UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Doktorský studijní program Pedagogika

Disertační práce

Mgr. Vanda Vaníčková

Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ

Olomouc 2017

školitel: doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci *Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ* vypracovala samostatně a použila uvedenou literaturu a elektronické zdroje.

V Hradci Králové dne …… …….....

Mgr. Vanda Vaníčková

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Zdeňku Novotnému, CSc., svému školiteli, za odborné vedení a profesní rady během celého doktorského studia. Hlavně mu ale děkuji za ochotu, laskavý lidský přístup a moudrý filosofický nadhled. Ráda bych poděkovala všem, kteří se podíleli na jazykové korektuře a grafické úpravě práce.

Dík patří i členům Katedry společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci za vytvoření podnětného prostředí během celého studia, zejména Mgr. Pavlu Krákorovi, Ph.D.

Obsah

Seznam zkratek **7**
1 Úvod – proč je třeba tato práce **1**
2 Cíle disertační práce **5**
Teoretická část **6**
3 Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ **6**
3.1 Před Občanským a společenskovědním základem 8
3.1.1 Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu – 1996 9
3.1.2 Učební dokumenty pro gymnázia – 1999 10
3.2 Rámcové vzdělávací programy 11
3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia 13
3.2.2 Rámcové vzdělávací programy s otazníkem 18
3.3 Občanský a společenskovědní základ v RVP G 19
3.3.1 Vzdělávací oblast Člověk a společnost 19
3.3.2 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru 20
3.3.3 Implementace průřezových témat 20
3.3.4 Rámcový učební plán 21
3.4 Občanský a společenskovědní základ v praxi gymnázií 22
3.5 Teoretické studie a výzkumné aktivity 24
3.5.1 Problémy výzkumů Občanského a společenskovědního základu 24
3.5.2 Výzkumy zaměřené na obor 26
3.5.3 Výzkumy zaměřené na učitele 27
3.5.4 Výzkumy zaměřené na žáka 30
3.6 Shrnutí teoretické části 32
Výzkumná část **32**
4 Metodologie výzkumného šetření **33**
4.1 Cíle výzkumu 35
4.2 Výzkumný problém 35
4.2.1 Výzkumné otázky 36
4.3 Typ výzkumu 37
4.3.1 Pravdivost a platnost výzkumu 38
4.3.2 Spolehlivost výzkumu 38

4.4 Design výzkumu 39
4.4.1 Kódování dat 40
4.5 Metody sběru dat 42
4.6 Výzkumný vzorek 44
4.7 Etická otázka výzkumu 46
4.8 Shrnutí metodologie výzkumného šetření 47
5 Dílčí výsledky výzkumného šetření 48
5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu 49
5.1.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost 50
5.1.2 Cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost 52
5.1.3 Vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu 53
5.1.4 Průřezová témata jinak než explicitně 56
5.1.5 Prostor pro klíčové kompetence 58
5.1.6 Odpověď na DVO 1 a dvě roviny vzdělávacího oboru 59
5.1.7 Shrnutí DVO 1 61
5.2 DVO 2 – Občanský a společenskovědní základ a jiné obory 62
5.2.1 Komparace vzdělávacích oborů v základní rovině 62
5.2.2 Komparace vzdělávacích oborů v analytické rovině 67
5.2.3 Dvě roviny odpovědi na DVO 2 73
5.2.4 Shrnutí DVO2 75
5.3 Paradigmatický model Občanského a společenskovědního základu v RVP G 75
5.4 DVO 3, 4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů 78
5.4.1 Uspořádání hlavních témat rozhovorů 80
5.4.2 Vymezení vzdělávacího oboru 80
5.4.3 Realizace vzdělávacího obsahu (činitelé) 83
5.4.4 Realizace vzdělávacího obsahu (výuka) 84
5.4.5 Odpověď na DVO 3 86
5.4.6 Odpověď na DVO 4 87
5.4.7 Shrnutí DVO 3 a DVO 4 88
5.5 Paradigmatický model realizace Občanského a společenskovědního základu dle učitelů 89
6 Zakotvená teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ 95
6.1 Dvousložkový model – kurikulární dokumenty 96

6.2 Dvousložkový model – výuka 98
6.3 Shrnutí 100
7 Diskuse, závěr a nové možnosti 101
7.1 Limity výzkumu 105
7.2 Aplikace výsledků výzkumu 105
Použité zdroje 107
Tištěná literatura 107
Elektronické zdroje 114
Seznam obrázků, tabulek a příloh 117

Seznam zkratek

DVO	dílčí výzkumná otázka
HVO	hlavní výzkumná otázka
ICCS	International Civic and Citizenship Education Study
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievment
IGA	Interní grantová soutěž Univerzity Palackého v Olomouci
KVS PdF UP	Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program

1 Úvod – proč je třeba tato práce

Společnost 21. století bývá odborníky označována jako informační, společnost vědění či poznání, Janík (2005) uvádí souhrnný název *knowledge based society*. Maňák (2008) spatřuje příznačný rys takové společnosti ve značném nárůstu informací, jenž může vést ke snaze získávat stále nové informace na úkor lidských hodnot. Bělohradský (2007) jde se svou *společností nevolnosti* ještě dál, dle něj se společnost od hodnot odvrací zejména tím, kdo a s jakou motivací ji vede – média, politika a finanční oligarchie. V horizontu posledních zhruba dvou let je pro označení společnosti používán přívlastek *postfaktická*. Špok (2016, online) definuje postfaktickou společnost jako dobu, kdy se lidé rozhodují na základě emocí, chybí jim motivace pro hlubší zamyšlení nad věcmi a událostmi. Značný prostor patří v postfaktické době virtuální realitě. Sociální sítě filtrují obsah, nabízejí tak lidem informace, které chtějí slyšet.

Ať už se člověk ztotožní s jakoukoli z naznačených teorií, případně připustí jejich kombinaci, vždy je tu základní předpoklad společenského vývoje. Vyvíjející se společnost přináší změny, které v různých oblastech determinují náš život. V případě vzdělávání se jedná o změny v obecné rovině zahrnující vzdělávací strategie a dokumenty na státní i mezinárodní úrovni, jako je například *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) či *Učení je skryté bohatství* (Delors, 1997). V konkrétní rovině se změny projevují v rámci jednotlivých druhů a stupňů vzdělávání. Oddělení obou rovin je zdánlivé, v praxi fungují jako celek, neboť jsou značně provázány, což ukazuje předkládaná disertační práce. I když se věnuji relativně úzce vymezenému tématu – vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ – neustále pracuji s kontextem vzdělávací politiky, vzdělávacího systému, kurikulárních dokumentů a učitelů. Přirozeně se tak do vzdělávacího oboru promítají změny, které v těchto oblastech nastávají. Jak?

Můj zájem, jenž později přibral atribut vědecký, o společenskovědně orientované vzdělávání pramení v epistemologické zkušenosti (Šeďová, Švaříček, 2013) zažívané v roli žáka i studenta. Během gymnaziální výuky základů společenských věd i vysokoškolského studia připravujícího učitele téhož předmětu jsem bývala často nejistá, k čemu v rámci dílčích témat ve výuce směřujeme. Primárně byly předávány informace, sporadicky docházelo k procvičení dovedností či činnosti zaměřené na postoje. Při tvorbě diplomové práce jsem podrobně studovala Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, jehož vymezení odkazovalo ke značně jiným proporcím kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů základů

společenských věd, než má empirie. Proč? V té chvíli jsem pomyslně položila základy výzkumnému záměru, jenž představuji nyní po pěti letech práce v rámci doktorského studia ve formě zakotvené teorie.

Hlavním tématem disertační práce je vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ, cílem je jeho charakteristika. Domnívám se, že pečlivé vymezení vzdělávacího oboru pohledem teorie (kurikulární dokumenty) a praxe (učitelé) dává základ jeho plnohodnotné realizaci. Abych mohla jako učitel přistoupit k výuce daného vyučovacího předmětu, musím bezpečně vědět, jak je vymezen, a chápat kontext jeho směřování. Odhodlání přispět vědecky k rozšíření poznatků je třeba zasadit do teoretických přístupů, v nichž se můj tematicky ojedinělý výzkum nachází.

Obsahově lze předkládanou disertační práci zařadit mezi kurikulární výzkumy, které jsou v českém prostředí na vzestupu od 80. let 20. století, zejména pak po roce 2000, kdy se stávají svébytnou oblastí výzkumného zájmu. Významné jsou práce Walterové, 1994, 2004; Průchy 2002, 2006; Maňáka, Janíka et al. 2005, 2006, 2007 (Janík, 2008). V souladu s možnými přístupy ke kurikulu (Průcha, 2009) v sobě můj výzkumný záměr kombinuje primárně rovinu projektovaného kurikula (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, dále jen RVP G) i kurikula realizovaného (zkušenosti učitelů z výuky), marginálně se dotýká i dosaženého kurikula. Tematicky je výzkum nejbližší pracím docenta Antonína Staňka, jenž se aktivně věnuje didaktice společenskovědního a občanského vzdělávání; na několika místech disertační práce je na Staňkovy publikace (zejména práce 2009, 2010, 2015) odkazováno. Předkládaná disertační práce aplikuje Staňkův přístup[1] k chápání didaktik dílčích společenských věd ve smyslu specifických teorií o vzdělávání zasazených do širších oblastí zahrnujících teorii a praxi v kontextu dané disciplíny, viz složky vzniklých paradigmatických modelů v kapitole *5* a *6*.

Ve svém výzkumu vycházím ze Staňkovy (2010) terminologie, kdy hovoří o oborové didaktice občanského a společenskovědního základu, názvu vzešlém z kodifikovaného označení vzdělávacího oboru v RVP G. Beneš (2009) upozorňuje, že tento název sice vychází z kurikulárních dokumentů, nereflektuje však přesně obsah oboru. Domnívám se, že terminologie „občanské výchovy“ obecně je natolik roztříštěná a nejasná[2], že je přehlednější použít termín z kurikulárního dokumentu a jasně ho ve své práci vymezit,

[1] Staněk (2015) uvádí jako další možné přístupy k didaktice: a) zaměření na konkrétní témata dílčích společenskovědních disciplín, jež jsou učitelům prezentována tak, aby z nich mohli vycházet při didaktické transformaci; b) práce s didaktikami jednotlivých oborů, výsledkem je pak například didaktika filosofie či didaktika sociologie.

[2] O terminologické nekonzistentnosti oboru a vyučovacích předmětů v základním vzdělávání více viz Staněk, 2007a.

než zavádět další nový pojem, i když je z pohledu onomastiky přesný (viz Benešovo *sociálně humanitní vzdělávání*). Zároveň považuji navázání na již používanou terminologii za konstituující krok pro oborovou didaktiku. Terminologickým problémem sledované oblasti je nejen nejednotnost, ale také nepřesnost některých používaných názvů, jež může vést ke zkreslení zkoumané reality. Jedná se například o označení společenskovědní didaktika, neboť mezi disciplíny společenskovědního vzdělávání patří i dějepis, ten má však svou plně konstituovanou oborovou didaktiku (například práce B. Gracové, D. Labischové, F. Parkana, V. Čapka). Nepřesné je i označení didaktika základu společenských věd, protože termín odkazuje jednak pouze k jednomu z možných názvů vyučovacího předmětu, zároveň je didaktikou předmětovou, jež je zacílena na metodickou stránku (Janík, Stuchlíková, 2010). Pojem didaktika občanského vzdělávání pro svou práci odmítám též, důvodem je příliš specifické zaměření na výchovu a vzdělávání občanů.

I přese vše uvedené je chybou konstatovat, že na práce Staňka navazuji nebo že je rozšiřuji. Oba sledujeme odlišnou úroveň vzdělávání, která je v případě charakterizování vzdělávacího oboru klíčová. Staněk se věnuje prostředí základní školy, já se orientuji na gymnázia. I když gymnaziální výuka navazuje na obsah základního vzdělávání, je značně odlišná. Mašek (2003) upozorňuje s odkazem na Piťhovu koncepci občanské výchovy ze začátku 90. let (Piťha, 1992) na převažující výchovné zaměření na základní škole inklinující k práci s ideou dobra a k morálním hodnotám. Naopak na gymnaziální úrovni se přechází od primárního zaměření na člověka pomocí dílčích témat k pohledu řízenému znalostním aparátem společenskovědních disciplín (Havlínová, 2014). Odlišnost zaměření základního a gymnaziálního vzdělávání je patrná i z názvů příslušných vzdělávacích oborů, v nichž figuruje Výchova k občanství (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále jen RVP ZV) a Občanský a společenskovědní základ (RVP G). Název odkazující na občanství směřuje k relativně úzkému vymezení. Jarmara (2013) definuje občanství jako příslušnost jedince k politické skupině, k určitému státu, jehož hlavním principem je jejich vzájemný vztah. Prostudování vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Výchova k občanství ukazuje, že jsou zde reflektována i další témata, i přesto je patrná jejich určitá sevřenost a výrazná občanská orientace. Naproti tomu označení vzdělávacího oboru na gymnáziu naznačuje zahrnutí všech disciplín, jež jsou považovány v učebních dokumentech za „základ“, který vychází z dřívější podoby kurikulárního vymezení. Rozdíly mezi základním a gymnaziálním vzděláváním nejsou samozřejmě pouze v terminologické rovině, více viz výzkumná část práce, zejména pak kapitoly věnované rozhovorům s učiteli.

Přínos předkládané disertační práce spatřuji ve dvou rovinách. V obecném pojetí práce naznačuje, jak je metodologicky možné přistoupit k analýze jakéhokoli vzdělávacího oboru realizovaného na gymnáziu. V práci definuji nové pojmy, s nimiž je možné při analýze a interpretaci dat universálně pracovat (například *základní* a *analytická rovina vzdělávacího oboru, učitel 1.0, 2.0*).

V diskursu oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu přispívá práce k hlubšímu prozkoumání současného kurikulárního vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ a jeho učitelské reflexi se zřetelem k obsahu a cílům oboru. Podle Staňka (2015, s. 336) je třeba realizovat výzkumy zaměřené na: *„oborovědidaktickou expertizu v oblasti terminologické, v oblasti obsahu současného kurikula, v oblasti vlastního vyučování a vztahů mezi jednotlivými aktéry aktuálně nezbytné“*. Právě fundamentální výzkumy zaujímají klíčové postavení při stále probíhající konstituci oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu. Obrátit pozornost k charakteru vzdělávacího oboru a definovat ho je výchozí krok pro výzkumy směřující dále, například k profesním kompetencím učitelů, didaktickým znalostem obsahu či úrovni znalostí žáků. Získané výsledky předkládaného výzkumu jsou zároveň využitelné při odborné přípravě učitelů, a to nejen těch budoucích v rámci studia na vysoké škole, ale i při profesním rozvoji učitelů z praxe v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (viz naznačená aplikace výsledků v kapitole *7.2*).

V neposlední řadě lze za oborový přínos předkládané práce označit i zvolený design výzkumu, zakotvenou teorii, jenž rozšiřuje metodologické portfolio přístupů ke vzdělávacímu oboru Občanský a společenskovědní základ; navíc v metodologickém pojetí začínajícího výzkumníka.

Na úvod disertační práce navazuje vytyčení cílů práce, stěžejní je následné rozdělení na teoretickou a výzkumnou část. Teoretickou část představuje třetí kapitola věnující se vysvětlení základních termínů a přístupů, s nimiž je pracováno dále. Výzkumná část zastřešuje zbylý text. Čtvrtá kapitola objasňuje metodologické uchopení výzkumného záměru. V kapitolách pět a šest prezentuji výsledky výzkumu, které jsou zasazeny do abstraktnějších konstruktů, paradigmatických modelů, na jejichž základě vzniká zakotvená teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Sedmá kapitola konfrontuje nově vzniklou zakotvenou teorii s tematicky relevantními teoretickými východisky a odbornými studiemi. Kapitola zároveň naznačuje limity výzkumu a jeho přesah z vědeckého diskursu do vzdělávací praxe.

2 Cíle disertační práce

Samotný název disertační práce *Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ* předznamenává, k čemu text směřuje. Hlavním cílem disertační práce je popsat charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

Prostředkem k dosažení stanoveného cíle je vytvoření zakotvené teorie získané syntetizujícím pohledem na teoretickou i praktickou rovinu vzdělávacího oboru Občanského a společenskovědního základu. Teoretické ukotvení vzdělávacího oboru představují oficiální kurikulární dokumenty státní úrovně. Praktickou složku reprezentuje realizace vzdělávacího obsahu sledovaného vzdělávacího oboru v procesu vzdělávání, o které hovoří kvalifikovaní učitelé. Výsledná teorie je zakotvená v datech.

Sekundárním cílem disertační práce je přispět vytvořením zakotvené teorie k obohacení oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu o chybějící koncept fundamentálního popisu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Cílem je zároveň poskytnout zakotvenou teorií podněty pro profesní rozvoj stávajících i budoucích učitelů vyučovacích předmětů vycházejících ze sledovaného vzdělávacího oboru.

Hlavní cíl předkládané disertační práce je rozpracován pomocí dílčích cílů ve dvou hlavních částech práce – teoretické a výzkumné.

Primárním cílem teoretické části disertační práce je definovat stěžejní termín předkládaného pojednání, kterým je vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ. Zvolený vzdělávací obor je nahlédnut v kontextu současných oficiálních kurikulárních dokumentů, dokumentů, které jim předcházely, i zamýšlených revizí kurikulárních dokumentů. Dalším cílem teoretické části práce je upozornit na problémy, které spatřuji v souvislosti se současným stavem vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v rovině terminologické, výzkumné či praktické realizace. Teoretická část má v neposlední řadě za cíl představit sledovaný vzdělávací obor v diskursu tuzemských i výzkumných aktivit. Splnění všech stanovených cílů teoretické části práce poskytuje vhodné výchozí podmínky pro výzkumnou část práce.

Hlavním cílem výzkumné části disertační práce je vytvořit v datech zakotvenou teorii, která bude popisovat charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Prvotním cílem výzkumné části je formulovat výzkumný záměr tak, aby směřoval k dosažení hlavního cíle disertační práce. Dílčí cíle výzkumné části navazují na výzkumný záměr a zastřešují jeho realizaci a následné vyhodnocení dle přesných metodologických postupů

za stálé orientace na cíl disertační práce – charakterizovat vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ.

Teoretická část

Teoretická část disertační práce definuje stěžejní termín předkládaného textu, kterým je vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ. Teoretické vymezení a sjednocení pojmového aparátu představuje klíčové koncepty výzkumné části disertační práce a závěrů, jež jsou z ní vyvozeny (Šeďová, 2014).

Sledovaný vzdělávací obor je zasazen do vymezení v systému oficiálních kurikulárních dokumentů státní i školní úrovně; podrobněji jsou popsány současné dokumenty gymnaziálního vzdělávání včetně těch, které jim předcházely. Dílčí podkapitoly jsou věnovány vymezení obsahu a cílů vzdělávacího oboru, jeho vztahu k průřezovým tématům stanoveným pro gymnaziální vzdělávání. Pozornost je zaměřena na realizaci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ ve školní praxi, zejména na vyučovací předměty, jež naplňují cíle příslušné vzdělávací oblasti a vzdělávací obsah zkoumaného oboru.

V rámci řádného teoretického vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je jedna kapitola teoretické části věnována vybraným tematicky relevantním výzkumům z tuzemského i zahraničního prostředí, ale i problémům spojeným s výzkumnými aktivitami oboru.

3 Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ

Již v úvodu teoretického vymezení přichází jisté problémy pramenící ze skutečnosti, s níž se musí vyrovnat všechny současné společenskovědní disciplíny. Jedná se o přímý vliv transformace společnosti po roce 1989 na podobu školského systému a obsah vzdělávání. Staněk (2009) přirovnává situaci po roce 1989 k prvorepublikové atmosféře. Znovu se v české historii dostávají do popředí zesílené snahy působit výchovně na občany rozvíjením demokratické společnosti a obnovením (případně zcela zahájením) dialogu o demokratické výchově a odideologizování celého školství. *„Tak jako po vzniku samostatného Československa v roce 1918, kdy bylo nezbytně nutné ve výchově občanů nahradit doposud pěstovanou úctu k císaři, habsburskému rodu a trůnu úctou a respektem k demokracii a republice, vyvstala po roce 1989 naléhavá potřeba zrušit výuku v duchu marxisticko-leninské ideologie.“* (Staněk, 2008, s. 426). Je proto logické, že i před oborovými

didaktikami společenskovědních disciplín, ve smyslu teorií zabývajících se procesy vyučování se zřetelem na obor (Janík, 2013, online), stála po transformaci v roce 1989 velká výzva. Nejen z hlediska revize obsahu oborů, ale i nového přístupu k didaktické transformaci učiva, která je dnes dle Staňka (2010) více přenesena do kompetencí vyučujících, tvoří školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) a osnovy vyučovacích předmětů.

Předkládaná disertační práce cílí na prostředí gymnázia, jeden z legislativně ustanovených druhů školy. Gymnázium zasahuje jak do základního vzdělávání (osmileté a šestileté gymnázium), tak do vzdělávání na střední škole (čtyřleté gymnázium), což je oblast, které se věnuji. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2017, online) Společenskovědní vzdělávání na gymnáziu bylo oficiálně upraveno spolu se vznikem rámcových vzdělávacích programů, podrobněji viz kapitola *3.2 Rámcové vzdělávací programy*. V případě sledovaného vzdělávacího oboru nešlo pouze o změnu obsahovou, ale i o terminologickou – začal se užívat nový název Občanský a společenskovědní základ. V roce 2010, rok po povinném vzdělávání podle RVP G, hovoří Staněk (2010) o oborové didaktice občanského a společenskovědního základu, která se teprve rozvíjí a konstituuje, na rozdíl například od rekonstituce didaktiky fyziky či chemie. Příčinnou rozdílu je absence ucelené koncepce didaktiky občanské výchovy (Staněk, 2010).

Hlavním a jediným teoretickým východiskem pro vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ jsou oficiální kurikulární dokumenty (RVP G a ŠVP), neboť název Občanský a společenskovědní základ zavádějí. Vzdělávací obor je definován rozpracováním svého vzdělávacího obsahu a svých cílů. V případě Občanského a společenskovědního základu představuje RVP G monopol, jak vzdělávací obor definovat a charakterizovat. I proto je můj výzkumný záměr navržen tak, aby byla výsledná charakteristika vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ syntézou teoretického pojetí oficiálních kurikulárních dokumentů a pohledu učitelů reflektujících praktickou část procesu vzdělávání. Pojmout za výchozí pouze pohled teorie, nebo praxe by bylo chybné a pro ambici celostní charakteristiky nedostačující.

Následující kapitoly *3.1 – 3.4* jsou věnovány cílům a obsahu sledovaného vzdělávacího oboru dle vymezení oficiálních kurikulárních dokumentů státní a školní úrovně. Na toto ukotvení navazuje výzkumná část disertační práce obsahovou analýzou tematicky relevantních částí RVP G (kapitoly *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu* a 5.2 *DVO 2 – Občanský a společenskovědní základ a jiné obory*) a interpretace hloubkových rozhovorů s učiteli, kteří vzdělávací obor popisují, vymezují a hodnotí (podkapitola *5.4.2 Vymezení vzdělávacího oboru*). Kapitola 3.5 prezentuje

výzkumné snahy, ale i komplikace spojené se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ.

3.1 Před Občanským a společenskovědním základem

Výzkumná část disertační práce vychází z aktuální podoby teoretické i praktické stránky vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Pro podání uceleného obrazu vzdělávacího oboru věnuji jednu kapitolu stručnému historickému pohledu se zaměřením na učební osnovy před rámcovými vzdělávacími programy.

Myšlenky vzdělávat v oblastech, jako je společnost, etika či vlastenectví a občanství, jsou akcentovány několik století, kodifikovaným příkladem z odborné pedagogické literatury začátku 17. století je Velká didaktika Jana Amose Komenského, jež zdůrazňovala potřebu znalostí, mravní a náboženské výchovy. Čím více se doba přibližuje 21. století, tím jsou do vzdělávání na poli občanské výchovy promítány společenské a zejména politické ideologie řídící stát – důraz na vlastenectví v době Rakouska-Uherska, demokratická obroda po vzniku Československa, snahy o zachování svébytnosti pod nadvládou nacismu, později komunismu. Jak zmiňuji výše, při konstituování občanské výchovy po roce 1989 bylo výchozí pojetí z let 1918–1938 a, jak dodává Staněk (2007a), demokraticky se projevující krátké období na konci 60. let 20. století. Inspirací pro revizi obsahu nových osnov 90. let byla například interpretace křesťanských svátků, lidových tradic či pojetí rodiny (Staněk, 2007a).

Obecně lze vzor přístupu ke společenskovědnímu vzdělávání na gymnáziích po roce 1989 hledat v pozitivistické naučné koncepci s důrazem na teoretické poznatky, znalostní složku (Staněk, 2007a). Jak ale poukazuji dále v textu s odkazem na odborné diskuze, aktuální podoba kurikulárních dokumentů tento charakter zeslabuje, přidává značný důraz na formativní stránku. Nejedná se o absolutní odmítnutí kognitivních cílů, což by bylo v rozporu s jednou z funkcí gymnázia – připravit žáky ke studiu na vysoké škole.

Z dokumentů, podle nichž bylo na konci 90. let a po roce 2000 realizováno na gymnáziích vzdělávání odpovídající obsahu dnešního vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, pojednám o dvou vybraných – *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1996, online)* a *Učební dokumenty pro gymnázia (1999).* Jedná se o oficiální texty schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), jež přímo předchází současným kurikulárním dokumentům (RVP G a ŠVP). Návaznost je v některých místech patrná jak z formulací, tak i z uspořádání vzdělávacího obsahu.

3.1.1 Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu – 1996

Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1996, online) je výchozím dokumentem pro gymnázia, autory učebních textů, komisi MŠMT schvalující učební dokumenty a orgány kontrolní a inspekční činnosti[3]. Dokument vymezuje: *„cílové a obsahové prvky vzdělávání, jejichž zařazení do učebních plánů a učebních osnov (...) je podmínkou, aby škola mohla být považována za gymnázium*“, dále se věnuje výčtu obecně společensky žádoucích požadavků na absolventa gymnázia (Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, 1996, online, s. 2). Dokument navazuje na *Standard základního vzdělávání* i z formálního hlediska; kmenové učivo je konkretizováno a didakticky uspořádáno. *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu* (1996, online) je významný z pohledu evaluačních kritérií, která jsou vymezena ve dvou úrovních – absolventská (závazné pro všechny) a vyšší (závazné dle volitelné části maturitní zkoušky).

Standard je rozdělen na dvě části – *Vzdělávací cíle gymnázia* a *Kmenové učivo ve čtyřletém gymnáziu*. Kapitola *Vzdělávací cíle gymnázia* specifikuje charakteristiku gymnázia, zaměření na rozvoj poznání, dovedností a kompetencí, hodnot a postojů. Výčet dovedností a kompetencí, jež by si měl absolvent gymnázia osvojit, obsahově koresponduje s termínem klíčové kompetence vymezený současnými kurikulárními dokumenty (více níže v *3.2.1.1 Klíčové kompetence a průřezová témata*). Kapitola *Kmenové učivo pro vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu* vymezuje tzv. kmenové učivo, závaznou část gymnaziálního vzdělávacího programu, je členěné do vzdělávacích oblastí a oborů. Pro téma předkládané disertační práce je stěžejní společenskovědní oblast tvořená vyučovacími předměty základy společenských věd a historie. Společenskovědní oblast pomáhá žákům dle autorů více se seznámit s kulturními, společenskými, politickými a hospodářskými aspekty života. Vyučovací předmět základy společenských věd je definován specifickými cíli a okruhy kmenového učiva. Mezi specifické cíle náleží schopnost orientovat se v problémech současného světa, kriticky vnímat a hodnotit veřejné záležitosti, obhajovat vlastní názory či reagovat na etické otázky (Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu, 1996, online). Kmenové učivo je vymezeno osmi okruhy. Při komparaci s aktuální podobou kurikulárních dokumentů státní úrovně lze *Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1996, online)* považovat za rozsáhlejší. Dnešní vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ

[3] Faktický vliv kurikulárních dokumentů na inspekční činnost potvrzuje doc. PhDr. Zděnek Novotný, CSc., můj školitel, který působil v letech 1995-2002 ve vedoucích funkcích České školní inspekce a později pracoval jako člen expertní skupiny se zaměřením na filosofii posuzující materiály, jež podnítily tvorbu rámcových vzdělávacích programů.

(ani jemu nadřazená vzdělávací oblast Člověk a společnost) neobsahuje ekonomická témata a neformální logiku, podrobnější srovnání viz podkapitola *3.3.2 Vzdělávací obsah*.

3.1.2 Učební dokumenty pro gymnázia – 1999

Učební dokumenty pro gymnázia (1999) jsou platné od 1. 9. 1999 a své působení vymezují do konce období, než bude vytvořeno nové pojetí gymnaziálního vzdělávání zahrnující rámcové učební dokumenty. Se zřetelem k připravované změně systému vzdělávání je v textu několikrát explicitně zmíněno, že dokumenty platí pouze přechodnou dobu. Materiál vymezuje pro víceletá i čtyřletá gymnázia dva stěžejní koncepty – *učební plán* a *učební osnovy*.

Učební plány stanovují minimální hodinovou dotací vyučovacího předmětu, obecné a konkrétní požadavky pro dílčí zaměření. Sledovaný vzdělávací obsah (dnešní Občanský a společenskovědní základ) je realizován v rámci vyučovacího předmětu základy společenských věd, kterému je v 1. a 2. ročníku gymnázia přiřazena minimálně jedna hodina týdně, v ročníku 3. a 4. dvě hodiny týdně. Celkových šest vyučovacích hodin během čtyřletého studia odpovídá zhruba současnému vzdělávacímu plánu na gymnáziích, podrobněji podkapitola *3.4 Vyučovací předmět*, který vychází z rámcového učebního plánu (podkapitola *3.3.4 Rámcový učební plán*).

Zvláštní pozornost je v materiálu věnována zaměření gymnázií. V součtu se jedná o dvanáct specifikací, z nichž stojí s ohledem na téma mého zkoumání za pozornost tematicky relevantní zaměření 79-02-5/76 humanitní předměty. Mezi tzv. profilující předměty tohoto zaměření patří dějepis, základy společenských věd, český jazyk a literatura. Uvedený poznámkový aparát specifických doporučení upozorňuje na podmínku organizace výuky, kdy: *„základy společenských věd jsou zařazeny do všech ročníků s minimální časovou dotací dvě hodiny týdně; v rámci volitelných předmětů realizovat semináře zaměřené na jednotlivé vědní obory (např. psychologii, sociologii, politologii, logiku aj.)“* (Učební dokumenty pro gymnázia, 1999, s 19). Zvýšený důraz na základy společenských věd a volitelné semináře společenskovědních disciplín odpovídá deklarovanému požadavku zaměřit se na humanitní předměty.

Učební osnovy představené v textu *Učební dokumenty pro gymnázia* (1999) upravují učební osnovy z roku 1991 dle *Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu* (1996, online) a aktuálních potřeb škol. Zmíněné potřeby nejsou v textu dále rozpracovány, já za ně pokládám legislativní a společenský vývoj dotýkající se fungování škol,

samosprávných celků i občanské společnosti. *Učební osnovy* navazují na dokumenty formující základní vzdělávání (prohlubují učivo) a učební plán pro gymnázia. Rámcový charakter osnov poskytuje škole a učiteli prostor *„pružněji reagovat na aktuální vzdělávací potřeby a poskytuje možnosti k dopracování vlastních modelů vzhledem k podmínkám jednotlivých škol“* (Učební dokumenty pro gymnázia, 1999, s. 25). V citované pasáži jsou patrné rysy flexibility a možnosti promítnout do realizace vzdělávacích obsahů invenci školy či učitele. Tyto skutečnosti jsou jednou z klíčových podmínek současných rámcových vzdělávacích programů a ŠVP, jež jsou později uvedeny v platnost.

Učební osnovy vymezují pro 1. – 4. ročník čtyřletého gymnázia vyučovací předmět základy společenských věd. Předmět je definován charakteristikou a cíli, obsahem učiva a přístupem k obsahu a organizaci výuky. Charakteristika vyučovacího předmětu je orientována na mravní jednání, osvojení potřebných sociálních rolí a obecně na kultivaci intelektuálního a občanského vědomí. (Učební dokumenty pro gymnázia, 1999) Obsah učiva je vymezen dvanácti tematickými celky, jež kopírují dílčí společenskovědní disciplíny. Obdobně jako u *Standardu vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu (1996, online)* jsou do základů společenských věd zařazeny i disciplíny, jako je neformální logika a ekonomie, jež současný vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ neobsahuje.

Pasáž věnující se organizaci výuky apeluje na multidisciplinární přístup k jednotlivým tematickým celkům, nutnost odlišit fakta od osobního názoru, využívat různé zdroje informací spolu s různorodými výukovými i aktivizačními metodami a spolupracovat s odborníky (besedy, exkurze, společenské události apod.). Tuto stručnou část vymezení vzdělávacího předmětu považuji za významnou, ba dokonce až i klíčovou. Díky doporučením vztaženým k organizaci výuky dostává předcházející vymezení cíle vyučovacího předmětu a výčet učiva konkrétnější návod k realizaci. Učitelé a čtenáři osnov jsou upozorněni na mnohdy samozřejmé skutečnosti, které jsou však pro vyučovací předmět informativního i formativního charakteru stěžejní (problematika splývání faktů a názorů, aktivizační metody, zapojení externistů). V aktuálních dokumentech jsou tato doporučení implementována do charakteristiky vzdělávacích oblastí, čímž dle mého názoru zanikají, učitelé jim nevěnují zvýšenou pozornost.

3.2 Rámcové vzdělávací programy

Aktuální podoba českého kurikula, jak ho vymezuje Maňák (2008) – obsah vzdělávání a proces jeho osvojování ve školském systému, je výsledkem změn provedených se záměrem

reformovat vzdělávání, aby více odpovídalo potřebám současné společnosti a vybavilo žáky kompetencemi potřebnými pro život.

Významnou zahraniční inspiraci představuje koncepce *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“* (Delors, 1997). Text upozorňuje na společenský kontext, který s sebou nese vzdělávání ve 21. století. Zdůrazňuje například sílící projevy globálního propojení světa, nutnost demokratické účasti občanů i společnosti, rozvoj lidského kapitálu či význam celoživotního učení. Na oblast ryze společenskovědního vzdělávání je cílená například pasáž o roli školy, která by měla žákům pomoci pochopit jejich práva, povinnosti a cílit na podporu jejich sociálních dovedností (Staněk, 2007a). Dále zmíním *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* (2006, online), které bylo vydáno dva roky po vstupu České republiky do Evropské unie a svou vizí navazuje na posílení významu vzdělávání. V rétorice Evropské unie zajišťuje právě vzdělaná společnost snazší adaptaci lidí na vývoj sociální a hospodářské změny, respektive obecně na vývoj společnosti. Dokument hovoří mimo jiné o osmi klíčových schopnostech, které jsou inspirací klíčovým kompetencím, novému povinnému požadavku na vzdělávání v našem kurikulu; více podkapitola *3.2.1.1 Klíčové kompetence a průřezová témata*.

Za začátek procesu kodifikace nových kurikulárních dokumentů lze podle Staňka (2007) označit vznik *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knihy* (2001), usnesení vlády České republiky č. 277, 7. dubna 1999, *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice* (13. května 1999) a veřejnou diskusi *Výzva pro deset milionů,* do níž byli přizváni kromě pedagogických pracovníků i zástupci občanské společnosti a zájmových sdružení. Výsledkem uvedených odborných snah je *zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání („školský zákon“)*, který je v novelizované podobě primárním legislativním ukotvením i dnes.

Vzdělávání na preprimárním, primárním a sekundárním stupni funguje nyní na dvou úrovních – státní (Národní program vzdělávání; rámcové vzdělávací programy) a školní (ŠVP). Právě tzv. dvoustupňová forma je klíčovým prvkem nové podoby kurikula (Janík a kol., 2011). Národní program přináší obecnější požadavky na vzdělávání (vychází z koncepce celoživotního učení, určuje očekávanou úroveň znalostí, dovedností a postojů absolventů aj.), které jednotlivé školy (školní úroveň) ve svých ŠVP specifikují tak, aby dle nich mohly uskutečňovat vzdělávání (RVP G, 2007).

V praxi figuruje sedm druhů rámcových vzdělávacích programů: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP ZV, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání včetně příloh upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, RVP G, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou, Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání.

Šest rámcových programů vytvořilo MŠMT, Rámcové vzdělávací programy pro odborné vzdělávání byly vytvořeny Národním ústavem odborného vzdělávání. Autoři rámcových vzdělávacích programů dokumenty označují souhrnně za novou strategii vzdělávání zaměřující se na klíčové kompetence a s nimi provázanou otázku aplikace vědomostí a dovedností v praktickém životě, materiály dle nich podporují celoživotní učení. Za stěžejní považují autoři fakt, že dokumenty formulují očekávanou úroveň vzdělávání pro veškeré absolventy dílčích etap vzdělávání v české školské soustavě oficiálního vzdělávání. (RVP G, 2007)

3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Jedním ze sedmi rámcových vzdělávacích programů je RVP G. Následující podkapitoly ho představí podrobně, neboť právě RVP G vymezuje sledovaný vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ.

RVP G je oficiálním kurikulárním dokumentem pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupně víceletých gymnázií, reprezentuje požadavky a vize nastolené zejména *Bílou knihou*. V kapitole *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) o gymnaziálním vzdělávání je pozornost upřena zejména na zařazení obsahů a předmětů, jež jsou potřebné pro každodenní život žáků. Z obsahu RVP G je zřejmé, že se výše naznačený požadavek o zapojení obsahů potřebných pro běžný život podařilo formulovat. Musím však upozornit, že na tomto místě hovořím pouze o teoretickém pojetí změn ve vzdělávání, ne o tom, jak jsou formulace realizovány učiteli v praxi.

Nyní představím RVP G nejprve v obecné rovině, definuji používané odborné termíny, následně v kapitole *3.3 Občanský a společenskovědní základ v RVP G* naváži konkrétními pasážemi ze zkoumaného vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. kapitola *3.4 Občanský a společenskovědní základ v praxi gymnázií* osvětlí realitu školní úrovně vzdělávacího oboru.

RVP G je rozdělený na čtyři části (A–D), ty jsou členěny na kapitoly (1–11), i přesto je obsah celého dokumentu provázaný. Nelze se, ač sleduji primárně jeden vzdělávací obor, věnovat pouze dílčím částem dokumentu. Výsledná charakteristika RVP G by byla vytržena z kontextu a narušila by kohezi a koherenci teoretického ukotvení vzdělávacího oboru.

První část RVP G (zahrnuje kapitolu *Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia*) prezentuje systém kurikulárních dokumentů a principy RVP G, mezi které patří například stanovení základní vzdělávací úrovně absolventů a úrovně osvojených klíčových kompetencí. Dále jsou vyzdvižena tzv. průřezová témata, očekávané výstupy a učivo. Druhá část (kapitola *Charakteristika vzdělávání*) hovoří o organizaci vzdělávání, podmínkách k přijetí a následně i k ukončení vzdělávání. Třetí část RVP G je se svými šesti kapitolami (*Pojetí a cíle vzdělávání, Klíčové kompetence, Vzdělávací oblasti, Průřezová témata, Rámcový učební plán, Zásady pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií*) nejobsáhlejší. Obsah této části RVP G představuje gros realizace požadavků RVP G ve vzdělávacím procesu na gymnáziích. Zároveň se jedná o nejproblematičtější a nejdiskutovanější pasáž z pohledu odborné veřejnosti, oborových didaktiků a učitelů, protože právě obsah této části je podroben střetu se vzdělávací realitou, procesem didaktické transformace obsahu a výukou. Čtvrtá část RVP G je tvořena kapitolami *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, Vzdělávání mimořádně nadaných žáků, Podmínky pro vzdělávání na gymnáziu; Slovníček použitých výrazů*, které již svým názvem explicitně vyjadřují, o čem pojednávají. (RVP G, 2007)

3.2.1.1 Klíčové kompetence a průřezová témata

Rámcové vzdělávací programy kodifikují nové termíny, některé jsou českému odbornému diskursu známé, některé jsou inovací. Následující podkapitolu věnuji dvěma takovým termínům, kterými jsou klíčové kompetence a průřezová témata.

Klíčové kompetence nejsou neologismem rámcových vzdělávacích programů, s jejich vznikem se jim dostává značného významu v závazných školských dokumentech. RVP G vymezuje klíčové kompetence souhrnně (nejsou primárně vázány na konkrétní vzdělávací obory). O vzniku pojmu klíčové kompetence hovoří Skalková (2004) v souvislosti se vzdělávací politikou členských států Evropské unie hledající obecný sjednocující faktor. Klíčové koncepce reflektují *„vzdělávací situaci soudobé sociálněekonomické a sociálněpolitické etapy společenského vývoje“* (Skalková, 2004, s. 26). Zároveň akcentují

snahu na formativní charakter vzdělávání zaměřeného na celek v protikladu k převládajícímu izolovanému memorování poznatků v jednotlivých vyučovacích předmětech. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) považuje klíčové kompetence za jednu ze zásadních změn cílů a obsahů vzdělávání. Vnímá je jako jeden ze stěžejních pojmů plánované reformy vzdělávání mimo jiné i proto, že jsou počátkem pro úspěšné celoživotní učení. Rámcové vzdělávací programy definují klíčové kompetence jako*: „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (RVP G, 2007, s. 96) Vymezení vychází, jak již bylo naznačeno, ze vzdělávací strategie Evropské unie, zejména z *Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006* (2006, online) o klíčových schopnostech pro celoživotní učení, které vymezuje referenční rámec klíčových schopností pro celoživotní učení. Referenční rámec tvoří osm klíčových schopností: *„Komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, matematická a základní schopnost v oblasti vědy a technologií, schopnost práce s digitálními technologiemi, schopnost učit se, sociální a občanské schopnosti, smysl pro iniciativu a podnikavost, kulturní povědomí a vyjádření*“ (Klíčové schopnosti pro celoživotní učení, 2006, online).

RVP G (2007) formuluje šest kompetencí, jež jsou zásadní pro gymnaziální vzdělávání. Jedná se o kompetenci k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanskou a k podnikavosti. Z charakteru RVP G vyplývá, že i vymezení klíčových kompetencí představuje základní úroveň, které by měli dosáhnout všichni absolventi gymnázia. Problematice klíčových kompetencí ve spojení se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ se věnuje podkapitola *5.1.6 Prostor pro klíčové kompetence,* dále i podkapitola *5.4.2 Vymezení vzdělávacího oboru.*

Průřezová témata představují nový pojem, jenž je do kurikulárních dokumentů zařazen pro naplnění požadavku provázaného vzdělávání a důrazu na mezioborové vztahy. Průřezová témata reprezentují povinnou část vzdělávání, jež do školního prostředí přináší *„témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální“* (RVP G, 2007, s. 65). Průřezová témata stojí v RVP G samostatně stejně jako klíčové kompetence, na rozdíl od jejich vymezení však RVP G explicitně uvádí, v jakých vzdělávacích oborech je vhodné dílčí průřezová témata zapojit.

RVP G (2007) definuje pět průřezových témat, jimiž jsou Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále jen Výchova k myšl. v evr. a glob. souv.), Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova. Každé téma je charakterizováno, rozděleno na tematické okruhy a doplněno

pojednáním o přínosu pro žáka. Jak bylo již uvedeno, průřezová témata je možné implementovat do vzdělávacích oborů, jejich cíle mohou být realizovány ale i ve formě samostatného vyučovacího předmětu, případně formou projektu, exkurze apod.

3.2.1.2 Triáda vzdělávací oblast, obor a vyučovací předmět

Klíčovými částmi RVP G jsou pro učitele charakteristika vzdělávacích oblastí a vzdělávací obsah vzdělávacích oborů. V hierarchickém upořádání stojí nejvýše osm vzdělávacích oblastí, jejichž cíle jsou rozpracovány pro vzdělávací obory, ty jsou realizovány ve výuce dílčích vyučovacích předmětů. Pro ucelený přehled uvádím všechny vzdělávací oblasti, v závorce jsou konkretizovány jejich příslušné vzdělávací obory (názvy vyučovacích předmětů neuvádím, jsou zcela v pravomoci škol): *„Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk); Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace); Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie); Člověk a společnost (Občanský a společenskovědní základ; Dějepis; Geografie); Člověk a svět práce (Člověk a svět práce); Umění a kultura (Hudební obor, Výtvarný obor); Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova); Informatika a informační a komunikační technologie (Informatika a informační a komunikační technologie)“* (RVP G, 2007, s. 3–4).

V RVP G (2007) jsou vzdělávací obory samostatnými částmi všech vzdělávacích oblastí, mají vymezený svůj vzdělávací obsah. Ten je určen dvousložkově – očekávanými výstupy a učivem, dvěma úzce provázanými pojmy.

Nový termín **očekávané výstupy**, zavedený rámcovými vzdělávacími programy, označuje dle RVP G (2007) stěžejní část jednotlivých vzdělávacích oborů. Očekávané výstupy jsou: *„ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě“* (RVP G, 2007, s. 97). Důležitou skutečností je, že jsou závazné a vymezují úroveň, které mají všichni žáci dosáhnout prostřednictvím učiva. **Učivo** je rovněž částí jednotlivých vzdělávacích oborů a je strukturováno do tematicky příbuzných okruhů reprezentovaných hlavním tématem. *„Učivo je chápáno jako prostředek pro dosažení očekávaných výstupů, na úrovni RVP G je pro tvorbu školního vzdělávacího programu závazné.“* (RVP G, 2007, s. 98).

V případě učiva, jež není novým termínem rámcových vzdělávacích programů, se nabízí srovnání pojetí pojmu rámcovými vzdělávacími programy s definicemi z odborné pedagogické literatury. Například Průcha (2009) vymezuje učivo jako něco, co má být předáváno učitelem žákům, Skalková (2007, s. 71) doplňuje definici o aspekt *„obsahů*

představujících různé oblasti kultury (vědy a techniky, umění, činností a hodnot)“, ve vymezení u Kalhouse a Obsta (2002) jsou zmíněny i tři komponenty učení – vědomosti, dovednosti a hodnotová orientace, postoje. Je zřejmé, že je v pojetí rámcových vzdělávacích programů učivo vymezeno velice úzce; zaměřuje se pouze na význam prostředku. Učivo je prostředkem k dosažení stanovené úrovně vzdělávání. Jako problematické vidí toto vymezení Štech (2009), který upozorňuje, že postavení učiva a paradigmatických poznatků do pozadí (na úkor klíčových kompetencí) není systémovým řešením. *„Kompetenci nelze vytvořit jaksi přímo, v procesu záměrné kultivace, aniž bychom nepracovali s konkrétním učivem“* (Štech, 2009, s. 106). V oblasti společenskovědního vzdělávání lze tuto kritiku podpořit příkladem z multikulturní výchovy, jež je zahrnuta jak do vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, tak do klíčových kompetencí (respekt k odlišnosti jiných kultur aj.), je i samostatným průřezovým tématem. Pavlíček (2008, s. 81) zdůrazňuje, že: *„Ve vzdělávací rovině ve výchově k občanství by mělo být novým poznatkem, že výchova k respektování odlišností a jinakosti vede před reflektování a chápání jejich historického vědomí, které ovlivňuje jejich chování.“*. Dodává, že historické vědomí, jakožto zdroj kritického myšlení, lze v tomto případě získat pouze výukou historie a kultury minorit. V kontextu Štecha – budování tolerantního postoje k multikulturní společnosti (klíčová kompetence) by nemělo být odděleno od teoretického základu (učivo).

V souvislosti s otázkou vymezení učiva zmíním termín zprostředkující přístup k učivu, který představují rámcové vzdělávací programy. Veverková (2002) definuje zprostředkující přístup jako model prostředků a cílů, jež vychází z formulací amerických psychologů R. F. Magera a R. Tylera, zahrnující zejména stanovení cílových kompetencí žáka. Slavík (1999) doplňuje zprostředkující model předpokladem navazujícího plnění cílů s vidinou obecného cíle vzdělávání, kdy si klade čtyři otázky zaměřené na různé dosažení cílů; jakých cílů chce dosáhnout škola, jaké k tomu využije činnosti, jak je efektivně zorganizuje a jak vše ověří. Srovnám-li obsah RVP G pojednaný v kapitole *3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* a Slavíkovy otázky, lze konstatovat, že RVP G představuje zprostředkující model. Obsah RVP G odpovídá na otázky v obecné teoretické rovině, konkrétní odpovědi by měla přinést rozpracování v ŠVP.

3.2.2 Rámcové vzdělávací programy s otazníkem

Závěrem pojednání o současné podobě oficiálních kurikulárních dokumentů státní úrovně je na místě zmínit jejich nejistou budoucnost. Respektive jejich nejistou podobu v horizontu dalších let.

MŠMT ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání (dále jen NÚV) pracuje na revizi kurikulárních dokumentů, které by měly platit od školního roku 2022/2023. Vzhledem k tomu, že finální podoba revize není ustanovená a zároveň není předmětem předkládané disertační práce, uvedu zde pouze hlavní změny, jež by měly revidované kurikulární dokumenty přinést. Dle *Zpravodaje Oborové skupiny* (2017) představuje stěžejní body nové podoby dokumentů orientace na žáka, ověřování výsledků učení a učební činnosti žáků. Souhrnně lze říci, že je vyzdvižena nutnost konkretizace práce žáků, například ilustrovat úroveň výkonu žáka ukázkou učebních činností, standardizovaným testováním či portfoliem prací. Plánovaná revidovaná podoba kurikulárních dokumentů by měla fungovat v podobě elektronického informačního systémy zahrnujícího obecné cíle vzdělávání, rámcové vzdělávací programy, metodické materiály (zde je prostor pro zařazení konkrétních učebních úloh aj.) a dokumenty na národní a školní úrovni (Zpravodaj Oborové skupiny, 2017).

V říjnu 2017 jsem se účastnila jednoho z pracovních setkání na NÚV věnovaných revizi kurikula. Vím proto, že se jedná prozatím o zamýšlenou podobu. Z tohoto důvodu nebudu v tuto chvíli hodnotit revizi jako celek, upozorním pouze na jeden dílčí návrh. Jedná se o zrušení průřezových témat jako samostatných konceptů (průřezová témata viz podkapitola *3.2.1.1 Klíčové kompetence a průřezová témata*). Témata by měla být včleněna do tematicky relevantních vzdělávacích obsahů oborů. Vzhledem ke svým dosavadním poznatkům a zkušenostem považuji průřezová témata, nově vzniklý a autory rámcových vzdělávacích programů velmi oceňovaný koncept, za cennou součást vzdělávacího procesu. Současná podoba průřezových témat reflektuje jejich primární cíl – přinést do školního prostředí aktuální témata. Podmínky zapojení průřezových témat do vzdělávání na gymnáziu jsou značně benevolentní, nepředpokládám proto, že důvodem pro jejich zrušení je časová náročnost realizace. Předdefinovaná implementace průřezových témat do vzdělávacích oborů popře jejich tematickou svébytnost a zároveň zabrání kreativnímu propojení se zdánlivě odlišnými předměty. V publikaci *Tak trochu jiné soudobé dějiny* (2017, online) se věnuji jako jeden z autorů propojení vyučovacích předmětů na gymnáziu v rámci projektů. Na vybraných tématech soudobých dějin demonstruji možnosti

propojení vyučovacích předmětů, jež spolu obvykle nekooperují (například dějepis a tělocvik), při příležitosti připomenutí mezinárodních dnů. V případě přesunutí průřezových témat do jednotlivých vzdělávacích oborů bude upozaděna možnost realizovat například projektový den propojující průřezová témata s vyučovacími předměty, do nichž prvoplánově nezapadají, ale své cíle v nich naplňovat mohou. Více o tematickém propojení vzdělávacích oborů a průřezových témat v podkapitole *5.2.2 Komparace vzdělávacích oborů v analytické rovině.*

3.3 Občanský a společenskovědní základ v RVP G

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ je teoreticky vymezen v RVP G, státní úrovni gymnaziálního vzdělávání. Ukotvení vzdělávacího oboru vychází explicitně z charakteristiky a cílového zaměření vzdělávací oblasti, do níž vzdělávací obor spadá, dále pak ze vzdělávacího obsahu samotného oboru. Implicitně lze ještě obraz sledovaného vzdělávacího oboru doplnit přesahem průřezových témat a rozvojem klíčových kompetencí.

V následujících podkapitolách je pojednáno, jak bylo upozorněno výše, o vzdělávacím oboru v deskriptivní rovině RVP G, pro jasnější pochopení ukotvení oboru jsou zařazeny citace konkrétních pasáží z RVP G. Závěry kvalitativní obsahové analýzy ukotvení Občanského a společenskovědního základu (například formulace očekávaných výstupů vzdělávacího oboru) jsou obsahem kapitoly *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu.*

3.3.1 Vzdělávací oblast Člověk a společnost

Prvotní vymezení vzdělávacího oboru poskytují rámcové vzdělávací programy trochu neobratně a zmatečně pomocí charakteristiky nadřazené vzdělávací oblasti. V případě Občanského a společenskovědního základu se jedná o vzdělávací oblast Člověk a společnost. Vzdělávací oblast zastřešuje ještě obory Dějepis a částečně Geografii.

Vzdělávací oblast Člověk a společnost je prezentována jako významný pilíř při snaze naučit žáky kriticky reflektovat společenskou situaci, zaujmout vlastní názor, respektovat společnost a umět v ní žít. Gymnaziální výuka navazuje na znalosti, dovednosti a postoje získané v základním vzdělávání. Ty rozpracovává do rozsáhlejšího myšlenkového systému (RVP G, 2007). Oblast například *„posiluje respekt k základním principům demokracie*

a připravuje žáky na odpovědný občanský život v demokratické společnosti v souladu s principy udržitelného rozvoje“ (RVP G, 2007, s. 38). Cílem oblasti je rozvíjet v žácích občanskou a společenskou odpovědnost, a to jak pomocí teoretických poznatků, tak praktických přesahů. Oblast je zaměřena na: *„chápání vývoje společnosti v kontextu minulosti i budoucnosti, vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích“* (RVP G, 2007, s. 38). Charakteristice a cílovému zaměření vzdělávací oblasti se věnují podkapitoly *5.1.2 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost* a *5.1.3 Cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost.*

3.3.2 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

Vzdělávací obsah každého vzdělávacího oboru tvoří očekávané výstupy a učivo. RVP G (2007) vymezuje Občanskému a společenskovědnímu základu šest tematických celků: Člověk jako jedinec; Člověk ve společnosti; Občan ve státě; Občan a právo; Mezinárodní vztahy, globální svět; Úvod do filosofie a religionistiky. Jak bylo již uvedeno, každý celek je definován očekávanými výstupy, měřitelným popisem toho, co by měl žák zvládnout, a učivem. Jako příklad uvádím ukázku z tematického celku Úvod do filosofie a religionistiky. Jeden z očekávaných výstupů (RVP G, 2007, s. 41) zní: *„Žák objasní podstatu filosofického tázání, porovná východiska filosofie, mýtu, náboženství, vědy a umění k uchopení skutečnosti a člověka.“*; formulace učiva v rámci stejného tematického celku: *„Podstata filosofie – základní filosofické otázky, vztah filosofie k mýtu, náboženství, vědě a umění.“* (RVP G, 2007, s. 41). Kvalitativní obsahová analýza vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je předmětem podkapitoly *5.1.4 Vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu.*

3.3.3 Implementace průřezových témat

Průřezová témata jsou obdobně jako vzdělávací oblasti vymezena svou charakteristikou, odlišně pak přínosem k rozvoji osobnosti žáka a tematickými okruhy. U všech průřezových témat je explicitně upozorněno, do jakých vzdělávacích oblastí je možné konkrétní téma implementovat. V případě vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ se jedná o deklaraci zapojení všech průřezových témat, respektive zapojení průřezových témat do všech vyučovacích předmětů, v nichž je vzdělávací obsah oboru

realizován. Charakteristika průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (RVP G, 2007, s. 66) například uvádí: *„Oblast Člověk a společnost se může setkat s Osobnostní a sociální výchovou opět na poli komunikace, mezilidských vztahů, sociálních a ekonomických problémů, interkulturních kontaktů a dovedností, na poli etiky lidského chování atd.“*. Ve vymezení průřezového tématu Výchova k myšl. v evr. a glob. souv. (RVP G, 2007, s. 70) je zmíněn přímo vzdělávací obor: *„Příležitost k realizaci průřezového tématu poskytuje celý RVP G (…), především vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ, zejména tematický okruh Mezinárodní vztahy, globální svět.“*. Hlubšímu obsahovému propojení průřezových témat a sledovaného vzdělávacího oboru se věnuji v podkapitole *5.1.5 Průřezová témata.*

3.3.4 Rámcový učební plán

V souladu s členěním RVP G pojednám o ukotvení vzdělávacího oboru v rámcovém učebním plánu, jenž určuje podmínky minimální časové dotace vzdělávacího oboru v jednotlivých ročnících (RVP G, 2007). Rámcový učební plán je rozdělen dle ročníků, první a druhý představuje dle RVP G (2007) období, v němž se rozvíjí základy gymnaziálního vzdělávání, proto je v těchto ročnících většina vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů zařazena povinně. Třetí a čtvrtý ročník gymnázia poskytuje prostor pro profilaci žáka, na základě jeho preferencí a volbě profesní kariéry, proto je povinné zapojení vzdělávacích oborů oslabeno, rozhodující roli má ukotvení v ŠVP (RVP G, 2007).

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ (ve vymezení v rámcovém učebním plánu celá vzdělávací oblast Člověk a společnost) musí být povinně zařazen do prvního a druhého ročníku gymnázia. Ve třetím a čtvrtém ročníku vychází zařazení vzdělávacího oboru z vymezení v ŠVP. Minimální časová dotace vzdělávací oblasti Člověk a společnost je během čtyř let studia na gymnáziu vymezena spolu se vzdělávací oblastí Člověk a příroda. Minimální časová dotace pro obě tyto oblasti činí 36 hodin během čtyř ročníků. Další specifikace jsou ponechány v dikci ŠVP.

Ukázku konkrétního rozvržení sledovaného vzdělávacího oboru ve školních vzdělávacích programech představuje následující kapitola.

3.4 Občanský a společenskovědní základ v praxi gymnázií

Prozatímní teoretické vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ dle RVP G nyní doplní kapitola věnující se vzdělávacímu oboru v gymnaziální praxi. Podám tak náhled na teoretické ukotvení sledovaného vzdělávacího oboru jak z pohledu státní úrovně, tak i úrovně školní. V tuto chvíli není s ohledem na cíl disertační práce (charakterizovat vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ) stěžejní analyzovat do hloubky jednotlivé školní vzdělávací programy. Jde o zachycení obecných tendencí spojených se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ (pojetí vyučovacích předmětů, časová dotace, implementovaná průřezová témata, rozvíjené klíčové kompetence).

Výchozím materiálem pro tuto kapitolu jsou vybrané ŠVP[4], oficiální kurikulární dokumenty školní úrovně. Na tomto místě bych ráda připomněla, že se mé pojednání stále nachází v teoretické rovině normativního charakteru, tedy v popisu, jak by mělo vzdělávání vypadat. Nelze ale potlačit skutečnost, že ŠVP vytváří učitelé. Formulace uvedené v dokumentech školy se proto pohybují na pomezí mezi teoretickým vymezením v RVP G (autoři mají absolutní odstup od adresátů kurikulárních dokumentů) a školní realizací vzdělávání (učitel promítá do textu své zkušenosti z výuky a mimo školních aktivit s konkrétními žáky konkrétní školy). Analýze názorů učitelů na realizaci vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, zkušenostmi učitelů přímo z výuky, se zabývá kapitola *5.4 DVO 3, 4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů.*

V ŠVP jsem sledovala místa související se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ. Ke studiu dokumentů, byť se jedná o oficiální dokumenty škol, bylo nutné přistoupit s určitou rezervou odbornosti. Z hlediska terminologie jsem často narážela na problém, jenž akcentují Janík, Knecht a Najvar et al. (2011) v souvislosti s kurikulární reformou, jejímž výsledkem jsou rámcové vzdělávací programy. Jednotliví aktéři reformy mluví o stejných věcech, ale rozdílným jazykem (nejčastěji se jedná o konfrontaci pojmů vzdělávací politiky a pojmů z praxe učitelů). Ve studovaných školních vzdělávacích programech jsem identifikovala například záměnu termínů vyučovací předmět a vzdělávací obor, případně vzdělávací oblast, či nesprávné používání termínu žák a student, pokud respektuji terminologii školského zákona. S ohledem na cíl disertační práce jsem

[4] Výběr ŠVP, s nimiž pracuji v této kapitole, byl proveden náhodně, sledována byla pouze lokace vybraných gymnázií v různých krajích České republiky. Záměrně jsem nepracovala s ŠVP škol, jejichž učitelé byli zapojeni do mého výzkumného šetření, abych předešla zkreslení skutečnosti na základě práce s dokumenty a zaměstnanci stále stejných institucí. Chtěla jsem získat pestřejší náhled na popis vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

se zaměřila pouze na obsahovou složku sledovaného vzdělávacího oboru (jak je realizován vzdělávací obsah oboru).

V podkapitole *3.2.1.2 Triáda vzdělávací oblast, obor a vyučovací předmět* uvádím, že v hierarchickém pojetí jednotlivých částí RVP G stojí vyučovací předmět nejníže, byť je pro vymezení obsahu vzdělávání ve školních vzdělávacích programech nejdůležitější. **Vyučovací předměty**, v jejichž charakteristice je uvedeno, že přímo vycházejí ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, nesou nejčastěji názvy základy společenských věd či společenské vědy. Předměty jsou shodně povinnou součástí vzdělávání, liší se jejich časová dotace v rámci jednotlivých ročníků, která má základ v rámcovém učebním plánu (*podkapitola 3.3.4 Rámcový učební plán*). Hodinová dotace vymezená ŠVP se pohybuje mezi šesti a osmi vyučovacími hodinami v celkovém součtu za všechny čtyři ročníky gymnázia. Například Gymnázium Žamberk (2015, online) poskytuje šest hodin za celé studium, a to jednu vyučovací hodinu týdně v 1. a 2. ročníku, dvě vyučovací hodiny týdně ve 3. a 4. ročníku. Gymnázium, Pardubice, Dašická 1083 (2009, online) realizuje sedm hodin, a to dvě vyučovací hodiny týdně v 1., 2. a 3. ročníku a jednu vyučovací hodinu ve 4. ročníku.

Vzdělávací obsah sledovaného vzdělávacího oboru je naplňován i v rámci volitelných předmětů – seminářů, nejčastěji se jedná o společenskovědní seminář. Hodinová dotace se standardně pohybuje v rozsahu dvou vyučovacích hodin ve 3. a 4. ročníku. ŠVP dává školám možnost profilace (viz podkapitola *3.3.4 Rámcový učební plán*), což v tomto případě reprezentují gymnázia přinášející inovativní pojetí organizace seminární výuky. Například Gymnázium Turnov (2016, online) nabízí žákům jako volitelnou aktivitu seminář politicko-ekonomický, v němž se rovněž věnuje vzdělávacímu obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

V otázce zapojení **průřezových témat** pracují školy se stejnou premisou jako kurikulární dokumenty státní úrovně. Ve vyučovacích předmětech, jež realizují vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, jsou průřezová témata zapojena zpravidla všechna. Obdobně jako u časové dotace vyučovacích předmětů dochází k drobným nuancím zejména ve formální rovině popisu zapojení průřezových témat. Například Gymnázium Turnov (2016, online) či Gymnázium Boženy Němcové (2008, online) specifikuje ve svých školních vzdělávacích programech bodovým výčtem témat, která jsou z cílových oblastí průřezových témat implementována. Gymnázium Žamberk (2015, online) uvádí v celých větách, proč průřezové téma náleží konkrétní části vyučovacího předmětu.

Obsahy sledovaných částí ŠVP ukazují, že ve vyučovacích předmětech, jež realizují vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu, je rozvíjeno všech šest **klíčových kompetencí** stanovených pro gymnaziální vzdělávání. Z formulací je zřejmé, že rozvoj klíčových kompetencí je součinností učitele a žáka. I když jsou v RVP G kompetence formulovány ve formě sdělení, co žák dovede, v ŠVP bývá hlavním činitelem učitel. Pro ukázku uvádím popis kompetence k učení v rámci vyučovacího předmětu základy společenských věd na Gymnáziu Boženy Němcové (2008, online, s. 84): *„Pravidelným zadáváním úloh, referátů a projektů vede žáky ke správným studijním návykům“*, nebo vymezení kompetence občanské ve školním vzdělávacím programu Gymnázia, Pardubice, Dašická 1083 (2009, online, s. 309): *„Učíme žáky respektovat svobodu i práva všech, pociťovat odpor k užití fyzického i psychického násilí a nátlaku vůči jedinci, skupině, etniku atp.“*. Naznačený rozdíl formulací je problém, neboť vést žáka k něčemu (formulace v ŠVP) neznamená, že to ovládá (formulace v RVP G). V mantinelech svého výzkumného záměru však vycházím pouze z naznačeného zjištění, že v rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ jsou akcentovány všechny klíčové kompetence.

3.5 Teoretické studie a výzkumné aktivity

Teoretické vymezení jakéhokoli termínu není kompletní bez pojednání o výzkumných aktivitách, jejichž je předmětem. Obsahem následující kapitoly je představení teoretických studií a výzkumů, jež považuji pro svou disertační práci za významné. Problémy, které takový výběr provází, naznačuji v následující podkapitole. S přihlédnutím k těmto faktorům následně pojednám výzkumy v širším kontextu tematiky vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v triádě zaměření na obor, učitele a žáka.

3.5.1 Problémy výzkumů Občanského a společenskovědního základu

Pojednat o výzkumných aktivitách primárně Občanského a společenskovědního základu představuje značný problém, jenž má několik příčin.

První je, jak bylo již naznačeno výše, **termín Občanský a společenskovědní základ**, který je neologismem RVP G (viz naznačené problémy v kapitole *1 Úvod – proč je třeba tato práce*). Pro odbornou veřejnost je pojem relativně nový, proto výzkumů, jejichž je předmětem, není mnoho (viz následující podkapitoly). Z tohoto důvodu vnímám jako významnou obsahovou inspiraci i odborné publikace, které nejsou výzkumy, i přesto

je lze použít jako výchozí zdroje pojednávající o vzdělávacím oboru. V tuzemském akademickém prostředí se objevil text Ivany Havlínové, jenž je sledovanému problému disertační práce velice blízký. Jedná se o *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd* (2014). Jak název předznamenává, publikace je studijním textem, interní studijní oporou pro studenty učitelství. Text sice vychází z rámcových vzdělávacích programů, ale představuje metodickou podporu (obsahuje značné množství praktických úkolů pro studenty). Nemá ambice být teoretickou prací podloženou vědeckými studiemi či realizovaným výzkumem. Konstatování autorky vnímám jako jeden z důvodů zaměřit předkládanou disertační práci opřenou o výzkum právě na chybějící fundamentální vysvětlení, co je vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ a čím se vyznačuje.

Další komplikací při pojednání o výzkumech sledovaného vzdělávacího oboru jsou omezené možnosti **komparace v rámci mezinárodního prostředí**. Porovnávat vzdělávací obor a vyučovací předměty realizující jeho vzdělávací obsah samozřejmě lze, závěry porovnání jsou však spíše orientační, protože české pojetí obsahu Občanského a společenskovědního základu je individuální. Toto tvrzení podpořím ilustrací z geograficky i kulturně nejbližšího prostředí – členské státy Evropské unie. Přehledový výstup *Citizenship Education in Europe* (2012) sítě Evropské unie Eurydice se věnuje začlenění občanského vzdělávání do kurikula jednotlivých států (či jejich částí – případ Velké Británie) ve školním roce 2010/2011. Už jen to, že síť Eurydice sleduje pojem občanské vzdělávání, naznačuje, že je na něj v evropském prostoru kladen důraz. Při pohledu na vzdělávací obsah českého RVP G je občanské vzdělávání zmíněno, ne však s mimořádnou důležitostí.

Nemožnost plně porovnávat společenskovědní vzdělávání v rámci celé Unie doplňuje fakt, že z výsledků studie *Citizenship Education in Europe* (2012) vyplývá, že skoro dvě desítky členských států Evropské unie realizují občanské vzdělávání na některé z úrovní (primární, nižší a vyšší sekundárního vzdělávání; ISCED 1–3) v podobě samostatného vyučovacího předmětu. Českou republiku řadí studie mezi země, jež občanské vzdělávání integrují do vyučovacího předmětu v primárním i sekundárním stupni vzdělávání. Zjištění je v souladu s obsahem RVP G, neboť součástí Občanského a společenskovědního základu, vzdělávacího oboru s ukotveným občanským vzděláváním, jsou i odlišná témata; například dějiny filosofie či psychická stránka jedince.

Další přístup, který lze k mezinárodní komparaci Občanského a společenskovědního základu zaujmout, předkládá Staněk (2007a) v publikaci *Výchova k občanství a evropanství*. Text se sice věnuje prostředí základních škol, princip je však využitelný na jakémkoli stupni vzdělávání. Staněk (2007a) pojednává obsah vzdělávacího oboru v kontextu menšího počtu

zemí (zde konkrétně pět zemí a Česká republika), fakta interpretuje a propojuje s principy evropské dimenze vzdělávání.

V obou naznačených případech mezinárodního srovnávání je třeba stále zohledňovat národní tradice a společensko-politický kontext (Staněk, 2015), jenž znemožňuje přebírat dílčí pojetí a přístupy k občanskému, respektive společenskovědnímu vzdělávání, a domnívat se, že budou jednoznačně „kompatibilní s naší realitou".

V souvislosti s překážkami mezinárodní komparace zmíním dále oblast zájmu. Straková (2015) hovoří ve své komparativní studii věnované mezinárodním výzkumům o aktivitách největší iniciativy *International Association for the Evaluastion of Educational Achievement;* dále jen IEA). Z přehledu výzkumných aktivit IEA je zřejmé, že výzkum občanské výchovy (viz podkapitoly *3.5.3 Výzkumy zaměřené na učitele* a *3.5.4 Výzkumy zaměřené na žáka*) patří mezi méně tradiční oblasti hodnocení obdobně jako výzkum informačních technologií, který v poslední době ovšem sílí (Straková, 2015).

Poslední problematickou oblastí, které se chci věnovat, je **otázka výzkumu a uplatňované výzkumné strategie**. Metodologické uchopení výzkumného záměru je dalším styčným bodem, který lze při srovnávání s jinými výzkumy použít. Podrobné pojednání o metodologické stránce výzkumného šetření mé disertační práce přináší kapitola *4 Metodologie výzkumného šetření*, i přesto mohu určité tendence naznačit již zde.

Užití kvalitativních výzkumů v pedagogice dle metodologické literatury (Chráska, 2007; Švaříček, 2014 aj.) stoupá. Metodologická kombinace použitá v této disertační práci zahrnující design zakotvené teorie a obsahovou analýzu a hloubkové rozhovory jako hlavní metody sběru dat bývá ojedinělá. Za značně inspirativní až vzorovou považuji v tomto směru disertační práci Kláry Šeďové *Rodinná socializace dětského televizního diváctví* (2006), i když je práce tematicky odlišná. Cenná je shoda po stránce metodologické, Šeďová realizuje kvalitativní výzkum v designu zakotvené teorie a data sbírá pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů. Zakotvená teorie Šeďové (2006) pojednává o dvousložkovém modelu rodinné socializace dětského diváctví, jež představuje domácí rutina (funkcionální vliv na sledovaný jev) a rodinná mediální výchova (intencionální vliv).

3.5.2 Výzkumy zaměřené na obor

Širší pojetí výčtu výzkumů, o němž bylo hovořeno výše, zahrnuje zejména rozvolnění hranic mezi vzděláváním na základní škole a gymnáziích, případně obecně na středních

školách. Příkladem jsou pro mou práci do určité míry tematicky příbuzné publikace Antonína Staňka přispívající k popisu současného stavu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Oba texty – *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství* (2010) a *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství* (2009) – cílí na základní školy. Obsahově se ale věnují otázkám, jež jsou aktuální i pro gymnázia, neboť gymnázia na vzdělávání ze základních škol navazují. Staněk (2009, s. 25) vnímá výchovu k občanství jako dílčí specializovanou disciplínu integračního charakteru. *„Její jednotlivé složky, které reflektují stav poznání v dílčích společenskovědních oborech a jejich disciplínách, se pak podílejí na obsahu výchovy k evropanství, environmentální, globální, mediální, multikulturní, osobnostní a sociální či výchovy k demokracii a ústavnosti.“* De facto obdobně integračně lze nahlížet na vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ, více viz výsledky obsahové analýzy (*kapitola 5.1* a *5.2)* a interpretce hloubkových rozhovorů s učiteli *(kapitola 5.4).*

I když jsem zde naznačila určitou klasifikaci výzkumů, je třeba zohlednit i výzkumné projekty mísící všechny předměty výzkumu – obor, žák, učitel. Takovým příkladem je *Mikrosonda občanský a společenskovědní základ* realizovaná Centrem pro reformu maturitní zkoušky. Výzkum byl proveden v rámci příprav podoby společné části státní maturitní zkoušky z předmětu Občanský a společenskovědní základ. Mičienka (2002) uvádí mezi cíli šetření monitorované výuky, popis úrovně znalostí a dovedností středoškoláků, zkoumání vlivu faktorů na tuto úroveň a ověření testů v rámci společné části maturitní zkoušky. Právě na základě stanovených cílů výzkumu byli zapojení žáci, učitelé i ředitelé škol (Mičienka, 2002).

3.5.3 Výzkumy zaměřené na učitele

Pro pojednání o současném stavu sledované problematiky jsou významné výzkumy zaměřené na učitele vyučovacích předmětů, které naplňují vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Staněk (2010) shrnuje, že jsou takto orientované výzkumy ojedinělé, přesto lze tematicky příbuzné a inspirativní výzkumy najít.

Prvním je výzkumné šetření Dopity a Skopalové (2002) realizované v rámci vědeckovýzkumného záměru MŠMT ČR *Výchova k demokratickému občanství a evropanství*. Dopita a Skopalová (2002, s. 178) sestavili pomocí získaných dat z dotazníkového šetření definici ideálního učitele občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd: *„Šikovný, vzdělaný a kvalifikovaný pedagog, který je tolerantní k názorům druhých,*

zodpovědný, komunikativní a je sám příkladem, vzorem občana. Umožňuje žákům poznat hranice práv a povinností, prostřednictvím diskuse je vede k uvědomění si občanství ve významu vlastenectví.“ Sami autoři však vzápětí uvádějí, že nedostatkem výzkumného šetření je nereprezentativnost vzorku (malý počet respondentů), která znemožňuje generalizaci výsledků. Dále doplním, že za značně problematické považuji použití některých charakteristik ideálního učitele v definici. Je například diskutabilní, jak chápat označení šikovný učitel či vzor občana. V návaznosti na tento metodologicky ne zcela zvládnutý výzkum zmíním, že jsem během svého doktorského studia realizovala také menší, po metodologické stránce ne zcela precizní, výzkumy jako například dotazníkové šetření mezi učiteli na XXI. ročníku Letní školy výchovy k občanství, demokracii a evropanství – *Učitelé Výchovy k občanství a Základů společenských věd o svém předmětu: vybrané otázky vztažené k charakteru a obsahu předmětu* (2015). Záměrem bylo získat vhled do sledované problematiky, více se seznámit s terénem a rozšířit své výzkumnické zkušenosti.

Relevantní pro popis současného stavu výzkumného pole sledovaného oboru je zmíněná Staňkova práce (2010) *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*, kdy autor sleduje v rámci terénního výzkumu faktory určující růst profesní kariéry učitelek občanské výchovy v designu případových studií. Jednou z použitých metod sběru dat byly hloubkové rozhovory. Z výzkumu vyplynuly závěry hovořící o stavu zkoumaného problému, jež lze vztáhnout i ke gymnaziálnímu prostředí. Jedná se zejména o vymezení být učitelem občanské výchovy (na základě výpovědí dvou učitelek): *„Důležitý moment v konstrukci jejich profesní identity se v tomto kontextu stal moment, kdy si uvědomily potřebu specializace. Uvědomily si, že pro jejich další profesní růst bude nezbytné, aby svou odbornost začaly budovat na jedné konkrétní disciplíně.“* (Staněk, 2010, s. 103); problémy začínajících učitelů *„Největší problémy, které si však učitelé neuvědomují, protože se soustřeďují na řešení jiných aktuálnějších potíží spojených zejména s vedením třídy, zvládáním kritických výchovných situací apod., pociťují začínající učitelé. (…) Nepřemýšlejí nad tím, jak své vysokoškolským studiem získané odborné znalosti transformovat do podoby přijatelné pro žáky.“* (Staněk, 2010, s. 104), vymezení přesahu pozice učitele občanské výchovy nad rámec výuky: *„Staly se vyhledávanými partnerkami k diskusím, například o tom, jak jinak a lépe přistupovat k výuce, ale i poradkyněmi – konzultantkami v každodenních tématech dotýkajících se aktivního občanského života.“* (Staněk, 2010, s. 106).

Přímé interakce s učitelkou Výchovy k občanství využívá další relevantní výzkum realizovaný v rámci projektu *Didaktické znalosti obsahu u učitelů výchovy k občanství a učitelů společenskovědního vzdělávání* (Chudý, Szotkowski, Vašátová, 2013, online).

Autoři sledovali didaktické znalosti obsahu zkoumané učitelky se snahou zachytit oblasti, jimž přikládá ve výuce Výchovy k občanství největší význam. Inovativní byla v rámci oboru hlavní použitá metoda, kterou představuje Q-metodologie. Ze závěrů výzkumu vyplynulo, že význam je přikládán osobním hodnotám, morálce a spravedlnosti[5] a formování didaktické znalosti obsahu ovlivňuje znalost žákovy osobnosti, učebních postupů, dále pak znalost sebe sama a vlastní zkušenost s výukou (Chudý, Szotkowski, Vašátová, 2013, online).

Další z výzkumů zaměřených na učitele občanské výchovy, jenž utváří mimo jiné obraz vzdělávacího obsahu, byl proveden na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v rámci grantové úlohy *Evropská dimenze v přípravě učitelů občanské výchovy a základů společenských věd*. Zaměření výzkumu demonstruje skutečnost, že odborná veřejnost, potažmo i veřejnost laická, od učitelů společenskovědních předmětů očekává, že dovedou zúročit své odborné znalosti a erudovaně reagovat na aktuální vývoj společnosti. Murad (2002) uvádí, že empirické šetření sledovalo v kontextu příprav referenda o vstupu České republiky do Evropské unie názory gymnaziálních učitelů v Jihočeském kraji. Závěrečná zpráva zmiňuje, že výsledkem byl pozitivní vztah ke vstupu do Evropské unie doprovázený malou informovaností ze strany respondentů, co vstup reálně přinese občanům naší země a republice celkově (Murad, 2002).

Závěrem zmíním výzkumnou studii orientovanou sice na základní vzdělávání, ale cennou pro svůj internacionální charakter a přesah. IEA realizovala v roce 2009 ve 37 zemích výzkum s názvem *International Civic and Citizenship Education Study 2009* (dále jen ICCS 2009). Výzkum byl primárně zaměřen na žáky 8. ročníku základních škol (podrobněji se mu věnuji v kapitole *3.5.4 Výzkumy zaměřené na žáka*), vzdělávací kontext doplňovala data sesbíraná z dotazníků pro učitele a ředitele. Výzkumu se v dané škole účastnili učitelé vyučující v 8. ročníku, v celkovém součtu hovoří Soukup (2010) o zhruba 1740 respondentech. Zapojení učitelů a ředitelů do výzkumu odůvodňují autoři studie vědecky prokázaným vlivem školy na utváření žákovských názorů. Dílčí položky dotazníku sledovaly, jaké metody jsou používány při výuce občanské výchovy, jakých školních a mimoškolních aktivit se žáci v rámci občanské výchovy účastní a jakým způsobem je podněcována jejich občanská angažovanost a pozitivní klima školy a třídy. Z výsledků vyplynulo, že učitelé deklarují interaktivní formu výuky, zařazují diskusní metody. Učitelé se v rámci občanské výchovy účastní mimoškolních akcí více než v jiných vyučovacích předmětech a k podpoře dobrého klima školy přispívají demokratické principy –

[5] Zde se nabízí srovnání s komentářem Maška (2003), který upozorňuje na přílišné zacílení Výchovy k občanství na základní škole na ideu dobra, viz *1 Úvod – proč je třeba tato práce.*

žákovský parlament, diskusní kluby aj., jež škola ve vztahu k žákům uplatňuje. (Soukup, 2010)

3.5.4 Výzkumy zaměřené na žáka

Výzkumy zabývající se různými dimenzemi vzdělávání bývají často zaměřeny na žáka a jeho znalosti, dovednosti či postoje. Z tematicky relevantních výzkumů zaměřených na žáka považuje Staněk (2010) za inovativní dvoufázový výzkum *IEA* s názvem *CivEd (Civic Education)*, zaměřený na občanskou výchovu. V první fázi (1999) byli testováni čtrnáctiletí žáci ve 28 zemích. Zde se poprvé uplatnil v mezinárodním srovnání výchovy k občanství standardizovaný kognitivní test. Ve druhé fázi výzkumu (rok 2000) bylo cílem zmapovat znalosti, dovednosti a postoje středoškoláků. Tato fáze byla metodologicky benevolentní, zapojené země si mohly samy zvolit, jaký středoškolský ročník bude testován. V České republice byli vybráni žáci 3. ročníku. (Kelblová a kol., 2006) Test byl složen ze čtyř oblastí: demokracie a související instituce, národní identita, sociální soudržnost a ekonomie. Ze závěrů výzkumu například vyplynulo, že nelze pojmenovat jednoznačný trend vývoje znalostí a postojů středoškoláků u tradičních a mladších demokratických zemí. Čeští středoškoláci vykázali průměrné výsledky v celkovém měřítku v dílčích oblastech výzkumu. (Kelblová a kol., 2006) Mezinárodnímu srovnání IEA v oblasti občanské výchovy a vzdělávání byli čeští žáci podrobeni dále v roce 2009 v již zmíněném výzkumu *ICCS 2009* realizovaném ve 37 zemích. U zapojených českých žáků 8. ročníků náhodně vybraných základních škol byly testovány znalosti a pozitivní postoje ve formě mezinárodního a evropského testu a žákovského dotazníku s cílem zjistit, jak jsou mladí lidé připravováni na občanský život. Soukup (2010) uvádí, že obsah mezinárodního žákovského testu ve výzkumu *ICCS 2009* byl zacílen v porovnání se zadáním studie *CivEd* (1999) na širší okruh občanských znalostí. Výsledky výzkumu přinesly umístění českých žáků mírně nad průměrem škály, ovšem byly prokázány značné rozdíly mezi žáky ze základních škol a víceletých gymnázií (žáci víceletých gymnázií byli v testu úspěšnější). Vzhledem k zařazení některých totožných otázek s *CivEd* (1999) bylo možné vyslovit závěry o změně úrovně znalostí testovaných žáků. Čeští osmáci dosáhli v roce 1999 lepších výsledků než v roce 2009 v obsahové složce znalostí, pokles v roce 2009 byl však v rámci testovaných zemí jedním z nejvýraznějších (Soukup, 2010). V roce 2016 navázala IEA na výzkum další mezinárodní studií – ICCS 2016. Česká republika se výzkumu neúčastnila. Důvodem může být úzká profilace finančně nákladného výzkumu, který MŠMT (Mezinárodní průzkumy IEA,

2017, online) označuje jako studie specifických zájmů členů IEA (viz Straková, 2015 v kapitole *3.5*).

Z výzkumů zaměřených na žáky lze za tematicky obohacující považovat výzkumnou aktivitu Dopity a Skopalové (2001) *Výzkum žáků 8. a 9. tříd základních škol v rámci předmětu občanská výchova*. Jednou z akcentovaných výzkumných otázek byla i metodická skladba výuky sledovaného předmětu. Staněk (2010) si v závěrech tohoto šetření všímá shody se svým výzkumem (*Výzkum názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu*; viz podkapitola *3.5.3 Výzkumy zaměřené na učitele*). Žáci uvádějí, že s nimi učitelé v hodinách diskutují, respektive se o to snaží. Nejedná se však o diskusi na témata, k nimž se žáci chtějí vyjadřovat. Mezi témata preferovaná žáky patří drogy, sex, rasismus, problémy v rodině, šikana, alkoholismus, terorismus a například i politika (Dopita, Skopalová, 2001). *„Jako by se učitelé vyhýbali tématům, u nichž cítí rozdílnost svých a žákovských stanovisek, či tématům, u nichž si nejsou jisti svými odbornými znalostmi a tím i možností silné argumentace.“* (Staněk, 2010, s. 18).

Dvojice Dopita a Skopalová realizovala ještě další tematicky podobný výzkum: *Politika v životě dětí* (2004), kdy sledovala vztah dětí středního školního věku k politickému dění a vliv politiky a jejich život. Součástí závěrů výzkumu bylo prokázané propojení mezi dětským každodenním životem a politickou scénou, kterou děti vnímají a hodnotí.

Evropskou tematiku akcentuje Staňkovo (2007b) výzkumné šetření: *Výzkum názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu*. Výzkum, jehož respondenty byli učitelé i žáci, mimo jiné ukázal existenci názorového nesouladu mezi žáky a učiteli při hodnocení společenské reality v rámci vzdělávacího obsahu společenskovědního vzdělávání. Zároveň ze sdělení učitelů vyplynulo, že žáci disponují zkušenostmi, na jejichž základě jsou při vhodné metodické simulaci (formulace otázek, aktivizační metody) schopni vyjádřit názor i ke složitějším politickým tématům. (Staněk, 2007b) V rámci výzkumného šetření předkládané disertační práce věnuji prostor i výukovým metodám používaným učiteli ve výuce, více v podkapitole *5.4.4 Realizace vzdělávacího obsahu (výuka)*. Výběr výukových metod a didaktických přístupů považuji za jednu z klíčových premis efektivní výuky Občanského a společenskovědního základu ve vztahu k vytyčeným cílům vzdělávací oblasti a oboru.

3.6 Shrnutí teoretické části

Teoretická část disertační práce prezentuje ucelené vymezení stěžejního pojmu vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ. Vzdělávací obor je nahlédnut primárně optikou ukotvení v kurikulárních dokumentech, které představují jediné oficiálně kodifikované vymezení sledovaného vzdělávacího oboru.

Komplexní pohled na vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ uvádím krátkým pojednáním o podobě vzdělávacích snah v rámci občanské výchovy před rámcovými vzdělávacími programy, aktuální státní úrovní kurikulárních dokumentů. Navazuji seznámením se současným stavem vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, které se v mém pojetí skládá ze tří složek. První je teoretický pohled na vzdělávací obor (vymezení v RVP G), druhou složkou je praktická realizace vzdělávacího obsahu sledovaného oboru na gymnáziích (vyučovací předměty a jejich časová dotace, průřezová témata a klíčové kompetence), třetí složku reprezentují odborné výzkumné aktivity vztažené ke sledovanému oboru. Zmíněné tři složky vzešlé z teoretického vymezení současného stavu vzdělávacího oboru rozvíjí a doplňují kapitoly výzkumné části. Teoretické pojetí sledovaných úseků RVP G doplňuji interpretacemi dat z výzkumného šetření (obsahová analýza RVP G a hloubkové rozhovory s učiteli) a podrobuji je diskusi.

Teoretické ukotvení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je doplněno upozorněními na části, které mohou při definování oboru působit potíže. Je k nim třeba zaujmout určitý postoj, aby bylo ošetřeno nejednoznačné chápání takových skutečností, jež by mohlo ovlivnit zejména výsledky výzkumného šetření. Jako problém se jeví například chybějící tradice didaktiky občanského a společenskovědního základu, unikátní pojetí českého kurikula (ztěžuje mezinárodní komparaci obsahu společenskovědního vzdělávání) či malý počet výzkumných aktivit zaměřených na obor, respektive obor v gymnaziálním prostředí.

Výzkumná část

Výzkumná část disertační práce představuje komplexní pohled na vlastní empirický výzkum sledovaného vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Východiska a klíčové koncepty formulované v teoretické části práce jsou nyní předmětem výzkumu. Zároveň jsou naznačeny souvislosti mezi teorií a praxí vedoucí k finálnímu výběru

metodologie výzkumného šetření. Obsah teoretické části je provázán s výstupy ve výzkumné části, dílčí části disertační práce na sebe odkazují a doplňují se.

Výzkumnou část disertační práce tvoří čtyři stěžejní kapitoly. Nejprve je popsána metodologická stránka výzkumného šetření včetně procesu reformulace výzkumného problému a proměny pojetí výzkumu, poté navazuje nejobsáhlejší část práce – dílčí výsledky výzkumného šetření. Získaná data jsou interpretována s odkazem na teoretické vymezení sledovaných pojmů v RVP G a citace z hloubkových rozhovorů s učiteli vyučovacích předmětů naplňujících vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Z výsledků výzkumu je formulována nová teorie zakotvená v získaných datech. Výzkumná část je uzavřena diskusí s teoretickými koncepty a odbornými studiemi, dále naznačuji možnosti využití výsledků vlastního výzkumu, přínos pro oborovou didaktiku a pedagogickou praxi. Prostor je věnován i limitům výzkumného šetření a návrhům na jeho rozšíření.

4 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření, jež je stěžejní částí předkládané disertační práce, představuje průběžnou pětiletou práci na ustanovení finální podoby výzkumu. Teze k zamýšlené disertační práci předložené s přihláškou k doktorskému studiu obsahovaly návrh výzkumu, jenž prošel zásadními proměnami. Pod vlivem odborných zkušeností (práce v akademickém prostředí, realizace výzkumných aktivit, publikační činnosti, diskuse s kolegy aj.) získávaných od roku 2013 jsem dospěla ke dvěma zásadním změnám – formulace výzkumného problému a rozsah výzkumu.

V prvotním návrhu výzkumného šetření bylo obecně cíleno na učitele občanské výchovy (prostředí základních i středních škol) a jejich profesní kompetence v souvislosti se změnou vzdělávacího paradigmatu po roce 1989. Výzkum byl pojat jako ryze kvantitativní, přičemž zvolenou metodu sběru dat představoval dotazník ve třech odlišných verzích pro učitele, žáky a vysokoškolské studenty oborů připravujících učitele občanské výchovy. Výsledkem výzkumu mělo být potvrzení, či vyvrácení hypotéz vztažených k profesním kompetencím učitelů občanské výchovy po proměně školského systému v roce 1989. Zaměření na transformaci vycházelo z vypsaných témat disertačních prací při přijímacích zkouškách. Konzultace s odborníky na tuzemských a zahraničních konferencích a kolegy na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (dále jen KSV PdF UP) podnítily úpravu výzkumného problému,

a to zejména s upozorněním na příliš široký výzkumný záměr, jenž je značně obtížné obsáhnout prvním vlastním výzkumem. Šeďová (2014) hovoří o tzv. reálném zvládnutí výzkumu, které by neměli podcenit zejména doktorandi. Při změnách ve výzkumné strategii pro mě bylo zásadní ponechat téma (s ohledem na zaměření mého magisterského oboru viz kapitola *1 Úvod – proč je třeba tato práce*) občanská výchova v českém prostředí. Na základě studia provedených výzkumů, projektů a studií (viz kapitola 3.5 *Teoretické studie a výzkumné aktivity*) pokládám za smysluplnější realizovat nejprve výzkum zaměřený na vzdělávací obor, ne pouze na jeho učitele. Vycházela jsem z přesvědčení, že pokud se chci později vrátit k původnímu výzkumnému záměru – popsat profesní kompetence učitelů občanské výchovy – musím nejprve vymezit aktuální pojetí vzdělávacího oboru. Nejprve popsat CO, v návaznosti na to KDO.

Požadavek na zúžení výzkumného problému vycházel ze současného systému kurikulárních dokumentů, jež vymezují obsah vzdělávání pro různé stupně, z nichž je třeba pro přehlednost jeden zvolit. Byť na sebe předměty společenskovědního vzdělávání na základní a střední škole navazují, ambice porovnávat je dohromady není dobře zvolená. Oba stupně vzdělávání pracují na základě jiného kontextu a v jiném teoretickém diskursu (více kapitola *1 Úvod – proč je třeba tato práce)*.

Finální podoba výzkumného šetření, kterou představuji v následující kapitole, byla formulována v roce 2016 v souvislosti s podpořeným projektem v rámci *6. ročníku Interní grantové soutěže Univerzity Palackého v Olomouci* (dále jen IGA). Hlavní řešitelkou projektu *Vliv charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ na učitele Základů společenských věd na gymnáziích* jsem byla já[6]. Díky finančním možnostem a aktivitám projektu byla ustanovena podoba výzkumu, provedena prvotní obsahová analýza kurikulárních dokumentů (viz obsah kapitoly *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu)* a hloubkové rozhovory s učiteli (více o realizaci viz kapitola *4.6 Výzkumný vzorek*, interpretace rozhovorů v kapitole *5.4 DVO 3, 4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů*).

[6] V souladu se směrnicí děkana Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci objasním svou roli ve výzkumném projektu *Vliv charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ na učitele Základů společenských věd na gymnáziích*, jehož značná část tvoří jádro výzkumu předkládané disertační práce. Vzhledem k pravidlům IGA jsem byla navrhovatelkou a hlavní řešitelkou projektu, členem výzkumného týmu byl Mgr. Pavel Krákora, Ph.D., odborný asistent KSV PdF UP. Já jsem odpovídala za návrh projektu, realizaci obsahové analýzy, hloubkových rozhovorů a tvorbu metodické publikace. Získaná data, s nimiž je pracováno ve výzkumné části disertační práce, jsem osobně získala v terénu. Vzhledem k profesnímu zaměření se dr. Krákora soustředil na ekonomickou stránku projektu a výstupy orientované na historii a dějepisné vzdělávání (kapitola v monografii, výstupy na konferencích aj.).

Veškerý výše popsaný vývoj výzkumu zahrnuji do přípravné fáze, jejíž poctivé zpracování dává stabilní základ dalším fázím výzkumu – sběr dat, analýza dat a vytvoření zakotvené teorie.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem předkládané disertační práce je popsat charakter a specifika vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, čehož je dosaženo syntézou obsahu teoretické a výzkumné části práce. Výzkum je dle Hendla (2005) zaměřen na explorativně-deskriptivní rovinu, vychází z vymezení sledovaného vzdělávacího oboru v RVP G a z popisu a zkušeností učitelů vyučovacích předmětů realizujících vzdělávací obsah sledovaného vzdělávacího oboru. Na cíle výzkumu lze nahlédnout dle Maxwellova vymezení (2005), kdy u předkládané práce spatřuji cíl intelektuální, praktický i personální. Intelektuální cíl představuje vytvoření zakotvené teorie vztažené k charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ na základě práce s kurikulárními dokumenty a interpretací dat získaných z hloubkových rozhovorů s učiteli. Zakotvenou teorii lze označit i jako praktický cíl práce, neboť ji je možné využít v rámci oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu a při přípravě budoucích učitelů. Personální cíl propojuje dvě roviny mého profesního života – akademickou a učitelskou. Výzkum je jedním z předpokladů k dokončení doktorského studia a dosažení akademického titulu, zároveň je přínosný pro mě jako pro kvalifikovaného učitele vyučovacích předmětů, které ze sledovaného vzdělávacího oboru vychází.

4.2 Výzkumný problém

Šeďová (2014) označuje výzkumný problém za jednu z částí konceptuálního rámce, jenž je významný při zahájení přípravné fáze výzkumného šetření. Výzkumný problém vychází ze stanoveného cíle práce, v pojetí Maxwella zejména z cíle intelektuálního. Výzkumný problém je výsledkem studia teoretické a metodologické literatury, studia publikovaných empirických výzkumů, na důležitost různých zdrojů upozorňuje Flick (2006).

Můj výzkumný problém představuje **popsat charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ**. Z formulace výzkumného problému je zřejmé, že naplňuje příslušná metodologická kritéria, o kterých hovoří Šeďová (2014) – gramatická podoba oznamovací věty, obecnější charakter zaměřený na určitou skupinu, prostředí.

Požadavek specifičnosti u výzkumného problému reprezentuje Občanský a společenskovědní základ, vzdělávací obor, který je v tomto pojetí realizován pouze na gymnáziích, vychází z RVP G. Dle Gavory (2010) se jedná o deskriptivní výzkumný problém, jehož snahou je popsat situaci nebo sledovaný jev.

4.2.1 Výzkumné otázky

V souladu s metodologickou literaturou jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku a čtyři dílčí otázky, vše vychází z cílů výzkumu a výzkumného problému. Ve znění výzkumných otázek se odrazila skutečnost naznačená v kapitole *3.4 Občanský a společenskovědní základ v praxi gymnázií* – aktuálně neexistuje jednotný název pro vyučovací předmět, který realizuje vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ jako například vyučovací předmět Biologie vycházející ze vzdělávacího obsahu oboru Biologie. Otázky jsou proto sestaveny tak, aby jasně vymezily, co sleduji, nikoli aby přinášely nejednoznačné formulace a ohrozily platnost a spolehlivost výzkumu. Z dalších klíčových momentů, na něž upozorňuje Šeďová (2014), používám při formulaci obecnější koncepty namísto konkrétních proměnných, sleduji povahu jevů z perspektivy jejich aktérů a nezařazuji otázky inklinující k četnosti.

Hlavní výzkumná otázka (dále jen HVO) a dílčí podotázky zní:

Jaký je charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ?

- *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia?* (DVO 1)
- *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v porovnání s jinými vzdělávacími obory?* (DVO 2)
- *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah?* (DVO 3)
- *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah, v porovnání s jinými předměty, jež vyučují?* (DVO 4)

Dílčí výzkumné otázky jsou sestaveny tak, aby obsáhly nejen sledovaný vzdělávací obor, ale i jeho postavení v kontextu dalších vzdělávacích oborů (případně vzdělávacích oblastí) a vyučovacích předmětů. Při výzkumné snaze charakterizovat vzdělávací obor

považuji za chybné sledovat vzdělávací obor izolovaně. Případná specifičnost vzdělávacího oboru vykrystalizuje až při komparaci s jinými vzdělávacími obory, a to jak z teoretického pohledu kurikulárních dokumentů, tak na základě přímé zkušenosti učitelů.

4.3 Typ výzkumu

Společenskovědní témata lze zkoumat kvantitativním i kvalitativním přístupem. Pro vymezení charakteristiky vzdělávacího oboru je možné použít oba přístupy. Akceptuji-li Chráskovo (2007, s. 9) vymezení kvantitativně orientovaných výzkumů *„vycházejí z přesvědčení, že existuje jedna objektivní realita, která není závislá na našich citech a přesvědčení.“*; výstupem takového výzkumu založeného na materialistickém přístupu je například frekvenční analýza vybrané analytické kategorie (učivo aj.) v rámci vymezení vzdělávacího obsahu. S ohledem na stanovený výzkumný problém a výzkumné otázky považuji za vhodnější zvolit kvalitativní výzkumnou strategii. Hlavní snahu kvalitativního výzkumu spatřuje Chráska (2007) v porozumění smyslu sledovaného jevu nazíraného z více úhlů, kdy v souladu s fenomenologickým východiskem výzkumník zkoumá jedinečnost onoho jevu.

Sledovaný jev v mém výzkumu představuje vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ a proniknout do jeho hloubky je stěžejním krokem pro jeho charakterizování. Naznačenou nutnost pohledu z více rovin reprezentují v předkládaném výzkumu oficiální kurikulární dokumenty a názory učitelů, kteří realizují vzdělávací obsah sledovaného vzdělávacího oboru. Zkoumaná jedinečnost vzdělávacího oboru je závislá právě na syntetizujícím pojetí teoretického ukotvení v kurikulárních dokumentech a praktického pohledu učitelů, které s ohledem na obsah kapitoly *3.5 Teoretické studie a výzkumné studie* v odborném diskursu oborové didaktiky chybí.

Kvalitu definuje u kvantitativního výzkumu Chráska (2007) s odkazem na vlastnosti dobrého měření, mezi něž zahrnuje validitu, reliabilitu a praktičnost měření. Hodnotit kvalitu kvalitativního výzkumu je dle metodologické literatury obtížnější, Švaříček (2014) hovoří o třech hlavních postojích, které lze k problému zaujmout. Mohu odmítnout kritéria, přebrat kritéria (z pozitivistické tradice) nebo zavést kritéria nová. Za nejvhodnější považuji využít kritéria nová, která představují dvě následující podkapitoly.

4.3.1 Pravdivost a platnost výzkumu

Pravdivost a platnost výzkumu odpovídá v kvantitativním výzkumu validitě neboli skutečnosti, že bylo měřeno to, co mělo. Pravdivosti je dosaženo, reprezentují-li výsledky jevy, k nimž odkazují, platnost zajišťují podané důkazy (Švaříček, 2014).

Lincolnová a Guba (1985) suplují validitu kritériem hodnověrnosti složeným ze čtyř složek – důvěryhodnost, přenositelnost, spolehlivost a potvrditelnost. Důvěryhodnost přirovnává Švaříček (2014) k vnitřní validitě, které lze dosáhnout například členským ověřováním, auditem kolegů, reflexí kolegů, výběrem účastníků výzkumu či přímými citacemi. Součástí mé metodologické strategie je pro zvýšení důvěryhodnosti audit a reflexe kolegů z KSV PdF UP, dále jsem vybrala účastníky výzkumu dle určitého kritéria (viz kapitola *4. 6 Výzkumný vzorek*) a výsledky výzkumného šetření doplňuji přímými citacemi z hloubkových rozhovorů s učiteli.

Přenositelnost reprezentuje vnější validitu, tj. možnost přenesení výsledků na širší populaci, vždy však s ohledem na charakteristiku a hranice kvalitativního výzkumu. Švaříček (2014, s. 36) uvádí, že by měl výzkumník ukázat *„kdy a za jakých okolností mohou být závěry platné pro jiné skupiny lidí v jiných prostředcích“*. Hlavní technikou zajišťující přenositelnost výzkumného šetření v předkládané disertační práci je zdokumentování výzkumného procesu (volba metod apod.), dodržení platných postupů (kódovací procesy v designu zakotvené teorie) a uvedení jeho limitů (viz kapitola *7.1 Limity výzkumu*).

4.3.2 Spolehlivost výzkumu

Kritérium spolehlivosti je dle Švaříčka (2014) náhradou za reliabilitu, jež tvoří spolu s pravdivostí a platností kvalitu výzkumu. Příčinnou problematického pojetí spolehlivosti kvalitativního výzkumu je, oproti kvantitativnímu výzkumu, osobnost výzkumníka. Mezi hlavní techniky spolehlivosti výzkumu řadí Švaříček (2014) konzistenci otázek, přepis nahrávek rozhovoru a konzistenci kódování.

Spolehlivost předkládaného výzkumu je podpořena přesným přepisem nahrávek, jenž prováděly dvě na sobě nezávislé osoby, finální kontrolu přesnosti přepisů jsem provedla já. Konzistence kódování je dosaženo zapojením dvou výzkumníků, kteří nezávisle na sobě data kódovali, opětovným kódováním ústředních kódů a procedurálním kódováním, jež v případě zakotvené teorie vychází ze Strausse a Corbinové (1999).

4.4 Design výzkumu

Volba designu výzkumu neboli rámcového uspořádání výzkumu navazuje bezprostředně na formulaci výzkumného problému a určuje, jak bude zkoumán a analyzován (Švaříček, 2014). Na základě formulovaného výzkumného problému jsem zvolila zakotvenou teorii (grounded theory), jejímž cílem je podle Šeďové (2014) přinést novou teorii, ne se soustředit na jednotlivosti, což je charakteristické například pro případovou studii nebo biografický výzkum.

Zakotvenou teorii definoval v 60. letech 20. století Barney Glaser a Anselmem Strauss, kteří vzešli z akademického prostředí amerických škol inklinujících k sociologickým výzkumům (Chicagská škola a Kolumbijská univerzita). Pozdější názorový nesoulad autorů vedl k rozdvojení možností, jak v designu zakotvené teorii postupovat. Šeďová (2014) považuje za stěžejní rozdíl přístup ke kódování, jež je specifikem zakotvené teorie. Glaser pracuje se dvěma kódovacími fázemi (substantivní a teoretická) a získaná data přiřazuje k různým typům vědeckých konceptů. Strauss preferuje fáze tři (otevřené, axiální a selektivní kódování) a data dosazuje do paradigmatického modelu, jenž je z dat vytvořen na základě identifikace jevu (příčina, kontext aj.). Pro svůj výzkum jsem zvolila přístup Strausse, který ho dále rozpracoval s Julliet Corbinovou, a to zejména pro návodný postup s užitím paradigmatického schématu.

Zakotvená teorie představuje dle Strausse a Corbinové (1999) soubor systematických technik a analýz poskytujících prostor pro vytvoření nové teorie vycházející z empirického základu. Výsledná teorie je odvozena na základě induktivního přístupu k reprezentovanému jevu. Hendl (2005) v této souvislosti upozorňuje, že teorie je ukotvena v sesbíraných datech, nikoli v prekonceptech výzkumníka; v pojetí Strausse a Corbinové (1999, s. 14): *„(…) začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“*

Jedním z principů zakotvené teorie je vytvoření konceptuálního schématu, které zobrazuje vztahy mezi proměnnými. Jedná se o dynamický popis jevů a dění závislý na interakcích, v mém případě popis charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ s teoretickými (kurikulární dokumenty) i praktickým vlivy (výuka, společnost, učitel, vzdělávací systém a politika).

V návaznosti na podkapitoly *4.3.1 Pravdivost a platnost výzkumu* a 4.*3.2 Spolehlivost výzkumu* s sebou zakotvená teorie přináší další nástroj s ambicí vyšší kvality výzkumu – sadu systematických procedur. Šeďová (2014) hovoří o sběru dat (viz kapitola *4.6 Výzkumný*

vzorek), kódování materiálu a konstruování teorie. Kódování materiálu a konstruování teorie v zakotvené teorii je objasněno v následující podkapitole.

4.4.1 Kódování dat

Strauss a Corbinová (1999) vymezují rysy analytických postupů při kódování v zakotvené teorii: výsledné teorie spíše vytváří, než ověřují; pomáhají eliminovat domněnky a předsudky výzkumníka; přináší úzce provázaná data těsně zprostředkovávající realitu. Dále je nutné zmínit specifikum zakotvené teorie, jež vychází z podstaty analytických postupů a je spojené s kódovanými daty. Jedná se o proces konstantní komparace – neustálé porovnávání dat a kategorií (Strauss, Corbinová, 1999). Díky opakujícímu se porovnávání vznikají nové souvislosti a jsou potlačeny (nebo naopak skutečně potvrzeny) původní prekoncepty výzkumníka.

Základem kódování dle zakotvené teorie jsou tři typy kódování – otevřené, axiální a selektivní. Nejedná se o oddělené jednotky, naopak se během analýzy dat prolínají.

Otevřené kódování představuje první část procesu analýzy dat a jeho cílem je označování a kategorizace pojmů. Strauss a Corbinová (1999) chápou pojem jako označení jednotlivých jevů a kategorií jako seskupení pojmů do vyššího řádu, jenž pojmy reprezentuje. Strauss a Corbinová (1999) upozorňují, že otevřené kódování představuje vstupní fázi práce s daty, proto je nutné počítat s objevením velkého množství pojmů (desítky až stovky) a kategorií. Efektivní postup při konceptualizaci představuje například použití vhodných pojmů. „*Je vidět, že pojmově účinnější je pracovat s termínem jako, shromažďování informací´ než ‚čtení rozvrhu´, protože jako ‚shromažďování informací´ by se dalo posoudit deset dalších událostí – jak se ptá na něco některého z kuchařů, zkontrolování počtu čistých sklenic, zavolání dodavateli apod.“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 45). Vzešlé pojmy a kategorie nabývají dále vlastností (rozvíjející charakteristika), ty jsou pak dimenzovány, tj. umístěny na dílčí škále vlastností.

Při procesu tvorby pojmů a kategorií může nastat situace, na kterou upozorňuje odborná literatura; jedná se o práci s již existujícími pojmy z odborné literatury. Nevýhodou jsou jejich obecné významy a asociace, které okolí očekává i od výzkumníka (Strauss, Corbinová, 1999). Tím může dojít k desinterpretaci nebo nepochopení závěrů výzkumu. Z tohoto důvodu jsem vytvořila *Slovníček k otevřenému kódování* (Příloha 4).

V předkládaném výzkumu je uplatněno nejvíce pojetí kódování po významových celcích, které se nejčastěji překrývají s větami (viz například podkapitola

5.1.2 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost). V určitých úsecích je použita důkladnější analýza jednotlivých slov, slovních spojení (viz kapitola *5.4 DVO 3, 4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů)*.

Axiálním kódováním jsou označeny postupy uspořádávající údaje z otevřeného kódování jiným způsobem, jenž přestavuje rozpracování a zpřesnění kategorie pomocí charakteristik (subkategorií). Zakotvená teorie pracuje s kategoriemi a subkategoriemi v paradigmatickém modelu, který vypadá dle Strausse a Corbinové (1999, s. 72) následovně:

> (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY » (B) JEV » (C) KONTEXT » (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY » (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE » (F) NÁSLEDKY

Jev reprezentuje hlavní události či myšlenku, jichž se údaje týkají. Příčinné podmínky poukazují na faktory způsobující vznik jevu a často napomáhají jejich identifikaci typická slovní spojení (protože, kvůli, následkem, od té doby). Kontext je chápán jako soubor vlastností sledovaného jevu a podmínek, při nichž jsou uplatňovány strategie spojené s jevem (zvládnutí, odmítnutí aj.). Intervenující podmínky představují širší pojetí obecných podmínek ovlivňujících strategie jednání. Strauss a Corbinová (1999) mezi ně řadí například kulturu, čas, ekonomický status, historii či biografii. Strategie jednání a interakce jsou orientovány primárně intrapersonálně (já a další interakce). Významné jsou v paradigmatu i následky jednání, protože pro jinou interakci mohou zastávat roli příčinných podmínek, což se stalo v předkládaném výzkumu (viz *Obrázek 3, kapitola 5.5*).

Smyslem uvedeného modelu je podpora systematičnosti interpretace dat a hledání hlavní linky analýzy, k čemuž dochází na základě kladení otázek a hledání důkazů. Zároveň výzkumníkovi pomáhá dle Strausse a Corbinové (1999) axiální kódování při uvědomění, že výslednou teorii může tvořit pouze na základě toho, co se skutečně v datech vyskytuje. Nikoli s přihlédnutím k tomu, co si myslí, že existuje, ale prozatím pro to nemá důkaz.

Závěrečnou fází kódování při vytvoření zakotvené teorie je **selektivní kódování**. Strauss a Corbinová (1999) za selektivní kódování považují proces výběru centrální kategorie, jež je podrobena ostatním kategoriím, je s nimi uváděna do vztahu. Zjednodušeně hovoří o axiálním kódování na abstraktnější úrovni. Cílem selektivního kódování je vytvořit obecnou teorii vztaženou k primárnímu tématu tzv. centrální kategorii. Centrální kategorie je nahlédnuta konceptualizací (kostra příběhu), poté analyticky (vlastnosti, dimenze, vztahy mezi kategoriemi). Strauss a Corbinová (1999) upozorňují, že před formulací nové teorie

musí mít výzkumník údaje každé hlavní kategorie propojené na úrovni pojmů, vlastností i dimenzí.

Zakotvená teorie je výstupem celého procesu kódování a přináší výroky pojednávající o vztazích mezi kategoriemi na základě různých kontextů ověřovaných dle dat. V mém výzkumném záměru se jedná o charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

4.5 Metody sběru dat

V souladu s metodologickou literaturou (Švaříček, 2014; Hendl, 2005; Chráska, 2007) následuje volba metod sběru dat po stanovení cíle výzkumu, výzkumného problému, otázek, designu a zajištění kvality. S ohledem na uvedené jsem zvolila pro výzkumné šetření dvě metody sběru dat, jimiž jsou kvalitativní obsahová analýza textu a hloubkový rozhovor. Tyto metody představují metodologickou triangulaci (Denzin, 1989), kterou jsem doplnila dále triangulací výzkumníků (sestavování otázek, přepis rozhovorů, kódování dat).

Gavora (2010) upozorňuje na dvě možná vymezení **obsahové analýzy textu**. V širším pojetí se jedná o postup doplňující jakékoli výzkumné metody. Ve většině pedagogických výzkumů jsou analyzovány verbální produkty; v našem případě například formulace v RVP G nebo výpovědi učitelů v rámci hloubkových rozhovorů. Druhé (užší) vymezení definuje obsahovou analýzu textu jako speciální výzkumnou metodu, u níž představuje analýza textu podstatu metody. V rámci uvedené užší specifikace obsahové analýzy jsem zvolila podobu tzv. kvalitativní obsahové analýzy textu. Švec (2009) situuje použití takového druhu obsahové analýzy do oblasti humanitních věd o výchově – do pedagogiky. Dále uvádí, že kvalitativní pojetí obsahové analýzy je vhodné zejména při zkoumání *„kategorií (dimenzí, kritérií), jejichž důležitost nespočívá v jejich kvantitě, ale v jejich kvalitě, jedinečnosti, výjimečnosti, charakteričnosti apod.“*, a dále při zkoumání *„významového kontextu, v němž se jednotky obsahové analýzy vyskytují.“* (Švec, 2009, s. 155). Uvedené vymezení nekvantitativní obsahové analýzy koresponduje s předkládaným výzkumem. Mým cílem je sledovat jedinečnost charakteristiky obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, ne ho charakterizovat z formální stránky (například mapovat primárně četnost analytických jednotek a jejich jazykovou formu).

Kvalitativní obsahová analýza je první metodou sběru dat, kterou jsem ve výzkumném šetření použila. Analyzovala jsem potřebné části kurikulárních dokumentů v souladu se čtyřmi přístupy ke kvalitativní obsahové analýze, jež definuje A. L. George (1959).

Primární krok představuje přípravné čtení materiálu (seznámení se s textem), dále zkoumání charakteristiky textu (jak je vystavěn), přiřazení dichotomických atributů (například zahrnuje/nezahrnuje) a metoda popisného pozorování obsahu. Na základě rozboru dokumentů jsem formulovala tazatelské otázky pro hloubkové rozhovory s učiteli a po jejich pilotáži vstoupila do terénu.

Metoda hloubkového rozhovoru je dle Švaříčka (2014) vhodná pro studium specifické sociální skupiny a pochopení jejího jednání, ale i motivací a příčinných vazeb. Gavora (2010) považuje interview za adekvátní metodu, pokud je formulovaný problém deskriptivní povahy. Hloubkový rozhovor definuje Švaříček (2014, s. 159) jako: *„Nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí otevřených otázek.“* Pro svůj výzkum jsem zvolila polostrukturovaný hloubkový rozhovor, kdy má výzkumník předem připravený okruh otázek. Oproti strukturovanému rozhovoru, který je dle Chrásky (2007) vymezen přesně stanovenými otázkami, je u polostrukturovaného interview možnost reagovat na průběh rozhovoru a respondenta se doptávat. Předem daný scénář inklinuje ke kvantitativní výzkumné strategii. Třetím druhem rozhovoru je rozhovor nestrukturovaný, Švaříček (2014) ho označuje za zcela improvizovaný. Vzhledem k malým badatelským zkušenostem a možnému ovlivnění respondenta (například zaujatá formulace, nejasná otázka apod.) jsem tento typ rozhovoru zamítla.

Tazatelské otázky, s nimiž jsem vstoupila do terénu, vychází z pyramidového modelu Wengrafa (2001) a jsou výsledkem obsahové analýzy kurikulárních dokumentů, vytyčených výzkumných otázek a studia metodologické literatury (například Švaříček, 2014; Hendl, 2005; Patton, 1990). Pokládané otázky byly demografické, o zkušenostech, vztažené k názorům, zacílené na pocity, zaměřené na vnímání, otázky zacílené na znalosti se nevyskytovaly. Připravené otázky představovaly styčné body hloubkového rozhovoru, použity byly všechny. Otázky jsem formulovala otevřeně, nikoli dvojznačně, sugestivně, apelativně či příliš náročně nebo jednoduše (Zelina, 2009). Validita připravených otázek a zároveň i moje připravenost vést rozhovor a navázat s respondentem raport byla testována při pilotním rozhovoru, jenž jsem provedla s kvalifikovanou učitelkou základů společenských věd. Při osobní přípravě jsem vycházela z požadavků, které klade Kvale (2002) na tazatele, jako například být informovaný, uspořádaný, vyjadřovat se jasně a vlídně.

Práce s daty získanými z hloubkového rozhovoru začala přepisem nahrávek do textového editoru (viz podkapitola *4.3.2 Spolehlivost výzkumu*). Švaříček (2014) upozorňuje na nutnost přepsat všechen sebraný materiál, i když by neměl být později využit,

což nastalo i v mém výzkumném šetření (viz kapitola *5.4 DVO 3, 4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů*).

Analýzu hloubkových rozhovorů lze vést dle Silvermana (2005) realistickým či narativním přístupem. Ve svém výzkumu jsem zvolila přístup realistický, jenž považuje odpovědi respondentů za popis daného výseku reality. S ohledem na limity realistického přístupu, jako je neúmyslné zkreslování či pozitivní sebeprezentace, jež naznačuje Kvale (2002), jsem v úvodu rozhovoru respondentům zdůraznila, že výzkum sleduje vzdělávací obor, ne kvalitu jejich učitelské práce, dále jsem během rozhovoru pokládala dodatečné otázky.

4.6 Výzkumný vzorek

Při úvahách o výzkumném vzorku výzkumného šetření disertační práce je klíčové studium metodologické literatury věnované kvalitativnímu typu výzkumu. Moji konečnou volbu představuje teoreticky zaměřený výběr s prvky statického výběru. Teoretický výběr definují autoři Glaser a Strauss (1967, s. 45) jako: *„Proces sběru dat potřebných ke generování teorie, přičemž výzkumník svá data zároveň shromažďuje, kóduje, analyzuje a přitom se rozhoduje, která další data jsou zapotřebí.“* Podle Hendla (2005) je sběr dat ukončen ve chvíli dosažení teoretického nasycení (saturace) a nepředpokládá se již další přínos či nové poznatky vedoucí ke změně. Šeďová (2014) upozorňuje, že v souladu s principy zakotvené teorie není klíčové postihnout charakteristiku zvoleného vzorku populace, ale problému. V konkrétních mantinelech mého výzkumu byla teoretická saturace identifikována po provedení sedmého rozhovoru, pro ujištění byl proveden ještě rozhovor osmý.

Jak bylo již uvedeno výše, výběr respondentů pomáhá zvýšit důvěryhodnost výzkumného šetření. Z tohoto důvodu jsem zvolila statický výběr respondentů. Respondenty jsou v mém výzkumu pouze gymnaziální učitelé s odbornou kvalifikací zahrnující vyučovací předměty naplňující vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Výzkumný vzorek je vytvořen na základě kriteriálního vzorkování s výsledným zapojením tzv. typických případů (Patton, 1990).

Respondenty oslovovali kolegové z KSV PdF UP, a to v pozici gatekeepers, tzv. dveřníků, jež na základě svého postavení nebo osobních vazeb otevírají pomyslné dveře k respondentům (Hendl, 2005). Již při prvním kontaktu s respondentem sledovali kolegové splnění podmínky příslušné odborné kvalifikace a působení na gymnáziu. Využití gatekeepers

považuji za pozitivní nejen z důvodu větší pravděpodobnosti souhlasu s účastí ve výzkumném šetření (kolegiální motivace), ale i proto, že potencionální respondent neznal tazatele. Je tak vyloučeno jakékoli ovlivňování (osobní vztah, spolupráce či konflikty v minulosti apod.).

Realizace hloubkových rozhovorů proběhla v červnu roku 2015 s tím, že bylo provedeno celkem osm hloubkových rozhovorů. Každý rozhovor proběhl na místě dle výběru respondenta s ohledem na navození příjemné atmosféry a zmírnění dominantního postavení výzkumníka. Nejčastěji se jednalo o kabinety (či jiné prostory v místě pracoviště respondenta) a kavárny. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí 18 až 40 minut. Ze všech rozhovorů byly na základě písemného informovaného souhlasu respondenta pořízeny audio-nahrávky, které byly přepsány do textového editoru. Až při procesu vizualizace dat jsem zjistila, že je nutné jednoho respondenta vyřadit pro nesplnění kritéria odborné kvalifikace.

Výzkumný vzorek – respondenty hloubkových rozhovorů – představuje *Tabulka 1*. Jména respondentů jsou náhodná, více o otázce anonymity aj. v kapitole *4.7 Etická otázka výzkumu*.

Tabulka 1: Základní charakteristika respondentů

Jméno	Učitelská praxe (z toho občanská výchova[7])	Další vyučované předměty	Typ školy, kde respondenti působili	Poznámka
Adam	11 let (10 let)	NJ, HV	ZŠ, gymnázium	Metodik prevence. Sledovaná odborná kvalifikace doplněna, nejdříve měl pouze kvalifikaci pro ZŠ.
Barbora	35 let (32 let)	ČJ, DĚ, HV, TV, pracovní činnosti	ZŠ, SOŠ, gymnázium	–
Cyril	18 let (18 let)	ČJ, TV	ZŠ, gymnázium	8 let neučil, vykonával uvolněnou funkci starosty.
Doubravka	23 let (23 let)	ČJ	ZŠ, gymnázium	–
Erika	23 let (23 let)	–	gymnázium	Vystudovaný obor Andragogika, doplněno pedagogické minimum. **Vyřazeno pro nesplnění kritéria.**
Filip	8 let (8 let)	ČJ	ZŠ, gymnázium, VŠ	Koordinátor školního vzdělávacího programu
Gregor	22 let (22 let)	latinský jazyk, náboženství	ZŠ, gymnázium	Vystudovaná teologická fakulta, obor s rozšířením o odbornou kvalifikaci, dále vystudovaná filosofická fakulta. Výchovný poradce.
Hedvika	12 let (12 let)	FJ, HV	ZŠ, gymnázium	Sledovaná odborná kvalifikace doplněna v roce 2012. Před příchodem do školství působení v soukromém sektoru.

Zdroj: vlastní zpracování

4.7 Etická otázka výzkumu

Člověk by měl při svém chování postupovat vždy dle morálních norem a konvencí. V případě výzkumu se jedná o jednu z klíčových otázek odpovědné vědecké práce. V souladu se Švaříčkem (2014) jsem za výchozí pro svůj kvalitativní výzkum zvolila *Etický kodex České asociace pedagogického výzkumu* (2013, online).

[7] Zaměřuji se na obecnou rovinu zkušeností s výukou odpovídajícího vzdělávacího obsahu dnešní Výchovy k občanství (základní škola), Občanského a společenskovědního základu (gymnázium) a Společenskovědního vzdělávání (střední škola).

Před dobrovolným zapojením respondentů do výzkumu jsem získala jejich písemný informovaný souhlas (Švaříček, 2014; Hendl, 2005 aj.), zároveň byli informováni o pořízení audio-nahrávky z celého rozhovoru (pro zachycení přesných formulací) a o dalším nakládání se získanými daty. Důvěrnost jsem respondentům zaručila anonymitou, přidělením náhodných křestních jmen a dalších jmen a názvů apod., podle nichž by mohli být respondenti identifikováni (například název školy nebo uvedení města, v němž se škola nachází). Při rozhovorech jsem postupovala tak, abych nezpůsobila respondentům jakoukoli újmu a aby nebyla poškozena jejich práva.

Významnou stránkou přispívající k etickému přístupu k výzkumu je pečlivé zpracování dat; doslovný přepis výpovědí z audio-nahrávky dvěma osobami spolu s mojí finální kontrolou, dvojité kódování, audit kolegů z KSV PdF UP.

V souladu se zvýšením kvality výzkumu jsem se rozhodla zpřístupnit dílčí výsledky práce respondentům. Všichni zapojení učitelé obdrželi metodickou publikaci ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU (Vaníčková, Krákora, 2015), která vznikla jako výstup z IGA projektu *Vliv charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ na učitele Základů společenských věd na gymnáziích*. Výchozím materiálem pro uspořádání obsahu elektronické publikace se staly právě hloubkové rozhovory, které jsem, jak je uvedeno výše, realizovala v rámci projektu. Pro tuto formu zpřístupnění jsem se rozhodla z hlediska časového rozvržení a menšího intervalu mezi realizací výzkumů a předložením výstupu. Rozhovory jsem pořizovala v červnu roku 2015, publikace byla respondentům rozeslána v lednu 2016. Pokud bychom jim chtěli s řešitelským týmem předložit až finální interpretaci získaných dat, tj. tuto disertační práci, mohli bychom tak učinit nejdříve v lednu 2018. Nabídnutím metodického výstupu na místo disertační práce jsme kromě vyřešení časové prodlevy předešli riziku nepochopení odborného diskursu, který hodnotí Švaříček (2014) jako největší problém při zpřístupnění vědeckého textu jinému okruhu adresátů.

4.8 Shrnutí metodologie výzkumného šetření

Metodologie výzkumného šetření představuje základní stavební kámen výzkumu. Pro výzkumníka je volba metodologické strategie klíčová, musí všechny své kroky legitimizovat relevantními argumenty podpořenými odbornou literaturou (proč byl zvolen tento typ výzkumu; na základě čeho byl formulován výzkumný problém aj.). Jasný a vědecky korektní popis metodologie výzkumu je významný i pro veřejnost, jež mimo jiné právě

na základě této části práce rozhoduje, zda je výzkum kvalitní; konkrétně zda vyhovuje kritériu přenositelnosti (viz podkapitola *4.3.2 Spolehlivost výzkumu*).

Čtvrtá kapitola *Metodologie výzkumného šetření* otevírá výzkumnou část předkládané disertační práce a představuje zvolený metodologický přístup k výzkumu, který je zasazen do kontextu mého profesního vývoje a proměny výzkumného záměru. V textu se věnuji dílčím částem metodologického postupu, jež jsou řazeny v souladu s požadavky odborné literatury na kvalitu výzkumu. Cíl výzkumu koresponduje s cílem disertační práce – popsat charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. S přihlédnutím k povaze cíle je stanoven výzkumný problém (charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ) a je formulována hlavní výzkumná otázka a čtyři otázky dílčí. S ohledem na tyto aspekty je zvolen kvalitativní typ výzkumu realizovaný v designu zakotvené teorie. Volba zakotvené teorie s sebou nese systematické postupy analýzy a interpretace dat. Determinuje i výstup výzkumu, kterým je vytvoření nové teorie. Krokem bezprostředně navazujícím na design výzkumu je volba metod sběru dat. V překládaném výzkumu se jedná o nekvantitativní obsahovou analýzu a polostrukturovaný hloubkový rozhovor.

Ukotvení všech zmíněných částí metodologického postupu doplňuji pojednáním o okolnostech, které podnítily konkrétní volbu, a zároveň i upozorněním na mantinely, jež tato volba přináší. Nedílnou součástí metodologické strategie je kapitola o etické rovině výzkumu a opatřeních, jež byla v souvislost s tímto problémem realizována.

5 Dílčí výsledky výzkumného šetření

Výsledkům výzkumného šetření věnuji pátou a šestou kapitolu práce. V páté kapitole představuji výsledky analýzy získaných dat z RVP G, kurikulárního dokumentu státní úrovně, a hloubkových rozhovorů s učiteli vyučovacích předmětů, jež realizují vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. V páté kapitole rovněž odpovím na položené dílčí výzkumné otázky, viz podkapitola *4.2.1 Výzkumné otázky*.

Sesbíraná data, jejich analýza a výsledky doplní vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ popsané v teoretické části disertační práce o hlubší a metodologicky propracovanější pohled RVP G a učitelů. Členění kapitol vychází z příslušnosti k dílčím výzkumným otázkám. V prvních dvou kapitolách se věnuji analýze ukotvení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G, na což navazuji kapitolou, jež reprezentuje vytvořený paradigmatický model vymezení Občanského

a společenskovědního základu v RVP G. Kapitola *5.4* se věnuje DVO 3 a DVO 4, které jsou zaměřené na učitelskou reflexi vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Opět následuje kapitola představující paradigmatický model vztažený k realizaci vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu.

Data jsou kódována pomocí trojího kódování, z něhož je formulována zakotvená teorie. V prvotní fázi výzkumné práce s daty byla jejich drtivá většina podrobena otevřenému kódování, jež dalo vzniknout více než třem desátkám kategorií a osmi desítkám subkategorií, jež nabývají různých vlastností a dále dílčích dimenzí. Vše probíhalo s vidinou tematických mantinelů HVO zaměřené na charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Přílohou 4 je *Slovníček otevřeného kódování,* v němž definuji všechny vzniklé kategorie, subkategorie a další klíčové pojmy. Vytvořený slovníček jasně vymezuje, jak jim rozumím a v jakém kontextu s nimi pracuji při interpretaci dat a vytváření zakotvené teorie, viz podkapitola *4.4.1 Kódování dat* a upozornění na nejednoznačnost používaných pojmů. Zároveň poskytuje slovníček prostor pro vysvětlení všech vzniklých kategorií a subkategorií, nemusím tak činit na úkor narůstání hlavního textu disertační práce. Výsledkem axiálního kódování (viz kapitola *4.4.1 Kódování dat*) jsou paradigmatické modely. Selektivní kódování formuje centrální kategorii, která je základem zakotvené teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu

V teoretické části jsem v kapitole *3.3 Občanský a společenskovědní základ v RVP G* uvedla, jak je vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ ukotven v RVP G. Neuváženě by se tento krok mohl považovat za odpověď na DVO 1: *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia?* Jednalo by se však o ploché vymezení. Abych mohla opravdu odpovědět na položenou otázku, naváži nyní na představenou formální stránku (členění, počet tematických celků aj.) teoretického vymezení a doplním ji obsahovou analýzou. Ta umožní nahlédnout sledovaný vzdělávací obor podrobněji a přispět k jeho charakteristice, cíli předkládané disertační práce.

Design celého výzkumu představuje zakotvená teorie, což determinuje postupy práce s daty, viz kapitola *4.4 Design výzkumu*. Výsledkem dílčích kódovacích procesů jsou kategorie použitelné při obsahové deskripci dokumentů, jež napomáhají systematizaci dat (Hendl, 2005). Zároveň mi v rámci DVO 1 umožní vzniklé kategorie provést komparaci

vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ s jinými vzdělávacími obory (kapitola *5.2 DVO 2 – Občanský a společenskovědní základ a jiné obory*). Sekundárně se tak stávají výchozí pro odpověď na DVO 2: *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v porovnání s jinými vzdělávacími obory?*

Při otevřeném kódování jsem nejprve uvažovala nad povahou celého dokumentu, poté jsem kódovala odstavce a věty (Strauss, Corbinová, 1999). S ohledem na naznačené problémy v kapitole *4.4.1 Kódování dat* jsem při vytváření kódů používala vlastní označení, občas byly použity in vivo kódy. Strauss a Corbiová (1999) je definují jako slova, která jsou použita přímo v datech, nejčastěji je vyslovili informátoři. Obsahovou analýzu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ jsem provedla v částech, které se explicitně věnují sledovanému vzdělávacímu oboru. Primárně se jedná o vymezení vzdělávací oblasti (charakteristika a cílové zaměření) a vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Zároveň jsem sledovala i místa, která spoluutváří charakter sledovaného vzdělávacího oboru, jsou jimi průřezová témata a klíčové kompetence.

5.1.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost

Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost představuje v RVP G jediný souvislý text, který vysvětluje podstatu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ a jeho smysl v gymnaziálním vzdělávání. Za problematické považuji, že je text výchozí pro tři vzdělávací obory vycházející ze vzdělávací oblasti. V porovnání s předchozím kurikulárním dokumentem (*Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu*, více podkapitola *3.1.1*) se jedná o určitý stupeň generalizace společenskovědních disciplín. Nelze jednoznačně určit, jakou měrou je charakteristika vztažená k Občanskému a společenskovědnímu základu, jakou k Dějepisu či Geografii. Pro učitele to představuje náročný krok – pojmout všechny cíle vzdělávací oblasti za cíle všech vyučovacích předmětů tvořících vzdělávací oblast. S obdobnou premisou přistupuji k obsahové analýze já.

V textu jsem vytvořila pět kategorií určujících finální podobu popisu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G: *návaznost na základní vzdělávání; nároky na gymnazistu; činnost žáka; činnost oblasti; podřazené vzdělávací obory*. Nebudu se podrobněji věnovat vzdělávacím oborům vycházejícím ze vzdělávací oblasti a rozvoji znalostí ze základního vzdělávání, to bylo již provedeno v kapitolách *3.3 Občanský a společenskovědní základ v RVP G* a *3.1 Před Občanským a společenskovědní základem;*

podrobněji se zaměřím na tři zbývající kategorie. Kategorie *nároky na gymnazistu* vychází z charakteristiky vzdělávací oblasti Člověk a společnost, v níž je uvedeno, že oblast obsahuje i prvky, jejichž porozumění podmiňují *„rozvinutější myšlenkové činnosti a praktická zkušenost žáka“* (RVP G, 2007, s. 38). Není specifikováno, zda by si tyto atributy měl žák osvojit intencionálně, bezděčně sám nebo ve škole. I tak lze považovat uvedený nárok na žáka za předpoklad pro charakterizování vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. **Vzdělávací obsah oboru vyžaduje náročnější myšlenkový přístup žáka a jeho praktickou zkušenost, což s sebou nese požadavek na učitele v přístupu k didaktické transformaci učiva a k volbě výukových metod**.

Kategorie *činnost žáka* reprezentuje to, co žák přímo dělá. Jedná se tak o jiné formulace než například v cílech vzdělávací oblasti, kde je uvedeno, k čemu je žák veden. Činnosti žáka považuji ve snaze odpovědět na položenou výzkumnou otázku za důležité, neboť **to, co žák dělá, utváří obsah vzdělávacího oboru.** I když se pohybuji stále v rovině normativního vymezení, jde o rozšiřující charakteristiku vzdělávacího oboru. Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ zahrnuje dle popsaných činností žáků kritickou reflexi společnosti, obor má přesah ke každodenní praxi, do níž jsou aplikovány získané poznatky. (RVP G, 2007)

Při kódování příslušné části RVP G vznikla dále kategorie *činnost oblasti*, v níž jsou popsány činnosti, které dělá vzdělávací oblast. Nejen z pohledu logického úsudku, ale i českého jazyka je popis vzdělávací oblasti antropomorfizovaný a dynamický. Jak jsem ale naznačila výše v textu, cílem obsahové analýzy není rozbor lingvistické roviny textu, ale její jedinečnost a charakter přínosný při vymezení vzdělávacího oboru. Odhlédnu proto od mylné představy, že oblast, jež je pouze teoretickým konceptem a jedním z vrcholů didaktického trojúhelníku, může sama (bez aktivity učitele a žáka) k něčemu přispívat, něco posilovat či podporovat. Výčet činností oblasti navazuje na činnosti žáka a utváří charakter vzdělávacího oboru. Za významné považuji v případě sledovaného vzdělávacího oboru subkategorie *utváření historického vědomí*, *občanské vzdělávání* a *význam života*. **Zaměření vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ cílí na minulost a přítomnost.** Minulost představuje apel na historické vědomí a respekt k minulým generacím; aspekt přítomnosti zastupuje *„odpovědný občanský život v demokratické společnosti“* (RVP G, 2007, s. 38).

5.1.2 Cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost

Cíle vzdělávací oblasti stojí před stejným problémem jako charakteristika vzdělávací oblasti – nejednoznačný adresát. Postupuji obdobně, viz kapitola *5.1.2 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost,* vše pokládám za cíle vytyčené pro vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ. V textu jsem určila dvě hlavní kategorie: *směřování vzdělávací oblasti* a *vedení žáka*. Kategorie *směřování vzdělávací oblasti* vyplývá pouze z jedné věty, nelze ji však ignorovat. Vzdělávací oblast směřuje k vytvoření a následnému rozvoji klíčových kompetencí. Znovu se zde objevuje problém vztahu klíčových kompetencí a učiva, na který upozorňuje odborná veřejnost, konkrétně Štech (2009), v disertační práci se problému věnuji v podkapitole *3.2.1.2 Triáda vzdělávací oblast, obor a vyučovací předmět.* **Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ směřuje dle RVP G explicitně k rozvoji klíčových kompetencí.** Z cílů definovaných ve vzdělávací oblasti nevyplývá, že vzdělávací oblast směřuje i k osvojení učiva.

Kategorie *vedení žáka* je rozvětvená na čtyři subkategorie, které přehledně vystihují definici vzdělávacího oboru. Zmíněné vedení je uskutečňováno vzděláváním, což ve srovnání s naznačenou nepřesností v podkapitole *5.1.2 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost* vhodně zahrnuje všechny vrcholy didaktického trojúhelníka – učivo, učitel, žák. Vytvořená kategorie *vedení žáka* je spolu se svými subkategoriemi klíčová při komparaci Občanského a společenskovědního základu s dalšími vzdělávacími obory (viz kapitola *5.2 DVO 2 – Občanský a společenskovědní základ a jiné obory*).

Osvojování principů, první subkategorie, zastřešuje principy demokratické a historicko-analytické. Obsahem subkategorie *chápání kontextu* rozšiřuji dílčí závěr podkapitoly *5.1.2 Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost* považující sledovaný vzdělávací obor za orientovaný do milosti i přítomnosti o budoucnost. Třetí a čtvrtá subkategorie vypadají zdánlivě shodně, jsou silně propojené, lze je vnímat jako celek. Já mezi nimi ale spatřuji rozdíl v primárním zacílení a náznak hierarchického upořádání. *Osobní rozvoj* je vymezen s ohledem na osobnost žáka a jeho intrapersonální složku, naproti tomu subkategorie *rozvíjení identit* se vztahuje k jednání žáka v rámci skutečností zprostředkovaných okolím. Do *osobního rozvoje* patří například zaměření: *„rozvíjení pozitivního hodnotového systému, (...) vědomá reflexe vlastního jednání, (...) upevňování pocitu odpovědnost za sebe jako jednotlivce i člena určitého společenství“* (RVP G, 2007, s. 38). Hodnotový systém žáka samozřejmě souvisí s rodinou, kamarády a okolím, ale v prvotní fázi ho musí žák reflektovat sám, a to i v případě, že mu je nařízen autoritou.

Později, je-li hodnotový systém vytvořen, se s ním musí sám sžít. Do *rozvíjení identit* řadím cíle, které navazují na individuální osvojení dílčích jevů, a ty, ve nichž je stěžejní žákovo jednání v interakci s dalšími lidmi; například: „*odhalování rasistických, xenofobních a extremistických názorů a postojů v mezilidském styku; (…) uplatňování partnerských přístupů při spolupráci"* (RVP G, 2007, s. 38).

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ je obor orientovaný na minulost, budoucnost i přítomnost, zároveň klade jeho vzdělávací obsah důraz na osobní rozvoj a následný přesah v rámci společnosti.

5.1.3 Vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu

Vzdělávací obsah představuje ve vymezení RVP G nejkonkrétnější část vzdělávacího oboru ukotvenou v očekávaných výstupech (formálně sdruženu do tematických celků) a učivu. Pro charakterizování vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, hlavní cíl předkládané disertační práce, představuje vzdělávací obsah jednu z klíčových částí. S odkazem na sedm základních otázek, na něž podle Walterové (1994) odpovídá kurikulum, vymezuje vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů v RVP G CO je obsahem vyučovacích jednotek a JAK je to uspořádáno. Uvedené dvě otázky jsou zásadní pro učitele, kteří vzdělávací obsah zprostředkovávají žákům. Tento fakt potvrzují učitelé svým chováním v rozhovorech (podrobněji podkapitola *5.4.2 Vymezení vzdělávacího obsahu*). Nejvíce a nejkonkrétněji hovoří (bez ohledu na výchozí tazatelskou otázku) o tom, co ve vyučovacích předmětech učí a jaké k tomu používají metody a postupy.

I přes naznačený klíčový význam vzdělávacího obsahu při charakterizování vzdělávacího oboru upozorním, že RVP G je teoretickým konceptem představujícím zprostředkující model učiva (objasněno v kapitole *3.2.1.2 Triáda vzdělávací oblast, obor a vyučovací předmět*). Vzdělávací obsah reprezentuje obecný cíl vzdělávací politiky a kýžený výsledek čtyřletého vzdělávání na gymnáziu. Nelze ho považovat za reflexi skutečnosti, proto k němu přistoupím jako k jednomu z pramenů, jež vytvářejí výsledný obsah vzdělávacího oboru. Bylo by chybou položit rovnítko mezi vymezení v RVP G a sledovaný charakter sledovaného vzdělávacího oboru.

5.1.3.1 Očekávané výstupy

Očekávané výstupy dávají jasnější podobu vizím vzdělávání podle rámcových vzdělávacích programů. Při analýze je třeba zohlednit jejich obecný charakter. Jak bylo již uvedeno, vzdělávací obsah je jedním z vrcholů didaktického trojúhelníka, představuje dílčí složku v procesu vzdělávání. I s vidinou tohoto omezení musím nějakým způsobem k očekávaným výstupům přistoupit a uchopit je, chci-li provést jejich nekvantitativní analýzu a užít její výsledky při charakterizování sledovaného vzdělávacího oboru.

Obecná didaktika přináší rozličné klasifikace výukových cílů. Pro práci s očekávanými výstupy jsem zvolila jeden z nejfrekventovanějších přístupů zaměřený na rozvíjené složky osobnosti – rozdělení na cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické (Skalková, 2007). S vědomím flexibility, jež poskytují očekávané výstupy učiteli při realizaci, nyní nekóduji jednotlivé očekávané výstupy. Zaměřuji se na rozřazení očekávaných výstupů v rámci jednotlivých tematických celků k cílům, na něž je dle formulace očekávaný výstup orientován. Vyhodnocení provádím dle A. L. George (1959) dichotomickým přiřazením vyskytuje/nevyskytuje. Pro tuto část se tedy zříkám otevřeného kódování, které nepovažuji za přínosné jako například při analýze učiva, kdy se k němu opět vracím (viz *5.1.4.2 Učivo*). Můj postup ohraničují mantinely výzkumného problému – charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Výukovým cílům se věnuji pouze do takové míry, aby práce s nimi napomohla sestavení charakteristiky sledovaného vzdělávacího oboru. Při analýze mi byly inspirací různé taxonomie výukových cílů (například B. S. Bloom či D. B. Kratwohl), nepřevzala jsem je však plně. Klasifikace výukových cílů založená například na použitých jazykových prostředcích může mást. Očekávaný výstup *„Žák rozlišuje fyzickou a právnickou osobu, uvede příklady.“* (RVP G, 2007, S. 40) užívá aktivního slovesa „rozlišuje“ a řadí se svým obsahem ke kognitivním cílům. Stejné sloveso lze užít například při formulaci *Žák rozlišuje, zda jednal na základě vnitřní nebo vnější motivace.* Ilustrační očekávaný výstup představuje spíše cíl afektivní, jenž je zaměřený na otázku hodnot.

Ve všech tematických celcích převažují vymezení orientovaná na kognitivní rovinu, u některých celků je to vzhledem k jejich tematickému obsahu pochopitelné (například *Občan a právo*), u některých k zamyšlení nad efektivností vztahu ke kompetencím, jimiž by měl absolvent gymnázia disponovat (například *Člověk ve společnosti*). Dlužno opět poznamenat, že finální podobu vzdělávacího obsahu tvoří až zásah učitele (didaktická transformace, volba výukových metod aj.), proto například i výchozí ryze kognitivní formulace cílů může mít

přesah k žákovým dovednostem a ve výsledku je pojmout jako primární cíl, kupříkladu: *„Žák rozlišuje funkce orgánů EU a uvede příklady jejich činnosti.“* (RVP G, 2007, s. 41).

Psychomotorickými cíli disponují tři tematické celky. Očekávané výstupy takového zaměření jsou ve vzdělávacím obsahu Občanského a společenskovědního základu úzce spjaty se znalostmi. Žáci získají znalost, kterou poté přetaví v dovednost. Příkladem je tematický celek *Člověk jako jedinec* (RVP G, 2007, s. 39). Výstup začíná zacílením na poznatky: *„Žák porovnává různé metody učení a vyhodnocuje jejich účinnost pro své studium s ohledem na vlastní psychické předpoklady*.“, a pokračuje apelem na jejich aplikaci v každodenním životě: *„Žák uplatňuje zásady duševní hygieny při práci a učení.“* (RVP G, 2007, s. 39).

Afektivní složka je akcentována ve třech tematických celcích, a to nejčastěji ve spojení s respektem, který s sebou nese konotaci zvnitřněných hodnot, na jejichž základě člověk zaujímá postoj ke skutečnostem a reaguje na ně. Příkladem je očekávaný výstup z tematického celku *Člověk ve společnosti* (RVP G, 2007, s. 39): *„Žák respektuje kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin.“* Uvedený očekávaný výstup připomíná, že se stále nacházíme v teoretické rovině kurikula. Uvést citovaný výstup v realitu, kdy žáci opravdu respektují různé skupiny a nezaujímají k nim negativní postoj, je velice náročné, podle některých nemožné (viz Janík a kol., 2011).

Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ představují konkrétní podobu obecných vizí vzdělávání podle RVP G. Jsou závazným výsledkem, kterého žák na základě aktivit učitele a aktivit svých vlastních dosahuje. **Formulace v dílčích tematických celcích jsou orientovány kognitivně, afektivně i psychomotoricky. Občanský a společenskovědní základ je vzdělávacím oborem zaměřený v duchu deklarovaných strategií vzdělávací politiky po roce 1989 na znalosti, dovednosti a postoje.**

5.1.3.2 Učivo

Učivo tvoří druhou složku vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů a přináší (na rozdíl od očekávaných výstupů) konkrétní oblasti, jimž se musí vzdělávání věnovat. Členění učiva je v RVP G v rámci vzdělávacích oborů založeno na příslušnosti k tematickým celkům. Seskupení primárně tematicky shodných témat působí přehledně a uceleně. Učivo jsem pomocí otevřeného kódování rozdělila do čtyř hlavních kategorií, jež nerespektují dělení RVP G, demonstrují však, dle mého názoru vhodněji, tematickou příbuznost dílčích témat. Kategorie popíši chronologicky dle jejich výskytu v textu.

Vymezení člověka je kategorií zahrnující subkategorie *osobnostní rysy, společenský jedinec* a *hodnotový systém*. Obsah jednotlivých subkategorií poskytuje komplexnější obraz o člověku, namísto útržkovitého vymezení v rámci učiva v jednotlivých tematických celcích. Zároveň toto dělení poukazuje na skutečnost, že člověka utváří jeho osobnost, projev ve společenství a zvnitřněný hodnotový systém. Jak jsem naznačila výše, kategorie jsou stejně jako celý vzdělávací obor úzce propojené. Další z nich, *fungování společnosti*, obsahuje učivo reprezentované subkategoriemi *sociální struktura, státní zřízení, právní rámec*. V otázce *právního rámce* jsem zvažovala vlastnost oficiálnosti (v dimenzi velice oficiální – legislativa státu, málo oficiální – morálka). Třetí kategorií je *propojení světa* zastřešující *globalizaci* a *spolupráci*. Obdobně jako u příkladu z oblasti práva je *spolupráce* uvažována vlastností oficiálnost reprezentující učivo, jež patří ve formálním vymezení do různých tematických celků. Do dimenze velice oficiální patří mezinárodní spolupráce organizací a spolků, kterých je Česká republika členem, málo oficiální dimenzi představuje spolupráce dvou jedinců v rodině, ve škole apod. Poslední kategorií je *oddání víře*; subkategorie *náboženství, filosofie* a *ideologie*, i když každý reprezentuje odlišnou víru. Uvědomění si aspektu víry v něco či někoho spojuje uvedené subkategorie. Přívrženci ideologie věří určitému dogmatu a ideovému vůdci, filosof věří kritickému přístupu rozumu a svým otázkám.

Učivo, pomocí něhož je realizován vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, jsem rozčlenila do čtyř kategorií. **Ve vztahu k charakteru sledovaného vzdělávacího oboru lze tvrdit, že jeho vzdělávací obsah zahrnuje učivo sledující otázky antropologické, společenské a globální. Vzdělávací obor je dále zaměřený na různé projevy lidské víry.**

5.1.4 Průřezová témata jinak než explicitně

Výsledný obraz vzdělávacího oboru tvoří nejen na něj zacílené samostatné pasáže, ale i další části RVP G, jež jsou k oboru přímo vztažené. Takovým příkladem jsou průřezová témata. Představují koncept aktuálních problémů společnosti se stanovenými povinnými tématy, ale s libovolnou možností realizace, více podkapitoly *3.2.1.1 Klíčové kompetence a průřezová témata, 3.3.3 Implementace průřezových témat* a *3.4 Občanský a společenskovědní základ v praxi gymnázií*. Uvedené kapitoly disertační práce sledují implementaci průřezových témat do Občanského a společenskovědního základu. V duchu dichotomického přístupu k analýze obsahu lze toto vymezení doplnit, že všech pět

průřezových témat doporučuje RVP G explicitně zapojit do vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

Tento přístup sice přináší určité informace o charakteru sledovaného vzdělávacího oboru, jsou však nedostatečné, pohybují se pouze na povrchu problematiky. Proto nyní naváži podrobnější analýzou zacílenou na tematické okruhy (obsah) průřezových témat a jejich shodu se vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Vzhledem k rozsáhlému vymezení průřezových témat je nutné zvolit udržitelný postup, který vychází jednak z cíle disertační práce, konkrétněji pak ze stanovené DVO 1, a zároveň se od něj neodchyluje. Přistupuji proto k analýze tematických okruhů průřezových témat jejich porovnáním s kategoriemi vzešlými z otevřeného kódování z analýzy charakteristiky vzdělávací oblasti Člověk a společnost, cílů oblasti (podkapitoly *5.1.2* a *5.1.3*) a vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovědního základu (podkapitola *5.1.4*). Porovnání zvolených částí tvoří základ pro dílčí závěry charakteru sledovaného vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Věnovat se obecné struktuře průřezových témat nebo návrhům implementace do jiných vzdělávacích oborů není pro můj sledovaný záměr v tuto chvíli relevantní.

U všech tematických okruhů jsem nejprve sledovala jejich zaměření a obecný charakter (Strauss, Corbinová, 1999), poté jsem se dle obsahu a názvu každého tematického okruhu zaměřila na průnik s již vzniklými kategoriemi. Některé tematické okruhy byly nejprve přiřazeny k více kategoriím, poté jsem z důvodu přehlednějšího vymezení vybrala převažující složku a okruh situovala do jedné kategorie. Obsahová analýza průřezových téma je nekvantitativní, proto není jejím záměrem podat statistické údaje, která témata prokázala největší výskyt v rámci relativní četnosti. V duchu kvalitativního přístupu k obsahové analýze jsem sledovala tematickou linku shody v rámci tematických okruhů průřezových témat a vzdělávacího oboru Občanského a společenskovědního základu.

Nejvýraznější obsahovou shodu vykazují tematické okruhy průřezových témat se vzdělávacím obsahem Občanského a společenskovědního základu, přesněji se složkou učivo. Nejčastěji se protínají s kategorií *vymezení člověka* (výrazně v subkategorii *společenský jedinec)* a *propojení světa* (subkategorie *spolupráce)*. Příkladem shody s kategorií vymezení člověka z RVP G je například část z tematického okruhu sociální komunikace průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova: *„Způsoby komunikačního chování respektujícího odlišnosti názorů, postojů, kultur, národností.“* (RVP G, 2007, s. 68), a pasáž u výčtu učiva pro tematický celek Člověk a společnost: *„mezilidská komunikace, problémy*

v mezilidských vztazích" (RVP G, 2007, s. 39). Oba příklady ukazují, že shoda nastává ve vymezení konkrétních témat učiva.

Porovnání vzdělávacího obsahu sledovaného vzdělávacího oboru a tematických okruhů průřezových témat ukazuje na tematický překryv v rámci všech průřezových témat. Vyjdeme-li z atributů průřezových témat, jako je aktuálnost a multioborovost, lze je na základě tematické shody připsat i vzdělávacímu oboru, jenž nabízí prostor k implementaci témat. **Všechna průřezová témata se tematicky prolínají se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ. Občanský a společenskovědní základ je proto vzdělávacím oborem s multidisciplinárním přesahem a zaměřením na aktuální otázky.**

5.1.5 Prostor pro klíčové kompetence

Orientace na klíčové kompetence je motivována stejně jako u průřezových témat – přispět k charakteristice vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zohledněním obsahu částí, jež se vzdělávacím oborem obsahově souvisí. Navazuji tak zejména na kapitolu *3.4 Občanský a společenskovědní základ v praxi gymnázií* přinášející pohled na rozvoj klíčových kompetencí ve vyučovacích předmětech optikou ŠVP. Šest klíčových kompetencí představuje soubor znalostí, dovedností a postojů figurující jako jeden z cílů vzdělávání na různých úrovních (RVP G, 2007). Předpokládá se tedy, že budou kompetence rozvíjeny v rámci všech vzdělávacích oborů, čemuž odpovídá absence doporučení v RVP G, kdy a jakým způsobem kompetence rozvíjet. Klíčové kompetence přispívají k charakterizování vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, nejedná se však o stěžejní pasáž. Z tohoto důvodu jsem při obsahové analýze zvolila obdobný přístup jako při práci s průřezovými tématy. Jednotlivé klíčové kompetence analyzuji s přihlédnutím ke kategoriím vztaženým k charakteristice vzdělávací oblasti Člověk a společnost, k cílům oblasti (podkapitoly *5.1.2* a *5.1.3*) a vzdělávacímu obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ (podkapitola *5.1.4*).

Analýza klíčových kompetencí ukazuje, že se na rozdíl od průřezových témat (podkapitola *5.1.5 Průřezová témata jinak než explicitně*) nalézá shoda ve vymezení klíčových kompetencí a sledovaného vzdělávacího oboru v méně konkrétní rovině, než je učivo a tematické okruhy průřezových témat. Tematický průnik s klíčovými kompetencemi nastává nejčastěji v kategorii cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost, jedná se o kategorii *vedení žáka*. Této kategorii odpovídá formální vymezení

klíčových kompetencí – popisuje, co žák dělá – a vytvořená subkategorie *osobní rozvoj*. Nalezená shoda u všech subkategorií dokládá koherentní charakter RVP G. Jako příklad uvedu dvě obsahové shody vymezení klíčových kompetencí a sledovaného vzdělávacího oboru. Nejprve z části klíčové kompetence: *„Žák se přizpůsobuje měnícím se životním a pracovním podmínkám a podle svých schopností a možností je aktivně tvořivě ovlivňuje.“* (RVP G, 2007, s. 10), poté ze vzdělávacího oboru a subkategorie *chápání kontextu*: *„Oblast vede žáka k chápání vývoje společnosti jako proměny sociálních projevů života v čase, k posuzování společenských jevů v synchronních i chronologických souvislostech provázaných příčinnými, následnými, důsledkovými a jinými vazbami.“* (RVP G, 2007, s. 38). Druhým příkladem je vymezení klíčových kompetencí: *„Žák posuzuje události veřejného života, sleduje, co se děje v jeho bydlišti a okolí, zaujímá a obhajuje informovaná stanoviska k obecnému prospěchu podle nejlepšího svědomí.“* (RVP G, 2007, s. 10), a subkategorie *rozvíjení identit*: *„Oblast vede žáka k rozvíjení a kultivaci vědomí osobní, lokální, národní a evropské i globální identity.“* (RVP G, 2007, s. 39).

Klíčové kompetence mají ambici přispívat k rozvoji osobnosti žáka v různých rovinách. Obsahově korespondují se vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, jenž cílí na osobní rozvoj žáka. Zároveň je tak poukázáno na logickou správnost cílového vymezení vzdělávací oblasti, jejíž snahou je rozvíjet klíčové kompetence. Označení logická správnost odkazuje na hermeneutickou propojenost jednotlivých zmíněných prvků. Ta se však nerovná správnosti v rovině efektivity vzdělávání, viz zmiňovaný problém postavení učiva v aktuálním pojetí kurikulárních dokumentů (podkapitola *3.2.1.2 Triáda vzdělávací oblast, obor a vyučovací předmět*). **Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ poskytuje svým cílovým a obsahovým zaměřením prostor pro rozvoj všech klíčových kompetencí stanovených pro gymnaziální vzdělávání.**

5.1.6 Odpověď na DVO 1 a dvě roviny vzdělávacího oboru

DVO 1 zní: *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia?*

Každý vzdělávací obor vymezuje v procesu vzdělávání jeho teoretické ukotvení v kurikulárních dokumentech a realizace v praxi. V tuto chvíli se věnuji první uvedené části – teorii. Položená dílčí výzkumná otázka sleduje vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v kurikulárních dokumentech, konkrétně se jedná o RVP G, oficiální a závazný kurikulární dokument státní úrovně. Cílem všech dílčích výzkumných

otázek je získat na základě práce s daty takové odpovědi, které pomohou odpovědět na HVO vztaženou k charakterizování vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. DVO 1 se v souvislosti s naznačeným zaměřuje konkrétně na popis ukotvení sledovaného vzdělávacího oboru v RVP G, a to s ohledem na jeden z předpokladů vědy – závěry vychází přímo z dat a jsou získány přesnými metodickými postupy (nekvantitativní obsahová analýza a otevřené kódování dle postupů zakotvení teorie). Jak jsem již naznačila, k charakteristice musí být přistoupeno syntézou teorie a praxe s ohledem na kontext dílčích částí RVP G. Pro odpověď na DVO 1 jsem určila dvě roviny – základní a analytickou, které pomohou zachovat přehlednost při charakteristice vzdělávacího oboru.

Základní rovinu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ tvoří dle mého rozdělení objektivní data, k jejichž pochopení není třeba znalost kontextu, jejich primární výpovědní hodnota zůstává zachována i bez ní. I když sledují tato data pouze povrchovou stránku vzdělávacího oboru, jsou pro jeho charakteristiku důležitá.

Základní rovinu charakteristiky vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ představuje jeho **podřazení vzdělávací oblasti Člověk a společnost, spolu se vzdělávacími obory Dějepis a Geografie.** Dále zahrnuje základní rovina vzdělávacího oboru vymezení jeho vzdělávacího obsahu, tj. **šest tematických celků, jež jsou tvořeny očekávanými výstupy (v počtu 6–11) a třemi nebo čtyřmi hlavními tématy povinně stanoveného učiva**. Mezi informace odpovídající základní rovině vzdělávacího oboru řadím i explicitně deklarované **propojení se všemi průřezovými tématy**. Posledním článkem základní roviny je vymezení **v rámcovém učebním plánu, které představuje pro vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ povinné zapojení v prvním a druhém ročníku gymnázia**, **realizace ve třetím a čtvrtém ročníku vychází z vymezení v konkrétním ŠVP.**

Analytickou rovinu představují data, jež jsou výsledkem provedené nekvantitativní obsahové analýzy ukotvení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G. Doplnění charakteristiky vzdělávacího oboru těmito daty je důležité zejména s ohledem na ambici propojení vzdělávacího procesu, jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů a popření izolované existence jednotlivých částí RVP G. Takový přístup napomáhá systematičnosti vzdělávání a vědění v obecné a posléze i oborové rovině.

Pohledem analytické roviny je **vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ determinovaný svým obsahem, jenž je utvářen výčtem toho, co žák dělá. Žákova činnost vyžaduje náročnější myšlenkový přístup a směřuje k rozvoji klíčových kompetencí pomocí antropologicky, společensky a globálně zaměřených otázek**

ve spojení s žákovým osobním rozvojem a přesahem jeho individuálního jednání do fungování společnosti. Tato témata žák vztahuje k minulosti, přítomnosti i budoucnosti se zřetelem na formulace očekávaných výstupů na znalosti, dovednosti a postoje.

5.1.7 Shrnutí DVO 1

DVO 1: *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia?* reprezentuje ve výzkumném záměru charakterizovat vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ teoretickou rovinu vzdělávacího oboru. Obsahová analýza ukotvení sledovaného vzdělávacího oboru v oficiálním kurikulárním dokumentu (RVP G) je pro uvažování o jeho charakteristice klíčová. Výsledná odpověď na DVO 1 je syntézou dílčích odpovědí ve dvou rovinách, které vzdělávací obor vymezují.

Výsledkem kvalitativní obsahové analýzy dat základní roviny je sdělení, že vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ náleží vzdělávací oblasti Člověk a společnost, jeho vzdělávací obsah tvoří šest tematických celků. Tematické celky jsou definovány očekávanými výstupy a povinnými hlavními tématy učiva. Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ poskytuje díky svému vzdělávacímu obsahu prostor pro zapojení všech průřezových témat a prostor pro rozvoj všech klíčových kompetencí stanovených pro gymnaziální vzdělávání. Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ je dle rámcového učebního plánu povinně realizován v 1. a 2. ročníku gymnázia, ve 3. a 4. ročníku závisí jeho realizace na školní úrovni kurikulárních dokumentů dané školy.

Dle kvalitativní obsahové analýzy analytické roviny ukotvení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ ho považuji za obor, jenž je determinován svým obsahem a je utvářen výčtem žákových činností. Ty směřují k rozvoji klíčových kompetencí pomocí antropologicky, společensky a globálně zaměřených témat akcentujících žákův individuální rozvoj spolu s přesahem do společenského dění. Vzdělávací obsah analyzovaného oboru je formulován se zaměřením na znalosti, dovednosti, postoje, to vše v chápání kontextu poznání minulosti, přítomnosti a budoucnosti.

5.2 DVO 2 – Občanský a společenskovědní základ a jiné obory

Při formulování výzkumného záměru na počátku doktorského studia jsem si byla vědoma nutnosti nazírat vybraný jev v jeho kontextu, ne izolovaně. I když se podoba výzkumného zájmu značně změnila, tento aspekt zůstal. U výzkumného problému, kterým je charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, představuje jeden z uvažovaných prvků kontextu právě jeho komparace s jinými vzdělávacími obory gymnaziálního vzdělávání. V diskursu předkládané disertační práce je tento záměr reprezentován DVO 2: *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v porovnání s jinými vzdělávacími obory?*

Odpověď na DVO 1 (podrobně viz kapitola 5.*1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu*) přináší poznatky, z nichž nyní vycházím. Pro DVO 1 naznačuji dvě roviny, dle kterých lze k vymezení vzdělávacího oboru v RVP G přistoupit. S ohledem na konzistentnost disertační práce použiji toto dělení i při komparaci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ s dalšími vzdělávacími obory. Komparace vzdělávacích oborů v základní rovině je znázorněna tabulkovým přehledem (*Tabulka* 2), v analytické rovině v rozsáhlejší textové podobě v podkapitole *5.2.2 Komparace vzdělávacích oborů v analytické rovině.*

Srovnávat vzdělávací obory představuje náročný a rozsáhlý krok, pro který jsem se rozhodla s ohledem na již dříve naznačený požadavek systémovosti výsledné charakteristiky vzdělávacího oboru. Chci-li popsat charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ jako systém dílčích prvků se vzájemnými vazbami (například tematika), musím sledovat i širší kontext, v tomto případě ve srovnání s dalšími vzdělávacími obory. S ohledem na předpoklad komparace částí RVP G, které se nachází na stejné úrovni, jsem zvolila vzdělávací obory, i přesto že by srovnání vzdělávacích oblastí nepředstavovalo tak rozsáhlou práci. S problémem příliš širokého výzkumného zájmu, v návaznosti na problémy disertačních prací mladých výzkumníků (vzpomínáno v kapitole *4 Metodologie výzkumného šetření*), pomůže základní a analytická rovina. Bez takového omezení by se komparace tematicky vrstvila, až by nebylo v mých silách orientovat se v ní a interpretovat ji.

5.2.1 Komparace vzdělávacích oborů v základní rovině

V podkapitole *5.1.7 Odpověď na DVO 1 a dvě roviny vzdělávacího oboru* jsem uvedla, co zahrnuje základní rovina vzdělávacího oboru. Výchozími daty pro komparaci sledovaného

vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ a dalších vzdělávacích oborů se stal počet tematických celků, očekávaných výstupů, hlavních témat učiva, explicitní vyjádření propojení s průřezovými tématy a vymezení v rámcovém učebním plánu. Znovu se již nevěnuji přiřazení vzdělávacích oborů ke vzdělávacím oblastem, o čemž pojednává podkapitola *3.2.1.2 Triáda vzdělávací oblast, obor a vyučovací předmět.*

Základní rovinu vzdělávacích oborů představují data v tabulce níže, komentář k jejich komparaci se vzdělávacím oborem Občanský a společenskovědní základ pak následující podkapitola. Pro každou skutečnost jsem sestavila skupiny zpřehledňující srovnání.

Tabulka 2: Základní rovina vzdělávacích oborů

	Počet tematických celků	Počet očekávaných výstupů	Počet hlavních témat učiva	Propojení s průřezovými tématy	Rámcový učební plán
Občanský a společenskovědní základ	6	6–11	3–4	Všechna	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Český jazyk a literatura	2	14, 15	6, 16	Všechna kromě Environmentální výchovy	1.– 4. ročník povinně
Cizí jazyk[8]	3	5–9	4–10	Všechna kromě Environmentální a Mediální výchovy	1.–4. ročník povinně
Další cizí jazyk	3	4–7	4–9	Všechna kromě Environmentální a Mediální výchovy	1.–4. ročník povinně
Matematika a její aplikace	5	5–12	3–4	Žádná	1.–3. ročník povinně, 4. ročník volitelně
Fyzika	5	2–6	2–8	Všechna kromě Multikulturní a Mediální výchovy	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Chemie	4	2–5	4–7	Všechna kromě Multikulturní a Mediální výchovy	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Biologie	10	1–8	1–5	Všechna kromě Multikulturní a Mediální výchovy	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Geografie	5	3–8	2–5	Všechna kromě Mediální výchovy	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Geologie	4	1–4	2–4	Pouze Osobnostní a sociální výchova a Environmentální výchova	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Dějepis	8	2–6	1–8	Všechna	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Člověk a svět práce	5	5–11	2–4	Pouze Osobnostní a sociální výchova a Environmentální výchova	Povinně kdykoli v 1.–4. ročníku
Hudební obor	3[9]	4–8	3–7	Pouze Osobnostní a sociální výchova a Výchova k myšl. v evr. a glob. souv.	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Výtvarný obor	3	8–10	3	Pouze Osobnostní a sociální výchova a Výchova k myšl. v evr. a glob. souv.	1., 2. ročník povinně; 3., 4. ročník volitelně
Tělesná výchova	3	4–8	8–13	Pouze Osobnostní a sociální výchova a Výchova k myšl. v evr. a glob. souv.	1.–4. ročník povinně
Výchova ke zdraví	5	2–4	5–8	Všechna kromě Multikulturní a Mediální výchovy	Povinně kdykoli v 1.–4. ročníku
Informatika a informační a komunikační technologie	3	2–4	3–7	Žádná	1.–4. ročník volitelně

Zdroj: vlastní zpracování

[8] Vzdělávací obory Cizí jazyk a Další cizí jazyk mají vzdělávací obsah členěn odlišně než ostatní vzdělávací obory, vychází ze Společného evropského rámce pro jazyky (RVP G, 2007). Pro sledovanou základní rovinu nemá tato skutečnost význam, členění do tematických celků, očekávaných výstupů a učiva je zachováno.

[9] Vzdělávací obory Hudební obor a Výtvarný obor mají kromě svých tematických celků i tzv. společný vzdělávací obsah (RVP G, 2007), který řadím k oběma vzdělávacím oborům, a to včetně počtu očekávaných výstupů a témat učiva.

Počet **tematických celků** odráží, kolik ucelených témat má vzdělávací obsah příslušného vzdělávacího oboru v RVP G. Pro práci s tematickými celky jsem vymezila tři skupiny: 2 tematické celky, 3–5 tematických celků a 6–10 tematických celků.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ má celkem 6 tematických celků, větší množství tematických celků má Dějepis (8) a Biologie (10). Tematické celky vymezují hlavní tematické oblasti vzdělávacího obsahu. Tři uvedené vzdělávací obory dokládají, že je jejich vzdělávací obsah rozsáhlý. V případě Občanského a společenskovědního základ jde o dílčí společenskovědní disciplíny, v Dějepisu o dějiny od pravěku až po soudobé dějiny a v Biologii o všechna témata vztažená k přírodě. Vzhledem k tomu, že Občanský a společenskovědní základ a Dějepis reprezentují v gymnaziálním vzdělávání humanitní větev, naproti tomu Biologie větev exaktní, nelze podobný počet tematických celků vysvětlit zaměřením vzdělávacího obsahu daných vzdělávacích oborů.

Nejméně tematických celků (2) má vzdělávací obor Český jazyk a literatura, ostatní vzdělávací obory se pohybují ve středovém rozmezí mezi 3–5 tematickými celky.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je v RVP G vymezen 6 tematickými celky, což představuje vyšší počet tematických celků stejně jako u Dějepisu (8) a Biologie (10).

Očekávané výstupy vymezují obecnou úroveň, které by měl žák v rámci určitého tematického celku dosáhnout. Počet očekávaných výstupů pro jeden tematický celek dělím do tří skupin; první představuje 2–4 očekávané výstupy, druhá 5–11 a třetí 12 a více.

Počet tematických celků se u vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ pohybuje v rozmezí 6–11 očekávaných výstupů. Podobnou situaci vykazují vzdělávací obory Matematika a její aplikace (5–12) a Člověk a svět práce (5–11), jedná se o vyšší počet očekávaných výstupů v rámci dílčích tematických celků. Tato skutečnost odkazuje na to, že tematické celky těchto oborů vymezují více znalostí, dovedností a postojů, které je u absolventa možné dle proklamací RVP G měřit. U počtu očekávaných výstupů vzdělávacích oborů Geologie (1–4), Výchova ke zdraví (2–4) a Informatika a informační a komunikační technologie (2–4) je měřitelných výstupů nejméně. Nejvyšší počet očekávaných výstupů vykazuje vzdělávací obor Český jazyk a literatura (14, 15).

Tematické celky vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ vymezuje 6–11 očekávaných výstupů, podobně je tomu u vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace (5–12) a Člověk a svět práce (5–12).

Další částí, kterou sleduji, jsou hlavní témata učiva. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů vymezuje dále povinné učivo, jež si musí žáci osvojit. Je určeno hlavním tématem,

na které se váží témata dílčí. Při komparaci učiva jsem se zaměřila na počet hlavních témat vztažených k jednomu tematickému celku. Klasifikace je provedena do skupin 2–5 a 6 a více hlavních témat. Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ má ke každému tematickému celku přiřazena 3–4 hlavní témata učiva obdobně jako vzdělávací obory Matematika a její aplikace (3–4) a Člověk a svět práce (2–4). Počet hlavních témat učiva vykazuje shodu u stejných vzdělávacích oborů jako počet očekávaných výstupů tematických celků (viz podkapitola *5.2.1 Komparace vzdělávacích oborů v základní rovině*). Uvedené tři vzdělávací obory mají podobnou strategii uspořádání měřitelných výstupů, mají i obdobné členění hlavních témat učiva. Lze říci, že vykazují téměř shodné rozvržení vzdělávacího obsahu v teoretickém vymezení RVP G.

Značně vyšší počty hlavních témat učiva než vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ přináší Tělesná výchova (8–13) a Český jazyk a literatura (6, 16).

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ má 3–4 hlavní témata učiva. Podobné vymezení mají vzdělávací obory Matematika a její aplikace (3–4) a Člověk a svět práce (2–4), u těchto vzdělávacích oborů jsou podobné i počty očekávaných výstupů. **Lze tvrdit, že vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je v RVP G v základní rovině vymezen obdobně jako u vzdělávacích oborů Matematika a její aplikace a Člověk a svět práce.**

K analýze implementace **průřezových témat** jsem přistoupila na základě explicitních formulací o zapojení průřezových témat do vzdělávacích oborů v RVP G. Identifikovala jsem pólové hodnoty – zapojení všech, ale i žádných průřezových témat, dále pak zapojení 2 a 3–4 průřezových témat do jednotlivých vzdělávacích oborů.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ je vhodný pro zapojení všech průřezových témat stejně jako Dějepis. Naopak vzdělávacími obory, o jejichž implementaci RVP G nehovoří vůbec, jsou Matematika a její aplikace a Informatika a informační a komunikační technologie. Prostor pro zapojení 2 průřezových témat nabízí Hudební obor, Výtvarný obor, Tělesná výchova a Člověk a svět práce. 3–4 průřezová témata je vhodné implementovat dle RVP G například do vzdělávacího oboru Fyzika, Chemie, Biologie nebo Výchova ke zdraví.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ poskytuje dle RVP G vhodný prostor pro implementaci všech průřezových témat stejně jako Dějepis, vzdělávací obor stejné vzdělávací oblasti. Vzdělávacími obory vykazujícími protichůdnou tendenci (nevhodné pro zapojení průřezových témat) jsou Matematika a její aplikace a Informatika a informační a komunikační technologie.

Rámcový učební plán představuje rozložení vzdělávacích oblastí a oborů do jednotlivých ročníků gymnaziálního studia. V rámcovém učebním plánu se objevuje pět kombinací, jak lze vzdělávací obsah realizovat. Jedná se o: povinné zařazení v rámci všech ročníků; povinné zařazení kdykoli v rámci studia; povinné zařazení vzdělávacího oboru v rámci 1. – 3. ročníku a volitelné ve 4. ročníku; povinné zařazení během 1. – 2. ročníku a volitelné ve 3. – 4. ročníku; volitelné zařazení v rámci všech ročníků. Volitelností označuji pravomoc ŠVP zařadit do ročníků vzdělávací obsah vybraného vzdělávacího oboru.

Občanský a společenskovědní základ je vzdělávacím oborem, jehož vzdělávací obsah musí být povinně realizován v 1. a 2. ročníku, volitelně pak ve 3. a 4. ročníku. Jedná se o nejčastější vymezení; shodné je u vzdělávacích oborů Fyzika, Chemie, Biologie, Geologie, Geografie, Dějepis, Hudební obor a Výtvarný obor. S ohledem na povinnou maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury je do všech ročníků řazen vzdělávací obor Český jazyk a literatura. S přihlédnutím k důrazu na pravidelnou fyzickou aktivitu žáků dále vzdělávací obor Tělesná výchova.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ patří mezi vzdělávací obory, jejichž povinná výuka probíhá v 1. a 2. ročníku gymnázia, dále záleží na profilaci školy a vymezení v ŠVP. Shodné zapojení vykazují v RVP G vzdělávací obory Fyzika, Chemie, Biologie, Geologie, Geografie, Dějepis, Hudební obor a Výtvarný obor.

5.2.2 Komparace vzdělávacích oborů v analytické rovině

Srovnání vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ a dalších vzdělávacích oborů v základní rovině (podkapitola *5.2.1*) doplním pohledem analytické roviny. Následující komparace představí srovnání ukotvení Občanského a společenskovědního základu a vzdělávacích oborů v RVP G na základě nekvantitativní obsahové analýzy.

Jak jsem již naznačila v kapitole *5.2 DVO 2 – Občanský a společenskovědní základ a jiné obory*, při komparaci musím zvolit postup, který přispěje primárně k odpovědi na DVO 2, bude sledovat výzkumný problém, ale zároveň bude tak rozsáhlý, abych s ním zvládla pracovat. U jednotlivých vzdělávacích oborů vycházím z částí, jež jsem analyzovala v kapitole *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu*. Sleduji cílové zaměření nadřazených vzdělávacích oblastí, formulace očekávaných výstupů, tematické propojení s průřezovými tématy a klíčovými kompetencemi. Pohled jsem zúžila o charakteristiku vzdělávací oblasti a analýzu učiva. Výzkumný problém disertační práce

sleduje charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. I když je sledovaný vzdělávací obor, jak bylo zmíněno na mnoha místech této práce, komplexním obrazem, považuji za zbytečné věnovat se podrobně ostatním vzdělávacím oborům a upínat na ně pozornost. Přistupuji k nim v základní i analytické rovině tak, abych získala potřebná data pro svůj výzkumný záměr a nezahlcovala se informacemi, jež pro mne nejsou klíčové. U analyzovaných částí postupuji ve shodě s metodami z kapitoly *5.1DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu* (otevřené kódování a dichotomické přiřazení).

Cílová zaměření všech sedmi vzdělávacích oblastí sleduji na prvním místě, protože právě vzdělávací oblast definuje prvotně vzdělávací obor (viz kapitola *3.2.1.2 Triáda vzdělávací oblast, obor a vyučovací předmět*). Pracuji pomocí otevřeného kódování a využívám kódy vzdělávací oblasti Člověk a společnost a vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ.

Pro cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost jsem určila kategorii *vedení žáka* spolu se čtyřmi subkategoriemi – *osvojování principů, chápání kontextu, osobní rozvoj* a *rozvíjení identit* (podrobněji včetně citací podkapitola *5.1.3 Cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost).* Výchozí se pro všechny vzdělávací oblasti stala kategorie *vedení žáka*. Důvodem je stejná formulace cílového zaměření všech vzdělávacích oblastí – daná oblast vede žáka k něčemu. Přehled vytvořených kódů uvádím v Příloze 2, nyní se věnuji dílčímu srovnání.

Počet subkategorií se u vzdělávacích oblastí pohybuje mezi třemi a čtyřmi, což ukazuje na podobný rozsah jako u Občanského a společenskovědního základu; pro komparaci je více než četnost důležitá tematická stránka. Z kódování vzešly vzdělávací oblasti s podobnými i zcela jinými subkategoriemi. Subkategorie cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost *chápání kontextu* odpovídá subkategorii u vzdělávacích oblastí Matematika a její aplikace (*chápání kontextu – M*), Člověk a svět práce (*chápání kontextu – ČSP*) a Umění a kultura (*chápání kontextu – U*)[10]. Vzdělávací obory uvedených vzdělávacích oblastí kladou důraz na pochopení kontextu stejně jako Občanský a společenskovědní základ a ve svých cílech zdůrazňují systémovost dané disciplíny a její společenský a historický přesah. Například u Matematiky a její aplikace se jedná o vymezení: *„Oblast vede žáka k pochopení matematiky jako součásti kulturního dědictví a nezaměnitelného způsobu uchopování světa.“* (RVP G, 2007, s. 22). Další obsahově

[10] Významným pilířem cílových zaměření dílčích vzdělávacích oblastí je jejich kontext (k poznání, skutečnosti, dalším disciplínám aj.) stejně jako u vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Ponechávám proto subkategoriím stejné názvy, rozlišuji je zkratkou příslušné vzdělávací oblasti. Přidělit datům uměle jiné názvy by potlačilo jejich hlavní výpovědní hodnotu.

shodnou subkategorií je *osobní rozvoj*, jež je rovněž u vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (*osobní rozvoj – JJK*[11]). *„Oblast vede žáka k porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení mezi různými komunikačními partnery.“* (RVP G, 2007, s. 13). Orientace na žákovu osobnost může vycházet z humanitního zaměření obou oblastí, případně z tematického překrývání v oblasti komunikace (viz vymezení učiva obou oblastí).

Odlišné vymezení ukazují vzdělávací oblasti Člověk a příroda, Člověk a zdraví a Informatika a informační a komunikační technologie. Subkategorie těchto oblastí jsou zaměřené spíše na žákovu práci s předměty, subkategorie vzdělávací oblasti Člověk a společnost na žákovu činnost v nemateriální rovině (hodnoty, návyky aj.). Ilustrační jsou například subkategorie u Informatiky a informačních a komunikačních technologií *(využívání techniky a technologií*), Člověka a přírody (*výzkumná práce)* a Člověka a zdraví (*aplikování poznatků*).

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ vykazuje podle cílového zaměření vzdělávací oblasti určitou shodu se vzdělávacími oblastmi akcentujícími kontext svých disciplín a osobní rozvoj žáka. Jedná se o Jazyk a jazykovou kulturu, Matematiku a její aplikace, Člověka a svět práce a Umění a kultura.

Objasnění přístupu k **očekávaným výstupům**, který nyní použiji, se věnuji podrobně v kapitole *5.1.4.1 Očekávané výstupy*. Očekávané výstupy všech vzdělávacích oborů jsou podrobeny analýze, jejímž výsledkem je dichotomické vyjádření o výskytu zacílení dané formulace očekávaného výstupu. Pro přehlednost jsou výsledky členěny do tří skupin.

První skupinu reprezentují formulace očekávaných výstupů v RVP G, jež jsou kognitivní, psychomotorické i afektivní stejně jako očekávané výstupy Občanského a společenskovědního základu (viz podkapitola *5.1.4.1 Očekávané výstupy).* Z výsledků obsahové analýzy vyplynulo, že obdobně jsou formulovány očekávané výstupy vzdělávacích oborů Výchova ke zdraví, Tělesná výchova, Hudební obor a Výtvarný obor. Uvedené vzdělávací obory jsou zaměřeny na formování všech složek osobnosti – zaměřují se na znalosti, dovednosti i postoje. Takové tvrzení dokládají příklady dílčích očekávaných výstupů – Výchova ke zdraví: *„Žák projevuje etické a morální postoje k ochraně matky a dítěte.“* (RVP G, 2007, s. 58); Tělesná výchova: *„Žák respektuje věkové, pohlavní, výkonnostní a jiné pohybové rozdíly a přizpůsobí svou činnost dané skladbě sportujících.“* (RVP G, 2007, s. 61); Hudební obor*: „Žák (…) je schopen se s hudbou ztotožnit,*

[11] DDTO, pouze s akcentem na osobní rozvoj žáka.

či ji odmítnout.“ (RVP G, 2007, s. 53) a Výtvarný obor: *„Žák aktivně vstupuje do procesu komunikace a respektuje jeho pluralitu.“* (RVP G, 2007, s. 54).

Podívám-li se na výše uvedené vzdělávací obory, jedná se o tzv. výchovy, což potvrzují názvy obdobných vzdělávacích oborů v RVP ZV. Mezi výchovy mnohdy bývá v pejorativním smyslu řazen i vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ, společností stále chápaný „po staru“ jako občanská výchova. V RVP ZV (2016, online) figuruje příslušný vzdělávací obor pod názvem Výchova k občanství. Komplexní zaměření, jež u uvedených vzdělávacích oborů reprezentují všechna tři zacílení očekávaných výstupů, vychází právě z atributu výchovy. Orientace očekávaných výstupů na znalosti je automatická, vzdělávací obsah musí z něčeho vycházet, být podložen odborností. Přidaná hodnota výchovné funkce těchto vzdělávacích oborů vysvětluje očekávané výstupy zaměřené na dovednosti a postoje.

Druhou skupinu tvoří při analýze očekávaných výstupů vzdělávací obory s formulacemi očekávaných výstupů orientovanými pouze kognitivně; očekávané výstupy orientované psychomotoricky a afektivně zde chybí. Jako takové vzdělávací obory identifikuji Dějepis a Biologii, dle použitých sloves a Bloomovy taxonomie výukových cílů u nich lze identifikovat různé úrovně kognitivních znalostí.

Formulace očekávaných výstupů náležící třetí skupině jsou s různou intenzitou zacíleny na kognitivní a psychomotorickou složku; afektivní v očekávaných výstupech zcela chybí. Příslušné vzdělávací obory je ještě možné rozčlenit do tří podskupin podle dominance cílového zaměření. Mezi vzdělávací obory, u nichž lze pokládat kognitivní a psychomotorické cíle za vyrovnané, patří Geologie a Člověk a svět práce. Mezi ty s převažujícími psychomotoricky orientovanými výstupy řadím Český jazyk a literaturu, Cizí jazyk, Další cizí jazyk, Matematiku a její aplikace a Informatiku a informační a komunikační technologie. Obsah vymezených očekávaných výstupů navazuje na znalosti, proto je nelze opominout, nejsou však primárním cílem. Příkladem je formulace ze vzdělávacího oboru Matematika a její aplikace: *„Žák diskutuje a kriticky zhodnotí statistické informace a daná statistická sdělení.“* (RVP G, 2007, s. 24), která ukazuje, že měřitelným výstupem je žákova dovednost diskutovat a kriticky hodnotit, jež ale nemůže vzniknout bez získání základních znalostí o statistice. U vzdělávacích oborů, jako je Fyzika, Chemie a Geologie, převažují kognitivně orientované formulace, kupříkladu u vzdělávacího oboru Chemie: *„Žák využívá znalosti základů kvalitativní a kvantitativní analýzy k pochopení jejich praktického významu v anorganické chemii.“* (RVP G, 2007, s. 30).

Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ jsou dle formulací v RVP G zacíleny na rozvoj znalostí, dovedností a postojů stejně jako očekávané výstupy vzdělávacích oborů (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova, Hudební obor a Výtvarný obor), jež vychází v základním vzdělávání ze vzdělávacích oborů reprezentovaných výchovami.

Analýza **průřezových témat** navazuje na rozbor navržené implementace průřezových témat do jednotlivých vzdělávacích oborů podle explicitních formulací RVP G. Nyní analyzuji zapojení s ohledem na tematický průnik. Analýza bude provedena na základě porovnání kódů vzešlých z otevřeného kódování cílových zaměření vzdělávacích oblastí a tematických okruhů průřezových témat. Důvodem je již naznačené zaměření na výzkumný problém a objem zkoumaných dat, viz podkapitola *5.2.2 Komparace vzdělávacích oborů v analytické rovině.* Závěry o vzdělávacích oblastech vztahuji přímo ke vzdělávacím oborům, jež příslušné vzdělávací oblasti reprezentují.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ poskytuje na základě srovnání cílového zaměření své vzdělávací oblasti a tematických okruhů průřezových témat vhodný prostor pro implementaci všech průřezových témat, což je specifikum jeho nadřazené vzdělávací oblasti. Žádná vzdělávací oblast dle obsahové analýzy takové možnosti nenabízí. Připomínám, že se nacházíme v rovině formulací RVP G, v rámci didaktické transformace učiva může učitel, chce-li, zahrnout průřezová témata do všech vzdělávacích oborů.

Z pohledu vhodného zapojení průřezových témat jsou vzdělávacímu oboru Občanský a společenskovědní základ blízké obory vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, nabízejí tematický prostor v rámci čtyř průřezových témat (všechna kromě Environmentální výchovy) z celkových pěti. Vzdělávací obory, do nichž je dle analýzy možné zapojit tři průřezová témata, jsou Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní a Mediální výchova); Člověk a svět práce a Informatika a informační a komunikační technologie (Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšl. v evr. a glob. souv. a Mediální výchova). Z uvedeného je patrné, že v otázce zapojení průřezových témat do vzdělávacích obsahů vzdělávacích oborů je narušena koherence RVP G. Základní rovina, viz výsledky v podkapitole *5.2.1 Komparace vzdělávacích oborů v základní rovině,* ukázala, že na základě explicitních doporučení není vhodné žádné průřezové téma pro implementaci do vzdělávacího oboru Informatika a informační a komunikační technologie. Nyní v analytické rovině objevuji tematickou shodu mezi cílovým zaměřením vzdělávacího oboru a tematickými okruhy průřezových témat ve třech průřezových tématech z pěti. Jak jsem uvedla výše v textu, stále provádím analýzu formální roviny. Učitel, který chce vzdělávat

systémově, témata propojí i bez doporučení RVP G, nicméně naznačený rozdíl třech implementovaných témat je značný.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ poskytuje tematický prostor pro zapojení všech pěti průřezových témat, což lze označit v RVP G za specifické pro vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Podobně jsou ukotveny vzdělávací obory Výchova ke zdraví a Tělesná výchova, které nabízejí na základě analýzy prostor pro čtyři průřezová témata.

Komparace zacílení na **klíčové kompetence** u jednotlivých vzdělávacích oborů vychází z obsahové analýzy stejných částí jako při zkoumání Občanského a společenskovědního základu. Srovnávám vymezení klíčových kompetencí a cílové zaměření vzdělávacích oblastí, podrobněji o přístupu viz podkapitola *5.1.6 Prostor pro klíčové kompetence*.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ se ukazuje na základě obsahové analýzy dle svého ukotvení v RVP G jako vhodný pro rozvoj všech šesti klíčových kompetencí pro gymnaziální vzdělávání. Obdobný výsledek ukázala analytická rovina většiny vzdělávacích oborů. Prostor pro všechny kompetence nabízí dle cílového zaměření příslušných vzdělávacích oblastí vzdělávací obor Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk, Fyzika, Chemie, Biologie, Geologie, Geografie, Dějepis, Člověk a svět práce, Výchova ke zdraví, Tělesná výchova, Informatika a informační a komunikační technologie. Nejčastěji je tematický průnik spojený se subkategoriemi zaměřenými na činnosti žáka v jeho každodenním životě. První příklad představuje vzdělávací oblast Informatika a informační a komunikační technologie, kdy průnik poskytuje subkategorie *využívání techniky a technologií* (celoživotní učení, osobní rozvoj, právní stránka aj.) a klíčová kompetence komunikativní: *„Žák efektivně využívá moderní technologie“* (RVP G, 2007, s. 10) a občanská: *„Žák promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností.“* (RVP G, 2007, s. 10). Druhý příklad je zaměřený na vzdělávací oblast Člověk a zdraví. Subkategorie *formování postojů* má tematický průnik s klíčovou kompetencí sociální a personální: *„Žák projevuje zodpovědný vztah k vlastnímu zdraví a zdraví druhých.“* (RVP G, 2007, s. 10); občanskou: *„Žák se chová informovaně a zodpovědně v krizových situacích ohrožujících život a zdraví, poskytne ostatním pomoc.“* (RVP G, 2007, s. 10) a s kompetencí k podnikavosti: *„Žák cílevědomě, zodpovědně a s ohledem a své potřeby, osobní předpoklady a možnosti se rozhoduje o dalším vzdělávání a budoucím profesním zaměření.“* (RVP G, 2007, s. 11).

Tematický prostor pro rozvíjení pěti klíčových kompetencí poskytuje Hudební obor a Výtvarný obor, analyzované části neukázaly průnik s kompetencí k řešení problému. Čtyři klíčové kompetence lze dle ukotvení v RVP G rozvíjet ve vzdělávacím oboru Matematika a její aplikace, jedná se o kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní a kompetenci k podnikavosti.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ poskytuje tematický prostor pro rozvoj všech klíčových kompetencí, stejně jako je tomu u většiny vzdělávacích oborů (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk, Fyzika, Chemie, Biologie, Geologie, Geografie, Dějepis, Člověk a svět práce, Výchova ke zdraví, Tělesná výchova, Informatika a informační a komunikační technologie).

5.2.3 Dvě roviny odpovědi na DVO 2

DVO 2 zní: *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v porovnání s jinými vzdělávacími obory?*

Kapitola *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu* představuje ukotvení vzdělávacího oboru RVP G, pozornost je věnována primárním částem vymezení i pasážím souvisejícím se vzdělávacím oborem sekundárně. Jak bylo již zmíněno, DVO 2 na toto vymezení navazuje a používá obdobné metodologické strategie, díky čemuž je možné a korektní vzdělávací obory porovnávat. Vše je činěno s cílem podpořit tvorbu finální zakotvené teorie. Zároveň se při srovnávání vzdělávacího oboru objevují určitá specifika, která by byla bez podložení tvrzení daty pouze nevědeckými domněnkami. Vymezení jednotlivých vzdělávacích oborů je srovnáváno se závěry z kapitoly *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu,* rovněž se držím naznačeného dělení do dvou rovin, jež považuji nejen za přehledné, ale pro svou hloubku i za podstatné.

Základní rovinu představují data sledující povrch vzdělávacích oborů (více viz podkapitola *5.1.7 Odpověď na DVO 1 a dvě roviny vzdělávacího oboru*). Souhrnně lze ze srovnání vyvodit, že v určitých částech RVP G nalézá vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ shodná vymezení. **V základní rovině nevykazuje obor žádná specifika, jimiž by oplýval oproti ostatním vzdělávacím oborům.** Zároveň základní rovina neukázala ani absolutní shodu ve všech analyzovaných částech. **Výsledky potvrzují, že vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ není v RVP G vymezen v základní rovině totožně jako jiný vzdělávací obor.** A to ani ve srovnání se vzdělávacími

obory, s nimiž má společnou výchozí vzdělávací oblast a u nichž by mohla být úplná shoda předpokládána.

Z dílčích komparací, o kterých hovoří podkapitola 5*.1.7 Odpověď na DVO 1 a dvě roviny vzdělávacího oboru*, upozorním na nalezené shody. První shoda – vymezení vzdělávacího obsahu (počet očekávaných výstupů a hlavních témat učiva) – ukazuje na vzdělávací obory Matematika a její aplikace a Člověk a svět práce. Další shodou je vymezení v explicitně vyjádřeném zapojení průřezových témat, kterou prokázal vzdělávací obor Dějepis. Třetí shoda vzešlá z komparace vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ a dalších vzdělávacích oborů hovoří o zapojení vzdělávacího oboru do jednotlivých ročníků gymnázia dle rámcového učebního plánu. Stejnou navrženou časovou dotaci (1., 2. ročník povinně, 3. a 4. volitelně dle školního vzdělávacího programu) vykazuje vzdělávací obor Fyzika, Chemie, Biologie, Geologie, Geografie, Dějepis, Hudební obor a Výtvarný obor.

Práce s **analytickou rovinou** ukotvení vzdělávacích oborů vychází z požadavku komplexního přístupu naznačeného v podkapitole *5.1.7 Odpověď na DVO 1 a dvě roviny vzdělávacího oboru.* Komparace analytické roviny ukotvení vzdělávacích oborů v RVP G ukazuje jedno specifikum týkající se vzdělávacích oborů[12] vycházejících ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost. **Vzdělávací obory Občanský a společenskovědní základ a Dějepis poskytují tematický prostor pro zapojení všech pěti průřezových témat.**

Komparace vzdělávacích oborů založená na kvalitativní obsahové analýze dalších částí RVP G dále poukázala na určité shody, obdobně jako základní rovina v předchozí podkapitole. Cílové zaměření vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je orientováno na osobní rozvoj žáka a kontext dílčích disciplín podobně jako vzdělávací obory vycházející ze vzdělávacích oblastí Jazyk a jazyková kultura, Matematika a její aplikace, Člověk a svět práce a Umění a kultura. Analýza formulací očekávaných výstupů ukázala shodu u komplexního zacílení na kognitivní, psychomotorickou i afektivní složku žáka u oborů reprezentovaných v RVP ZV tzv. výchovami (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova, Hudební obor a Výtvarný obor). Poslední oblast shody představují klíčové kompetence, jejichž rozvoj je patrný z hlediska tematiky ve všech vzdělávacích oborech.

[12] I když patří vzdělávací obor Geografie jak vzdělávací oblasti Člověk a společnost, tak i Člověk a příroda, pracuji s ním pouze v rámci jedné vzdělávací oblasti. Volím oblast Člověk a příroda pro větší tematickou shodu cílového zaměření vzdělávací oblasti a vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru.

5.2.4 Shrnutí DVO2

DVO 2: *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v porovnání s jinými vzdělávacími obory?* je součástí výzkumného záměru z důvodu rozšíření ukotvení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G o aspekt komparace s dalšími vzdělávacími obory. Kromě toho, že komparace se vzdělávacími obory přispívá k výslednému charakteru vzdělávacího oboru, může pouze srovnání vzdělávacích oborů poukázat na případná specifika daného vzdělávacího oboru v teoretickém vymezení.

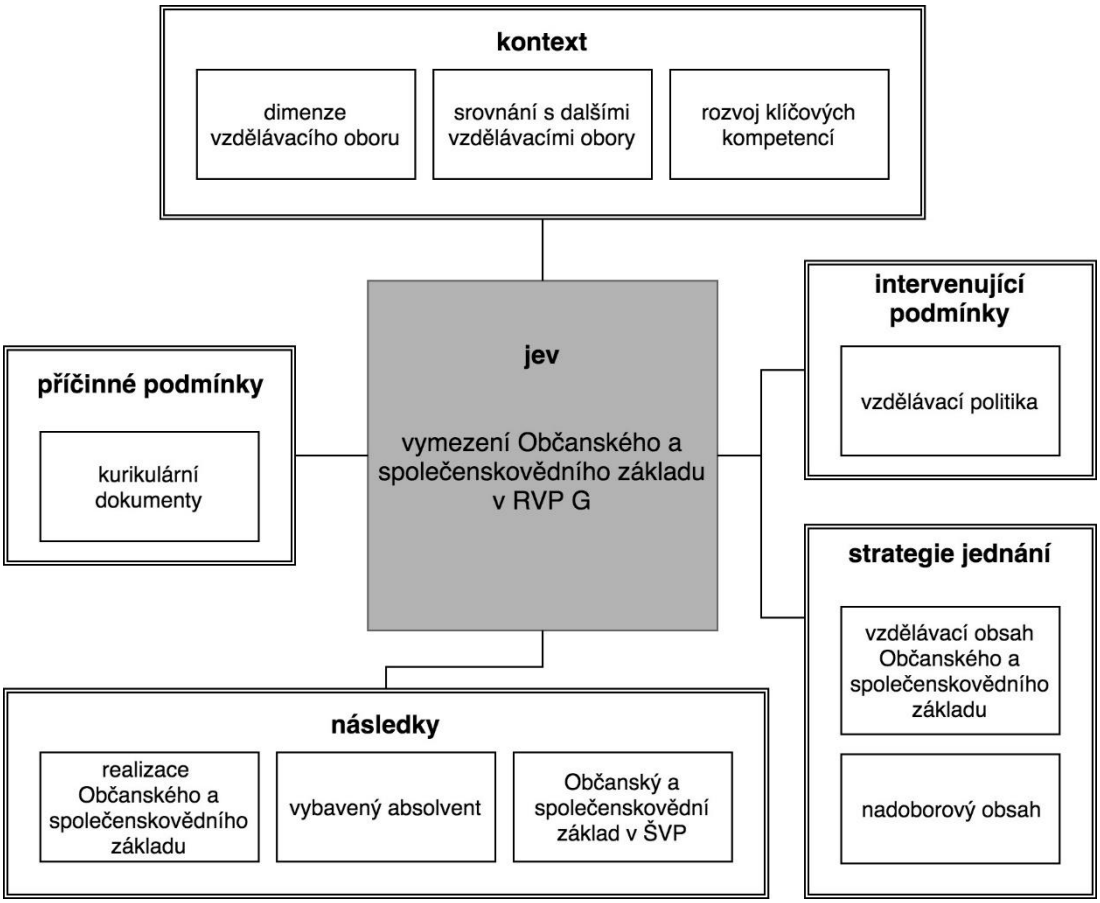
Srovnání založené na kvalitativní obsahové analýze základní i analytické roviny sledovaného vzdělávacího oboru a všech ostatních vzdělávacích oborů nevykazuje specifikum, které je vztažené ryze k Občanskému a společenskovědnímu základu. Při analýze zapojení průřezových témat lze hovořit o specifiku vzdělávací oblasti Člověk a společnost (zapojení všech průřezových témat), které však platí zároveň i pro vzdělávací obor Dějepis.

Analýza poukazuje na některé shody, které je možné nalézt ve vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ a dalších vzdělávacích oborů. Jedná se o různé oblasti i různé vzdělávací obory, proto není možné jednoznačně určit podobný vzdělávací obor. Takové soudy lze provést (viz podkapitola *5.2.3 Dvě roviny odpovědi na DVO 2*) pouze v rámci dílčích sledovaných oblastí – počet tematických celků, vymezení vzdělávacího obsahu, formulace očekávaných výstupů, zapojení průřezových témat, rozvíjení klíčových kompetencí a určení zapojení dle rámcového učebního plánu.

5.3 Paradigmatický model Občanského a společenskovědního základu v RVP G

Paradigmatický model dává vzniknout systému, ve kterém koexistují sesbíraná data. Stěžejní přínos modelu tkví dle Strausse a Corbinové (1999) v souboru vztahů, které představuje. Níže se věnuji objasnění **vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G**, viz *Obrázek 1*. Zvolený jev se ukázal jako stěžejní v případě DVO 1 a DVO 2. Všechna data vychází z RVP G, proto se k němu také vztahují. Paradigmatický model činí z dosavadních výsledků systém s určitou strukturou. Vzhledem ke statické povaze jevu (je písemně kodifikován) jsou všechny složky modelu v horizontu několika let relativně stálé a případné změny platí universálně pro všechny části modelu. Změní-li se například vzdělávací politika státu, musí se změna odrazit i v kurikulárních

dokumentech, což podmiňuje změnu ve vymezení vzdělávacích oborů. Ve srovnání s paradigmatickým modelem vzešlým z hloubkových rozhorů (kapitola *5.5*) jde o **zacyklené schéma**, kdy jsou všechny složky povinně ve vzájemném vztahu. Dílčí části modelu **nepodléhají častým změnám**.



Obrázek 1: Paradigmatický model vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G

Zdroj: vlastní zpracování

Jasnou **příčinnou podmínkou** vymezení vzdělávacího oboru v jednom z kurikulárních dokumentů jsou právě kurikulární dokumenty jako celek. Tuto kategorii lze dále rozčlenit dle konkrétních dokumentů relevantních pro sledovaný jev na subkategorie RVP ZV a RVP G. RVP ZV představuje rámec znalostí, jež žáci získali v základním vzdělávání a gymnaziální vzdělávání na ně navazuje. RVP G absolutně determinuje vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. **Změní-li se podoba RVP G, změní se i dílčí ukotvení vzdělávacích oblastí a oborů v RVP G, které vychází z obecné vize rámcových programů.** Tento absolutní vliv potvrzuje terminologické pojednání,

kdy je RVP G jediným zdrojem určujícím název vzdělávacího oboru, viz kapitola *3 Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ* a kapitola *1 Úvod – proč je třeba tato práce*. Existence jedné příčinné podmínky není ve výzkumech příliš častá, mohla by znamenat umělé zjednodušení (Strauss, Corbinová, 1999). V mém případě vyplývá uvedená příčinná podmínka z podstaty sledovaného jevu, který není výsledkem aktivních interakcí, proto je právě jedna.

Kontext vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zahrnuje soubor podmínek, v jejichž mantinelech jsou realizovány strategie a interakce. Jedná se o dimenze vzdělávacího oboru, mezi něž patří povinnost (závazné vymezení vzdělávacího oboru v rámcovém učebním plánu a rozvíjení klíčových kompetencí). Dále primární cíl, k němuž odkazuje odborná diskuse naznačená v podkapitole *3.2.1.2 Triáda vzdělávací oblast, obor a vyučovací předmět* i formulace RVP G z podkapitoly *5.1.3 Cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost*.

Širší kontext vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ představuje vzdělávací politika. Tuto **intervenující podmínku** tvoří podoba vzdělávací politiky jak na úrovni státu, tak mezinárodní tendence vycházející ze směřování organizací a společenství, jejichž je Česká republika členem. Vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G je na státní úrovni podmíněno dokumenty, jimž se věnuji v kapitole *3.2 Rámcové vzdělávací programy*, dále pak *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha* (2001). Mezinárodní vliv reprezentuje hlavně koncepce UNESCO *Vzdělávání pro 21. století* (Delors, 1997) a *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení* (2006, online).

Podoba **strategie jednání** se odvíjí od faktu, že je jev statický. Do strategií zvládnutí vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ patří dvě kategorie – nadoborový obsah a vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu. Nadoborový obsah představuje vymezení úrovně vzdělávání, která není spjata s konkrétním oborem, ale je realizována napříč obory, jedná se o průřezová témata a klíčové kompetence. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je dvousložkový, zahrnuje očekávané výstupy a učivo. Data náležící oběma uvedeným kategoriím představují záměrné vymezení strategie (Strauss, Corbinová, 1999), které přímo souvisí s realizací jevu dle daného kontextu. Vymezení vzdělávacího oboru je dosaženo formulováním příslušného vzdělávacího obsahu a obsahu částí, které musí být zapojeny do jeho praktické realizace.

Následky vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ představují v mém paradigmatickém modelu kategorie Občanský a společenskovědní základ

v ŠVP, vybavený absolvent a realizace Občanského a společenskovědního základu. Mezi tzv. předpověditelné následky (Strauss, Corinová, 1999) vymezení vzdělávacího oboru na státní úrovni patří jeho definování na školní úrovni v ŠVP. Dle cílů RVP G je následkem vymezení jakéhokoli vzdělávacího oboru absolvent vybaven určitými znalostmi a kompetencemi. Dimenze znalostí je různorodá, zahrnuje umístění na škálách hluboké, praktické, všeobecné, mezioborové, společenskovědní a historicko-analytické. Dimenze klíčových kompetencí odpovídají jejich názvům (komunikativní aj.).

Následkem vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je realizace v praxi, tj. ve vyučovacích předmětech, které ze vzdělávacího oboru vycházejí. Tento dílčí následek je zároveň jevem, který se stává hlavním předmětem zájmu v datech z hloubkových rozhovorů, viz kapitola *5.5 Paradigmatický model vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ dle učitelů.* **Oba paradigmatické modely, z nichž vychází zakotvená teorie, jsou propojeny,** a to právě realizací vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru v praxi na gymnáziích a jeho vymezením v RVP G, viz *Obrázek 3* v kapitole *5.5 Paradigmatický model realizace Občanského a společenskovědního základu dle učitelů*.

5.4 DVO 3, 4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů

Odpovědi na DVO 1 a DVO 2 reprezentují ukotvení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G. Pro DVO 3 a DVO 4 jsou výchozí provedené hloubkové rozhovory s učiteli (více o metodologické strategii kapitola *4.5 Metody sběru dat,* o respondentech viz *Tabulka 1,* kapitola *4.6 Výzkumný vzorek*). Z roviny objektivního teoretického pojetí vzdělávacího oboru se nyní dostávám do roviny subjektivní reflexe učitelů, která je značně ovlivněna jejich praktickou zkušeností se vzdělávacím oborem. Rétorikou svých výzkumných otázek nyní cílím na DVO 3: *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah?* a DVO 4: *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah, v porovnání s jinými předměty, jež vyučují?*

Než přistoupím k analýze dat, uvedu ji třemi poznámkami vztaženými k metodologickému přístupu. Pro svůj výzkum jsem formulovala čtyři výzkumné otázky, dvě jsou zaměřeny primárně na vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ, dvě na jeho komparaci s dalšími vzdělávacími obory. Otázky jsou, jak naznačuji v kapitole *5.1 DVO 1 –*

Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu, obsahově propojené, v případě DVO 1 a DVO 2 nosné i samostatně. Analýza dat z hloubkových rozhovorů ukázala, že rozdělení odpovědí na DVO 3 a DVO 4 není přínosné, proto na otázky odpovídám dohromady.

Druhou poznámku věnuji naznačení práce s daty. Sedm přepsaných hloubkových rozhovorů jsem, i přes původní záměr využít softwarové řešení, analyzovala „ručně". Hlavním důvodem byla možnost pracovat s texty kdekoli a kdykoli si vizualizovat potřebné úseky. Kódy vzniklé z otevřeného kódování hloubkových rozhovorů, viz Příloha 3, jsou výsledkem čtyř dílčích kroků. Nejprve jsem během několikanásobného čtení kódovala jednotlivé rozhovory nezávisle na sobě (včetně stanovení příslušných vlastností a dimenzí), své výsledky jsem srovnala s kódováním druhého výzkumníka a v některých případech je drobně upravila (zejména přiřazení subkategorií). Poté jsem pro každý rozhovor sestavila výsledný soupis kategorií a subkategorií, v němž je zachována individualita dílčích dat, zároveň se začíná krystalizovat obecná šablona témat a kategorií společných všem rozhovorům. Finálním krokem, jehož výsledky představuji dále, bylo vytvoření souboru kódů dat získaných z hloubkových rozhovorů s učiteli vyučovacích předmětů[13], které realizují vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. S ohledem na stanovenou výzkumnou otázku, charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, nepracuji dále s informacemi, jež pro ni nejsou relevantní a mohly by výzkum vést jiným směrem než výzkumná otázka (Šeďová, Švaříček, 2013). Mezi tematicky odbíhající promluvy patří otázky k organizaci výzkumu jako například: *„A výsledek nějak zjistíme od Vás? A dostaneme něco, nebo ne?"* (Cyril). Zároveň jsem při kontrole přepisu rozhovorů odstranila „vycpávková" slova a nadbytečná ukazovací zájmena, aniž by došlo k narušení obsahu sdělení (Šeďová, Švaříček, 2013).

Závěrečná poznámka směřuje k problematice terminologické nejednotnosti mezi jazykem učitelů a jazykem disertační práce, respektive výzkumníka. Jak bylo již naznačeno, učitelé vztahovali častěji otázky ke konkrétnímu vyučovacímu předmětu než ke vzdělávacímu oboru (bez ohledu na výchozí tazatelskou otázku). Při rozhovorech jsem vyhodnotila, že by bylo kontraproduktivní opravovat je a vyžadovat v danou chvíli striktně odpovědi pouze o vzdělávacím oboru. Nejen kvůli narušení raportu, ale i pro nebezpečí přechodu od konkrétní roviny k povrchovým vyjádřením. Domnívám se, pokud je Občanský a společenskovědní

[13] Skutečnost, že jsou respondenti právě „učiteli daných vyučovacích předmětů", ne pouze „učiteli", deklarují svými promluvami během rozhovorů. Jde zejména o konkrétní odkazy na jejich jednání spojené s přípravou a realizací výuky vyučovacích předmětů zaměřených na vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu a o časté odkazy na vlastní názor a zkušenost.

základ pramen všech vyučovacích předmětů, o kterých bylo pojednáno, není v rozporu popisovat ho jejich prostřednictvím.

5.4.1 Uspořádání hlavních témat rozhovorů

Hlavní témata vzešlá z dat odpovídají zaměření tazatelských otázek, některá vznikají spontánně během interview, čímž odráží spontánní zájem respondentů a jsou vedeny jeho ohnisky. Jedním z rysů dobře provedených postupů zakotvené teorie je neustálé pokládání otázek. V souvislosti s hlavními tématy rozhovorů přede mnou stojí otázka, podle jakého klíče je upořádat. S ohledem na zaměření HVO (i otázek dílčích) na vzdělávací obor, volím i při uspořádání témat rozhovorů zacílení na vzdělávací obor. Činím tak na úkor klasifikace témat podle vrcholů didaktického trojúhelníka (vyučovací předmět a učivo; žák; učitel), jenž se v zájmu oborové didaktiky a zacílení na didaktickou transformaci učiva nabízí (Janík, 2013, online). Kromě již zmíněného důvodu formulace výzkumné otázky nepovažuji za vhodné upínat přílišnou pozornost na žáka pouze na základě vyjádření učitelů (tedy modus „o nás bez nás“), ale zároveň ani na učitele pouze na základě jejich vyjádření. Pokud bych reformulovala výzkumnou otázku a chtěla pracovat více v duchu didaktického trojúhelníka, považuji za vhodné zahrnout do výzkumného záměru i žáky a o učitelích shromáždit další data (zajistit k nim vztaženou triangulaci metod – například pozorováním, hospitací, analýzou produktů), viz kapitola *7.1 Limity výzkumu.*

Hlavních témat rozhovorů je pět: pedagogická praxe; odborná kvalifikace; vymezení vzdělávacího oboru; realizace vzdělávacího obsahu (činitelé) a realizace vzdělávacího obsahu (výuka). Témata jsou rozdělena do 16 kategorií a 33 subkategorií (Příloha 3), s nimiž pracuji v rámci vytváření zakotvené teorie. V tuto chvíli se nebudu podrobně věnovat kategoriím vztaženým k tématům pedagogická praxe a odborná kvalifikace, jejichž význam je spojený zejména s axiálním a selektivním kódováním. Další témata jsou představena v následujících podkapitolách, souhrn významů poskytuje terminologický slovníček (viz Příloha 4).

5.4.2 Vymezení vzdělávacího oboru

Téma vymezení vzdělávacího oboru je realizováno čtyřmi obsáhlými kategoriemi, které reprezentují, pomocí čeho učitelé vymezují sledovaný vzdělávací obor. Jedná se o jeho zaměření, obsah, ukotvení v kurikulárních dokumentech a komparování s jinými vyučovacími předměty.

Kategorie *zaměření* přestavuje obecný náhled na zacílení vzdělávacího oboru. Subkategorie ono zaměření specifikují, určují, jakou oblast učitelé akcentují. Příkladem je vyjádření Adama: *„Tak je to určitě předmět, který je hodně široce zaměřený, že? Od ekonomie přes psychologii až po filosofii, popřípadě logiku. Takže je to obrovský záběr učiva.“*, přiřazené subkategorii *tematika*. Subkategorie *přínos pro žáka* naznačuje obecný cíl vzdělávacího oboru: *„Vlastně připravuje studenty na život, takový praktický život (...), protože si myslím, že oni získají opravdu základy téměř všech společenských věd.“* (Barbora).

Obsah vzdělávacího oboru je rozsáhlá kategorie, o níž hovořili učitelé často spontánně, viz promluva Hedviky, jejíž obsah spadá do subkategorie *podřízenost*: *„Ještě než odpovím, pokud to byla poslední otázka, ještě bych chtěla narazit na to, že jsou určité požadavky kompetencí na vysokých školách, které nás vlastně limitují v tom, co by studenti měli umět, takže nás to tlačí opravdu k tomu, abychom do nich, jak se lidově říká, rvali informace.“*. Subkategorie *podřízenost* nabývá různých dimenzí, respondenti podmiňují vymezení vzdělávacího oboru podřízeností vzdělávacímu systému (obecně či dílčím prvkům, viz výše uvedená promluva Hedviky o vysokých školách) a společnosti. Podřízenost společnosti je nejčastěji vnímána ve spojení s nutností uzpůsobit obsah výuky: *„Vzhledem k tomu času se mění konkrétní společenská situace, což teda dost zásadní, takže některá témata jsou důležitější, věnuje se jim víc času a jiná méně důležitá.“* (Gregor). Subkategorie *zacílení obsahu oboru* naznačuje otázky směřované k tomu, na co je vzdělávací obor zaměřen: *„Měl by dát studentům nějaké představy o světě, ať už z hlediska vnímání vnitřního nebo vnějšího.“* (Cyril).

Jak je naznačeno výše, kategorie i subkategorie se prolínají, nestojí izolovaně. Důkazem je kategorie *kurikulární dokumenty*, v níž se respondenti dotýkají i informací, které by mohly být zařazeny do kategorie *obsah*. V takových případech sleduji, na co klade respondent důraz. Příkladem je promluva Gregora, v níž hovoří o nejistotě učitele při výběru obsahu a cílů výuky, důraz klade na příčinu nejistoty – špatné vymezení oboru v kurikulárních dokumentech, subkategorie *formální stránka*: *„Učitel speciálně v občanské výchově a základech společenských věd nebo výchově k občanství si myslím, že v tomhletom ohledu nemá jasnost v dokumentech. Čili když on sám mohl tvořit školní vzdělávací program, tak je místy znejistěnej.“*. Kurikulární dokumenty s sebou přináší i další skutečnosti, jež jsou v očích učitelů problematické. Barbora hovoří o nejistotě reálného uvedení některých očekávaných výstupů do praxe ve smyslu výsledného vlivu na žáka: *„Je otázka, co teoreticky děti znají, jestli umí prakticky potom v každodenním životě použít. Jako jo, snažíme se tam, i v očekávaných výstupech máme vymezeno, že teda by měly umět v každodenním životě,*

otázka je, jestli to potom na konci opravdu umí. (…) Oni tady ve škole se zdá, že se respektují jo, oni si to poslechnou, třeba řeknou nějakou svou poznámku, ale jestli jsme opravdu vybudovali ten postoj, takový občanský, jestli se tak dokážou i mimo školu, to nevím.“

Čtvrtou kategorii představuje *komparování vyučovacích předmětů*, které nejenže dotváří DVO 3, zároveň je předmětem DVO 4. Učitelé srovnávají Občanský a společenskovědní základ s vyučovacími předměty, jež vyučují. Nejčastěji s *českým jazykem*, kdy nalézají shody (například probíraná témata): *„Já vím, že mně se tam v řadě případů prolíná, protože člověk a společnost je obsah, který se objeví v češtině i ve společenských vědách. A ono se to úplně podle mě nedá oddělit, alespoň z mého pohledu.“* (Doubravka), ale i rozdíly. Ty jsou vztažené zejména ke skutečnosti, že Občanský a společenskovědní základ není součástí povinné maturitní zkoušky, tudíž není primárně orientovaný na oficiálně formulované konkrétní výstupy absolventa: *„Nejsou dána pevná pravidla, že třeba v českém jazyce nás to svazuje jakýmsi způsobem maturitní zkouška nebo všichni směřujeme k maturitní zkoušce, která je nastavená jednotně. Tady v základech společenských věd, tam ne. Tam je to hrozně široké.“* (Filip). U dalších oborů je akcentován rozdíl v klasifikaci. Hodnotit ve škole známkou považují učitelé za jedinou optimální formu, což může být v případě Občanského a společenskovědního základu problematické, jak shrnuje Gregor: *„Já prostě nemůžu kontrolovat, když pracuju s lidma, co z toho bude. Nemám ani pocit, že se tyhle věci dají měřit. (…) Já jako kantor před sebou vždycky mám konkrétní lidi, kteří to umějí, nebo neumějí, nebo když je to vědomostní, tak se to nějak dá. Ale jak je to vybavilo pro život, to přiznám se, neumím zhodnotit.“*, a Hedvika, která zároveň naznačuje, jak lze problém řešit: *„Známkování u takových postojů je záležitostí složitou a já nemám moc oznámkovat někoho špatnou známkou, když vyjádří nějaký svůj postoj. Tak tam je to spíš o vyjadřovacích schopnostech, o pojetí nějakého daného tématu.“*

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ je vymezený v obecné rovině svým zaměřením na společenskovědní vzdělávání s přesahem do běžného života. V konkrétní obsahové rovině je obor ovlivněný dalšími faktory na úrovni národní (vzdělávací systém, kurikulární dokumenty, společnost) i školní (ŠVP). Dále vymezují vzdělávací obor shody či rozdíly s jinými vyučovacími obory, a to jak s ohledem na samotný obor (šíře obsahu, tematika, standardy), tak i jeho realizaci v praxi (hodnocení, časová dotace atd.).

5.4.3 Realizace vzdělávacího obsahu (činitelé)

Kódovaná data vykrystalizovala tři činitele, kteří ovlivňují realizaci vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Učitel a žák jsou automaticky zmíněné články, akcent na zapojení externích odborníků do procesu vzdělávání pramení v tazatelských otázkách. Janík (2005) hovoří o tom, že odborník pracuje s jinak uspořádanými oborovými znalostmi než učitel, který ovšem aktualizaci oborových znalostí a odborný pohled na ně potřebuje pro vytvoření a aktualizaci didaktické znalosti obsahu. Z tohoto důvodu jsem do rozhovorů zařadila dotaz na aktivní spolupráci s externími odborníky.

Učitel logicky determinuje realizaci vzdělávacího obsahu silně. Z rozhovorů vzešly v obecné rovině dvě kategorie – *osobnost* a *výuková strategie*. Vliv o*sobnosti* učitele reprezentují čtyři subkategorie. Filip hovoří například o přístupu k hodnocení, což řadím do subkategorie *preference: „Náhled na to toho vyučujícího, jestli se opravdu spokojí s tím, že* (žák) *tady něco vyjmenuje, filosofy vyjmenuje, hlavní myšlenky, a to mu stačí na jedničku, tak jo.“* Subkategorie je primárně spojená s osobností učitele a jeho preferencemi při hodnocení žáků (pamětná reprodukce, či žákovo vlastní přemýšlení a hodnocení), nikoli se vzdělávacím oborem, i když na jeho příkladu je tvrzení postaveno. Dále se Filip vyjadřuje k osobnosti učitele, zde se jedná o subkategorii *charakterové rysy: „Aby to byla osobnost, která tam nepřijde a něco nedovykládá nebo nespustí prezentaci a zase odchází a potom přijde s testem. Komunikace musí být na vysoké úrovni, určitě tam musí být všeobecný rozhled na vysoké úrovni a, jak už se budu opakovat, tak i morální kredit a společenské uznání.“*

Kategorie *výuková strategie* zahrnuje obecné přístupy, jež se poté odráží přímo ve výuce vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovědního základu. Promluvou Adama uvedu subkategorii *orientace*: *„Samozřejmě každej učitel by měl mít cíl nejen vzdělávací, ale i výchovný, že jo? Bohužel na to hodně učitelů rezignuje, ať už třeba nějaký syndrom vyhoření anebo to nechávají na metodikovi prevence nebo výchovném poradci nebo na občanku, ale každý učitel by měl v hodině působit výchovně, protože to s tím souvisí.“*. V případě Adama nabývá *orientace* vlastnosti cíl výuky a její dimenzi ohraničují pólové hodnoty na jedné straně je to cíl jen znalostní a na druhé jen výchovný. Adamovo vyjádření reprezentuje středová hodnota takové škály, kdy je dle něj právě třeba znalostního i výchovného cíle.

Jak naznačuji výše, v případě **žáka** jsou výroky jednostranné, vycházím pouze z toho, co nabízejí učitelé. Z dat vyplynuly dvě kategorie mající vliv na realizaci vzdělávacího

obsahu, a to *profesní zaměření* a *názory*. Profesní zaměření je spojené s vysokoškolským studiem, jehož propojenost s Občanským a společenskovědním základem si žáci dle učitelů uvědomují, ovlivňuje jejich vztah k samotnému vzdělávacímu oboru: *„Teď se na něj klade daleko větší důraz i ze strany studentů i ze strany požadavků vysokých škol. Ze strany studentů, protože si uvědomují ten záběr, a když se podíváme na přijímací zkoušky (…), tak mám možná pohled, že jakoby chtějí se tomu víc věnovat.“ (Filip).* Kategorie *názory* obsahuje domněnky, jaké preference projevují žáci v předmětech vycházejících z Občanského a společenskovědního základu, viz názor Doubravky a inklinace žáků k memorování namísto přemýšlení a vlastní práci: *„Oni mají radši, když se to nahrají nazpaměť (…), oni mají radši, když si najedou na internet a tam si najdou veškeré informace takhle sami.“*

Třetím lidským činitelem, který ovlivňuje realizaci výuky, je zapojení **odborníků**. Kromě výše zmíněné důležitosti pro učitelovu didaktickou znalost obsahu vnímám i přiblížení prezentované profese a prostředí žákům, o čemž hovoří Gregor: *„Třeba příští rok mám naplánováno, že přijde studentka, která zpracovala bakalářskou práci, jakože tady shromažďovala data, že přijde obrazovat výsledky, ale že přijde taky seminaristům ukázat, jak se pracovalo, jak to formálně vypadá a tak dál.“* (kategorie *zapojení externisty*, subkategorie *motivace*), nebo Filip: *„Kdy oni jim nastíní denní režim v té věznici, kdy prostě i ten proces a ji, mě je to prostě bližší, když probíráme trestní právo, není to pouze nějaká strohá teorie.“* (kategorie *zapojení externisty* a subkategorie *témata* a *motivace*). Nejčastěji zapojovaní odborníci, kteří jsou na školách respondentů podobní, shrnuje ve své promluvě Hedvika: *„Na soud chodíme přímo na jednání, s policií míváme, s psychologem, s právníkem někdy.“*, na základě výpovědí dalších respondentů se dají doplnit ještě politické subjekty.

Realizaci vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovědní základu přímo ovlivňuje učitel, žák a externě zapojený odborník, každý svým subjektivně zaměřeným působením. Vliv těchto aktérů se pohybuje i v objektivní rovině, zejména u externisty, který přináší do školy oborové poznatky, jež nebývají zpravidla didakticky transformovány na úroveň žákova chápání.

5.4.4 Realizace vzdělávacího obsahu (výuka)

Předcházející podkapitola pojednává o realizaci vzdělávacího obsahu v obecnější rovině spojené s jeho aktéry, nyní naváži konkrétními momenty z vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu, které jsou popsány ve dvou oblastech – učitelovy kroky a profilující výuka. Jak uvádím v metodologickém vymezení,

primárně se zaměřuji na vzdělávací obor, ne pouze na realizaci jeho výuky. Z tohoto důvodu jsem se snažila odstranit vlivy, které by mne mohly jako začínajícího výzkumníka mást a odvádět pozornost od HVO, zde je to například role žáka. I v tomto případě se nabízí prostor pro rozšíření výzkumu o zapojení právě žáků, jejichž projevy ovlivňují realizaci výuky (viz kapitola *7.1 Limity výzkumu*).

Učitelovy kroky zastřešují kategorie vztažené k učitelovu jednání, jsou jimi *zprostředkování učiva* a *hodnocení žáka ve vyučovacím předmětu*.

Zprostředkování učiva je klíčovou premisou výuky. Protože však není mým záměrem hodnotit vhodnost zprostředkovávání učiva, uvažuji kategorii v mantinelech jejího vlivu na charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Ilustračně uvádím příklad ze subkategorie *výukové metody*, na kterém zároveň nastíním i rozdílný dimenzionální rozsah vlastnosti. Cyril hovoří o tom, že v rámci výuky vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovědního základu lze použít nanejvýš tři výukové metody: *„Takže výklad je základ, pochopitelně. Když to jde, tak se zavede nějaká hra, a diskuze je průběžně vlastně pořád. (...) Takže tyto tři jsou základní, nějak víc metod se moc nedá použít.“*. Hedvika názor na použitelné výukové metody v Občanském a společenskovědní základu uvádí příkladem ze svých hodin: *„Každopádně myšlenkovou mapu, to znamená znalosti, které mají, zjistí, co ví, potom to doplní o nové, práci ve skupinkách někdy. Co se týká pracovních listů, co se týká vlastně i opakování učiva a tvorby otázek navzájem, dávání si, pak někdy děláme osu, to znamená, názorově se někam zařadit, argumentovat si.“* Obě promluvy reprezentují v subkategorii *výukové metody* vlastnost využívání a na pomyslné škále je Cyrilovo vyjádření umístěno v bodě omezené, vyjádření Hedviky zaujímá polohu v bodě rozmanité.

Kategorie *hodnocení žáka ve vyučovacím předmětu* zahrnuje formu a oblast hodnocení, včetně problematických přesahů. Problém nastává, jak naznačuji již v podkapitole *5.4.2*, při hodnocení cílů zaměřených na dovednosti a postoje, ale například i v nedostatečných možnostech klasifikační stupnice: *„Tam je spíš problém, že se nepoužívají mínusky, že stupnice od jedné do pěti není moc dostačující, protože někdy třeba dvojka a trojka jsou hodně blízko, ale je to každá známka jiná, takže dva mínus by byla spravedlivější asi.“* (Cyril).

Druhou oblast představuje **profilující výuka**, čímž označuji tematicky relevantní volitelné semináře ve třetím a čtvrtém ročníku gymnázia. Data vztažená k takové výuce se týkají hlavně její *organizace* (časová dotace, motivace žáků zvolit si seminář aj.) a *komparování s povinnou výukou*. Rozdíly semináře oproti klasické výuce spočívají většinou v obsahové skladbě učiva, jeho didaktickém zpracování i podobě samostatné práce, jak uvádí

Barbora: *„Ve třetím ročníku tam to máme takové, že to, co se doposud, tak se může jít do hloubky, dělali jsme i antropologii trošku. Mám čas sledovat více filmů. Dostanou děcka opravdu ročníkovku, kterou musí zpracovat, tam je to takové volnější.“.*

Realizace vyučovacích předmětů vycházejících ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je nejvíce ovlivněna druhem výuky a konkrétními kroky učitele, to vše v návaznosti na výše zmíněné faktory ovlivňující realizaci v obecnější rovině.

5.4.5 Odpověď na DVO 3

DVO 3 zní: *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah?*

Položená výzkumná otázka obrací pozornost na vzdělávací praxi, kterou reprezentují učitelé a jejich názor na sledovaný vzdělávací obor. Rozhovory s nimi jsou analyzovány a kódovány se zřetelem na hlavní výzkumnou otázku, jež představuje charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Sledují, co a proč učitelé ve vztahu ke sledovanému oboru říkají. Výzkum proto nezahrnuje informace, které se v datech vynořují, ale primárně se vztahují k hodnocení respondenta (Šeďová, Švaříček, 2013). Jsou to výroky, které nejsou vztaženy k charakteru sledovaného oboru, ale popisují chování respondentů, u jehož analýzy je stěžejním faktorem kritérium správnosti, systémovosti či dalších faktorů kvality práce učitelů.

Hlavní oblasti vypovídající o vnímání vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ učiteli jsou jeho vymezení, obecný přístup jednotlivých činitelů k realizaci vzdělávacího obsahu v obecném pojetí a realizace vzdělávacího obsahu ve výuce. Oblasti jsou značně široké a rozmanité, i přesto jsem v datech identifikovala společné jmenovatele.

Učitelé reflektují **vymezení vzdělávacího oboru ve dvou rovinách – obecné zaměření a konkrétní obsah**, přičemž obě roviny popisují v limitech ovlivňujících faktorů na národní i školní úrovni a svých zkušeností. **Obecnou vizí vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je realizovat společenskovědní vzdělávání přesahující do každodenního života**. **Konkrétní obsahové vymezení vzdělávacího oboru je determinováno kurikulárními dokumenty** (RVP G a ŠVP jejich škol)**, dílčími prvky vzdělávacího systému** (základní a vysoké školy) **a společností.** Společnost je akcentována

ve dvou významech. Je předmětem vzdělávacího oboru (věda o společnosti), na druhé straně je činitelem, který ovlivňuje dílčí obsah vzdělávacího oboru (například změny legislativy).

Realizaci vzdělávacího obsahu sledovaného vzdělávacího oboru nahlížím na základě získaných dat dvojím přístupem. Nejprve zapojením činitelů, kteří ovlivňují vzdělávací obor svou aktivitou a působením, poté navazuji na konkrétní vlivy ve výuce. **Tři činitele ovlivňující realizaci vzdělávacího obsahu představuje učitel, žák a externě zapojený oborník. Obecný vliv těchto aktérů podmiňuje jejich osoba, charakter, přesvědčení a přístup. Konkrétní vliv těchto činitelů na charakter vzdělávacího oboru projevený ve výuce vyučovacích předmětů reprezentuje nejvíce zprostředkování učiva.** Nezanedbatelný vliv má na charakter vzdělávacího oboru **profilující výuka**, jež je nedílnou volitelnou součástí oboru na všech gymnáziích.

5.4.6 Odpověď na DVO 4

DVO 4 zní: *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah, v porovnání s jinými předměty, jež vyučují?*

V disertační práci je několikrát zmíněna důležitost komparace vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ s dalšími vzdělávacími obory v RVP G. DVO 4 přispívá k prozatímní komparaci dle ukotvení v RVP G pohledem učitelů. Respondenti srovnávali vyučovací předměty vycházející z Občanského a společenskovědního základu s vyučovacími předměty, které náleží dle RVP G vzdělávacím oborům Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Hudební obor, Tělesná výchova. Objevily se i další, jež v RVP G nefigurují, jako je latinský jazyk a náboženství. Limitujícím faktorem je poměrně malý počet komparovaných vyučovacích předmětů. Vzhledem ke spíše marginálnímu významu, jenž přisuzuji DVO 4 v kontextu celého výzkumného záměru, jsem nevyhodnotila jako nutné provádět další interview, abych saturovala data pro možnou komparaci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ s dalšími vyučovacími předměty.

Při komparaci je upozorněno na shody vzdělávacích oborů, častěji však na jejich rozdíly. **Shodu spatřují učitelé v některých tématech Občanského a společenskovědního základu spolu s Českým jazykem a literaturou.** Tato shoda je patrná i z výsledků kvalitativní obsahové analýzy RVP G (podkapitola *5.2.2 Komparace oborů v analytické rovině),* kdy obě vzdělávací oblasti cílí na osobní rozvoj žáka zahrnující nejen jeho individualitu, ale i příslušné role, jež zastává ve společnosti.

Rozdílná vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ upozorňují zejména na problematiku příslušných požadavků na žáka po absolvování gymnaziálního vzdělávání. V případě porovnání se vzdělávacím oborem **Český jazyk a literatura chybí dle učitelů povinně určená konkrétní úroveň**, co má žák umět (standardy se zřetelem na maturitní zkoušku). V porovnání s volnějším uspořádáním výuky **náboženství, latinského jazyka a Hudebního oboru** je naopak vzdělávací obor **Občanský a společenskovědní základ vymezen příliš direktivně**. Za rozdílnou označují učitelé v komparaci se svými dalšími vyučovanými předměty otázku **hodnocení žáka ve vyučovacím předmětu.** V **českém jazyce, němčině či francouzštině je hodnocení známkou bezproblémové, v případě vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu naráží učitelé na problém měřitelnosti formulovaných výstupů vzdělávání a hodnocení postojových výstupů**, viz příklady v kapitole *5.4.2 Vymezení vzdělávacího oboru*.

5.4.7 Shrnutí DVO 3 a DVO 4

Třetí a čtvrtá výzkumná otázka rozšiřují data s ambicí charakterizovat vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ o pohled gymnaziálních učitelů, kteří transformují formulace RVP G (viz DVO 1 a DVO 2) do výuky. V rámci polostrukturovaných interview reflektovali učitelé nabídnutá témata vzešlá z obsahové analýzy RVP G, přinášeli i vlastní tematické okruhy, jež potvrdily u každého rozhovoru vedle společných tendencí individualitu přínosnou pro konstruování zakotvené teorie. Výsledky kódovacího procesu představené v podkapitolách *5.4.2 – 5.4.4* jsou syntézou učitelského pohledu na teoretickou a praktickou rovinu sledovaného vzdělávacího oboru v dikci dvou dílčích výzkumných otázek.

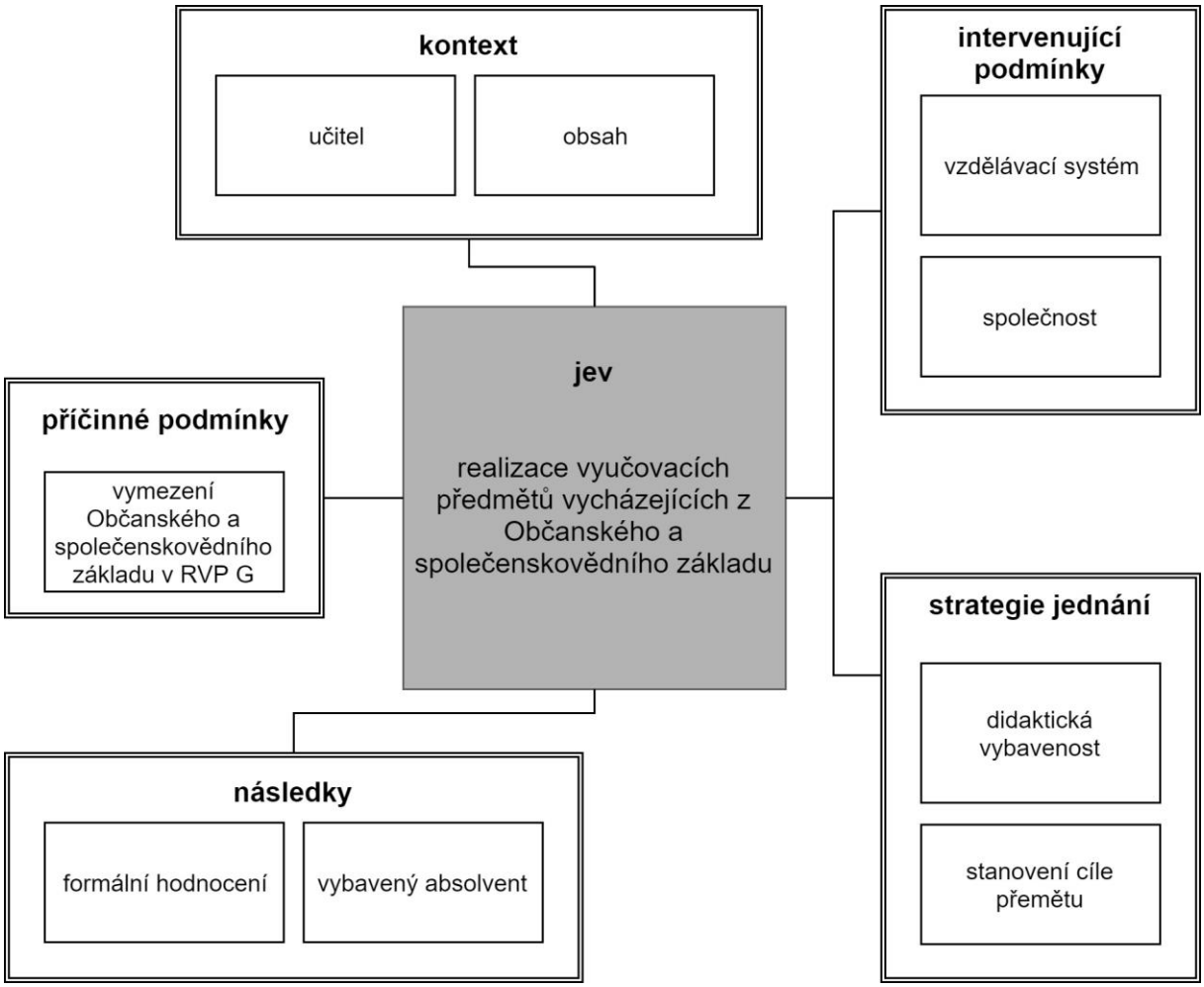
DVO 3: *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah?* sleduje vyjádření učitelů vztažená ke sledovanému vzdělávacímu oboru krystalizující do tří hlavních tematických oblastí. Páteř učitelské reflexe sledovaného vzdělávacího oboru tvoří jeho vymezení, činitelé podílející se na realizaci vzdělávacího obsahu a výuka. Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ je společenskovědně zaměřený obor s přesahem do běžného života podřízený dílčím subjektům vzdělávacího systému a společnosti. Jeho realizace je ovlivněna působením učitele, žáka a externích odborníků, kteří se do uskutečňování vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovědního základu zapojují.

Odpovědi na DVO 4: *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah, v porovnání s jinými předměty, jež vyučují?* poukazují na shody a rozdíly při srovnání Občanského a společenskovědního základu s dalšími vzdělávacími obory a vyučovacími předměty. Mezi shodné charakteristiky patří například tematické prolnutí se vzdělávacím oborem Český jazyk a literatura, rozdílné rysy reprezentuje problém s hodnocením dovedností a postojů, které dle učitelů přináší Občanský a společenskovědní základ, jiné vzdělávací obory ne.

5.5 Paradigmatický model realizace Občanského a společenskovědního základu dle učitelů

Paradigmatický model představený v kapitole *5.3 (Obrázek 1)* se věnuje vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G. Jak naznačuje jeho schéma, jedním z následků vymezení je realizace vzdělávacího oboru ve výuce na gymnáziích. Otevřené kódování dat z hloubkových rozhovorů ukazuje, že právě **realizace vyučovacích předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je hlavní kategorie**, které se data týkají. Oba modely vzešlé z dat získaných v rámci mého výzkumného šetření jsou propojené, viz *Obrázek 3* na konci této kapitoly.

Paradigmatický model na *Obrázku 2* je stěžejní pro DVO 3 a DVO 4, umisťuje zacílení jednotlivých promluv učitelů do systému, představuje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Jevem, k němuž se vztahuje, je realizace vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu. Model propojuje kategorie probíhající ve dvou různých časových intervalech – dlouhodobé, krátkodobé. Dlouhodobý horizont, jenž je zároveň méně náchylný ke změnám, představuje například kontext učitelových osobnostních rysů a preferencí. Krátkodobý charakter bývá proměnlivý a zastupuje ho kupříkladu vývoj společnosti ovlivňující dílčí obsahy učiva, jako je upořádání moci v České republice či legislativní úpravy a změny. Časová dimenze modelu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je dle učitelů odlišná od modelu vymezení vzdělávacího oboru dle RVP G (*5.3 Paradigmatický model Občanského a společenskovědního základu v RVP G),* u kterého lze identifikovat dlouhodobý charakter bez častých změn.



Obrázek 2: Paradigmatický model realizace vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ dle učitelů

Zdroj: vlastní zpracování

Příčinné podmínky realizace vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu představují kurikulární dokumenty. Na vyučovací předměty mají vliv formulace v dokumentech na úrovni státní i školní. Pro učitele, jakožto hlavního činitele realizace výuky, je sice významnější konkrétní podoba ukotvení v ŠVP školy, ta však v rámci českého dvouúrovňového kurikula vychází z RVP G. Subkategorie reprezentující vymezení Občanského a společenskovědního základu dle RVP G, jež je zde příčinnou podmínkou, je zároveň hlavním jevem v paradigmatickém modelu z kapitoly *5.3*, což potvrzuje již naznačenou propojenost obou modelů, viz *Obrázek 3*.

Soubor podmínek, za kterých jsou uplatňovány strategie realizace vyučovacích předmětů vycházejících ze sledovaného vzdělávacího oboru, neboli **kontext** představují vlastnosti vztažené ke dvěma kategoriím – učitel a obsah vzdělávacího oboru, respektive vyučovacích předmětů.

Učitel je jedním z klíčových činitelů uskutečňování jevu, výčet vlastností vztažených ke zvládání strategií zahrnuje údaje objektivního charakteru (délka jeho pedagogické praxe, nepedagogické profesní zkušenosti) a subjektivní rysy (osobnostní vlastnosti, osobní preference a zkušenosti s výukou jiných vyučovacích předmětů). Data naznačují tendenci, kdy učitelé s kratší pedagogickou praxí (do 12 let) přistupují k výukovým strategiím nezaujatě a spíše optimisticky. Respondenti s delší pedagogickou praxí (13 let a více) bývají ovlivněni negativními zkušenostmi, jimž přikládají značný význam. Konkrétní umístění dimenze těchto vlastností na jednotlivých škálách dělí respondenty do dvou skupin – **učitel 1.0 a učitel 2.0** – s odlišným vlivem na realizaci vyučovacích předmětů**.** Termíny vychází z teorie publicisty Petra Ludwiga (2013) o dvou úrovních ega, který ji spojuje s lidským chování. Při zapojení ega 1.0 cílíme na uspokojení svých potřeb a zájmů, v případě ega 2.0 je motivací našeho jednání orientace na druhé a jejich dobro. Analogicky lze z dat identifikovat tzv. učitele 1.0, kteří svou činností ve výuce (i její přípravou) sledují primárně obsah, který má být dle kurikulárních dokumentů žákům předán, přistupují k němu universálně, zprostředkování učiva není ovlivněno jeho konkrétním zaměřením. Učitelé 2.0 popsali v rámci uplatňovaných výukových strategií kroky, jež vykazují přidanou hodnotu směřovanou k žákovi. Orientují se na přiblížení učiva (příklady z praxe, osobní zkušenosti), k obsahu přistupují individuálně s ohledem na kolektiv, který právě vyučují, a charakter obsahu (jiné výukové metody při znalostním a postojovém zaměření) aj. Příslušnost k jedné ze dvou naznačených skupin ovlivňuje realizaci vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu. Kvalita vzdělávacího procesu není předmětem předkládané disertační práce, proto nebudu tuto otázku dále rozpracovávat. Naznačené dělení na učitele 1.0 a učitele 2.0 lze považovat za další možné směřování rozšiřujícího výzkumu.

Vlastnosti spojené s obsahem vyučovacích předmětů, jež mají vliv na jeho realizaci, představuje proměnlivost vzdělávacího obsahu (viz výše naznačený vývoj společnosti), problém hodnocení dílčích částí učiva, zejména těch orientovaných na postoje, a standardní a profilová výuka. Uvedené vlastnosti značně ovlivňují strategie zvládání jevu, viz níže.

Mezi obecné **intervenující podmínky** ovlivňující realizaci vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu patří dvě stěžejní kategorie. První směřuje ke vzdělávacímu systému ve dvou subkategoriích – základní vzdělávání a terciární vzdělávání. Realizaci zkoumaných vyučovacích předmětů ovlivňuje fakt, že vzdělávání na gymnáziu navazuje na základní vzdělávání a získané poznatky rozšiřuje. Vliv terciárního vzdělávání identifikují učitelé ve spojení s přijímacími zkouškami, které bývají na vysokých školách zaměřeny i na znalosti náležící vzdělávacímu obsahu Občanského

a společenskovědního základu. Naznačená intervenující podmínka může mít vliv na strategii zvládání jevu, pokud zahrne učitel do stanovení cílů (vysvětleno níže) záměrnou přípravu na přijímací zkoušky.

Druhou kategorii intervenujících podmínek představuje společnost, k níž přistupuji v diskursu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, kdy je předmětem značné části oboru. Realizaci vyučovacích předmětů nepochybně ovlivňuje, pokud se změní fakta, jež jsou primárním pramenem učiva a jsou předávána žákům. Příčinnou změny může být vývoj společnosti, například již zmíněné mocenské uspořádání státu po volbách. Společenský vývoj dále souvisí s poptávkou společnosti a elit. V současné době například stoupá apel na práci s technologiemi a orientace na digitální prostředí, což se projevuje nejen v zájmové oblasti (sociální sítě, smartphony), ale i na zákonodárné úrovni (koncepce elektronické identity občana Ministerstva vnitra ČR z roku 2016). Zesiluje proto více či méně oficiální společenský tlak na zařazení témat virtuálního prostředí do vzdělávání. Primárně je možné na takovou poptávku reagovat zařazením témat do výuky, sekundárně ji pak kodifikovat v kurikulárních dokumentech, což nelze samozřejmě provést s okamžitou platností, na rozdíl od zmíněného aktualizace obsahu výuky. V takovém případě je opět klíčové, jak učitel chápe cíl vzdělávacího oboru, zda vnímá nutnost aktualizovat iniciativně jeho obsah dříve, než se tak stane oficiálně v RVP G.

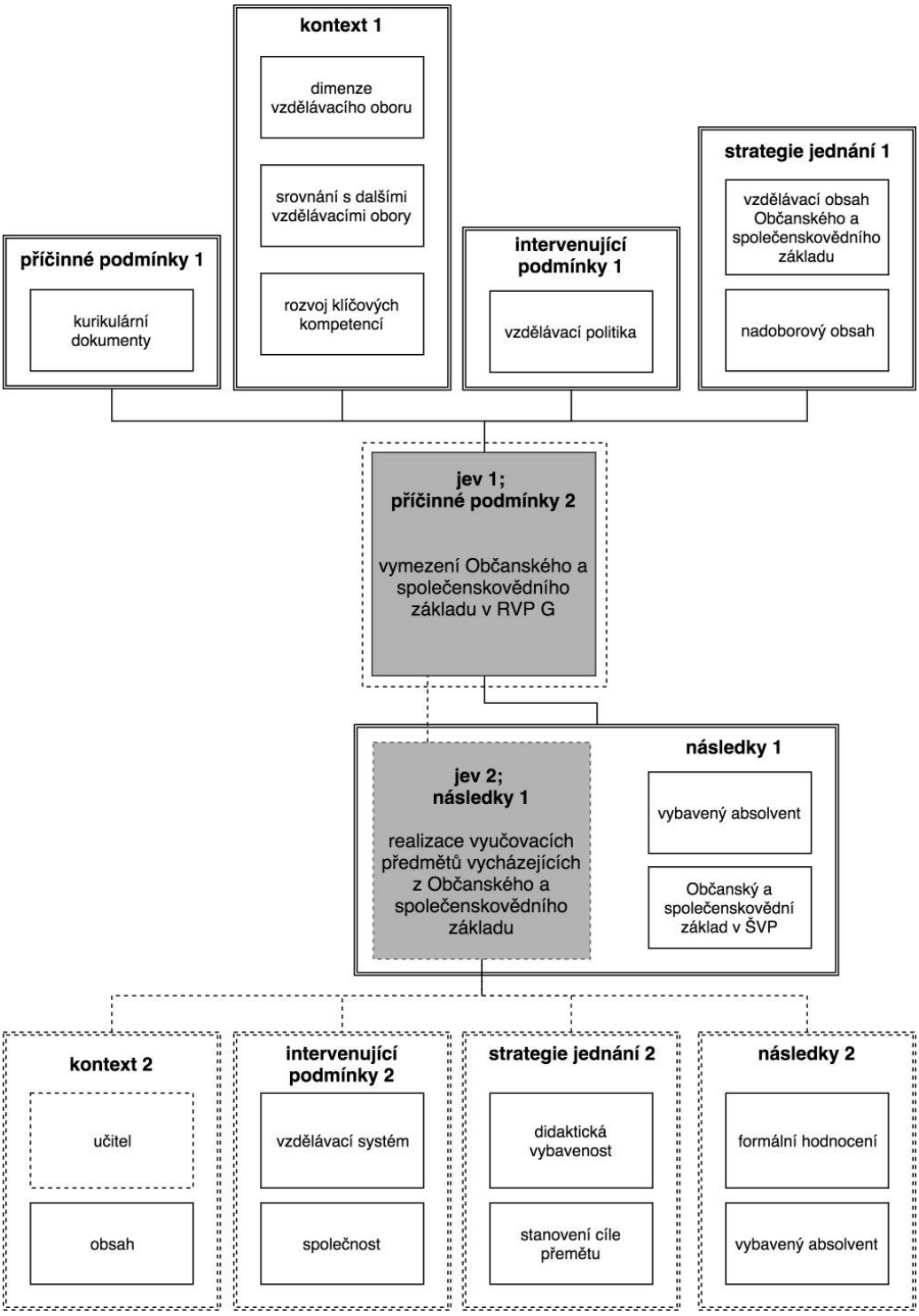
Strategie jednání a interakce vztažené k realizaci vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu nabývají kategorií didaktická vybavenost a stanovení cíle předmětu. Na obě kategorie působí více činitelů, což potvrzuje komplexní charakter realizace výuky. Didaktická vybavenost obsahuje subkategorie vztažené k učiteli a prostředí. Subkategorie učitel zahrnuje přístup ke zprostředkování učiva (s ohledem na naznačenou tendenci být učitel 1.0, nebo učitel 2.0), jenž se projevuje didaktickou transformací obsahu, uplatňovanými výukovými metodami, používanými zdroji aj. Prostředí zastřešuje didaktické podněty, které (ne)poskytuje škola a učebny (technická vybavenost školy, pomůcky aj.).

Ke strategii realizace vyučovacích předmětů, která ji pomáhá zvládat, patří stanové cíle předmětu, jež mohou být kurikulární (dle RVP G, ŠVP), učitelské či kombinace obou možností. Cíle stanovené kurikulárními dokumenty jsou pro učitele výchozí. Jak naznačuji výše, učitelovo ztotožnění s podobou kurikulárních dokumentů značně ovlivňuje jeho výukovou strategii a průběh výuky. Data ukázala případy, kdy učitelé hodnotí formulace RVP G jako nesplnitelné a neměřitelné, proto se jimi řídí pouze okrajově. Taková strategie směřuje ke stanovení cíle předmětu smíšeně – kombinací kurikulárního a učitelského

vymezení, tedy s přihlédnutím k osobním preferencím učitele. Kromě charakterových preferencí se jedná o preference oborové, dále sem lze zařadit i vliv dalších funkcí ve škole (koordinátor ŠVP, metodik prevence atd.).

Následky sledovaného jevu jsou předpověditelné a zamýšlené, zahrnují formální hodnocení a tzv. vybaveného absolventa. Kategorie formální hodnocení vychází z faktu, že každý vyučovací předmět musí být ve formálním vzdělávání zhodnocen. S odkazem na kontext jevu vyplývají z dat i problémy, jež přináší hodnocení realizace vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu.

Obdobně jako u paradigmatického modelu, který je vztažený k vymezení v RVP G *(Obrázek 1)*, identifikuji v datech kategorii vybavený absolvent. U realizace vyučovacích předmětů se jedná o reálnou znalostní, dovednostní a postojovou výbavu absolventa, u vymezení dle RVP G jde o deklaraci normativní podoby. Vliv na úroveň dílčích výstupů absolventa mají v rámci realizace vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu všechny prvky modelu. Pokud se změní, změní se i popisované vybavení absolventa. U dílčích složek je odlišná předvídatelnost jejich následků. V případě vymezení kurikula lze změny odhadnout v závislosti na směřování vzdělávací politiky (například transformace přístupů po roce 1989 a orientace na demokratické procesy a občanské vzdělávání). Obtížnější je predikovat následky, dojde-li ke změně stanovení cíle předmětů. Pokud se učitel začne například ve výuce orientovat na postojově zaměřené cíle, nelze s jednoznačnou platností tvrdit, že se nutně promění i hodnotová výbava absolventa gymnaziálního vzdělávání. Takový následek je bez vlivu prokázaného výzkumem pouze domněnkou.



Obrázek 3: Naznačené propojení paradigmatických modelů (*vymezení Občanského a společenskovědního základu v RVP G* a *realizace vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu*)

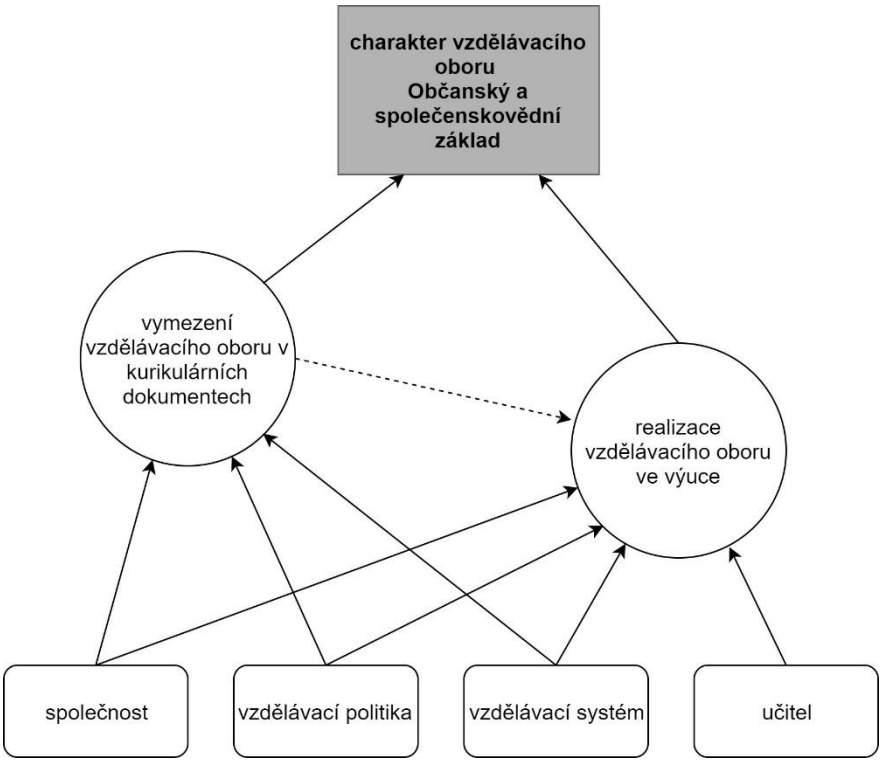
Zdroj: vlastní zpracování

6 Zakotvená teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ

Posledním krokem před vytvořením nové zakotvené teorie je zvolit na základě selektivního kódování centrální kategorii a uvažovat její vztah ke kategoriím ostatním. V předkládaném výzkumném záměru je centrální kategorií **charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ**, k němuž se všechny kategorie v rámci analytického příběhu vztahují (Strauss, Corbinová, 1999).

Analytická kostra příběhu vychází pouze z dat sesbíraných během výzkumu. Nyní představím obecnou rovinu příběhu zakotvené teorie, viz *Obrázek 4*, v dílčích kapitolách je rozpracována podrobněji v diskursu obou složek modelu s odkazy k datům, tzv. zpětné zakotvení. Širší pojetí příběhu níže je zvoleno záměrně, lze ho využít (či jeho dílčí kategorie) jako metodologickou inspiraci pro další výzkumy vzdělávacích oborů v RVP G, s reformulacemi pro jakýkoli rámcový vzdělávací program.

Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ je realizován na gymnáziích, proto je jeho charakter těsně spjat právě s tímto školním prostředím. Charakter sledovaného vzdělávacího oboru je popsán na základě dvousložkového modelu. Jednu složku představují kurikulární dokumenty (vymezení oboru), druhou reprezentuje realizace vzdělávacího oboru v praxi (gymnaziální výuka). Mezi složkami je přímý vztah, nejsou dvěma izolovanými entitanmi; výuka vychází z vymezení vzdělávacího oboru v RVP G. Obě složky tvořící charakter vzdělávacího oboru Občanského a společenskovědního základu jsou ovlivněny vnitřními a vnějšími faktory. Vnitřní vlivy vychází ze vzdělávacího oboru, konkrétně z jeho ukotvení v RVP G (vzdělávací oblast, obor, obsah). Vnější faktory představuje vzdělávací politika, vzdělávací systém, společnost a učitel.



Obrázek 4: Model zakotvené teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ

Zdroj: vlastní zpracování

6.1 Dvousložkový model – kurikulární dokumenty

Vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je jednou ze složek naznačeného modelu, jehož centrální kategorií je charakter vzdělávacího oboru. RVP G se stává klíčovým zdrojem, protože je jediným oficiálním kodifikovaným zdrojem vymezení Občanského a společenskovědního základu. Charakter sledovaného vzdělávacího oboru ovlivňuje jeho vymezení na úrovni státní i školní, s ohledem na svůj výzkumný záměr považuji obecnější vymezení RVP G za významnější. Pojetí ŠVP rozšiřuje charakter vzdělávacího oboru dle profilace školy, přičemž taková konkretizace zkresluje obecný charakter sledovaného oboru. Jak uvádím výše, vymezení vzdělávacího oboru v RVP G považuji za vnitřní faktor, který ovlivňuje jeho charakter.

Postupy analýzy dat v kapitolách *5.1 DVO – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu* a *5.2 DVO 2 – Občanský a společenskovědní základ a jiné obory* ukazují, že vzdělávací obor ovlivňuje vymezení jemu nadřazené vzdělávací oblasti a vzdělávacího obsahu. U obou částí lze nahlížet na vymezení **základní roviny** (data objektivní povahy), které doplňuje **rovina analytická** (data interpretovaná na základě analýzy). Základní rovina

odkazuje na cílové zaměření na rozvoj klíčových kompetencí a počty tematických celků, očekávaných výstupů a hlavních témat učiva. Analytická rovina konkretizuje, že rozvoj klíčových kompetencí probíhá pomocí antropologicky, společensky a globálně zaměřených otázek se zřetelem na znalosti, dovednosti i postoje. O charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ lze tvrdit, že je zaměřen na komplexní rozvoj osobnosti žáka i témata vzdělávacího obsahu.

Ukotvení vzdělávacího oboru v RVP G je výsledkem dlouhodobé odborné činnosti, jež ovlivňují tři hlavní vnější faktory (viz *Obrázek 4*). **Vzdělávací politika** představuje vnější vliv společný všem vzdělávacím oborům. Určuje vizi jejich směřování, představy o absolventech, to vše s různou intenzitou. Data z RVP G i hloubkových rozhovorů upozorňují na směřování současného vzdělávání – kromě znalostí se orientuje na vlastní myšlení žáků, posilování dovedností, práci s postoji, což se odráží i v rámci Občanského a společenskovědního základu. Takováto směřování pramení z dlouhodobé strategie vzdělávací politiky, která je spojena s transformací společnosti a vzdělávacího systému po roce 1989 (Staněk, 2009). Vliv vzdělávací politiky funguje zejména v rovině normativní, o problematice skutečné realizace výše naznačených cílů v kapitole *6.2 Dvousložkový model – výuka*, případně podrobněji *5.4.2 Vymezení vzdělávacího oboru*. Souhrnně lze říci, že má vzdělávací politika na charakter vzdělávacího oboru podstatný vliv, protože se v něm zrcadlí. Tvrzení, jež je zde zakotveno v datech, potvrzuje i podoba občanské výchovy v historii československého a českého státu, kdy byl předmět pod vlivem politického uspořádání země, které zahrnovalo i vzdělávací strategii (srov. s úkoly občanské výchovy v rámci dějin – Kopeček, Krákora, Cingelová, 2015).

Analýza dat ukázala dílčí **prvky vzdělávacího systému** jako další významný faktor vnějšího vlivu na charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, a to na úrovni primární, sekundární i terciární. Příslušnost omezená na prostředí gymnázia (**sekundární vzdělávání**) předurčuje vzdělávacímu oboru rozsáhlé obsahové zaměření, které vykazuje jak RVP G (obsahová analýza viz kapitola *5.1 Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu*), deklarují ho i učitelé (kapitola *5.4 DVO 3,4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů*). **Primární vzdělávání** zaujímá ve vztahu k vymezení Občanského a společenskovědního základu v RVP G příčinné postavení. Příčinou toho, co je realizováno v gymnaziálním vzdělávání, jsou znalosti získané v základním vzdělávání, jež jsou rozšiřovány a prohlubovány. **Terciární vzdělávání** představuje na úrovni vymezení v RVP G jeden z cílů, k němuž směřuje – gymnaziální výuka připravuje žáky ke studiu na vysoké škole. Daleko významnější vliv má terciární úroveň vzdělávání v rámci druhé složky,

viz kapitola *6.2 Dvousložkový model – výuka,* která probíhá i za účelem vyhovět požadavkům vysokých škol.

Vnější vliv na charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ má také **společnost**, protože je dle dat identifikována jako předmět sledovaného vzdělávacího oboru. Vzdělávací obsah RVP G je různými způsoby vztahován ke společnosti (nejvíce viz *5.1.4 Vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu*), učitelé tuto skutečnost akcentují také (*5.4.2 Vymezení vzdělávacího oboru*). V širším pojetí lze upozornit i na vývoj společnosti, který poté konkretizují strategie vzdělávací politiky. Naznačená role společnosti v rámci vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ ovlivňuje jeho charakter zejména, pokud se společnost vyvíjí, mění se dílčí složky, což s přihlédnutím k její dynamické podstatě nastává často. V takových chvílích se mění vnitřní podoba učiva, které je předmětem didaktických transformací a je ukotveno v RVP G. Vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ nabývá v souvislosti se společností charakteristik jako společenskovědní a proměnlivý.

6.2 Dvousložkový model – výuka

Druhou složkou tvořící charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je realizace výuky na gymnáziích. Výuka vzdělávacího oboru probíhá prostřednictvím vyučovacích předmětů, které ze vzdělávacího oboru vychází. Data z předkládaného výzkumu vztažená k realizaci vzdělávacího oboru ve výuce jsou získaná z hloubkových rozhovorů s učiteli (*5.4 DVO 3, 4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů*). Realizace výuky se v mantinelech mého výzkumného šetření projevuje **výukovými strategiemi učitele**, jež mají různé zdroje a projevy. Dílčí faktory popsány níže ovlivňují výuku odlišně, nejčastěji však právě skrze působení na učitele, který v návaznosti na ně jedná. Tři z níže pojednávaných faktorů ovlivňují i první složku modelu (vymezení vzdělávacího oboru v RVP G), naznačuji proto i odlišnosti jejich vlivu.

Zjednodušeně lze říci, že vše, co přináší prvek výuky v rámci charakterizování vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, je doplněním oficiálního vymezení vzdělávacího oboru v kurikulu. Výuka ukazuje, jakým způsobem mohou být teoretické formulace RVP G převáděny do praxe. Kvalitativní povaha předkládaného výzkumného záměru znemožňuje generalizovat zjištěné skutečnosti, i přesto je považuji za cenný zdroj pro zakotvenou teorii. Ve výuce spatřuji obohacující prvek plynoucí z gymnaziální praxe, od níž by neměly být vzdělávací obory odděleny.

Učitel je faktorem, jenž ovlivňuje v uvedeném dvousložkovém modelu charakteru vzdělávacího oboru pouze jednu jeho složku – výuku. Vliv učitele, jakožto činitele výuku uskutečňujícího a vedoucího, je znatelný, podrobněji je skutečnost zachycena v paradigmatickém modelu na *Obrázku 3* v kapitole *5.5*.

Výukové strategie učitele reprezentuje problematika zprostředkování učiva, ke které přistupuji komplexně, zahrnuji do ní i osobnostní předpoklady, jako je charakteristika a přesvědčení učitele. V návaznosti na dva formulované druhy učitelů, **učitel 1.0** a **učitel 2.0.** (kapitola *5.5 Paradigmatický model realizace Občanského a společenskovědního základu*), lze o charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ tvrdit, že je závislý a proměnlivý. V závislosti na konkrétním učiteli se mění charakteristika výuky, respektive vzdělávacího oboru. Vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu zahrnuje i témata, u jejichž realizace je rozhodující, zda ji provádí učitel 1.0, nebo učitel 2.0. Jsou-li například předmětem výuky globální problémy (viz analýza v podkapitole *5.1.4 Vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu*), učitel 1.0 orientuje výuku směrem ke znalostnímu vymezení, jak globální problémy definujeme, kde jsou historicky zakořeněné aj. Učitel 2.0 pracuje navíc s individualitou žáků v dané třídě, zapojuje jejich zkušenosti, aspekt globalizace propojuje s hodnotovou rovinou, kterou může reprezentovat kulturní či etický relativismus atd. Ilustrační příklad lze v obecné rovině vyjádřit shrnutím, že učitelův přístup ke vzdělávacímu obsahu značně ovlivňuje charakter vzdělávacího oboru, který lze v tomto kontextu označit za proměnlivý.

Vliv **vzdělávací politiky** je vnějším faktorem působícím na výuku vytvářením kontextu její realizace. V širokém pojetí ovlivňuje výuku vymezení RVP G, jeden z oficiálních dokumentů shrnující současné směřování vzdělávací politiky našeho státu. V užším pojetí je vliv vzdělávací politiky zdůrazněn zacílením na přesah učiva do praxe, rozvoj potřebných schopností pro uplatnění v životě, vztah k celoživotnímu učení a více možnostmi diskuse v rámci výuky. Proevropské a multikulturní směřování současné české vzdělávací politiky přináší do výuky Občanského a společenskovědního základu nové možnosti spolupráce s odborníky, viz kapitola *5.4.3 Realizace vzdělávacího obsahu (činitelé)*. Vzdělávací politika může ovlivňovat výuku obdobně jako její kurikulární vymezení, viz přizpůsobení politické objednávce vládnoucí skupiny v kapitole *6.1 Dvousložkový model – kurikulární dokumenty*.

Na **vzdělávací systém** pohlížím v souvislosti s charakterem vzdělávacího oboru jako na vnější faktor ve smyslu uzpůsobení gymnaziální výuky úspěchu žáků v přijímacím řízení na vysoké školy. Jak naznačuje předcházející kapitola, jedním z cílů gymnázia je připravit

žáky na vysokoškolské studium. Učitelé v rozhovorech zmiňují, že se nejedná o pozvolna plynoucí přípravu, kdy stačí probrat předepsané penzum učiva. Pokud učitelé chtějí, aby žáci u přijímacích zkoušek uspěli, zařazují cíleně „nadstavbové učivo“ (rozšiřuje povinnou úroveň vymezenou vzdělávacím obsahem vzdělávacího oboru), jež bývá zpravidla realizováno v profilující se výuce. Z toho, jak je tvrzení formulováno, vyplývá, že opět záleží na učiteli, zda se projeví jako učitel 1.0, nebo 2.0 a zda zohlední zacílení na přípravu na přijímací zkoušky ve své výuce. Bez ohledu na osobnost učitele lze konstatovat, že vzdělávací systémy rozšiřuje charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ o aspekt provázanosti s dílčími úrovněmi vzdělávání.

Posledním představeným vnějším faktorem je **společnost**, jež se ve vztahu k výuce Občanského a společenskovědního základu projevuje stejně jako v případě kurikula (kapitola *6.1 Dvousložkový model – kurikulární dokumenty*). Smysluplná výuka, jejímž předmětem jsou společenské procesy, události i společnost samotná, je musí žákům nejen staticky zprostředkovat, musí na ně i dynamicky reagovat. Aktualizace údajů je v případě přímé výuky náročnější než u inovace kurikulárních dokumentů, zejména protože probíhá častěji a učitel za ni nese plnou zodpovědnost. Pod vlivem konkrétních společenských aktualit (volby, mimořádná událost aj.) učitel nemá mnohdy ani dostatečný prostor shromáždit odborné podklady, než přistoupí ve výuce k reflektování tématu. V kapitole *5.5 Paradigmatický model realizace Občanského a společenskovědního základu dle učitelů* uvádím konkrétní příklad inovace vzdělávacího obsahu podnícený rozvojem technologií a virtuálního prostoru. Povinnost aktualizovat vzdělávací obsah dříve, než je kodifikován v kurikulárních dokumentech, učitel nemá. Jedná se o individuální volbu, jež lze opět vysvětlit příslušností ke skupině učitel 1.0, či 2.0. V souvislosti s problematikou aktualizace vzdělávacího obsahu si lze položit otázku, zda by právě v takovýchto situacích nepomohl kodex učitele. V českém prostředí není oficiálně formulovaný.

6.3 Shrnutí

Pomocí selektivního kódování, posledního kódovacího procesu v rámci zakotvené teorie, jsem určila centrální kategorii a formulovala její základní analytický příběh. Klíčovou kategorii představuje charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, model na *Obrázku 4* zachycuje vztahy jednotlivých kategorií ke kategorii centrální. Přínosem struktury je, pokud odhlédnu od specifického obsahu kategorií vztažených ke sledovanému

vzdělávacímu oboru, její využitelnost při výzkumu dalších vzdělávacích oborů nejen na gymnaziální úrovni.

Jednotlivé prvky představeného modelu dávají vzniknout charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zakotvenému v datech, ne v subjektivních prekonceptech výzkumníka odtrženého od kontextu zkoumané reality (Šeďová, Švaříček, 2013). Popsáním charakteru sledovaného vzdělávacího oboru odpovídám na HVO: *Jaký je charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ?* Podstatou je dvousložkové pojetí zaměřené na vymezení vzdělávacího oboru v RVP G a jeho gymnaziální výuku – různé zdroje, které ve výsledku tvoří jednu provázanou charakteristiku vzdělávacího oboru.

Finální podoba vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G je výsledkem působení třech vlivů, u výuky se jedná o čtyři vlivy projevující se výukovou strategií učitele. Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je možné obecně shrnout jako **podřízený** a **závislý**, což vizualizuje *Obrázek 4*. Kurikulární vymezení vzdělávacího oboru konkretizuje jeho charakter **zaměřením na komplexní rozvoj osobnosti žáka** prostřednictvím různorodých témat. Vzdělávací politika přidává **orientování na rozvoj kompetencí** a **kritické myšlení žáků**. Vzdělávací systém rozšiřuje charakter vzdělávacího oboru o **provázanost s dalšími úrovněmi vzdělávání**. Na základě primárního vzdělávání je charakter Občanského a společenskovědního základu **rozšiřující** a **prohlubující** získané znalosti ze základního vzdělávání. Sekundární vzdělávání přidává vlastnost **velkého tematického rozsahu** vzdělávacího obsahu, terciární úroveň doplňuje charakteristiku vzdělávacího oboru o **povinnost připravovat ke studiu na vysoké škole**. Vliv společnosti se odráží ve **společenskovědním** a **proměnlivém** charakteru vzdělávacího oboru.

7 Diskuse, závěr a nové možnosti

Předkládaná disertační práce je zpracována tak, aby přinesla zakotvenou teorii přispívající k rozšíření vědeckého poznání oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu. Zároveň je jejím cílem podat pomocnou ruku učitelům a studentům učitelství, pro něž je jasné vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ stěžejní. Ke splnění naznačeného je nyní třeba provést poslední krok, vztáhnout zakotvenou teorii vycházející z dat ke stávajícím teoretickým konceptům, odborným studiím a ověřit její obecnou platnost, samozřejmě s ohledem na mantinely

kvalitativního výzkumu. Dílčím částem zakotvené teorie se věnuji v širším pojetí, v odborné literatuře se nesnažím hledat oporu přímo pro charakteristiku vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Jak je naznačeno v úvodu práce, takové údaje jsou bílými místy vzdělávacího oboru a v odborných publikacích podrobnější rozpracování charakteristiky vzdělávacího oboru chybí.

Základem zakotvené teorie jsou dvě složky, jež lze označit za **teoretické a praktické určení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ**. Teoretickou část reprezentují data získaná kvalitativní obsahovou analýzou RVP G, kurikulárního dokumentu státní úrovně, praktickou pak názory učitelů relevantních předmětů (vysvětlení v kapitole *4.6 Výzkumný vzorek*). Zaměření na tyto dvě roviny je v souladu se současným vědeckým přístupem ke kurikulu, které je postaveno do středu reformy školy. Kurikulum není nazíráno jako něco izolovaného, vychází ze součinnosti expertů na úrovni státu a aktérů na úrovni školy (Janík, Knecht, Najvarová, 2007). Považuji proto za vhodné, pokud chci hovořit o dílčí složce kurikula (zde konkrétně vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ), nahlédnout ji z více úhlů.

Vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ i jeho realizace jsou dle mých závěrů ovlivněny v různé míře čtyřmi faktory – **vzdělávací politikou, vzdělávacím systémem, společností a učitelem**. Při konfrontaci s odbornou literaturou se nejedná o nová zjištění, v rámci mého výzkumu vychází uvedené pouze ze získaných dat. Shody, které naznačí následující text, potvrzují obecnou platnost zakotvené teorie.

Podoba **vzdělávací politiky** odráží stav a vize společnosti, zohledňuje národní specifika (Dvořák, 2015). Vliv má i mocenské uspořádání a směřování státu, o čemž hovoří v obecné rovině například Havlík a Koťa (2007, s. 33–34): *„Výchova, vzdělávání a příslušné instituce podléhají vlivům akceptovaných i vnucených ideologií.“,* v konkrétní modifikaci sledovaného oboru pak Staněk (2008) či Kopeček, Krákora, Cingelová (2015), kteří na historickém vývoji Československa a České republiky upozorňují na politické tendence ovlivňující občanskou výchovu, a to zejména v době Protektorátu a komunistického režimu.

Současná česká vzdělávací politika vychází z konceptů, jimž věnuji pozornost v kapitole *3.2 Rámcové vzdělávací programy*. V případě sledovaného oboru použiji shrnutí Staňka (2015), který spatřuje propojení společenských věd s *Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice* (2001) v uchování kontinuity minulosti, přítomnosti a budoucnosti a v podpoře vrůstání jedince do společenských procesů na různých úrovních. Výsledky provedené obsahové analýzy RVP G, které jsou jedním ze stavebních kamenů zakotvené teorie, přináší v analytické rovině vzdělávacího oboru Občanský

a společenskovědní základ (viz kapitola *5.1.7 Odpověď na DVO 1 a dvě roviny vzdělávacího oboru*) zcela shodné konstatování. Žáci vztahují nabídnutá témata se zřetelem na formulace očekávaných výstupů k minulosti, přítomnosti i budoucnosti.

Významným pilířem vzdělávacích politik je také vymezení vztahu k mezinárodním aktivitám. V případě Občanského a společenskovědního základu se tak děje převážně dvěma způsoby. První z nich souvisí s mezinárodními koncepcemi vzdělávání (podrobně v kapitole *3.2 Rámcové vzdělávací programy)*, v nichž hledá české prostředí inspirace. Druhý způsob představuje standardizované testování. I když byla Česká republika do některých výzkumů zapojena (kapitola *3.5 Teoretické a výzkumné aktivity*), mnou sledovaný obor nepatří mezi preferované oblasti mezinárodních (ani tuzemských) výzkumů. I přesto je třeba vést v patrnosti úskalí testování, na něž upozorňuje Liessmann (2009), když zužuje zaměření politik vzdělávání na sledování pořadí daného státu v žebříčku výsledků a snahy o jeho vylepšení.

Propojení s dalšími úrovněmi **vzdělávacího systému** (zejména základní škola) je primárně vyjádřeno v RVP G (viz kapitoly *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu*), hovoří o něm i učitelé (*5.4 DVO 3,4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů*). RVP G považuji v tomto případě za vlivný teoretický koncept, i přesto lze najít shodu i v odborné literatuře, například u Staňka (2008), který si také všímá propojení společenskovědních poznatků na gymnáziu s informacemi ze základního vzdělávání.

Společnost a její vývoj naznačený v úvodu disertační práce představuji v zakotvené teorii jako jeden z faktorů ovlivňující charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. V první řadě se jedná o obecný vliv vývoje společnosti na vzdělávání, který nachází teoretickou oporu jak v tuzemském, tak zahraničním prostředí. Walterová (2015) akcentuje vliv globálních procesů na obory z hlediska teoretických i metodologických přístupů, Koenig (2011) například upozorňuje na vznik komerčních iniciativ, které sdružují odborníky a konfrontují vzdělávací politiky s realitou 21. století. Naznačené obecné tendence nabývají v rámci vzdělávacích strategií jednotlivých států různé podoby. Příkladem z českého prostředí a sledované oblasti je zavedení mediální výchovy v polovině 90. let, do rámcových vzdělávacích programů pak v podobě průřezového tématu po roce 2000. Labischová (2013) považuje za příčinu narůstající vliv médií na děti a mládež, jež bylo třeba nutné nějakým způsobem formálně korigovat a dílčími kroky směřovat k mediální gramotnosti. Zesílení mediálního vlivu souvisí nepochybně s vývojem společnosti.

Druhý pohled vlivu společnosti na charakter Občanského a společenskovědního základu je více konkrétní, neboť vychází z předpokladu, že společnost je předmětem tohoto

oboru. Tato skutečnost je v předkládané disertační práci zakotvena jak v datech z RVP G, tak ve výpovědích učitelů. V odborné literatuře nacházím potvrzení například u Havlínové (2014) či v první koncepci výchovy k občanství po roce 1989 (Piťha, 1992).

Čtvrtý vliv na charakteristiku vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ představuje **učitel**, který je reprezentantem aktérů školní úrovně vzdělávání (Janík, Knecht, Najvarová, 2007). V zakotvené teorii pracuji s označením učitel 1.0 a učitel 2.0, které svou charakteristikou odkazují na učitelův přístup k výkonu povolání. Rozdíl mezi učitelem 1.0 a 2.0 lze přirovnat k Maňákovu (2008) vyjádření, že dnešní učitel prokazuje tvořivou součinnost s obsahem kurikula, které nejen přijímá, ale zároveň také chápe. Učitel, jenž s kurikulem aktivně kooperuje, je učitelem 2.0, učitel 1.0 k jeho realizaci přistupuje „staticky", přímočaře pouze plní zadané pokyny. Rozdíl mezi učitelem 1.0 a 2.0 je specifikací obecného závěru Havlínové (2014, s. 14), když hovoří o realizaci cílů vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ: *„Do velké míry pak záleží na konkrétním vyučujícím, jak ve své výuce výchovu k občanství zohlední."* Havlínová (2014) dále upozorňuje, že vztah učitele k práci není jedinou řešenou relací ve spojení se vzdělávacím oborem, figuruje zde vztah učitele k žákům; k řešeným tématům; ke konkrétní situaci, v níž vzdělávání probíhá; vztah učitele k sobě samému. Všechny uvedené aspekty zahrnuji do zakotvené teorie, neboť jsou identifikovány v datech (viz kapitola *5.4 DVO 3,4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů,* další vysvětlení pak ve *Slovníčku k otevřenému kódování* v Příloze 4). Ve dvousložkovém modelu zakotvené teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ jsou pojednány v rámci realizace vzdělávacího oboru ve výuce. Se čtyřmi vztahy Havlínové (2014) souvisí uvědomění cíle vzdělávacího oboru a z něj vycházejících vyučovacích předmětů, což shrnuje Staněk (2015, s. 356): *„Ujasnit a zdůvodnit si své poslání jakožto učitel příslušného vyučovacího předmětu na škole, najít odpověď na otázky k čemu, k jakému cíli povedu své žáky při vyučování? Jaký, tedy specificky, výchovně-vzdělávací úkol plní příslušný učební předmět v souhlase s obecným cílem školy?"* Na nutnost, aby si učitel stanovil cíl vzdělávacího oboru sám, nevycházel pouze z formulací kurikulárních dokumentů, a důsledky, které jsou s ní spojené, upozorňuji na základě rozhovorů s učiteli (kapitola *5.5 Paradigmatický model realizace Občanského a společenskovědního základu dle učitelů).* Právě charakteristika vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ přispívá k odpovědím na naznačené otázky. Představuje jednak odborně ukotvenou formou akceptovatelnou pro vědecké a metodologické požadavky oborové didaktiky, zároveň jde o charakteristiku přístupnou jazyku učitelů, kterým by měla pomoci úspěšně realizovat výchovně-vzdělávací práci při vyučování.

7.1 Limity výzkumu

Subjektivní ohlédnutí za celým procesem tvorby disertační práce od přípravné fáze po interpretaci výsledků a formulaci nové teorie mi potvrzuje, že největším rizikem výzkumu je sám výzkumník (viz například Švaříček, 2014; Šeďová, 2014; Strauss a Corbinová, 1999; Hendl, 2005). Domnívám se, že je předkládaná práce zpracována pečlivě a v souladu se strategiemi eliminujícími chyby a nepřesné kroky ve výzkumu, viz kapitoly *4.3.1 Pravdivost a platnost výzkumu* a *4.3.2 Spolehlivost výzkumu*.

Limity, jež i přesto v práci spatřuji, zahrnují konkrétní rovinu výzkumného záměru a souhrnně je lze označit za **možná rozšíření výzkumu**. Jak je naznačeno na více místech předkládané disertační práce, výsledná charakteristika vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je syntetizujícím pohledem teoretického a praktického určení vzdělávacího oboru. Do výzkumu jsem z aktérů školy však zahrnula učitele. Důvodem výběru jen jedné skupiny byla zejména udržitelná šíře výzkumného záměru. Učitele jsem před žáky upřednostnila, protože je ve snaze charakterizovat vzdělávací obor (ne pouze jeho výuku) považuji za přínosnější zdroj informací. **Rozšířit výzkum o pohled žáků** na vzdělávací obor vidím jako možné obohacení či potvrzení stávající zakotvené teorie. V případě zapojení žáků je třeba formulovat výzkum a přizpůsobit metody sběru dat tak, aby pro ně byl srozumitelný (ošetřit metodologicky rozdíl mezi jazykem vědy, kurikulárních dokumentů, učitelů a žáků) a zároveň aby byl implementovatelný do stávajících zjištění. Obohacení o názory žáků by přispělo k vymezení charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, který by se dal v duchu didaktického trojúhelníku označit za maximálně komplexní.

Výsledek mého výzkumu představuje zakotvená teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, jež spočívá v datech, opírá se o ně a je v souladu s již zveřejněnými teoretickými koncepty a odbornými studiemi, stala se i předmětem členského ověřování. I přesto by bylo vhodné **formulovat z výsledků hypotézy a ověřit je** například v rámci dotazníkového šetření či v ohniskové skupině, kterou by tvořili učitelé vnášející do výzkumu skupinové hodnoty a scénáře (Miovský, 2006).

7.2 Aplikace výsledků výzkumu

Práce na výzkumném záměru, jež vyústila v předkládaný text, koresponduje s aktivitami v průběhu pěti let doktorského studia, během kterého jsem prezentovala dílčí výsledky na **odborných konferencích** v České republice (například Vaníčková, 2014; 2016a,

2016b), v zahraničí (Vaníčková, 2015; 2016c) i na organizovaných **setkáních učitelů** (Vaníčková, 2015; Vaníčková, Cingelová a kol., 2017). Výzkum a odborný teoretický rámec, jenž jsem díky němu získala, jsem uplatnila při práci pro NÚV. Konkrétně se jednalo o připomínkování podkladů pro revize společenskovědního vzdělávání (více viz podkapitola *3.2.2 Rámcové vzdělávací programy s otazníkem*).

Dále byly výsledky a metodologické postupy uplatněny při IGA projektech, jejichž výstupy představují mimo jiné **metodické materiály pro učitele** (viz pojednání o IGA projektu v kapitole *4 Metodologie výzkumného šetření*): *ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU* (Vaníčková, Krákora, 2015) a *Tak trochu jiné soudobé dějiny*[14] (Vaníčková, Cingelová a kol., 2017, online).

Dílčí výsledky výzkumu jsou aktivně využívány v **přípravě budoucích učitelů** předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v kurzech, jež na KSV PdF UP vedu (*Rozbory textů současné filosofie, Filosofie jako systém, Společenskovědní proseminář).* Na základě dílčích výsledků výzkumu jsem vypracovala metodický materiál pro skupinovou práci, dílčí zjištění jsou předmětem seminárních diskuzí se studenty. V rámci předmětů oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu pracují studenti s výše naznačenými metodickými publikacemi. Právě semináře připravující budoucí učitele předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ považuji za vhodné prostředí, v němž mohu výsledky výzkumu a zakotvenou teorii interpretovat, ale i podrobovat diskusi. Popsaný charakter vzdělávacího oboru je jasným vodítkem, čemu se je třeba v rámci přípravy na učitelské působení v mantinelech oboru věnovat, což koresponduje s naznačenou potřebou odpovědět na otázky vztažené k cíli učitelského působení (viz úvod sedmé kapitoly). Studijní plán oboru Učitelství ZSV a občanské výchovy na PdF UP (Prezenční studium bakalářských a magisterských studijních programů, 2017, online) obsahuje předměty, do nichž lze závěry dále implementovat a rozšířit tak jejich obsah o gymnaziální úroveň, jež je obsažena v názvu oboru. Jedná se například o *Didaktiku vzdělávacího oboru 1, 2; Pedagogický výzkum ve výchově k občanství; Odborný didaktický kurz* a *Nové horizonty výchovy k občanství.* Využít zakotvenou teorii je možné v rámci všech pracovišť připravujících budoucí učitele. Jako příklad uvedu Univerzitu Hradec Králové, svou alma mater, již jsem zmínila i v úvodu práce. Zde může jít například o aplikaci

[14] Monografie je publikována ve dvou verzích, elektronická verze obsahuje přímé odkazy na webové portály a didaktické náměty. Publikace vznikly jako výstupy IGA projektu *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů*, jehož hlavním řešitelem byl doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc. Já jsem v projektu působila jako spoluřešitelka a kromě práce na výše uvedené publikaci jsem realizovala a následně zpracovávala hloubkové rozhovory s učiteli dějepisu.

v rámci oboru Učitelství pro střední školy – základy společenských věd (Učební plány, 2017, oline). Vyučované předměty, do nichž by bylo možné závěry výzkumu zapojit, jsou například *Didaktika, 1–3; Základy společenských věd s didaktikou, Samostatná bádání.* Z pozice absolventa tohoto oboru považuji zakotvenou teorii za potřebné doplnění převažujícího teoretického rámce, v němž se vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ na vysokých školách pohybuje.

Použité zdroje

Seznam použité literatury v předkládané disertační práci je dělen dle formy na publikace tištěné a elektronické.

Tištěná literatura

BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-80-9.

BENEŠ, Zdeněk. Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika,* 2009, roč. 59, č. 2. ISSN 0031-3815. s. 153–163.

EURYDICE. *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. ISBN 9789292012649.

DELORS, Jacques, et al. *Učení je skryté bohatství (formulovala Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století).* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

DENZIN, Norman Kent. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, c1989. ISBN 9780137743810.

DOPITA, Miroslav. SKOPALOVÁ, Jitka. Výzkum žáků 8. a 9. tříd základní školy v rámci předmětu občanská výchova. In DOPITA, Miroslav, HRACHOVCOVÁ, Marie (eds.). *Výchova k demokracii v transformující se společnosti.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0306-4. s. 121–142.

DOPITA, Miroslav, SKOPALOVÁ, Jitka. Pohledy učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd na jejich předmět a společnost. In HRACHOVCOVÁ, Marie, STANĚK, Antonín (eds.). *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0475-3. s. 176–181.

DOPITA, Miroslav, SKOPALOVÁ, Jitka. Politika v životě dětí. In NOSÁL, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství.* Brno: Barrister&Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2. s. 141–171.

DVOŘÁK, Dominik. Proměny kurikulárního diskurzu: o aktérech, standardech a ledních medvědech. In GREGER, Dominik (ed.). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-860-8. s. 101–117.

FLICK, Uwe. *An Introduction to Qualitative research.* Thousand Oaks: Sage, 2006. ISBN 141291146X.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEORGE, Alexander L. Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In POOL, Ithiel de Sola. *Trends in content analysis*, 1959.

GLASER, Barney, STRAUSS, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* New York: Aldine, 1967. ISBN 0-202-30260-1.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-670-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvalitativního výzkumu.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, NAJVAROVÁ, Veronika (eds.). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-153-9.

JANÍK, Tomáš. Výzkum kurikula. In MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil (eds.). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 43–59.

JANÍK, Tomáš, STUCHÍKOVÁ, Iva. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 2010. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, roč. 1 (1). ISSN 1804-7106. s. 5–32.

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, NAJVAR, Petr et al. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 4, ISSN 1211-4669. s. 375–415

JARMARA, Tomáš. *Výchova k občanství.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-7464-444-3.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KELBLOVÁ, Lucie a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání. České školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních.* 1.vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-05-24-0.

KOENIG, Judith Anderson (ed.). *Assessing 21st century skills.* Washington DC: The National Academies Press, 2011. ISBN 978-0-309-21790-3.

KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

KVALE, Steinar. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. In PLICHTOVÁ, Jana. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálných reprezentácií.* Bratislava: Media, 2002. ISBN 80-967525-5-3.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktika mediální výchovy.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-418-4.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění.* Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1677-5.

LINCOL, Yvonna, GUBA, Egon. *Naturalistic Inquiry.* Beverly Hills: SAGE, 1985. ISBN 0803924313.

LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace.* 1. vyd. Brno: Jan Melvil, 2013. ISBN 978-80-87270-51-6.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš (eds.). *Orientace české základní školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-10-3870-5.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš (eds.). *Problémy kurikula základní školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš (eds.). Kurikulum v proměnách školy. *Orbis scholae*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, 2007, roč. 1, č. 1. ISSN 1802-4637.

MAŇÁK, Josef. Pojetí kurikula. In MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil (eds.). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 9–21.

MAŇÁK, Josef. Postavení občanské výchovy v kurikulu základní školy. In STANĚK Antonín, MEZIHORÁK František (eds.). *Výchova k občanství pro 21. stolení.* 1. vyd. Praha: SPHV, o. s. 2008. ISBN 978-80-904187-0-7. s. 337–348.

MAŠEK Vojtěch. *Problémy výchovy k demokratickému občanství* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003.

MAXWELL, J. A. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2005. ISBN 0761926089.

MIČIENKA, Marek. Základní informace o šetření: Mikrosonda občanský a společenskovědní základ. In HRACHOVCOVÁ, Marie, STANĚK, Antonín (eds.) *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0475-3. s. 152–157.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, 2006. ISBN 8024713624.

MURAD, Salim. Evropská unie a učitelé občanské výchovy a základů společenských věd v Jihočeském kraji. In SAPÍK, Miroslav, MURAD, Salim. *Evropská dimenze výchovy k občanství*. 1.vyd. České Budějovice: Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, 2002. ISBN 80-7040-589-9. s. 38–45.

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

SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4.

SOUKUP, Petr (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc, 1990.

PAVLÍČEK, Jaromír. Historické vědomí a jeho úloha při porozumění vytvářející se multikulturní společnosti. In STANĚK, Antonín, MEZIHORÁK, František (eds.). *Výchova k občanství pro 21. století.* 1. vyd. Praha: SPHV, o. s., 2008. ISBN 978-80-904187-0-7. s. 72–84.

PIŤHA, Petr a kol. *Úvod do výchovy k občanství: Knížka pro učitele a veřejnost.* Praha: AVED, 1992.

PRŮCHA, Jan. Výzkum kurikula: Aplikované přístupy. In MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. (eds.). *Problémy kurikula základní školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0. s. 170–177.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol. *Pedagogická orientace*, 2004, roč. 14, č. 3. ISSN 1211-4669. s. 21–35.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi.* 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství.* 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007a. ISBN 80-71-82-224-8.

STANĚK, Antonín. Výzkum názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu – výsledky interpretace. In STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství.* Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007b. ISBN 80-7182-244-8. s. 88–135.

STANĚK, Antonín. Výchova k občanství ve vzdělávání pro 21. století. In STANĚK, Antonín, MEZIHORÁK, František (eds.). *Výchova k občanství pro 21. stolení.* 1. vyd. Praha: SPHV, o. s. 2008. ISBN 978-80-904187-0-7. s. 337–348.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství*. 1. vyd. Praha: Epocha, 2009. ISBN 978-80-7425-082-8.

STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství.* 1. vyd. Praha: Epocha, 2010. ISBN 987-80-7425-086-6.

STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd. In STUCHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7884-0. s. 327–359.

STRAKOVÁ, Jana. Mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností: historie a současnost. In GREGER, Dominik (ed.). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-860-8. s. 83–99.

STRAUSS, Anselm Leonard, CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2006.

ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman. Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 4. ISSN 1211-4669. s. 478–510.

ŠEĎOVÁ, Klára. Zakotvená teorie. In ŠVAŘÍČEK Roman, ŠEĎOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* 2.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. s. 84–96.

ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2. ISSN 0031-3815. s. 105–115

ŠVAŘÍČEK, Roman. Hloubkový rozhovor. In ŠVAŘÍČEK Roman, ŠEĎOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* 2.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. s. 159–184.

ŠVEC, Štefan. Obsahová analýza textových dokumentů. In ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8. s. 141–155.

Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-659-X.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Kompetence absolventů gymnázií naplňované v rámci Občanského a společenskovědního základu. In *CIVILIA. Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2014, roč. 5, č. 2. Praha: Nakladatelství Epocha. ISSN 1805-3963. s. 4–14.

VANÍČKOVÁ, Vanda. CD ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU, metodický materiál na podporu výuky Základů společenských věd. In *Sborník příspěvků z Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky.* Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2015. ISBN 978-80-87952-12-2. s. 1993–1999.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Učitelé Výchovy k občanství a Základů společenských věd o svém předmětu: vybrané otázky vztažené k charakteru a obsahu předmětu. In HUBÁLEK, Tomáš (ed.). *Sborník IV. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2015. ISBN 978-80-7425-278-5.

VANÍČKOVÁ, Vanda, KRÁKORA, Pavel. *ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU.* 1. vyd. Praha: Nakladatelství Epocha, 2015. ISBN 978-90-7425-286-0.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Morální hodnoty na gymnáziu: pohled oficiálních dokumentů, učitelů a studentů učitelství. In VACEK, Pavel, VRABCOVÁ, Daniela, MANĚNOVÁ, Martina (eds.). *Výchova k dobru. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 13. a 14. ledna na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.* Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2016a. ISBN 978-80-7435-661-2. s. 47–54.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Učitelé a aktualizace učiva na příkladu tematiky soudobých dějin. In *Sborník příspěvků z Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky.* Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2016b. ISBN 978-80-87952-12-2. s. 672–678.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Vybrané otázky gymnaziálního společenskovědního vzdělávání pohledem učitelů. In RAJSKÝ, Andrej (ed.). *JUVENILLA PEDAGOGICA 2016. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptech dizertačných prác doktorandov.* Trnava: Trnavská univerzita, 2016c. ISBN 978-80-8082-965-0. s. 180–184.

VEVERKOVÁ, Helena. Učivo. In. KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha, Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 121–148.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno: CDVU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150832.

WALTEROVÁ, Eliška. Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě. In GREGER, Dominik (ed.). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-860-8. s. 13–38.

WENGRAF Tom. *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods.* Sage: London, 2001. ISBN 0 8039 7501 5.

ZELINA, Miron. Interview v edukačním výzkumu. In ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8. s. 113–118.

Zpravodaj Oborové skupiny. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků: 2017, č. 14.

Elektronické zdroje

Doba postfaktická? Emoce vítězí. Pravdu má ten, kdo má nejvíce lajků, volíme baviče, říká Špok [online]. *Aktualne.cz,* 17. 11. 2016. [cit. 2017-08-04]. Dostupné na WWW: <https://video.aktualne.cz/dvtv/doba-postfakticka-emoce-vitezi-pravdu-ma-ten-kdo-ma-nejvice/r~4868c726ac4011e687f70025900fea04/>.

Etický kodex ČAPV [online]. Česká asociace pedagogického výzkumu, 2013. [cit. 2017-09-08]. Dostupné na WWW: http://www.capv.cz/index.php/zakladni-udaje/clenstvi-v-capv/eticky-kodex.

CHUDÝ, Štefan, SZOTKOWSKI, René, VAŠÁTOVÁ, Pavlína [online]. Didaktické znalosti obsahu společenskovědního předmětu výchova k občanství – výzkumná sonda. *Paidagogos,* aktualizováno [2013-12-31], [cit. 2017-12-05], roč. 2013, č. 2. Dostupné na WWW: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=23>

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, SOLNIČKA, David [online]. Kurikulární reforma na gymnáziích: rozhovory s koordinátory. In JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, ŠEBESTOVÁ,

Simona (eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční conference České asociace pedgaogického výzkumu.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. [cit. 2017-11-05]. Dostupné na WWW: < http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/janikknechtsolnicka.pdf>

JANÍK, Tomáš [online]. *Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmů.* Akreditační komise [2013-12-27], [cit. 2017-10-07]. Dostupné na WWW: < https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf>

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení. Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. 12. 2006 [online]. In *Úřední věstník Evropské unie, L394/10 ze dne 30. 12. 2006.* [cit. 2017-09-07]. Dostupné na WWW: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS>.

Mezinárodní průzkumy IEA [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2017-10-15]. Dostupné z WWW: < http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/mezinarodni-pruzkumy-iea>

Prezenční studium bakalářských a magisterských studijních programů. [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. [cit. 2017-11-30]. Dostupné na WWW: < https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/STUDIJNI/2017_2018/PdFprez.pdf>

Rámcové vzdělávací programy [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2017-10-16]. Dostupné na WWW: < http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Rámcový program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016. [cit. 2017-03-03]. Dostupné na WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu [online]. In Věstník MŠMT ČR. Praha: MŠMT ČR, 1996, roč. 52, sešit 4. [cit. 2017-10-02]. Dostupné na WWW: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/StandardGVestnik_MSMT_04_1996.pdf>

Školní vzdělávací program Gymnázia Turnov pro čtyřletý vzdělávací program [online]. Gymnázium Turnov, Jana Palacha 804, příspěvková organizace, 2016. [cit. 2017-10-07]. Dostupné na WWW: <

http://www.gytu.cz/postnuke/upload/CmodsDownload/files//Skolni_dokumenty/SVP_GyTu_ctyrlete.pdf>

Školní vzdělávací program Škola bez bariér [online]. Gymnázium Boženy Němcové, 2008. [cit. 2017-10-06]. Dostupné na WWW: < http://www.gybon.cz/gybon-ext/SVP/>

Školní vzdělávací program Poznáváme svět [online]. Gymnázium Žamberk, 2015. [cit. 2017-10-06]. Dostupné na WWW: < https://www.gyzamb.cz/wp-content/uploads/2016/01/Poznavame-svet-1.pdf>

Školní vzdělávací program Úspěšná příprava na VŠ [online]. Gymnázium, Pardubice, Dašická 1083, 2009. [cit. 2017-10-07]. Dostupné na WWW: < http://old.gypce.cz/files/dokumenty/SVP_4lete.pdf>

Učební plány [online]. Univerzita Hradec Králové, Filosofická fakulta, studijní obory. [cit. 2017-11-30]. Dostupné na WWW: <https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

VANÍČKOVÁ, Vanda, CINGELOVÁ, Gabriela a kol. [online]. *Tak trochu jiné soudobé dějiny.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2017. [cit. 2017-10-14]. Dostupné na WWW: < http://vanickova.eu/cd2/>

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2017-09-20]. Dostupné na WWW: < http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

Seznam obrázků, tabulek a příloh

Seznam obrázků

Obrázek 1: Paradigmatický model vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v RVP G 76
Obrázek 2: Paradigmatický model realizace vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ dle učitelů 90
Obrázek 3: Naznačené propojení paradigmatických modelů (*vymezení Občanského a společenskovědního základu v RVP G* a *realizace vyučovacích předmětů vycházejících z Občanského a společenskovědního základu*) 94
Obrázek 4: Model zakotvené teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ 96

Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní charakteristika respondentů 46
Tabulka 2: Základní rovina vzdělávacích oborů 64

Seznam příloh

Příloha 1: Přehled kódů pro DVO 1 118
Příloha 2: Přehled kódů pro DVO 2 119
Příloha 3: Přehled kódů pro DVO 3, 4 120
Příloha 4: Slovníček k otevřenému kódování 122

Příloha 1: Přehled kódů pro DVO 1

Soupis vzniklých kategorii a subkategorií z otevřeného kódování příslušných částí RVP G, viz kapitola *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu.*

Téma: Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a společnost

- **návaznost na základní vzdělávání**
- **nároky na gymnazistu**
- **činnost žáka**
- **činnost oblasti**
  - *utváření historie*
  - *občanské vzdělávání*
  - *význam života*
- **podřazené vzdělávací obory**

Téma: Cílové zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost

- **směřování vzdělávací oblasti**
- **vedení žáka**
  - *osvojování principů*
  - *chápání kontextu*
  - *osobní rozvoj*
  - *rozvíjení identit*

Téma: Učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ

- **vymezení člověka**
  - *osobnostní rysy*
  - *společenský jedinec*
  - *hodnotový systém*
- **fungování společnosti**
  - *sociální struktura*
  - *státní zřízení*
  - *právní rámec*
- **propojený svět**
  - *globalizace*
  - *spolupráce*
- **oddání víře**
  - *náboženství*
  - *filozofie*
  - *ideologie*

Příloha 2: Přehled kódů pro DVO 2

Pro možnost komparace srovnávám subkategorie kategorií vedení žáka u všech vzdělávacích oblastí, viz kapitoly *5.1 DVO 1 – Občanský a společenskovědní základ v RVP G znovu* a 5.*2 DVO 2 – Občanský a společenskovědní základ a jiné vzdělávací obory*.

Téma: Cílové zaměření vzdělávací oblasti

- **Jazyk a jazyková kultura**
  - *užívání jazyka*
  - *osobní rozvoj – JJK*
  - *utváření kontextu*
  - *porozumění textu*
- **Matematika a její aplikace**
  - *chápání kontextu – M*
  - *rozvíjení dovedností*
  - *práce s matematickými pojmy*
- **Člověk a příroda**
  - *výzkumná práce*
  - *aplikování poznatků*
  - *ochrana životního prostředí*
- **Člověk a svět práce**
  - *chápaní kontextu – ČSP*
  - *profesní život*
  - *posilování dovedností*
  - *utváření návyků*
- **Umění a kultura**
  - *chápání umění*
  - *chápání kontextu – U*
  - *užívání umění*
- **Člověk a zdraví**
  - *společenský přesah*
  - *formování postojů*
  - *využívání poznatků*
  - *klasifikování potřeb*
- **Informatika a informační a komunikační technologie**
  - *využívání techniky a technologií*
  - *porozumění technologiím*
  - *přístup k informacím*

Příloha 3: Přehled kódů pro DVO 3, 4

Soupis vzniklých kategorii a subkategorií z otevřeného kódování příslušných částí RVP G, viz kapitola *5.4 DVO 3,4 – Občanský a společenskovědní základ dle učitelů.*

Téma: pedagogická praxe
- **délka praxe**
- **typ školy**
- **jiné profesní působení**

Téma: odborná kvalifikace

Téma: vymezení vzdělávacího oboru
- **komparování vyučovacích předmětů**
  - *německý jazyk*
  - *český jazyk*
  - *tělesná výchova*
  - *latina*
  - *náboženství*
- **kurikulární dokumenty**
  - *formální stránka*
  - *směřování kurikulárních dokumentů*
  - *standardy*
  - *porovnání s realitou*
- **zaměření**
  - *návaznost na základní vzdělávání*
  - *tematika*
  - *přínos pro žáka*
- **obsah vzdělávacího oboru**
  - *vymezení obsahu*
  - *rozsah vzdělávacího oboru*
  - *podřízenost*
  - *zacílení obsahu oboru*

Téma: realizace vzdělávacího obsahu

1) učitel
   - **výukové strategie**
     - *orientace*
     - *přidaná hodnota*
     - *příprava*
   - **osobnost**
     - *charakterové rysy*
     - *přesvědčení*
     - *preference*
     - *ne-učitelské funkce*
2) žák
   - **profesní zaměření**
   - **názory**
     - *osobní preference*
     - *vnější vlivy*

3) externí subjekt
    - **zapojení externisty**
        - *motivace*
        - *průběh*
        - *témata*

Téma: realizace vzdělávacího obsahu

1) učitelovy kroky
    - **zprostředkování učiva**
        - *přístup učitele*
        - *výukové metody*
        - *pomůcky*
    - **hodnocení žáka ve vyučovacím předmětu**
        - *forma hodnocení*
        - *co je hodnoceno*
2) profilující výuka
    - **organizace**
    - **komparování s povinnou výukou**

Příloha 4: Slovníček k otevřenému kódování

analyzovaný tematický průnik – *dodatečně vzniklá subkategorie;* zahrnuje pasáže RVP G vykazující tematický průnik dílčího průřezového tématu a vzdělávací oblasti či oboru

aplikování poznatků – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a svět vztažená k aplikaci získaných poznatků v dalších fázích vzdělávání i každodenního života; DVO 2

co je hodnoceno – subkategorie zaměřená na představení aspektů, které jsou učiteli hodnoceny, zároveň i těch, které hodnocení ovlivňují; DVO 3, DVO 4

činnost oblasti – kategorie popisující na základě charakteristiky vzdělávací oblasti Člověk a společnost, co dělá vzdělávací oblast, subkategorie *utváření historie, občanské vzdělávání, význam života*; DVO 1

činnost žáka – kategorie popisující na základě charakteristiky vzdělávací oblasti Člověk a společnost, co žák dělá; DVO 1

délka praxe – kategorie vztažená k délce pedagogické praxe respondentů; DVO 3

dodatečně vzniklá kategorie/subkategorie – kategorie nebo subkategorie, která vznikla před axiálním kódováním za účelem „srovnávat srovnatelné“

explicitní určení – *dodatečně vzniklá subkategorie*; obsahuje explicitní formulace v RVP G odkazující k implementaci průřezových témat do dílčích vzdělávacích oblastí a oborů

filosofie – subkategorie postihuje učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ orientované na filosofii a filosofické otázky; DVO 1

forma hodnocení – subkategorie popisující, jaké formy nabývá hodnocení žáka ve vyučovacím procesu; DVO 3, DVO 4

formální stránka – subkategorie vztažená k formulacím a skladbě kurikulárních dokumentů na státní i školní úrovni pohledem respondentů; DVO 3, DVO 4

formální vymezení vzdělávacího obsahu – *dodatečně vzniklá kategorie;* souhrnná kategorie pro formální vymezení vzdělávacího obsahu dle RVP G, který tvoří očekávané výstupy a učivo, subkategorie *zacílení formulací, počet*; DVO 1, DVO 2

formování postojů – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví zacílená na aktivní formování postojů (zdravý životní styl, životní prostředí aj.); DVO 2

fungování společnosti – kategorie vycházející z učiva vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zacílená na dílčí prvky společnosti, subkategorie *sociální struktura, státní zřízení, právní rámec*; DVO 1

globalizace – subkategorie postihující učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ vztažené k otázkám, které s sebou přináší globální charakter současného světa; DVO 1

hodnocení žáka ve vyučovacím procesu – kategorie zastřešující vyjádření k hodnocení žáka v rámci vyučovacího procesu, subkategorie *forma hodnocení, co je hodnoceno*; DVO 3, DVO 4

hodnotový systém – subkategorie postihující učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zaměřené na hodnotový systém a postoje žáka; DVO 1

chápání kontextu – ČSP – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a svět práce zaměřená na pochopení kontextu relevantních témat oblasti a společnosti; DVO 2

chápání kontextu – M – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace zaměřená na pochopení kontextu disciplíny a dalších věd; DVO 2

chápání kontextu – subkategorie zastřešující vytváření kontextu v souladu s učivem vzdělávací oblasti Člověk a společnost v minulosti, přítomnosti i budoucnosti; DVO 1, DVO 2

chápání kontextu – U – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Umění a kultura zacílení na porozumění kontextu umění a kultury a dalších nejen estetických aspektů života; DVO 2

chápání umění – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Umění a kultura obsahující prvky směřující k porozumění umění; DVO 2

charakterové rysy – subkategorie zahrnující data o charakterových rysech učitelů (osobní i obecná) vyučovacích předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ; DVO 3, DVO 4

ideologie – subkategorie zahrnuje učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zaměřené na ideologie, včetně procesu jejich utváření a vlivu na jedince; DVO 1

jiné profesní působení – kategorie obsahující promluvy o profesním působení respondentů mimo učitelskou kariéru; DVO 3, DVO 4

klasifikování potřeb – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví zaměřená na diagnostiku vlastních i společenských potřeb dle tematické relevance vzdělávací oblasti; DVO 2

komparování vyučovacích předmětů – kategorie zastřešující všechny vyučovací předměty, jež respondenti učí a komparují s vyučovacími předměty vzešlými z Občanského a společenskovědního základu, subkategorie: německý jazyk, český jazyk, tělesná výchova, latinský jazyk, výuka náboženství – dále nedefinovány; DVO 3, DVO 4

komparování s povinnou výukou – kategorie zaměřená na učitelské srovnání standardní a profilující se výuky (výuka volitelných seminářů) vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ; DVO 3, DVO 4

kurikulární dokumenty – kategorie hovoří o dílčích aspektech kurikulárních dokumentů státní i školní úrovně dle respondentů; subkategorie *formální stránka, směřování, standardy, porovnání s realitou*; DVO 3, DVO 4

motivace – subkategorie popisující důvody, proč učitelé zapojují externí odborníky do vzdělávání, jaký v tom spatřují přínos; DVO 3, DVO 4

náboženství – subkategorie zastřešující učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zaměřené na náboženskou tematiku; DVO 1

nároky na gymnazistu – kategorie shromažďující pojednání o nárocích, jež na žáka gymnázia klade RVP G; DVO 1

návaznost na základní vzdělávání – subkategorie zastřešující charakteristiky učitelů, které vyplývají při vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ z jeho návaznosti na obdobně zaměřený vzdělávací obor v základním vzdělávání; DVO 3, DVO 4

názory – kategorie představující učitelský pohled na názory žáků na vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ, včetně dílčích prvků jeho realizace ve výuce, subkategorie *osobní preference, vnější vlivy*; DVO 3, DVO 4

ne-učitelské funkce – subkategorie obsahující informace o funkcích, které učitelé na gymnáziu zastávají (metodik prevence, výchovný poradce, koordinátor školního programu) a promítají se do jejich pohledu na vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ; DVO 3, DVO 4

občanské vzdělávání – subkategorie vztažená k deklaraci občanského vzdělávání, jednoho z cílů vzdělávací oblasti Člověk a společnost; DVO 1

obsah vzdělávacího oboru – kategorie reprezentuje konkrétní prvky realizace vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, kterými ho učitelé vymezují, subkategorie *vymezení, rozsah vzdělávacího oboru, podřízenost, zacílení*; DVO 3, DVO 4

odborná kvalifikace – téma rozhovorů zaměřené na zisk odborné kvalifikace respondentů; DVO 3, DVO 4

oddání víře – kategorie vycházející z učiva vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zastřešující učivo inklinující k projevu víry v někoho/něco, subkategorie *náboženství, ideologie, víra*; DVO 1

ochrana životního prostředí – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a svět zastřešující formulace zaměřené na životní prostředí a posílení jeho udržitelnosti; DVO 2

organizace – kategorie popisující, jak je podle učitelů organizována profilující výuka (výuka volitelných seminářů) vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ; DVO 3, DVO 4

orientace – subkategorie obsahující orientace učitele na různé položky – například rozvoj klíčových kompetencí, zacílení vzdělávacího obsahu na znalosti, nebo naopak postoje; DVO 3, DVO 4

osobní preference – subkategorie zastřešující učiteli vyjádřené žákovské názory na dílčí prvky vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ a jeho výuku, jako je například preferovaná forma zkoušení; DVO 3, DVO 4

osobní rozvoj – **JJK** – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zacílená na žákovu osobnost a rozvoj, zejména na úrovni komunikace; DVO 2

osobní rozvoj – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost zacílená na rozvoj intrapersonální složky žáka dle vymezení vzdělávací oblasti Člověk a společnost; DVO 1, DVO 2

osobnost – kategorie shrnující různé aspekty osobnosti učitele, jež se promítají do výuky vyučovacích předmětů realizujících vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu, subkategorie *charakterové rysy, přesvědčení, preference, ne-učitelské funkce*; DVO 3, DVO 4

osobnostní rysy – subkategorie postihující učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ vztažené k psychické stránce jedince; DVO 1

osvojování principů – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblast Člověk a společnost zacílená na osvojení dvou základních principů – demokratický a historicko-analytický; DVO 1, DVO 2

pedagogická praxe – téma rozhovorů popisující pedagogickou praxi respondentů; DVO 3, DVO 4

počet – *dodatečně vzniklá subkategorie;* subkategorie vztažená ke vzdělávacímu obsahu, k počtu očekávaných výstupů a hlavních témat učiva v rámci tematických celků; DVO 1, DVO 2

počet tematických celků – *dodatečně vzniklá kategorie;* vypovídá o počtech jednotlivých tematických celků vzdělávacích oborů dle ukotvení v RVP G; DVO 1, DVO 2

podřazené vzdělávací obory – kategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a společnost, reprezentuje tři podřazené vzdělávací obory, DVO 1

podřízenost – subkategorie postihující faktory, jimž se podřizuje dle respondentů obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, zejména se jedná o prvky vzdělávacího systému a společnost; DVO 3, DVO 4

pomůcky – subkategorie věnující se používaným pomůckám při realizaci vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ; DVO 3, DVO 4

porovnání s realitou – subkategorie pojednávající o učitelském srovnání vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v kurikulárních dokumentech státní a školní úrovně a chování žáků v praxi; DVO 3, DVO 4

porozumění technologiím – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Informatika a informační a komunikační technologie orientovaná na žákovo porozumění různým technologiím, včetně aspektů, které jsou s nimi svázané (právní otázky apod.); DVO 2

porozumění textu – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace s ambicí naučit žáka rozumět různým druhům textů; DVO 2

posilování dovedností – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a svět práce orientovaná na posílení a rozšíření získaných dovedností žáka ve vztahu k tématům relevantním pro vzdělávací oblast (finanční gramotnost, budování profesní kariéry); DVO 2

povinné zařazení – *dodatečně vzniklá subkategorie;* představuje možnosti povinného zařazení vzdělávacího oboru do jednotlivých ročníků gymnázia dle RVP G; DVO 1, DVO 2

práce s matematickými pojmy – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace postihující cílová zaměření orientovaná na schopnost pracovat s příslušnými matematickými pojmy; DVO 2

právní rámec – subkategorie obsahující učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zaměřené na právní otázky, včetně morálního aspektu; DVO 1

preference – subkategorie představující preference učitelů v oblasti názorové, metodické a oborové; DVO 3, DVO 4

profesní zaměření – kategorie popisující žákovo chování motivované skutečností, že znalost vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovědního základu podmiňuje úspěšnost u přijímacích zkoušek na vysoké školy; DVO 3, DVO 4

profesní život – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a svět práce zahrnující faktory ovlivňující vytvářející se profesní život žáka (volba povolání, sebeprezentace aj.); DVO 2

propojený svět – kategorie vycházející z učiva vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ postihující aspekt systémové provázanosti světa, subkategorie *globalizace, spolupráce*, DVO 1

průběh – subkategorie vztažená k aspektům průběhu zapojení externího odborníka do výuky v rámci vzdělávacího obsahu oboru Občanský a společenskovědní základ, zahrnuje i představení problematiky, kterou s sebou zapojení přináší (osobní vazby a důvěryhodnost); DVO 3, DVO 4

přesvědčení – subkategorie pojednává o přesvědčení učitelů, jež mohou ovlivňovat realizaci vzdělávacího obsahu, například metodologická omezení či názory na současnou generaci; DVO 3, DVO 4

přidaná hodnota – subkategorie zastřešující různé formy přidané hodnoty identifikované v popisovaných výukových strategiích učitelů (výchovné působení, univerzální přístup k učivu, sdílení zkušeností s kolegy aj.); DVO 3, DVO 4

přínos pro žáka – subkategorie popisující v obecné rovině, jak žáka dle učitelů obohacuje vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ; DVO 3, DVO 4

příprava – subkategorie vztažená k přípravě učitele a faktorům, které ji ovlivňují; DVO 3, DVO 4

přístup učitele – subkategorie obsahuje konkrétní jednání, které učitel realizuje ve vztahu k dílčím složkám vzdělávání, jako je například rozvoj klíčových kompetencí, včetně faktorů, které mají na jeho přístup vliv (zkušenost s jiným profesním prostředím); DVO 3, DVO 4

přístup k informacím – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Informatika a informační a komunikační technologie zaměřená na informace (přístup k nim, práce s nimi, zdroje, rizika); DVO 2

realizace vzdělávacího obsahu (činitelé) – téma rozhovorů postihující činitele, kteří v obecné rovině ovlivňují realizaci vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovědního základu; DVO 3, DVO 4

realizace vzdělávacího obsahu (výuka) – téma rozhovorů zaměřené na konkrétní kroky ve výuce, jež ovlivňují realizaci vzdělávacího obsahu Občanského a společenskovědního základu; DVO 3, DVO 4

rozsah vzdělávacího oboru – subkategorie vztažená k šíři obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, včetně učitelského hodnocení vhodnosti zapojení dílčích disciplín; DVO 3, DVO 4

rozvíjení dovedností – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace zacílená na rozvoj matematických dovedností; DVO 2

rozvíjení identit – subkategorie zaměřená na rozvoj identit žáka, kterými se podle vzdělávací oblasti Člověk a společnost vymezuje vůči svému okolí; DVO 1, DVO 2

rozvíjení klíčových kompetencí – *dodatečně vzniklá kategorie;* kategorie vycházející z ukotvení vzdělávacích oborů v RVP G, subkategorie *tematický průnik*; DVO 1, DVO 2

rozvíjení poznání základního vzdělávání – kategorie vzešlá z charakteristiky vzdělávací oblasti Člověk a společnost; DVO 1

směřování kurikulárních dokumentů – subkategorie zastřešující vyjádření učitelů ke směřování kurikulárních dokumentů státní i školní úrovně (cíle vzdělávací politiky, rozvoj kompetencí, příprava na vysokoškolské studium); DVO 3, DVO 4

směřování vzdělávací oblasti – kategorie upozorňující na hlavní směřování vzdělávací oblasti Člověk a společnost, kterým je rozvoj klíčových kompetencí; DVO 1

sociální struktura – subkategorie obsahuje učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ zaměřené na dílčí prvky sociální struktury společnosti; DVO 1

společenský jedinec – subkategorie zastřešující učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ tematicky vztažené k charakteru společenských rolí člověka a procesu jejich osvojování; DVO 1

společenský přesah – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví zaměřená na témata se společenským přesahem (zdravý životní styl, životní prostředí aj.); DVO 2

spolupráce – subkategorie vzešlá z učiva vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ vztažená k atributům spolupráce na různých úrovních; DVO 1

standardy – subkategorie navázaná na učitelskou reflexi chybějících standardů pro vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ, včetně uváděných důsledků takové absence; DVO 3, DVO 4

státní zřízení – subkategorie postihující učivo vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ vztažené k subjektům, které řídí stát na jakékoli úrovni a dimenzi oficiálnosti; DVO 1

témata – subkategorie zahrnující témata, v jejichž dikci spolupracují učitelé s externími odborníky; DVO 3, DVO 4

tematický průnik – *dodatečně vzniklá subkategorie;* představuje možnosti rozvíjení klíčových kompetencí v rámci příslušného vzdělávacího oboru podle analýzy RVP G; DVO 1, DVO 2

tematika – subkategorie hovořící o obecném tematickém zaměření vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ dle respondentů, jež zahrnuje zejména orientaci na společnost; DVO 3, DVO 4

typ školy – kategorie vztažená k typům škol, na nichž vykonávali respondenti svou pedagogickou praxi; DVO 3, DVO 4

utváření návyků – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a svět práce zaměřená na podporu utváření a rozvoje návyků ve vztahu k tématům relevantním pro vzdělávací oblast (finanční gramotnost, budování profesní kariéry); DVO 2

utváření historie – subkategorie zastřešující snahy vzdělávací oblasti Člověk a společnost zaměřené na utváření historie a historického vědomí; DVO 1

utváření kontextu – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zacílená na utváření kontextu mezi jazykem a dílčími texty; DVO 2

užívání jazyka – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace zaměřená na praktické využití jazyků; DVO 2

užívání umění – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Umění a kultura založená na osvojení principů vedoucích k osobnímu užívání umění (estetická funkce, vzor pro vlastní tvorbu); DVO 2

vedení žáka – kategorie zaměřená na vymezení cílů, k nimž je v rámci dané vzdělávací oblasti žák veden, subkategorie pro vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ: *osvojování principů, chápání kontextu, osobní rozvoj, rozvíjení identit*, subkategorie pro další vzdělávací oblasti viz hesla ve slovníčku; DVO 1, DVO 2

vnější vlivy – subkategorie zacílená na popis vnějších vlivů, kteří podle respondentů ovlivňují chování a postoje žáků, mezi klíčové vlivy patří rodiče a média; DVO 3, DVO 4

volitelné zařazení – *dodatečně vzniklá subkategorie;* představuje možnosti dobrovolného zařazení vzdělávacího oboru do jednotlivých ročníků gymnázia dle RVP G; DVO 1, DVO 2

vymezení obsahu – subkategorie pojednávající o konkrétních aspektech vymezení obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, jako je školní vzdělávací program či adekvátnost obsahu vzdělávacího oboru optikou respondentů; DVO 3, DVO 4

vymezení člověka – kategorie vycházející z učiva vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ představující různé pohledy na určení člověka, subkategorie *osobnostní rysy, společenský jedinec, hodnotový systém*; DVO 1

vymezení v rámcovém učebním plánu – *dodatečně vzniklá kategorie;* kategorie pojednávající o konkrétním vymezení vzdělávacích oborů v jednotlivých ročnících

gymnaziálního vzdělávání, subkategorie *povinné zařazení, volitelné zařazení*; DVO 1, DVO 2

vymezení vzdělávacího oboru – téma rozhovorů zaměřené na vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ dle učitelů; DVO 3, DVO 4

výuková strategie – kategorie hovořící o přístupech s vlivem na vyučovací předměty realizující vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, subkategorie *orientace, přidaná hodnota, příprava*; DVO 3, DVO 4

výukové metody – subkategorie zastřešující učitelská vyjádření o používaných výukových metodách při realizaci vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ; DVO 3, DVO 4

využívání poznatků – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a zdraví zacílená na využívání získaných znalostí v praktickém životě; DVO 2

využívání techniky a technologií – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Informatika a informační a komunikační technologie zacílená na žákovo aktivní využívání techniky a technologií; DVO 2

výzkumná práce – subkategorie vycházející ze vzdělávací oblasti Člověk a svět obsahující data vztažená k zacílení oblasti na výzkum a žáka v roli výzkumníka; DVO 2

význam života – subkategorie pojednávající o snaze vzdělávací oblasti Člověk a společnost přispívat k vysvětlení a respektování významu života; DVO 1

zacílení obsahu oboru – subkategorie zaměřená na cíl vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, kterým jsou podle respondentů například znalosti, nebo naopak postoje, dále obsahuje subkategorie vyjádření k dílčímu zacílení obsahu vzdělávacího oboru; DVO 3, DVO 4

zacílení formulací – *dodatečně vzniklá subkategorie;* reprezentuje analýzu zacílení očekávaných výstupů RVP G dle působení na rozvoj kognitivní, afektivní či psychomotorické složky osobnosti; DVO 1, DVO 2

zaměření – kategorie představuje obecnou vizi respondentů vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, subkategorie *návaznost na základní vzdělávání, tematika, přínos pro žáka*; DVO 3, DVO 4

zapojení externisty – kategorie shrnující informace o zapojení externího odborníka do výuky vyučovacích předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, subkategorie *motivace, průběh, témata*; DVO 3, DVO 4

zapojení průřezových témat – *dodatečně vzniklá kategorie*; zahrnuje různé možnosti zapojení průřezových témat do vzdělávacích oblastí a oborů dle RVP G, subkategorie *explicitní určení, analyzovaný tematický průnik*; DVO 1, DVO 2

zprostředkování učiva – kategorie sdružující konkrétní kroky učitelů při zprostředkování učiva, subkategorie *přístup učitele, výukové metody, pomůcky*; DVO 3, DVO 4

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Doktorský studijní program Pedagogika

Charakter vzdělávacího oboru
Občanský a společenskovědní základ

Autoreferát disertační práce

Mgr. Vanda Vaníčková

5. ročník

Olomouc, prosinec *2017*

Autoreferát disertační práce byl vypracován v prezenční formě doktorského studijního programu Pedagogika realizovaného na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Školitel:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc., *Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci*
zdenek.novotny@upol.cz

Oponenti:

doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D., *Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita, Ostrava*
doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D., *Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci*

Místo, kde bude disertační práce s posudky vystavena 14 dnů před vykonáním její obhajoby:
referát pro doktorská studia Ph.D. PdF UP

Obsah

1 Přehled aktuálního stavu problematiky 135

2 Cíle disertační práce 136

3 Formulování teoretických východisek práce 137

4 Popis vlastního řešení 138

5 Původní výsledky, jejich uplatnění 140

5.1 Uplatnění výsledků 141

6 Zhodnocení výsledků pro vědní obor a praxi 142

7 Seznam použitých zdrojů 143

7.1 Tištěná literatura 143

7.2 Elektronické zdroje 148

8 Zvláštní prohlášení uvedené v úvodu disertační práce 150

9 Anotace disertační práce 151

10 Seznam publikovaných prací autorky disertační práce 152

10.1 Monografie 152

10.2 Příspěvky v monografii 152

10.3 Příspěvky v periodiku 152

10.4 Příspěvky v recenzovaném sborníku 153

Příloha: Abstrakt disertační práce 154

Příloha: Abstrakt disertační práce v anglickém jazyce 155

1 Přehled aktuálního stavu problematiky

Přehled aktuálního stavu problematiky uvedu ze široka, neboť obsahově lze předkládanou disertační práci zařadit mezi kurikulární výzkumy, které jsou v českém prostředí na vzestupu od 80. let 20. století. Janík (2008) uvádí, že se zejména po roce 2000 stává výzkum kurikula svébytnou oblastí badatelského zájmu a vyzdvihuje práce Walterové (1994, 2004); Průchy (2002, 2006); Maňáka, Janíka et al. (2005, 2006, 2007).

Zkonkrétnění mého výzkumného záměru přináší gymnaziální prostředí, které nebývá tradičním předmětem výzkumů. I přesto lze doložit výzkumné aktivity, aktuální je výzkumný projekt Kvalitní škola, který realizoval *Institut výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity* v rámci projektu Kurikulum G. Výzkumný projekt byl rozdělen do více fází, jež kombinovaly metodologicky různé přístupy a metody (řízené rozhovory, dotazníkové šetření, případové studie, videostudie) (Janík, Knecht, Solnička, 2011, online).

Zcela konkrétní je rovina orientovaná přímo na vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ, jenž reprezentuje v oficiálním kurikulárním dokumentu gymnaziální obsah vzdělávání veřejností mnohdy nazývaný občanská výchova. Terminologické uchopení vzdělávacího oboru představuje jeden z problémů, kterému čelí aktuálně i odborná veřejnost. Termín Občanský a společenskovědní základ je neologismem rámcových vzdělávacích programů, jeho průnik do vědeckého diskursu, akademického a učitelského prostředí je pozvolný. Na současném stavu sledované problematiky se to promítá v počtu realizovaných výzkumů a odborných studií, jejichž pozornost je zacílena právě na sledovaný obor. Staněk (2015) hovoří přímo o nutnosti položit základy vědeckého pojetí oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu, která na rozdíl od didaktiky výchovy k občanství ve svém rozvoji zaostává. Naznačené fundamentální zaměření výzkumu přispívající ke konstituování oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu představuje dle Staňka (2015) expertiza v terminologické oblasti, výzkum obsahu současného kurikula a vztahů mezi aktéry vyučování.

Ve snaze pojednat o výzkumech zaměřených na vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ zařazuji do příslušných částí disertační práce i studie a výstupy, které jsou tematicky odchýlené (zejména zaměřením na základní vzdělávání), ale mohou obohatit aktuální stav sledované problematiky. Jedná se například o mezinárodní výzkumná šetření *CivEd* (1999, 2000), *International Civic and Citizenship Education Study* (2009), *Citizenship Education in Europe* (2012) či tuzemské výzkumy Staněk (2007a, 2007b, 2009, 2010), Chudý, Szotkowski, Vašátová (2013, online), Dopita a Skopalová (2001, 2002, 2004).

2 Cíle disertační práce

Hlavním cílem disertační práce je popsat charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Domnívám se, že pečlivé vymezení teoretické i praktické roviny vzdělávacího oboru dává základ jeho realizaci. Abych mohla jako učitel přistoupit k výuce daného vyučovacího předmětu, musím bezpečně vědět, jak a čím je vymezen, chápat kontext jeho směřování, znát jeho charakter. Prostředkem k dosažení stanoveného cíle je vytvoření zakotvené teorie získané syntetizujícím pohledem na teoretické a praktické vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Teoretické ukotvení vzdělávacího oboru představují oficiální kurikulární dokumenty státní úrovně. Praktickou složku reprezentuje realizace vzdělávacího obsahu sledovaného vzdělávacího oboru v procesu vzdělávání, o které hovoří kvalifikovaní učitelé. Výsledná teorie je zakotvená v datech.
Sekundárním cílem disertační práce je přispět vytvořením zakotvené teorie k obohacení oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu o chybějící fundamentální popis vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Cílem práce je poskytnout zakotvenou teorií zároveň podněty pro profesní rozvoj stávajících i budoucích učitelů vyučovacích předmětů vycházejících ze sledovaného vzdělávacího oboru.
Hlavní cíl předkládané disertační práce je rozpracován pomocí dílčích cílů ve dvou hlavních částech práce – teoretické a výzkumné.
Primárním cílem teoretické části disertační práce je definovat stěžejní termín předkládaného pojednání, kterým je vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ. Zvolený vzdělávací obor je nahlédnut v kontextu současných oficiálních kurikulárních dokumentů, dokumentů, které jim předcházely, i jejich zamýšlených revizí. Dalším cílem teoretické části práce je upozornit na problémy, jež spatřuji v souvislosti se současným stavem vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v rovině terminologické, výzkumné či praktické realizace. Teoretická část má v neposlední řadě za cíl představit sledovaný vzdělávací obor v diskursu tuzemských i výzkumných aktivit. Splnění všech stanovených cílů teoretické části práce poskytuje výchozí podmínky pro výzkumnou část.
Stěžejní cíl výzkumné části představuje nová teorie zakotvená v datech popisující charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Prvotním cílem výzkumné části je formulovat výzkumný záměr tak, aby směřoval k dosažení hlavního cíle disertační práce. Dílčí cíle výzkumné části navazují na výzkumný záměr, zastřešují jeho realizaci a následné vyhodnocení dle přesných metodologických postupů za stálé orientace na cíl disertační práce – charakterizovat vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ.

3 Formulování teoretických východisek práce

Tři základní teoretická východiska práce vyplývají z jejího obsahu. První teoretické východisko je svázané s přístupem ke sledovanému vzdělávacímu oboru optikou oborové didaktiky. Vycházím z pojmu, jenž užívá Staněk (2010), **oborová didaktika občanského a společenskovědního základu**. Jedná se o název korespondující se vzdělávacím oborem vzešlým z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Beneš (2009) upozorňuje, že název sice vychází z kurikulárnich dokumentů, nereflektuje však přesně obsah oboru. Domnívám se, že terminologie „občanské výchovy" obecně je natolik roztříštěná a nejasná, že je přehlednější použít termín z příslušného kurikulárního dokumentu a jasně ho ve své práci vymezit, než zavádět další nový pojem, i když je z pohledu onomastiky přesný (viz Benešovo *sociálně humanitní vzdělávání*). Zároveň považuji navázání na již používanou terminologii za konstituující krok v oblasti oborové didaktiky. Terminologickým problémem sledované oblasti je nejen nejednotnost, ale také nepřesnost některých používaných názvů, jež může vést ke zkreslení zkoumané reality. Jedná se například o označení společenskovědní didaktika. Mezi disciplíny společenskovědního vzdělávání patří i dějepis, ten má však svou plně konstituovanou oborovou didaktiku (například práce B. Gracové, D. Labischové, F. Parkana, V. Čapka). Nepřesné je i označení didaktika základů společenských věd, protože termín odkazuje jednak pouze k jednomu z možných názvů vyučovacího předmětu, zároveň je didaktikou předmětovou, jež je zacílena výhradně na metodickou stránku (Janík, Stuchlíková, 2010). Pojem didaktika občanského vzdělávání pro svou práci odmítám též, důvodem je příliš specifické zaměření pouze na výchovu a vzdělávání k občanství.

Práce Antonína Staňka nepředstavují východisko pouze terminologické, poskytují i inspiraci obsahovou (zejména výzkumné práce 2009, 2010). Předkládaná disertační práce aplikuje Staňkův přístup k chápání didaktik dílčích společenských věd ve smyslu specifických teorií o vzdělávání zasazených do širších oblastí zahrnujících teorii a praxi v kontextu dané disciplíny.

Druhé teoretické východisko představuje **Rámcový vzdělávací program pro gymnázia**, kurikulární dokument státní úrovně závazně popisující vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Je-li předmětem mého výzkumného zájmu vzdělávací obor definovaný v kurikulárním dokumentu, musím s tímto dokumentem pracovat jako s teoretickým východiskem. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia je součástí soustavy rámcových vzdělávacích programů pro preprimární, primární a sekundární vzdělávání. Mezi rysy Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia patří stanovení základní úrovně pro absolventy (konkrétní úroveň je rozpracována ve školních vzdělávacích programech), určení závazného vzdělávacího obsahu, zacílení na implementaci tzv. průřezových témat, rozvoj klíčových kompetencí a poskytnutí prostoru pro úpravu vzdělávacího obsahu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP G, 2007). Rámcový vzdělávací program pro gymnázia tvoří osm vzdělávacích oblastí, ty naplňují vzdělávací obory, kterým se věnuji podrobně v disertační práci.

Třetí teoretické východisko je spojené s **metodologickou otázkou** výzkumu. Při formulaci a následné realizaci svého výzkumného záměru vycházím jak z tuzemské odborné literatury (například Švaříček, 2014; Chráska, 2007; Hendl, 2005), tak ze zahraničních zdrojů (například Strauss, Corbinová, 1999; Silverman, 2005; Maxwell, 2005; George, 1959). Zvláště bych upozornila na disertační práci Kláry Šedové *Rodinná socializace dětského televizního diváctví* (2006), jež mi byla metodologickou inspirací a vzorem (design výzkumu), i když je tematicky zaměřená odlišně.

4 Popis vlastního řešení

Stanovený cíl disertační práce vyústil ve výzkumný problém **popsat charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ**, hlavní výzkumnou otázku a čtyři dílčí výzkumné otázky:

Jaký je charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ?

- *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia?*
- *Jak je ukotven vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia v porovnání s jinými vzdělávacími obory?*
- *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah?*
- *Jak reflektují vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ učitelé, jež na gymnáziu vyučují předměty, které realizují jeho vzdělávací obsah, v porovnání s jinými předměty, jež vyučují?*

S ohledem na formulovaný výzkumný problém, otázky a studium odborné metodologické literatury jsem zvolila kvalitativní typ výzkumu. Hlavním kritériem byla možnost kvalitativního výzkumu nazírat sledovaný jev z více úhlů, zkoumat jeho jedinečnost a proniknout do hloubky (Chráska, 2007; Švaříček, 2014; Hendl, 2005). Design výzkumu představuje zakotvená teorie, která s sebou zároveň přináší strukturální proces, jenž je nutné dodržet při analýze dat. Teorie, jež je výsledkem výzkumu, přináší výsledky zakotvené pouze v získaných datech, ne v subjektivních prekonceptech výzkumníka. Právě na záměnu těchto dvou zdrojů poznání upozorňuje metodologická literatura jako na jednu ze základních chyb začínajících badatelů.

Dvě hlavní metody sběru dat, které jsem zvolila, představuje kvalitativní obsahová analýza a hloubkové rozhovory. Předmětem kvalitativní obsahové analýzy byl Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, jediný kurikulární dokument vymezující sledovaný vzdělávací obor. Výsledky analýzy přispěly k formulování tazatelských otázek pro hloubkové rozhovory s učiteli, kteří realizují vzdělávací obsah sledovaného oboru. Polostrukturovaný hloubkový rozhovor mi umožnil propojit připravené otázky spolu s oblastmi, které vzešly od respondentů a na které kladli důraz.

Získaná data byla kódována podle principů zakotvené teorie dle Strausse a Corbinové (1999). První fáze kódování (otevřené kódování) přinesla dílčí výsledky, jež jsem ve druhé fázi (axiální kódování) systematizovala do paradigmatických modelů. V závěrečné kódovací fázi (selektivní kódování) vykrystalizovala centrální kategorie, kolem níž je vytvořen základní analytický příběh zakotvené teorie, viz *Obrázek 1* v kapitole *5 Původní výsledky, jejich uplatnění.*

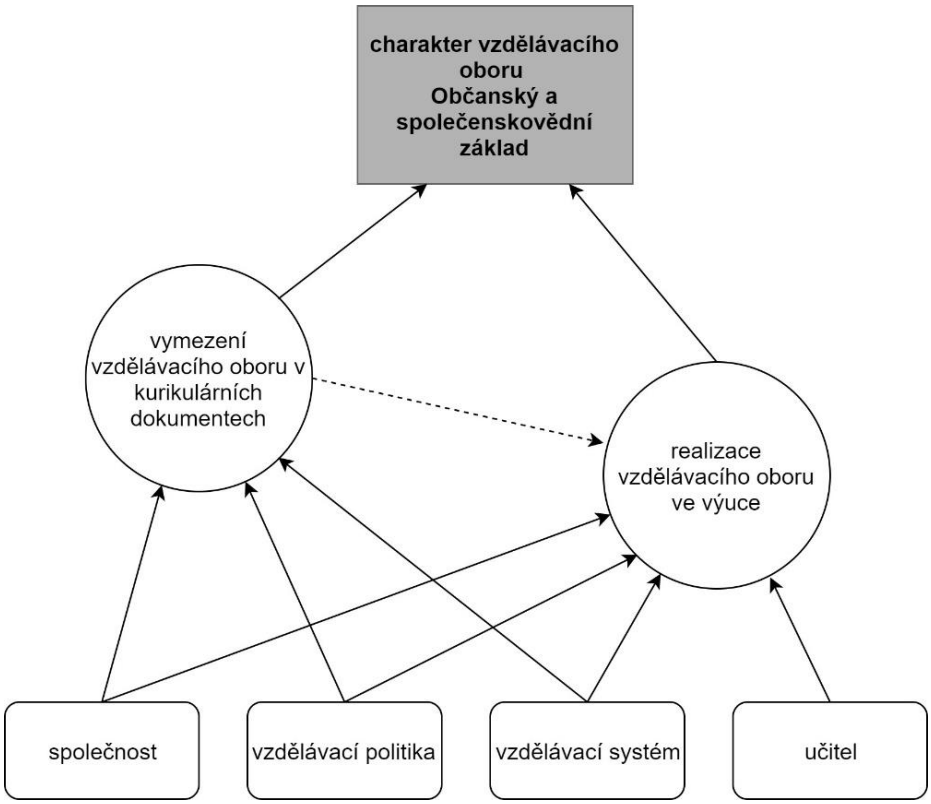
I když přináší zakotvená teorie jasné postupy, jak s daty pracovat, neustále jsem byla nucena rozhodovat mezi možnostmi, jak konkrétně data s nezpochybnitelným odkazem na metodologickou strategii uchopit. Zejména při propojení dat statické povahy z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia spolu s dynamickými daty z hloubkových rozhovorů s učiteli. Vlastní řešení odráží i výsledná zakotvená teorie, která vznikla v mantinelech obecných systematických kroků.

5 Původní výsledky, jejich uplatnění

Výsledkem předkládané disertační práce je popis charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Jádrem výzkumného šetření byla kvalitativní obsahová analýza příslušných částí Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a hloubkové rozhovory s učiteli, kteří vedou vyučovací předměty realizující vzdělávací obsah Občanského a společenskovědního základu. Výzkum byl proveden v designu zakotvené teorie, jejímž výsledkem je kromě formulované teorie i model zachycující centrální kategorii vzešlou z dat.

Zdroj: vlastní zpracování

Na *Obrázku 1* je vyobrazen dvousložkový model, jenž vznikl spojením dvou paradigmatických modelů vycházejících z dat. Jednu složku představují kurikulární



Obrázek 5: Model zakotvené teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ

dokumenty (vymezení sledovaného oboru), druhou reprezentuje realizace vzdělávacího oboru v praxi (gymnaziální výuka). Mezi složkami je přímý vztah; výuka vychází z vymezení vzdělávacího oboru v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Obě složky tvořící charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ jsou ovlivněny vnitřními a vnějšími faktory. Vnitřní vlivy vychází ze vzdělávacího oboru, konkrétně z jeho ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia. Vnější faktory představuje vzdělávací politika, vzdělávací systém, společnost a učitel. Z modelu jsou patrné vzájemné vazby i hierarchické uspořádání.

Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je možné obecně shrnout jako **podřízený** a **závislý**, což vizualizuje *Obrázek 1.* Kurikulární vymezení vzdělávacího oboru konkretizuje jeho charakter **zaměřením na komplexní rozvoj osobnosti žáka**

prostřednictvím různorodých témat. Vzdělávací politika přidává **orientování na rozvoj kompetencí** a **kritické myšlení žáků**. Vzdělávací systém rozšiřuje charakter vzdělávacího oboru o **provázanost s dalšími úrovněmi vzdělávání**. Na základě primárního vzdělávání je charakter Občanského a společenskovědního základu **rozšiřující** a **prohlubující** získané znalosti ze základního vzdělávání. Sekundární vzdělávání přidává vlastnost **velkého tematického rozsahu** vzdělávacího obsahu, terciární úroveň doplňuje charakteristiku vzdělávacího oboru o **povinnost připravovat ke studiu na vysoké škole**. Vliv společnosti se odráží ve **společenskovědním** a **proměnlivém** charakteru vzdělávacího oboru.

5.1 Uplatnění výsledků

Výsledky rozšiřují oborovou didaktiku občanského a společenskovědního základu, z čehož vychází i možnosti jejich uplatnění. První rovinu, v níž je možné výsledky uplatnit, představuje odborné ukotvení vzdělávacího oboru, k níž přispívala má vystoupení a prezentace dílčích výsledků výzkumu na **odborných konferencích** v České republice (například Vaníčková, 2014; 2016a, 2016b), v zahraničí (Vaníčková, 2015; 2016c) i na organizovaných **setkáních učitelů**.
Na pomezí mezi akademickým prostředím a vzdělávací praxí je uplatnění výsledků výzkumu a odborného teoretického kontextu, který jsem při tvorbě disertační práce získala, při práci pro Národní ústav pro vzdělávání. Konkrétně se jedná o připomínkování podkladů **pro revize společenskovědního vzdělávání** v rámci odborné pracovní skupiny**.** Výsledky výzkumu lze proto označit za využitelné i v koncepční a projektové formě kurikula.

Zároveň jsou závěry výzkumu uplatnitelné v **profesním rozvoji a přípravě stávajících i budoucích učitelů**. První možností je tvorba metodických materiálů pro učitele, konkrétně se jedná o interaktivní elektronické publikace[15] *ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU* (Vaníčková, Krákora, 2015) a *Tak trochu jiné soudobé dějiny* (Vaníčková, Cingelová a kol., 2017, online). Výsledky výzkumu dále využívám při vedení **kurzů Katedry společenských věd** Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (*Rozbory textů současné filosofie, Filosofie jako systém, Společenskovědní proseminář).* Právě semináře připravující budoucí učitele předmětů vycházejících ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ považuji za vhodné prostředí, v němž výsledky výzkumu a zakotvenou teorii interpretovat, ale i podrobovat diskusi. Na základě dílčích výsledků výzkumu jsem vypracovala metodický materiál pro skupinovou práci v seminářích, dílčí zjištění jsou předmětem diskusí se studenty.

[15]Obě publikace jsou výstupy z podpořených interních grantových soutěží Univerzity Palackého v Olomouci. V roce 2015 jsem byla hlavní řešitelkou projektu *Vliv charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ na učitele Základů společenských věd na gymnáziích;* v roce 2016 spoluřešitelkou projektu *Dějepisné vzdělávání s akcentem na soudobé dějiny a jeho reflexe ze strany učitelů* (hlavní řešitel doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.).

6 Zhodnocení výsledků pro vědní obor a praxi

Pětiletá práce na výzkumném záměru, jež vyústila v předkládanou disertační práci, přinesla teorii zakotvenou v datech z terénu. Nejen z tohoto důvodu ji považuji za přínosnou pro vědní obor i praxi. Vědecký přínos spatřuji v konkrétní oborové rovině, ale i v **rovině obecné**. Výzkumným designem práce je zakotvená teorie, jež není mezi začínajícími badateli příliš používaná. Text je bez ohledu na zvolené téma příspěvkem a inspirací pro výzkumníky, kteří zvažují použití zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu. Dále bych upozornila na paradigmatická schémata, jež přináší zakotvená teorie a na jejichž základě byl charakterizován vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ. Vytvořené modely nabízejí universální přístup ke vzdělávacímu oboru, proto jsou využitelné při výzkumné práci zaměřené na jiné vzdělávací obory (nejen) gymnaziálního vzdělávání, kde je lze porovnávat se zjištěnými poznatky.

Přínosem v rámci **konkrétní roviny** oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu je výsledná zakotvená teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Teorie přispívá ke konstituci relativně nové a nestabilní oborové didaktiky, a to zejména svým zaměřením se na chybějící základní témata výzkumu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Pozitivem nové teorie je fakt, že přináší závěry založené na datech získaných ve vzdělávací praxi. Rozšiřuje tak dosavadní odborné studie, které se věnovaly buď základnímu vzdělávání (například Staněk, 2007; 2009; 2010; 2015; Chudý, Szotkowski, Vašátová, 2013, online), nebo nebyly vědeckými pracemi podloženými výzkumem (Havlínová, 2014; Kopeček, Krákora, Cingelová, 2015).

Jak naznačuje podkapitola *5.1 Uplatnění výsledků*, v mantinelech oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu se výsledky ukázaly jako využitelné v akademickém prostředí, na státní úrovni při práci na revizi kurikulárních dokumentů a v profesní přípravě budoucích a stávajících učitelů. Domnívám se, že se jedná o významné kroky, které individuálně nebo v podobě celku přispívají k rozvoji oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu, ale i k obohacení společenskovědního vzdělávání na gymnáziích.

7 Seznam použitých zdrojů

Seznam použité literatury v předkládané disertační práci je dělen dle formy na publikace tištěné a elektronické.

7.1 Tištěná literatura

BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Společnost nevolnosti: eseje z pozdější doby.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-80-9.

BENEŠ, Zdeněk. Základ a aplikace. Dějepis mezi historickou vědou a školním vzděláním. *Pedagogika,* 2009, roč. 59, č. 2. ISSN 0031-3815. s. 153–163.

EURYDICE. *Citizenship education in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012. ISBN 9789292012649.

DELORS, Jacques, et al. *Učení je skryté bohatství (formulovala Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století).* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

DENZIN, Norman Kent. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 3rd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, c1989. ISBN 9780137743810.

DOPITA, Miroslav. SKOPALOVÁ, Jitka. Výzkum žáků 8. a 9. tříd základní školy v rámci předmětu občanská výchova. In DOPITA, Miroslav, HRACHOVCOVÁ, Marie (eds.). *Výchova k demokracii v transformující se společnosti.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0306-4. s. 121–142.

DOPITA, Miroslav, SKOPALOVÁ, Jitka. Pohledy učitelů občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd na jejich předmět a společnost. In HRACHOVCOVÁ, Marie, STANĚK, Antonín (eds.). *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0475-3. s. 176–181.

DOPITA, Miroslav, SKOPALOVÁ, Jitka. Politika v životě dětí. In NOSÁL, Igor (ed.). *Obrazy dětství v dnešní české společnosti: studie ze sociologie dětství.* Brno: Barrister&Principal, 2004. ISBN 80-86598-80-2. s. 141–171.

DVOŘÁK, Dominik. Proměny kurikulárního diskurzu: o aktérech, standardech a ledních medvědech. In GREGER, Dominik (ed.). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-860-8. s. 101–117.

FLICK, Uwe. *An Introduction to Qualitative research.* Thousand Oaks: Sage, 2006. ISBN 141291146X.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GEORGE, Alexander L. Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In POOL, Ithiel de Sola. *Trends in content analysis*, 1959.

GLASER, Barney, STRAUSS, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* New York: Aldine, 1967. ISBN 0-202-30260-1.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.

HAVLÍNOVÁ, Ivana. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-670-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvalitativního výzkumu.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, NAJVAROVÁ, Veronika (eds.). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-153-9.

JANÍK, Tomáš. Výzkum kurikula. In MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil (eds.). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 43–59.

JANÍK, Tomáš, STUCHÍKOVÁ, Iva. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 2010. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, roč. 1 (1). ISSN 1804-7106. s. 5–32.

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, NAJVAR, Petr et al. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 4, ISSN 1211-4669. s. 375–415

JARMARA, Tomáš. *Výchova k občanství.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-7464-444-3.

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KELBLOVÁ, Lucie a kol. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání. České školství ve světle dlouhodobě zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních.* 1.vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-05-24-0.

KOENIG, Judith Anderson (ed.). *Assessing 21st century skills*. Washington DC: The National Academies Press, 2011. ISBN 978-0-309-21790-3.

KOPEČEK, Pavel, KRÁKORA, Pavel, CINGELOVÁ, Gabriela. *Didaktika a metodika výuky společenskovědních oborů a dějepisu pro začínající akademické pracovníky.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4779-7.

KVALE, Steinar. Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing. In PLICHTOVÁ, Jana. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálných reprezentácií.* Bratislava: Media, 2002. ISBN 80-967525-5-3.

LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktika mediální výchovy.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-418-4.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění.* Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1677-5.

LINCOL, Yvonna, GUBA, Egon. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: SAGE, 1985. ISBN 0803924313.

LUDWIG, Petr. *Konec prokrastinace.* 1. vyd. Brno: Jan Melvil, 2013. ISBN 978-80-87270-51-6.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš (eds.). *Orientace české základní školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-10-3870-5.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš (eds.). *Problémy kurikula základní školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš (eds.). Kurikulum v proměnách školy. *Orbis scholae.* Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, 2007, roč. 1, č. 1. ISSN 1802-4637.

MAŇÁK, Josef. Pojetí kurikula. In MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil (eds.). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1. s. 9–21.

MAŇÁK, Josef. Postavení občanské výchovy v kurikulu základní školy. In STANĚK Antonín, MEZIHORÁK František (eds.). *Výchova k občanství pro 21. stolení.* 1. vyd. Praha: SPHV, o. s. 2008. ISBN 978-80-904187-0-7. s. 337–348.

MAŠEK Vojtěch. *Problémy výchovy k demokratickému občanství* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003.

MAXWELL, J. A. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2005. ISBN 0761926089.

MIČIENKA, Marek. Základní informace o šetření: Mikrosonda občanský a společenskovědní základ. In HRACHOVCOVÁ, Marie, STANĚK, Antonín (eds.) *Občanská výchova v globalizující se společnosti*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0475-3. s. 152–157.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada, 2006. ISBN 8024713624.

MURAD, Salim. Evropská unie a učitelé občanské výchovy a základů společenských věd v Jihočeském kraji. In SAPÍK, Miroslav, MURAD, Salim. *Evropská dimenze výchovy k občanství.* 1.vyd. České Budějovice: Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, 2002. ISBN 80-7040-589-9. s. 38–45.

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

SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívný výskum*. Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4.

SOUKUP, Petr (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc, 1990.

PAVLÍČEK, Jaromír. Historické vědomí a jeho úloha při porozumění vytvářející se multikulturní společnosti. In STANĚK, Antonín, MEZIHORÁK, František (eds.). *Výchova k občanství pro 21. století.* 1. vyd. Praha: SPHV, o. s., 2008. ISBN 978-80-904187-0-7. s. 72–84.

PIŤHA, Petr a kol. *Úvod do výchovy k občanství: Knížka pro učitele a veřejnost.* Praha: AVED, 1992.

PRŮCHA, Jan. Výzkum kurikula: Aplikované přístupy. In MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš. (eds.). *Problémy kurikula základní školy.* Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4125-0. s. 170–177.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. ISBN 978-80-87000-11-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – dlouhodobý úkol. *Pedagogická orientace*, 2004, roč. 14, č. 3. ISSN 1211-4669. s. 21–35.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole – východiska a nové metody pro praxi.* 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství.* 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007a. ISBN 80-71-82-224-8.

STANĚK, Antonín. Výzkum názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu – výsledky interpretace. In STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství.* Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007b. ISBN 80-7182-244-8. s. 88–135.

STANĚK, Antonín. Výchova k občanství ve vzdělávání pro 21. století. In STANĚK, Antonín, MEZIHORÁK, František (eds.). *Výchova k občanství pro 21. stolení.* 1. vyd. Praha: SPHV, o. s. 2008. ISBN 978-80-904187-0-7. s. 337–348.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství*. 1. vyd. Praha: Epocha, 2009. ISBN 978-80-7425-082-8.

STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství.* 1. vyd. Praha: Epocha, 2010. ISBN 987-80-7425-086-6.

STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd. In STUCHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7884-0. s. 327–359.

STRAKOVÁ, Jana. Mezinárodní výzkumy vědomostí a dovedností: historie a současnost. In GREGER, Dominik (ed.). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-860-8. s. 83–99.

STRAUSS, Anselm Leonard, CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice: Albert, 1999. ISBN 808583460X.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2006.

ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVAŘÍČEK, Roman. Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 2013, roč. 23, č. 4. ISSN 1211-4669. s. 478–510.

ŠEĎOVÁ, Klára. Zakotvená teorie. In ŠVAŘÍČEK Roman, ŠEĎOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* 2.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. s. 84–96.

ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 2009, roč. 59, č. 2. ISSN 0031-3815. s. 105–115

ŠVAŘÍČEK, Roman. Hloubkový rozhovor. In ŠVAŘÍČEK Roman, ŠEĎOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* 2.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. s. 159–184.

ŠVEC, Štefan. Obsahová analýza textových dokumentů. In ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8. s. 141–155.

Učební dokumenty pro gymnázia. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-659-X.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Kompetence absolventů gymnázií naplňované v rámci Občanského a společenskovědního základu. In *CIVILIA. Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2014, roč. 5, č. 2. Praha: Nakladatelství Epocha. ISSN 1805-3963. s. 4–14.

VANÍČKOVÁ, Vanda. CD ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU, metodický materiál na podporu výuky Základů společenských věd. In *Sborník příspěvků z Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky.* Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2015. ISBN 978-80-87952-12-2. s. 1993–1999.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Učitelé Výchovy k občanství a Základů společenských věd o svém předmětu: vybrané otázky vztažené k charakteru a obsahu předmětu. In HUBÁLEK, Tomáš (ed.). *Sborník IV. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2015. ISBN 978-80-7425-278-5.

VANÍČKOVÁ, Vanda, KRÁKORA, Pavel. *ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU.* 1. vyd. Praha: Nakladatelství Epocha, 2015. ISBN 978-90-7425-286-0.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Morální hodnoty na gymnáziu: pohled oficiálních dokumentů, učitelů a studentů učitelství. In VACEK, Pavel, VRABCOVÁ, Daniela, MANĚNOVÁ, Martina (eds.). *Výchova k dobru. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 13. a 14. ledna na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.* Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2016a. ISBN 978-80-7435-661-2. s. 47–54.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Učitelé a aktualizace učiva na příkladu tematiky soudobých dějin. In *Sborník příspěvků z Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky.* Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2016b. ISBN 978-80-87952-12-2. s. 672–678.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Vybrané otázky gymnaziálního společenskovědního vzdělávání pohledem učitelů. In RAJSKÝ, Andrej (ed.). *JUVENILLA PEDAGOGICA 2016. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptech dizertačných prác doktorandov.* Trnava: Trnavská univerzita, 2016c. ISBN 978-80-8082-965-0. s. 180–184.

VEVERKOVÁ, Helena. Učivo. In. KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha, Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 121–148.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno: CDVU, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150832.

WALTEROVÁ, Eliška. Proměny srovnávací pedagogiky v globální perspektivě. In GREGER, Dominik (ed.). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-860-8. s. 13–38.

WENGRAF Tom. *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods.* Sage: London, 2001. ISBN 0 8039 7501 5.

ZELINA, Miron. Interview v edukačním výzkumu. In ŠVEC, Štefan a kol. *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-192-8. s. 113–118.

Zpravodaj Oborové skupiny. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků: 2017, č. 14.

7.2 Elektronické zdroje

Doba postfaktická? Emoce vítězí. Pravdu má ten, kdo má nejvíce lajků, volíme baviče, říká Špok [online]. *Aktualne.cz,* 17. 11. 2016. [cit. 2017-08-04]. Dostupné na WWW: <https://video.aktualne.cz/dvtv/doba-postfakticka-emoce-vitezi-pravdu-ma-ten-kdo-ma-nejvice/r~4868c726ac4011e687f70025900fea04/>.

Etický kodex ČAPV [online]. Česká asociace pedagogického výzkumu, 2013. [cit. 2017-09-08]. Dostupné na WWW: http://www.capv.cz/index.php/zakladni-udaje/clenstvi-v-capv/eticky-kodex.

CHUDÝ, Štefan, SZOTKOWSKI, René, VAŠÁTOVÁ, Pavlína [online]. Didaktické znalosti obsahu společenskovědního předmětu výchova k občanství – výzkumná sonda. *Paidagogos*, aktualizováno [2013-12-31], [cit. 2017-12-05], roč. 2013, č. 2. Dostupné na WWW: <http://www.paidagogos.net/issues/2013/2/article.php?id=23>

JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, SOLNIČKA, David [online]. Kurikulární reforma na gymnáziích: rozhovory s koordinátory. In JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, ŠEBESTOVÁ, Simona (eds.). *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedgaogického výzkumu.* Brno: Masarykova univerzita, 2011. [cit. 2017-11-05]. Dostupné na WWW: < http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/janikknechtsolnicka.pdf>

JANÍK, Tomáš [online]. *Didaktika obecná a oborová: pokus o vymezení a systematizaci pojmů.* Akreditační komise [2013-12-27]. [cit. 2017-10-07]. Dostupné na WWW: < https://www.akreditacnikomise.cz/attachments/article/279/didaktika_obecna_a_oborova_Janik.pdf>

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení. Doporučení 2006/962/ES Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. 12. 2006 [online]. In *Úřední věstník Evropské unie, L394/10 ze dne 30. 12. 2006.* [cit. 2017-09-07]. Dostupné na WWW: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=CS>.

Mezinárodní průzkumy IEA [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2017-10-15]. Dostupné z WWW: < http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/mezinarodni-pruzkumy-iea>

Prezenční studium bakalářských a magisterských studijních programů. [online]. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. [cit. 2017-11-30]. Dostupné na WWW: < https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/STUDIJNI/2017_2018/PdFprez.pdf>

Rámcové vzdělávací programy [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2017-10-16]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

Rámcový program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016. [cit. 2017-03-03]. Dostupné na WWW: <http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>.

Standard vzdělávání ve čtyřletém gymnáziu [online]. In Věstník MŠMT ČR. Praha: MŠMT ČR, 1996, roč. 52, sešit 4. [cit. 2017-10-02]. Dostupné na WWW: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/StandardGVestnik_MSMT_04_1996.pdf>

Školní vzdělávací program Gymnázia Turnov pro čtyřletý vzdělávací program [online]. Gymnázium Turnov, Jana Palacha 804, příspěvková organizace, 2016. [cit. 2017-10-07]. Dostupné na WWW: < http://www.gytu.cz/postnuke/upload/CmodsDownload/files//Skolni_dokumenty/SVP_GyTu_ctyrlete.pdf>

Školní vzdělávací program Škola bez bariér [online]. Gymnázium Boženy Němcové, 2008. [cit. 2017-10-06]. Dostupné na WWW: < http://www.gybon.cz/gybon-ext/SVP/>

Školní vzdělávací program Poznáváme svět [online]. Gymnázium Žamberk, 2015. [cit. 2017-10-06]. Dostupné na WWW: < https://www.gyzamb.cz/wp-content/uploads/2016/01/Poznavame-svet-1.pdf>

Školní vzdělávací program Úspěšná příprava na VŠ [online]. Gymnázium, Pardubice, Dašická 1083, 2009. [cit. 2017-10-07]. Dostupné na WWW: < http://old.gypce.cz/files/dokumenty/SVP_4lete.pdf>

Učební plány [online]. Univerzita Hradec Králové, Filosofická fakulta, studijní obory. [cit. 2017-11-30]. Dostupné na WWW: <https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html>

VANÍČKOVÁ, Vanda, CINGELOVÁ, Gabriela a kol. [online]. *Tak trochu jiné soudobé dějiny.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2017. [cit. 2017-10-14]. Dostupné na WWW: < http://vanickova.eu/cd2/>

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2017-09-20]. Dostupné na WWW: < http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>

8 Zvláštní prohlášení uvedené v úvodu disertační práce

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci *Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ* vypracovala samostatně a použila uvedenou literaturu a elektronické zdroje.

V Hradci Králové dne …… …….....

Mgr. Vanda Vaníčková

9 Anotace disertační práce

Disertační práce se zabývá charakterem vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Výsledkem kvalitativně orientovaného výzkumného šetření je zakotvená teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ vzešlá z obsahové analýzy Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a hloubkových rozhovorů s učiteli vyučovacích předmětů vycházejících ze sledovaného vzdělávacího oboru.

Anotace disertační práce v anglickém jazyce

The dissertation is focused on Character of educational field Basics of Civics and Social Sciences. The result of qualitative oriented research is the grounded theory about Character of educational field Basics of Civics and Social Sciences generated by content analysis of Educational Framework Programme for Grammar School and in depth interviews with subject´s teachers monitored education field.

10 Seznam publikovaných prací autorky disertační práce

Níže uvádím seznam svých publikovaných prací, které jsou tematicky relevantní pro disertační práci. Publikační činnost člením dle charakteru do přehledných skupin. Součástí seznamu jsou i práce, které byly přijaty k publikaci, ale v době odevzdání disertační práce ještě nebyly vydány.

10.1 Monografie

VANÍČKOVÁ, Vanda, KRÁKORA, Pavel. *ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU.* 1. vyd. Praha: Nakladatelství Epocha, 2015. ISBN 978-90-7425-286-0.

- podíl autorky 80 %

VANÍČKOVÁ, Vanda, CINGELOVÁ, Gabriela a kol. [online]. *Tak trochu jiné soudobé dějiny.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2017. ISBN 978-80-7557-349-0. Dostupné na WWW: < http://vanickova.eu/cd2/>.

- podíl autorky 60 %

CINGELOVÁ, Gabriela, KOPEČEK, Pavel a kol. *Tak trochu jiné soudobé dějiny.* 1. vyd. Praha: Nakladatelství Epocha, 2017. ISBN 978-80-7557-048-2.

- podíl autorky 10 %

10.2 Příspěvky v monografii

VANÍČKOVÁ, Vanda. Občanské vzdělávání dnes: školské dokumenty versus pohled učitele. In KRÁKORA, Pavel (ed.). *Formování a proměny občanského vzdělávání v českých zemích.* V tisku.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Ereignisse des Jahres 1968 aus der Sicht des Studenten und Lehrers der Palacký-Universität in Olomouc. In *1968 – Schaltjahr zur Erinnerung. Ein trinationales Projekt zur Internationalisierung der Lehrbildung.* V tisku.

10.3 Příspěvky v periodiku

VANÍČKOVÁ, Vanda. Kompetence absolventů gymnázií naplňované v rámci Občanského a společenskovědního základu. In *CIVILIA. Odborná revue pro didaktiku společenských věd, roč.* 5, č. 2. Praha: Nakladatelství Epocha, 2014. ISSN 1805-3963. s. 4–14.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Recenze. NOVÁKOVÁ, Zdenka a kol. Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství. Praha: Nakladatelství Epocha, 2014. In *CIVILIA. Odborná revue pro didaktiku společenských věd,* roč. 7, č. 1. Praha: Nakladatelství Epocha, 2016. ISSN 1805-3963. s. 110–112.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Recenze. KRÁKORA, Pavel. Vývoj samosprávy v Přerově v letech 1861-1914 a fenomén školství. Praha: Nakladatelství Epocha, 2016. In *CIVILIA. Odborná revue pro didaktiku společenských věd,* roč. 7, č. 2. Praha: Nakladatelství Epocha, 2016. ISSN 1805-3963. s. 176–179.

10.4 Příspěvky v recenzovaném sborníku

VANÍČKOVÁ, Vanda. Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia: analýza, komparace. In HUBÁLEK, Tomáš (ed.). *Sborník z II. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2013. ISBN 978-80-7425-211-2. s. 532-538.

VANÍČKOVÁ, Vanda. CD ZSV=ZKUSIT SMART VÝUKU, metodický materiál na podporu výuky Základů společenských věd. In *Sborník příspěvků z Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky.* Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2015. ISBN 978-80-87952-12-2. s. 1993–1999.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Učitelé Výchovy k občanství a Základů společenských věd o svém předmětu: vybrané otázky vztažené k charakteru a obsahu předmětu. In HUBÁLEK, Tomáš (ed.). *Sborník ze IV. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2015.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Morální hodnoty na gymnáziu: pohled oficiálních dokumentů, učitelů a studentů učitelství. In VACEK, Pavel, VRABCOVÁ, Daniela, MANĚNOVÁ, Martina (eds.). *Výchova k dobru. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané 13. a 14. ledna na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové*, Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2016. ISBN 978-80-7435-661-2. s. 47–54.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Soudobé dějiny ve vzdělávacích oborech Občanský a společenskovědní základ a Dějepis. In HUBÁLEK, Tomáš (ed.). *Sborník z V. mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd.* Praha: Nakladatelství Epocha, 2016. ISBN 978-80-7557-0444. s. 56–63.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Učitelé a aktualizace učiva na příkladu tematiky soudobých dějin. In *Sborník příspěvků z Mezinárodní Masarykovy konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky.* Hradec Králové: MAGNANIMITAS, 2016. ISBN 978-80-87952-12-2. s. 672–678.

VANÍČKOVÁ, Vanda. Vybrané otázky gymnaziálního společenskovědního vzdělávání pohledem učitelů. In RAJSKÝ, Andrej (ed.). *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2016. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptech dizertačných prác doktorandov.* Trnava: Trnavská univerzita, 2016. ISBN 978-80-8082-965-0. s. 180–184.

Příloha: Abstrakt disertační práce

Disertační práce *Charakter vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ* se zabývá popisem charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ, jenž je povinnou součástí českého gymnaziálního vzdělávání.

Disertační práce obsahuje osm kapitol. V úvodu je text zasazen do širšího kontextu a jsou naznačeny motivace pro jeho zpracování. Navazující kapitola představuje hlavní cíl disertační práce, který doplňují dílčí cíle, jež jsou formulovány pro dvě části práce – teoretickou a výzkumnou.

Teoretická část práce zasazuje vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ do odborného rámce, na němž je demonstrován současný stav sledované problematiky. Součástí teoretické části práce je pojednání o výzkumných aktivitách a odborných studiích věnovaných vzdělávacímu oboru Občanský a společenskovědní základ v tuzemském i zahraničním prostředí. Zároveň jsou naznačeny problematické oblasti oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu.

Výzkumná část představuje jádro předkládané disertační práce a je složena ze čtyř kapitol. Nejprve je objasněna metodologická strategie výzkumu, poté jsou představeny dílčí výsledky výzkumného šetření. Nejrozsáhlejší část disertační práce je věnována interpretaci získaných dat z obsahové analýzy vybraných částí Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a hloubkových rozhovorů s učiteli vyučovacích předmětů, které naplňují vzdělávací obsah sledovaného vzdělávacího oboru. V rámci kódovacích procesů zakotvené teorie jsou vytvořeny dva paradigmatické modely, z nich je v závěru práce teorie formulována. Základem výsledné podoby zakotvené teorie je dvousložkový model (a) vymezení vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia, b) realizace výuky vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ) zahrnující vnitřní a vnější faktory ovlivňující charakter vzdělávacího oboru. Formulovaná zakotvená teorie charakteru vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ je v rámci zpětného zakotvení vztažena k vybraným teoretickým konceptům a poznatkům z odborných studií českých i zahraničích autorů, čímž je potvrzena její platnost. V závěru výzkumné části jsou pojednány limity výzkumného šetření, náměty pro rozšíření výzkumu a možnosti aplikace zjištěných výsledků a zakotvené teorie v různých formách vzdělávání.

Přílohy disertační práce představují poznámkový aparát ke kódování dat, jež poskytuje jasný vhled do postupu zpracování dat. Konkrétně se jedná o přehled kódů a slovníček otevřeného kódování dílčích částí Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a hloubkových rozhovorů s učiteli.

Příloha: Abstrakt disertační práce v anglickém jazyce

The dissertation *The Character of the educational field Basics of Civics and Social Sciences* is focused on description of an educational field Basics of Civics and Social Sciences' character, which is mandatory part of Czech education on Grammar schools.

The dissertation contains eight chapters. The context and main motivation are placed in the introduction of the thesis. Following chapter presents main goal of dissertation, which is extended by partial goals in theoretical and research part of dissertation.

The theoretical part puts educational field Basics of Civics and Social Sciences to theoretical Framework, which is used for presenting current state of the research problem. One of the parts of the theoretical part is contribution about research activities and professional´s studies about educational field Basics of Civics and Social Sciences in Czech and foreign environments. Simultaneously in this part are indicated problems of inter-subject didactics of Basics of Civics and Social Sciences.

The research part introduces essence of presented dissertation and it is made by four chapters. Firstly methodological strategy of the research is clarified, after that the partial goals of research are presented. The biggest part of the thesis is dedicated for interpretation of the researched data from the content analyses of the selected parts from Educational Framework Programme for Grammar School and in depth interviews with teachers who their subjects are belong to educational field Basics of Civics and Social Sciences. During the process of encoding grounded theories two paradigmatic models were made. Those models were used for building final theories at the end of this thesis. Two-componental model forms the grounded theory (a) definition the educational field Basics of Civics and Social Sciences at Educational Framework Programme for Grammar School and b) realization of the lessons of the educational content from the educational field Educational Framework Programme for Grammar School) and it involves internal and outside factors which has impact on the Character of education field. Worded grounded theory of the Character of the educational field Basics of Civics and Social Sciences is related to selected theoretical concepts and knowledges from expert studies from Czech and foreign authors, which verifies its validity, during reversed grounding process. The limits of this research are indicated at the end of research part as well as suggestions for extended research and possibility of usage identified result of the grounded theories in different forms of an education.

Attachments of the dissertation are introducing notes to coding data which provides clear view to processing of these data. Specifically it is overview of codes and small dictionary of open coding of defined parts of Educational Framework Programme for Grammar School and in depth interviews with teachers.