

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SPOLEČENSKÝCH VĚD



Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Kateřina Turoňová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Studijní program: USVma-Zmi

Olomouc 2022

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že diplomovou práci na téma *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd* jsem vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Tomáše Hubálka, Ph.D., za použití v práci uvedených pramenů literatury a odborných zdrojů a dodržování zásad vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

.....

Tímto bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Tomášovi Hubálkovi, Ph.D. za odborný dohled, vstřícnost a cenné rady při konzultacích, které mi poskytl v průběhu tvorby této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu zúčastnit se výzkumného šetření pro tuto práci.

Obsah

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ.....	2
ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	7
1 DIDAKTIKA SPOLEČENSKÝCH VĚD	7
1.1 Obecná didaktika	8
1.2 Oborová didaktika	9
1.3 Didaktika společenských věd.....	10
1.3.1 Co didaktika společenských věd je?	11
1.3.2 Vymezení pojmů	12
1.3.3 Ohlédnutí za historickým vývojem didaktiky společenských věd	13
1.3.4 Důležitost výchovy k občanství	17
2 PROBLEMATIKA VÝCHOVNÝCH PARADOXŮ.....	19
2.1 Vymezení pojmů	19
2.1.1 Pojem výchova.....	19
2.1.2 Pojem paradox.....	21
2.2 Výchovné paradoxy podle E. Finka	21
2.3 Výchovné paradoxy podle O. Reboula	24
2.4 Výchovné paradoxy podle P. Meirieuho	26
2.5 Výchovné paradoxy a výchova k občanství	26
3 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE	29
3.1 Obecně o identitě	29
3.2 Vymezení pojmu profesní identita učitele	30
3.3 Pojetí učitele.....	32
3.1.1 Profesní modely vývoje učitele.....	33
3.4 Učitel základů společenských věd a občanské výchovy v dnešní společnosti.....	36
PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	38
4.1 Cíle výzkumného šetření	38
4.2 Výběr metody sběru dat	38
4.2.1 Kvalitativní přístup ve výzkumném šetření.....	39
4.2.2 Polostrukturovaný rozhovor	39

4.2.3	Výběr výzkumného vzorku	40
4.2.4	Informace o vybraných respondentech	41
4.3	Průběh výzkumného šetření.....	42
4.4	Výsledky, jejich analýza a interpretace dat	44
4.4.1	Okruh – Vnímání výchovných paradoxů z hlediska pedagogické činnosti jednotlivých učitelů základů společenských věd.....	44
4.4.2	Okruh – Profesní identita učitele základů společenských věd.....	47
5	DISKUZE	51
5.1.1	Diskuze k okruhu: Vnímání výchovných paradoxů z hlediska pedagogické činnosti jednotlivých učitelů základů společenských věd.....	51
5.1.2	Diskuze k okruhu: Profesní identita učitele základů společenských věd...54	
5.1.3	Limity výzkumného šetření.....	57
	RESUMÉ	59
	ANOTACE	60
	SEZNAM LITERATURY	62
	SEZNAM GRAFŮ	67
	SEZNAM TABULEK.....	68
	SEZNAM PŘÍLOH	69

ÚVOD

Podstatou předkládané diplomové práce je sumarizovat informace, myšlenky, pojetí o výchovných paradoxech v kontextu didaktiky společenských věd a získat tak ucelený přehled o dané problematice. Cílem je zaměřit se na problematiku výchovných paradoxů a jejich vnímání samotných učitelů v kontextu didaktiky společenských věd. Dalším cílem je zmapovat vlastní pohled učitelů společenských věd na svou profesní identitu.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části je věnována obecné didaktice jako obecnému základu pro oborové didaktiky, z nichž je pozornost zaměřena právě na didaktiku společenských věd, její historický vývoj a význam pro společnost. Druhá kapitola je zaměřena na problematiku výchovných paradoxů. Ukazuje se, že se učitelé základů společenských věd během svého výchovného působení setkávají s různými paradoxními situacemi, což přispívá k aktuálnosti této problematiky spadající pod filozofii výchovy. Interpretací výchovných paradoxů existuje hned několik, z toho důvodu je druhá kapitola pojata jako úvod do této problematiky, jehož součástí je právě seznámení se s několika vybranými interpretacemi. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části se týká profesní identity učitele se zaměřením na učitelství základů společenských věd.

Informace v teoretické části tvoří základní stavební kámen pro praktickou část. Ta se věnuje kvalitativnímu výzkumu, jenž je rozdělen na dva tematické okruhy. Cílem výzkumu je najít pomocí dílčích výzkumných otázek odpovědi na dvě hlavní výzkumné otázky. K tomu nám budou sloužit názory učitelů základů společenských věd. Zvoleným nástrojem pro získání potřebných odpovědí, jsou polostrukturované rozhovory.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DIDAKTIKA SPOLEČENSKÝCH VĚD

„Hleď tedy hned od začátku k cíli. Ukaž jej i žákovi, aby když sám uvidí, kam se směřuje, pojal naději, že k němu může dojít, a sám toužil tam dojít. Vidět totiž před sebou hned od počátku cíl a postupovat k němu bez překážky je naší duši, hrozící se nekonečností a průtahů, radostným poznatkem“ (Komenský, 2004, s. 54).

Příprava budoucnosti naší země se odehrává nejen v rodinách, ale z velké části také ve vzdělávacích institucích. Generace se zde učí základům věd, vytváří si podstatu základů právního vědomí, morálky a hodnotové orientace.

Ještě před tím, než se v této kapitole budeme věnovat konkrétně didaktice společenských věd, je důležité si nejdřív připomenout disciplínu, pod kterou didaktika společenských věd patří – a tou je didaktika. V průběhu vývoje společnosti z historického, sociálně-ekonomického i kulturního hlediska, se měnily požadavky nejen na výchovu, ale i vzdělávání a jejich funkce. (Vališová, Kovaříková, 2021)

Didaktika (přesněji „obecná didaktika“) je „pedagogická disciplína, teorie vyučování. Jejím předmětem se staly cíle, obsah, metody a organizační formy ve vyučování. Jejich obecnými řešeními se zabývá Obecná didaktika, problémy jednotlivých stupňů a typů vzdělávání se zabývají odpovídající didaktiky, např. didaktika mateřské školy, didaktika základní školy, didaktika odborných škol (školská didaktika). Specifickými problémy vyučování v jednotlivých vyučovacích předmětech se zabývají předmětové didaktiky, resp. oborové didaktiky.“ (Maňák, 1993 In Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 44)

Jedním z prvních, kteří se významně podíleli na vzniku, a vývoji didaktiky byl Jan Ámos Komenský, který didaktiku považoval za všeobecné umění vyučovat a naučit tak všechny všemu. Cílem tohoto umění je mj. hledání a nalézání způsobů, podle něhož by vyučující učili méně, ale ti, kdo se učí, se

naučili více. Toto jeho pojetí didaktiky je široké a zahrnuje otázky, na které se snaží najít odpovědi právě obecná didaktika.

Obecně známým, i když trochu nepatřičným názorem je, že škola je přípravou na život. V dnešní společnosti každý z nás prožije ve škole nemalou část svého života, takže namísto život předcházející průpravou, je daleko spíše přesnější říct, že je součástí našich životů. Důležitým faktem ale je, že právě škola pomáhá svým žákům pronikat do různých společenských a širších mezilidských vztahů, které jsou typickými pro aktivní život dospělých lidí. To je cíl, ke kterému směřují všechny předměty a veškerá pedagogická snaha, tedy připravit děti pro život v širších společenských strukturách a vést je k tomu, jak být aktivním členem společnosti (Pitřha, 1999).

1.1 Obecná didaktika

Vymezení definice pojmu obecná didaktika se mění s dobou a pojetím výuky, které v současnosti stále není jednoznačné. I přes to je ale zřejmé, že se jedná o vzdělávací proces, kde žák a učitel jsou centrem, a kde je jednota výchovy a vzdělávání.

V odborné literatuře J. Skalková (2007) vymezuje obecnou didaktiku jako teorii o vzdělávání a vyučování, se zaměřením především na problematiku obsahů a také na proces, v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučování a učení.

J. Maňák (2003) formuluje didaktiku jako teorii vzdělávání, která zahrnuje všechny jevy a procesy, týkající se záměrné kultivace člověka ve všech formách a stádiích.

Pokud bychom věnovali definicím obecné didaktiky větší pozornost, mohli bychom si všimnout, že většina definic ji chápe jako základní pedagogickou disciplínu, usilující o vědeckou reflexi, analýzu a objasnění procesů vyučování a učení, a to ve všech jejich stupních a formách vzdělávání, čímž přispívá k jejich zkvalitňování. V české (a také v německé a skandinávské) pedagogické vědě platí pojetí, podle kterého je obecná didaktika teorií edukačních procesů v prostředí školy, zaměřenými primárně na vyučování, učivo, a organizační formy školní edukace (Vališová, Kovaříková, 2021). Také můžeme říct, že obecná

didaktikavytváří jednotlivým oborovým didaktikám obecně teoretický rámec, ve kterém se schází u společných principů a otázek, kterým je věnována pozornost (Havlínová, 2014).

Podle J. Průchy (2009) je cílem obecné didaktiky v teoretické rovině rozpracovávání teorií vztahujících se k vyučování a učení, a objasňování klíčových didaktických pojmů, jako jsou například vzdělání, vyučování, výchova a další. Nutno dodat, že didaktika sleduje také cíle praktické. Pro učitele je potřebná k tomu, aby mohli své cílené jednání ve výuce vztahovat k intersubjektivně uznávaným měřítkům. Didaktická teorie jim může být nápomocná k poskytování opory při řešení každodenních problémů ve výuce.

Pokud bychom se dále zajímali o to, co je záměrem obecné didaktiky, zjistili bychom, že spolu s oborovou a předmětovou didaktikou patří mezi pedagogické disciplíny, jejichž cíli je popisování a objasňování procesu vyučování a učení, na základě čehož přispívají k jejich zkvalitňování, přičemž oborová a předmětová didaktika zkoumá procesy vyučování a učení s ohledem na jejich oborovou příslušnost a specifickou. Obecný termín oborová/předmětová didaktika je podle potřeby nahrazována termínem, který blíže specifikuje, o který obor/předmět se jedná (např. didaktika matematiky, didaktika tělesné výchovy aj.).

1.2 Oborová didaktika

Pojem oborová didaktika není doposud ustáleně vymezen. Jeho výklady se pohybují od poměrně úzce pojímané metodiky až po komplexní pojetí oborové didaktiky jako aplikované vědy, která je založená na základním výzkumu. Avšak pro vývoj v současnosti je charakteristické směřování ke komplexnímu pojetí oborových didaktik (Janík, 2003).

Podle A. Vališové a M. Kovařikové (2021) oborová didaktika zpracovává v souvislosti s konkrétním obsahem příslušného oboru, předmětu nebo skupiny předmětů obecně didaktické principy, koncepce, metody a formy vzdělávání a vyučování.

„Také v tomto případě můžeme na základě dosavadních poznatků vyslovit tuto tezi: oborová didaktika poskytuje vědeckou metodologií zpřesňovanou odpověď na vícečetnou otázku: proč – co – jak – koho vyučovat. Odpovědi oborová didaktika hledá v kontextu sociálních funkcí, které škola plní s ohledem na cílové aktéry vyučování – žáky.“(Staněk, 2018, str.22)

Oborovou didaktiku tedy lze chápat jako vědu, která zprostředkovává svůj konkrétní obor směrem k nejrůznějším adresátům. Nutno ale podotknout, že nezprostředkovává veškeré oborové obsahy, nýbrž vybírá a zprostředkovává pouze ty, které se ukazují jako přínosné z hlediska vyučování a učení, tj. přispívají k rozvoji znalostí, dovedností, postojů, kompetencí a jiných dispozic žáků na určitém stupni a typu školy. K tomu je systematicky využíváno poznatků dalších disciplín, např. pedagogiky a obecné didaktiky, pedagogické a vývojové psychologie a dalších (Janík, 2003).

Podle A. Staňka (2018) o oborové didaktice můžeme konstatovat, že i když ji takto nejen laická veřejnost vnímá, nejedná se o soubor návodů, jak učit. Tyto návody poskytuje metodika vyučovacího předmětu, jenž je součástí předmětové didaktiky.

Protože se (oborová) didaktika rozvíjí v sepětí s učitelským vzděláváním, bývá chápána také jako profesní věda pro učitele se zaměřením na svůj teoretický a praktický zájem na situace vyučování a učení v oboru, na jejich podmínky a cíle.

1.3 Didaktika společenských věd

Na úvod této kapitoly je nutno konstatovat, že didaktika společenských věd jako vědecká pedagogická disciplína u nás zatím stále není stabilně konstituována. V zahraničí disciplíny tohoto typu již existují a dosahují významných výsledků, mezitím, co v naší odborné pedagogické veřejnosti je o ně pouze částečný a nesystémový zájem. I přes tyto nevýhody ale v posledních letech přibývají kvalitní vědecké práce, orientující se právě na úkoly spojené s ustanovením didaktiky společenských věd coby vědecké pedagogické disciplíny. Velkou zásluhu na tom mají akademická pracoviště na fakultách připravující budoucí učitele občanské výchovy a základů společenských věd. Tedy pracoviště, na nichž

si jejich představitelé uvědomují, že úkoly didaktiky společenských věd jemožné řešit efektivně a úspěšně jen na základě vědeckého zkoumání jevů, které vznikají a probíhají ve výchovně-vzdělávací praxi (Staněk, 2015).

Humanitní a společenské vědy mnohdy bojují o to, aby společnosti dokázaly, že jsou neméně důležité jako vědy přírodní či technické, a tak se snaží být po vzoru věd přírodních, vědami exaktními. Snaží se osvědčit ve výzkumu, měření a predikci, avšak velkým úskalím je nejen oblast, kterou zkoumají – člověk, ale také exaktnost metod výzkumu, které mají zcela jinou povahu než vědy přírodní. Pokud by totiž humanitní a společenské vědy bezpodmínečně trvaly na své exaktní přírodní orientaci, mohlo by jim hrozit, že se stanou pro člověka jakožto transcendentní bytost neužitečnými. Je proto nezbytné, aby se humanitní a společenské vědy dotazovaly po svých vlastních kořenech, po svém společném základu, nebraly člověka jako předmět „výzkumu“, ale především jako adresáta určitého nároku a sebereflexi zakládajícího vědění. V opačném případě by se tyto vědy mohly v silném slova smyslu stát vědami o člověku, ale přestaly by být vědami pro člověka (Staněk, 2018).

1.3.1 Co didaktika společenských věd je?

Pod název didaktika společenských věd zahrnujeme vzdělávací disciplíny, zaměřující se na výuku odborného obsahu společenskovedních disciplín. Oblast, na kterou jsou tyto disciplíny cíleny, je osobnost žáků. Jde o rozvoj jejich občanských a osobnostních kompetencí (Staněk, 2015).

Z hlediska didaktiky společenských věd jde v současnosti zejména o obor Výchova k občanství, kde řadíme zde i průřezová témata Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Mediální výchova a Multikulturní výchova, které jsou obvykle chápány jako nedílná součást obsahů všech vyučovacích předmětů, ale i jako samostatné disciplíny. Do vzdělávacího obsahu zde spadá svou částí i obor Člověk a svět práce a vzdělávací obor Etická výchova, který není povinnou součástí základního vzdělávání, ale jeho vzdělávací obsah doplňuje a rozšiřuje (Staněk, 2015).

1.3.2 Vymezení pojmů

Pro větší přehlednost je vymezení pojmů v této problematice důležité. Stále totiž mezi odbornou veřejností platí nejednotnost a roztržitost, která panuje v terminologii v oblasti občanské výchovy. S ohledem na možnost výstižněji charakterizovat fakt, že pojem „výchova k občanství“ není jen vyučovací předmět: „Občanská výchova“, který je orientovaný na rozvíjení znalostí, dovedností a dispozic, které umožňují mladým lidem porozumět světu, stát se informovanými aktivními občany v duchu cílů vzdělávání na nižším a vyšším stupni sekundárního vzdělávání. Právě pro tuto charakteristiku považujeme termín „výchova k občanství“ za využitelný v didaktice společenských věd. Termín „Občanská výchova“ přenecháme pro používání v předmětové didaktice občanské výchovy. Případně jej použijeme pro označení konkrétního společenskovedního vyučovacího předmětu, jehož převládající část obsahu vychází ze vzdělávacího oboru Výchova k občanství ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Dalším argumentem pro používání termínu „výchova k občanství“ v souvislosti didaktiky společenských věd je ten, že tento termín otevírá prostor také mimo formální školní vzdělávání. Tedy přesně směrem didaktiky společenských věd, která se nezaměřuje pouze na formální školní vzdělávání (Staněk. 2018).

„Výchova k občanství je mimořádně významná, protože vede k vytváření harmonických, mravně vyspělých, čestných jedinců čímž přímo ovlivňuje stav celé společnosti. Je to právě kvalita občanství, jež ovlivňuje veškeré dění ve státě. Protože jen taková společnost, která je tvořena převážně občany se zájmem o obecné dobro, velkorysost, toleranci, disponující přirozenou sebekázní, sociálním citem a schopností spolupráce, má právo se prohlásit za stabilizovanou a demokratickou.“ (Čapek, Lorenčovič, Ševčíková, 2008, str. 16).

Existuje také termín „základy společenských věd“, o kterém se Staněk (2018) ve své publikaci zmiňuje, že jej bude pro zjednodušení používat v souvislosti s pojmenováním společenskovedního vyučovacího předmětu v učebních plánech gymnázií, kde tento předmět obsahuje témata sociologie, psychologie, ekonomie, politologie, práva, filozofie, etiky, neformální logiky a

teorie vědy. Toto označení se obecně používá pro ten vyučovací předmět, jehož převládající část obsahu vychází ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovední základ ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnaziální vzdělávání. Stejně označení Staněk (2018) používá pro zjednodušení i pro další společenskovední vyučovací předmět z oblasti všeobecného vzdělávání v učebních plánech středních odborných škol a učilišť, jehož převážná část obsahu vychází z oblasti Společenskovední vzdělávání. A to i přes vědomí toho, že tento vyučovací předmět bývá označován jako občanská nauka, zejména kvůli odlišení od občanské výchovy vyučující se na základních školách.

1.3.3 Ohlédnutí za historickým vývojem didaktiky společenských věd

Vývoj didaktiky společenských věd má komplikované pozadí, neboť byl velmi ovlivňován společensko-politickými souvislostmi, které se v průběhu let odehrávaly.

1.3.3.1 Vývoj didaktiky společenských věd v první polovině 20. století

Během první poloviny 20. století nedošlo k významným přínosům pro vývoj. V roce 1918 v nově vzniklé Československé republice byl zaveden samostatný povinný vyučovací předmět *občanská nauka a výchova*, která se zaměřovala na výchovu demokraticky smýšlejícího občana-republikána. Nutno podotknout, že v evropském kontextu šlo o zcela ojedinělý případ. Se svým vzdělávacím obsahem, který integroval vědecké poznatky několika významných společenskovedních oborů, byl tento předmět unikátní, a tak se diskuze, které by případně vyústily v etablování didaktiky společenských věd jako vědecké pedagogické disciplíny, ani nevedly (Staněk, 2015).

Didakticky zpracovávající odborné obsahy společenskovedních disciplín byly pro samostatný vyučovací předmět *občanská nauka a výchova* ustanoveny až v Malém školském zákoně roku 1922. A to i přes to, že kořeny a tradice výchovy k občanství u nás sahají v minulosti dál, než je období zřízení samostatného československého státu. V letech 1923/1924 došlo k zahájení vyučování tohoto předmětu. Jeho náplní byly poznatky ze státovědy o československém státě, o státních formách a zřízení, dále také poznatky o sociálním, hospodářském,

politickém a kulturním dění ve společnosti. Nejen název předmětu, ale také celé pojetí výchovy k občanství odkazovalo v letech 1923-1938 k orientaci na dvoujjediný cíl – naukový a výchovný. Jeho vzdělávací obsah byl v tehdejších obecných a občanských školách organizován do tří stupňů s ohledem na věk žáků:

- Nižší stupeň (1.– 3. ročník)
- Střední stupeň (4.– 5. ročník)
- Vyšší stupeň (6. – 8. ročník)

Pro nižší stupeň byl vyučovací předmět zaměřen především prakticky. Pro žáky středního stupně, kdy se jejich intelektuální obzor výrazně rozšiřuje, žáci jsou schopni zobecňování a mají více představ, bylo doporučeno používat poučení a názorný výklad o příčinách určitých jevů. Doporučovalo se používat volních projevů pro uplatnění samostatnosti žáka a ke vštípení dobrých zvyků. Důraz byl kladen na mezipředmětové vztahy. Pro vyšší stupeň byl zdůrazňován sociální aspekt výchovy s tím, že žákům mají být vštěpovány společenské ctnosti, má jim být vysvětlen vztah mezi jednotlivcem a společností, a mají být uváděni do společenského života národního a státního celku (Staněk, 2015).

K podstatným změnám ve výuce občanské nauky a výchovy došlo po 15. březnu roku 1939. Demokratické tradice a obecné všelidské mravní normy byly oslabovány, někdy až eliminovány. Cokoli, co by odporovalo nově definovanému státoprávnímu postavení českého národa, nemělo mít ve výchově k občanství prostor (Staněk, 2015).

1.3.3.2 Vývoj didaktiky společenských věd od 2. poloviny 20. století

Důsledkem projevů dopadů dekretu prezidenta republiky z roku 1945 o vzdělávání učitelstva (*Dekret č. 132/1945 Sb.*), který ustanovil nabývání vzdělání učitelů škol všech stupňů na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol, došlo k zcela odlišnému vývoji oproti vývoji didaktiky společenských věd v první polovině 20. století. V roce 1953 proběhla školská reforma, která měla značný dopad na podobu vzdělávacího procesu a jednotlivých vyučovacích předmětů. Tato reforma byla spojena s přijetím nového školského zákona o školské soustavě a vzdělávání učitelů. Nastaly tak tendence, které byly zapříčiněny právě těmito proměnami vzdělávání učitelů soustředěnými na vysokých školách. Nastala tak

touha zvědečtit jejich přípravu a vedle obecné didaktiky začít budovat i oborové didaktiky jako vědecké pedagogické disciplíny. Důležitou roli v této souvislosti uplatňovaly poznatky a zkušenosti sovětských kolegů. Po odstranění ideologického balastu měly velmi progresivní podobu a toto období přineslo pokrok didaktice společenských věd. Následující 70. až 80. léta byla pro tuto oborovou didaktiku opět regresivní. Až na počátku 90. let minulého století přišly nové impulzy, které byly spojeny s celkovým demokratizačním procesem v naší zemi (Staněk, 2015)

1.3.3.3 Vývoj didaktiky společenských věd po roce 1989

Sametová revoluce nepřinesla jen politické změny, ale také odstartovala zásadní proměnu v obsahu výchovy k občanství a v přípravě jejich budoucích učitelů.

Dne 5. prosince 1989 byl vydán Metodický pokyn pro základní a střední školy, který vyzýval učitele ke zrušení všech vyučovacích předmětů v duchu státní marxisticko-leninské ideologie. Nyní měli svou pozornost koncentrovat na pojmy demokracie a tolerance a jejich výklad. V roce 1991 byly pro předmět občanská výchova vytvořeny obsahově nové osnovy a v roce 2004 byla novým školským zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zahájena klíčová kurikulární reforma základního a středního vzdělávání (Staněk, 2009).

Pokud bychom hledali legislativní východisko fundamentálního charakteru pro vytyčení rámce přípravy budoucích učitelů výchovy k občanství, najdeme jej v Listině základních práv a svobod, v Hlavě první, čl. 2, odst. 1 se píše, že: „Stát je založen na demokratických hodnotách a nesmí se vázat ani na výlučnou ideologii, ani na náboženské vyznání.“ Z toho můžeme odvodit důraz autorů nejen na demokratické uspořádání jako na základní hodnotový princip Českého státu, ale také na nemožnost vázat stát na výlučnou ideologii či náboženství, což je jeden z požadavků, který stojí v základech přípravy každého budoucího učitele – obzvlášť učitele výchovy k občanství (Staněk, 2009).

Po listopadu 1989, kolektiv kolem P. Piřhy zformuloval českou koncepci výchovy k občanství jako charakteristický komplexní přístup, který se opírá o šest základních složek: vlastivědnou, právní, ekonomickou, antropologickou, ekologickou a politologickou. Na půdě středních škol, v polistopadových dobách, pokračovala občanská výchova jako samostatný vyučovací předmět – občanská nauka, v podobě základů společenských věd. Tento předmět byl postaven na sjednocování několika nejvýznamnějších společenskovědních oborů (psychologie, sociologie, nauka o státu a právu, ekonomie, logika a etika). Záměrem bylo získávání základní orientace v poznacích, které by žákům umožnilo lépe chápat důležité problémy, které jsou charakteristické pro jednotlivé obsahové okruhy. Dalším záměrem bylo osvojení si povědomí o strukturách jednotlivých vědních disciplín, které by následně mohly být cílem žákova vysokoškolského studia. Do popředí se tak dostávaly především cíle naukové, což ale nemělo automaticky znamenat ústup od cílů výchovných (Staněk, 2007).

Výchova k občanství cílí na respektování a uplatňování mravních principů a pravidel společenského soužití. Učí žáky přebírat odpovědnosti za vlastní jednání, chování, názory a i jejich důsledky. Učí žáky lepší orientaci v sociální realitě, otevírá cestu k sebepoznání a poznání osobností druhých lidí (Staněk, 2007).

Dvořáková (2007) upozorňuje na obsahový posun, který nastal oproti původnímu pojetí výchovy k občanství z roku 1991. Podle Dvořákové dochází k jistému posunu, kdy se témata jako hledání evropské identity, diskuze o evropské občanské společnosti či o evropském veřejném prostoru stávají tématy silnými. Cílem těchto témat je formovat sebevědomého a zároveň aktivního občana, který se dokáže orientovat v současné společnosti, a který se zabývá věcmi veřejnými.

„Demokratická společnost na prahu 21. století považuje podporu občanské participace a posílení občanského uvědomění za svou prioritu. V souladu s názorem J. Fígel'a, vyjádřeném v úvodu k publikaci *Citizenship Education at School in Europe* (2005), je i v systému českého vzdělávání uplatňována zásada rozvíjet odpovědné občanské chování od nejtítlejšího věku tak, aby žáci poučení o právech a povinnostech občanů, aby jim

byla vštěpována úcta k demokratickým hodnotám a lidským právům, aby jim byl objasňován význam solidarity, snášenlivosti a účasti na rozvoji demokratické společnosti“ (Staněk, 2007, str. 54).

1.3.4 Důležitost výchovy k občanství

Vzhledem k uplatňování Rámcového vzdělávacího programu, má na jeho základě každá škola povinnost vytvořit tzv. školní vzdělávací program, který škole zároveň dává jistou dávku autonomie ve vytváření plánů, stanovení časových dotací i výběru konkrétního učiva zařazeného do výuky. V závislosti na typu školy se odráží pojetí výuky a s tím i spojené nároky kladené na učitele vyučující tyto předměty.

Podle *Rámcového vzdělávacího programu* má výchova k občanství, spadající do oblasti Člověk a společnost mimo jiné jako cíl stanoveno: „...vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb. Otevírá cestu k realistickému sebepoznání a poznávání osobnosti druhých lidí a k pochopení vlastního jednání i jednání druhých lidí v kontextu různých životních situací. Seznamuje žáky se vztahy v rodině a širších společenstvích, s hospodářským životem, činností důležitých politických institucí a orgánů a s možnými způsoby zapojení jednotlivců do občanského života. Učí žáky respektovat a uplatňovat mravní principy a pravidla společenského soužití a přebírat odpovědnost za vlastní názory, chování a jednání i jejich důsledky. Rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti“ (MŠMT, 2021, str. 52).

Toto shrnutí hlavních cílů výchovy k občanství nám zřetelně nastiňuje, jak široce je formativní stránka toho předmětu utvořena. Při pozorné analýze vzdělávacího obsahu tohoto oboru včetně s jeho přesahem do reálného života každého jedince, přicházíme k závěru, že se jedná o předmět pro dnešní společnost velmi podstatný a zcela nezastupitelný. To potvrzuje i Horská v článku: Ke koncepci vzdělávacího obsahu výchova k občanství, ve kterém se mj. zmiňuje, že „velké množství různorodých zdrojů informací, které na žáky

působí zejména mimo školní vyučování, často vede k tomu, že si žáci na jejich základě vytvářejí o sociální realitě zkreslenou představu. Aby se žáci dokázali funkčně začlenit do společnosti a kompetentně jednat v různých životních situacích, je potřeba jim pomáhat odhalovat a korigovat zkreslené představy o mezilidských vztazích a fungování společnosti, uvádět je na pravou míru a zasazovat do správných souvislostí. Tuto důležitou úlohu na sebe v RVP ZV bere vzdělávací obor Výchova k občanství.“

2 PROBLEMATIKA VÝCHOVNÝCH PARADOXŮ

Množství pedagogických diskurzů samo o sobě zrcadlí, co je pro fenomén výchovy charakteristické – kontradiktoričnost či antinomičnost. V evropské myšlenkové tradici platí, že „vědění, které je budováno na kontradiktorických východiscích či vzájemně se vylučujících principech, nelze nazývat vědou. Zdá se však, že paradoxy, nezrušitelná rozporuplnost, patří neodmyslitelně k pedagogickému myšlení“ (Strouhal, 2013, str. 37).

Samotných základů myšlení o výchově se dotýká právě problematika výchovných paradoxů, která navíc zpochybňuje jistoty, účinnosti, prostředky a cíle výchovného působení, neboť se nejedná pouze o skutečnost, že na výchovu je v různých koutech světa a v různém období nahlíženo často protikladně, ale faktem je, že každé pedagogicky relevantní tezi je možné položit protitvrzení (Strouhal, 2013).

Když kniha R. Palouše *Paradoxy výchovy* v roce 2009 vyšla, vnesla do filozofie výchovy řadu zajímavých podnětů a pohledů, které následně iniciovaly odborné diskuze o výchově. Předmětem zájmu se staly i pro pedagogy věnující se oborovým didaktikám. Je obecně známo, že se pedagogové během svého výchovného (a vzdělávacího) působení setkávají s rozličnými situacemi, včetně těch paradoxních. A právě na tyto „paradoxnosti výchovy“ je poukazováno mj. učiteli občanské výchovy a základů společenských věd, neboť si uvědomují, že tyto výchovné paradoxy výchovy jsou významnou příčinou omezování procesu vzdělávání (Staněk, 2018).

2.1 Vymezení pojmů

Ještě před tím, než se v této práci budeme blíže zabírat problematikou výchovných paradoxů, věnujme pozornost samotným pojmům, které s touto problematikou úzce souvisí a bez jejichž pochopení by další čtení práce nemělo pro čtenáře smysl.

2.1.1 Pojem výchova

Pojem výchova chápou jednotliví badatelé často odlišně. Nejedná se přitom pouze o spor o definici, ale o celkové pojetí výchovy a přístup k ní.

Výchova je velmi složitý proces, o kterém se nejčastěji mluví tam, kde žijí děti ve styku s dospělými (s rodiči, vychovateli, učiteli), jejichž záměrem je ovlivňování vývoje dětí tak, aby odpovídal určitým konkrétním cílům. K tomu jsou používány různé prostředky a metody (Čáp, 1993).

Podle J. Čápa (1993) se tradiční pojetí výchovy vymezovalo jako působení vychovatele nebo výchovné instituce převážně jako jednosměrný proces, kde dítě bylo chápáno jako objekt výchovy, kterému je působením zvenčí nutné dát náležitý tvar; eliminovat nežádoucí, popřípadě zlomit odpor proti požadavkům společnosti. Aktivita dítěte, jeho zvědavost ani další cenné předpoklady. Často se nebraly v potaz ani jeho motivy a možnosti. V důsledku tento přístup mnohdy způsoboval pasivní přizpůsobování nebo jiné deformace osobnosti, mohl také zapříčinit odpor ke společenským autoritám a normám. Tento jednostranný přístup k výchově a pedagogice byl mnohými kritizován. V současnosti – v souladu s demokratizací společnosti je oproti tradiční, manipulativní koncepci výchovy, prosazován humanistický přístup k dítěti, který stojí na porozumění, kladném emočním vztahu a úctě k osobnosti.

Existují ale i další základní pojetí výchovy. Podle jedné z koncepcí je těžištěm a východiskem výchovy samo dítě. Toto pojetí přímo akcentuje roli vychovávaného jako subjektu vlastního sebeutváření. Další koncepce nachází těžiště výchovy v interakci pedagoga a vychovávaného. V této koncepci je výchova chápána jako „činnost působící na subjekt nebo skupinu subjektů, činnost, která je přijímána a přímo vyhledávána subjektem či skupinou subjektů, aby dospěly k hluboké změně, aby se v nich zrodily nové živé síly a aby se staly aktivními elementy této činnosti působící na ně samé“ (G. Mialaret. In Průcha, 2009).

Výchova jako cílevědomý a řízený proces patří beze sporu k významným faktorům, které ovlivňují člověka, její účinnost je však závislá na tom, nakolik se jí podaří skloubit pozitivním směrem i další faktory, působící na proces formování osobnosti (Průcha, 2009).

„A tak výchova svou starostí o podstatné určení člověka je ontologickou skutečností, takže není jen péčí o „lidskost“, ale o svět tím, co dává bytí být neuzavřeně, zjeveno a zjevováno, totiž být „pro“.“ (Palouš, 2010, str. 27).

2.1.2 Pojem paradox

Slovník cizích slov definuje termín paradox jako: „neočekávané, překvapující tvrzení, zdánlivě protismyslné a odporující běžným soudům, pokládaným za správné, protichůdnost, protiklad, rozpor, antinomie“ (Kraus, 2005, str. 594).

V literatuře se můžeme v souvislosti s problematikou výchovných paradoxů setkat také s dalšími používanými označeními jako například: dilemata nebo antinomie výchovy. Pojem antinomie je ve slovníku cizích slov definován jako: „protichůdnost, protiklad, rozpor, paradox: projev plný antinomií“ (Kraus, 2005, str. 594). Antinomie je pojem, který Immanuel Kant použil v díle Kritika čistého rozumu pro označení neřešitelných rozporů, dříve se ve filozofii pro označení těchto rozporů používal termín aporie.

Je důležité podotknout, že paradoxy v této práci zde nejsou chápány jako antinomie, slepé uličky rozumu, jak je chápal Kant, nýbrž jako paradoxy, které patří k určení výchovy samé.

„Výchova totiž musí plnit především svůj úkol být sebeporozuměním člověka v jeho nedokonalosti, otevřenosti, v jeho svobodě, která může znamenat euforii radosti a tvořivosti, nebo těžké břemeno odpovědnosti, jež se zdá zavalit bezmocného člověka“ (Pelcová, 2010, str. 239–240).

2.2 Výchovné paradoxy podle E. Finka

Eugen Fink založil tradici pedagogického myšlení, která vidí naprosto zásadní problém v pokusech jednoznačně definovat výchovu. Došel k uvědomění, že pokud stanovíme definici, dojde k fixaci pojmu. Soustředíme-li se na reflexi o výchově, zjišťujeme, že se toho pojmově zafixovat příliš nedá, a pokud v pojmu něco zachytíme, i tak má pojem pouze relativní platnost (Strouhal, 2013).

Fink svůj pohled na výchovné paradoxy popisuje ve svém díle *Natur, Freiheit, Welt*, které je u nás přeloženo jako *Bytí, pravda, svět* (1996), a ve kterém formuloval 6 paradoxů:

První paradox vyplývá z otázky, zda máme jakožto vychovatelé vůbec právo někomu vnucovat své hodnoty a vlastní pojetí života. I kdyby měl učitel dobrou vůli, čisté svědomí a profesionální schopnosti, stále neznáme řešení této otázky, neboť učitel žáka formuje podle svého libovolného soukromého názoru (Pelcová, Semradová, 2014).

Michálek (1996, str. 11) podotýká, že výchovu můžeme chápat „na jedné straně jako nutnou pomoc životu a na straně druhé jako jeho znásilňování“. Kdo tedy zaručí vychovatel, že nesváže vychovávaného pouty, která jemu samotnému nebudou nepříjemná? A musí vychovatel převzít odpovědnost za svůj výchovný ideál? Pokud bychom vychovatel, přiřkli absolutní odpovědnost za výchovné cíle, neznamenovalo by to konec výchovy? Ten, kdo by s výchovou čekal na chvíli, dokud si sám neujasní obsah a smysl lidského života, své pojetí dobra, svůj vztah k životu a ke smrti, povahu lidské existence, nemusel by nikdy dojít k odhodlání vychovávat (Pelcová, Semradová, 2014).

Druhý paradox moc a bezmoc vychovatele pojednává o nerealizovatelnosti přenášet vychovatelovy již nabyté životní zkušenosti, ze kterých vychází, a které zároveň žák nemá. Vychovatel si tak bolestně uvědomuje jeho bezmoc, protože není v jeho silách mladé před jejich vlastními chybami ochránit a stejně tak jako když má vychovatelovo působení takové důsledky, které nechtěl, nepředpokládal. Znamená to, že na jednu stranu lze člověku pomáhat, pečovat o něj, podstatně jej formovat, ale nezapomeňme podotknout, že také de-formovat. Další příčinou bezmoci je skutečnost, že vlastní zkušenosti vychovatele patří buď jiné době anebo jsou zkušenostmi jiné generace (Pelcová, Semradová, 2014).

„Zásadním problémem školství všech dob je ten paradox, že dospělí na základě zkušeností, tj. minulosti, připravují děti na neznámou budoucnost. U pedagogů stále více existuje ambice výchovou ovlivnit budoucnost. Víra v sílu výchovy je veliká. Ale jen málo učitelů je takových, aby skutečně odhadli budoucí

trendy a připravili své žáky tak, aby byli s to dostát požadavkům a čelit nástrahám budoucí doby“ (Piřha, 1999, str. 41).

K této problematice se vyjádřila také I. Švarcová (2015, str. 29), která konstatuje, že „každý učitel a vychovatel by si měl uvědomit, jak naivní a nebezpečné je žádat od dětí, aby byly lepší než dospělí a vnucovat jim přitom svá vlastní pravidla jednání, která často vedou do neřešitelných situací. Zdaleka ne každý, kdo vstupuje na tenký led výchovné práce, si je jistý pravdou a správností svých ideálů.“

Třetí paradox se týká osobnosti vychovatele. Co vychovatelé vyučují? A jací sami jsou? I. Kant klade provokativní otázku: Kdo vychovává vychovatele? Výchova je neukončitelným procesem, nejnepřehlednější a největší zodpovědností, jaké mohou být člověku svěřeny. Tento paradox tak poukazuje na fakt, že sám vychovatel je nucen vychovávat dříve, než je sám definitivně vychován (Strouhal, 2013).

„Pokud by se však vychovatel rozhodl čekat, až si ujasní smysl a obsah lidského života, povahu lidské existence, vztah k životu a smrti, pojetí antinomie dobra a zla a další důležité otázky, které se stávají předmětem výchovy, k výchovné činnosti by se pravděpodobně neodhodlal nikdy. Naproti tomu ten, kdo je s naprostou jistotou přesvědčen o všech svých pravdách, by se měl výchovné práci spíše vyhýbat, neboť hrozí nebezpečí, že se bude snažit budoucí generaci zcela suverénně předávat postoje, jejichž platnost již dávno minula“ (Švancarová, 2015, str. 29).

Čtvrtý paradox je střetem protikladů mezi obecným, pro všechny společným světem kultury a jedinečnou individualitou jedince. Každý jedinec se rodí jako individuum, které se setkává s požadavkem odpovědnosti za podobu světa, do něhož vstoupilo, a ve kterém se setkává s řadou daností, které nelze zrušit či změnit. Je tak opodstatněně nuceno, za cenu své svobody a autonomie, na ně brát ohledy (Arendth, 1994).

„Jak může vychovatel dostát této jedinečnosti, když každé vpravování vychovávaného do všeobecně platných kulturních forem, vzorů nebo kadlubů,

v nichž se formuje kulturní člověk, se dnes považuje za neoprávněné?“ (Pelcová, Semrádová, 2014, str. 23–24).

Pátý paradox je rozporem mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství, mezi teorií a praxí, profesionalitou a skutečnou vzdělaností. Měl by trh práce a jeho potřeby být rozhodujícím kritériem při volbě a studia? Měli bychom z výchovy činit jen pragmatickou záležitost výroby odborníků? Výchova by měla být orientována k lidství. I přes skutečnost, že se nedá nikdy nikomu předat. Kompetence k lidskosti a stejně tak způsobilost stát se lepším člověkem jsou nenaucitelné. To ale neznamená, že bychom na tímto směrem orientovanou výchovu měli rezignovat (Strouhal, 2013).

Šestý a zároveň poslední paradox spočívá v možnostech a mezích výchovy. Je vyřčenou otázkou, zdali je výchova přirozeným procesem anebo působí proti přirozenosti jedince. Paradox balancuje „mezi tím, co se na člověku formovat dá, co přísluší sféře svobody, a tím, co patří neproměnně a neovlivnitelně k lidské povaze a co se tedy formovat nedá“ (Michálek, 1996, str. 12).

Závěrem je důležité říct, že Fink se snaží skrze tyto výchovné paradoxy přimět učitelé k zamyšlení se nad smyslem výchovy, nikoli je přivést k jejich rezignaci nebo malomyslnění.

2.3 Výchovné paradoxy podle O. Reboula

Klasifikace výchovných paradoxů Olivera Reboula je poněkud odlišná. Reboul se domnívá, že každá výchova vykazuje dichotomické aspekty, a že výchovné paradoxy jsou jejich důsledky.

První paradox je rozporem v tom, co má být chápáno v pedagogických koncepcích jako nejdůležitější. Zda teorie či praxe, vědomosti či zkušenosti, forma nebo obsah? Na základě kladení důrazu na jedno i druhé, jsme přiváděni k rozpoznání významu a hodnoty toho, co jsme chtěli potlačit na úkor preferovaného.

Druhý paradox je obrazem rozporu mezi nutností se učit a chtěním se učit, spolu s problémem motivace. Škola je v klasické pedagogice spojena s hodnotou

disciplíny. Ve škole se musí dodržovat určitý řád a žáci jsou nuceni vyvíjet úsilí a píli při systematickém studiu. Tuto vnější motivaci považuje alternativní pedagogika za potlačování touhy po učení. Z toho důvodu se snaží nejprve porozumět potřebám a motivacím dítěte, na jejich základě bude možné identifikovat jeho touhy se učit. Podle O. Reboula učitelské umění spočívá ve schopnosti přivádět dítě k tajemství, přivádět ho k touze po jeho poznání, i přes to, že toto tajemství nikdy zcela poznáno nebude (Strouhal, 2013).

Dalším je paradox transmise a spontaneity, který se týká problematiky výchovně-vzdělávacích obsahů a jedná se o období Finkova druhého paradoxu moci a bezmoci. „Antinomie transmise a spontaneity ukazuje velký potenciál správně pochopené pedagogiky kompetencí – kompetence je pojem překračující dichotomický vztah trpně přijatého a tvořivě činného, protože předpokládá dvojí: jednak schopnost učit se, tj. přijímat poznatky, pravidla, osvojovat si určité algoritmy myšlení a jednak činit z nich dynamický potenciál k jednání, formovat a strukturovat vše získané tvořivým způsobem do stále nových vztahů a kombinací.“ (Reboul, 1997. In: Strouhal, 2013).

Čtvrtý paradox pojednává o nejistotě a odbornosti pedagoga. V dnešní době máme mnoho (technických) prostředků k zajištění výuky a k podpoře výchovného působení. Jsou to například počítače, tablety, e-learningové formy výuky, programové vyučování a další. Edukační činnost se tak může jevit jako proces dobře evidovaných obecných cílů, což může svádět k redukci vzdělávání a výchovy na to, co lze měřit, kontrolovat, srovnávat. Reboul ale upozorňuje na to, že výchova má formovat člověka ke schopnosti svobodně a kriticky myslet a soudit, což je schopnost, která se nedá nijak technicky podložit a měřit, a proto je potřeba dbát na to, aby se pedagogické myšlení nestávalo technokratickým (Strouhal, 2013).

Pátý a zároveň poslední paradox je pojetí kontinuity a diskontinuity, tedy rozporem mezi výchovou jako přeměnou, která zahajuje nový život a „odděluje“ člověka od toho, kým byl do této chvíle a výchovou jako souvislým vývojem, stálým sbíráním nových zkušeností a její rekonstrukcí (Strouhal, 2013).

2.4 Výchovné paradoxy podle P. Meirieuho

Další, kdo se věnoval analýze výchovných paradoxů, byl Philippe Meirieu. Navazuje na myšlenky Reboula a vyvrací kritiku pedagogiky jako nedostatečně vědecké. Příčinou této kritiky byla právě paradoxnost v jejich kořenech. Meirieuho byl názoru, že by pedagogové měli tyto rozpory přijmout. Pedagogika se bude stále pohybovat mezi požadavkem svobodného sebeurčení vychovávaného a požadavkem jeho socializace. A tak tento trvající dialog mezi stanovisky nemusí být chápán jako omezující, ale naopak jako prevence proti názorovému anebo myšlenkovému stereotypu a vytvoření výchovné dogmatiky (Strouhal, 2013).

2.5 Výchovné paradoxy a výchova k občanství

V této kapitole se budeme zabývat jednotlivými výchovnými paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd, respektive výchovy k občanství, na základě publikací *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy* (2009) a *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd* (2018), jejichž autorem je A. Staňek. Najdeme v nich mj. právě tradiční výchovné paradoxy zformulované E. Finkem i další výchovné paradoxy formulované například samotným A. Staňkem, D. Hrubým nebo Y. Bertrandem.

- Paradox první – pochybování:

Pochybování, nejistota učitele a jeho kladení si otázek, zda má nárok vnučovat své pojetí života, zda je dostatečně připravený předávat žákům své znalosti a poznání a zda pochopil správně vzdělávací cíle a pedagogické ideály. Na principu těchto obav stojí první výchovný paradox, který poukazuje učitelovy pochyby o tom, zda on sám není v zajetí klamu, které by paradoxně mohlo špatně ovlivnit žákovu budoucnost.

- Paradox druhý – bezmoc mocného:

I přes veškerou svou snahu učitel nedokáže přesvědčit svého žáka o obecné platnosti svých životních zkušeností, dochází tak k uvědomění, jak mocný nástroj pro ideologickou indoktrinaci může výchova být. Zároveň si je však vědom, jak

bezmocně lze pomocí výchovy sdílet své nabyté životní zkušenosti, které jsou zkrátka nepřenositelné.

- Paradox třetí – rozpor ideálu a skutečnosti:

Tento výchovný paradox rozkrývá v procesu edukace skutečnost o tom, kdy se učitel sice snaží žákovi předat výchovné ideály, nicméně žák vnímá, že se jedná právě o ideály, a že skutečný stav popisovaných jevů je v reálném světě rozdílný. Učitel se tak potýká s konfliktem toho, co ve výuce vyučuje a toho, jaká je praxe v životě.

- Paradox čtvrtý – socializovaný individualista:

Čtvrtý výchovný paradox poukazuje na rozpor v průběhu edukačního procesu, kdy je žádoucí, aby učitel na jednu stranu podporoval společensky žádoucí obecné kulturní vzorce chování u žáků a na stranu druhou kladl důraz na respektování a rozvíjení jejich jedinečnosti a individuality. Učitel se tak ocitá v paradoxní situaci, kdy čelí dvěma základním a k tomu rozdílným posláním edukačního procesu – individualizací a socializací.

- Paradox pátý – zotročování:

Kvůli neustálým požadavkům na odborně zaměřené vzdělávání učitel řeší problém protikladnosti, kdy sice na straně jedné je žádoucí cílit na odborné vzdělávání z důvodu výchovy k povolání, ale na straně druhé by zároveň měl klást důraz na vzdělávání všeobecné. Příliš odborně zaměřeným vzděláváním tak ustupujeme od procesu humanizace, čímž jedince můžeme paradoxně zotročovat a ne osvobodovat.

- Paradox šestý – změna nezměnitelného:

Tento výchovný paradox poukazuje na další nejistoty učitele, zda svým výchovným působením není v rozporu se samotnou přírodou a zda dělá maximum pro kultivování žákovy humanity prostřednictvím výchovného působení. Jedná se o kladení si otázek samotným učitelem, co je v člověku svobodné a tudíž formovatelné, a tím, co je v něm pevně a tím pádem i neovlivnitelně dané.

- Paradox sedmý – sociální:

Sedmý paradox spočívá v učitelově konfrontaci s realitou, kdy otevřenost probouzí tendenci k sociální, kulturní a etnické uzavřenosti. Učitel se tak ocitá v problematické situaci, kdy je například obtížné žákům vysvětlit, že i přes budování vztahů mezi zeměmi a jejich vzájemným otevřením trhů, může docházet k rostoucímu napětí v jejich vztazích a k situacím, kdy země nechtějí jedna druhé ustoupit.

- Paradox osmý – akcelerační:

Pro 20. a 21. století je charakteristická informační exploze, která spustila vývoj poznání, kterému vděčíme za neustále vzrůstající počet dostupných informací. Tento vývoj poznání má však ve svém důsledku i nevýhody, mezi něž patří fragmentizace poznatků, která zapříčinila nejistoty učitele o tom, jak prezentovat svět, společnost i naše vědění jako celek. Další nevýhodou je informační přetížení, které můžeme chápat jako mezeru mezi tím, čemu bychom rádi rozuměli a mezi tím, co jsme schopni zpracovat.

- Paradox devátý – školní pseudodemokracie:

Tento paradox poukazuje na konfrontaci učitele s realitou, která rozkrývá, že absence jasných pravidel během procesu demokratizace školní praxe, podstatně omezuje osobní zodpovědnost žáků podílet se na tomto procesu. Paradoxně tak nedochází k budování liberální demokracie, ale pouze k některé z forem pseudodemokracie.

3 PROFESNÍ IDENTITA UČITELE

„stát se učitelem vyžaduje vytvořit si vlastní identitu... to vyžaduje změnu identit studentů učitelství v čase.“ (Danielwiczová, 2001, str. 9)

Tato kapitola je věnována náhledům na profesní identitu učitele a s tím souvisejícímu vymezení základních pojmů a zaměření se na jednotlivé složky identity učitele.

3.1 Obecně o identitě

Není pochyb, že se jedná o široký a mnohoznačný termín, jehož jazykový význam se může v různých vědách a diskurzích různit.

Kraus (2006, str. 335) se o pojmu identita vyjádřil, že je to z psychologicko-filozofického hlediska: „konkrétní celistvá, ničím nezaměnitelná podstata, kterou se od sebe liší jednotlivá lidská individua“.

Macek (2003) si uvědomuje, že v identitě je podstatné vědomí důležitosti a relevantnosti pro jejího nositele. Sebevymezení a sebeporozumění je opodstatněnou potřebou jedinců v postmoderní společnosti.

Rozvoj humanizačních posláních profesí v demokratických společenských podmínkách vyžaduje, aby profese byly schopné odolávat externím zájmům, korupčním nátlakům i pokušení tihnout k moci. Proto se M. Navarro (2006) domnívá, že je za potřebí u současných profesionálů zvyšovat stupeň etického vědomí ve dvojím smyslu: jednak aby byli oddáni internímu smyslu profese, tedy hodnotám služby, kterou poskytují a odvádějí tak svou práci s vědomím odpovědnosti za její kvalitu, a na druhé straně tak, aby se snažili nerozvíjet vztahy mezi profesí a těmi, kteří její službu potřebují, jako vztahy dominance. Z krize legitimacy profesí znamená, že sami profesionálové budou schopni kriticky reflektovat a zpochybňovat struktury a praktiky dominance.

V roce 2007 byl na konferenci ČAPV s mezinárodní účastí (Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu) prezentován příspěvek od J. Lukase a R. Švaříčka, který pojednával o reflexi problematiky zkoumání

identity učitele. Pokud bychom se chtěli pojetím identity zabývat z hlediska sociální psychologie, lze za stěžejní považovat dva postuláty:

1. žádný člověk nemá pouze jednu identitu, avšak existuje jich velké množství
2. jedinec vnímá svoje různé identity na základě dvou dimenzí:
 - sociální, související s jeho členstvím v různých sociálních skupinách
 - osobní, založené na specifických psychologických charakteristikách, které konkrétního jedince odlišují od ostatních lidí pomocí jeho osobitého vnímání

3.2 Vymezení pojmu profesní identita učitele

Nejprve je důležité definovat termín profese. Profesi můžeme charakterizovat jako „základní obor, druh pracovní činnosti vykonávané jako zaměstnání, povolání“ (Kraus, Petráčková, 2001, s. 621). Profese také znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002, s. 19). Jedná se tedy o povolání, které je vymezené určitou kvalifikací.

Učitelská profese je velmi důležitou profesí, neboť jsou to právě učitelé, kteří vzdělávají a vychovávají budoucí generace jedinců, což obnáší jistou zodpovědnost, se kterou by měl učitel ke své profesi přistupovat. I přes to je ale pro některé spojení pojmů profese a učitelství obtížné, neboť učitelství chápou spíše jako poslání, nežli profesi. Takto ji chápe i významný český pedagog P. Piťha, který tvrdí, „že učitelství je povoláním spíše než zaměstnáním. (...) O povolání víme už z vazby povolání k něčemu, že je svázáno s nějakým posláním“ (1999, str. 80).

V učitelské rovině můžeme poslání chápat jako nějaký významný úkol, pro jeho vykonání je potřebná dávka entuziasmu, ale i sebereflexe. Takové poslání bez zaujetí a určitého zápalu nelze vykonávat. Oproti tomu je profese povolání, k jehož vykonávání je potřebná dávka odborných znalostí a kvalifikace, které jsou pro učitele nezbytné bez nichž by učitel nebyl učitelem.

Pojem profesní identita je v literatuře reflektována jako poměrně známý problém, avšak jeho definice stále není jednoduchá. Beijaard (2004, str. 751), popisuje optiku, jakou je na profesní identitu nahlíženo samotnými učiteli. „Učitelé odvozují svoji profesní identitu ze (nejčastěji kombinace) způsobů, jak se vidí odborníci na učivo, pedagogičtí odborníci a didaktičtí odborníci.“ Nutno ale podotknout, že je tato definice poměrně úzká, neboť profesní identita učitele není definována pouze skrze vidění sebe ve vlastním jednání, nýbrž také skrze vidění sebe druhými ve vyprávění a jednání aktéru ve školním prostředí.

Identita učitele dále není založena pouze na roli, kterou zastává (role třídního učitele, určitého předmětu, zástupce ředitele), ale na koexistenci několika klíčových faktorů. Je to stále se vyvíjecí proces, během kterého je skrze interpretaci a reinterpretaci svých příběhů formována. Klíčovou roli ve formování profesní identity učitele mohou hrát učitelovy zkušenosti se školou, které nasbíral z pozice žáka, jeho touha učit, první modelová hodina, první vyučovaná hodina během praxe na vysoké škole a další (Jurčík, 2020). To potvrzuje i Lorenzová (2016), která tvrdí, že „již na univerzitní půdě je v rámci sociálních interakcí konstruována osobní a profesní identita, která se v konečném důsledku projevuje náklonností k určitým modelům profesionality, a probíhá vědomá i nevědomá identifikace s hodnotami povolání“.

Někteří autoři se domnívají, že profesní identita sestává z více identit, které spolu mohou integrovat a v průběhu času i edukačního kontextu nabývat na váze. (Jurčík, 2020).

Dle Jenkinse (1996) je identita souhra tykající se procesů vnitřního a vnějšího vymezování. Ovlivnění identity tak mají za následek jak vnější síly (vztah učitele s ředitelem školy, s žáky) tak vnitřní síly (vlastní přesvědčení, jak by měl učitel správně jednat).

Podobnou optikou se dívají na identitu také Berger a Luckmann (1999), kteří ji považují za výsledek dialektiky vztahu společnosti vzhledem k jedinci, čímž je zde zdůrazněna proměnlivá povaha identity. Tato vlastnost tak není dána,

není to již něco ukončeného nebo neměnného. Vytvořená identita je sice udržována, ale také přebudována a obměňována sociálními vztahy.

Lukášová (2003) chápe profesní identitu učitele jako komplexní proměnnou, která ovlivňuje každodenní činnost učitele, ale zároveň se v ní může i proměňovat.

K lepšímu porozumění procesu vývoje profesní identity výrazně přispěly i výzkumy Pravdové (2014, 2015). Tato autorka popsala tři základní etapy, které nelze explicitně oddělit, jelikož se mohou v procesu vzájemně zastupovat.

V první etapě se jedná o postupné seznamování s profesí učitele v celé její šíři a rozmanitosti a utváření požadovaného já. Druhá etapa zahrnuje konfrontaci požadovaného a skutečného Já. V závěru této etapy by pak mělo dojít k identifikaci s profesí učitele. Ve třetí a zároveň poslední etapě jde o transformaci intuitivního či raného pojetí výuky ve vlastní pojetí výuky, které je dílčím výsledkem třetí etapy vytváření profesního sebepojetí. Očekávaným cílem této etapy je pozitivní profesní sebepojetí budoucího učitele (Lukášová, 2015).

Nutné je ale také upozornit na to, že během studia učitelství mezi sebou soupeří projevy chtěného a nechtěného já, kterým je vhodné věnovat náležitou pozornost, podobně jako osvojovaným pedagogickým znalostem (Lukášová, 2015).

3.3 Pojetí učitele

Pojetí učitele a jeho role se stále mění. Dříve v minulosti tradiční školy pracovaly s jednotnými vzdělávacími programy a učebnicemi. Učitel zde měl roli jakéhosi zprostředkovatele učebních osnov a jejich cílů. Žáci byli příjemci těchto informací a jejich hodnocení probíhalo na základě toho, co si z látky byli schopni zapamatovat.

Od té doby se role učitele změnila. V dnešní době jsou nároky na profesí pedagoga vyšší a na základě měnící se společnosti a jejich požadavků neustále stoupajících výš. Umět zvládnout předat žákům pouze látku dnes již nestačí (Walterová, 2001). To potvrzuje i Vališová a Kasíková (2007, str. 15). Podle nich

„být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoho dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život ve společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – dětí a mládeže.“

Podle Lorenzové (2016) v dnešní společnosti přestává být hlavním úkolem učitelů předávání vědění v podobě ucelených systémů teoretických poznatků, které kopírují vědní disciplíny, k čemuž – nutno podotknout, vzhledem k aprobaci učitelů, jsou vyškoleni. Dnes se hlavním úkolem učitele stává zvládnutí široké škály odborných způsobilostí od sociálních přes psychologické k terapeutickým.

Profese učitele tak zahrnuje množství velmi rozmanitých kompetencí, které má být učitel schopen ve výchovně vzdělávacím procesu i mimo něj realizovat. V. Spilková tak hovoří o *širokém modelu učitelské profesionality*, který se na tuto problematiku zaměřuje. Podle tohoto modelu by se měl učitel realizovat jako: facilitátor učení, jako diagnostik žákova vývoje, jako průvodce na cestě poznání apod. Teoretickým pozadím pro tento široký model profesionality jsou personalistické a konstruktivistické koncepty vzdělávání a přípravy učitelů kladoucí důraz na postupný růst a individuální proces stávání se učitelem.

3.1.1 Profesionální modely vývoje učitele

Profesionální dráhu každého učitele můžeme rozdělit do několika fází. Jak uvádí například Průcha (2000, s. 138), profesionální dráha učitele zjišťuje zejména následující: „Co vede k volbě studia učitelství; Kam odchází absolventi tohoto studia; S čím se setkává začínající učitel v praxi školního života; Co charakterizuje začínajícího učitele; Proč učitelé na konci své profesionální dráhy „vyhasínají“; Jaké jsou důsledky vysoké feminizace učitelství“. Dalším dělením, které vymezili bratři Dreyfusové, a které je většinou vyučováno na pedagogických fakultách je model, který se skládá z pěti fází: začínající učitel, zkušený začátečník, kompetentní učitel, odborník, učitel expert.

Dle Mareše (2013, s. 437) se samotný cyklus skládá z osmi fází a to: „příprava na kariéru učitele, zahájení kariéry, období získávání 10 kompetencí,

období zájmu a rozvoje, období frustrace, překonání frustrace a stabilizace, ukončení kariéry a odchod do důchodu.“

Další zajímavý model, který upravil Mareš (2013, s. 436) dle Lukase, je model šesti vývojových fází učitele a to:

1. Fáze: nástup na školu, počátek učitelské kariéry.

Tato fáze zahrnuje nástup na školu a začátek učitelské kariéry. Pro tuto fázi je typická snaha o „přežití“ v nové roli, vyrovnávání se s rozdílem mezi představami, které měl začínající učitel a mezi realitou každodenního procesu výuky. V této fázi se objevuje i nadšení, objevování nového a zkoušení svých možností.

2. Fáze: stabilizace.

Učitel v této fázi již získal nějaké zkušenosti, bez problému zvládá rutinní záležitosti. Vyučuje aprobační předměty bez komplikací a vytváří si vlastní vyučovací styl – formuje jeho individuální pojetí výuky. V tomto období se stává učitelem, který se se svou rolí ztotožňuje. Utváří si profesní identitu a ta se stává součástí jeho celkové identity.

3. Fáze: experimentování a modifikování dosavadních postupů.

V této fázi je učitel již zakotven v jeho učitelské roli, má rozsáhlé zkušenosti a více si věří. Vnímání jeho zdatnosti je vysoké, a tak zkouší nové možnosti. Modifikuje svůj vyučovací styl a klade si vyšší cíle než dříve. Za svou práci se snaží získat uznání.

4. Fáze: Přehodnocování dosavadních snah

V této fázi učitel bilancuje své dosavadní snahy po inovaci. V případě, že je v inovacích úspěšný, ustalují se. Pokud se jeho snahy nesetkaly s příznivou odezvou, jeho ambice se nenaplnily, rezignuje na inovování výuky. Jeho vyučování se stane rutinní. Dokáže žáky dobře naučit, ale sám se emočně neangažuje, ztrácí o ně zájem.

5. Fáze: Vyrovnanost a zklidnění.

V tomto období učitel rezignoval na své ambice. Vyrovnal se s tím, že není nejlepším z učitelů a smířil se s realitou. Většina učitelů se v této fázi uzavírá do sebe, brání se jakýmkoli inovacím, které by jim nabourávaly osvědčenou rutinu. Poukazují na své dlouholeté životní zkušenosti s neúspěšnými změnami. Část z učitelů, která je vysoce motivována je však otevřená změnám a chce se seznamovat se změnami a vyzkoušet je.

6. Fáze: Stahování se do ústraní a opouštění profese.

Tato fáze je málo prozkoumaná, tudíž není zcela jasná. Část učitelů je z vykonávání profese vyčerpaná a nemá zájem pokračovat. Někteří učitelé bývají při organizačních změnách školy posláni do důchodu, i přes to, že by na škole působili rádi dál. Jedinci dokážou úspěšně vyučovat i v pozdním věku.

Lorenzová se domnívá, že je vhodné od sebe oddělit otázku širokých kompetencí a otázku rozvíjení profesní způsobilosti na základě konstruktivistických a personalistických modelů. Tyto modely lze chápat jako významný příspěvek konstruktivistické a kritické pedagogické teorie k identifikujícímu modelu profesionalizace. V rámci odborné učitelské pozice můžeme na utváření učitelské profesionality nahlížet skrze klíčové konstrukty, kterými jsou koncepty *učitele-reflektujícího profesionála*, *učitele-výzkumníka* a *učitele-experta*.

Učitel jako *reflektující profesionál* konstruuje své specifické profesní vědění skrze udržování intelektuální bdělosti vůči vlastní praxi, což umožňuje, aby reflektoval nejen to, co se odehrává ve vzdělávacím procesu, ale také své hodnoty a skryté předpoklady ohledně profesionální aktivity. K tomuto procesu konstrukce profesní Korthagen a Russel (1996, str. 317) uvádějí: „...učitel se může učit podrobit vlastní činnost kritické analýze a stát se odpovědnějším za svoji práci a vytvářet pojetí výuky, které umožňuje přijímat racionálně podložená rozhodnutí a být tak ve vztahu se samotným srdcem vlastní profesionality.“

Profesní model *učitele-výzkumníka* jde také za skrytými a nevyslovenými předpoklady individuálního profesního vědění, které se projevuje v pedagogické činnosti. Britský teoretik kurikula L. Stenhouse (1975) zastává názor, že je proces, během kterého učitelé jako profesionálové získávají a kriticky přezkoumávají své skryté teorie ohledně vlastní práce, v zásadě procesem výzkumným, díky němuž dochází k rozvoji jeho profesních hodnot, profesního vědění i profesní praxe, jež jsou navzájem neoddělitelně propojeny.

Profesní model *učitele-experta* v sobě slučuje schopnost vynikajícím způsobem řešit úkoly či problémy, které jsou pro oblast jeho působení reprezentativní, a zároveň neustále monitorovat a autoregulovat svůj pedagogický výkon. *Učitel-expert* je schopen hloubkové analýzy výukových situací, zkoumání příčin jevů a promýšlení vlastních postupů. Má však také v mnoha aspektech velmi blízko k učiteli, jehož myšlení je „v akci“ spíše intuitivní a zároveň efektivní (Lorenzová. 2016).

„Lze tedy říci, že spočívá-li interní smysl/hodnota učitelské profese ve výchově, vzdělávání, výuce jako základních modelech služby, kterou učitelé poskytují společnosti, přijímají závazek vůči jejich kvalitě (a tím také odpovědnost vůči subjektům výchovy, jejich rodinám, komunitě i společnosti)“ (Lorenzová, 2016, str. 269).

3.4 Učitel základů společenských věd a občanské výchovy v dnešní společnosti

Pozice učitelů základů společenských věd a občanské výchovy je ve srovnání s učiteli jiných předmětů ztížená tím, že předmět, který vyučují, je multioborový (Staněk, 2009). „Učitel tohoto předmětu musí obsáhnout poměrně širokou vzdělanostní škálu“ (Hořejšová, 1996, str. 9).

Tuto nelehkou pozici učitelů vyučujících tyto předměty výstižně popsal P. Piťha, když napsal: „Lze totiž těžko očekávat, že bude ve všech disciplínách, které spoluvytvářejí tento předmět, vzdělán tak, jako např. učitel matematiky v matematice nebo učitel dějepisu v historii“ (Piťha a kol., 1992, str. 24).

Učitel základů společenských věd anebo občanské výchovy by měl být také schopen reflektovat problémy, které souvisí s jeho povoláním, a které mají tendence ovlivňovat jeho práci. Bez ohledu na to, zda je jeho postoj k aktuálním otázkám ve vzdělávání kladný nebo záporný, podstatné je, aby uměl dokázat svůj názor před žáky prezentovat a podložit ho pádnými argumenty. Tato schopnost by měla být nezbytná u všech pedagogů, nicméně právě u učitelů základů společenských věd a občanské výchovy by se pasivita a neochota hlubšího promýšlení problémů a odmítání nahlížení na tyto problémy z různých úhlů pohledů, neměla objevovat. Naopak, jsou to právě oni, kdo by měl být v těchto oblastech co nejvíce aktivní, už jen z toho důvodu, že by měli svým žákům být vzorem občana, angažujícího se ve společenském dění, zejména v takovém, které se ho bezprostředně týká.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Oblasti výzkumu této diplomové práce jsou zaměřeny na názory jednotlivých učitelů základů společenských věd, kteří přichází do kontaktu se studenty a výukou tohoto předmětu denně. V této kapitole je zaznamenán průběh šetření, vymezení cílů, technika sběru dat a způsob výběru respondentů.

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření je zmapovat situaci v oblastech výchovných paradoxů v kontextu didaktiky společenských věd a profesní identity učitele základů společenských věd jejich optikou.

V návaznosti na tato zaměření šetření jsme vymezili dva tematické okruhy:

- Vnímání výchovných paradoxů z hlediska pedagogické činnosti jednotlivých učitelů základů společenských věd
- Profesní identita učitele základů společenských věd

V rámci jednotlivých okruhů, byly stanoveny hlavní výzkumné otázky:

- Mohou ovlivnit výchovné paradoxy profesní sebevědomí učitelů základů společenských věd?
- Jaký je profesní život učitele základů společenských věd?

Výzkumné cíle společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle nějž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat (Švaříček, Šed'ová, 2007).

4.2 Výběr metody sběru dat

Podle P. Gavory (2010) jsou základní orientace výzkumu dvě: kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, frekvenci nebo rozsah výskytu jevů, respektive jejich míru. Nasbírané číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Je možné je počítat, vypočítat jejich

průměr, vyjádřit je v procentech nebo je zpracovat jinou metodou matematické statistiky.

Naopak kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní, tedy nečíselné podobě. Výzkumník v kvalitativním výzkumu se snaží o sblížení se se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může rozumět a může je popsat.

4.2.1 Kvalitativní přístup ve výzkumném šetření

Pro výzkumné šetření v této diplomové práci byla zvolena kvalitativní metoda, která nám oproti kvantitativní metodě nabízí získání detailních informací a nahlédnutí do zkoumaného jevu hlouběji. Takové možnosti výzkumu se u kvantitativních metod obtížně podchycují (Strauss, Corbinová, 1999).

Hendl (2005) konstatuje, že rozhovor vyžaduje citlivost, koncentraci, dovednost, disciplínu i interpersonální porozumění. Zvláštní pozornost je potřeba věnovat začátku a neméně i konci rozhovoru. Na začátku je potřeba získat důvěru, zajistit souhlas se záznamem a prolomit případné bariéry. Taktéž zakončení rozhovoru je významné, neboť i tehdy lze získat důležité informace pro výzkumné šetření. V závislosti na složitosti a délce rozhovoru, se používají různé pomůcky pro zaznamenávání odpovědí. Během rozhovorů pro toto výzkumné šetření byla použita především aplikace Záznamník na mobilním telefonu, seznam otázek a psací potřeby na případné poznámky tazatele.

4.2.2 Polostrukturovaný rozhovor

Pro výzkum pak byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru (interview), tedy verbálního dialogu dvou osob, který se vyznačuje tím, že tazatel má připravené určité schéma, které obvykle specifikuje okruhy otázek, na které se bude ptát. Toto schéma je sice závazné, avšak pořadí otázek je možné podle potřeby a možností měnit.

Během polostrukturovaného rozhovoru může tazatel pokládat různé doplňující dotazy, vyžadovat další podrobnosti nebo vysvětlení odpovědí dotazovaného. Tazatel tak má větší šanci pochopit, co přesně dotazovaný svou odpovědí myslí a rozpracovat téma více do hloubky (Miovský, 2006). Je proto

nezbytné, aby tazatel měl široké znalosti k danému tématu a byl na rozhovor dobře připraven.

Tento typ rozhovoru je nejrozšířenější podobou rozhovoru a je jakýmsi kompromisem mezi strukturovaným rozhovorem, což znamená, že otázky jsou pevně dány a nestrukturovaným rozhovorem, který umožňuje úplnou volnost odpovědí. Sociolog Jiří Reichel říká, že „kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. nestrukturovaného a strukturovaného“ (Reichel, 2009, str. 111–112).

4.2.3 Výběr výzkumného vzorku

Kritériem pro výběr vhodných respondentů pro výzkumné šetření byla vzhledem k názvu práce samozřejmě bezprostřední participace v oblasti didaktiky společenských věd. Tento okruh respondentů byl zúžen pouze na učitele předmětu základů společenských věd, vykonávajících svou profesi na středních školách nebo víceletých gymnáziích. Konkrétně se výzkumu zúčastnili respondenti z Moravskoslezského kraje, vyučující na Gymnáziu v Třinci, Gymnáziu v Českém Těšíně a na Obchodní akademii v Českém Těšíně.

Kontaktování potenciálních respondentů bylo uskutečněno za pomoci elektronické pošty. V konečném výběru respondentů se výzkumného šetření zúčastnilo sedm respondentů z výše zmíněných škol. Celkem bylo osloveno deset respondentů.

4.2.4 Informace o vybraných respondentech

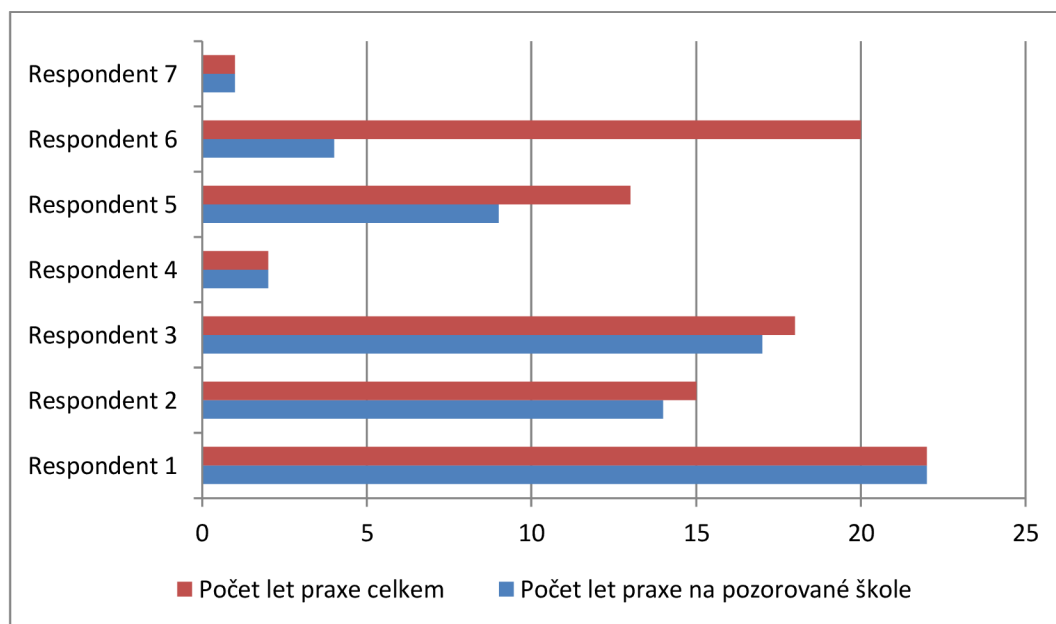
Tabulka č. 1: Seznam respondentů

Respondent	Pohlaví	Věk	Aprobace	Typ školy, na níž v době výzkumu působí	Jiné profesní charakteristiky
Respondent 1	žena	45 let	ZSV – N	Gymnázium	Třídní učitel, vedoucí předmětové komise, metodik prevence
Respondent 2	žena	38 let	ZSV – ČJ	Gymnázium	Cvičný učitel – vede praxe studentů učitelství
Respondent 3	žena	48 let	ZSV – ČJ	Obchodní akademie	Třídní učitel, vedoucí předmětové komise, metodik prevence
Respondent 4	žena	27 let	ZSV – ČJ	Obchodní akademie	Správce školní knihovny
Respondent 5	muž	35 let	ZSV – TV – D	Gymnázium	Třídní učitel, vedoucí předmětové komise
Respondent 6	žena	45 let	ZSV – ČJ	Gymnázium	Třídní učitel, vedoucí předmětové komise, cvičný učitel – vede praxe studentů učitelství
Respondent 7	žena	26 let	ZSV – ČJ	Gymnázium	Třídní učitel

V tabulce č. 1 je uvedený seznam respondentů, včetně jejich základní charakteristiky, týkající se vykonávání jejich profese.

Z tabulky můžeme vyčíst, že se výzkumného šetření pro tuto práci zúčastnilo šest žen a pouze jeden muž. Průměrný věk respondentů činí 37,7 let. V tabulce je dále znázorněno, že pět ze sedmi respondentů vyučuje předmět základy společenských věd v kombinaci s předmětem český jazyk. Z toho můžeme usuzovat, že je tato konkrétní kombinace vyučujících předmětů mezi učiteli základů společenských věd oblíbená. Dále z tabulky můžeme vyčíst, že pět ze sedmi respondentů vyučuje na gymnáziu a stejný počet respondentů je v době konání výzkumného šetření také třídním učitelem.

Graf č. 1: Délka praxe respondentů



Graf č. 1 znázorňuje délku praxe u jednotlivých respondentů – a to jak celkovou délku jejich učitelsképraxe, tak i délku praxe na konkrétní škole, kde momentálně vyučují.

4.3 Průběh výzkumného šetření

Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo po vzájemné dohodě v určený den a čas na domluveném místě. Dva rozhovory byly vzhledem k požadavkům dotazovaných uskutečněny online pomocí aplikace Zoom. Délka rozhovorů byla vždy přizpůsobena výřečnosti či otevřenosti respondenta a v konečném výsledku

rozhovory trvaly vždy v časovém rozmezí od 30 do 60 minut. Rozhovoru vždy předcházelo krátké představení a byla vysvětlena podstata šetření. Byla zajištěna také etika šetření. Každý respondent dal informovaný souhlas k průběhu šetření. Po celou dobu bylo možné svobodně odmítnutí odpovědět. Pro zajištění anonymity respondentů, nejsou nikde uvedena jejich jména. Rozlišování respondentů je zajištěno pomocí čísel.

Otázky byly rozděleny do dvou tematických okruhů, které zůstaly pro všechny respondenty neměnné. Nezměnilo se nijak ani znění jednotlivých dílčích otázek. Tyto otázky byly pouze doplňovány dalšími podotázkami, které vyplynuly z dané situace a atmosféry rozhovoru.

Výpovědi všech účastníků rozhovoru byly nahrávány pomocí aplikace Záznamník na mobilním telefonu. Následně byly jednotlivé odpovědi přepsány, čímž vznikl základní materiál pro výzkumné šetření. Tento materiál byl dále upravován tak, aby bylo možné provést analýzu. Následovala transkripce textu a výběr jeho podstatných částí. Poté proběhlo tzv. kódování textu, což umožnilo další zpracování pro výzkumné šetření a usnadnilo orientaci v textu a jeho následnou analýzu. Tato forma zpracování byla pro podrobné vyhodnocení nezbytná. Konkrétní metodou kódování bylo otevřené kódování. „Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Údaje jsou rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány. Porovnáním jsou zajištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 43). Prvním krokem bylo seřazení dat podle určité podobnosti a přidělení jim názvu. Tímto byly identifikovány určité jevy, které byly kategorizovány. Tímto způsobem byly utřídovány podstatné informace patřící k jednotlivým kategoriím, mezi kterými byly zjišťovány vzájemné vztahy. Pomocí těchto kategorií byly získány odpovědi na uvedené výzkumné otázky, čímž byl naplněn cíl výzkumného šetření.

4.4 Výsledky, jejich analýza a interpretace dat

Tato podkapitola je věnována analýze kvalitativních dat, které byly získány rozhovory se sedmi respondenty, tedy učiteli základů společenských věd. Výsledky poskytnou odpovědi na výzkumné otázky, pomocí kterých dojdeme k naplnění hlavních výzkumných cílů této diplomové práce. Je potřeba si uvědomit, že z výsledku výzkumného šetření nelze vyvozovat obecně platné závěry vzhledem k množství vzorků respondentů. Také je potřeba pamatovat na to, že výsledky jsou velmi individuální, protože každá osobnost učitele základů společenských věd je jedinečná a pracuje s rozdílným kolektivem studentů. Jednotlivé výsledky výzkumného šetření ale mohou čtenáři lépe nastínit problematiku výchovných paradoxů v kontextu didaktiky společenských věd a profesní identity učitele a mohou tak čtenáři pomoci se v problematice lépe orientovat nejen na základě teoretických poznatků, ale také na základě zkušeností z praxe jednotlivých respondentů.

4.4.1 Okruh – Vnímání výchovných paradoxů z hlediska pedagogické činnosti jednotlivých učitelů základů společenských věd

Na otázku, zda respondenti měli **někdy obavy z toho, že si nejsou dost jisti anebo zkušení či vzdělání pro to, předat žákům vzdělávací cíle anebo pedagogické ideály**, odpověděli všichni respondenti kladně. Pět ze sedmi respondentů odpovědělo, že se s těmito pocity či pochybnostmi setkávali nejvíce na začátku své učitelské profese. „Obavy byly zejména na začátku, kdy ty zkušenosti nebyly žádné, a vše se dělalo způsobem: pokus – omyl“ (Respondent č. 2). „Myslím si, že s takovými obavami se setká každý, hlavně na začátku své profese“ (Respondent č. 3). Pět ze sedmi respondentů také přiznalo, že se jejich obavy a nejistoty stávají menšími, v závislosti na množství získaných zkušeností a na délce jejich praxe. „Nejhorší to bylo na začátku. Postupem času se to ale zlepšuje“ (Respondent č. 7). „Když člověk s učením začíná, tak pochybuje často, ale postupem času si je člověk jistější a jistější“ (Respondent č. 5). Dva z respondentů zároveň podotkli, že na tyto pochyby nahlíží i z pozitivního hlediska, neboť je svým způsobem motivují. „Myslím si, že kdybych ty obavy neměla, tak se nikam neposouvám“ (Respondent č. 6). „Pomohlo mi, naučit se

přiznat sama sobě, ale i žákům to, že nevím všechno. Zároveň je ale důležité, aby člověk o sobě neustále pochyboval. Protože ve chvíli, kdy člověk o sobě přestane pochybovat, začne stagnovat a snažit se růst dál“ (Respondent č. 3).

Druhá otázka hledala odpověď na to, zda **nastala v respondentově profesním životě někdy situace, kdy nedokázal žáka přesvědčit o obecné platnosti svých životních zkušeností**. Na tuto otázku odpověděl respondent č. 6: „Nevím. Nemám tendence přesvědčovat studenty o své pravdě.“ Jeho odpověď byla poměrně podobná odpovědi respondenta č. 1, který odpověděl: „Nemyslím si, že jsem se někdy snažila studenta o tom přesvědčit. Nemyslím si, že to je něco, co by mělo být mým cílem.“ Zbýlých pět respondentů potvrdilo, že taková situace během jejich profesního života již nastala. Z toho tři respondenti zmínili, že se s takovými situacemi setkávají často. „Děje se to dnes a denně“ (Respondent č. 3). „To se mi stává velmi často“ (Respondent č. 2). „Situace, kdy jako učitel nejsem schopný o něčem studenta přesvědčit, jsou dnes poměrně běžné“ (Respondent č. 5).

V pořadí třetí otázka hledala odpověď na to, zda **nastala anebo může nastat během vyučování situace, kdy je vyučovaná teorie v rozporu s praxí**. Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti kladně, z čehož můžeme usuzovat, že se s rozporem teorie a praxe během vyučování opravdu setkáváme. „Ano, teorie je teorie a praxe je praxe“ odpověděl (Respondent č. 1). Respondent č. 7 svou odpověď rozvedl a odpověděl: „Ano, třeba v právu se to děje pořád. Snažím se ale upozornit na to, že to, co se učíme, jsou pouze rámce, a že člověk musí mít selský rozum a kriticky uvažovat aby se v tom orientoval. Ne všechno funguje podle zákona, a ne vše funguje podle toho, jak se to učíme. „Na rozpor teorie s praxí v oblasti práva poukázal také respondent č. 2, když odpověděl: „Stává se mi to třeba v oblasti práva, mezinárodních vztahů nebo v psychologii.“ Ve výzkumném šetření byly s tímto rozporem spojeny také další oblasti samotného předmětu. „S tímto se hodně setkávám v oblasti globálních anebo etických problémů. Neplatí zde, že to co je psáno, to je dáno,“ (Respondent č. 4). Z těchto odpovědí tak můžeme vyvodit, že neexistuje pouze jedna oblast, ve které by docházelo ke

střetu teorie s praxí a mohli bychom ji tak považovat v tomto ohledu za „problematickou“, ale že je tento problém součástí více oblastí oboru.

Na další otázku v tomto okruhu, zda **je obtížné podporovat třídní kolektiv ve společensky žádoucích obecných vzorcích chování a zároveň respektovat a rozvíjet jedinečnost a individualitu každého žáka**, odpovědělo opět respondentů (1,2,3,4,6), že to obtížné není. Naopak respondent č. 5 odpověděl, že „někdy je to opravdu těžké, nicméně sbíráním zkušeností se to stává jednodušším.“ Stejně tak respondent č. 7 odpověděl, že „obtížné to je, protože každý je úplně jiný, ale chceme po všech stejné nároky, jako třeba aby byli slušní, nebili se a tak dále. Pak člověk zapomíná na tu jejich individualitu a jejich konkrétní problémy, které mají.“

Na otázku **jak najít potřebnou hranici mezi množstvím všeobecného a odborného učiva**, dva respondenti odpověděli, že je potřeba tuto hranici najít pomocí selského rozumu. „Dělám to prakticky. Je potřeba se řídit selským rozumem, reagovat na tu třídu. Když vidím, že to je příliš složité, příliš nic neříkající, tak to nemá smysl“ (Respondent č. 2). „Zdravým selským rozumem“ (Respondent č. 6). Tři respondenti (1, 2, 7) se svěřili, že je pro ně tuto hranici obtížné najít. „Přiznám se, že mi to dělá velký problém. Důvodem je, že když je něco nenaučím, tak se pak bojím, že to nebudou umět k maturitě, přijímačkám na vysokou školu, anebo že pojedou na nějakou soutěž a oni nebudou mít potřebné informace, které mohli ode mě dostat ve škole. Na druhou stranu když jim toho chci předat moc, tak pak nestíhám.“ Respondent č. 4 reagoval na otázku takto: „Na hlubší odborné znalosti není ve společenských vědách ani zdaleka takový prostor jako třeba na gymnáziích, takže se opravdu držím základů. Chci, aby měli především všeobecný přehled toho, co mají znát a na tom stavěli“ (Respondent č. 4). Z těchto odpovědí nám tak vyplývá, že na předání většího množství či hlubších znalostí není dostatek prostoru vzhledem k časové dotaci pro základy společenských věd.

Dílčí otázka č. 6 hledá odpověď na to, **jak nejlépe prostřednictvím výchovného působení kultivovat žákovu humanitu**. Čtyři respondenti (2, 3, 4, 6) se shodují na tom, že žákovu humanitu může učitel kultivovat nejlépe vlastním

působením nebo vystupováním. „Především osobním vzorem“ (Respondent č. 2). „Vlastním příkladem, svým chováním“ (Respondent č. 3). „Skrze lidský přístup učitele k žákům. Nebrat je jako kus, ale jako člověka, osobnost“ (Respondent č. 4). Respondent č. 6 v rámci své odpovědi dodal, že žakovu humanitu lze kultivovat nejen vlastním příkladem, ale také pomocí skupinových prací: „Vlastním příkladem, protože vnímám, že mě berou jako přirozenou autoritu anebo pomocí skupinových prací a respektováním jeden druhého.“ Dva respondenti se přiklání k názoru, že nejlépe můžeme žakovu humanitu kultivovat pomocí metod či aktivit. „Jsou různé aktivity, poměrně propracované, které je možné dělat tak, aby si student sám něco uvědomoval, což mi přijde lepší než nějaká teorie“ (Respondent č. 1). „je spousta metod, které se dají využít“ (Respondent č. 7).

4.4.2 Okruh – Profesní identita učitele základů společenských věd

Na dotaz, **co pro respondenty znamená být učitelem společenských věd**, respondent č. 5 odpověděl: „Je to profese, která mě živí. Nemůžu říct, že by mě to přímo naplňovalo, ale určitě to není něco, co by mi vadilo nebo mi překáželo. Záleží vždycky na tom, v jaké třídě člověk učí anebo jaké učivo probírá. Zároveň ale nejsem typ člověka, co by to bral jako své poslání.“ Naopak respondenti č. 3 a č. 6 na tuto otázku odpověděli, že to pro ně znamená životní poslání. Další z respondentů na tuto otázku odpověděli, že je to profese, která je naplňuje a baví. „Opravdu to dělám ráda a prostě mě to baví“ (Respondent č. 1). „Je to něco, co mě baví“ (Respondent č. 4). „Je to profese v oboru, který mě bavil už na střední škole. Ta profese mě naplňuje. Je to fajn, ale zároveň náročné“ (Respondent č. 7).

Otázka č. 2 hledala odpověď na to, zda **jepříprava budoucích učitelů na vysoké škole dostačující**. Odpovědi všech respondentů se téměř shodovaly. Každý z respondentů vidí přípravu budoucích učitelů na vysoké škole jako nedostačující a to především kvůli zaměření, které se soustředí především na teoretické znalosti, příprava na samotnou praxi je opomíjená a není na ni kladen příliš velký důraz. „Teorie a praxe je úplně o něčem jiném. Mám za to, že během studia na vysoké škole by měl být kladem mnohem větší důraz na praxi. Ano, teorie je fajn, nějaké základy člověk mít musí, ale zároveň ta realita všedního dne,

zejména v těch hodinách je úplně jiná“ (Respondent č. 5). „Když se člověk setká s praxí, zjistí, že spoustu věcí, které se učí na vysoké škole, jsou velmi v teoretické rovině, praxe pro pedagogy je velmi málo. Navíc praktické věci jako třídnictví nebo administrativa, se kterou se setkáváme, tak s tím člověka nikdo neseznámí a musí se to všechno naučit až v průběhu profesní praxe. Takže za mě ta příprava není dostačující.“ (Respondent č. 7). „To, že bych se na vysoké škole dozvěděla něco o metodách ve výuce, to nemůžu říct. Nedoověděli jsme se nic ani o známkování a dalších praktických věcech, které jako učitelé běžně děláme“ (Respondent č. 6).

Další otázka se týkala toho, jak respondenti vnímají svou pozici, a jaký jí dávají konkrétní obsah. Na tuto otázku respondent č. 5 odpověděl: „Považuji se za klasického férového vyučujícího.“ Respondent č. 3 také mluvil o své pozici jako o pozici učitele. „Považuji se doslova za učitele, který své žáky učí, jak proplouvat různými situacemi, které souvisí s běžným praktickým životem.“ Respondent č. 2 popsal svou pozici následovně: „moje pozice je něco mezi učitelem, mentorem, matkou a tím vším v jedné osobě.“ Zbylí respondenti svou pozici konkrétně nepojmenovali, ale popsali, jaký jí dávají konkrétní obsah, jaký zaujímají postoj a jak se to odráží na jejich způsobu výuky. Například respondent č. 6 odpověděl: „Studentům se snažím ukázat možnosti využití vědomostí, které mohou pomoci výuky získat. Učím to, co mám, ale snažím se soustředit na oblasti, které je nejvíce zajímají. Zároveň se snažím, aby byli ve výuce aktivní, takže během výuky často diskutujeme nebo třeba pracujeme s textem, aby oni sami došli k závěrům“. Respondent č. 4 odpověděl: „Snažím se žákům dávat prostor k tomu, co mi chtějí sdělit. Pokud si svůj názor odargumentují, respektuji to, ale snažím se je navést na správnou cestu. Žáci ten prostor na respektování a diskuzi ohledně různých názorů vnímají a myslím si, že jsou za ni vděční. Snažím se zaujímat kamarádský postoj“.

Odpovědi na další otázku jsou důkazem toho, že si učitelé základů společenských věd kladou často otázky ohledně své profese a způsobu jejího vykonávání. Nutno také podotknout, že na otázku **ad jakými otázkami své profese se respondenti nejčastěji zamýšlí**, odpovídali respondenti opravdu

různorodě. Respondent č. 5 odpověděl: „Nejčastější otázka, kterou si pokládám v poslední době je, zda má nějaký smysl se snažit, protože když vidíte zpětnou vazbu studentů, i když ne od všech, demotivuje vás to.“. Respondent č. 6 se sám sebe ptá po smyslu množství učiva, které je studentům předáváno nebo alespoň doporučováno předat. „Sama sebe se ptám, kolik té teorie se do nich snažit natlačit, a zda to má vůbec smysl a jestli, tak jaký, když spoustu věcí v praktickém životě nevyužijí“ (Respondent č. 6). Respondent č. 3 se také sám sebe ptá na množství učiva. Na otázku odpověděl: „Kam až to množství informací, které máme žákům předat, půjde“. Dva z respondentů si kladou otázky ohledně návaznosti teorie a praxe. Respondent č. 2 odpověděl: „Otázka, která mě teď trápí ze všeho nejvíc je ta, na kolik my těm dětem jako učitelé základů společenských věd dáváme pohled do reality“. Další respondent odpověděl: „Otázka, nad kterou se zamýšlím, je to, jak nejlépe propojit teorii s praxí“ (Respondent č. 2).

Čtyři respondenti na otázku, **co je pro ně na profesi učitelství základů společenských věd nejtěžší** odpověděli, že je to právě velký rozsah učiva, se kterým se v tomto předmětu musejí potýkat. Respondent č. 3 odpověděl, že je pro něj nejtěžší: „obsáhnout ten široký záběr v těch základech společenských věd“. Respondent č. 7 odpověděl: „Nejtěžší je rozptýlenost, kdy člověk učí chvíli ekonomii nebo právo, a pak psychologii. Příprav na jednotlivé hodiny je hodně a každá ta hodina je navíc úplně jiná“. Pro respondenty č. 3 a 4 je obtížné obsáhnout široký záběr základů společenských věd. Pro respondenty č. 1 a 2 je obtížné být během výuky nestranný, nesdílet s žáky osobní názory a poukazovat na danou problematiku z více úhlů pohledu, ne pouze z té své.

Další otázka hledala odpovědi na otázku, jak se respondenti vyrovnávají s multioborovostí svého vyučovacího předmětu z pohledu získávání a aktualizace odborných znalostí a jejich transmissi do pedagogických znalostí. Pouze jeden respondent ze všech dotazovaných odpověděl, že mu multioborovost není komplikací. „Nevidím v tom vůbec žádný problém. Vzhledem k tomu, že máme dostatek zdrojů, tak pokud se člověk trochu orientuje, nemá problém být v obraze“ (Respondent č. 5). Oproti tomu dva respondenti (č. 3 a 6) odpověděli, že je důležité se kvůli multioborovosti neustále připravovat na výuku. „Je nezbytné se

neustále vzdělávat, sledovat aktuální dění ve světě a mít přehled. Žáci totiž mají dojem, že když jsme učitelé základů společenských věd, tak víme všechno“ (Respondent č. 3). „Jsou to pořád každodenní přípravy“ (Respondent č. 6). Dva respondenti přiznávají obtíže, které s multioborovostí souvisí. „Je to svým způsobem náročné. Uvítala bych různá školení, která by nám pomohla se v multioborovosti lépe orientovat a pomohla by nám se s ní lépe vyrovnat“ (Respondent č. 4). „Není to úplně jednoduché, protože se jedná o velkou škálu oborů, ale zase čím déle to člověk učí, tím více mu informace z jednotlivých oblastí zapadají do sebe a může toho ve výuce využít“ (Respondent č. 7).

Na poslední otázku, **zda by měnili svou profesi**, odpověděli všichni respondenti záporně. Na základě těchto odpovědí se můžeme domnívat, že i přes všechna negativa, která jejich profese obsahuje, jsou nyní v situaci, kdy nad změnou své profese neuvažují. „V současné době není důvod svou profesi měnit“ (Respondent č. 5). „Momentálně nemám v plánu měnit svou profesi, je to práce, kterou mám ráda, na druhou stranu člověk nikdy neví“ (Respondent č. 7). Momentálně nad změnou profese nepřemýšlím. Je ale možné, že to s věkem přehodnotím a budu si chtít vyzkoušet i jinou profesi než tu, kterou dělám teď, protože to není profese lehká a je tu i jisté riziko vyhoření“ (Respondent č. 4).

5 DISKUZE

V této kapitole diplomové práce shrneme veškeré odpovědi na jednotlivé dílčí otázky výzkumného šetření tak, aby v jejím závěru bylo možné zodpovědět i dvě hlavní výzkumné otázky:

- Mohou ovlivnit výchovné paradoxy profesní sebevědomí učitelů základů společenských věd?
- Jaký je profesní život učitele základů společenských věd?

Taktéž jsou v závěru této kapitole shrnuty limity a nedostatky diplomové práce.

5.1.1 Diskuze k okruhu: **Vnímání výchovných paradoxů z hlediska pedagogické činnosti jednotlivých učitelů základů společenských věd**

První dílčí otázka prvního okruhu: „**Měli jste někdy obavy z toho, že si nejste dost jisti anebo zkušení či vzdělání pro to, předat žákům vzdělávací cíle anebo pedagogické ideály?**“ naráží na první výchovný paradox – pochybování, do kterého se promítají nejistoty učitele, který se sám sebe ptá, zda poznal dost na to, aby předával své znalosti a poznání studentům anebo zda pochopil správně vzdělávací cíle a pedagogické ideály. V průběhu výzkumného šetření každý z respondentů odpověděl, že se s takovými obavami či nejistotami ve své profesi setkal či stále setkává, což může mít ve velké míře také vliv na profesní sebevědomí učitele. Žijeme ve společnosti, která dospívá k „přesvědčení, že učitel musí být vysoce kvalifikovaným odborníkem na výchovu a vzdělávání. Nastoluje se otázka, zda tento odborník skutečně disponuje potřebnými znalostmi a adekvátními kompetencemi pro práci s dětmi a mládeží ve škole a dosahuje požadovaných výsledků“ (Vašutová, 2004, str. 3). Nejsou to tedy jen studenti, vedení školy či školní vzdělávací program, kdo vyvíjí na učitele nátlak, nýbrž celá společnost.

Odpovědi respondentů na druhou dílčí otázku: „**Nastala ve vašem profesním životě situace, kdy jste nedokázali žáka přesvědčit o obecné platnosti svých životních zkušeností?**“ podporují tezi druhého paradoxu – bezmoc mocného. Z výzkumného šetření vyplývá, že více než polovina

dotazovaných se s touto situací alespoň jednou setkala anebo se průběžně setkává. Zbylí respondenti odpověděli, že nemají tendence anebo že není jejich cílem přesvědčovat žáky o obecných platnostech svých zkušeností. Tento názor zastává také R. Palouš, který tvrdí: „Vždyť jde o to, aby učitel nezkresloval skutečný svět, který žákům v rámci jejich osobité intence otevírá. Má žáky obracet, k věcem samým – a přitom nezapomínat, že tím se nesetkává se skutečností ‘o sobě’, nýbrž že již samotným čítím se nějak zaměřují, intendují“ (Palouš, 2009, str. 2).

Odpovědi na další otázku, na kterou jsme se respondentů dotazovali, **„Nastala anebo může nastat během vyučování situace, kdy je vyučovaná teorie v rozporu s praxí?“** opět korespondovaly s tvrzením třetího paradoxu – rozpor ideálu a skutečností. Každý z respondentů potvrdil, že se během vykonávání své profese buď setkal, anebo že se opakovaně setkává se situací, kdy naráží na rozpor vyučované teorie s prožívanou praxí. Jsou tak rozkrývány protiklady mezi ideály a skutečným stavem popisovaných jevů, které tak mohou negativně ovlivnit žákovu důvěru v učitele.

Další dílčí otázka: **„Je obtížné podporovat třídní kolektiv ve společensky žádoucích obecných vzorcích chování a zároveň respektovat a rozvíjet jedinečnost a individualitu každého žáka?“** hledala odpovědi, které by mohly podpořit či vyvrátit myšlenku čtvrtého paradoxu, který poukazuje na latentní rozpor, který spočívá v tom, aby učitel podporoval společensky žádoucí obecné kulturní vzorce, na druhou stranu respektoval a rozvíjel individualitu žáka. Odpovědi respondentů vypovídají o tom, že jsou s touto rolí ztotožnění a uvědomují si její důležitost. To znamená, že k ní zaujímají správný postoj, na druhou stranu to ale neznamena, že je uchopení této role pro všechny snadné.

V pořadí pátá dílčí otázka: **„Jak najít potřebnou hranici mezi množstvím všeobecného a odborného učiva?“**, na kterou respondenti odpovídali, se snažila rozkrýt, jak si učitelé počínají se šestým paradoxem, který poukazuje na fakt, že je žádoucí, aby učitelé přiváděli žáky k odbornému vzdělávání, ale zároveň je také potřeba je vzdělávat spíše všeobecně, aby se tak předešlo k přehlcení žáků odbornými informacemi. Z některých odpovědí vyplývá, že najít tuto potřebnou hranici je pro některé respondenty obtížné, a že neexistuje žádná univerzální,

osvědčená metoda. „Stále je třeba mít na paměti riziko přehlcení informacemi, jež jsou ve vztahu k realitě mnohdy irelevantní“ (Staněk, 2018, str. 84). Hranici je tak potřeba stanovit s ohledem na velké množství faktorů, které je potřeba vyhodnocovat individuálně dle situace a možností v jednotlivých třídních kolektivech.

Na poslední otázku prvního okruhu **„Jak nejlépe prostřednictvím výchovného působení kultivovat žákovu humanitu?“** někteří respondenti odpověděli, že nejlepší způsob kultivace žákovy humanity je lidský přístup, osobní vzor, vlastní příklad. Žádný z dotazovaných respondentů na tento dotaz nijak neoponoval tím, že jeho náplní práce je pouze žáky vzdělávat, nikoliv k tomu také kultivovat jejich osobnost. Můžeme tak předpokládat, že se ztotožnili s hlavním úkolem školy, který Průcha, 2009, str.112 definuje takto: „hlavním úkolem školy je vychovávat a vzdělávat děti a mládež, podporovat zachovávání generační kontinuity, posilovat stabilitu, soudržnost a udržitelný rozvoj společnosti a umožňovat začlenění nastupujících generací do života občanského a pracovního. Škola se podílí na kultivaci osobnosti žáků, formování jejich hodnot, postojů a chování ve specificky organizovaném a vybaveném prostředí, ve vymezeném čase a prostoru.“

Mohou tedy ovlivnit výchovné paradoxy profesní sebevědomí učitelů základů společenských věd? Tato hlavní otázka, kterou jsme si ve výzkumném šetření položili, má podle výsledků výzkumného šetření, jasnou odpověď. Ano, mohou. Nehledě na to, zda učitelé o problematice výchovných paradoxů předtím již slyšeli či nikoli. S výchovnými paradoxy se v praxi setkává každý učitel, bez ohledu na předmět, který vyučuje. Rozdíl může být pouze v tom, zda je s problematikou výchovných paradoxů obeznámen a dokáže si jednotlivé paradoxní situace uvědomit, pojmenovat a adekvátně podle toho na ně reagovat, či nikoli.

Odpověď, že výchovné paradoxy mohou ovlivnit profesní sebevědomí učitelů je také v souladu s tvrzením A. Staňka, který konstatuje, že „učitelé jsou přesvědčeni, že výchovné paradoxy a jejich důsledky oslabují efekt motivace a celý edukační proces výchovy k občanství“ (Staněk, 2009, str. 82–83).

5.1.2 Diskuze k okruhu: Profesní identita učitele základů společenských věd

První dílčí otázka druhého okruhu se respondentů dotazovala: „**Co pro vás znamená být učitelem základů společenských věd?**“. Téměř všechny odpovědi se týkaly kladného vyjádření. Respondenti se o své profesi vyjadřovali jako o profesi, která je baví, dále jako o poslání, naplnění nebo vášni. Názory a postoje učitelů zahrnuje učitelovo pedagogické myšlení. Je to oblast, která zahrnuje více profesních charakteristik, včetně toho, jaké přesvědčení mají učitelé o poslání své profese, o její užitečnosti, s jakými očekáváními si tuto profesi volili a dále v ní setrvávají. „Teoretici pedagogiky konstatují, že obsah pedagogického myšlení učitelů, spolu s jinými faktory, ovlivňuje kvalitu edukačních procesů ve školách“ (Průcha, 2009, str. 399). Mohli bychom se tak domnívat, že s čím větším entuziasmem učitel zaujímá svůj postoj k profesi, tím více pozitivně ovlivňuje kvalitu výuky. P. Piřha zastává názor, že „učitelství je povoláním spíše než zaměstnáním“ (Piřha, 1999, str. 80).

Druhá dílčí otázka: „**Je příprava budoucích učitelů na vysoké škole dostačující?**“, na kterou respondenti odpovídali, odhalila fakt, že ani jednomu z respondentů nepříjde příprava budoucích učitelů na vysokých školách dostačující. Obecně jejich odpovědi zastávaly názor, že je vysoká škola obohatila především o teoretické znalosti, a že příprava v oblasti didaktiky je naprosto nedostačující. Tento názor respondentů můžeme podpořit také tvrzením od A. Staňka (2018, str. 152–153), který tvrdí, že: „celková koncepce přípravného vzdělávání učitelů občanské výchovy a základů společenských věd je charakteristická dominancí učebních předmětů s oborově předmětovým zaměřením (81,64 %). Zbývajících 18,36 % zůstává na učební předměty s předmětově didaktickým zaměřením“.

Další dílčí otázka: „**Jak vnímáte svou pozici a jaký ji dáváte konkrétní obsah?**“, hledala odpovědi, pomocí kterých by respondenti nastínili jejich pohled na ně samotné. Podle I. Gillnerové (2014, str. 1) „dítě potřebuje pro svůj přiměřený vývoj dospělé, kteří mu projevují porozumění, přijímají jej takové, jaké je a zároveň mu ukazují hranice, předkládají relevantní pravidla“. Z odpovědí

některých respondentů lze vnímat, že toto tvrzení od I. Gillnerové pochopili a souzní s ním i přes to, že jejich metody nejsou jednotné.

Další dílčí otázka **„Nad jakými otázkami své profese se nejčastěji zamýšlíte?“** nás přivedla ke zjištění, že každý z respondentů si pokládá alespoň jednu otázku, nad kterou se zamýšlí. Jsou to otázky rozdílné, i přes to ale mají některé mnoho společného. Respondenti se zamýšlí například nad množstvím teoretických informací, které by měli žákům předat, dále se respondenti zamýšlí nad tím, jakým způsobem tyto informace předávat a jak propojit vyučovanou teorii s praxí. Zamýšlení se nad takovými otázkami se zdá být na místě. Podle V. Jiráskové (1999, str. 9) totiž „ze škol odcházejí absolventi, pro něž je problém vyřídit cokoli na úřadech, kteří netuší, jak funguje obecní zastupitelstvo, jaké náležitosti musí mít pracovní smlouva, co je trestní odpovědnost, jak řešit či kam se obrátit například v situaci nezaměstnaného atd.“ Z odpovědí některých respondentů tak bylo zřejmé, že jim záleží na tom, aby žáci nesbírali pouze teoretické poznatky z předmětu základů společenských věd, ale také aby se uměli jako občané orientovat v běžném praktickém životě.

Pomocí další dílčí otázky **„Co je pro vás na profesi učitelství základů společenských věd nejtěžší?“** jsme přišli na to, že pro část dotazovaných respondentů je obtížné uchopit a obsáhnout ten široký záběr informací, který je pro tento předmět typický. Dále je pro část respondentů obtížné zůstat během výuky výchovně nestranný a snažit se vyhnout jejich osobním názorům. Jsou to totiž mnohdy žáci, kteří se sami ptají po učitelově osobním názoru, který by jim tak pomohl vytvořit si jejich vlastní. Role učitele je tak v tomto ohledu stavěna do velmi náročné pozice, protože to jsou právě učitelé, kdo „zastupují a prezentují svět před očima mladých lidí, kteří musí v budoucnosti převzít za tento svět odpovědnost“ (Špiner, 2008, str. 378).

Na otázku: **„Jak se vyrovnáváte s multioborovostí svého vyučovacího předmětu z pohledu získávání a aktualizace odborných znalostí a jejich transmisi do pedagogických znalostí?“** čtyři respondenti odpověděli, že je to pro ně náročné, žádá si to neustále vzdělávání, sledování aktuálního dění ve světě a mnoho času stráveného nad přípravami. A není se čemu divit, základy

společenských věd jsou předmětem s opravdu širokým rozsahem a jeho učitelé by měli být vybaveni vším potřebným – ne jen teoretickými znalostmi k tomu, aby byli schopni se dobře připravit na výuku tohoto velmi obtížného a obsahem náročného předmětu. Takové přípravy, která by v tomto ohledu byla dostačující, se jim během studia na vysoké škole ale nedostalo. Důsledkem tak je to, že především začínající učitelé „na jedné straně jsou vybaveni relativně širokým a hlubokým vhledem do jednotlivých společenskovědních oborů a disciplín, na druhé straně si neumějí poradit s jejich účelnou a efektivní redukcí“ (Staněk, 2010, str. 104).

Poslední dílčí otázka „**Měnil(a) byste svou profesi?**“ nám skrze odpovědi respondentů vykreslila, že ani jeden z nich nemá v současné době potřebu nebo touhu měnit svou profesi. Můžeme se tak domnívat, že jsou se svou rolí učitele základů společenských věd spokojeni, a to i přes veškeré nesnáze či negativa, se kterými se během vykonávání této profese setkávají.

Zjištěné výsledky nám zajistily podklad pro konečnou odpověď na druhou hlavní výzkumnou otázku: „**Jaký je profesní život učitele základů společenských věd?**“. Ještě předtím, než přejdeme k odpovědi, je nutné podotknout, že na tuto otázku neexistuje univerzální odpověď, která by byla všeobecně platná pro všechny učitele tohoto předmětu. Podle názoru J. Lorenzové (2016, str. 277) se dokonce jedná „ve freudovském smyslu o nemožnou profesi, neboť i při sebevirtuóznějším výkonu učitele nelze zaručit očekávaný výsledek“. Pomocí výzkumného šetření jsme zjistili, že dotazovaní učitelé základů společenských věd splňují alespoň částečně předpoklady pro model široké učitelské profesionality, která předpokládá změnu v pojetí rolí a kompetencí učitele. „Učitel je chápán především jako facilitátor žákova vývoje a učení, který vytváří vhodné podmínky a řídí procesy učení, jako diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, který se snaží dotáhnout každého žáka k osobnímu maximu, jako průvodce na cestě poznání, který uvádí do věcí, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat svět vlastníma očima, podněcuje, inspiruje, vybavuje pocitem kompetence, sebeúcty, sebedůvěry apod.“ (Spilková, 2003, str. 1). Takové chápání učitelů může na ně samotné vyvíjet v praxi velký nátlak při vykonávání

jejich profese. Nicméně z výsledků výzkumného šetření můžeme vyvodit, že učitelé základů společenských věd si tyto nároky, které jsou na jejich profesi kladeny, uvědomují a vyvíjí přinejmenším snahu jim jít naproti v jejich naplnění.

5.1.3 Limity výzkumného šetření

Při realizaci výzkumného šetření, získávání a zpracovávání dat byly autorkou shledána fakta vnímaná jako možné limity, které by mohly určitým způsobem získaná data, jejich analýzu i interpretaci ovlivnit.

Jako jisté limity tohoto výzkumu, které mohou být vnímány jako problematické, jsou limity na straně výzkumníka. Výzkumník může být ovlivněn nejen jeho osobnostními předpoklady, které ho vedou ke kvalitnímu zpracování práce (motivace, zájem, schopnost orientovat se v dané problematice), ale také může být ovlivněn jeho aktuální náladou a naladěním. Tyto faktory mohou být limitujícími i na straně výzkumného vzorku. Jako další limit šetření může být shledáno, že výzkumné šetření bylo položeno na respondentově vlastním posuzování. Díky tomu je nutné brát v potaz jistou míru zkreslování údajů, které může být jak cílené, tak nevědomé ze strany respondentů. Na druhou stranu, všem respondentům byla zaručena 100 % anonymita, což mohlo tyto tendence z části redukovat. Jako další reálný limit se může jevit i počet účastníků výzkumu. Validita a specifika výsledků výzkumu by případně mohly být při větším výzkumném souboru odlišné.

ZÁVĚR

V teoretické části práce se podařilo nashromáždit a utřídit dostupné informace, myšlenky a pojetí o výchovných paradoxech v kontextu didaktiky společenských věd a o profesní identitě učitelů základů společenských věd, což vedlo k získání uceleného přehledu o dané problematice. Pro napsání této práce bylo použito množství dostupných informačních zdrojů, převážně české literatury.

První kapitola teoretické části byla zaměřena na získání přehledu o obecné didaktice, která v této práci sloužila jako základní stavební kámen pro problematiku oborové didaktiky, ve které byla dále zaměřena pozornost na didaktiku základů společenských věd, přehled jejího historického vývoje a významu pro společnost. Druhá kapitola byla zaměřena na problematiku výchovných paradoxů a třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části se věnovala profesní identitě se zaměřením na učitelství základů společenských věd.

Součástí druhé, praktické části diplomové práce bylo provést výzkumné šetření, které probíhalo pomocí kvalitativní metody, a to konkrétně pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základů společenských věd. V práci byly stanoveny dva hlavní cíle tohoto šetření. Jedním z cílů práce bylo zaměřit se na problematiku výchovných paradoxů a na to, jak učitelé základů společenských věd tuto problematiku vnímají. Dalším cílem bylo zmapovat vlastní pohled učitelů společenských věd na svou profesní identitu.

Pomocí získaných odpovědí respondentů a jejich analýzy jsme tak došli k naplnění těchto cílů. Z výsledků šetření můžeme vyčíst, že výchovné paradoxy mohou mít vliv na sebevědomí učitelů základů společenských věd, a že profesní život učitele základů společenských věd si žádá velkou dávku zodpovědnosti vůči jeho profesi, jejíž součástí jsou nemalé nároky na její vykonávání.

RESUMÉ

Tato diplomová práce pojednává o problematice výchovných paradoxů v kontextu didaktiky společenských věd a o profesní identitě učitelů základů společenských věd. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část je věnována všeobecnému úvodu a základním informacím o daných problematikách.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření, jehož úkolem bylo najít pomocí dílčích výzkumných otázek, odpovědi na dvě hlavní výzkumné otázky zaměřující se na problematiku výchovných paradoxů a na profesní identitu učitelů základů společenských věd. Ke sběru dat a jejich vyhodnocení slouží názory učitelů základů společenských věd. Výzkumné šetření probíhalo pomocí polostrukturovaných rozhovorů.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Turoňová
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Hubálek Ph.D.
Rok obhajoby:	2022
Název práce:	Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd
Název v angličtině:	Educational paradoxes in the context of social science didactics
Anotace práce:	<p>Tato diplomová práce se zabývá problematikou výchovných paradoxů a jejich vlivem a dopady na učitelskou profesi. V první kapitole teoretické části je věnována pozornost didaktice – jak té obecné, tak i oborové, která se dále zaměřuje konkrétně na didaktiku společenských věd. Další kapitola je věnována již zmiňovaným výchovným paradoxům a jejich interpretacemi podle E. Finka, O. Reboula a dalších. Závěr teoretické části je věnován profesní identitě učitele, dále se konkrétně zaměřující na učitele základů společenských věd.</p> <p>Cílem výzkumné části bylo pomocí dvou hlavních a několika dílčích otázek zmapovat, jak učitelé základů společenských věd nahlíží na svůj vlastní profesní život učitele s ohledem na vlivy výchovných paradoxů v praxi.</p>
Klíčová slova:	výchovné paradoxy, didaktika, základy společenských věd, výchova k občanství, profesní identita učitele

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>This thesis deals with the issue of educational paradoxes and their influence and impacts on the teaching profession. In the first chapter of the theoretical part, attention is paid to didactics – both general and specialized, which further focuses specifically on the didactics of social sciences. The next chapter is devoted to the already mentioned educational paradoxes and their interpretations according to E. Fink, O.Reboul and others. The conclusion of the theoretical part is devoted to the professional identity of the teacher, further specifically focusing on teachers of the basics of social sciences.</p> <p>The aim of the research part was to map, using by two main and several sub-questions, how teachers of basic social science view their own professional life as a teacher with regard to the effects of educational paradoxes in practice.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>educational paradoxes, didactics, basics of social sciences, civic education, professional identity of a teacher</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Otázky a odpovědi respondentů</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>69 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>čeština</p>

SEZNAM LITERATURY

- 1) ARENDT, Hannah. Krize kultury: (Čtyři cvičení v politickém myšlení). Praha: Mladá fronta, 1994. Váhy (Mladá fronta). ISBN 80-204-0424-4
- 2) BEIJAARD, D., MEIJER, P.C., VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 2004, roč. 20, č. 2, s. 107-128. ISSN 0742-051X.
- 3) BERGER, Peter I., LUCKMANN, Thomas. Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění. Brno: CDK, 1999. ISBN 80-85959-46-1.
- 4) ČAPEK, Robert, Jan LORENCOVIČ a Veronika ŠEVČÍKOVÁ, ed. Od Rámcového vzdělávacího programu ke Školnímu vzdělávacímu programu, idea a realita--: sborník textů prezentovaných v rámci konference CIVICS 2007 : 27. dubna 2007. V Ostravě: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-563-8.
- 5) Česká republika. Listina základních práv a svobod. In Sbírká zákonů, Česká republika. 1992, roč. 1993, částka 1, usnesení předsednictva České národní rady č. 2, s. 17-23. Dostupný také z WWW: <<http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=22426>>. ISSN 1211-1244.
- 6) DANIELEWICZ, Jane. 2001. *Teaching Selves. Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany: State University of New York. ISBN 0-7914-5003-1.
- 7) GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- 8) GILLNEROVÁ, Ilona. Sociální dovednosti a jejich místo v profesní kompetenci učitelů technických předmětů. [online]. 2004. [cit. 2022-04-15]. Dostupné z: <http://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/10/Gillernova.pdf>
- 9) HAVLÍNOVÁ, Ivana. Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-670-3.
- 10) HORSKÁ, Viola. Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství [online]. 2005. [cit. 2022-02-21]. Dostupné z:

[https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/285/ke-koncepci-vzdelavaciho-obsahu-
vychovy-k-obcanstvi.html](https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/285/ke-koncepci-vzdelavaciho-obsahu-
vychovy-k-obcanstvi.html)

- 11) HOŘEJŠOVÁ, Danuše. Didaktika občanské nauky a základů společenských věd. Praha: Naše vojsko, 1996. ISBN 80-206-0431-6.
- 12) JANÍK, Tomáš. Didaktika obecná a oborová: Pokus o vymezení a systematizaci pojmů. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003.
- 13) JENKINS, Richard. Social Identity. London: Routledge, 1996. ISBN 0-4151-2053-5.
- 14) JIRÁSKOVÁ, Věra. Občan v demokratické společnosti. Praha: SLON, 1999.
- 15) KOMENSKÝ, Jan Amos. Didaktika analytická. 1. Brno: Tvořivá škola, 2004. ISBN 80-903397-1-9.
- 16) KORTHAGEN, Fred, RUSSEL, Tom. Teachers who teach teachers: reflections on teacher education. Canadian Journal of Education, 1996.
- 17) KRAUS, Jiří. Nový akademický slovník cizích slov A-Ž. Praha: Academia, 2008. ISBN 80-200-1415-2.
- 18) KRAUS, Jiří, PETRÁČKOVÁ, Věra a kol. Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0982-5
- 19) LORENZOVÁ, Jitka. Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.
- 20) LUKAS, Josef a Roman ŠVARČÍČEK. Reflexe problematiky zkoumání identity učitele. České Budějovice, 2007, s. 1-10.
- 21) LUKÁŠOVÁ, Hana, 2003. Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teorie, výzkum, praxe). Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-704-2272-6.
- 22) LUKÁŠOVÁ, Hana, 2015. Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454- 552-8
- 23) MACEK, P. Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In ČERMÁK, I., MACEK, P., HŘEBÍČKOVÁ, M. (Eds.), Agrese, identita, osobnost. Brno: PSÚ AV ČR, SCAN, Tišnov, 2003.

- 24) MAREŠ Jiří. Pedagogická psychologie. 1. vyd. Praha: Portál 2013. s. 702
ISBN 978-80-262- 0174-8.
- 25) MICHÁLEK, Jiří. Topologie výchovy. Praha: OIKOYMENH, 1996.
- 26) MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém
výzkumu. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- 27) NAVARRO, Martínez. Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso
de ciudadanía. Revista VERITAS, (Valparaíso, Chile), 2006.
- 28) PALOUSH, Radim. Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky.
Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
- 29) PELCOVÁ, Naděžda. Moc a bezmoc vychovatele (podle Eugena Finka).
PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERSITY.
2014. ISSN 1214-8725.
- 30) PELCOVÁ, Naděžda. Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické
antropologie. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- 31) PÍTHA, Petr a kol. Úvod do výchovy k občanství. Praha: AVED, 1992.
ISBN neuvedeno.
- 32) PÍTHA, Petr. Učitelé, společnost a výchova: (práce z devadesátých let).
Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-955-3.
- 33) PRAVDOVÁ, Blanka, 2014. Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta
učitelství. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogika v teorii a praxi.
ISBN 978-80-210-7604-4.
- 34) PRAVDOVÁ, Blanka, 2015. Chtěná a nechtěná profesní Já studentů 2. ročníku
pedagogické fakulty. Pedagogika. 65(2), 163-176. ISSN 0031-3815. Dostupné
také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11208&lang=cs>
- 35) PRŮCHA, Jan, ed. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009.
ISBN 978-80-7367-546-2.
- 36) PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN
80-7178-621-7
- 37) PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník.
4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

- 38) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021.2.20]. Dostupné z WWW: <https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- 39) REBOUL, Oliver. La philosophie de l'éducation. 1997. In: STROUHAL, Martin. Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.
- 40) REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 8024730065.
- 41) Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu: sborník anotací příspěvků z XXVIII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu: (Ostrava, 14.-16. září 2020). Ostrava: Ostravská univerzita, 2020. ISBN 978-80-7599-196-6.
- 42) SPILKOVÁ, Vladimíra. Cesty k profesionalizaci učitelství. 11. Konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_spilkova.pdf
- 43) STANĚK, Antonín. Didaktika společenských věd. In: STUCHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK a kol. Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Brno: Masarykova Univerzita, 2015, s. 327–359. ISBN 978-80-210-7884-0.
- 44) STANĚK, Antonín. Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství. Praha: Epoque, 2009. Erudica. ISBN 978-80-7425-082-8.
- 45) STANĚK, Antonín. Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd. Praha: Epoque, 2018. Erudica. ISBN 978-80-7557-111-3.
- 46) STENHOUSE, Lawrence. An introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann, 1975.
- 47) STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- 48) STROUHAL, Martin. Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4212-0.

- 49) ŠPINER, Dušan. Význam univerzity pro formování studentů a občanů v duchu nového integrálního humanizmu. In: *Výchova k občanství pro 21. Století*. Eds. Antonín Staněk a František Mezihorák. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80—904187-0-7.
- 50) ŠVARCOVÁ, Iva. *Etika výchovy: Inovace studijního programu Specializace v pedagogice* [online]. Praha, 2015 [cit. 2022-04-10].
- 51) ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 52) VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-1734-0
- 53) VALIŠOVÁ, Alena a Miroslava KOVAŘÍKOVÁ. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada, 2021. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-271-3249-2.
- 54) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Proměny profese učitele v současnosti*. [online]. 2004. [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Vasutova.pdf>
- 55) WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007. Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Délka praxe respondentů	42
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Seznam respondentů	41
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Otázky a odpovědi respondentů

Příloha č. 1: Otázky a odpovědi respondentů

Zaměření se na problematiku vnímání výchovných paradoxů z hlediska pedagogické činnosti jednotlivých učitelů.

1) Měli jste někdy obavy z toho, že si nejste dost jisti anebo zkušení či vzdělání pro to, předat žákům vzdělávací cíle anebo pedagogické ideály?

Respondent č. 1: Na začátku praxe byly oblasti, které jsem si musela sama dostudovat, protože mě studium nepřipravilo dostatečně. Z toho byl člověk nejistý, že ne všemu rozumí a nemá vše detailně nastudované.

Respondent č. 2: Určitě, obavy byly zejména na začátku, kdy ty zkušenosti nebyly žádné, a vše se dělalo způsobem pokus – omyl. S postupem času je to ale lepší. Mám pocit, že teoretické základy někdy nejsou až tak potřeba, důležité je jít po těch praktických věcech. V každém kroku, který udělám, naplňuji ty cíle už jen tím, že se studenti vyvíjejí, lépe orientují, dokážou se zeptat, na to co je zajímavá.

Respondent č. 3: Ano, myslím si, že s takovými obavami se setká každý, hlavně na začátku své profese. Člověk chodí do třídy s myšlenkami, na čem ho zase žáci nachytají. Pomohlo mi, naučit se přiznat sama sobě, ale i žákům to, že nevím všechno. Zároveň je ale důležité, aby člověk o sobě neustále pochyboval. Protože ve chvíli, kdy člověk o sobě přestane pochybovat, začne stagnovat a snažit se růst dál.

Respondent č. 4: Určitě, pochybnosti mám pořád. Spoustu věcí stále nevím, spoustu věcí si musím dostudovávat, protože jsou témata, na která mě vysoká škola nepřipravila. Postupem času a získanými zkušenostmi je to ale lepší a lepší.

Respondent č. 5: Samozřejmě, když člověk s učením začíná, tak pochybuje často, ale postupem času si je člověk jistější a jistější. Troufám si ale říct, že po třinácti letech už něco odučeno mám, takže nejistota tam není.

Respondent č. 6: Pochyby jsou neustále. Čím větší zkušeností člověk má, tím více těch obav ubývá, ale obavy mám stále. Myslím si, že kdybych ty obavy neměla, tak se nikam neposouvám.

Respondent č. 7: Určitě. Nejhorší to bylo na začátku. Postupem času se to ale zlepšuje. Už jsem se naučila nějak existovat s tím, že nemohu vědět všechno a mít přehled úplně ve všem.

2) Nastala ve vašem profesním životě situace, kdy jste nedokázali žáka přesvědčit o obecné platnosti svých životních zkušeností?

Respondent č. 1: Nemyslím si, že jsem se někdy snažila studenta o tom přesvědčit. Nemyslím si, že to je něco, co by mělo být mým cílem. Ano, stane se,

že mám studenta, který má jiné přesvědčení, myslím si ale, že je to přirozené, že jsou lidé takoví. Důležitý je kompromis. Je podstatné, aby měli přehled o jiných názorech, a pak si každý vybere ten svůj. Zkušenost si musí zažít sami, přijde mi nejdůležitější to, ať mají přehled.

Respondent č. 2: Určitě, to se mi stává velmi často. Osobní zkušenosti je zkrátka nepřenositelná. Já se nyní dívám na věci s nadhledem, ale studenti k tomu musí teprve dospět. Každý si tu cestu musí prošlapat sám, proto jejich pozici vždy akceptuji, ale požaduji, aby mi to vysvětlili.

Respondent č. 3: Ano, děje se to dnes a denně. Do určitých věcí musí zkrátka dozrát.

Respondent č. 4: Ano, život není černobílý a teorie není to samé jako praxe. Vždy se snažím žáky upozornit na to, že vše, co se učíme, nefunguje úplně stejně i v samotné praxi. Zda mi věří nebo ne, je už na nich. K poznání dojdou časem.

Respondent č. 5: Situace, kdy jako učitel nejsem schopný o něčem studenta přesvědčit, jsou dnes poměrně běžné. Studenti rádi oponují. Nemá smysl trvat na svém a studenta se snažit přesvědčovat. Nechávám jim prostor na názor.

Respondent č. 6: Nevím. Nemám tendence přesvědčovat studenty o své pravdě. Vždy je upozorním, že se jedná buď o teoretické znalosti, nebo o můj názor a pokud se v těch názorech se studenty rozcházíme, tak diskutujeme. A v diskuzích jeden druhého tolerujeme. O své pravdě je nepřesvědčuju.

Respondent č. 7: Ano, nastala. Ale myslím si, že je to fajn, že studenti přemýšlí nad tím, co říkám a nebojí se vyjádřit svůj názor, i přes to, že s tím mým nesouhlasí. Snažím se to nevnímat jako něco špatného.

3) Nastala anebo může nastat během vyučování situace, kdy je vyučovaná teorie v rozporu s praxí?

Respondent č. 1: Ano, teorie je teorie a praxe je praxe. Podle mě teorie vždycky naráží na praxi. Snažím se ale upozorňovat na to, že vždycky existují mezi těmi psanými pravidly i nepsaná pravidla, která se ve společnosti vytváří.

Respondent č. 2: Občas se to stává. Stává se mi to třeba v oblasti práva, mezinárodních vztahů nebo v psychologii.

Respondent č. 3: Ano, určitě. Takové situace se dějí. Důležité je žákům podávat neustále vysvětlení a upozorňovat je na to, ať se nespokojí s tím, co četli nebo slyšeli, ale ať si vždy informace ověřují.

Respondent č. 4: Ano, s tímto se hodně setkávám v oblasti globálních anebo etických problémů. Neplatí zde, že to co je psáno, to je dáno.

Respondent č. 5: Stává se to.

Respondent č. 6: Pokud cítím, že je něco v rozporu, tak tu teorii vůbec nezmiňuju anebo se o ni zmíním, ale říkám jim, že si nedokážu představit využitelnost v praktickém životě anebo, že mohou narazit na tohle a tohle..

Respondent č. 7: Ano, třeba v právu se to děje pořád. Snažím se ale upozornit na to, že to, co se učíme, jsou pouze rámce, a že člověk musí mít selský rozum a kriticky uvažovat aby se v tom orientoval. Ne všechno funguje podle zákona, a ne vše funguje podle toho, jak se to učíme.

4) Je obtížné podporovat třídní kolektiv ve společensky žádoucích obecných vzorcích chování a zároveň respektovat a rozvíjet jedinečnost a individualitu každého žáka?

Respondent č. 1: Myslím si, že v rámci kolektivu se vždycky individualita rozvíjí, ale má to pevné hranice. Zároveň každý jedinec je veden k tomu, ať se přizpůsobí kolektivu. Takže obtížné to až tak není, protože máme nástroje jak ty žáky držet v normě, například zákony nebo školní řád.

Respondent č. 2: Myslím si, že to není obtížné, 2základy společenských věd a témata, které s nimi souvisí, jsou pro to vhodné. Dá se jejich pomocí utvořit dobré třídní klima a zároveň formovat osobnostní, dovednostní oblasti. Tesat vývoj toho jednotlivce jak individuálně, tak i v kolektivu.

Respondent č. 3: Já to v tom nevidím obtížnost. Existují nějaká pravidla, kterých se musíme jako kolektiv držet, musíme se jim přizpůsobit. Nicméně každý je také jedinečný a každý má svá práva. Každý má právo na svůj názor, tady ale žákům zdůrazňuju, že si ho musí umět vysvětlit, umět odargumentovat a nesmí u toho být vulgární.

Respondent č. 4: Myslím si, že to není obtížné. Musíme brát ale v potaz to, jak se společnost postupem času mění a s ní i kolektiv mladších generací. To co bylo pro starší generace nepřijatelné, může být pro ty mladší normou.

Respondent č. 5: Někdy je to opravdu těžké, nicméně sbíráním zkušeností se to stává jednodušším. Třídní kolektiv je důležité podporovat, ale je potřeba také brát v potaz to, že každý ten student je individuální. Snažím se, aby třída fungovala jako kolektiv a přes to respektovali to, že každý jsme jiný.

Respondent č. 6: Není. Dělam to přirozeně. Když to postavíme na tom, že chceme, aby ta třída fungovala jako tým, tak musíme v rámci toho týmu respektovat individualitu každého jednoho žáka. Mám různé metody, které podporují, aby třída pracovala dohromady jako tým. Základní deskou pro to je to,

že každý jsme v něčem jedinečný, jsme originál a každý té skupině přispívá něčím jiným.

Respondent č. 7: Myslím si, že obtížné to je, protože každý je úplně jiný, ale chceme po všech stejné nároky, jako třeba aby byli slušní, nebili se a tak dále. Pak člověk zapomíná na tu jejich individualitu a jejich konkrétní problémy, které mají.

5) Jak najít potřebnou hranici mezi množstvím všeobecného a odborného učiva?

Respondent č. 1: Je to těžké. Přiznám se, že s tímto bojuju. Snažím se to každý rok každé třídě přizpůsobit individuálně podle toho, kolik se toho stihne, jak je ta skupina rychlá, jaká byla situace. Najít tu hranici je těžké, ale snažím se to hnát na maximum. Když mám čas, tak učivo rozšiřuju a když nemám, tak ubírám. Těžko se to plánuje.

Respondent č. 2: Pro mě je obtížné najít hranici všeobecného. Mám nějaké penzum informací, které bych měla naučit a té se držím, ale dělám to prakticky. Je potřeba se řídit selským rozumem, reagovat na tu třídu. Když vidím, že to je příliš složité, příliš nic neříkající, tak to nemá smysl.

Respondent č. 3: Podle mě u společenských věd není žádná hranice. V životě až tak nejsou potřeba odborné znalosti k nějaké věci. Samozřejmě najdeme pár, které jsou podstatné, ale spíš se snažím na tom odborném vysvětlit to ze života. Spíš je pro mě náročné stanovit si, jaké informace vynechám. Ne vždy je čas zacházet do hloubky a navíc je nechci zahltnout zbytečnými informacemi.

Respondent č. 4: Na hlubší odborné znalosti není ve společenských vědách ani zdaleka takový prostor jako třeba na gymnáziích, takže se opravdu držím základů. Chci, aby měli především všeobecný přehled toho, co mají znát a na tom stavěli.

Respondent č. 5: Odborné znalosti jsou základ, ale také se snažím, aby měli odborné znalosti, které budou umět využít v praxi. Důležité ale je, aby studenti nebyli zahlceni a aby to, co je učím, bylo smysluplné. Je potřeba učivo pochopit, učení se učiva jako básničky je k ničemu.

Respondent č. 6: Zdravým selským rozumem. Člověk pomocí svých zkušeností postupem času sám přichází na to, jaké znalosti jsou v životě důležité, a na to klade ve výuce větší důraz.

Respondent č. 7: Přiznám se, že to mi dělá velký problém. Důvodem je, že když je něco nenaučím, tak se pak bojím, že to nebudou umět k maturitě, přijímačkám na vysokou školu, anebo že pojedou na nějakou soutěž a oni nebudou mít potřebné informace, které mohli ode mě dostat ve škole. Na druhou stranu když jim toho chci předat moc, tak pak nestíhám.

6) Jak nejlépe prostřednictvím výchovného působení kultivovat žákovu humanitu?

Respondent č. 1: Jsou různé aktivity, poměrně propracované, které je možné dělat tak, aby si student sám něco uvědomoval, což mi přijde lepší než nějaká teorie. Uznávám, že je žádoucí, aby učitelé byli morální, ale když mají chyby, je to svým způsobem také výchovné.

Respondent č. 2: Především osobním vzorem. Já tím, co říkám, musím být v souladu s tím, co dělám. Nejde teoretizovat a požadovat po studentech něco, co sama nedělám. Takže je nejjednodušší jim ukázat stránku lidskosti, ať vidí, že jsou věci, které se mi nelíbí nebo se kterými nesouhlasím. Zároveň si uvědomuju, na co mám nárok, a tak jim ukazuji, jak se s tím dá pracovat způsobem, aby si neškodili navzájem, aby si pomáhali a byli platnými členy v občanské společnosti a to se dá jediné osobním vzorem.

Respondent č. 3: Vlastním příkladem, svým chováním. Nepovyšováním se nad nikoho s tím, že stejně tak nechci, aby se někdo povyšoval na mě. Neponižováním nikoho s tím, že já sama nechci být ponižována. Nelhat žákům, komunikovat s nimi narovinu, umět přiznat si chybu. Tím, že vyučuji společenské vědy si myslím, že mám jako učitel výhodu, protože s žáky máme k sobě trochu blíž. Je to ale samozřejmě individuální a záleží to velmi na osobnosti samotného učitele.

Respondent č. 4: Skrze lidský přístup učitele k žákům. Nebrat je jako kus, ale jako člověka, osobnost. To, jak se budu chovat já k nim, se mi z jejich strany vrátí. Základy společenských věd přispívají k tomu, že se žáci mohou svěřit, vyjádřit vlastní názor. Výhodou je, že během výuky můžeme diskutovat na různá témata, čímž se prostředí důvěry zároveň formuje. S těžší se žáci budou v matematice bavit o rodině.

Respondent č. 5: To je těžké. Studenti jsou velmi ovlivňováni rodinným zázemím a nastanou situace, kdy jít proti tomu, co jsou naučeni z domova, je dosti náročné. Někteří žáci jsou snadněji formovatelní, u jiných žáků jsou jejich vzorce chování obtížně měnitelné. Záleží na samotném studentovi, co je sám ochoten přijmout nebo změnit.

Respondent č. 6: Vlastním příkladem, protože vnímám, že mě berou jako přirozenou autoritu anebo pomocí skupinových prací a respektováním jeden druhého. Pokud vidím, že má někdo tendence například někoho shazovat, tak zasahuju. Dělán to ale tak, že snažím vše vysvětlit nebo uvádět různé příklady podobných situací a ptám se žáků, jak by se oni sami v takové situaci cítili, zda by jim to vadilo a podobně.

Respondent č. 7: Určitě je spousta metod, které se dají využít. Já osobně jim dávám velký prosto pro jejich osobní názory, aby je slyšeli i jejich spolužáci a tím se vzájemně a přirozeně utvářeli a nebáli se vyjádřit svůj vlastní názor.

Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství

1) Co pro vás znamená být učitelem základů společenských věd?

Respondent č. 1: Naplnění. Vždycky jsem měla tady k tomu oboru blízko a znamená to pro mě možnost věnovat se tomu dále celý svůj profesní život. Opravdu to dělám ráda a prostě mě to baví.

Respondent č. 2: Učit děti orientovat se ve světě, nabídnout jim možnosti a nahlédnutí do toho širokého spektra těch společenskovedních disciplín.

Respondent č. 3: Vášeň, nadšení, životní poslání a možnost formovat mládež.

Respondent č. 4: Ovlivňovat a formovat mládež tak, aby obstála ve společenském životě. Je to něco, co mě baví.

Respondent č. 5: Je to profese, která mě živí. Nemůžu říct, že by mě to přímo naplňovalo, ale určitě to není něco, co by mi vadilo nebo mi překáželo. Záleží vždycky na tom, v jaké třídě člověk učí anebo jaké učivo probírá. Zároveň ale nejsem typ člověka, co by to bral jako své poslání. Do určité míry je to náročné zaměstnání, ale není to nic, co by se nedalo zvládnout. Jsme neustále nuceni sledovat nové trendy, to, co se děje kolem nás, čili v podstatě nemůžeme zakrňet. Je nutné být neustále v obraze vzhledem k tomu, že studenti mají přístup ke všem médiím.

Respondent č. 6: Každopádně to pro mě znamená poslání. Základy společenských věd je jeden z předmětů, který je nejvíce využitelný v životě, to učivo se dá krásně propojit s praxí.

Respondent č. 7: Je to profese v oboru, který mě bavil už na střední škole. Ta profese mě naplňuje. Je to fajn, ale zároveň náročné.

2) Je příprava budoucích učitelů na vysoké škole dostačující?

Respondent č. 1: Co se týče mé přípravy před X lety, tak si myslím, že pro učitelský obor byla naprosto nedostačující. Učili jsme se především filozofii a velice okrajově ty ostatní oblasti základů společenských věd. Ještě navíc ta výuka byla během mého studia zaměřena vždy na vědomosti a nikoli na učitelské dovednosti nebo metody výuky. Dnes je situace ale lepší, jen nedokážu posoudit jak moc.

Respondent č. 2: V teoretické části mě připravila asi na 100%, protože tam se probírají společenskovední oblasti velmi důkladně, tam to nebyl problém. Problém jsem měla s didaktikou, i když se vyučující mohl snahou roztrhnout, nikdy jsem nevěděla, co po mně chce. Z toho plyne, že to, jak učím teď, je zásluhou praxe. Takže za mě vysokoškolská příprava pokulhává v didaktickém ohledu.

Respondent č. 3: Své vysokoškolské vzdělání jsem ukončila před 25 lety a za mě v té době byla příprava budoucích učitelů absolutně nedostačující. Získala jsem pouze teoretické vědomosti, poznatků z didaktiky jsem získala minimum.

Respondent č. 4: Oblast metodiky je podle mě naprosto nedostačující. Co se týká teoretických znalostí, myslím si, že jsem v praxi využila jednu třetinu. Já jsem se v podstatě učila všechno sama. Studovala jsem na filozofické fakultě, což se silně odráželo i v náplni studia. Studijní obor byl zaměřen velmi silně na filozofii. Všechny ostatní disciplíny společenských věd jsem si musela dostudovat, protože i ta teorie byla nedostačující.

Respondent č. 5: Není. Teorie a praxe je úplně o něčem jiném. Mám za to, že během studia na vysoké škole by měl být kladem mnohem větší důraz na praxi. Ano, teorie je fajn, nějaké základy člověk mít musí, ale zároveň ta realita všedního dne, zejména v těch hodinách je úplně jiná. Teorie, kterou jsem se naučil během studií na vysoké škole je fajn, ale při nástupu do zaměstnání jsem musel začít od začátku. Nemůžu tak říct, že by mě vysoká škola zcela připravila na realitu.

Respondent č. 6: Myslím si, že v době, kdy jsem studovala vysokou školu, nebyla dostačující. Studium bylo zaměřeno pouze na filozofii, takže ostatní obory jsme si museli dostudovat individuálně a stále ještě dostudováváme. A to, že bych se na vysoké škole dozvěděla něco o metodách ve výuce, to nemůžu říct. Nedoověděli jsme se nic ani o známkování a dalších praktických věcech, které jako učitelé běžně děláme.

Respondent č. 7: Určitě ne. Když se člověk setká s praxí, zjistí, že spoustu věcí, které se učí na vysoké škole, jsou velmi v teoretické rovině, praxe pro pedagogy je velmi málo. Navíc praktické věci jako třídnictví nebo administrativa, se kterou se setkáváme, tak s tím člověka nikdo neseznámí a musí se to všechno naučit až v průběhu profesní praxe. Takže za mě ta příprava není dostačující. Ani po teoretické stránce, spoustu věcí ze studia na VŠ znám velmi do hloubky, zároveň už teď ale vím, že je nikdy ve výuce nevyužiju. Spíš by se mi hodil větší přehled do praxe.

3) Jak vnímáte svou pozici a jaký ji dáváte konkrétní obsah?

Respondent č. 1: Hodně záleží na věku těch studentů, které mám před sebou. Osobně učím raději starší studenty, protože mám raději partnerskou pozici. Na druhou stranu jsem ale praxí zjistila, že ty menší děti, třeba právě prima, tak ty vlastně vyžadují autoritu. Oni chtějí, ať má učitel pravdu. Takže svou pozici vnímám v závislosti na kolektivu, který je přede mnou a jaká věková skupina. Podle toho se snažím tu pozici přizpůsobit.

Respondent č. 2: Nejbližší mi je pozice mentora. Pozice toho, který vede partnerskou komunikací, a který vede studenty cestou, na které jim otevírá dveře a umožňuje jim nahlédnout. V případě, že mají zájem, mohu jim k tomu říct něco víc. Poslední rok prožívám deziluzi a pokládám si otázku, zda to, co dělám je správně. Proto jsem začala učit více instinktivně a učím studenty tak, jak bych chtěla, aby jednou učil někdo mé děti. Zkrátka aby jim předal to, co bych chtěla, aby bylo předáno mým dětem. Dát jim jistotu, místo, a aby rozuměli těm věcem kolem sebe a já abych jim v tom byla nápomocná. Takže moje pozice je něco mezi učitelem, mentorem, matkou a tím vším v jedné osobě.

Respondent č. 3: Považuji se doslova za učitele, který své žáky učí, jak proplouvat různými situacemi, které souvisí s běžným praktickým životem. Ať se jedná o psychologii a její vývojové etapy, různé dovednosti, v sociologii o zapojení se do společnosti anebo v politologii a problematiku voleb, snažím se jim ukázat jejich možnosti s důrazem na prostor jejich názorů. Důležité ale je, aby své názory uměli vysvětlit a obhájit. Jsem učitel, který žáky vede, ale zároveň jim dává obrovský prostor, aby si vytvořili své vlastní názory a přesvědčení. Nutno podotknout, že určitě nejsem autorita, která žákům bude vnucovat i způsob, jakým mají sedět ve školní lavici, to určitě ne. Naopak jsem i přes náš věkový rozdíl jejich kamarádka nebo aspoň se tak považuju.

Respondent č. 4: Určitě nejsem ten typ učitele, který žákům tvrdí, že některé věci jsou přesně takhle a tečka. Snažím se žákům dávat prostor k tomu, co mi chtějí sdělit. Pokud si svůj názor odargumentují, respektuji to, ale snažím se je navést na správnou cestu. Žáci ten prostor na respektování a diskuzi ohledně různých názorů vnímají a myslím si, že jsou za ni vděční. Snažím se zaujímat kamarádský postoj.

Respondent č. 5: Považuji se za klasického férového vyučujícího.

Respondent č. 6: Studentům se snažím ukázat možnosti využití vědomostí, které mohou pomocí výuky získat. Učím to, co mám, ale snažím se soustředit na oblasti, které je nejvíce zajímají. Zároveň se snažím, aby byli ve výuce aktivní, takže během výuky často diskutujeme nebo třeba pracujeme s textem, aby oni sami došli k závěrům.

Respondent č. 7: Vnímám svou pozici jako důležitou. Cítím velkou zodpovědnost za to, že když svým studentům něco nepředám, tak nebudou mít v životě přehled, jak se orientovat třeba v právu, protože já jako učitel jsem je o tom neinformovala.

4) Nad jakými otázkami své profese se nejčastěji zamýšlíte?

Respondent č. 1: Někdy se zamýšlím nad kompromisem, jak učit, aby to bylo co jak nejefektivnější, když mám ve třídě pomalé studenty. Jak učit správně, aby většina mohla pokračovat, a jak moc mám menšinu upozadit, aby většina byla spokojená.

Respondent č. 2: Otázka, která mě teď trápí ze všeho nejvíc je ta, na kolik my těm dětem jako učitelé základů společenských věd dáváme pohled do reality.

Respondent č. 3: Kam až to množství informací, které máme žákům předat, půjde. Také se zamýšlím nad způsobem, jakým bych žákům měla potřebné informace předávat. Přeju si, aby chápali, že to jsou informace, které jsou míněné také jako rady do života, ze kterých budou moct v určitých situacích svého života těžit.

Respondent č. 4: Otázka, nad kterou se zamýšlím, je to, jak nejlépe propojit teorii s praxí. Důvodem je to, že nemám tak bohaté zkušenosti jako mí starší kolegové, a tak hledám příklady ze života všude možně.

Respondent č. 5: Nejčastější otázka, kterou si pokládám v poslední době je, zda má nějaký smysl se snažit, protože když vidíte zpětnou vazbu studentů, i když ne od všech, demotivuje vás to. Proč se tedy snažit, když polovina studentů je na hodině přítomna z donucení? Poslední dobou se setkávám s obrovským nezájmem.

Respondent č. 6: Teorie je v ZSV hrozně moc a když se podívám na přijímačky na vysokou školu, tak na to, že je kladem důraz na snahu, abychom učili jinak, tak ty přijímačky jsou koncipovány tak, že ty teoretické vědomosti musí mít. Takže se sama sebe ptám, kolik té teorie se do nich snažit natlačit, a zda to má vůbec smysl a jestli, tak jaký, když spoustu věcí v praktickém životě nevyužijí.

Respondent č. 7: Otáze, nad kterými se může člověk zamýšlet je opravdu hodně, poslední dobou se zamýšlím třeba nad tím, jestli má známkování a lpění na známkách smysl. Přijde mi totiž, že známky studenty někdy spíš demotivuje, než motivuje.

5) Co je pro vás na profesi učitelství základů společenských věd nejtěžší?

Respondent č. 1: Člověk by měl být ve výchově nestranný, ukazovat pohledy z různých stran, na druhou stranu je to obor, kdy je velice těžké nepoukázat na

svůj názor. Je těžké studenty nijak neovlivňovat. Uvědomuji si, že je mohu ovlivnit svým názorem, ale vychovávat je chci k tomu ať si ho tvoří sami, což je v některých oblastech velice těžké.

Respondent č. 2: Nedávat do výuky své osobní názory a zůstat neutrální, s tím bojuju. Během výuky se setkávám s různými názory, které jsou i odlišné. Důležité tak je vytvořit atmosféru důvěry a toho, že studenti mohou říct, co chtějí. A to si myslím, že se mi daří.

Respondent č. 3: Obsáhnout ten široký záběr v těch základech společenských věd. Byť tento předmět učím už 17 let, tak když narazíme s žáky na nějaké téma, které je baví, tak si pořád potřebuji dostudovávat nové a nové informace, protože ti žáci jsou schopni jít opravdu do hloubky.

Respondent č. 4: Pro mě je obtížné vypořádat se s tím, jak probírané učivo, které má široký záběr a souvisí s řadou jiných vyučovacích předmětů, učíme odděleně. Ocenila bych, aby se některá témata učila zároveň například s dějepisem, protože historické události jsou velmi důležité k probírání některé látky. Žáci by se tak mohli zároveň naučit propojovat své znalosti ve více oblastech.

Respondent č. 5: Nejtěžší je pro mě přesvědčit studenty o tom, že společenské vědy mají smysl, a že to jsou vědy, které jim pomohou se v běžném životě lépe orientovat a můžou se jim hodit. Těžké je také jim vysvětlit, že to není jen o tom naučit se na písemku, ale že získané vědomosti mohou opravdu použít později v běžném životě.

Respondent č. 6: Rozsah. Těch společenských věd je hodně, každá ta věda je úplně jiná a je pro mě těžké najít se v každé té vědě, protože člověk přirozeně inklinuje vždycky jen k něčemu. Dále je náročné to, že se člověk musí neustále vzdělávat, musí sledovat aktuální dění a nesmí usnout na vavřínech.

Respondent č. 7: Nejtěžší je rozptýlenost, kdy člověk učí chvíli ekonomii nebo právo, a pak psychologii. Příprav na jednotlivé hodiny je hodně a každá ta hodina je navíc úplně jiná. Dále je také pro mě obtížné, když je třída méně komunikativní, nemám ráda, když je třída tichá. Naopak mám ráda, když můžeme na různá témata diskutovat a to i za cenu toho, že se v názorech rozcházíme. A také je pro mě obtížné mít neustálý přehled o teoretických znalostech a veškerém aktuálním dění týkajících se jednotlivých oblastí.

6) Jak se vyrovnáváte s multioborovostí svého vyučovacího předmětu z pohledu získávání a aktualizace odborných znalostí a jejich transmissi do pedagogických znalostí?

Respondent č. 1: Multioborovost mě baví. Člověk nemusí mechanicky opakovat něco, co se kdysi naučil, pokaždé se dozvím i něco nového, takže mě ta multioborovost obohacuje.

Respondent č. 2: Snažím se to dělat přirozeně, tak jak ta témata jdou a jak mě to navádí. Mnohdy studenty napadne něco z jiné oblasti, tak se snažím na to odpovědět. Takže třeba u ekonomie se bavíme i o mezinárodních vztazích a je třeba to zasadit do právního kontextu, do psychologické oblasti, abychom pochopili, jak se kdo rozhoduje v ekonomických krocích.

Respondent č. 3: Je nezbytné se neustále vzdělávat. Sledovat aktuální dění ve světě a mít přehled. Žáci totiž mají dojem, že když jsme učitelé základů společenských věd, tak víme všechno. Nemyslím se, že se ptají například matematikáře nebo informatikáře na to, co si myslí o válce na Ukrajině. Proto se neustále vzdělávám, sleduji co se ve společnosti děje a vyhledávám aktuality.

Respondent č. 4: Je to svým způsobem náročné. Uvítala bych různá školení, která by nám pomohla se v multioborovosti lépe orientovat a pomohla by nám se s ní lépe vyrovnat.

Respondent č. 5: Nevidím v tom vůbec žádný problém. Vzhledem k tomu, že máme dostatek zdrojů, tak pokud se člověk trošku orientuje, nemá problém být v obraze.

Respondent č. 6: Přípravám se věnuji odpoledne. Jsou to pořád každodenní přípravy. Děti už mám velké, takže si mohu načítat knihy, jezdit po webinářích a věnovat se samostudiu.

Respondent č. 7: Není to úplně jednoduché, protože se jedná o velkou škálu oborů, ale zase čím déle to člověk učí, tím vícemu informace z jednotlivých oblastí zapadají do sebe a může toho ve výuce využít.

7) Měnil(a) byste svou profesi?

Respondent č. 1: Určitě ne. Jsem spokojená. Tento obor mi umožňuje se svému koníčku dál věnovat. Je to pro mě ideální profese, jsem vážně spokojená. Motivuje mě zpětná vazba studentů a pocit, že je to baví.

Respondent č. 2: V žádném případě neměnila. Neberu to jako poslání. Je to práce, zaměstnání, které mě živí, ale já v tom opravdu cítím uspokojení. Pro mě je práce koníčkem a opravdu mě naplňuje, takže i za cenu těch negativ bych práci neměnila.

Respondent č. 3: Já nikdy. Neříkám, že jsem před 7-8 lety neměla krizi a nepřemýšlela jsem nad změnou své profese. Důvodem bylo především nízké platové ohodnocení a snížení pracovního úvazku z důvodu menšího počtu žáků na

škole. Od té doby se ale platové ohodnocení navýšilo, vedení školy se změnilo, troufám si říct, že k lepšímu a jsem nyní spokojená.

Respondent č. 4: Momentálně nad změnou profese nepřemýšlím. Je ale možné, že to s věkem přehodnotím a budu si chtít vyzkoušet i jinou profesi než tu, kterou dělám teď, protože to není profese lehká a je tu i jisté riziko vyhoření.

Respondent č. 5: Lákala by mě nějaká profese, kde bych se mohl lépe finančně zajistit, ale v současné době není důvod svou profesi měnit. Věřím tomu, že se situace uklidní a budeme znovu žít nenáročný spokojený život.

Respondent č. 6: V životě ne. Mě ta práce baví a naplňuje mě.

Respondent č. 7: Momentálně nemám v plánu měnit svou profesi, je to práce, kterou mám ráda, na druhou stranu člověk nikdy neví.