

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Katedra filozofie a společenských věd

**Význam školního předmětu občanská výchova v povědomí učitelů
na základních školách a nižším stupni víceletých gymnázií**

Diplomová práce

Autor: Bc. Simona Kubátová
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Dějepis – Základy společenských věd
Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

Hradec Králové, 2024



Zadání diplomové práce

Autor: Simona Kubátová

Studium: P21P0686

Studijní program: N0114A300053 Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Dějepis, Základy společenských věd

Název diplomové práce: **Význam školního předmětu občanská výchova v povědomí učitelů na základních školách a nižším stupni víceletých gymnázií**

Název diplomové práce AJ: Primary school teachers' awareness of importance of civics.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá školním předmětem občanská výchova na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií. Teoretická část vymezuje předmět občanská výchova a v rámci přípravy žáků na život ve 21. století shrnuje jeho význam a potenciál. V praktické části poté představuje výsledky výzkumného šetření, které se zaměřuje na postoje učitelů na základních školách a víceletých gymnáziích k tomuto školnímu předmětu. Popisuje jejich vztah k němu a význam, který mu je na školách a v povědomí učitelů přikládán.

ČÁP, Petr, MATĚJKA, Ondřej, PROTIVÍNSKÝ Tomáš, *Občanské vzdělávání v ČR*, Brno 2013.

HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella, *Jaký jsem učitel*, Praha 2010.

HRUBÁ, Jana, *Jak jsme dopadli v občanské výchově?* Metodický portál: Články [online]. 15. 10. 2010. Dostupný na <https://clanky.rvp.cz/clanek/9689/JAK-JSME-DOPADLI-V-OBCANSKE-VYCHOVE.html>.

KALINA, Ondřej, MATĚJKA, Ondřej, *Vyplatí se rozumět politice?: občanské vzdělávání - klíč ke svobodě a prosperitě občanů*, Praha 2013.

MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil, *Kurikulum v současné škole*, Brno 2008.

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

PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ, *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: analytická sonda*, Brno 2012.

STUCHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš, BENEŠ, Zdeněk, *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*, Brno 2015.

Zadávací pracoviště: Katedra filosofie a společenských věd,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

Oponent: Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Význam školního předmětu občanská výchova v povědomí učitelů na základních školách a nižším stupni víceletých gymnázií vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce Mgr. Václava Sixty, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 20. dubna 2024

Bc. Simona Kubátová

Poděkování

Mé srdečné poděkování patří vedoucímu práce Mgr. Václavu Sixtovi, Ph.D. Děkuji mu za jeho odborné vedení, za rady, které mi během zpracování práce poskytl a za vždy ochotnou a vstřícnou komunikaci. Dále děkuji všem zapojeným učitelům, kteří se mnou byli ochotni sdílet svůj pohled a nechali mne nahlédnout do jejich smýšlení o občanské výchově.

Anotace

KUBÁTOVÁ, Simona, *Význam školního předmětu občanská výchova v povědomí učitelů na základních školách a nižším stupni víceletých gymnázií*, Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024, 60 s., diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá školním předmětem občanská výchova na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií. Teoretická část vymezuje předmět občanská výchova a v rámci přípravy žáků na život ve 21. století shrnuje jeho význam a potenciál. V praktické části poté představuje výsledky výzkumného šetření, které se zaměřuje na postoje učitelů na základních školách a víceletých gymnáziích k tomuto školnímu předmětu. Popisuje jejich vztah k němu a význam, který mu je na školách a v povědomí učitelů přikládán.

Klíčová slova: občanské vzdělávání, občanská výchova, cíle občanské výchovy, učitelé

Annotation

KUBÁTOVÁ, Simona, *Primary school teachers' awareness of importance of civics*, Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024, 60 pp, diploma Thesis.

The master's thesis explores the school subject of Social studies in primary schools and lower grades of grammar schools. The theoretical part defines the subject of Social studies and, as part of preparing students for life in the 21st century, summarizes its significance and potential. In the practical part, it presents the results of a research study focusing on the attitudes of teachers in primary schools and grammar schools towards this school subject. It describes their relationship to it and the importance attributed to it in schools and in the awareness of teachers.

Keywords: Civic education, civics, goals of civic education, teachers

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. OBČANSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH.....	9
1.1. Definice pojmu „Občanské vzdělávání“	9
1.2. Cíle občanského vzdělávání ve školách ve 21. století	11
1.3. Současný obsah občanského vzdělávání na druhém stupni základních škol na základě kurikulárních dokumentů	15
2. OBČANSKÁ VÝCHOVA JAKO ŠKOLNÍ PŘEDMĚT	23
2.1. Historie výuky občanské výchovy	23
2.2. Občanská výchova na dnešních školách	24
PRAKTICKÁ ČÁST	30
3. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	30
3.1. Cíle výzkumu	30
3.2. Výzkumné otázky	31
3.3. Respondenti	31
3.4. Metodologie výzkumu	34
4. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
4.1. Výzkumná otázka č.1: Jak učitelé předmětu občanská výchova formulují cíle tohoto předmětu?	34
4.1.1. Cíle předmětu občanská výchova očima jednotlivých učitelů	34
4.1.2. Průběh hodin občanské výchovy a hodnocení žáků v tomto předmětu	39
4.1.3. Shrnutí výsledků výzkumné otázky č. 1.....	45
4.2. Výzkumná otázka č.2: Jakou pozici má předmět občanská výchova v prioritách školy?	46
4.2.1. Postavení předmětu občanská výchova na školách.....	47
4.2.2. Vztah žáků a jejich rodičů k předmětu občanská výchova.....	50
4.2.3. Shrnutí výsledků výzkumné otázky č. 2.....	52
ZÁVĚR	54
ZDROJE	56
PŘÍLOHY	59

Úvod

Občanská výchova je předmět, se kterým se děti docházející do tradičních českých základních škol běžně setkávají. Jeho náplní je seznámení s širokým spektrem témat, skrze která jsou rozvíjeny jejich občanské dovednosti důležité pro budoucí dospělý život v demokratické občanské společnosti. Mimo jiné učí například budovat vztah sám se sebou i s ostatními lidmi, základně se orientovat ve světě práva, hospodařit s penězi a podobně. To vše jsou dle mého názoru pro život ve 21. století zásadně důležitá témata, jejichž znalost může žákům značně ulehčit orientaci a fungování v současném světě.

I přes to se však občanská výchova v dnešní době potýká s mnoha problémy, které neumožňují dobře naplňovat potenciál a cíle tohoto předmětu tak, jak je předkládají kurikulární dokumenty. Osobně téma upozad'ování občanské výchovy ve školách oproti exaktním přírodním vědám vnímám jako velmi důležité i přes to, že je veřejnou diskuzí dlouhodobě spíše opomíjeno. Občanská výchova má dle mého názoru velký potenciál ovlivnit občanskou zodpovědnost lidí žijících v naší republice a měl by tudíž být na kvalitu její výuky kladen mnohem větší důraz.

Skrze tuto diplomovou práci bych ráda všem jejím čtenářům přiblížila realitu výuky občanské výchovy ve třídách na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií. Rozhovory s devíti aprobovanými učiteli umožňují poznat zkušenost respondentů s výukou tohoto předmětu včetně toho, s jakými radostmi či problémy se potýkají nejen ve třídách, ale i v pedagogickém sboru mezi svými kolegy.

Celá diplomová práce je práce je rozdělena na dvě hlavní části – část teoretickou a část praktickou, přičemž teoretická část rozebírá dvě hlavní kapitoly. V první z nich se věnuji definici pojmu občanské vzdělávání a tomu, jak je občanské vzdělávání ve 21. století realizováno na školách, jak je ukotveno v kurikulárních dokumentech a jaké si klade cíle. V druhé kapitole se potom věnuji přímo předmětu občanská výchova, jeho historii a popisu základní charakteristiky průběhu výuky tohoto předmětu na základních školách a nižších stupních víceletých gymnázií. Mimo jiné pracuji s výstupy mezinárodního šetření ICCS a Tematickou zprávou k občanskému vzdělávání, kterou vydala Česká školní inspekce. Tímto procesem formuluji teoretický základ ke zjištění z praktické části diplomové práce.

Praktická část poté představuje výsledky provedeného výzkumného šetření, které jsem formou rozhovorů provedla mezi devíti aprobovanými učiteli občanské výchovy. Cílem tohoto výzkumu je zodpovědět dvě výzkumné otázky, přičemž první z nich se zaměřuje na to, jak sami respondenti pojmají výuku občanské výchovy, jaké si kladou cíle a jakým způsobem usilují o jejich dosažení. Druhá otázka se potom soustředí na to, jaké má občanská výchova ve školách postavení mezi ostatními předměty, a to ať z pohledu vedení škol, pedagogického sboru nebo samotných žáků a jejich rodičů.

Teoretická část

1. Občanské vzdělávání ve školách

Ačkoli se tato práce zaměřuje především na školní předmět občanská výchova na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií, k dobrému pochopení významu tohoto předmětu je nutné začít u pojmu „občanské vzdělávání“, který je třeba definovat. Až po jeho plném pochopení a uvědomění si jeho rozsahu a významu pro školy se může práce začít věnovat samotné občanské výchově. Ta je totiž pouze jedním z několika prostředků, kterým je občanské vzdělávání jako takové na školách realizováno a zajišťováno.

1.1. Definice pojmu „Občanské vzdělávání“

Přestože neexistuje jednotná definice, která by objasňovala konkrétní obsah tohoto pojmu, naprostá většina z těch, které je možné najít v literatuře či různých internetových zdrojích, se vztahuje k hodnotám a kompetencím jako je demokracie, aktivita a zodpovědné jednání občanů, lidská práva, rovnoprávnost, respekt, schopnost kriticky myslet, budovat hodnotové systémy a v některých případech je zmíněna také například lidská důstojnost a péče o kulturní, přírodní i hmotné a duchovní dědictví a tak dále.¹

Příkladem konkrétní definice může být popis občanského vzdělávání z webových stránek Centra občanského vzdělávání www.obcanskevzdelavani.cz, kde je uvedeno následující. „*Občanské vzdělávání představují výchovně-vzdělávací aktivity, které posilují občany v tom, aby se informovaně, odpovědně a aktivně podíleli na spravování věcí veřejných a na rozvoji demokratické společnosti... (MŠMT 2007)*“². Tato definice je využita také v Situační zprávě v oblasti občanského vzdělávání MŠMT³ z roku 2016, kde je doplněna ještě o další tři základní principy občanského vzdělávání vycházející z beutelbašského konsenzu z roku 1976, který je

¹ Erudice, *Výchova k občanství ve školách v Evropě* [Online], 2015, s. 15. Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28935&view=3711>.

² Centrum občanského vzdělávání [Online]. Dostupné na: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/castokladene-otazky>, [cit. 2024-04-20].

³ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Situační zpráva v oblasti občanského vzdělávání 16. 6. 2016* [Online], 2016. Dostupné na https://www.msmt.cz/file/38902_1_1/, [cit. 2024-04-20].

klíčový především pro oblast střední Evropy.⁴ Konkrétně se jedná o podmínku, že občanské vzdělávání musí být nutně bez indoktrinace, tzn. že vzdělávající nesmí manipulovat vzdělávanými za účelem převzetí jeho vlastního přesvědčení, dále občanské vzdělávání musí být vyvážené, tzn. že o tématech, která jsou ve společnosti vnímána jako kontroverzní se musí také jako o kontroverzním vyučovat a poslední podmínkou dle této zprávy je podpora samostatného myšlení vzdělávaných, přičemž vzdělávající má studující vést k aktivnímu se zapojení do analýzy společenské a politické situace a hledání nejlepších východisek z ní z vlastního úhlu pohledu.⁵ Tyto tři základní principy definovalo Usnesení Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky č. 1700 z roku 2014.⁶

Publikace *Výchova k občanství 1* dostupná z portálu Odpovědné občanství na webu www.odpovedneobcanstvi.cz/ poté vnímá občanské vzdělávání jako nezbytnou podmínku pro zachování demokratického systému a jeho rozvoje.⁷ Tvrdí, že „...*Demokracie je totiž neustále nově a nově utvářena všemi lidmi – občany. To ji odlišuje od totalitních systémů. Demokratický právní stát proto nutně potřebuje i systém občanského vzdělávání, jehož prostřednictvím budou občané vzdělávání v základech demokratického právního řádu, a tím se podaří uchovat a ukotvit u občanů základní hodnoty a ústavní pořádek země a zároveň posílit jejich kompetence pro občanské jednání a angažovanost.*“⁸ Občanské vzdělávání tedy pojímá primárně jako prostředek budování demokratického smýšlení společnosti a její schopnosti demokraticky a zodpovědně jednat a zapojovat se do veřejného dění.

Na webových stránkách Rady Evropy (pozn. The Council of Europe) www.coe.int/ je poté občanské vzdělávání (pozn. democratic education) definováno čtyřmi základními záměry. Konkrétně se jedná o: 1) přípravu na trh práce, 2) přípravu na život aktivních občanů v demokratické společnosti, 3) osobní rozvoj a 4) rozvoj a udržování široké a pokročilé znalostní základny.⁹ Oproti předešlým je tato definice

⁴ Ondřej KALINA – Ondřej MATĚJKA, *Vyplatí se rozumět politice?: občanské vzdělávání - klíč ke svobodě a prosperitě občanů*, Praha 2013, s. 35.

⁵ *Tamtéž*, s. 1.

⁶ Odpovědné občanství [online], *Principy občanského vzdělávání*. Dostupné na:

<http://odpovedneobcanstvi.cz/principy-obcanskeho-vzdelavani/>, [cit. 2024-04-20].

⁷ Miloš BRUNCLÍK – Jiří KOZÁK – Ladislav MRKLAS – Maren PROBST – Alena RESL, *Výchova k občanství 1: materiály do výuky pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*, Praha 2018, s. 3.

⁸ *Tamtéž*, s. 3.

⁹ Council of Europe, *Backround to the Frameeork*. Dostupné na: <https://rm.coe.int/background-to-the-framework-reference-framework-of-competences-for-dem/1680994101>, [cit. 2024-04-20].

pojata šířeji. Nesoustředí se pouze na demokratické smýšlení a aktivní participaci občanů, ale zmiňuje také jejich připravenost na zapojení se do pracovního procesu a jejich osobnostní růst a rozvoj znalostí. Tyto faktory jsou nedílnou a nutnou součástí životů lidí žijících v demokratických společnostech a bez kterých demokracie jako taková nemůže dost dobře fungovat.

Z jednotlivých definic můžeme tedy vyvodit, že občanské vzdělávání má za cíl rozvíjet občany v jejich schopnosti být plnohodnotnými členy demokratické společnosti, což znamená poskytnout prostor pro zdokonalování se ve schopnostech a dovednostech jako je kritické myšlení a práce s informacemi, zájem o aktuální dění, aktivní účast v něm, tvorba postojů k různým politickým a společenským událostem, zodpovědné a samostatné rozhodování atd. a tím posilovat jejich připravenost na vědomé a zodpovědné plnění této společenské úlohy.

Na tomto místě je nutné podotknout, že ačkoli zájmem této práce je občanské vzdělávání u dětí především na základních školách, nejedná se o jedinou oblast, ve které občanské vzdělávání v České republice probíhá. Druhou a ideově neméně důležitou takovou oblastí je občanské vzdělávání dospělých v rámci jejich celoživotního učení,¹⁰ které je realizováno především skrze komunitní aktivity, osvětové akce a různé vzdělávací či osobnostně rozvojové kurzy. Toto vzdělávání je založeno spíše na zájmové bázi, která je lépe dostupná pro větší část populace. Navíc zájem o toto vzdělání pramení přímo od vzdělávajících se, kteří jsou tudíž do tohoto procesu více motivováni. Profesní vzdělávání na rozdíl od toho zájmového poté pokrývá užší spektrum témat a v důsledku toho není příliš efektivní.¹¹

1.2.Cíle občanského vzdělávání ve školách ve 21. století

Jak je zmíněno v předchozí části práce, občanské vzdělávání má velký význam pro fungování demokratické společnosti a zásadně tak ovlivňuje kvalitu lidských životů v daném státě. Právě podpora demokracie skrze aktivní občanství a podpora demokratického smýšlení pomáhá předcházet negativním celospolečenským změnám, jako je politická apatie, nedůvěra v demokratické instituce a ve vyhraněnějších případech až sklony k radikalismu či extremismu, jejichž projevy v současné

¹⁰ O. KALINA – O. MATĚJKA, *Výplatí se rozumět politice?...* s. 17.

¹¹ *Tamtéž*, s. 20-21.

společnosti nejsou ojedinělé. Péče o rozvoj kritického myšlení a aktivního občanství je také nástrojem ochrany společnosti před sociálně-patologickými jevy a ekonomicko-sociálními problémy.¹²

Občanské vzdělávání tedy vede obyvatele daného státu k uvědomění, že každý jeden občan je plnohodnotným členem společnosti a stejnou měrou jako každý jiný se podílí na rozhodování o tom, kterým směrem se stát vydá a jaká bude jeho budoucnost. Měl by tedy zodpovědně plnit svou společenskou úlohu a vykonávat informovaná a uvážená rozhodnutí. „*Myšlenka demokracie, tedy svobodného a rovného podílu členů společnosti na jeho vlastním životě a řízení, by měla prostupovat všemi vrstvami společnosti.*“¹³ Aby občané přijali tuto svou funkci, musí se s ní velmi úzce ztotožnit, mít ji v sobě hluboce zažitou a zakořeněnou, rozumět dobře celému systému a být zvyklí ji aktivně vykonávat v různých prostředích a kolektivech. Protože jen díky úzkému kontaktu s demokracií a jejím prožíváním se člověk může stát opravdovým demokratem, který si je vědom nejen výhod demokracie, ale i jejích nedostatků a nástrah, se kterými dokáže pracovat, či se jim vyhýbat.¹⁴

Publikace *Vyplatí se rozumět politice?* Ondřeje Kaliny a Ondřeje Matějky uvádí, že „...*stěžejním cílem a posláním občanského vzdělávání je, aby občané byli schopni si na základě získaných kompetencí vytvořit vlastní politický světonázor a aby byli podporováni se politicky angažovat.*“¹⁵ A právě proto je nutné tento zodpovědný přístup začít pěstovat u občanů již v útlém věku, a to typicky na školách. Škola jako taková je totiž jednou z hlavních institucí, ve které probíhá významná míra socializace dětí a dospívajících.¹⁶ Jedná se o prostor, kde se žáci setkávají se svými vrstevníky, kteří mohou pocházet z různých socio-ekonomických prostředí a mohou mít rozdílné názory a cíle, či dokonce hodnoty. Právě ve škole se žáci učí, jak se navzájem respektovat a jak spolu jednat, vycházet a komunikovat, jak usilovat o prosazení vlastního názoru a zároveň dokázat udělat kompromis. Občanské vzdělávání dětí a

¹² Petr ČÁP – Ondřej MATĚJKA – Tomáš PROTIVINSKÝ, *Občanské vzdělávání v ČR*, 2013 [Online], s. 5-6. Dostupné na: https://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploade_d_cov2013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf, [cit. 2024-04-20].

¹³ Tomáš, PROTIVINSKÝ – Monika DOKULILOVÁ, *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: analytická sonda*, Brno 2012, s. 5.

¹⁴ *Tamtéž*, s. 5

¹⁵ O. KALINA – O. MATĚJKA, *Vyplatí se rozumět politice?*... s. 10.

¹⁶ Erudice, *Výchova k občanství ve školách v Evropě*, ... s. 15.

mládeže probíhá i mimo školní prostředí v rámci různých zájmových činností, ale je nutné si uvědomit, že škola je jedinou institucí, která má možnost ovlivnit všechny mladé lidi v celé zemi. Právě z toho důvodu je nutné, aby občanské vzdělávání na školách bylo kvalitní a účinné.¹⁷

Publikace *Občanské vzdělávání v ČR* z roku 2013 uvádí, že dle průzkumů občanských postojů a občanského chování současná mládež o aktivní občanství nejeví příliš velký zájem a ke svým občanským povinnostem se staví spíše pasivně a apaticky.¹⁸ Autoři této publikace míní, že značnou míru viny na tomto stavu nese právě uchopení občanského vzdělávání na školách a to z důvodu, že občanské vzdělávání na školách není komplexní, učitelé se zaměřují pouze na znalosti žáků a nikoli i na jejich praktické a postoje schopnosti. Platí také skutečnost, že občanská výchova jakožto školní předmět má v současnosti značně nižší kredit než například přírodovědné předměty a je oproti nim považována za méněcenný. Jako další důvod autoři uvádějí i nevhodné uchopení vzdělávacího obsahu učitelem, kdy učitelé odmítají do hodin zapojit politickou diskuzi a tím žákům neumožňují dotvářet si své názory. Dále zmiňují také fakt, že na vyšších stupních vzdělávacího systému se občanská výchova posouvá spíše do společenskovedních oborů jako je například filozofie, ekonomie a další a na reflektování politického dění již nezbyvá dostatek prostoru.¹⁹

Cíle občanského vzdělávání na školách jsou v různých zemích formulovány rozdílně v závislosti na různosti národních kontextů a kulturních tradic, nicméně základní myšlenky a hodnoty tohoto předmětu zůstávají stejné a důraz je kladen spíše na osvojení si zásad soužití lidí ve společnosti než na znalost teorie. Nejčastěji se v těchto formulacích objevují pojmy jako lidská práva, respekt, kulturní rozmanitost, hodnoty atd., které se podle publikace *Výchova k občanství ve školách v Evropě*, dají rozdělit do třech hlavních kategorií cílů. Jedná se konkrétně o tyto tři:

1. cíle zaměřené na dosažení politické gramotnosti, kdy se jedná převážně o porozumění významu základních pojmů a základních legislativních dokumentů, fungování politických a sociálních institucí a podobně

¹⁷ T. PROTIVÍNSKÝ – M. DOKULILOVÁ, *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství ...*, s. 14.

¹⁸ P. ČÁP – O. MATĚJKA – T. PROTIVÍNSKÝ, *Občanské vzdělávání v ČR*, ...s. 12.

¹⁹ *Tamtéž*, s. 12-13.

2. cíle zaměřené na tvorbu postojů a hodnot potřebné k odpovědnému zapojení žáků do společenského života
3. cíle zaměřené na podporu aktivní participace a spoluúčasti žáků na životě školy, společenství či obce atd., které vyžadují nejvíce úsilí stran žáků, ale navykají a povzbuzují žáky k praktickému využití znalostí a dovedností získaných nejčastěji prostřednictvím školního předmětu občanská výchova.²⁰

Tento fakt ale neznamená, že vyučovací předmět občanská výchova je jediným prostředkem zajištění občanského vzdělávání na českých školách. Ačkoli se jedná pravděpodobně o primární prostor, kde žáci nabývají největší množství teoretických znalostí v této oblasti a existence tohoto předmětu je tedy v tomto ohledu velmi silnou stránkou českého vzdělávacího systému, občanské vzdělávání by mělo v ideálním případě probíhat napříč všemi školními aktivitami. Další cesty občanského vzdělávání ve školách vedou například skrze průřezová témata a klíčové kompetence a díky integraci občanského vzdělávání do jiných předmětů (typicky například dějepis, český jazyk, zeměpis, ...). Dále také například skrze různé školní aktivity podporující spoluúčast studentů na řízení školy, jako jsou například žákovské parlamenty, žákovské rady atd., které v dětech probouzí demokratické smýšlení, které je pro ně poté přirozenější a snazší aplikovat po této zkušenosti nejen ve škole, ale i v reálném životě.²¹

Například právě funkční žákovský parlament jako takový je efektivním a prověřeným komplexním nástrojem občanského vzdělávání ve školách. Skrze konstruktivistický a zážitkový pedagogický přístup připravuje děti na aktivní život v demokratické společnosti. Žákovský parlament funguje na principu zasedání volených žáků. Z každé třídy jsou zvoleni dva zástupci, kteří od svých spolužáků sbírají informace o tom, co se jim ve škole nelíbí a co by bylo potřeba zlepšit, či co je ve škole dobré a mělo by se dále rozvíjet. Tyto názory pak představují na pravidelných parlamentních zasedáních, reprezentují názory svých spolužáků a jednájí o tom, které z nich je dobré podpořit a jakým způsobem. Tato zasedání žáky rozvíjí nejen ve schopnosti spolupracovat a dohodnout se na společném výsledku, ale učí se také

²⁰ Erudice, *Výchova k občanství ve školách v Evropě*, ... s. 22-23.

²¹ O. KALINA – O. MATĚJKA, *Výplatí se rozumět politice?*... s. 18.

efektivně komunikovat, dobře si zorganizovat práci a spravedlivě si ji dělit, zodpovědně dokončovat úkoly a podobně. Volení zástupci pak informují zbytek školní třídy o činnosti parlamentu a postupu řešených věcí. Důležitým aspektem funkčního žákovského parlamentu je také fakt, že jeho existence není pouze formálním prostorem pro setkávání žáků, ale jedná se o nástroj, který může zasahovat i do různých systémových opatření, čímž může ovlivňovat život celé školy.²² Ze své vlastní podstaty pak všechny žáky seznamuje s principem a fungováním zastupitelské demokracie v praxi a tím je připravuje na jejich budoucí život v demokratické společnosti.

Dalším takovým způsobem, kterým lze žákům připravit prostor, kde mohou v praxi využívat to, co se ve škole naučili a tím v sobě pěstovat aktivní a demokratický přístup k životu, je i fakt, že se škola podílí na životě společnosti a nechává společnost podílet se na její činnosti. To znamená, že spolupracuje s různými organizacemi či institucemi, okolními školami a podobně. Žáci se tak mohou podílet na přípravě různých typů aktivit, jako jsou například výměnné pobyty, veřejné sbírky, dobrovolnictví či krátké pracovní stáže, návštěvy a spolupráce s různými zařízeními, jako jsou stanice jednotek záchranného systému, muzea, úřady a jiné místní správní orgány, poradenská centra, dětské domovy, vysoké školy, neziskové organizace atd.²³ Kontakt s těmito institucemi či aktivitami připravuje žáky na jejich budoucí občanskou úlohu, seznamuje je s možnostmi, které pro svůj život mohou využívat a umožňuje jim poznat, na která místa se mohou obracet v případě problémů či nesnází, jak jednotlivé instituce fungují a tak dále. I tato znalost a orientace ve veřejném prostoru je nedílnou součástí života demokratického občana a zároveň se během těchto návštěv uplatňuje metoda *learning by doing* (učení se zkušeností), kdy žáci přicházejí do kontaktu s různými lidmi a situacemi, učí se v nich fungovat a objevovat jejich potenciál.

1.3. Současný obsah občanského vzdělávání na druhém stupni základních škol na základě kurikulárních dokumentů

Podoba občanského vzdělávání na základních školách je dnes stanovena kurikulárními dokumenty, ve kterých je shrnutý obsah znalostí, kompetencí i

²² Tomáš, HAZLBAUER, *Jak vypadá funkční žákovský parlament? (2. díl)*. Metodický portál: Články [online], 2019, Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22078/JAK-VYPADA-FUNKCNI-ZAKOVSKY-PARLAMENT-2-DIL.html>, [cit. 2024-04-20].

²³ Erudice, *Výchova k občanství ve školách v Evropě*, ... s. 35-36.

dovedností, které by měli žáci během svého studia obsáhnout. Kurikulární dokumenty dělíme do dvou úrovní, a to na státní úroveň a školní úroveň.

Státní kurikulární dokumenty jsou tvořeny národním programem vzdělávání neboli školským zákonem a rámcovými vzdělávacími programy (dále jen RVP), které ze školského zákona vychází a které jsou přizpůsobeny jednotlivým typům škol a úrovním vzdělávání. Konkrétně se jedná o RVP pro předškolní vzdělávání, RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia, RVP pro střední odborné vzdělávání a RVP pro speciální vzdělávání. Tato práce bude nadále pojednávat především o RVP pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Rámcové vzdělávací plány jsou poté podkladem pro školní kurikulární dokumenty neboli školní vzdělávací plány, které si každá škola tvoří sama.

Školský zákon upravuje vzdělávání na jednotlivých typech škol a udává základní pravidla a postupy, kterými se jednotlivé vzdělávací instituce řídí. Mimo to také stručně definuje cíle nejen celého procesu vzdělávání, ale i cíle vzdělávání na jednotlivých stupních. Mezi sedmi definovanými obecnými cíli vzdělávání jako celku jsou uvedeny body, jako je například výchova člověka, „...*který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života*“²⁴, „...*který pochopí a bude uplatňovat zákony demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod, který pochopí a bude uplatňovat princip rovnosti mužů a žen, bude mít respekt k etnickým, národnostním, kulturním, jazykovým i náboženským skupinám, pozná a osvojí si základní zásady evropské integrace, získá znalosti o ochraně životního prostředí a osvojí si jejich uplatňování a podobně.*“²⁵ Všechny tyto zmíněné body jsou velmi úzce provázány s obecným smyslem občanského vzdělávání, jak je definováno v předchozích kapitolách této práce.

V hlavě II tohoto zákona, která se věnuje především základnímu vzdělávání, je jako cíl tohoto vzdělávacího stupně uvedeno, že „...*základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k*

²⁴ Zákon č. 516/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), s. 2.

²⁵ Tamtéž, s. 2.

*celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.*²⁶ I tato definice je ve většině svých částí velmi úzce provázána s občanským vzděláváním. To poukazuje na význam občanské výchovy jako takové, protože témata, kterým se tento předmět má většinou věnovat se prolínají do celkových vzdělávacích cílů. Je pochopitelné, že tyto cíle nejsou naplňovány pouze skrze tento školní předmět a do velké míry se na jejich plnění podílejí průřezová témata, která mají být zahrnuta do všech dalších předmětů, ale i přesto se propojení těchto cílů s občanskou výchovou zdá být nepřehlédnutelné.

Rámcové vzdělávací plány poté představují závazné rámce jednotlivých stupňů vzdělávání a obsahují tedy informace o tom, jaké znalosti a dovednosti by měl žák při opuštění této vzdělávací etapy mít. RVP pro základní školy tak vymezuje, co je nezbytné znát v rámci povinné školní docházky, tj. jakou znalost by měl mít každý občan ČR. I v rámci RVP ZV²⁷ jsou uvedeny obecné cíle základního vzdělávání, které se dotýkají velmi podobných bodů, jako definice cílů ve školském zákoně.

Mimo to se cílů podobných záměrům občanského vzdělávání dotýkají i některé z klíčových kompetencí, které RVP stanovuje. Klíčové kompetence udávají, co by měli žáci na konci dané vzdělávací etapy znát, umět a dokázat a jaké by měli mít hodnoty pro jejich další růst a uplatnění ve společnosti. Jedná se o nadpředmětový souhrn znalostí a schopností žáka, přičemž k rozvoji těchto kompetencí směřují všechny školní aktivity a veškerá vzdělávací náplň v hodinách i mimo ně.²⁸ Jedná se o následující:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problému
- Kompetence komunikativní

²⁶ *Tamtéž*, s. 40

²⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], Praha 2023. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, [cit. 2024-04-20].

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ...*, s. 10.

- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní
- Kompetence digitální

Obsah většiny těchto kompetencí je také velmi úzce provázán se smyslem a cíli občanského vzdělávání, zvláště se jedná na příklad o kompetence občanské (např.: *„respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí; chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu, ...“*)²⁹, kompetence sociální a personální (např.: *„...účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce...“*)³⁰ nebo kompetence k řešení problému (např.: *„...kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.“*)³¹

Dále RVP vymezují takzvaná průřezová témata. Ta reagují na současné problémy světa a jsou tak důležitým nástrojem formování lidských postojů a hodnot, ale rozvíjejí žáky i v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a jsou povinnou součástí základního vzdělávání. RVP mimo charakteristiku, obsah a význam pro rozvoj jedince jednotlivých průřezových témat obsahuje také doporučení, v jakých konkrétních vzdělávacích okruzích se dá s daným průřezovým tématem pracovat.³² V seznamu níže je možné najít názvy jednotlivých průřezových témat, přičemž výchovy k občanství se dle RVP týkají všechna.

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova

²⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ..., s. 12.

³⁰ *Tamtéž*, s. 12.

³¹ *Tamtéž*, s. 11.

³² *Tamtéž*, s. 124.

- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Občanské vzdělávání jako takové, je do RVP ZV zahrnuto především skrze vzdělávací obor *Výchova k občanství*, který je zařazen do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* společně s oborem *Dějepis*, a který je v různých školách v závislosti na jednotlivých ŠVP realizován skrze jeden či více školních předmětů. Nejčastěji se jedná o jeden předmět zaměřený přímo na obsah tohoto oboru. Na různých typech škol se tento předmět nazývá různě, nejčastěji se však setkáváme s názvy občanská výchova, občanská nauka, výchova k občanství, základy společenských věd (výhradně u víceletých gymnázií) atd. Práce pro jednoduchost pracuje s názvem předmětu občanská výchova. Pokud se obsah tohoto oboru dělí do vícero školních předmětů, jedná se o předměty jako jsou výchova ke zdraví, rodinná výchova, základy ekologie, finanční gramotnost a tak dále.

Popis obsahu vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* uvedeného v RVP ZV se pak dělí do dalších 5 okruhů, přičemž u každého z nich jsou uvedeny očekávané výstupy a také učivo, které daný okruh zahrnuje. Jedná se o následující:

- Člověk ve společnosti
- Člověk jako jedinec
- Člověk, stát a hospodářství
- Člověk, stát a právo
- Mezinárodní vztahy a globální svět

Okruh *Člověk ve společnosti* se zaměřuje na to, jak žáci vnímají své okolí, a to jak ve třídě, škole, městě a státě, tak i v mediálním prostoru a různých specifických životních situacích. Mezi očekávanými výstupy, které RVP ZV definuje, je zahrnuta znalost státních symbolů a způsobů jejich užívání, rozlišení vlastenectví a nacismu, kritický přístup k informacím z médií, porozumění vlivu propagandy a reklamy na veřejné mínění, pochopení významu tolerance ve společnosti v náboženských, kulturních, názorových, myšlenkových i národnostních odlišnostech a odmítnutí rasistických, xenofobních či extremistických projevů v chování lidí. V učivu, které tento okruh zahrnuje, by měly být podle RVP ZV obsaženy následující body. Téma *naše škola*, které by mělo objasňovat život školy od práv a povinností žáků až po žákovskou samosprávu. Také by v rámci něj měl být žákům objasněn význam

vzdělávání pro jejich budoucí život. Bod *naše obec, region, kraj* by měl žáky seznámit s významnými institucemi v dané oblasti, ale také s významnými historickými místy a osobnostmi a lokálními tradicemi a zvyky. *Naše vlast* poté zahrnuje významná kulturní místa a známé osobnosti na státní úrovni, státními svátky, státními symboly a vším, co českou republiku proslavilo. Pracuje také s pojmy vlasti a vlastenectví. Bod *kulturní život* poté žákům představuje nejen kulturní tradice a jejich rozmanitost, ale i kulturní hodnoty a instituce a masovou kulturu. Bod *lidská setkání* rozebírá rozdíly mezi lidmi (přirozené i sociální), mezilidskou rovnost a její problematické aspekty, a také téma solidarity a vzájemné mezilidské pomoci. Dalším bodem jsou *vztahy mezi lidmi*, které žáky učí pracovat s osobními i neosobními vztahy ve společnosti, konfliktem jako přirozené součástí komunikace a komunikací samotnou. Poslední bod *zásady lidského soužití* se zaměřuje na morálku, dobré mravy, pravidla chování a svobodu lidí.

Druhý okruh *Člověk jako jedinec* by měl žáka vést k potřebě po sebepoznání a seberealizaci. Jako očekávané výstupy stanovuje porozumění významu sebereflexe každého žáka pro jeho další rozhodování, vztahy a kvalitu života, vnímání míry vlivu jeho charakteristických vlastností na dosahování různých cílů, uvědomění si významu vůle, vhodné hodnocení a případná korekce vlastního chování a znalosti základních způsobů rozvoje vlastní osobnosti a kladných charakterových vlastností a zároveň překonávání osobních nedostatků a práce s nimi. Učivo, které zahrnuje tento okruh, obsahuje tři body, přičemž prvním je bod *podobnost a odlišnost lidí* seznamuje s žáky s rozdíly mezi myšlením, prožíváním a jednáním, druhy charakteru a osobním potenciálem na základě vrozených předpokladů, schopností, dovedností a talentu. Bod *vnitřní svět člověka* poté shrnuje to, jak člověk poznává sebe i okolní svět skrze vnímání, prožívání, pozorování a posuzování skutečnosti, rozebírá osobní hodnoty i stereotypní myšlení v posuzování ostatních lidí. Posledním bodem je *osobní rozvoj*, který má žáky informovat o stanovování osobních plánů a cílů, přizpůsobení se změnám a významu motivace a vůle v osobním životě.

Třetím okruhem je část s názvem *Člověk, stát a hospodářství*, jejíž očekávané výstupy zahrnují porozumění druhům vlastnictví a způsobům jeho ochrany, tvorbu jednoduchého rozpočtu domácnosti se zohledněním hlavních příjmů a výdajů, rozlišováním jednorázových a pravidelných příjmů a výdajů, nezbytných a zbytných výdajů a rozlišení vyrovnaného, schodkového a přebytkového rozpočtu. Dále pak

rozhodnutí o vhodnosti a výhodnosti užití hotovostního či bezhotovostního placení a užití kreditní či debetní karty, objasnění významu a funkce bank a znalost jejich poskytovaných služeb, znalost významu úroků, základních druhů pojištění, získání přehledu o tom, jak nakládat s finančním přebytkem či jak krýt deficit, pochopení základního principu fungování trhu (vliv nabídky a poptávky na cenu produktů) a stanovování ceny jednotlivých produktů a vliv inflace na hodnotu peněz. Učivo tohoto okruhu obsahuje 5 konkrétních bodů. Jedná se o bod *majetek a vlastnictví*, který představuje základní formy vlastnictví a jeho ochrany a hospodaření s penězi a majetkem, dále jde o bod *peníze*, který rozebírá různé formy placení, bod *hospodaření*, který se věnuje typům rozpočtu, rozpočtům v domácnostech, různým typům spoření, investic a úvěrů, prodeji na splátky či na leasing a daním a jejich významu. Bod banky a jejich služby se poté logicky věnují bankovním institucím a jejich nabídce, jako jsou různé spořicí či investiční účty, ale také pojištění a principu úročení. Posledním bodem je jsou pak *principy tržního hospodářství*, který popisuje základy fungování trhu, nabídku, poptávku, proces tvorby ceny jednotlivých produktů či služeb a také inflaci.

Předposledním okruhem je okruh *Člověk, stát a právo*. Očekávané výstupy tohoto okruhu jsou definovány jako rozlišení základních typů a forem států a znalost jejich hlavních znaků, rozlišení jednotlivých složek státní moci a popis jejich základních funkcí i hlavních institucí a orgánů podílejících se na plnění jejich funkce na obecní, krajské i státní úrovni. Dále pak pochopení základních principů demokracie a popis jejího přínosu pro každodenní život občanů ve státě, objasnění základního významu voleb do různých institucí, základní orientace ve vlastních právech a povinnostech a dopadech v případě jejich nedodržování, respektování práv druhých a pochopení významu ochrany základních lidských práv a svobod, pochopení definice a významu základních právních vztahů (vlastnictví, pracovní poměr, manželství, ...), základní orientace v typech smluv, rozlišení základních typů protiprávního jednání a základní orientace v tématu korupce. V učivu tohoto oboru jsou pak následující body. Bod *právní základy státu*, který seznamuje se základními formami a typy států a jeho znaky, charakterizuje státní občanství a jednotlivé složky státní moci a jejich instituce a Ústavu ČR jako základní právní dokument. Bod *státní správa a samospráva* se soustředí na systém řízení státu jako celku a samosprávu jeho regionů a popisuje úkoly jednotlivých institucí na státní i regionální úrovni. V bodu *principy demokracie* jsou pak rozebrány základní znaky demokratického způsobu řízení státu, fungování

politického pluralismu a význam voleb do různých správních zastupitelských orgánů. Další bod s názvem *lidská práva* je zaměřen na základní lidská práva, práva dětí, ochranu práv a jejich různé úpravy v jednotlivých dokumentech a také na popis případů nedodržování základních lidských práv a od toho odvislé šikany či diskriminace. V rámci bodu *právní řád České republiky* je pak pozornost zaměřena na význam a fungování celého právního řádu a fungování soustavy soudů a dalších orgánů právní ochrany občanů (konkrétně policie a státní zastupitelství) a na základní právní pojmy, jako je právní norma a právní předpis a proces jejich publikace. Bod *protiprávní jednání* žákům specifikuje druhy protiprávního jednání a jeho postihy a specifikuje porušování předpisů v silničním provozu a porušování práv k duševnímu vlastnictví. Posledním bodem tohoto vzdělávacího okruhu je bod *právo v každodenním životě*. Ten seznamuje žáky s důležitými právními vztahy a závazky, které z nich vyplývají, a popisuje jim různé typy styků s úřady a také základní spotřebitelská práva.

Vzdělávací obor *Výchova k občanství* uzavírá okruh *Mezinárodní vztahy a globální svět*, jehož očekávané výstupy zahrnují porozumění vlivu integrace České republiky do Evropské unie na každodenní život a základním právům, které jako občané ČR v Evropské unii máme, dále pak znalost globálních problémů v základních souvislostech, se kterými se nyní lidstvo potýká, jejich hodnocení a tvorba vlastního názoru na ně a porozumění tomu, jak globální problémy ovlivňují ty lokální a jaká je mezi nimi souvislost. Učivo tohoto okruhu zahrnuje bod *evropská integrace*, který se zaměřuje na její podstatu, význam, výhody a nevýhody a definuje vztah Evropské unie a České republiky, a bod *globalizace*, který se věnuje významu a projevům globalizace a zásadním globálním problémům.³³

Z charakteristiky těchto okruhů můžeme tedy vyčíst, jak by měl každý, kdo projde povinnou školní docházkou, odcházet ze základní školy občansky vybaven. Měl by mít základní přehled v tématech, která souvisí se životem ve společnosti, sebepoznání, demokracií a mezinárodního soužití a integrace, finanční a právní gramotnosti, etikou a morálkou a tak dále. Zároveň by se měl díky této vzdělávací oblasti základně orientovat v aktuálním dění u nás i ve světě. Jedná se o jakýsi základ, který z člověka sice zatím ještě nedělá plnohodnotného a plně připraveného občana,

³³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, ..., s. 58-62.

ale na kterém mohou absolventi základních škol ve svém budoucím životě dále kvalitně stavět.

2. Občanská výchova jako školní předmět

Jak již bylo naznačeno výše, občanské vzdělávání ve školách je ukotveno v základních kurikulárních dokumentech a jeho velká část je na školách tradičně obsažena ve školním předmětu občanská výchova, který žákům poskytuje základní teoretické znalosti, se kterými by měli nadále pracovat, rozvíjet je, a především je využívat v reálném životě. Právě tímto školním předmětem se bude zabývat druhá kapitola této práce.

2.1. Historie výuky občanské výchovy

Vznik občanské výchovy jako samostatného školního předmětu je spojován s obdobím vzniku samostatné Československé republiky. Tento předmět byl ustanoven v roce 1922 tzv. Malým školským zákonem a vyučovat se začal od září školního roku 1923/1924. Dle tohoto zákona byl tento předmět povinný a vyučoval se dvakrát týdně.³⁴ Takový koncept občanského vzdělávání byl v rámci evropských států prakticky ojedinělý. V nově vzniklém demokratickém Československu, kde se občané s demokracií teprve seznamovali a učili se v ní fungovat, bylo hlavním úkolem předmětu vychovávat demokraticky smýšlející československé občany a tvořit tak oporu republice.³⁵ Obsahem předmětu byly tedy především poznatky o Československém státě, hospodářství, státních zřízeních a formách, ale nebyla opomenuta ani mravní výchova a přehled v politickém a kulturním dění.³⁶ Učitelé se vzhledem k tomu, že předmět byl poměrně rychle vzniklou novinkou, potýkali s nedostatkem učebnic a dalších materiálů, tudíž nebyli dobře připraveni na to předmět vyučovat. Už v této době ale byli učitelé osnovami nabádáni k realizaci různých besed, exkurzí, výletů do zajímavých institucí a tak dále.³⁷

³⁴ Petr PÍŤHA, Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost, Praha 1992, s.10.

³⁵ Iva STUHLÍKOVÁ – Tomáš JANÍK – Zdeněk BENEŠ – Martin BÍLEK – Karla BRÜCKNEROVÁ, *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Syntézy výzkumu vzdělávání*, Brno 2015, s. 329.

³⁶ Martin BÍLEK, *Učitelské studijní programy a formování občanských a sociálních kompetencí*, Hradec Králové 2019, s. 212.

³⁷ P. PÍŤHA, Úvod do výchovy k občanství, ..., s.11-12.

K zásadním změnám ve výuce předmětu došlo s událostmi roku 1939, kdy byla významným způsobem omezena demokratická tradice předmětu a veškerý vzdělávací obsah byl silně indoktrinován a musel být v souladu s novou politicko-společenskou situací související se zánikem samostatné republiky. Učitelům bylo povoleno užívat pouze některé učebnice, které byly předem schváleny zástupci protektorátního zřízení.³⁸ Ve školním roce 1942/1943 byl tento předmět dokonce úplně zrušen.³⁹ V poválečném období byla snaha o obnovení předmětu s podobnými cíli tak, jak tomu bylo před válkou, ale s nástupem komunistického režimu došlo k dalším změnám. Občanská výchova byla vyučována v souladu se státní ideologií. Nové osnovy opustily od snah vychovávat žáky k demokracii a humanitě a nahradily je principy socialismu a komunismu, kritikou kapitalismu, teorií třídního boje atd. a stala se tak nástrojem komunistické strany k ideologické výchově dětí.⁴⁰

Ke změně tohoto stavu došlo až po sametové revoluci, kdy byla občanská výchova zbavena komunistické ideologie a začala se vracet ke svému původnímu záměru čili k výchově k demokracii. V nových osnovách, které byly schváleny Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1991 byla občanská výchova rozdělena do šesti složek, na které se zaměřovala. Konkrétně se jednalo o složku vlastivědnou, ekologickou, antropologickou, ekonomickou, právní a politologickou.⁴¹ K dalším významným změnám v pojetí tohoto školního předmětu došlo s uvedením nových kurikulárních dokumentů, které jsou podrobně rozebrány v předchozí kapitole.

2.2. Občanská výchova na dnešních školách

Předmět občanská výchova je i v současnosti běžnou součástí kurikula většiny základních škol a nižších stupňů víceletých gymnázií v České republice. Ve většině případů se jedná o specializovaný předmět, který je vedený učitelem s příslušnou kvalifikací.⁴² Při nahlédnutí do školních vzdělávacích plánů pěti náhodně zvolených

³⁸ I. STUHLÍKOVÁ – T. JANÍK – Z. BENEŠ – M. BÍLEK – K. BRÜCKNEROVÁ, *Oborové didaktiky*, ..., s. 330.

³⁹ Antonín STANĚK, *Výchova k občanství a evropanství*, Olomouc 2007, s. 26.

⁴⁰ A. STANĚK, *Výchova k občanství a evropanství*, ..., s. 27-28.

⁴¹ M. BÍLEK, *Učiteléské studijní programy a formování občanských a sociálních kompetencí*, ..., s. 212.

⁴² Jana HRUBÁ, *Jak jsme dopadli v občanské výchově?*, Metodický portál: Články [online], 2010. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9689/JAK-JSME-DOPADLI-V-OBCANSKE-VYCHOVE.html>, [cit. 2024-04-20].

škol napříč východními Čechami (ZŠ Pulická⁴³, ZŠ Bratří Čapků⁴⁴, ZŠ Habrmanova⁴⁵, Jiráskovo gymnázium⁴⁶ a Gymnázium Jaroslava Žáka⁴⁷) můžeme zjistit, že pro předmět občanská výchova má každá z těchto škol vyhrazenou minimálně jednu vyučovací hodinu týdně pro každý ročník druhého stupně ZŠ nebo odpovídajícího ročníku víceletého gymnázia. V případě Jiráskova gymnázia v Náchodě je hodinová dotace navýšena na dvě hodiny týdně v sekundě, tercii a kvartě, na ZŠ Habrmanova v Hradci Králové mají žáci jednu hodinu občanské výchovy týdně v 6. a 7. ročníku a v 8. a 9. ročníku se tato dotace zvyšuje na 2 hodiny týdně.

Všechny vybrané základní školy mají oproti gymnáziím samostatný předmět, který se věnuje vzdělávací oblasti Člověk a svět práce s časovou dotací 1 hodina týdně ve všech ročnících druhého stupně v případě ZŠ Pulická a ve třech ze čtyř ročníků v případě ZŠ Habrmanova a ZŠ Bratří Čapků. U obou gymnázií je tato vzdělávací oblast z části zařazena právě do předmětu občanská výchova a z části do přírodovědných předmětů (např. laboratorních cvičení apod.) či výuky informatiky. Podobně je tomu i v případě vzdělávacího oboru Výchova ke zdraví, kdy na všech základních školách je tomuto oboru vyhrazen samostatný předmět o hodinové dotaci 1 hodina týdně ve dvou ročnících, přičemž ZŠ Bratří Čapků v jednom z ročníků tuto hodinovou dotaci navyšuje na dvě hodiny týdně. V případě Jiráskova gymnázia je tento obor zahrnut právě do občanské výchovy, na Gymnázium Jaroslava Žáka je vyučován v rámci školního předmětu biologie.

Právě ze studia ŠVP jednotlivých škol můžeme tedy vyvodit, že ačkoli je předmět občanská výchova zaveden na všech školách, obsah a průběh výuky tohoto předmětu se může různými způsoby lišit. I přes tyto rozdílnosti je však v případě všech škol skrze tento školní předmět realizován kompletní obsah vzdělávacího oboru RVP

⁴³ ZŠ Pulická 378, Dobruška, ŠVP, 2019 [online]. Dostupné na: <https://zspulicka.cz/wp-content/uploads/2019/04/4-Ucebni-plan-2019-SVPwww.pdf>, [cit. 2024-04-20].

⁴⁴ ZŠ Bratří Čapků 1332, Ústí nad Orlicí, ŠVP, 2022 [online]. Dostupné na: <https://zsbcuo.cz/wp-content/uploads/2022/11/SVP-ZS-Bratri-Capku-verze-c-3-Dodatek-1b-2022.pdf>, [cit. 2023-09-21].

⁴⁵ ZŠ Habrmanova, Hradec Králové, ŠVP I., 2023 [online]. Dostupné na: <https://www.habrmanova.cz/dokumenty/skolni-vzdelavaci-program/5d3f0ecf8b73c1001157aa3e>, [cit. 2024-04-20].

⁴⁶ Jiráskovo gymnázium, Náchod, Řezníčkova 451, ŠVP, 2023 [online]. Dostupné na: https://www.gymnachod.cz/wp-content/uploads/2017/11/SVP-Na-ceste-verze_4_0.pdf, [cit. 2024-04-20].

⁴⁷ Gymnázium Jaroslava Žáka, Jaroměř, ŠVP pro nižší gymnázium, 2015 [online]. Dostupné na: <https://www.goajaro.cz/?s=%C5%A1vp&submit=>, [cit. 2024-04-20].

Výchova k občanství, který udává pomyslnou minimální normu občanského vzdělávání na školách.

Mezinárodní výzkum International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) zaměřený na znalosti a postoje žáků v oblasti občanského vzdělávání, který proběhl v roce 2009, a kterého se zúčastnilo více než 4 600 žáků osmých ročníků ZŠ a tercií víceletých gymnázií z celkem 144 škol v ČR, však ukázal, že jsou mezi žáky napříč jednotlivými typy škol velké rozdíly. Žáci víceletých gymnázií si ve znalostním testu vedli významně lépe než žáci škol základních. Průměr získaných bodů gymnazistů převýšil základní školy o 116 bodů, přičemž národní průměr získaných bodů se pohyboval okolo 510 bodů, což je o 10 bodů více než mezinárodní průměr. Co se zkoumání občanských postojů týče, tento výzkum ukázal, že čeští žáci obecně nejsou příliš angažovaní v různých občanských organizacích či klubech, nesledují příliš aktuální dění, mají poměrně nízkou důvěru v politické strany a parlament a prokázali poměrně nízkou ochotu jít v budoucnu k volbám či aktivně v politice participovat.⁴⁸

Ze závěrečné zprávy tohoto výzkumu je možné vyčíst, že slabými stránkami občanského vzdělávání v České republice je větší orientace na znalosti a menší důraz na rozvoj konkrétních praktických schopností a dovedností žáků a malé využití přímých zkušeností žáků v životě školy. Oproti tomu za silnou stránku je mimo jiné považováno právě ukotvení občanského vzdělávání v samostatném školním předmětu a zjištěná ochota žáků se aktivně podílet na demokratickém chodu školy.⁴⁹

Z tematické zprávy České školní inspekce (dále ČŠI) roku 2016 o občanském vzdělávání na základních a středních školách se můžeme dočíst, že k nejvíce využívaným metodám a formám výuky občanské výchovy dnes patří diskuze, skupinová práce, práce s textem, výklad, besedy, řešení problémových úloh, projektové dny, exkurze a zážitkové vyučování atd. (v tomto pořadí). Byl zaznamenán pozitivní trend, kdy učitelé usilují o aktivní zapojení žáků do výuky a vyhýbají se tak pouze pasivnímu sezení a poslouchání. I tak je ale i podle ČŠI výuka orientována

⁴⁸ J. HRUBÁ, Jak jsme dopadli v občanské výchově?, ...[cit. 2024-04-20].

⁴⁹ T. PROTIVÍNSKÝ – M. DOKULILOVÁ, Občanské vzdělávání v kontextu českého školství ..., s. 20.

značně více na teoretické znalosti a metody k upevnění praktických dovedností v oblasti občanského vzdělávání jsou využívány v menší míře, než by bylo vhodné.⁵⁰

Tato zpráva také poukazuje na to, že učitelé i ředitelé škol pocítují nedostatek dostupných učebnic a materiálů k výuce tohoto školního předmětu. Zpráva však uvádí, že metodické materiály pro tyto účely vznikají prostřednictvím různých projektových činností, školy o nich nejsou pouze dostatečně dobře informovány ze strany MŠMT. Kladně zpráva hodnotí fakt, že navzdory tomuto nedostatku jsou učitelé schopni vytvářet vlastní vzdělávací materiály a těmi tento nedostatek kompenzovat.⁵¹ Z toho také ale může vyplývat fakt, že vzhledem k nejednotnosti těchto materiálů vytvořených samotnými učiteli se může výuka předmětu občanská výchova na různých školách značně lišit.

V současné době existuje několik projektů či neziskových organizací, které se občanskému vzdělávání věnují. Přípravují metodiky či konkrétní vzdělávací projekty pro školy, které s nimi tak mohou navázat spolupráci a jejich programů se účastnit. Několik takových metodik k různým občanským tématům připravilo například Centrum občanského vzdělávání⁵² či portál Odpovědné občanství.⁵³ Na jejich webových stránkách je možné najít několik volně dostupných metodických publikací, které se věnují tématům, jako je například demokracie a lidská práva, ústavní instituce, politika, naše vlast, mezinárodní organizace, státní svátky a podobně. Některá podobná témata zpracovává například i nezisková organizace Člověk v tísni⁵⁴ skrze metodiku Hra s dobrými otázkami, která se věnuje například lidským právům, předsudkům či třídnímu klimatu.

Častým problémem, jak uvádí metodický portál RVP.cz, je také nízký kredit občanského vzdělávání jako takového. Nejedná se pouze o problém škol, ale o postoj společnosti, kdy je přírodovědné vzdělání hodnoceno lépe než vzdělání společenskovední. Pro učitele a ředitele je proto těžké prosazovat předmět občanská

⁵⁰ Česká školní inspekce, *Tematická zpráva: Občanské vzdělávání v základních a středních školách*, Praha 2016, s. 9-10 [online]. Dostupné na: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematicke%20zpravy/2016_TZ_obcanske_vzdelavani.pdf [cit. 2024-04-20].

⁵¹ Česká školní inspekce, *Tematická zpráva ...* s. 35-36.

⁵² <http://www.obcanskevzdelavani.cz/>

⁵³ <https://odpovedneobcanstvi.cz/>

⁵⁴ <https://www.clovekvtsni.cz/>

výchova jako prioritní. Sami učitelé jiných předmětů často ani nevědí, co je vzdělávacím obsahem tohoto předmětu a mají tendenci do něj zařazovat všechna nová či okrajová témata, která se do jiných předmětů tak úplně nehodí.⁵⁵ Často na školách bývá také občanská výchova zaměňována se základy společenských věd. Je však nutné si uvědomit, že ačkoli jsou si tyto předměty obecným zaměřením blízké, jedná se o dvě naprosto odlišné věci, které sledují velmi rozdílné cíle a není tedy možné jeden předmět tím druhým nahradit.⁵⁶

Kvalitě občanského vzdělávání ve školách, dle odborného článku zveřejněného na metodickém portále RVP.cz, nepřispívá ani současný stav pedagogické praxe. Učitelé nejsou připraveni na předávání odpovědnosti za průběh hodin do rukou žáků tak, aby se mohli učit zkušeností, což je v případě občanského vzdělávání více než žádoucí. Je pro ně komplikované přijímat nové pedagogické postupy a vlivem toho je výuka stále více orientovaná na znalosti.⁵⁷ I proto je jedním ze závěrečných doporučení zprávy ČŠI bod, který upozorňuje na nedostatečnou nabídku DVPP v oblasti občanského vzdělávání a doporučuje ji rozšířit.⁵⁸

Občanské vzdělávání má tedy na základních školách a na nižších stupních víceletých gymnázií v současné době své pevné místo. Je realizováno nejen skrze školní předmět občanská výchova, ale i skrze další aktivity, se kterými se žáci setkávají v čase mimo vyučovací hodiny. Jako typický příklad můžou posloužit například školní a žákovské parlamenty. Jeho rozsah a zaměření je pevně stanoveno v RVP ZV – konkrétně vzdělávacím oborem Výchova k občanství a rámcově i klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy. Rozsah hodin občanské výchovy týdně se pohybuje většinou mezi jednou až dvěma hodinami týdně. Naráží však na řadu problémů, jako jsou například nedostatek vzdělávacích materiálů, orientace spíše na teoretické znalosti než na praktické dovednosti a nízký kredit občanského vzdělávání jako takového a v důsledku toho i předmětu občanská výchova, který pak může být neaprobovanými členy učitelského sboru považován za okrajový a nedůležitý a může

⁵⁵ Terezie VÁVROVÁ, *Jakým překážkám čelí občanské vzdělávání ve škole? A co se osvědčilo při jejich překonávání? (8. díl)*, Metodický portál: Články [online], 2019. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22129/JAKYM-PREKAZKAM-CELI-OBCANSKE-VZDELAVANI-VE-SKOLE-A-CO-SE-OSVEDCILO-PRI-JEJICH-PREKONAVANI-8-DIL.html>, [cit. 2024-04-20].

⁵⁶ T. PROTIVÍNSKÝ – M. DOKULILOVÁ, *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství ...*, s. 20.

⁵⁷ T. VÁVROVÁ, *Jakým překážkám čelí občanské vzdělávání ve škole?...*, [cit. 2024-04-20].

⁵⁸ Česká školní inspekce, *Tematická zpráva ...* s. 37.

zde vzniká tendence využívat prostor v hodinách občanské výchovy k jiným účelům, jako jsou například třídnické hodiny. I přes to ale ČŠI zaznamenala nárůst aktivizačních pedagogických metod v tomto předmětu, kdy učitel usiluje o zapojení žáků do průběhu výuky a nespokojí se pouze s jejich pasivním posloucháním, což vede ke zkvalitňování výuky tohoto předmětu.

Praktická část

3. Charakteristika výzkumného šetření

Výzkumné šetření mé práce vychází z poznatků obsažených v její teoretické části a zabývá se tím, jak učitelé na školách pojmají předmět občanská výchova a jaký význam mu přisuzují. Výsledky tohoto šetření budou představeny v následující kapitole. Metodologie výzkumu vychází z publikace *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* Romana Švaříčka.⁵⁹

3.1. Cíle výzkumu

Cílem mého výzkumu je objasnit postavení předmětu občanská výchova na dnešních školách, a to skrze zaměření na dvě oblasti. První z nich se bude věnovat vnímání tohoto předmětu samotnými učiteli, kteří jej vyučují. Konkrétně se bude zabývat pojetí cílů tohoto předmětu z jejich úhlu pohledu, průběhu výuky a hodnocení žáků a podobně. Druhá se poté zaměřuje na prestiž předmětu občanská výchova, kde je zkoumán především postoj ostatních učitelů, žáků a veřejnosti k tomuto předmětu.

Z teoretické části vyplývá, že školní předmět občanská výchova je často označován za okrajový předmět, kterému na školách není věnována dostatečná pozornost. To následně může vést ke snižování občanské připravenosti obyvatel České republiky. Tuto hypotézu se v práci pokusím ověřit.

Výsledky práce mohou být nadále využity jako podnět k přesměrování větší pozornosti k tématu občanského vzdělávání na školách a usilování o postupnou změnu této situace.

Pro mne samotnou jako autorku tohoto textu, studentku učitelství občanské výchovy a společenských věd a také učitelku občanské výchovy je toto téma velmi významné a bude pro mne přínosné své hypotézy podložit výzkumem a fakty.

⁵⁹ Roman ŠVAŘÍČEK a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha 2014.

3.2. Výzkumné otázky

Za účelem naplnění cílů byly stanoveny dvě základní výzkumné otázky, přičemž každá tato výzkumná otázka je doplněna dalšími podotázkami, které vedou k získání potřebných informací a dat. Celá struktura rozhovoru je uvedena v příloze. Výzkumné otázky znějí takto:

- Výzkumná otázka č.1: Jak učitelé předmětu občanská výchova formulují cíle tohoto předmětu?
- Výzkumná otázka č.2: Jakou pozici má předmět občanská výchova v prioritách školy?

Nutno podotknout, že těmto otázkám předcházelo také několik úvodních dotazů, které měly za cíl vytvořit jakýsi profil respondenta a zároveň trochu uvolnily počáteční nervozitu některých respondentů a umožnily tak větší plynulost následujícího rozhovoru. Jednalo se o tyto otázky:

- *Jakou aprobaci jste vystudoval:a?*
- *Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?*
- *Jaké předměty v současné době učíte?*
- *Jak velká je škola, na které aktuálně učíte?*

Na konci rozhovoru jsem se respondentů také vždy dotázala, zda je ještě něco, co by podle nich mělo v rozhovoru zaznít a nezaznělo a vyzvala je k případnému doplnění těchto informací. Respondenti často tento prostor využili k rekapitulaci nejpodstatnějších myšlenek, které v rozhovoru zmínili.

3.3. Respondenti

Při výběru respondentů pro rozhovor jsem se zaměřovala především na aprobované učitele, kteří mají učitelství občanské výchovy (příp. společenských věd) vystudované a kteří občanskou výchovu učí, nebo v nedávné minulosti učili. Do výzkumu se zapojilo celkem 9 respondentů, přičemž jsem při sestavování tohoto vzorku usilovala o jistou rozmanitost. Rozhovory jsem tedy prováděla se ženami i muži různých věkových kategorií s různou délkou pedagogické praxe, vyučujících jak na základních školách ve městech i v menších obcích, tak na nižších stupních víceletých gymnázií. Učitele jsem za účelem právě této rozmanitosti oslovovala

postupně. Některá setkání proběhla osobně přímo v prostorách školy, jindy jsme s respondenty rozhovor realizovali online formou (videohovor), protože nebylo z různých důvodů možné osobní setkání. Rozhovor jsem zaznamenávala na diktafon abych následně mohla pracovat s nahrávkami a k doslovnému obsahu rozhovoru se během vyhodnocování výsledků zpětně vracet. Tím zároveň byla zajištěna plynulost rozhovoru a nevznikaly odmlky při zapisování odpovědí. V jednom případě jsem byla požádána, zda by bylo možné audiozáznam nepořizovat. S daným respondentem jsme se tedy dohodli, že budu odpovědi zaznamenávat písemně. Po skončení rozhovoru jsem požádala daného respondenta o kontrolu zapsaných odpovědí, aby byla zajištěna jejich pravdivost a nedošlo z mé strany k případné formulační chybě, která by pozměnila význam respondentovy odpovědi.

Šetření probíhalo anonymně, proto tato práce nebude uvádět jména respondentů ani názvy obcí, ve kterých působí. Jednotliví respondenti jsou proto označeni pouze čísly. Jejich přehled je uveden níže.

UČITELKA 1

Jedná se o ženu ve věku 26 let, která učí aktuálně 3. rokem. 2 roky učila na základní škole, nyní vyučuje na víceletém gymnáziu o velikosti cca 500 žáků. Občanskou výchovu studovala společně s německým jazykem. Za svou poměrně krátkou pedagogickou praxi se setkala s výukou různých předmětů, jako je například tělocvik, přírodopis, vlastivěda a pracovní činnosti.

UČITEL 2

Druhým respondentem je muž, kterému je 47 let. Již 24 let učí na městské základní škole, která má asi 350 žáků. Vystudoval aprobaci tělocvik a občanská výchova. Aktuálně mimo tělocvik učí ještě fyziku, zdravotní výchovu a technické práce (dílny). Občanskou výchovu již 3. rokem nevyučuje.

UČITEL 3

Jedná se o muže ve věku 29 let, který aktuálně vyučuje 5. rokem. Učí na škole se 330 žáky na malém městě. K českému jazyku a občanské výchově, které má vystudované, vyučuje ještě pracovní činnosti.

UČITELKA 4

Respondentkou číslo čtyři byla žena ve věku 58 let, s délkou pedagogické praxe 35 let. Celou svou učitelskou kariéru strávila na stejné škole v okresním městě, která má asi 500 žáků. S občanskou výchovou, která byla její první volbou, studovala ještě český jazyk. Aktuálně vyučuje pouze tyto dva předměty. V minulosti vyučovala ještě etickou výchovu, ta však byla zrušena. Občanskou výchovu vyučovala po celou dobu své pedagogické praxe s výjimkou tří let po roce 1989, kdy jí výuka tohoto předmětu byla zakázána.

UČITEL 5

Dalším respondentem je muž ve věku 52 let, který již 17 let vyučuje na víceletém gymnáziu o asi 360 žácích a předtím učil 10 let na soukromé střední škole. Celková délka jeho pedagogické praxe je tedy 27 let. Má vystudovanou aprobaci český jazyk a občanská výchova (základy společenských věd) a po celou dobu své pedagogické kariéry vyučuje tyto dva předměty.

UČITEL 6

Šestý rozhovor jsem realizovala opět s mužem ve věku 35 let s 10letou pedagogickou praxí. Vyučuje na menší škole s 220 žáky v krajském městě. Má vystudovanou aprobaci dějepis a občanskou výchovu a mimo tyto dva předměty vyučuje dlouhodobě ještě zeměpis.

UČITELKA 7

Další respondentkou byla žena ve věku 32 let, která 6 let vyučuje na základní škole ve velkém městě. Má vystudovanou němčinu a občanskou výchovu. Učí pouze tyto dva předměty. Ve škole má poloviční úvazek, na druhou polovinu pracuje v neziskové organizaci podporující učitele a reformy českého školství.

UČITEL 8

Respondentem číslo 8 byl 26letý muž, začínající učitel. Vyučuje na základní škole v menší obci, která má asi 200 žáků. Vyučuje první rok. Má vystudovaný bakalářský obor Český jazyk a občanská výchova se zaměřením na vzdělávání a v současné době dokončuje magisterské studium. K češtině a občanské výchově vyučuje také zeměpis a informatiku.

UČITELKA 9

Poslední respondentkou byla žena ve věku 29 let. Vyučuje 4. rokem na základní škole o asi 350 žácích v malém městě. Má vystudovanou aprobaci dějepis a občanská výchova, tyto předměty na základní škole také vyučuje. V minulosti učila i jiné předměty, nyní se ale věnuje pouze těmto dvěma.

3.4. Metodologie výzkumu

Po sesbírání audionahrávek rozhovorů a jednoho písemného rozhovoru jsem začala tato data zpracovávat. Nejprve jsem nahrávky převedla na text, aby práce s nimi byla přehlednější a efektivnější. Následně jsem přepsané texty začala analyzovat ve vztahu k výzkumným otázkám a informacím, které jsou uvedené v teoretické části práce. V průběhu této analýzy jsem usilovala o hledání reprezentativních odpovědí, které jsou uvedeny v další kapitole práce. Významné pro mne byly mimo jiné i názory jednotlivých respondentů, ve kterých se s ostatními shodují, ale i ty ve kterých se názorově rozchází. Respondenty a jejich odpovědi jsem se během vyhodnocování získaných dat snažila porovnávat i na základě jednotlivých kritérií jako je pohlaví, věk, velikost školy, na které vyučují, nicméně pro mne byl tento proces poměrně náročný, a ne vždy se dala určit závislost výpovědí na jednom nebo více těchto kritériích.

4. Vyhodnocení výzkumného šetření

Tato část práce je věnována zjištěním, která vyplývají z nasbíraných dat v rozhovorech s respondenty. Získaná data zde uvádím ve dvou celcích, které odpovídají dvěma hlavním výzkumným otázkám.

4.1. Výzkumná otázka č.1: Jak učitelé předmětu občanská výchova formulují cíle tohoto předmětu?

Touto otázkou jsem se snažila zjistit, jak se sami učitelé občanské výchovy přistupují k danému předmětu a k jeho výuce. Zjišťovala jsem, jak se k předmětu staví, co je pro ně v předmětu důležité, na co se orientuje jejich výuka a jak se žáky na hodinách pracují. Zajímalo mne také, jak probíhá jejich hodnocení.

4.1.1. Cíle předmětu občanská výchova očima jednotlivých učitelů

V rámci výzkumné otázky č. 1 jsem se snažila od respondentů zjistit, jak oni sami definují cíle tohoto předmětu. Otázku, která mířila tímto směrem jsem položila

každému z nich vícekrát. Vždy jsem se však snažila ji formulovat jinak, aby měl každý z učitelů dostatečný prostor pro srovnání svých myšlenek a nezapomněl na nějaký pro něj důležitý bod. V první fázi jsem se dotazovala na 3 nejpodstatnější věci, které by si žáci měli z hodin daného respondenta odnést. Myslím, že je nutné podotknout, že tuto otázku jsme pokládala jako první hned po úvodní fázi rozhovoru a respondenti tedy neměli mnoho času si odpovědi promyslet.

Ze strany respondentů se mi dostaly různé odpovědi. Několik z nich se ale opakovalo častěji. Jedním z takových případů je odpověď, která zazněla v různých modifikacích celkem od 6 z 9 respondentů. Jednalo se o odpověď, že jednou ze tří nejdůležitějších věcí, kterou by si žáci z hodin občanské nauky měli odnést, je základní faktická znalost jednotlivých disciplín, kterých se občanská výchova dotýká (sociologie, psychologie, finanční gramotnost, ...). Přičemž téměř všichni respondenti apelují na fakt, že jim nejde o konkrétní definice, ale spíše o to, aby se žáci dokázali orientovat v základních pojmech, dokázali je svými slovy popsat, vysvětlit, co znamenají a dokázali je správně zařadit. Jedna z respondentek také apeluje na propojení těchto informací s praxí: *„Dneska je například ekonomika, finance a podobné záležitosti opravdu velké téma, tak já jim můžu říct, jak to má vypadat, co a jak se teoreticky dělá a má dělat, ale potom musím udělat ten přesah do té praxe. A říct například: tohle se dělá takhle, pojďme si to vyzkoušet, a tohle si pohlíďte! Když ten přesah do praxe neudělám, tak to pro žáky nemá absolutně žádnou cenu.“* (Učitelka 4) Fakt, že se tato odpověď objevila u většiny učitelů koresponduje se zjištěním mezinárodního výzkumu ICCS, který zmiňuji v teoretické části, že výuka občanské výchovy je poměrně velkým dílem orientovaná na teoretické znalosti žáků.

Druhou častou odpovědí byl rozvoj komunikačních kompetencí žáků. V různých formulacích s velmi podobným významem se tato odpověď objevila u 4 respondentů. Tito učitelé se dle svých výpovědí snaží na hodinách vést žáky k tomu, aby si dokázali vytvářet svůj vlastní názor a prezentovat ho před ostatními, obhájit ho, podložit ho různými argumenty, klást trefné otázky a zvažovat tvrzení ostatních, která jsou případně i protichůdná s jejich přesvědčením a tím dávat prostor diskuzi. Jedna z respondentek také uvádí, že je pro ni důležité, aby žáci dovedli naslouchat jeden druhému. *„Je pro mě důležité, aby žáci reagovali nejen na to, co říkám já, ale aby diskutovali i mezi sebou. Aby dokázali před ostatními odargumentovat svůj postoj a*

zároveň i naslouchat ostatním, když říkají ať už to stejné nebo něco jiného, tak aby prostě uměli jeden druhého slyšet, což je náročné.“ (Učitelka 7)

V souvislosti s touto odpovědí se také objevoval bod kritické myšlení, který celkem dva respondenti uvedli samostatně a další dva se ho dotkli v rámci bodu týkajícího se komunikačních dovedností. Požadavek umět myšlenku dobře prezentovat, diskutovat a argumentovat byl v tomto případě doplněn ještě o schopnost žáků vyhledávat informace ať už na internetu nebo v připravených zdrojích a dokázat posoudit jejich relevanci. Nutno však podotknout, že z rozhovorů není dobře možné vyčíst, jaký konkrétní obsah si pod několikrát uvedeným pojmem *kritické myšlení* učitelé představují. Zda pro ně představuje konkrétní metody, kterými mají žáci umět pracovat s informacemi, nebo jde spíše o jejich obecné komunikační dovednosti. S přihlédnutím k faktu, že se na něj odkazují i učitelé, u kterých převládá tradiční styl výuky, je možné soudit, že v některých případech se jedná spíše o jakousi potřebu upozorňovat na důležitost schopnosti žáků kriticky přemýšlet, nikoli však snahu je k tomu metodicky vést. Formulace tohoto cíle tak může být vágní.

Tématu zpracování informací se dotýká také odpověď paní učitelky 9, která usiluje o to, aby si žáci z jejích hodin občanské výchovy odnesli schopnost dobře rozumět textu a dovednost získávat informace z něj. Říká: *„Přijde mi, že když žáky vyzvu, aby něco vyhledali na internetu, napíšu můj dotaz jako celou větu do vyhledávače, přečtou pouze první větu, která se jim na displeji objeví, a to je jejich odpověď. Proto se snažím spíš přinášet do hodin konkrétní texty nebo články, které si děti opravdu musí přečíst celé, aby požadované informace našly. Když jsem začínala učit, byla jsem překvapená, jak málo dětí zvládne číst text tak, aby mu porozuměly a věděly, co vlastně čtou. Proto se to s nimi na hodinách snažím trénovat. Protože s tím se budou setkávat celý život. Ale abych pravdu řekla, moc je to nebaví.“ (Učitelka 9)*

Další odpovědi se již začaly různit, ale několik z nich se dotýkalo fungování státu a demokracie jako takové. Pan učitel 2 do této oblasti zasadil všechny tři body své odpovědi. Uvedl, že žák by si měl z hodin občanské výchovy odnést především schopnost fungovat jako občan státu. Dle jeho odpovědi se témata, jako je fungování rodiny a jiných mezilidských vztahů, ekologie, finanční gramotnosti a podobně, dají rozebírat i v jiných předmětech, ale hlavním posláním občanské výchovy je podle něj vzdělávat žáky v oblasti fungování obce, ve které žijí, správního rozdělení České

republiky a fungování demokracie a státu jako celku. To jsou dle jeho názoru tři základní oblasti, ve kterých se mají žáci v tomto předmětu rozvíjet.

Dva ze tří bodů do této oblasti zasadil i učitel 3. Ten jako první bod uvedl schopnost žáka fungovat ve státě jako občan a jako druhý bod žákovo porozumění základním principům, na kterých stát funguje. Oproti tomu hodnotím jako zajímavé, že paní učitelka 1, paní učitelka 4 a pan učitel 5 do této oblasti žádný ze tří bodů neměřili.

Jednu ze svých odpovědí do této oblasti zasadila paní učitelka 7, přičemž uvedla, že je pro ni důležité, aby žáci na hodinách občanské výchovy porozuměli tomu „...v jaké společnosti žijeme, tomu, co se děje v občanském životě a ve světě kolem nás. A aby věděli, že to mohou ovlivnit. Vím (a říkám to i žákům), že jedinec neovlivní všechno, ale snažím se jim zvědomovat, že prostě mají tu možnost se vyjádřit a spolupodílet se na tom, jak budeme v České republice žít. A to ať už skrze volby nebo skrze nějaké občanské iniciativy. Snažím se, aby nežili v domnění, že to všechno tady řídí lidi nahoře a oni nezmůžou nic.“ (Učitelka 7)

Tématu demokracie se dotkla i jedna z odpovědí paní učitelky 9. Ta říká, že usiluje v hodinách o to, aby žáci pochopili, jaký má demokracie význam pro jejich životy a co vše jim umožňuje. Snaží se je upozornit především na fakt, že demokracie neznamená pouze to, že jdeme jednou za čas k volbám, ale že zásadním způsobem ovlivňuje i naše každodenní životy. Učení se zodpovědnému fungování žáka v občanské společnosti poté zmiňuje i pan učitel 6 a pan učitel 8.

Dále se pak objevilo i několik ojedinělých odpovědí, jako je například přehled v aktuálním světovém dění (učitelka 1), schopnost budovat dobré mezilidské vztahy (učitel 8), zvědavost a další osobní zájem o jednotlivá dílčí témata (učitel 5) a dobrá znalost regionu ve kterém žáci žijí po všech stránkách (historie, významné osobnosti, zeměpisné reálie, ...), na kterou apeluje paní učitelka 4.

Na konci první části rozhovoru, kdy jsme se kolem daného tématu pohybovali již nějakou dobu, jsem respondenty požádala, zda by dokázali ještě jednou shrnout nejpodstatnější cíle předmětu občanská výchova. Otázku jsem v podobném znění pokládala znovu záměrně především z toho důvodu, aby nebyly opomenuty nějaké důležité myšlenky, které u učitelů dozrávaly postupně během hovoru. Tato shrnutí se u většiny respondentů příliš nelišila od původních odpovědí, nicméně učitel 6, který

se v první fázi ve svých odpovědích zaměřil především na práci s informacemi, dovednost dobře komunikovat a na občanskou orientaci žáků, nyní doplnil, že občanská výchova má žáky podle něj vést i k uvědomění významu vlastního sebevzdělávání v kontextu proměnlivosti trhu práce a vyzdvihl i téma šikany a psychických problémů mladých lidí, přičemž zdůraznil, že je třeba o těchto věcech se žáky mluvit a komunikovat s nimi potřebu řešení těchto problémů. Učitel 3 rozšířil svou odpověď z úvodní části rozhovoru, že platí, že by žáci měli v hodinách získat všeobecný přehled, přičemž však záleží na osobnosti učitele, na které oblasti se zaměří více a na které méně, i přes to by si však dle něj všichni žáci z občanské výchovy bez rozdílu měli odnést znalost právě toho, jak funguje stát, jaké máme úřady a instituce, jak se v něm dělí moc, jak stát zachází s financemi a tak dále.

V poslední řadě v rámci tohoto bloku otázek jsem se respondentů dotazovala, zda se jejich vnímání cílů nějakým způsobem proměňovalo po dobu jejich pedagogické praxe. Několik z nich toto pojetí cílů vzhledem k ne příliš dlouhé pedagogické praxi porovnávali i s obdobím jejich studia na univerzitě, nebo dokonce i s vnímáním cílů v době školní docházky.

Poměrně překvapivé pro mne bylo zjištění, že se celkem 5 respondentů shodlo na stejné nebo velmi podobné odpovědi, která se týkala množství předávaných informací. Ať už respondenti vzpomínali na to, kolik informací oni získávali během svého studia (jednalo se především o mladší učitele, konkrétně o učitelku 1, učitele 6 a učitele 7), nebo porovnávali množství informací, které se žákům snažili předávat dříve s množstvím předávaným dnes (učitel 2 a učitel 5), všichni z nich se shodli na faktu, že dnes od žáků tolik nevyžadují znalost faktů a definic, ale usilují spíše o to, aby žáci dokázali potřebné informace vyhledávat, ověřovat a využívat v praxi.

Zajímavou byla dle mého názoru odpověď učitele 3, který si k občanské výchově jako takové musel budovat vztah postupně. *„Já jsem chtěl vždycky učit na střední škole základy společenských věd, to mě bavilo. Na vysoké škole jsem se ale dostal jen na obor pro základní školy a tím pádem jsem se musel více začít zajímat o to, co je potřeba předávat dětem skrze občanskou výchovu na základní škole, protože ty cíle obou předmětů se nutně liší. Snažím se vycházet hlavně z vlastní zkušenosti a z toho, co vím, že já sám potřebuji do života. Tématům, která se mi nezdají tolik*

podstatná věnuji na hodinách zpravidla méně času než těm, u kterých mám pocit, že se s nimi žáci setkávají celý život.“ (Učitel 3)

Vztah a postoj k tomuto předmětu se také postupně formoval u učitele 8. Ten občanskou výchovu i v době svého studia na vysoké škole vnímal jako okrajový předmět, který rámuje informace nabyté ve škole v jiných předmětech. Ke změně tohoto postoje u něj údajně došlo ve chvíli, kdy se sám začal více zajímat o politiku a o fungování státu. „*V tu dobu jsem začal vnímat, že občanka může být pro žáky do praktického života důležitější než třeba dějepis a přírodopis, které jsem do té doby považoval za ty důležitější.“ (Učitel 8)*

Paní učitelka 9 uvedla, že pro ni byly cíle předmětu občanská výchova z vlastní zkušenosti během vzdělávacího procesu hodně abstraktní. „*Zdalo se mi, že je to předmět tak trochu o všem a vlivem toho se na nic nezaměřuje pořádně. To mě jako studentku a možná ještě i jako začínající učitelku trochu mátl. Dnes to vnímám tak, že právě v tom, že občanka může (ale nemusí) být o všem, je její síla. Může reagovat na potřeby doby, potřeby žáků, propojovat a upřesňovat informace. Musela jsem k tomu dojít a byl to poměrně dlouhý proces, ale dnes je to to, co mě na výuce tohoto předmětu baví.“ (Učitelka 9)*

Z odpovědí učitele 3, učitele 8 a učitelky 9 tedy vyplývá, že ačkoli se občanskou výchovu rozhodli studovat již po ukončení střední školy, vztah si k ní budovali postupně a do jisté míry se formoval až během jejich pedagogické praxe.

4.1.2. Průběh hodin občanské výchovy a hodnocení žáků v tomto předmětu

V rámci části výzkumu zabývající se pojetím cílů občanské výchovy jsem se respondentů dotazovala i na průběh hodin a hodnocení žáků v tomto předmětu. Odpovědi na tyto otázky mě zajímaly především pro to, abych dokázala lépe pochopit, jakým způsobem učitelé v hodinách usilují o jejich naplnění.

První otázka v této části rozhovoru se týkala průběhu hodin. Učitelů jsem se ptala, jak vypadá jejich typická hodina, přičemž jsem vždy zdůraznila, že je jasné, že hodiny nejsou stejné, že se liší nejen dle probíraných témat, ale i cílů, které jednotlivé hodiny mají, ale že mne zajímá nějaký nejčastěji se opakující vzorec, který se v hodinách učitele běžně vyskytuje. Odpovědi na tento dotaz byly poměrně různorodé.

Všichni dotazovaní učitelé se ve svých typických hodinách odkazují na teoretický výklad, ale jeho užití se v jednotlivých případech liší jak jeho délkou, tak četností použití i interakce se studenty během něj. Nejčastěji se dotazovaní učitelé věnují teoretickému výkladu nějakou menší část hodiny, kterou využijí k tomu, aby žákům dané téma vysvětlili, a na základě tohoto pochopení poté žáci mohli pracovat v dalších částech hodiny. Výklad bývá často doplněn o počítačové prezentace promítané žákům, texty v učebnicích a videa, případně je videy dostupnými na internetu plně nahrazen. Většina respondentů také uvedla, že usiluje o to, aby výklad nebyl pouze jednostrannou záležitostí od učitele směrem k žákům, ale společně tvoří jakýsi dialog, kdy učitel klade otázky, žádá žáky, aby uváděli konkrétní případy z jejich života a sdíleli vlastní zkušenosti, aby byli do výkladu vtaženi jako aktivní účastníci a ne jen jako pasivní posluchači.

Během tohoto výkladu si žáci také často píšou poznámky do sešitů. Například paní učitelka 4 nevyužívá prezentace a píše žákům zápis na tabuli, učitel 3 prezentace využívá a tučně v nich zvýrazňuje konkrétní poznámky, které si žáci mají zapsat. Poznámky si žáci nepišou pouze v hodinách učitelky 9. Ta dává žákům k dispozici všechny prezentace a materiály do rozhraní GoogleClassroom, které jsou žáci zvyklí využívat. Najdou v nich veškeré potřebné informace v případě, že se potřebují učit na test. V hodinách si žáci nevedou sešit ale portfolia, což jsou desky, do kterých si žáci ukládají pracovní listy a jiné materiály, se kterými pracují během hodin. Pan učitel 5 nechává psaní poznámek na zodpovědnosti žáků. Pokud v hodině aktivně pracují, nevadí mu, že si při výkladu poznámky nedělají.

U čtyřech respondentů jsem z odpovědí nabyla dojmu, že teoretický výklad je to, co v jejich hodinách značným způsobem převládá. Učitel 2 uvedl, že většina hodin občanské výchovy, které učil, byla čistě výkladových. *„Dnes už je pro žáky samozřejmě zábavnější, když si informace mohou najít sami, ale naše škola na to není technicky vybavená. Máme sice zakoupenou licenci na elektronické učebnice, ale nemáme dost počítačů, aby měl každý žák možnost pracovat. Proto tuto možnost nevyužívám.“* (Učitel 2) Skupinovou práci do hodin zapojuje také nerad. Může podle něj fungovat pouze v případě, že jsou žáci zvyklí tímto způsobem pracovat. V momentě, kdy tomu tak není, dochází k tomu, že veškerou práci ve skupině odvede jeden žák a zbylí si povídají a je z toho pro ně dle jeho slov volná hodina. Naopak ale vyzdvihuje, že se žáky v rámci občanské výchovy uspořádal řadu exkurzí do různých

institucí, a to už ať v lokálním měřítku (návštěva obecního úřadu ve městě, kde se nachází i škola, na které vyučuje), tak i v tom celostátním, kdy se se žáky vypravili například na Pražský hrad. Tyto exkurze dál za hranice města zpravidla propojuje i s jinými předměty – například s dějepisem.

Paní učitelka 4 ve svých hodinách využívá především mluveného slova, protože je dle jejího názoru důležité, aby se ho žáci učili v současné době, kdy jsou zvyklí na denní bázi sledovat videa a spoustu obrázků na internetu a sociálních sítích, dobře vnímat. Využití skupinové práce, práce s textem a videem v hodině nevyklučuje, ale uplatňuje je pouze v momentě, kdy má pocit, že je to smysluplné. Nesnaží se tyto aktivity zařazovat za každou cenu, má pocit, že při nich děti spíše hlučí, než aby efektivně pracovaly. Aktivně se je ale během výkladu snaží vtahovat do diskuze, propojovat výklad s jejich světem. Je také jedinou respondentkou, která odpověděla, že v hodinách občanské výchovy ústně zkouší a sem tam dá žákům mimo hlášené testy i nehlášený, který má za cíl zmapovat, jak děti dávaly pozor v minulé hodině. Po celý rok v 7. – 9. třídě žáci vypracovávají také ročníkové práce na konkrétní téma. Jedná se o malý referát včetně titulní strany a zdrojů. Žáci jej mohou vypracovávat po celý rok samostatně doma. V hodinách pak mají možnost tyto práce konzultovat. Tyto práce nejsou známkovány, ale jednotlivé práce učitelka se žáky rozebere, aby věděli, co udělali dobře a co nikoli.

Zajímavé pak pro mne byly odpovědi učitele 3 a učitele 8. V rozhovoru jsem náhodou zjistila, že ačkoli oba nyní trvale žijí v jiném městě a učí na jiných školách, oba docházeli na stejné víceleté gymnázium a učila je stejná paní učitelka, kterou oba zmínili jménem. Jejich odpovědi u mne vyvolaly dojem, že se s drobnými modifikacemi drží podobného formátu výuky občanské výchovy, na který byli zvyklí z doby svého studia. Učitel 3 ve své odpovědi uvedl, že největší část jeho typické hodiny je výkladová a je pro něj důležité, aby si žáci vše podstatné zapisovali do sešitů. Každý žák si z jedné hodiny odnáší zhruba jednu stránku zápisu v sešitu velikosti A4. Jeho výklad bývá zpravidla spojen s prezentací, kterou žákům promítá a ze které si mohou opisovat potřebné poznámky. Posledních 10 minut hodiny se snaží věnovat aktivitě žáků. Žáci si na hodiny připravují společenskovední testík aktualit, co se událo za uplynulý týden, aby měli přehled v aktuálním dění. Ten, kdo testík vypracoval, a ti, kdo jej správně vyplní, mají možnost získat malé jedničky za aktivitu. Pokud se stane, že nikdo z žáků nemá testík připravený, zařazuje učitel do hodin nějakou diskuzní nebo

skupinovou aktivitu, přičemž i s diskuzí si žáci mají psát drobné poznámky. Skupinovou práci využívá také v domácích úkolech.

Učitel 8 také využívá testíky aktualit, které si připravují žáci navzájem a mohou za ně získat jedničky, ale narozdíl od učitele 3 je zařazuje na začátek hodiny, aby se nestalo, že na ně na konci hodiny nezbude čas. Sám uvádí, že se ale často dotýkají témat, která jsou aktuální pro žáky a on jim příliš nerozumí. Typickým takovým tématem jsou například youtubeři. Po testíku následuje výkladová část hodiny. *„Nejprve se žáků zeptám, zda by nastolené téma dokázali nějak sami popsat, zda už k němu něco vědí. Poté začnu s výkladem. Snažím se ho vést formou dialogu a pokládat žákům otázky, ale mám zkušenost, že na ně moc nereagují, tak spíš mluvím já.“* (Učitel 8) Tato odpověď může reprezentovat realitu nejedné školní třídy. Její porovnání s výsledky šetření ČŠI, která v Tematické zprávě k občanskému vzdělávání na základních a středních školách uvádí pozitivní výsledek, kdy metodu diskuze využívá 92,2 % učitelů na českých školách, vede k zamyšlení, jakým způsobem diskuze na jednotlivých školách probíhají a jak přínosné ve výuce opravdu jsou.

Učitel 8 také uvádí, že na konci hodiny se dané téma se žáky společně snaží zopakovat, ale ne vždy na to zbude čas. Občas využívá v hodinách samostatnou práci s pracovním listem a učebnicí, ale skupinovou práci nevyužívá téměř vůbec. Z rozhovoru vyplynulo, že vzhledem k faktu, že je začínající učitel, svůj styl výuky teprve hledá a uvažuje o tom, že testíky do příštího roku vynechá, protože práce s nimi není efektivní. Ve třídě je během jejich zadávání a plnění velký ruch a žáky jejich vyplňování každou hodinu příliš nebaví. Tento rok se ale snaží dodržet podmínky, na kterých se v září se žáky dohodl.

U dalších učitelů jsem nabyla dojmu, že usilují o to, aby dokázali své hodiny stavět více na aktivitě žáků. Učitelka 1 uvedla, že první rok svůj styl učení také hledala. *„Nevyžadovala jsem od žáků žádné zápisy a výkladu jsem zařazovala minimum. Žákům to ale příliš nevyhovovalo, jsou zvyklí na jiný styl učení a z dílčích aktivit jim často nebylo zřejmé, co si z toho mají odnést. Proto jsme se shodli na kompromisu. Každou hodinu uděláme malý výklad, kdy přesně řeknu, co je pro mne důležité, aby znali a v dalších částech hodiny děláme něco, do čeho se i oni aktivně zapojí. Snažím se tuhle rutinu teď držet a mám pocit, že to funguje lépe.“* (Učitelka 1) Žáky se do aktivit vtahuje skrze různá videa, texty, články a situační hry. *„Teď jsme zrovna měli*

etiketu. Tak jsme na hodinách sehrávali scénky a dopadlo to lépe, než jsem čekala. Byla to nakonec i legrace.“ (Učitelka 1) Do hodin se snaží občas zapojovat i různé online hry, které mají žáci ve velké oblibě, a jednou za rok také vypracovávají skupinový projekt, který zabere 3-4 vyučovací hodiny.

Zajímavě dle mého názoru uchopuje výuku občanské výchovy učitelka 7. *„V poslední době se hodiny snažím koncipovat tak, že ta hodina začíná otázkou. Například: Co by se stalo, kdybychom nežili v demokracii? Jsou to takové otázky na zamyšlení, o kterých si myslím, že by si je měl čas od času pokládat každý. A nejprve vedeme diskuzi, jak bychom si na tu otázku odpověděli nyní. Následně se tématu věnujeme celou hodinu a na konci si otázku zodpovídáme znovu a snažíme se sledovat, zda se naše vědomosti a názory někam posunuly.*“ (Učitelka 7) Jak během hodin pracují žáci s tématem se liší, teoretická část se vyskytuje téměř vždy, často žáci také pracují s videy, myšlenkovými mapami, pracovními listy, které vyplňují samostatně, nebo ve dvojicích. Během těchto aktivit se je snaží přimět, aby samostatně tvořili a přemýšleli. Práci ve skupinách se paní učitelka spíše vyhýbá, protože ji dle jejích slov neumí dobře uchopit tak, aby pracovali všichni žáci. Dobře se jí osvědčily také dokumenty dostupné na webových stránkách vzdělávacího programu Jeden svět na školách.⁶⁰

Zajímavé metody, které běžně zařazují do výuky, uvedli i ostatní učitelé. Na hodinách pana učitele 6 mají žáci možnost prezentovat ostatním spolužákům osobnost, která je nějakým způsobem inspiruje, motivuje nebo ji zkrátka mají z nějakého důvodu rádi. Za tuto aktivitu „navíc“ mohou získat jedničku za aktivitu v hodině. Pan učitel 5 zadává žákům například dobrovolné „cestovatelské“ úkoly. *„Snažím se žákům propojovat to, co probíráme s reálným světem. Tak když narazíme na nějaké významné místo (ať už historicky, nebo třeba geologicky, kulturně a podobně), řeknu žákům, že se tam mohou zajet podívat. Když mi pošlou fotku, ocením je potom nějakou jedničkou. Snažím se ale vybírat taková místa, která jsou třeba dostupná přímým autobusem, aby měli možnost se zapojit i ti, kteří například s rodinou tolik necestují.*“ (Učitel 5) Paní učitelka 9 jmenuje metody jako je například skládkové učení, badatelské listy a využívání memů ve výuce. *„Je to na první pohled trochu hloupost, prostě obrázky s*

⁶⁰ <https://www.jsns.cz/>

popiskem, ale ty děti to ohromně baví a motivuje. Sama jsem někdy překvapená, jak trefně dokážou vystihnout to, co mají na mysli.“ (Učitelka 9)

Druhá moje otázka směřovala na hodnocení žáků. Ptala jsem se učitelů, za co a jak žáky hodnotí. Zde se odpovědi příliš nelišily. Hodnocení žáků v hodinách občanské výchovy vedených respondenty mého výzkumu by se dalo rozdělit do hlavních 4 kategorií.

První kategorií by mohlo být ověřování znalostí. Všichni učitelé mimo učitele 6 se žáky píšou alespoň jeden znalostní test za pololetí. Nejčastěji se počet testů v jednom pololetí pohybuje mezi 2 a 3 testy. Právě jeden test píšou žáci v hodinách učitelky 7 a učitelky 9. Druhým způsobem, jak učitelé ověřují znalosti žáků je ústní zkoušení. Toho pravidelně využívá především učitel 2 a učitelka 4. Učitel 3 a učitel 5 pak ústní zkoušení mají pouze jako dobrovolnou možnost, jak si opravit nebo získat známku, které žáci mohou, ale nemusejí využít. Učitel 6 v hodinách nepracuje s ani jednou z těchto variant.

Druhou takovou kategorií je známkování aktivity žáků v hodinách, kdy učitelé posuzují, zda aktivně žáci pracují, hlásí se, odpovídají. S tímto konceptem známkování pracuje 6 z 9 respondentů. Většinou je to tak, že učitelé za aktivitu udělují pouze jedničky, učitel 3 a učitel 6 však toto hodnocení využívají i v případě, že žáci v hodině nepracují a vyrušují. V ten moment za aktivitu v hodině udělují pětku. Systém udělování jedniček za aktivitu je u různých učitelů různě specifický. Například učitel 3 si k sobě zapisuje „malé“ známky na hodině a v případě, že jich žáci nasbírají 6, učitel jim zapíše známku do systému Bakaláři. Stejně to má i učitel 5. Učitelka 1 má systém nastavený tak, že žáci mají možnost získat za měsíc určité množství známek za aktivitu. Podle toho, kolik jedniček v měsíci nabírají, jim na konci měsíce zapíše výslednou jedničku s větší či menší vahou. Pokud nedostanou žádnou jedničku za aktivitu, na konci měsíce nezapíše nic. Paní učitelka 9 umožňuje na konci hodiny žákům odevzdat na lístečcích vypracované drobné úkoly k zamyšlení, které žákům v hodině zadává. Žáci si mohou vybrat, zda je odevzdají či nikoli, ale v případě, že je odevzdají a mají úkol vypracovaný dobře, zapíše jim jedničku s menší vahou.

Třetí kategorií je známkování práce v hodinách. Od předchozí kategorie se tyto známky liší v tom, že za danou činnost získá známku každý, a ne pouze ten, kdo pracuje dobře. Jedná se o vyplněné pracovní listy, vypracované projekty, myšlenkové

mapy a podobně, přičemž žáci ještě před zadáním daného úkolu vědí, že se tato práce bude odevzdávat na známku. I s touto variantou pracuje 6 z 9 respondentů. Učitel 6 tomuto typu známek přiděluje největší váhu.

Poslední kategorií je známkování domácí přípravy na hodinu v nejrůznějších ohledech. Ať už se jedná o zpracování domácích úkolů (dobrovolných i nedobrovolných), aktualit, kvízů pro ostatní spolužáky, referátů a podobně. S touto variantou známkování nepracuje pouze učitelka 7 a učitelka 9 a pouze dobrovolné domácí úkoly zadává učitelka 1 a učitel 5. Většina učitelů za domácí přípravu uděluje také jedničky, ale například pan učitel 3 dává i pětku v případě, že žák domácí úkol vypracovaný nedonese. Domácí úkoly zadává nejčastěji z respondentů, konkrétně 1-2 za měsíc.

Jedinou výjimkou z těchto kategorií je paní učitelka 1, která na hodinách sleduje, zda si žáci nosí a vedou sešit. V případě, že zjistí, že žák 3x sešit zapomněl, nebo si do něj nezapisuje poznámky, udělí mu pětku s malou váhou.

4.1.3. Shrnutí výsledků výzkumné otázky č. 1

Výzkumnou otázkou č. 1 jsem se snažila zjistit, jak učitelé formulují cíle předmětu občanská výchova a jakými způsoby usilují o jejich naplnění. Z rozhovorů s respondenty vyplývá, že se učitelé snaží upouštět od znalostí definic pojmů a velkého množství teoretických informací. Na místo toho by si přáli, aby měla občanská výchova přesah především do reálného života žáků, aby jim přinášela potřebné znalosti a dovednosti k tomu, aby mohli být nejen zodpovědnými občany, ale často si učitelé kladli za cíl také vést žáky ke kritickému myšlení, práci s informacemi, tvorbě vlastního názoru a vedení diskuze, ke schopnosti zapojení se do společnosti ať už sledováním veřejného dění či schopností budovat a udržovat kvalitní mezilidské vztahy. Zároveň se však u mnohých z nich objevil požadavek na základní teoretickou znalost oblastí, kterých se předmět občanská výchova dotýká. Tyto znalosti následně testují prostřednictvím znalostních testů popřípadě ústního zkoušení.

Zajímavý je také fakt, že na praktické dovednosti žáků apelují téměř všichni respondenti bez zjevného rozdílu věku, pohlaví, délky pedagogické praxe či velikosti obce, ve které působí, u čtyřech z devíti respondentů převažuje teoretická výuka nad nabytím užitého nabytých informací v praxi. Tato skupina učitelů se skládá ze 3 mužů a jedné ženy a je věkově poměrně různorodá, nachází se v ní jak nejstarší, tak

nejmladší účastník mého výzkumu. U dvou nejmladších z nich můžeme pravděpodobně pozorovat následování stejného nebo podobného stylu výuky, který zažívali v době, kdy sami byli žáky.

U zbylých respondentů byla snaha o aktivizaci žáků zjevná. Ať už se jednalo o různé společenské projekty, kdy žáci například měli založit lokální politickou stranu, která bude reagovat na nějaký nedostatek v obci, ve které žáci navštěvují školu, přes práci se zajímavými materiály, pracovními a badatelskými listy, až po nejruznější metody výuky, jakými jsou například inscenační hry.

Zajímavým jevem bylo v tomto ohledu i hodnocení žáků. Ačkoli učitelé výslovně uvádějí, že znalosti žáků nejsou tím jediným, co si žáci mají z hodin odnést, často se opakuje jev, kdy známky za aktivitu a práci v hodině mají často ve známkovacím systému respondentů menší váhu než známky ze znalostních testů. Učitelé u hodnocení aktivity zmiňují, že udělí „malou jedničku“. Výjimka v tomto ohledu je učitel 5, který znalostní testy s žáky vůbec nepíše a projekty, které žáci vypracovávají během roku samostatně nebo i ve skupinách hodnotí známkou s nejvyšší váhou. Pravdou také je, že u většiny učitelů mohou žáci za aktivitu a práci v hodině získat větší množství známek než těch za znalosti.

Celkově tedy můžeme shrnout, že se v přemýšlení respondentů o cílech předmětu občanská výchova odrážejí požadavky současné společnosti na občanskou vybavenost jednotlivců a které jsou mimo jiné formulovány i v mezinárodním výzkumu ICCS. Efektivita jejich naplňování se však v jednotlivých případech liší. Ve výzkumném vzorku 9 učitelů se objevují pouze 2 respondentky, které dle mého názoru usilují o přesun většiny aktivity na žáky (učitelka 7 a učitelka 9), u 4 respondentů pak do značné míry převažuje tradiční výuka, která je postavená především na výkladu (učitel 2, učitel 3, učitelka 4 a učitel 8). U zbylých 3 respondentů pak tvoří aktivizační metody spíše doplněk teoretického výkladu.

4.2. Výzkumná otázka č.2: Jakou pozici má předmět občanská výchova v prioritách školy?

Ve druhé výzkumné otázce již nebyl předmětem mého zájmu postoj samotných učitelů, ale zajímalo mě především, jaké postavení zaujímá předmět občanská výchova na školách, na kterých respondenti vyučují. Snažila jsem se zjistit, jaké postavení má

mezi ostatními předměty a jak je vnímán v očích ostatních pedagogů, žáků a případně i jejich rodičů.

4.2.1. Postavení předmětu občanská výchova na školách

V první fázi této části šetření mne zajímalo, jak se k předmětu občanská výchova staví samotná škola a členové jejího pedagogického sboru. Zjišťovala jsem, jaký prostor je tomuto předmětu na školách věnován, zda je učivo z odpovídající části RVP rozděleno do vícero předmětů, nebo je zahrnuto pouze pod občanskou výchovu.

Z rozhovorů vyplývá, že nejčastěji je občanské výchově jako takové věnována jak na nižších stupních víceletých gymnázií, tak na základních školách jedna vyučovací hodina týdně po všechny 4 roky studia. Jiné rozvržení uvedli pouze dva učitelé. Konkrétně se jednalo o paní učitelku 1, která vyučuje na víceletém gymnáziu. Zde mají žáci po celou dobu studia na nižším stupni této školy 2 hodiny občanské výchovy týdně. Občanka zde ale na rozdíl od škol všech ostatních respondentů není doplněna o žádné další předměty. Druhou výjimkou byl pan učitel 2, který vyučuje na základní škole. Zde mají žáci občanskou výchovu 1x týdně v 6., 7. a 9. ročníku, v 8. třídě pak mají občanskou výchovu 1x za dva týdny, kdy se občanská výchova po týdnu střídá se zeměpisem, protože tento předmět neměl ve škole dostatečnou hodinovou dotaci a jedinou variantou, jak tyto hodiny doplnit, bylo ubrat hodiny občanské výchově. Paní učitelka 4 uvedla, že aktuálně sice mají 1 hodinu občanské výchovy týdně po celé 4 roky, ale v minulosti hrozilo, že v jednom ročníku o občanskou výchovu na úkor nárůstu hodin v informatice žáci přijdou. Nestalo se tak díky paní ředitelce, která v tomto případě občanskou výchovu prioritizovala. Vlivem toho však byl zrušen předmět etická výchova, kterou měli žáci navíc v 6. ročníku.

Na školách se také často vyskytuje předmět člověk a svět práce (případně pracovní činnosti), jehož některé části připravují žáky na volbu budoucího povolání, informují je, jaké mají možnosti v případě, že o zaměstnání přišli a podobně, a předmět výchova ke zdraví, kde se mimo jiné rozebírá například i prevence závislosti na návykových látkách, sexuální výchova atd. Dvakrát respondenti také zmínili předmět finanční gramotnost, přičemž na jedné škole se jednalo o úplně nově vzniklý předmět. Jedenkrát se v odpovědích objevila etická výchova a jedenkrát také mediální výchova. Tyto předměty se dotýkají témat, která na jiných školách mohou být zahrnuta právě pod občanskou výchovu, a zpravidla je mají žáci do rozvrhu zařazeny pouze 1 nebo

dva roky s dotací 1 hodina týdně. Významně ale mohou ulehčit učitelům občanské výchovy tím, že redukují množství témat, které má v tomto předmětu učitel se žáky probrat.

V souvislosti s významem občanské výchovy na školách jednotlivých respondentů mne také zajímalo, jak k tomuto předmětu přistupují jejich kolegové, kteří občanskou výchovu nevyučují. Odpovědi učitelů potvrdily, že na školách, na kterých respondenti vyučují, není ojedinělým jevem, že občanská výchova je mezi učiteli považována za spíše okrajový a méně důležitý předmět, ale vždy je však situace specifická. Konkrétním výpovědím o situaci na jednotlivých školách se proto budu věnovat v následujících odstavcích.

Nejzajímavější pro mne byla odpověď učitele 2. Již v předchozí části šetření jsem nabyla dojmu, že vzhledem k tomu, že má předmět nejnižší hodinovou dotaci ze všech vybraných škol, občanská výchova jako taková není pro školu příliš významná. Učitel následně uvedl, že na škole v posledních třech letech učí občanské výchovy pouze třídní učitelé bez ohledu na jejich aprobaci. Občanská výchova je vnímána jako předmět, který s příslušnými podklady jako je například učebnice, zvládne odučit kdokoli, protože se jedná o učivo, který každý dobře zná z běžného života. Zároveň vzhledem k tomu, že je občanská výchova na škole vnímána jako jeden z méně důležitých předmětů a škola také nemá vyhrazený jiný čas pro třídnické hodiny, jedná se pro třídního učitele o dobrý prostor, kde se setkat se žáky a vyřešit třídnické záležitosti. Dle slov pana učitele 2 na tyto účely padne necelá polovina celkového času vyhrazeného pro občanskou výchovu. Tento systém se škole osvědčil a plánuje v něm pokračovat. Ani pan učitel s ním není v zásadním rozporu. „*Prostě se to u nás dělá tak, že když je potřeba se se žáky setkat za nějakým účelem, není to jen třídnictví, ale třeba i informace k lyžáku, různé besedy a tak, bere se čas tam, kde je nejméně potřeba. A často to holt vyjde na tu občanku.*“ (Učitel 2)

Učitel 8 vzhledem ke svému postavení nováčka v týmu neměl dobrou představu o tom, jak jeho kolegové předmět vnímají. Obecně ale shrnul, že rétorika školy je nastavená tak, že za nejdůležitější předměty se zde považují český jazyk, matematika a cizí jazyky, na druhé příčce se drží přírodní vědy, poté společenské vědy a až nakonec všechny „výchovy“. To však neznamená, že by občanská výchova na škole nebyla respektovaná. Pouze ji škola nevnímá, jako svou prioritu.

Jistou stigmatizaci v souvislosti s označením „výchova“ vnímá i učitelka 1. *„Občanka je podle mě u kolegů vnímaná trochu podřadně. Berou to prostě tak, že je to výchova a tím pádem se tam nic moc nedělá, děti si tam spíš povídají. Mají představu, že v rámci toho předmětu po žácích učitelé nic nechtějí. Bohužel se to pak táhne i na vyšším stupni gymnázia. Tam už není občanská výchova, ale předmět základy společenských věd, ale ten dojem u kolegů, co ani jeden z těchto předmětů neučí, podle mě hodně přetrvává. Mě to dost překvapuje. I s přihlédnutím k tomu, že je to jeden z předmětů, ze kterého ve výsledku mohou studenti skládat maturitu.“* (Učitelka 1) Zároveň zmínila i situaci z loňského školního roku, kdy přišla vlivem státních svátků, prázdnin a několika exkurzí žáků o hodiny občanky a usilovala alespoň částečně o jejich nahrazení. Od kolegů na pedagogické radě se jí dostalo rádooby vtipné odpovědi, že to je jen občanka a tím pádem odpadlé a nenahrazené hodiny nevadí tolik, jako kdyby hodiny odpadly v jiných důležitějších předmětech.

S despektem, se kterým se k občanské výchově staví kolegové, bojuje i učitel 3. *„Já sám řadím občanku mezi prvních 5 nejdůležitějších předmětů. První je čeština, druhá angličtina a matematika a na další úrovni je to pro mě právě občanka společně s druhým cizím jazykem. Když tohle někde řeknu, hodně kolegů si z toho dělá srandu. Rozumím tomu, že každý má potřebu prosazovat svůj vlastní předmět, ale mám pocit, že spousta z nich si opravdu neuvědomuje, jaké poslání občanka má. Že má ty děti opravdu připravit na život v demokratickém státě se vším, co k tomu náleží.“* (Učitel 3). Učitel také popisuje, že si jeho kolegové občanskou výchovu představují tak, že v něm žáci dostávají známky zadarmo. S tím on ale zásadně nesouhlasí. Po žácích vyžaduje na hodiny náležitou přípravu. V minulém roce se také snažil s vedením školy vykomunikovat pro občanskou výchovu alespoň v jednom ročníku vyšší hodinovou dotaci, to se ale nesetkalo s úspěchem.

S převážně neutrálním postojem se setkávají učitelka 4 a učitel 5. Paní učitelka uvedla, že v minulosti u kolegů jakési zpochybňování významu občanské výchovy vnímala, ale nyní tomu tak není. *„Možná je to ale tím, že nyní jsou kolegové převážně mladší než já a tolik si o daném tématu nepovídáme, nebo tím, že si zkrátka dávají pozor, co přede mnou řeknou, protože vědí, že jsme na to háklivá.“* (Učitelka 4) Učitel 5 nevnímá nějaké negativní projevy vůči občanské výchově, ale necítí od kolegů či od vedení školy nějakou zásadní podporu či alespoň zájem. *„Myslím, že občanku všichni vnímají jako pevnou součást výuky, která má jasně danou hodinovou*

dotaci, a dál se o tom nikdo moc nevyjadřuje. Každý řeší své vlastní předměty.“ (Učitel 5)

Výuka občanské výchovy je v určité míře svěřována do rukou třídních učitelů i ve škole, na které vyučuje učitelka 7. Od případu učitele 2 se zde však pravděpodobně prvoplánově nejedná o prostor k vyřešení třídnických záležitostí. *„U nás učí tak 60% občanek třídní učitelé. Zbylých 40% učím já a moje kolegyně, která je také aprobovaná. A je to člověk od člověka. Jedna paní učitelka, která běžně učí chemii a přírodopis a nyní teda i tu občanku, se mě dokonce přišla zeptat, zda bych jí neukázala nějaké materiály a nepodělila se o nějaké know-how. Bylo vidět, že to nechce odbýt a že ji na tom záleží, tak v tom byla proaktivní. Rozhodně to tak ale není u všech kolegů. Věřím tomu, že se nějak snaží ty hodiny odvést, ale zkrátka to pro ně není taková priorita, aby se v této oblasti nějak vzdělávali.*“ (Učitelka 7)

O nižším kreditu občanské výchovy oproti přírodovědným předmětům se vyjadřuje i učitel 6. Ve své odpovědi zmínil, že má pocit, že jeho kolegové dostatečně nerozumí tomu, co je náplní občanské výchovy a jaký má tento předmět potenciál, a právě proto mají tendenci jeho význam snižovat. *„Vždy, když se na poradách řeší, že bychom se rádi věnovali nějakému novému tématu, ale není jasné, do kterého předmětu by se zařadilo, odněkud zazní, že by se dané téma mělo přidat do občanky. Mají totiž pocit, že si tam s dětmi jen povídáme a hrajeme a neděláme nic podstatného.*“ (Učitel 6) S podobným pocitem se setkávala i učitelka 9 především při svém nástupu do práce. Uvádí, že nastupovala do školy jako první aprobovaný občankář. Do té doby tento předmět vyučoval ten, kdo potřeboval doplnit hodiny do úvazku. *„Měla jsem v tu dobu pocit, že nikdo nerozumí tomu, proč tam nastupuje někdo, kdo má učit speciálně tenhle předmět, když ho doposud učil kde kdo a vlastně si tam s dětmi tak trochu dělal co chtěl, protože nikdo na škole nedokázal přesně říct, co by se tam mělo správně dít nebo rozebírat.*“ (Učitelka 9) Začátky učení proto byly pro respondentku složité, protože na škole neměla mezi kolegy nikoho, s kým by mohla výuku občanské výchovy adekvátně konzultovat, žáci nebyli vybaveni jakýmkoli materiály či učebnicemi a ze strany kolegů se setkávala spíše s nepochopením.

4.2.2. Vztah žáků a jejich rodičů k předmětu občanská výchova

Ve druhé fázi této části rozhovoru mne zajímal pohled na občanskou výchovu i z druhé strany spektra, a to konkrétně i ze strany žáků a případně jejich rodičů. Proto

jsem se respondentů dotazovala, zda mají od těchto skupin nějakou zpětnou vazbu, která by se vnímání významu občanské výchovy týkala.

Co se žáků týče téměř všichni respondenti se shodli na tom, že občanskou výchovu vnímají spíše jako odpočinkový předmět, který od nich nevyžaduje tolik přípravy a na kterém si mohou spíše povídat. Také se nejedná o předmět, který žáci potřebují k přijímacím zkouškám na střední školy, což je dle učitelky 7 důvod, proč ho v 8. a 9. třídě odsouvají na pomyslnou druhou kolej. Jeho význam a přínos si však v plné míře často neuvědomují. To popisuje učitelka 9. *„Z mé zkušenosti mám pocit, že žáci nedokážou občanskou výchovu docenit. Do značné míry to ale podle mě vychází i z nějaké tradice, jak je tento předmět ve společnosti vnímáný. Děti to slyší kolem sebe od učitelů i od rodičů a tím pádem tento postoj přejímají.“* (Učitelka 9) Svými slovy to potvrzuje i učitelka 1. *„Nemyslím si, že žáci na nižším gymplu dokáží význam toho předmětu prokóknout. Baví je to, ale to, že by se jim to opravdu v životě mohlo hodit, zásadně nevnímají. Ale věřím, že to ocení třeba za 5 let, až půjdou k prvním volbám a vzpomenou si, že o parlamentu a jeho fungování už ve škole někdy slyšeli.“* (Učitelka 1)

Učitel 3 vypověděl, že má pocit, že žáci v 6. a 7. ročníku významu předmětu rozumí. Jedná se totiž o období, kdy se dle ŠVP baví se žáky o rodině, vztazích, zdravém životním stylu, závislostech a podobně, což jsou témata, která jsou žákům blízká a dokáží tedy vyhodnotit jeho relevanci. Ke zhoršení situace dochází dle jeho slov v 8. a 9. třídě, kdy se žáky začíná řešit stát a jeho fungování, což jsou témata, která žákům už příliš mnoho neříkají a tím pádem se jejich zájem vytrácí a je pro ně těžké si uvědomit, že i tohle jsou věci, které budou potřebovat v budoucnu. Učitel 5 uvádí, že právě skrze témata, kterými v prvním ročníku nižšího gymnázia se žáky občanskou výchovu otevírá, usiluje o to, aby si k tomuto předmětu vytvořili pozitivní vztah, který přetrvá i v momentě, kdy začnou probírat témata, která pro žáky nejsou tolik blízká nebo zajímavá.

Ani jeden z respondentů se však za dobu svého pedagogického působení neseťkal se situací, kdy by mu některý z žáků řekl, že mu tento předmět přijde naprosto zbytečný. Naopak většina z nich má dojem, že děti mají občanskou výchovu rádi i pro to, že na ně neklade takové nároky, jako jiné předměty, mohou si v rámci předmětu

povídat a podobně. Pouze si (i přes úsilí některých učitelů vysvětlovat a objasňovat) nedokážou uvědomit přesah učiva do jejich budoucího života.

Na otázku, zda mají respondenti nějaký přehled o tom, jak je občanská výchova vnímána rodiči, nebyla většina z nich schopná odpovědět. V tomto tématu s nimi totiž nepřišli do zásadního kontaktu. Pokud nějakou zpětnou vazbu od rodičů mají, jedná se spíše o nějakou konkrétně mířenou pochvalu, či poděkování. Takovou situaci popisují dva respondenti. Prvním z nich je učitel 6, u kterého žák dostal dobrou známku z velkého projektu. Následně od maminky daného žáka obdržel děkovný email a jakési ocenění za to, že umožňuje žákům získávat „velké“ známky i jinak než za vědomostní testy, které se jejímu synovi většinou příliš nedaří. Druhým je pak pan učitel 5, kterému rodiče na rodičovských schůzkách dávají pozitivní zpětné vazby na dobrovolné cestovatelské úkoly, které žákům zadává.

Dotazovala jsem se také učitelů, zda se ohledně významu občanské výchovy ocitli v nějaké konfliktní situaci, kdy s jejich názorem, že občanská výchova je důležitý předmět někdo nesouhlasil. Takovou situaci zažil učitel 3, který o významu tohoto předmětu diskutoval se svým kolegou. Ten tvrdil, že občanská výchova dle jeho názoru není významný předmět a stejně jako všechny ostatní výchovy má spíše doplňovat spektrum ostatních předmětů a nabídnout žákům prostor pro odpočinek.

Na poněkud humornou příhodu vzpomínal i učitel 5, kdy svým přátelům vysvětloval, co učí za předměty, a někteří z nich byli překvapeni, že se občanka stále učí. Vyšlo najevo, že si občanskou výchovu pamatovali z dob svého studia, kdy byl tento předmět vnímán především jako politický nástroj. Když jim ale vysvětlil, co s dětmi v daném předmětu probírá, byl mile překvapen z uznání, kterého se mu od přátel dostalo.

Učitel 6 poté vzpomíná na svá studia. „*Hodně mě mrzelo, když jsem nastupoval nadšený na vysokou školu a setkával jsem se s dotazy, proč jsem si vybral občanku a ne místo toho třeba češtinu. Opakovaně jsem byl upozorňován na to, že občanka i dějepis (pozn. druhá aprobace učitele) mají malou hodinovou dotaci a tím pádem pro mě bude náročné sehnat pracovní místo a podobně. Přišlo mi, že všichni akademici tu občanku od prvního momentu tak nějak diskreditovali.*“ (Učitel 6)

4.2.3. Shrnutí výsledků výzkumné otázky č. 2

Skrze tuto výzkumnou otázku jsem se snažila zjistit, jaké postavení zaujímá občanská výchova ve školách z nejrůznějších úhlů pohledu. Ze šetření vyplývá, že občanská výchova je ve školách často pojímána jako méně důležitý či okrajový předmět, který pro školy není zcela prioritní. To můžeme vyčíst například z toho, že je občanské výchově v některých případech snižována hodinová dotace na úkor jiných předmětů (v případě našich respondentů se jednalo o informatiku a zeměpis), nebo že často není vyučována aprobovaným učitelem, případně jsou hodiny občanské výchovy věnovány třídnickým účelům.

Respondenti se také setkávají s nepochopením smyslu tohoto předmětu z řad kolegů, kteří mají pocit, že se v rámci občanské výuky žáci nedozvídají žádné zásadně důležité informace. Tento dojem v nich pravděpodobně v některých případech vyvolává označení předmětu za výchovu, kdy učitelé mají tendence veškeré výchovy ve školách vnímat jako doplňující, a ne tolik důležité předměty, na kterých si žáci spíše hrají a povídají. Toto domnění může pramenit i z jejich neznalosti obsahu učiva, které má občanská výchova žákům předávat.

Že je občanská výchova předmětem, ve kterém žáci mohou dát najevo svůj názor a více si povídat, potvrzují svými slovy i samotní respondenti. Na rozdíl od jejich kolegů se však skrze povídání a diskuze snaží naplňovat určité cíle a záměry, přičemž úspěšnost naplňování těchto cílů je u respondentů individuální a odvíjí se od mnoha dalších faktorů.

Žáci obecně vnímají občanskou výchovu jako předmět, který na ně v porovnání s ostatními neklade tak vysoké nároky, na kterém si mohou povídat či diskutovat s ostatními. Možná právě fakt, že se na tento předmět nemusí tolik učit či připravovat v nich vyvolává dojem, že je méně důležitý než předmět ostatní. Nicméně učitelé se shodují na tom, že i přes to, že žáci často nedokážou v plné míře docenit informace a schopnosti, které jim občanská výchova nabízí, mají tento předmět právě díky možnosti diskuzí, sdílení názorů, různorodosti témat a určitému odlehčení oproti hodinám exaktních předmětů rádi.

Závěr

V rámci své diplomové práce jsem se věnovala školnímu předmětu občanská výchova. Tento předmět je pevně zakotven v českém školním prostředí a žáci se s ním setkávají zpravidla ve všech ročnících druhého stupně základní školy a také na nižším stupni víceletých gymnázií. V rámci teoretické části práce jsem se proto snažila objasnit z jakých historických kořenů tento předmět vychází a jak k němu v současné době přistupují základní kurikulární dokumenty ministerstva školství. Podrobnou analýzou těchto a dalších dokumentů jsem získala definice na kterých tento předmět staví a jaké si klade nejdůležitější cíle. Druhým velmi podstatným zdrojem pro teoretickou část byly také závěry z výzkumů ICCS nebo ČŠI, které poskytly další vhled pro podobu výuky tohoto předmětu v širším měřítku.

Díky analýze dokumentů a materiálů jsem následně sestavila otázky pro konkrétní učitelky a učitele, kteří vyučují občanskou výchovu na školách ve východních Čechách. Z rozhovorů poté vyplynulo několik zajímavých skutečností. Předmět občanská výchova nepatří v českém školství mezi prioritní předměty, což s sebou nese mnoho negativních aspektů. Podle vyjádření učitelů není mnohdy tento předmět doceňován ostatními pedagogy či samotnými žáky. Nízký kredit tohoto předmětu je způsoben historickými souvislostmi, společenským tlakem na podporu přírodovědných oborů a také mnohdy využíváním hodin tohoto předmětu pro jiné, například třídnické, záležitosti.

V rámci cílů předmětu oslovení učitelé kladou podle svých slov důraz na rozvoj žáků v kritickém myšlení, vnímání demokracie, či fungování státu. Z velké většiny deklarují odklon od požadavků na znalost přesných pojmů či jiných zákonitostí, nicméně v některých případech s tímto záměrem nekorespondují například přístupy k hodnocení studentů, či podoba vyučovacích hodin ve kterých dominuje výklad učitele. Dalo by se tedy říci, že učitelé spíše přejímají jazyk odborné a veřejné diskuze, kterým formulují cíle předmětu, ale metody, které užívají, k jejich naplnění příliš nevedou. Zároveň učitelé popisují, že ve svých hodinách občanské výchovy často užívají diskuzi či dialog se žáky. Toto tvrzení odpovídá i zjištění ČŠI, kdy diskuzi, jako aktivizační metodu žáků a nástroj k rozvíjení jejich kritického

myšlení, využívá až 92,2 % učitelů na základních školách.⁶¹ Z odpovědí respondentů však můžeme soudit, že diskuze ve třídách pravděpodobně v nějaké míře opravdu probíhají, ale ne vždy opravdu dávají žákům dostatečný prostor přemýšlet a projevit vlastní názor. Podobně je na tom i skupinová práce nebo například práce s textem.

V rámci šetření se ukázalo několik dalších dílčích skutečností. Například že někteří mladší vystudovaní učitelé přebírají metody a formy výuky, které zažily v rámci časů své povinné školní docházky. Učitelé také někdy hledají vztah ke svým vyučovaným předmětům postupně, což má za následek proměnu podoby jejich výuky.

Je také důležité podotknout, že v tomto šetření jsem se věnovala pouze aprobovaným učitelům, nicméně i z jejich svědectví se ukazuje, že předmět občanská výchova je na českých školách vyučována také neaprobovanými učiteli, což může mít za následek nižší kvalitu výuky předmětu a z toho důvodu mohou být některé závěry tohoto výzkumu částečně odchýleny od reality jiných českých škol.

V rámci hodnocení podoby výzkumného šetření a ze zkušenosti ze samotných rozhovorů považuji za důležité v budoucnu klást u dotazovaných učitelů větší důraz na podobu jejich studia na vysoké škole, které některé z účastníků šetření značně ovlivnilo. Ruku v ruce s tím jsou důležité také otázky na motivaci ke studiu tohoto oboru na vysoké škole, které mohou ukázat další motivy učitelů pro rozhodnutí vyučovat předmět občanská výchova.

⁶¹ Česká školní inspekce, *Tematická zpráva ...* s. 9-10.

ZDROJE

Tištěné zdroje:

BÍLEK, Martin, *Učitelství studijní programy a formování občanských a sociálních kompetencí*, Hradec Králové 2019.

BRUNCLÍK, Miloš – KOZÁK, Jiří – MRKLAS, Ladislav – PROBST, Maren – RESL, Alena, *Výchova k občanství 1: materiály do výuky pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia*, Praha 2018.

KALINA, Ondřej – MATĚJKA, Ondřej, *Vyplatí se rozumět politice?: občanské vzdělávání - klíč ke svobodě a prosperitě občanů*, Praha 2013.

PÍTHA, Petr, *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*, Praha 1992.

PROTIVÍNSKÝ, Tomáš – DOKULILOVÁ, Monika, *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: analytická sonda*, Brno 2012.

STANĚK, Antonín, *Výchova k občanství a evropanství*, Olomouc 2007.

STUHLÍKOVÁ, Iva – JANÍK, Tomáš – BENEŠ, Zdeněk – BÍLEK, Martin – BRÜCKNEROVÁ, Karla, *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy. Syntézy výzkumu vzdělávání*, Brno 2015.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha 2014.

Zákon č. 516/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Elektronické zdroje:

Centrum občanského vzdělávání [Online]. Dostupné na: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/casto-kladene-otazky>.

Council of Europe, *Background to the Framework*. Dostupné na: <https://rm.coe.int/background-to-the-framework-reference-framework-of-competences-for-dem/1680994101>.

ČÁP, Petr – MATĚJKA, Ondřej – PROTIVINSKÝ, Tomáš, *Občanské vzdělávání v ČR*, 2013 [Online]. Dostupné na: https://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploaded_cov2013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf.

Česká školní inspekce, *Tematická zpráva: Občanské vzdělávání v základních a středních školách*, Praha 2016 [online]. Dostupné na: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_obcanske_vzdelavani.pdf.

Eurydice, *Výchova k občanství ve školách v Evropě*, 2015 [Online]. Dostupné na: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28935&view=3711>.

HAZLBAUER, Tomáš, *Jak vypadá funkční žákovský parlament? (2. díl)*, Metodický portál: Články [online], 2019, Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22078/JAK-VYPADA-FUNKCNI-ZAKOVSKY-PARLAMENT-2-DIL.html>.

HRUBÁ, Jana, *Jak jsme dopadli v občanské výchově?*, Metodický portál: Články [online], 2010. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/9689/JAK-JSME-DOPADLI-V-OBCANSKE-VYCHOVE.html>.

Jiráskovo gymnázium, Náchod, Řezníčkova 451, ŠVP, 2023 [online]. Dostupné na: https://www.gymnachod.cz/wp-content/uploads/2017/11/SVP-Na-ceste-verze_4_0.pdf.

Gymnázium Jaroslava Žáka, Jaroměř, ŠVP pro nižší gymnázium, 2015 [online]. Dostupné na: <https://www.goajaro.cz/?s=%C5%A1vp&submit=>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, *Situační zpráva v oblasti občanského vzdělávání 16. 6. 2016* [Online], 2016. Dostupné na https://www.msmt.cz/file/38902_1_1/.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online], Praha 2023. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacii-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

VÁVROVÁ, Terezie, *Jakým překážkám čelí občanské vzdělávání ve škole? A co se osvědčilo při jejich překonávání? (8. díl)*, Metodický portál: Články [online], 2019. Dostupný na: <https://clanky.rvp.cz/clanek/22129/JAKYM-PREKAZKAM-CELI>

[OBCANSKE-VZDELAVANI-VE-SKOLE-A-CO-SE-OSVEDCILO-PRI-JEJICH-PREKONAVANI-8-DIL.html](#).

ZŠ Pulická 378, Dobruška, ŠVP, 2017 [online]. Dostupné na: <https://zspulicka.cz/wp-content/uploads/2019/04/4-Ucebni-plan-2019-SVPwww.pdf>.

ZŠ Bratří Čapků 1332, Ústí nad Orlicí, ŠVP, 2022 [online]. Dostupné na: https://zsbcuo.cz/wp-content/uploads/2022/11/SVP-ZS-Bratri-Capku-verze-c.-3_Dodatek-1b-2022.pdf.

ZŠ Habrmanova, Hradec Králové, ŠVP I., 2023 [online]. Dostupné na: <https://www.habrmanova.cz/dokumenty/skolni-vzdelavaci-program/5d3f0ecf8b73c1001157aa3e>.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Plné znění otázek rozhovoru

- Sociologický profil respondenta:
 - *Pohlaví*
 - *Věk*
 - *Velikost školy na které respondent vyučuje*
- Úvodní část rozhovoru:
 - *Jakou aprobaci jste vystudoval:a?*
 - *Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?*
 - *Jaké předměty v současné době učíte?*
 - *Jak velká je škola, na které aktuálně učíte?*
- Výzkumná otázka č.1: *Jak učitelé předmětu občanská výchova formulují cíle tohoto předmětu?*
 - *Pokud byste měl:a vyjmenovat 3 věci, které si z vašich hodin žák:yně odnese, které tři věci by to byly?*
 - *Jak vypadá Vaše typická hodina občanské výchovy?*
 - *Jak jsou žáci:kyně v rámci předmětu hodnoceni a za co získávají známky?*
 - *Měnil se v průběhu času nějak Váš postoj ve vnímání cílů tohoto předmětu?*
 - *Dokázal:a byste ještě jednou shrnout nejpodstatnější cíle tohoto předmětu?*
- Výzkumná otázka č.2: *Jakou pozici má předmět občanská výchova v prioritách školy?*
 - *Jakou má občanská výchova na vaší škole týdenní hodinovou dotaci?*
 - *Máte představu, jak tento předmět vnímají Vaše kolegyně a kolegové?*
 - *Zažil:a jste někdy situaci, že by se k občanské výchově a její důležitosti či nedůležitosti vyjadřovali rodiče žáků (např. na třídních schůzkách)?*

- *Dokážete popsat, jak se k tomuto předmětu staví Vaši žáci: kyně?*
- *Zažil: a jste někdy nějakou konfliktní situací či nedorozumění ohledně významu občanské výchovy?*