

Portrét myšlení a jednání učitelek občanské výchovy

Vícečetná případová studie subjektivních teorií učitelek o didaktické transformaci¹

PETR KOUBEK

Abstrakt: *Cílem vícečetné případové studie je doložit, jak se tři kvalifikované (ne aprobované) učitelky občanské výchovy na druhém stupni velmi dobře hodnocených pražských základních škol vyrovnávají s naléhavostí občanského vzdělávání v dnešní době, v komplexní společnosti s narušenými tradičními vztahy, vazbami, autoritami a hodnotami.*

Metody: *Studie vychází z datové báze vzniklé postupným zkoumáním tří učitelek vyučujících občanskou výchovu, které proběhlo v letech 2015–2017 podle metodologie výzkumného programu Subjektivní teorie (Groebe et al., 1988). Studie se zaměřuje na subjektivní teorie učitelek, které se projeví v zaznamenané výuce, tedy jako handlungsleitende Kognitionen.*

Výsledky: *Ve studii jsou diskutována zjištění, která mohou pro dané učitelky představovat limity profesního rozvoje a kvality výuky. Učitelky jsou sledovány nablízko a dlouhodobě, jejich subjektivní teorie o didaktické transformaci v občanské výchově jsou opakovaně analyzovány, pokaždé z pozměněné perspektivy. Zjištění mají tedy charakter hlubokého, situovaného a kontextově ukotveného poznání daných subjektů. Tím je dána nepřenositelnost zjištění této studie na jiné situace a učitele.*

Závěry: *Výzkum týkající se realizace kurikula občanské výchovy ve školních třídách je – soudě podle autorovi dostupných oborovědidaktických přehledových studií – na počátku. Tato studie by proto mohla sloužit jako inspirační zdroj pro širší výzkum na bázi oborové didaktiky společenských věd.*

Klíčová slova: *subjektivní teorie učitelů, subjektivní teorie řídicí jednání, výzkumný program Subjektivní teorie, případová studie, didaktická transformace, školní občanská výchova.*

ÚVOD

Vícečetná případová studie představuje tři vyučující pražských základních škol, kte-

ré ve školním roce 2016/2017 vyučovaly občanskou výchovu. Studie přináší poznatky o tom, co dané učitelky považují za základy svého jednání ve výuce (subjektivní teorie

¹ Studie byla zpracována v rámci projektu *Výzkum edukačních procesů, podmínek a prostředků* (MUNI/A/1244/2016). Poděkování náleží tvůrčímu týmu projektu a učitelkám, které přijaly nabídku zapojit se do tohoto výzkumu, i jejich domovských základním školám, dále konzultantům, recenzentům a kolegům.



o didaktické transformaci vzdělávacího obsahu), zda a jak se tato jejich hodnotová a didaktická schémata odrážejí ve výuce. V závěru studie diskutuje zjištění z hlediska teorií a výzkumu kvality vzdělávání. Studie není primárně zaměřena na oborovědidaktické problémy, ale na analýzu profesního rozvoje, myšlení a jednání učitelů. Vyučovací předmět (občanská výchova) je zvolen jako stmelující kontext pro výběr zkoumaného vzorku. Nicméně v diskusi se tématu oborové didaktiky nelze zcela vyhnout. Text se pokusí identifikovat možný přínos tohoto typu zkoumání pro rozvoj oborovědidaktického poznání v oblasti občanské výchovy a společenskovědního vzdělávání.

Studie tématem a metodologií navazuje na přehledovou studii o výzkumech subjektivních teorií učitelů v kontextu jejich profesního rozvoje (Koubek & Janík, 2015), na rozsáhlou kolektivní monografii *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (Fives & Gill, 2014) a na přehledovou studii Castra a kol. (2017).

V první části rozpracovává studie základní koncepty: subjektivní teorie a didaktická transformace. Studie uvádí *model psychodidaktické transformace* (Janík et al., 2013, s. 151) do kontextu charakteristických znaků vzdělávacího obsahu občanské výchovy, který má být transformován v žákově porozumění složitosti soudobého světa. Ve druhé části studie jsou představeny výzkumný cíl a použitá metodologie. Ve třetí části jsou analyzovány výsledky

výzkumu a v následné diskusi jsou přerámovány s ohledem na některé významné odborné autority. V závěru studie jsou položeny syntetizující otázky zaměřené na kvalitu výuky a souvislosti s kvalitami subjektivních teorií učitelů, jako je pestrost, rutinnost aj. Jsou zároveň položeny otázky, které obracejí pozornost k vzdělávacímu a celospolečenskému kontextu. Na tyto otázky studie odpovědět neumí; mohou být spolu s použitou metodologií inspirací pro další oborovědidaktický výzkum.

1. PŘEDMĚT STUDIE: SUBJEKTIVNÍ TEORIE UČITELŮ O DIDAKTICKÉ TRANSFORMACI V OBČANSKÉ VÝCHOVĚ

V syntetické studii o stavu a perspektivách oborové didaktiky společenských věd² uvádí Staněk (2015, s. 356), že „každý učitel [společenskovědních předmětů, pozn. autor] musí začít tím, že hledá odpověď na otázku: K jakému cíli povedu své žáky při vyučování příslušného předmětu? Jaký specifický výchovně-vzdělávací úkol plní příslušný vyučovací předmět v souladu s obecným cílem školy?“ V návaznosti na tento principiální požadavek a na studii subjektivních teorií učitelů o cílech výuky fyziky (Janík, 2007; Janík et al., 2008) se studie zabývá subjektivními teoriemi učitelů o didaktické transformaci (vzdělávacího obsahu) občanské výchovy, a to

² Tato studie užívá ke svému obsahovému vymezení označení bližší realitě základního vzdělávání: občanská výchova.

v rozšířené perspektivě učitele, výzkumníka a jejich společných analýz a interpretací myšlení a jednání konkrétních tří učitelů.

1.1 Pojem subjektivní teorie a jejich zkoumání

Protože je středem zájmu autora studie *jednání učitele* v souvislosti jeho myšlení, vychází zejména z kongnitivistického pedagogického výzkumu (Mandl & Huber, 1983; Clark & Peterson, 1986; Groeben, 1990; Janssens & Kelchtermans, 1997). Subjektivní teorie učitelů (STU) jsou těmito výzkumy pojímány jako ustálené, implicitní konstrukty učitelovy mysli, které se projevují ve výukových situacích s různou mírou intenzity, ovlivňují kvalitu a *účinnost* výuky a mají potenciál jako „skutečné vědecké teorie“ vysvětlovat či predikovat edukační realitu (Dann, 1994, s. 168; Dann et al., 1987, s. 316). Pedagogický výzkum rozlišuje takové STU,³ které utvářejí jeho implicitní, nevyslovenou filozofii o škole, učení a vzdělávání, mohou sloužit učiteli jako obhajoba jednání zpětně, které ale neovlivňují nutně učitelovo jednání ve výuce, tedy *handlungsferne Kognitionen* (Groeben et al., 1988; Leuchter et al., 2006; Kindermann & Riegel, 2016). STU mají však také potenciál přímo ovlivňovat, jako „přerámovaný“ gestalt (srov. Korthagen et al., 2011, s. 190) jeho jednání a rozhodování v nepredikovatelných a tlak působících situacích výuky (srov. Groeben et al., 1988; Janssens & Kelch-

termans, 1997; Groeben & Scheele, 2000; Hargreaves & Fullan, 2012; Schön, 1987). STU se pod tlakem transformují v *kognice řídicí jednání* (*handlungsnah* – Leuchter et al., 2006 – nebo též *handlungsleitende Kognitionen* – Meijer, 1999).

Vedle způsobu, jímž ovlivňují jednání učitelů, jsou STU zkoumány také co do *komplexnosti/situovanosti* (srov. Korthagen et al., 2011; Koubek & Janík, 2015). Některé zůstávají na úrovni jen mělkého porozumění konkrétním jevům a zůstávají hluboce ukotveny v konkrétní situaci. Korthagen et al. (2011, s. 177) je nazývá *gestalt*. Gestalt v pravém slova smyslu vede „intuitivní“ rozhodování a souzení, a to i v zátěžových situacích, k nimž nemá konkrétní jedinec vysvětlující instrumenty. Opakem jednání vlivem gestaltu je jednání na základě komplexnějších kognic (byť v konkrétním jednání fungují jako gestalt) – *schéma* (tamtéž, s. 178–180).

Jiní autoři uvádějí, že realistickým cílem dalšího vzdělávání učitelů je nahrazovat gestalty adaptivnějšími *prototypickými rutinami* (Linsner, 2010), které umožňují účinnější řešení neočekávaných zátěžových situací ve výuce, čímž uvolňují mentální kapacitu učitele k intencím a řízení edukace produktivně, ke stanoveným cílům. Výzkumy Danna a kol. (1999) poukazují na to, že faktorem kvality řešení situací výuky je vedle adaptivity STU také jejich stabilita a implicitní argumentační struktura opřená o souvislé prakticko-teoretické vzdělávání (Haag & Dann, 2001;

³ Ve výzkumu jsou nazývány různě, např. *učitelovy praktické teorie* (Sanders & McCutcheon, 1986; Fenstermacher & Richardson, 1993), *učitelovo myšlení a vědění* (Clark & Peterson, 1986; Calderhead, 1991), *subjektivní pedagogické teorie* (Kelchtermans & Vandenberghe, 1994) aj.



Dann & Humpert, 2002). STU umožňuje *technologické transformace*, jako například vysvětlení nebo predikci výukových situací, uvolňují kapacitu učitele k tomu, co Gudmundsdottirová a Shulman (1987) popisují jako nadhled a rámec vzdělávacího obsahu, jímž jej učitel-expert zpřístupňuje žákům. Některé výzkumy ukazují rostoucí *vlastní vnímanou zdatnost (self efficacy)* jako výrazný průvodní jev rozvoje didaktického myšlení a také kvality jednání učitelů ve výuce (Gavora, 2009; Seebauer, 2007).

V kontextu českého a slovenského výzkumu učitelova myšlení a jednání je třeba připomenout domácí pojem *učitelovo pojetí výuky* (Mareš et al., 1996) a pojem *učitelova individuální koncepce vyučování* (Gavora, 1990). Jak uvádí Janík (2005b, s. 25), *učitelovo pojetí výuky* je pojem reprezentující postojovou složku myšlení učitele, „tvorí ‚filtr‘, jímž pedagogické znalosti prochází“. Učitelovo pojetí výuky je tedy stabilním a ustáleným základem učitelových pedagogických znalostí; jejich vztah k jednání není těmito autory tematizován (srov. *handlungsferne Kognitionen*). Helus upřesňuje (1982, cit. podle Mareše, 2013, s. 459), že učitelovo myšlení se pohybuje co do preciznosti na pomyslné škále podle jeho „kvality“: od „vágních“, *učitelovy představy*, po „vyhraněné“, *učitelovo pojetí výuky*.

Ve studii o myšlení a jednání učitelů v paradigmatu *sjednoceného pole* polemizují autoři Šíp a Švec (2013, s. 685) s dichotomií *subjektivní teorie učitele* vs. *vě-*

decká teorie v kontextu pozdně moderní epistemologie.⁴ Podle autorů může být pojem STU zavádějící, neboť implikuje představu pevně ustálených struktur konkrétní mysli *náležící* konkrétním osobám, které „má učitel zvědomělé, explicitní“, jsou v čase neměnné bez ohledu na pole jednání, v němž se projevují či jeví. Tito autoři uznávají, že lidská mysl iniciuje ve sjednoceném poli jednání myšlenkové struktury a procesy *akomodující* se v konkrétní situaci a *asimilující* dané pole. Argumentují však, že myšlenkové struktury takové míry proměnlivosti a situační ukotvenosti není namístě nazývat teoriemi, byť subjektivními, a přiklání se k tradičnímu označení *učitelovo pojetí výuky*.

V této studii zachováváme pojem subjektivní teorie učitelů (STU) nikoli nutně jako nejpřesnější označení zkoumaného jevu, ale spíše s ohledem na jeho rozšíření v rámci pedagogického výzkumu v zahraničí, který má charakter zkoumání myšlení/jednání učitelů. Výraz *teorie* neznamená pro tuto studii ustálené znalostní komplexy obhájené před odbornou komunitou a verifikovatelné v jiných kontextech, ale částečně neverbalizované znalostní struktury, které se učiteli dosud osvědčovaly ve výuce nebo v jejím vysvětlení a obhajobě před dalšími a před sebou samým. Tato studie se proto bude soustředit převážně na ty STU, které reálně ovlivnily jejich jednání ve výuce, tedy STU jako *handlungsleitende Kognitionen*.

⁴ Podle Šípa a Švece je poznávání v intencích pozdní moderny mnohem lépe možno definovat jako „sjednocení“, oproti metafoře typické pro ranou modernu: poznání objektivního světa.

1.2 Pojem didaktická transformace

Didaktická transformace obsahu je ve studii pojata s ohledem jako ústřední proces jakékoliv edukace (srov. Janík et al., 2013; Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017)⁵. Pro edukační procesy je určující proces *utváření znalosti* (žáka). Uvedená výzkumná škola chápe utváření znalosti u žáka jako proces přibližování se a porozumívání si (o nějakém obsahu) ve společenství myslí, tedy v interakci (Janík et al., 2013, s. 168–171). Podle jejich výkladů, *modelu psychodidaktické transformace* (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 204, zde příloha 1), jsou vedle jednajících subjektů, tedy učitele(ů) a žáků, přítomny v prostředí učení také kontexty a specifické třídní jevy, které tito autoři nazývají v návaznosti na Ecovu sémiologii *ko-texty* (Janík et al. 2013, s. 151; Slavík et al., 2017, s. 199–200, zde příloha 1). Dále jsou ve výukových situacích ve třídě přítomny tyto prvky:

- předchozí představy žáků o tématu komunikovaného a promyšleného vzdělávacího obsahu (*prekoncepce*);
- rodící se nové porozumění obsahu (*pojmu, konceptu*) v žákovském výrazu (*procept*, srov. Hejný, 2003, cit. podle Slavíka et al., 2017, s. 186);
- různé miskoncepce a nedorozumění, k nimž může docházet a na něž se přijde při adekvátně řízené interakci s dostateč-

ným prostorem a časem pro samostatnou práci, *pro-myšlení* a sdílení, prezentaci myšlenek žáků;

- žákovské výkony, *důkazy o učení* žáků (srov. Košťálová, Miková & Stang, 2012), s nimiž učitel dále pracuje;
- subjektivní teorie učitele řídící jeho *jednání* jak ve smyslu pedagogické intence, tak konkrétního provedení.

Cílem didaktické transformace v občanské výchově je zformovat v intersubjektivní interakci znalost účelnou, užitečnou pro žáky v *instrumentální praxi* (Slavík et al., 2017) vně i *uvnitř* vzdělávání.⁶ Z hlediska *syntaxe* oboru⁷ (Schwab, 1964, cit podle Shulmana, 1987, s. 9) se jedná o tento typ instrumentální znalosti:

- utváření si úsudku na základě ověřených fakt a *s přihlednutím* k různým názorům;
- argumentace ve prospěch svého postoje a jeho udržení v konfrontaci s nespolehlivým zdrojem informací, byť psaným;
- schopnost respektovat různost postojů a účastnit se aktivně debaty za účelem sdělení svého postoje;
- schopnost změnit svůj postoj, je-li konfrontován s fakty nebo spolehlivými, věcně zdůvodněnými názory odlišnými od žákovy zkušenosti.

Z hlediska *substance* vzdělávacího obsahu se pak v občanské výchově jedná o výsledky společenskovědního výzkumu, tedy psychologie, sociologie, politologie, ekonomie, sociální geografie, historie, teorie poznání, etiky a dalších. Tím se však úloha

⁵ Tyto monografie spolukonstituují výzkumnou a teoretickou pedagogickou školu „obsahově zaměřeného přístupu ke zkoumání a zlepšování výuky“.

⁶ Více k podstatě společenskovědních vzdělávacích obsahů Staněk (2015, s. 339–348).

⁷ V jeho širším pojetí, vč. průřezových kategorií, jak je popsáno v úvodu studie.



učitele občanské výchovy, tedy otevírat příležitosti žákům k didaktické transformaci takto rozrůzněného vzdělávacího obsahu, dále znesnadňuje. Podobně nesnadná je však úloha žáka, který má takto komplexní vzdělávací obsah vstřebat tak, aby mu byl užitečný. Poznatky určené k učení žáků mají charakter abstrakcí od sociální reality a generalizací v určitý typ komplexní znalosti. Aby takováto znalost mohla zásadně zlepšit orientaci žáků ve složité společnosti naší doby, je klíčová role *učitele*, jeho znalostí a připravenosti žáky bezpečně tímto „neznámým územím uprostřed známé krajiny“ provádět.

Toto „nové“ žákovo poznání sociální reality, které je didaktickou intencí učitele občanské výchovy, je vzdáleno každodennosti žáků. Nadto je založeno v empirii, která je sycena daleko spíše *tvrzeními a názory* než fakty.⁸ Zároveň se ale pragmatická základna substance občanské výchovy žáků *bezprostředně dotýká*, protože ji vnímají verbalizovanou v běžné mezilidské komunikaci, ale i v mediované realitě, a to často rozporně. Obtížné je probouzet intersubjektivní porozumění fenoménům sociální reality, jak je interpretují a vysvětlují sociální vědy, také proto, že sociální realita je bytostným *sjednoceným polem* jednání žáků. Vybízí tak žáky k zastávání různých názorů. Učitel, který má tomuto úkolu dostát, musí být připraven řešit mnohé obtíže, být vybaven rejstříkem nástrojů, poznatků a strategií podporujících utváření zralého a kritického myšlení žáků.

2. CÍLE VÝZKUMU A JEHO METODOLOGIE

Studie se zaměřuje na subjektivní teorie učitelů (STU), jejichž stopy se projevíly v jednání ve výuce. Zkoumáním STU sleduje cíl poznat bázi, z níž vychází jejich myšlení a jednání. Poznat ji a dále promýšlet kontexty, které se přímo nabídnou, například v diskusích se zkoumanými, a které jsou zaznamenány v relevantní odborné literatuře. K dosažení výzkumného cíle jsou položeny otázky:

- Které STU se projevíly v zaznamenané výuce?
- Jak stabilními myšlenkovými konstrukty rekonstruované STU jsou?
- Jakými se vyznačují kvalitami z hlediska didaktické transformace občanské výchovy?

Výzkum STU byl realizován v souvislosti s teoretickými a metodologickými východisky Groebena et al. (1988). *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů ve výuce (handlungsleitende Kognitionen*, Groeben et al., 1988; Leuchter et al., 2006) nejsou explicitní, záměrně zformulované a pozorování přístupné myšlenky učitele. Působí v jednání učitele skrytě. Proto je třeba ke zkoumání STU přistupovat s opatrností, opakovaně v různých kontextech a s využitím různých, dílčímu cíli zkoumání adekvátních metod (Groeben et al, 1988, s. 15–23). Výzkumná metodologie umožňující verbalizovat STU se nazývá „rekonstruování STU“ (Janík, 2005a), metodologický přístup k aproximaci výzkumníka a zkoumaného ke společnému rozumění

⁸ O *demokracii, svobodě* či *veřejném zájmu* hovoří autority veřejného života i občané kdykoli, a často rozporně, zatímco o *benzenu* nebo *hydrostatickém tlaku* se hovoří převážně v odborném diskurzu a koherentně.

edukačních procesů na bázi myšlení učitele se nazývá *Rechtadäquanz* (viz tab. 1).

K rekonstruování STU v tomto výzkumu byl užít polostrukturovaný rozhovor s následným strukturováním „osobních“ konceptů učitelky v *dialogickém konsenzu* s využitím karet s jejími „vlastními, subjektivními“ koncepty a logickými operátory. K ověření, zda jsou rekonstruované myšlenky účinné ve výuce,⁹ byl využit postup, který se nazývá *validace* či *falzifikace pravdou* (*Rechtadäquanz*, srov. Groeben et al., 1988, s. 26–29). *Rechtadäquanz* umožňuje výzkumníkovi a zkoumané osobě nahlédnout rekonstruované STU znovu, s určitým časovým odstupem, přímo v realizované výuce. V tomto výzkumu jsme realizovali *Rechtadäquanz stimulovaným vybarováním z videozáznamu výuky* (Hennissen et al., 2010, cit. podle Pišové et al., 2013, s. 80). Během výzkumu bylo realizováno také interview shrnující životní příběh učitelek, aby výzkumem získané informace získaly další oporu. Stabilita STU byla zjišťována porovnáním sémantické stránky výstupů různých fází výzkumného designu (tab. 1).

Výzkum byl veden v *emické perspektivě* (Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 15–18), v konsenzu zkoumané osoby a výzkumníka.

Veškeré výzkumné postupy byly postavené na dialogu, konsenzu a doslovném přepisu. Spolehlivost následných analýz a interpretací výzkumníka zvýšilo to, že byly průběžně předkládány zkoumaným osobám k autorizaci.

Výzkum byl prováděn vždy v druhém pololetí druhého pololetí školního roku v rozsahu minimálně tří měsíců. Zaznamenaná výuka občanské výchovy proběhla v 9. ročníku. Fáze *Rechtadäquanz* (posouzení STU srovnáním s výukou – viz tab. 1) probíhala v červnu; výzkum navazuje na Porubského zjištění, že didakticky podnětější postupy, tedy počítající se žákem jako subjektem učení (Porubský, 2007, s. 132), učitel zařazuje v „neindoktrinačních“ fázích výuky, kdy není „pod tlakem učebních osnov“.

Výklad metodologie výzkumu následuje prezentace zjištění, jejich analýza a interpretace ve smíšeném designu vícečetné případové studie (s převažujícími kvalitativními prvky).

3. REKONSTRUOVANÉ SUBJEKTIVNÍ TEORIE UČITELŮ A JEJICH ANALÝZA

Výzkumu se účastnily tři zkušené, kvalifikované učitelky.¹² Jejich jména jsou pozměněna. Výzkum probíhal ve třech různých pražských základních školách; výběr

⁹ Účinné právě ve výuce, která byla během výzkumu zaznamenána a komentována!

¹⁰ Například učitelka Kristýna ze široka zmiňovala ve svém životním příběhu *Feuerstein's Instrumental Enrichment* (FIE). Toto pedagogické a psychologické učení se zabývá „utvářením kognitivních prerekvizit pro aktivní učení“ (Hoffman, Egozi & Shachar-Segev, n. d.); v polostrukturovaném rozhovoru o tom nehovořila, tak se na souvislost jejích STU a FIE výzkumník doptal. Tak zjistil, že její STU jsou FIE ovlivněny; to významně orámovalo další analýzu případu.

¹¹ Výrazným limitem studie je, že tyto analýzy prováděl vzhledem k typu výzkumu – individuální disertační výzkum – sám autor. S tímto limitem se autor snaží vyrovnat (1) důsledným zachováním *emické perspektivy* a (2) opakovanými analýzami a jejich přerámováním s ohledem na zkušenosti a znalosti nabyté během výzkumu.

¹² První z nich s aprobací Český jazyk a literatura a Dějepis, druhá pro první stupeň základního vzdělávání a třetí Matematika a Informatika.



Tab. 1. Jednotlivé fáze případové studie

Fáze	Časové ukotvení	Metodologické poznámky
1. Narativní (nestrukturovaný) rozhovor o životě učitelky	Současně, na počátku výzkumu	Výzkumník položí základní otázku, např.: a) Jak jste se stala učitelkou? Do narativu zkoumaného pak zasahuje minimálně.
Polostrukturovaný rozhovor k zachycení STU		Výzkumník položí otázky, např.: a) Jaké jsou podle Vás nejdůležitější cíle občanské výchovy? b) Jak se žáci učí obsahům OV, jak jim při tom pomáháte? Do narativu, pokud se děje, výzkumník nezasahuje; žádá ale vysvětlení, povšimne-li si nějaké logické diskontinuity. ¹⁰
2. Doslovný přepis rozhovorů	Současně, ihned po záznamu	Vč. poznámek výzkumníka; ty umožní se k záznamu vracet i v budoucnu
Záznam konceptů na karty		S ohledem na doslovné zachování konceptů v podobě, jak byly formulovány zkoumanou osobou
3. Strukturování karet	Do dvou týdnů po záznamu	Využijí se karty vytvořené na základě polostrukturovaného interview doplněné o logické operátory jako <i>vysvětlení</i> , <i>indikace</i> , <i>důsledek</i> , <i>rozpor</i> , <i>připustka</i> , <i>podmínka</i> apod. (Janík, 2005a, s. 489).
4. Záznam výuky na video	Ne dříve než 6 týdnů po strukturování karet	Delší čas mezi těmito fázemi má snížit ovlivnění výuky výsledky výzkumné fáze strukturování karet.
Stimulované vybavování		Metoda umožňuje společnou aproximaci ke sdílenému pochopení konkrétních situací mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou (<i>Rechtadäquanz</i>).
Doslovný přepis		
5. Analýza dat	Současně, v závěrečné fázi případové studie	Rekonstruování STU a jejich autorizace učitelem. Rozdělení STU podle jejich obsahu do shluků. Analýza přítomnosti STU ve stimulovaném vybavování. ¹¹ Pro zvýšení spolehlivosti analýzy výroků jsou tyto rozčleněny na větné úseky nesoucí význam (<i>propozice</i>), neboť jsou rozsahem odlišné (Koubek, 2016a).
Interpretace dat		Podle zaměření výzkumu: a) Jaké STU se projeví v zaznamenané výuce? b) Jak stabilními myšlenkovými konstrukty získané STU jsou? c) Jaké nesou STU kvality z hlediska didaktické transformace v občanské výchově?
6. Validace – společné čtení případové studie	Před odevzdáním rukopisu	Tato fáze má zajistit, aby zjištění nebyla při jejich generalizaci a diskusi neadekvátně interpretována.



vzorku byl ovlivněn jednak jeho dostupností (souhlasem učitelek a vedení školy s výzkumem), ale také charakterem školy: výzkumník vybíral školy s jasným profilem, velmi dobře hodnocené rodičovskou veřejností (např. hodnocením ve vyhledávací google) a v obecnější rovině nějak „známé a odlišitelné“. Sběr dat pro jednotlivé případové studie trval tři až čtyři měsí-

ce ve druhém pololetí školního roku. Případy byly zkoumány v letech 2015–2017.

3.1 Převážně kvantitativní analýza STU

V průběhu výzkumu bylo rekonstruováno celkem 27 STU (tab. 2). Následuje jejich přehled a analýza jejich obsahu, složi-

Tab. 2. Přehled STU, jak byly rekonstruovány ve výzkumu a přiřazeny ke shlukům¹³

Kristýna	Monika	Pavčina
„Výchova k občanství ve škole“ (didaktická transformace)	„Smysl Občanské výchovy“ (didaktická transformace)	„Cíle výchovy k občanství“ (didaktická transformace)
„Vzdělávací obsah – učit jen to podstatné“ (didaktická transformace)	„Výuka Českého jazyka a literatury a Dějepisu“ (didaktická transformace)	„Vzdělávací obsahy“ (didaktická transformace)
„Základní principy výuky“ (obecně didaktická)	„Úlohy a učení žáků“ (didaktická transformace)	„Utváření znalostí žáka“ (obecně didaktická)
„Motivace žáků“ (obecně didaktická)	„Metoda vlastní názor“ (didaktická transformace)	„Vyhodnocování dosažení cílů“ (obecně didaktická)
„Učení se žáků“ (obecně didaktická)	„Metoda slovní ping-pong“ (didaktická transformace)	„Když žáci nekomunikují“ (obecně didaktická)
„Ona jako učitelka OV – výchova příběhy“ (hlubší profesní identita učitelky)	„Didaktické zásady“ (obecně didaktická)	„Učitel pomáhá žákům“ (hlubší profesní identita učitelky)
„Opravdovost učitele“ (hlubší profesní identita učitelky)	„Předpoklady učení žáků“ (obecně didaktická)	„Dobrý učitel si dává pozor na...“ (hlubší profesní identita učitelky)
„Demokracie ve škole“ (zaměřená na výchovné působení celé školy)	„Podstata a předpoklady pro práci ve skupině“ (obecně didaktická)	„Co když učitel něco nevyjde“ (hlubší profesní identita učitelky)
„Feuersteinovo instrumentální obohacování“ (pedagogická teorie)		„Skupinové formy“ (založená v pedagogické teorii s významným přesahem k oborové didaktice OV)
		„Didaktická hra“ (založená v pedagogické teorii)

¹³ Názvy STU a jejich pořadí se v dalším textu zachovává.

Tab. 3. Přehled konzistence STU¹⁴ s jednáním ve výuce (v %)

Osoba	Korespondence STU – stimulovaně vybavené výroky (STU 1–10)										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	ø
Kristýna	34,04	48,51	52,77	28,09	47,66	7,66	32,34	36,60	54,89		38,06
Monika	14,84	7,32	36,82	36,22	42,64	57,40	36,17	22,28			31,71
Pavlna	25,98	10,68	15,30	13,17	12,46	30,60	40,93	21,00	0,71	0,00	16,65

losti, syntaxe, logické koherence a toho, zda se projeví ve výuce. Kapitola bude uzavřena shrnutím týkajícím se stability STU.

STU byly nejprve roztrženy podle obsahových kritérií napříč případy: některé se týkaly hlubších profesních přesvědčení nebo identity zkoumané osoby, jiné didaktické transformace v občanské výchově a další (celoškolního) ko-textu. Vytvořil jsem proto pět shluků STU (Koubek, 2016b; viz tab. 2):

- STU týkající se didaktické transformace v občanské výchově;
- STU týkající se obecně didaktických principů;
- STU týkající se hlubších profesních přesvědčení učitele;
- STU týkající se kultury školy;
- STU na bázi konkrétní pedagogické teorie.

Nyní budou představeny výsledky analýz kompozice STU (Koubek, 2016a). Vzhledem k cíli studie je tato část popisné analýzy zaměřena jen na STU týkající se didaktické transformace v občanské výchově. STU byly zaznamenány schémata (příloha 2) vždy s minimálně třemi úrovněmi vysvětlování nadřazených konceptů. Vztahům mezi koncepty STU dominovaly:

- u Kristýny vysvětlení (44%; ve dvou STU bylo rekonstruováno celkem 34 vztahů mezi subjektivními koncepty) a důsledků (25 %);
- u Moniky vysvětlení (50%; 5 STU, 71 vztahů), indikace (32 %), rozpor (13%) a důsledek (10 %);
- u Pavlny vysvětlení (48%; 2 STU, 25 vztahů) a důsledek (32 %).

STU mají charakter spíše výkladu jevu než predikování toho, co může nastat. V STU týkajících se didaktické transformace se objevují rozpory a přípustky jen zcela výjimečně, podobně výjimečné je také vymezení podmínek, za nichž k jevům dochází či docházet může. Subjektivní teorie učitelky Pavlny obsahují zřetelně méně konceptů a vztahů než zbývajících dvou.

Dalším zjištěním kvantitativní analýzy se týká stability STU. Podle Danna, Diegritzte a Rosenbusche (1999, s. 322–326) je stabilita STU důležitý faktor úspěšnosti řešení zátěžových situací ve výuce. Učitelé se stabilnějšími STU jeví ve výzkumech tohoto týmu daleko lepší výsledky a zvládnutí nekázně a agresivity žáků i v řízení skupinové práce (viz Koubek & Janík, 2015). Rutinní zvládnutí zátěže umožní učitelům vět-

¹⁴ V šedých rámečcích jsou STU týkající se didaktické transformace v občanské výchově.

**Tab. 4.** Rozčlenění stimulovaně vybaveného výroku učitelky Pavlíny na větné úseky

• tady ten kluk se musí vždycky jako uzemňovat
• nejhorší je, že on občas takhle stílí ty poznámky, který vás úplně rozhoděj
• taky tady jsem se mohla chytout až po dvou větách, chtěla jsem rychle nějaký číslo policie
• přemýšlela jsem, jestli mám rychle říct 158 nebo co, no a tohle
• taky někdo přede mnou zareagoval, je dobrej
• oni už mě dokážou doplňovat po těch pěti letech
• tak je to dobrý

novat více energie didaktické transformaci vzdělávacího obsahu a její reflexi, nikoli převážně reflexi „dění ve třídě“. Kvantifikace stability STU, kterou indikuje tento výzkum jako konzistenci STU s jednáním učitelek, je uvedena v tabulce 3.

Kvantitativní analýza stability STU vzhledem k jednání učitelek byla provedena na větných úsecích (propozicích), jak je uvedeno v kapitole 2 studie. Příklad takového rozdělení vybaveného výroku na větné úseky obsahuje tabulka 4. Ze stimulovaně vybavených výroků byly ve spolupráci výzkumníka a zkoumané osoby vybrány ty, v nichž se projevila konkrétní STU. Následně byl proveden výpočet poměru těchto výroků vůči všem zaznamenaným; výsledky jsou zaznamenány v procentech na dvě desetinná místa.

Stabilitu STU lze indikovat též na poměru mezi počtem STU zachycených výzkumníkem a počtem STU následně společně rekonstruovaných. Poměr činil u Kristýny 9:9; u Moniky 10:8 a u Pavlíny 13:10. Celkový poměr mezi počtem konceptů uvedených učitelkami v interview a použitých učitelkou při rekonstrukci činil u Kristýny 98%, u Moniky 70%

a u Pavlíny 66%. Zjištěná (ne)stabilita STU ukazuje v dalším odstínu výsledky fáze *Rechtadäquanz* (tab. 3). Relativně nejvyšší stabilitu vykazují STU Kristýny. Při jejich hlubší analýze (Koubek, 2016a) bylo identifikováno, že mají svůj základ v celoživotní zkušenosti, která byla amalgamizována studiem FIE a dlouholetou aplikací této teorie ve výuce. Tím předznamenávají obsah následující kapitoly, která zachytí kvalitativní obsahovou analýzu STU v kontextu reálných edukačních procesů.

3.2 Kvalitativní obsahová analýza STU týkajících se didaktické transformace

Obsahem následujících dvou podkapitol je zevrubný pokus o kvalitativní uchození a interpretaci zaznamenané výuky nejprve „z ní samé“, následovaný hledáním souvislostí kvalitativních zjištění se subjektivními teoriemi zkoumaných učitelek. STU byly tedy nejprve analyzovány otevřeným kódováním. Ve druhé části byly položeny některé otázky, které vyplynuly z kvantitativních analýz, např. které vzdělávací obsahy jsou stěžejní ve výuce a v STU



nebo jak probíhá v podání těchto učitelů didaktická transformace v zaznamenaných vyučovacích hodinách, zda odpovídá jejich STU a nárokům, které jsou na učitele atraktivní, ale komplexní a náročné občanské výchovy kladeny.

Obsahem podkapitoly 3.2 je ucelený rozbor pojetí didaktické transformace občanské výchovy, jak byla zaznamenaná v rozhovorech a na videu. Obsahem podkapitoly 3.3 je pokus o syntézu kvalitativních zjištění v širším kontextu modelu *kvality (ve) vzdělávání* autorů Janík et al. (2013 plus následné monografie této výzkumné školy).

Monika vede výuku těchto vzdělávacích obsahů „se znalostí anamnézy žáků“ a s cílem „orientovat je v jejich životech“. „Když učím o zdraví, musím vědět, že v jejich rodinách se jí moc pečeného masa, v sexuální výchově zase o tom, že tato témata jsou v romských rodinách úplně tabu.“ Monika v této fázi nezdůraznila žádný vzdělávací obsah mimo utilitární „sloužit orientaci“. Na druhou stranu se v zaznamenaných hodinách ukazuje její respekt k myšlení žáků, založený v STU „metoda slovního ping-pongu“ a „metoda vlastního názoru“ (příloha 2). Ty výrazně řídily její jednání v zaznamenaných hodinách. „Věci nejsou černobílé“, uvedla, proto „je důležité, aby o zásadních společenských tématech žáci věděli, že ve třídě jsou různé názory, a tyto názory dokázali

respektovat“. Učitel v jejich hodinách, které jsou postaveny na otevřené debatě ve skupině a na frontálních prezentacích názorů těchto skupin, nemá poslední slovo. Je tak rozbito „klasické“ dialogické schéma I – R – F¹⁵

O to více překvapí následný zlom v hodině. Jádrová část, kdy si žáci mají uvědomit význam informací, se nesla v duchu totální učitelčiny dominance bez sebemenšího prostoru pro žáky: navíc se její výklad opíral o powerpointovou prezentaci seznamu definic staženou z internetu. Didaktická transformace základních občanských, politických, sociálních a kulturních práv a soustavy soudní moci vyžaduje připravit vyučovací situace, kdy žáci mohou vnímat odlišnosti svého porozumění obsahu ve vlastních výrazech (Slavík et al., 2017, s. 184–189). Zde je však na tyto procesy vyhrazen neadekvátně krátký čas.

V **Kristýnině** případě je identifikována vysoká konzistence jejího myšlení a jednání. Co se týká jejího přístupu k výuce a konkrétních postupů, jde o neustálý experiment. „Ty děti se učí na úlohách a zadáních a já se starám o to, aby zadání rozuměli. Pak už se věnuju žákům podle jejich potřeb.“ Učitelka tedy určuje obsah a diagnostikuje učení s důkazy v činnosti žáka. Vede zároveň žáky k samostatnosti při učení tím, že zajišťuje bezpečí ve smyslu „dostatku času na odpověď“ a „neopravováním nedokončených myšlenek

¹⁵ Více o produktivním vedení školního / didakticky adekvátního, zpětnovazebného dialogu viz William a Leahyová (2015) a Šedová, Švaiříček a Šalamounová (2012). Struktura I – R – F je uváděna ve výzkumech dialogického vyučování jako „základní“; tvoří ji složky *initiation – response – feedback / follow up* (srov. Sinclair & Coulthard, 1975, cit podle Šedová et al., 2012, s. 44–50). Struktura fixuje čas žáků v komunikaci pod 25 % všech promluv. Převládá-li ve třídě tento komunikační model, zůstává většina iniciativy na straně učitele.

žáků“. Časová dimenze individuálního učení (vlastní tempo) je podstatný prvek FIE a ve vyučovacích hodinách i v STU je nestále přítomný.

Učitelka shrnuje cíle občanské výchovy takto:

1. „aby věděli, co je pravda a co manipulace, nenaletěli někomu, aby neopakovali chyby předchůdců“;
2. aby se dokázali „rozhodovat a zvažovali při tom, co je správné a co špatné“;
3. aby „věděli, odkud jsou, že reprezentují nějaký celek, musí být totiž ukotveni někde konkrétně v místě i v myšlenkových směrech, teprve pak se mohou globalizovat“.

S touto myšlenkovou výbavou vstupuje učitelka do výuky, která je i v obtížných situacích vedena rutinně; také proto má dostatečnou mentální kapacitu a energii na již zmíněný permanentní experiment. „Když vidím, že jim to nejde, hledáme další a další cesty, to jsem se naučila u dobrých učitelů na vysoké škole“ (některé jmenuje, pozn. autora). Jindy zase nechá zaznít některé, byť sporné nebo velmi osobní myšlenky žáků a do další diskuse více méně nezasahuje. Tak se stane, že se žáci mohou pohádat o holocaustu („ve třídě je jeden nácek, jak vidíte“) a učitelka dává žákům plnou důvěru, že „debatu ustojí“. „Kdyby se to rozjelo nebo ohrožovalo nějakého konkrétního žáka, zasáhnu“, komentuje to učitelka. Může si to dovolit také proto, že se jedná o hodinu „ihned po našem návratu ze exkurze v Osvětimi“.

V následném vyučovacím bloku („tato témata učím vždy v blocích, spojím si třeba češtinu a občanku, snažím se mít své

hodiny takhle po sobě“) byla zaznamenaná skupinová práce s následnou prezentací na téma všelidské hodnoty. Didaktický materiál učitelka převzala z internetu, ale „sama si upravila celý postup výuky, aby si žáci mohli hodnoty osahat a zase se pořádně pohádat, které jsou nejdůležitější“. Měli vybrat za skupinu nejprve tři nejdůležitější hodnoty a následně stanovit pořadí ostatních. Učitelka komentovala při sledování videa hlavně únavu dětí. Na závěr konstatuje, že „když je dost času, je vidět, že se nakonec docela všichni shodli, takže to snad tady děláme dobře“. Učitelka Kristýna tak jako jediná opakovaně upozorňovala na celoškolní ko-text při výchově demokratického občana: „To se jen v občanské výchově nedá zajistit, protože základem demokracie jsou práva a povinnosti, k tomu musí přistoupit zodpovědně všichni učitelé ve škole. Učitel občanské výchovy to pak má hlavně s dětmi reflektovat.“

Učitelka **Pavλίna** nemá na rozdíl od zbylých dvou žádné ukončené formální humanitní vzdělání. Proto jsme se domluvili, že zaznamenané jednu hodinu občanské výchovy a jednu hodinu jí doménově bližšího předmětu – digitálních technologií. Škola se v této oblasti profiluje, učitelka technologie vyučuje i na vysoké škole. Zajímalo mě, zda se bude kvalita výuky a konzistence myšlení a jednání nějak lišit.

Analýza STU naznačila, že učitelka má jasnou představu, jak a co didakticky transformovat v občanské výchově: „dostat žáky do otevřené komunikace, zajistit bezpečné prostředí, aby se nebáli, a tak se učitelka dozví, co se děje ve třídě“. Z takto rekonstruované STU se zdá, že výuku



občanské výchovy pojímá spíše jako třídnickou sondu než jako podporu angažovaného občanství. Další důležité zjištění o ní a celé škole bylo zachyceno hned na úvod spolupráce. Do výuky jsme šli teprve na konci května v devátém ročníku a učitelka to komentovala: „vždyť už jsou stejně přijatí na střední“. Naznačila tak, že příliš nedůvěřuje atraktivitě vzdělávacího obsahu, ale spíše preferuje vnější motivaci žáků k učení. Podle obou zaznamenaných vyučovacích hodin se zdá, že takto výkonově je „nastavena“ celá škola: žáci často mluvili o testech, známkách, chtěli rychle vědět, zda odpověděli správně, jakou známku si zaslouží.

Hodina občanské výchovy měla v tomto smyslu pomalejší tempo než hodina technologií, ale tendence ke spíše vnější motivaci byla zřejmá. Takový akcent se přitom v STU vůbec neobjevil. Existenci výrazného výkonového nastavení ovlivňujícího jednání učitelky i žáků lze doložit ukázkou výroků učitelky po skončení obou vyučovacích hodin:

1. po hodině občanské výchovy: „Tady bylo třeba zajímavý, že ty žáci většinou dělají to, že si hodně počítají body a já čekám, co se stane, kde jsem třeba něco špatně opravila, protože to se mi občas stává. Oni si mohou porovnat mezi sebou jednotlivé písemky, tady nevím, jestli se trochu báli sami. Já jsem byla zaražená z toho, že jakoby všichni si to spočítali a v pohodě všechno, nic se nedělo, takže jsem chvilku čekala, jestli někdo nepřijde třeba po hodině, že nechtěl jako vystupovat s tím, že jsem mu tam něco špatně odečetla nebo přidala.“

2. po hodině technologií: „Tak přišel. No a vidíte, test! Jestli si můžou... To mě překvapilo, já jsem si myslela, že jestli nepotřebují nějaký si dopsat. Někdy si jeden potřebuje dopsat test, je to nějaký hokejista, tak je pořád mimo, tak jsem si myslela, že si chce nějaký dopsat a ne že chce test z klávesnice si napsat. To už nebudeme psát test.“

Co se týká priorit či nějakého hodnotového ukotvení vzdělávacího obsahu, které je tak důležité v humanitních oborech (srov. Gudmundsdottir & Shulaman, 1987, s. 66; Staněk, 2015, s. 340–341), učitelka se řídí „tím, co mají v ŠVP“; přičemž „tematický plán a konkrétní hodinu si stanovuje vždy sám učitel“. V komunikaci, která je jejím hlavním didaktickým cílem, se chce „dostávat za obsah“. Tedy operacionalizovat obsah ve smyslu kompetencí a konceptů v úlohách a zadáních „blízkých životu žáků“. V STU je specifikováno, že se to děje v „dlouhodobých projektech a didaktických hrách“. Uvedla několik projektů, které realizovala: „třeba Jeden svět na školách nebo jsme dělali dlouhodobý projekt adiktologie v Praze s názvem Unplugged, uo byla primární prevence“.

Učitelka deklaruje, že pracuje „s tématem“ podle toho, „jaká je aktuální situace a v jaké třídě se výuka odehrává. Když to nejde, přejdeme k jinému příbuznému tématu“. Takový postup byl během výuky dokumentován. Učitelka naplňuje své STU týkající se řízení třídy, diagnostiky a vnější motivace. Co se týká didaktické transformace, je určující STU, že „učení humanitních předmětů má být vedeno výkladem

a příklady“. V zaznamenané výuce se tato STU odrazila jen v hodině informatiky. Naopak v občanské výchově, kde byla tématem globální rizika, konkrétně terorismus, měla učitelka k samotnému učivu natolik rezervovaný přístup, že to ovlivnilo výuku: „To téma nemám ráda, protože je brutální“. Učitelka neměla ani připravené příklady či otázky pro vedení diskuse. „Ty děti jsou zvyklé mě doplňovat, takže to je dobré“, komentovala na několika místech řešení situací, které si vyžadovaly její znalosti a zkušenosti, o něž se však nepodělila: „jaké jsou prostředky a zdroje teroristů, jak jsou veliké jejich skupiny, ..., co vše dělá stát, aby chránil občany před těmito riziky“.

3.3 Zarámování kvalitativních zjištění v modelu kvality výuky

Kvalitu didaktické transformace v občanské výchově lze analyzovat s využitím komplementárního modelu strukturujícího výukové situace (Janík et al., 2013, s. 271; Slavík et al., 2017, s. 338–345). Aby výuka byla produktivní, účelná – tj. aby docházelo k transformaci vzdělávacího obsahu ve znalosti a dovednosti užitečné v dalším životě žáků –, musí docházet ke zvědomění žákovských prekonceptů v abstrakčním a generalizačním zdvíhu ke znalostem a kompetencím. Příklady *rozvíjející výuky* pak obsahují také úlohy a zadání umožňující operacionalizaci znalostí a kompetencí v kontextech blízkých reálnému životu.

Příkladem *selhávající výukové situace s utajeným poznáním* byla v našem vzorku vyučovací hodina o terorismu. Terorismus

lze v občanské výchově pojmut jako fenomén politicko-religionistický, ale také ryze geografický či historický, dále jako antropologický nebo sociokulturní. Terorismus by měl být ve výuce některými z uvedených hledisek zarámován a v daném rámci má být žákům umožněna jeho interpretace. Bez teoretického rámce přináší taková výuka jen strach a nejistotu. Učitel zůstává co do transformovaného vzdělávacího obsahu na povrchu mediálního zobrazení – *infotainmentu* (Postman, 1999). Přitom humanitní vědy poskytují řadu interpretačních rámců a schémat globálního teroru. Na jedno, tedy mezinárodně politické, dokonce učitelka upozornila ve stimulovaném vybavování – ale nikoli jako na možný rámec výkladu či diskuse, ale jako na rizikový prvek, který ji dovedl k tomu téma opustit: „No, tady..., oni jsou docela vnímaví, co jako to, ale já jak tuhle látku nemám ráda, tak nechci jít nikdy do žádných podrobností a vykládat jim, co, kdo a s kým, protože **to je potom dokáže stavět na nějakou stranu politickou nebo něco takového** (zdůraznil autor), ale spíš aby věděli, že takový věci existují, že se to může stát i blízko. Já jsem je právě tady tím chtěla dotlačit, jestli řeknou amerického prezidenta, proto jsem se ptala, jestli celá Amerika, ale nedošlo k tomu, tak jsem od toho potom už opouštěla, a nechtěla jsem to ještě nějak...“ Učitelka nevyužívá potenciálu globálních rizik pozdní moderny k učení se žáka o souvislostech pojmenovaných společenskými vědami ani jako inspiraci k debatě nebo diskusi.

Částečně nevyužit zůstal výukový potenciál ve výukovém bloku o holocaustu. Také



tento historický, právní a etický, ale také antropologický historický fakt (Stern Strom, 1994) lze žákům osvětlit více než jen se spolehnout na jejich bezprostřední, částečně skoro *kyčovitě* prožitky z místa, kde se technická genocida odehrávala, ačkoli didaktickou intenci výuková situace měla a byla v následném rozhovoru učitelkou rozvedena.¹⁶ Výuka zabývající se hodnotami byla zase velmi málo vymezena, rámována nějakým cílem.

Ukázka z hlediska uvedeného modelu produktivní výukové situace, která umožnila využít potenciál tématu a zkušeností žáků k občanské výchově, byla zaznamenána v části vyučovací hodiny učitelky Moniky zabývající se lidskými právy a svobodami. Hodina obsahovala zvědomování obsahu žáky v samostatné a skupinové práci a následně při prezentaci řešení úloh týkajících se konkrétních textů Listiny základních práv a svobod: nejprve zaměřených na aplikaci vybraných článků Listiny v daných životních situacích a následně umožňujících vyjádření osobních postojů a zkušeností žáků týkajících se jimi vybraných článků Listiny.

Diskuse v závěru zarámuje zjištění výzkumu některými teoretickými předpoklady týkajícími se subjektivních teorií a jejich vztahu ke kvalitě výuky. Následně bude tento výzkum pojednán jako možná metodologická inspirace pro rozvoj oborovědidaktického výzkumu a výzkumu kvalit školní občanské výchovy.

DISKUSE O ZJIŠTĚNÍCH

V této části textu se pokusím zarámovat zjištění s ohledem na některé domácí a zahraniční autority. V kontextu stavu didaktiky společenských věd ve škole (srov. přehledové studie Staňka, 2015, a Hesové, 2018) se jeví, že v subjektivních teoriích zkoumaných učitelé chyběl obecný princip občanské výchovy: sociální realita, byť sebezajímavější, poskytuje jen tematickou inspiraci (společenský a politický kontext). Skutečným cílem občanské výchovy (Staněk, 2015, s. 356–357) jsou interpretativní rámce a postupy (syntax) širokého spektra společenských věd.

Co se ale týká činností učitele, byla znamenáná výuka založena na rozsáhlých a promyšlených schématech jednání učitele ve třídě, řízení procesů výuky a procesů učení, včetně vytváření pozitivního a bezpečného klimatu. Proto bylo v mnohých úsecích výuky zřejmé, s jakou péčí učitelky dané příležitosti k učení vytvářejí a s jakými zdatnostmi je realizují. Slovy Pavlíný: „s žáky to musíte umět, oni za deset minut vědí, jaký jste, a tak vás přijmou, nebo zničí. Musíte použít učitelské charisma. Nic jiného učitel na žáky nemá“. Praktická znalost tohoto typu přítomná u všech tří zkoumaných učitelé ukazuje jejich významné zaměření na řízení třídy oproti intendování didaktické transformace.¹⁷

¹⁶ Autor studie respektuje časovou souvislost návratu z emocionálně náročné exkurze a třídní ko-text. Na druhou stranu tuto vyučovací jednotku lze částečně interpretovat v souladu se Staňkem (2015, s. 348) jako přílišnou „dominanci výchovy nad naukou“ danou historickým vývojem oborově didaktiky občanské výchovy po roce 1989.

¹⁷ Srov. převažující *class management* ve vzdělávání učitelé (Kašparová, Potužníková & Janík, 2015, s. 540–541; William & Leahyová, 2015, s. 13–14).

Komentáře výuky ukázaly, že z perspektivy učitele lze obtížně zaměřovat pozornost výhradně na didaktickou transformaci obsahu bez ohledu na provoz, organizaci a disciplinaci. Didaktické znalosti obsahu i disciplinační postupy mohou být za určitých podmínek více či méně rutinní. Tento výzkum ukazuje, jak je pro kvalitu didaktické transformace významný rejstřík *prototypických rutin* ke zvládnutí třídy a vedení výuky, dostatečně adaptivních, a přitom přijímaných žáky (Dann et al., 1999; Linsner, 2010).

Kvalita občanské výchovy se odvíjí také od toho, jak bohatý rejstřík *interpretačních a vysvětlujících schémat a rámců* k danému tématu má učitel k dispozici a zda jej dovede rutinně využívat. Nemá-li jej, nemá-li dostatečnou expertizu, bývá „jeho snaha o angažovanost ve vyučování, učení a integritu, propojenost celého kurzu a zlepšování jeho kvality nízká“ (Gudmundsdottir & Shulman, 1987, s. 66). Rejstříkem vysvětlení a rutin pro didaktickou transformaci se naše učitelky lišily poměrně výrazně, ačkoli mají za sebou podobně dlouhou a bohatou kariéru. Zkoumané případy naznačují, že ani dlouholetá praxe, soustředění se na rozvíjení obecných učitelských zdatností a solidní reflexe praxe ve škole bez *reflexe praxe na bázi obsahu a cílů* edukace nemusí stačit, aby učitelé umožnily vést výuku rozvíjejícím způsobem, produktivně.

Je klíčovým spouštěčem naznačených nedostatků v popsáných případech spíše tradice občanské výuky jako kurikulárního apendixu, humanisticko-morálního kýče (Staněk, 2015, s. 348), nebo je problémem malá časová dotace na výuku,

kteřá může vést k neaprobované výuce? Seebauerová (2007, s. 53–54) uvádí, že kvalita učitelů je ovlivněna kvalitou vysokoškolské, tedy soustavné přípravy vedené v dostatečné proporcii teorie a reflektované praxe, která vede k rozvinutí profesní a oborově didaktické zdatnosti včetně té vnímané samotným učitelem. Učitel, který neabsolvuje takové soustředěné vzdělávání, má od počátku výrazný handicap. Nebo je problémem nedostatečná tradice a slabší propracovanost oborově didaktiky Výchovy k občanství (Staněk, 2015, s. 354–357)? Na takové otázky studie nemůže odpovědět.

Je též otázkou, zda by tato studie mohla přispět oborově didaktice občanské výchovy (společenských věd) metodologicky: v tomto designu se dostává výzkumník k cenným datům, která nejsou dostupná pozorováním či dotazníkem. Text v tomto smyslu navazuje na stať Staňka (2015, s. 355): „klíčovou aktivitou mající vliv na perspektivu rozvoje didaktiky společenských věd se jeví potřeba kvalitního, metodologicky propracovaného empirického výzkumu“. Protože kotext i kontext výuky jsou poměrně dobře zmapovány – a netvoří snadný rámec –, bylo by možno uvažovat o dalším, širším využití představené metodologie v autonomním, plošněji zaměřeném oborově didaktickém výzkumu. Jeho devizou by bylo, že může na vzorku zkušenných učitelů a ve společné perspektivě teoretické (výzkumníka) a praktické dokumentovat detailní, strukturovaný obraz učitelů s potenciálem také pro nomotetická šetření typologie problémů občanské výchovy v realitě české základní školy.



Takový výzkum je adekvátní dané potřebě poodhalit některé inherentní souvislosti občanského vzdělávání přímo ve třídách a v hlavách učitelů.

ZÁVĚR

Studie dokumentuje kvality subjektivních teorií tří zkušených, kvalifikovaných učitelek o didaktické transformaci vzdělávacího obsahu v občanské výchově. Zaměřila se při tom na analýzu těch STU, jejichž stopy byly identifikovány v jednání ve výuce zaznamenané a komentované v tomto výzkumu (*handlungsleitende Kognitioinen*). Pro zvýšení validity a spolehlivosti zjištění byly průběžně výsledky výzkumu se zkoumanými diskutovány (emická perspektiva). Otázkou, na kterou text odpověď nenachází, zůstává, zda zkoumané učitelky splňují naléhavé požadavky kladené na soudobého učitele občanské výchovy. Jejich STU jsou povětšinou výkladového charakteru a týkají se obecně didaktických souvislostí výuky a vedení třídy. S výjimkou Kristý-

ny nemají učitelky zformulovanu nějakou přehlednou, zastřešující pedagogickou teorii, která by tvořila pevné a stabilní východisko jejich působení ve třídě. Zbylým dvěma učitelkám chyběl pevný hodnotový rámec nebo rámce k interpretaci složité strukturovaného a obtížně žákem transformovatelného vzdělávacího obsahu.

Výzkum případů zkušených učitelek by mohl mít potenciál v rámci budoucího výzkumu, vč. výzkumu oborově didaktického, blíže pochopit situaci učitelů z jejich perspektivy a uvažovat o tom, jak je dále podporovat, aby jejich působení odpovídalo potřebám doby. To se jeví obzvláště důležité vzhledem k obsahu a cílům školní občanské výchovy. Pokračování tohoto v kontextu ukotveného zkoumání může oborovou didaktiku občanské výuky vybavit zejména dobře zdokumentovanou bází případových studií k dalším využití v rámci přípravy a dalšího vzdělávání učitelů (Shulman, 1996), ale i dalšími znalostmi a východisky k budování teorií občanského vzdělávání v ČR.

LITERATURA

- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5–6), 531–535.
- Castro, P. J., Martínez, D. C., Vystrčilová, P., & Jancic Mogliacci, R. (2017). A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education*, 54(3). Dostupné z www.researchgate.net/publication/320741230
- Clark, Ch., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 255–296). New York: Macmillan.
- Dann, H.-D. (1994). Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser, M. Reusser-Weyeneth (Eds.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (s. 163–182). Bern: Hans Huber.
- Dann, H.-D., Diegritz, T., & Rosenbusch, H. S. (Eds.). (1999). *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen*. Erlangen: Universitätsverbund Erlangen-Nürnberg.



- Dann, H.-D., & Humpert, W. (2002). Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – Grundlagen und neue Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 215–226.
- Dann, H.-D., Tennstädt, K.-C., Humpert, W., & Krause, F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrer/-innen. *Unterrichtswissenschaft*, 15(3), 306–320.
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 101–114.
- Fives, H., & Gill, M. G. (2014). *International handbook of research on teachers' beliefs*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Gavora, P. (1990). Učiteľova individuálna koncepcia vyučovania. *Pedagogická revue*, 42(3), 209–222.
- Gavora, P. (2009). Profesijsná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. *Pedagogická revue*, 61(1/2), 19–37.
- Groeben, N. (1990). Subjective theories and the explanation of human action. In G. Semin & K. Jergen (Eds.), *Everyday understanding: social and scientific implications* (s. 19–44). London: Sage.
- Groeben, N., & Scheele, B. (2000). Dialogue-hermeneutic method and the research program subjective theories. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Dostupné z <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59–70.
- Haag, L., & Dann, H.-D. (2001). Lehrerhandeln und Lehrerwissen als Bedingungen erfolgreichen Gruppenunterrichts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15(1), 5–15.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. New York: Teacher College Press.
- Hejný, M. (2003). Diagnostika aritmetické struktury. In V. Burian, M. Hejný & J. Šány (Eds.), *Zborník príspevkov z letnej školy z teórie vyučovania matematiky PYTHAGORAS* (s. 22–42). Bratislava: Exam.
- Helus, Z. (1982). *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2010). Uncovering contents of mentor teachers' interactive cognitions during mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 207–214.
- Hesová, A. (2018; nepublikováno). *Revize RVP ZV – Člověk a společnost, Společenskovední vzdělávání. Analyticko-koncepční studie*. Praha: NÚV (interní dokument).
- Hoffman, M. B., Egozi, M., & Shachar-Segev, N. B. (nedatováno). *Instrumental Enrichment Program. Reuven Feuerstein. Ya'acov Rand*. Dostupné z <http://acd.icelp.info/workshops/theoretical-material/ie.aspx>
- Janík, T. (2005a). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů (SLT). *Pedagogická revue*, 57(5), 477–496.



- Janík, T. (2005b). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T. (2007). Cílová orientace ve výuce fyziky: exkurz do subjektivních teorií učitelů. *Pedagogická orientace*, 17(1), 12–33.
- Janík, T., Janíková, M., Najvar, P., & Najvarová, V. (2008). Ziele und Zielorientierung im Physikunterricht: Einblicke in die Überzeugungen von tschechischen Physiklehrern. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 14, 201–217.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V., ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Munipress.
- Janssens, S., & Kelchtermans, G. (1997). *Subjective theories and professional self of beginning teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, March 24–28). Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408252.pdf>
- Kašparová, V., Potužníková, E., & Janík, T. (2015). Subjektivně vnímaná zdatnost učitelů v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. *Pedagogická orientace*, 25(4), 528–556.
- Kelchtermans, G., & Vanderberghe, R. (1994). Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45–62.
- Kindermann, K., & Riegel, U. (2016). Subjective theories of teachers: Variations and methodical modifications of a research program. *Forum Qualitative Research*, 17(2). Dostupné z www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2486
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Koštálová, H., Míková, Š., & Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů: Zvládací učení*. Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16763/skolni-hodnoceni-zaku-a-studentu-zvladaci-uceni.html>
- Koubek, P. (2016a). Být sama sebou: případová studie subjektivních teorií učitelky v kontextu profesního rozvoje. *Pedagogická orientace*, 26(1), 95–116.
- Koubek, P. (2016b). Životní a profesní zkušenost jako skryté determinanty jednání učitelů. *Civilia – Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 7(2), 79–100.
- Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, 20(3), 47–67.
- Leuchter, M., Pauli, Ch., Reusser, K., & Lipowsky, F. (2006). Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 562–579.
- Linsner, M. (2010). *Prototypische Routinen von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtseinheiten, Experimenten und Schülervorstellungen im Biologieunterricht* (Disertační práce). Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Mandl, H., & Huber, G. L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30(2), 98–12.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.



- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Meijer, P. C. (1999). *Teachers' practical knowledge: Teaching reading comprehension in secondary education*. Doctoral dissertation. Leiden: Leiden University.
- Pišová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013) *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Porubský, Š. (2007). Skúmanie subjektívnej teorie učiteľky. In Š. Porubský, *Učiteľ – diskurs – žiak. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie* (s. 100–134). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Postman, N. (1999). *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá fronta.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2016). Praha: MŠMT.
- Sanders, D. P., & McCutcheon, G. (1986). The development of practical theories of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 50–67.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflecting practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwab, J. J. (1964). The structure of the disciplines: Meanings and significances. In G. W. Ford & L. Pugno (Eds.), *The structure of knowledge and the curriculum* (s. 6–30). Chicago: Rand McNally.
- Seebauer, R. (2007). Proměny subjektivních teorií u studentů učitelství od začátku studia do konce čtvrtého semestru. *Pedagogická orientace*, 17(3), 53–65.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Shulman, L. S. (1996). Just in case: Reflections on learning from experience. In J. A. Colbert, P. Desberg & K. Trimble (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (s. 461–482). Boston: Allyn & Bacon.
- Sinclair, J. M., & Couldhart, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, ... V. Žák, *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 327–360). Brno: Masarykova univerzita.
- Stern Strom, M. (1994). *Facing history and ourselves. Holocaust and human behaviour*. Brookline, Massachusetts: Facing History and Ourselves National Foundation.
- Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šíp, R., & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23(5), 664–690.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- William, D., & Leahyová, S. (2015). *Zavádění formativního hodnocení. Praktické techniky pro základní školy*. Praha: EduLab.



Mgr. Petr Koubek

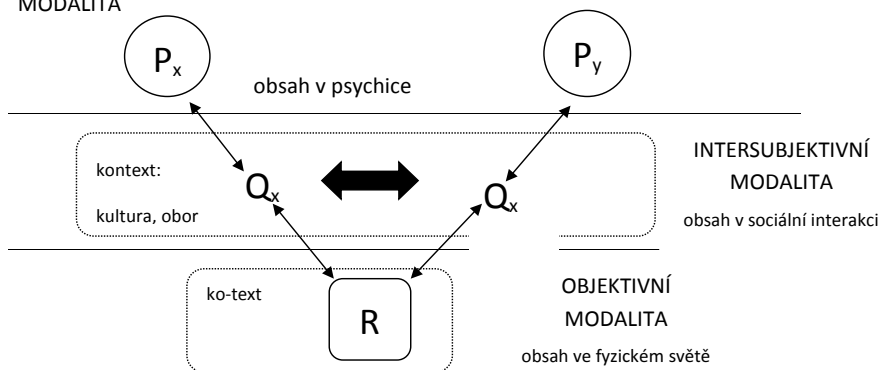
Národní ústav pro vzdělávání a Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity; e-mail: petr.koubek@nuv.cz.

PŘÍLOHA 1 – SUBJEKTIVNÍ, INTERSUBJEKTIVNÍ A OBJEKTIVNÍ MODALITA EXISTENCE OBSAHU

Model obsahové transformace zobrazuje optimální případ didaktické transformace obsahu ve výuce. Učitelem, podmínkami a příležitostmi, které jim předkládá, aktivizovaní žáci v interakci elaborují vzdělávací obsah a při tom se jejich představy o pojmech a vztazích (učivu) zpřesňují, přibližují se obsahu v reálném světě; interakcí v učitelem řízeném procesu se objektivizují.

SUBJEKTIVNÍ

MODALITA



Obř. 1. Schéma obsahové transformace mezi hlavními modalitami existence obsahu: subjektivní, intersubjektívni a objektivní (Janík et al., 2013, s. 151)

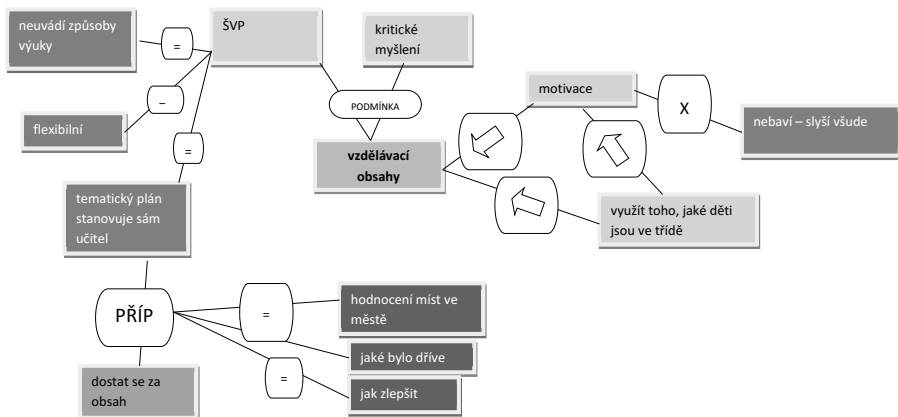
PŘÍLOHA 2 – UKÁZKY REKONSTRUOVANÝCH STU S JEJICH PŘEPÍSEM

Obsahem příloh 2 a 3 jsou schémata, jimiž zkoumané učitelky rekonstruovaly své subjektivní teorie. Metodologie rekonstruování je adaptována na základě metodologicko-empirické studie Janíka (2005). Grafický aparát užitý ve schématech je z větší části¹⁸ převzat z Janíkovy studie.

Tab. 6. Přehled grafických operátorů (karet) využitých v tomto výzkumu k rekonstruování logických relací v STU

=	Vztah <i>vysvětlení</i> : „člověk ví, kam patří, <i>tj.</i> žáci ZŠ mají vědět, odkud pocházejí“
x	Vztah <i>rozporu</i> : „věci nejsou černobílé“ je důležitý cíl občanské výchovy, <i>ale</i> v Čechách to není obvyklé“
⇒	Vztah <i>důsledku</i> : „ <i>díky</i> výchově k občanství člověk ví, kam patří“
INDIK	Vztah <i>indikace</i> : občanská výchova naplňuje svůj účel, <i>když</i> naplňuje cíl – „žáci vědí, co je pravda a co manipulace“
PODMÍNKA	Vztah <i>podmínky</i> : „učitel musí vyhradit na výuku dostatek času, <i>což je podmíněno tím</i> , že vyhradil dostatek času v tematickém plánu“
PŘÍPUSTKA	Vztah <i>přípustky</i> : důležité pro výuku této skupiny žáků (Romové) je i sexuální výchova, <i>i když</i> o tom Romové nemluví

PŘÍLOHA 2A – PAVLÍNINA STU 2 „VZDĚLÁVACÍ OBSAHY“



STU 2, Pavlína:

Vzdělávací obsah do výuky musí být obsažen v ŠVP a musí umožňovat rozvoj kritického myšlení. Žáci odmítají takové obsahy, které slyší všude, chtějí o věcech přemýšlet. Obsah musí být motivující, proto je pro jeho výběr do hodiny určující také to, jaké děti jsou v dané třídě.

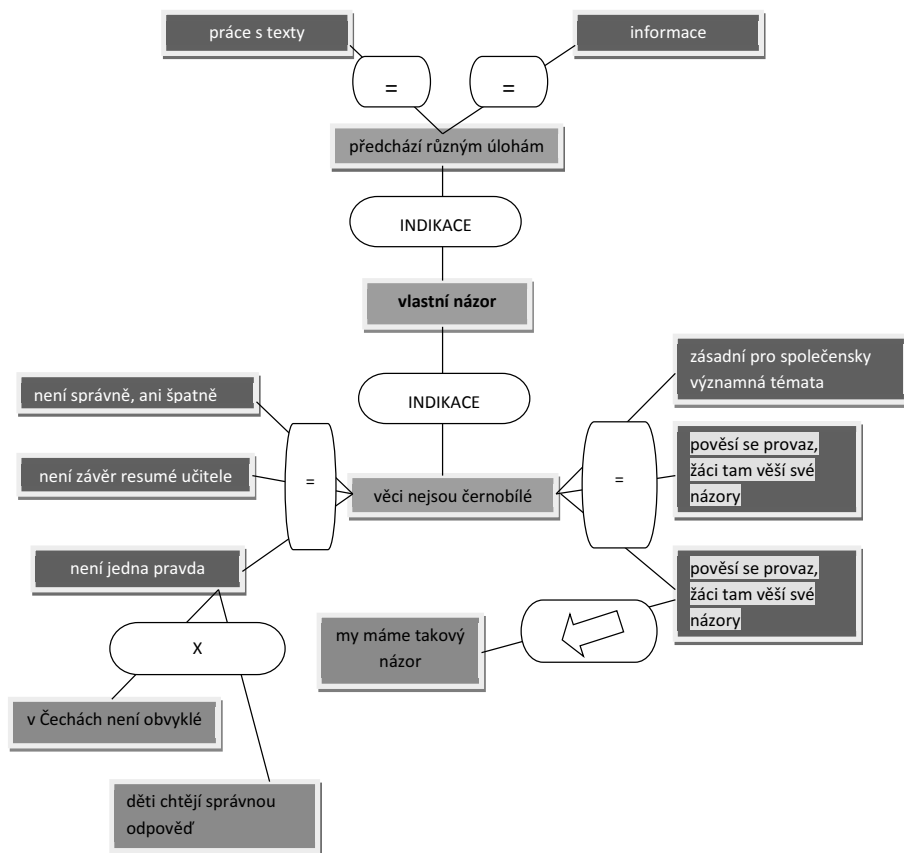
ŠVP je flexibilní dokument, neuvádí způsoby, jak má učitel vést výuku, a tematický plán si také stanovuje sám učitel. Měl by se řídit tím, aby dal dost času na výuková témata, což umožní dostat se se žáky za obsah, k nim samotným a jejich zkušenosti.

Příkladem takových tematických bloků výuky je například projekt, kdy s dětmi hodnotili místa v městské části na základě fotek. Děti uvažovaly, jaké bylo místo, kde žijí, dříve a jak je zlepšit. Dokonce návrhy na zlepšení rozpravovaly do podoby projektů.

¹⁸ V této studii jsou Janíkovy logické kategorie vztahu doplněny o „podmínka“.



PŘÍLOHA 2B – MONIČINA STU 4 „METODA VLASTNÍHO NÁZORU“



STU 4, Monika:

Nejdůležitější metodou práce je pro mě "vlastní názor". Tuto metodu využívám na začátku hodiny k uvedení tématu, před práci s texty a informacemi. Spočívá v mém přesvědčení, že věci nejsou černobílé. Děti si musí zvykat, že není jedna Pravda, že je často dobře, že učitel nerozhodne, co je správné a co se má zapsat do sešitu. Děti to ale dost často vyžadují, chtějí tu pravdu. Ve společensky zásadních tématech ale taková Pravda většinou neexistuje. Proto ve třídě jen vyvěším provaz přes celou třídu a oni tam pověsí své názory a mohou si přečíst názory ostatních. Tím vidí, jaký je v názorech rozptyl, jaký názor mají oni jako třída. Vidí tu různost. Metoda je běžná třeba v Anglii a USA, u nás nikoliv.



KOUBEK, P. A Portrait of the Thinking and Behaviour of Teachers of Civics:
A multicase study of teachers' subjective theories of didactic transformation

The goal of the multi-case study was to show how three qualified teachers of education for citizenship (civics) for the senior classes of very highly rated Prague basic schools are coping with the urgent demands of civic education today, in a complex society in which traditional relationships, bonds, authorities and values have been undermined.

Methods: *The study uses a data base created from the results of the progressive exploration of three teachers of civics in the years 2015–2017 employing the methodology of the research programme Subjective Theory (Groeben et al., 1988). The study focuses on the subjective theories of the teachers, as they emerged in recorded teaching, i.e. as handlungsleitende Kognitionen.*

Results: *The study discusses findings that may represent the limits of professional development and quality of teaching for the teachers concerned. The teachers were monitored in close-up detail and over a lengthy period, their subjective theories about didactic transformation in civics were analysed repeatedly, each time from a shifted perspective. The findings thus constitute an in-depth, situated and contextually anchored knowledge of these subjects. This means that the conclusions cannot be generalised to other situations and teachers.*

Conclusions: *Research on the realisation of the curriculum for education for citizenship in school classes – to judge by the specialist studies available to the author – in its infancy. This study may then serve as a source of inspiration for wider research on the basis of the subject didactics of the social sciences.*

Keywords: *teachers' subjective theories, subjective theory governing behaviour, the research programme Subjective Theory, case study, didactic transformation, school civics.*