

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd



## **Diplomová práce**

Bc. Klára Bajtová

**Výchovné paradoxy v kontextu výchovy k občanství a jejich  
reflexe učiteli**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem *Výchovné paradoxy v kontextu výchovy k občanství a jejich reflexe učiteli* vypracovala samostatně pod odborným vedením doc. Mgr. Antonína Staňka, Ph.D. a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 1. dubna 2024

---

Klára Bajtová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Antonínovi Staňkovi, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce a za poskytnutí věcných rad a připomínek.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Bc. Klára Bajtová
<b>Katedra:</b>	Katedra společenských věd
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Výchovné paradoxy v kontextu výchovy k občanství a jejich reflexe učiteli
<b>Název v angličtině:</b>	Educational paradoxes in the context of Education for Citizenship and their reflection by teachers
<b>Zvolený typ práce:</b>	Diplomová magisterská
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zabývá výchovnými paradoxy v kontextu Výchovy k občanství. Teoretická část obsahuje definici klíčových termínů, deskripci výchovných paradoxů dle vybraných autorů a deskripci kontroverzních témat. Praktická část je realizována prostřednictvím případových studií.
<b>Klíčová slova:</b>	Výchovné paradoxy, kontroverzní témata, občanská výchova, učitelé, případová studie
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with educational paradoxes in the context of Education for Citizenship. The theoretical part includes a definition of key terms, a description of educational paradoxes according to selected authors and a description of controversial topics. The practical part is implemented through case studies.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Educational paradoxes, controversial topics, civic education, teachers, case study
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	3
<b>Rozsah práce:</b>	68 s.
<b>Jazyk práce:</b>	čeština

## Obsah

Úvod .....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Výchova k občanství .....	8
2 Kontroverzní témata .....	15
2.1 Kontroverzní témata a školní diskurz .....	15
2.2 Kontroverzní témata a pedagog .....	17
3 Výchovné paradoxy .....	23
3.1 Definice klíčových termínů .....	23
3.2 Výchovné paradoxy dle autorů .....	25
3.2.1 Výchovné paradoxy a Eugen Fink .....	25
3.2.2 Výchovné paradoxy a Antonín Staněk .....	27
3.2.3 Výchovné paradoxy a Oliver Reboul .....	30
3.2.4 Výchovné paradoxy a Philippe Meirieu .....	31
3.2.5 Srovnání náhledu na výchovné paradoxy zmíněných autorů .....	32
4 Morální distres .....	33
4.1 Definice klíčového termínu .....	33
4.2 Morální distres a učitelé .....	34
5 PRAKTICKÁ ČÁST .....	36
5.1 Cíle výzkumného šetření .....	36
5.2 Metodologie výzkumu .....	37
5.3 Průběh výzkumného šetření .....	39
5.3.1 Výzkumná zpráva o případové studii 1 – Začínající učitel .....	40
5.3.2 Výzkumná zpráva o případové studii 2 – Progresivní učitel .....	42
5.3.3 Výzkumná zpráva o případové studii 3 – Učitel - Expert .....	49
6 Diskuze .....	53
7 Shrnutí .....	56
Závěr .....	58
Seznam použitých zdrojů .....	60
Přílohy .....	65

## Úvod

Občanská výchova je v současnosti hojně řešeným tématem, a to nejen mezi pedagogickou veřejností. Diskutuje se o jejím významu, přínosu, způsobu vyučování i hodinové dotaci. V Rámcovém vzdělávacím programu se jedná o vzdělávací obor *Výchova k občanství*, který pak v rámci základní školy nejčastěji nalezneme jako vyučovací předmět typicky nazývaný výchova k občanství, občanská výchova či občanská nauka. V rámci středoškolského vzdělávání je pak dle Rámcového vzdělávacího programu na tento obor navázáno oborem *Občanský a společenskovědní základ*, přičemž vyučovací předmět zpravidla nese název *Základy společenských věd*; v rozvrhu dané školy se ale může objevit i pod názvem jiným, nicméně příbuzným. Při rozboru jednotlivých témat do těchto vzdělávacích oborů zařazených zjistíme, že občanská výchova žákům zprostředkovává setkání s nejrůznějšími problematikami, které jsou propojené s realitou jejich každodenního života. Mezi témata, se kterými se žáci na základní škole mohou setkat a která by mohla být označena za typická, patří například *naše škola, naše vlast* nebo *banky a jejich služby*. Výuka se ale na druhou stranu může dotknout i témat jako *gender, minority* či *náboženství*, které je možné označit za *kontroverzní*. Tato témata mohou být částí, kterou do výuky zařadí učitel na základě tematického plánu vycházejícího z ŠVP a reflektující RVP, nebo mohou být tématem aktuálním a aktuálně rezonujícím ve společnosti, které do výuky vnese učitel, případně i samotní žáci. Ti mohou mít ku učiteli takovou důvěru, že se ho na zmíněné téma sami otáží. S kontroverzními tématy se totiž mohou mimo školu setkat velmi často, zejména prostřednictvím internetu (například na sociálních sítích či v internetových diskuzích). Mohou se také setkat s prezentací extremistických názorů a stanovisek, přičemž si žáci nemusí být jistí, jak si s takovou situací poradit a jak s ní naložit. Vnímají-li učitele občanské výchovy jako důvěryhodného odborníka, obrací se na něj. Některá kontroverzní témata, jako například náboženství či minority, patří mezi témata dlouhodobě řešená a diskutovaná, jiná - například gender - jsou naopak velmi aktuální a typická pro poslední měsíce a rok(y). Učit, diskutovat a probírat tato témata ale může být pro pedagogy náročné. S těmito tématy by se totiž mohl pojít výskyt tzv. *výchovných paradoxů*, což jsou situace, ve kterých učitel volí mezi určitými cestami, možnostmi, přístupy či uchopením určité látky a způsobem zvládnutí určité pedagogické situace, přičemž ani jedna z těchto možností není nutně ta správná - v učiteli totiž soupeří rozporuplné pocity. Pokud žákům otevřeně řekne svůj názor na dané kontroverzní téma, neovlivňuje tak žáky svým názorem? A co když jeho názor není v souladu s obecně přijímanými názory a hodnotami dané školy nebo školského zařízení? Pokud jim ho sdělit odmítne, není

neupřímný a pokrytecký? Nezasahuje výchovně-vzdělávacím procesem do přirozeného vývoje žáka a nenarušuje tak principy samotné přírody?

Těchto výchovných paradoxů, se kterými se pedagog může setkat, je možné nalézt celou řadu a různými odborníky již byly kategorizovány a popsány. Nicméně to, zda vůbec, a případně v jakých situacích, učitelé v praxi působení výchovných paradoxů pociťují, se liší. Jsou nějak propojeny s kontroverzními tématy? Liší se to, zda a v jaké míře jednotlivé výchovné paradoxy ovlivňují učitele? Stejně tak mohou být různorodé způsoby, jak se s nimi vyučující vyrovnávají. Pro účely této práce byly realizovány tři případové studie, na kterých je právě to, zda si učitelé občanské výchovy vliv výchovných paradoxů uvědomují, jak jej reflektují při výuce kontroverzních témat a jaké volí strategie pro vyrovnání se s jejich přítomností, ilustrováno. Pro širší kontext byli záměrně vybráni učitelé s různou délkou pedagogické praxe. Liší se, jak ke kontroverzním tématům a k výchovným paradoxům přistupuje a jak o nich přemýšlí učitel, který před nedlouhou dobou absolvoval pedagogickou fakultu a aktuálně prochází fází začínajícího učitele, ve které sbírá zkušenosti, a přístup pedagoga, který je učitelem progresivním se střední délkou praxe? A jaký přístup zaujímá učitel-expert, který má již více než dvacet let zkušeností s výukou?

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Výchova k občanství

V této kapitole budou definovány klíčové termíny a bude diskutována multioborovost a z ní vyplývající specifika oboru. Proběhne také zamyšlení nad funkcí občanské výchovy, bude představen nový kompetenční model přístupu k občanské výchově, reflektující hodnoty Ústavy České republiky, a budou diskutovány změny aktuálně probíhající v poli občanské výchovy.

Na tomto místě, tedy na samém počátku teoretického zakotvení této práce, je nutné reflektovat terminologickou nekonzistentnost zvoleného oboru občanské výchovy. O tomto tématu byly publikovány odborné práce, a to za účelem vymezení a sjednocení terminologie oboru (např. Staněk, 2007 a Staněk, 2009). Tato oblast je totiž komplexním tématem, kde se můžeme často setkat s různými interpretacemi a chápáním termínů spojených, což vytváří potenciální nejasnosti a nekonzistence. Pro dosažení lepší koherentnosti a srozumitelnosti budou na tomto místě uvedeny definice vybraných termínů respektovaných odborníků, což následně umožní lépe strukturovat tuto práci a lépe ji ukotvit, stejně jako přispět k plynulejšímu toku pohybu v paradigmatu oboru tím, že bude zvolena jednotná definice dle daného autora, ze které budeme v průběhu celé práce vycházet. Budou tedy definovány následující termíny: *výchova k občanství*, *občanská výchova*, *základy společenských věd*, *občanská nauka*.

Staněk (2007, s. 42-53) uvádí, že rozdíl mezi pojmy výchova k občanství a občanská výchova je následující:

**Výchova k občanství** je termín, který se využívá v didaktice společenských věd; název má navádět k tomu, že se jedná o něco více (tedy mající určitý přesah) než o předmět; taktéž se užívá i mimo formální vzdělávání.

**Občanská výchova** je termín, který se využívá v předmětové didaktice občanské výchovy; označuje název předmětu, který obsahově vychází zejména ze vzdělávacího oboru Výchova k občanství (jedná se tedy o vzdělávací oblast Člověk a společnost v RVP ZV); následně na něj navazuje společenskovědní vyučovací předmět **Základy společenských věd**, který obsahově vychází zejména ze vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ (tedy vzdělávací oblast Člověk a společnost v RVP G). Na středních školách (negymnaziálního typu) bývá tento předmět označován jako **Občanská nauka**, a to proto, aby nedošlo k zaměňování s občanskou výchovou na 2. stupni ZŠ.



Učitelé těchto předmětů jsou pak vzděláváni v terciárním stupni vzdělávání, a to v oboru s názvem Učitelství základů společenských věd pro střední školy a občanské výchovy pro druhý stupeň základních škol.

Pro vytvoření kompletního obrazu bude definován také termín **společenskovědní předmět**, který Staněk (2018) na základě své rešerše definuje jako “vzdělávání v společenskovědních disciplínách, tj. v oborech, které se zabývají poznáváním minulého a současného života společnosti a člověka v sociálních vztazích”. Ten je u nás v rámci základního vzdělávání typicky tvořen prvoukou, vlastivědou, dějepisem a občanskou výchovou - respektive dle RVP ZV jak vzdělávacími obory člověk a jeho svět, výchova k občanství a dějepis, tak i průřezovými tématy (např. multikulturní výchova, mediální výchova, myšlení v evropských a globálních souvislostech či výchova demokratického občana). Na vyšším stupni vzdělávání pak do této kategorie spadají zejména základy společenských věd (respektive dle RVP G se jedná o vzdělávací obory dějepis a občanský a společenskovědní základ s tématy z psychologie, sociologie, politologie, ekonomie, filozofie, práva a religionistiky) (Průcha, Mareš, Walterová 2009, s. 280). Nesoulad panuje i u termínu náležející oborové didaktiky. Staněk (2009, s. 12) zde volí termín **oborová didaktika občanského a společenskovědního základu**, Beneš (2011, s. 193) volí termín **didaktika sociálně-humanitních předmětů**. V souvislosti s prvním odborným časopisem *Civila: revue pro didaktiku společenských věd*, který vydává Katedra společenských věd Pedagogické fakulty UP, se tento pojem následně stabilizuje (příčemž se jím stává název **didaktika společenských věd**). Může se zdát, že se jedná pouze o jemné rozdíly, které by mohly být označeny za nepodstatné či nemající význam, nicméně jak pro současné, tak budoucí směřování oboru je vhodné, aby se jednalo o terminologii v ideálním případě sjednocenou.

Výchova k občanství a Občanský a společenskovědní základ, které již byly zmíněny výše, jsou vzdělávací obory, jež se každého jedince a občana blízce dotýkají, ať už si to uvědomuje, nebo ne. Jejich prostřednictvím jsou rozvíjeny klíčové kompetence a jejich důležitou součástí je pak často zacílení také na hodnotové (neboli afektivní) vzdělávání. Obzvláště v novém tisíciletí si můžeme všimnout snahy o to, aby byl občanské výchově přikládán větší význam. (To stojí v protikladu s některými názory, které se objevovaly zejména na počátku 90. let 20. století - pravděpodobně ze strachu, aby občanská výchova nebyla použita jako zdroj pro ideologickou výchovu. Ty tvrdily, že takováto koncepce občanské nauky a výchovy není potřebná, neboť se dítě ve společenských, politických a osobních problémech nejlépe zorientuje samo, jak uvádí Bezchlebová (2001, s.68)). Občanská výchova ale může

napomáhat mladým lidem žít plnohodnotný život ve společnosti tak, aby mu rozuměli a byli v něm aktivními účastníky. I z tohoto důvodu je občanská výchova tak rozmanitá a tato multioborovost následně přináší jak výhody, tak nevýhody. Vzdělávací obsah je možné si představit, jak uvádí Staněk (2018, s. 83), tak, že na jednu stranu postavíme záměr, kontent a úmysl a na druhou stranu poté vědní obory, které jsou schopny tento záměr zprostředkovat. V naší oblasti pak své vědecké poznatky přináší zejména „*antropologie, ekonomie, etika, filozofie, historie, politologie, právo, religionistika a sociologie*,“ (tamtéž). Díky této multioborovosti tak poskytuje souhrnný a komplexní pohled na společnost a zprostředkovává souvislosti. Nevýhodou této komplexnosti předmětu je na druhé straně možné zahlcení informacemi a soutěž o to, který odborný obsah se stane součástí vzdělávání. Zároveň se domnívám, že situace není lehká ani pro učitele, kteří tento předmět vyučují, ani pro instituce, které budoucí učitele připravují. Staněk (2018, s. 85) uvádí následující: „*Jsmo přesvědčeni, že doposud nebyla dostatečně zhodnocena role oborové didaktiky společenských věd. Tato speciální didaktická disciplína v sobě skrývá významný potenciál pro vědecké zdůvodnění výběru odborných obsahů společenských věd a jejich disciplín včetně jejich transmise do podoby vzdělávacího obsahu, respektive jejich aplikace pro výchovně-vzdělávací účely. (...) Domníváme se, že to je právě oborová didaktika společenských věd, která může přispět ke zlepšení vlastní výuky tak, aby bylo možné využít žákovských dispozic a motivací k tomu, aby v co největším možném rozsahu byly vytvořeny předpoklady pro interiorizaci získaných poznatků pro aktivní demokratické odpovědné občanství.*“ V podobném duchu se vyjadřuje i Daniel Můnich (2019): „*České společenské vědy v oblasti základního výzkumu nevzkvétají ani třicet let po pádu komunistického režimu. Ztráta na průměr starších zemí EU15 zůstává obrovská.*“ Doufám, že do budoucna se rozšíří výzkum občanské výchovy a společenských věd, respektive jejich didaktiky a zvýší se počet odborníků zabývajících se touto problematikou ve vědecké rovině.

Je nasnadě, že multioborová výchova k občanství může (a má) plnit více než jednu funkci. Dle RVP ZV (2023) se jedná o „*vzdělávací obor zaměřený na rozvoj vědomostí, dovedností, ale ve velké míře také na utváření hodnot, postojů, názorů, plánů, aspirací*“. Ten by měl žáky motivovat např. k účasti na demokratickém životě a k tomu, aby porozuměli svým právům a povinnostem; také by měl poskytovat informace ohledně hospodaření (včetně orientace ve finančním světě) a ohledně pracovních, právních a společenských záležitostí každodenního života. Navíc u žáků rozvíjí schopnosti komunikovat, interagovat, argumentovat či předcházet konfliktům, případně je řešit nenásilnou cestou (RVP ZV, 2023). Toto všechno

jsou tzv. „skills“ (tedy dovednosti), které jsou důležité pro život v dnešní společnosti. Neopomenutelnou součástí vzdělávání ve výchově k občanství je tzv. afektivní rovina tohoto předmětu, tedy hodnoty, které přináší a formuje. „*Výchova k občanství přispívá k podpoře osobnostního rozvoje žáků a kultivaci citové stránky jejich osobnosti, podílí se na rozvíjení hodnotových a postojových kvalit u jednotlivých žáků, ve třídním kolektivu i v širším společenství školy. Důraz je kladen na formování a upevňování občanských postojů a pozitivních hodnotových orientací,*“ uvádí Horská (2004). Za další významnou funkci můžeme též považovat to, že občanská výchova z žáků tvoří aktivní občany, kteří se budou aktivně zajímat a podílet na dění kolem sebe, čímž pomáhají rozvíjet a udržovat demokracii (Protivínský, Dokulilová, 2012). Jedná se tedy o zodpovědné občanství, které Staněk (2018, s. 68) definuje jako „*stav, kdy jednotlivci realizují své závazky a přijímají opatření, jež zajistí pro jejich společnost zdravý, bezpečný a spolehlivý rozvoj. (...) Jde o to dokázat obhájit, proč jsem něco vykonal či naopak nevykonal (...) To může občan prokázat svou kompetencí k používání vhodných strategií pro řešení konfliktů, schopností uvědomovat si osobní odpovědnost za své volby a rozhodnutí, které mohou mít důsledky pro něho samotného, jeho rodinu i celé společenství.*“ Autor zároveň uvádí, že některé závazky spatřuje jako povinnosti očekávané, ale ne vynutitelné (např. to, aby se občan účastnil voleb – ať už skrz aktivní, či pasivní volební právo - či zůstal informovaný), jiné jako soudně vynutitelné (např. právo na spravedlivý soudní proces). Téma občanských povinností (a jejich případné neznalosti či nedostatečné znalosti) zkoumají i výzkumníci (výzkum realizoval např. americký NAEP (National Assessment of Educational Progress) či CivEd (v tomto případě se jednalo o výzkum, který měl dvě části – v první se testovali žáci ve věku čtrnácti let (zúčastnili žáci z 28 zemí), ve druhé části pak středoškoláci, u nás konkrétně studenti třetích ročníků). O tomto výzkumu hovoří například Staněk (2010), výsledky tohoto výzkumu interpretovala mj. L. Kelbová a kol. (2006). Výsledky ukázaly mj. na paradox toho, že ač naši (tedy čeští) žáci vynikali v teoretické, znalostní a dovednostní rovině (respektive se jejich výsledky ukázaly jako nadprůměrné), tak v pozitivních postojích si již nadprůměrně nevedli (respektive si nadprůměrně vedla pouze jedna z jedenácti zapojených škol). Zde je možné pozorovat ilustraci paradoxu toho, že ač žáci disponují teoretickými znalostmi i praktickými dovednostmi, stejně afektivní rovina (ve srovnání se znalostmi a dovednostmi) pokulhává, a ačkoliv není úplně špatná, liší se ve srovnání s mezinárodním průměrem. Aby se u žáků necílilo pouze na kognitivní a psychomotorickou rovinu, prezentuje server Odpovedneobcasntvi.cz nový model přístupu k občanské výchově, a to **kompetenční model**. Ten je politicky neutrální a reflektuje hodnoty Ústavy České republiky.

Pro co nejlepší porozumění tomuto konceptu následuje citace: „(Model) rozvíjí kompetence k občanství uceleným způsobem, který se zaměřuje ve stejné míře na všechny klíčové složky kompetenčně orientovaného vzdělávání a propojuje je – rozvoj vědomostí (kompetence odborná), dovedností (kompetence metodická), postojů (kompetence k vytvoření si vlastního názoru) i jednání (kompetence k jednání). A jak se člověk stane kompetentním občanem? „Odpovědným občanem se člověk stane, pokud má základní vědomosti o politických, právních, ekonomických a sociálních strukturách, je schopný s těmito vědomostmi pracovat a porozumět jim, vytvořit si na jejich základě svůj vlastní názor a podle toho následně jednat. Tato poslušnost a provázanost je naprosto klíčová proto, aby byl občan vybaven všemi kompetencemi, které ke svému občanskému životu potřebuje.“ Propojenost kompetencí je tedy klíčová pro efektivní občanský život. V rámci tohoto modelu byla na Katedře občanské výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a Konrad-Adenauer-Stiftung vytvořena publikace Kompetence pro odpovědné občanství (a/respektive jako Příspěvek do diskuze o revizi rámcových vzdělávacích programů). K podrobnější analýze je k dispozici na webových stránkách [www.odpovedneobcanstvi.cz](http://www.odpovedneobcanstvi.cz) (Odpovědné občanství, neuvedeno). Můžeme tedy shrnout, že výchova k občanství nemá pouze jednu funkci, nýbrž má funkcí mnoho. Zároveň má významný přesah do praktického každodenního života každého jedince naší společnosti. Pedagog Robert Čapek na svém blogu Líný učitel (2022) přidává tento komentář: „Kdo si myslí, že třeba dějepis, chemie, zeměpis nebo fyzika je důležitější předmět než občanská výchova, asi spadl z višně. Ano, jistě, fyzika a chemie jsou také „všude kolem nás“, ale když člověk nebude znát „otáčivé síly“, nebude umět rozeznat „příhodnost prostředí pro šíření zvuku“ nebo nevyjmenuje „deriváty uhlovodíku“, nestane se vůbec, ale vůbec nic. Pokud se předměty učí dovednostně, je každý z nich důležitý a žádný není horší než jiný, ale kdybychom to brali tématicky a porovnali se světem kolem nás, je vítěz jasný. A chemie nebo dějepis to fakt nebude. Jak to, že v našich školách jsou vzdělávací priority často úplně opačné?“ Přitom „čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit,“ uvádí již Národní program rozvoje vzdělávání (2001, str. 13). Zamysleme se tedy nad změnami, odehrávajícími se na poli občanské výchovy. V současném světě, který je stále více propojený a globalizovaný, čelí občanská výchova různým výzvám a změnám. Společnost se dynamicky vyvíjí, což se odráží také ve vzdělávání zaměřeném na rozvoj občanských dovedností, hodnot a zodpovědnosti. Některé z klíčových změn, které mohou mít vliv na občanskou výchovu, uvádí Staněk (2018, s. 45-55) s tím, že se jedná o výrazný rozvoj společenských věd a sociální pedagogiky (ta je důležitá proto, neboť pomáhá jedincům naučit se sociokulturní dovednosti nebo ho chránit před

škodlivými vlivy). Mění se také způsob řízení společnosti: „*do procesu tvorby rozhodování vstupují noví aktéři – nevládní organizace, nezisková sdružení, lobbistické skupiny*“, uvádí Dvořáková (2008, s. 87). Patrná je také snaha o politickou participaci občanů, tedy jejich aktivní zapojení, a to i skrz výše zmíněné organizace, což vede k zintenzivněné potřebě pěstovat v lidech pocit zodpovědnosti nejen sami za sebe, ale též za svá rozhodnutí a důsledky z nich vyplývající. V tomto ohledu je podstatný i rozvoj kompetencí – například kompetence občanské a kompetence k řešení problémů. Staněk (2018, s. 47) uvádí také to, že u nás, v naší české společnosti stále určitým způsobem přecházíme z nedemokratické na demokratickou společnost, a to „*především v oblasti myšlení jejich členů*“, (tamtéž). Další příbuznou záležitostí je pak samozřejmě technologický a informační rozvoj, přinášející s sebou mnohonásobně rychlejší komunikaci a komunikační tok, sdílení a globální propojení. O globalizaci se zmiňuje i Horká (2000), přičemž hledá důvody vedoucí k „*hledání nových horizontů, koncepcí i zcela konkrétních opatření k řešení situace současného člověka a společnosti*“, právě v kontextu vzrůstající globalizace. Toto všechno se propisuje do každodenního života jedince i do chodu celé společnosti; myslím si, že by se to mělo odrážet taktéž ve výchově a ve výuce (nejen, ale i výchovy k občanství). Tyto popsané změny reflektují také vyhlášky, plány a doporučení ve vztahu ke vzdělávání pro život ve 21. století (postaveném na čtyřech pilířích, a to *Učit se žít společně, Učit se poznávat, Učit se jednat a Učit se být*) (UNESCO, 1997). Přicházející změny jsou různé a nabývají různých rozměrů a intenzit, přičemž Staněk (2018, s.48) dokonce uvádí, že „*lokální či globální proměny jsou tak intenzivní, že ve svém důsledku způsobují naše vykořenění a ztráty základních hodnot*“. Z tohoto důvodu jsou učitelé nuceni přemýšlet o připravenosti svých žáků, přestože - paradoxně - v tuto chvíli např. nemusí být známy obory, ve kterých později budou pracovat. Zároveň popisuje (s.50) příklad paradoxní situace, se kterou se mohou pedagogové ve výchovně-vzdělávacím procesu setkat, kdy kontrastuje to, jak „*podporovat zájem o různost při současném udržování homogenity a sociální soudržnosti*“.

Mezi další změny, ovlivňující směřování občanské výchovy, můžeme zařadit také multikulturalismus se svými následky, gender či nízké právní povědomí mladých lidí. Multikulturalismus představuje důležitý aspekt (nejen) současné občanské výchovy, ale i jedince jako jednotlivce a společnosti jako takové, ve které je stále běžnější, že se setkávají různé etnické, kulturní i náboženské skupiny. Domnívám se, že je důležité, aby tato rozmanitost byla reflektována a podporovala tak toleranci a respekt k odlišnostem. Zároveň může multikulturalismus také vyvolávat otázky týkající se identity či sounáležitosti. V RVP je

multikulturalismus reflektován průřezovým tématem Multikulturní výchova: „(...) v základním vzdělávání umožňuje žákům seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty“ (Metodický portál RVP ZV, 2016). Otázka genderu v posledních letech výrazně rezonuje, ať už se jedná o genderové stereotypy, rovné příležitosti či respekt k různým genderovým identitám. Na tyto změny a na tuto transformaci ve své učebnici reagoval např. Robert Čapek, autor učebnice Občanka 6 - chytrý občan (2021). Učebnice obsahuje kapitoly věnované například genderu, street artu nebo soft-skills, tedy aktuálním tématům, která se žáků dotýkají v každodenním životě. Toto téma může pro některé pedagogy patřit mezi témata kontroverzní.

## 2 Kontroverzní témata

V této části bude na kontroverzní témata pohlíženo ve spojení s různými aktéry, a to jako na kontroverzní témata ve vztahu ke společnosti, ve vztahu ke škole, ve vztahu k žákovi a také ve vztahu k učiteli.

### 2.1 Kontroverzní témata a školní diskurz

V této části budou definovány klíčové termíny a bude diskutována multioborovost a z ní vyplývající specifika oboru. Proběhne také zamyšlení nad funkcí občanské výchovy, bude představen nový kompetenční model přístupu k občanské výchově, reflektující hodnoty Ústavy České republiky, a budou diskutovány změny aktuálně probíhající v poli občanské výchovy.

Občanská výchova je předmětem, který je důležitý pro všestranný rozvoj a kultivaci jedince, ať už prostřednictvím vědomostí, dovedností, či znalostí. Vytváří také prostor pro to učit se argumentovat a podkládat svůj názor spolehlivými zdroji. V hodinách občanské výchovy se také žák (a pedagog) setká s tématy, která pro něj mohou být kontroverzní, ať už je to z důvodu struktury a klimatu třídy, či tím, jak jsou určitá témata vnímána obecně ve společnosti a tou pak označena jako kontroverzní. Obecná definice kontroverzních témat zní následovně: jedná se o „*témata, která vyvolávají silné emoce a názorově rozdělují komunitu a společnost*“ (Blaire a Holden, 2007, s. 10). Tato témata mají vzbuzovat emoce, mají být aktuální a komplexní a typické je pro ně to, že se týkají oblasti rozporuplných hodnot, názorů, priorit a zájmů (tamtéž). Konkrétní témata, která pod tuto definici spadají, mohou být soudobá a velmi aktuální (např. kyberšikana, online krádeže identity, obava z narůstajícího extremismu), jiná oproti tomu trvalá a ustavičná; některá mohou být téměř celou společnost objímající, jiná naopak specifická pro konkrétní místo a konkrétní úsek v čase. Velmi často se s nimi v rámci školních předmětů setkáváme právě v předmětu občanské výchovy.

Jak si mají s kontroverzními tématy ve výuce poradit učitelé? Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) přišlo v roce 2020 s instruktážním balíčkem, jak kontroverzní témata vyučovat. Stejnému tématu se také věnovalo Centrum občanského vzdělávání (2017), které balíček *Jak vyučovat kontroverzní témata – Život s kontroverzí* přeložilo z anglického *originálu Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC / HRE) – Training Pack for Teachers* (2015). Jeho cílem je nabídnout učitelům pomocnou ruku tak, aby se vyrovnali s výukou a poradili si s výukovou kontroverzních témat skrz výukové materiály a výukové metod vedoucí k otevření respektujícího dialogu nad kontroverzními tématy;

především má ale „pomoci učitelům uvědomit si, jak je důležité, aby se mladí lidé zabývali kontroverzními tématy, vzbudit u nich důvěru a pomoci získat kompetence k tomu, aby se tato témata stala součástí jejich každodenní praxe,“ (str. 10). Zároveň ale neexistuje jedna univerzální a obecně platná metoda toho, jak tyto kompetence (a to jak u žáků, tak u pedagogů) rozvíjet. Každá skupina je specifická, nicméně to není pádným důvodem pro to se výuce kontroverzních témat vyhýbat – právě naopak. Vývoj moderní společnosti s sebou také přináší zrychlený informační tok. Rozmach masmédií a sociálních sítí je v posledním desetiletí obrovský. Tomu jsou vystaveni všichni členové společnosti, děti a mládež nevyjímaje. Pro spoustu náctiletých tvoří masmédiá neodlučitelnou součást jejich života; přitom obsah, který je na nich možné konzumovat, je nejrůznější – a tak se zde mladiství můžou setkat právě i s kontroverzními tématy. „Vývoj masmédií vede k tomu, že jsou děti stále více vystavovány citlivým záležitostem, což si žádá, abychom je demystifikovali a hovořili o nich,“ uvádí Scarratt a Davidson (2012, s.38) ve své příručce pro učitele, která se zabývá médií. Tento argument byl nosný již před deseti lety; doba jde stále kupředu, stejně jako vývoj masmédií, sociálních médií a jednoduchosti přístupu k informacím na internetu, které se mohou týkat nejrůznějších věcí a jejichž forma, tón či obsah nemusí být uzpůsobeny věkové, vývojové a kognitivní úrovni dětí. Žáci tedy mohou být konfrontováni s kontroverzním tématem právě v kyberprostoru; následně se pro ně může škola, vyučování a pedagog stát jedním ze způsobů, jak se při konfrontaci s něčím, co v nich mohlo rezonovat, rozrušit je nebo třeba zmást, ukotvit a jak se s tématem vypořádat. Aby toto ukotvení a vypořádání se mohlo proběhnout, je nutné vhodné prostředí - tedy takové, ve kterém se žáci cítí dobře. „Školní třída by měla poskytnout bezpečné prostředí pro zabývání se tématy, s kterými se žáci setkávají v mediálních sděleních, která ovšem většinou nejsou pro ně určena a mohou tudíž v dětech a mladých lidech vzbuzovat strach, obavy, nejistotu (obava z terorismu, válečného konfliktu apod.). Zabývání se kontroverzními tématy však vyžaduje citlivý a kompetentní přístup učitele a přípravu žakovského kolektivu,“ uvádí Gošová (2011). Organizace Jeden svět na školách (2014) ve svém informačním textu k této problematice doporučuje, aby byla stanovena pravidla, která budou dodržována. Patří mezi ně následující:

- „Vždy mluví jen jedna osoba a ostatní jí neskáčou do řeči,
- každý má právo vyjádřit svůj názor a být vyslechnut,
- všichni se snaží respektovat názory ostatních,
- je legitimní odmítat názory, ale nikoliv ty, kdo je vyjadřují,
- je povinné volit vhodný jazyk a vyvarovat se rasistických a sexistických poznámek,



- *je dobré umožnit každému vyjádřit svůj názor a zajistit tak, aby byl každý vyslechnut,*
- *při prezentování svého názoru vždy každý vysvětlí, co ho k němu vede.* “

Již bylo nastíněno, proč je výuka kontroverzních témat důležitá. Jaké mohou být další důvody hrající v její prospěch? Je to schopnost „*naučit se, jak se zapojit do dialogu s lidmi vyznávajícími odlišné hodnoty a jak je respektovat, to je nejdůležitější součástí demokratického procesu a je to neodmyslitelné pro ochranu a posilování demokracie a podporu kultury lidských práv,*“ uvádí Centrum občanského vzdělávání (2017). Mezi další uváděné argumenty patří potřeba nového uvažování a přístupu ke kontroverzním tématům tak, aby jediným zdrojem toho, kde se s nimi žáci setkávají, nebylo pouze jejich vrstevnické okolí či sociální sítě. Důležité naopak je, aby žáci měli možnost jednat a diskutovat o nich i ve škole, nejlépe v bezpečném školním prostředí, s někým, komu důvěřují. Navíc uvážíme-li jejich naléhavost vzhledem k incidentům, jako jsou nepokoje v Londýně z roku 2011 nebo útok na redakci Charlie Hedbo v Paříži z roku 2015 (a narazíme tedy na otázku, jakou roli škola zastává v občanském působení na žáky), získáme další ilustraci důležitosti diskuze kontroverzních témat. Zároveň zaznívá také apel na přesun od teoretické roviny k té praktické, kompetenční, a tedy otevření vzdělávání směrem k učení jednáním a zkušenostmi, a ne pouhým memorováním poznatků. Díky tomu nastává i otevření vzdělávání pro výuku nových (tj. i kontroverzních) témat; mezi tato témata můžou patřit ty jako „*extremismus, genderové násilí, zneužívání dětí či sexuální orientace*“ (str. 9, tamtéž). Tato témata mohou patřit k těm, které je pro mnoho učitelů těžké, náročné nebo třeba i nepříjemné vyučovat – přináší s sebou totiž výchovné paradoxy (blíže viz kapitola 3), to znamená paradoxní konflikty hodnot, postojů a zájmů. Ty mohou učitelé při výuce určitého tématu pocítit a je na ně v podstatě nemožné najít jednu jedinou a tedy správnou odpověď či přijít s konkrétním správným řešením, které by bylo globálně všemi přijímáno. V této spojitosti se také často dostávají silné emoce, které „*mají sklon vytvářet a prohlubovat spory mezi lidmi, podněcovat podezření a nedůvěru*“ (strana 10, tamtéž). Dalším důvodem, který navazuje na požadavek propojení teorie s praxí, je, aby se žáci stali fungujícími členy demokratické společnosti. Toho bude docíleno zejména skrz propojení teoretických poznatků s praktickým životem.

## **2.2 Kontroverzní témata a pedagog**

Tato podkapitola přináší úvahu nad tím, jak se u výuky kontroverzního tématu může cítit učitel a co to od něj vyžaduje - definovány jsou kompetence osobní, teoretické a praktické, stejně jako jsou vytyčeny oblasti nutné pro úspěšné zvládnutí výuky kontroverzního tématu.

Podkapitola se také zamýšlí nad fenoménem *risk of bias*. Také je diskutována kategorizace stylu učitelů dle Stradlinga (Neutrální moderátor, Vyvážený postoj, Ďáblův advokát, Přiznané přesvědčení a Spojenec).

Rovina učitele a pedagoga s sebou přináší spoustu výzev, mimo jiné například úvahu nad tím, kde stojí jeho vlastní hodnoty, zda (ne)ovlivňuje žáky a zda učí svobodně; jak ustojí možné vzniklé situace či jak pojme téma, o kterém již nyní předpokládá, že se konkrétně dotkne některých žáků. Tyto situace s sebou mohou přinášet morální distres, což je stav, kdy jedinec – v tomto případě pedagog, chystající se vyučovat či vyučující kontroverzní téma v rámci hodiny občanské výchovy - není schopen aplikovat nejlepší řešení situace dle svého úsudku, protože mu v tom zabraňují překážky, které není schopný překonat (Mareš, 2017). To se může stát například v situaci, kdy se učitel při výuce setká s kontroverzním tématem, které může být obtížně uchopitelné a na které jsou různé názory. Také je možné, že se jeho vlastní hodnoty a postoje neshodují s oficiálním nastavením dané instituce - v tomto případě školy či dokumentu. Aby učitel tuto výuku ustál, pomohou mu k tomu dle Občanskovědního vzdělávání (2017, str.33) tři kompetence, a to *osobní, teoretická a praktická*. *Osobní kompetence* zahrnuje zejména vlastní sebereflexi učitele, tedy to, že si uvědomuje vlastní hodnoty, a to, jak ho formovaly dosavadní zkušenosti. Uvědomuje si také to, jakým způsobem se tato skutečnost může promítnout do výuky, a tedy jaký může mít potažmo vliv na osobnost žáků. *Teoretická kompetence* zahrnuje porozumění tématu, jeho vzniku, roli i dialogu o něm. Oproti tomu *praktická kompetence* přenáší tyto aspekty do roviny konkrétní, kdy je učitel při výuce schopen přiměřeně volit a využívat různé metody, přístupy a role (například *neutrálního moderátora* či *ďáblova advokáta*, viz dále Stradlingova teorie, str. 19-20 této práce). Tyto metody umí učitel volit uvážlivě a citlivě s ohledem na kontroverzní téma a na třídu žáků. Také je schopen využívat spolupráce s kolegy, externisty a rodiči i tak, aby bylo téma představeno v různých formách, a to někdy i jinou osobou, než je pedagog sám. Učitel vybírá vhodné organizační formy, výukové metody a čerpá z vhodných zdrojů (žákům představuje ideálně ty neutrální) či využívá metod typu badatelské výuky či problémového vyučování. Stejně tak je kompetentní řešit spontánně vzniklé situace, které mohou během výuky nastat, jako jsou komentáře a otázky žáků. Dle Občanskovědního vzdělávání (2017, s. 20) zahrnuje vyučování spojené s kontroverzními tématy zvládnutí pěti následujících oblastí, a to:

„(a) styl výuky,

(b) snaha o ohleduplnost vůči žákům,

(c) atmosféra ve třídě a její kontrola,

(d) *nedostatek odborných znalostí,*

(e) *nutnost vypořádat se se spontánními otázkami a poznámkami*“ (tamtéž, str.20).

Pod pojmem *styl výuky* je třeba uvědomit si následující - žáci (i pedagog) do třídy přicházejí s určitými prekoncepty a ovlivnění určitými názory, a to snad i výrazněji, než je tomu v předmětech jiných; jedná se o tzv. *risk of bias*, tedy riziko předpojatosti. Jak toto riziko minimalizovat? Nad touto otázkou v hojném počtu uvažuje odborná literatura, která uvádí, že „*prvořadý význam má to, jak se učitelé vypořádají se svými zkušenostmi a názory, a zejména, zda se rozhodnou se o ně podělit se svými žáky, či nikoliv. S tím samozřejmě souvisí, jak se učitelé vypořádají se zkušenostmi a názory žáků zejména v těch případech, kdy jsou tito a/nebo jejich rodiny, at' přímo, či nepřímo, v kontroverzní problematice zainteresováni*“ (tamtéž, str. 21). Existuje nejen možnost, že učitel sám je předpojatý, ale také to, že by z předpojatosti mohl být obviněn. V roce 1984 identifikoval Stradling (s. 112-113) čtyři klíčové styly výuky, které následně získaly uznání a byly uplatňovány v různých modifikacích v dalších publikacích. Tyto čtyři základní styly poskytují rámec pro pochopení a analyzování výukových přístupů, přičemž na tomto místě obohacují diskuzi o pedagogických strategiích a přístupech, kterou můžeme v tuto chvíli vztáhnout právě i na výuku kontroverzních témat. Mezi základní styly patří *neutrální moderátor, vyvážený postoj, ďáblův advokát, přiznané přesvědčení a spojenec*.

Metoda „*neutrálního moderátora*“ vyžaduje, aby učitel zůstal nezaujatý a působil pouze jako řídicí prvek diskuze bez vyjádření vlastních názorů či preferencí. Tato strategie má potenciál omezit nežádoucí vliv učitele, ale může být obtížné ji udržet, a to zejména v případě špatně informovaných názorů diskutujících. Někdy dokonce může posílit existující postoje a předsudky.

Pro přístup označovaný jako „*vyvážený postoj*“ je typické to, že pedagog (bez toho, aniž by přitom odhalil svůj vlastní postoj) žákům nabídne širokou paletu různých pohledů na dané téma. Přestože tato metoda nabízí výhodu ukázat žákům, že diskuse nad kontroverzními tématy jsou mnohostranné a představuje jim myšlenky a argumenty, k nimž by jinak sami nedošli, může na druhou stranu vyvolat dojem, že všechny názory jsou rovnocenné a opodstatněné. Tímto způsobem se otevírá možnost prezentovat extrémní postoje, které mohou jen posilovat existující předsudky.

Poněkud odlišným od prvních dvou představených je styl tzv. „*ďáblůva advokáta*“ – při tomto přístupu totiž učitel vědomě zaujímá opoziční stanovisko vůči postojům žáků.

I přesto, že tato strategie umožňuje formulovat a vážně zvážit různé názory, existuje riziko, že žáci mohou nesprávně vnímat učitele jako zastávce některých z těchto prezentovaných postojů. I zde hrozí nebezpečí, a to takové, že pokud bude učitel příliš vehementně obhajovat určité postoje, může to jen posílit předchozí předsudky. V předchozím stylu učitel vědomě zaujímá určité stanovisko, tedy takové, se kterým v osobnostní rovině doopravdy souhlasit nemusí.

Tím se liší od následujícího stylu, zvaného jako „*přiznané přesvědčení*“. Pro ten je totiž typické a nutné, aby učitel v určitém momentu průběhu výuky vysvětlil, co si sám myslí o daném tématu. Tento přístup ale může vést k tomu, že žáci přijmou daný pohled pouze proto, že jej zastává daný učitel, a ne proto, že jsou o jeho správnosti přesvědčeni oni sami; na druhou stranu pro ně může být modelovým vzorem, jak na kontroverzní téma reagovat.

Pokud učitel zvolí styl „*spojence*“, vědomě se přikloní na stranu jednoho žáka, respektive skupiny žáků, díky čemuž se např. žáci s okrajovým názorem mohou cítit posílení, a to jim může pomoci sebevědomě vyjádřit svůj názor a obhájit svá stanoviska.

Posledním stylem výuky je pak dle Stradlinga tzv. „*oficiální linie*“. Jak již samotný název napovídá, jedná se o přiklonění na tu stranu, která je oficiálně přikázána. Výhodou je, že je učitel tzv. „*krytý*“; nevýhodou pak to, že hrozí riziko „*podřeknutí se*“. Ve stejnou chvíli nejenže se učitel nachází v rozporu s oficiálním narativem, ale žáci pak zároveň mohou i nabýt pocitu, že vést jakékoli diskuze je zbytečné či pokrytecké. Já osobně si také myslím, že pokud by byl učitel v takovémto rozporu s oficiálním diskurzem, ocitne se v tenzi a bude bojovat s morálním distresem.

Všechny tyto styly výuky zobrazují jiné pojetí a jiné přístupy, přičemž každý styl si s sebou nese svá specifika a možné klady a zápory. To je tedy jedna z rovin pedagoga. Rovina vedení školy pak může uvažovat o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků na poli tohoto tématu - jak je podporovat, jak být jako škola komunitou, která je otevřená a připravená k diskuzi či jak ustát odezvu veřejnosti nebo rodičů (Občanskovědní vzdělávání, 2017, str. 20-24).

Jaroslav Petřík a Alena Nosková uvádí na metodickém portále RVP.CZ (2014) příklady toho, s čím se ve školní třídě můžeme setkat, otevřeme-li některé z kontroverzních témat. Mohou to být věty jako „*Je lepší být mrtvý než starý*“, „*Vyrůstati mezi teplouši, ještě bych se nakazil,*“ či „*Muslimové by se měli buď nechat pokřtít, nebo se vystěhovat.*“ Takto se někteří žáci vyjadřují k tématu stárnutí, homosexuality či náboženství.

Domnívám se, že sestavit podrobný list, který by obsahoval opravdu všechna kontroverzní témata, je velmi obtížné. Zajímavý je i historický vývoj toho, co je považované za kontroverzní, či jaká z těchto kontroverzních témat byla snaha zařadit do výuky. Například v padesátých letech se Hunt a Metcalf (1955) zasazovali o to, aby se do kurikula dostala tabu témata, tedy zejména ta, která se týkají sexuality a rasismu; oproti tomu jiní autoři se zasazovali spíše za témata politická. Aktuálně, zejména v posledním desetiletí, se čím dál více setkáváme například s tématem genderu. V novodobé učebnici Roberta Čapka je tento vývoj patrný (více viz str. 14 této práce), a to zvláště v porovnání s učebnicemi občanské výchovy staršího data vydání. Katalogizovat tedy úplně všechna témata, která by za kontroverzní mohla být v časovém diskurzu považována, je nesnadné. Mezi témata, která se často objevují, můžeme nicméně zařadit:

- „*trest smrti, výchovu dětí homosexuálními páry, existenci víceletých gymnázií, kouření ve veřejných prostorech, přímou finanční podporu lidem bez domova,*“ (Metodický portál RVP, 2011)
- „*výstavbu mešit, omezení skleníkových plynů, sektářské rozdělení komunit v mnoha evropských zemích, islámskou radikalizaci mládeže, muslimské šátky,*“ (Rada Evropy, 2017)
- „*rasismus, diskriminaci, xenofobii, předsudky, náboženství,*“ (Jeden svět na školách, 2014)
- význam a případná škodlivost sociálních sítí, legalizaci marihuany, bezplatné terciální vzdělávání, testování na zvířatech, klimatickou změnu, zákony o držení zbraně, eutanázii, cenzuru, (ne)konzumaci masa, imigrační a uprchlickou politiku, antikoncepci, domškoláctví, tetování, vládní strategii, prostituci, povinné očkování, umělou inteligence (Ng, 2023),
- finanční gramotnost, sexualitu, migraci (Kodytek, 2021)
- ženská práva, dostupnou zdravotní péči, hnutí Black Lives Matter, hacking, izraelsko-palestinské vztahy, obchodování s lidmi, hnutí MeToo, minimální mzdu, vaping, práva transgender osob, válku na Ukrajině, bílý nacionalismus (Thomson Library, 2024)
- potraty, ateismus, dětskou obezitu, etnickou adopci, frakování, svobodu projevu, genetické inženýrství, krádeže identity, polygamii, plastickou chirurgii, školní uniformy, samořídící auta, zoo (Southern Adventist University, 2023).

Právě (respektive mimo jiné) s těmito tématy se učitelé mohou při výuce občanské výchovy setkat. Instruktažní balíček (Občanskovědní vzdělávání, 2017) nabízí konkrétní metodiku, jak s kontroverzními tématy pracovat. Zajímavé je, že o jeho existenci dva zkušenější učitelé, kteří byli v rámci praktické části této práce osloveni, pro začínajícího učitele byla tato metodika novinkou. Domnívám se přitom, že tato metodika je řádně a didakticky kvalitně

zpracovaná, proto byla začínajícímu učiteli představena. Zároveň je k dispozici všem učitelům, kteří o ni projeví zájem, protože je volně k dispozici na internetu – nejedná se tedy o těžko dostupný interní materiál. Metodika obsahuje prezentaci metod, které jsou rozděleny a kategorizovány do tří částí, a to:

- 1) Představení kontroverzních témat (metody „Hudební židle“, „Horké, nebo studené“ aj.),
- 2) Samotné výukové metody (např. „Škola na kraji lesa“, „V kůži toho druhého“ či „Divadlo fórum“) a
- 3) Reflexe a hodnocení (například skrz metodu „Sněhové koule“ nebo „Zábavného stromu“).

Zásobník dalších aktivit a metod vhodných pro tuto problematiku nabízí také web [www.vychovakobcanstvi.cz](http://www.vychovakobcanstvi.cz).

Po provedení rešerše v rámci vědecko-výzkumné činnosti, týkající se kontroverzních témat ve vztahu k občanské výchově a společenskovedního základu, se zdá, že to není oblastí příliš důkladně probádanou vědeckými metodami. Na dané téma ale vzniklo několik kvalifikačních prací, např. Davidková (2014) (se zaměřením na diskuzi jako metodu), Vahalová (2016) (se zaměřením na jejich hodnotovou dimenzi) či Mácová (2022) (se zaměřením na kontroverzní témata ve výuce společenskovedního základu).

### 3 Výchovné paradoxy

V této kapitole budou definovány klíčové termíny, a to „výchova“, „paradox“ a sousloví „výchovný paradox“. Následně budou popsány taxace výchovných paradoxů dle vybraných autorů; jejich názory budou následně komparovány.

#### 3.1 Definice klíčových termínů

Termín „výchovný paradox“ již byl několikrát zmíněn, a to jak v souvislosti s občanskou výchovou, tak s kontroverzními tématy, a to z důvodu, že zejména v této práci, respektive při zaměření se na daný rozměr občanské výchovy, spolu tyto komponenty neodmyslitelně souvisí. Zároveň se nejedná pouze o teoretický koncept, nýbrž i o praktickou záležitost, se kterou se učitelé z praxe potýkají. V učitelské praxi se pedagogové často setkávají se složitými a mnohvrstevnými situacemi, ve kterých se mohou setkat právě s paradoxními jevy. Tyto okolnosti mohou přinášet situace, které může být obtížné řešit. „(...) *paradoxy, nezrušitelná rozporuplnost, patří neodmyslitelně k pedagogickému myšlení,*“ uvádí k této problematice Strouhal (2013, str. 37). Více o náhledu učitelů na výchovné paradoxy a o tom, jak ovlivňují jejich práci, v kapitole této práce. Ve vědecko-výzkumném diskurzu se jedná o tematiku, která byla do určité míry studována a zkoumána, přičemž významnou publikační činností, která je značným příspěvkem do současných diskusí o výchově, vzdělání a školství, přispěli např. Radim Palouš (kniha *Paradoxy výchovy*, 2009) či Antonín Staněk (2010, 2018). Na dané téma také vznikla vysokoškolská kvalifikační práce (Turoňová, 2022) či mu byl dán prostor v revue pro didaktiku společenských věd *Civilia* (Hubálek, 2016).

Co tedy rozumíme pod dvěma základními pojmy, a to „výchova“ a „paradox“? Jak uvádí Průcha (1995, s. 257), termín „výchova“ je možné definovat jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji,*“ přičemž se jedná o „*záměrné a cílevědomé vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností*“. Tuto definici nabízí Pedagogický slovník, přičemž se v odborném diskurzu můžeme setkat s různými názory, definicemi a šířemi defnic toho, jak lze výchovu definovat. Autoři se liší jak v samotné definici, tak v celkovém pojetí a přístupu k ní. Čáp (1993) uvádí, že výchova představuje komplexní proces, často diskutovaný v prostředí, kde se děti nacházejí v interakci s dospělými, jako jsou rodiče, vychovatelé nebo učitelé. Ti si kladou za cíl formovat vývoj dětí tak, aby odpovídal konkrétním zamýšleným výsledkům, a k tomu využívají různé metody. Na výchovu je také

možné nahlížet podle toho, kdo se nachází v centru dění a jakým směrem je kladena aktivita – současným trendem je stavět do popředí dítě, jeho aktivitu a zvědavost, tedy je preferován humanistický model. Tradiční pojetí výchovy ale stavělo převážně na jednosměrném působení vychovatele na vychovávaného, vymýcení neposlušnosti a nepřizpůsobení se společenským normám; aktivita a zvědavost dítěte tak byla spíše utlumena, což mohlo vést k negativním důsledkům. Oproti tomu humanistický přístup akcentuje respekt k individuální osobnosti a pozitivní emocionální spojení. „*A tak výchova svou starostí o podstatné určení člověka je ontologickou skutečností, takže není jen péčí o „lidskost“, ale o svět.*“ (Palouš, 2010, str. 27).

Jak je možné definovat termín paradox? Staněk (2018) uvádí, že se jedná „*o něco neočekávaného, překvapivého či na první pohled nesmyslného*“. Slovník cizích slov (2023) pak přidává „*překvapující tvrzení, odporující běžným soudům*“ či adjektiva „*protichůdné, protikladné, rozporující*“ či termín „*antinomie*“ (což je pojem, který použil Immanuel Kant v *Kritice čistého rozumu* (1787)). Paradoxy se mohou stát součástí mnoha aspektů nejen vzdělávání, ale i života, a tak se mohou objevit v různých situacích a oblastech. Pro účely této práce však náš zájem směřuje k oblasti občanské výchovy, a proto se v tomto kontextu budeme zabývat specifickými paradoxy spojenými právě s občanskou výchovou. Témata, která do jejího rámce spadají, se mohou týkat jak obecných pedagogických paradoxů, tak i konfrontace s kontroverzními tématy, podpory demokratických postojů a současně respektováním různorodých názorů žáků či hledáním vyváženosti mezi aktivní účastí a respektem k individuálním potřebám. Ve vztahu k danému předmětu se Staněk (2018, s. 39-40) například táže: „*Jaké metody a formy by měla mít výchova k občanství, když současný demokratismus ostře odmítá manipulaci a hodnotovou indoktrinaci ve výchově a vzdělávání?*“ Jak tvořit osnovy tohoto předmětu tak, aby se nedalo říct, že se o výše zmíněnou indoktrinaci jedná? Téma výchovných paradoxů s sebou přináší různé otázky. Více o tom, co o nich míní učitelé z praxe, v kapitole 5 této práce.



## 3.2 Výchovné paradoxy dle autorů

K tématu výchovných paradoxů se vyjadřovali různí autoři, např. Fink (1992), Staněk (2009, 2018), Reboul (Reboul in Strouhal, 2013) či Meirieu (2007). V následující části budou výchovné paradoxy popsány a kategorizovány právě z pohledu těchto autorů. V rámci deskripce bude provedena i komparace jednotlivých autorů, a to zejména v místech, kde se jejich pohledy překrývají a zrcadlí, nebo naopak výrazně odlišují.

### 3.2.1 Výchovné paradoxy a Eugen Fink

Eugen Fink je autorem díla *Natur, Freiheit, Welt - Philosophie der Erziehung* (1992), ve kterém pracuje s tzv. antinomiemi. Jak možná již název napovídá, autor zde přemýšlí o výchově v širokém, možná až nejširším smyslu spojeném s přírodou, svobodou a celým světem. Tím se vyhýbá „antropologismům“ a „sociologismům“. Taktéž zmíněné antinomie pro něj nejsou úplným synonymem ke slovu paradoxy, protože o nich uvažuje, podobně jako Kant, jako o „slepých uličkách rozumu“ či určitých „mantinelech“ ve smyslu toho, že k výchově tímto způsobem patří; jsou to „rámce“, ve kterých má výchova svůj prostor pro pohyb; základ, ze kterého se rodí samotná možnost výchovy. Jeho myšlenky vychází z předpokladu, že ona možnost výchovy vychází z činu vystoupení člověka z přirozenosti, z určitého zpochybňování vlastní existence a jednání, které je proto potřeba korigovat a usměrňovat výchovou. Počátkem výchovy je tedy určitá ne-zformovanost člověka: na rozdíl od zvířat, která jsou ve svých instinktech hotová, nebo od bezchybného a věčného Boha, je atributem člověka neúplnost a otevřenost. Člověk se tedy musí pustit do práce na výchově. Tím, že je člověk přirozeně otevřený, je svobodný a svoboda je podle Finka klíčovou složkou umožňující výchovu. „*Kde si národ nebo lidstvo rozhodlo dát formu, uskutečňuje se živoucí a silné sebeporozumění, uskutečňuje se vzdělání,*“ uvádí Fink (s. 67). Zároveň je tvůrcem a zastáncem té ideje, která klade důraz na problém jednoznačné definice výchovy. Uvádí, že fixováním pojmu dojde k omezení jeho flexibility, a tedy že pokud jevy určitým způsobem zachytíme ve formě pojmů, mají i tak pouze relativní platnost (Strouhal, 2013).

Fink (1992) pracuje se šesti paradoxy. *První paradox* se týká otázky, zda je správné vnucovat své hodnoty a pojetí života výchovně působícím jedincům. K tomuto rozporu dodává Michálek (1996, str. 11), že na něj (respektive na výchovu) můžeme pohlížet „*na jedné straně jako nutnou pomoc životu a na straně druhé jako jeho znásilňování*“. Vychovatelé se potýkají s náročným úkolem formovat charaktery mladých lidí – nepromítají do toho ale své osobní přesvědčení, hodnoty a náhled na svět?

*Druhý paradox* se zabývá mocí a bezmocí vychovatele, který není schopen plně přenášet své životní zkušenosti na mladší generace. Ten by chtěl své žáky ochránit a poučit tak, aby se vyvarovali stejných chyb, jaké dělal on. Životní zkušenost je ale nepřenositelná, což si vychovatel uvědomuje, stejně jako to, že jeho vlastní zkušenosti, týkající se jiné doby a jiného období, již nemusí být pro současnou generaci aktuální či užitečné. Ta totiž bude řešit problémy aktuální či budoucí. K tomuto fenoménu se vyjadřuje Piťha (1999, str.41): „(...) *jen málo učitelů je takových, aby skutečně odhadli budoucí trendy a připravili své žáky tak, aby byli s to dostát požadavkům a čelit nástrahám budoucí doby.*“ Vychovatel zároveň může svými poznatky vychovávaným pomáhat a obohacovat je, na druhé straně je ale také může deformovat.

Kdo vlastně vychovává vychovatele? Tuto otázku si klade *třetí paradox* a upozorňuje tak na nekonečnost výchovného procesu. K tomuto paradoxu dodává Strouhal (2013) také fakt, že vychovatel musí výchovně působit dříve, než dosáhne vlastního definitivního výchovného zrání.

*Čtvrtý paradox* se týká střetu mezi obecným světem kultury a individuální jedinečností jedince. V souvislosti s tímto paradoxem popisuje Arendth (1994) následující situaci: člověk vstupuje do daného světa jako individuum, nicméně je nucen se právě jeho danosti určitým způsobem přizpůsobit.

*Pátý paradox* se zabývá rozporem mezi výchovou k povolání a výchovou k lidskosti. Otázky se objevují ohledně toho, zda by měly být potřeby trhu práce rozhodujícím faktorem při volbě a studiu a zda by výchova měla být pouze pragmatickou záležitostí produkování odborníků. Proti tomu stojí výchova k lidským hodnotám. Strouhal (2013) ale uvádí, že není nutné rezignovat na výchovu s orientací k lidským hodnotám, a to ani navzdory nemožnosti předat kompetence k lidskosti.

*Šestý paradox* se zaměřuje na možnosti a omezení výchovy, tedy na otázku, zda je výchova přirozeným procesem, či jde naopak proti přirozenosti jedince. Je výchova organicky začleněna do vývoje jedince, nebo se jedná o proces, který s ním interferuje? Jaká je hranice toho, kam proniknout lze, a co je neměnné?

Závěrem chce autor Eugen Fink vyzvat učitele k zamyšlení se nad smyslem výchovy; zdůrazňuje, že tyto paradoxy mají sloužit k podněcování učitelů k hlubšímu uvažování, nikoli k rezignaci.

### 3.2.2 Výchovné paradoxy a Antonín Staněk

Významným jménem je pro tuto problematiku již několikrát zmiňovaný Antonín Staněk, docent Univerzity Palackého, který se tématu výchovných paradoxů (právě ve spojitosti se společenskými vědami) věnuje ve své vědecké a publikační činnosti. Obecně lze ve vztahu k občanskovědní či pedagogické tematice čerpat z různých publikací tohoto autora, ale pro účely této práce bych chtěla vyzvednout zejména monografii *Výchova k občanství a evropanství* (2009) a monografii *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd* (2018). Jak tedy tento autor nahlíží na občanskou výchovu a výchovné paradoxy? Paradoxů uvádí celkem devět, a to *paradox první – pochybování*, *paradox druhý – bezmoc mocného*, *paradox třetí – rozpor ideálu a skutečnosti*, *paradox čtvrtý – socializovaný individualista*, *paradox pátý – zotročování*, *paradox šestý – změna nezměnitelného*, *paradox sedmý – sociální*, *paradox osmý – akcelerační* a *paradox devátý – školní pseudodemokracie*. Všechny zmíněné paradoxy budou nyní dále popsány, více rozvedeny a blíže definovány. Výchovné paradoxy dle Staňka (2009, s. 80-83 a s. 96-97) jsou tedy formulovány následovně:

#### - *Paradox první – pochybování*

Pochybováním se zde rozumí přemýšlení učitele o své vlastní pedagogické koncepci, a hlavně pochybování o sobě samém. Učitel si zde klade například otázku toho, zda vzdělávacím cílům a pedagogickým ideálům dobře rozumí. Přemýšlí také o tom, zdali on sám má tolik zkušeností, aby poznal, co je dobré. Má ale vlastně vůbec právo ovlivňovat svým pojetím a přístupem to, jak k věcem přistupují (či jak by k věcem měli přistupovat) jiní?

Nad tímto paradoxem často přemýšlím já jako začínající učitelka. Při sebereflexi práce pochybuji nad svou vlastní pedagogickou koncepcí a o sobě samé. Mám v tuto chvíli již dost zkušeností, abych se do určité míry mohla stát vzorem pro své žáky? K tomuto tématu uvádí a tím mne povzbuzuje Pelcová, Semradová (2014), a to svým názorem, že je možné, že pokud budeme neustále vyčkávat, až získáme všechny životní zkušenosti, budeme okamžik připravenosti stále odkládat a vychovávat se nerozhodneme nikdy.

#### - *Paradox druhý – bezmoc mocného*

Druhý paradox souvisí s učitelovou mocí. Učitel na žáky nevyhnutelně určitým způsobem působí; zároveň si je vědom toho, že výchova se může stát (a v minulosti se i stala) nástrojem polického ovlivňování a politické indoktrinace. Učitel má vůči žákům určité postavení a určitou moc; proti tomu ale rozporuplně stojí paradox toho, že zkušenost je zkrátka nepřenositelná, čímž se moc stává „*bezmocným prostředkem*“. To znamená, že učitel moc má. Ale jaké jsou

její reálné možnosti, když vlastní zkušenost nebude nikdy schopen žákům předat v plném rozsahu?

*- Paradox třetí – rozpor ideálu a skutečnosti*

Třetí uvedený paradox se týká konfliktu mezi ideálem a realitou, kdy věci a jevy ve skutečnosti nesplňují očekávání či jevy a věci nejsou v realitě takové, za jaké se vydávají. Učitelé pak přenášejí tuto skutečnost žákům během výchovně-vzdělávacího procesu. V tomto paradoxu se tedy setkáváme s rozporem mezi vytčenými jevy (cíli) a aktuálním stavem věcí.

*- Paradox čtvrtý – socializovaný individualista*

Čtvrtý paradox, Staňkem označovaný jako paradox „socializovaný individualista“, ilustruje kontrast mezi rolí učitele jako podporovatele obecně prospěšných charakteristik pro společnost a zároveň jako katalyzátor rozvoje jedinečnosti a individuality u každého žáka. Učitelé se v tomto paradoxu musí vyrovnávat s potřebou vytvářet prostředí, které podporuje společenské normy a hodnoty, a zároveň dává prostor pro vyjádření a rozvoj osobních zájmů a talentů každého žáka. Zajištění rovnováhy mezi kolektivním a individuálním přístupem ve výuce je pro učitele náročným úkolem.

Tento paradox mne, jakožto pedagožku a studentku společenských věd, velmi zaujal - reflektuje komplexní rozhovor o roli vzdělání při formování budoucích generací s ohledem jak na kolektivní, tak i individuální aspekty výchovy a vzdělávání. Jeho složitost přináší výzvy a příležitosti jak v obecné oblasti výuky a výchovy, tak v individuální rovině nastavení jednotlivého učitele.

*- Paradox pátý – zotročování*

Pátý paradox je autorem nazvaný jako zotročování. Zde se jedná o paradox poskytování obecných znalostí a hodnot (tj. všeobecné vzdělávání, výchova k humanitě), které formují kriticky myslící občany, a zároveň poskytování specializovaných dovedností pro budoucí kariéru (tj. odborné vzdělávání).

Domnívám se, že tento kontrast odráží potřebu připravit studenty na širokou škálu dovedností a současně respektovat individuální zájmy a aspirace a vidím v něm návaznost na paradox čtvrtý.

*- Paradox šestý – změna nezměnitelného*

Dalším paradoxem je změna nezměnitelného; zabývá se otázkou, zda učitel svým výchovným působením nezasahuje do přirozeného vývoje žáků (a nedělá tak něco, co je v rozporu s jejich

přirozeností, se samotnou přírodou). Současně se však tímto působením snaží kultivovat žakovu humanitu.

Na tomto místě vidím určitou provázanost s paradoxem druhým, tedy s „bezmocí mocného“, přičemž ale ten se týkal více povrchového vztahu žáka a učitele a učitelovou výchovnou mocí, přičemž tento paradox, tedy změna nezměnitelného, jde více do hloubky a dotýká se samotného jádra, kde pátrá po tom, co je přirozený vývoj žáka, co je samotná příroda.

#### *- Paradox sedmý – sociální*

Následující paradox, autorem označovaný jako sociální, se dotýká sociální sféry. Přesněji řečeno se týká kontrastu mezi otevřeností, kterou učitel podporuje ve své edukační práci, a současně probouzí tendence k sociální, kulturní a etnické uzavřenosti mezi žáky. To znamená, že i když učitelé usilují o podporu tolerance, porozumění a respektu v mezikulturním a sociálním kontextu, někdy se může stát, že se někteří žáci uzavírají do svých skupin, kulturních a etnických světů, což může bránit interakci a dialogu mezi různými skupinami. Tento paradox naznačuje, že i když je otevřenost a inkluze cenná, může být obtížné překonávat předsudky a stereotypy, které mohou vzniknout v rámci sociálních, kulturních a etnických skupin.

#### *- Paradox osmý – akcelerační*

Paradox osmý, který nese označení akcelerační, reflektuje změnu doby, která se v průběhu 20. a 21. století udála. Pro tuto dobu je typický informační nárůst, který sice vedl k rychlému rozvoji poznání, ale zároveň vyvolal jeho fragmentaci, rozštěpení. Tento paradox ukazuje na zrychlený tok informací a na technologický pokrok, který má zásadní vliv na vzdělávací proces.

Myslím si, že učitelé musí efektivně vybírat, filtrovat a následně integrovat velké množství informací tak, aby umožnili žákům získávat relevantní a kvalitní znalosti. Také je musí didakticky transformovat do takové podoby, aby byly přizpůsobeny vývojové úrovni žáků. Moderní pedagogické strategie, které podporují informační gramotnost, kritické myšlení a schopnost se učit (i novým věcem v době rychlých změn a dynamického rozvoje společnosti), mohou být účinným nástrojem. Stejně jako svět není stejný, jako byl před padesáti lety, ani výchova a vzdělávání by nemělo stagnovat. Naopak si myslím, že by mělo pružně reagovat na aktuální potřeby. Zároveň se musíme snažit vyhnout se rozštěpení poznání.

### *- Paradox devátý – školní pseudodemokracie*

Poslední paradox, který na tomto místě autor uvádí, je paradox školní pseudodemokracie. Zde se jedná o problém nedostatečně jasných pravidel pro demokratizaci školní praxe, což vede k omezení osobní zodpovědnosti a angažovanosti žáků v tomto procesu. V důsledku toho není efektivně podporováno budování liberální demokracie ve školách, ale spíše se uplatňuje forma pseudodemokracie, známá také jako defektní demokracie. Tento paradox tedy ukazuje na kontrast mezi teoretickým ideálem demokracie ve školách a reálným omezením participace žáků na rozhodovacím procesu.

Toto vymezení tak, jak ho definoval Staněk, bude hrát významnou roli v praktické části této práce. V té byly realizovány případové studie, které zkoumají mj. právě výchovné paradoxy, to, zda se projevují i ve výuce kontroverzních témat a jak je reflektují učitelé občanské výchovy. Pro účely výzkumu tedy byla zvolena kategorizace a definice výchovných paradoxů dle Staňka, podrobněji se bude výzkum týkat paradoxu prvního, druhého, čtvrtého a šestého, tedy paradoxu pochybování, paradoxu bezmoci mocného, paradoxu socializovaného individualisty a paradoxu změna nezměnitelného. Podrobněji v kapitole 5 této práce.

### **3.2.3 Výchovné paradoxy a Oliver Reboul**

Oliver Reboul definoval výchovných paradoxů pět. Jeho pojetí je trochu odlišné, zvláště v porovnání s Finkem (1992) a Staňkem (2009, 2018), kteří se do určité míry zrcadlí a prolínají. Reboul (in Strouhal, 2013, str. 100-203) „*se domnívá, že antinomie jsou důsledkem dichotomických aspektů, jež každá výchova vykazuje. Tyto aspekty tvoří teoretický a praktický rozměr výchovy (polarita vědění a praktičnosti), objektivní nátlak a subjektivní touha, řízení transmise a spontaneita, dále odbornost a nejistota vychovatele a konečně přetržitost a kontinuita vývoje.*“ Antinomií, jak situace nazývá, uvádí celkem pět.

*První z nich* (Reboul in Strouhal, 2013, str. 100-203) říká, že díky výchově se vychovávaní mají stát odvážnými a zvědavými, přičemž jakákoliv výchova „*potřebuje určitou pedagogiku, teorii, jež by rozumějícím a cílevědomým způsobem řídila vychovatelskou praxi*“. Pro některé vychovatele je nejdůležitější praxe, pro jiné naopak teorie; někteří preferují formu, jiní obsah, někteří vědomosti, další vyzdvihují význam zkušenosti.

*Antinomie nátlaku a touhy* souvisí se školou – na jedné straně stojí touha učit se a přirozená motivace pro učení, na druhé straně (klasická) pedagogika vyžaduje řád, disciplínu a kázeň.

Následující, třetí antinomie navazuje na antinomii druhou a nazývá se *antinomie transmise a spontaneity*. Týká se procesů edukace, při kterých dochází k tvarování dítěte dle kulturních zvyklostí a norem a k předávání zkušeností a znalostí. Zároveň zde ale autor odkazuje na Aragonův výrok „*zkušenost je nepřenositelná, pouze dogmatismus*“ či „*k Platónovu přesvědčení, že se vždy učíme jen tomu, co už isme věděli*“ (str. 105, tamtéž). Zde můžeme sledovat podobnost s Finkovým třetím a Staňkovým druhým paradoxem, týkajícím se nepřenositelnosti životních zkušeností.

Čtvrtá antinomie se týká osoby a kvalit pedagoga. Jsou dostatečně dobré, aby mohl působit na žáky? Dotýká se také toho, že „*výchova má formovat člověka schopného svobodně a kriticky myslet a soudit*“ (str. 106-107), tedy se nemá zaměřovat pouze na okamžité a statisticky měřitelné výsledky.

Pátou antinomií je ta *kontinuity a diskontinuity*. Zde autor uvádí dva způsoby, jak můžeme nad výchovou přemýšlet; jednou možností je náhled na výchovu jako na proces, který je nepřerušovaný, kontinuální a spojitý; jiným možným stanoviskem, jak na výchovu pohlížet, je naopak „*výchova jako konverze, jež zahajuje nový život (a „odděluje“ člověka od toho, kým do té chvíle byl)*“ (str. 108).

### 3.2.4 Výchovné paradoxy a Philippe Meirieu

Poněkud odlišně se k tématu výchovných paradoxů – antinomií – staví Philippe Meirieu, který v knize *La pedagogie entre le dire et le faire* (2007) oproti jiným autorům uvažuje spíše nad tím, že pedagogové by mohli chybovat v tom, že se výchovné paradoxy snaží vyřešit, vyloučit, zrušit či překonat. Navrhuje, aby je místo tohoto přístupu zvládli tak, „*že je prostě připustí a přijmou*“; také uvádí, že „*pedagogický diskurs nemůže a nemá dospět k nastolení harmonie v pedagogických názorech*“ (Strouhal, 2013, str. 108). Také říká, že pedagogická věda bývá kritizována za neexaktnost, což může být způsobené právě protichůdností v jejích kořenech. Přidává také protichůdnost vnitřního (tedy toho, jak se zdokonaluje žák jako jedinec) a vnějšího (tedy erudice předávané zvnějšku). Zde je opět patrná podobnost se čtvrtým paradoxem Finka (střet mezi obecným světem kultury a individuální jedinečností jedince) a Staňka (socializovaný individualista). „*Pedagogika se utváří jako aktivita v permanentním napětí mezi „tím, co spoutává, a tím, co osvobozuje,*“ cituje Meirieu Érica Weila (tamtéž, str. 176-177), čímž se podle mého názoru odkazuje právě na dichotomickou povahu výchovně-vzdělávacích procesů.

### 3.2.5 Srovnání náhledu na výchovné paradoxy zmíněných autorů

Několik různých autorů kontemplovalo nad stejným tématem. V některých částech se překrývají a zrcadlí, v jiných se doplňují. Eugen Finch (1992) (viz 3.2.1) uvádí paradoxů šest, Staněk (2009, 2018) devět. V porovnání pojetí těchto dvou autorů - tj. Finch (1992) a Staněk (2018) - můžeme vysledovat jistou podobnost, a to zejména u paradoxů prvního a druhého (týkajících se ne-ovlivňování žáků a bezmoci vychovatele) a u paradoxu pátého, který Staněk zařadil a nazval jako zotročování. Zrcadlí se také paradox šestý, který hledá meze a přirozenost výchovy. Nepřenositelnost životní zkušenosti uvádí kromě těchto dvou autorů i Reboul, a ač každý z autorů problematiku popisuje jinými slovy, v jádru se podle mého názoru všichni shodují. Oproti tomu stojí Meirieu, který se místo taxace výchovných paradoxů zamýšlí spíše nad tím, jak je (ne)překonat (viz 3.2.4).

Můžeme tedy pozorovat, že se tyto autoři určitým způsobem prolínají, určitým způsobem každý z nich přináší do diskurzu tohoto tématu něco nového. Tématu výchovných paradoxů se kromě zmíněných autorů dotkl ve vědecko-výzkumném záměru také Hubálek (např. 2016), věnoval se jim také Palouš (2009, 2010) či v rámci kvalifikační práce Turoňová (2022).



## 4 Morální distres

V této kapitole bude definován termín „morální distres“ a bude ozřejmen jeho vztah k tématu této práce.

### 4.1 Definice klíčového termínu

Termín „*distres*“ se může pojít s různými dalšími pojmy, jako je například distres psychologický, spirituální, somatický nebo morální, a právě pojem morálního distresu úzce souvisí s tématem této práce. Specifickým je pro tento druh distresu jeho etický atribut, který je přítomen z toho důvodu, že jedinec není schopen aplikovat nejlepší řešení situace dle svého úsudku, protože mu v tom zabraňují překážky, které není schopný překonat (Mareš, 2017). To se může stát například ve chvíli, kdy se učitel setká s výukou nějakého kontroverzního tématu, které s sebou přináší výchovný paradox. Tento „*jev, který označujeme jako morální distres, není omezen pouze na jednu profesi. Zažívají ho všichni profesionálové na svých pracovištích,*“ uvádí Mareš (2017). Týká se tedy i pedagogických pracovníků.

Vymezení morálního distresu existuje několik, a to podle různých autorů. Jedním z prvních, kdo se o tuto definici pokusil, byl Andrew Jameton, zabývající se mimo jiné bioetikou. Ve své definici říká následující: „*Jedinec zažívá morální distres, když dospěje k morálnímu závěru o případu, který sám řeší, ale instituce nebo spolupracovníci mu zkomplikují nebo přímo znemožní jednat v duchu tohoto rozhodnutí.*“ (Jameton, 1993, s. 542 in Mareš) Zároveň přidává také rozdělení morálního distresu na dva typy, kterými je prvotní morální distres (initial moral distress) a reaktivní morální distres (reactive moral distress). Podle tohoto autora je prvotní distres ten, u kterého zažíváme emoce a který se dostavuje ve chvíli, kdy narazíme na překážku či konflikt. Na tomto místě má jedinec možnosti, jak se zachovat – zda jednat, či nikoliv a pokud jednat, pak jakým způsobem. Oproti tomu reaktivní distres je dle Jametona ten, který přichází až později. Jedinec už v tuto chvíli nejedná pod prvotním distresem, ale k situaci se retrospektivně vrací (1993, tamtéž). Další definice nabízí například Wilkinsonová (1989), Corleyová (2002) či Craneová, Bayl-Smith a Cartmill (2013). Mareš (2017, s. 41) reflektuje teorii autorky Wilkinsonové (1989), když říká: „*To, že si jedinec uvědomí morální problém, před kterým stojí, je klíčovým momentem morálního distresu. Morální distres se totiž nedostavuje automaticky, neboť závisí na schopnosti jedince přemýšlet nad svými pocity.*“ Klíčovou roli tedy hraje nastavení hodnot a morální rámec.

## 4.2 Morální distres a učitelé

Morální distres je individuální záležitostí - neznamená to tedy, že všichni učitelé občanské výchovy ho budou zažívat ve stejných chvílích nebo například při výuce stejné látky. V rámci případových studií byli pedagogové tázáni, zda morální stres zažívají a kdy se tak děje. Více v kapitole 5 této práce.

V roce 2017 publikoval Jiří Mareš případovou studii, která propojuje téma morálního distresu s učitelským povoláním. Studie nese název Morální distres učitelů – skrytý problém. V této studii se zabývá právě etickými dilematy, kterým mohou učitelé čelit ve své pedagogické praxi. Etické otázky jsou v pedagogické praxi stále aktuální téma, které je zejména v poslední době velmi aktuální. A s etickými otázkami se pojí právě morální distres. Mareš (2017) ve své případové studii uvádí komparaci výzkumu problému morálního distresu u dvou pomáhajících profesí, a to ošetrovatelství a učitelství, respektive upozorňuje na fakt, že tyto výzkumy „probíhají zatím nezávisle. Přitom dopady zkoumaného jevu – morálního distresu – jsou obdobné: nespokojenost pracovníků v zaměstnání a zvažování odchodu na jiné pracoviště či odchodu z profese vůbec. Výzkumy u učitelů by se mohly inspirovat bádáním u zdravotnických pracovníků, zejména u zdravotních sester; to je totiž teoreticky i metodologicky pokročilejší.“ Domnívám se, že by bylo vhodné, aby byl výzkum na tomto poli realizován hloubkověji a se zaměřením na učitelskou profesi. To by mohlo přinést zajímavé a do praxe přenositelné poznatky, přičemž výsledky by se mohly stát užitečnými i pro samotné pedagogy. Faktor zde sehrává i tzv. morální reziduum. Jak uvádějí Webster a Bayliss (2000, s. 208), při prožívání morálního distresu se s ním jedinec obvykle nevyrovná beze zbytku, přičemž právě tato rezidua (ne vždy stejná, jejich velikost a intenzita se může lišit) se s postupem času hromadí. Jedinec si tak tyto zbytky (tj. tato rezidua) morálního distresu nese s sebou a další negativní stopu pak přidá vždy, když nejedná v souladu se svými morálními zásadami. Také se dostavuje tzv. „crescendový efekt“. Navíc se nejedná „jenom o postupné narůstání, ale také o zesilování intenzity a stoupání účinku“ (Mareš, 2017). Na tato témata byly realizovány různé empirické výzkumy, např. Epstein (2007, 2009, 2010) či Hamric & Blackhall (2007). V případových studiích (viz kapitola 5 v rámci této práce byli učitelé dotazováni právě i na toto téma.

Výzkumy obecně se zabývající morálním distresem na poli učitelského povolání už byly realizovány i v dřívějších letech. Příkladem může být výzkum z roku 1997, realizovaný Colnerudovou na 189 učitelích (švédské) základní školy, kteří měli písemnou formou poreferovat o situacích, které pro ně byly paradoxní a ve kterých bylo těžké rozhodnout se,

jak by měli jednat. V potaz brali to, jaké rozhodnutí je morálně správné vzhledem ke kolegům, žákům i rodičům. Tyto písemné odpovědi byly následně analyzovány, načež autorka vytvořila několik obecnějších kategorií, které se ukázaly jako ovlivňující atributy. Jimi byly, jak komentuje Mareš (2017, s. 44): „*typy norem, které ovlivňují učitelovu práci; typy etických rozporů; podmínky, za nichž etické konflikty vznikají*“. Tato autorka pak navázala dalšími výzkumy, např. 2006 – „*Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues*“. Jako další příklad kvalitativního výzkumu na toto téma můžeme uvést např. výzkumy Husua a Tirriové (2001), Sharipové-Lischinské (2011) či Dudzinskiové (2016). Všechny tyto zmíněné výzkumy použily kvalitativní metodologii. Výzkum je také možné provádět s použitím kvantitativních metod, a to například skrz dotazníky *Moral Distres Scale*, tedy MDS (Corley et al., 2001). „*Dotazník předkládá respondentům různé kritické situace, s nimiž se při výkonu své profese setkávají, a zjišťuje jednak četnost výskytu dané situace, jednak intenzitu zažívaného morálního distresu v dané situaci. Mohl by posloužit jako model pro obdobný dotazník adresovaný učitelům,*“ navrhuje Mareš (2017). Mezi další výzkumné postupy pak můžou patřit i screeningové metody (Moral Distress Thermometer – MDT) (Wocial & Weaver, 2013) a následně intervence, a to zejména v případě, že úroveň morálního stresu je vysoká a je potřeba jednat. „*Cílem promyšlených intervencí je snížit počet sociálních situací, v nich jsou učitelé ve škole vystaveni morálnímu distresu, a také redukovat intenzitu takového distresu,*“ uvádí Mareš (2017).

Morální distres se pojí se situacemi, kdy jedinec nemůže jednat (či nemůže zcela jednat) podle svého přesvědčení a podle svých hodnot proto, že mu v tom brání určitá překážka. Příkladem těchto situací mohou být v pedagogické praxi například situace výchovných paradoxů, které byly blíže definovány v kapitole 3. Tato situace může být ilustrována na příkladu, kdy se jedinec může dostat do takové situace, kdy má učit a obhajovat hodnoty demokracie, ale zároveň nemá (či nechce) nikoho ovlivňovat či dokonce „indoktrinovat“. Domnívám se, že výsledkem takové situace pak může být výchovný paradox, který učitel zažívá, a morální distres, který prožívá a cítí.

## 5 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce je zaměřena na problematiku výchovných paradoxů, kontroverzních témat a jejich reflexi učiteli. Zvoleným typem výzkumu je výzkum kvalitativní povahy, který skrz případové studie popisuje zkušenost, reflexi a názory tří pedagogů, kteří jsou aprobovaní učitelé občanské výchovy. Liší se v délce praxe, a to tak, že první případová studie se týká učitele, který má praxi do tří let, druhá případová studie sleduje pedagoga, který má praxi sedm let a třetí případová studie sleduje pedagoga, jehož doba pedagogické praxe je dvacet let. V následujících kapitolách budou jednotlivé případy blíže představeny. Závěrečná část pak obsahuje porovnání přístupu jednotlivých učitelů a možná doporučení vyplývající z interview s nimi. Případová studie byla zvolena z důvodu své výhodnosti pro přesný, detailní a komplexní popis sledovaného jevu.

### 5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat, jak konkrétní vyučující vnímají výchovné paradoxy, jak vnímají výuku kontroverzních témat a zda ve své práci pozorují určitý průsečík těchto fenoménů.

Mezi dílčí cíle patří zjistit, jaká témata vnímají učitelé jako kontroverzní a to, zda je možné říci, že u některého tématu (a případně u kterých) přítomnost výchovného paradoxu vnímají. Chceme tedy sledovat mj. propojení výchovných paradoxů s kontroverzními tématy a přístupy učitelů k jejich překonání. Právě to bude ilustrováno na případových studiích.

Výzkumnou otázku (výzkumné otázky) je tedy možná formulovat následovně: Jak konkrétní vyučující vnímají výchovné paradoxy? (Jedná se o deskriptivní výzkumný problém). Jak vnímají výuku kontroverzních témat? (Jedná se o deskriptivní výzkumný problém.) Pozorují ve své práci určitý průsečík těchto fenoménů? (Jedná se o relační výzkumný problém, protože se ptáme, zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy, tj. mezi výchovnými paradoxy a kontroverzními tématy.)

Na počátku celkové koncepce práce také stála rešerše literatury a aktuálních výzkumů na dané téma (např. monografie Staněk, 2009 a 2018 či diplomová práce Turoňová, 2022) a konzultace jejich poznatků a určení kritických míst, které je možné vědecky probádat.

## 5.2 Metodologie výzkumu

Mezi dva základní přístupy k pojetí výzkumu se řadí výzkum kvantitativní, pracující s číselnými hodnotami, které je možné matematicky zpracovat (například skrze statistické metody, které jsou více strukturované), a kvalitativní, který na rozdíl od předchozího typu nepracuje s čísly, ale se slovy a jehož podstatou je hlubší pochopení dané problematiky, přičemž tento přístup je o poznání flexibilnější. Oba zmíněné typy výzkumů mají svůj význam pro vědeckou činnost (Gavora, 2010).

Pro účely této práce byl zvolen kvalitativní výzkum, a to pro jeho možnost zkoumat zvolené jevy podrobněji, hlouběji, detailněji a intenzivněji. Přináší nám tedy zevrubné informace o zkoumaném jevu, nicméně ty nejsou obecně generalizovatelné a vztáhnutelné na celou populaci (Olecká a Ivanová, 2010).

Zvolenou metodou pak byla metoda případové studie. *„Obecná definice případové studie nám říká, že jde o intenzivní studium jednoho případu – tedy jedné situace, jednoho člověka, jednoho problému. Případová studie je metoda veskrze kvalitativní, neboť dokáže dokonale splnit základní cíle kvalitativního výzkumu – zkoumá současné fenomény do jejich hloubky v jejich skutečném kontextu,“* uvádí Olecká a Ivanová (2010). Tato metoda se také nazývá jako kazuistika, nicméně mezi autory nepanuje naprostá shoda při jejím vymezení. *„Hranice mezi jednotlivými pojetími nejsou příliš ostré a v zásadě lze říci, že případová studie, jak vyplývá z názvu, je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů,“* uvádí Švaříček a Šedová (2007, s. 97). Základnou je případ sám – *„téměř každá studie představuje do jisté míry originální analytický a interpretativní přístup,“* (tamtéž, s. 109). Mezi největší možné nevýhody této pružné metody patří to, že výsledky jsou obtížně zobecnitelné na širší vzorky. Nevýhodou případových studií je také obtížnost zobecnění výsledků na širší populaci, protože mohou být silně ovlivněny specifickými okolnostmi daného případu. Komplikované může být i provedení technik ověřování spolehlivosti, protože studie často spočívají na subjektivních interpretacích.

V případě realizovaných případových studií se snažíme zjistit, zda a jaký vztah má k tématu výchovných paradoxů a kontroverzních témat délka praxe učitele. V rámci případových studií je také důležité přirozené prostředí, proto byl tento výzkum realizován ve škole. Na počátku tohoto výzkumu stálo pozorování a také výzkumné otázky, z nichž vzešlo rozhodnutí zvolit metodu případové studie. V rámci případových studií pak mohou být využity techniky různé, a to jak z metody kvalitativního, tak i kvantitativního výzkumu, nicméně

„o použití vždy rozhoduje povaha zkoumaného jevu. Cílem je využít potenciálních výhod jednotlivých metod. Výsledky ze všech použitých metod interpretujeme v případových studiích dohromady, neboť naším cílem je vyložit případ jako integrovaný systém,“ uvádí Švaříček a Šedová (2007, s. 98). Případy, pro které je užité této metody nejuvhodnější, jsou takové, ptáme-li se „*jak nebo proč se dějí určité současné jevy (události), nad kterými máme jenom omezenou nebo vůbec žádnou kontrolu a jako výzkumníci jejich existenci ovlivňujeme minimálně či vůbec,*“ (tamtéž, s. 101). Nad existencí výchovných paradoxů mám jako výzkumný pracovník velmi malou, respektive žádnou kontrolu.

První fází případové studie je určení výzkumného tématu a definování otázek bádání. Zvoleným zkoumaným jevem byl fenomén *výchovných paradoxů plynoucích z výuky kontroverzních témat v hodinách občanské nauky na 2. stupni základní školy a jeho reflexe učiteli tohoto předmětu*. Otázky bádání byly definovány následovně: *Jak konkrétní vyučující vnímají výchovné paradoxy? Jak vnímají výuku kontroverzních témat? Pozorují ve své práci určitý průsečík těchto fenoménů? Jaká témata vnímají učitelé jako kontroverzní? Je možné říci, že u některého tématu (a případně u kterých) přítomnost výchovného paradoxu vnímají silněji?* Další fází byl výběr zkoumaného případu. Vybráni byli učitelé občanské výchovy, působící na druhém stupni základní školy s takovou délkou praxe, která odpovídá daným kritériím. Jednalo se o volbu záměrnou, a to tak, aby odpovídala potřebám tohoto výzkumu. Zahrnovala tak učitele ze tří kategorií, které Staněk (2010) rozčlenil a jednotlivé kategorie označil jako „*začínající učitel*“ (učitel s 0 - 3 lety praxe), „*progresivní učitel*“ (učitel se 4 roky – 8 lety praxe) a „*učitel expert*“ (učitel s 9 a více lety praxe). Učitelé byli vybráni záměrně tak, aby každý spadl do jedné ze tří zmíněných skupin dle délky své pedagogické praxe. Důležitá je také etika výzkumu. V tomto případě byl využit informovaný souhlas, který je přiložen k nahlédnutí jako příloha této práce, a citlivý přístup, v rámci kterého byly vysvětleny všechny náležitosti a postupy výzkumu. Následoval sběr dat, a to skrz pozorování a rozhovory, „*které jsou založeny na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem nebo s více respondenty,*“ jak uvádí Švarcová (2005). Ty se podle počtu zúčastněných rozlišují na individuální a skupinové. Pro tento výzkum byl zvolen rozhovor individuální. Dále je možné rozlišovat mezi strukturovaným, polostrukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Zvolen byl rozhovor polostrukturovaný (polostandardizovaný), pro nějž byl připraven soubor uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek (tedy takových, na které není možné odpovědět pouze ano či ne), které převažovaly, nicméně je také možné klást otázky doplňující. Následovala fáze analýzy

a interpretace dat a poté byla vytvořena výzkumná zpráva o případové studii, „*kteřá má přiblížit zkoumaný problém, výzkumný postup (...) a také vyložit příběh případu,*“ (Švaříček a Šedová, 2007, s. 108).

### 5.3 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v průběhu letního semestru akademického roku 2023/2024, respektive bylo prováděno v únoru a březnu 2024 na základních školách. Respondenti byli osloveni a po vzájemné domluvě s nimi byla realizována případová studie. Provedeno bylo také interview, „*kteřé je založeno na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem nebo s více respondenty,*“ jak uvádí Švarcová (2005). Při jeho přípravě a při přípravě realizace případové studie bylo nejprve stanoveno jasné vymezení problému, kterým je zvolení tématu, uvědomění si cíle práce, vymezení sledovaného okruhu a příprava zásobníku otázek. Následně byl určen vzorek respondentů a byly stanoveny podmínky, které musí jednotliví pedagogové, se kterými bude interview realizováno, splňovat. Společnou podmínkou byla učitelská profese, působení na druhém stupni základní školy a aprobovanost ve výchově k občanství. Následně se učitelé lišili v době pedagogické praxe, přičemž bylo stanoveno, že jeden z pedagogů má splňovat podmínku praxe do tří let, druhý z pedagogů má splňovat podmínku praxe do devíti let a třetí z pedagogů má splňovat podmínku praxe více než deseti let. Následně byl zvolen typ rozhovoru, kterým se stal rozhovor polostandardizovaný pro jeho vhodnost vzhledem k povaze výzkumu. Následně byl stanoven plán jeho průběhu, mj. i formulace otázek, které se staly součástí zásobníku otázek. Jejich znění bylo následující:

*„Jak řešíte situaci, když se s výchovným paradoxem setkáte? Co u toho cítíte? Jak se se situací vyrovnáte? Jaké strategie volíte pro zvládnutí? Jaký je přístup vedení školy k této tématice? Absolvovali jste nějaká školení, byla doporučena nějaká literatura či jiné zdroje pro zvládnutí této problematiky? U jakého tématu (u jakých témat) se s výchovnými paradoxy setkáváte nejčastěji? Jedná se zejména o kontroverzní témata? Překvapila Vás někdy přítomnost výchovného paradoxu na místě, kde jste ho nečekali a naopak (tj. situace, kdy byl očekávan, a nakonec se nedostavil, či se dostavil v nižší než očekávané intenzitě)? Troufli byste si o sobě tvrdit, že zažíváte morální distres? Pokud ano, čím konkrétně je způsobený? Jak se s ním vyrovnáváte? Jaká témata považujete za kontroverzní? Učíte je? Proč? Proč ne? Proč je to výzva tato témata učit? Jaká jsou úskalí? U jakých témat zažíváte stres? Je nějaké (kontroverzní) téma, kterému se cíleně vyhýbáte? Jsou nějaká kontroverzní témata,*

*o kterých víte, že jsou důležitá, uvědomujete si to, ale do jejich výuky se Vám nechce a jejich výuku i s tímto vědomím obcházíte? U jakých kontroverzních témat zažíváte výchovné paradoxy? Jaké? Jaké metody volíte pro výuku kontroverzních témat?*

Po přípravě zásobníku otázek pak byla další fází výzkumu samotná realizace případových studií.

### **5.3.1 Výzkumná zpráva o případové studii 1 – Začínající učitel**

Na začátku bude popsán respondent – pedagog. Jednalo se o pedagožku, tedy vyučující ženského pohlaví ve věku 26 let, která má dvouletou pedagogickou praxi. Její aprobaci je občanská výchova a dějepis. Na začátku jí byla přednesena definice jak výchovných paradoxů dle Staňka (2009, 2018), tak definice termínu kontroverzní téma. Proběhlo pozorování její výuky občanské výchovy, přičemž tématem byla genderová identita. Toto téma vybrala pedagožka schválně, protože ho považuje za kontroverzní. V hodině bylo přítomno 22 žáků, z toho 12 dívek a 10 chlapců. V hodině proběhlo seznámení s prekoncepty žáků skrz myšlenkovou mapu a následoval výklad učitelky doprovázený prezentací. Výklad byl obecný a učitelka působila nervózním dojmem – přeříkávala se a mnula si ruce. Následně uvedla, že v tuto chvíli silně pociťovala paradox pochybování, kdy kolísala důvěra v její pedagogické dovednosti, didaktickou transformaci učiva a celkovou pedagogickou koncepci. Také se bála, zda neovlivňuje vnitřní přesvědčení žáků příliš (zažívala tedy paradox toho, zda paradox toho, zda výchovou a vzděláváním není zasahováno do přirozené národy). Žáci nevnášeli žádnou doplňující otázku. Následovala diskuze - žáci byli rozdělení do skupin dle svého uvážení, přičemž měli diskutovat na zadané téma. Všimla jsem si, že pokud učitelka nestála u dané skupiny, žáci typicky diskutovali o jiných věcech než o zadaném tématu. Hodina byla ukončena bez shrnutí probírané látky, na jejím začátku chyběl cíl hodiny a na jejím konci zhodnocení toho, zda bylo cíle dosaženo. Po skončení hodiny byla učitelka tázána na průběh této hodiny, který označila jako běžný, nicméně s tím že si je vědoma toho, že je začínající učitelka a stále přichází na to, jakým stylem hodiny tvořit a jak látku žákům předávat. Poté byla dotazována ohledně toho, jaká témata považuje za **kontroverzní**. Řekla, že nedovede klasifikovat, jaká všechna témata by do této kategorie mohla být uvedena, ale podle ní se jedná zejména o „*rasové menšiny a sexuální orientaci*.“ Poukazuje opět také na svou krátkou dobu trvání pedagogické praxe a věří, že až bude mít více zkušeností, dovede výčet kontroverzních témat uvést úplněji. I z tohoto důvodu (a zejména z něj) uvedla, že se velmi často setkává s **paradoxem pochybování**. „*Spoustu věcí, vlastně všechno, se teprve učím a na hodně věcí si teprve přicházím. I přesto se ale snažím se žádnému kontroverznímu tématu nevyhýbat. Něco se učím*



*od starších a zkušenějších kolegů, někde se nechám řídit intuicí, pomáhá mi také samostudium,*“ uvádí začínající učitelka s tím, že zejména první rok byly její pochybnosti opravdu silné. Pochopila správně výchovně-vzdělávací cíle? Je její pedagogická koncepce a pedagogické směřování dobré? I právě výuka kontroverzních témat je pro ni náročná. „*Často nevím, jak výuku uchopit, jaké metody použít a jak se celkově k danému tématu postavit,*“ uvádí pedagožka. Na tomto místě ji byla doporučena metodika Jak vyučovat kontroverzní témata, což je instruktážní balíček pro učitele (blíže v kapitole 2), se kterým do této chvíle nebyla seznámena. Tento balíček obsahuje celkové seznámení s kontroverzními tématy, ale i metody, jak postupovat při jejich zařazení do výuky. Učitelka navíc uvedla, že ji „*studium na pedagogické fakultě v určitých ohledech obohatilo, ale stoprocentně připravená na výkon učitelského povolání jsem se určitě necítala*“. I to prohloubilo její pochybnosti a paradox pochybování je tak pro ni téměř každodenní záležitostí; u kontroverzních témat „*se projevuje velmi výrazně, ano,*“ potvrdila. Není si také jistá, zda je vhodné žákům sdělovat svůj vlastní názor na dané kontroverzní téma – zde se rozhoduje zejména „*podle své intuice, zda se na to cítím – nemám pravidlo, že bych ho vždy říkala, anebo naopak nikdy neříkala*“. I na tomto místě naráží na své dosavadní omezené pedagogické zkušenosti. „*Věřím, že až budu mít zkušenosti více, budu z toho moudřejší,*“ uvádí. Může být dobrou učitelkou, když je opravdu mladá a nemá tolik životních zkušeností? „*Snažím se,*“ uvádí učitelka, „*a zároveň si jsem vědoma svých limitů. Na druhou stranu si myslím, že jsem žákům blíž, nejsem o tolik starší než oni, mohou se vcítit do jejich kůže, vzpomenout si, jaké to je být v jejich věku. Pak mohu i tu zkušenost třeba lépe přenést, více jim porozumět a oni mně,*“ komentuje **druhý paradox** dle Staňka (2009,2018), jímž je **bezmoc mocného**, který přemýšlí nad tím, jaké jsou možnosti předání obsahu, když učitel vlastní zkušenost nebude nikdy schopen žákům předat v plném rozsahu. Zde učitelka vidí svůj nízký věk jako výhodu, díky které se žákům může více přiblížit. „*Není zde tak velký generační rozdíl, často uvažujeme podobně,*“ říká. „*Snažím se žáků hodně ptát, co si myslí oni, zda se s tématem už setkali a kde, jestli ho viděli na internetu a tak dále.*“ Dalším diskutovaným paradoxem je dle Staňka (2009,2018) žáka, a **paradox socializovaného individualisty**, tedy do jaké míry rozvíjet žákovu individualitu a jedinečnost v mezích toho, že se narodil do určité kultury s danými normami a pravidly. Je učitelovým úkolem zasahovat do žákovy přirozenosti a snažit se ho měnit? „*Toto je pro mě těžké, nevím, jak dobře dovedu na tuto otázku odpovědět. Asi to chce nějaký kompromis – rozvíjet jak jejich individualitu a jedinečnost, tak je vést k respektování hranic a pravidel. A žáka se snažím trochu změnit, vést – ale k lepšímu, ne horšímu. A možná ho neměnit nutně úplně ve všem a zasahovat právě do té přírody, to zase ne. Ale sem tam ho tak jako poupravit, nasměřovat,*“ uvažuje učitelka.

Všechny tyto výchovné paradoxy a výuka kontroverzních témat může učitele stresovat a mohou se stát původcem **morálního stresu**. S ním se setkává i dotazovaná učitelka. „*Ano, ten cítím často. Myslím si, že je to hodně spojené s těmi tématy, které občanka přináší a která jsou hodně morální, osobní a hodnotově orientovaná, ale i celkově to, že jsem v praxi teprve dva roky a teprve se zajišťuji.*“ Jak se ho snaží zvládnout? Popisuje, že se snaží dbát o svůj well-being, duševní hygienu a dávat si preventivně pozor na syndrom vyhoření. Těmto tématům se věnuje jak ve svém volném čase, tak se zúčastnila semináře v rámci **dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**. Žádné vzdělávání, které by se týkalo konkrétně kontroverzních témat, ani občanské výchovy jako takové, jim nicméně ve škole nabídnuto nebylo. „*Přitom bych ho uvítala, cítím, že v didaktice, ve výběru metod a v tom, jak se k těmto tématům celkově stavět, trochu plavu,*“ přiznává učitelka. Metodou, kterou aktuálně používá téměř výhradně, je diskuze, tu si ale chválí, nicméně přiznává, že by preferovala, kdyby disponovala širším repertoárem **metod**. Vzpomene si na téma, kdy **očekávala, že se bude jednat o klidnou hodinu, a téma naopak velmi silně rezonovalo třídou?** „*Vlastně nikdy neočekávám, že „to bude v klidu“, když jdu do občanky s kontroverzním tématem. Ale větší diskuzi, než jsem očekávala, vyvolalo například téma menšin, například Romů – to byly opravdu různorodé názory a některé až velmi extrémní, některé výroky se mi zdály být opravdu za hranou,*“ vzpomíná učitelka. Na opačný případ, kdy očekávala silnou diskuzi, a hodina byla naopak velmi klidnou, si nevzpomíná. „*Já opravdu ještě nemám tolik zkušeností, nad výchovnými paradoxy jsem se vlastně nikdy nezamýšlela, ale teď, když o nich vím, je vlastně ve své práci hodně vidím a budu se na ně moci více zaměřit,*“ shrnuje a uzavírá začínající učitelka.

### **5.3.2 Výzkumná zpráva o případové studii 2 – Progresivní učitel**

Na začátku bude popsán respondent – pedagog. Jednalo se o pedagoga mužského pohlaví ve věku čtyřiceti let, který má sedmiletou pedagogickou praxi. Jeho aprobací je občanská výchova a dějepis. Na začátku mu byla přednesena definice jak výchovných paradoxů dle Staňka (2009, 2018), tak definice termínu kontroverzní téma. Proběhlo pozorování jeho výuky občanské výchovy, přičemž tématem byly sociální sítě. Toto téma bylo vybráno záměrně, protože je pro ně typické to, že vyvolává diskuzi. V hodině bylo přítomno 24 žáků, z toho 14 dívek a 10 chlapců. Celá hodina byla pojata formou diskuze – nejdříve diskutovala celá třída dohromady s učitelem, následně byli žáci rozděleni do dvojic, ve kterých měli v diskuzi pokračovat a shodnout se na třech hlavních myšlenkách. Následně byly dvojice spojeny ve čtveřice, čtveřice v osmičlenné skupiny, které měly shodný úkol, a vrcholem

pak bylo hledání shody celé třídy tak, aby našla takové myšlenky a argumenty, se kterými se ztotožňují všichni žáci, což se se v závěru hodiny zdařilo. Zněly následovně: Sociální sítě mají mnoho výhod i nevýhod. Musíme si dávat pozor, s kým a jakým způsobem na sociálních sítích komunikujeme. Důležité je trávit čas i jinde, než pouze na sociálních sítích. Hodina byla ukončena shrnutím probírané látky, na jejím začátku nechyběl cíl hodiny a na jejím konci bylo společně se žáky zhodnocení, zda bylo cíle dosaženo. Žáci zhodnotili, že cíle hodiny dosaženo bylo. Po skončení hodiny byl učitel tázána na průběh této hodiny, který označil jako běžný s tím, že je s diskuzí a prací a aktivitou žáků spokojený. Uvedl také, že během výuky pocítil lehkou nejistotu ve chvíli, kdy byl žáky otázan ohledně toho, kolik času tráví na sociálních sítích on a jak moc má být v tomto ohledu otevřený (jednalo se tedy o paradox pochybování), paradox moci bezmocného, když někteří žáci dlouho nechtěli připustit fakt, že sociální sítě s sebou přináší i nevýhody a rizika i paradox socializovaného individualisty ve chvíli, kdy si uvědomil, že zasahuje do přirozeného chodu žáka ve smyslu toho, jak jsou přirozeně orientováni a jaké hodnoty a zvyky jim vštěpují rodiče výchovou. Na druhou stranu se cítí povinen žáky informovat o možných negativních dopadech sociálních sítí. Následně byl dotazován ohledně toho, jaká témata považuje za **kontroverzní**. Zde uvedl, že jich je mnoho, ale jako příklad může uvést gender, transgender, identitu pohlaví, (sexuální) menšiny (*„Mám pocit, že do určité míry se i v současné společnosti stále setkáváme s nějakou formou homofobie a je důležité o tom mluvit,“* okomentoval učitel) nebo postavení žen. Následně rozvinul poslední zmíněné téma, protože vnímá, že *„v osmé a deváté třídě, aspoň tedy tady na naší škole – na škole, kde jsem působil dříve, jsem to tak necítil - cítím hodně odlišnou výchovu chlapců a dívek. Děvčata často cítí, že jsou vychováváná jinak než kluci, přičemž kluci jsou často vychováváni prostě tak, že holky mají vařit a starat se o ně“*. Tento pedagog má v aprobaci s občanskou výchovou předmět dějepis, přičemž i zde reflektuje určitou souvislost: *„Toto téma s oblibou zmiňuji nejen v občance, ale třeba i v dějepise, nicméně v občance ho tak jako prohlubujeme.“*

Již na tomto místě přirozeně vyplývá pedagogický paradox, nastiňující provázanost kontroverzních témat a výchovných paradoxů. Jedná se o paradox toho, zda žákům sdělovat svůj názor na danou problematiku, či nikoli? *„To je těžké v tom, že samozřejmě každý má nějaký názor, je tu otázka názorů – právě i u učitele. Mám pocit, že by učitel nemusel ztrácet svůj názor ani svůj pohled a nemusí to být nutně ten objektivní činitel, a na druhou stranu mám zase bohužel pocit, že to nemůžete úplně nechat na těch dětech,“* uvádí pedagog k tomu, jak on sám hledá hranice tohoto paradoxu. Zde může hrát roli i dosavadní zkušenost pedagoga, která tak

může ovlivnit jeho rozhodování „*Moje zkušenost je taková, že já bych úplně nejradši řekl „pojďme se o tom bavit, rozdělme se, přemýšlejme o tom, je to pro vás téma?“ Dost často taky nechávám ta témata na těch dětech samotných, třeba řeknou „Jo, tohle nás zajímá“ a často se ta diskuze díky tomu stočí.“* Tento způsob výběru nebo konkretizace probíraného tématu si pedagog chválí, nicméně uvádí, že „*takhle to bohužel nefunguje vždycky, protože ti žáci nejsou vždy už v této fázi, tedy v takové, že by o tématu už dokázali konstruktivně (nebo i na základě určité struktury) hovořit a vy tedy musíte sehrát roli určitého facilitátora“*. A právě na tomto místě „*do toho vstupujete i s těmi svými názory“*, uvádí pedagog, ale radí je „*rozhodně neformulovat jako ty jediné možné. Říct, že ty pohledy mohou být odlišné a já mám tenhle“*. Zdůrazňuje také podporu otevřené diskuze a rozvoj argumentačních dovedností a komunikačních kompetencí, stejně jako kritické myšlení a ověřování zdrojů: „*Hodně upozorňuji na to, že jsou nějaká fakta, jsou nějaké informace, takže je potřeba rozlišit faktografii, která je vědecky podložená, a potom ty komentáře, ten názor. Je potřeba jasně odlišit jako tohle je faktum, a tohle je komentář, tohle je názor. Paradoxně tedy od toho obsahu nějakým způsobem odstoupit na poměrně dlouhou dobu a zaměřit se na formu, zaměřit se na to, jaké vlastně jsou názory, proč takové jsou a na čem jsou postavené, pojd' argumentovat. A vlastně až potom někdy se dostat právě ke kontroverznímu, například jaké to má dopady.“* Mluví také o vlivu věku žáků: „*Mám pocit, že je velký rozdíl mezi osmičkou a devítkou. V osmičce to je tak, že se jedná o témata, která „jsou na hraně“, tak o tom žáci nechtějí moc hovořit, a naopak devátáci tato témata otvírají a zajímají je.“* Ke kontroverzním tématům se tedy staví otevřeně, pro něj osobně není žádné téma, které by bylo tabu, proto se ani žádnému cíleně nevyhýbá. Jediný faktor, ovlivňující to, zda případně kontroverzní téma do výuky zařadí či ne, je to, pokud ví, že se dané téma někoho osobně či bolestně dotýká. Tato otevřenost s sebou ale přináší **paradox pochybování** (tedy dle Staňka (2009, 2018) paradox první), kdy učitel pochybuje o tom, zda je kompetentní, zda jsou jeho cíle dobré, zda pochopil význam a cíl výchovně-vzdělávacího procesu. Tento pedagog uvádí, že neví, do jaké míry je jeho otevřenost u kontroverzních témat dobře, zda je správná, zda správně zapadá do výchovně-vzdělávacího procesu. Dalším důvodem k pochybnostem podle něj může být důsledek vedení pedagogických fakult. Popisuje situaci, kterou před třídou zažil: „*Vy tam vlastně stojíte a říkáte si, ty jo, já vlastně nemám vůbec žádné vzdělání a necítím se být kompetentní.“* Navrhuje, že toto by měla do určité míry minimalizovat dobrá pedagogická fakulta, která absolventa připraví natolik, že o svých kvalitách a o tom směřování pochybovat nebude. Zároveň ale upozorňuje na možný opačný extrém: „*Podlehnout tomu, že jenom vy to děláte nejlíp, to je samozřejmě také chorobné. Vlastně se pohybujeme v nějaké míře těch pochybností, a zvlášť u těch kontroverzních témat,*

*kdy už vlastně vůbec nevíte, jestli to je správně. I já přece vycházím z nějaké společnosti, z nějaké rodiny, z nějaké školy a tak dále.*“ Jak tedy tento paradox překlenout? Tento učitel navrhuje vyjasnit si pojmy, nespadnout do předsudků, otevřeně diskutovat a naslouchat si a uvědomit si, že určitá míra pochybování není nutně špatně.

V souvislosti s kontroverzními tématy dále diskutujeme **druhý paradox** dle Staňka (2009,2018), kterým je **bezmoc mocného**. Učitel má vůči žákům určité postavení a určitou moc; proti tomu ale rozporuplně stojí paradox toho, že zkušenost je zkrátka nepřenositelná. Jaké jsou tedy reálné možnosti předání obsahu, když vlastní zkušenost nebude nikdy schopen žákům předat v plném rozsahu? Ani doba a současná společnost není stejná, jako když byl on ve věku svých žáků. Jak si tedy s tímto paradoxem poradit? Pedagog doporučuje postavit výuku na zkušenosti žáků, přičemž se jich ptá: *„Zajímá tě to? Vychází to z tvého světa, nebo je to jen svět dospělých? Oslovuje tě to, nebo ne?“* Zároveň, jak uvádí Staněk (2018), se moc v minulosti již stala nástrojem indoktrinace a vštěpování vybraných názorů. Je tedy vhodné, nebo naopak nevhodné žákům svůj vlastní názor na kontroverzní téma sdělovat? *„Ve chvíli, když cítíš, že ano, že tam ten zájem je a nějak to rezonuje v té třídě, tak pak můžeš nabídnout svůj pohled, klidně i říct „Jo, mám před vámi náskok“ a koukat na to právě tímto způsobem,“* vysvětluje učitel. Zároveň upozorňuje na to, že svůj názor neříká jako první věc, kterým by téma otevíral. Naopak první zjišťuje prekoncepty žáků a jejich motivaci a až posléze může přijít – často na vyžádání žáků – jeho osobní názor. *„Každopádně ale ono dřív nebo později se vás stejně někdo zeptá, tato témata ty děti zajímají, chtějí znát Váš názor,“* uvádí společně s tím, že svůj názor nikdy neprezentuje jako jediný možný či jediný správný. *„Prostě neindoktrinovat, ale spíš vnímat tu otevřenost a argumentaci,“* doporučuje učitel. A jaké jsou reálné dopady, které je učitel schopen udělat? Je schopen žáka svou mocí změnit? A jak to udělat? K tomuto pedagog uvádí, že pedagog na žáky působí, a to celou svou osobností: *„Ale je otázka - ve chvíli, kdybych tady hřímal nad čímkoliv, tak na ně nepůsobím, nebo vlastně působím, ale možná naopak, úplně opačným způsobem, než chci. Ale ve chvíli, když jim nastíním nějaké možnosti a učím je nějakou metodu, jak se s tím vypořádat, tak si myslím, že oni sami na to můžou naskočit.“* Zároveň zdůrazňuje, že není možné, aby šla veškerá snaha pouze od pedagoga samotného. Aktivita a zvědavost *„musí jít hodně od nich, protože když je nemáš, tak je prostě nemáš, a to je pak těžký. Já opravdu musím říct, že některé ty třídy na to reagují skvěle“*. „Bezmoc mocného“ je tedy i v rukou dané třídy: *„V některých třídách to jsou prima hodiny, no a některé jsou naopak - tak nám jako něco řekni a my si to možná zapíšeme do sešitu,“* uvádí.

Dalším diskutovaným paradoxem je dle Staňka (2009,2018) paradox toho, **zda výchovou a vzděláváním není zasahováno do přirozené národy žáka, a paradox socializovaného individualisty**, tedy do jaké míry rozvíjíme žákovu individualitu a jedinečnost s tím, že se ale narodil do určité kultury s danými normami a pravidly. Máme tedy chtít žáka měnit? „*No do určité míry ano, ale musím vědět, jakým směrem. Za mě to není směr těch faktů a znalostí, ale spíš opravdu těch kompetencí, že dokážou něco posoudit a tak dále,*“ uvádí učitel se sedmiletou pedagogickou praxí. Také uvažuje nad tím, že určité věci žáci přirozeně řeší s rodiči nebo s vrstevníky, kteří je ovlivňují. Pro některá témata ale nemusí být tyto zdroje nutně těmi nejlepšími či objektivními, a to zejména u témat kontroverzních. „*Dalším zdrojem může být internet, a to je ten poslední zdroj, který by v tomhle znamenal nějakou vyrovnanou nebo minimálně vyváženou odpověď,*“ uvádí učitel s tím, že právě zde nastává jeho role: „*najednou ten učitel může být tím zdrojem - jednak je tam nějaká míra důvěry, důležité je bezpečné prostředí.*“ To bohužel není všude samozřejmostí, protože ne každá škola toto téma vnímá jako klíčové a důležité – důraz může klást a důležitost může přikládat jiným aspektům. „*Ve většinové společnosti převládá představa školy jako nějakého zdroje informací, což já proti tomu nějak zásadně nejsem, ale určitě to není hlavní funkce školy. Právě navodit atmosféru důvěry a místa nějakého pochopení a podobně je podle mě naprosto zásadní,*“ uvádí pedagog. Co se konkrétně týká paradoxu socializovaného individualisty, pak zde přemýšlíme nad tím, zda upřednostnit individualitu, či socializaci. K tomuto pedagog uvádí, že někteří žáci přicházejí do hodin nejen s individuálními, ale i poměrně extremistickými názory – konkrétním příkladem, který učitel uvedl, bylo hledání pozitivních prvků třeba na hitlerovském Německu či „romofobie“. Jak s touto situací naložit? Učitel uvádí následující: „*Já si ho samozřejmě poslechnu, protože mám pocit, že je to hloupost, říct jako „to jsou kravinny“ a jít dál, protože oni tomu věří a vlastně často nemají důvod tomu nevěřit. Argumentovat, vycházet z toho, co říká on, ne to, co říkáte vy, vytvářet spory a v podstatě jako postupně minimálně nahodit ten jeho názor.*“ Tyto názory mohou pocházet z různých zdrojů, často z rodiny či z internetu. Učitel pak může sehrát roli určitého facilitátora, který žáka může navést ke kritickému myšlení, k zamyšlení se nad zdroji svých názorů. Setkání s názorem, který je velmi výrazný, může být pro učitele náročným úkolem: „*To vnímám pro učitele jako to nejtěžší - dát žákovi ten prostor, aby svůj názor směl říct. Vnímám, že ne úplně každý učitel to z různých důvodů umí nebo ho to možná nikdo nenaučil. Samozřejmě je upozorním, že propagace nacismu je trestný čin.*“ Je ale našim cílem přesvědčit žáka o nepravdivosti jeho názoru a naopak o pravdivosti našeho? „*Nemusíte nutně odejít z té třídy tak, že on řekne „no tak to je hloupost“, to ne, ale nějakým způsobem docílit toho, že tomu bude otevřený - ve chvíli, když tohle máte, tak máte otevřená*

*dviřka k čemukoliv vlastně, ale samozřejmě jako ani já ho nechci nutně úplně měnit,*“ říká učitel. Následně shrnuje problematiku individualismu versus společnosti následovně: *„Individualismus určitě ano, ale druhá věc je, že žijete ve společnosti a ta společnost na vás klade nějaké nároky, kterým se více či méně musíte podřídít nebo s nimi nějak pracovat. Neznamená to, že úplně opustíte svůj názor, ale ve chvíli, kdy preferujete ideologii, která je zakázaná, máte smůlu.“* Dalším faktorem, který ovlivňuje způsob náhledu tohoto učitele na danou problematiku, je fakt, že je státním zaměstnancem a cítí k němu příslušnost. *„V podstatě to, co říkám, bych měl říkat z pozice státu a neměl bych být nutně proti němu,*“ vysvětluje. Toto všechno jsou situace, které mohou být pro učitele náročné, a to zejména psychicky. Může se stát, že názor, který žák přednese, bude výrazně protikladný k jeho osobnímu názoru či k hodnotám uznávaným a preferovaným státem. *„Například u rasových věcí nebo homofobie může být v té třídě skupina, která bude mít takové názory, s kterými se neztotožňuji a vnímám je až jako špatné – a jsme zpátky u toho hodnocení – ale samozřejmě do toho nějak vstupujete, jsme lidé, nejsme stroje - ale držet to v nějakých hranicích.“* Právě to může učitele stresovat, může se cítit úzkostně a toto tak může být průvodcem **morálního stresu**. Učitel se také může cítit neúčinně: *„Myslím si, že ten důvod, proč jsou lidi učiteli, je, že chtějí nějakým způsobem změnit svět; jdete tam s tím, že chcete prostě něco změnit.“* Pokud se to nedaří, zejména když se to nedaří dlouhodobě, může učitel právě morální stres zažívat. Tento učitel ale zároveň vnímá kontroverzní témata tak, že jsou zdrojem stresu už ze své vlastní podstaty, a proto je nutné s ním počítat. *„Takže asi ano, někdy do té hodiny jdeš s tím, že to třeba bude jako kontroverzní, morální stres způsobující a podobně,*“ říká. Výrazné, různorodé i odlišné názory ale preferuje oproti tomu, když třída mlčí a nekomunikuje: *„V některých třídách mám ale pocit, že nejdu do diskuze – ten odlišný názor mají, ale neřeknou ho, nebudu se s tebou o tom bavit, což mě mrzí, zvláště když vím, že to takto vnímají, protože to přeci jenom může být zajímavá diskuze.“* Zároveň uvádí příklad ze své praxe, který naopak zdůrazňuje přínos diskuze a prezentace a argumentaci odlišných názorů. *„Učil jsem o protestantismu a podobně a v té třídě byli taková dva fajn kluci – jeden takový zarputilý protestant a druhý zas naopak poměrně zarputilý katolík. Ta diskuze byla úžasná už jenom proto, že to pro ně bylo důležité, a zároveň šli do toho, šli do té diskuze. Uvědomil jsem si, že je to dobré jak pro tu třídu, tak i pro tu hodinu.“* Další zkušenost je ale záporná: *„Často je to jen takové to „Romové jsou příživníci“- tečka a vlastně nikdo se s vámi nebaví, a to je možná ještě horší. A právě kvůli tomu pak člověk může odcházet ještě s větším distresem kvůli tomu, že jste nic nezměnil, ničeho nedosáhl a nic se nedělo.“* Pedagogická profese s sebou jistě přináší mnoho těchto situací, které jsou pro učitele náročné. Jsou podporováni vedením, aby se v této oblasti občanské

výchovy dále vzdělávali? „*Ona ta občanka, co si budeme povídat, je na štíru, je vnímaná někde na úrovni u těch předmětů, jako je hudebka, mám takový pocit, což je chyba,*“ říká a navrhuje inovaci: „*já osobně si myslím, jsem o tom čím dál víc přesvědčený, že by se měl spojit s nějakým dalším předmětem, ideálně s nějakým dalším společenskovědním předmětem a navýšit na to časovou dotaci, ať to nějak dává smysl - ta hodina občanky je o ničem. Většinou je to takový na dobírání úvazku, takže jaký ředitel vás podpoří v **dalším vzdělávání občanky**? Asi by to šlo, ale neměli jsme to.*“ To dohání sebevzděláváním: „*Snažím se i po stránce metod a tak dále, což mohu brát i ze školení z jiných předmětů a pak dané metody aplikovat právě v občance. Teď jsem se přihlásil na kurz badatelské občanky, tak jsem zvědavý, jaké to bude,*“ popisuje pedagog. Mezi jeho oblíbené **metody** pro výuku kontroverzních témat v občanské výuce patří zejména diskuze a všechny dílčí metody, které ji učí, podporují a rozvíjejí. „*Diskuze je vrchol té naší práce, protože ve chvíli, kdy nemáte jak diskutovat a o čem diskutovat, tak nediskutujete,*“ říká učitel. Popisuje také tzv. „metodu kostky“, což je metoda RWCT (tedy Reading and Writing for Critical Thinking – tedy čtením a psaním ke kritickému myšlení), založené na Bloomově taxonomii. Metoda spočívá v tom, že si žáci vyrobí kostku a na tu napíší pojmy jako „porovnej, analyzuj, vysvětli“ atd. Následně kostkou hodí a podle hodu dané téma například analyzují, uvádí, z jakých je částí nebo ho naopak porovnávají. Žáci mohou pracovat individuálně či ve skupinách. Tyto dílčí dovednosti, které je metoda učí, pak využijí právě v diskuzi. Jako další užívanou metodu uvádí skládkové čtení, při kterém žáci přemýšlejí, jak bude daný text bude pokračovat, či práci s komiksem. Jako důležitý vnímá také rozvoj empatie: jako příklad uvádí to, aby se žáci vcítili do role Roma, který žije slušně mimo ghetto a snaží se žít šťastný život v této společnosti. „*Jaké to asi je, když je vnímán jenom skrze barvu pleti?*“ ptá se učitel. U rasových otázek či u otázek sexuálních menším **očekává to, že téma může být výbušné**. Co ho ale překvapilo, bylo to, jak kontroverzím a třeskatým se ukázalo být zdánlivě klidné téma pravidel třídy v šestém ročníku. „*Právě tady jsem měl představu, jak jednoduše to půjde, a byl jsem překvapený, jak těžké to vlastně bylo,*“ vypráví učitel. „*I proto, že ta třída je taková specifická - má málo kluků a ti jsou navíc hodně vyčlenění a mají pocit, že nejsou tolerováni – pak vznikla diskuze ohledně diskriminace, nálepkování a vlastně jsme se dostali k dost hlubokým věcem.*“ Tato situace ho překvapila, protože neočekával, že na pravidla třídy bude žáky nahlíženo jako na téma kontroverzní, když se z jeho pohledu jednalo o téma běžné. I zkušenosti z praxe má totiž až na tuto výjimku opačné: „*Spíš mám tu zkušenost, že tam jdete s tím, že to bude nějak složité, a vlastně to moc složité pak není - je to úspěšná hodina v tom, že vzbudí zájem, něco se tam třeba i opravdu vyřeší, probere, prodiskutuje a tak dále a vlastně odcházíme s tím, že jsme se něco naučili.* Na druhou stranu, „*jedná-li*



*se o kontroverzní téma, tak tam už ze své podstaty vlastně jdete s tím, že nevíte, jak to dopadne a třeba že to bude průšvih,*“ sděluje učitel svůj přístup k tomu, když ho výuka kontroverzního tématu čeká. Chválí si zejména žáky devátých ročníků: *„Musím říct, že minimálně ty starší mě v tomhleto vlastně málokdy zklamou, protože když tam fakt jako jdeš a říkáš si prostě tady nějaká sexuální výchova v podstatě, tak to jsou vlastně docela fajn věci - pro ně je to prostě téma a ty hodiny z toho jsou většinou pěkný, i když si člověk říká, že to bude trapný nebo je nepřesvědčí,*“ popisuje pedagog. *„Já osobně jsem pedagogický optimista, osobně myslím, že když učitele opustí optimismus, tak by to měl přestat dělat, alespoň na nějakou dobu. Naštěstí se mi to pořád vrací, i z těch tříd, ze kterých chodí člověk občas zmlácenej, tak stejně po nějaké době nějaká jiskřička přiletí, a vlastně i tam, kde by už člověk neřekl,*“ uzavírá učitel téma kontroverzních témat a výchovných paradoxů.

### **5.3.3 Výzkumná zpráva o případové studii 3 – Učitel - Expert**

Na začátku bude popsán respondent – pedagog. Jednalo se o pedagožku, tedy vyučující ženského pohlaví ve věku padesáti šesti let, která má dvacetiletou pedagogickou praxi. Její aprobací je občanská výchova a český jazyk. Na začátku jí byla přednesena definice jak výchovných paradoxů dle Staňka (2009, 2018), tak definice termínu kontroverzní téma. Proběhlo pozorování její výuky občanské výchovy, přičemž tématem bylo Migrace a uprchlictví v současném světě. Toto téma vybrala pedagožka cíleně, protože ho považuje za pro žáky potenciálně kontroverzní. V hodině bylo přítomno 25 žáků, z toho 12 dívek a 13 chlapců. V úvodu hodiny proběhlo seznámení s prekoncepty žáků, následoval výklad učitelky doprovázený videem a prezentací. Učitelka působila sebevědomým dojmem, a to i navzdory tomu, že jí žáci položili několik doplňujících otázek. Následně uvedla, že v tuto chvíli pociťovala paradox pochybování, kdy přemýšlela o svých pedagogických kompetencích a způsobu odpovědi, ale z pohledu zvenčí tento fenomén nebyl patrný. Také zažívala paradox toho, zda výchovou a vzděláváním nezasahováno příliš do přirozené národy žáků. Ani v tomto případě nebylo prožívání výchovného paradoxu z venku patrné. V průběhu hodiny pak následovala společná diskuze, přičemž se dvakrát stalo, že učitelka odpověděla *„já nevím, co si myslíte vy?“* a diskuze pak pokračovala hlavně se zaměřením na žáky a jejich argumenty. Učitelka se snažila podporovat aktivní účast žáků se zachováním a podporou konstruktivní diskuze. Také se žáků ptala, jestli je pro ně téma aktuální a zda se s ním již setkali, kde se s ním setkali, s kým o něm hovořili, jak o něm hovořili. Hodina byla ukončena shrnutím probírané látky, ačkoliv na jejím začátku chyběl cíl hodiny a na jejím konci chybělo zhodnocení toho, zda bylo cíle dosaženo. Po skončení hodiny byla učitelka tázána na průběh této hodiny,

který označila jako běžný. Následně byla požádána, aby uvedla, jaká témata za kontroverzní považuje, což bude mimo jiné důležité pro to, až budou diskutovány výchovné paradoxy – ty totiž učitel může zažívat právě při výuce kontroverzních témat.

K problematice **kontroverzních témat** pedagožka uvádí rozdíl toho, že ona sama žádná témata nutně jako kontroverzní nevnímá, ale její žáci ano. „*Pro ně je třeba nesmírně obtížnou věcí sexualita, vztahy, vztahy v rodině, osobnostní orientace, současný stav ve světě, otázka návykových drog nebo návykových látek, otázka rodinných vztahů nebo otázka šikany.*“ Ač pro ni žádné z těchto témat není tak ožehavým, aby se mu při své výuce vyhýbala, upozorňuje na tzv. „Pandořinu skříňku“, kterou myslí téma, jež by pro žáka mohlo být velmi citlivé a osobní. „*Člověk by vždycky měl tančit mezi vejci tak trošičku, snažit se, aby se někoho úplně nedotknul více, než je bezpodmínečně nutné,*“ vysvětluje pedagožka. Situaci ilustruje například na situaci rodiny: „*Z těch 25 dětí jsou například jenom tři kompletní rodiny, což je mazec.*“ Jinak se ale vědomě žádnému tématu nevyhýbá, ač si je vědoma toho, že jí mohou způsobovat **morální distres**. Vůči němu se ale cítí odolná, ale jsou pro ni těžké situace, kdy se pro její žáky jedná o citově těžké období. „*Jedině mě stresovalo to, když tam bylo dítě, které na tom bylo špatně ve vztahu k tématu rodiny; holčička přišla o maminku a my jsme se tomuto tématu měli v hodině věnovat. To mi dělalo hodně špatně,*“ vypráví učitelka. Otevírá se i ohledně toho, jak nakládá se situací, ve které neví, co dělat, či se projevuje paradox pochybování, tedy první paradox dle Staňka (2009, 2018). „*Myslím si, že učitel by měl být na jednu stranu pevný, ale na druhou stranu by žáci také měli poznat, že jsme jenom lidi a máme svoje city. Já běžně říkám „děcka, já nevím, pojďme to zjistit“ - i tady v těch morálních tématech se ptám „Co byste dělali vy?“. A oni hledí, když jim někdo řekne, že neví - navíc učitel ve škole.*“ Z **metod** má tedy ráda, jak vyplývá z jejího sdělení, zejména diskuzi a konstruktivistický přístup k výuce. Pokud se jedná o hodně citlivé téma, volí metodu lístečkových otázek – tedy takovou, kde se žáci mohou na cokoli zeptat bez podpisu. Další užívanou metodou je komunitní kruh, nicméně tu volí „*podle povahy tématu i třídy, protože někteří žáci se cítí bezpečněji v lavicích, protože tam mají svoje místo a svou hranici*“. Také je podle učitelky možné pustit video, například odborníka na danou problematiku, a na něj pak dále navázat.

Tato pedagožka má za sebou dvacetiletou pedagogickou praxi – i přesto o sobě často **pochybuje**. „*Čím jsem starší, tím víc a myslím si, že je to správně. Naopak je nejhorší, když si člověk myslí, že všechno ví,*“ komentuje **první paradox dle Staňka** společně s tím, že ona sama se spoustu věcí učí od svých žáků – učení je tak vzájemné. Nejvíce si chválí, „*když se to opravdu sejde a ti žáci se otevřou a není tam žádný rušivý element, nic takového,*

*tak si myslím, že to pro všechny může mít obrovské hodnoty, tyto hodiny“.* Jak ale poznat, jestli to, co dělá a jak to dělá, dělá správně? *„To ukáže čas, i u mě, ale hlavně u těch žáků – nejenom teď, když jim je třináct, čtrnáct, ale jestli si třeba za deset, dvacet, padesát let vzpomenou, „ona tehdy říkala tohleto a tohleto“ a třeba jim to obrovsky pomůže v nějaké jejich těžkosti – a to si myslím, že právě ukáže čas,“* vysvětluje učitelka. Zároveň není možné určit, že by tento paradox vnímala u některého tématu nejpalcivěji – dotýká se stejnou měrou všech kontroverzních témat. Přemýšlí také nad tím, co vše a do jaké míry by měla žákům sdělovat. *„U těch kontroverzních témat by člověk měl sdělovat informace s ohledem na věk dětí, aby je nezatížil, ony už jsou tak vystaveny velkému množství informací; spíš ty informace třídít, pomoci jim roztrdit, co všechno se v nich děje, než nutně poskytovat ještě něco nového,“* říká. Preferuje teda práci s již nabytými vědomostmi, jejich roztrdění a ujasnění než nutně další a další informace. I zde se ale neubrání pochybnostem: *„Takhle si to myslím, nevím, jestli je to dobře,“* říká.

Jakým způsobem nahlíží na paradox **bezmoc mocného** (viz kapitola 3.2.2), což je paradox ovlivňování a neovlivňování, indoktrinace a manipulace, zkušenosti a její omezené přenositelnosti? S tím, že je zkušenost nepřenositelná, pedagožka souhlasí: *„Zkušenost je určitě nepřenositelná - ale může se toho člověka dotknout, a to stačí na to, aby si potom jednou vzpomněli a rozvzpomněli se,“* popisuje učitelka to, co je podle ní v takové situaci to důležité. Zároveň si je vědoma toho, že doba postupuje nezadržitelným tempem dopředu a každodenní život a situace, které přináší, nejsou stejné, jako tomu bylo v době, kdy ona sama byla ve věku svých žáků. *„Ano, doba je úplně jiná, než když jsem třeba já chodila do školy, ale i tohle by měli vidět, aby měli srovnání – například tehdy se to řešilo tak, teď se to řeší tímhletem způsobem,“* argumentuje. Stejně jako v předchozí situaci i zde se domnívá, že cizí zkušenost – ač osobně neprožitá, ale „pouze“ reprodukováná - může žákům pomoci: *„Když si na to vzpomenou - může jim to tu situaci nějakým způsobem usnadnit vyřešit, pomoci uvědomit si jejich vlastní hodnoty,“* uvádí. Vlastní hodnoty úzce souvisí s následujícími **paradoxy**, ve kterém se bije **rozdíl mezi jednotlivcem, jeho jedinečnou osobností a originalitou a společností, která má určitou kulturu, určitá pravidla a normy**. Jsme proti žakově přirozenosti a **zasahujeme do jeho přirozeného** vývoje daného přírodou, když se ho snažíme vychovávat a vzdělávat? Zde učitelka preferuje přístup svobody jednotlivce, ale s určitými pravidly. *„Žáci se musí naučit respektovat nějaká pravidla, musí se naučit je respektovat, to jim říkám – že pokud je nenaučím nějaké tvrdé y v češtině, tak o nic nejde, není to taková katastrofa, jako když je nenaučím respektovat autoritu - oni se toto musí na základce naučit. Protože*

*když se toto nenaučí, tak se to musí naučit během života, a to už je mnohem bolestivější a často i trestně stíhatelné,*“ vysvětluje pedagožka, proč je podle ní pro žáky a jejich budoucnost respekt autority důležitější než správná gramatická koncovka. Navíc se podle ní jedná o paradox prolínající se nejen výukou kontroverzních témat a občanské výchovy, ale výchovně-vzdělávacím procesem jako takovým. V této souvislosti mne zajímá, zda se někdy setkala s tématem, kdy **kontroverzní téma ve výuce vzbudilo větší rozrušení, než jaké očekávala.** „*To je hodně třída od třídy - i tady, když máme dvě třídy v ročníku, tak jedna třída (to je takřka pravidlo) - je vysoce komunikativní a povídali by o tom tématu třeba dvě, tři hodiny a pořád by bylo o čem povídat,*“ uvádí učitelka. V paralelní třídě je ale situace úplně odlišná: „*Tam je problém zaplnit tím dvacet minut smysluplně,*“ popisuje. Roli tak hraje nejen probírané téma, ale i povaha, aktivnost a komunikativnost dané třídy. „*Je to i o třídě, i o tématu – obojí,*“ potvrzuje učitelka „*Ale jsou prostě třídy, kde se člověk nechytne vůbec ničím, a pokud nechce klesnout na monolog, tak se hrozně nadře. Někde zkrátka nejsou komunikativní – jsou šťastní, když jim člověk dá pracovní list a oni mohou pracovat a psát. A také to není špatně,*“ komentuje rozdílnost jednotlivých tříd. „*Občanka je báječný předmět, já ho mám moc ráda,*“ zakončuje stále optimistická pedagožka s dvacetiletou praxí.

## 6 Diskuze

V praktické části této práce byly realizovány tři případové studie. Cíleně byli vybráni takoví respondenti, kteří odpovídali danému kritériu - tím byla aprobovanost pro občanskou výchovu a délka praxe, která byla 0-3 roky, 4-8 let a 9 a více let. Díky tomu byly případové studie realizovány s učiteli s různou délkou pedagogické praxe, což umožňuje širší náhled na toto téma, náhled skrz optiku různě zkušených učitelů.

U témat, která učitelé považují za kontroverzní, se všichni shodli v tom, že takových, která do této kategorie mohou spadat, je více a není možné je všechny zahrnout do takového seznamu, který by obsahoval jejich kompletní soupis. Všichni z nich určitým způsobem zmínili téma osobní identity (gender, vztahy) či sexuality. Všichni z učitelů také uvedli, že se nevyhnou **prvnímu paradoxu** dle Staňka (2009, 2018), kterým je **pochybování**. Začínající učitel uvedl, že pochybuje o téměř všech aspektech, které se týkají jeho profesní kariéry, což přičítá zejména omezené a zatím krátké době svého profesního působení; progresivní učitel uvedl, že pochybuje o tom, zda je jeho velká otevřenost správná, ale zároveň si uvědomuje, že určitá míra pochybování není nutně špatně. Učitel-expert pochybuje tím více, čím je starší; zároveň si myslí, že to, zda svou práci odvádí dobře, ukáže zejména čas. Diskutován byl také **paradox bezmoc mocného** (Staněk, 2009, 2018). Začínající učitel uvedl, že se domnívá, že na tomto místě může být jeho nízký věk výhodou, protože je žákům blíže a dokáže se lépe vcítit do jejich situace, čímž se může zvýšit možnost působení jeho moci; progresivní učitel se snaží vycházet z témat, která jsou pro žáky aktuální a relevantní, a tím jim zkušenost přiblížit. Zároveň nikdy svůj názor neprezentuje žákům jako jediný možný nebo správný, naopak je příznivcem otevřené a věcné diskuze na jakémkoliv téma a uvědomuje si, že na žáky působí celou svou osobností. Domnívá se, že moc v rukou má, nicméně aby se něco mohlo změnit, musí aktivita vycházet i ze strany žáka, nejen ze strany učitele. Učitel-expert si, stejně jako oba jeho kolegové, uvědomuje, že zkušenost je nepřenositelná, nicméně věří, že se může žáka dotknout a ovlivnit ho v budoucím směřování. V problematice dvou souvisejících paradoxů, a to **paradoxu socializovaného individualisty** (tedy toho, že na jedné straně se nachází individuální žák s jedinečnou osobností a na straně druhé společnost se svou kulturou, se svými normami a pravidly) (Staněk, 2009, 2018) a **paradoxu změna nezměnitelného** (tedy toho, zda výchovou a vzděláváním neměníme žáka proti jeho vlastní přirozenosti, proti samotné přírodě) (Staněk, 2009, 2018) se učitelé potkávají s tím názorem, že pěstovat a podporovat individualitu ano, ale nebezmezně a anarchisticky. Začínající učitel se snaží v žácích pěstovat jak jedinečnost a originalitu, tak zůstat a držet se v mezích vymezených společností a jejich normami.

Zároveň chce žáky měnit, to ano, ale pouze částečně a spíše je směřovat, než měnit jejich celou podstatu a přirozenost; progresivní učitel chce žáka měnit, to ano, ale spíše ve smyslu kompetencí než faktických znalostí; pro učitele experta je důležitá svoboda v rámci pravidel, která vnímá jako to základní, co si žáci mají odnést z povinné školní docházky – respekt k autoritě a dodržování pravidel.

Ač mají všichni tři učitelé jiné zážitky z konkrétních hodin s kontroverzními tématy (viz přechodí kapitola), shodují se na tom, že pokud se chystají ve výuce probírat právě téma kontroverzní, vždy počítají s tím, že něco nemusí jít podle plánu. Průběh je také závislý na třídě a na tom, jak je (či není) komunikativní a aktivní. U všech kontroverzních témat cítí přítomnost výchovného paradoxu. Zároveň podle nich není možné určit takové kontroverzní téma, u kterého by jeho přítomnost nebyla zřejmá, protože výchovné paradoxy jsou určitým způsobem propojeny se všemi kontroverzními tématy. Pravděpodobně je to z toho důvodu, že výchovné paradoxy souvisejí s morálním aspektem, který je neoddělitelnou složkou kontroverzních témat.

Začínající učitel neměl tolik zkušeností ani s kontroverzními tématy, ani s výchovnými paradoxy, což z největší části vyplývá z jeho dosavadní krátké pedagogické praxe. I proto jeho názor do určité míry postrádá větší komplexnost. Progresivní učitel naopak zaujímá k této problematice velice široký a komplexní postoj, má spoustu znalostí a bylo poznat, že nad věcmi nejen hluboce přemýšlí, ale také hodně staví na svých dosavadních zkušenostech a zároveň se pro téma nadchnul. Učitel-expert vykázal hodně znalostí, nicméně jeho pohled se nezdál být tak komplexní a pro téma nebyl tak nadšený jako progresivní učitel, nicméně má optimistický pedagogický nadhled a stále je plný sil.

Na základě provedení rešerše odborné literatury a dosavadních vědeckých bádání na toto téma, stejně jako na základě vlastního výzkumu, definuji další dva paradoxy:

### **Paradox profese a povolání**

Tento paradox se zaobírá tím, do jaké míry se jedná v případě učitelství „pouze“ o profesi a do jaké míry se jedná o povolání ve smyslu poslání, tedy o něco více než o práci, která je zdrojem příjmu a která začíná a končí stanoveným pracovním dnem. Měli by se učitelé stávat pouze ti jedinci, kteří učitelství vidí jako poslání? Dělá práci stejně kvalitně ten, kdo učitelství vnímá jen jako zaměstnání, a ten, kdo v něm vidí své poslání?

### **Paradox pregraduální přípravy a pedagogické praxe**

Tento paradox se zamýšlí nad rolí pedagogických fakult. Do jaké míry by měly, respektive by měly být schopny, připravit absolventa na realitu učitelské praxe a do jaké míry je to osobní otázka studenta a absolventa a jeho přirozeného nadání?

## 7 Shrnutí

Na tomto místa bude popsáno, zda a jakým způsobem práce naplnila cíl, který si stanovila, bude popsán její přínos a budou navrženy další možnosti vědeckého výzkumu této problematiky.

Práce si jako hlavní cíl kladla popsat, jak konkrétní vyučující vnímají výchovné paradoxy, jak vnímají výuku kontroverzních témat a zda ve své práci pozorují určitý průsečík těchto fenoménů. Domníván se, že tohoto cíle bylo dosaženo, jak naznačuje diskuze výsledků.

Mezi dílčí cíle práce pak patřilo zjistit, jaká témata vnímají učitelé jako kontroverzní a to, zda je možné říci, že u některého tématu (a případně u kterých) přítomnost výchovného paradoxu vnímají. Učitelé uvedli, že kontroverzních témat existuje nepřeborné množství a není možné vytvořit takový seznam, který by byl jejich úplným výčtem. Mezi témata, která uvedli jako příklad kontroverzních témat, patří otázka sexuality, vztahů, rodiny, osobnostní orientace, genderových rolí ve společnosti, návykových látek a drog či šikany.

Chtěli jsme sledovat mj. propojení výchovných paradoxů s kontroverzními tématy. Zde bylo nalezeno neodmyslitelné propojení, tedy propojení takové, že zkoumané výchovné paradoxy jsou přítomny u všech kontroverzních témat, a to z důvodu morálního aspektu, který spojuje výchovné paradoxy a kontroverzní témata. Není možné najít téma, u kterého by učitel výchovný paradox nezažíval, protože je-li téma náročné morálně, pak se pojí s výchovným paradoxem. Toto zjištění vyslovuji na základě provedených případových studií. Pro další vědecké bádání bych doporučila tento výzkum zopakovat a rozšířit; také je možné nezaměřovat se pouze na délku pedagogické praxe, ale také na pohlaví učitelů a na regionální umístění školy, ve které působí.

Sledovány byly také přístupy učitelů k překonání paradoxů. Každý z učitelů uvedl lehce odlišné způsoby, jak se s nimi on osobně vyrovnává – začínající učitel uvedl zejména možnost dotknout se některých témat pouze okrajově. Progresivní učitel se snaží paradoxy překonat tak, že si říká, že určitá míra pochybování je podle jeho názoru normální; snaží se pro žáky vybírat taková témata, která pro ně jsou relevantní a aktuální a tím jim zkušenost přibližovat a přenášet ji do jejich světa, který je odlišný od toho jeho; zve žáky k otevřené diskuzi a nechává je podílet se na výběru tématu; žáky chce měnit, ale po stránce kompetencí spíše než po stránce faktických znalostí. Učitel-expert věří, že pochybnosti nad sebou samým rozluští zejména čas, který ukáže, zda byly správné; ví, že svou zkušenost nemůže na žáky



kompletně přenést, ale doufá, že její dotek žákům může sloužit jako inspirace v situacích budoucích; svým žákům dopřává svobodu, ale takovou, která je vede k respektu k autoritě a pravidlům. Tímto způsobem tedy učitelé nakládají s výchovnými paradoxy a tyto strategie zaujímají k zvládnutí jejich přítomnosti. Podrobněji se tomuto tématu věnuje kapitola pět této práce.

## Závěr

Výchovné paradoxy jsou tématem, které je spojeno s pedagogickou praxí a mnoho učitelů se s jejich přítomností setkává denně. Zároveň si jich ne všichni musí být vědomi, protože nemusí být seznámeni s jejich existencí. Jistě se jedná o problematiku, která je spojena s pedagogickou praxí jako takovou, nicméně v určitých vyučovacích předmětech je mohou daní učitelé pociťovat výrazněji než v jiných. Typicky se jedná zejména o takové předměty, které jsou výrazně spojeny s afektivní složkou a ve kterých je cíleno na hodnoty a postoje. Takovým vyučovacím předmětem může být právě občanská výchova, která s sebou přináší různá témata, mimo jiné i taková, která mohou být považována za kontroverzní. Ty mohou být pro učitele výzvou - jak se k jejich výuce postavit a jakým stylem je žákům předávat? Ovlivňovat je tím, že jim učitel sdělí vlastní názor? Zaměřit se na rozvoj jejich jedinečnosti, nebo je naopak formovat tak, aby dobře vrostli do dané společnosti? A má učitel vůbec nějakou moc měnit něco, co je v žácích dáno samotnou přírodou? Je vlastně dost kompetentní osobou, která si může být jistá, že dobře pochopila cíle vzdělávání? Toto všechno jsou výchovné paradoxy, které učitelé mohou zažívat. V teoretické části práce byly tyto fenomény studovány teoreticky, v praktické části práce pak byly realizovány tři případové studie, které zkoumaly, jak k výchovným paradoxům a kontroverzním tématům ve výchově k občanství přistupují a probouzí učitelé občanské výchovy. Každá případová studie se týkala učitele s jinak dlouhou dobou pedagogické praxe – konkrétně se jednalo o začínajícího učitele, progresivního učitele a učitele-experta. Ti se shodli na tom, že nelze konkrétně určit všechna témata, která se dají považovat za kontroverzní nebo u kterých cítí zmíněné výchovné paradoxy, protože takových témat je mnoho a oni mohou uvést pouze určité příklady, nicméně se nikdy nebude jednat o kompletní výčet všech možných. Mezi zmíněné příklady shodně uvedli téma osobní identity (gender, vztahy) či sexuality, dalšími se lišili – začínající učitel navíc uvedl rasové menšiny, progresivní učitel uvedl otázku genderových rolí a dělby práce a učitel-expert například otázku šikany, drog nebo současného stavu ve světě. Žádný z nich se žádnému kontroverznímu tématu cíleně nevyhýbá, jedinou výjimkou může být to, jak shodně uvedli progresivní učitel a učitel-expert, když ví, že je ve třídě takový žák, pro kterého se jedná o velmi citlivé téma. Všichni tři učitelé, nezávisle na době své pedagogické praxe, potvrdili, že se setkávají s paradoxem pochybování, kdy obecně pochybují o svém směřování. K tomu začínající učitel uvedl, že si uvědomuje, že má v současné době omezené zkušenosti a chybí mu delší pedagogická praxe; navíc se necítí být po absolvování pedagogické fakulty plně připraven, což jeho pochybnosti prohlubuje. Progresivní učitel pochybuje zejména o tom, jakou míru otevřenosti

volit a zda je jeho velká otevřenost správná; učitel-expert o sobě pochybuje tím více, čím je starší. U paradoxu Moci bezmocného vidí začínající učitel svůj nízký věk naopak jako výhodu, jelikož se dokáže lépe vcítit do role žáků, pochopit jejich svět a zprostředkovat jim tak bližší a aktuálnější zkušenost. Progresivní učitel se snaží vliv paradoxů zmírnit tím, že vychází z témat, která jsou pro žáky aktuální, čímž se jim zkušenost snaží přiblížit tak, aby pro ně byla relevantnější. Také je příznivcem otevřené a věcné diskuze na jakémkoliv téma, při které ale neprezentuje svůj názor jako jediný možný nebo jediný správný. To, že je zkušenost nepřenositelná, si uvědomuje stejně jako jeho kolegové i učitel-expert. I přesto se ale domnívá, že její dotyk může žáky ovlivnit v dalším směřování. K dalším dvěma paradoxům, a to paradoxu Socializovaného individualisty a paradoxu Změna nezměnitelného uvedl začínající učitel, že si není plně jistý, jak s nimi naložit, nicméně se snaží o kompromis – rozvíjet jak individualitu a jedinečnost žáka, tak ho vést k respektování hranic a pravidel. Žáka by se nesnaží nutně kompletně měnit, ale spíše směřovat a vést. Progresivní učitel chce žáky formovat zejména po stránce kompetencí než po stránce kognitivních faktických znalostí; učitel expert chce žáky základní školy naučit zejména respekt k pravidlům, k autoritě a k hranicím – a v nich právě potom může přijít svoboda. Tyto paradoxy učitelé vnímají během výuky všech kontroverzních témat - neexistuje téma, u kterého by je tyto paradoxy opustily. Pravděpodobně je to z toho důvodu, že souvisejí s morálním aspektem, který je pro kontroverzní témata neodmyslitelnou složkou.

## Seznam použitých zdrojů

### Literatura

ARENDE, H. *Krise kultury: Čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha: Mladá fronta, 1994. ISBN 80-204-0424-4.

BEZCHLEBOVÁ, M. Výchova k občanství v První Československé republice jako inspirace pro současnost. In: *Výchova k demokracii v transformující se společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, s. 68-83. ISBN 80-244-0306-4.

BLAIRE, H., HOLDEN, C. *The challenge of teaching controversial issues*. Sterling: Trentham Books, 2007. ISBN 1858564158.

COLNERUD, G. Ethical conflicts in teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 1997, p. 627–635.

CORLEY, M. Nurse moral distress: a proposed theory and research agenda. In: *Nursing Ethics*, 9(6), 2002, p. 636–650.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova - Vydavatelství Karolinum, 1993. 413 s. ISBN 80-7066-534-3.

DAVÍDKOVÁ, M. *Kontroverzní témata ve výuce společenských věd a diskuze jako metoda*. Ústí nad Labem, 2014. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Pedagogická fakulta.

DUDZINSKI, D. M. Navigating moral distress using the moral distress map. In: *Journal of Medical Ethics*, 2016.

DVOŘÁKOVÁ, V. Občanská výchova, občanská společnost a vládnutí. In: *Výchova k občanství ve 21. století*. Praha: SPHV 2008, s. 86-95.

EPSTEIN, E. *End-of-life experiences of parents, nurses, and physicians in the newborn intensive care unit (doctoral dissertation)*. Charlottesville: University of Virginia, 2007.

EPSTEIN, E. Moral distress, moral residue, and the crescendo effect. In: *Journal of Clinical Ethics*, 2009. 20(4), p. 330–342.

FINK, E. *Natur, Freiheit, Welt - Philosophie der Erziehung*. Königshausen & Neumann, 1992. 208 s. ISBN 978-3-8847-9674-0.

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

HAMRIC, A, Blackhall LJ. *Nurse-physician perspectives on the care of dying patients in intensive care units: collaboration, moral distress, and ethical climate*. Crit Care Med. 2007. Feb;35(2):422-9.

HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931850.

HUBÁLEK, T. *Výchovné paradoxy - pouze teoretický problém?* In: *CIVILA. Revue pro oborovou didaktiku společenských věd*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, č. 1, roč. 7., 2016, s. 53-58.

HUNT, L., METCALF, H. *Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*. Michigan: Harper, 1955. ISBN 9780060430214.

HUSU, J., Tirri, K. *Teachers' ethical choices in sociomoral settings*. In: *Journal of Moral Education*, 30(4), 2001, p. 361–375.

KANT, I. *Kritika čistého rozumu*. 2. upravené vydání. Praha: OIKOYMENH, 2020. ISBN 978-80-7298-301-8.

KODYTEK, V. *Výuka kontroverzních témat na středních školách*. Brno 2021. Závěrečná práce, Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra občanské výchovy.

MÁCOVÁ, K. *Kontroverzní témata ve výuce občanského a společenskovedního základu*. České Budějovice, 2022. diplomová práce (Mgr.). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta.

MAREŠ, J. *Morální distres učitelů - skrytý problém*. In: *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. 2017, roč. 67, č. 1, s. 27-55. ISSN 0031-3815.

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

OLECKÁ, I., & IVANOVÁ, K. *Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku. Metodologie výzkumné práce*. Olomouc: 2010. s. 62-65.

PALOUŠ, R. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

- PIŤHA, P. *Učitelé, společnost a výchova: práce z devadesátých let*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-955-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vydání Praha: Portál, 1997. 496 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
- REBOUL, O. La philosophie de l'éducation. In: *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
- SCARRAT, E., DAVIDSON. *The Media Teacher's Handbook*. Routledge: Abingdon, 2012. ISBN 978041549994.
- SHAPIRA-LISHCHINSKY, O. Ethical dilemmas in teaching and nursing: The Israeli case. In: *Oxford Review of Education*, 2010. 36(6), , p. 731–748.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 80-7182-224-8.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009. ISBN 978-80-7425-082-8.
- STANĚK, A. *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd*. Praha: Epoque, 2018. ISBN 978-80-7557-111-3.
- STRADLING, R., NOCTOR, M., BAINES, B. *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold, 1984. ISBN 9780713109337.
- STROUHAL, M. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
- STROUHAL, M. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola chemicko-technická v Praze, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠVARCOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TUROŇOVÁ, K. *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd*. Olomouc, 2022. diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.

VAHALOVÁ, Š. *Kontroverzní témata a jejich hodnotová dimenze ve výuce společenských věd*. Ústí nad Labem, 2016. diplomová práce (Mgr.). Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Filozofická fakulta.

WEBSTER, G., BAYLISS, F. Moral residue. In: *Margin of error: The ethics of mistakes in the practice of medicine* (200, 217–232). Hagerstown: University Publishing Group, 2000.

WILKINSON, J. M. Moral distress in nursing practice: a labor and delivery nurse's experience. In: *Journal of Obstetric Gynecologic and Neonatal Nursing*, 1989. 23(1), 16–29.

WOCIAL, L. D., WEAVER, M. T. Development and psychometric testing of a new tool for detecting moral distress: The Moral Distress Thermometer. In: *Journal of Advanced Nursing*, 69(1), 2012, p. 167–174.

### Online zdroje

ČAPEK, R. *Na téma revize RVP a občanské výchovy*. Online. 2022. Dostupné z: <https://robertcapek.cz/na-tema-revize-rvp-a-obcanske-vychovy/> [cit. 2023-08-25].

EPSTEIN, E., DELGADO, S. Understanding and addressing moral distress. In: *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 15(3), 2010, p.1–12. Online. Dostupné z [www.nursingworld.org](http://www.nursingworld.org) [cit. 2023-09-06].

FRANCES WILLSON THOMPSON LIBRARY. *Current events and Controversial issues*. Online. 2024. Dostupné z: <https://libguides.umflint.edu/topics/current> [cit. 2024-03-05].

GOŠOVÁ, Věra. *Kontroverzní témata*. Online. 2011. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/K/Kontroverzn%C3%AD\\_t%C3%A9mata](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Kontroverzn%C3%AD_t%C3%A9mata) [cit. 2023-02-12].

HORSKÁ, V. *Pojetí vzdělávacího oboru Výchova k občanství v RVP ZV*. Online. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/77/POJETI-VZDELAVACIHO-OBORU-VYCHOVA-K-OBCANSTVI-V-RVP-ZV.html> [cit. 2023-08-18].

JEDEN SVĚT NA ŠKOLÁCH. *Jak učit kontroverzní témata*. Online. 2014. Dostupné z: [https://www.jsns.cz/nove/lekce/technologie\\_ve\\_vyuce\\_1/aktivita\\_technologie-ve-vyuce-i\\_05\\_jak-ucit-kontroverzni-temata.pdf](https://www.jsns.cz/nove/lekce/technologie_ve_vyuce_1/aktivita_technologie-ve-vyuce-i_05_jak-ucit-kontroverzni-temata.pdf) [cit. 2024-02-12].

- MÜNICH, D. *Naše společenské vědy nevzkvétají*. Online. 2019. Dostupné z: <http://metodikahodnoceni.blogspot.com/2019/11/nase-spolecenske-vedy-nevzkvetaji.html> [cit. 2024-03-03].
- NG, J. *Top 70 kontroverzních témat pro kritické myslitele v roce 2023*. Online. 2023. Dostupné z: <https://ahaslides.com/cs/blog/controversial-debate-topics/> [cit. 2023-03-06].
- NPI. *Průřezová témata*. Online. Praha: MŠMT, 2016. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10843> [cit. 2023-09-06].
- ODPOVĚDNÉ OBČANSTVÍ. *Kompetenční model pro odpovědné občanství*. Online. Neuvedeno. Dostupné z: <https://odpovedneobcanstvi.cz/kompetence/> [cit. 2023-08-25].
- PETRÍK, J., NOSKOVÁ, A. *Kontroverzní témata ve výuce*. Online. 2014. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/19289/KONTROVERZNI-TEMATA-VE-VYUCE.html> [cit. 2023-08-25].
- PROTIVÍNSKÝ, T., DOKULILOVÁ M. *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: Analytická sonda*. 24 s. Online. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5833-0. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/2e5e82e47e9dec60214a003f36e8862f17b9969e\\_uploaded\\_cov2012-analyza\\_pvo.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/2e5e82e47e9dec60214a003f36e8862f17b9969e_uploaded_cov2012-analyza_pvo.pdf) [cit. 2023-09-06].
- RADA EVROPY. *Život s kontroverzí: Výuka kontroverzních témat prostřednictvím výchovy k demokratickému občanství a lidským právům (EDC/HRE). Instruktažní balíček pro učitele*. Online. Praha: Centrum občanského vzdělávání FHS UK, 2017. Dostupné z: <https://rm.coe.int/jak-vyucovat-kontroverzni-temata/16809375e2> [cit. 2024-02-12].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv> [cit. 2023-08-18].
- Slovník cizích slov, 2005-2023. Online. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/paradox-paradoxon> [cit. 2023-08-25].
- SOUTHERN ADVENTIST UNIVERSIRY. *Current events and Controversial issues*. Online. 2023. Dostupné z: <https://southern.libguides.com/c.php?g=612911&p=4258182> [cit. 2024-03-05].



# Přílohy

## Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

### **Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely diplomové práce *Výchovné paradoxy k kontextu výchovy k občanství/a jejich reflexe učitelů občanské výchovy***

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu k diplomové práci *Bc. Kláry Bajtové* s názvem *Výchovné paradoxy a jejich reflexe učitelů občanské výchovy*. Cílem výzkumu je vytvoření případových studií, které ilustrují to, jakým způsobem se učitelé staví k výchovným paradoxům a ke kontroverzním tématům ve výuce předmětu občanské výchovy.
- Byla mi sdělena přibližná časová dotace výzkumu a jeho průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním a s následným zpracováním zvukového záznamu. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám, po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby diplomové práce. Části citovány v textu práce budou volně dostupné online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s daty nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumník použil mnou získaná data pro potřeby své diplomové práce. Data mohou být citována, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

## **Příloha č.2 – Ukázka části přepisu rozhovoru pro účely případové studie Učitel-expert**

### **V: „Jaká témata považujete za kontroverzní?“**

R: „*Tak já asi úplně kontroverzní témata nemám, ale děcka kontroverzní témata určitě mají. Je pro ně třeba nesmírně obtížná věc jako sexualita, vztahy, vztahy v rodině, orientace osobnostní, současný stav ve světě (to hlavně deváťáci – to není úplně snadné ani pro mě, podotýkám, protože nevím, co se děje v rodinách a jak to tam je); otázka návykových drog nebo návykových látek. otázka rodinných vztah, otázka šikany – hlavně aby člověk neotevřel nějakou Pandořinu skříňku...těch témat je mnoho. Otázka rodiny ... z těch 25 dětí jsou například jenom tři kompletní rodiny, což je mazec. Není to jenom kontroverzní, ale i obtížné, člověk by vřdycky uměl tančit mezi vejci tak trošičku, snažit se, aby se někoho úplně nad nedotknul více, než je bezpodmínečně nutný.“*

### **V: „Jaké volíte metody?“**

R: „*Diskuze funguje určitě, diskuze funguje určitě. Pokud je to hodně citlivé téma, tak lístečkové otázky – když je něco zajímavé, mohou se zeptat bez podpisu. Dále komunitní kruh, to podle povahy tématu a třídy, protože někteří se cítí bezpečněji, protože tam mají to svoje místo a hranici. Také je možné pustit video, například odborníka na danou problematiku, a pak se k tomu třeba vyjadřovat. Občanka je báječný předmět, já ho mám moc ráda.“*

V = výzkumník

R = respondent

### **Příloha č. 3 - Ukázka záznamu z pozorování z hodiny občanské výchovy vedené učitelem-expertem**

Pozorování 2, 10.2.2024

Téma hodiny: Migrace a uprchlictví v současném světě.

Chování učitele: Učitel prezentoval téma s neutrálním a otevřeným přístupem, podporoval aktivní účast žáků, snažil se zachovávat a podporovat konstruktivní diskuzi. Často se žáků ptal, jestli je pro ně téma aktuální a relevantní, zda se s ním již setkali, kde se s ním setkali, s kým o něm hovořili, jak o něm hovořili.

Chování žáků: Žáci projevovali zájem o téma a někteří se aktivně zapojovali do diskuse, někteří byli pasivnější a poslouchali či se zapojili až na vyzvání učitele. Většina žáků se chovala ohleduplně a empaticky vůči svým spolužákům.

Reakce učitele: Učitel reagoval na různorodost názorů žáků pružně, s pochopením a laskavě. Podněcoval kritické myšlení a schopnost argumentace, na kterou apeloval a nutil žáky k tomu, aby své názory měli podloženy nosnými argumenty. Byl schopen diskuzi řídit a usměrňovat.

Počet žáků ve třídě: Ve třídě bylo přítomno 25 žáků, což je standardní počet pro danou třídu.

Klima třídy: Atmosféra ve třídě byla otevřená a respektující. Zdálo se, že se žáci cítí bezpečně k tomu, aby vyjádřili své názory bez toho, aby se báli, že budou učitelem odsouzeni.

Vzájemná tolerance a empatie byly výraznými rysy klimatu třídy, k čemuž přispívá, jak se zdálo, zejména osobnost a přístup učitele. Roli hraje také to, že jsou na učitele, jeho přístup, vedení hodiny a požadavky zvyklí.