

Mezinárodní redakční rada

Předseda mezinárodní redakční rady

doc. PhDr. Karel Konečný, CSc.

Členové

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze)

prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr. h. c.

(Univerzita Palackého v Olomouci, emeritní profesor)

prof. dr. hab. Małgorzata Świder

(Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, POL)

prof. dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus

(Uniwersytet Opolski, POL)

doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc.

(Ostravská univerzita v Ostravě)

doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.

(Vysoká škola CEVRO, Praha)

doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D.

(Ostravská univerzita v Ostravě)

doc. PhDr. Karel Konečný, CSc.

(Univerzita Palackého v Olomouci)

doc. PaedDr. PhDr. Marcel Lincényi, PhD.

(Vysoká škola ekonómie a manažementu, Bratislava, SVK)

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

(Univerzita Palackého v Olomouci)

dr. hab. Péter Varnágy, Ph.D.

(Pécsi Tudományegyetem, HUN)

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D., Ph.D.

(Technická univerzita Liberec)

Redakce

Vedoucí redaktor

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Výkonný redaktor

Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Redaktoři

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.

Vychází dvakrát ročně.

Reg. Č. MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963 (Print)

ISSN 2336-3584 (Online)

Obsah

Antonín Staněk: Editorial.....	3
Zuzana Cieslarová, Lubomír Vojtěch Baar, Monika Suková: Výuka výchovy k občanství a dějepisu z pohledu školní reality. Výsledky výzkumného šetření z výstupů studentů učitelství z pedagogických praxí.....	4
Jan Křovák: Populismus v české akademii: Přístupy a definice v akademické teorii a praxi.....	22
Antonín Staněk: K problematice pedagogického výzkumu v oborové didaktice společenských věd.....	42
Zpráva z oborovědidaktické konference „Nárys didaktiky“ Josefa Maňáka: příklad systémového přístupu v didaktice.....	51
Poděkování recenzentům a výzva autorům.....	52
Oznámení o pořádání IV. ročníku Mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd na téma „Trendy humanitního a společenskovědního výzkumu.....	53

Editorial

Vážení čtenáři a autoři, dostává se k vám druhé číslo 15. ročníku odborné revue pro oborovou didaktiku společenských věd *CIVILIA*.

Redakce a mezinárodní redakční rada časopisu *CIVILIA* děkují všem recenzentům studií, kteří i v této složité a pro mnohé nové situaci poskytli nezištné služby autorům a bez jejichž pomoci by vydání 15. ročníku nebylo uskutečnitelné. Jména recenzentů za daný ročník zveřejníme vždy ve druhém čísle časopisu.

A nyní již k tomu, co najdete v tomto druhém čísle, které obsahuje tři původní články a zprávu z oborovědidaktické konference „Nárys didaktiky“ Josefa Maňáka: příklad systémového přístupu v didaktice. Stále větší pozornost jak odborné tak i laické veřejnosti je směřována ke kvalitě školního výchovně vzdělávacího procesu, a tím i k profesním kvalitám vyučujících. Autorský kolektiv Z. Cieslarová, L. V. Baar a M. Suková z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci předkládají text s výsledky výzkumu realizovaného za pomoci hospitačních záznamů. Autoři na základě získaných dat identifikují slabá místa v učitelské přípravě budoucích učitelů výchovy k občanství a dějepisu a představují návrhy opatření nutných ke změně stavu. Dalším autorem tohoto čísla je J. Křovák z Institutu komunikačních studií a žurnalistiky Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, který poskytl článek zabývající se populismem v jeho rozličných podobách. Přibližuje výsledky výzkumu postaveném na dotazníkovém šetření a obsahové analýze závěrečných prací a nabízí příklady dobré praxe pro výuku o populismu. Poslední třetí původní příspěvek v tomto čísle časopisu je od A. Staňka, jenž v něm reflektuje problematiku pedagogického výzkumu v oborové didaktice společenských věd a dopadu na rozvoj této akademické disciplíny.

Za redakci časopisu věřím, že vás obsah druhého čísla zaujme.

*doc. Mgr. Antonín Staněk Ph.D.,
vedoucí redaktor*

Výuka výchovy k občanství a dějepisu z pohledu školní reality. Výsledky výzkumného šetření z výstupů studentů učitelství z pedagogických praxí

Zuzana Cieslarová¹, Lubomír Vojtěch Baar², Monika Suková³

^{1,2,3} Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt: Předkládaný text seznamuje čtenáře s výsledky výzkumu realizovaného za pomoci hospitačních záznamů získaných studenty 1. ročníku NMgr. studia Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci při vykonávání předmětu *Souvislá pedagogická praxe 1* v akademickém roce 2022/23. Za využití převážně kvalitativních metod, zejména obsahové analýzy záznamů, jsou identifikována slabá místa v učitelské přípravě. Opakující se problematická místa proběhlých hospitací se stala mnohem větším svědectvím úrovně připravenosti studentů na praxi než o výkonech hospitovaných učitelů a podobě edukační reality. Jsou pojmenovány obtíže studentů v oblasti odborné terminologie; předně její nedostatečná znalost a chabé schopnosti ji aplikovat. Odhalují se také nepřesnosti týkající se výchovně-vzdělávacích cílů a, jak se zdá, také zcela nedostačující provázání vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi, to vše v kontextu celého souboru dat. Článek představuje návrhy opatření nutných ke změně stavu, který indikují získaná data. Výstupem je návrh úpravy hospitačního archu využívaného studenty při realizaci náslechoých praxí a další opatření, která vychází ze závěrů výzkumu. Tento návrh je největším přínosem této práce. Je vypracován s ohledem na studenty tak, aby byl explicitní, jednoduchý, strukturovaný a praktický. To v kombinaci s navrženými opatřeními otevírá cestu k získání dalších dat využitelných ke zkvalitnění učitelské přípravy studentů učitelství společenských věd.

Klíčová slova: výchova k občanství, základy společenských věd, společenské vědy, dějepis, školní realita, pedagogická praxe, hospitace

Teaching Citizenship Education and History from the Perspective of School Reality. Results of Research of Inquiry into the Outcomes of Teaching Practice

Abstract: The presented text informs the reader about the findings of a study conducted on classroom observation records, acquired by students in the first year of their follow-up master's studies at the Palacký University's Faculty of Education in Olomouc during obligatory student practicum in the academic year 2022/23. By employing predominantly qualitative methods, focusing particularly on content analysis of records, we pinpoint areas of weakness in teacher training. The reoccurring problematic areas found in the class attendance records became far more a testament to the students' degree of preparedness for practice than to the teachers' performances. Students' issues with professional terminology are identified, particularly their lack of knowledge and poor ability to apply it. Inaccuracies in educational goals are also shown, as is a completely insufficient linkage of educational content with key competences, all in context of other data acquired. The article proposes measures that would be required to ameliorate the state represented by the data. Based on the data acquired, the output is a proposal for changing the classroom observation record used by students during these inspections and other measures aimed at improving the state of pedagogical practices. The most significant contribution of this work is

the design of the classroom observation record, which is intended to be explicit, simple, structured, and practical. This, in conjunction with the proposed measures, allows for the acquisition of additional data that can be utilized to improve the quality of social science teacher training.

Keywords: Citizenship Education, Basics of Social Sciences, Social Sciences, History, School Reality, School Practice, Classroom Observation

Kazuistiky z prostředí edukační reality nabírají v posledních letech na četnosti a popularitě. Zejména skupina výzkumníků kolem Tomáše Janíka a Jana Slavíka s úspěchem publikovala několik publikací na téma didaktických kazuistik. Kazuistiku chápou jako „výsledek koncentrovaného odborného poznávání profesní praxe, v němž praktický náhled je či má být důsledně podporován a veden znalostmi teorie.“ (Slavík et al. 2017a, s. 17). Takto na ni bude pohlíženo i v tomto textu.

Vedle kazuistik jsou zvláštní případovou studií z pohledu školní reality i hospitace. Hospitace se ve školním prostředí využívají minimálně již od dob Tereziánské školní reformy (Rýdl a Novotný 2023, s. 67). V souladu s Janíkem et al. (2016, s. 243) vnímáme hospitace jako výběrový deskriptivní záznam o pozorované školní realitě.

Právě výběrovost je rozhodujícím faktorem z hlediska kvality získaných informací. Studenti učitelských oborů do praxe teprve pomalu nahlíží, zvolna získávají představu o tom, co všechno ve výuce učitel¹ musí sledovat. Stejně jako musí profesionální výzkumník stanovit záměr, cíl a metody vedoucí k jeho dosažení u každého výzkumu, učí se i studenti učitelství rozlišovat důležité, ale také méně významné aspekty výuky, spojené s chováním, vedením výuky, klimatem třídy, přístupem učitele atp.

Tato studie představuje závěry výzkumného šetření provedeného na portfoliích, která vypracovali studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého (dále PdF UP) po absolvování pedagogických praxí. Jsou analyzovány hospitační záznamy společenskovědních předmětů (zastřešující název pro občanskou nauku, výchovu, občanský a společenskovědní základ, podobné varianty tohoto předmětu a dějepis) a prezentovány informace o podobě jejich reálného vyučování. S ohlednutím na limitace výzkumu (zejména neúplnost dat a různorodost vzorku škol) nemá předkládaná výzkumná zpráva ambici se stát komplexní zprávou o fungování pedagogických praxí, ale spíš průzkumnou sondou upozorňující na možná úskalí a otevírající témata pro další navazující výzkumy edukační reality.

1 Shrnutí dosavadních empirických studií zaměřených na hospitace

Shrme-li dosavadní empirické studie, je očividné, že většinově docházejí k závěru, aby hospitace nebyly kontrolou práce učitelů, ale byly jedním z kroků přispívajících ke zlepšení výukové situace a rozvoji edukačních kompetencí učitelů (Slavík et al., 2017a, s. 157). To nás přivádí k nasycenější kategorii výzkumů o rozvíjejících vzájemných hospitacích (např. Janík a Slavík, 2011; Janík, 2014; Granström et al., 2023; Tarusha & Bushi, 2024 aj.), k nimž by se hospitace prováděné během pedagogických praxí mohly a měly přibližovat. Jde totiž o budování produktivní kultury učitele, který je otevřený kritice své práce a je ochoten o svém postupu diskutovat. I tuto dovednost by měli studenti učitelství cvičit již na fakultách učitele připravujících, jak mj. žádá i nový *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (zejména oblasti 2 a 4; Bořkovec, 2023) či kritéria hodnocení každoročně vydávaná a aktualizovaná Českou školní inspekcí (ČŠI, 2023).

¹ V textu bude pro lepší čitelnost používáno generické maskulinum. Pohlaví respondentů navíc ani nebylo součástí hospitačního záznamu a data o pohlaví tak nejsou k dispozici.

Tzv. rozvíjející hospitaci chápou Janík a Slavík (2011, s. 47) jako *specifický typ akčního výzkumu*. Jak upozorňují autoři (Milanowski et al., 2007; Trojan, 2019), jsou však hospitace stále spojeny s rizikem hodnocení a negativních dopadů na učitelovo vědomí tzv. self-efficacy. Proto je rozvíjející hospitace bytostně propojena se sebereflexí a atmosférou, která dovoluje chyby a vede učitele k jejich myšlenkovému zpracování (Janík a Slavík, 2011, s. 49).

Vrátíme-li se k obecnějšímu pojetí hospitací jako takových, Kozlík (1999, s. 93) vidí jejich přínos v prolnutí pedagogické teorie a praxe, v jejich vzájemné inspiraci a obohacení, další autoři v nich vidí prostředek výrazného profesního růstu (srov. např. Švec, 1997; Boudová et al., 2020).

Pokusem o kategorizaci typů hospitací je v českém prostředí známý zejména Tomáš Janík. Ten pro pojetí hospitací jako výzkumného materiálu v souladu s Kattmannem požaduje splnění tří základních požadavků, a sice porozumění didaktické strukturaci učiva, objasnění oborových konceptů a objasnění žákovských představ. Pro účely teorie jsou vytvořeny tyto tři kategorie, které jsou však vnitřně intenzivně propojené a jejich rozdělení není jednak ani možné, ani žádoucí (Kattmann, 2009, s. 22-25; Janík a Slavík, 2011, s. 50).

Za současného zajištění systematičnosti provedených hospitací, jejich jasného vymezení, zasazení do soudobých teoreticko-praktických rámců a následného publikování jejich výsledků je možné hospitaci brát jako validní výzkum edukační reality. Nicméně Slavík (2009, s. 36) upozorňuje na velmi nízkou míru jejich využití.

Hospitace je možné využívat jako nástroj hodnocení učitelů, ačkoli od tohoto někteří autoři (Trojan, 2019; Černý, 2023) odrazují, např. i odkazem na to, že ředitelé, kteří by hospitace měli vykonávat, na ně mnohdy nemají čas, a tím pádem se razantně snižuje výpovědní hodnota hospitací z důvodu jejich nahodilosti a nepromyšlenosti. V našem článku se však chceme zaměřit na výsledky výzkumů provedených na následních praktikujících studentů.

Bendová a Horáčková (2021) problematizují dříve propagovanou myšlenku virtuálních hospitací jako učebního prostředku pro studenty učitelství. Na základě pandemickou situací vynucených restrikcí byli studenti z jejich výzkumu donuceni k realizaci náslechnů formou videonahrávek. I přes uznání, že jsou osobní hospitace nenahraditelné, byly představeny jejich výhody, typově zpětné přehrávání, přehrávání postupně (po menších částech) a lepší možnost srovnání. Videonahrávka však ochuzuje hospitujícího o zážitek třídní atmosféry a možnost konzultace s učitelem přímo po hodině. Možnost hodnotit atmosféru (a při dlouhodobějším pobytu i klima) třídy připomíná také výzkum Lukášové (2021, s. 391), který si všímá navíc také pozitivních dopadů provedených hospitací na utváření profesních identit studentů učitelství.

Spilková a Zavadilová (2021) vedle náslechnů a hospitací upozorňují na narůstající množství škol zapojených více či méně do praktik mentoringu. Mentor a mentee (mentorovaná osoba) je vztah primárně uplatňovaný v zaměstnání, jako perspektivní způsob práce se studentem učitelství však skýtá značný potenciál, i s ohledem na možnost revitalizace zkušených a starších učitelů ohrožených syndromem vyhoření. (Spilková a Zavadilová 2021, s. 28.)

2 Metodologie výzkumu a výzkumný přístup

Cílem této výzkumné zprávy je zhodnotit schopnost studentů realizovat hospitace, provádět detailní zápisy z hospitovaných hodin a na základě těchto zápisů analyzovat a demonstrovat aspekty školní praxe. Prezentovaná data jsou výsledkem výzkumu smíšeného designu s převažujícím kvalitativním přístupem. Skrze provedenou kvalitativní obsahovou analýzu dokumentů jsme získali popis edukační reality, z níž jsme vyselektovali význačné jevy, které v textu dále komentujeme. Vzhledem k nemožnosti dosáhnout kompletnosti vzorku a s přihlédnutím k tomu, že více než úplností soubor dat disponoval charakteristickými znaky, považujeme tento přístup za nejvhodnější. Přesto jsou zastoupeny i kvantitativní znaky (demografické údaje, údaje o délce praxe provázejících učitelů atd.), jež však kvůli zmíněné neúplnosti výzkumného vzorku nelze využít pro statistickou práci s daty.

Metodou výzkumníků byla obsahová analýza spojená s kriteriálním výběrem a analýzou závěrů, metodou hospitujících studentů kompilujících portfolia bylo pozorování. Pozorování jakožto typ

získávání informací patří k nejstarším kvalitativním metodám, a navíc je dle Švaříčka a Šedové (2014, s. 143) pro studium školní třídy vhodné – nenarušuje ani sociální interakce, ani probíhající edukační procesy. V souladu se zjištěními Reevea et al. (2013, s. 1365) je pozorování v kombinaci s rozhovory a dlouhodobým zapojením do zkoumané problematiky základním předpokladem získu validních kvalitativních dat. Přestože podmínka dlouhodobého zapojení není splněna, i tak lze uvažovat o splnění prvních dvou podmínek, nakolik je provázející učitel povinen s praktikujícím studentem všechny absolvované hodiny zpětně projít a zhodnotit.

2.1 Informace o sběru dat

Ke sběru dat byla použita analýza výstupů celkem šestasedmdesáti studentů prvního ročníku navazujícího magisterského studia dvou studijních programů: učitelství dějepisu a učitelství základů společenských věd, u obou pro druhý stupeň základních škol a školy střední. V rámci předmětu *Souvislá pedagogická praxe 1* v letním semestru akademického roku 2022/2023 tito studenti realizovali výzkum na školách (53 základních škol, 18 gymnázií a 2 střední odborné školy).

Gros výzkumu leží v důkladné analýze vyplněných a odevzdaných záznamů o hospitaci, které pořídili praktikující studenti. Použijeme-li terminologii Slavíka et al. (2017b, 241), lze se na edukační realitu dívat tzv. laickým anebo profesním pohledem. Dovolujeme si tvrdit, že studenti realizující tento výzkum stojí uprostřed mezi těmito dvěma póly. Jistě již nejsou laiky, nicméně do pozice profesionála jim ještě scházejí potřebné zkušenosti a samotná praktická zkušenost s vedením výuky.

Hospitující studenti měli před nástupem na praxi pozorně prostudovat metodickou příručku poskytnutou v rámci přípravy na samotnou realizaci praxe. V ní byly k dispozici návodné otázky a představeny indikátory, které měli studenti během hospitace sledovat. Studenti byli navíc před praxemi teoreticky připraveni v obecné i oborové didaktice (z obecné didaktiky skládali i bakalářskou státní závěrečnou zkoušku) a je tedy na místě se domnívat, že by *měli* vědět, na co se v pozorovaných hodinách zaměřovat.

2.2 Typ výběru vzorku, specifikace zařazených dat

Ze sedmdesáti šesti studentských portfolií, která jsou závazným výstupem nutným pro splnění požadavků předmětu *Souvislá pedagogická praxe 1*, byly vybrány a zpracovány všechny dostupné hospitační záznamy společenskovědních předmětů. Výjimku tvořila tři portfolia, která hospitační záznamy neobsahovala, a tudíž byla ze vzorku vyloučena. Výzkumný vzorek je tedy maximální možný – typ výběru lze označit za vyčerpávající, kdy Hendl et al., 2022, s. 311 jej označují jako *census*.

Zařazeny jsou náslechy z hodin dějepisu a společenskovědních předmětů (ať již občanské výchovy jako celku, či její části – finanční gramotnost). Z výzkumného vzorku byly z důvodu nízkého počtu (méně než 5) zastoupených hodin naopak vyřazeny náslechy v předmětech vlastivěda a rodinná výchova/výchova ke zdraví, rovněž došlo k vyřazení náslechů z jiných než společenskovědních předmětů (typicky jazykové, ale i jiné hodiny).

Celkově bylo analyzováno 372 záznamů hospitovaných hodin (z toho 193 hodin výchovy k občanství a 179 vyučovacích hodin dějepisu); každý ze studentů měl povinnost absolvovat minimálně pět náslechových hodin. Někteří ze studentů splnili náslechy u jednoho, jiní u obou cvičných učitelů v závislosti na aprobaci příslušného učitele, čímž je vysvětlena nepatrná odchylka v celkovém počtu hospitovaných hodin.

Studenti vyplňovali své poznatky podle nastíněných kritérií, což umožnilo alespoň základní kategorizaci dat, kterou níže využíváme.

2.3 Analýza dat

Portfolia studentů byla analyzována manuálně technikou otevřeného kódování (Švaříček a Šedová 2014), nebyl využit specializovaný software k analýze dat, jelikož studenti záznamy ve větším měřítku psali ručně, takže by docházelo k dvojímu přepisu. Většina kódů byla již dopředu stanovena, což vyplývá z podoby materiálu, který měli studenti k dispozici, a ve kterém jsou zaneseny jevy, které mají studenti sledovat při hospitacích (např. počet žáků ve třídě, výukové metody a organizační formy, cíle vyučovací jednotky apod.). Následně jsme data kategorizovali dle námi určených kritérií a vnitřních souvislostí, které prezentujeme převážně v kapitole 3.

Kvantitativní data byla pro svou neúplnost a v některých případech nekonkrétnost analyzována pouze pomocí popisné statistiky, pokročilejší statistické metody nebylo možné využít.

3 Struktura hospitačního záznamu a výsledky šetření

Studenti měli vedle demografických údajů, počtu žáků a údajů o aprobovanosti učitelů v hospitačním záznamu vyplnit poznatky z těchto volně pozorovatelných kategorií:

- typ a strukturu vyučovací jednotky,
- cíl vyučovací jednotky, průmět klíčových kompetencí a průřezových témat,
- využití výukové metody a organizační formy výuky,
- činnosti vedoucí k motivaci žáků,
- použité pomůcky,
- využití učebnic a způsob zaznamenávání zápisů.

Nejednalo se o „formulář“, do něž by studenti zaznačovali výsledky, nýbrž jen o jakousi osnovu, podle níž studenti informace zapisovali. To sice do procesu přineslo variabilitu a umožnilo studentům větší volnost při zápisu dat, to je však bohužel z hlediska vedení výzkumu nepřiliš praktický krok, který ztížil kódování dat do jednotlivých kategorií. Tyto kategorie představujeme (v zájmu větší srozumitelnosti) v následujících podkapitolách.

3.1 Počet žáků, demografické údaje a aprobovanost učitelů

V některých náslechovéch hodinách pozorujeme široké rozpětí počtu žáků ve třídě, od velice malých počtů (4-9 žáků; zejména u malotřídních základních škol) k počtům dalece přesahujícím standardních 30 žáků (největší počet žáků ve třídě byl 40). Takto extrémní případy však byly zřídka, průměrný počet v hospitovaných hodinách činil 19,6 žáků. Nejčastější počet žáků (modus) je pak 20. Nutno dodat, že někteří studenti tuto informaci v portfoliu zcela vynechali, anebo uvedli jen přibližný počet žáků (např. „okolo 18-21 žáků“, „okolo 30 žáků“), tyto informace nebyly do výpočtů zahrnuty. Počet učitelů, u nichž byla provedena náslechová praxe a s ní související realizovaný výzkum, je 119. Jejich věk se pohybuje mezi 25 až 65 lety, přičemž věk hospitovaného učitele nebyl studenty uveden u 58 učitelů. Průměrný věk celého souboru tak nelze vypočítat. U učitelů, jejichž údaj k dispozici máme, je průměrný věk přibližně 42,2 let, medián pak 44 let.

Ani kategorie délky praxe není zcela datově nasycena. Nicméně z toho, co studentská portfolia nabízí, se dá zjistit rozsah učitelské praxe – od 1 roku do „mnohaleté“ či „dlouholeté“ praxe. Domníváme se, že u uvozených údajů oslovení učitelé nebyli ochotni délku své praxe sdělit či schopni přesně spočítat. U relevantně získaných údajů můžeme vypočítat průměrnou délku praxe, a to je 15,81 let. Navzdory tomu, že je v pokynech k praxi uvedeno, že provázející učitel musí mít minimálně 5 let praxe, má celkem 12 učitelů délku praxe 4 a méně let. Na opačné straně spektra je pak hospitovaný učitel se 40letou učitelskou praxí.

Vystudované aproby byly zjištěny u 63 % pozorovaných učitelů. U učitelů, kteří vedli hodiny společenskovědních předmětů, je nejčtenější aprobační kombinace společenských věd a českého jazyka, vykázána devíti učiteli. Za zmínku stojí také tvrzení dvou hospitovaných učitelů, že společenské vědy

sice vyučují, ale vnímají je jen jako „vedlejší“, a tak na jejich výuku nekladou velký důraz. Mezi školami se objevila také jedna, která dokonce nezaměstnává jediného učitele, který by byl aprobovaný na výuku společenskovědních předmětů. Co se týče náslechnů v hodinách dějepisu, je nejčastější kombinace aprobovaných předmětů dějepisu s českým jazykem (8).

3.2 Typ hodin a jejich časová struktura

Pro určení převládající fáze hodiny lze využít následující typologii vyučovacích hodin, např. dle Kalhouse, Obsta et al. (2002, s. 296) nebo Mojžíška (1988, s. 90–93):

- motivační,
- osvojovací, expozice nového učiva,
- opakovací, procvičovací a fixační,
- hodiny ověřování a hodnocení (diagnostická),
- hodiny s aplikací vědomostí a dovedností do praxe,
- hodiny smíšené, kde se realizují všechny předchozí etapy.

Z celkem 372 hodin kategorii „typ hodiny“ v portfoliu nevyplnili studenti u celkem 91 hodin, máme tedy k dispozici 75,5 % údajů. V některých hodinách je obsaženo více typů vzhledem k tomu, že se zřejmě vyučovací jednotka skládala z vícera fází, a nebyla tudíž jednostranně zaměřena. V tom případě stačilo studenty uvést „smíšený typ“.

Vyučovací jednotky, které byly studenty označeny jednoznačně, to znamená, obsahovaly pouze jednu fázi ze zmíněné typologie, se v portfoliích objevují v následujícím zastoupení:

- motivačně zaměřené hodiny: 20,
- hodiny zaměřené na expozici nového učiva: 109 (z nichž 3 hodiny byly vedené samotnými žáky),
- opakovací hodiny: 60,
- aplikace vědomostí či dovedností: 7.

Dále se vyučovací jednotky skládaly z více fází. Nejčastěji učitelé nejdříve opakovali a pak exponovali nové učivo či nejdříve provedli výklad nového učiva, které následně opakovali (53). Šest učitelů motivovalo k novému učivu v první fázi hodiny a v následující jej vykládali. Jedenáct učitelů podle studentů ve své vyučovací jednotce obsáhli tři fáze, a sice opakovací, evokační a výkladovou. V portfoliích se v minimální míře v této kategorii objevuje i badatelská (2) či projektová (1) výuka.

Hospitační záznam poskytl také stručnou, ale postačující osnovu ke zmapování časového harmonogramu vyučovací hodiny. I přesto většina studentů (39) jen popsala fáze vyučovací jednotky bez uvedení časových údajů. Naopak někteří z nich detailněji uvedli náplň jednotlivých etap, aniž by to bylo vyžadováno.

3.3 Cíl vyučovací jednotky, provázání s klíčovými kompetencemi

Ve většině případů se setkáváme s nesprávnými formulacemi cílů. Zde nevíme, zda jsou na vině studenti, kteří cíle špatně zapsali, nebo učitelé, kteří tyto cíle studentům (resp. svým žákům) během hospitací sdělili. Padesát studentů u některých či všech svých náslechnů o tomto údaji neinformovali vůbec. Z dostupných informací ve studentských portfoliích vyplývá, že 19 % učitelů s výukovými cíli vůbec nepracuje, neformuluje je nebo je explicitně nevyjadřuje. Jeden student dokonce uvedl, že učitelka s cílem hodiny nepracuje, ale drží se vstřícného modelu kurikula, kdy cíle vznikají postupně ze „setkání“ žáka s obsahem a nemůže být tak předem znám. (Eisner, 1969). Harbo (1991) tento model označuje za ústřední motiv vzdělávání zaměřeného na žáka.

Analýzou dalších získaných dat a jejich kódováním tak byly vytvořeny čtyři hlavní kategorie – *správná formulace, špatná formulace, činnost učitele, ztotožnění cíle a tématu*.

Příslušnost kódů do kategorií demonstrujeme na následujících příkladech:

- správná formulace: „Žák je schopen definovat výhody a nevýhody života na vesnici.“, „popíše funkci obecního zastupitelstva“, „vytvoří svůj profil na sociálních sítích“ apod.
- chybná formulace: „rozumí obsahu pojmu ...“, „žák zná významy ...“, „žák zná pojmy spojené s ...“, „žák se zamyslí nad ...“, „žák si uvědomí ...“ atd.
- činnost učitele: „vysvětlit žákům, co je to inflace“, „dokončit výklad“, „představit žákům sociologii skupin ...“, „cílem hodiny je popsat princip Římské říše“ apod.
- ztotožnění cíle a tématu: „princip Římské říše“, „platba na internetu“, „pravidla slušného chování“ apod.

Shrneme-li to zavedenou odbornou terminologií, většina uváděných cílů nesplňuje čtyři hlavní požadavky kladené na výchovně-vzdělávací cíle, jimiž jsou jednoznačnost, konzistentnost, přiměřenost a kontrolovatelnost, jak o tom píše např. Obst (2017, s. 44–46).

Pouze u deseti učitelů (což je i při ohledu na snížený počet relevantních odpovědí velice nízké číslo) sledujeme efektivní práci s výukovými cíli, neboť je třídě učitelé sdělili, případně zdůvodnili a v závěru zkontrolovali jejich naplnění.

U 30 % studentů si všímáme toho, že ve svých portfoliích výukové cíle uvádějí správně, dokonce je někteří i rozdělují dle kategorií (kognitivní, afektivní, psychomotorické), avšak ani v jednom případě nekonkretizují, jak s nimi pracovali samotní učitelé. Nicméně musíme konstatovat, že vzhledem k faktu, že studenti již absolvovali kurz didaktiky, je procento studentů, kteří s výukovým cílem pracovali správně, velmi malé.

Podobně tomu je u rámování klíčových kompetencí a určování organizačních forem a metod výuky (viz dále). O problematickém přechodu na rámcové a z nich vycházející školní vzdělávací programy s nejasným vysvětlením nového cíle vzdělávání v podobě nabytí klíčových kompetencí píše např. Tupý (2018, s. 83) a na nekonkrétnost kompetencí a absenci jejich provázání s vzdělávacím obsahem pak zase Kaščák a Púpala (2009, s. 128-129). Většina zaznamenaných informací jejich obavám a upozorněním dává za pravdu.

Sledujeme tedy jen povrchní a formalizované snahy o „napasování“ určité klíčové kompetence na téma hodiny, nebo vyloženě chybné úvahy, např.: „splnění všech klíčových kompetencí za pomoci samostatné práce a výkladu“, „jsou rozvíjeny všechny kompetence za pomoci frontální výuky, žáci jsou na tento způsob zvyklí“, „pokud učitel neví, jak odpovědět na otázku, přizná to a doporučí žákům si to na internetu vyhledat, takže dalo by se říct, že digitální kompetence je rozvíjena“. Bizarním postřehem je zcela jistě „Na cíl a kompetence v hodině nebyl kladen důraz, učitelka nezařadila žádnou aktivizační metodu a uznala, že má s motivací žáků problémy.“ Nelze se ztotožnit s přesvědčením některých hospitujících studentů, že společenskovědní předměty už jen skrze název *automaticky* rozvíjí kompetenci občanskou, přestože tématem hodiny bylo dvanáct měsíců.

3.4 Organizační formy a metody výuky

Výuková metoda je jednou z hlavních didaktických kategorií, je cestou k dosažení vzdělávacích cílů a most mezi interakcí žáků a učitele (Průcha et al. 2003, s. 287). Výukové metody v tomto článku třídíme dle klasifikace autorů Maňáka a Švece (2003). Organizační forma je nadřazený pojem, neboť v sobě zahrnuje veškeré podmínky k realizaci vyučování ve vazbě na čas a prostor a při respektování didaktických zásad. Jelikož existuje vícero klasifikací, budeme v tomto článku vycházet z klasifikace organizačních forem autorek Vališové a Kasíkové (2007).

U této kategorie v hospitačních záznamech studentů vyšla na povrch nejednoznačnost v terminologii, což velice ztížilo práci s tříděním. Zatímco Vališová s Kasíkovou (2007) považují kooperativní a skupinovou výuku za organizační formu, tak Maňák a Švec (2003) toto zahrnují do komplexních metod s odůvodněním, že: „Komplexní výukové metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny

metod (klasické, aktivizační) reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.” (Maňák a Švec 2003, s. 131).

Podobné obtíže přináší distinkce mezi pojmy frontální a hromadná výuka. Frontální výuka je dle Maňáka a Švece (2003) komplexní výuková metoda, hromadná výuka je označení pro organizační formu výuky (dle Vališové a Kasíkové 2007). Opět se tak opakuje nejednoznačnost v rozlišení na výukové metody a formy. Využijeme-li následující klíč, že u frontální metody je obtížná vazba mezi způsobem výuky a dosažením cíle, protože pasivní příjem informací nezaručuje naplnění cíle a jeho ověření, kdežto u hromadné výuky není možné určit, které konkrétní uspořádání či metody byly při realizaci výukové jednotky zvoleny, pak lze tyto pojmy považovat za jasněji vymezené. Hromadnou výuku zde tedy považujeme za nadřazený pojem k frontální výuce, jelikož zahrnuje, resp. nevylučuje práci se třídou, interaktivitu; zatímco frontální výuku chápeme jako pedeutocentrickou metodu.

Domníváme se, že toto terminologické vyjasnění bylo nutné ke správné interpretaci dat získaných ze záznamů. Po provedené analýze využívané formy a jejich četnost prezentujeme v následující tabulce č. 1.

Tabulka 1: Četnost využívání organizačních forem výuky

organizační forma	četnost využití
frontální výuka	161
hromadné vyučování	82
skupinová výuka	77
hromadná a frontální výuka	18
práce ve dvojicích	17
kooperativní výuka	7
projektová výuka	4

Hromadnou a frontální výuku uvedlo 18 studentů ve svých portfoliích dohromady jako název jedné formy. Z tohoto důvodu je to ponecháno v jejich původním znění. Přehled využití výukových metod představujeme v tabulce č. 2, metody klasifikujeme dle Maňáka a Švece (2003).

Tabulka 2: Četnost využití jednotlivých výukových metod

výuková metoda	četnost využití
výklad	174
práce s učebnicí/textem	86
diskusní metody	84
kladení otázek/rozhovor	83
práce s obrazem	51
heuristické metody	49
práce s videem	38
didaktické hry	21
dovednostně-praktické metody	9

Z dalších slovních metod bylo kromě výkladu uvedeno v menší míře i vyprávění a vysvětlování. V záznamech se lze dočíst, že se ve sledovaných hodinách objevovaly „aktivizující metody“ (dle Maňáka a Švece nadřazená kategorie, a ne konkrétní typ metod). Z poměrně vysoké četnosti heuristických metod bylo jen u čtvrtiny uvedeno upřesnění, dokonce jeden student uvedl, že učitel použil heuristickou metodu, ale zároveň zaznamenal, že vyučovací jednotka byla „těžce transmisivní a pro žáky naprosto nezajímavá“, což si ve výsledku odporuje. Komplexní výukové metody měly kromě již

výše zmíněné frontální výuky poměrně hojně zastoupení v samostatné práci žáků a brainstormingu. Za zmínku stojí i to, že studenti uváděli u výukových metod také práci s pracovním listem, písemné zkoušení a výstupy a referáty žáků, což je dalším indikátorem jejich nedostatečné terminologické vybavenosti.

3.5 Motivace žáků

Styl učitelovy výuky, zejména pak výukové metody vyžadující aktivní žakovu činnost pak někteří výzkumníci chápou jako „jiskru“ mající potenciál zažehnout v žákovi vnitřní motivaci (např. Maria a Mascarenhas 2023, s. 108).

Přístupný a snadno pochopitelný koncept roli motivace v učení přináší (vedle mnohých jiných) také Strongman (2018, s. 29), který zapojení učitele a žáka shrnuje v následující rovnici:

Schéma 1: Vztah motivace a učení (dle Strongmana 2018, s. 29)

nová informace + interakce/aktivita + motivace k činnosti + zadaná práce a její vykonání → zpětná vazba a učení.

Vedle toho je dobře známo, že vrstevnické vztahy a žakovo vnímání vystupování učitele v hodině je podstatným faktorem žakovy motivace (Bieg et al. 2011, 123). Z logiky věci se nabízí v hospitovaných hodinách pozorovat druhé jmenované. Zde – více než v jiných kapitolách – vstupuje do hry subjektivní zkušenost pozorujícího studenta. Ve sledovaných portfoliích se získané údaje s přihlédnutím k citovaným zdrojům dají rozdělit do následujících kategorií:

- motivační prvky vyplývající z činnosti/osobnosti učitele (pochvala či povzbuzení, způsob výkladu/projev, projevení zájmu o žáky),
- motivační prvky vyplývající ze vzdělávacího obsahu (praktičnost a atraktivita),
- motivační prvky vyplývající z organizace hodiny/školního prostředí (známka, charakter a způsob práce, skupinová práce),
- motivační prvky vyplývající z činnosti/osobnosti žáka (spíše absence motivace; často se objevuje „žáci jsou bez motivace“).

Prezentované závěry opět ukazují na terminologickou neukotvenost. Studentské zápisy jsou často nepřesné a vágní, např.: „učitel slibuje tvůrčí činnost – psaní krásného zápisu“ či „empatie“ či „pohyb učitele po třídě“, „každý Čech by měl vědět, proč slavíme státní svátek“, „aby žáci poznali slohy, v nichž jsou budovy postaveny“ a tak podobně.

3.6 Učebnice, způsob zaznamenávání poznámek a používané prostředky

Učebnice využívají učitelé v obou společenskovědních předmětech. V obou společenskovědních předmětech je nejčastěji doplňují powerpointovými prezentacemi. Z učebnic pro výchovu k občanství na základních školách byla nejčastěji uvedena učebnice z nakladatelství Nová škola a pak z nakladatelství Fraus. Co se týče učebnic pro dějepis, nejčastější zastoupení bylo zaznamenáno u učebnice z nakladatelství SPN, pak Nová škola.

V obou předmětech a na všech sledovaných typech škol v záznamech převažovalo, že učitelé s učebnicí buď nepracují vůbec, anebo není uvedena konkrétní učebnice a konkrétní způsob práce s ní.

Dále shrneme, jaké způsoby zápisů v jednotlivých vyučovacích hodinách převažují, uvedeme však i méně zastoupené alternativy. Nejčastějším způsobem je opis z tabule či prezentace, dále samostatný zápis buď z výkladu učitele, videa, nebo zadané práce. U menší části vyučovacích jednotek

studenti uvedli, že žádný zápis v hodinách neproběhl, to však nemusí znamenat, že je to běžná praxe. Dále studenti do této části uvádí pracovní list jako způsob zápisu nebo diktování zápisu učitelem, či učitelem poskytnutí předtištěného zápisu.

Je až zarážející, že u posledních dvou aspektů vyučovací jednotky (užívání učebnice a způsob poznámkování), které jdou velmi snadno pozorovat, máme k dispozici jen zlomek vyplněných dat. Převažující odpovědí bylo totiž úplné vynechání kategorie. Z pohledu autorů výzkumné zprávy by se mělo jednat o nejsnazší část, protože na rozdíl od předchozích není podmíněna didaktickou, odborně psychologickou (např. část o motivaci) nebo jinou znalostí a angažovaností (demografické údaje o učitelích) studentů.

4 Limity výzkumu

Limitem výzkumu je v první řadě neúplnost údajů. Ne všechny kategorie v archu studenti vyplnili, a tato neúplnost bohužel prostoupila i do demografických údajů a údajů, u nichž bylo předpokládáno jejich stoprocentní vyplnění.

Hospitační záznamy se liší také svým obsahem. To znamená, že některá pole byla vyplněna detailně a velice pečlivě, jiná naopak příliš obecně až vágně, což svědčí o rozdílné schopnosti studentů data sbírat, interpretovat a kategorizovat. Tento typ zkreslení je v kvalitativním výzkumu dobře znám a vychází z *jedinečnosti* lidského myšlení, kdy je stejný nástroj využíván rozdílnými způsoby (Ochieng 2009, s. 16).

Ačkoli studenti absolvovali kurzy školní a oborové didaktiky (v nichž probíhá výuka také v seminářích a cvičeních a nikoli pouze v přednáškách), a rovněž obdrželi teoretické znalosti k metodologii pedagogického výzkumu, jejich znalosti didaktické terminologie a dovednosti potřebné k její aplikaci se však výrazně liší. Problémy byly zaznamenány právě při aplikaci teorie na reálné jevy, studenti nedokázali vždy přesně pojmenovat to, co ve výuce pozorovali. Nejvíce je tento problém vidět na nesprávném rozlišování výukových metod a organizačních forem a zmatečně či přímo chybně formulovaných výchovně-vzdělávacích cílů.

Právě neúplné či nesprávné vyplnění hospitačního záznamu je pro vyvození závěrů tohoto výzkumu silně limitujícím faktorem, a to zejména pro kvantitativní část šetření. Vypočtené průměry, mediány a módy tak mohou do značné míry působit nekoherentně, což vysvětlujeme tím, že student např. vyplnil počet žáků a délku učitelovy praxe, zatímco věk učitele do archu neuvedl (a podobné variace *vyplněných* a *chybějících* údajů). Kvantitativní část šetření proto navrhuje chápat jen jako dokreslení pozadí pro charakteristické jevy vysledované kvalitativní analýzou, s přihlédnutím k tomu, že demografické údaje o učitelích celkově jsou dobře známy, podobně jako délka praxe. Při vyvozování závěrů lze tedy využít dostupná data týkající se učitelské populace.

S přiznáním těchto limitů jsme přistupovali k prezentaci výsledků provedeného šetření a vyvozování dílčích závěrů.

5 Opatření do praxe – diskuze nad výsledky šetření

Abychom dostáli účelu výzkumné zprávy, budeme k jednotlivým zjištěním přiřazovat kroky, které navrhuje realizovat, a na příštích souvislých praxích prověřit, nakolik je portfolií indikovaný stav skutečností a nakolik je zkreslen neúplností dat.

Prozkoumaný soubor dat nám dovolil nahlédnout do školní praxe, ač je potřeba říci, že nahlédnutí to je přinejmenším problematické. V oblasti neúplnosti dat je nezbytné zopakovat politování nad takto vysokou měrou neúplně vyplněných záznamů.

Opatření č. 1: Zařadit povinnou informační schůzku *před* nástupem na praxi, v níž budou studenti upozorněni na to, že pro splnění předmětu *Souvislá pedagogická praxe 1* bude vyžadováno co nejkompletněji vyplněné portfolio, včetně hospitačních záznamů. Na pokyny k vyplnění hospitačních

záznamů se *před* nástupem na praxi zaměří metodici praxí a oborové didaktici, kteří zajistí detailní seznámení se sledovanými kritérii a kategoriemi.

Je-li na místě zhodnotit míru připravenosti studentů na pedagogické praxe, pak ono zhodnocení značí urgentní potřebu zintenzivnit počet hodin obecně a oborově didaktických disciplín. Máme za prokázané, že ani základní pojmy z didaktické a pedagogické terminologie studenti neovládají v uspokojivé podobě.

Opatření č. 2: Na základě prostudovaných sylabů disciplín v současných studijních programech se lze domnívat, že teoretické pojmy ve výuce zaznívají a jsou vysvětlovány, proto bychom navrhovali zvýšit počet hodin seminárních a cvičících, v nichž je nastudovaná teorie převáděna do praxe.

Z hlediska náslechu samotných je otázkou, zda by vyšší zastoupení alespoň několikahodinové náslechové praxe (případně i praxe asistentské) v každém semestru změnil stav, jehož některé charakteristiky ukázal tento výzkum. Ačkoli si jsme vědomi skutečně vysokých počtů studentů a uznáváme, že by takovéto opatření bylo nesnadno proveditelné, stále věříme, že zvýšení a zkvalitnění praxí by mělo být jednou z hlavních priorit. Mohlo by to navíc přispět k dostání závazků přijatých fakultami v r. 2021 v podobě *Memoranda o reformě přípravy učitelů a učitelek* (dále Memorandum), které výslovně hovoří o nutnosti zkvalitnění probíhajících praxí, což do značné míry supluje neúplná data získaná v tomto výzkumném šetření a potvrzuje incidenci tohoto problému.

Ostatně i projekt Učitel21, který vznikl na PdF UP a je jí garantován, uvádí, že studenti praxe absolvují již od prvního ročníku (*Praxe již od 1. ročníku*, 2021). Studijní plány jednotlivých studijních programů (s výjimkou programů speciálně-pedagogických) však nabízejí v bakalářském studiu pouze jednu povinnou náslechovou praxi v rozsahu 8–10 hospitovaných hodin. Speciálně-pedagogické studijní programy by mohly posloužit jako „příklad dobré praxe“ a být významnou incentivou ke zvýšení počtu studentských praxí.

Opatření č. 3: Zařadit vyšší množství minimálně náslechové praxe v bakalářských studijních programech a zvýšit atraktivitu dobrovolnických praxí, které jsou pedagogickým fakultám nabízeny.

Samotné navýšení hodin praxe pochopitelně není samospásným krokem, současně s tím je na místě připomenout novelu Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, v níž je nově ukotvena pozice provázejícího učitele. Nové znění zákona po nich vyžaduje pětiletou praxi a metodické vedení praktikujícího studenta. Zmíněné Memorandum uvádí maximální počet dvou studentů na jednoho provázejícího učitele, v novelizovaném zákoně však počet praktikujících studentů na jednoho provázejícího učitele není omezen (*Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 2004, §24c*).

Prozatím v tzv. *pokusném ověřování* navíc Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) nabízí systém podpory pro provázející učitele tak, aby si k výkonu této role mohli doplnit žádoucí kompetence. V návrhu se hovoří přímo o studijních programech pro provázející učitele a je jasné, že MŠMT cílí na zkvalitnění praxí podobně jako pedagogické a další fakulty připravující učitele.

Opatření č. 4: Zapojit se aktivně do vytváření programů pro provázející učitele a navázat spolupráci. Pro provázející učitele připravit systém kritérií a požadavků na výkon této pozice.

Závěrem se vrátíme ke klíčovému zdroji této výzkumné zprávy, a sice k hospitačním záznamům. Jako minimální požadavek na zlepšení se nabízí zavést je jako povinnou a hodnocenou součást portfolií, což, jak věříme, přispěje k jejich kvalitnějšímu a zejména obsáhlejšímu vyplnění. Je-li cílem souvislých pedagogických praxí připravit budoucí učitele na komplexní výkon jejich povolání, máme za to, že zlepšit kulturu hospitací a zařadit je do standardní výbavy absolventa učitelských studijních programů je zcela žádoucím krokem. Trojan et al. (2019, s. 13) upozorňují právě na přílišnou formálnost, ojedinelost a vnímání hospitace jako kontroly, nikoli jako nástroje pro zlepšení.

Opatření č. 5: Metodické praxi by měli se studenty před nástupem na praxi veškeré náležitosti hospitačního záznamu okomentovat, lépe dokumentovat na příkladech. Posilovat vizi hospitace jako efektivního nástroje spolupráce, i s odvoláním na zlepšení kvality pedagogické práce požadované společností a MŠMT, jak bylo vyjádřeno ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a mnohých dalších strategických dokumentech.

Opatření č. 6: Kriticky posoudit a zhodnotit současnou podobu hospitačních záznamů a navrhnout jejich přijatelnou redukci při současném zachování klíčových sledovaných aspektů.

6 Upravená podoba hospitačního záznamu

Máme za prokázané, že současná, velmi volná podoba hospitačního záznamu, tzn. soubor kritérií, která studenti ve výuce mají sledovat, nemá dostatečně přívětivou podobu a může se jevit velmi nepřehledně. Z hlediska výzkumného potenciálu je námi prezentovaný návrh hospitačního záznamu pro vytváření kategorií dat mnohem vhodnější a umožňuje adekvátní kvantitativní analýzu a nespolehá se tak pouze na kvalitativní prvky.

Některé sledované kategorie navrhujeme vypustit, a jiné naopak probrat více do detailu. Námi představený návrh v jeho finální podobě zveřejňujeme jako přílohu č. 1 tohoto článku.

Při tvorbě tohoto záznamu jsme se inspirovali hospitačními záznamy na serveru Kvalitní škola (Diagnostic ©2010-2023) a hospitačním archem využívaným Českou školní inspekcí, z nichž jsme vybrali a upravili některá kritéria. Tyto inovace jsme v součtu s původním seznamem kritérií převedli do grafické podoby, která, jak se domníváme, je přehledná a pro studenty dostatečně návodná. Úprava hospitačního záznamu proběhla za využití software MS Word a grafické prvky byly převzaty z volně dostupných databází (iStock, Canva).

Vedle samozřejmých změn, jež dle našeho názoru netřeba komentovat, upozorňujeme, že kategorie výukových metod jsme kombinovali od Maňáka a Švece (2003) a Zormanové (2012, s. 67–68). Naším hlavním zájmem bylo zprostředkovat co nejsnáze pochopitelné rozčlenění metod. Snad se můžeme odvolat na slova Zormanové (2012, s. 67): „Žádná z klasifikací výukových metod ovšem nepostihuje a ani nemůže postihnout komplexní přehled všech metod výuky.“

Námi publikovaný hospitační záznam je primárně určen pro účely souvislých pedagogických praxí, je však možné jej využít i při vzájemných hospitacích a hospitacích realizovaných vedením školy. Sleduje všechny významné aspekty výuky a je dostatečně návodný tak, aby bylo možné jej zcela vyplnit během hospitované hodiny, což velmi přispívá k časové přijatelnosti a věrohodnosti záznamu, který vzniká „in situ“.

7 Závěr

Předložená výzkumná zpráva přináší výsledky výzkumu realizovaného na studentských portfoliích, resp. na hospitačních záznamech vzniklých v rámci souvislé pedagogické praxe. I přes představené limity výzkumu je prvním z kroků nutných pro zkvalitnění pedagogických praxí.

Výzkum odhalil minimálně některá slabá místa v učitelské přípravě, zejména v oblasti aplikace obecné terminologie na konkrétní příklady z edukační reality. Zpráva navrhuje opatření, která je třeba přijmout pro zlepšení současného stavu. Komplexní uvedení zmíněných opatření do praxe však vyžaduje mnohem širší shodu mezi vedením fakult, kateder, metodiků praxí a dalších zainteresovaných osob. Rovněž bude nutné více do procesu zainteresovat provázející učitele, k tomuto kroku je novelou legislativy poskytnuta legitimita, to vše za předpokladu, že se provázejícím učitelům dostane adekvátní podpory a uvedení do této nové role. I zde se navíc mohou fakulty angažovat.

Za dva hlavní přínosy tohoto šetření považujeme upozornění na charakteristické jevy odehrávající se v edukační realitě a vytvoření hospitačního formuláře, archu, který má sloužit studentům vykonávajícím souvislé praxe. Podaří-li se alespoň některá z opatření uvést v praxi, slibujeme si od příštího podobného výzkumného šetření mnohem více vypovídající výsledky.

Poděkování

Výzkum byl realizován v rámci projektu Studentské grantové soutěže IGA_PdF_2023_011 Proměny koncepce společenskovedního vzdělávání v ČR po roce 1992. Je dílčím výstupem tohoto projektu a plní jeden z jeho záměrů – zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů.

Literatura

- Atieno O. P. 2009. An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. *Problems of Education in the 21st Century*, 13: 13–18. Diagnostic. (© 2010-2023). *Hospitační arch*. Kvalita školy.
https://www.kvalitaskoly.cz/?q=hospitacni_arch&fbclid=IwAR0N2Hcel2avtL28yF7pKfWn4xm djSwBde_ResmFijQUSz517MgCxLfCJlI
- Bendová, A., & Horáčková, M. 2021. Názory studentů učitelství praktického vyučování a odborného výcviku na průběh pedagogické praxe v první vlně koronavirové pandemie. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 11 (3): 209–224.
- Bořkovec, M. (Ed.). 2023. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. MŠMT.
https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- Boudová, S. et al. 2020. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. Česká školní inspekce.
- Černý, J. 2023. Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit? *Pedagogická orientace*, 32 (1): 5–32.
- ČŠI 2023. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2023/2024*. Česká školní inspekce.
- Eisner, E. W. 1969. *Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum*. American Educational Research Association.
- Grannström, M., Kikas, E., a Eisenschmidt, E. 2023. Classroom observations: How do teachers teach learning strategies? *Frontiers in Education*, 8.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1119519>
- Harbo, T. 1991. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 41(3): 247–255.
- Hendl, J., Hanzlík, P., Moldan, M., Ranošová, T., Siegl, J., Štrobl, M., & Žáček, J. 2022. *Základy matematiky, logiky a statistiky pro sociologii a ostatní společenské vědy v příkladech* (1st ed.). Karolinum.
- Janík, T. 2014. Rozvíjející hospitace aneb o poznávání a sdílení v učitelské profesi. In B. Bastla, M. Lávička (Eds.), *Setkání učitelů matematiky 2014* (pp. 11–20). Vydavatelství servis.
<https://www.ped.muni.cz/vyzkum/veda-a-vyzkum/publikacni-cinnost/1228262>
- Janík, T., Slavík, J. 2011. Podpora reflektivního praktika: rozvíjející hospitace jako způsob akčního výzkumu (Supporting reflective practitioner: developing hospitation as action research).

In T. Janík, J. Slavík, P. Najvar et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím* (pp. 44–62). Národní ústav pro vzdělávání.

Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Janko, T., Lokajíčková, V., Lukavský, J., Minaříková, E., Šalamounová, Z., Sliacky, J., Šebestová, S., Tma, J., Vondrová, N., & Zlatníček, P. 2016. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.

Kalhoust, Z., Obst, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. Portál.

Kaščák, O., a Pupala, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Rokus.

Kozlík, J. 1999. Hospitace - zdroj poučení a inspirace pro praxi i teorii. *Pedagogická orientace*, 9 (1): 86–93.

Kattmann, U. 2009. Didaktická rekonstrukce: učitelské vzdělávání a reflexe výuky. In T. Janík a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (pp. 17–33). Paido.

Lukášová, H. 2021. Profesní učitelské učení a reflexe studentského portfolia. *Pedagogika*, 71 (3): 377–402.

Maňák, J., Švec, V. 2003. *Výukové metody*. Paido.

Maria, A., a Mascarenhas, J. 2023. The Influence of Perceived Autonomy Supportive Teacher Behavior on Students' School Connectedness. *Indian Journal of Positive Psychology*, 14 (2): 101–109.

Milanowski, A. T., Prince, C. D., & Koppich, J. (2007). *Guide to Implementation: Observations of Teachers' Classroom Performance*. CECR.

Mojžíšek, L. (1988). *Didaktika. Teorie vzdělání a vyučování*. SPN.

Obst, O. (2017). *Obecná didaktika*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Praxe již od 1. ročníku. (2021). Učitel 21. Retrieved June 22, 2024, from <https://www.ucitel21.cz/post/praxe-ji%C5%BE-od-1-ro%C4%8Dn%C3%ADku>

Průcha, J., Mareš, J., a Walterová, E. 2003. *Pedagogický slovník* (4th ed.). Portál.

Reeves, S., Peller, J., Goldman, J., & Kitto, S. 2013. Ethnography in qualitative educational research: AMEE Guide No. 80. *Medical teacher*, 35 (8): 1365–1379.
<https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.804977>

Rýdl, K., Novotný, M. 2023. K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích. *Pedagogická orientace*, 33 (1): 65–86.

Slavík, J. 2009. O teorii pro posthospitační rozbor aneb reflexe průběhu výuky jako prostředek rozvoje didaktických znalostí obsahu. In T. Janík & a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů* (pp. 33–45). Paido.

- Slavík, J., Uličná, K., Stará, J., Najvar, P. 2017a. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Knecht, P., Najvar, P., a Janík, T. 2017b. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Spilková, V., a Zavadilová, B. 2021. Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*, 31 (1): 4–34.
- Strongman, L. (2018). *Musings on the Teacher's Art*. Cambridge Scholars Publishing.
- Švaříček, R., a Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2nd ed.) Portál.
- Švec, V. 1997. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. *Pedagogická orientace*, 7 (3): 2–13.
- Tarusha, F., a Bushi, J. 2024. The Role of Classroom Observation, Its Impact on Improving Teacher's Teaching Practices. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 2 (2): 718-723.
- Trojan, V., Tureckiová, M., Dočekal, V., Dvořáková, M., Šafránková, J. M., Trunda, J., Trojanová, I. a Kitzberger, J. 2019. *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání* (1st ed.). Univerzita Karlova v Praze.
- Tupý, J. 2018. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017* (2nd ed.). Masarykova univerzita.
- Vališová, A., a Kasíková, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing as.
- Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů 2004.
- Zormanová, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Kontakt

Mgr. Zuzana Cieslarová, Ph.D.
Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00
zuzana.cieslarova@upol.cz

Mgr. Lubomír Vojtěch Baar
Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00
lubomirvojtech.baar@upol.cz

Mgr. Monika Suková
Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00
monika.sukova@upol.cz

HOSPITAČNÍ ZÁZNAM

Datum:	Věk učitele:
Ročník:	Celková délka praxe:
Počet žáků:	Aprobované předměty:
Předmět:	Délka výuky neaprobovaného předmětu:
Pozice hodiny v rozvrhu:	Letos vyučované předměty:
Podpis hospitovaného učitele:	

Podmínky vyučovacího procesu:

Vybavenost a prostředí třídy (Zhodnotit velmi stručně, jak učebna působí – např.: jsou vyvěšeny žákovské práce? Uspořádání třídy, Nástěnky, Výmalba, Didaktické pomůcky na stěnách – modely; Rozvrhy, ...)

Realizace vyučovací hodiny

A) Práce s výchovně-vzdělávacím cílem :		
• Byl cíl v hodině oznámen žákům?		ANO – NE
• Jednalo se o správně formulovaný cíl? (Zaměřený na činnost žáka, aktivní sloveso, jednoznačný?)		ANO – NE
• Znění cíle hodiny (byl-li oznámen nahlas):		
• Bylo na konci hodiny ověřeno splnění cíle žáky?		ANO – NE
B) Organizační formy výuky (Výberte převažující .):		
• Individuální	• Hromadná	• Párové učení
• Individualizovaná	• Projektová	• Skupinová/kooperativní
C) Výukové metody (Zakroužkujte, případně konkretizujte/specifikujte.):		
• Slovní metody (převážně činnost učitele):	výklad/vysvětlování	rozhovor
• Metody práce s textem		
• Samostatná práce		
• Diskusní metody		
• Badatelská výuka		
• Didaktické hry		
• Inscenační/situační metody		
• Demonstrace/experiment		
• Metody k rozvoji kritického myšlení		
D) Typ hodiny (zakroužkujte):		
• Motivační	• Hodiny s aplikací vědomostí a dovedností do praxe	
• Expozice nového učiva	• Hodiny smíšené (kombinace předchozích typů; specifikujte)	
• Opakovací/procvičovací/fixační		
• Hodiny ověřovací a hodnocení (test)		
E) Časová struktura (Uveďte přibližnou minutáž a odpovězte na otázky.):		
ČÁST HODINY	MINUTÁŽ	
Úvod (práce s TK; organizace, opakování, zkoušení, seznámení s cílem, motivace, ...)		
Hlavní část (expozice, fixace, aplikace)		
Závěr (zadání domácího úkolu, (sebe)hodnocení činnosti žáka)		
• Proběhla zpětná vazba směrem k učiteli? Pokud ano, jakým způsobem?		
• Byl dán prostor k sebehodnocení žáků?		ANO – NE

Styl **práce učitele se třídou** (Zakroužkujte, případně doplňte.):

- | | |
|--|--|
| • Klade učitel žákům srozumitelné otázky? | ANO – NE |
| • Pracují žáci s poskytnutými materiály (učebnice, texty, ...)? | ANO – NE |
| • Zapojuje učitel žáky aktivně do činnosti? | ANO – NE |
| • Má hodina tempo a spád? | ANO – NE |
| • Je učivo strukturováno, má logický sled? | ANO – NE |
| • Pracuje učitel s učebnicí? | ANO – NE |
| ○ Pokud ano, s jakou: | |
| • Na kom spočívá těžiště činnosti? | UČITEL - ŽÁCI |
| • Je řečový projev kultivovaný, srozumitelný a dostatečně hlasitý? | ANO – NE |
| • Využívá učitel mezipředmětové vztahy? | ANO – NE |
| • Dokáže učitel udělat výuku pestrá a nápaditá? | ANO – NE |
| • Pohybuje se učitel po třídě, využívá mimiku a gestikulaci? | ANO – NE |
| • Jaký styl řízení využívá učitel? | autoritativní demokratický liberální |
| • Jakým způsobem udržuje učitel v hodině kázeň? | |

- | | |
|---|----------|
| • Respektuje učitel individuální potřeby žáků? | ANO - NE |
| ○ Pokud ano, tak jakým způsobem pracuje se žáky se SVP (specifické vzdělávací potřeby)? | |

- | | |
|---|----------|
| ○ Dochází k diferenciaci učiva a zadání (zejm. pro nadané žáky)? | ANO - NE |
| • Způsob zaznamenávání zápisu : | |
| ○ diktování | |
| ○ na tabuli | |
| ○ předem připravený zápis | |
| ○ promítnutí zápisu (prezentace) | |
| ○ samostatná tvorba zápisu žáky (žáci tvoří zápis např. z textu, ...) | |

- | | |
|---|--|
| • Jak hodnotíte vztah učitele s žáky (označte na škále)? | |
| odměřený 1 2 3 4 5 přátelský | |

F) **Motivace** žáků

- | | |
|---|----------|
| • Podněcuje učitel/ka a průběžně udržuje motivaci žáků? | ANO – NE |
| • Motivace žáků spočívá v užití: | |
| ○ aktivizačních výukových metod | |
| ○ různorodosti práce a využitých pomůcek | |
| ○ pochvaly a/nebo motivačního hodnocení | |
| ○ vztažením učiva k praxi, uvedením příkladů ze života | |
| ○ jiné: | |

G) **Jakým způsobem** byly rozvíjeny klíčové kompetence (případně jaká/é z nich)?

H) Odkazuje se výuka na **průřezová témata** (případně jaká/é z nich)?

Vlastní zhodnocení vyučovací hodiny (např.: inspirace pro budoucí praxi, podněty ke zlepšení, negativa, ...):

Podpis hospitujícího studenta:

Populismus v české akademii: Přístupy a definice v akademické teorii a praxi

Jan Křovák

Institut komunikačních studií a žurnalistiky, Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy

Abstrakt: Tento článek se zabývá populismem v jeho rozličných podobách, respektive tím, jak tento fenomén vnímá česká odborná veřejnost. Výzkum postavený na dotazníkovém šetření a obsahové analýze závěrečných prací ukazuje, jaké přístupy (ideologický, politicko-strategický, sociokulturní, diskurzivní...) k populismu jsou v Česku nejčastější, jakými tématy se analytici i studenti nejčastěji zabývají či jací autoři jsou v České republice považováni v souvislosti se studiem populismu za nejdůvěryhodnější. Součástí jsou také příklady dobré praxe pro výuku o populismu.

Klíčová slova: populismus, ideologie, politická komunikace, akademická obec, studium

Populism in the Czech academy: Approaches and Definitions in Academic Theory and Practice

Abstract: This article deals with populism in its various forms and how the Czech academic public perceives this phenomenon. The research, based on a questionnaire survey and content analysis of final theses, shows which approaches (ideological, political-strategic, discursive...) to populism are most common in the Czech Republic, which topics are most often dealt with by analysts and students, or which authors are considered the most credible in the Czech Republic in relation to the study of populism. Examples of good practice for teaching about populism are also included.

Key words: populism, ideology, political communication, academia, study

Populismus je dlouhodobě ze strany akademiků považován za „sporný koncept“ (*contested concept* - např. Weyland, 2001; Kaltwasser, 2018; Mackert, 2018). Liší se jak samotné definice tohoto fenoménu, který Cambridgeský slovník v roce 2017 vyhlásil slovem roku (Cambridge Dictionary, 2017), tak přístupy k jeho studiu. Mezi tyto přístupy řadíme přístup ideový (např. Mudde, 2017), politicko-strategický (např. Weyland, 2017), sociokulturní (např. Ostiguy, 2017) či přístup diskurzivní (např. Laclau, 2005), respektive přístup k populismu jako ke komunikační strategii (např. Cassell, 2023). Ve středu populismu však navzdory rozdílným přístupům a definicím zůstává základní – tzv. Manicheanská – opozice, respektive rozdělení na *dobrý lid* a *zlou (zkorumpovanou, nebezpečnou) elitu* (např. Hawkins & Kaltwasser, 2017, s. 515). Jednotlivým přístupům, definicím a dělením populismu se autor věnuje v následující kapitole.

Cílem této práce je přinést přehled, jak vnímá populismus česká odborná veřejnost ve vědě a ve výuce. Ne všechny přístupy ve vědecké a pedagogické činnosti stejné zastoupení či uznání, což platí i o zkoumaných či vyučovaných tematických okruzích, které vychází právě z přístupu, jenž daný akademik preferuje. Autor tak zkoumá právě témata a přístupy, které převažují (včetně například nejpopulárnějších zahraničních autorů), ale také praktické zkušenosti z výuky, včetně příkladů dobré praxe, které je možné přenést do vlastní pedagogické činnosti.

Autor se i na základě předchozí rešerše domnívá, že se jedná o bezprecedentní studii, která může mít jak teoretický, tak praktický přesah. S ohledem na přetrvávající význam populismu

a populistických aktérů, kteří hrají často na politické scéně zásadní roli (např. Donald Trump, Jair Bolsonaro, Matteo Salvini, Geert Wilders, ale také bývalý český premiér Andrej Babiš) je podle autora mínění nutné (odbornou) veřejnost co nejlépe a nejefektivněji informovat o aspektech, které jsou s populismem spojeny.

1 Přístupy ke studiu populismu

Jak bylo uvedeno, celosvětová akademická obec nemá k populismu jednoznačný postoj. Existuje celá řada definic, druhů populismu a přístupů k jeho zkoumání. Liší se také to, zda je populismus nahlížen negativně, neutrálně či dokonce pozitivně. V této kapitole se autor pokusí populismus a jeho různé formy stručně shrnout, což bude důležité i pro samotný výzkum, neboť čeští akademici odpovídali na otázky, jaký přístup preferují a byli vyzváni, aby sami populismus definovali.

Vyjděme z jednotlivých přístupů ke studiu, s nimiž přichází i různé definice tohoto fenoménu. Za jeden z naprosto klíčových lze označit přístup ideový, jehož zastáncem je například nizozemský politolog Cas Mudde. Ten v roce 2004 (s. 543) definoval populismus jako „ideologii, která považuje společnost za rozdělenou na dvě homogenní a antagonistické skupiny – *čistý lid* a *zkorumpovanou elitu* a podle níž by politika měla být vyjádřením *volonté générale* (obecné vůle) lidu“. Podle Muddeho (2017, s. 29) se populismus skládá za čtyř zásadních konceptů. Těmito koncepty jsou *ideologie*, *lid*, *elita* a *obecná vůle*. Do toho ještě Mudde pracuje s pojmy čistota a autenticita (lidu) a korupce a neautenticita (elit). V souvislosti s populismem hovoří Mudde (2017, s. 30) o ideologii ve smyslu „tenké ideologie“.² Taková ideologie, píše Mudde, nemá tak „vytříbené“ a jednoznačné směřování, jako ideologie plné, jako je socialismus či liberalismus. Populismus tak poskytuje například velmi obecný pohled na rozdělení mezi lidem a elitou, ale nenabízí konkrétní řešení institucionálních či socioekonomických otázek. Právě termín ideologie je ve spojení s populismem podle představitelů jiných přístupů zvláště problematický, neboť ho nejde výrazněji uchopit či zkoumat (viz níže). Lid je podle Muddeho a celé řady dalších akademiků rovněž problematický pojem. Například Laclau (1977) uvádí, že *lid* je jakýsi vyprázdněný pojem (prázdné označující³), který nemá žádný konkrétní předobraz, každý (tedy v tomto případě populistický) aktér si může pod lid dosadit, co bude sám chtít. Mudde (2017, s. 32) nicméně argumentuje tím, že nejde o pojem úplně prázdný, neboť všichni populisté se odkazují na čistotu a autenticitu lidu, což poskytuje – byť poměrně vágně – označujícímu *lid* alespoň nějaké základní zobecnitelné *označované*.

Elitu Mudde považuje za „antitezi“ lidu, nicméně zkoumání tohoto fenoménu se při studiu populismu věnuje podle něj výrazně méně pozornosti než lidu. V teoretické rovině se často elita označuje za a priori negativní sociální skupinu, nicméně v praxi to tak úplně nefunguje (Mudde, 2017). Jednoduché rozdělení na dobrý lid a špatnou či zlou elitu totiž naráží na diskurz samotných populistů a podobně obtížně definovatelný obsah samotného pojmu elita. Nicholson a Segura (2012, s. 369) například uvádí, že američtí konzervativní populisté hovoří o „liberální elitě“ jako lidech, kteří „píjí latté, jedí sushi, jezdí Volvem, čtou New York Times a milují Hollywood“. Většinou se o zmíněné dichotomii hovoří v morálním smyslu slova, nicméně například tzv. kulturní (respektive tzv. nativističtí) populisté například užívají etnické hledisko, kde na jedné straně jsou lidé, kteří pochází z dané země (etnika) a naopak vylučováni jsou imigranti. Otázkou pak je, zda jsou v tomto případě „tuzemští obyvatelé“ lidem, či elitou. Zároveň populisté kritizují vládnoucí elitu, že dávají přednost potřebám migrantů před potřebami vlastních obyvatel (naposledy velmi markantní při migrační vlně po invazi Ruska na Ukrajinu). V tomto případě je vládnoucí elita opět kritizována z morálního hlediska (Mudde, 2017, s. 33).

Obecná vůle lidu lze pak podle Muddeho vnímat jako uplatňování „zdravého (selského) rozumu“, který je nezpochybnitelný, logický, apolitický a správný. Lid podle populistů vždy ví, co potřebuje a jak toho nejlépe dosáhnout, což následně vyjadřuje tzv. hlasem lidu (*vox populi*). Elity na

² *Thin* nebo *thin-centered* ideologie.

³ *Empty signifier* - v desausurovském významu dělení na *označující* (signifier) a *označované* (signified).

druhou stranu zastupují „specifické zájmy“, které jsou uměle vytvořené a z nichž benefituje jedna konkrétní skupina, nikoliv lid jako celek (Mudde, 2017, s. 33-34).

Hawkins a Rovira Kaltwasser (2017, s. 515) označují v rámci ideového přístup k jeho studiu populismus za „boj mezi silami dobra a silami vědomého, ďábelského zla – je tedy manicheanský nebo dualistický“. Populisté podle autorské dvojice hledají okamžité politické vyjádření vůle lidu a vidí své nepřátele jako tak „ďábelské“, že jsou schopni přijmout machiavelistický politický styl ve smyslu „všechno je dovoleno“ směrem ke státním (demokratickým) institucím a vládnoucí či jiné elitě.

Podle Muddeho (2017, s. 34) má tento přístup hned několik výhod. Jednak nastavuje jasné hranice, co je populismus a co už ne. Umožňuje vytvoření taxonomie (kategorizace), lze ho aplikovat napříč různými státy a také na různých úrovních analýzy. S těmito výhodami však jiní autoři polemizují.

Weyland (2001, s. 14) vnímá populismus jako „politickou strategii, skrze kterou silný lídr⁴ usiluje o moc nebo ji vykonává na základě přímé, nezprostředkované a neinstitucionalizované podpory velkého počtu většinou neorganizovaných stoupenců“. Tento přístup se zaměřuje nikoliv na to, co populisté říkají, ale co skutečně dělají a speciálně se zaměřuje na to, jak získávají a udržují moc (Weyland, 2017, s. 50). Podobně jako u ideového přístupu nicméně tato moc vychází od *lidu*. Nicméně tato skupina je podle Weylanda natolik heterogenní, že je zapotřebí silný lídr, který dokáže sjednotit tuto masu různých lidí a předložit jim určitý cíl, který on sám označí za „vůli lidu“. Jedná se obvykle o charismatického lídra, jehož lidé chtějí následovat na základě nějakého vnitřního nutkání (Weyland, 2017). Podle Weylanda je složité oddělit populismus například od ideokratického a oportunistického personalismu, protože populisté často přijímají strategie z různých ideologických směrů. Přesto považuje Weyland politicko-strategický přístup za vhodnější, protože zmíněný ideový přístup podle něj opomíná, že tzv. „čistý lid“ předává dobrovolně svou suverenitu právě do rukou zmíněného charismatického lídra. Navíc ideový přístup dává přehnaný prostor pravicovému extrému, zatímco politicko-strategický přístup vnímá, že příslušnost k jakémukoliv extrému marginalizuje význam daného lídra, který pravděpodobně nebude mít velkou šanci získat skutečnou – tedy exekutivní – moc (2017, s. 67-68). Politicko-strategický přístup podle jeho zastánců nabízí také analytické výhody: jednak zachycuje nestálost populismu a náhlé a prudké změny v osudu populistických hnutí, zároveň – jak již bylo naznačeno – nedává takovou přednost (evropskému) pravicovému populismu a tím pádem umožňuje, podle Weylanda, lepší základ pro mezinárodní srovnání (s. 68). Barr (2018) uvádí podobné výhody politicko-strategického přístupu jako Weyland (např. možnost překonání rozdílných národních podmínek pro fungování populistických hnutí, rozdílných ekonomických pozic a politiky či rozdíly mezi sociálními skupinami). Mezi dalšími výhodami zmiňuje, že tento přístup umožňuje propojení s dřívějším (historickým) chápáním populismu.

Takzvaný sociokulturní (nebo také relačně-performativní) přístup se podle Ostiguye (2017, s. 73) vyznačuje se „vychloubáním se nízkou úrovní“. Klíčová je v tomto přístupu role lídra, ale na rozdíl od jiných přístupů tento nevnímá populismus čistě jako fenomén „shora-dolů“, ale jako dvousměrný vztah mezi politickým (populistickým) lídrem a lidem. A právě tento vztah je jedním ústředním bodem zkoumání. Jako druhý ústřední bod pak Ostiguy (s. 74) vnímá to, že populismus je založen na agresivním, nevhodném vystupování (performanci) daných politiků, jehož cílem je vyvolat šok. Spojením těchto dvou oblastí vzniká relačně-performativní přístup, který – jak sám autor uznává – není nepodobný přístupu k populismu jako k diskurzivnímu či komunikačnímu. Populisté podle Ostiguye vystupují tak, jako by zastupovali lid takový, jaký opravdu je. Pouhé rozdělení na dobrý lid a zlou elitu je moc široké, populisté navíc pracují na jiné než na pravolevé štěpící linii. Místo toho Ostiguy využívá tzv. high-low axis (s. 77). Nízká a vysoká štěpící linie má co dočinění právě ve vytváření vztahu s lidem. Představuje nejen diskurz, ale také třeba gesta, tzv. řeč těla či úroveň používaného jazyka. Při snaze vytvořit si s lidem vztah dochází také ke specifickým rozhodnutím v samotné politice. Specifický styl jednání a chování umožňuje voliči identifikovat populistu jako skutečně (uvěřitelně) „jednoho z nás“ (Ostiguy, 2017). Populismus je v tomto přístupu vždy anti-elitistický, nicméně Ostiguy (s. 93-94) zdůrazňuje, že populisté nejen že nízkou úroveň svého diskurzu a chování využívají schválně, ale ještě

⁴ Personalistic leader.

se jí chlubit. Populističtí lídři jsou podle Ostiguye tzv. *enfants terribles* politiky, jejich vystupování má být show či spektakl. Při analýze je v sociokulturním přístup – podobně jako u Muddeho a také níže u Laclaua – klíčový diskurz a zdrojem dat jsou často novinové články či audiovizuální záběry z veřejných vystoupení. Navíc ale přidává analýzu zmíněných gest, řeči těla a tak dále.

Hlavními představiteli takzvaného diskurzivního přístupu k populismu jsou z historického hlediska Ernesto Laclau a Chantal Mouffe (viz jejich zásadní dílo – Laclau & Mouffe, 2014). Laclau (2005) vnímá populismus z pohledu jeho vlivu na sociální konstrukci reality. Příčinou vzniku populistických hnutí je podle Laclaua to, že společnost není nikdy možné zcela uspokojit. Neustálou nespokojenost společnosti se pak podle něj snaží různé organizace či jednotlivci (včetně populistických hnutí či lídrů) využívat ve svůj prospěch, což je proces, který pokračuje ad infinitum (Laclau, 2000, s. 79). Různí autoři využívají různé dělení populismu. Panizza definuje populismus jako „diskurz, který narušuje *status quo* a zjednodušuje politický prostor symbolickým dělením společnosti na *dobrý lid* a *zlé ostatní*“ (2005, s. 3). V diskurzivním přístupu k populismu se pracuje se dvěma základními kritérii. Tím prvním je specifická forma artikulace, respektive specifický narativ, kterými populisté předávají specifické významy právě ve výše zmíněném smyslu tzv. manicheánské opozice. Druhým kritériem pak je konstrukce označujících, které nemají definované (nebo jen velmi vágně) své označované.⁵ Hawkins (2009, s. 1047) tvrdí, že populistický diskurz smazává rozdíly mezi voliči jednotlivých stran (respektive ideologických směrů – od konzervativců po liberály, od jednoho kraje pravolevého spektra po ten druhý, od sociálních demokratů po podnikatelské subjekty) a svádí tyto voliče k sobě. Podle Laclaua (1977, s. 195) se populismus neobjevuje jen tak, jeho vzestup je téměř vždy spojen s určitou formou krize nebo s vyloučením určitých částí společnosti z dominantního diskurzu. Diskurzivní přístup přináší výhody oproti těm ostatním – dovoluje měřit populismus za hranicemi volebních výsledků a zároveň umožňuje mezinárodní (hlavně mezikulturní) analýzu, kterou jiné přístupy neumožňují (Manucci, 2017, s. 468).

Zároveň nelze říci, že by všichni populisté byli stejní, různí autoři přichází s různým dělením jednotlivých druhů populistů. De Vreese (2017, s. 3) například při svém dělení pracuje se základními prvky, které byly zmíněny v této kapitole. Pokud daný populistu pouze odkazuje na *vox populi*, jedná se o tzv. prázdný populismus. Pokud ve svém jednání užívá zmíněné dělení na dobrý lid a zlou elitu, jde o tzv. antielitářský populismus. Pokud navíc ještě daný populistu volá po vyloučení určité skupiny ze společnosti (nemusí se jednat jen o migranty či např. LGBTQ+ komunitu), jedná se podle De Vreseho o tzv. kompletní populismus. Dále lze dělit populismus i podle klasického politického dělení. Např. Zulianello (2020, s. 3) identifikuje 66 populistických stran a hnutí ve 33 evropských státech a dělí je na pravicové, levicové a valenční. Pravicový populismus dále dělí na radikální populistickou pravici (např. české SPD, rakouští Svobodní), neoliberální populismus (např. italská Forza Italia) a národně-konzervativní populisty (např. estonská Konzervativní lidová strana). Levicový populismus se podle Zulianella (2020) pohybuje na socialistickém spektru od klasických socialistických populistů (např. řecká SYRIZA), přes nacionální socialisty (např. francouzská strana La France insoumise) až po nacionalisty. V neposlední řadě pak hovoří o tzv. valenčních stranách a hnutích, mezi které se řadí i české hnutí ANO 2011. Valenční populisté jsou ti, kteří se soustředí ve svém politickém vystupování na tzv. nepoziční témata⁶, jako je boj s korupcí, zvýšení transparentnosti, demokratické reformy či morální integrita politiků (Zulianello, 2020). Guasti a Bušítková (2019) či Havlík (2019) pak rozlišují třeba ještě tzv. technokratický populismus, jehož přitažlivost nespočívá v příslibu, že vrátí moc „lidu“. Místo toho nabízí technokratickou vizi politiky, která zbavuje „lid“ odpovědnosti za aktivní občanský život a za to, že politici ponesou odpovědnost (Bušítková & Guasti, 2019, s. 304).

K populismu lze a priori přistupovat jako k negativnímu fenoménu, často se o něm ale také uvažuje jako o neutrálním (a do určité míry vždy v politice přítomným) či dokonce do určité míry pozitivním jevu. Mudde a Rovira Kaltwasser (2017) například uvádí, že populismus může být buď ohrožením demokracie, nebo její nápravou, podle toho, za jakých podmínek a s jakou voličskou

⁵ Jak bylo uvedeno výše, příkladem může být např. samotné slovo *lid*.

⁶ Jako jsou například témata ekonomická či sociální.

podporou se objevuje. „Tím se chce říci, že populismus per se není pro demokracii ani dobrý, ani špatný. Stejně jako další ideologie, jako je liberalismus, nacionalismus či socialismus, může mít i populismus pozitivní i negativní dopad na fungování demokratických systémů,“ uvádí autorská dvojice (s. 79). Tannsjo (1992) míní, že populismus je nejčistší forma demokracie, respektive je její součástí a případně i svým způsobem i součástí řešení problémů, které moderní demokracie mají. Z pozitivních dopadů populismu zmiňuje Ociepka (2005, s. 210) například to, že populisté mohou velmi efektivně upozorňovat na reálné problémy lidu, které by třeba z pohledu vládnoucích elit v podobě mainstreamových stran mohly zůstat opomenuty. Data, která nasbíral Spittler (2018), zároveň ukazují, že (pravicově)populistické subjekty snižují kvalitu a fungování demokracie, pokud se dostanou do vlády, ale nikoliv, pokud jsou v opozici (s. 114). Z uvedeného vyplývá, že populismus je opravdu „sporným konceptem“ a tato práce má ukázat, jak ho vnímá akademická obec v České republice.

2 Metodologie

Cílem práce je, jak již bylo zmíněno, popsat převažující vnímání a přístupy k populismu v české akademické obci, respektive naznačit, jakým způsobem lze informace o populismu efektivně předávat (nejen) vysokoškolským studentům. Na jedné straně tak může článek sloužit jako teoretický základ pro další autory, ale také jako empirický materiál pro tvorbu kurzů o populismu. Autor pro potřeby této práce formuloval dvě výzkumné otázky:

VO1: Jaký přístup ke studiu populismu v české akademické obci převažuje?

VO2: Jak se fenomén populismu projevuje v pedagogické činnosti na českých vysokých školách?

Pro analýzu byla použita kombinace dvou metod. Na jedné straně autor využil dotazníkové šetření mezi předními českými akademiky, kteří se zabývají fenoménem populismu. Autor vyhledával oslovené akademiky a akademičky manuálně. Kritériem výběru byl jednak vysokoškolský titul (Ph.D. a vyšší)⁷ a zároveň publikační činnost zaměřená alespoň částečně na populismus, případně (pokud byla informace dostupná na webu dané fakulty) výuka týkající se populismu. Celkem bylo osloveno 48 akademiků a vyplněno bylo celkem 22 dotazníků, tedy návratnost byla 45,83 procent. Sběr probíhal v letním semestru akademického roku 2023/2024, data z něj jsou tedy platná k tomuto období. Dotazník byl anonymní, obsahoval kombinaci otevřených a uzavřených otázek a byl rozdělen na dvě části.⁸ V té první měli respondenti jednou větou definovat populismus, vybrat svůj preferovaný přístup ke studiu populismu (a zároveň ten, který případně odmítají). Zároveň odpovídali, zda se podle nich termín *populismus* používá správně česká veřejnost a také novinářská obec. V neposlední řadě v první části dotazníku vyplňovali autory, respektive odborné zdroje, z nichž sami nejčastěji čerpají. Ve druhé části dotazníku pak respondenti sdíleli své zkušenosti z pedagogické praxe. Otázky se týkaly například toho, zda o populismu vůbec učí a jakou roli tento fenomén v jejich kurzech hraje (např. zda je zmíněn jen okrajově, nebo je celý kurz zaměřen na populismus), co je obsahem přednášek a zda vedou závěrečné práce spojené s populismem a tak dále. Zároveň poskytli vlastní tipy, jak při výuce o populismu postupovat.

Druhou metodou je pak kvantitativní obsahová analýza závěrečných prací (bakalářských a diplomových, v češtině i v angličtině) uložených v Národním úložišti šedé literatury.⁹ Jedná se o práce

⁷ S jednou výjimkou, kde byl osloven student doktorského studia, který ale již má publikační činnost a populismem se zabývá intenzivně.

⁸ Celkem se jednalo o 19 otázek, viz příloha.

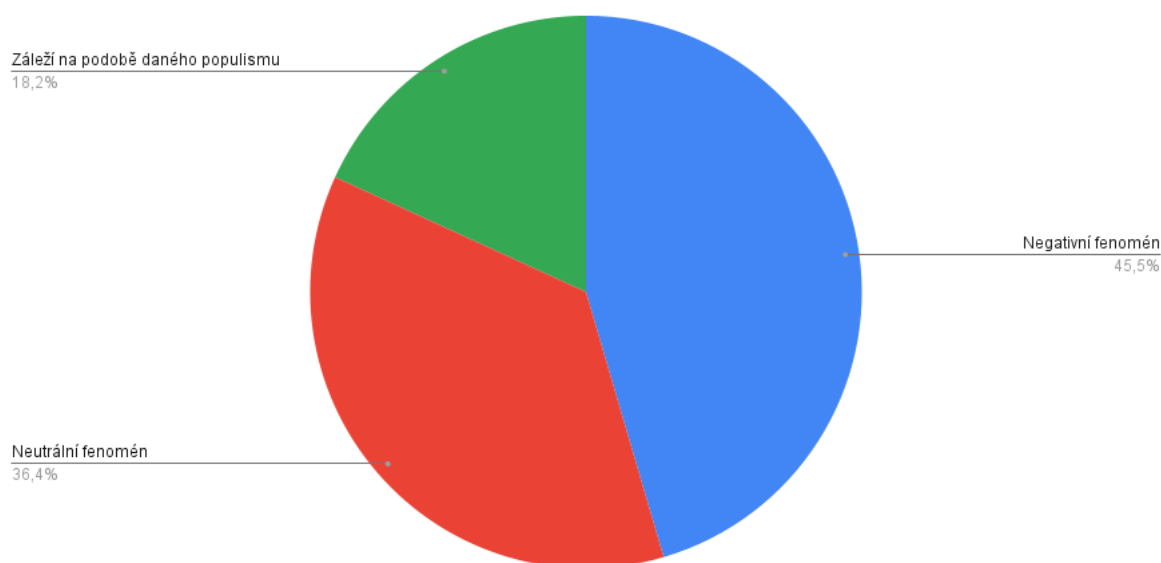
⁹ Jedná se o Univerzitu Karlovu, Západočeskou univerzitu v Plzni, Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích, Univerzitu Palackého v Olomouci, České vysoké učení technické v Praze a Mendelovu univerzitu v Brně. V případě Masarykovy univerzity v Brně byl využit vlastní sběr dat, neboť NÚŠL práce z MUNI nezobrazuje. Ostatní univerzity nebyly s ohledem na jejich nepřítomnost v NÚŠL a rovněž s ohledem na proveditelnost

napsané, respektive obhájené, mezi lety 2013 a 2023 – tedy v prvních deseti letech od nástupu dvou prominentních populistických aktérů české politické scény – Andreje Babiše z hnutí ANO a Tomia Okamury z SPD (dříve Úsvit přímé demokracie) – do vrcholné politiky. Vybrány byly práce, které mají slovo *populismus* v názvu nebo mezi klíčovými slovy. Pomocí základní kódovací knihy autor kvantitativně analyzoval jednak témata a druh závěrečných prací, zvolený přístup k analýze populismu, zda byla zaměřena na domácí či zahraniční populistickou scénu (a na jaké konkrétní osobnosti), ale také třeba na univerzitě byla práce obhájena, kdo byl vedoucím této práce či v jakém oboru byla práce napsána (např. politologie, mediální či mezinárodní studia, sociologie...). Závěrečné práce vychází často z odbornosti jejich vedoucí/ho, proto jsou podle autorova názoru dobrým indikátorem vnímání populismu.

3 Výsledky

V první části této kapitoly shrne autor výsledky, které se týkají vnímání populismu (tedy první část dotazníku + analýza závěrečných prací). 15 respondentů uvedlo, že populismus zkoumají a učí o něm, čtyři respondenti o populismu pouze učí, ale nezkoumají ho, tři respondenti populismus pouze zkoumají, ale neučí o něm. V grafu č. 1 je vidět, že žádný z respondentů nepovažuje populismus za pozitivní fenomén. 10 akademiků vnímá populismus negativně, zbytek jej vnímá buď neutrálně anebo podle nich záleží, jak se daný populismus projevuje.

Graf č. 1: Vnímání populismu
Zdroj: Autorova vlastní tvorba



analýzy zařazený. Autor zároveň nemůže zaručit, že ze zahrnutých univerzit jsou v NÚŠL zahrnuti všichni práce.

Oslovení respondenti měli jednou větou definovat populismus. Část respondentů uvedla, že to není možné.

„Populismus nemá jednu definici, nicméně společným jmenovatelem může být tato věta: Populismus staví na dichotomii mezi ctnostným lidem a zkorumpovanými elitami,“ uvedl např. respondent v Dotazníku č. 14 (2024).

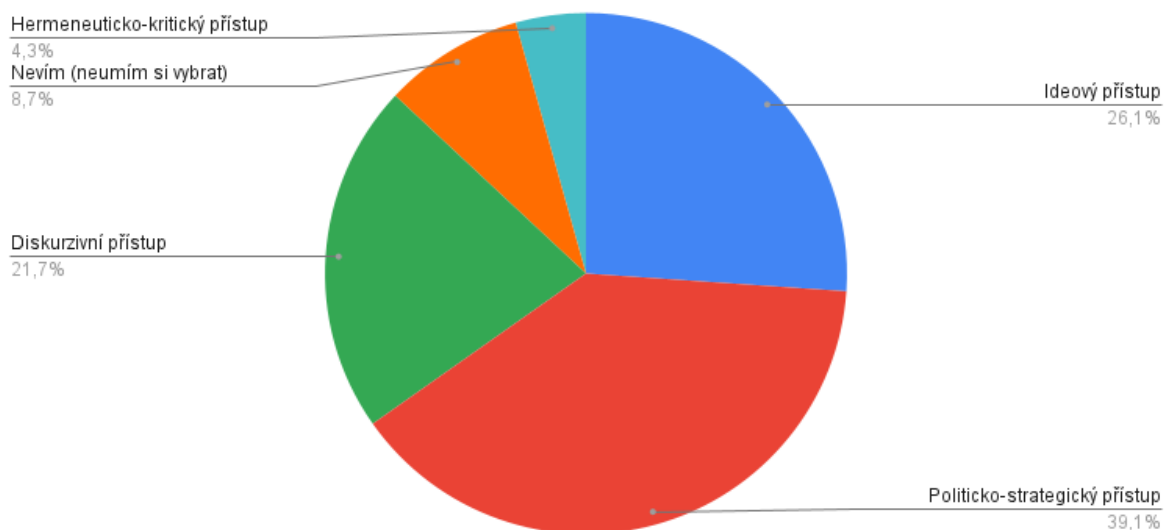
„Populismus je politický postoj (thin-ideology), který je primárně založen na vnímání společnosti, která je rozdělená mezi „dobré obyčejné lidi“ a „špatnou elitu“, což má řadu dopadů na postoje populismu k demokracii, pluralismu, dělbě moci a jiné,“ uvedl podporovatel tzv. ideového přístup (Dotazník č. 11, 2024).

„Populismus je politická strategie, která rozděluje společnost na dvě homogenní entity: čistý lid a zkorumpovanou elitu, zatímco deklaruje obhajobu zájmů lidu.“ (Dotazník č. 22, 2024).

„Populismus je diskurz, který obsahuje ostrý narativ, zjednodušování, vyvolávání strachu a další aspekty a jeho cílem je upoutání pozornosti veřejnosti, respektive následný volební zisk,“ uvádí zastánce diskurzivního přístupu (Dotazník č. 1, 2024)

Na grafu č. 2 pak lze vidět, že preferovaným přístupem k populismu je mezi respondenty ten politicko-strategický, následován tzv. ideovým přístupem (populismus jako tenká ideologie) a populismem jako diskurzem. Naopak žádný respondent nepreferuje relačně-performativní přístup. Jeden respondent zároveň uvedl, že preferuje hermeneuticko-kritický přístup k populismu ve smyslu „rozumět fenoménu a podrobit ho kritice“.¹⁰ Obdobně v grafu č. 3 jsou zaznačeny odpovědi na otázku, zda některý přístup odmítají. Téměř polovina respondentů žádný přístup neodmítá. Nejčastěji odmítaným pak byl tzv. relačně-performativní přístup.

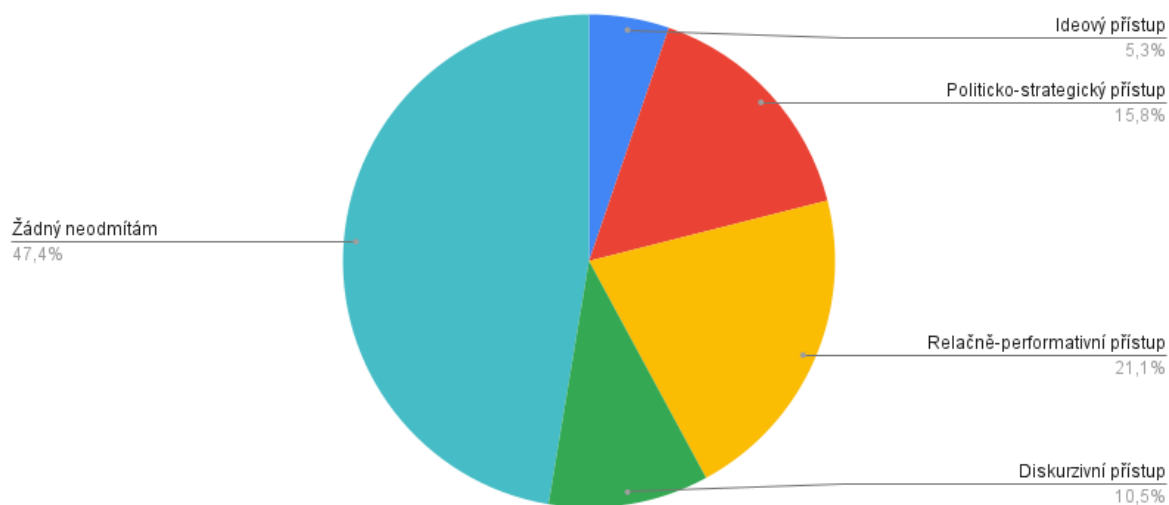
Graf č. 2: Preferovaný přístup k populismu
Zdroj: Autorova vlastní tvorba



¹⁰ Součet odpovědí v grafu č. 2 je vyšší než 22, neboť někteří respondenti uvedli i více než jeden přístup.

Graf č. 3: Odmítaný přístup k populismu

Zdroj: Autorova vlastní tvorba



Pro své volby argumentovali respondenti různě.

„Populismus se odborně dá nejlépe definovat pomocí *thin-centered ideology*, tedy jako fenomén, který využívá dalších ideologií. Naopak diskurzivní přístup neumožňuje v současné formě politických kampaní efektivně rozlišovat mezi populistickými a nepopulistickými subjekty,“ uvádí jeden z podporovatelů ideového přístupu (Dotazník č. 14, 2024).

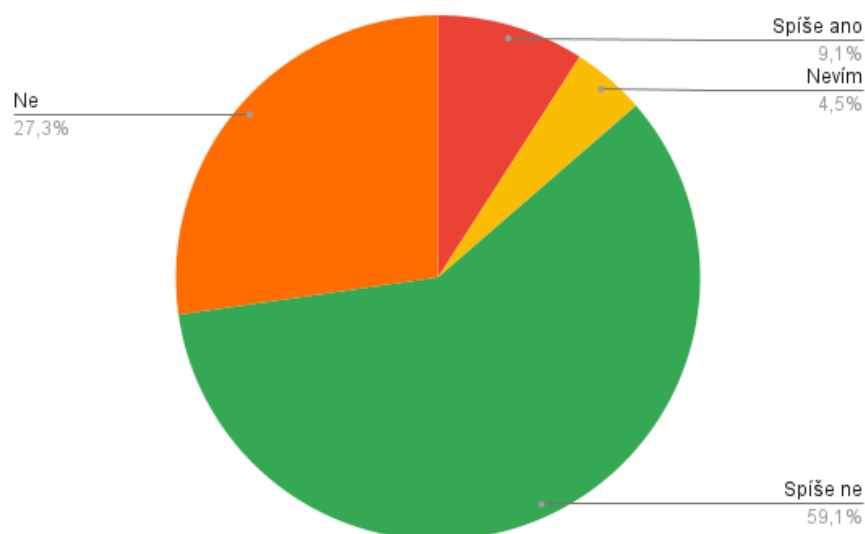
„Preferuji ‘strategický’ přístup (viz Weyland), protože podle mého názoru nejlépe reflektuje skutečnost, že populismus může ve skutečnosti uplatňovat prakticky kterýkoliv politický aktér,“ uvedl jeden ze zastánců politicko-strategického přístupu (Dotazník č. 22, 2024)

„Diskurzivní přístup lze mezinárodně srovnávat, na rozdíl od přístupů ostatních. Nutně ale nemyslím, že je potřeba ostatní přístupy zavrhnout (např. politicko-strategický má podle mě blízko k diskurzivnímu, nelze je od sebe oddělit),“ uvádí další respondent (Dotazník č. 1, 2024).

Na nutnost věnovat se populismu na akademické úrovni a předávat informace studentům ukazuje i graf č. 4 a 5, kde je patrné, že se přední čeští odborníci domnívají, že to, jak je pojem *populismus* používán veřejností i novináři, spíše neodpovídá tomu, co v realitě termín znamená.

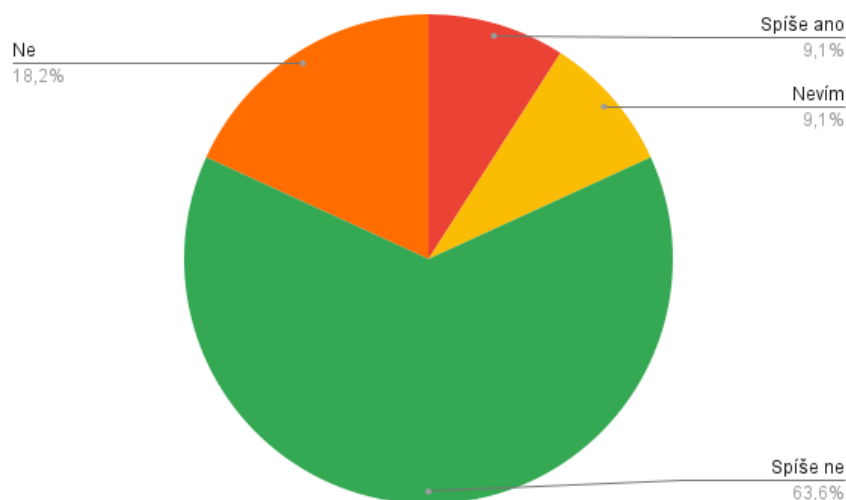
Graf č. 4: Používá se pojem *populismus* v českém veřejném prostoru správně?

Zdroj: Autorova vlastní tvorba



Graf č. 5: Používají pojem *populismus* správně čeští novináři?

Zdroj: Autorova vlastní tvorba

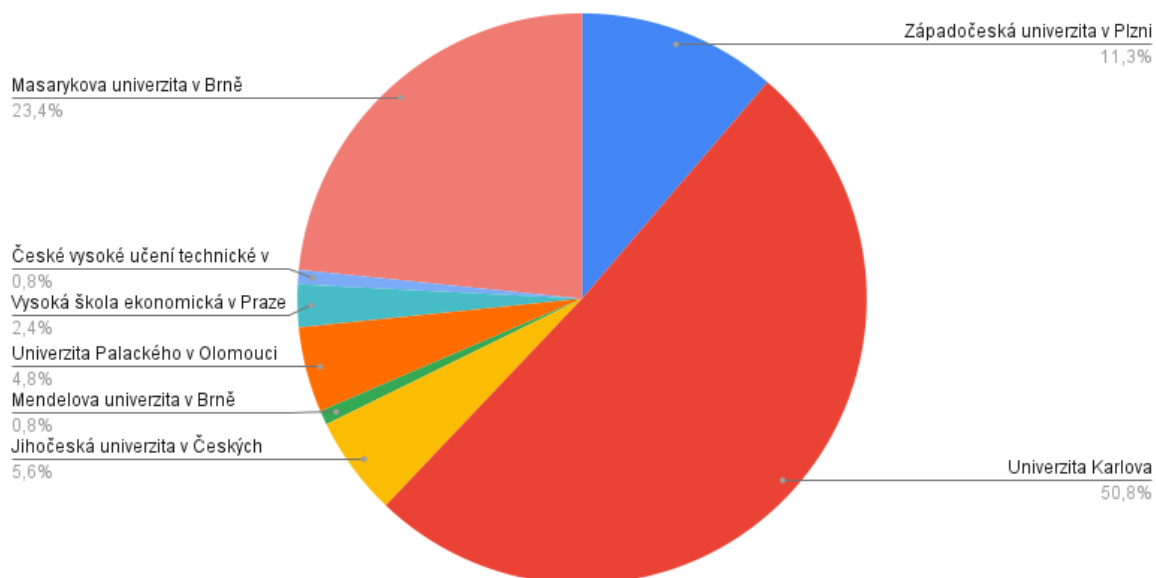


Autor rovněž analyzoval 124 bakalářských a 125 diplomových závěrečných prací z období mezi lety 2013 a 2023. Nejčastěji se o populismu psalo na Univerzitě Karlově (63 BP, 75 DP) a na Masarykově univerzitě v Brně (29 BP, 28 DP) – více viz grafy č. 6 a 7. Celkem tři práce ale vznikly také třeba na Českém vysokém učení technickém v Praze.

Graf č. 6: Bakalářské práce v % podle univerzity

Zdroj: Autorova vlastní tvorba

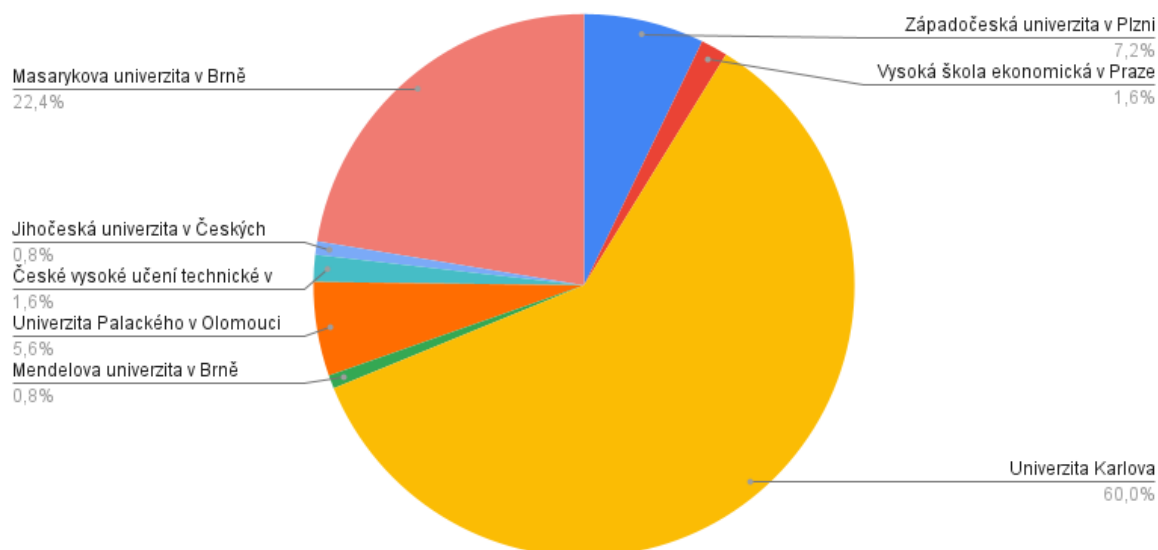
Bakalářské práce - podle univerzity



Graf č. 7: Diplomové práce v % podle univerzity

Zdroj: Autorova vlastní tvorba

Diplomové práce - podle univerzity

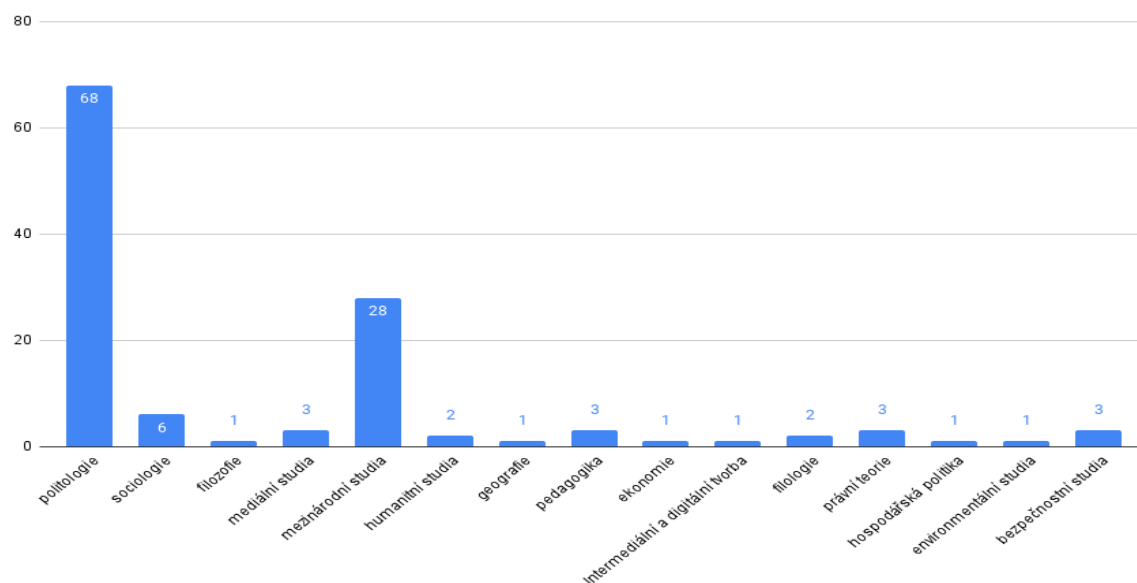


Co se týče vedoucích závěrečných prací, u těch bakalářských bylo identifikováno 74 různých vedoucích, u diplomových prací pak 83. Nejčastěji byl vedoucím Vlastimil Havlík z Masarykovy univerzity v Brně (celkem 16 prací), o jednu práci méně pak vedl Jan Charvát z Univerzity Karlovy, 11 prací vedl v uvedeném období Martin Mejstřík rovněž z UK. V grafu č. 8 se jednoznačně potvrzuje, že nejčastěji se populismu věnují studenti oboru politologie, na druhém místě pak jsou mezinárodní studia. Práce zaměřené na populismus ale nechybí ani v oborech jako je právo, sociologie, mediální studia, pedagogika, filologie či bezpečnostní studia. Lze poukázat na to, že v magisterském studiu se výrazně více psalo o populismu například v mediálních studiích, kde je vidět mezi počtem BP a DP velký rozdíl.

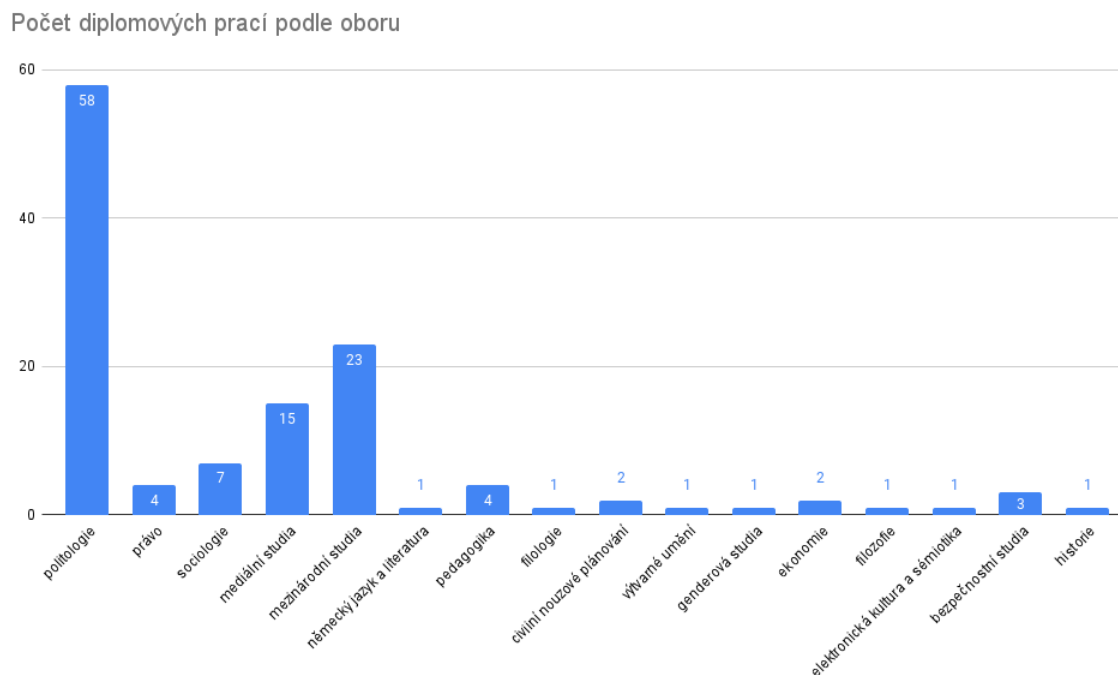
Graf č. 8: Počet BP podle oboru

Zdroj: autorovo vlastní dílo

Počet bakalářských prací podle oboru



Graf č. 9: Počet DP podle oboru
Zdroj: autorovo vlastní dílo



Analýza závěrečných prací zároveň ukazuje na dominanci ideového přístupu k populismu, kde studenti obvykle argumentovali analytickou jednoduchostí (snadnou uchopitelností, popř. operacionalizací). U BP i DP pak následují na práce s přístupem politicko-strategickým a také diskurzivním či komunikačním (ten studenti aplikovali především při poměrně častých analýzách diskurzu populistických aktérů např. na sociálních sítích).

Potvrzuje se, že relačně-performativní přístup není v české akademické obci příliš používán (více viz tabulka č. 1). Jedním z možná nejzajímavějších dat je, že drtivá většina prací, která se nějakým způsobem zabývá pravolevým spektrem (případně obecně druhem populistické praxe), se věnovala pravicovému populismu.¹¹ Ze 61 BP o pravicovém populismu jich 40 využilo tzv. ideový přístup, o jiný přístup využilo 13 prací. Z 52 DP o pravicovém populismu jich 31 užívá ideový přístup, jiný přístup využilo 13 prací. U pravicového populismu se výrazně proměňovalo, jakým aktérům se studenti věnovali (Tomio Okamura, Marine Le Pen, AfD, rakouští Svobodní, Nigel Farage atp...), u levicového populismu byla nejčastěji analyzovaným subjektem španělská strana Podemos. V tabulce č. 2 jsou vidět některá základní témata, u nichž autor sledoval, zda se jimi práce zabývala. Více než 63 % BP se věnovalo zahraničním tématům, u DP je statistika více vyrovnaná (51,6 % zahraniční témata, 50 % tuzemská).¹²

¹¹ Ne každá práce specifikovala, jaký přístup ke studiu populismu preferuje, stejně tak ne každá práce řešila pravicový či levicový populismus, proto jsem hodnoty v součtu nižší než celkový počet prací.

¹² Obdobně některé práce vůbec neřešily populismus v konkrétní zemi, naopak některé práce srovnávaly Česko se zahraničím, proto jsou hodnoty vyšší než 100 %.

Tabulka č. 1

Zdroj: autorovo vlastní dílo

Přístup k analýze a druh populismu	Bakalářské práce	Diplomové práce
Ideový přístup	66	53
Politicko-strategický	16	13
Relačně-performativní	1	2
Diskurzivní (komunikační)	17	19
Pravicový populismus	61	52
Levicový populismus	9	12
Jiný populismus (např. technokratický)	3 (ekonomický, podnikatelský, technokratický)	7 (4x technokratický, 1x liberální, 1x autokratický a 1x popis řady různých druhů populismu)

Tabulka č. 2

zdroj: autorovo vlastní dílo

Sledovaná témata	Bakalářské práce	Diplomové práce
Populismus a Česko	55	62
Populismus a svět	79	64
Populismus a (sociální) média	26	53
Příčiny vzniku populismu	72	66
Populismus a moc	29	41

U prací zaměřených na Česko lze zdůraznit, že se jak BP, tak DP častěji zaměřovaly na Tomia Okamuru než na Andreje Babiše (byť jde o jednotky případů). Naopak minimum prací se věnovalo např. Donaldu Trumpovi či Jairu Bolsonarovi, kterým se často věnují zahraniční vědci (např. Araújo & Prior, 2021; Daly, 2019). Nejčastěji zkoumaným zahraničním lídrem je Marine Le Pen. Více viz tabulka č. 3.

Tabulka č. 3

Zdroj: Autorovo vlastní dílo

Aktéři, kterým se závěrečné práce věnovaly:	Bakalářské práce	Diplomové práce
Andrej Babiš	26	36
Tomio Okamura	30	39
Donald Trump	2	6
Viktor Orbán	4	8
Jair Bolsonaro	0	2
Robert Fico	2	7
Marine Le Pen	9	9
Miloš Zeman	3	4
Geert Wilders	5	4
Silvio Berlusconi	2	3
Nigel Farage	5	2
Alternativa pro Německo (strana jako celek/lídr)	9	3
Svobodná strana Rakouska (strana jako celek/lídr)	6	2
Podemos (strana jako celek/lídr)	3	2

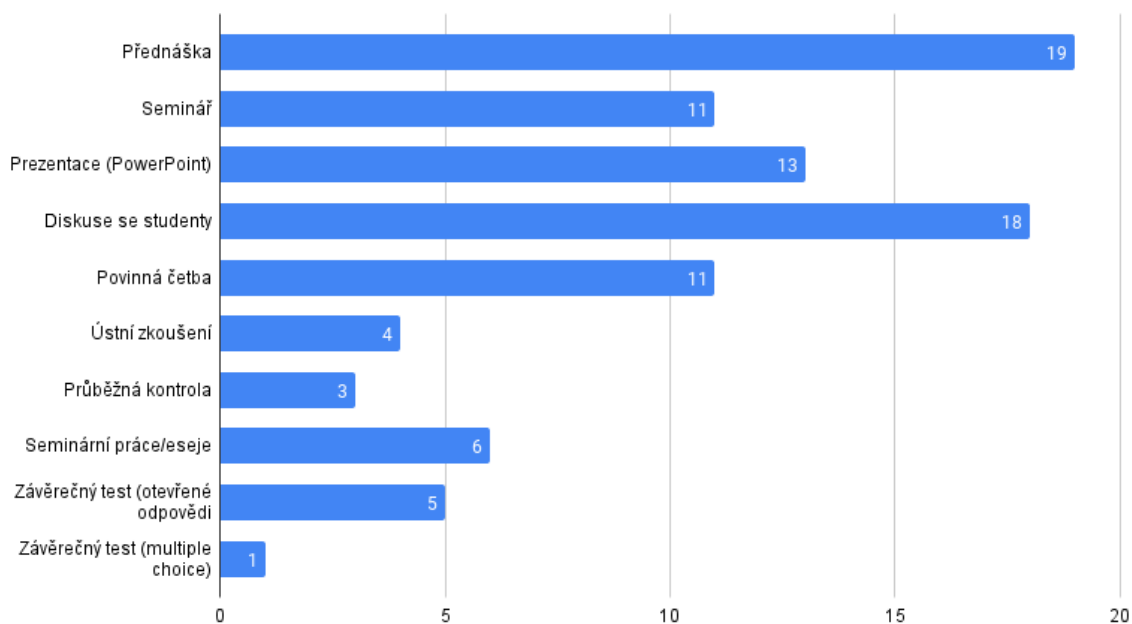
V druhé části dotazníkového šetření odpovídali respondenti na otázky spojené s výukou o populismu. 15 respondentů (68,2 %) uvedlo, že populismus zkoumají a učí o něm. Čtyři respondenti o populismu pouze učí, tři respondenti jej pouze zkoumají.

Mezi autory, z nichž sami nejčastěji čerpají, se pak nejčastěji objevil Cas Mudde (10x), pět respondentů uvedlo také Margaret Canovan, 4 respondenti doporučují Jana-Wernera Müllera, třikrát byl zmíněn Cristóbal Rovira Kaltwasser a také česká akademička Petra Guasti.

V kurzu, který učí a alespoň částečně se věnuje populismu, je 7 respondentů garantem, 6 respondentů jediným vyučujícím, další 4 hlavními vyučujícími, 2 jsou jedním z více vyučujících, kteří mají stejnou úroveň a jeden je pak pomocným vyučujícím. 11 respondentů – tedy přesně 50 % – uvedlo, že populismus je v jejich kurzu čistě okrajový (věnují mu např. jen jednu přednášku). Šest respondentů učí kurz, v němž je populismus zásadním tématem, pět akademiků pak učí kurz zaměřený čistě na populismus. Graf č. 10 znázorňuje nejčastější metody výuky, graf č. 11 pak nejčastější témata, kterým se vyučující ve svých kurzech věnují.

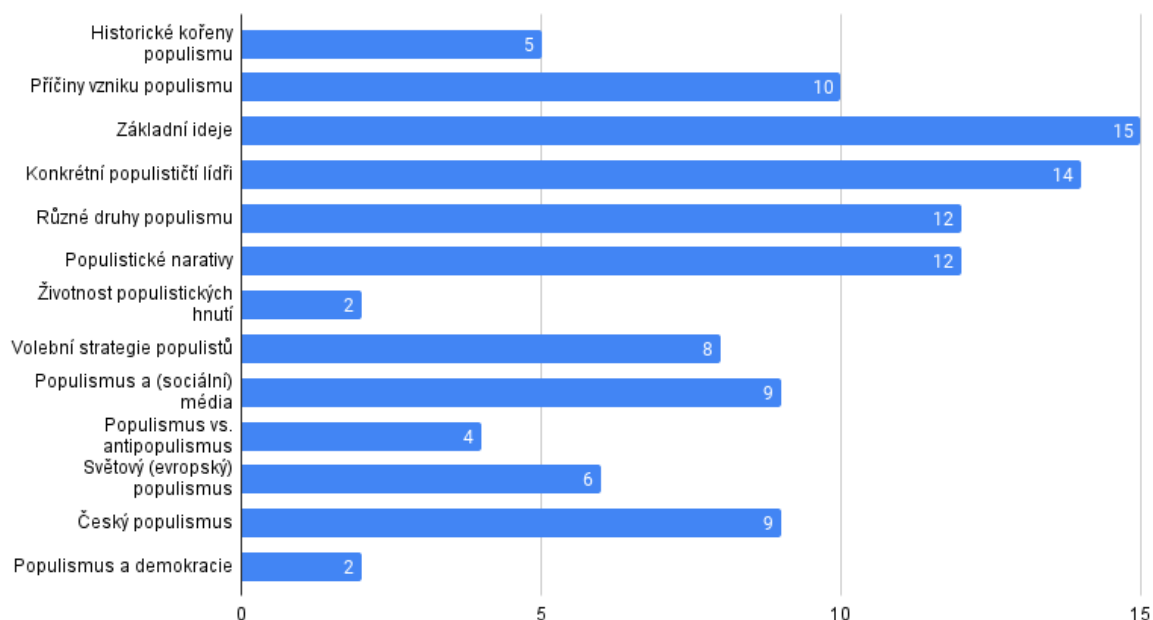
Graf č. 10: Metody výuky
Zdroj: Autorova vlastní tvorba

Metody výuky



Graf č. 11: Témata ve výuce
Zdroj: autorova vlastní tvorba

Témata ve výuce



Pokud se kurzy zabývají přímo populistickými lídry, tak se zaměřují nejčastěji na české a evropské populisty (v obou případech to uvedlo 16 respondentů), 13 respondentů zmínilo světové lídry (tedy mimo Evropu, např. Donald Trump). Šest respondentů uvedlo, že řeší historické populisty (tedy nyní již zesnulé či neaktivní, jako třeba Hugo Chávez či Silvio Berlusconi), v pěti případech pak řeší

populisty, kteří získali exekutivní pozici. Čtyři respondenti vyučují o rozdílu mezi pravicovými a levicovými populisty. Nadpoloviční část respondentů uvádí, že vyučuje o populismu ve skupinách mezi 20 až 30 studenty, rozsah je však od 10 studentů po 200 studentů na kurz.

V případě vedení závěrečných prací o populismu 50 % respondentů uvádí, že je vede jen z popudu studentů. Dalších 5 akademiků samo vypisuje témata zaměřená na populismus, šest odpovídajících pak práce zaměřené na populismus nevede. Mezi tématy, která respondenti uváděli, patří třeba populismus v politické komunikaci a předvolebních kampaních, populismus a demokracie, ale také euroskepticismus, extremismus a radikalismus či populistická hnutí v různých oblastech (ČR, střední Evropa a tak dále).

Mezi důvody, proč je potřeba o populismu studenty učit, uvádí respondenti například následující:

„Postupem doby se mi zdá, že je ta mimokolejnost populismu v akademické a veřejné debatě neřešitelná, nicméně populistické strany jsou důležité a je proto důležité jim rozumět. Případně populistickému stylu komunikace. Plus je populismus dle mého názoru proti liberální demokracii,“ uvádí jeden z nich (Dotazník č. 5, 2024).

„Aby byli schopni nad věcmi ve společnosti kriticky přemýšlet, ukotvit je. Aby sami definovali, co jim na populistické politické komunikaci vadí, proč je to mnohdy za hranou. Ale stejně tak, aby viděli, že populismus neuvidí jen v komunikaci extrémně pravicových stran napříč Evropou,“ míní další respondent (Dotazník č. 14, 2024).

Na závěr respondenti uváděli příklady, jak k výuce o populismu ideálně přistupovat. Shodují se na tom, že je potřeba pracovat s konkrétními příklady projevů populismu.

„Otevřeně přiznat, že v současné době lze za ‘populismus’ označit vše a poté se soustředit na tu výšeč, která je pro daný kurz relevantní. Jinak je třeba učit o populismu jako komunikační strategii a jinak v kontextu diskuse o povaze a podobě politických stran a jejich systémů,“ uvádí respondent v dotazníku č. 3 (2024).

„Určitě pluralisticky (připouštět a aktivně zmiňovat pluralitu definicí, zkoumání jeho podob a aktérů) s důrazem na změny podoby konceptu v reálném světě (reflexe posunů důrazů aktérů), tj. jako na fenomén, který se vyvíjí,“ doporučuje další respondent (Dotazník č. 10, 2024).

„Ukazovat konkrétní příklady, ideálně ze střední Evropy, neboť tam mají studenti lepší předporozumění. Dobrý je také Trump,“ doplňuje respondent č. 18 (2024).

Dále doporučují nechat studenty představit vlastní zkušenost s populismem. Dobré je také podle nich začít četbou (například Mudde či Canovan) a na základě této četby pak vést se studenty otevřenou debatu.

4 Závěr

Tato práce se zabývala vnímáním populismu v české akademické obci, a to jak na teoretické (vědecké), tak na praktické (pedagogické) úrovni. Odpovědí na VO1 je, že převažuje pohled na populismus jako na negativní/neutrální fenomén a že preferovaným přístupem v české akademické obci je přístup ideový (jako *thin-centered ideology*) společně s přístupem politicko-strategickým. Hojně využívaným je pak také – především např. v mediálních studiích – přístup diskurzivní či komunikační. Tomuto odpovídá také například doporučovaná četba (Mudde, Canovan, Jan-Werner-Müller a tak dále). Tzv. relačně-performativní přístup má v české akademické obci nejméně výrazné zastoupení (to potvrzují jak respondenti z dotazníkového šetření, tak přístupy zvolené v závěrečných pracích). Na základě analýzy BP a DP se mimo jiné potvrzuje Weylandovo tvrzení, že tzv. ideový přístup se využívá velmi často k analýze pravicového populismu, kterému se závěrečné práce věnovaly nejvíce. Na tomto základě lze doporučit zaměřit pozornost také k levicovému populismu, ať už ve vlastní vědecké činnosti,

tak i ve výuce. Že je obecně potřeba studentům předávat informace o populismu, ukazuje i fakt, že oslovení respondenti se domnívají, že zhruba 86,5 % respondentů se domnívá, že veřejnost využívá pojem populismus (spíše) špatně a téměř 82 % respondentů se domnívá, že pojem používají (spíše) špatně čeští novináři. Jak ve vědecké činnosti, tak ve výuce se nejčastěji píše o Tomiu Okamurovi a Andreji Babišovi a dále obecně o lídrech, kteří jsou geograficky blízko České republiky, což je dáno logicky především větším „předporozuměním“ dané problematice, jak uvedl jeden z respondentů. Tato práce podle autora poskytuje pro další výzkum jednak východisko v teoretické části a jednak ukazuje, která témata nejsou tolik probírána a stojí za pozornost.

Práce zároveň shrnuje, jakým způsobem se v Česku přistupuje k akademické výuce o populismu, přináší konkrétní příklady dobré praxe, respektive rady, jak v přípravě sylabu kurzů o populismu postupovat. Platí, že nejlepší je být v této věci co nejvíc otevřený a využívat konkrétní příklady, na kterých se populismus ilustruje. V této oblasti vnímá autor přesah této práce především do skutečné pedagogické praxe, ať už na vysokých školách, nebo na nižších stupních vzdělávacího systému.

Poděkování

Tento příspěvek je financován z programu Cooperatio.

Literatura

ARAÚJO, Bruno; PRIOR, Hélder. Framing political populism: The role of media in framing the election of Jair Bolsonaro. *Journalism Practice*, 2021, 15.2: 226-242.

BARR, Robert R. Populism as a political strategy. In: *Routledge handbook of global populism*. Routledge, 2018. s. 44-56.

BUŠTÍKOVÁ, Lenka; GUASTI, Petra. The state as a firm: Understanding the autocratic roots of technocratic populism. *East European Politics and Societies*, 2019, 33.2: 302-330.

CASELL, Kaitlen J. The populist communication strategy in comparative perspective. *The International Journal of Press/Politics*, 2023, 28.4: s. 725-746.

CAMBRIDGE DICTIONARY. Cambridge Dictionary's Word of the Year 2017. (cit. 18. 7. 2024). Dostupné z: <https://dictionaryblog.cambridge.org/2017/11/29/cambridge-dictionary-word-of-the-year-2017>

DALY, Tom. Populism, public law, and democratic decay in Brazil: understanding the rise of Jair Bolsonaro. In: *This paper was prepared for the 14th International Human Rights Researchers' Workshop: 'Democratic Backsliding and Human Rights', organised by the Law and Ethics of Human Rights (LEHR) journal*. 2019. p. 2-3.

DE VREESE, Claes H. Political journalism in a populist age. Harvard Kennedy School, Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy, December, 2017, 11.

EVANS, Richard. Is Populism a Threat to Democracy?. *Gresham College*, 2020, 16.

HAVLÍK, Vlastimil. Technocratic populism and political illiberalism in central Europe. *Problems of Post-Communism*, 2019, 66.6: 369-384.

HAWKINS, Kirk A. Is Chávez populist? Measuring populist discourse in comparative perspective. *Comparative Political Studies*, 2009, 42.8: s. 1040-1067.

HAWKINS, Kirk A.; KALTWASSER, Cristóbal Rovira. The ideational approach to populism. *Latin American Research Review*, 2017, 52.4: s. 513-528.

- KALTWASSER, Cristóbal Rovira. How to define populism?: Reflections on a contested concept and its (mis) use in the social sciences. In: *Populism and the Crisis of Democracy*. Routledge, 2018. p. 62-78.
- LACLAU, Ernesto. On populist reason. Verso, 2005.
- LACLAU, E. Politics and Ideology in Marxist Theory New Left Books. 1977.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso Books, 2014.
- MACKERT, Jürgen. Introduction: Is there such a thing as populism?. In: *Populism and the Crisis of Democracy*. Routledge, 2018. p. 1-13.
- MANUCCI, Luca. Populism and the Media. *The Oxford handbook of populism*, 2017, s. 467- 488.
- MAZZOLENI, Gianpietro. Populism and the media. In: *Twenty-first century populism: The spectre of Western European democracy*. London: Palgrave Macmillan UK, 2008. p. 49-64.
- MEYER, Brett. A playbook against populism? Populist leadership in decline in 2021. Tony Blair Institute for Global Change. (cit. 30. 7. 2024) Dostupné z: <https://institute.global/sites/default/files/articles/A-Playbook-Against-Populism-Populist-Leadership-in-Delay-in-2021.pdf>, 2022.
- MUDDE, Cas. *An ideational approach*. Oxford: Oxford University Press, 2017.
- MUDDE, Cas. The populist zeitgeist. *Government and opposition*, 2004, 39.4: 541-563.
- MUDDE, Cas; KALTWASSER, Cristóbal Rovira. *Populism: A very short introduction*. Oxford University Press, 2017.
- NICHOLSON, Stephen P.; SEGURA, Gary M. Who's the party of the people? Economic populism and the US public's beliefs about political parties. *Political Behavior*, 2012, 34: s. 369-389.
- OCIEPKA, Beata (ed.). *Populism and media democracy*. Wdawn. Uniwersytetu Wrocławskiego, 2005.
- OSTIGUY, Pierre, et al. A socio-cultural approach. *The Oxford handbook of populism*, 2017, s. 73-97.
- SPITTLER, Marcus. Are right-wing populist parties a threat to democracy?. *Democracy and crisis: Challenges in turbulent times*, 2018, 97-121.
- TÄNNISJÖ, Torbjörn. *Populist democracy: A defence*. London: Routledge, 1992.
- WEYLAND, Kurt. A political-strategic approach. *The Oxford handbook of populism*, 2017, s. 48-72.
- WEYLAND, Kurt. Clarifying a contested concept: Populism in the study of Latin American politics. *Comparative politics*, 2001, s. 1-22.
- ZULIANELLO, Mattia. Varieties of populist parties and party systems in Europe: From state-of-the-art to the application of a novel classification scheme to 66 parties in 33 countries. *Government and Opposition*, 2020, 55.2: s. 327-347.

Kontakt

PhDr. Jan Křovák

Institut komunikačních studií a žurnalistiky, Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy

Smetanovo nábřeží 6, 110 01 Praha 1, budova Hollar

jan.krovak@fsv.cuni.cz

Školitelka Mgr. Marcela Konrádová, Ph.D.

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník rozeslaný českým akademikům s názvem *Populismus v českém akademickém prostředí*. Dostupné z:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeysiRiJMNWSu_HOqPROjzQKB5EKOalgFpfC4ubg2QHUVqioQ/viewform?usp=sf_link

Příloha č. 2: Soubor vyplněných dotazníků. Dostupné z:
<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1fCoP7JacJ3HBBf4SPYyww4IAp0BVKElnApOIGoY2O4/edit?usp=sharing>

x

Příloha č. 3: Kódovací kniha – Populismus v české akademické obci – analýza závěrečných (bakalářských a diplomových prací)

Kategorie nebinární	Hodnota
Název práce	např. "Národní populismus Roberta Fica"
Rok obhajoby	např. "2020"
Univerzita	např. "Univerzita Karlova"
Vedoucí práce	např. "Charvát, Jan"
Obor	např. "politologie"
Přístup k populismu (pokud je např. explicitně zmíněno, že práce využívá daný přístup, případně pokud to vyplývá z logiky práce)	1 - ideový přístup (populismus jako tenká ideologie) 2 - politicko-strategický přístup 3 - sociokulturní neboli relačně-performativní 4 - diskurzivní přístup
Druh populismu	Pravicový Levicový Oboje Jiný – např. technokratický, neoliberální
Jiný aktér než níže uvedený, jaký?	např. "Geert Wilders"
Kategorie binární	
Populismus a Česká republika	1 - práce se zabývá populismem v ČR 0 - práce se nezabývá ČR
Populismus a svět	1 - práce se zabývá populismem v zahraničí 0 - práce se nezabývá zahraničím
Populismus a (sociální) média	1 - práce se zabývá vztahem populismu a (sociálních) médií 0 - práce se médii nezabývá
Příčiny vzniku populismu	1 - práce se zabývá příčinami vzniku populismu 0 - práce se příčinami vzniku nezabývá

Populismus a moc	1 - práce se zabývá spojením populismu s reálnou (výkonnou) mocí 0 - práce se spojením populismu a mocí nezabývá
Andrej Babiš	1 - práce se daným aktérem zabývá 0 - práce se daným aktérem nezabývá
Tomio Okamura	1 - práce se daným aktérem zabývá 0 - práce se daným aktérem nezabývá
Donald Trump	1 - práce se daným aktérem zabývá 0 - práce se daným aktérem nezabývá
Viktor Orbán	1 - práce se daným aktérem zabývá 0 - práce se daným aktérem nezabývá
Jair Bolsonaro	1 - práce se daným aktérem zabývá 0 - práce se daným aktérem nezabývá
Robert Fico	1 - práce se daným aktérem zabývá 0 - práce se daným aktérem nezabývá
Marine Le Pen	1 - práce se daným aktérem zabývá 0 - práce se daným aktérem nezabývá
Jiný identifikovaný aktér či subjekt	1 - práce se daným aktérem zabývá 0 - práce se daným aktérem nezabývá

K problematice pedagogického výzkumu v oborové didaktice společenských věd

Antonín Staněk

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Abstrakt: Teoretická studie reflektuje problematiku pedagogického výzkumu v oborové didaktice společenských věd a jeho dopad na rozvoj této akademické disciplíny. Úvodní část studie je věnována deskripci aktuálního stavu výchovy k občanství v kontextu probíhající revize kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání. Právě skutečnost, kdy výchova k občanství prochází svým „kopernikovským obratem“, což se odráží jak v edukační praxi a v aktuálním RVP ZV, tak i v návrhu revidovaného kurikulárního dokumentu, obnažuje problém, kterým je nedostatek relevantních dat z pedagogického výzkum klíčových jevů. Ve druhé části studie, na základě analýzy přístupů oborové didaktiky dějepisu a s ohledem na fakt, že oborová didaktika společenských věd má z obecného pohledu dvě teoretické úrovně, vymezuje a charakterizuje možné badatelské oblasti v oborové didaktice společenských věd. Třetí část studie upozorňuje na limity a možné překážky, jež jsou spojené s vnímáním oborové didaktiky společenských věd a jejího vlastního badatelského pole.

Klíčová slova: oborová didaktika společenských věd, výchova k občanství, občanské vzdělávání, pedagogický výzkum.

On the issue of pedagogical research in social science didactics

Abstract: The theoretical study reflects the issue of pedagogical research in the subject didactics of social sciences and its impact on the development of this academic discipline. The introductory part of the study is devoted to a description of the current state of citizenship education in the context of the ongoing revision of curricular documents for primary education. The fact that citizenship education is undergoing its "Copernican turn", which is reflected both in educational practice and in the current RVP ZV, as well as in the draft of the revised curricular document, exposes the problem of the lack of relevant data from pedagogical research on key phenomena. In the second part of the study, based on an analysis of the approaches of the subject didactics of history and with regard to the fact that the subject didactics of social sciences has two theoretical levels from a general perspective, it defines and characterizes possible research areas in the subject didactics of social sciences. The third part of the study draws attention to the limits and possible obstacles associated with the perception of the subject didactics of social sciences and its own research field.

Keywords: subject didactics of social sciences, citizenship education, civic education, pedagogical research.

Cílem teoretické studie je reflektovat problematiku pedagogického výzkumu v oborové didaktice společenských věd a dopad jeho stavu na rozvoj této akademické disciplíny. Stav oborové didaktiky společenských věd a předmětové didaktiky vyučovacího předmětu konstruovaného na obsahu vzdělávacího oboru Výchova k občanství v RVP ZV resp. Občanský a společenskovědní základ v RVP G,

případně na vzdělávacích oblastech v RVP pro střední odborné vzdělávání¹³ zásadním způsobem ovlivňuje celkové pojetí, smysl, cíle, obsah a způsoby výuky v přípravném vzdělávání studentů učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol. Skutečnost, kdy institucionální (školní) výchova k občanství prochází zásadní proměnou, kterou bychom mohli bez nadsázky označit za koperníkovský obrat, více než kdy před tím obnažuje problém, kterým je absence relevantních poznatků o klíčových pedagogických jevech. Je to právě oborová didaktika společenských věd a na ni navazující didaktika občanské výchovy a nauky, které by měly poskytovat profesionálním pedagogickým pracovníkům objektivní data z výzkumu relevantních pedagogických jevů spojených s výchovou k občanství. Stále platí, jak uvádí Maňák (2004, 9), že pro profesionálního pedagogického pracovníka je nezbytná možnost dostat se pod povrch pedagogických situací (v našem případě spojených s výchovou k občanství) k faktům a k souvislostem, které jsou pro něj relevantní.

Studie je rozdělena do tří částí. Úvodní část je věnována shrnutí dosavadních poznatků o oborové didaktice společenských věd, a to v kontextu probíhající revize kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání. Právě skutečnost, kdy výchova k občanství prochází svým koperníkovským obratem, což se odráží jak v edukační praxi a v aktuálním RVP ZV, tak i v návrhu revidovaného kurikulárního dokumentu, obnažuje problém, kterým je nedostatečný pedagogický výzkum klíčových jevů a procesů. Ten představuje pro další rozvoj oborové didaktiky společenských věd a na ni navazující předmětové didaktiky, coby klíčových disciplín pro pregraduální přípravu budoucích učitelů, značně limitující faktor. Ve druhé části studie se na základě analýzy přístupů oborové didaktiky dějepisů a s ohledem na fakt, že oborová didaktika společenských věd má z obecného pohledu dvě teoretické úrovně, snažíme vymezit a charakterizovat její možné badatelské oblasti. Ve třetí části se studie věnuje limitům spojeným s aktuálním vnímáním postavení oborové didaktiky společenských věd mezi ostatními oborovými didaktikami a naznačuje možné impulzy pro rozvoj badatelských aktivit na poli oborové didaktiky společenských věd se záměrem posílit doposud jen velmi omezený zdroj „tvrdých“ dat o stavu výchovy k občanství prostřednictvím vzdělávacích institucí a jejich programů.

1 Shrnutí dosavadních poznatků o oborové didaktice společenských věd

Nejprve bude potřeba ujasnit si terminologickou rozvolněnost, jež oborové didaktice společenských věd panuje. V této studii uvažujeme o oborové didaktice společenských věd v duchu, jak o ní píše Staněk (2015), a pokud jde o problematiku pedagogického výzkumu v jejím rámci, pak s ohledem na značně omezené zdroje relevantní odborné literatury k tomuto tématu, musíme se opírat o zkušenosti příbuzných společenských a humanitních oborových didaktik, zejména pak o tu, která je té naší nejbližší, a to didaktikou dějepisů, viz Beneš, Z., Gracová, B. (2015). Jako souhrnné označení pro občanskou výchovu, výchovu k občanství, občanské a společenskovědní vzdělávání, společenskovědní vzdělávání či občanské vzdělávání budeme používat pojem výchova k občanství a v případě potřeby blíže termín specifikovat využijeme formu poznámky.

Výchova k občanství od roku 2004 prochází svým koperníkovským obratem, a to v celkové koncepci didaktiky společenských věd, která reflektuje tento obrat viditelný v kurikulárních dokumentech pro základní a středoškolské vzdělávání a edukační praxi.

Předmětem školní výchovy k občanství nemohou být samotné obsahy společenskovědních a humanitních disciplín, ale **občanské vědomí** a **občanská gramotnost**. Úkolem školní výchovy k občanství by se tak mělo stát **budování, zachování, rozvíjení a celková kultivace občanského vědomí a na jeho základě rozvoj občanské gramotnosti**.

¹³ Dále pro zjednodušení a přehlednost budeme takto konstruovaný vyučovací předmět jednotně označovat jako „občanská výchova a nauka“.

Nejprve je třeba se smířit s tím, že proces výchovy k občanství je třeba efektivně realizovat v průběhu celého institucionálního vzdělávání, tj. jak na úrovni základní školy, tak i na úrovni středoškolské. Předmětem výchovy k občanství nemůže být primárně seznamování se s obsahem společenskovědních a humanitních disciplín, jak tomu po hříchu doposud převážně je, ale do popředí se musí dostávat vliv jejich poznatků na formování občanského vědomí a občanské gramotnosti v žákově přítomnosti a možného využití v žákově budoucnosti – tedy občanské kompetence a z nich pramenící příslušná gramotnost.

Souhlasíme s názorem, že škola není v současnosti pro mladou generaci zdaleka jediným, natož pak výsadním prostředím kultivace občanského vědomí a občanské gramotnosti. Naopak škola se v této roli dostává na vedlejší kolej (Beneš a Gracová, 2015), protože většinu informací formujících občanské vědomí a rozvíjejících občanskou gramotnost a jejich interpretaci získávají žáci z mimoškolního prostředí. V důsledku této skutečnosti se školní výchovně vzdělávací proces spojený s výchovou k občanství dostává do hluboké defenzívy. Vystává tak otázka: odkud žáci čerpají informace o aktivním občanském životě a jejich interpretace? O tom, jak důležité je prosazovat obecně, ale i na základě společenského vývoje aktualizované a nově artikulované ideje demokratického státu, píše a na příkladu první republiky prezentuje Podzimek (2023).

Výsledkem je na jedné straně fakt, že se jak oborová didaktika společenských věd, tak i předmětová didaktika příslušného učebního předmětu musí dostat mimo prostory školní třídy a samotné školy do veřejného prostoru. Příkladem a vzorem může být např. mediální výchova. Na straně druhé to je pak požadavek na to, aby se oborová didaktika neodtrhla od samotné praxe, aby se poznatky oborově didaktické teorie nestaly pro vlastní výukovou praxi zbytné.

V kontextu politických, společenských a edukačních proměn výchovy k občanství z konce první čtvrtiny 21. století více než kdy jindy pociťujeme, jak otevřeným je její informační systémem a interpretační pole získávaných znalostí, a i proto se jeví správnou cestu strukturování didaktiky ve vztahu k učebnímu předmětu a jeho obsahu na didaktiku obecnou, didaktiku oborovou a didaktiku předmětovou. Výchova k občanství byla od svého institucionálního počátku v roce 1922 resp. 1923 konstruována jako integrující učební předmět, na jehož vzdělávacím obsahu se podílejí poznatky z mnoha vědních oborů (viz Pinc, 1992, 14; Staněk, 2007, 39). To se pak odráží v samotné struktuře jak její oborové didaktiky, tak i didaktiky předmětové. Rovněž vystává potřeba zabývat se vztahem didaktické teorie a metodiky. Význam tohoto vztahu pramení z pohledu interpretačních mechanismů, neboť se může zásadním způsobem promítat do podoby a obsahu metodických příruček, jak upozorňují Beneš a Gracová (2015, 297). Je důležité, aby tyto didakticko-metodické materiály vycházely z propracovaného oborově-didakticko-teoretického zázemí.

Obdobně jako v didaktice dějepisu (viz Beneš a Gracová, 2015, 297), tak i v didaktice společenských věd se didaktická transformace dosažených poznatků v příslušných společenských a humanitních vědách nestává jen mechanickým noetickým přenosem poznatků z těchto věd, ale stále více aspiruje na svébytnou disciplínu utvářející nové poznatky mající ve výchově k občanství své specifické postavení. I proto již nelze nahlížet na současnou didaktiku společenských věd pro výchovu k občanství jen jako na teorii nebo jen jako na metodiku výchovy k občanství.

Budeme-li hledat nejen inspiraci, ale i poučení u didaktiků dějepisu, pak pochopíme, proč je nezbytné pohlížet na oborovou didaktiku společenských věd pro výchovu k občanství v mnohem širším kontextu, a to jako na *mezní vědní disciplínu o sociální komunikaci společenskovědních informací využívaných k edukačním účelům pro výchovu k občanství, jež se rozprostírá na pomezí vybraných společenskovědních a humanitních věd, jež tvoří její znalostní základnu a věd pedagogických a psychologických. Centrem její pozornosti je školní občansko-společenskovední edukace jakožto proces předávání, zachování a kultivování občanského vědomí a občanské gramotnosti*. Na základě takto šířeji pojatého vymezení pak můžeme lépe a systematictěji vymezovat i její badatelské oblasti v rovině normativní, reflexivní, v rovině empirického výzkumu a v neposlední řadě v rovině dějin didaktiky společenských věd (resp. občanské výchovy).

Didaktika společenských věd má z obecného pohledu dvě teoretické úrovně. Tou první je obecně teoretická rovina, v níž se oborová didaktika přibližuje k teorii a metodologii příslušných

společenskovědních a humanitních věd spojených s výchovou k občanství. Tou druhou je rovina teorie institucionální (školní) výchovy k občanství, v níž dochází k propojení první roviny s pedagogickými a psychologickými zásadami. Můžeme tak v souvislosti didaktikou společenských věd hovořit o její dvojí noetické povaze.

2 Badatelské oblasti oborové didaktiky společenských věd

Ve shodě s didaktikou dějepisu můžeme s odkazem na chápání oborové didaktiky společenských věd pro výchovu k občanství, tak jak jsme ho popsali na jiném místě této studie, určit čtyři badatelské oblasti:

1. oblast normativní,
2. oblast reflexivní,
3. oblast empirického výzkumu,
4. oblast výzkumu dějin didaktiky společenských věd.

V normativní badatelské oblasti jde o to soustředit se na výzkum toho, **co musí být vyučováno** z hlediska kultivace občanského vědomí a občanské gramotnosti. Zde je didaktika nejsilněji spojena s mateřskými obory a celkovou sociokulturní a politickou situací. Tento výzkum může být orientován na:

- ontogenezi oborového myšlení¹⁴, tedy na proces zkoumání toho, jak se u jednotlivců i skupin postupně rozvíjí chápání základních principů, teorií, dovedností a hodnot, jež jsou pro daný obor typické a zda je při tom respektována dosažitelnost s ohledem na určitý věk žáka a celkovou délku studia, a který zahrnuje osvojení si faktických znalostí a dovedností stejně jako způsobů uvažování,
- studium edukačního procesu, tedy na soubor fenoménů spojených s edukačním procesem jako jsou didaktické zásady, metody a formy, a tedy orientace na problém utváření oborových znalostí, dovedností a kompetencí,
- epistemologickou analýzu oboru, tedy na to, jak transformovat oborové poznání do učiva a jak verifikovat oprávněnost zvolené transformace,
- studium pozice oborů tvořících vzdělávací obsah občanské výchovy ve společnosti, tj. analýza postavení, rolí a funkcí těchto oborů a samotné občanské výchovy v celkové vzdělanosti společnosti.

V reflexivní badatelské oblasti jde o analýzu a reflexi toho, **co může být vyučováno** bez ohledu na to, jak je normativní rovina omezena psychologickými zřeteli, pedagogickými, kulturními nebo politickými ohledy. Právě v této rovině se integrálně prolíná didaktická teorie s vlastní metodikou jako empiricko-teoretickou disciplínou a potažmo také s reálnou výukou a konkrétně uplatňovanými metodami výuky. Součástí této roviny mohou být také dějiny didaktiky občanské výchovy a dějiny její výuky.

V oblasti empirického výzkumu je primární zaměření orientováno na **zjištění reálného stavu edukačních procesů ve všech jeho rovinách a na procesy kultivace občanského vědomí a občanské gramotnosti**. Leží na hranici pedagogického a sociologického empirického výzkumu, ale zohledňuje též

¹⁴ Ontogeneze oborového myšlení je strukturovaný proces zahrnující **počáteční fázi**, kdy se jedinec seznamuje se základními pojmy a nástroji daného oboru, fázi **prohlubování znalostí**, kdy si jedinec začíná uvědomovat hluší souvislosti mezi jednotlivými koncepty a učí se přístupy typické pro daný obor, fázi **aplikace a integrace znalostí**, kdy je jedinec schopen své znalosti aplikovat v praxi a řešit konkrétní problémy a konečně fáze rozvíjející **kritické a inovativní myšlení**, kdy je jedinec schopen nejen chápat a aplikovat odborné znalosti, ale také je kriticky hodnotit a rozvíjet nové přístupy.

poznatky historické, psychologické, politologické i teorii masové komunikace a další. Jde o výzkum časově, organizačně i finančně náročný, tvořící však nezbytný korektiv a regulátor teoretických úvah i ryze praktických edukačních postupů. Jeho možnými oblastmi jsou:

- výzkum učebnic občanské výchovy – obsahová analýza, didaktická vybavenost,
- průzkumy občanských vědomostí žáků a studentů,
- výzkumy rozličných stereotypů,
- výzkumy národní identity,
- výzkumy vědomí evropanství,
- výzkumy praxe a edukační efektivity tvorby kurikul,
- výzkumy aktuální podoby výuky občanské výchovy na ZŠ a SŠ,
- komplexnější výzkumy občanského vědomí a občanské gramotnosti.

Empirické výzkumy představují významný nástroj pro zjišťování skutečností potřebných pro kvalifikované formování obsahu výchovy k občanství, coby vyučovacího předmětu, tak i pro potřeby mezinárodního srovnávání.

V oblasti výzkumu dějin didaktiky společenských věd mohou být realizovány badatelské aktivity, které nám poskytnou poznatky o politickém, legislativním a administrativním rámci občanského vzdělávání stejně jako o konkrétních projevech výuky (vyučovací styl jako její individuální projev a vyučovací kultura jako její sociální dimenze). Nabízí také podněty k možným inspiracím (např. v podobě ohlasů na podobu výchovy k občanství 20. a 30. let minulého století v úvahách o občanském vzdělávání a jeho realizacích).

Také výzkumy dějin didaktiky společenských věd a zejména občanského vzdělávání naráží na malý zájem výzkumníků a také na značné heuristické mezery. Ty tkví v tom, že často nejsou neuchovány primární prameny k vlastní edukaci, a tak se výzkum zpravidla omezuje na analýzu legislativy, kurikul a učebnic. Příkladem a inspirací pro takto orientované výzkumy mohou být práce Konečného (Konečný, 2023) a Staňka (2007).

Nyní se ještě vrátíme k rozšířenému vymezení oborové didaktiky společenských věd, tak jak jsme ji formulovali na jiném místě této studie. Dá se z ní vyvodit, že oborová didaktika společenských věd zkoumá speciální sociální komunikaci informací. Z toho pak vyplývá, že ji můžeme chápat jako základní výzkum. Didaktika v tomto směru studuje speciální informační procesy sociokulturního charakteru a napomáhá tak k tvorbě didaktických teorií a přispívá k poznání informačních toků a interpretací sdělovaných informací v dané společnosti.

Z faktu vztahu základního výzkumu prováděného v mateřských oborech s noetickou funkcí didaktické komunikace v širším slova smyslu lze vyvodit, že oborová didaktika může mít i povahu aplikovaného výzkumu.

3 Limity spojené s vnímáním postavení oborové didaktiky společenských věd

Důležitou součástí úvah o pedagogickém výzkumu v oborové didaktice společenských věd je vědomí limitů a překážek, s nimiž se oborová didaktika společenských věd setkává, a které musí překonávat. Jejich existence pak často stojí za nechtění investovat čas, prostředky a svůj profesní statut do větších badatelských projektů. I proto se v oblasti oborové didaktiky společenských věd setkáváme jen s minimem empirických výzkumů i rozsáhlejších výzkumných projektů a záměrů.

Beneš a Gracová (2015, 300) upozorňují na problém obecného postavení a vnímání oborových didaktik, s nímž se plně ztotožňujeme. Jedním z faktorů, který výše nastíněný problém dokresluje je skutečnost, že oborová didaktika neodhaluje nové poznatky v sociálně humanitních disciplínách, ale jejich poznání skutečnosti pouze za pomoci relevantních pedagogických a psychologických nástrojů zprostředkovává (transferuje). Právě proto tak není považována za vědeckou disciplínu, což značně

komplikuje její postavení a vnímání odbornou veřejností. Ta je přesvědčena, že oborová didaktika má blíž k popularizaci než k vědě a to k popularizaci přímo ovlivňované politickými ohledy.

Zaměříme-li se na sociálně humanitní disciplíny, jejichž odborný obsah se v procesu didaktické transformace přetavuje do kurikulárních dokumentů v podobě vzdělávacího obsahu, a přibereme-li k tomu ještě dvojakost noetické roviny oborové didaktiky společenských věd, budeme nuceni hledat a následně formulovat hranice mezi systémem těchto sociálně humanitních disciplín a systémem edukačním – výchovně-vzdělávací dimenzí sociálně humanitních disciplín pro výchovu k občanství.

Není pochyb o tom, že systém sociálně humanitních disciplín je dnes informačně a interpretačně otevřený. Informačně proto, že ani učitelův, natož pak žákův soubor znalostí nevychází jenom z poznatků sociálně humanitních věd, ale také z řady sdílených informací pocházejících z nejrůznějších zdrojů (masové sdělovací prostředky všech typů a sociokulturních rovin – např. bulvár). Interpretačně proto, že interpretační klíče sociálně humanitních informací často podléhají jak pravidlům těchto disciplín, tak i mnoha subjektivním výkladům daným šíří a hloubkou znalostí, sdílenými hodnotovými žebříčky, osobní zkušeností žáka atd. Žák při tom vždy disponuje znalostním arsenálem užším a svými interpretačními mechanismy jinak formovaným celostním pojetím společnosti.

V této souvislosti je na místě upozornit na problematiku paradoxnosti výchovy, jak se o ní zmiňují např. Fink (1992), Bertrand (1998), Hrubý (2004), Palouš (2009) nebo Staněk (2009, 2018) a jejího vlivu na účinnost edukačního procesu. Zejména paradoxy: pochybování, bezmoc mocného, rozpor ideálu a skutečnosti, ale i ostatní jsou i v současné době velmi aktuálními při hledání odpovědí na to, jak v současné dynamicky se měnící společenské realitě realizovat smysluplně a efektivně výchovu k občanství. Didaktika společenských věd je ze své multidisciplinární podstaty postavena před problém informační otevřenosti didakticko-oborového systému, který vytváří a který tvoří její vlastní badatelské pole. Ústředním problémem se tak stává interpretace. S odkazem na Beneše a Gracovou (2015, 301) by tento rys mohl být úspěšně pozorovatelný a prokázaný na žácích základních a středních škol, kdy bychom obdobně jako v didaktice dějepisu mohli hovořit o „imaginovaném občanském vzdělávání“.

Zmiňované paradoxy v sobě skrývají to, o čem jinak hovoříme jako o informačně nerovnovážném vztahu mezi zdrojem informace (mateřské vědní disciplíny) a jejím příjemcem (žákem, ale v určitých případech i učitelem). Didaktická informace tak je určena subjektu, který se na vzniku dané informace nepodílel a není ani vybaven dostatečnými kompetencemi k jejich adekvátním analýzám. Právě empirické výzkumy by mohly do oborové didaktiky sociálně-humanitních disciplín vnést tolik potřebné konkrétní poznatky. Skutečnost, že se této otázce nevěnuje v oborové didaktice společenských věd dostatečná pozornost, je na škodu jejímu dalšímu rozvoji. Abychom se v didaktice společenských věd měli možnost opřít o teoretickou základnu, pak je možné se kontextuálně inspirovat u Janíka, Maňáka a Knechta (2009), kteří se problému dotkli z hlediska utváření typologie znalostí nebo opět hledat poučení a inspiraci u didaktiky dějepisu a využít konceptů Tondla (Tondl, 2002, 2006a, b).

Další možností, která před výzkumníky v oborové didaktice společenských věd vyvstává, je uvést do centra jejich pozornosti téma občanské kultury¹⁵. Právě stav občanské kultury by mohl utvářet aktuální rámec didaktických úvah o občanském vzdělávání a obohatit badatelské pole oborové didaktiky sociálně-humanitních disciplín, resp. didaktiky výchovy k občanství – občanského vzdělávání.

4 Závěr

V této studii jsme předložili podněty k úvahám a odborným debatám o nezbytnosti rozvoje a možném tematickém směřování badatelských aktivit pedagogického výzkumu v oborové didaktice

¹⁵ Zde může být příkladem sice již starší, ale svým obsahem a publikovanými výsledky stále aktuální a inspirativní publikace kolektivu autorů nazvaná *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu* (Martina Klicperová-Baker, Ivo K. Feierabend a kol., 2007).

společenských věd. K tomu, abychom mohli naplňovat požadavek na kompetenční občanské vzdělávání a uskutečňovali tak společenskou potřebu rozvoje občanské gramotnosti prostřednictvím rozvoje a celkové kultivace občanského vědomí, je zapotřebí kvalitní oborová didaktika společenských věd. Tato potřeba je o to naléhavější, o č zásadněji se proměňuje sám nástroj občanského vzdělávání – učební předmět, jehož vzdělávací obsah bude konstruován na poznatcích společenskovědních disciplín. Jsou to empirické výzkumy, které představují významný prostředek pro kvalifikované formování obsahu výchovy k občanství, a to jak z pohledu vyučovacího předmětu, tak i pro potřeby mezinárodního srovnávání.

Literatura

- Beneš, Z., Gracová, B. 2015. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In I. Stuchlíková, T. Janík et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (pp. 289-326). Brno: Masarykova univerzita.
- Bertrand, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Fink, E. 1992. *Natur, Freiheit, Welt: Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen&Neumann.
- Hrubý, D. 2004. Otazníky nad vzděláváním. In A. Trojánek, J. Novotný, D. Hrubý (ed.). *Matematika, fyziky a vzdělávání: sborník z XI. semináře o filozofických otázkách matematiky a fyziky* (pp. 1-9). Brno: VOTIUM.
- Janík, T., Maňák, J. & Knecht, P. 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido.
- Konečný, K. 2023. Pedagogický institut v Olomouci (1959-1964). Nástin vývoje – kurikulum – osobnosti. *Civilia*, 14 (2): 20-65.
- Klicperová, M., Feierabend, K. Ivo a kol. 2007. *Demokratická kultura v České republice: Občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*. Praha: Academia.
- Maňák, J. 2004. Myšlenková cesta pedagogického badatele při výzkumu. In J. Maňák, V. Švec (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu* (pp. 9-20). Brno: Paido.
- Palouš, R. 2009. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pinc, Z. 1992. Občanská výchova. In P. Piřha, J. Bílý, M. Blažková, M. Hlaváčková, D. Hořejšová, Z. Kolář, V. Peřich, O. Selucký, Š. Špinka, M. Tichá. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: AVED.
- Podzimek, M. 2023. Občanské vědomí proti diktátu biomoci v didaktické perspektivě tvorby. *Civilia*, 14 (2): 4-19.
- Staněk, A. 2007. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Staněk, A. 2009. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství Epoque.
- Staněk, A. 2015. Didaktika společenských věd. In I. Stuchlíková, T. Janík et al. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (pp. 327-359). Brno: Masarykova univerzita.

Staněk, A. 2018. *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd*. Praha: Nakladatelství Epoque.

Stuchlíková, I., Janík, T. et al. 2015. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Tondl, L. 2002. *Znalost, její lidské, společenské a epistemické dimenze*. Praha: Filosofia.

Tondl, L. 2006a. *Problémy sémantiky*. Praha: Karolinum.

Tondl, L. 2006b. *Půlstoletí poté. Pohledy na problémy sémantiky a sémiotiky v posledních desetiletích*. Praha: Karolinum.

Kontakt

doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00
antonin.stanek@upol.cz

Zpráva z oborovědidaktické konference „Nárys didaktiky“ Josefa Maňáka: příklad systémového přístupu v didaktice

Antonín Staněk

Ve spolupráci Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a brněnské pobočky České pedagogické společnosti se na půdě Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně uskutečnila dne 19. 12. 2024 oborovědidaktická konference „**Nárys didaktiky**“ Josefa Maňáka: **příklad systémového přístupu v didaktice**. Konference byla věnována práci a dílu profesora Josefa Maňáka, od jehož narození uplynulo sto let. Konference mapovala možnosti systémového přístupu v didaktice, kdy na příkladu koncepce prezentované v knize Josefa Maňáka „Nárys didaktiky“ byly reflektovány principy a koncepty didaktiky v jejich vzájemné provázanosti. Na konferenci byla při příležitosti stého výročí narození autora představena reedice knihy „Nárys didaktiky“ a její vybrané myšlenky byly rozvinuty v odborných referátech a osobních reflexích.

Konferenci zahájila doc. PhDr. Simona Koryčánková, Ph.D., děkanka PdF MU, která ve svém úvodním slově připomněla některé principy a koncepty z díla profesora Maňáka.

V úvodní přednášce prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed. z PdF MU přiblížil Maňákovo pojetí didaktiky a ukázal na jeho pozici v rámci pedagogického myšlení.

Úlohou obecné didaktiky v učitelském vzdělávání jako významné součásti systémového profesního rozvoje studenta učitelství představil ve své přednášce „K problematice aktuálního vztahu obecné a oborových (předmětových) didaktik“ doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr. z FP TU Liberec.

Maňákův princip postupnosti coby cestu k tvořivosti žáka, která zahrnuje tři stupně (fáze): aktivitu – samostatnost – tvořivost představil v přednášce „Pokus o fenomenologický náhled Maňákova principu postupnosti“ prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. z PdF MU.

Přednáška doc. PaedDr. Jana Slavíka, CSc. z PF ZČU Plzeň „Dimenze kurikula aneb Maňákova inspirace systémovým pojetím kurikula v atmosféře revizí RVP“ byla koncipována jako zamyšlení nad stále platnou výzvou propojovat dimenze kurikula do souladného celku, aby byla udržena nebo zvyšována kvalita vyučování a učení.

Příspěvky, které také zazněly na konferenci:

PaedDr. Petr Bauman, Ph.D. (TF JU v Českých Budějovicích) – *Jak chápat začleňování „antropogenních činitelů“ do systému výuky?* Ve svém příspěvku dvěma způsoby interpretoval tezi z kapitoly Antropogenní činitelé výuky Maňákova Nárysu didaktiky.

doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D. a doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (PdF MU) – *Odras systémového pojetí výuky v předmětu Školní pedagogika v programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.* V příspěvku autoři připomenuli Maňákovo pojetí výuky jako systému a nastínili jeho obraz v současné obecnědidaktické profesní přípravě učitelů na 1. stupni ZŠ, coby alternativu či doplněk ke konstruktivisticky pojeté výuce.

PhDr. Iva Koutská, Ph.D. (FP TU Liberec) – *Diferenciace pedagogických profesí ve vzdělávání budoucích učitelů na FP TUL.* Příspěvek s odkazem na Maňákovo systematické vyjádření diferenciaci pedagogických profesí na škole podle jednotlivých výchovně vzdělávacích funkcí, jak ho prezentoval ve své knize Nárys didaktiky, představuje projekt UčiTUL.

MgA. Kateřina Szymeczková (PdF MU) – *Aplikace Maňákova modelu sekvencování výuky do procesu individuální výuky kompozice*. Příspěvek se zaměřil na strukturované sekvence výuky, které zahrnují fáze přípravy, realizace a diagnostiky, a jejich specifickou aplikaci v kontextu výuky kompozice.

PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D. (FHS UTB Zlín) – *Problém domácích úkolů na příkladu Problém domácích úkolů na základní škole*. Příspěvek připomněl knihu Josefa Maňáka *Problém domácích úkolů na základní škole* z roku 1992 jako první a doposud jedinou systematickou monografii zaměřenou na problematiku domácích úkolů a jeho třídění domácích úkolů v knize *Nárys didaktiky*.

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D. (FP TU Liberec) – *Maňákovo pojetí domácích úkolů jako organizační formy výuky*. Také tento příspěvek reflektuje inspirace získané z knihy Josefa Maňáka *Problém domácích úkolů na základní škole*.

Mgr. Kateřina Tomešková, Ph.D. (ČVUT Praha) – *AHA! Veselá úvaha o inspirativních momentech na cestě k vlastnímu pedagogickému jednání a uvažování*. Příspěvek byl minisérií vybraných myšlenek Josefa Maňáka, jež způsobily tzv. AHA moment a následně autorku inspirovaly k realizaci kroků vedoucích ke změně přístupu k výuce.

Doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. (PdF UP v Olomouci) – *Osobnost profesora Maňáka a jeho přímý podíl na utváření didaktiky společenských věd (občanské výchovy)*. Příspěvek popisuje tři klíčové mezníky (2008 – 2013 – 2015) od prvního setkání autora s profesorem Maňákem v roce 2008 při přípravě ojedinělé publikace, v níž měla být výchova k občanství prezentována nejen jako teorie o vzdělávání v konkrétním vyučovacím předmětu, ale také jako pozvolna se konstituující teorie o vzdělávání týkající se společenskovědních předmětů a připomíná významný příspěvek profesora Maňáka pro utváření didaktiky společenských věd (resp. občanské výchovy)

Poděkování recenzentům

Reakce a mezinárodní redakční rada časopisu *CIVILIA* děkují všem recenzentům původních článků, bez jejichž nezištné pomoci by vydávání časopisu nebylo možné. V 15. ročníku časopisu byli recenzenty následující kolegyně a kolegové:

Zuzana Cieslarová,
Tomáš Hubálek,
Jan Jirků,
Karel Konečný,
Pavel Kopeček,
Pavel Krákora,
Antonín Staněk.

Výzva autorům

Příští 16. ročník časopisu *CIVILIA*: odborná revue pro oborovou didaktiku společenských věd vyjde v roce 2025 se dvěma čísly.

Do prvního čísla budeme přijímat původní studie (teoretické, empirické i přehledové) zaměřené na oborovou didaktiku společenských i humanitních věd reflektující aktuální trendy a reagující na probíhající revize kurikulárních dokumentů.

Uzávěrka příspěvků pro první číslo 16. ročníku bude 30. května 2025.

Druhé číslo časopisu *CIVILIA* bude v anglickém jazyce. Uzávěrka pro zaslání příspěvků – původní studie (teoretické, empirické i přehledové) zaměřené na oborovou didaktiku společenských i humanitních věd reflektující aktuální trendy a reagující na probíhající revize kurikulárních dokumentů – **bude 28. listopadu 2025.**

Kontakty na redakci, informace o časopisu a pokyny pro autory najdete na webových stránkách časopisu <https://civilia.upol.cz>

Za redakci se na spolupráci těší

*doc. Mgr. Antonín Staněk Ph.D.,
vedoucí redaktor*

Katedra společenských věd
Pedagogické fakulty Univerzity Palackého
v Olomouci
pořádá pod záštitou

Pedagogické fakulty UP v Olomouci
ve spolupráci s
University of the National Education Commission, Krakow,
University of Pécs,
Pedagogickou fakultou Ostravské univerzity

IV. ročník
Mezinárodní vědecké konference
studentů doktorských studijních programů
v oblasti společenských věd

na téma
Trendy humanitního a
společenskovědního výzkumu

11. 9. 2025, Olomouc

PDF UP, Žižkovo náměstí 5; pdf.upol.cz/kvs; konferenceksv.upol.cz/

Mezinárodní vědecký výbor konference

Prof. dr hab. Krzysztof Łabędź	(AI Krakov)
Prof. PhDr. František Mezihorák, CSc, Dr. h. c.	(PdF UP)
Prof. dr hab. Małgorzata Świder	(UP Krakov)
Doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.	(Cevro Institut)
Doc. PhDr. Karel Konečný, CSc.	(PdF UP)
Doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D.	(PdF OSU)
Doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.	(PdF UP)
Dr. habil. Zoltán Huszár	(FoH University of Pécs)
Dr. habil. Zsolt Nemeskéri	(FoCSEaRD University of Pécs)
Dr. habil. Péter Várnagy	(FoH University of Pécs)
Dr. habil. Iván Zádori	(FoCSEaRD University of Pécs)
Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.	(PdF UP)
PhDr. Jan Jirků, Ph.D.	(FSV UK)
PhDr. Daša Nováčiková, Ph.D.	(UKF Nitra)
PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.	(PdF UP)
Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.	(PdF UP)

Organizační výbor konference

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Mgr. Lubomír Vojtěch Baar
Mgr. Zuzana Cieslarová, Ph.D.

Anotace

Konference je určena především **studentkám a studentům doktorských studijních programů** humanitního zaměření, ale i **mladým a začínajícím vědeckým pracovníkům a pracovníkům**.

Na základě jednotlivých přihlášek jsou vytvořeny **tematické sekce**, v nichž přednesou účastnice a účastníci konference své příspěvky. Po každém vystoupení bude následovat prostor pro odborné dotazy.

Autorům nejlepších příspěvků v každé kategorii bude nabídnuta možnost publikování jejich textů v recenzovaném časopise **Civilia**, který je zařazen do seznamu **recenzovaných časopisů Rady vlády pro vědu, výzkum a inovace a v databázi ERIH a EBSCO**. O doporučení k publikování v časopise rozhoduje vědecký výbor konference a recenzent textu.

Tematické vymezení konference

Vítány jsou příspěvky, které akcentují ústřední téma konference tedy metodologické aspekty výzkumných šetření v humanitních a společenských disciplínách, zejména: politologii, ekonomii, filozofii, etice, religionistice, historii, sociologii, psychologii, didaktiky společenských věd, popř. obecné didaktiky.

Důležité termíny

Zaslání přihlášky	– do 15. 8. 2025
Termín konání konference	– 11. 9. 2025
Odeslání písemné verze příspěvků	– do 30. 9. 2025
Recenzní řízení	– 1. 10. – 31. 10. 2025

Organizační pokyny

Zájemci o účast na konferenci zašlou spolu s přihláškou anotaci svého příspěvku v českém jazyce. Organizační a vědecký výbor konference následně příspěvek tematicky zařadí do připravovaných sekcí. Pořadatelé konference si vyhrazují právo odmítnout příspěvky, které na základě zaslané anotace **nebudou odpovídat** tematickému zaměření konference.

Podmínkou pro aktivní vystoupení na konferenci v tematické sekci a případné publikování příspěvku je schválení anotace vědeckým výborem konference a uhrazení konferenčního poplatku. Ten je v letošním roce stanoven na **700 Kč**

Poplatek je třeba **uhradit v den konání konference při prezenci**. Bezhotovostní úhrada poplatku je možná pouze po dohodě s organizačním výborem konference, který zašle údaje k platbě.

Spolu s platbou je nutné zaslat potvrzení o proběhlé platbě na kshv.upol@seznam.cz. Poplatek v jiné měně než v českých korunách musí být řešen s organizačním výborem konference **předem**.

Konference se koná v prostorách Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, 77900 Olomouc. **Bližší informace budou zaslány účastníkům po registraci přihlášky.**

Garantovaná délka aktivního vystoupení na konferenci bude 10 minut pro každého účastníka + čas pro diskuzi. K dispozici bude dataprojektor, počítač a další technické vybavení. Paralelně a nezávisle probíhá on-line forma konference, rovněž podle vypracovaného programu konference.

Přihlášky je možno zasílat na adresu kshv.upol@seznam.cz

Na Vaši účast se těší

doc. PhDr. Karel Konečný, CSc.
vedoucí Katedry společenských věd PdF UP

Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
za organizační výbor konference