochází, chceme-li posoudit jednotlivé argumenty nebo argumentaci jako celek z hlediska platnosti. K tomu je třeba vyhodnotit několik aspektů, které s argumenty souvisí, např. jejich pravdivost nebo relevanci.³⁵

Argumentativní diskurz může být vadný v různých směrech, proto je třeba ho důkladně zkontrolovat a zhodnotit.³⁶ Hodnocení musí být založeno na důkladném rozboru, tudíž je pro posouzení kvality argumentace třeba veškerou komplexní argumentaci rozložit na jednotlivé argumenty a ty posoudit. Nicméně prvním krokem by mělo být zhodnocení, zda je argumentace konzistentní jako celek.³⁷

Nekonzistence v argumentativním diskurzu se dělí na dva druhy: logickou a pragmatickou. Logická nekonzistence spočívá v tom, že si dva výroky vyslovené za účelem podpory jednoho stanoviska vzájemně protirečí, a nelze je tedy brát oba za pravdivé. Pokud argumentace obsahuje dva výroky, které si spolu sice zdánlivě neodporují, ale v reálném světě mají neslučitelné důsledky, jedná se o pragmatickou nekonzistenci.³⁸

Aby se dal argumentativní diskurz považovat za správný a platný, musí splňovat následující tři požadavky: každý argument v rámci schématu musí být akceptovatelný, úvaha stojící za argumentem musí být validní, a schéma argumentace musí být vhodné a správně použité.³⁹

Jakmile argumentativní diskurz splňuje všechny tři požadavky, je možné analyzovat jednotlivé výroky, které jsou použity jako dílčí argumenty. Určení jejich přijatelnosti je snadné v případě faktografických informací (např. „porcelán je křehký“), jejichž pravdivost lze bez problémů ověřit.⁴⁰ U nefaktografických výroků se přijatelnost dohaduje obtížněji, obzvláště, pokud se jedná o komplexní záležitost či se váže na specifické hodnoty nebo normy (např. „v mnoha případech je rakovina způsobena stresem“). Pokud nejsou nefaktografické výroky dále podpořeny jinými argumenty, nemusí být přijaty jako adekvátní podpora či vyvrácení stanoviska.⁴¹

³⁵ VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST and A. Francisca SNOECK HENKEMANS. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 91. ISBN 0-8058-3952-6.

³⁶ Tamtéž, s. 91.

³⁷ Tamtéž, s. 92.

³⁸ Např. slib „vyzvednu tě autem“ si v doslovném měřítku logicky neodporuje s výrokem „neumím řídit auto“, ale není s ním v souladu a není možné, aby na tento slib taková odpověď navazovala. Tamtéž, s. 92.

³⁹ VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST and A. Francisca SNOECK HENKEMANS. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 93. ISBN 0-8058-3952-6.

⁴⁰ Tamtéž, s. 93.

⁴¹ Tamtéž, s. 94.

Pro správné hodnocení argumentace je také důležité detekovat tzv. *argumentační klamy*. Argumentačním klamem se rozumí porušení pravidel kritické diskuse, které značně ztěžuje vyřešení názorového střetu. Existuje mnoho druhů argumentačních klamů a je zpravidla velmi obtížné je v rámci argumentačního diskurzu odhalit. Je však důležité zmínit, že ne vždy se účastníci argumentace dopouští klamu úmyslně.⁴²

1.2.3. Vlastní produkce

Argumentace se objevuje v písemné i ústní podobě, avšak v každodenním životě převládá podoba ústní. Vedením diskuse lidé tráví spoustu času, jak těmi formálními, tak neformálními. V některých případech může být obtížné stanovit hranici mezi obyčejným rozhovorem a argumentační diskusí. V praxi obsahuje většina rozhovorů argumentační i neargumentační prvky a jednotlivé diskurzy se mohou snadno přesunout z jednoho typu na druhý.⁴³

Nejen při analýze a hodnocení argumentace, ale také při tvorbě a prezentaci argumentů je nejdůležitějším měřítkem rozumnost. Rozumný argument totiž neobsahuje nic, co by mohlo tvořit překážku pro vyřešení názorového střetu. Při produkci je třeba mít na paměti, že argumentace je součástí diskuse s druhou stranou, a je třeba odstranit její pochybnosti a na její kritiku adekvátně odpovídat.⁴⁴

Pro dosažení shody s druhou stranou je třeba, aby byla argumentace srozumitelná. Různé části projevu, rozmluvy nebo textu by měly být logicky propojeny, použitý jazyk co nejjasnější a nejsrozumitelnější. Mezi další pravidla patří držet se tématu, neplýtvat slovy a poskytovat všechny informace potřebné k pochopení argumentu.⁴⁵

Pokud je argumentace správně prezentována, posluchači či čtenáři neuniknou žádné důležité body. Dobře prezentovaný argument má vhodnou rovnováhu mezi explicitními a implicitními prvky.⁴⁶

⁴² VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST and A. Francisca SNOECK HENKEMANS. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 109–110. ISBN 0-8058-3952-6.

⁴³ VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST and A. Francisca SNOECK HENKEMANS. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 171–172. ISBN 0-8058-3952-6.

⁴⁴ Tamtéž, s. 157

⁴⁵ Tamtéž, s. 158.

⁴⁶ Tamtéž, s. 158.

1.2.4. Shrnutí

Všechny tři zmíněné kompetence na sebe přímo navazují. Po vlastní produkci, která zahrnuje tvorbu argumentů a argumentačních struktur, následuje rekonstrukce/analýza, která tyto prvky argumentace shrnuje do analytického přehledu, na základě kterého se v rámci hodnocení posuzuje platnost argumentace.

Shrnutí argumentačních kompetencí

	Rekonstrukce/analýza	Hodnocení	Vlastní produkce
Praktický cíl:	Shrnutí relevantních informací potřebných k hodnocení argumentace	Posuzování platnosti argumentů	Tvorba argumentů
Kritérium:	Relevantnost informací zahrnutých v analytickém přehledu	Akceptovatelnost, validita, vhodná struktura	Rozumnost, srozumitelnost
Operace:	Rozbor	Posouzení	Generování
Předpoklady:	Analytická schopnost, tj. rozdělit celek na části a identifikovat je (stanoviska, strany, argumenty, výchozí bod, schémata, struktury)	Schopnost rozpoznat logickou a pragmatickou nekonzistenci, adekvátnost argumentačních schémat argumentační klamy, schopnost posoudit přijatelnost argumentu	Komunikační schopnosti

Tabulka č. 2: Shrnutí argumentačních kompetencí (autor na základě van Eemeren F. et al. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*)⁴⁷

⁴⁷ VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST and A. Francisca SNOECK HENKEMANS. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002, s. 171–172. ISBN 0-8058-3952-6.

2. Osobnostní vývoj žáka

V této práci se zaměřuji na učebnice výchovy k občanství pro žáky druhého stupně (11–15 let), a proto je třeba si je přiblížit z pohledu vývojové psychologie. Dítě na druhém stupni ZŠ spadá do prvního stadia dospívání – tj. raná adolescence, občas nazývaná také jako pubescence. Ta je, stejně jako věk žáků druhého stupně, časově lokalizována přibližně mezi 11. a 15. rokem života.⁴⁸ Dospívání jakožto přechod mezi dětstvím a dospělostí je pravděpodobně tím celoživotně nejdramatičtějším a nejzajímavějším obdobím.⁴⁹ Dochází ke komplexní proměně osobnosti. U dítěte se objevují tělesné změny. Značným vývojem prochází také rozumové složka a v neposlední řadě jedinec mění své vztahy s vrstevníky, rodiči i učiteli.⁵⁰

Pro rozvoj argumentačních dovedností vnímám jako relevantní především kognitivní, emoční a socializační vývoj dítěte. Dovednost argumentace se objevuje velmi brzy v průběhu vývoje u dětí a zajišťuje dosažení osobně smysluplných cílů. Dokonce i děti v předškolním věku dokážou v rámci sporů předkládat racionální důvody na podporu svého stanoviska a je tak třeba brát v potaz jejich mentální vývoj. Zároveň jsou jejich argumenty podporovány morálními i sociálními kodexy. Neméně důležitým aspektem jsou jejich emoční interakce, které mohou v rámci argumentačního konfliktu vést k iracionálnímu chování.⁵¹

2.1. Kognitivní vývoj

Jean Piaget nazval období rané adolescence stadiem formálních logických operací.⁵² To znamená, že žák je schopen myslet nezávisle na obsahu.⁵³ Myšlení se tím postupně uvolňuje ze závislosti na konkrétní realitě. To lze charakterizovat na příkladu, kdy prepubertální děti (11–13 let) uvažují o skutečném světě a chtějí ho poznat takový, jaký je. Naopak pro mladší adolescenty (13–15 let) je typické hypotetické uvažování – např. o tom, jaký by svět mohl,

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 323. ISBN 80-246-0956-8.

⁴⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 169. ISBN 80-7367-124-7.

⁵⁰ Tamtéž, s. 169.

⁵¹ Nancy L. Stein, Roman Bernas. The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999, s. 7–9. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Nancy-Stein-5/publication/292576085_The_early_emergence_of_argumentative_knowledge_and_skill_In_J_Andriessen_P_Corrier_Eds/links/5bdb94a092851c6b27a05b1b/The-early-emergence-of-argumentative-knowledge-and-skill-In-J-Andriessen-P-Corrier-Eds.pdf

⁵² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 332. ISBN 80-246-0956-8.

⁵³ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 174. ISBN 80-7367-124-7.

příp. měl být.⁵⁴ Mladší adolescenti také dokážou nahlížet problematiku z různých úhlů pohledu, uvažují systematictěji než dříve a rozvíjí se flexibilita jejich myšlení.⁵⁵ Z nedostatku zkušeností či trpělivosti žák provádí tyto operace pomalu či s chybami, ale ovládá všechny podstatné obraty vědeckého myšlení⁵⁶ Také nabývá induktivního i deduktivního uvažování, „je schopen dojít k rozšířenému množství uvažovaných aspektů a jejich vzájemných vztahů.“⁵⁷ Žák si také osvojuje kombinační myšlení a je schopen akceptovat hypotetický problém.⁵⁸

U mladšího adolescenta platí, že „změna pohledu na svět vede současně k posílení poznávacího egocentrismu.“⁵⁹ Mezi příznaky patří, že dospívající jsou nadměrně kritičtí vůči okolí a mají tendenci polemizovat. Mnohdy podléhají klamnému dojmů, že jejich myšlenky jsou zcela unikátní. Také bývají často přecitlivělí a vztahovační. David Elkind o tomto jevu mluví jako o tzv. „iluzi imaginárního publika“. Takto se projevující pubescent se domnívá, že je druhými neustále pozorován a kritizován.⁶⁰ Dospívající bývají také často radikální, s čímž souvisí i jejich tendence reagovat zkratkovými a často nepřesnými generalizacemi (např. na základě horší známky od jednoho učitele mohou tvrdit, že všichni učitelé jsou nespravedliví, „radikalismus je jejich obranou proti nejasnosti a mnohoznačnosti.“⁶¹

Zvýšená tendence k radikálnímu chování a zevšeobecňování se v rámci argumentace může projevit v tom, že argumenty dospívajícího nemusí být uznány jako platné. V oblasti argumentačních faulů by tato tendence mohla vést k chybné příčině či chybnému vyvození (např. „unáhlený závěr“, „paušalizující pravidlo“ apod.).⁶²

2.1.1. Paměť, pozornost

V období mezi 12 a 15 lety paměť dospívajících dosahuje vyšší kapacity, protože adolescenti aplikují adekvátnější strategie, „které jim pomohou udržet v paměti ty informace, které aktuálně potřebují.“⁶³ Tvoří si vlastní systémy, které usnadňují proces zapamatování

⁵⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 332. ISBN 80-246-0956-8.

⁵⁵ Tamtéž, s. 333.

⁵⁶ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 174. ISBN 80-7367-124-7.

⁵⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 334. ISBN 80-246-0956-8.

⁵⁸ Tamtéž, s. 334.

⁵⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 336. ISBN 80-246-0956-8.

⁶⁰ Tamtéž, s. 336–337.

⁶¹ Tamtéž, s. 337.

⁶² *Bez faulu*. Online. 2019. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/>. [cit. 2024-01-04].

⁶³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 339. ISBN 80-246-0956-8.

učiva. Aktivně plánují svůj čas, rozdělují látku na menší části a zdůrazňují důležité informace. Jejich přístup k selektivnímu opakování je pokročilejší, zaměřují se na obtížnější části učiva a těm věnují více své pozornosti.

Dospívající začínají používat i metody elaborace, to znamená, že systematicky hledají způsoby, jak lépe strukturovat látku pro její zapamatování a vytvářejí si mnemotechnické pomůcky. Jejich přístup k učení je systematický nejen při vybavování informací, ale také při vytváření asociací.⁶⁴

Adolescenti se dokáží lépe soustředit a využívají různé strategie k usnadnění zaměření a udržení své pozornosti. Jejich přístup je systematický a plánovitý, což jim umožňuje lépe rozdělit svoji pozornost mezi více zdrojů. Schopnost efektivně využívat vlastní pozornost je propojena s celkovým rozvojem metakognice. Během tohoto období dospívající začínají rozumět tomu, jakým způsobem se nejvíce a nejlépe naučí, a co podporuje jejich soustředění na práci.⁶⁵

2.2. Emoční vývoj

Dospívání je neodmyslitelně spojeno s komplexní hormonální proměnou.⁶⁶ Pavel Říčan nazývá toto období dokonce „hormonální bouří, která rozvíří poměrně klidnou citovou hladinu předchozího stadia“. Pubescent má silnou tendenci reagovat podrážděně.⁶⁷ Jeho chování se projevuje kolísavostí emočního ladění, zvýšenou labilitou.⁶⁸ Při střídání nálad však převažují negativní emoce, např. rozmrzelost, nepokoj, neklid, apatie.⁶⁹

Zvýšená emoční labilita dospívajících může mít vliv i v oblasti argumentace. Taková argumentace, která se soustředí na cíl vyvolat v jedinci emoční reakci, bude mít pravděpodobně větší persuasivní potenciál právě u adolescentů, kteří emocím více podléhají.

Vyšší míra impulzivity a nedostatek sebekontroly se společně s přecitlivělostí a omezenou kapacitou nepropadnout frustraci podepisují na vzniku konfliktů, a to jak mezi vrstevníky, tak i s dospělými.⁷⁰ Dospívající se ztrácí ve složitosti toho, co prožívají, mnohdy se

⁶⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 339. ISBN 80-246-0956-8.

⁶⁵ Tamtéž, s. 340.

⁶⁶ Tamtéž, s. 340.

⁶⁷ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 177. ISBN 80-7367-124-7.

⁶⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 340. ISBN 80-246-0956-8.

⁶⁹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 177. ISBN 80-7367-124-7.

⁷⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 341. ISBN 80-246-0956-8.

jím vlastní chování může zdát podivné či nestandardní.⁷¹ „Nejsou schopni vysvětlit jeho příčinu, reagují na své vlastní pocity jako na něco obtěžujícího, tj. podrážděně a rozmrzele.“⁷² Citlivější pubescenti na sobě mohou vnímat zhoršenou soustředěnost, což může mít negativní vliv na školní prospěch, dále jsou snáze unavení a mají potíže s dosažením kvalitního spánku. Vyskytují se u nich i úzkosti.⁷³

2.3. Vývoj socializace

Během mladší adolescence dochází k proměnám v mezilidských vztazích, a to jak s dospělými, tak i s vrstevníky.⁷⁴ Závislost na rodičích postupně stále upadá a přichází odmítání podřízeného postavení vůči nim nebo např. učitelům.⁷⁵ Názory a rozhodnutí autorit již nejsou automaticky a bezvýhradně akceptovány jako tomu bylo v mladším školním věku. K dospělým bývají kritičtí a snaží se s nimi polemizovat za účelem dokázání si hodnoty vlastních schopností, „dohadování s autoritou a demonstrace jejího odmítání je typickým znakem dospívání.“⁷⁶ Mladší adolescent však nemá za cíl útočit na autoritu, aby ji zničil, nýbrž aby on sám povýšil a stal se autoritou sám. Podle Vágnerové „tím, že dospělým dokáže úspěšně oponovat a logicky argumentovat, dosahuje potřebného pocitu jistoty, že se jim může vyrovnat.“⁷⁷

Pubescentní kritika učitelů je velmi běžným jevem. Školní třída se stává bystrým kolektivním pozorovatelem, který zachytí každou chybu, každé pomyslné přešlápnutí a osobní nedostatek, a ten následně trefně komentuje. Projevení pozitivního vztahu k učiteli se dává najevo naopak s opatrností, jelikož sympatie žáka mohou být kolektivem považovány za projev podlézavosti.⁷⁸

Pubescenti mají sklon být k rodičům či učitelům netolerantní. Často ulpívají na absolutní spravedlnosti, a to ze dvou důvodů: uspokojují tím potřebu jistoty a vyžadují

⁷¹ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 177. ISBN 80-7367-124-7.

⁷² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 340. ISBN 80-246-0956-8.

⁷³ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 177. ISBN 80-7367-124-7.

⁷⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 346. ISBN 80-246-0956-8.

⁷⁵ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 181. ISBN 80-7367-124-7.

⁷⁶ Tamtéž, s. 181.

⁷⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 346. ISBN 80-246-0956-8.

⁷⁸ ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, s. 181. ISBN 80-7367-124-7.

rovnoprávnost – pravidla musí dodržovat všichni včetně dospělých, a ne jenom děti v inferiorním postavení.⁷⁹

Obecně by se dalo uvažovat, že tendence dospívajících vstupovat častěji do sporů s autoritami, ať už doma s rodiči či ve škole s učiteli, jim umožňuje zdokonalovat své praktické dovednosti argumentace.

⁷⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 347. ISBN 80-246-0956-8

3. Systém vzdělávání

Vzdělávání v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb. – Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).⁸⁰ V souladu s principy kurikulární politiky byl v tomto zákoně do soustavy vzdělávání implementován nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od tří do devatenácti let. Tyto kurikulární dokumenty jsou rozděleny do dvou úrovní – státní a školní.⁸¹

Státní úroveň reprezentuje v systému kurikulárních dokumentů kromě Národního programu vzdělávání, který „vymezuje počáteční vzdělávání jako celek“⁸², především *rámcové vzdělávací programy* (RVP). Tyto programy „vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy“.⁸³

Ve školní úrovni kurikulárních dokumentů nalezneme *školní vzdělávací programy* (ŠVP) – ty určují způsob, jakým se realizuje vzdělávání v jednotlivých mateřských, základních a středních školách. „Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu a úpravu ŠVP mohou školy využít dostupnou metodickou podporu.“⁸⁴ Všechny tyto dokumenty jsou přístupné široké veřejnosti.⁸⁵

RVP zdůrazňují tzv. *klíčové kompetence*, které jsou provázané s uplatňováním získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.⁸⁶ Ty tvoří: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.⁸⁷

Klíčové kompetence zároveň vychází z konceptu společného vzdělávání i celoživotního učení.⁸⁸ Jedná se o dlouhodobý a složitý proces, který nelze brát ukončením povinné školní docházky jako finální, ale tvoří tzv. „neopomenutelný základ žaka pro vstup do života a pracovního procesu.“⁸⁹ Zároveň formulují očekávanou cílovou úroveň vzdělání

⁸⁰ Základní vzdělávání. Gov.cz [online]. MŠMT, 2020 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/informace/zakladni-vzdelavani-INF-94>

⁸¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1>, s. 5.

⁸² Tamtéž, s. 5.

⁸³ Tamtéž, s. 5.

⁸⁴ Tamtéž, s. 5.

⁸⁵ Tamtéž, s. 5.

⁸⁶ Tamtéž, s. 5.

⁸⁷ Tamtéž, s. 10–13.

⁸⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1>, s. 5.

⁸⁹ Tamtéž, s. 10.

absolventů jednotlivých úrovní vzdělávání. Charakteristická je pro ně značná podpora pedagogické autonomie škol a odpovědnost učitelů za jejich edukativní výsledky.⁹⁰

Neodmyslitelnou součástí RVP jsou tzv. *průřezová témata*. Ta „reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání“.⁹¹ Fungují jako formativní prvky základního vzdělávání, umožňují žákům uplatnit se uvnitř kolektivu i jako autonomní jednotlivci, a především pomáhají budovat žákovy postoje, názory a celkově hodnotový systém. „Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů.“⁹² V aktuální verzi RVP ZV jsou v etapě základního vzdělávání vymezena tato průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.⁹³

Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. To znamená, že každá škola musí do vzdělávání zařadit všech šest průřezových témat uvedených v RVP ZV. Pro jejich účinnost je zapotřebí, aby byly propojeny se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oborů.⁹⁴

3.1. Základní vzdělávání

Základní vzdělání je v současné době jedinou vzdělávací etapou, které se musí účastnit povinně každé dítě v České republice.⁹⁵ To trvá zpravidla devět let a zahrnuje primární (1. stupeň) a nižší sekundární (2. stupeň) vzdělávání.⁹⁶ Každý stupeň si vytyčuje specifické vzdělávací cíle a používá jiných výukových metod a forem.⁹⁷ „Povinná školní docházka je hlavním obdobím, kdy děti všech úrovní, schopností a ze všech vrstev obyvatelstva získávají ve škole zkušenost ze sociálních vztahů v přirozeně heterogenních kolektivech svých

⁹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1>, s. 6.

⁹¹ Tamtéž, s. 125

⁹² Tamtéž, s. 125

⁹³ Tamtéž, s. 125.

⁹⁴ Tamtéž, s. 125.

⁹⁵ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, s. 47.

⁹⁶ *Základní vzdělávání*. Gov.cz [online]. MŠMT, 2020 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/informace/zakladni-vzdelavani-INF-94>.

⁹⁷ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, s. 47.

vrstevníků.“⁹⁸ Zároveň je zde utvářen „předpoklad pro dosahování budoucí shody ve společenských, politických a pracovních záležitostech.“⁹⁹

3.1.1. Druhý stupeň základního vzdělávání

Druhý stupeň ukončuje povinné vzdělávání. V současné době k tomu dochází na druhém stupni základních škol nebo v nižších ročnících víceletých středních škol (např. gymnázií či konzervatoří). Náročnost druhého stupně vyplývá mj. z vývojových změn (hormonální, tělesná, psychická, osobnostní) v období puberty¹⁰⁰ – viz sekce *Osobnostní vývoj žáka*.

„Cílem 2. stupně základního vzdělávání je především poskytnout žákům co nejkvalitnější základ všeobecného vzdělání.“¹⁰¹ Tím se rozumí dosáhnout u nich rozhodných vztahů vůči základním lidským hodnotám a také všeobecných vědomostí a praktických dovedností tak, aby byli schopni navázat na další, specializovanější, vzdělání či rozvíjet různorodé zájmové aktivity. V rámci výuky se věnuje pozornost především motivaci k učení, osvojování si základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivosti, komunikaci, spolupráci a respektu k práci druhých, toleranci, ohleduplnosti atd.¹⁰²

Zásadní role se přičítá vztahu žák-učitel, „který musí být založen na důvěře, vzájemném respektování, prostoru pro názory všech, důslednosti v práci a plnění úkolů, na objektivnosti hodnocení, vnášení aktivních prvků demokracie od života škol, na přenášení většího podílu odpovědnosti za vlastní jednání na žáky. (...) Učitel se musí naučit ve své výuce lépe reagovat na individuální potřeby žáků, na aktuální stav jejich poznání a poskytovat jim účinnou podporu.“¹⁰³

Důležitou změnou v pojetí vyučování na druhém stupni základního vzdělávání je razantní posun od předávání „*hotových poznatků*“ a dominantní role učitele jako zprostředkovatele učiva ke „způsobům jejich hledání a nalézání.“¹⁰⁴ Využívá se přirozené aktivity žáků, kteří pracují s větší autonomií.

Vzdělávací obsah na druhém stupni základního vzdělávání je v rámci RVP ZV klasifikován do devíti tzv. *vzdělávacích oblastí*. Každá tato vzdělávací oblast následně zahrnuje

⁹⁸ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, s. 47.

⁹⁹ Tamtéž, s. 47.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 48.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 48.

¹⁰² Tamtéž, s. 48.

¹⁰³ Tamtéž, s. 49.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 49.

jeden či více *vzdělávacích oborů* (školních předmětů).¹⁰⁵ V souvislosti s argumentací se zaměřím primárně na vzdělávací oblast člověk a společnost, kam spadá vzdělávací obor výchova k občanství.

3.1.1.1. Role argumentace na druhém stupni základního vzdělávání

S termínem argumentace se v kurikulárních dokumentech příliš často nesetkáme. Častěji bývá zmiňována komunikační, případně také rétorická složka, které se vyskytují napříč vícero vzdělávacími oblastmi i obory.

V sekci RVP ZV Člověk a společnost, kam spadá obor výchova k občanství, se nevyskytuje žádný záznam, který by souvisel s argumentací. Vzdělávací obsah výchovy k občanství, jenž zahrnuje výčet probíraného učiva (tj. Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, Člověk, stát a hospodářství, Člověk stát a právo, mezinárodní vztahy, globální svět) a očekávané výstupy žáků, je zaměřen primárně na vědomostní a postojovou složku v rámci tematických celků.¹⁰⁶

Klíčová kompetence komunikativní zahrnuje několik cílů pro žáky na konci základního vzdělávání, které jsou úzce spjaty s rétorikou i argumentací. Např. „žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.“¹⁰⁷ Nicméně osvojení klíčových kompetencí v ideálním případě vychází ze všech vzdělávacích oborů, nejen z výchovy k občanství. Zároveň na základě tohoto není podmíněna přímá výuka argumentace.¹⁰⁸

Následující sekce, ve které jsou explicitně vyjádřeny argumentační kompetence, jsou průřezová témata. Jmenovitě se jedná o výchovu demokratického občana a mediální výchovu.¹⁰⁹

Průřezové téma Výchova demokratického občana zmiňuje mezi vědomostními, dovednostními a schopnostními přínosy, podle nichž výchova demokratického občana „rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a

¹⁰⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1>, s. 14.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 51–61.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 11.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 11.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 128–130, 137–139.

dovednosti“.¹¹⁰ Zároveň je zde zdůrazněno, že toto průřezové téma má blízkou vazbu především na vzdělávací oblast Člověk a společnost.¹¹¹

Blízkou vazbu na oblast Člověk a společnost má i průřezové téma mediální výchova. Ovšem o argumentaci se pojednává i v rámci jiné vzdělávací oblasti, a to Jazyka a jazykové komunikace. Konkrétně tato oblast si vytyčuje osvojení základních pravidel komunikace, dialogu a argumentace. V charakteristice a přínosech mediální výchovy se dále píše, že mediální výchova „vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci“,¹¹² a o schopnosti zhodnotit informace sdělované médií „z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost)“.¹¹³

Z popisu cílů klíčové kompetence komunikativní lze vyvodit, že v rámci argumentačních kompetencí je zde zdůrazněna především vlastní produkce žáka, která je doplněna o schopnost analyzovat argumenty druhých lidí. V oblasti argumentačních koncepcí odpovídají cíle žáků nejlépe rétorickému a dialektickému pojetí, jelikož je zdůrazněna participace v argumentačním diskurzu a formulace argumentů.

Výše zmíněné přínosy průřezového tématu výchova demokratického občana se soustředí na zdokonalení mluveného projevu žáka. Můžeme tedy odhadovat, že rozvíjenou argumentační kompetencí je zde vlastní argumentační produkce žáka a z pohledu argumentačních koncepcí jsou zde upřednostněny koncepce dialektické a rétorické před koncepcí logickou.

Mediální výchova se z pohledu argumentačních kompetencí a koncepcí liší od předchozích dvou vzdělávacích oblastí. Ve svých přínosech vyzdvihuje argumentační kompetenci analýzy a evaluace argumentů. Převažující koncepce je logická – hlavním cílem jsou argumenty, které jsou podrobovány zkoumání.

¹¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1>, s. 129.

¹¹¹ Tamtéž, s. 128.

¹¹² Tamtéž, s. 138.

¹¹³ Tamtéž, s. 137.

Praktická část

4. Charakteristika výzkumu

V praktické části se zaměřuji na provedení kvantitativní obsahové analýzy vybraného vzorku učebnic výchovy k občanství pro 2. stupeň základních škol. Cílem analýzy je porozumění koncepcím argumentace prezentovaných v učebnicích a identifikace strategií, které jsou využívány pro rozvoj argumentačních kompetencí žáků.

Analýza poskytne přehled o tom, jaké koncepce argumentace jsou v rámci učebnic výchovy k občanství zdůrazňovány. Tímto způsobem se pokusím identifikovat základní koncepci, která formuje chápání argumentace v rámci vzdělávacího materiálu. Druhým aspektem analýzy je zhodnocení strategií, které jsou ve vybraných učebnicích uplatňovány pro rozvíjení argumentačních kompetencí žáků. Oblastí zájmu jsou druhy metod a didaktických prostředků, které jsou uplatňovány k dosažení tohoto cíle.

Praktická část je členěna do dvou kapitol. V první kapitole upřesňuji cíle výzkumu zmiňované v úvodu této práce, dále formuluji očekávání, zaměřuji se na metodologii výzkumného šetření, stručně představuji sérii učebnic po jejich obsahové a strukturní stránce a popisuji postup obsahové analýzy vzorku učebnic výchovy k občanství pro druhý stupeň základních škol. Ve druhé kapitole shrnuji a prezentuji zjištěné výsledky v kontextu výzkumných otázek a očekávání.

4.1. Výzkumná otázka, očekávání

Jak bylo zmíněno výše, cílem práce je obsahová analýza vzorku učebnic za účelem identifikace argumentačních koncepcí a kompetencí, které jsou v učebnicích zdůrazňovány.

Mé výzkumné otázky zní:

- (1) *Je argumentace v učebnicích přítomná více nebo méně než neargumentační obsah?*
- (2) *Která koncepce argumentace (rétorická, dialektická, logická) převládá ve zkoumaném vzorku učebnic?*
- (3) *Na kterou argumentační kompetenci (rekonstrukce/analýza, hodnocení, vlastní produkce) je ve zkoumaném vzorku učebnic nejčastěji kladen největší důraz?*

Zároveň jsem si stanovil tři očekávání, která vychází z analýzy kurikulárních dokumentů a dosavadních zjištění v rámci této diplomové práce.

- Množství odstavců věnovaných argumentačnímu obsahu v učebnicích výchovy k občanství je významně nižší než množství odstavců věnovaných neargumentačnímu obsahu.
- Rétorická i dialektická koncepce argumentace jsou v učebnicích rozvíjeny ve více odstavcích než koncepce logická.
- V rámci učebnic výchovy k občanství je ve větším množství odstavců přítomna dovednost vlastní produkce argumentů před analýzou/rekonstrukcí a hodnocením.

První očekávání jsem se rozhodl stanovit na základě několika faktorů. Jak uvádím v kapitole 3.1.1.1. *Role argumentace na druhém stupni základního vzdělávání*, rámcový vzdělávací program téměř zcela opomíjí argumentační schopnosti v oboru výchova k občanství. Zároveň ani v klíčových kompetencích a průřezových tématech není argumentace často zmiňována. Z tohoto důvodu se domnívám, že učebnice výchovy k občanství, které při volbě probíraných témat v značné míře vychází z kurikulárních dokumentů, budou stejně jako kurikulární dokumenty téma argumentace spíše opomíjet, a argumentování bude bráno jako sekundární dovednost, která zde bude figurovat na pozadí jiných probíraných témat.

Předmětem druhého očekávání jsou argumentační koncepce. Na základě poznatků z teoretické části, konkrétně kapitoly 3. *Systém vzdělávání*, a kurikulárních dokumentů se domnívám, že v učebnicích výchovy k občanství bude dán větší prostor rétorické a dialektické koncepci argumentace na úkor logické koncepce. Ta bude dle mého očekávání zastoupena v nejmenší míře. Vycházím zde z rámcového vzdělávacího programu. Z dohromady tří sekcí, které zmiňují argumentační schopnost, je logická koncepce zastoupena pouze v průřezovém tématu mediální výchovy. Klíčová kompetence komunikativní a průřezové téma Výchova demokratického občana upřednostňují koncepci rétorickou a dialektickou.

Mé poslední očekávání se dotýká argumentačních kompetencí. Vycházím zde z poznatků, které zmiňuji v teoretické části v kapitole 2. *Osobnostní vývoj žáka*, konkrétně mám na mysli zdokonalení kognice žáků, ochotu více se angažovat ve střetech názorů, tendenci polemizovat nejen s vrstevníky, ale především také s dospělými, což je podmíněno změnou jejich vztahu k autoritám. Předpokládám, že tvůrci učebnic berou tyto skutečnosti v potaz, a v rámci aktivit v učebnicích umožní žákům aplikovat argumentační schopnosti. Ze třech námi rozlišovaných kompetencí koresponduje s charakteristikou mladších adolescentů zmíněných výše nejvíce vlastní produkce argumentů. Vlastní produkce je rovněž zdůrazňována v RVP v klíčové kompetenci komunikativní a průřezovém tématu Výchova demokratického občana.

Na základě tohoto usuzuji, že je pravděpodobné se v učebnicích výchovy k občanství setkat nejvíce s aktivitami rozvíjejícími schopnosti vlastní produkce argumentů.

4.2. Metodologie výzkumného šetření

Zvolenou metodou výzkumu je kvantitativní obsahová analýza textu. Jedná se o analýzu a hodnocení písemných textů,¹¹⁴ v tomto případě jsou písemnými texty míněny učebnice výchovy k občanství pro druhý stupeň základních škol. Podrobíme-li dle P. Gavory obsahové analýze větší počet alternativních učebnic, dostaneme velmi bohatý srovnávací materiál.¹¹⁵

4.2.1. Výzkumný vzorek

Při výběru vzorku učebnic jsem se řídil dvěma kritérii. Jako první jsem kladl důraz na kritérium pokrytí všech čtyř ročníků druhého stupně ZŠ. Analýza čtyř na sebe navazujících učebnic umožní sledovat a identifikovat potenciální návaznost v oblasti argumentace mezi jednotlivými ročníky. Současně mě zajímá, zda je v učebnicích v oblasti argumentace zohledněn věk žáků, respektive zda se přístup k problematice argumentace mění s ohledem na věkovou skupinu žáků. Jediná série učebnic, která není kompletní a nenabízí tak učební texty pro všechny čtyři ročníky, je *Občanka* od nakladatelství Taktik. Ta obsahuje učebnice pro 6., 7. a 8. ročník. Publikaci posledního dílu pro 9. ročník lze brzy očekávat, ale v této diplomové práci budou zahrnuty pouze tři již vydané díly této řady.

Druhým kritériem, kterým jsem se při výběru učebnic řídil, bylo to, zda učebnice disponují schvalovací doložkou učebnic udělovanou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. „Ministerstvo uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy a právními předpisy.“¹¹⁶ Zároveň je však ve školském zákonu uvedeno, že „školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v seznamu podle odstavce 1 používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání (...) a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání.“¹¹⁷ Na základě tohoto jsem se

¹¹⁴ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, s. 117. ISBN 80-85931-79-6.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 117.

¹¹⁶ Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. § 27, odst. 1.

¹¹⁷ Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. § 27, odst. 2.

rozhodl kromě učebnic výchovy k občanství od nakladatelství Fraus, SPL – práce a Nová škola s. r. o., které schvalovací doložkou učebnic disponují, zahrnout i učebnice a pracovní sešity od nakladatelství Taktik, které schvalovací doložku nemají, ale o její získání usilují. Domnívám se, že konkrétně sérii *Občanka* je vhodné do vybraného vzorku navzdory absenci schvalovací doložky učebnic zahrnout, protože jsou tyto učebnice v porovnání s ostatními sériemi učebnic poměrně nové,¹¹⁸ aktuální a reflektující trendy posledních let. S *Hravou občanskou výchovou* jsem se při výkonu své praxe setkával velmi často a je podle mě vhodné mít v analýze zahrnuté i pracovní sešity za účelem zjistit, zda jsou argumentační prvky zahrnuty i v nich.

Na základě určených kritérií do vzorku učebnic zahrnuji učebnice: *Občanská výchova 6, 7, 8, 9 – Fraus*; *Občanská výchova 6, 7, 8, 9 – SPL – práce*; *Výchova k občanství 6, 7, 8, 9 – Nová škola s. r. o.*; *Hravá občanská výchova 6, 7, 8, 9 – Taktik*; *Občanka 6, 7, 8 – Taktik*.

Nyní popíšu učebnice ze svého vzorku po jejich strukturní a obsahové stránce.

4.2.1.1. Učebnice Fraus

Vzorek učebnic od nakladatelství Fraus čítá čtyři publikace: *Občanská výchova 6*, *Občanská výchova 7*, *Občanská výchova 8* a *Občanská výchova 9*. Učebnice jsou po strukturní stránce obdobné a sdílí řadu charakteristik.

Učebnice jsou tvořeny 6–10 hlavními tematickými kapitolami, které se dále člení na podkapitoly. Učebnice jsou uvedeny úvodní kapitolou a uzavřeny kapitolou shrnující učivo, dále obsahují rejstříky a očekávané výstupy žáka dle RVP.

Kapitoly jsou tvořeny převážně vzdělávacími texty, které jsou doplněny aktivitami a cvičeními, které jsou označené specifickými symboly. „úkol“, „úkol pro chytré hlavy“, „souvislosti“, „jiná aktivita“. Na každé straně je minimálně jedna taková aktivita. Téměř všechny stránky učebnice jsou ilustrovány, přičemž obrázky plní nejen estetickou funkci, ale také jsou součástí zmíněných aktivit.

Důležitou součástí učebnice jsou okraje stran – barevně označené sloupce, v nichž se nachází doplňující údaje k učivu, vysvětlivky, otázky, úkoly a citáty. Některé aktivity může žák realizovat sám, jiné vyžadují zpětnou vazbu od učitele. Celkově mají tyto sloupce funkci nadstavby, která prohlubuje znalosti nejen výchovy k občanství, ale také dalších oblastí vzdělání.

Na konci každé podkapitoly se nachází shrnutí označené písmenem „S“, které má formu krátkého odstavce a zmiňuje všechny důležité informace z probrané látky. Každá

¹¹⁸ Jednotlivé učebnice jsou vydané v letech 2021, 2022 a 2023.

kapitola obsahuje také závěrečné shrnutí a ohlédnutí, které kromě rekapitulace učiva zahrnuje také cvičení a kontrolní otázky.

*Občanská výchova 6*¹¹⁹ si dává za cíl seznámit žáky s místy, kde jako občané žijí – obec, region, stát, ale také rodina i škola. Kromě toho se témata také věnují úvodu do lidských práv a osobnímu bezpečí. Tato témata jsou uspořádána do deseti kapitol, které se dále větví na podkapitoly, které na sebe navazují. Učebnice má 120 stran.

*Občanská výchova 7*¹²⁰ se skládá ze sedmi tematických kapitol, které se dále dělí na podkapitoly navazující na sebe. Názvy kapitol jsou: Život mezi lidmi, Člověk a kultura, Přírodní a kulturní bohatství, Majetek v našem životě, Řízení společnosti, Svět kolem nás a Lidská práva. Učebnice má 70 stran.

*Občanská výchova 8*¹²¹ čítá šest tematických kapitol: Osobnost, Psychické procesy a stavy, Člověk v sociálních vztazích, Hospodaření, Právní minimum a Základy práva v České republice. Tyto kapitoly se dále dělí na dílčí navazující podkapitoly. Učebnice má 72 stran.

*Občanská výchova 9*¹²² se po tematické stránce dělí na sedm základních kapitol: Občanství aneb kam patřím, Kde jsem doma, Občan a právo, Právní ochrana, Volba povolání, Hospodaření, Rodina a zákony, Globální svět. Ty jsou dále členěny do podkapitol, které na sebe navazují. Učebnice má 104 stran.

4.2.1.2. Učebnice Nová škola s. r. o.

Vzorek učebnic od nakladatelství Nová škola s. r. o. obsahuje čtyři učebnice: *Výchova k občanství 6*, *Výchova k občanství 7*, *Výchova k občanství 8* a *Výchova k občanství 9*. Vazby učebnic jsou laděné stejným způsobem, liší se pouze číslem ročníku, pro který jsou určeny, a obrázky na přední straně vazby.

Každá z učebnic je rozdělena na 4–5 hlavních kapitol, které se dále větví na několik podkapitol.¹²³

V úvodu učebnic se nachází krátká opakovací kapitola učiva z předchozího ročníku. Jednotlivé kapitoly i podkapitoly jsou zpravidla uvedeny motivačními texty, jejichž úkolem je

¹¹⁹ JANOŠKOVÁ, Dagmar a kol. *Občanská výchova 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-397-9.

¹²⁰ JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 7: Rodinná výchova 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-325-6.

¹²¹ JANOŠKOVÁ, Dagmar; ONDRÁČKOVÁ, Monika a ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8 : pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-393-0.

¹²² URBAN, Michal a kol. *Občanská výchova 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-397-9.

¹²³ Např. *Výchova k občanství 9* – kapitola V. „Mezinárodní spolupráce“ obsahuje podkapitoly: úvod do mezinárodní spolupráce, světové organizace, evropská integrace, Evropská unie, globalizace.

vzbudit v žácích zájem o příslušné téma. Na konci každé kapitoly jsou vždy jedna či dvě strany věnovány opakování a učebnice nabízí i závěrečné opakování probrané látky.

Učebnice jsou založeny primárně na výkladových textech, které jsou doplněny problémovými úlohami, případně jinými typy aktivit, které jsou označeny specifickým symbolem. Jde o symbol se zkratkou předmětů, na které má daný úkol mezipředmětovou vazbu, symbol „Z“ indikující zajímavost, piktogram několika panáčků pro skupinovou práci, lupa pro tvořivé úkoly, sova symbolizující úkoly opakovací a uvádějící do souvislostí probírané učivo, počítač pro vyhledávání informací on-line atd. Pro učebnice je také charakteristická spodní část stran, kde se nachází barevně odlišená lišta věnovaná cizím jazykům. Každá z nich zahrnuje dvě slovíčka charakteristická pro danou stranu učebnice, která jsou následně přeložena do anglického a německého jazyka včetně transkripce výslovnosti. V digitálním rozhraní učebnice jsou na této liště občas také odkazy na externí materiály z jiných předmětů související s danou tematikou.

*Výchova k občanství 6*¹²⁴ čítá 71 stran a její čtyři kapitoly se věnují životu v čase, životu v rodině, životu mezi lidmi a místu, kde žiji.

*Výchova k občanství 7*¹²⁵ má 83 stran a je tvořena pěti kapitolami: Kam patřím, Já a společenský systém, Já a okolní svět, Já a hospodářství, Obrana státu.

*Výchova k občanství 8*¹²⁶ má 95 stran a obsahuje následující kapitoly: Člověk jako osobnost, Člověk mezi lidmi, Člověk, láska a manželství a Člověk ve státě.

*Výchova k občanství 9*¹²⁷ má 97 stran a je tvořena pěti kapitolami: Člověk a náboženství, Moje budoucnost, Finanční gramotnost, Národní hospodářství a Mezinárodní spolupráce.

4.2.1.3. Učebnice SPL – práce

Vzdělávací materiály publikované nakladatelstvím SPL – práce je v mém vzorku učebnic nejstarší sérií¹²⁸. Je tvořena tituly *Občanská výchova pro 6., 7., 8. a 9. ročník*.

¹²⁴ SKÁCELOVÁ, Jana a MRÁZOVÁ, Lenka. *Výchova k občanství 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 8. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-7600-219-7.

¹²⁵ LUNEROVÁ, Jitka; ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Osmé vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-7600-294-4.

¹²⁶ LUNEROVÁ, Jitka; ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 8. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-7600-308-8.

¹²⁷ LAICMANOVÁ, Antonie. *Výchova k občanství 9: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 6. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-7600-263-0.

¹²⁸ Rozličná vydání učebnic byla publikována mezi lety 1997-2007.

Tyto učebnice jsou postavené převážně na textu. Samotný text má povahu vyprávění z pohledu kreslených postav, které žáka učebnicemi provází. Znalosti, které mají být žákovi předány, jsou prezentovány právě na pozadí těchto příběhů či různých situací ze života.

Učebnice jsou členěny do několika kapitol, které jsou následně děleny na nižší tematické celky. Každý takový celek se skládá z části expoziční, kterou tvoří vzdělávací texty místy doplněné o obrázky, a ty mají za cíl předat žákovi informace. Druhou částí je sekce „otázky a úkoly“, jejímž cílem je aplikace získaných znalostí v problémových úlohách, aktivitách a cvičeních. Na konci každé kapitoly se potom nachází souhrnné opakování a na konci učebnice velké souhrnné opakování veškerého učiva.

*Občanská výchova pro 6. ročník*¹²⁹ má 120 stran a mezi její čtyři kapitoly patří: Rok v jeho proměnách a slavnostech, Domov a rodina, Naše vlast a Obec, region, země.

*Občanská výchova pro 7. ročník*¹³⁰ má stejně jako předchozí díl 120 stran, dělí se však do pěti kapitol. Jejich názvy jsou: Rodina, národ, vlast, Majetek a bohatství, Přírodní bohatství a jeho ochrana, Kultura a její rozvíjení a Stát a právo.

*Občanská výchova pro 8. ročník*¹³¹ má rovněž 120 stran. Tvoří ji sedm kapitol: Člověk a dospívání, Člověk hledající společenství, Člověk hledající svůj svět, Člověk hledající sám sebe, Člověk a předpoklady soužití, Člověk a předpoklady zapojení do lidské spolupráce, Člověk a předpoklady harmonického soužití se světem.

*Občanská výchova pro 9. ročník*¹³² čítá 104 stran a sedm kapitol: Smysl společenství, Občanská společnost, sdružování občanů, obec, stát, Občan v právních a ekonomických vztazích, Život člověka na planetě Zemi, Svět a Evropa, Sociální vztahy a Výchova k demokracii.

4.2.1.4. Učebnice Taktik – Občanka

Vzorek učebnic od nakladatelství Taktik se skládá ze tří učebnic: *Občanka 6*, *Občanka 7* a *Občanka 8*. Jedná se o nejnovější učebnice, které byly vydané postupně v roce 2021, 2022 a 2023.

¹²⁹ VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 6. ročník*. 4., upr. vyd. Ilustroval Karel BENETKA. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – práce, 2007. ISBN 978-80-7361-040-1.

¹³⁰ VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 7. ročník*. 2. vyd. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – Práce, 1997. ISBN 80-208-0438-2.

¹³¹ VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 8. ročník*. 3. vyd. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – Práce, 1999. ISBN 80-86287-12-2.

¹³² VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 9. ročník*. 3. upr. vyd. Ilustroval Karel BENETKA. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – Práce, 2007. ISBN 978-80-7361-041-8.

Na začátku *Občanky 6 a 7* jsou žákům prezentovány tzv. soft skills¹³³, kterých se týkají některé úkoly napříč učebnicemi včetně *Občanky 8*. V *Občance 6* je takovýchto úkolů 15, v *Občance 7 a 8* jich je 12 a jsou vždy rozděleny do tří oblastí. Žáci za jejich úspěšné plnění získávají body a podle počtu bodů v jednotlivých oblastech jsou jim doporučovány pracovní obory, které by se k nim mohly hodit.

Stejně jako ostatní učebnice v mém vzorku jsou i tyto strukturovány do kapitol a podkapitol, které na sebe volně navazují. Úkoly zmíněné o odstavec výše zde plní funkci opakování a shrnutí získaných znalostí a dovedností.

Učebnice jsou založené na problémových úlohách a aktivitách, které se vykonávají na pozadí textů, obrázků a jiných zdrojů informací. Tyto texty bývají často doplněny o QR kódy, které odkazují na internetové články a jiné zdroje, z kterých se získávaly informace, a umožňují tak žákovi je převzít přímo z autentického zdroje. Učebnice jsou hojně ilustrované a učivo je žákům prezentováno moderní formou, která se snaží k nim co nejvíce přiblížit. V učebnicích se kromě symbolů znázorňujících dané tři oblasti úkolů a aktivit vyžadujících vyhledávání na internetu nenachází žádné další znaky. Aktivity jsou rozdělené na tři typy: úkoly, otázky a aktivity.

*Občanka 6*¹³⁴ má 84 stran a tvoří ji čtyři kapitoly: Naše vlast, můj domov, Mezilidské vztahy, Sociální chování a Základy práva. Na samém začátku učebnice jsou žákův představeni dvě fiktivní postavy, které je doprovází napříč celou učebnicí, především pak u soft skills úkolů. Mezi tři oblasti, se kterými učebnice pracuje v rámci bodovaných úkolů, jsou chytrý občan, analytik a PR manažer. Každá oblast vyžaduje u svých aktivit jiný typ schopnosti a také dává za vzor jinou slavnou osobnost, která danými schopnostmi disponuje.

*Občanka 7*¹³⁵ má 116 stran a je v ní obsaženo sedm kapitol, kterými jsou Spolupráce a solidarita, Vztahy a láska, Tolerance, Reklama, Média, Propaganda, Bezpečí. Učebnicí provází původní dvě postavy z *Občanky 6* a je představena jedna nová postava. Učebnice představuje dvě nové oblasti soft skills – vztahový poradce a mediální expert. Třetí oblastí je analytik. Struktura soft skills úkolů je obdobná jako v *Občance 6*, jediným rozdílem je jejich počet, který se snížil z patnácti na dvanáct.

¹³³ Mezi soft skills patří např. komunikativnost, sebedůvěra, organizační schopnosti, řešení konfliktů, schopnost rychle a správně se rozhodovat, empatie, kreativní myšlení atd.

¹³⁴ ČAPEK, Robert; BANDOROVÁ, Stanislava; BASTLOVÁ, Michaela; NOGOVÁ, Hana; HYNĚR, Marek et al. *Občanka 6: chytrý občan : metoda otevřené didaktiky : učebnice výchovy k občanství pro 6. ročník*. Praha: Taktik, 2022. ISBN 978-80-7563-312-5.

¹³⁵ ČAPEK, Robert; BANDOROVÁ, Stanislava; BASTLOVÁ, Michaela; KLAPILOVÁ, Adéla; ZBÍRAL, Adéla et al. *Občanka 7: marketingový specialista*. Praha: Taktik, 2022. ISBN 978-80-7563-474-0.

*Občanka 8*¹³⁶ čítá 108 stran a kapitoly, které obsahuje, jsou nazvány: Jíme zdravě, Ekonomie, Psychologie a Tvůj job. Oproti předchozím učebnicím se nic zásadního nezměnilo. Průvodci učebnicí jsou již zmíněné tři kreslené postavy, zůstaly také tři vzdělávací oblasti, v rámci kterých žáci plní celkem dvanáct úkolů a získávají za ně body. Jsou jimi výživový specialista, ekonom a psycholog.

4.2.1.5. Pracovní sešity Taktik – Hravá občanská výchova

Hravá občanská výchova je jedinou sérií v mém vzorku, která je ve skutečnosti tvořena čistě pracovními sešity – pro každý ročník druhého stupně ZŠ jeden (6., 7., 8. a 9.). Vazba pracovních sešitů je barevně odlišena.

Všechny pracovní sešity jsou rozdělené na 5–7 kapitol, které jsou shodně členěny na podkapitoly.

Pracovní sešity jsou tvořené převážně cvičeními a aktivitami založenými na psaní, doplňování, rozřazování atd. Jejich součástí jsou ilustrace. U každého tématu je v pracovních sešitech vyhrazeno místo pro žákovy poznámky a postřehy.

V případě *Hravé občanské výchovy* autoři využívají specifické symboly. V každém pracovním sešitu jich je odlišné množství, nicméně je můžeme rozdělit na ty, které indikují mezipředmětové vztahy a mají podobu barevného čtverce se zkratkou daného předmětu, ke kterému mají vazbu, dále cvičení vyžadující vyhledávání na internetu, které mají symbol černého čtverce a zavináče, a symboly pro práci ve dvojicích či skupinách.¹³⁷

*Hravá občanská výchova 6*¹³⁸ má 56 stran a nabízí sedm tematických okruhů: Čas, Náš domov, Rodina, Naše vlast, Škola, Mezilidské vztahy a lidská práva, a Krizové situace. Ty se dále větví na dílčí témata (např. čas → pranostiky, státní svátky České republiky, významné dny).

*Hravá občanská výchova 7*¹³⁹ čítá 56 stran a pět hlavních témat: Člověk ve společnosti, Kultura a umění, Přírodní bohatství, Majetek a bohatství a Stát a právo. Ty jsou rovněž jako u ostatních pracovních sešitů dále členěny na dílčí témata.

¹³⁶ ČAPEK, Robert et al. *Občanka 8: dobrý ekonom*. Praha: Taktik, 2023. ISBN 978-80-7563-648-5.

¹³⁷ Symboly pro práci ve skupinách či dvojicích se v pracovním sešitě pro 6. ročník vůbec nevyskytují, pro 7. ročník existuje jeden společný symbol pro práci ve dvojicích i skupinách, pro 8. ročník je symbol pouze pro práci ve dvojicích a skupinová práce se zde nevyskytuje vůbec, a u pracovního sešitu pro 9. ročník jsou dva různé symboly rozlišující práci ve dvojicích a skupinách.

¹³⁸ DVOŘÁKOVÁ, Klára; GÉRINGOVÁ, Anna; MLYNÁŘOVÁ, Martina; ŽALOUDKOVÁ, Soňa a ŠRÁMKOVÁ, Kateřina. *Hravá občanská výchova 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Ilustroval Hana VAVŘINOVÁ. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-046-9.

¹³⁹ GÉRINGOVÁ, Anna; ZICHÁČKOVÁ, Klára a ŠRÁMKOVÁ, Kateřina. *Hravá občanská výchova 7: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-047-6.

*Hravá občanská výchova 8*¹⁴⁰ má 56 stran a obsahuje šest kapitol, které se dále dělí na podkapitoly. Jsou jimi: Psychologie, Sociální chování, Životospráva, Hospodaření, Právo a morálka a Politika.

*Hravá občanská výchova 9*¹⁴¹ má 56 stran a je rozdělena na sedm kapitol: Občan, Právo, Budoucí povolání, Hospodaření státu, Globální svět, Rodinné právo a Výchova ke zdraví. Ty jsou dále členěny na podkapitoly.

4.2.2. Jednotka analýzy

Vzhledem k povaze učebnic je nutné si specifikovat, že objektem obsahové analýzy nebudou celé učebnice, nýbrž pouze jejich *aktivizační pasáže*, tj. otázky, úkoly, aktivity a všechny ostatní typy cvičení, které se v učebnicích nachází. Důvodem pro toto rozhodnutí je skutečnost, že v textech, které všechny učebnice mého vzorku obsahují, se žádný argumentační obsah nenachází. Tyto texty představují zdroj teoretických informací o probíraných tématech, mezi něž argumentace nepatří, a jsou to právě aktivity, kde se s argumentačním obsahem můžeme setkat. Zaměření se na aktivity je příhodné i vzhledem k tomu, že cílem diplomové práce je zmapování způsobů rozvíjení argumentačních kompetencí v učebnicích výchovy k občanství, a argumentační kompetence jsou rozvíjeny právě formou cvičení, skrze které jsou žáci aktivizováni.

Zvolenou jednotkou analýzy je *odstavec* v rámci zmíněných *aktivizačních pasáží* učebnic výchovy k občanství.

Odstavec jako jednotka analýzy nabízí několik klíčových výhod. Jednotlivé odstavce představují kompletní myšlenkové celky, které umožňují strukturované rozložení obsahu na jednotky srozumitelného významu. V našem případě odstavec ve většině případů představuje jedno zadání úkolu či aktivity skládající se obvykle z několika vět, což nám dává možnost na aktivitu nahlížet jako na ucelenou jednotku a brát v úvahu implicitní znaky argumentačního obsahu, které se nachází nad úrovní vět. Odstavce také poskytují kontext pro jednotlivé myšlenky a napomáhají tak k jejím lepším porozumění.

Nevýhodu odstavce jako jednotky analýzy shledávám v potenciální situaci, kdy bude odstavec příliš komplexní nebo se bude skládat z více úkolů, a některé úkoly budou

¹⁴⁰ MALINSKÁ, Anna; PIŠTĚLKOVÁ, Kamila; LAICMANOVÁ, Antonie a BINKOVÁ, Adriena. *Hravá občanská výchova 8: pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Ilustroval Hana VAVŘINOVÁ, ilustroval Martina VANĚČKOVÁ, ilustroval Prokop WILHELM. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-048-3.

¹⁴¹ MALINSKÁ, Anna; LAICMANOVÁ, Antonie; ILLOVÁ, Markéta a BINKOVÁ, Adriena. *Hravá občanská výchova 9: pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-049-0.

argumentačního charakteru a některé ne. V tomto případě budu pojímat celé cvičení jako mající argumentační obsah.¹⁴²

Přestože je tato nevýhoda volby odstavce jako jednotky analýzy zřejmá, výše zmíněné výhody se mi zdají být zásadnější. Obecně volbu odstavce vnímám jako vhodnější než např. volbu jednotlivých vět, které nahlíženy samostatně nejsou schopny vyjádřit význam a záměr dané aktivity, pokud obsahuje více vět. Jinými slovy věty, které samy o sobě nedisponují argumentačním obsahem, spoluvytváří argumentační obsah např. následující otázkou. Stejně tak je odstavec vhodnější než fráze, která je kromě sdílené nevýhody s větou také nejednoznačná a nepřesná.

4.2.3. Kategorie analýzy a operacionalizace

Pro kvantitativní obsahovou analýzu učebnic je třeba vytvořit systém kategorií, dle kterých se budou identifikované jednotky analýzy třídit. Ke každému ze svých tří očekávání vymezují kategorie a požadavky, které musí analytická jednotka splnit, aby byla k dané kategorii přiřazena.

1) Množství odstavců věnovaných argumentačnímu obsahu v učebnicích výchovy k občanství je významně nižší než množství odstavců věnovaných neargumentačnímu obsahu.

Zkoumané kategorie:

Argumentační obsah (AO) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, které se týkají informací, myšlenek nebo názorů, které jsou v učebnicích prezentovány a mají cíl podpořit vývoj argumentačních dovedností žáků. Jedná se rovněž o pokyny k uplatnění argumentačních kompetencí, jejichž prokazatelným cílem je podpořit rozvoj argumentačních dovedností žáků.

Lingvistickými indikátory argumentačního obsahu jsou výrazy „vysvětlí,“ „proč,“ „uveď důvody,“ „diskutujte,“ „argumentuj,“ „přesvědč,“ „důkaz“ a „názor.“ Je důležité zmínit, že některé z těchto výrazů se mohou vyskytovat i v odstavcích, které nemají argumentační obsah. Proto je třeba k lingvistickým indikátorům přistupovat jako k jednomu z více faktorů, na základě kterých se přítomnost argumentačního obsahu posuzuje.

¹⁴² Toto se mi ale zdá být vhodnější variantou oproti jiné hypotetické situaci, kdybych zvolil jednotkou analýzy větu, aktivita by se skládala např. ze čtyř vět, a pouze jedna věta by měla prokazatelně argumentační charakter.

Argumentační obsah může být nastíněn rovněž implicitně. Za argumentační obsah se považuje tedy i takový odstavec, z jehož popisu lze vyvozovat, že vyžaduje použití argumentačních kompetencí.

Neargumentační obsah (NO) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, které se týkají informací, myšlenek nebo názorů, které prokazatelně nesouvisí s argumentací a jejich cílem není podpora rozvoje argumentačních dovedností žáků.

Lingvistické indikátory neargumentačního obsahu zahrnují výrazy „popiš“, „doplň“, „spoj“, „najdi“, „víš“, „vyhledej“, „vyjádři“, „poznej“, „znáš“, „napiš“, „navrhni“, „vysvětli“, „pracuj“, „nakresli“, „rozlušti“, „vyber“, „pojmenuj“, „seřaď“ atd. I zde platí stejné pravidlo jako u lingvistických indikátorů argumentačního obsahu – nevylučuje se jejich přítomnost v odstavcích s argumentačním obsahem a odstavce je třeba posuzovat na základě dalších faktorů, např. významu odstavce jako celku.

Pro kategorie zkoumané ve vztahu k druhému a třetímu očekávání platí, že se vztahují pouze k těm jednotkám analýzy, které byly v rámci prvního očekávání kódovány jako kategorie argumentačního obsahu (AO). Zároveň pokud dojde v jednom odstavci k identifikaci více koncepcí či kompetencí, budou započítány všechny.

2) Rétorická i dialektická koncepce argumentace jsou v učebnicích rozvíjeny ve více odstavcích než koncepce logická.

Zkoumané kategorie:

Rétorická koncepce argumentace (RK) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, které:

- vedou žáka k účasti v takovém typu názorového střetu, ve kterém je primárním cílem ovlivnit postoje ostatních účastníků a přesvědčit je k přijetí jeho stanoviska.
- přimějí žáka argumentovat na úrovni běžných každodenních situací bez předem dané struktury či explicitně vyjádřených pravidel diskuse.

Př.: „Jste poslanci parlamentu, který připravuje zákon na ochranu životního prostředí v naší republice. (...) Jednotlivé kluby se *snaží přesvědčit členy jiných klubů*¹⁴³, aby se k nim přidali a hlasovali pro jejich návrh zákona.“¹⁴⁴

„Seřadte podle důležitosti hodnoty, o nichž si myslíte, že budou rozhodující při výběru vašeho budoucího partnera: (...) Porovnejte svůj žebříček se spolužáky. Pak vytvořte skupiny stejného pohlaví, které mají stejné či obdobné pořadí hodnot v žebříčku. Jednotlivé skupiny se *snaží pomocí kompromisů, přesvědčování a ovlivňování členů ostatních skupin dospět k výslednému pořadí, které bude víceméně přijatelné pro všechny skupiny.*“¹⁴⁵

Dialektická koncepce argumentace (DK) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, které:

- vedou žáky nikoliv k přesvědčení druhé strany názorového střetu, nýbrž k nalezení společné shody za pomoci předkládání argumentace, která je upřímná, přímočará a kritická.
- vedou žáka k participaci na kontrolovaném argumentačnickém diskurzu, který má svoji jasně definovanou strukturu, postup a pravidla.

Př.: „Vyberte skupiny po 3–4 žácích a *pokuste se diskutovat o důvodech*, o nichž se domníváte, že vedou nejčastěji k vážnému rozvrácení vztahů mezi manžely.“¹⁴⁶

„Rozdělte se do skupin po 4–5 žácích. Každá skupina představuje zasedání obecního zastupitelstva vašeho města (obce). *Vaším úkolem je podle místních podmínek zvážit a rozhodnout o vybudování alternativního obnovitelného energetického zdroje ve vaší lokalitě. (...) Lobbováním se všechny skupiny dohodnou na stavbě jediného alternativního zdroje ve vaší krajině.*“¹⁴⁷

¹⁴³ Kurziva je v příkladech užitá ke zvýraznění konkrétních sémantických vodítek pro určení zkoumaných kategorií.

¹⁴⁴ VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 7. ročník*. 2. vyd. Učebnice pro základní školy. Praha: SPL – Práce, 1997, s. 48. ISBN 80-208-0438-2.

¹⁴⁵ VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 8. ročník*. 3. vyd. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – Práce, 1999, s. 35. ISBN 80-86287-12-2.

¹⁴⁶ VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 9. ročník*. Upr. 3. vyd. Ilustroval Karel BENETKA. Učebnice pro základní školy (Albra). Úvaly: Albra, 2007, s. 20–21, cv. 4 ISBN 978-80-7361-041-8.

¹⁴⁷ VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 9. ročník*. Upr. 3. vyd. Ilustroval Karel BENETKA. Učebnice pro základní školy (Albra). Úvaly: Albra, 2007, s. 68, cv. 4. ISBN 978-80-7361-041-8.

„Ve skupinách *diskutujte o tom, zda souhlasíte s Václavem Havlem. Nese Evropa opravdu velkou odpovědnost za celý svět? Proč? Pokuste se společně najít nějaké řešení. Co můžeš dělat ty osobně a co Česká republika?*“¹⁴⁸

Logická koncepce argumentace (LK) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, které vedou žáky k participaci na argumentačním diskurzu, jehož cílem je primárně abstrahovat jednotlivé argumenty a ty následně zkoumat z hlediska jejich správnosti, spolehlivosti či rozumnosti.

Př.: „*Který z uvedených výroků je dostatečným důvodem pro podání výpovědi ze strany zaměstnavatele?*

- Doslechl jsem se, že přemýšlíte o přestupu k jinému zaměstnavateli.
- Tento rok již počtvrté marodíte.
- atd.“¹⁴⁹

„*Přečti si komunikaci postav z knihy Přines mi hlavu Čarovného prince (...) Zamysli se také nad otázkou: okradl Azzie Rognira nebo z něj udělal investora? Byly argumenty Azzieho ekonomicky správné?*“¹⁵⁰

„*Která tvrzení se nezakládají na pravdě? (...)*“¹⁵¹

Neurčitelné (X) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, u kterých dojde k identifikaci argumentačního obsahu, ale nelze jednoznačně určit příslušnou kategorii argumentační koncepce.

Př.: „*Vyhledej a vypiš jména zajímavých osobností z tvého města či vesnice, které dosáhly úspěchů ve své profesi. Mohl by být někdo z nich pro tebe vzorem? Napiš důvod proč.*“¹⁵²

„*Máš před sebou tři fiktivní spolužáky. Vyber jim z nabídky tu správnou brigádu. Svou volbu zdůvodni.*“¹⁵³

¹⁴⁸ URBAN, Michal a kol. *Občanská výchova 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2012, s. 87. ISBN 978-80-7238-397-9.

¹⁴⁹ URBAN, Michal a kol. *Občanská výchova 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2012, s. 56. ISBN 978-80-7238-397-9.

¹⁵⁰ ČAPEK, Robert et al. *Občanka 8: dobrý ekonom*. Praha: Taktik, 2023, s. 90. ISBN 978-80-7563-648-5.

¹⁵¹ LUNEROVÁ, Jitka; ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 8. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021, s. 82. ISBN 978-80-7600-308-8.

¹⁵² MALINSKÁ, Anna; LAICMANOVÁ, Antonie; ILLOVÁ, Markéta a BINKOVÁ, Adriena. *Hravá občanská výchova 9: pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017-. S. 20. ISBN 978-80-7563-049-0.

¹⁵³ Tamtéž, s. 21.

„Přečti si citáty. Jeden vyber a vybarvi ho. Zdůvodni svůj výběr a vysvětli, co podle tebe citát znamená.“¹⁵⁴

3) V rámci učebnic výchovy k občanství je ve větším množství odstavců přítomna dovednost vlastní produkce argumentů před analýzou/rekonstrukcí a hodnocením.

Zkoumané kategorie:

Rekonstrukce/analýza (RA) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, které:

- vedou žáky k analýze a shrnutí relevantních informací potřebných k hodnocení argumentace.
- vedou žáky k identifikaci relevantních informací pro řešení názorového střetu, mezi něž patří: diskutovaná stanoviska, strany zahrnuté v názorovém střetu, východiska, na nichž strany své argumenty zakládají, předložené argumenty, argumentační schémata a struktury.

Př.: „Vyber si jednu politickou událost a v průběhu několika dní sleduj, jaké zprávy o ní přinášejí různé noviny a televize. *Jak o ní informují své čtenáře a diváky? Snaží se je nějakým způsobem ovlivnit? Využívají emoce? Na které jevy kladou důraz? Informují stručně, jednoznačně a srozumitelně? Užívají vhodný obrazový materiál? Předkládají různá hlediska, snaží se o objektivitu?*“¹⁵⁵

„V jaké poloze by měl být Jirka při ošetření? (...) *Zjisti, jaké názory na to mají odborníci.*“¹⁵⁶

„Jak víte, konflikt má obvykle několik fází. *Napište je ve správném pořadí.*“¹⁵⁷

Hodnocení (HO) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, které:

¹⁵⁴ MALINSKÁ, Anna; LAICMANOVÁ, Antonie; ILLOVÁ, Markéta a BINKOVÁ, Adriena. *Hravá občanská výchova 9: pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017-, s. 55. ISBN 978-80-7563-049-0.

¹⁵⁵ JANOŠKOVÁ, Dagmar; ONDRÁČKOVÁ, Monika a ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8 : pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 70. ISBN 80-7238-393-0.

¹⁵⁶ JANOŠKOVÁ, Dagmar a kol. *Občanská výchova 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2013, s. 113. ISBN 978-80-7238-397-9.

¹⁵⁷ LUNEROVÁ, Jitka; ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 8. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021, s. 43. ISBN 978-80-7600-308-8.

- vedou žáky k posuzování kvality argumentace, identifikaci slabých míst a rozpoznání silných argumentů.
- vedou žáky k posuzování platnosti argumentů.
- vedou žáky k rozpoznávání logické a pragmatické nekonzistence mezi jednotlivými argumenty.
- vedou žáky k identifikaci argumentačních klamů.

Př.: „Přečti si komunikaci postav z knihy *Přines mi hlavu Čarovného prince* (...) Zamysli se také nad otázkou: *okradl Azzie Rognira nebo z něj udělal investora? Byly argumenty Azzieho ekonomicky správné?*“¹⁵⁸

„*Souhlasíš se všemi tvrzeními napsanými v obrázku? Pokud ne, vysvětli proč.* (...)“¹⁵⁹

Vlastní produkce (VP) – odstavce v aktivizačních pasážích učebnic výchovy k občanství, které:

- podněcují žáky k vytváření vlastních argumentů v písemné i ústní podobě.
- vedou žáky k odůvodnění vlastních názorů a myšlenek.
- vedou žáky k zdokonalování jejich komunikační schopnosti za účelem srozumitelnosti a správné prezentaci argumentace.

Př.: „*Hleďte společně ve třídě argumenty, proč nesmíme porušovat autorská práva.*“¹⁶⁰

„*Vysvětli sousedovi v lavici, proč sis ho (citát) vybral a on to vysvětlí tobě.*“¹⁶¹

„*Kdo na tebe působí nejvíce? Proč?* (...)“¹⁶²

Neurčitelné (X) – odstavce v *aktivizačních pasážích* učebnic výchovy k občanství, u kterých dojde k identifikaci argumentačního obsahu, ale nelze jednoznačně určit příslušnou kategorii argumentační kompetence.

Po úspěšné identifikaci jednotek analýzy přichází proces kódování. Dle daných kritérií určuji, do kterých kategorií v rámci mých tří očekávání budou dané jednotky zařazeny.

¹⁵⁸ ČAPEK, Robert et al. *Občanka 8: dobrý ekonom*. Praha: Taktik, 2023, s. 90. ISBN 978-80-7563-648-5.

¹⁵⁹ JANOŠKOVÁ, Dagmar a kol. *Občanská výchova 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2013, s. 104. ISBN 978-80-7238-397-9.

¹⁶⁰ URBAN, Michal a kol. *Občanská výchova 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2012, s. 29. ISBN 978-80-7238-397-9.

¹⁶¹ ČAPEK, Robert; BANDOROVÁ, Stanislava; BASTLOVÁ, Michaela; KLAPILOVÁ, Adéla; ZBÍRAL, Adéla et al. *Občanka 7: marketingový specialista*. Praha: Taktik, 2022, s. 26. ISBN 978-80-7563-474-0.

¹⁶² JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 7: Rodinná výchova 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004, s. 6. ISBN 80-7238-325-6.

4.2.4. Analýza dat

S dokončením procesu kódování přejdu k analýze získaných dat, kde vyhodnotím rozložení proměnných v rámci jednotlivých kategorií. To mi umožní identifikovat poměr argumentačního a neargumentačního obsahu, a dále také převládající argumentační koncepci a kompetenci ve zkoumaném vzorku učebnic. Tato data budu moct také porovnat v rámci jednotlivých titulů, sérií i ročníků, pro který jsou učebnice určeny. Všechny tyto varianty přenesu přehledně do grafů.

Pro diplomovou práci je zásadní, zda dojde k potvrzení či vyvrácení daných očekávání ve vztahu k výzkumným otázkám.

Aby výsledky naplnily první očekávání, musí být po srovnání dat počet odstavců s argumentačním obsahem nižší než počet odstavců s neargumentačním obsahem. Pokud se tak nestane a argumentační obsah bude v učebnicích zastoupen více než ten neargumentační, znamená to, že autoři učebnic kladou podstatně větší důraz na rozvoj argumentačních kompetencí, než jak lze očekávat na základě dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které vyžaduje prostřednictvím rámcového vzdělávacího programu.

Pro naplnění druhého očekávání je nutné, aby se při porovnávání dat vyskytovalo větší množství případů argumentačního obsahu, který byl kódován jako rétorická koncepce nebo dialektická koncepce argumentace než logická koncepce argumentace. Pokud se tak stane, můžeme uvažovat, že autoři učebnic vnímají jako důležitější schopnost žáků podkládat svá tvrzení argumenty a přesvědčovat ostatní účastníky diskuse než schopnost jednotlivé argumenty zkoumat a hodnotit. Tento scénář by korespondoval s rámcovým vzdělávacím programem. V situaci, kdy by logická koncepce argumentace převýšila jednu či obě ostatní koncepce argumentace, znamenalo by to odchylku od rámcového vzdělávacího programu, ale i tento scénář je myslitelný.

Třetí očekávání předpokládá převažující zastoupení schopnosti vlastní produkce argumentů nad schopností rekonstruovat/analyzovat a hodnotit argumentaci druhé strany. I toto očekávání vychází z rámcového vzdělávacího programu, a pokud nedojde k jeho potvrzení, znamená to odchylku od strategie prezentované v rámcovém vzdělávacím programu.

Na základě výsledků očekávání budu moct formulovat závěr praktické části této diplomové práce v souvislosti s výzkumnými otázkami.

5. Výsledky analýzy

Očekávání č. 1

Množství odstavců věnovaných argumentačnímu obsahu v učebnicích výchovy k občanství je významně nižší než množství odstavců věnovaných neargumentačnímu obsahu.

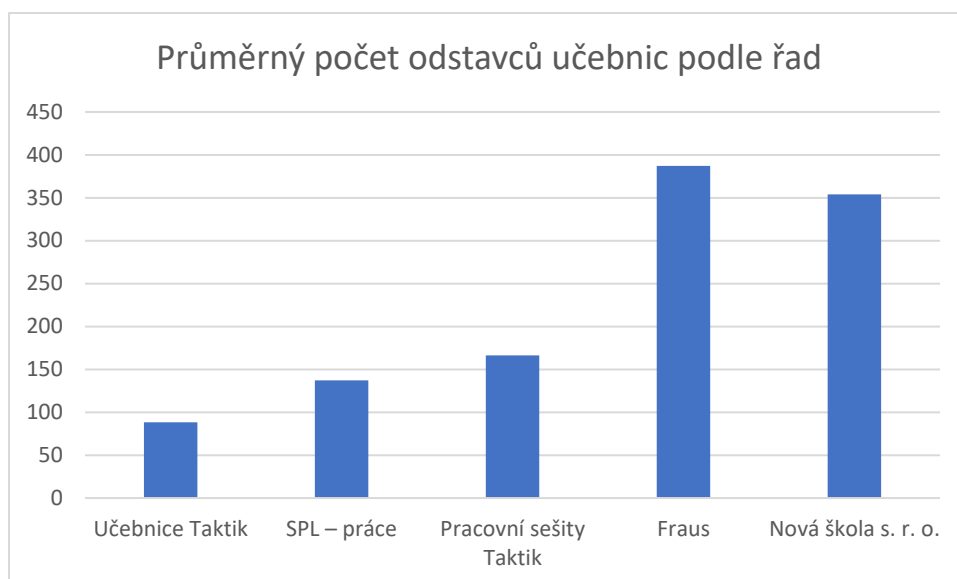
Obsahová analýza ukázala, že ve vzorku zkoumaných učebnic bylo 568 odstavců věnovaných argumentaci, zatímco odstavce zaměřené na jiný obsah než ten argumentační dosáhly počtu 3874. Tato značná nerovnováha byla v rámci prvního očekávání předpokládána a znamená jeho naplnění.

Typ obsahu	Počet odstavců	%
Argumentační	568	13%
Neargumentační	3874	87%

Tabulka č. 3: Typy obsahu v učebnicích výchovy k občanství

Řady učebnic: podíl aktivizačních pasáží

Zaměříme-li se nejprve obecně na počet odstavců, které náleží k aktivizačním pasážím učebnic bez rozlišení typu obsahu, pak vychází na každou z devatenácti učebnic průměrně 226,5 odstavce. Vyššího počtu odstavců průměrně dosahovaly učebnice z řady Fraus a Nová škola s.r.o. (viz Graf č. 1).



Graf č. 1: Průměrný počet odstavců aktivizačních pasáží učebnic v rámci jednotlivých řad.

Faktorů, které ovlivňují množství odstavců aktivizačních pasáží, je mnoho: počet stran učebnice, didaktický přístup, styl učebnice, komplexita aktivit¹⁶³ atd.

Učebnice Fraus a Nová škola s. r. o. mají každá v průměru o více než polovinu větší množství odstavců aktivizačních pasáží než ostatní tři řady učebnic. To je dáno především tím, že obě řady učebnic jsou zaměřené primárně na problémové úlohy, které jsou doplněny vzdělávacími texty. Samotné aktivity mají tendenci být krátké, nepříliš komplikované.

U ukázkové dvoustrany *Občanské výchova 8* z řady Fraus (viz Obrázek č. 1) si lze všimnout, že kromě šesti hlavních aktivizačních odstavců se v textu nachází dalších osm odstavců tvořených jednoduchými otázkami v barevně odlišených sloupcích na krajích stran.

Na příkladu dvoustrany *Výchovy k občanství 7* z řady Nová škola s. r. o. (viz Obrázek č. 2) lze dobře pozorovat poměr vzdělávacího textu, který se zde vyskytuje v malé míře, a poměr aktivizačních pasáží, jichž lze napočítat 16 odstavců. Stejně jako u učebnic Fraus, i zde jsou aktivity stručné a jednoduché, proto jich může být obsaženo vyšší množství na relativně malém prostoru.

Okolnosti, které zapříčiňují nízký počet odstavců aktivizačních pasáží u ostatních tří řad učebnic, lze shrnout podobným způsobem. Pracovní sešity *Hravá občanská výchova* od nakladatelství Taktik sice neobsahují žádné vzdělávací texty a jsou tím pádem tvořeny téměř exkluzivně aktivizačními pasážemi, nicméně oproti učebnicím mají nízký počet stran, některé

¹⁶³ V některých učebnicích je prezentována jedna aktivita, která je rozvětvena na několik částí, ale stále tvoří jeden odstavec, v jiných je tendence, aby každá aktivita tvořící větší celek byla číslovaná a oddělená, tudíž počítána jako samostatný odstavec.

aktivizační pasáže jsou poměrně rozsáhlé a vyhrazené místo pro poznámky mnohdy také zabírá velké množství místa (viz Obrázek č. 3).

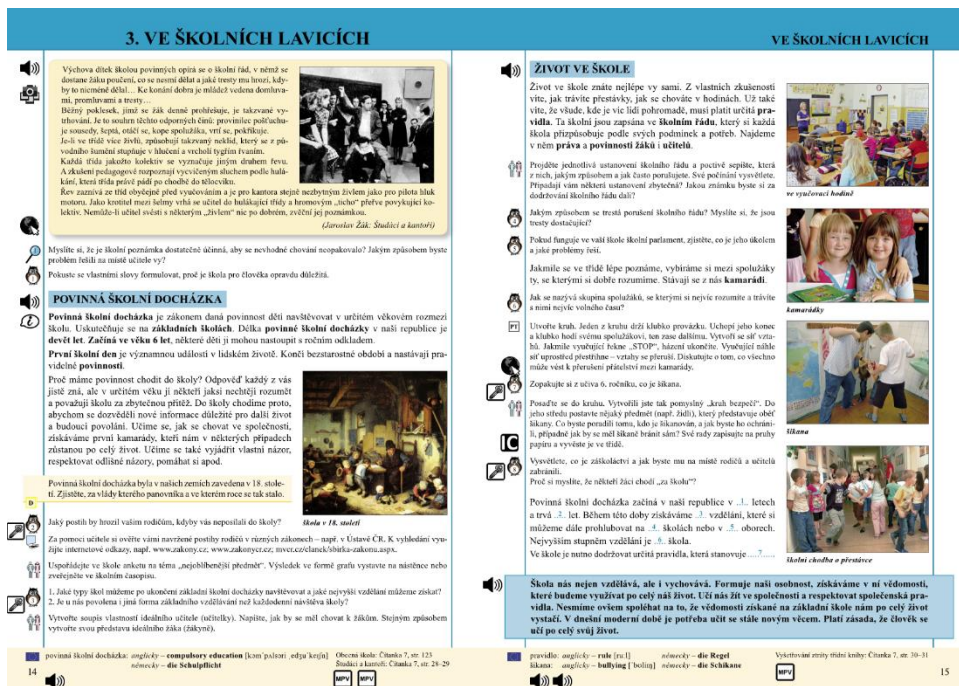
V případě řady učebnic *Občanka* od nakladatelství Taktik je zapříčiněn nízký počet aktivizačních pasáží vysokou komplexitou a rozsahem jednotlivých aktivit, jak je zřejmé na příkladu dvou úkolů zachycených na ukázkové dvoustraně (viz Obrázek č. 4), s kterými souvisí seznam mailů, zabírají celkem čtyři strany učebnice.

Struktura učebnic od nakladatelství SPL – práce je charakteristická tím, že je oddělena část vzdělávacích textů a aktivizačních pasáží. Ukázková dvoustrana učebnice *Občanská výchova pro 9. ročník* (viz Obrázek č. 5) zobrazuje seznam šesti aktivit, kterým předchází čtyři strany vzdělávacích textů, ke kterým se aktivity vztahují. Nízký počet aktivizačních pasáží lze u této řady shrnout jako daný dominancí vzdělávacích textů.

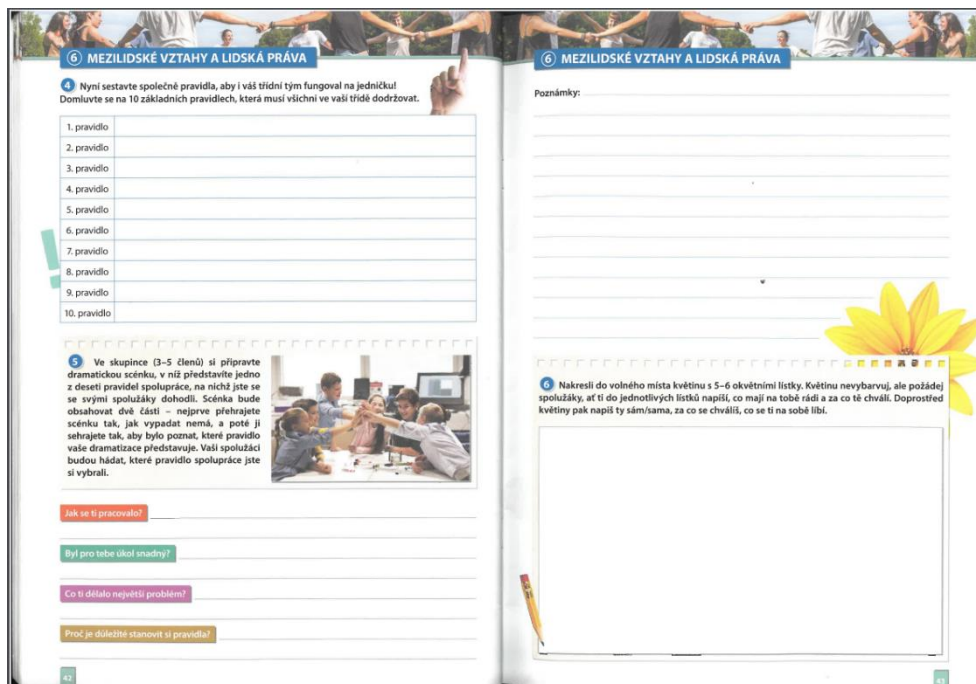


Obrázek č. 1: Ukázková dvoustrana učebnice *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia*¹⁶⁴

¹⁶⁴ JANOŠKOVÁ, Dagmar; ONDRÁČKOVÁ, Monika a ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8 : pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 44–45. ISBN 80-7238-393-0.



Obrázek č. 2: Ukázková dvoustrana učebnice *Výchova k občanství 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*¹⁶⁵



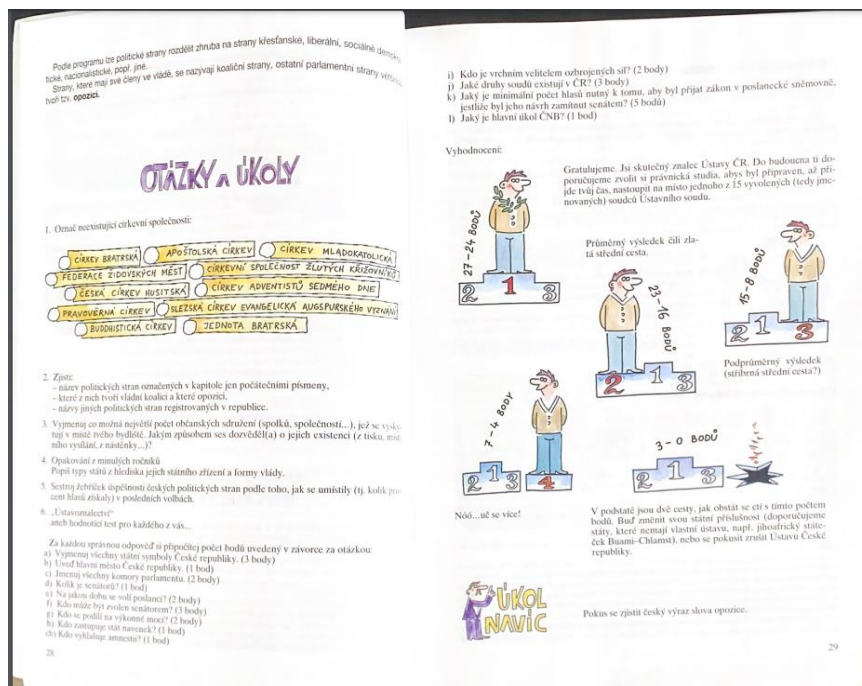
Obrázek č. 3: Ukázková dvoustrana učebnice *Hravá občanská výchova 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*¹⁶⁶

¹⁶⁵ LUNEROVÁ, Jitka; ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Osmé vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021, s. 14–15. ISBN 978-80-7600-294-4.

¹⁶⁶ DVOŘÁKOVÁ, Klára; GÉRINGOVÁ, Anna; MLYNÁŘOVÁ, Martina; ŽALOUDKOVÁ, Soňa a ŠRÁMKOVÁ, Kateřina. *Hravá občanská výchova 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*. Ilustroval Hana VAVŘINOVÁ. Praha: Taktik, 2017-, s. 42–43. ISBN 978-80-7563-046-9.



Obrázek č. 4: Ukázková dvoustrana učebnice *Občanka 8: dobrý ekonom*¹⁶⁷



Obrázek č. 5: Ukázková dvoustrana učebnice *Občanská výchova pro 9. ročník*¹⁶⁸

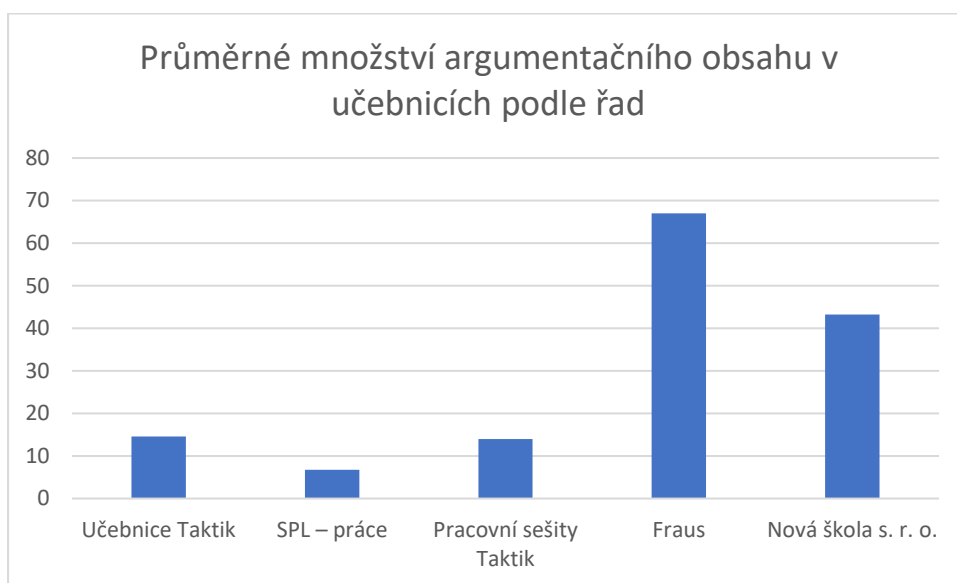
¹⁶⁷ ČAPEK, Robert et al. *Občanka 8: dobrý ekonom*. Praha: Taktik, 2023, s. 34–35. ISBN 978-80-7563-648-5.

¹⁶⁸ VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 9. ročník*. Upr. 3. vyd. Ilustroval Karel BENETKA. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – Práce, 2007, s. 28–29. ISBN 978-80-7361-041-8.

Celkové množství odstavců argumentačního obsahu se mezi jednotlivými učebnicemi rovněž významně liší, argumentační obsah učebnic lze porovnat jak z hlediska jednotlivých řad, tak i v rámci jednotlivých ročníků druhého stupně základního vzdělávání.

Argumentační obsah: srovnání řad učebnic

S ohledem na množství odstavců argumentačního obsahu v rámci aktivizačních pasáží, kterých je průměrně 29,9 odstavce v každé učebnici, vychází jako nadprůměrné učebnice od nakladatelství Fraus a Nová škola s. r. o. Naopak jako podprůměrné se jeví učebnice a pracovní sešity od nakladatelství Taktik a SPL – práce (viz Graf č. 2).

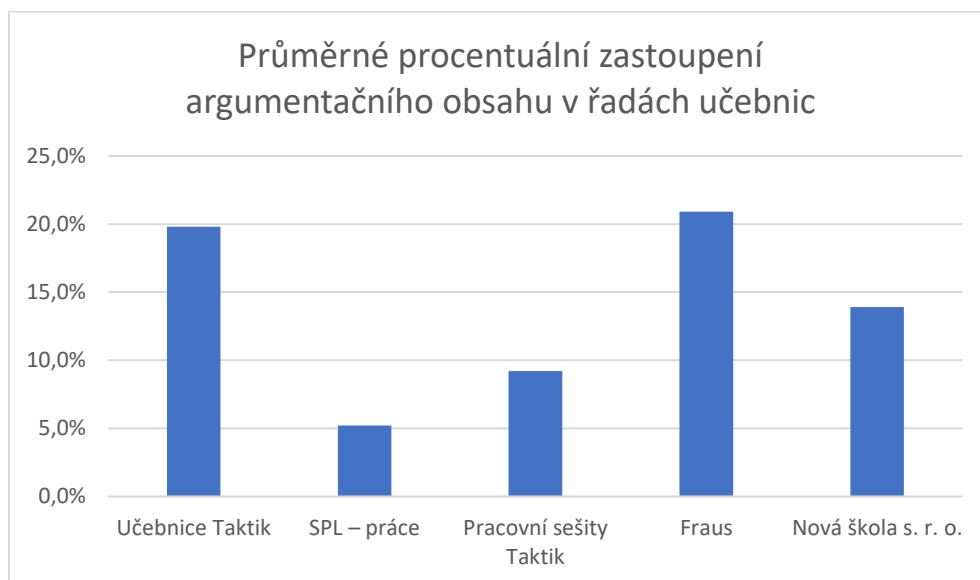


Graf č. 2: Průměrný počet odstavců argumentačního obsahu učebnic v jednotlivých řadách učebnic.

Vysoké rozdíly v počtu odstavců argumentačního obsahu mezi dvěma dle našeho měření nadprůměrnými a třemi podprůměrnými řadami učebnic jsou z velké míry dány celkovým počtem odstavců aktivizačních pasáží. Ovšem pořadí učebnic a pracovních sešitů od nakladatelství Taktik a SPL – práce při porovnání Grafu č. 2 a 1 změnilo. Možné příčiny se pokusím blíže specifikovat v rámci výsledků Očekávání č. 2.

Pokud bychom se měli na základě analýzy pokusit určit, která řada učebnic z mého vzorku má s ohledem na perspektivu rozvíjení argumentačních kompetencí žáků nejvyšší efektivitu, můžeme porovnat hodnoty představené v Grafu č. 2 vůči Grafu č. 1, tedy srovnat počet odstavců argumentačního obsahu aktivizačních pasáží a procentuálně jej vyjádřit vzhledem k celkovému počtu odstavců aktivizačních pasáží. Tím můžeme objektivně zjistit,

v které řadě učebnic je procentuálně nejvyšší podíl argumentačního obsahu.¹⁶⁹ Největší podíl argumentačního obsahu se nachází v učebnicích od nakladatelství Fraus (20,9%), poté v učebnicích od nakladatelství Taktik (19,8%), dále v učebnicích od nakladatelství Nová škola s. r. o. (13,9%), v pracovních sešitech od nakladatelství Taktik (9,2%) a nejméně v učebnicích od nakladatelství SPL – práce (5,2%) (viz Graf č. 3).

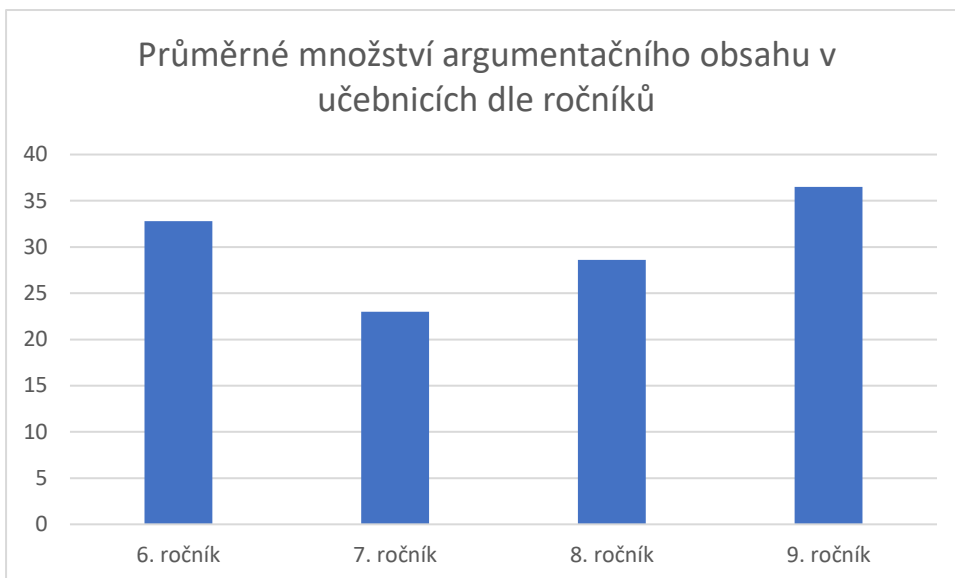


Graf č. 3: Průměrné procentuální zastoupení argumentačního obsahu k celkovému množství odstavců aktivizačních pasáží v učebnicích podle řad

Argumentační obsah: srovnání ročníků

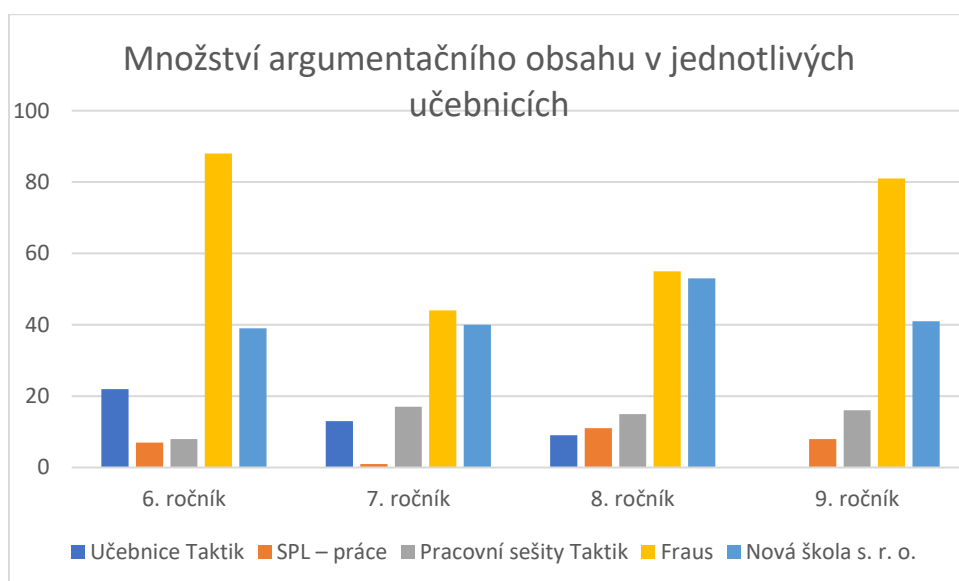
V porovnání průměrného počtu odstavců argumentačního obsahu napříč jednotlivými ročníky jsou výsledky následující: ve vzorku učebnic je nejvíce argumentačního obsahu v 9. ročníku (36,5 odstavců), dále v 6. ročníku (32,8 odstavců), poté v 8. ročníku (28,6 odstavců) a nejméně argumentačního obsahu je v 8. ročníku (23 odstavců) (viz Graf č. 4).

¹⁶⁹ Nevýhoda tohoto kritéria je obdobná jako v případě operacionalizace jednotky analýzy: nelze brát efektivně zřetel na komplexnost a spletitost aktivizačních pasáží. To znamená, že je brán jako jeden odstavec argumentačního obsahu jak pokyn uvést jeden argument podporující žákův názor, tak i cvičení, které vyžaduje použití vícero argumentačních koncepcí a kompetencí, např. ve formě složené diskuze, kdy se žáci ve skupinách nejprve shodnou na společné tezi, kterou se poté za pomoci persuasivních strategií snaží přesvědčit druhou stranu názorového střetu.



Graf č. 4: Průměrný počet odstavců argumentačního obsahu učebnic v jednotlivých ročnících

Pro celkové porovnání množství argumentačního obsahu se mi zdá vhodné zahrnout i následující graf (Graf č. 5), který demonstruje rozdíly hodnot všech učebnic mého vzorku. Umožňuje pozorovat rovněž rozdíly na úrovni jednotlivých řad učebnic i ročníků.



Graf č. 5: Množství argumentačního obsahu jednotlivých učebnic v rámci řad i ročníků

V kapitole 4.2.1. *Výzkumný vzorek* jsem si položil otázku, zda „je v učebnicích v oblasti argumentace zohledněn věk žáků, respektive zda se přístup k problematice argumentace mění s ohledem na věkovou skupinu žáků.“ Z hlediska počtu odstavců argumentačního obsahu tento trend dle mého názoru nelze prokázat ani na úrovni ročníků, ani řad učebnic. Pouze u řady

učebnic od nakladatelství Taktik si lze všimnou mírně klesajícího trendu čili s přibývajícím ročníkem počet odstavců argumentačního obsahu klesá. Zodpovědět tuto otázku se rovněž pokusím z perspektiv argumentačních koncepcí a kompetencí, jimž se budu věnovat dále.

Očekávání č. 2

Rétorická i dialektická koncepce argumentace jsou v učebnicích rozvíjeny ve více odstavcích než koncepce logická.

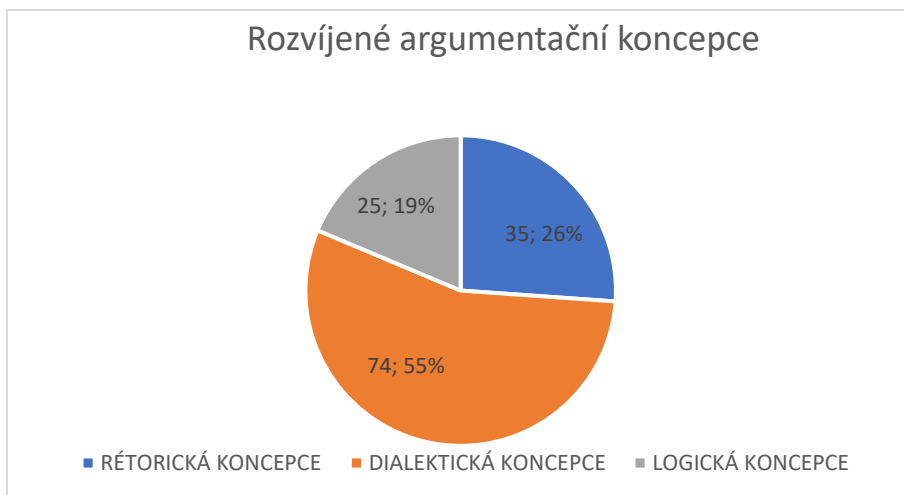
Analýza v oblasti druhého očekávání (počtu odstavců v učebnicích výchovy k občanství věnovaných různým koncepcím argumentace) poskytuje zajímavé poznatky. Na první pohled je patrné, že z celkového počtu 568 aktivit s identifikovaným argumentačním obsahem byl pouze u 134 (23%) aktivit dále určen typ koncepce, a 434 (77%) aktivit bylo zařazeno do kategorie „Neurčitelné“ (viz Tabulka č. 4). Důvodem je častá nejednoznačnost a stručnost zadání aktivizačních pasáží. Charakteristickým případem je aktivizační pasáž: „Kdo na tebe působí nejvíce? Proč? (...)“¹⁷⁰ Z takového zadání aktivity lze s jistotou vyčíst pouze rozvíjenou kompetenci (v tomto případě se jedná o vlastní produkci argumentů).

Na základě dat jsem zjistil, že odstavce vykazující prvky rétorické a dialektické koncepce argumentace jsou v učebnicích výrazně více zastoupeny než odstavce logické koncepce. Konkrétně bylo ve vzorku učebnic identifikováno 35 odstavců věnovaných rétorické koncepci, zatímco počet odstavců zabývajících se dialektickou koncepcí bylo 74. V porovnání s těmito počty odstavců bylo pouze 25 odstavců identifikováno jako věnovaných logické koncepci (viz Graf č. 6). Lze tedy vyvozovat, že došlo k naplnění druhého očekávání.

Typ koncepce	Počet odstavců	%
Rétorická koncepce	35	6%
Dialektická koncepce	74	13%
Logická koncepce	25	4%
Neurčitelné	434	77%

Tabulka č. 4: Rozvíjené argumentační koncepce v učebnicích výchovy k občanství

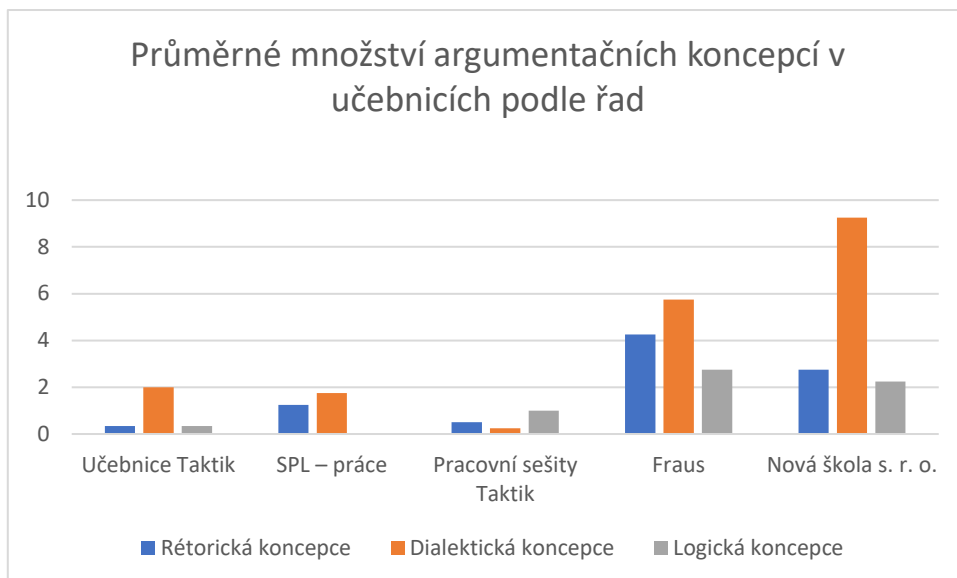
¹⁷⁰ JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 7: Rodinná výchova 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004, s. 6. ISBN 80-7238-325-6.



Graf č. 6: Rozvíjené argumentační koncepce v učebnicích výchovy k občanství (bez kategorie Neurčitelné)

Typy koncepcí: srovnání řad učebnic

Z hlediska celkového počtu identifikovaných odstavců věnovaných některé ze tří námi rozlišovaných argumentačních koncepcí jsou výsledky obdobné jako u předcházejících srovnání jednotlivých řad učebnic. Nakladatelství Fraus a Nová škola s. r. o. mají nadprůměrný počet takto identifikovaných koncepcí, ač v trochu odlišném poměru. U obou nakladatelství je vedoucí koncepcí ta dialektická, avšak v nakladatelství Nová škola s. r. o. je více než trojnásobně častější než rétorická i logická koncepce, přičemž nakladatelství Fraus má koncepce rovnoměrněji rozložené mezi zmiňované tři typy. Pracovní sešity od nakladatelství Taktik jsou jediným příkladem, u kterého není nejvyšší počet odstavců dialektické koncepce, a je dokonce nejméně zastoupenou koncepcí (viz Graf č. 7).



Graf č. 7: Průměrný počet odstavců jednotlivých argumentačních koncepcí v jednotlivých řadách učebnic (bez kategorie Neurčitelné)

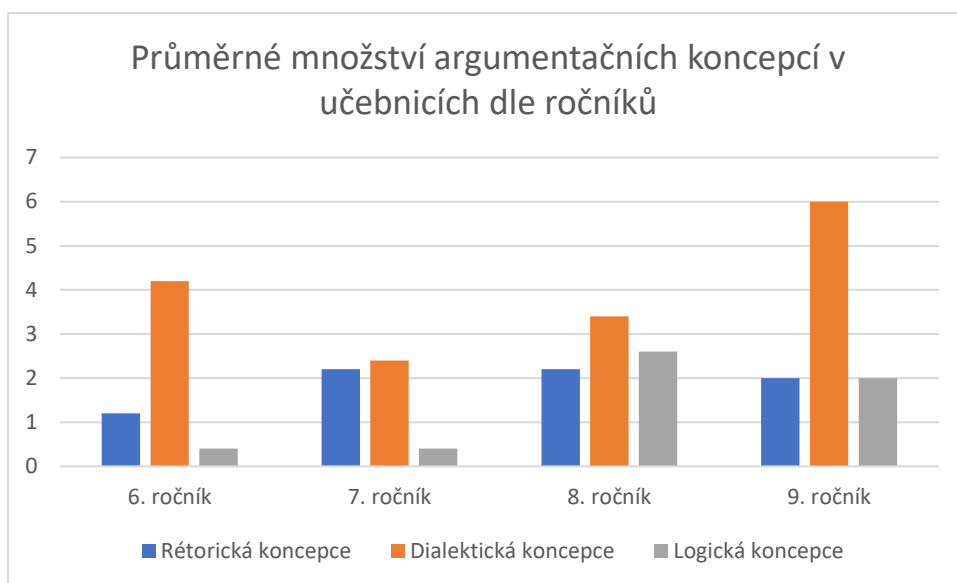
Nebereme-li v potaz kategorii *Neurčitelné*, při srovnání se nejhůře jeví kvůli nízkému počtu odstavců s identifikovanou argumentační koncepcí pracovní sešity *Hravá občanská výchova* od nakladatelství Taktik (viz Graf č. 7). Dle mého soudu je tato skutečnost podmíněna tím, že se aktivizační pasáže v pracovních sešitech *Hravá občanská výchova* soustředí primárně na práci s textem. Tyto typy aktivit mohou do určité míry souviset s logickou koncepcí argumentace, např. při identifikaci či hodnocení tvrzení či argumentů, avšak nevytváří vhodné prostředí pro diskuse či debaty, které jsou charakteristické pro rétorickou a dialektickou koncepci argumentace.

V učebnicích od nakladatelství Taktik a SPL – práce došlo rovněž k identifikaci relativně nízkého počtu odstavců argumentačních koncepcí (viz Graf č. 7). Můžeme uvažovat, že u učebnic SPL – práce je to dáno do jisté míry tím, že v době jejich vydání nebyl kladen takový důraz na argumentaci. U učebnic *Občanka* může být příčinou již sám o sobě nízký počet aktivizačních pasáží. Pokud bych určoval hodnoty v procentech vůči celkovému počtu aktivizačních pasáží, byly by učebnice *Občanka* na třetí příčce.

Typy koncepcí: srovnání ročníků

Vizualizace množství argumentačních koncepcí napříč ročníky dokládá dominanci dialektické koncepce argumentace, jelikož je převládající koncepcí nejen celkovou, ale i na úrovni jednotlivých ročníků. Rétorická koncepce si drží podobné hodnoty v 7., 8. i 9. ročníku a mírným poklesem v 6. ročníku. Logická koncepce vykazuje nízké hodnoty v 6. a 7. ročníku,

v 9. ročníku je množství odstavců stejné jako rétorická koncepce, a v 8. ročníku dokonce vyšší (viz Graf č. 8).



Graf č. 8: Průměrný počet odstavců jednotlivých argumentačních koncepcí v jednotlivých ročnících (bez kategorie Neurčitelné)

Na svoji otázku z kapitoly 4.2.1. *Výzkumný vzorek*¹⁷¹ se pokusím podívat z perspektivy argumentačních koncepcí. Změnu přístupu k problematice argumentace neshledávám ani z pohledu množství argumentačních odstavců v kategorii *Neurčitelné* pro konkrétní argumentační koncepce,¹⁷² ani v poměru mezi argumentačními koncepcemi. V důrazu na jednotlivé koncepce argumentace tudíž nelze identifikovat žádný jednoznačný trend.

¹⁷¹ „Je v učebnicích v oblasti argumentace zohledněn věk žáků, respektive mění se přístup k problematice argumentace s ohledem na věkovou skupinu žáků?“

¹⁷² Zde by klesající trend mohl signalizovat zvýšenou komplexnost a náročnost aktivizačních pasáží.

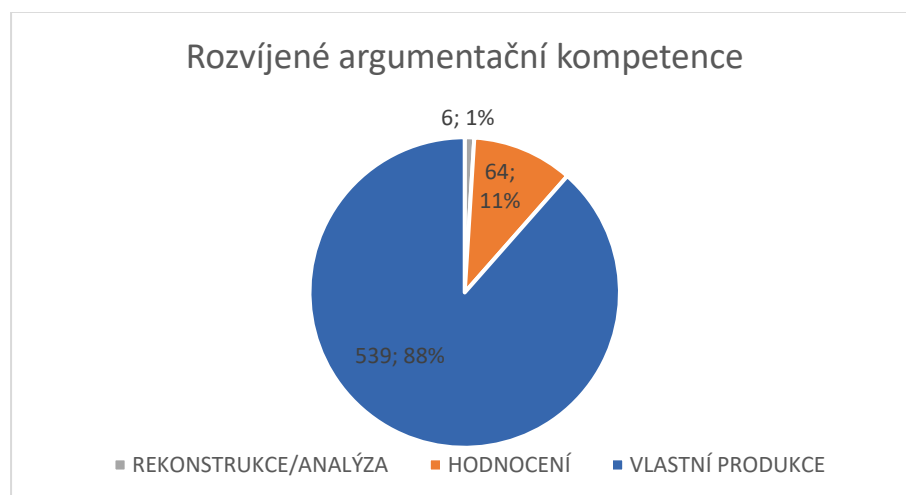
Očekávání č. 3

V rámci učebnic výchovy k občanství je ve větším množství odstavců přítomna dovednost vlastní produkce argumentů před analýzou/rekonstrukcí a hodnocením.

Analýza v rámci očekávání týkajícího se zastoupení argumentačních kompetencí přinesla zjištění, že převládající kompetencí je vlastní produkce (viz Tabulka č. 5). Počet odstavců věnujících se vlastní produkci dosáhl 539, což je markantně více než počet odstavců věnovaných hodnocení (64) a rekonstrukci/analýze (6). I zde došlo k potvrzení očekávání.

Typ kompetence	Počet odstavců	%
Rekonstrukce/analýza	6	1%
Hodnocení	64	11%
Vlastní produkce	539	88%
Neurčitelné	0	0%

Tabulka č. 5: Rozvíjené argumentační kompetence v učebnicích výchovy k občanství

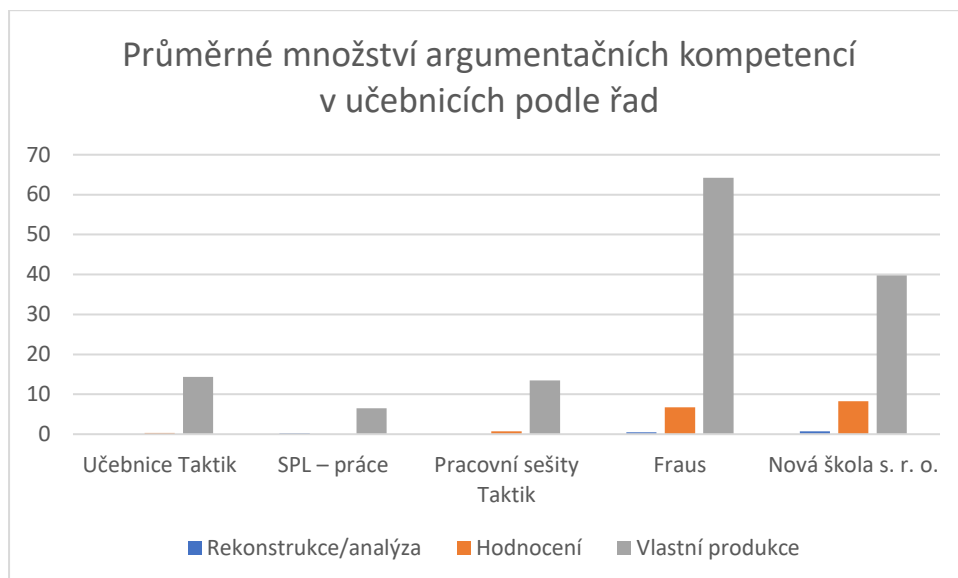


Graf č. 9: Rozvíjené argumentační kompetence v učebnicích výchovy k občanství (bez kategorie Neurčitelné)

Typy kompetencí: srovnání řad učebnic

Vzhledem k celkovému vysokému počtu odstavců kompetence vlastní produkce napříč vzorkem učebnic se dalo očekávat, že kompetence vlastní produkce je nahlížena jako zdaleka ta nejdůležitější schopnost, která má být u žáků rozvíjena, i u každé řady učebnic a pracovních sešitů, jak dokládá Graf č. 10.

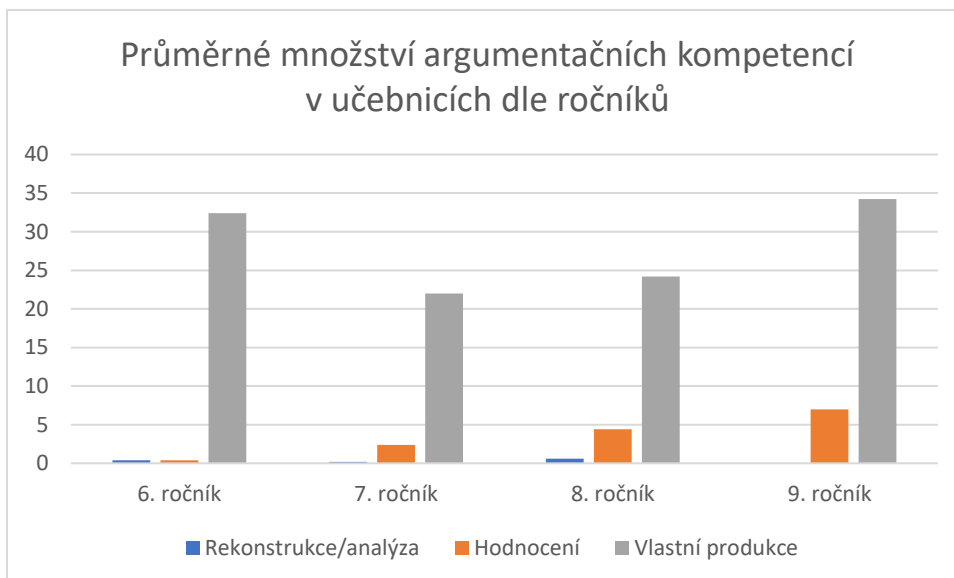
Jako zajímavý údaj hodnotím i výskyt kompetence vlastní produkce u všech řad v porovnání s ostatními kompetencemi, tj. rekonstrukce/analýza a hodnocení, ale především v učebnicích nakladatelství Fraus a Nová škola s. r. o.



Graf č. 10: Průměrný počet odstavců jednotlivých argumentačních kompetencí v jednotlivých řadách učebnic (bez kategorie Neurčitelné)

Typy kompetencí: srovnání ročníků

Hodnoty průměrného množství odstavců argumentačních kompetencí v učebnicích dle ročníků vyjadřují totéž, co Graf č. 10 – tedy, že kompetence vlastní produkce argumentů je shledávána nejdůležitější schopností, která má být u žáků rozvíjena. Ovšem rozdíly hodnot mezi vlastní produkcí a ostatními kompetencemi, tj. rekonstrukce/analýza a hodnocení, nejsou tak výrazné jako na úrovni řad učebnic (viz Graf č. 11).



Graf č. 11: Průměrný počet odstavců jednotlivých argumentačních kompetencí v jednotlivých ročnících (bez kategorie Neurčitelné)

Svoji otázku z kapitoly 4.2.1. *Výzkumný vzorek*¹⁷³ se pokusím zodpovědět i z pohledu argumentačních kompetencí. V řadách učebnic od nakladatelství Fraus a Nová škola s. r. o. dochází k trendu růstu počtu odstavců argumentačního obsahu, který byl dále kategorizován jako kompetence hodnocení se zvyšujícím se ročníkem. Stejně tomu tak je při sečtení těchto odstavců na úrovni všech učebnic každého ročníku. Ovšem tento nárůst napříč ročníky není významný, tudíž ho dle mého názoru nelze s jistotou vnímat jako důkaz změny přístupu k problematice argumentace. Změnu přístupu k problematice argumentace s ohledem na věkovou skupinu žáků se mi tedy identifikovat nezdařilo.

¹⁷³ „Je v učebnicích v oblasti argumentace zohledněn věk žáků, respektive mění se přístup k problematice argumentace s ohledem na věkovou skupinu žáků?“

Závěr

Tématem diplomové práce byl rozvoj argumentačních kompetencí žáků v učebnicích občanské nauky pro druhý stupeň základních škol. Práci jsem rozdělil na teoretickou a praktickou část.

Teoretickou část jsem rozčlenil do tří kapitol. V první kapitole jsem se věnoval definici argumentace. Blíže byly také popsány a vysvětleny tři argumentační koncepce, které jsou v rámci argumentace rozlišovány (rétorická, dialektická, logická), a kompetence, které je možné v rámci argumentace rozvíjet (rekonstrukce/analýza, hodnocení, vlastní produkce).

Jelikož byl výzkum zaměřen na učebnice pro žáky druhého stupně, byla druhá kapitola věnována osobnostnímu vývoji žáků v průběhu jejich setrvání na druhém stupni základního vzdělávání. V této kapitole jsem zohlednil několik perspektiv, v kterých lze vývoj dítěte nahlížet, jeho kognitivní vývoj, tedy myšlení a s ním spojenou paměť a pozornost, dále emoční vývoj dítěte v souvislosti s jeho komplexní hormonální proměnou a rozvíjení postavení v mezilidských vztazích.

Třetí kapitolu jsem věnoval systému vzdělávání v České republice, především pak druhému stupni základního vzdělávání, abych mohl přiblížit podmínky a dispozice v kurikulárních dokumentech pro rozvíjení argumentačních kompetencí.

Praktická část byla věnována výzkumu pojetí argumentace v konkrétním vzorku učebnic občanské nauky pro druhý stupeň základních škol pomocí obsahové analýzy učebnic. Zaměřil jsem se na výzkumný vzorek devatenácti učebnic. Výzkum jsem realizoval s cílem zjistit (1) v jaké míře je argumentace v učebnicích přítomna, a také do jaké míry jsou zastoupeny (2) jednotlivé argumentační koncepce a (3) kompetence.

Zjištění v případě první výzkumné otázky týkající se poměru argumentačního a neargumentačního obsahu v učebnicích potvrzuje, že autoři učebnic shledávají jiná, neargumentační témata (87% odstavců), jako důležitější, a věnují jim více prostoru než argumentaci (13% odstavců). Je však třeba říci, že toto zjištění naprosto koresponduje s požadavky ke vzdělávání vyplývající z kurikulárních dokumentů.

Druhá výzkumná otázka byla zaměřena na převládající koncepci argumentace ve zkoumaném vzorku učebnic. Ze získaných výsledků lze vyvodit, že nejčastěji zastoupená dialektická koncepce (55% odstavců) poukazuje na důraz vést žáky především ke konstruktivnímu dialogu a vyváženému argumentování s cílem nalezení společné shody. Toto platí na úkor schopnosti přesvědčovat a ovlivňovat názory druhých, což je hlavním principem

druhé nejčastěji zastoupené koncepce, rétorické (26%), a logické koncepce (19%), jenž zastupuje analytický přístup vůči jednotlivě abstrahovaným argumentům.

Skutečnost, že u 77% všech zkoumaných argumentačních odstavců nebylo možné bezpečně určit argumentační koncepci, vnímám jako přirozenou. Z mého pohledu je to zapříčiněno tím, že autoři učebnic nemají zájem pouštět se do komplexních argumentačních aktivit v případě, kdy je argumentace pouze sekundární kompetencí a primární důraz je kladen na probírané učivo. Tím pádem velké množství argumentačních aktivit vyžaduje pouhou produkci argumentů, z které však nelze koncepce přesně identifikovat. Naopak v oblasti argumentačních kompetencí se nevyskytl jediný příklad, kdy by nebylo možné rozvíjenou kompetenci identifikovat.

U poslední výzkumné otázky, která se týkala nejvíce zdůrazňované argumentační kompetence, výsledky ukázaly, že zdaleka nejvíce zdůrazňovanou kompetencí je vlastní produkce argumentů (88%). Opět je třeba podotknout, že výsledky odpovídají nárokům vyplývajícím z kurikulárních dokumentů, které rovněž nejčastěji zmiňují vlastní produkci. Poněkud překvapivé však bylo zjištění, že je mezi hodnotou aktivit věnovaných vlastní produkci a hodnocení (11%), případně rekonstrukci/analýze (1%) tak velký rozdíl.

Všechna očekávání v rámci výzkumných otázek byla potvrzena, což znamená, že mnou zkoumané učebnice odpovídají požadavkům MŠMT upravených v kurikulárních dokumentech, především v rámcovém vzdělávacím programu.

Provedená obsahová analýza učebnic občanské nauky poukazuje na skutečnost, že argumentaci je věnovaná poměrně malá pozornost. Navíc není v rámci tohoto předmětu tematizovaná a vyskytuje se pouze na pozadí tematizovaných vědomostí nejčastěji jako nepojmenovaná schopnost, která tyto vědomosti pomáhá uplatňovat v praxi. Dle výsledků obsahové analýzy je dialektická koncepce nejčastěji uplatňovanou argumentační koncepcí. Nejčastěji rozvíjenou argumentační kompetencí je vlastní produkce argumentů.

Mám za to, že celkově lze diplomovou práci pojmout jako nabídnutý ucelený pohled na strategie rozvoje argumentačních kompetencí žáků v učebnicích občanské nauky. Ten může potenciálně sloužit jako základ pro návrhy kroků směřujících k efektivnějšímu vývoji učebnic a výukových materiálů s cílem podpořit rozvoj těchto kompetencí žáků a přispět k jejich celkovému vzdělávacímu rozvíjení.

Seznam grafů

Graf č. 1: Průměrný počet odstavců aktivizačních pasáží učebnic v rámci jednotlivých řad. .	49
Graf č. 2: Průměrný počet odstavců argumentačního obsahu učebnic v jednotlivých řadách učebnic.	53
Graf č. 3: Průměrné procentuální zastoupení argumentačního obsahu k celkovému množství odstavců aktivizačních pasáží v učebnicích podle řad	54
Graf č. 4: Průměrný počet odstavců argumentačního obsahu učebnic v jednotlivých ročnících	55
Graf č. 5: Množství argumentačního obsahu jednotlivých učebnic v rámci řad i ročníků.....	55
Graf č. 6: Rozvíjené argumentační koncepce v učebnicích výchovy k občanství (bez kategorie Neurčitelné).....	58
Graf č. 7: Průměrný počet odstavců jednotlivých argumentačních koncepcí v jednotlivých řadách učebnic (bez kategorie Neurčitelné)	59
Graf č. 8: Průměrný počet odstavců jednotlivých argumentačních koncepcí v jednotlivých ročnících (bez kategorie Neurčitelné)	60
Graf č. 9: Rozvíjené argumentační kompetence v učebnicích výchovy k občanství (bez kategorie Neurčitelné).....	61
Graf č. 10: Průměrný počet odstavců jednotlivých argumentačních kompetencí v jednotlivých řadách učebnic (bez kategorie Neurčitelné)	62
Graf č. 11: Průměrný počet odstavců jednotlivých argumentačních kompetencí v jednotlivých ročnících (bez kategorie Neurčitelné)	63

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Tři pohledy na argumentaci (převzato z Wenzel, J. Three perspectives on argument).....	16
Tabulka č. 2: Shrnutí argumentačních kompetencí (autor na základě van Eemeren F. et al. Argumentation: analysis, evaluation, presentation)	20
Tabulka č. 3: Typy obsahu v učebnicích výchovy k občanství.....	48
Tabulka č. 4: Rozvíjené argumentační koncepce v učebnicích výchovy k občanství.....	57
Tabulka č. 5: Rozvíjené argumentační kompetence v učebnicích výchovy k občanství.....	61

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Ukázková dvoustrana učebnice Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8: pro základní školy a víceletá gymnázia	50
Obrázek č. 2: Ukázková dvoustrana učebnice Výchova k občanství 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV	51
Obrázek č. 3: Ukázková dvoustrana učebnice Hravá občanská výchova 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP	51
Obrázek č. 4: Ukázková dvoustrana učebnice Občanka 8: dobrý ekonom	52
Obrázek č. 5: Ukázková dvoustrana učebnice Občanská výchova pro 9. ročník.....	52

Seznam použité literatury

Bez faulu. Online. 2019. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/>. [cit. 2024-01-04].

ČAPEK, Robert et al. *Občanka 8: dobrý ekonom*. Praha: Taktik, 2023. ISBN 978-80-7563-648-5.

ČAPEK, Robert; BANDOROVÁ, Stanislava; BASTLOVÁ, Michaela; KLAPILOVÁ, Adéla; ZBÍRAL, Adéla et al. *Občanka 7: marketingový specialista*. Praha: Taktik, 2022. ISBN 978-80-7563-474-0.

ČAPEK, Robert; BANDOROVÁ, Stanislava; BASTLOVÁ, Michaela; NOGOVÁ, Hana; HYNĚR, Marek et al. *Občanka 6: chytrý občan : metoda otevřené didaktiky : učebnice výchovy k občanství pro 6. ročník*. Praha: Taktik, 2022. ISBN 978-80-7563-312-5.

DVOŘÁKOVÁ, Klára; GÉRINGOVÁ, Anna; MLYNÁŘOVÁ, Martina; ŽALOUDKOVÁ, Soňa a ŠRÁMKOVÁ, Kateřina. *Hravá občanská výchova 6: pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Ilustroval Hana VAVŘINOVÁ. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-046-9.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GÉRINGOVÁ, Anna; ZICHÁČKOVÁ, Klára a ŠRÁMKOVÁ, Kateřina. *Hravá občanská výchova 7: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-047-6.

JANOŠKOVÁ, Dagmar a kol. *Občanská výchova 6: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2013. ISBN 978-80-7238-397-9.

JANOŠKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 7: Rodinná výchova 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2004. ISBN 80-7238-325-6.

JANOŠKOVÁ, Dagmar; ONDRÁČKOVÁ, Monika a ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Občanská výchova 8: Rodinná výchova 8 : pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-393-0.

KLAPETEK, Milan. *Komunikace, argumentace, rétorika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2652-6.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 8. vyd., V SPN vyd. 3. - rozš. a dopl. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-446-7.

KRATOCHVIL, Josef; CHARVÁT, Otakar a ČERNOCKÝ, Karel. *Filosofický slovník*. 4. vyd., zcela přeprac. a značně rozš. V Brně: Občanská tiskárna, 1937.

L. STEIN, Nancy, BERNAS, Roman. *The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill*. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 1999. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/profile/Nancy-Stein-5/publication/292576085_The_early_emergence_of_argumentative_knowledge_and_skill_In_J_Andriessen_P_Corrier_Eds/links/5bdb94a092851c6b27a05b1b/The-early-emergence-of-argumentative-knowledge-and-skill-In-J-Andriessen-P-Corrier-Eds.pdf.

- LAICMANOVÁ, Antonie. *Výchova k občanství 9: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 6. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-7600-263-0.
- LUNEROVÁ, Jitka; ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství 7: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. Osmé vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-7600-294-4.
- LUNEROVÁ, Jitka; ŠTĚRBA, Radim a SVOBODOVÁ, Monika. *Výchova k občanství 8: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 8. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-7600-308-8.
- MALINSKÁ, Anna; LAICMANOVÁ, Antonie; ILLOVÁ, Markéta a BINKOVÁ, Adriena. *Hravá občanská výchova 9: pro 9. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-049-0.
- MALINSKÁ, Anna; PIŠTĚLKOVÁ, Kamila; LAICMANOVÁ, Antonie a BINKOVÁ, Adriena. *Hravá občanská výchova 8: pro 8. ročník ZŠ a víceletá gymnázia : v souladu s RVP*. Ilustroval Hana VAVŘINOVÁ, ilustrovala Martina VANĚČKOVÁ, ilustroval Prokop WILHELM. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-048-3.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se-1>, s. 5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- SKÁCELOVÁ, Jana a MRÁZOVÁ, Lenka. *Výchova k občanství 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV*. 8. aktualizované vydání. Duhová řada. Brno: Nová škola, 2021. ISBN 978-80-7600-219-7.
- Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.
- URBAN, Michal a kol. *Občanská výchova 9: učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2012. ISBN 978-80-7238-397-9.

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 6. ročník*. 4., upr. vyd. Ilustroval Karel BENETKA. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – práce, 2007. ISBN 978-80-7361-040-1.
- VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 7. ročník*. 2. vyd. Učebnice pro základní školy. Praha: SPL – Práce, 1997. ISBN 80-208-0438-2.
- VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 8. ročník*. 3. vyd. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – Práce, 1999. ISBN 80-86287-12-2.
- VALENTA, Milan. *Občanská výchova pro 9. ročník*. Upr. 3. vyd. Ilustroval Karel BENETKA. Učebnice pro základní školy. Úvaly: SPL – Práce, 2007. ISBN 978-80-7361-041-8.
- VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST and A. Francisca SNOECK HENKEMANS. *Argumentation: analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. ISBN 0-8058-3952-6.
- VAN EEMEREN, Frans H., Rob GROOTENDORST. *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge: University Press, 2004. ISBN 978-0-521-53772-8.
- WENZEL, Joseph. 1990. Three perspectives on argument: Rhetoric, dialectic, logic. In *Perspectives on argumentation: essays in honor of Wayne Brockriede*, ed. Wayne Brockriede, Robert Trapp, and Janice E. Schuetz, 9–26. Prospect Heights, IL: Waveland Press. ISBN 193271619X.
- Základní vzdělávání. Gov.cz [online]. MŠMT, 2020 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/informace/zakladni-vzdelavani-INF-94>.

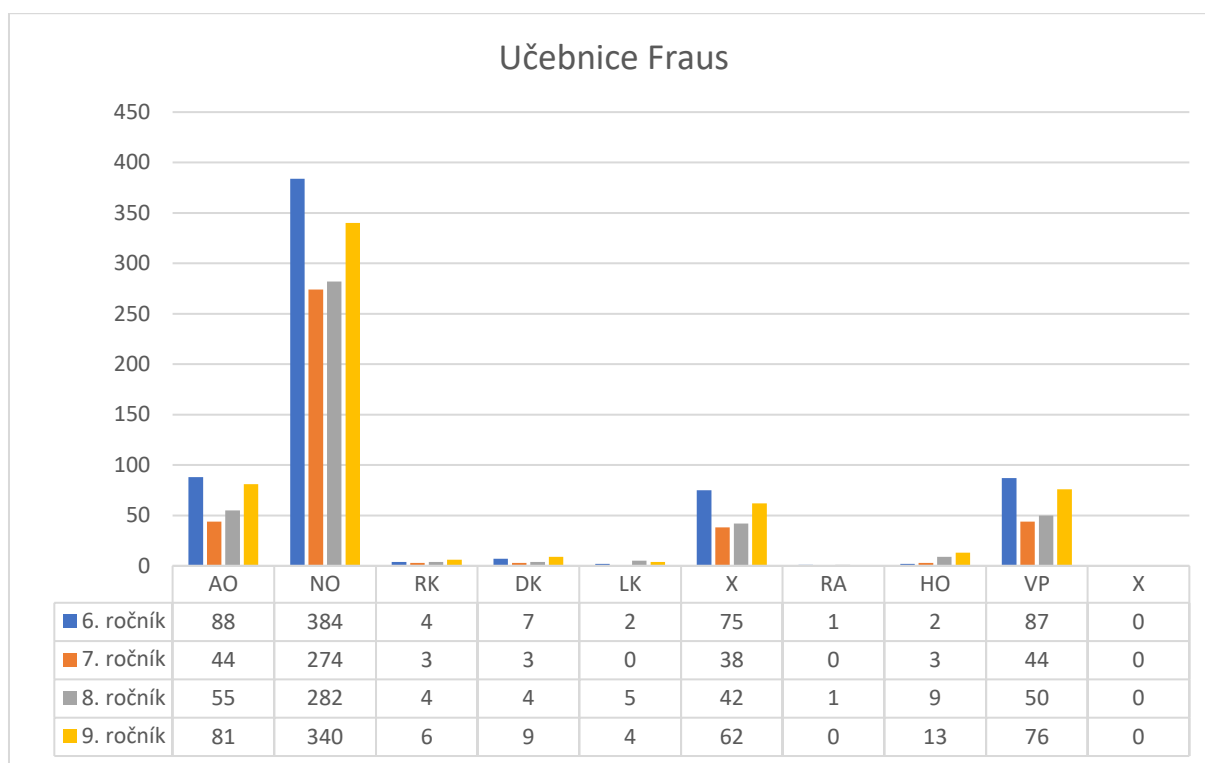
Seznam příloh

Příloha č. 1: Přehled sledovaných kategorií z perspektivy jednotlivých řad učebnic

Příloha č. 2: Přehled sledovaných kategorií učebnic z perspektivy jednotlivých ročníků

Přílohy

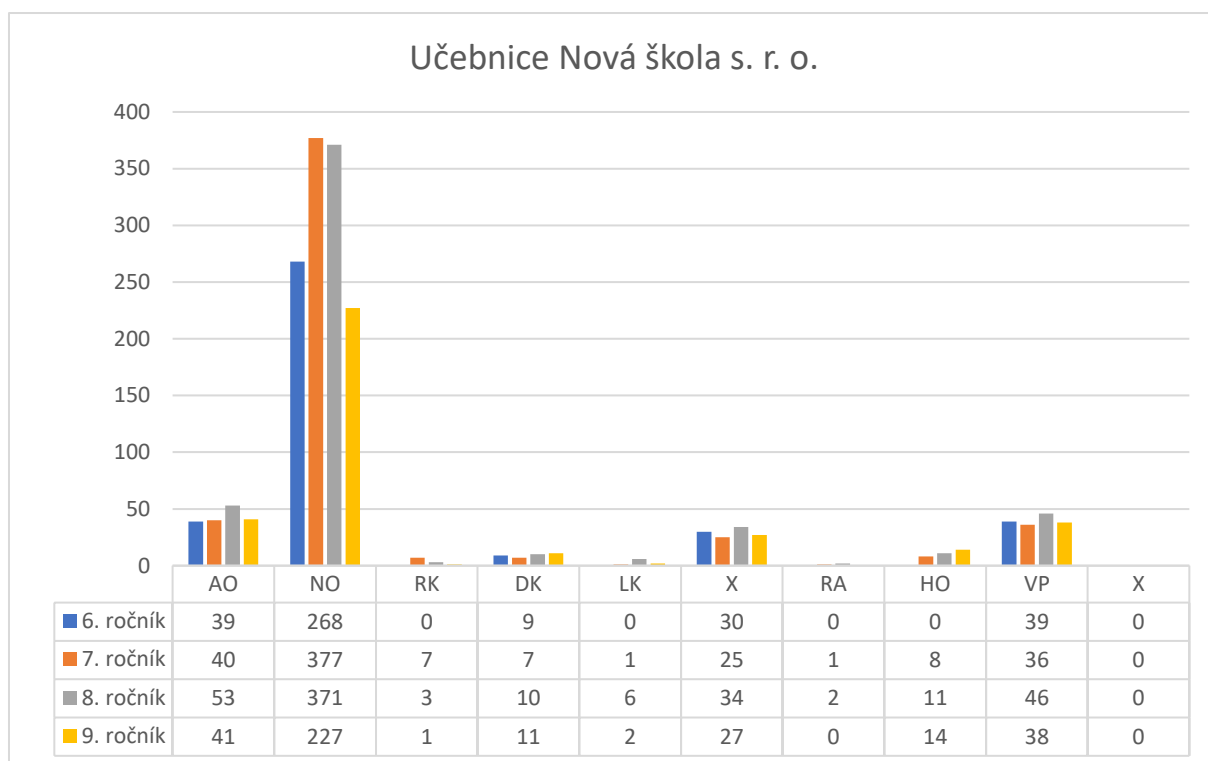
Příloha č. 1: Přehled sledovaných kategorií z perspektivy jednotlivých řad učebnic¹⁷⁴



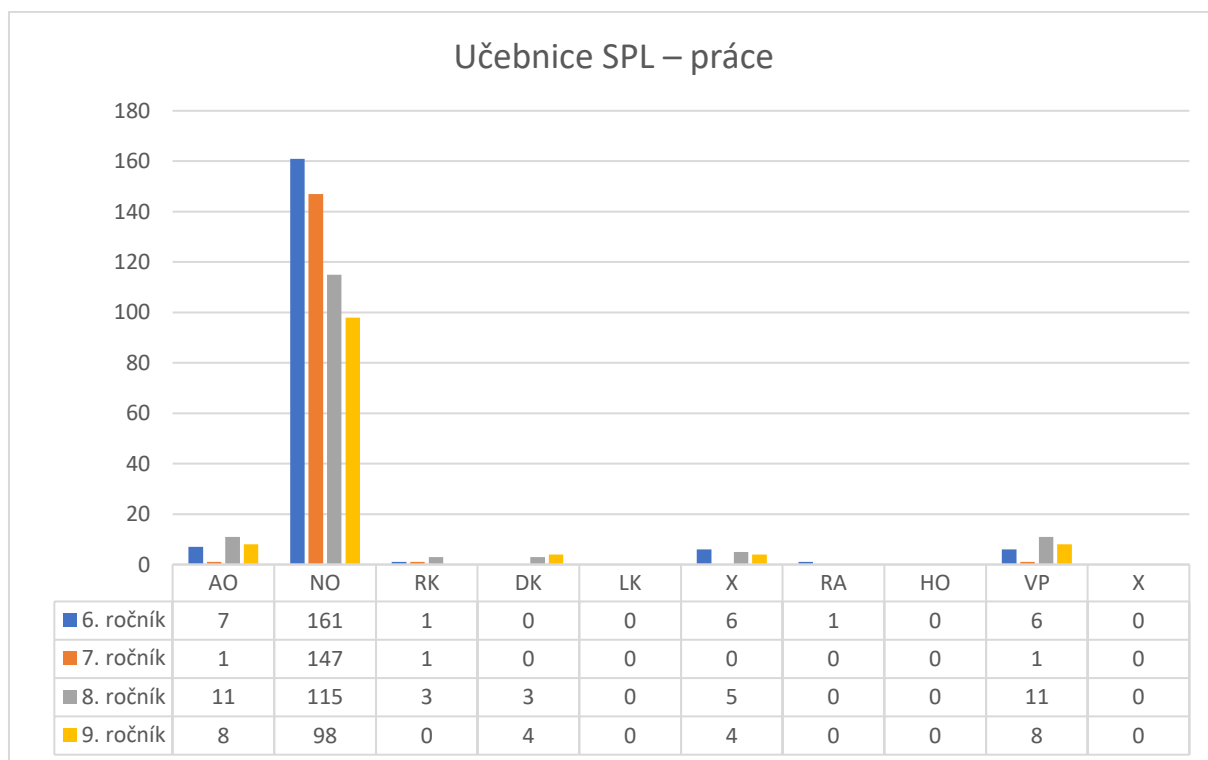
Graf č. 12: Přehled sledovaných kategorií učebnic od nakladatelství Fraus

¹⁷⁴ Seznam používaných zkratk v grafech:

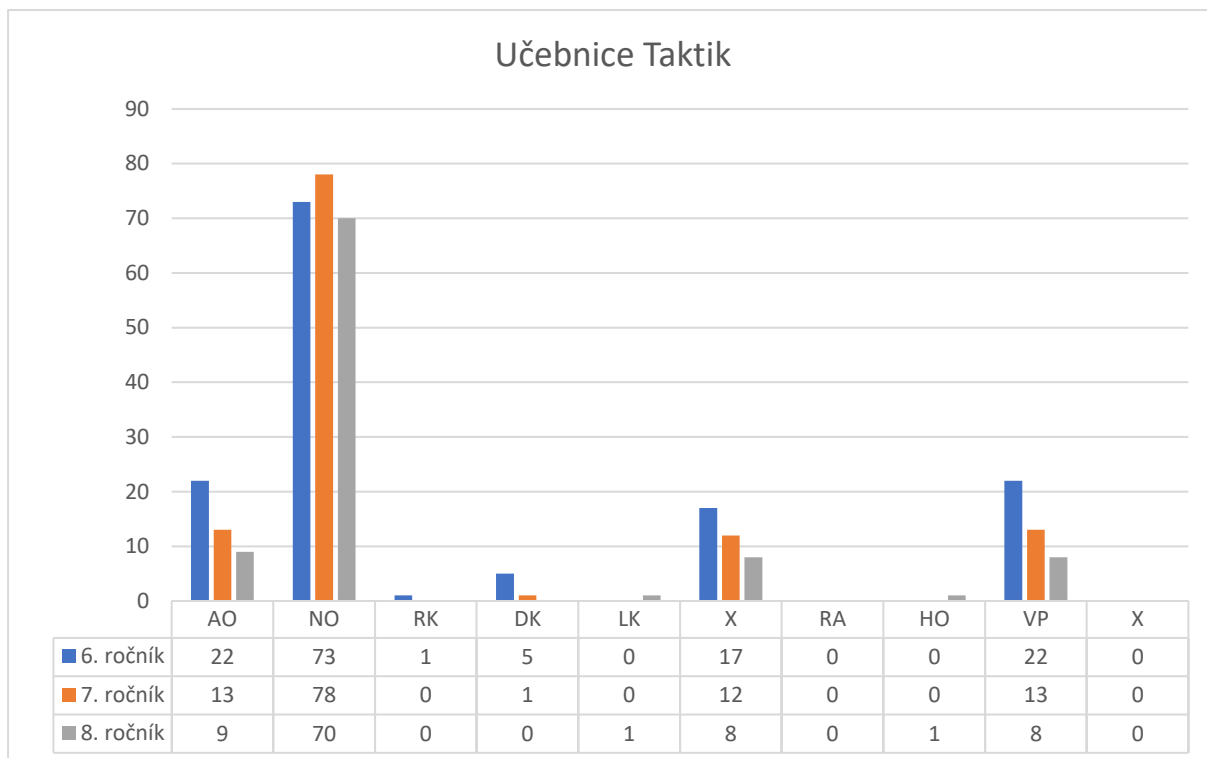
- AO – argumentační obsah
- NO – neargumentační obsah
- RK – rétorická koncepce
- DK – dialektická koncepce
- LK – logická koncepce
- X – neurčitelné
- RA – rekonstrukce/analýza
- HO – hodnocení
- VP – vlastní produkce
- X – neurčitelné



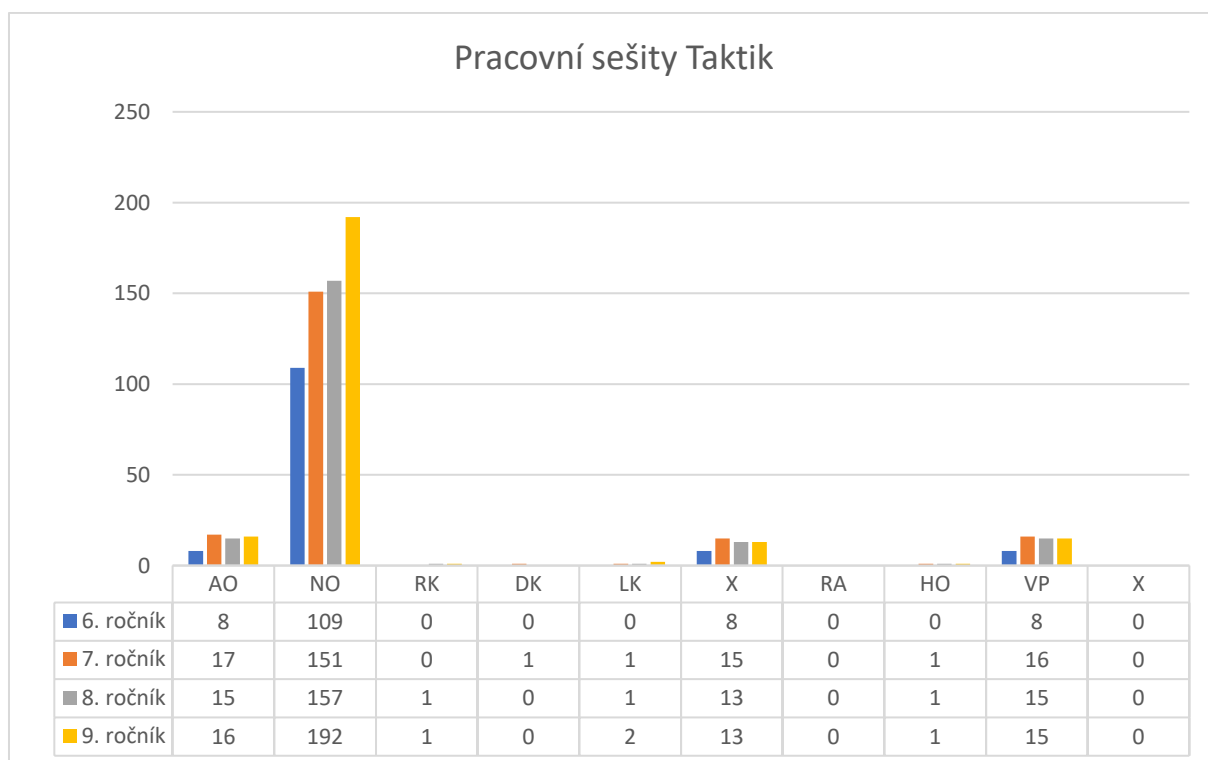
Graf č. 13: Přehled sledovaných kategorií učebnic od nakladatelství Nová škola s. r. o.



Graf č. 14: Přehled sledovaných kategorií učebnic od nakladatelství SPL – práce

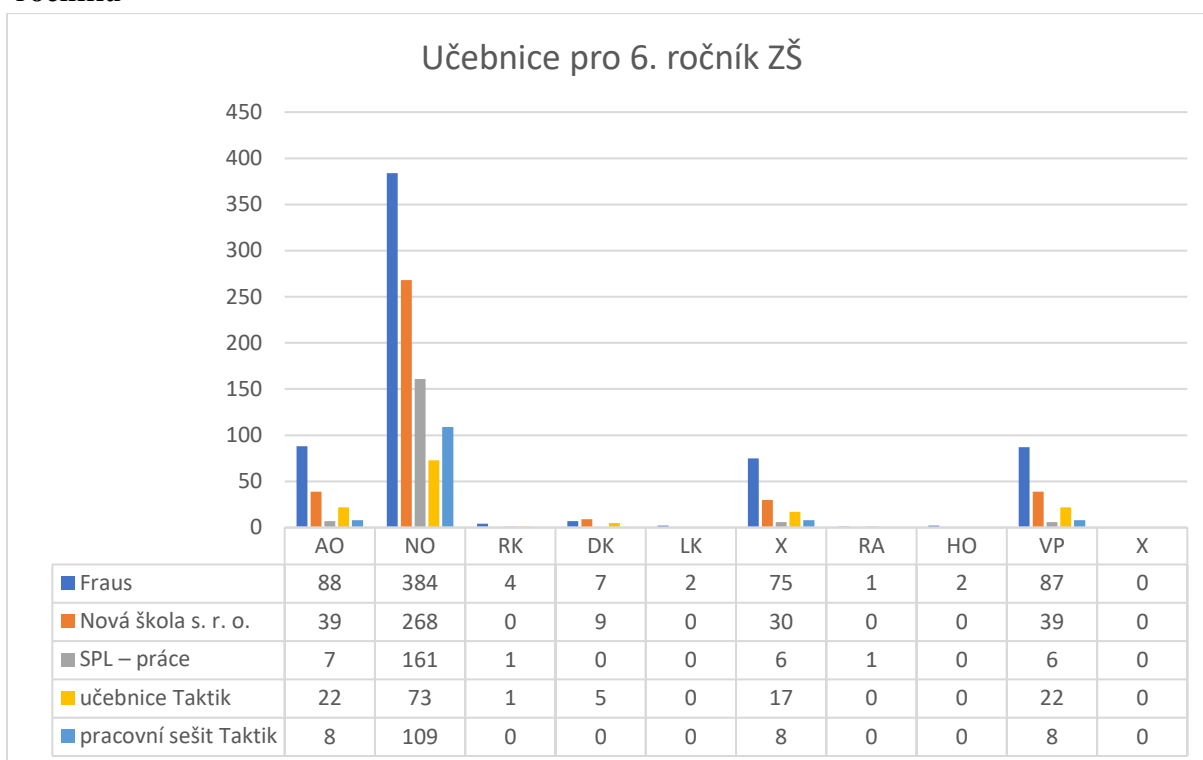


Graf č. 15: Přehled sledovaných kategorií učebnic od nakladatelství Taktik



Graf č. 16: Přehled sledovaných kategorií pracovních sešitů od nakladatelství Taktik

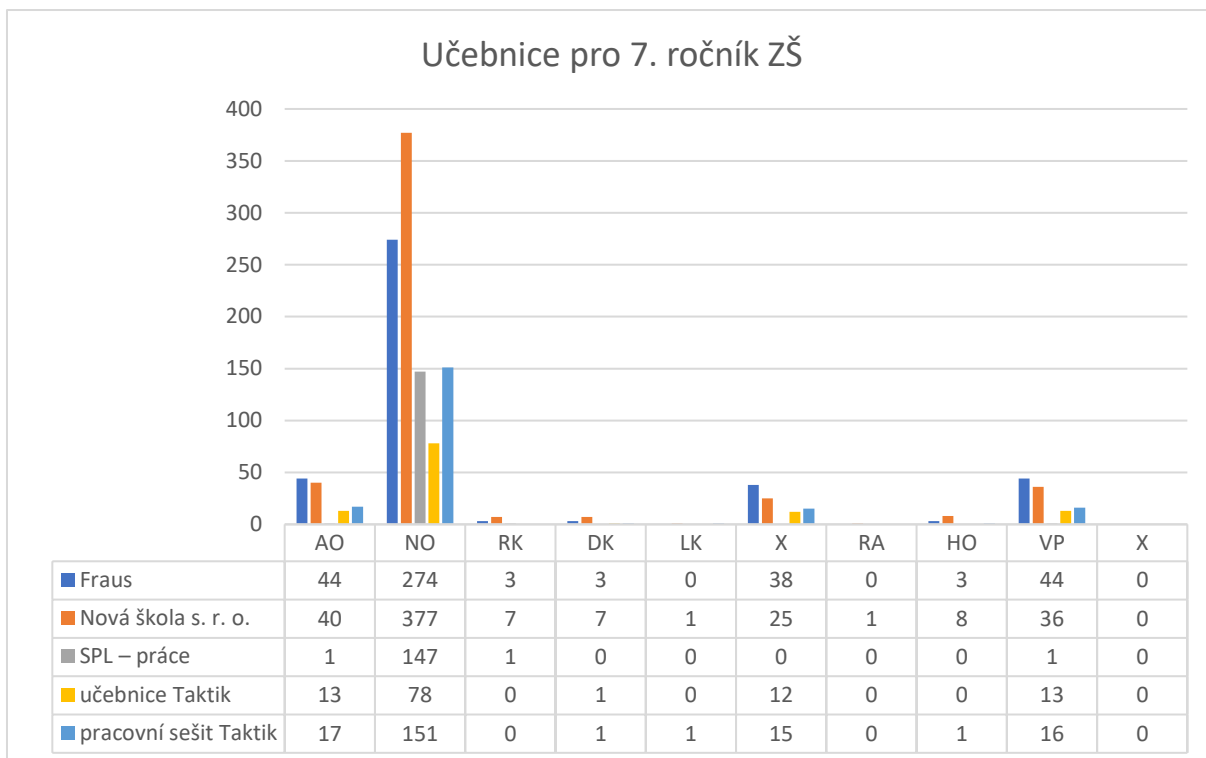
Příloha č. 2: Přehled sledovaných kategorií učebnic z perspektivy jednotlivých ročníků¹⁷⁵



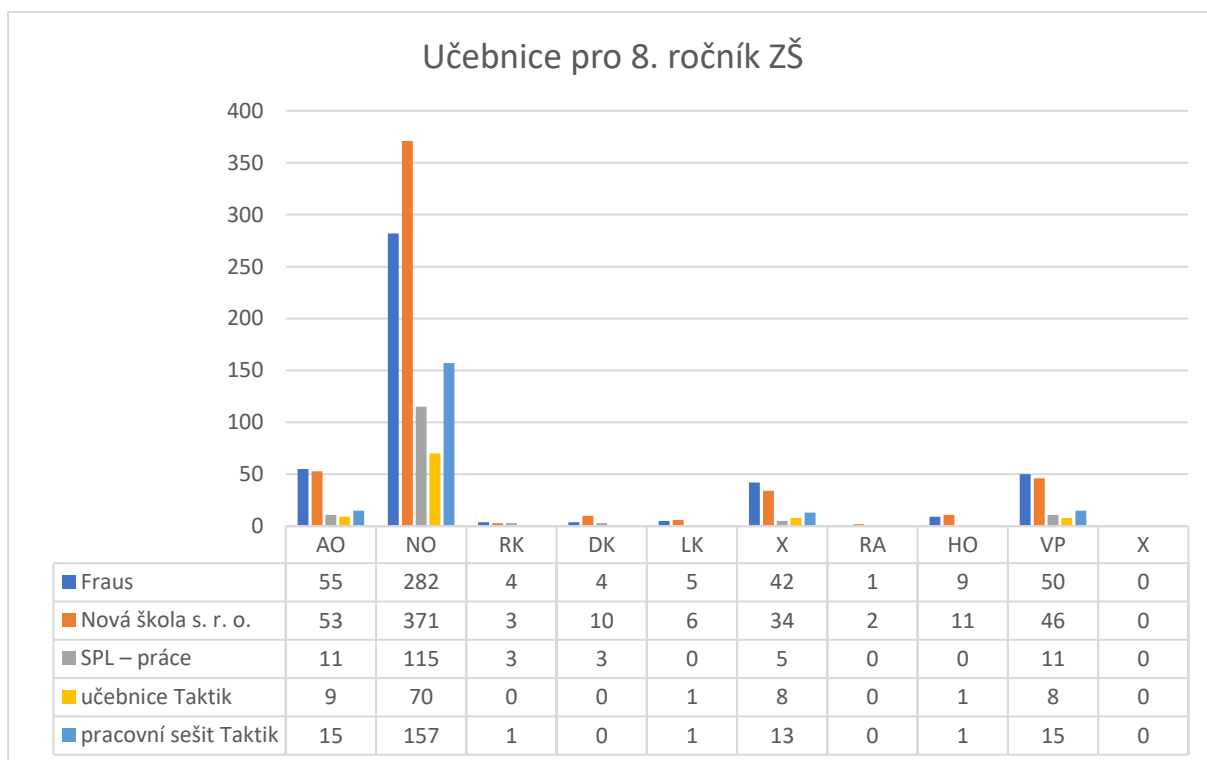
Graf č. 17: Přehled sledovaných kategorií učebnic pro 6. ročník ZŠ

¹⁷⁵ Seznam používaných zkratk v grafech:

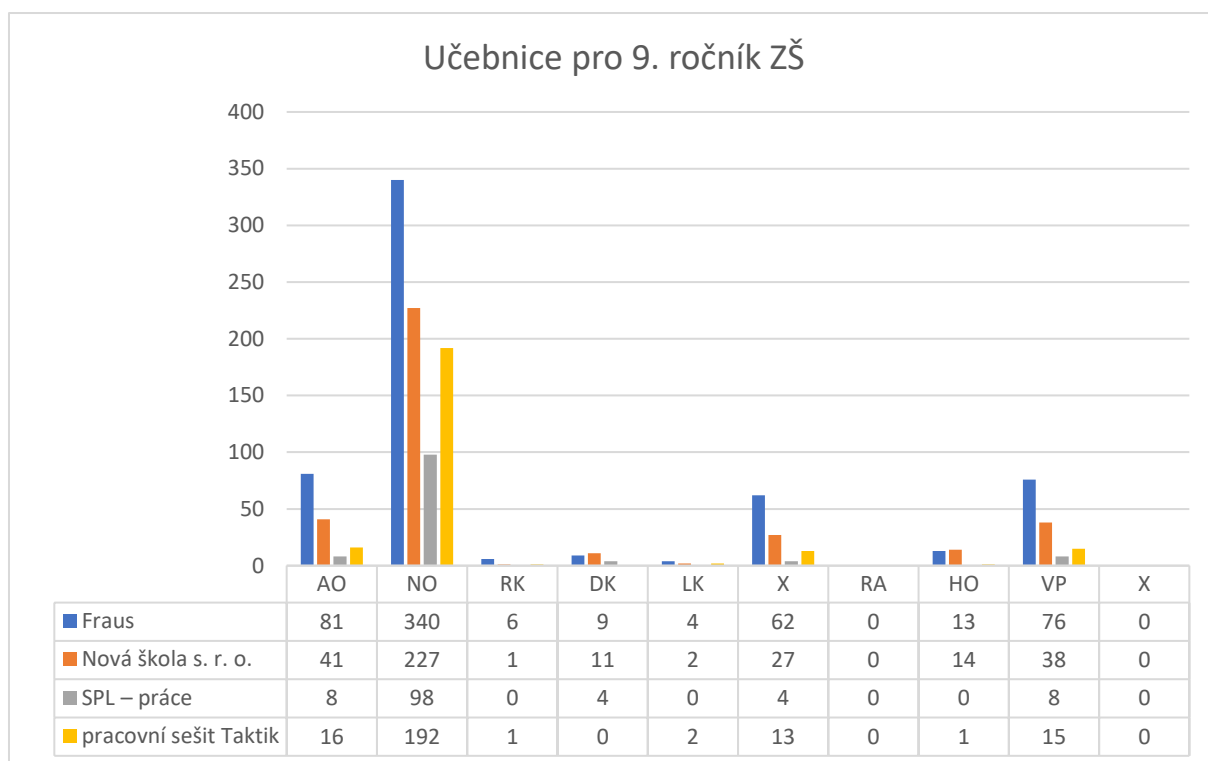
- AO – argumentační obsah
- NO – neargumentační obsah
- RK – rétorická koncepce
- DK – dialektická koncepce
- LK – logická koncepce
- X – neurčitelné
- RA – rekonstrukce/analýza
- HO – hodnocení
- VP – vlastní produkce
- X – neurčitelné



Graf č. 18: Přehled sledovaných kategorií učebnic pro 7. ročník ZŠ



Graf č. 19: Přehled sledovaných kategorií učebnic pro 8. ročník ZŠ



Graf č. 20: Přehled sledovaných kategorií učebnic pro 9. ročník ZŠ