

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filosofie

## RIGORÓZNÍ PRÁCE

Multiparadigmatická výuka společenských věd na střední škole  
Multiparadigmatic Teaching of Social Sciences in High School

Bc. Štěpán Charvát

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy (anglický jazyk — základy společenských věd)

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filosofie

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Multiparadigmatická výuka společenských věd na střední škole  
Multiparadigmatic Teaching of Social Sciences in High School

Bc. Štěpán Charvát

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy (anglický jazyk — základy společenských věd)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Multiparadigmatická výuka společenských věd na střední škole potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. dubna 2021

Tímto bych rád poděkoval své vedoucí práce Ing. Michaelle Dvořákové, Ph.D. za cenné rady, pomoc a trpělivost při vedení této diplomové práce.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce si klade za cíl představit specifický typ výuky společenských věd na střední škole, a to typ multiparadigmatický. Jedná se o takovou výuku, jež v souladu s multiparadigmatickým charakterem společenských věd akcentuje pluralitu přístupů k danému společenskovědnímu tématu a neindoktrinuje žáka jedním specifickým přístupem čili paradigmatem. Teoretická část diplomové práce popisuje koncept vědeckých paradigmat, a to především na základě závěrů filozofa T. S. Kuhna, jenž se tímto tématem zabývá v přírodovědném kontextu. Dále je vysvětleno, proč je možno koncept paradigmat vztáhnout i na vědy společenské a jaký je mezi těmito dvěma oblastmi věd rozdíl. Multiparadigmatický charakter společenských věd je pak aplikován na jejich didaktiku, kde jsou problematizovány vybrané metodické aspekty multiparadigmatické výuky, jakými jsou výběr paradigmat, práce s nimi a postoj učitele. Tato část diplomové práce rovněž ilustruje koncepty monoparadigmatismu a multiparadigmatismu na komparaci dvou didaktických příruček a dvou kurikulárních dokumentů z různých prostředí. Dále jsou též popsány důvody zavedení multiparadigmatické výuky, jakožto i její podmínky a meze. Na teoretickou část diplomové práce navazuje část praktická, která demonstruje koncept multiparadigmatické výuky na konkrétních výukových aktivitách, vytvořených autorem této diplomové práce. Konkrétně se jedná o jednu aktivitu v oblasti sociologie, orientovanou na záležitost genderových rolí, dále o jednu aktivitu v oblasti politologie, prezentující východiska a argumenty kapitalismu a socialismu, a v neposlední řadě o jednu aktivitu v oblasti makroekonomie, jež žákům zprostředkovává rozličné pohledy na problematiku daní.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

paradigma, multiparadigmatismus, společenské vědy, výuka, didaktika, kontroverzní témata

## **ABSTRACT**

The aim of this diploma thesis is to present a specific type of teaching of social sciences in high school, namely the multiparadigmatic type. In accordance with the multiparadigmatic character of social sciences, this teaching type accentuates the plurality of approaches to a given social topic and does not indoctrinate the learner with one specific approach or paradigm. The theoretical part of this diploma thesis describes the concept of scientific paradigms, mostly on the basis of the findings of philosopher T. S. Kuhn, who addresses this issue in the context of natural sciences. Next, it is explained why the concept of paradigms can be related to social sciences and how these two science areas differ. The multiparadigmatic character of social sciences is then applied to their didactics, where selected methodological aspects of multiparadigmatic teaching are discussed, such as the choice of paradigms, working with them, and the attitude of the teacher. This part of the diploma thesis also illustrates the concepts of monoparadigmatism and multiparadigmatism with the comparison of two didactic manuals and two curricular documents from various environments. Furthermore, it describes the reasons for the employment of multiparadigmatic teaching as well as its conditions and limitations. The theoretical part of this diploma thesis is followed by a practical part, which demonstrates the concept of multiparadigmatic teaching by the presentation of particular teaching activities, designed by the author of this diploma thesis. More specifically, these include one activity in the field of sociology, oriented at the topic of gender roles, one activity in the field of political science, presenting the theories and argumentations behind capitalism and socialism, and last but not least, one activity in the field of macroeconomics, which acquaints the learners with various viewpoints on the issue of taxes.

## **KEYWORDS**

paradigm, multiparadigmatism, social sciences, teaching, didactics, controversial topics

## Obsah

Úvod .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1 Vymezení pojmu paradigma.....	10
2 Paradigmata ve vědě.....	11
3 Paradigmata ve společenských vědách.....	12
4 Využití konceptu paradigmát ve výuce společenských věd .....	17
4.1 Využití paradigmátismu ve výuce dějepisu .....	17
4.2 Využití multiparadigmátismu ve výuce společenských věd.....	20
4.2.1 Komparace čtyř didaktických publikací za účelem demonstrace konceptů mono- a multiparadigmátismu ve výuce .....	22
5 Vybrané metodické aspekty multiparadigmátické výuky .....	27
5.1 Zdroje paradigmát a práce s nimi .....	27
5.2 Postoj učitele.....	30
5.2.1 Učitel je nestranný moderátor .....	30
5.2.2 Učitel zajišťuje vyváženost .....	31
5.2.3 Učitel přizná svůj názor.....	31
5.2.4 Učitel zastává nepopulární názor.....	32
6 Důvody zavedení multiparadigmátické výuky .....	35
6.1 Neexistence jednoho správného paradigmátu.....	35
6.2 Morální rozvoj jedince.....	37
6.3 Každodenní význam společenských věd .....	38
6.4 Vytvoření alternativy .....	39
6.5 Stav současné společnosti .....	41
7 Podmínky multiparadigmátické výuky.....	43

7.1	Vzájemná tolerance.....	44
7.2	Správná argumentace .....	44
8	Meze multiparadigmatické výuky .....	50
8.1	Faktické meze .....	50
8.2	Kognitivní meze.....	51
8.3	Etické meze.....	53
PRAKTICKÁ ČÁST .....		58
1	Sociologie: genderové role .....	59
1.1	Aktivita .....	60
2	Politologie: kapitalismus vs. socialismus .....	63
2.1	Aktivita .....	64
3	Makroekonomie: daně .....	68
3.1	Aktivita .....	70
4	Příklady dalších témat pro multiparadigmatickou výuku.....	74
Závěr.....		76
Seznam použitých informačních zdrojů .....		78
Seznam příloh.....		88



## Úvod

Každý vědec, ať už přírodní či společenský, při svém vědeckém zkoumání vychází z určitých východisek a zkoumaná fakta zasazuje do určité perspektivy. Tuto perspektivu označuje americký filozof a teoretik vědy T. S. Kuhn pojmem *paradigma*. Veškerá vědecká fakta pak musejí zapadat do platného vědeckého paradigmatu. Kupříkladu je-li vědeckým konsensem, že se Země otáčí kolem Slunce, musejí být veškerá fakta interpretována tak, aby tomuto konsensu neodporovala. Naopak je-li ve vědecká komunita toho názoru, že se Slunce otáčí kolem Země, musejí být fakta interpretována tak, aby potvrzovala právě tento konsensus. Paradigmata se mohou během vývoje vědy proměňovat; zatímco dříve astronomové svá zkoumání stavěli na modelu, v němž se Slunce otáčí kolem Země, dnes je v astronomii vycházeno z modelu, v němž se Země otáčí kolem Slunce.

Společenské vědy však hrají ve vědeckém systému velice specifickou roli. Nejenže se v nich paradigmata střídají a proměňují, nýbrž je myslitelné, aby část vědecké komunity vyznávala paradigma jedno, zatímco jiná část vědecké komunity vychází z paradigmatu, jež je od toho prvního rozdílné, ba dokonce je vůči němu naprosto protichůdné. Ve společenských vědách lze tedy hovořit o koexistenci paradigmat čili o *multiparadigmatismu*. Tento paradigmatický konflikt pak lze pozorovat napříč společenskovědními disciplínami. Jedná se například o spory o to, zda jsou genderové role odrazem společenského konsensu, anebo naopak společenského útlaku, zda má být svoboda jednotlivce nedotknutelná, anebo zda může být státem narušena za účelem dosažení společenské solidarity či zda existují univerzální ideje, jež jsou lidstvu společné, anebo zda je veškeré lidské myšlení kulturně relativní.

Tato diplomová práce bude rozvíjet výše uvedenou myšlenku, že multiparadigmatismus je společenským vědám vlastní a že na výše uvedené otázky neexistuje jednoznačná a definitivně platná odpověď, a aplikuje tento koncept na didaktiku společenských věd. Bude tedy navržen specifický druh výuky společenských věd, jež bude v souladu s principy multiparadigmatismu respektovat nezrušitelnost kontroverze společenskovědních témat a nemožnost existence jednoho správného názoru na tato témata. Hlavním cílem této výuky je především prevence před monoparadigmatismem, jehož extrémní podobou je tzv. *indoktrinace*, tedy vštěpování určité víry, jež má podobu předávání

společenských faktů žákům skrze jediné paradigma, případně představování více paradigmat, z nichž jsou však některá otevřeně zavrhována či defamována. Tato diplomová práce se bude zabývat především výukou společenských věd na střední škole, čemuž bude uzpůsoben výběr témat a náročnost představených výukových aktivit. Koncept multiparadigmatismu je nicméně možné aplikovat i na výuku občanské výchovy na základní škole.

Diplomová práce bude rozdělena do dvou částí; části teoretické a části praktické. Teoretická část vysvětlí Kuhnův koncept vědeckých paradigmat, jakožto i výše zmíněný společenských věd multiparadigmatismus, a následně tyto koncepty aplikuje na didaktiku společenských věd. Konkrétně bude představena multiparadigmatická výuka společenských věd a její vybrané metodické aspekty, dále pak důvody pro zavedení takovéto výuky, její podmínky a její meze. Teoretická část bude následována částí praktickou, v níž autor diplomové práce navrhne vlastní výukové aktivity, jež budou vycházet z principů multiparadigmatické výuky. Konkrétně se bude jednat o jednu aktivitu v oboru sociologie (genderové role), jednu aktivitu v oboru politologie (kapitalismus vs. socialismus) a jednu aktivitu v oboru makroekonomie (daně).

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 Vymezení pojmu paradigma

Před samotným vymezením multiparadigmatické výuky a multiparadigmatismu jako takového je nejprve nutné objasnit stěžejní koncept paradigmatu. Samotné slovo *paradigma* je řeckého původu; pochází ze starořeckého pojmu *παράδειγμα* (Williams 2019, s. 100; diakritický pravopis podle Hoad 1996, s. 335; Johns 2015, I), který znamená *vzorec, příklad* (Williams 2019, s. 100; Hoad 1996, s. 335). Samotné vymezení českého pojmu *paradigma* je pak dle *Akademického slovníku cizích slov* „příklad, vzor: (v teorii o vědách) souhrn všech pojetí disciplíny v určitém časovém úseku“ (Petráčková, Kraus et al. 1996, s. 564).

Historie pojmu *παράδειγμα* je poměrně dlouhá; již Platón (1996) tento pojem použil v dialogu *Timaios* při objasňování myšlenky, že čas vznikl podle „vzoru věčné přirozenosti“ (38b) (v originále „τὸ παράδειγμα τῆς διαίωνίας φύσεως“; Johns 2015, I). Pro člověka současnosti však tento pojem zpopularizoval až americký filozof T. S. Kuhn, jenž tento pojem zasadil do filozofie vědy a značně zkonkretizoval jeho význam (Williams 2019, s. 101). Právě výše citovaná definice pojmu *paradigma* v *Akademickém slovníku cizích slov* (tj. „souhrn všech pojetí disciplíny v určitém časovém úseku“) odpovídá tomu, jak tento pojem chápal Kuhn. Pro účely této diplomové práce bude akcentováno právě toto chápání zmíněného pojmu, konkrétně bude vycházeno z Kuhnovy (1997) publikace *Struktura vědeckých revolucí*, v níž je nastíněn koncept střídání vědeckých paradigmat, jenž bude pro následující vymezení multiparadigmatické výuky stěžejní.

## 2 Paradigmata ve vědě

Podle Kuhna (1997) není vědecký vývoj rovnoměrný, nýbrž skokový. Veškeré poznatky, které věda v danou chvíli má, musejí být v souladu s určitým modelem čili paradigmatem. V důsledku toho nemůže docházet ke kontinuálnímu lineárnímu vývoji vědy, neboť veškerá pozorovaná fakta, jež nejsou v souladu s platným paradigmatem, jsou opomíjena a není jim přikládána vědecká významnost. Tato nekonformní fakta jsou považována za nahodilá anebo jsou přímo prohlášena za nevyřešené problémy (s. 25). Vědeckost se tedy nevyznačuje motivací přepisovat platné paradigma vědy, nýbrž naopak netolerancí vůči novým teoriím a vyčišťováním vědy od jevů, které se platnému paradigmatu vymykají (s. 36).

Paradigma je tedy určitým mechanismem, který brání jakémukoliv dalšímu poznání, jehož konsekvence by spočívaly v opuštění daného paradigmatu a přijetí paradigmatu nového. To však neznamená, že k výměnám paradigmat nedochází. Například paradigma ptolemaiovského geocentrismu bylo vyměněno za paradigma koperníkovského heliocentrismu (s. 77-78) a paradigma, v němž světlo figurovalo přísně jako příčné vlnění, bylo vyměněno za paradigma, podle něhož je světlo proudem fotonů, které jsou jak částicové, tak vlnové povahy (s. 24). Právě tyto změny v paradigmatech (neboli *vědecké revoluce*) způsobují skokovost a diskontinuitu vědeckého poznání.

Hlavní podmínkou k opuštění paradigmatu je pochopitelně jeho problematičnost. Pokud paradigma nedokáže řešit ani základní problémy, dochází podle Kuhna ke *krizi vědy*, která předchází opuštění paradigmatu (s. 83). Podobné smýšlení můžeme nalézt i u Horkheimera (nedatováno, s. 1), jenž říká, že teorie musí být v souladu s pozorovanými fakty, a jestliže toto není splněno, musí být buď pozorování vyvráceno, anebo musí dojít k opuštění teorie, která právě z těchto důvodů musí být vždy chápána jen jako hypotéza, aby ji bylo možno změnit v případě nesrovnalostí. Podle Kuhna (1997) je však situace složitější. Pouhé rozpory uvnitř paradigmatu lze totiž ve vědecké komunitě jednoduše smést ze stolu, a tudíž tyto rozpory nevedou ke zhroucení paradigmatu. Paradigma je opuštěno jen tehdy, když existuje nové paradigma jako protikandidát. K paradigmatické změně tedy nepostačuje jen porovnání starého paradigmatu se světem, nýbrž porovnání starého paradigmatu se světem *a zároveň* porovnání starého paradigmatu s novým (s. 85).

### 3 Paradigmata ve společenských vědách

Po objasnění stěžejních konceptů paradigmatu a vědeckých revolucí je nyní nutné vyjasnit, jakým způsobem se tyto koncepty vztahují k distinkci mezi přírodními a společenskými vědami, neboť tato diplomová práce bude nadále orientována výhradně na vědy společenské.

Zmíněné koncepty byly v předchozích kapitolách vystaveny na Kuhnově (1997) publikaci, která vychází pouze z vývoje přírodních věd. To se může jevit jako poměrně překvapivé, neboť Kuhnovo pojetí vědy je značně relativizující, avšak přírodní vědy bývají často chápány jako exaktní, tedy přesné. Tento rozpor však lze vysvětlit tím, že právě novověké chápání přírodních věd jakožto věd exaktních vedlo k tomu, že vznikly teoretické modely, jež jsou založeny na kvantitativním určení spíše než na kvalitativním určení. Tyto modely pak popisují přírodu, avšak samotnou přírodou nejsou, přičemž tato diference mezi teorií a přírodou v exaktních vědách již tematizována není (Anzenbacher 2010, s. 23). Přírodovědná paradigmata tedy lze chápat právě jako různé modely popisující přírodu.

Z Kuhnova (1997) popisu je tedy patrné, že střídání paradigmat je v přírodních vědách jednoznačně přítomno. Zbývá však ještě vyšetřit, zda může být tento koncept aplikován i na vědy společenské, neboť o společenských vědách se Kuhn téměř nezmiňuje. Pro tyto účely byla prozkoumána teoretická východiska sociologie, makroekonomie a politologie, což jsou společenskovědní disciplíny, jež budou v této diplomové práci akcentovány. Po tomto zkoumání lze dojít k závěru, že i u společenských věd může být naprosto jednoznačně pozorován vzorec, jenž byl výše popsán u přírodních věd.

Kupříkladu Renzetti a Curran (2003, s. 28) uvádějí, že v období od čtyřicátých do šedesátých let minulého století byl vládnoucím paradigmatem v sociologii strukturální funkcionalismus. Toto paradigma se však postupem času začalo stávat problematickým, neboť nedokázalo uspokojivě vysvětlit stav společnosti šedesátých let, jež byla charakteristická protesty a politickým aktivismem. Tento jev lze přirovnat ke Kuhnově konceptu krize vědy, jenž byl popsán v předcházející kapitole. Zmíněné paradigma bylo proto opuštěno, avšak zároveň nahrazeno novým, což odpovídá v předcházející kapitole zmíněnému Kuhnovu pravidlu, že staré paradigma nemůže být opuštěno, aniž by bylo nahrazeno novým. Tímto novým paradigmatem sociologie se stal konfliktualismus, jenž

vznikl v padesátých letech právě jako reakce na krizi strukturálního funkcionalismu (Keller 2010, s. 117). Tato změna v paradigmatu byla velice významná, neboť způsobila globální otřes v chápání sociologie jako takové, čímž způsobila i změnu dílčích paradigmat v jednotlivých subdisciplínách. Například v sociologii genderu se nově nastupující konfliktualistické paradigma projevilo jako paradigma feministické, které stejně jako na globální úrovni reagovalo na nedostatečnost strukturálně-funkcionalistického chápání genderu (Renzetti a Curran 2003, s. 28-30).

Podobný příklad nalezneme i v oblasti makroekonomie a hospodářské politiky. Až do období velké hospodářské krize v letech 1929-1933 byla hospodářská politika ve Spojených státech amerických podřízena liberalistické čili neoklasické koncepci, jež byla založena na seberegulaci trhu a na tradičních amerických ctnostech, tedy individualismu a dobrovolnosti (Tomeš 2008, s. 43-44; Lukáčik et al. 2013, s. 252). Během velké hospodářské krize se však ukázalo, že tato koncepce nedokáže uspokojivě vysvětlit příčiny krize ani nabídnout adekvátní řešení (Tomeš 2008, s. 44). Tento jev lze opět vztáhnout ke Kuhnově konceptu krize vědy. Stejně jako v případě strukturálního funkcionalismu v sociologii a v případech v oblasti přírodních věd, jež zmiňuje Kuhn (1997), však ani liberalistické paradigma nezmizelo bez nástupce. Bylo okamžitě nahrazeno právě vznikajícím keynesiánským čili intervencionistickým paradigmatem, jež začalo krizi aktivně řešit pomocí souboru hospodářskopolitických opatření známých pod názvem New Deal (Tomeš 2008, s. 44; Lukáčik et al. 2013, s. 252). Tato skutečnost opět odpovídá Kuhnově konceptu vědecké revoluce, podle něhož k opuštění paradigmatu dochází jen tehdy, když je přítomna krize starého paradigmatu a zároveň existence nového, konkurenčního paradigmatu.

Z výše vyložených situací v oblasti sociologie a makroekonomie jasně vyplývá, že Kuhnův koncept střídání paradigmat během tzv. vědeckých revolucí je aplikovatelný i na společenskovědní oblast. Nicméně existují aspekty, ve kterých se společenské vědy od věd přírodních v oblasti paradigmat odlišují. I přes značnou nestálost, jež se kvůli střídání paradigmat v přírodních vědách v dlouhodobém horizontu projevuje, je vývoj přírodních věd vcelku jednosměrný a existují v nich určité zásady, jež jsou natolik vědecky podložené a natolik přesnější než ty předchozí, že si lze jen stěží představit, že by bylo současné paradigma opuštěno na úkor paradigmatu předchozího. Je již asi vědeckým i společenským

konsensem, že je nemyslitelné, aby astronomie opustila současné paradigma popisující Sluneční soustavu a navrátila se k paradigmatu geocentrickému či aby lékařská věda popřela existenci mikroorganismů a vrátila se k přisuzování příčin běžných onemocnění (např. nachlazení) nepoměru tělesných tekutin.

Ve společenských vědách nicméně k výše zmíněnému navracení se k již opuštěným paradigmatům a k absolutní rekonstrukci vědy včetně jejích nejhlubších základů, na kterých stojí nejen profesionální postoje vědeckých komunit, nýbrž i postoje nevědců k běžným společenským jevům či životu samému<sup>1</sup>, dochází. Například jak již bylo výše zmíněno, liberalistické paradigma bylo v makroekonomii beze zbytku opuštěno na počátku třicátých let minulého století v reakci na velkou hospodářskou krizi. V letech sedmdesátých však došlo k nové hospodářské krizi, tzv. ropné krizi, která byla charakteristická stagflací (tedy stagnací ekonomického růstu a inflací). Keynesiánský intervencionismus tuto krizi neuměl uspokojivě řešit, ba naopak je považován za příčinu destabilizace ekonomiky (Lukáčik et al. 2013, s. 277). Z tohoto důvodu byl na počátku osmdesátých let intervencionismus opuštěn a byl nahrazen neokonzervativním paradigmatem, jež silně čerpá z paradigmatu liberalistického čili neoklasického, které bylo o půl století dříve popřeno (Tomeš 2008, s. 55-58; Lukáčik et al. 2013, s. 277).

Lze tedy říci, že makroekonomie je založena na dvou základních paradigmatech, jež se opakovaně střídají a jež jsou obě i v dnešní době předmětem zájmu ekonomů (Lukáčik et al. 2013, s. 57). Jedná se tedy o ne vždy jednosměrné, periodické střídání paradigmat, přičemž perioda střídání bývá mnohdy natolik krátká, že je možné hovořit o koexistenci paradigmat. Tuto skutečnost potvrzuje i ekonom Vlček (2016, s. 19), jenž říká, že „[p]ro současnou ekonomickou vědu je charakteristická pluralita paradigmat“. Konkrétně se současná makroekonomie opírá o výše zmíněná dvě základní paradigmata, a to paradigma liberální a intervencionistické (Lukáčik et al. 2013, s. 54). Zatímco liberální paradigma klade důraz na seberegulaci trhu, paradigma intervencionistické se opírá o široké spektrum možností zásahů státu do ekonomiky, jež jsou podle něj nutností (tamtéž, s. 54-57).

---

<sup>1</sup> Tato distinkce mezi přírodními a společenskými vědami, jež spočívá ve faktu, že kontroverze v oblasti společenských věd zasahují i nejhlubší základy běžného života, bude podrobněji rozpracována v subkapitole 6.3.

Podobný stav vědy lze pozorovat i v sociologii; kupříkladu sociolog Havlík (2007, s. 29) uvádí, že v sociologii „[n]eexistuje jednotné paradigma jako ve vědách přírodních, jsou různé přístupy a výklady, někdy komplementární, vzájemně se doplňující a obohacující, jindy prostě neslučitelné“. Stejně tak socioložka Kubátová (2006, s. 79-80) říká, že dvě sociologické teorie mohou zprostředkovávat „dva pohledy na tutéž skutečnost, které jsou vzájemně nezastupitelné, současně však zdánlivě kontradiktorní“.

Obdobnou situaci je možné dále zaznamenat i v oblasti politologie. Jak již bylo zmíněno, v makroekonomii (a tudíž i v politice, neboť makroekonomické cíle jsou realizovány skrze specifickou frakci politiky označovanou termínem hospodářská politika; Vlček 2016, s. 278-281) existují dvě základní paradigma; liberální a intervencionistické (Lukáčik et al. 2013, s. 54). Tato distinkce má oporu i v politologii. Liberální paradigma v makroekonomii odpovídá liberalismu v politologii (Rosůlek 2004, s. 137-149), zatímco intervencionistické paradigma v makroekonomii odpovídá mírnějším formám socialismu v politologii (tamtéž, s. 149-157). Nejklassičtější ekonomicky orientovaná paradigma v politologii jsou však levice a pravice, kde levice odpovídá ekonomickému intervencionismu, zatímco pravice odpovídá ekonomickému liberalismu (David 2005, s. 73).

Tato názorová roztržičnost existuje nejen v rámci vědecké komunity, nýbrž i mezi politiky a voliči, již jsou pro studium politologie a makroekonomie neméně důležité. Tato roztržičnost může vycházet z rozdílných zájmů (např. bohatý člověk si nepřeje progresivní zdanění, zatímco chudý ano). Podle Skovajsy (2004, s. 121) však nejde o pouhé zájmy voličů, nýbrž i o jejich hodnoty, které mohou být s jejich zájmy v rozporu. Mezi základní hodnoty podle něj patří svoboda a rovnost (tamtéž, s. 123). Tyto hodnoty představují určitá etická paradigma, která pak lze aplikovat na výše zmíněná paradigma makroekonomická a politologická; svobodu lze přiřadit spíše k pravici a liberalismu, zatímco rovnost by patřila spíše k levici a intervencionismu/socialismu. Podobnou roztržičnost můžeme pak v praxi pozorovat i v programech jednotlivých volených politických subjektů. Například zatímco jedním ze čtyř hlavních pilířů programu Občanské demokratické strany je „[v]íce svobody místo neustálých kontrol“ (*4 pilíře – Program* nedatováno), hnutí ANO 2011 místo toho píše, že „[b]ud[e] prosazovat maximální uplatňování vysokých standardů bezpečnosti



potravin a ochrany zdraví občanů v praxi a hledat další možnosti zvyšování této ochrany a ochrany spotřebitelů“ (*Zkrácený program* nedatováno).

Rozpor mezi metodologií společenských věd a metodologií přírodních věd, na niž poukazuje například výše citovaný Havlík, problematizuje i sám Kuhn (1997, s. 9), který říká, že její „zarazila míra vzájemného nesouhlasu mezi badateli ve společenských vědách, pokud šlo o legitimitu vědeckých problémů a metod“. Kuhn se nadále společenskými vědami nezabývá, není tedy zcela jasné, jak by ke společenským vědám přistupoval z hlediska vědeckých paradigmat. Socioložka Kubátová (2006, s. 77) nicméně nabízí dvě řešení. Buď je možné koncept paradigmat v sociologii úplně opustit, neboť evidentně neexistuje jednotné východisko, na kterém by se shodli všichni sociologové (v takovém případě by sociologie vůbec nebyla vědou, neboť by byla ve fázi *předparadigmatické*), anebo je možné připustit koexistenci paradigmat, čímž lze sociologii prohlásit za *multiparadigmatickou*. Tato diplomová práce bude nadále stejně jako Kubátová (2006, s. 80) vycházet z druhé možnosti; bude tedy předpokládat, že společenské vědy paradigmata mají, jen zřídka kdy však tyto vědy lze redukovat na monoparadigmatické disciplíny, jež postupně paradigmata obměňují, jako je tomu u přírodních věd, a naopak je lze charakterizovat častým střídáním paradigmat, jež se mohou prolínat, navracet a koexistovat, což bude fenomén dále nazývaný jako *multiparadigmatismus*.

## 4 Využití konceptu paradigmat ve výuce společenských věd

Tato kapitola bude sloužit jako shrnutí konceptů *paradigmatismu* a *multiparadigmatismu*, jež byly naznačeny v předcházející kapitole, a doplnění těchto konceptů o jejich didaktické využití ve výuce dějepisu a ostatních společenských věd. Tato diplomová práce se primárně nezabývá didaktikou dějepisu, nýbrž je zaměřena na didaktiku předmětu základy společenských věd, jenž typicky dějepis nezahrnuje, nicméně aplikace paradigmatismu na výuku dějepisu zde bude zmíněna, neboť je klíčová pro kognitivní přechod od konceptu paradigmatismu ke konceptu multiparadigmatismu.

Jak již bylo dříve zmíněno, Kuhn (1997) chápe vývoj vědy jako střídání paradigmat. V různých historických obdobích se tedy vědecká komunita (a též i společnost jako taková, jak bude nadále akcentováno) opírala o různá paradigmata. Tento koncept lze nazvat *paradigmatismus*.

Ve společenských vědách je však střídání paradigmat poměrně prudké, a často lze dokonce přímo hovořit o jejich koexistenci. To znamená, že se vědecká komunita (příp. společnost) neshodne na jednom paradigmatu (byť jedno paradigma může být více či méně dominantní), což lze označit pojmem *multiparadigmatismus*.

Z tohoto popisu je již patrné, že zmíněné dva koncepty nejsou v přímém rozporu, ba naopak se mnohdy prolínají, a nemusí být tedy patrné, zda jde o pouhé dějinné střídání paradigmat, jež popisuje Kuhn (1997), anebo zda jde o juxtapozici mnoha přístupů, již nelze redukovat na pouhý chronologický vývoj. Přesto však budou tyto dva koncepty popsány ve dvou různých kapitolách; ten první jakožto didaktický námět pro výuku dějepisu, ten druhý jakožto didaktický námět pro výuku společenských věd obecně. Další kapitoly této diplomové práce budou už téměř výhradně orientovány na druhý koncept.

### 4.1 Využití paradigmatismu ve výuce dějepisu

Názory vědecké komunity i názory společnosti se v průběhu historie proměňují. Toto způsobuje značné problémy, neboť studium historie je nutně subjektivní, a to už jen proto, že každý zkoumající subjekt má vlastní interpretaci historických událostí. Právě z tohoto důvodu došlo během vývoje historiografie k obratu, kdy si historikové přestali klást otázky vycházející z pohledu současnosti a začali si klást otázky vycházející z pohledu zkoumané

epochy (Kuhn 1997, s. 16-17). Přestali se tak například ptát po vztahu mezi názorem Galilea a názorem současné vědecké komunity, a místo toho se začali ptát po vztahu mezi názorem Galilea a názorem učenců jeho doby (tamtéž, s. 17). Tento způsob zkoumání poznatků minulosti lze označit pojmem *historizace* (Appleby et al. 2002, s. 164; Barša 2011, s. 207).

Zohlednit tento aspekt ve výuce dějepisu je nesmírně důležité, neboť bez nahlédnutí do postojů, poznatků a hodnot dané historické epochy bude mít současný žák nutně zkreslený pohled na minulost, jenž bude spočívat v tom, že všichni předkové byli „zlí“ a „hloupi“. První poznatek by vyplýval z toho, že lidé ve zkoumané historické epoše měli jiné morální standardy, druhý poznatek pak z toho, že měli k dispozici jiné znalosti, jež třídili dle jiného paradigmatu. Výuku dějepisu, která paradigmatický vývoj bere v úvahu, pak lze označit za *paradigmatickou*; ne však paradigmatickou v tom smyslu, že vychází z jednoho paradigmatu, nýbrž v tom smyslu, že bere v úvahu rozdílnost paradigmat.

Tento koncept má oporu i v didaktice dějepisu, kde je pro něj používán termín *historické myšlení*. Tento způsob myšlení charakterizuje například didaktik dějepisu Pinkas tak, že se jedná o orientaci v pluralitě výkladů historie namísto objevování „objektivní historické pravdy“ (Trachtová 2016). Dále Pinkas uvádí, že je nutné zkoumat historickou paměť dané epochy a všimnout si kupříkladu toho, že na odsun Němců z českých zemí byl jiný pohled v roce 1945 a v roce 1988, třebaže se jedná o jednu historickou událost s neměnnými fakty (tamtéž).

Zmíněný přístup lze nalézt i v českých kurikulárních dokumentech, především pak v oblasti vývoje etiky. Konkrétně *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*<sup>2</sup> (2007) zařazuje mezi cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost „chápání nesprávnosti mechanického přenosu současných etických představ do reality minulosti“ (s. 39). Tým dokument pak definuje jako jeden z očekávaných výstupů oboru Občanský společenskovědní základ (konkrétně Úvod do filozofie a religionistiky) to, že „žák [...] objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“ (s. 42).

Důležitost chápání odlišných historických postojů k etice spočívá v tom, že v různých historických obdobích byl život chápán radikálně jinak. Nejedná se tedy o malé

---

<sup>2</sup> Dále v této diplomové práci již jen jako *RVP G*.

krůčky v etickém vývoji, nýbrž o střídání odlišných antropologických paradigmat (Pelcová 2010, s. 13). Například Čáp a Mareš (2001, s. 59) uvádějí hned tři základní historické přístupy ke společenskému životu; typ řízený tradičně, typ řízený vnitřně a typ řízený vnějškově. První typ klade důraz na neměnné tradice a předávání způsobu života z generace na generaci. Druhý typ, typický pro období novověku, klade důraz na šetrnost, přísné svědomí, pevnou vůli a orientaci na cíl i v rychle se měnících podmínkách. Třetí typ se pak objevuje v první polovině dvacátého století a na rozdíl od typu předchozího neklade důraz na silnou osobnost jednotlivce, nýbrž na nejistotu ve vlastních názorech a vystavování se vnějším vlivům jako jsou vrstevníci a sdělovací prostředky, jakožto i přejímání jejich názorů. Z rozdílnosti těchto tří paradigmat tedy vyplývá, že jejich nepochopení vede i k nepochopení pohnutek zkoumané historické osobnosti.

Podobný problém může nastat i v oblasti vývoje práva. Současné demokratické pojetí státu je založeno na konceptu právního státu (Gerloch 2013, s. 205). Původní pojetí právního státu z devatenáctého století by však bylo pohledem dnešních morálních standardů paradoxně považováno za nedemokratické, neboť bylo založené na formálních diskriminačních omezeních podle majetku, pohlaví, rasy, vzdělání aj. (tamtéž, s. 198). Stejně tak různá lidská práva (která jsou proto zařazena do tzv. generací) mají svůj historický původ a mnoho lidských práv, která jsou dnes považována za samozřejmá (např. sociální práva, hospodářská práva, kulturní práva, právo na příznivé životní prostředí, ochrana osobní integrity aj.), vzniklo až ve dvacátém století (tamtéž, s. 203).

Z výše uvedených příkladů vyplývá, že proměnlivost paradigmat, z nichž vyplývají veškeré postoje jednotlivců v daném historickém období, je nutno ve výuce dějepisu<sup>3</sup> zohledňovat. Jedná se především o etické problémy, nicméně může se jednat i o problémy v jiných oblastech. Například při hodnocení historických uměleckých děl je nutno též zohledňovat paradigma, do něhož bylo umělecké dílo zasazeno. Kupříkladu zatímco ve dvacátých až padesátých letech minulého století znělo estetické kritérium v architektuře

---

<sup>3</sup> Pochopitelně se nejedná jen o výuku předmětu dějepis, nýbrž o výuku základů společenských věd i jakéhokoliv jiného předmětu, je-li představováno historické téma. Kromě toho, jak již bylo zdůrazněno v úvodu do kapitoly 4, rozdělení tohoto tématu do subkapitol 4.1 a 4.2 je spíše formální, neboť tato dvě subtémata mají značný překryv.

„méně je více“, v šedesátých letech došlo při nástupu postmoderny k obratu, a toto kritérium bylo vystřídáno kritériem „méně je nuda“ (Gebrian 2017, 1:38-1:51, 4:15-4:46). Paradigmatismus je tedy nutno zohlednit v jakékoliv problematice, v níž hraje roli historický vývoj.

## 4.2 Využití multiparadigmatismu ve výuce společenských věd

Přechod od parigmatismu k multiparadigmatismu spočívá v tom, že ve společenských vědách mnohdy nedochází k pouhému lineárnímu střídání parigmat, jak to u přírodních věd popisuje Kuhn (1997), nýbrž tato parigmata se mohou střídát velice rychle, zavržená parigmata se mohou navracet a v jednu chvíli může být i sama vědecká komunita vnitřně rozdělena podle toho, který vědec uznává které paradigma. Tento stav by Kuhn pravděpodobně nazval krizí vědy, nicméně ve společenských vědách je tento stav považován za zcela normální. Například Kubátová (2006, s. 80) se k rozporu mezi Kuhnovým pojetím parigmat a pojetím parigmat v sociologii staví takto: „[M]ultiparadigmatičnost sociologie by měla být spíše její výhodou než nevýhodou. To, že je sociologie multiparadigmatickou vědou, neznamena, že není normální vědou (jak by asi o ní prohlásil Thomas Kuhn). Naopak sociologie je normální vědou právě proto, že je multiparadigmatická.“

Důvod, proč je v této diplomové práci při objasňování multiparadigmatismu akcentována zejména sociologie, je, že právě v sociologii je pojem multiparadigmatismus velice častý a koncept multiparadigmatismu lze nalézt u mnoha sociologů. Kromě Kubátové (2006, s. 77) sociologii za multiparadigmatickou vědu explicitně označují například Havlík (2007, s. 8) a dvojice autorů Kneer a Schroer (2009, s. 7). Tým koncept je pak popsán i u Giddense (2013, s. 95) a Kellera (2010, s. 99), byť tyto autoři pojem multiparadigmatismus explicitně neuvádějí. Z četnosti zastoupení tohoto konceptu u renomovaných autorů je tedy patrné, že se jedná spíše o vědecký konsensus nežli o anomální názor jednoho sociologa. Nicméně nelze říci, že by byl multiparadigmatismus vlastní pouze sociologii; příklady z makroekonomie a politologie uvedené v kapitole 3 jasně ilustrují, že se jedná o široký fenomén, jenž je vlastní širokému spektru společenských věd.

Souhrnně je tedy možné říci, že ve společenských vědách obecně panuje názorová pluralita, již lze označit pojmem *multiparadigmatismus*. *Multiparadigmatická výuka* je pak

taková výuka, která klade důraz na juxtapozici a komparaci jednotlivých paradigmat namísto nekritického předávání jednoho paradigmatu. Z popisů stavu společenských věd uvedených v kapitole 3 vyplývá, že společenské vědy nelze redukovat na jedno paradigma (ač je v daný moment třeba jedno paradigma v intelektuální komunitě či na politické scéně dominantní), neboť je tím žák ochuzen o spektrum názorů, jež jsou pro problematiku probíranou v daném oboru relevantní. Kromě toho výklad zasazený jen do jednoho paradigmatu je výkladem neúplným a indoktrinačním, protože „není možné kategoricky rozhodnout, které z [...] paradigmat je správné, neboť každé z nich vyjadřuje podstatné prvky pravdivého poznání společnosti“ (Havlík 2007, s. 8).<sup>4</sup>

Abstraktní koncept přechodu od historického paradigmatismu ke společenskovědnímu multiparadigmatismu má dále mimo jiné oporu ve skutečnosti, že zkoumání historických událostí je velice často v didaktice chápáno odlišně než zkoumání současného společenského dění. Na tento rozpor poukazuje například politolog a historik Květina (2016, s. 317-318), jenž cituje v této diplomové práci již zmíněný očekávaný výstup v *RVP G* (2007, s. 42), spočívající v tom, že „žák [...] objasní dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“, a poukazuje na skutečnost, že kurikulární dokument neobsahuje podobný výstup v oblasti výuky současného společenského dění. Souhrnně řečeno tedy Květina poukazuje na to, že ačkoliv v oblasti výuky historických témat v *RVP G* k paradigmatické reflexi došlo, v oblasti výuky současných společenskovědních témat k multiparadigmatické reflexi nedošlo.

Veškeré výukové postupy, výukové materiály (např. učebnice) a kurikulární dokumenty lze tudíž zkoumat na základě toho, zda obsahují prvky monoparadigmatismu (a tudíž vyzdvihují jedno konkrétní paradigma), anebo prvky multiparadigmatismu (a tudíž prezentují více paradigmat tak, aby byly demonstrovány klady i zápory každého paradigmatu, a žák tak mohl na základě poskytnutých faktů sám za sebe provést osobní volbu). Je nicméně pochopitelné, že žádný výukový materiál nelze prohlásit za čistě monoparadigmatický anebo čistě multiparadigmatický, což bude dále demonstrováno na

---

<sup>4</sup> Tento odstavec stručně shrnuje hlavní důvody zavedení multiparadigmatické výuky. Tyto důvody pak budou podrobně rozebrány v kapitole 6.

komparaci čtyř didaktických publikací, jež na škále od mono- k multiparadigmatismu zaujímají různé postavení.

#### **4.2.1 Komparace čtyř didaktických publikací za účelem demonstrace konceptů mono- a multiparadigmatismu ve výuce**

Pro praktickou demonstraci výše uvedeného způsobu analýzy výukových postupů, kurikulárních dokumentů a výukových materiálů bude provedena komparace čtyř různých publikací, jež se zabývají didaktikou ekonomie (důraz bude kladen především na makroekonomii). U těchto publikací bude zkoumáno, jaký postoj zaujímají ke vztahu státu a ekonomiky, jinými slovy k paradigmatu liberálnímu a paradigmatu intervencionistickému, popřípadě paradigmatu tržní ekonomiky a paradigmatu centrálně plánované ekonomiky. Vybrána byla učebnice didaktiky publikovaná v socialistickém Československu *Didaktika ekonomických předmětů* od Koudely et al. (1984)<sup>5</sup>, dále dvě publikace z období postsocialistického Česka, konkrétně učebnice didaktiky *Didaktika ekonomických předmětů* od Krpálka a Krpálkové Krelové (2012)<sup>6</sup> a závazný kurikulární dokument *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (2007)<sup>7</sup>, a nakonec soubor doporučení pro tvorbu kurikul z dlouhodobě kapitalistických Spojených států amerických *Voluntary National Content Standards in Economics* (2010)<sup>8</sup>.

Jak lze předpokládat, publikace vydané v kapitalistickém prostředí spíše akcentují tržní přístup, zatímco publikace vydaná v období socialismu je založena na myšlence centrálního plánování. Přesto však lze mezi zmíněnými publikacemi nacházet značné rozdíly podle toho, zda je opoziční paradigma vůbec vyloženo, zda je s ním zacházeno jako s rovným a zda publikace poskytuje prostor pro objektivní komparaci obou paradigmat.

Při prozkoumání *VNCSE* (2010) lze zjistit, že popisy tržních mechanismů značně převažují nad popisy centrálního plánování. Přesto však publikaci nelze v žádném případě považovat za monoparadigmatickou, neboť některá témata jsou přímo vystavěna na

---

<sup>5</sup> V této kapitole dále jen jako *DEP* (1984).

<sup>6</sup> V této kapitole dále jen jako *DEP* (2012).

<sup>7</sup> V této kapitole a ve zbytku diplomové práce dále jen jako *RVP G* (2007).

<sup>8</sup> V této kapitole dále jen jako *VNCSE* (2010).

komparaci dvou či více různých přístupů a jejich výhod a nevýhod. Hned ve třetí kapitole, nazvané Rozdělování (vl. př.<sup>9</sup>), jsou vyloženy různé způsoby rozdělování bohatství a důraz je zde kladen na skutečnost, že žádná metoda rozdělování bohatství nedokáže uspokojit potřeby všech (s. 8). Komparace a evaluace jednotlivých metod jsou zde dokonce vytčeny jako výukový cíl této kapitoly (tamtéž). Zajímavostí rovněž je, že se kapitola nezaměřuje na pouhou binární distinkci mezi tržní ekonomikou a centrálně plánovanou ekonomikou, nýbrž poskytuje mnohem širší spektrum rozdělovacích metod. Konkrétně se jedná o následující metody: „na základě cen; na základě příkazu; na základě rozhodnutí většiny; na základě soutěže; na základě násilí; kdo dřív přijde, ten dřív mele; rovným dílem; na základě loterie; na základě osobnostních charakteristik“ (tamtéž, vl. př.). Dále je navrženo, aby si žáci v praxi vyzkoušeli různé rozdělovací metody, například při rozdělování sušenek, při přidělování času stráveného na pomůckách na hřišti, při volbách do školního parlamentu a při atletických zápasech (tamtéž).

Ve velice podobném duchu se nesou i kapitoly 16 a 17, jež prezentují dvě protichůdná hlediska, ve kterých můžeme spatřovat dvě makroekonomická paradigmat. Kapitola 16 se nazývá Role vlády a selhání trhu (vl. př.) a zaměřuje se na meze tržní ekonomiky a nevyhnutelnost některých státních zásahů (s. 38-40). Kapitola 17 se naopak nazývá Selhání vlády (vl. př.) a akcentuje nepřiměřenost některých státních zásahů, již lze v praxi poznat například tím, že vládní zásahy představují výhodu pro velice omezený okruh lidí (s. 41-42). Ačkoliv je tedy publikace převážně zaměřena na popis tržní ekonomiky, lze ji jednoznačně považovat za multiparadigmatickou, neboť je v ní kladen důraz na komparaci a evaluaci tržního a intervencionistického přístupu, přičemž sám kurikulární dokument zdůrazňuje, že se nejedná o vzájemně se vylučující systémy, nýbrž o balancování mezi dvěma různými přístupy, z nichž každý má svá rizika (s. 38, 41).

Co se týče *RVP G (2007)*, zde je situace poměrně odlišná. Základní paradigmat makroekonomie (tj. ekonomický liberalismus vs. intervencionismus, v posledu tržní ekonomika vs. centrálně plánovaná ekonomika) zde vůbec nejsou zmíněna, ani není uvědomování si těchto paradigmat včleněno do žádného z očekávaných výstupů. Učivo

---

<sup>9</sup> Zkratka „vl. př.“ (neboli „vlastní překlad“) bude v této diplomové práci užívána pro vlastní překlad autora diplomové práce při citaci cizojazyčných zdrojů.



v oblasti ekonomie je zde zařazeno do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, konkrétně do podoblastí Tržní ekonomika, Národní hospodářství a úloha státu v ekonomice a Finance. Jediná z těchto tří podoblastí, která je pojata převážně makroekonomicky (a nikoliv mikroekonomicky), je oblast Národní hospodářství a úloha státu v ekonomice, kde se sice objevují očekávané výstupy na úrovni evaluace (např. „žák [...] na základě aktuálních mediálních informací posoudí vliv nejdůležitějších ekonomických ukazatelů (inlace, úroveň HDP, míra nezaměstnanosti) na změny v životní úrovni občanů“; s. 49), nicméně samotné principy fungování národního hospodářství zde problematizovány vůbec nejsou. Podoblast Tržní ekonomika je pak čistě mikroekonomická a evaluace na makroekonomické úrovni se zde neobjevuje (tamtéž).

Ačkoliv se jedna z výše zmíněných podoblastí přímo nazývá Tržní ekonomika, nedá se říci, že by byl tento kurikulární dokument přímo přísně indoktrinační, neboť zde nedochází k vyzdvihování jednoho paradigmatu a do podoblasti Národní hospodářství a úloha státu v ekonomice se může vejít jakákoliv kritika tržních mechanismů a porovnání míry státních intervencí. Nicméně ani jej nelze považovat za multiparadigmatický, neboť zde paradigmatu vůbec problematizována nejsou. Důvodem pro tuto volbu očekávaných výstupů je nejspíše instrumentální povaha kurikula, kterou lze doložit praktickou orientací mnoha očekávaných výstupů (např. „žák [...] uvede, jakým způsobem podá daňové přiznání především k dani z příjmu“, „žák [...] uvede postup, jak vypočítá životní minimum své domácnosti, a zažádá o sociální dávku, na niž má nárok“; tamtéž). Kurikulum je tedy patrně orientováno na tržní ekonomiku proto, že se v takovéto ekonomice žák nachází, a tudíž je pro něj nutné se v tomto systému zorientovat, aby v něm byl schopen fungovat. Na evaluaci systému a komparaci se systémy jinými proto kladen důraz není.

Dalším vybraným dokumentem je česká postsocialistická učebnice didaktiky ekonomických předmětů *DEP* (2012). Tato publikace je ze všech čtyř z hlediska volby mono- a multiparadigmatických metod nejméně zajímavá, neboť se omezuje na všeobecné didaktické principy, přičemž oborová didaktika ekonomických předmětů se zde téměř nevyskytuje, díky čemuž zde pluralita makroekonomických paradigmat vůbec problematizována není. V úvodní kapitole se pouze píše, že je nutno zohlednit hospodářskou etiku, jež je definována jako „morálně podmíněná účelnost v ekonomickém posuzování,

rozhodování a jednání“ (s. 9). Dále je uvedeno, že tato hospodářská etika se týká „jak podnikatelů, vlastníků kapitálu, tak i manažerů, zaměstnanců, domácností a státu“ (tamtéž). Tato myšlenka však dále rozvedena není a jednotlivá oborová témata zde vůbec nejsou zmíněna, v důsledku čehož není jasné, jak by byla témata podle autorů publikace pojata a jak by autoři přistupovali k základním oborovým paradigmatům.

Posledním vybraným dokumentem je *DEP* (1984), což je jediná z vybraných publikací, která vznikla v období československého socialismu, tedy v období, kdy byla ekonomika přísně centrálně plánovaná a státní intervence radikálně převažovaly nad téměř neexistujícími tržními mechanismy. Tato publikace je ze všech čtyř naprosto jednoznačně nejvíce monoparadigmatická, neboť vychází pouze z jednoho přístupu k ekonomice, a tím je přístup komunistický. Na rozdíl od *RVP G* (2007), kde byl tržní model nekriticky přijat patrně z instrumentálních důvodů, v *DEP* (1984) přímo dochází k evaluaci komunismu jako nejlepšího modelu. Výchova je zde explicitně označena za „komunistick[ou] výchov[u]“, přičemž žádný jiný model výchovy není nabídnut (s. 123). Pojem *výchova* zde hraje klíčovou roli, neboť naznačuje, že se nejedná o pouhý soubor prostředků, pomocí kterých může občan fungovat ve stávajícím systému, nýbrž přímo o morální koncept.

Publikace dále píše, že „[h]ospodářské jevy a procesy vysvětlujeme na principech marxismu-leninismu“ (s. 123-124) a že rozumová výchova v ekonomických předmětech je založena na „výchov[ě] k vědeckému světovému názoru“, jenž vyplývá ze „základní[ch] poznatk[ů] marxisticko-leninské filozofie“ (s. 124). Evaluace socialistické ekonomiky a její komparace s ekonomikou kapitalistickou zde přítomny jsou, nicméně evaluace i komparace jsou od začátku podávány značně jednostranně: „Mladí lidé poznávají sami na sobě i u svých nejbližších sociální, ekonomické i jiné přednosti naší společnosti a její ekonomiky[.]“ (s. 69) Dále jsou zde popsány správné a nesprávné přístupy k evaluaci (doporučována je konkrétní argumentace a zavrhován je formalismus), nicméně celá tato pasáž stojí na nekriticky přijímané premise, že budou vykládány pouze výhody socialismu a nevýhody kapitalismu, a nikdy naopak: „Chceme, aby přednosti naší společnosti viděli ve všech směrech co nejkonkrétněji.“ (tamtéž) Je zde dokonce vyloženo „nesprávné“ chápání ekonomiky, které spočívá například v „podceňování [...] zájmů společnosti“ a „přecenění vlastních osobních

zájmů“ (tamtéž). Toto nesprávné chápání je dle publikace „přežitk[em] z kapitalistické společnosti“ a „je důsledkem nesprávné výchovy a lze [je] výchovou překonat“ (tamtéž).

Komparaci těchto čtyř publikací v oblasti didaktiky ekonomie lze tedy shrnout se slovy, že každý z vybraných dokumentů se v něčem liší od ostatních a na škále od monoparadigmatismu k multiparadigmatismu zaujímá jiné postavení. Obecně lze říci, že publikace sepsané v kapitalistickém prostředí stavějí na tržních principech, zatímco publikace vydaná v období socialismu je založena na centrálním plánování. Mezi dvěma kapitalistickými publikacemi, kde převažuje tržní přístup, jsou však rozdíly; zatímco *VNCSE* (2010) přímo doporučuje multiparadigmatický přístup k některým tématům (konkrétně rozdělování zdrojů a státní intervence), *RVP G* (2007) vůbec rozdílnost paradigmat neproblematizuje. Poslední kapitalistická publikace, tj. *DEP* (2012), je z tohoto hlediska nejméně zajímavá, neboť se otázkou oborových paradigmat ani jednotlivých oborových témat vůbec nezabývá. Za nejvíce monoparadigmatickou publikaci lze jednoznačně prohlásit *DEP* (1984), neboť tato publikace naprosto explicitně nadřazuje socialistické uspořádání jakýmkoliv jiným a veškeré kapitalistické názory explicitně označuje za nesprávné a při jejich výskytu doporučuje převýchovu.

## 5 Vybrané metodické aspekty multiparadigmatické výuky

V této kapitole budou nastíněny některé klíčové metodické aspekty, jež je nutno v multiparadigmatické výuce zohlednit. Teoretická část této diplomové práce nebude uvádět konkrétní příklady výukových aktivit, neboť pro tuto oblast bude vyhrazena část praktická, kde autor diplomové práce navrhne konkrétní výukové aktivity pro vybrané společenské vědy (sociologie, politologie, makroekonomie). Tato kapitola však poskytne hrubý nástin výukových metod, které je možno v multiparadigmatické výuce využít. Metodika zde popsaná bude vyvstávat ze dvou základních okruhů otázek, které si musí učitel při volbě multiparadigmatické výuky položit. Konkrétně se jedná o tyto otázky:

1. O jaká paradigmatata se lze při výuce opřít? Kde je jejich zdroj? A jak lze s těmito paradigmaty pracovat? (subkapitola 5.1)
2. Jakou pozici by měl v multiparadigmatické výuce zaujmout učitel? Měl by některé z paradigmat podpořit? Měl by vůbec dát najevo svůj názor? (subkapitola 5.2)

### 5.1 Zdroje paradigmat a práce s nimi

Až doposud byla v této diplomové práci paradigmatata chápána jako vědecké přístupy, tedy jako různé postoje v rámci vědecké komunity, jež se zabývá danou vědeckou disciplínou. Bylo zde akcentováno zejména to, že společenské vědy nejsou monoparadigmatické (tj. celá vědecká komunita vychází z jednoho paradigmatu, přičemž toho paradigma se může v průběhu vývoje vědy změnit), nýbrž multiparadigmatické (tj. sama vědecká komunita je až do základů názorově roztržštěna, přičemž tato roztržštěnost není patologickým jevem, nýbrž jevem naprosto normálním a ve společenských vědách přijatelným). Nicméně takovéto přísné chápání paradigmat, jež je zaměřeno čistě na samotnou vědeckou komunitu, nezohledňuje názory ve společnosti a stav politického spektra, které se mohou od postojů vědecké komunity lišit. Vzhledem k tomu, že společenskovědní témata jsou naprosto běžně problematizována i nevědci<sup>10</sup>, a jejich názory

---

<sup>10</sup> Toto bude podrobně vysvětleno v kapitole 6.3.

tak mají vysokou relevanci (byť jen třeba z deskriptivního hlediska), je třeba kromě vědeckých postojů brát v úvahu i postoje běžné ve společnosti.

Samotný pojem *multiparadigmatismus* není v didaktice příliš běžný; jedná se spíše o pojem užívaný v sociologii. Koncept multiparadigmatismu se však v odborných didaktických publikacích vyskytuje, a to v souvislosti s tzv. *kontroverzními tématy*. Kupříkladu publikace *Jak vyučovat kontroverzní témata*, vydaná Radou Evropy (2017), definuje kontroverzní témata jako „témata, která vyvolávají silné emoce a názorově rozdělují komunitu a společnost“ (s. 15). Též i Havlínová (2014, s. 50) chápe kontroverzní témata jako témata, která „vyvoláv[ají] rozruch ve společnosti“ a existují na ně „různé, často protikladné názory“. Zmíněná publikace Rady Evropy (2017) nadále představuje výukové aktivity pro témata, kde je možno zaujmout k problematice více postojů, přičemž cílem je seznámit žáky s různými přístupy k těmto tématům, které se ve společnosti vyskytují (s. 16). Koncept kontroverzních témat, jak jej popisuje zmíněná publikace, je tedy velice podobný konceptu multiparadigmatismu, jak byl v této diplomové práci dosud nastíněn. Nicméně rozdíl spočívá v tom, že zatímco *paradigma* je pojem pocházející z filozofie vědy, a klade tedy důraz na oficiální paradigmatata, prezentována vědeckou komunitou, pojem *kontroverze* je více vágní a nemusí se omezovat na postoje vědecké komunity, nýbrž přímo se soustřeďuje na aktuální názory ve společnosti.

Při multiparadigmatické výuce může tedy učitel vycházet z tradičních vědeckých paradigmat anebo může vycházet ze společenských faktů, které jsou aktuálně k dispozici, přičemž tyto dva zdroje paradigmat nemusejí být v přímém rozporu. První přístup bude nejspíše pohodlný pro učitele, neboť vědecká paradigmatata jsou součástí studia daného vědního oboru na pedagogické fakultě, zatímco druhý přístup bude pravděpodobně bližší žákům, neboť vychází z jejich každodenní zkušenosti (Havlínová 2014, s. 18). Rada Evropy (2017, s. 9) například uvádí, že využití kontroverzních témat je pro současné pojetí výuky společenských věd relevantní z toho důvodu, že výuka se v poslední době „přestala spoléhat na cvičení v učebnicích“, a místo toho „klade důraz na aktivní a zúčastněné učení a zapojování se do řešení problémů ‚skutečného světa‘“. Rovněž i Anzenbacher (2010, s. 248) zdůrazňuje, že v některých oblastech (např. v morálce) nelze jen navazovat na vědecký vývoj, nýbrž „každý člověk tu začíná nějak nově“. Opět je však třeba zdůraznit, že ani

orientace na tradiční paradigmat (např. konflikt vs. konsensus, liberalismus vs. intervencionismus, levice vs. pravice) nemusí být v rozporu s využitím vlastních zkušeností žáků.

Stejně tak představování paradigmat učitelem a využívání vlastních žakovských zkušeností ztvárňují dva přístupy ke společenskovedním tématům, jež zmiňuje například Havlínová (2014, s. 46-47). První přístup se podle Havlínové zakládá na klasických metodách (např. výklad, přednáška), přičemž téma je předneseno učitelem, nadále je zkoumáno, osvojeno a poté se přistoupí k ověření toho, zda byla výuka úspěšná. Tento přístup podle Havlínové vede k uspořádanosti faktů, což způsobuje, že jsou žáci lépe schopni téma interpretovat, případně znovu prezentovat. Druhý přístup je naopak založen na krátkém představení kontroverzního tématu (např. pomocí problémové otázky, novinového článku), přičemž je dále na žácích, aby se s tématem nějak vypořádali. Tento přístup má naopak výhodu v tom, že žáci získají sami s tématem zkušenost a získají možnost si sami na téma udělat názor a hledat různé pohledy, z nichž by se téma dalo zkoumat. Tytéž přístupy s týmiž průběhy výuky zmiňuje i Pasch (2005, s. 194-195), který je označuje pojmy *deduktivní* a *induktivní*.

Orientace na učitele (resp. kurikulum) a orientace na žáka však nemusejí být v přímém rozporu. Kupříkladu Dewey (1906) se ohrazuje vůči dvěma extrémům, z nichž jeden předpokládá, že dítě musí pasivně přejímat kurikulum, protože není dostatečně vyspělé na to, aby do vzdělávacího procesu samo přispělo (s. 11-13), zatímco ten druhý vyzdvihuje dítě jakožto „začátek, střed i konec“ (vl. př.) vzdělávacího procesu, neboť jeho osobní rozvoj je důležitější než znalost kurikula (s. 13-14). Dewey tuto zdánlivou dichotomii překonává se slovy, že vědecké studium a vlastní zkušenost dětí nemusejí být v rozporu, a žák a kurikulum jsou tudíž „dvě hranice, jež definují tentýž proces“ (s. 14-16, vl. př.).

Z výše řečeného vyplývá, že pro studium společenských věd není reflexe názorů ve společnosti méně důležitá než studium oficiálních vědeckých paradigmat a že zdroje různých přístupů k daným kontroverzním tématům prezentovaným v rámci multiparadigmatické výuky nemusejí ležet jen ve vědecké komunitě, ale i ve společnosti samotné. Tyto dva základní zdroje paradigmat však nemusejí být nutně v rozporu, neboť názory vyskytující se ve společnosti mnohdy korelují s názory vyskytující se ve vědecké komunitě. Stejně tak je

možné při reflexi společenskovedních témat při multiparadigmatické výuce užívat jak deduktivního výkladu, tak i vlastních žákovských zkušeností, přičemž ani tyto dva přístupy nejsou vzájemně vylučné.

## 5.2 Postoj učitele

V neposlední řadě je třeba problematizovat i samotný učitelův postoj k probíraným tématům a paradigmátům, skrze něž jsou témata rozebírána. Jak již bylo zmíněno, pro společenské vědy je charakteristická pluralita paradigmát, přičemž není vždy možné jednoznačně říci, které paradigma je správné, neboť každé z nich akcentuje jiné rysy skutečnosti (Havlík 2007, s. 8). To, že se společenské vědy nacházejí v tomto stavu, nicméně neznamená, že každý učitel bude osobně vnímat paradigmata jako rovnocenná a že mu některé paradigma nebude bližší než jiné. Kupříkladu Rada Evropy (2017, s. 48) poukazuje na to, že „učitelé mají právo na své názory stejně jako kdokoliv jiný“, zároveň však dodává, že toto nemusí znamenat, že musí být učitelův názor ve výuce zřetelný.

Obecně se dají i přístupy učitele k paradigmátům rozdělit na dvě skupiny; *monoparadigmatické* a *multiparadigmatické*. Monoparadigmatické přístupy mohou vycházet buď z přesvědčení učitele, že existuje jen jeden správný přístup, anebo z oficiálního postoje státu (jenž může své postoje vnucovat například skrze závazné kurikulární dokumenty), případně z postoje vedení školy či jiné autority. Tyto přístupy se buď opírají o představení jen jednoho paradigmátu, anebo o představení více paradigmát, přičemž nežádoucí paradigmata jsou otevřeně hanobena a zavrhována. Jak bylo v minulých kapitolách vysvětleno, tyto přístupy neukazují žákům úplný pohled na věc, a dokonce mohou být přísně indoktrinační. Následující subkapitola se proto bude soustředit pouze na přístupy multiparadigmatické, jež budou rozděleny do čtyř modelů postojů učitele. Klasifikace modelů se bude opírat především o klasifikaci přístupů ke kontroverzním tématům podle Rady Evropy (2017, s. 18, 49-51), jež vychází ze Stradlingovy klasifikace stylů výuky.

### 5.2.1 Učitel je nestranný moderátor

První model multiparadigmatické výuky staví na předpokladu, že vytváření názorů bude čistě na straně žáků. Učitel pouze představí téma a žáci nadále diskutují a vyjadřují své názory, přičemž učitel diskuzi jen moderuje, avšak nedává najevo svůj názor ani názory žáků

nehodnotí. Výhody tohoto modelu spočívají v pasivitě učitele, která zaručí, že nemůže docházet k indoktrinaci žáků učitelem. Zároveň jsou žáci v aktivní roli, čímž se naučí komunikovat, argumentovat a brát za své názory zodpovědnost. Mezi nevýhody tohoto modelu mohou patřit například obtížnost jeho realizace a pocit nepřírozené strojenosti, který může učitel budít, jestliže do diskuze příliš nezasahuje a snaží se být až příliš nestranný. Kromě toho není zajištěna názorová vyváženost, takže se mohou žáci jen utvrdit ve svých stávajících názorech, aniž by slyšeli názory jiné (Rada Evropy 2017, s. 50).

### **5.2.2 Učitel zajišťuje vyváženost**

Druhý model je velice podobný modelu prvnímu s tím rozdílem, že učitel do diskuze žáků aktivně zasahuje a jeho cílem není, aby všichni žáci rovným dílem přispěli do diskuze a co nejotevřeněji vyjádřili svůj názor bez ohledu na to, zda má názor alternativu, nýbrž aby byla diskuze vyvážená a aby byla zmíněna všechna základní paradigmatata, skrze něž lze k tématu přistupovat. Ačkoliv totiž první model působí ryze multiparadigmaticky, může se vlivem nedostatečnosti vyváženosti názorů přeměnit v model monoparadigmatický, neboť je možné, že všichni žáci ve třídě zastávají tentýž názor, případně se z důvodu názorové nevyváženosti žáci zastávající menšinový názor mohou ostýchat svůj názor vyjádřit. Z tohoto důvodu je možné přistoupit k modelu druhému, který menšinové názory pozvedne na stejnou úroveň jako názory většinové. Jedná se tedy o směřování k vyváženosti, ačkoliv je nutné dodat, že i samotná učitelova představa o vyváženosti je subjektivní a výběr paradigmat je silně ovlivněn učitelem. Kromě toho zatímco první model se může zdát nepřírozený kvůli absolutní neutralitě učitele, druhý model zase může působit nepřírozeně kvůli jeho neustálým zásahům (Rada Evropy 2017, s. 50).

### **5.2.3 Učitel přizná svůj názor**

První a druhý model jsou si podobné v tom, že je učitel víceméně nestranný a jeho přítomnost má svůj účel v tom, aby byla diskuze neutrální. V prvním případě jde o naprostou pasivitu učitele, jež zaručuje, aby nebyla diskuze zmanipulována, zatímco ve druhém případě naopak učitel aktivně do diskuze zasahuje, aby byla diskuze vyvážená. Třetí model však naopak vychází z toho, že není nutné, aby učitel hrál neutrální roli, nýbrž může svůj názor otevřeně přiznat. Výhody tohoto modelu spočívají jednak v tom, že je diskuze více přirozená a učitel nemusí hrát umělou roli nestranného moderátora, nýbrž vystupuje naprosto



autenticky, ale rovněž i v tom, že učitel předem varuje žáky před svou nezamýšlenou indoktrinací, čímž budou žáci v průběhu výuky více obezřetní, aby se nenechali učitelovým názorem ovlivnit (Rada Evropy 2017, s. 49).

Touto cestou se vydal například učitel Gymnázia Na Vítězné pláni v Praze Marek Fajfr (2011) ve své středoškolské hodině o feminismu, jež je dostupná online na *Metodickém portálu RVP*. Konkrétně učitel hodinu uvedl se slovy: „Ohledně těch dalších politických ideologií jsem vás vždycky upozorňoval na to, že si musíte dávat pozor, jestli vás náhodou nemanipuluji a jestli vám nedávám nějaké jakoby návodné informace. Dneska si na to dávejte pozor asi trojnásobný, protože jsem explicitním zastáncem této ideologie, takže mě hlídejte, kdybych vás přesvědčoval, že nic jiného na světě není hodnotné než hodnoty feminismu, tak mě na to upozorněte. Ale především mám ten problém teda já, abych vás příliš nemanipuloval, protože za touhle ideologií teda stojím.“ (2:29-3:04). Jak je z citace patrné, tento model je využitelný v případě, že si je učitel vědom své zaujatosti a snaží se tento nedostatek kompenzovat skrze explicitní upozornění. Vzhledem k tomu, že je zmíněná hodina o feminismu nadále poměrně názorově nevyvážená, bude ještě zmíněna u popisu čtvrtého modelu, neboť tomuto modelu se hodina nejvíce blíží.

Mezi největší nevýhody třetího modelu patří to, že jakmile je názor učitele vysloven, nelze jeho odhalení vzít zpět, čímž může být narušen chod veškeré následující diskuze. Žáci mohou názor učitele nekriticky přijmout v případě sympatií k učiteli (případně naopak rázně odmítnout v případě antipatií k učiteli) anebo se mohou bát své názory vyjádřit, neboť pro ně učitel představuje určitou autoritu, byť s jeho názorem třeba nesouhlasí. Rada Evropy (2017, s. 49) proto mimo jiné navrhuje kompromisní řešení, kde učitel svůj názor prozradí, avšak až po diskuzi, nikoliv před ní, aby nedošlo k ovlivnění samotné diskuze.

#### **5.2.4 Učitel zastává nepopulární názor**

Čtvrtý a poslední model multiparadigmatické výuky na první pohled porušuje základní zásady multiparadigmatismu, neboť v něm učitel nejen určitý názor zastává, nýbrž jej dokonce otevřeně propaguje. Tento model, též zvaný *d'áblův advokát*, vychází z premisy, že v dané třídě (či dokonce ve společnosti obecně) drtivě převládá určitý názor, a je tedy třeba tomuto dominantnímu názoru vytvořit silnou oponenturu. Model může buď vyplývat z konkrétní situace, kdy celá třída zastává tentýž názor, anebo může vyplývat z celkového

stavu společnosti, kdy určitý názor není ve společnosti dostatečně zastoupený (Rada Evropy 2017, s. 50).

Tento model je patrný v již zmiňované hodině o feminismu učitele Fajfra (2011). Jak bylo řečeno, hodina vykazuje i známky modelu třetího a učitel skrze výše citovanou pasáž naznačuje, že jakékoliv protežování feminismu v hodině z jeho strany je pouze nežádoucím, avšak neodstranitelným zlem. Veškerá následující výuka je nicméně velice jednostranná a jakýkoliv jiný názor na gender než názor feministický není téměř zmíněn. Tuto skutečnost však učitel na začátku hodiny též objasňuje, a to konkrétně takto: „[J]á jsem si vytkl za cíl v té dnešní hodině zbořit takový předsudek, který možná už vám probleskl všem v hlavě, který je velmi český a typický, totiž že feminismus je blbost, že to je záležitost hysterických žen a že to jsou hlupáci, kdo jsou feministé.“ (2:06-2:30)

Podobný přístup zvolil i učitel na Queens Technical High School v New York City, jenž v rámci charitativního projektu libertariánského novináře Stossela (2019) svým žákům přehrával Stosselova videa propagující svobodu trhu. Jednalo se například o video vysvětlující negativa zavedení minimální mzdy a o video vyvracející názor, že bohatí vykořisťují chudé. Stejně jako u učitele Fajfra spočívala základní premisa v tom, že jedno paradigma je v žácích natolik zakořeněno, že stačí už jen vyložit to druhé, aby bylo dosaženo vyváženosti. Konkrétně Stossel (2019, 0:00-0:15) vychází z toho, že většina amerických škol své žáky učí, že „Amerika je příšerná“ (vl. př.) a že „kapitalismus lidem škodí“ (vl. př.).

Tento model má pochopitelně své úskalí v tom, že zamýšlená multiparadigmatičnost může v důsledku nedostatku reflexe přerůst v indoktrinační monoparadigmatismus. Tento model tedy lze použít jen tehdy, když je naprosto zřejmé, že je splněna jeho základní premisa, tj. že opomíjené paradigma je v žácích natolik zakořeněno, že je není třeba obhajovat, ba ani zmiňovat. U Stosselova experimentu je tato premisa zjevně splněna, neboť žáci po absolvování výuky vypovídají, že byl pro ně nový pohled šokující a naprosto v rozporu s tím, co se dosud učili. Žák Gabriel například říká: „Když jsem dřív chodil do školy, učili jsme se všechno jenom z jedné strany. Že prý je tahle země je hrozná, a když je člověk menšina, tak to nikam nedotáhne. A ze začátku jsem díky tomu začal tuhle zemi nesnášet. [...] Když mi tahle videa ukázali, tak jsem se za to, čemu jsem původně věřil, styděl.“ (Stossel 2019, 0:40-0:52, 1:08-1:11, vl. př.) Podobné svědectví podává i žák Diony:

„Tohle nás nikdy neučili. Učí nás, že vláda je... že jsou za nás zodpovědní a musíme jim věřit, že za nás všechno udělají.“ (tamtéž, 1:27-1:36, vl. př.). Ve výuce učitele Fajfra (2011) podobné rozhovory s žáky nenacházíme a během samotné výuky jsou výrazy ve tvářích žáků i jejich ústní projevy poměrně neutrální. Pro vnějšího pozorovatele tedy není možné zjistit, zda byla původní premisa, tj. že si žáci myslí, že „feminismus je blbost“, pravdivá.

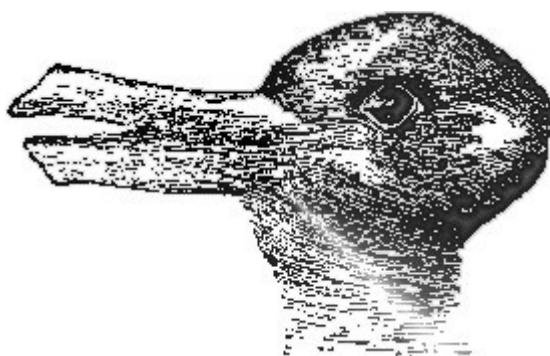
Závěrem je tedy možno říci, že při realizaci posledního modelu musí být učitel opatrný, neboť jestliže učitel špatně odhadne názory žáků, a opomíjené paradigma tedy není žákům dobře známo, nejedná se o výuku multiparadigmatickou, nýbrž čistě monoparadigmatickou. Zároveň může dojít k tomu, že budou žáci názor prezentovaný učitelem považovat za více pravdivý, neboť byl prezentován autoritou, zatímco opačný názor, se kterým se žák setkal jinde, posvěcení učitelskou autoritou postrádá.

## **6 Důvody zavedení multiparadigmatické výuky**

V předcházejících kapitolách této diplomové práce byla vyložena teoretická východiska i základní metodické aspekty multiparadigmatické výuky v oblasti společenských věd. Samotné důvody zavedení takovéto výuky byly v těchto kapitolách za účelem dosažení dostatečného kontextu krátce zmíněny, nebyly však systematicky vyloženy. Následující kapitola má proto za cíl tyto důvody vyjmenovat a co nejpodrobněji vysvětlit.

### **6.1 Neexistence jednoho správného paradigmatu**

Prvním z důvodů zavedení multiparadigmatické výuky je skutečnost, že (jak již bylo naznačeno a exemplifikováno v minulých kapitolách) v dané společenskovědní disciplíně neexistuje jediné správné paradigma, skrze které by bylo možné na jednotlivá témata nahlížet. Paradigmata se během dějin proměňují, navracejí se, a dokonce mohou koexistovat, a to jak ve vědecké komunitě, tak v samotné laické společnosti. Sociolog Havlík (2007, s. 8) proto o základních dvou paradigmatech sociologie míní, že „není možné kategoricky rozhodnout, které z obou paradigmat je správné, neboť každé z nich vyjadřuje podstatné prvky pravdivého poznání společnosti“. Pro tuto skutečnost lze použít Kuhnovu (1997, s. 117-118) metaforu z Gestaltpsychologie. Dvě vědecká paradigmata jsou zde přirovnávána k obrázku, v němž lze střídavě vidět kachnu a králíka (obr. 1). Jedná se o tutéž kresbu, kterou však lze vykládat buď skrze paradigma kachny, anebo skrze paradigma králíka, přičemž obě paradigmata jsou potenciálně správná i nesprávná, neboť kresbu interpretují skrze určité rysy, zatímco jiné rysy opomíjejí. Proto i Havlíková (2014, s. 50) při vymezení kontroverzních témat uvádí, že se jedná o témata, kde „[v]elmi často nelze jednoznačně označit žádné řešení za to jediné správné“.



**Obr. 1.** Obrázek kachny/králíka (Weisstein nedatováno)

Hypoteticky by bylo možné se domnívat, že výše uvedená paradigmatická roztržičnost je jen dočasný stav, jenž bude ukončen definitivní dominancí jednoho z paradigmat. Například sociologové Renzetti a Curran (2003) ve své publikaci *Ženy, muži a společnost* vycházejí z feministického paradigmatu a z jejich popisu paradigmatické revoluce v šedesátých letech minulého století by se mohlo zdát, že vítězství feminismu nad strukturálním funkcionalismem je již definitivní (s. 28-30). Řada jiných sociologů se však k takovýmto závěrům staví spíše skepticky; například Kubátová (2006, s. 80) píše, že o sjednocení paradigmat v sociologii „hluboce pochybuj[e]“, a Giddens (2013, s. 95) se ke sporu mezi základními sociologickými paradigmaty staví tak, že „není [...] pravděpodobné, že se tento spor podaří dovést k závěru“. Z toho lze vyvodit, že paradigmata se ve společenských vědách budou i nadále střídat a budou i nadále koexistovat, což je nutno ve výuce společenských věd zohlednit.

Těž i Rada Evropy (2017, s. 16) zdůrazňuje, že společenské postoje se proměňují. Názory na spravedlivé uspořádání společnosti byly jiné v období absolutistické monarchie, za demokratické první republiky, během druhé světové války, v ideologicky rigidních padesátých letech, v uvolněných šedesátých letech, v období normalizace, v období revolučním, v raném období porevolučním a v období současném. Kupříkladu pražský politik Jan Čížinský v roce 2020 prohlásil: „Společnost se změnila[.] [...] Nikdo už určitě nechce návrat divokých devadesátek, kdy jsme si mysleli, že nás všechny zachrání opačný extrém proti socialismu[.]“ (Bohuslavová 2020) Ačkoliv je zde použití kvantifikátoru *nikdo* poměrně troufalé, citovaný výrok svědčí o tom, jak se za pouhé čtvrtstoletí změnil postoj určité skupiny lidí (jíž se Čížinský zjevně cítí být součástí) k politice. O témž jevu vypovídají i výsledky prezidentských voleb ve Spojených státech amerických; například v roce 1936

získal ortodoxně levicový Franklin D. Roosevelt cca 98 % volitelských hlasů, zatímco roku 1984, tedy zhruba o půlstoletí později, zvítězil naopak ortodoxně pravicový Ronald Reagan, též se ziskem cca 98 % volitelských hlasů (*United States Presidential Election Results* nedatováno). Vyučovat žáky jednotlivým společenským tématům uvnitř dané disciplíny skrze jen jedno paradigma (např. paradigma levicové či paradigma pravicové) se tedy jeví jako krátkozraké, neboť názory ve společnosti se proměňují poměrně rychle, v důsledku čehož se paradigma, které by učitel rád opomenul, jelikož je považuje za zastaralé či nevýznamné, může za několik let či desetiletí stát paradigmatem dominantním, čímž by se jeho výuka ve školách stala samozřejmostí.

## 6.2 Morální rozvoj jedince

Multiparadigmatická výuka má rovněž oporu ve vývojové psychologii, konkrétně ve vývoji morálky. Tuto oblast zkoumal například psycholog Jean Piaget, jenž rozlišil dvě základní úrovně morálky: morálku *heteronomní* a morálku *autonomní*. V předškolním věku je morálka jedince čistě heteronomní; tato morálka se vyznačuje silnou důvěrou v autority a nekritickým přejímáním jejich morálních norem, přičemž důraz je kladen spíše na literu normy nežli na její smysl. Teprve od cca 7–8 let se začíná u jedince rozvíjet morálka autonomní, jež zahrnuje podrobení morálních norem vlastnímu kritickému hodnocení (Vacek 2008, s. 8-17; Langmeier a Krejčířová 2006, s. 132-133).

Z výše uvedeného vyplývá, že morální vývoj jedince směřuje od formy, která je založena na slepé důvěře k autoritě, k formě, jež umožňuje jedinci autoritu podrobit kritice a svobodně volit, která pravidla jsou spravedlivá a která nikoliv. Tento vývoj je v psychologii chápán jako vývoj pozitivní; například Vacek (2008, s. 14) explicitně označuje heteronomní morálku za „nižší“ a autonomní morálku za „vyšší“. Z toho lze usoudit, že je žádoucí, aby byla ve školní výuce autonomní morálka rozvíjena. Toho lze dosáhnout například tím, že je žákům umožněno, aby se sami podíleli na tvorbě různých pravidel (např. školního či třídního řádu) (Vacek 2008, s. 10), ale též tím, že není žákům nucen jen jeden pohled na danou situaci, nýbrž je představeno více hledisek, aby si žáci uvědomili, že se na problematiku lze dívat různými způsoby (tamtéž, s. 17). A právě multiparadigmatická výuka zaručuje, aby byl žák seznámen s více hledisky, čímž je mu umožněno, aby sám za sebe provedl volbu toho, které hledisko se mu zdá nejrozumnější a nejspravedlivější. Naopak

monoparadigmatická výuka je opřena o neomylnost a morální nadřazenost autority. Takovýto koncept pak můžeme označit v této diplomové práci již několikrát použitým pojmem *indoktrinace*, jenž znamená „poučování, vštěpování ideologie, doktríny, víry“ (David 2005, s. 456).

### 6.3 Každodenní význam společenských věd

Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce zabývá výhradně výukou společenských věd, je na místě zmínit význam role multiparadigmatické výuky ve společenských vědách v opozici k vědám přírodním. Jeden z rozdílů mezi společenskými vědami a přírodními vědami spočívá v tom, že zatímco v přírodních vědách se kontroverze nacházejí téměř výhradně ve vědecké komunitě a pro běžného člověka není výběr přírodovědného paradigmatu nijak klíčový, ve společenských vědách se naopak kontroverze nacházejí i v běžném společenském chodu, a to hned u základních, klíčových témat. Kupříkladu spor o tom, zda je světlo částicové, anebo vlnové povahy, či spor o tom, zda se hmotnost zachovává, anebo ji lze převést v energii, do běžného chodu společnosti příliš kontroverze nepřinesou. Je samozřejmé, že tyto spory ovlivňují celý nadcházející přírodovědný výzkum, jenž může potenciálně změnit i životy nevědců, kontroverze samotné se nicméně omezují na vědeckou komunitu, zatímco běžný člověk přijetím toho či onoho paradigmatu svůj život ani životy svých blízkých nijak podstatně nezmění. Oproti tomu například spory o tom, zda je homosexualita vrozená, zda je homosexualita nemoc, již lze vyléčit, zda je homosexualita morálně akceptovatelná či zda citát z náboženského textu postačuje k jejímu odsouzení, nejsou jen vědeckými kontroverzemi, nýbrž kontroverzemi celospolečenskými.

I v přírodních vědách nalezneme dramatické změny v paradigmatech, jež jsou schopny ovlivnit budoucí vývoj vědy. Například kvůli tomu, že byl roku 1781 Uran prohlášen za planetu, došlo po roce 1801 k rychlému sledu objevů dalších planetek a asteroidů, neboť astronomové díky změně pohledu vyvolané identifikací Uranu začali na nebi hledat další planety, čímž se dramaticky zvýšil počet objevů vesmírných těles (Kuhn 1997, s. 119). Nicméně zatímco v přírodních vědách se jedná čistě o interní změny uvnitř vědecké komunity, ve společenských vědách se jedná o radikální změny, jež mohou od základu změnit život nevědce. Například to, zda by měla být lidem dána jen rovná příležitost

(pravice), anebo zda by mělo být zaručeno, aby měli všichni na konci stejný výsledek (levice), je klíčové dilema, jež figuruje i v běžném společenském, ba dokonce i rodinném životě. Proto Bobbio (2003, s. 40) říká, že levice a pravice nejsou pouhé ideologie, nýbrž „názory na to, jakým směrem by se měla společnost ubírat“.

To, jakým způsobem může volba společenskovedního paradigmatu od základů změnit život člověka, je patrné i v již zmíněném Stosselově (2019) experimentu, v němž byli žáci newyorské střední školy po dlouhodobé levicové výuce poprvé vystaveni pravicovým myšlenkám. Například žák Diony vypověděl, že zmíněný experiment jej donutil přehodnotit svůj postoj ke své pozici ve společnosti. Získal dojem, že se nelze spolehnout na pomoc od státu, a tak se rozhodl stát podnikatelem a založil si vlastní půjčovnu automobilů (1:21-1:57). Stejně tak i u žáka Gabriela došlo po pravicově orientované výuce k výrazné změně světového názoru. Zatímco před experimentem věřil tomu, že Spojené státy jsou „příšerná“ (vl. př.) země, jež utiskuje menšiny, po experimentu se za svoje dřívější názory začal stydět, a dokonce vstoupil do armády, aby „pomáhal lidem a bránil a ochraňoval lidi ve Spojených státech“ (vl. př.) (0:40-0:52, 1:08-1:21).

Z výše uvedeného vyplývá, že volba společenskovedního paradigmatu není jen záležitostí intelektuálních komunit, nýbrž záležitostí všech jednotlivců, již žijí ve společnosti. Naprostá radikální odlišnost těchto paradigmat, jejich nesmírný vliv na každodenní život a též i nemožnost jednoznačně určit, které paradigma je správné (viz subkapitola 6.1), ukazují na to, že představení pouze jednoho paradigmatu a buď ignorace, anebo defamace paradigmat jiných mohou mít potenciálně negativní dopad na osobní i společenský život daného jedince. Naopak multiparadigmatická výuka dává žákovi přehled o různých paradigmatech, jakožto i o jejich výhodách a nevýhodách, čímž žák získává možnost svobodné volby a větší kontroly nad svým životem.

## **6.4 Vytvoření alternativy**

Jak vyplývá z předcházejících subkapitol, ve společenských vědách není mnohdy možné rozhodnout, které z dostupných paradigmat je správné, přičemž volba paradigmatu může mít významný vliv na osobní i společenský život jednotlivce. Multiparadigmatická výuka právě zajišťuje, aby byl žák seznámen s více paradigmaty, neboť bez plánovitého



zavedení takovéto výuky nemusí být uvědomování si pluralismu paradigmat na straně žáka samozřejmostí.

Jak již bylo zmíněno v subkapitole 5.2, sám učitel má určitý názor, který může záměrně či nezáměrně předávat žákům. V případě silné dominance jednoho konkrétního názoru na dané škole, v dané komunitě či v daném regionu může dojít k tomu, že se žák vůbec neseťká s jinými názory, ačkoliv jsou třeba tyto jiné názory mimo danou sociální skupinu běžné. Studie zkoumající politické názory vysokoškolských učitelů ve Spojených státech amerických kupříkladu poukázala na značný nepoměr mezi počtem vyučujících, již volí Republikánskou stranu, a vyučujících, kteří jsou voliči Demokratické strany (Langbert, Quain a Klein 2016). Na všech zkoumaných vysokých školách se projevila značná převaha demokratů vůči republikánům (s. 424), a to v průměrném poměru 11,5 : 1 (s. 425). Poměry se pak lišily v závislosti na studovaném oboru; nejnižší poměr počtu demokratů ku počtu republikánů se vyskytl v oboru ekonomie (4,5 : 1), naopak v oboru historie byl poměr až 33,5 : 1 (tamtéž). Toto zjištění je značně kontrastní vůči celkovému poměru demokratických voličů a republikánských voličů v americké společnosti, jenž při v témže roce konaných prezidentských volbách činil pouze cca 1,05 : 1 (*United States Presidential Election Results* nedatováno).

Výše uvedená situace sama o sobě nedokazuje přítomnost jakékoliv indoktrinace na amerických vysokých školách, ukazuje však na to, že bez plánovitého zavedení multiparadigmatické výuky hrozí díky takto výraznému názorovému nepoměru riziko, že žáci nezískají kontakt s minoritním paradigmatem. V důsledku toho může dojít k ostrakizaci studentů zastávajících minoritní názor, nicméně zároveň i k intelektuálnímu ochuzení studentů zastávajících majoritní názor, neboť jim za celé studium nemusí být nabídnuta oponentura. Z tohoto důvodu se kupříkladu Matthew Woessner (2014, 3:31-3:51), vyučující politologie na americké vysoké škole Penn State Harrisburg, domnívá, že převaha liberálních vyučujících na amerických vysokých školách paradoxně nejvíce škodí liberálním studentům, neboť na rozdíl od konzervativních studentů nejsou liberální studenti vystaveni opačnému pohledu na diskutovaná témata.

Multiparadigmatická výuka tedy funguje jako pojistka proti situaci, kdy je žák z jakýchkoliv důvodů vystaven jen jednomu paradigmatu a nemá významný kontakt

s paradigmaty jinými. Tato situace může vzniknout v důsledku státní propagandy, zaujatosti na straně učitele, avšak i v důsledku toho, že je žák v mimoškolním životě vystavován vlivům, jež prosazují jen jedno paradigma (např. rodina, vrstevníci, média, církev). Například Svobodová (2016, s. 25-26) poukazuje na to, že média v jedinci systematicky budují hodnoty, a Rada Evropy (2017, s. 16) právě jednostrannost médií uvádí jako jeden z důvodů prezentace kontroverzních témat ve výuce společenských věd. Vedle vystavování žáka jedinému paradigmatu se však může rovněž stát, že se žák v mimoškolním životě s daným tématem vůbec neseťká, neboť téma lidé v jeho okolí neřeší, možná právě i z důvodu jeho kontroverznosti, jež by mohla vyvolat nežádoucí sociální napětí. Kupříkladu odborník na etiketu Špaček (2004, 5:34-5:51) přímo doporučuje, aby se lidé ve společnosti vyhýbali kontroverzním tématům, mezi něž řadí např. válku, náboženství, feminismus, nemoci, registrované partnerství a politické preference. Souhrnem je tedy možno říci, že výuka společenských věd ve škole může sloužit jako kompenzace paradigmat, s nimiž žák není obeznámen, neboť nelze automaticky předpokládat, že se žák již mimo výuku setkal se všemi pohledy na dané téma a všem těmto pohledům plně rozumí.

## 6.5 Stav současné společnosti

Posledním důvodem zavedení multiparadigmatické výuky je poptávka po ní, již si vynucuje stav současné společnosti. Zatímco dříve existovala ve vědě a myšlení jako takovém jednota, jež byla zastřešena důvěryhodným metanarativem, všeobjímajícím principem či smyslem, dnes je pro společnost charakteristická spíše diverzita, zahrnující i pluralitu přístupů, jež mohou koexistovat, aniž by musel být jeden z nich výlučně správný. Toto nové myšlení je typicky označováno jako myšlení *postmoderní* (Anzenbacher 2010, s. 185; Petříček 1997, s. 173). Toto myšlení charakterizuje právě například Kuhn (1997) ve své publikaci *Struktura vědeckých revolucí*, ve které vědě, jež bylo dříve chápáno jako absolutní, relativizuje pomocí v této diplomové práci již vyloženého konceptu paradigmat. Z tohoto důvodu může být multiparadigmatická výuka chápána jako adekvátní reakce na poptávku současné společnosti, která již neuznává dogmatické vyučování (Janiš 2006, s. 18), a naopak se soustřeďuje na tzv. kontroverzní témata, která jsou charakteristická pluralitou názorů (Rada Evropy 2017).

Proměna společnosti moderní ve společnost postmoderní není nicméně jedinou společenskou změnou, jež vytváří poptávku po výuce tzv. kontroverzních témat. Rada Evropy (2017, s. 9) dále zmiňuje, že tato poptávka je v oblasti společenskovedního vzdělávání vytvářena též v souvislosti s násilnostmi a sociálními nepokoji v evropských zemích, mezi něž patří např. nepokoje v Londýně v roce 2011, zločiny nenávisti v Norsku v roce 2011 a teroristické útoky proti časopisu Charlie Hebdo v roce 2015<sup>11</sup>. Právě tyto události podle Rady Evropy vedly k tomu, že otázky týkající se demokracie a lidských práv nabyly na naléhavosti, na což bylo ve výuce společenských věd zareagováno právě zařazením kontroverzních témat do vzdělávacího obsahu.

---

<sup>11</sup> Citovaná publikace byla vydána roku 2017, uvedený výčet významných událostí charakteristických násilím či sociálním napětím tedy není aktuální. V době psaní této diplomové práce by aktualizovaný výčet těchto událostí mohl zahrnovat např. ekonomickou, společenskou a politickou krizi vyvolanou pandemií COVIDu-19 či nepokoje ve Spojených státech amerických spojené s hnutím Black Lives Matter.

## 7 Podmínky multiparadigmatické výuky

V předcházejících kapitolách byly vysvětleny základní principy fungování multiparadigmatické výuky, jakožto i hlavní důvody pro její zavedení. Tato kapitola popíše základní podmínky, jež musí být splněny, aby byla multiparadigmatická výuka funkční a smysluplná.

Multiparadigmatická výuka je založena na pluralismu přístupů, čímž nutně dochází ke kontaktu, ba i ke konfliktu těchto přístupů. Jak již bylo zmíněno v subkapitole 5.1, existují rozličné způsoby představování paradigmat a práce s nimi. Je například myslitelný i čistě transmisivní způsob výuky, kdy učitel paradigmat vyloží, žáci si do sešitů poznamenají základní znaky jednotlivých paradigmat a ověření znalostí dále probíhá pouhým vyjmenováním a vysvětlením těchto znaků. Takovýto přístup je však značně netvořivý a kognitivně prostý. V Bloomově taxonomii kognitivních procesů by se jednalo o dvě nejnižší úrovně, tedy úroveň znalosti a úroveň zapamatování (Obst 2017, s. 49). Mezi jednu z nejvyšších úrovní pak naopak patří úroveň hodnotícího posouzení, jež obsahuje kognitivní procesy jako např. argumentace, obhájení, oponování, kritika, zhodnocení (tamtéž).

Z toho plyne, že má-li multiparadigmatická výuka směřovat k vyšším úrovním poznání, je nutno do výuky začlenit argumentaci, jejíž typickou formou je diskuze. Argumentace však může probíhat i ve frontální výuce v rámci tradiční transmise; například učebnice didaktiky z osmdesátých let zmiňuje vedle monologických metod i metody dialogické, byť se žádné z učebnicí navržených otázek nenacházejí na úrovni hodnocení (Koudela et al. 1984, s. 152-153). Dnes jsou nicméně typičtější diskuze mezi žáky v různě velkých skupinách, neboť takto je zajištěn přímý kontakt žák-žák namísto nepřímého kontaktu žák-učitel-žák. Právě na takovýchto aktivitách je postavena výuka kontroverzních témat například podle Havlínové (2014, s. 45-54) či podle Rady Evropy (2017).

Z výše uvedeného vyplývá, že argumentace a diskuze nad tématy jsou hlavními součástmi multiparadigmatické výuky. Následující dvě subkapitoly proto budou shrnovat základní podmínky, jež musí být splněny, aby byla argumentace a diskuze smysluplná.

## 7.1 Vzájemná tolerance

Jak již bylo zmíněno, vzhledem k pluralistické povaze multiparadigmatické výuky musí při probírání daného tématu nutně dojít ke kontaktu různých názorů. Takovýto kontakt, jenž může přímo vyústit v konflikt, může mít různé podoby, jež lze charakterizovat mírou vzájemné tolerance. Sartori (2005) je toho názoru, že právě tolerance je důležitým předpokladem pluralismu (s. 15), přičemž dodává, že tato tolerance musí být vzájemná (s. 23, 28). Ačkoliv se tedy pohledy v diskuzi přítomné navzájem značně liší a účastníci diskuze spolu navzájem nesouhlasí, je nutno protistranu vyslechnout, nehanobit ji, a naopak nesouhlas vyjádřit racionálními argumenty a toleranci neoplácet netolerancí.

Stejně tak i Vybíral (2009, s. 230) jako jednu z devíti základních charakteristik zdravé komunikace uvádí otevřenost čili neuzavírání perspektivy. Tuto charakteristiku konkretizuje tak, že komunikace by neměla své účastníky brzdit v jejich emočním, poznávacím a postojovém vývoji. Vybíral proto doporučuje komunikaci bez nepřijatelných dogmat a shoduje se s Willim (1992, cit. podle Vybíral 2009, s. 230) na tom, že by se v komunikaci měla uplatňovat empatie, tolerance a ohled na koevoluci.

Tento koncept má oporu i v literatuře věnované didaktice kontroverzních témat. Kupříkladu Havlínová (2014, s. 49) mezi základní předpoklady výuky kontroverzních témat řadí zajištění toho, „aby si obě (všechny) strany v diskuzi vzájemně pozorně naslouchaly“. Rovněž i Rada Evropy (2017, s. 19) považuje zajištění klidné atmosféry ve třídě za jednu z pěti klíčových úkolů učitele při výuce kontroverzních témat. Konkrétně uvádí, že je nutné, aby učitel mírnil konflikty, jež mohou při diskuzi vzniknout, aby mezi spolužáky nevzniklo nepřátelství, které by mohlo nejen znehodnotit diskuzi nad daným tématem, ale též by se mohlo projevat i mimo danou vyučovací hodinu. Dále je zmíněno, že vyhrocené konfliktní situace jsou charakteristické projevem silných emocí (tamtéž), což může nejen vytvořit negativní atmosféru ve třídě, ale i znehodnotit argumentaci při diskuzi, která by z podstaty měla být racionální, a nikoliv emoční. Právě racionální diskuze a zásadní prořešky proti ní budou popsány v následující subkapitole.

## 7.2 Správná argumentace

Diskuze nad kontroverzními tématy v rámci multiparadigmatické výuky je založena na argumentaci, tedy na obhajování určitých názorů, popřípadě naopak vyvracení názorů

jiných. Argumentace však nemůže být libovolná; musí být racionální, věcná a formálně správná. Při multiparadigmatické výuce tedy nelze problematizovat jen probíraná společenskovědní témata, nýbrž i argumentaci samotnou, neboť právě správná argumentace je předpokladem pro smysluplnou multiparadigmatickou výuku. Tato skutečnost je zmíněna i v *RVP G* (2007), kde je mezi cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost zařazeno „věcně (nepředpojatě) argumentovat“ (s. 39) a jedním z očekávaných výstupů podoblasti Úvod do filozofie a religionistiky je, že „žák [...] eticky a věcně správně argumentuje v dialogu a diskusi, uvážlivě a kriticky přistupuje k argumentům druhých lidí, rozpozná nekorektní argumentaci a manipulativní strategie v mezilidské komunikaci“ (s. 42).

Mezi základní požadavky v oblasti argumentace patří například povědomí o tom, že každé tvrzení musí být podloženo argumenty a že závěr musí plynout z premis, dále pak znalost jednotlivých logických vztahů (např. rozlišování vylučovacího a nevylučovacího NEBO). Tato diplomová práce nebude podrobně vysvětlovat podstaty jednotlivých logických vztahů, ve zbytku této subkapitoly však bude uveden výčet nejvýznamnějších argumentačních vad, které lze v argumentaci pozorovat a na jejichž výskyt v diskusi by měl učitel žáky při multiparadigmatické výuce upozornit. Výčet je pouze demonstrativní, nikoliv systematický a plně vyčerpávající; jedná se o výběr nejvýznamnějších argumentačních vad z klasifikace podle Jaurise a Zastávky (1992)<sup>12</sup>.

- **Zmanipulovaná teze:** dotyčný při argumentaci zveličí, přežene, zdramatizuje či jednostranně zdůrazní důsledky určitého výroku (J&Z 1992, s. 44). Příkladem může být úvaha amerického podcastera Michaela Knowlese (2020), jenž řekl, že prezidentský kandidát Joe Biden „osévá půdu pro radikální levici“ (vl. př.). Usoudil tak však pouze na základě toho, že Biden prohlásil, že „ženy nesou polovinu nebe“ (vl. př.), což je výrok, jehož autorství je připisováno komunistickému diktátorovi Mao Ce-tungovi. Tato argumentace je však poněkud přehnaná, neboť ze samotného výroku o úloze žen ve společnosti ani z autorství výroku přímo nevyplývá, že je Biden stoupencem radikální levice.

---

<sup>12</sup> V této kapitole dále jen jako J&Z (1992).

- **Citové vydírání:** dotyčný si zajišťuje uznání argumentace skrze citový apel na adresáta (J&Z 1992, s. 33). Na výskyt tohoto typu argumentace bylo poukazováno kupříkladu během evropské migrační krize kolem roku 2015, a to na obou stranách. Například bohemistka a odbornice na argumentaci Svobodová (2016, s. 47-49) kritizuje negativně citově orientované označení „hordy mladých mužů“, jímž Tomio Okamura (SPD) označuje uprchlíky. Naopak Radek Rozvorál (2015) (též za SPD) obviňuje české televizní stanice z toho, že citově manipulují s divákem tak, že při reportážích o uprchlících ukazují „vždy nějaké děcko nejlépe se slzami v očích“.
- **Individuální apel:** dotyčný nenapadá odpůrcova slova, nýbrž odpůrce samého, např. skrze urážku, podezírání či obviňování (J&Z 1992, s. 35-36). Příkladem může být diskuze o netransparentních státních výdajích mezi Jiřím Paroubkem (ČSSD) a Petrem Nečasem (ODS), která se od věcných argumentů přesunula k argumentům osobním, kdy Paroubek označil Nečase za „lov[ce] sekretářek“ a Nečas útok opětoval, přičemž sekretářky obměnil za tlumočnice (Svobodová 2016, s. 44; *Duel: Paroubek vytáhl na Nečase sekretářku, ten vrátil tlumočnicí* 2010).
- **Společenský apel:** dotyčný apeluje na adresátovu příslušnost k určité společenské skupině (J&Z 1992, s. 33-35). Příkladem může být americký prezidentský kandidát Joe Biden, jenž při rozhovoru s černým hlasatelem prohlásil: „Pokud nevíte, jestli máte volit mě, nebo Trumpa, tak nejste černej.“ (*Biden tells voters 'you ain't black'...* 2020, vl. př.).
- **Sugestivní dichotomie:** dotyčný explicitně či implicitně používá logickou spojku buď-anebo, aby vyvolal falešné zdání, že existují jen dvě navzájem se vylučující možnosti (J&Z 1992, s. 49). Příkladem může být výše citovaný Bidenův výrok, jenž vyvolává zdání, že příslušnost k černé rase a zvažování odevzdání hlasu Trumpovi se navzájem vylučují.
- **Dovolávání se authority:** dotyčný se vadným způsobem odvolává na autoritu. Samotný odkaz na autoritu je z hlediska argumentace v pořádku, nicméně je-li tento odkaz založen na oponentově neznalosti, o čem argument vypovídá, nebo na nesmělosti oponenta se autoritě vzepřít, pak se jedná o argumentační

vodu (J&Z 1992, s. 37). Tohoto argumentačního faulu se dopustil kupříkladu americký zastánce hypotézy ploché Země a geocentrismu Austin Whitsitt (2020), jenž svá tvrzení vyvracející kulatý tvar Země a heliocentrismus jako takový podpořil odkazem na Alberta Einsteina. Konkrétně Whitsitt citoval Einsteina takto: „Došel jsem k závěru, že pohyb Země nemůže být detekován optickými jevy.“ (6:37-6:49, vl. př.<sup>13</sup>) Ve skutečnosti však celý vědcův výrok zní takto: „Od té doby jsem věřil, že pohyb Země nemůže být detekován žádným optickým experimentem, ačkoliv se Země otáčí kolem Slunce.“ (Einstein 1982, s. 46, vl. př.) Ze zamlčení poslední věty souvětí je zjevné, že odkaz na Einsteina je v tomto případě vadný, neboť je založen na dezinterpretaci Einsteinova tvrzení a na adresátově neznalosti celého Einsteinova citátu, neboť právě poslední věta souvětí jasně ukazuje, že tvrzení nemůže být použito jako argument pro geocentrismus.

- **Slabě induktivní argumentace:** dotyčný provádí unáhlený úsudek, tj. takový úsudek, jehož závěr vykazuje nedostatečný stupeň potvrzení (J&Z 1992, s. 52). Jako příklad lze uvést článek v britském bulvárním časopise *Closer*, v němž je prohlášeno, že (tehdy šestnáctiletá) dcera zpěváka Michaela Jacksona Paris je těhotná, přičemž tento závěr se zakládal pouze na tom, že má Paris Jackson vyboulené břicho a již dvakrát byla viděna, jak si připíjí vodou namísto vínem (Dray 2014). Indukce je v tomto případě slabá, neboť není pravda, že ze dvou zmíněných premis jednoznačně vyplývá, že je daná osoba těhotná; obzvláště v případě pití vody namísto vína je indukce velice slabá, je-li bráno v úvahu, že je dotyčné osobě šestnáct let.
- **Záměna korelace za kauzalitu:** dotyčný z časové následnosti událostí usuzuje, že je mezi nimi příčinná souvislost. Z hlediska klasifikace argumentační vady se jedná o subtyp slabě induktivní argumentace (J&Z 1992, s. 53). Příkladem této argumentační vady může být tvrzení, že z časové souslednosti husitství a bitvy na Bílé hoře lze usoudit, že husitství přímo zapříčinilo události kolem bitvy na Bílé hoře. Toto tvrzení je však mylné,

---

<sup>13</sup> Z citované pasáže byly odstraněny slovní vycpávky a přeroknutí.



neboť z časové souslednosti nelze bez dalších informací odvodit kauzalitu (Pekař 1990 cit. podle J&Z 1992, s. 53).

- **Argumentace kruhem:** dotyčný předpokládá platnost toho, co dokazuje (J&Z 1992, s. 47-48). Této argumentační vady se dopustil kupříkladu americký lobbista John Ray při zdůvodňování regulací taxislužby ve Washingtonu, D.C. Ray nejprve prohlásil, že je třeba odvětví taxislužby regulovat, aby se zamezilo volnému vstupu na trh. Když se jej novinář zeptal, proč by mělo být zamezeno volnému vstupu na trh, odpověděl Ray, že je to potřeba proto, že se jedná o regulované odvětví (Stossel 2016, 2:15-2:40). Jedná se tedy o argumentační kruh, jež lze vyjádřit vzorcem: A protože B, B protože A, přičemž skutečný důvod pro regulaci taxislužby a zamezení volnému vstupu na trh není sdělen.
- **Nesprávná či vágní kvantifikace:** dotyčný použije logický kvantifikátor nesprávným způsobem, případně se kvantifikaci úplně vyhne. Aby bylo možno hovořit o správné argumentaci, musejí být obecné a existenční výroky patřičně kvantifikovány, tj. opatřeny kvantifikátory jako např. „všichni“, „někteří“, „téměř všichni“ (J&Z 1992, s. 25). Vágní kvantifikace spočívá v tom, že je kvantifikátor vynechán. Například může být řečeno, že „Němci jsou pracovití“, čímž není specifikováno, pro jak početnou část Němců dané tvrzení platí (tamtéž). O přímo nesprávné kvantifikaci můžeme hovořit v případě, že je použití kvantifikátoru lživé, typicky přehnané. Příkladem může být komentář americké reprezentantky Alexandry Ocasio-Cortez z roku 2018 ke stavu amerického trhu práce, podle něhož „nezaměstnanost je nízká, protože všichni mají dvě zaměstnání“ (*Ocasio-Cortez is wrong about unemployment* 2018, 0:09-0:12). Tento úsudek je jednak nesprávný, neboť to, že mají všichni Američané dvě zaměstnání, nezapřičiňuje nízkou míru nezaměstnanosti (tamtéž), ale kromě toho je vyřčená premisa nesprávně kvantifikovaná, neboť v dotčeném období se poměr lidí, kteří mají dvě či více zaměstnání, ku celkovému počtu zaměstnaných pohyboval kolem 5 % (U.S. Bureau of Labor Statistics nedatováno). Ani zdaleka se tedy nejedná o

všechny (příp. skoro všechny) pracující Američany, jak vyplývá z tvrzení Ocasio-Cortez.

Výše uvedený výčet argumentačních vad není v žádném případě vyčerpávající, ani se nejedná o jediné možné rozdělení argumentačních vad. Například server *Bez faulů* (nedatováno) uvádí mnohem pestřejší škálu argumentačních vad. Server uvádí velice specifické vady jako např. apel na novost (moje auto je novější než tvé, tudíž je lepší) či apel na přírodu (slunce je příroda, tudíž nám nemůže uškodit). Díky této vysoké specifčnosti, a tudíž snadné pochopitelnosti jednotlivých argumentačních vad je tedy možné zmíněný server využít při prezentaci argumentačních vad ve výuce.

## 8 Meze multiparadigmatické výuky

Poslední kapitola teoretické části této diplomové práce shrne meze multiparadigmatické výuky. Pojem *mez* zde označuje hranici, jejíž překročení by znamenalo vyloučení využití konceptu multiparadigmatismu ve výuce společenských věd. Zatímco minulá kapitola se zabývala podmínkami multiparadigmatické výuky, tedy podmínkami, jež je nutno splnit, aby byla multiparadigmatická výuka smysluplná, tato kapitola se bude spíše soustředit na případy, kdy učitel, veden principy multiparadigmatické výuky, zvolí postup, jenž je možno kvůli určitým okolnostem označit jako nesprávný. Konkrétně se bude jednat o meze faktické, dále meze kognitivní a v neposlední řadě se tato kapitola bude zabývat otázkou, zda může být multiparadigmatická výuka považována za neetickou, zahrnuje-li paradigmatata, jež mohou být označena jako neetická.

### 8.1 Faktické meze

Multiparadigmatická výuka je obecně založena na koexistenci různých interpretací faktů. Lze opět zmínit Kuhnův (1997, s. 117-118) příměr k experimentu v Gestaltpsychologii, kde se člověk dívá na tytéž křivky, avšak může v nich spatřovat buď kachnu, anebo králíka<sup>14</sup>. Fakta tedy zůstávají stejná, pouze se různě interpretují, tj. např. různě se seskupují či se jim přikládá různá významnost. Například konsenzuální paradigma v sociologii se soustřeďuje na výhody, které ze společenského soužití plynou, zatímco paradigma konfliktualistické se zabývá tím, že toto společenské soužití vede k privilegovanosti určitých skupin, a naopak k diskriminaci skupin jiných (Keller 2010, s. 100).

Z tohoto popisu multiparadigmatismu vyplývá, že se jedná o relativismus interpretací faktů. Problém však nastává, když je princip multiparadigmatismu aplikován i na fakta samotná, čímž jsou i dané, na první pohled nezpochybnitelné informace relativizovány. Tím dochází ke stírání rozdílů mezi paradigmaty a fakty samotnými, a fakta jsou tudíž též považována za relativní paradigmatata. Problematičnost tohoto přístupu se ukázala například na floridské střední škole Spanish River High School, jejíž ředitel se dostal do sporu s rodičem kvůli ředitelovu pohledu na židovský holocaust. Rodič se prostřednictvím e-mailu

---

<sup>14</sup> Tento příměr byl podrobně popsán v subkapitole 6.1.

dotazoval ředitele, jakým způsobem se žáci na škole učí o holocaustu, načež začal ředitel zpochybňovat faktičnost holocaustu (Prior 2019). Konkrétně ředitel rodiči napsal: „Nemohu říci, že by byl holocaust faktická, historická událost, neboť nejsem jakožto zaměstnanec [školního] okrsku v pozici, abych toto řekl.“ (Prior 2019, vl. př.) Dále ředitel uvedl: „Ne všichni věří, že se holocaust stal. A vy máte svoje myšlenky, ale my jsme veřejná škola a ne všichni rodiče mají stejný názor.“ (tamtéž, vl. př.)

Z ředitelovy korespondence vyplývá, že zpochybňování holocaustu je zde obhajováno na základě multiparadigmatismu. Zde je však nutné ostře rozlišit mezi tím, jak je fakt interpretován (a případně jaká je mu přičítána významnost), a tím, zda je fakt pravdivý, či nikoliv. A zatímco v oblasti interpretací je multiparadigmatismus vhodným výukovým přístupem, neboť táž fakta mohou být interpretována různými způsoby, v oblasti daných faktů je popírání zjevně pravdivých informací přímo otevřenou lží. Téhož názoru je i Matthew Levin, ředitel Židovské federace okresu South Palm Beach, jenž se k výše popsané situaci na floridské střední škole vyjádřil takto: „Holocaust není názor k diskusi, není to nic filozofického. [...] Jeho [ředitelovou] jedinou prací je vyučovat fakta. A politická korektnost tomu nestojí v cestě.“ (*Calls for Spanish River High School principal...* 2019, 1:10-1:14, 1:25-1:31, vl. př.) Závěrem lze tedy říci, že faktičnost představuje pro multiparadigmatickou výuku mez. Zatímco v oblasti interpretace faktů je možno multiparadigmatismus ve výuce použít, v oblasti daných faktů se zjevnou pravdivostí hodnotou nikoliv.

## 8.2 Kognitivní meze

Jak bylo v této diplomové práci již mnohokrát zmíněno, multiparadigmatismus je založen na pluralismu. To znamená, že je žákům představeno více přístupů, přičemž žádný z nich nelze jednoznačně označit za jediný správný. Jak bylo řečeno v předcházející kapitole, jedná se též o relativizaci vědění. Otázkou však je, kde má tato relativizace hranice a do jaké míry lze vědní obory roztříštit, aby byly stále smysluplné. Například Kubátová (2006, s. 78) vyjadřuje různé stupně roztříštěnosti vědy tím, že rozlišuje mezi pouhou „pluralit[ou] teoretických přístupů“ a naprostým „teoretický[m] anarchism[em]“. Z toho vyplývá, že pluralismus přístupů sám o sobě nemusí znamenat, že je vše zpochybnitelné a že neplatí žádná kognitivní pravidla, nýbrž spíše je založen na tom, že je nastíněno několik základních

přístupů, neboť jediný přístup by nedokázal pojmut všechny aspekty zkoumané reality (tamtéž).

Jako příklad lze zmínit základní paradigmatu v politologii, mezi něž patří paradigmatu levice a paradigma pravice. Skrze tato paradigmatu žáci mohou zkoumat různá politologická témata (např. chápání svobody, chápání rovnosti, ideální míra zdanění, ideální míra státních intervencí), čímž žáci tématům lépe porozumějí, neboť je poznají z více pohledů. Multiparadigmatismus by však mohl zajít ještě dále a mohlo by dojít např. ke štěpení přístupů k levici a pravici. Například kniha *Pravice a levice* od Bobbia (2003) shrnuje na asi sto padesáti stranách různé významy pojmů levice a pravice a různé přístupy k těmto dvěma paradigmatům. V případě, že by však tyto rozličné Bobbiovy přístupy byly aplikovány na výuku politologie na střední škole, nemuselo by dojít na straně žáků k hlubšímu poznání, nýbrž naopak ke zmatení a k vytvoření dojmu, že politologie nemá žádné pevně ustanovené pojmy, a tudíž vše, co je o těchto pojmech řečeno, může být vždy správně a špatně zároveň. Jestliže tedy dojde k přehnané relativizaci vědních pojmů a zkoumaných témat, může mít naopak multiparadigmatismus negativní důsledky, neboť je představováním marginálních sporů (např. různé interpretace pojmu levice) odváděna pozornost od zásadních sporů jako je např. spor mezi rovností příležitostí a rovností výsledků. Proto například Kubát (2004, s. 262) doporučuje v politice zavést jednoznačně definovatelná paradigmatu (příčemž doporučuje právě paradigmatu levice a pravice), aby byla pro občany politika srozumitelná.

Z výše uvedeného vyplývá, že otázka po zdravé míře relativizace není jen otázkou filozofickou, nýbrž i otázkou didaktickou, neboť míra relativizace značně ovlivňuje efektivitu výuky. Tím, že bude veškerá vyučovaná látka neustále zpochybňována a budou neustále přinášeny další přístupy, jež popírají vše, co bylo dříve vyloženo, může dojít ke zmatení žáků a v jejich naprostou neschopnost vytvořit si na témata specifický názor a tento názor pak zaujmout v diskuzi. Z hlediska diskuze je též třeba dodat, že v případě přílišného počtu názorů může diskuze ztratit efektivitu, neboť není možné se v takto roztržštěné diskuzi navzájem domluvit a přesně charakterizovat PRO a PROTI jednotlivých pohledů. Tato skutečnost je obecně uznávána např. v teorii stranického pluralismu, kde se má za to, že přílišný počet politických stran sice zvyšuje reprezentativnost, avšak značně snižuje

efektivitu. Pluralismus je tedy žádoucí, avšak po překročení určité hranice již roztržitost vede k silné neefektivitě (Novák 1997, s. 130-132; Sartori 2005, s. 40). Kromě toho je třeba říci, že tato limitace není jen na straně žáků, nýbrž spočívá také v časové dotaci předmětu, neboť čím více přístupů je při výuce představováno, tím je výuka časově náročnější.

### 8.3 Etické meze

V neposlední řadě je zapotřebí problematizovat vztah mezi multiparadigmatickou výukou a etikou. Konkrétně se jedná o otázku, zda je možno multiparadigmatickou výuku použít i v případě, že by byl dán prostor paradigmátům, jež se jeví jako neetická. Například Havlínová (2014, s. 49) říká, že o některých tématech by se neměla vést diskuze, neboť na ně existuje jen jeden správný názor. Konkrétně uvádí, že je naprosto zřejmé, že lidská práva by měla být zajištěna, a tudíž „nejsou [...] předmětem debat“, a soudí tak dokonce i v případě, že v dané společnosti lidská práva zajištěna nejsou. Cílem této subkapitoly je tedy nalézt vztah mezi multiparadigmatismem a etikou a zodpovědět otázku, zda je nutné v případě neetičnosti zbylých paradigmat přistoupit k monoparadigmatismu, anebo zda je možno multiparadigmatismus použít vždy.

Jak bylo výše nastíněno, problematika spočívá v tom, že některá paradigmatata se mohou jevit jako neetická. První nesnáz však spočívá již v tom, že každý jednotlivec má jiné představy o morálce, a kromě toho v různých kulturách a historických obdobích se nalézají jiné kolektivní morální vědomí, v důsledku čehož je velice obtížné jednoznačně určit, které názory jsou morální a které nikoliv. Například v socialistickém Československu se za jedinou morálku považovala morálka komunistická, přičemž kapitalismus byl označován za zlo (Kučerová 1990, s. 30). Po roce 1989 se morální vědomí československé společnosti značně proměnilo a na pomyslné úsečce socialismus-individualismus se skokově posunulo vstříc druhému pólu. Ani tím se však otázka morality individualismu a socialismu neuzavřela. Lze zmínit v této diplomové práci již citovaný výrok Čižinského z roku 2020 o tom, že „nikdo už určitě nechce návrat divokých devadesátek, kdy jsme si mysleli, že nás všechny zachrání opačný extrém proti socialismu, systém divokého západu ‚urvi, co můžeš, a kašli na ostatní‘“ (Bohuslavová 2020). Citovaný výrok svědčí o Čižinského pohledu na zmíněnou problematiku, jenž spočívá v tom, že po roce 1989 byl extrémní socialismus vystřídán extrémním individualismem, jenž rovněž zastaral, a dnes se tudíž představy

o spravedlivé společnosti pohybují v oblasti ležící mezi zmíněnými dvěma póly, kterou Čížinský označuje termínem „sociální demokra[cie]“ (tamtéž). Ani tento pohled však nemá všeobecnou podporu. Například Svobodní (2020a) se proti univerzální přijatelnosti sociální demokracie vymezují a naznačují, že individualismus bez prvků socialismu není překonanou ideologií. Stejně tak současný český teoretik anarchokapitalismu Urza (2018, s. 28-33) socialismus morálně odsuzuje, a dokonce tvrdí, že neexistuje etický rozdíl mezi loupeží v parku a povinností občana odvádět státu daně.

Z výše uvedeného vyplývá, že etický problém týkající se volby mezi individualismem a socialismem, popřípadě nalezení kompromisu mezi nimi, jež považovali českoslovenští komunisté za vyřešený, stejně jako jej za vyřešený považuje dnes Čížinský, ve skutečnosti zdaleka vyřešený není. Nelze tedy říci, že by byl jeden z přístupů jednoznačně morální, zatímco druhý jednoznačně nemorální a na základě této úvahy přikročit k monoparadigmatismu, jenž by druhé paradigma zavrhoval na základě mínění, že je toto paradigma naprosto zjevně nemorální. Ukazuje se tedy, že ve spoustě případů nelze určitému paradigmatu přiřknout morální nadřazenost, neboť morálka sama je relativní a proměnlivá.

Nicméně i přes tyto případy by se mohlo zdát, že existují myšlenky, jež jsou zcela zjevně nemorální, a tudíž by jim neměl být dáván prostor, např. myšlenky nacismu. Aby nedošlo k opomenutí tohoto názoru, pro účely následující úvahy bude přijata premisa, že tento okruh jednoznačně nemorálních myšlenek skutečně existuje. Zmíněný okruh by bylo možné vymezit např. nerespektem vůči základním lidským právům či neopodstatněnou diskriminací určitých skupin (např. rasismus). Nicméně i při přijetí této premisy existuje hned několik důvodů, proč je při společenskovedních diskuzích možné (a dokonce i vhodné) zastáncům těchto zjevně neetických myšlenek dát možnost své myšlenky představit a předložit pro ně argumenty.

Zaprvé, jak již bylo popsáno v subkapitole 6.2, je ustáleným psychologickým konsensem, že individuální kritické posouzení určitého názoru (tzv. *autonomní morálka*) je vyšší formou morálního hodnocení nežli apriorní odmítnutí zprostředkované autoritou (tzv. *heteronomní morálka*) (Vacek 2008, s. 8-17; Langmeier a Krejčířová 2006, s. 132-133). Z hlediska morálního vývoje jedince je tedy vhodnější, aby nemorálnost určitých myšlenek vzešla z podrobení myšlenek individuálnímu kritickému posouzení, jež je umožněno skrze

diskuzi a představení racionálních argumentů PRO a PROTI. Proto například čeští historici Kolář a Pullmann (2020) říkají, že komunistické myšlenky nestačí autoritářsky odsoudit, nýbrž je nutno je především vysvětlit a vést o nich diskuzi, v níž má být dán „prostor odlišným pohledům, jakkoli kontroverzní se mohou jevit“. Historici dále akcentují, že se musí jednat o kontinuální diskuzi, která bude pokračovat donekonečna. Rovněž dodávají, že problematičnost naprostého odsouzení komunismu skrze výčet jeho obětí spočívá v tom, že za určitý čas už nebudou v československé společnosti žádní pamětníci socialistického režimu a pro mladé lidi budou jednotlivé historické události této éry značně odtažité. Proto Kolář a Pullmann soudí, že bude nutno opustit pouhé zadostiučinění obětem komunismu, a namísto toho bude muset nastoupit diskuze nad myšlenkami komunismu samotného.

Zadruhé, odsouzení a tabuizace určitých myšlenek nezaručuje jejich eradikaci. V případě, že žák zastává určitý názor, jenž je ve škole a priori označen za nepřijatelný, může dojít k potlačení názoru ve veřejné diskuzi, avšak nikoliv k opuštění názoru daným jedincem, ba naopak může dojít k nekontrolovatelnému šíření názoru mimo oficiální diskurz. Například Rada Evropy (2017, s. 19) uvádí, že v případě představení určitého názoru „ve špatném světle“ může dojít k tomu, že se žák zastávající tento názor uchýlí k autocenzuře ve strachu z ostrakizace či obvinění z politické nekorektnosti. Tato autocenzura však neznamená opuštění názoru daným jedincem, a naopak může vést k radikalizaci daných myšlenek. Sartori (2005, s. 34) proto varuje, že apriorní odsouzení jakýchkoliv negativních reakcí na imigraci jakožto myšlenek rasistických je nevhodné, neboť „[k]do je označen za rasistu a přitom jím není, rozlítí se a možná se jím skutečně stane“. Potlačení určitých myšlenek dále může vést k pocitu ublíženosti a útisku, což může mít též negativní důsledky. Například psycholog Peterson (2017) upozorňuje na to, že právě pocit viktimizace může vést k hledání útěchy u demagogických diktátorů.

Zatřetí, je to právě svobodná diskuze nad kontroverzními tématy, jež vede žáky k toleranci. Podle Rady Evropy (2017, s. 15) je tedy představování kontroverzních témat a umožňování různých pohledů na ně mechanismem, skrze který se žáci „učí, jak se zapojit do demokratického dialogu s těmi, kdo mají na věc odlišný názor“. Jestliže tedy mezi atributy oněch myšlenek, jež by měly být na základě v úvodu této subkapitoly přijaté premisy označeny za jednoznačně nemorální, patří netolerance a směřování k diktatuře, pak



právě ostrakizace těchto myšlenek zmíněnou netolerantní kulturu jen podporuje. Oproti tomu svobodná diskuze, v níž jsou uplatňovány zásady racionální a slušné argumentace, vede k tomu, že si budou žáci svobody projevu vážit a tento přístup pak zohlední při formování svých názorů na společenské uspořádání.

A začtvrté, ochuzení diskuze o argumentaci a rétoriku ideologií, jež by byly na základě přijaté premisy označeny za nemorální, může vést k tomu, že z důvodu nedostatečného kontaktu s ideologií nebudou žáci schopni ideologii v budoucnu rozpoznat, setkají-li se s ní v odlišné formě. Na tuto skutečnost poukázala například trojice akademiků Peter Boghossian, James Lindsey a Helen Pluckrose, kteří společně pod pseudonymy vytvářeli nesmyslné vědecké studie ve snaze odhalit nedostatek reflexe na straně humanitních akademických časopisů. Jednou z těchto studií byla i studie nazvaná *Náš boj je můj boj: solidární feminismus jako intersekcionalní odpověď na neoliberální feminismus a feminismus volby* (vl. př.)<sup>15</sup>, jež byla ve skutečnosti upravenou verzí dvanácté kapitoly první části Hitlerovy (2016, s. 253-283) publikace *Mein Kampf* (Anisere 2020). Úprava spočívala v tom, že narážky na národní socialismus v Hitlerově textu byly nahrazeny příklady z oblasti intersekcionalního feminismu, nicméně Hitlerův tón jazyka a navržená politika byly ve studii ponechány (*The Mein Kampf Rewrite in the Academic Journal Hoax* 2018, 0:25-0:44). Tato studie byla odeslána feministickému akademickému časopisu *Affilia: Journal of Women and Social Work*, kde byla následně přijata k publikování, aniž by editoři zaznamenali jakoukoliv podobnost s nacistickou ideologií (Anisere 2020). Z toho vyplývá, že ačkoliv je vycházeno z premisy, že nacismus je nemorální, nestačí pouze nacismus odsoudit, nýbrž je naopak vhodné, aby byly žáci seznámeni s argumenty a rétorikou zastánců nacismu, neboť pak snáze ideologii identifikují, objeví-li se v pozměněné formě.

Vztah mezi multiparadigmatismem a etikou ve vztahu k zahrnutí neetických paradigmat lze tedy shrnout dvěma závěry. Zaprvé, je velmi obtížné určit, která paradigmata jsou morální a která nemorální, neboť morálka je relativní a proměnlivá. A zadruhé, i za předpokladu, že existují skutečně nemorální myšlenky (jako např. myšlenky nacistické), je

---

<sup>15</sup> V originále *Our Struggle is My Struggle: Solidarity Feminism as an Intersectional Reply to Neoliberal and Choice Feminism*. Autoři studie užívali pseudonymy Maria Gonzalez a Lisa A. Jones. V seznamu použitých informačních zdrojů této diplomové práce je studie uvedena pod těmito pseudonymy.

stále vhodné jim dát při výuce prostor, a to ze čtyř důvodů výše uvedených. Etické meze multiparadigmatické výuky tedy nespočívají v cenzuře určitých paradigmat, nýbrž v zajištění vzájemné tolerance v diskuzi a slušné a racionální argumentace bez argumentačních vad (viz kapitola 7), jež umožňují, aby došlo k individuálnímu kritickému posouzení každého paradigmatu každým jednotlivým žákem.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

V praktické části této diplomové práce budou představena tři společenskovední témata, konkrétně jedno téma z oblasti sociologie, jedno téma z oblasti politologie a jedno téma z oblasti makroekonomie. Každé téma bude krátce vysvětleno a následně bude na toto téma navržena aktivita, jež vychází z principů multiparadigmatické výuky tak, jak byla nastíněna v teoretické části této diplomové práce.

Konkrétně se bude jednat o následující společenskovední témata:

1. sociologie: genderové role
2. politologie: kapitalismus vs. socialismus
3. makroekonomie: daně

V závěru praktické části pak budou uvedeny příklady dalších společenskovedních témat, jež mají rovněž potenciál pro využití v rámci multiparadigmatické výuky.

## 1 Sociologie: genderové role

Sociologie v otázce rozdílu mezi muži a ženami rozlišuje mezi dvěma zásadními pojmy: *pohlaví* a *gender*. Zatímco pojem pohlaví označuje anatomické a fyziologické charakteristiky, jimiž se odlišuje mužské tělo od ženského, genderem se rozumějí sociálně konstruované představy o maskulinitě (mužskosti) a femininitě (ženskosti) (Giddens 2013, s. 554). S pojmem genderu se pojí i pojem *genderových rolí*, jenž označuje sociální role, které se vážou k jednotlivým genderům (tamtéž, s. 980). Kupříkladu ve většině kultur jsou lov a válčení asociovány spíše s mužskou rolí, zatímco péče o děti náleží spíše ženám (tamtéž, s. 555). Názory na genderové role se však značně liší; v rámci sociologie lze nalézt hned tři základní paradigmatu, jež zprostředkovávají tři rozdílné perspektivy na mnohá sociologická témata včetně problematiky genderu. Jedná se o paradigma *konsensuální*, paradigma *konfliktualistické* a paradigma *interpretativní* (Keller 2010, s. 98-100). Ve výuce na střední škole lze tyto značně odborné termíny nahradit termíny pro středoškolské žáky lépe stravitelnými, např. *teorie společenské smlouvy*, *teorie konfliktu* a *teorie interpretace*.

Konsensuální paradigma vychází z toho, že společenské soužití je výhodné, neboť lidé jsou odkázáni jeden na druhého. Společnost je tedy výplodem kooperace a odchýlení se od daného společenského konsensu by bylo nevýhodné (Keller 2010, s. 100). Ve světle tohoto paradigmatu je tedy instituce genderu chápána jako výhodná, neboť zřízení genderových rolí, protikladných, avšak navzájem se doplňujících, vyplývá z biologických odlišností (zejm. těch, které se týkají biologické reprodukce), a tudíž vede ke stabilní společnosti. Naopak jakékoliv snahy o zboření genderových rolí jsou vnímány jako negativní, neboť vedou k poškození společnosti jako celku (Renzetti a Curran 2003, s. 29).

Konfliktualistické paradigma představuje protiklad vůči paradigmatu konsensuálnímu a naopak tvrdí, že nastavený společenský řád vyhovuje jen malé části společnosti, zatímco ostatní jsou k participaci na něm donuceni. Společnost tedy zahrnuje privilegovanost určitých skupin a diskriminaci skupin jiných (Keller 2010, s. 100). Genderové role jsou tudíž v rámci konfliktualismu vnímány negativně, neboť vedou ke zvýhodňování mužů a k útlaku žen. Zatímco konsensualismus klade důraz na škodlivost zásahů do společnosti, konfliktualismus naopak doporučuje do společnosti zasahovat a

vytvořit účinné nástroje k odstranění genderové nerovnosti. Pro toto paradigma se v oblasti genderu též používá označení *feminismus* (Renzetti a Curran 2003, s. 29-31).

Interpretativní paradigma představuje alternativu vůči předchozím dvěma paradigmátům, jež se obě zabývají společností jako celkem a buď její řád schvalují (konsensus), anebo jej odsuzují (konflikt). Interpretativní hledisko naopak zdůrazňuje role jednotlivců, již neustálými mezilidskými interakcemi společenský řád vytvářejí (Keller 2010, s. 100, 129-130). Společenské role, a tudíž i role genderové, tedy nejsou výtvořem ani výhodným (konsensus), ani utlačovatelským (konflikt), nýbrž jedná se o pouhou hru, již její účastníci hrají z obavy, aby nebyli v případě porušení pravidel hry ze společenského života vyobcováni (tamtéž, s. 135).

## 1.1 Aktivita

Následující aktivita má za úkol žákům nezaujatým způsobem zprostředkovat tři různé pohledy na genderové role ve společnosti, jež vycházejí ze tří základních sociologických paradigmat. Cílem aktivity je tedy to, aby žáci lépe porozuměli pojmům *pohlaví*, *gender* a *genderová role* na základě konkrétních faktů, avšak zároveň i to, aby žáci pochopili, že na genderové role neexistuje jednotný názor a aby si svůj vlastní názor na genderové role vytvořili sami na základě poskytnutých pohledů a rozhovorů se spolužáky.

Aktivita předpokládá, že základní pojmy jako *pohlaví*, *gender* a *genderová role* již byly vyloženy. Aktivitu je rovněž možno použít v případě, že byla již vyložena tři základní sociologická paradigmata (pro účel středoškolské výuky nazývané *teorie společenské smlouvy*, *teorie konfliktu* a *teorie interpretace*), avšak není to nutné, neboť porozumění těmto třem paradigmátům může vzejít právě z poznávání jednotlivých sociologických témat (např. gender, sociální stratifikace, rodina, vzdělání) skrze tři různé pohledy představující tato tři paradigmata.

Aktivita je založena na samostatné četbě jednoho ze tří textů a následné interpretaci čteného textu a dvou skupinových diskuzích nad texty, přičemž první diskuze se odehrává mezi žáky, kteří četli tentýž text, zatímco druhá diskuze se odehrává mezi žáky, již četli rozdílné texty. Zmíněné tři texty jsou zakomponovány do tří pracovních listů, jež jsou označeny písmeny A (Příloha 1), B (Příloha 2) a C (Příloha 3). Text A je zkrácenou a

upravenou formou eseje s názvem *ESEJ: Argumenty proti genderové teorii chybí* od konzervativního publicisty Podrackého (2019) a představuje pohled na gender v rámci teorie společenské smlouvy, text B je zkrácenou a upravenou formou kapitoly z feministicky orientované sociologické publikace *Ženy, muži a společnost* od Renzetti a Currana (2003) a představuje pohled na gender v rámci teorie konfliktu a text C je kompilací rozličných pasáží ze sociologické eseje *Všichni hrajeme divadlo* od Goffmana (2018), jež představuje pohled v rámci teorie interpretace.

Do aktivity je zakomponována samostatná práce a frontální výuka, ale především skupinová práce, jež je pro tuto aktivitu stěžejní. Žáci nejprve skupinově diskutují se spolužáky, již četli týž text, aby žáci co nejlépe porozuměli čtenému textu, a poté skupinově diskutují se spolužáky, kteří četli texty jiné. Jedná se tedy o kooperativní skupinovou aktivitu, v níž jsou na sobě jednotliví žáci závislí, neboť každý žák zprostředkovává jeden pohled na genderové role, který je však bez konfrontace se zbylými dvěma pohledy neúplný (viz subkapitola 6.1 teoretické části této diplomové práce). Tato metoda se v didaktice označuje pojmem *skládankové učení* neboli *jigsaw* (Čapek 2015, s. 291-292, 329). Zmíněný přístup byl zvolen jednak proto, aby bylo dosaženo názorové vyváženosti a minoritní názor na genderové role nebyl v neregulované diskusi vytlačen názorem majoritním (viz subkapitola 5.2.2 teoretické části této diplomové práce), ale též z toho důvodu, že právě různorodost pohledů na dané téma značně zvyšuje efektivitu kooperace v rámci skupinové práce (Kasíková 1997 cit. podle Janiš 2006, s. 52).

## **Postup**

Aktivita začíná tím, že jsou zopakovány definice základních pojmů jako *pohlaví*, *gender* a *genderová role*, aby bylo jasné, že jim žáci rozumějí. Dále je každému žákovi přidělen jeden z pracovních listů A, B a C; pokud možno tak, aby bylo množství žáků s každým pracovním listem shodné. Dále jsou žáci obeznámeni s tím, že obdrželi text, který představuje jeden konkrétní názor na genderové role. Žáci dostanou za úkol si text samostatně přečíst, uvědomit si podstatu představovaného názoru a podtrhnout si v textu pasáže, které se jim zdají důležité či zajímavé.

Když jsou žáci s tímto úkolem hotovi, utvoří skupinky skládající se pouze z žáků s tímž pracovním listem. V případě nižšího počtu žáků tedy vzniknou tři skupinky: skupinka

s pracovním listem A, skupinka s pracovním listem B a skupinka s pracovním listem C. V případě vyššího počtu žáků je možno utvořit skupin více, tj. šest či devět. Žáci dostanou za úkol se ve skupině shodnout na tom, jaká je základní myšlenka daného textu a zodpovědět otázky v první části pracovního listu, jež kontrolují porozumění přečtenému textu. První z těchto otázek je individuální pro každý text, zatímco zbylé dvě otázky jsou vždy totožné a táží se po tom, zda jsou podle autora textu genderové role dobré, zda jsou výhodné a pro koho jsou výhodné.

Když jsou žáci hotovi, přeskupí se tak, aby byly vytvořeny trojice, v nichž jeden žák četl text A, jeden žák četl text B a jeden žák četl text C. V případě počtu žáků nedělitelného třemi bude mít jedna či dvě skupinky o žáka navíc. Žáci dostanou za úkol se s ostatními členy skupinky podělit o pohled na genderové role, který vyčetli ve svém textu, a všimnout si podobností, avšak především rozdílů mezi jednotlivými pohledy. Zvláště by se měli žáci soustředit na to, jak jednotlivé texty odpovídají na otázky 2 a 3 v první části pracovního listu (otázka 1 je pro každý text individuální). Své poznatky si žáci během rozhovoru se spolužáky zapisují do dvou příslušných kolonek ve druhé části pracovního listu, odpovídajících textům, které četli jejich spolužáci.

Po ukončení skupinové práce se učitel žáků ptá, jaké jsou jednotlivé pohledy na genderové role, přičemž jako osnova poslouží otázky v první části pracovního listu. Zároveň si učitel dává pozor, aby se žáků neptal jen na text, jež daný žák četl, nýbrž i na texty, které daný žák nečetl, aby bylo zkontrolováno, že ve smíšených skupinách došlo k vzájemné kooperaci a že se žáci porozuměli všem třem pohledům na genderové role. Na konci hodiny následuje diskuze o tom, který z pohledů je žákům nejbližší a proč.

## 2 Politologie: kapitalismus vs. socialismus

Existuje mnoho způsobů, jak rozčlenit spektrum rozličných politických názorů a politických subjektů. Úplně nejvýznamnějším členěním politického spektra je členění na *pravici* a *levici*, což je členění založené na přístupu k přerozdělování bohatství. Dá se tedy říci, že se jedná o členění ekonomické. Zatímco pravice se soustřeďuje na formální svobodu jednotlivce a svobodu podnikání a na nezasahování státu do těchto svobod, levice proklamuje silný stát, jenž zaopatří všechny své občany a zajistí jim reálnou svobodu. Pravice je spíše individualistická a zohledňuje rovnost příležitostí, levice naopak tíhne ke kolektivismu a snaží se o dosažení rovnosti výsledků. Z hlediska preferencí makroekonomických ukazatelů v oblasti hospodářské politiky se pravice soustřeďuje na snížení inflace, zatímco levice si klade za cíl snížit nezaměstnanost (David 2005, s. 73). Pravice je pak také často asociovaná s konzervatismem, neboť se orientuje na tradici, zatímco levice je často ztotožňována s revolučními snahami o emancipaci lidí na jejich společenském postavení (Bobbio 2003, s. 74-78). Ke zmíněným dvěma politologickým paradigmatům pak lze přiřadit dva odpovídající ekonomické systémy, tj. *kapitalismus* a *socialismus*.

Kapitalismus vychází spíše z pravicových myšlenek, neboť je založen na svobodě podnikání, svobodě trhu a hospodářské konkurenci (Giddens 2013, s. 983). Stavěno je především na myšlenkách klasického liberalismu, jenž klade důraz na ochranu společnosti před škodlivými zásahy vlády, což je přístup označovaný termínem *laissez-faire* (David 2005, s. 327-329). Zastánci kapitalismu zohledňují subjektivní charakter ekonomické hodnoty a tvrdí, že cena by se měla tvořit na volném trhu v rámci dobrovolné dohody mezi stranou nabídky a stranou poptávky. Tento princip vychází z ekonomického obratu známého jako *marginalistická revoluce* (White et al. 2019). Stejně tak i například environmentální záležitosti by se podle zastánců kapitalismu měly řešit tržními mechanismy, a nikoliv státními zásahy, neboť podle kapitalistické teorie zachází soukromý vlastník s přírodními zdroji šetrněji než vlastník kolektivní, a právě podnikatelská inovace a tlak spotřebitelů na výrobce dokáže účinně zamezit vyplenění přírodních zdrojů. Kromě toho podle zastánců kapitalismu nestojí ekologie v protikladu k ekonomice, neboť po překročení určité hranice bohatství začne s bohatnutím společnosti stoupat šetrnost k životnímu prostředí. Tuto



skutečnost zobrazuje tzv. (*environmentální*) *Kuznetsova křivka* (Powell 2019). Zastánci kapitalismu tedy stavějí na Smithově principu *neviditelné ruky trhu*, jenž spočívá v tom, že ziskuchtivost podnikatele dokáže vyřešit nedostatek určitého zboží na trhu lépe než státní zásahy (Vlček 2016, s. 21-22).

Socialismus naopak vychází spíše z levicových myšlenek, neboť je založen na reformě společnosti, jež povede k odstranění nerovností ve společnosti a nastolení tzv. *sociální spravedlnosti*. Nerovnosti jsou dle zastánců socialismu způsobeny tržními mechanismy, jež nerozdělují bohatství spravedlivě. Zmíněného odstranění sociálních nerovností se v socialismu dosahuje pomocí státních zásahů, např. pomocí progresivního zdanění či dědické daně. Odstraňování těchto nerovností může dosáhnout různého stupně; zatímco umírněný (demokratický) socialismus usiluje o pouhé zmírnění nerovností pomocí výše uvedených selektivních intervencí, varianta socialismu zvaná *komunismus* požaduje naprosté odstranění soukromého vlastnictví a znárodnění veškerého majetku (David 2005, s. 338). Na rozdíl od kapitalistického chápání ekonomické hodnoty, jež je subjektivistické a zakládá se na individuální dohodě mezi prodávajícím a kupujícím, akcentuje socialistická teorie spíše vazbu na hodnotu práce, již do výroby daný člověk vložil. Tržní mechanismy jsou proto dle socialistů nespravedlivé, neboť podnikatel, vedený touhou po zisku, neohodnotí své zaměstnance dostatečně. Tím, že není zaměstnanec dostatečně ohodnocen, vzniká pro podnikatele *nadhodnota*, která právě představuje pro podnikatele zisk. Tento proces se v marxistické koncepci označuje pojmem *vykořisťování* (White et al. 2019; Vlček 2016, s. 23). Socialistické zásahy do trhu i do společnosti tedy mají za úkol překonat egoistický individualismus a podpořit solidaritu v kolektivu či společenské třídě (David 2005, s. 338-339). Kromě toho jsou zastánci socialismu toho názoru, že trh selhává i v případě tzv. *externalit* čili efektů výroby a spotřeby, které neprocházejí trhem. Může se jednat kupříkladu o znečištění životního prostředí, na něž doplácí i jiné subjekty než ty, které znečištění způsobují, a to z důvodu nedokonalého vymezení a vynucení vlastnických práv (Vlček 2009, s. 105).

## 2.1 Aktivita

Následující výuková aktivita žákům zprostředkovává dva rozdílné pohledy na uspořádání společnosti, a to pohled kapitalistický a pohled socialistický. Cílem aktivity tedy

je, aby byli žáci schopni tyto dva systémy kriticky posoudit na základě argumentů PRO a PROTI. Aktivita je založena na zapisování vlastních poznámek na pracovní list (Příloha 4) během sledování zhruba jedenáctiminutového videa, jež vytvořila instituce American Institute for Economic Research ve spolupráci se studiem Emergent Order. Video je v angličtině dostupné na YouTube (American Institute for Economic Research 2019a), avšak pro následující aktivitu bude použita verze s českými titulky, kterou vytvořil autor této diplomové práce (videosoubor je dostupný jako Příloha 5 a titulky jsou dostupné jako Příloha 6). Video rovněž nezávisle na autorovi diplomové práce do češtiny přeložili Svobodní (2020b), kteří svou otitulkovanou verzi zveřejnili na svém facebookovém účtu.

Ve zmíněném videu, na němž je vystavěna celá aktivita, se odehrává rapový souboj mezi dvěma herci, kteří ztvárňují zastánce kapitalismu Ludwiga von Misesa a zastánce socialismu Karla Marxe. Jedná se tedy o materiál, jenž žákům zprostředkovává kapitalistickou a socialistickou perspektivu, nikoliv však izolovaně, nýbrž ve vzájemné konfrontaci, jež má ve videu podobu rapového souboje. Největší předností videa je její vyváženost; ve videu není pozorovatelné, že by byl jeden názor zvýhodňován oproti druhému nebo představován jako lepší. Tento multiparadigmatický charakter videa je ještě umocněn tím, že je v mnohých pasážích divákovi naznačováno, že souboj nemá jednoznačného vítěze a svého favorita si může divák sám vybrat. Například v refrénu písně se zpívá: „Kdo z nás má pravdu?“ (2:47-2:49)<sup>16</sup> a v závěrečné scéně se ukáže, že se hlavní postavy videa ani po shlédnutí rapového souboje mezi Misesem a Marxem neshodnou:

A: „Vždyť jsem ti říkal, že má Marx pravdu.“

B: „To snad ne! Pravdu měl přece Mises. To volnej trh nám přináší zboží.“

A: „No jo, přináší zboží, ale taky kopec nerovnosti a sváru.“ (10:08-10:21)

Z důvodu výše uvedené názorové vyváženosti je tedy zmíněné video vhodné pro multiparadigmatickou výuku. Při tvorbě videa byl zjevně aplikován princip, jenž byl vyložen v subkapitole 5.2 teoretické části této diplomové práce a jenž spočívá v tom, že ačkoliv může mít učitel/autor určitý názor, není nutné, aby byl názor dán najevo, ba naopak může být

---

<sup>16</sup> Veškeré citace z videa jsou založeny na českém překladu autora této diplomové práce, jenž je dostupný jako Příloha 5 (video) a Příloha 6 (titulky).

považováno za vhodné, aby svůj názor skryl a hrál roli nestranného moderátora. Aplikace tohoto principu ve zmíněném videu je viditelná především při jeho komparaci s playlistem doplňkových výukových videí (American Institute for Economic Research 2019b). Tento playlist zahrnuje videa, v nichž ekonomové, historici a další vědci z American Institute for Economic Research vysvětlují jednotlivá dílčí témata probíraná v hlavním videu. Tato videa se však od hlavního videa značně odlišují; autoři v nich dávají jednoznačně najevo, že stojí na straně kapitalismu, o socialistických konceptech hovoří s jednoznačně rozpoznatelným skepticismem a ironií, a dokonce pro ně používají výrazy jako např. „kravina“ („bullshit“) (Powel 2019, 2:29-2:34, vl. př.). Je tedy zjevné, že při tvorbě hlavního videa, jež je v této výukové aktivitě použito, byly záměrně aplikovány principy multiparadigmatismu, díky čemuž nejsou v hlavním videu na rozdíl od videí doplňkových patrné názory jeho autorů.

Dále je třeba říci, že tato výuková aktivita je poměrně náročná, a to ze dvou důvodů. Prvním důvodem je skutečnost, že sledování svižného rapového souboje, jehož text je navíc do češtiny převeden pouze pomocí titulků, a nikoliv pomocí dabingu, může být poměrně namáhavé a pomalejší žáci mohou mít problémy se sledováním titulků či zapisování poznámek během sledování videa. Druhým důvodem je pak skutečnost, že jednotlivé argumenty pro kapitalismus / proti kapitalismu / pro socialismus / proti socialismu jsou sice ve videu představeny jednoznačně a srozumitelně, nicméně samotné koncepty, na kterých jsou tyto argumenty vystavěny (např. neviditelná ruka trhu, centrální plánování, vykořisťování skrze nadhodnotu), již dopodrobna vysvětleny nejsou, neboť jejich znalost se předpokládá. Stejně tak se předpokládá znalost některých historických faktů (např. Berlínská zeď, konflikt na náměstí Nebeského klidu) a dalších konceptů (např. změna klimatu). Aktivita tedy předpokládá, že jsou žáci již s jednotlivými aspekty kapitalismu a socialismu seznámeni, a její cíl spočívá spíše v podrobení obou systému kritice a v jejich vzájemném porovnání nežli v poskytnutí faktů pro jejich lepší pochopení.

## **Postup**

Na začátku aktivity je žákům vysvětleno, že budou sledovat rapový souboj mezi zastáncem kapitalismu Ludwigem von Misesem a zastáncem socialismu Karlem Marxem, přičemž během sledování videa si budou zapisovat jejich argumenty. Žáci jsou rozděleni do dvojic a je jim dána chvíle na to, aby se ve dvojicích rozhodli, kdo z dvojice si bude zapisovat

argumenty pro kapitalismus / proti socialismu a kdo si bude zapisovat argumenty pro socialismus / proti kapitalismu (v případě lichého počtu žáků bude utvořena jedna trojice, kde budou dva členové plnit tutéž úlohu). Mezitím každý žák obdrží pracovní list.

Žáci dostanou pokyn, aby si během sledování videa zapisovali poznámky do příslušného sloupečku. Žáci orientovaní na kapitalismus si budou argumenty pro kapitalismus / proti socialismu zapisovat do levého sloupečku, zatímco žáci orientovaní na socialismus si budou argumenty pro socialismus / proti kapitalismu zapisovat do pravého sloupečku. Rovněž je zdůrazněno, aby žáci věnovali pozornost i pasážím, které zprostředkovávají opačný pohled (tedy ten, na který se soustřeďuje druhý člen skupiny). Dále je žákům vysvětleno, že vzhledem k tomu, že je video poměrně dlouhé (cca 11 min), není jejich úkolem si zbrkle zapisovat vše, co je ve videu řečeno, nýbrž soustředit se na dobré argumenty, jimiž by se dal jeden ze systémů podpořit či naopak znevážit. Učitel poté přehraje video.

Po skončení videa dá učitel žákům chvíli na to, aby si na pracovní listy dopsali informace, které si neměli čas během sledování videa zapsat. Poté dostanou žáci za úkol se o své poznámky podělit s druhým členem dvojice a do zbývajících sloupečku si naopak zapsat jeho poznatky. Je zdůrazněno, aby žáci své poznámky vzájemně pouze mechanicky neopisovali, nýbrž aby si je navzájem vysvětlovali a vzájemně je propojovali a kontrastovali. Po uplynutí potřebné doby je práce ve dvojicích ukončena a žáci jsou vyzváni k tomu, aby se o své poznatky podělili s celou třídou. Učitel příspěvky žáků komentuje a propojuje je s tím, co se žáci o kapitalismu a socialismu dozvěděli v předcházejících hodinách. Žákům je rovněž řečeno, aby si během celotřídního brainstormingu na pracovní list zapisovali příspěvky spolužáků, které jim přijdou zajímavé. Pokud zbude čas, je možno též zavést pozornost na vyváženost videa a zeptat se žáků, zda si myslí, že je video vyvážené, a zda si myslí, že je z videa patrné, jaký mají jeho autoři názor. Na závěr je video přehráno ještě jednou, přičemž žáci mají opět možnost zapsat si cokoli, co jim přijde zajímavé a čeho si doposud nevšimli. Své pracovní listy si žáci ponechají a mohou je použít např. na přípravu k testu či k maturitní zkoušce, avšak také při svých budoucích politických volbách.

### 3 Makroekonomie: daně

V oblasti makroekonomie jsou rozlišována dvě základní paradigmaty, jež zprostředkovávají na jednotlivá témata v oblasti makroekonomie dva naprosto rozdílné pohledy. Prvním paradigmatem je paradigma *liberální* čili *(neo)klasické*. Toto paradigma akcentuje úlohu trhu v ekonomice a jeho zastánci tvrdí, že právě tzv. *neviditelná ruka trhu* dokonale zajistí potřeby všech, a není tudíž potřeba státních zásahů. Tato myšlenka je založena na skutečnosti, že podnikatel je vidinou zisku motivován k výrobě poptávaného zboží, čímž je poptávka po tomto zboží uspokojena. Úloha státu je tedy redukována na nejmenší možnou míru, konkrétně v rukou státu zůstávají pouze základní prvky jako policie a armáda a dále prvky ochraňující tržní ekonomiku (např. ochrana vlastnických práv, ochrana konkurence, ochrana peněžního trhu) (Lukáčik et al. 2013, s. 54-55; Vlček 2016, s. 21-24).

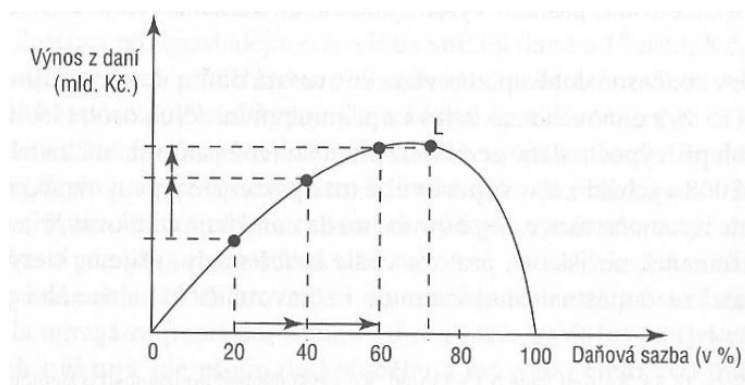
Druhým makroekonomickým paradigmatem je paradigma *intervencionistické* neboli *keynesiánské*. Toto paradigma přímo kapitalismus neodsuzuje (na rozdíl od paradigmatu marxistického, jež je v kritice kapitalismu ještě důraznější), nicméně má vůči němu určité výhrady. Zastánci intervencionismu argumentují, že neregulovaný trh nerozděluje zdroje rovnoměrně, díky čemuž vznikají nerovnosti ve společnosti, a kromě toho trh sám o sobě neumí lidem zajistit životní jistoty. Stát tedy podle tohoto paradigmatu musí do ekonomiky neustále zasahovat, aby odstranil zmíněné nedostatky tržního hospodářství. Je tedy žádoucí, aby se kromě základních odvětví jako policie a armáda angažoval i v odvětvích ostatních a poskytoval dotace, subvence a aktivně skupoval majetek, a to i za cenu schodku ve státním rozpočtu a státního dluhu. Dále keynesiáni poukazují na to, že v důsledku nezaměstnanosti nejsou využity všechny zdroje, a proto intervencionistické paradigma též aspiruje na dosažení plné zaměstnanosti (Lukáčik et al. 2013, s. 56-57; Vlček 2016, s. 23-25).

Z řečeného vyplývá, že každý stát, ať už redukovaný (liberální přístup), anebo silný (intervencionistický přístup), provádí určité peněžní transakce. Tyto transakce lze vyjádřit pomocí tzv. *státního rozpočtu*, což je bilance zahrnující výdaje státu a příjmy státu. Výdaje státu zahrnují například sociální dávky, platby státu do zdravotního pojištění, platy státních pracovníků, avšak dále také selektivní výdaje jako výdaje na rozvojové projekty, infrastrukturu, vědu a výzkum. Na druhé straně rozpočtu stojí příjmy státu, jež jsou tvořeny

především daněmi, které lze rozdělit na *přímé* a *nepřímé*. Přímé daně jsou uvalovány na příjmy a zahrnují daně důchodové (daň z příjmu fyzických a právnických osob) a daně majetkové (např. daň z nemovitosti, daň dědická, daň darovací, daň z převodu nemovitostí, daň silniční). Nepřímé daně se pak týkají spotřeby zboží a služeb a zahrnují daně spotřební (např. z alkoholických a tabákových výrobků, z uhlovodíkových paliv a maziv), cla a daň z přidané hodnoty. V případě, že příjmy státu přesahují jeho výdaje, pak lze hovořit o rozpočtu *přebytkovém*, v případě, že naopak výdaje přesahují příjmy, se jedná o rozpočet *schodkový* a v případě rovnosti příjmů a výdajů se jedná o rozpočet *vyrovnaný* (Vlček 2016, s. 486-494).

Státní hospodaření s veřejnými prostředky, a tudíž i výběr daní, se opírá o výše uvedené makroekonomické koncepce. Zatímco liberální hledisko nevnímá zásahy do ekonomiky příliš pozitivně, a proto usiluje o vyrovnaný rozpočet (tzv. *rozpočtová politika*), hledisko intervencionistické naopak aktivně využívá plánovaných schodků a přebytků k dosažení určitých makroekonomických cílů (tzv. *fiskální politika*) (Lukáčik et al. 2013, s. 93-94; Vlček 2016, s. 494).

Jednotlivá makroekonomická paradigmatata se však neliší jen v přístupu ke státnímu rozpočtu jako celku, nýbrž i k daním samotným. Jak již bylo zmíněno, intervencionistický přístup je založen na státních zásadách, jež si kladou za cíl nastolit sociální rovnost a plnou zaměstnanost. Tyto zásahy jdou však ruku v ruce s vysokými státními výdaji, jež musí být pokryty vysokými státními příjmy (Lukáčik et al. 2013, s. 256-258). Je sice pravda, že intervencionistický model je vůči schodkovému rozpočtu a státnímu dluhu více tolerantní než model liberální (Vlček 2016, s. 25), nicméně i tak si sociálně orientovaná intervencionistická politika vyžaduje vysokou míru zdanění (Lukáčik et al. 2013, s. 258). Liberálové však namítají, že vysoká míra zdanění snižuje motivaci k práci (tamtéž, s. 265), což má hned dva důsledky. Jednak vysoké zdanění vyvolává pokles na straně nabídky, což vede k ekonomické stagnaci, a jednak vysoké zdanění paradoxně vede ke snížení výnosu z daní, což je vztah, který vyjadřuje tzv. *Lafferova křivka* (viz obr. 2). Liberální politika proto preferuje spíše nízkou míru zdanění (Lukáčik et al. 2013, s. 47; Vlček 2016, s. 500).



**Obr. 2.** Lafferova křivka (Vlček 2016, s. 500)

Stejně protichůdné jsou i názory zmíněných dvou ekonomických škol na tzv. *progresivní zdanění příjmů*, tj. takové zdanění příjmů, jež operuje s různými daňovými sazbami pro různé výše příjmů, přičemž vyšší příjmy jsou zatíženy vyššími daňovými sazbami než příjmy nižší. Opakem je *rovná daň z příjmu*, jež zatěžuje všechny příjmy stejnou daňovou sazbou (Vlček 2016, s. 499). Intervencionisté progresivní zdanění podporují, neboť se podle nich jedná o nástroj k dosažení sociální rovnosti a o projev solidarity (Lukáčik et al. 2013, s. 241, 257). Zastánci liberálního paradigmatu naopak progresivní daň považují za „trestání úspěšných“ a odmítají ji na základě argumentu, že vyšší míra zdanění pro vyšší příjem motivuje lidi k omezení ekonomické aktivity (Vlček 2016, s. 500).

### 3.1 Aktivita

Tato výuková aktivita orientovaná na daně si klade za cíl, aby žáci sami z různých zdrojů vyhledali fakta zprostředkovávající různé pohledy na úlohu daní a na výši a progresivitu míry zdanění a aby tyto různé pohledy vzájemně porovnali a kriticky vyhodnotili a vytvořili si na ně vlastní názor. Aktivita tedy předpokládá, že základní pojmy jako *státní rozpočet, příjem státu, výdaj státu, přebytek, schodek, daň, progresivní daň a rovná daň* již byly vyloženy a stejně tak se u žáků předpokládá znalost české daňové soustavy. Aktivita též využívá prekonceptů, jež spočívají v názorech žáků na daně, které si žáci již vytvořili mimo výuku (např. na základě zkušenosti rodičů), nicméně není nutné, aby byly tyto prekoncepty dostačující k vysvětlení různých pohledů na daně, neboť tyto pohledy budou zprostředkovány především právě touto aktivitou.

Dalším významným předpokladem je přístup žáků k internetu, neboť aktivita spočívá ve vyhledávání potřebných informací na internetu. Aktivitu je tedy možno provést například v počítačové učebně s přístupem na internet, případně v běžné učebně za použití mobilních telefonů žáků za předpokladu, že to školní řád povoluje a za předpokladu, že má škola přístupnou WiFi síť. V souvislosti s používáním výše uvedených informačních technologií je výuka makroekonomie propojena s dalšími oblastmi, konkrétně s výukou informačních technologií, avšak také s mediální výchovou. Samostatné vyhledávání informací totiž klade na žáky nároky týkající se mediální gramotnosti. Například je nutné, aby žák rozlišil mezi faktem a názorem, aby žák odhalil lež, dezinformaci či argumentační vadu. Dále je z důvodu multiparadigmatického charakteru aktivity stěžejní, aby žák vyhledával informace z různých zdrojů (tj. z různých webů, od různých novinářů či politiků), čímž je rozvíjen předpoklad „kritické[ho] prověřování mediálních sdělení ostatními zdroji“, což je jeden ze základních předpokladů, jež mají podle *RVP G* (2007, s. 78) být v rámci mediální výchovy v žácích založeny.

### **Postup**

Na začátku aktivity učitel s třídou zopakuje základní pojmy týkající se daní (např. *státní rozpočet, příjem státu, výdaj státu, přebytek, schodek, daň, progresivní daň a rovná daň*), jakožto i základní generalizace, jež se ke zmíněným pojmům váží (např. daně se vybírají proto, aby byly pokryty státní výdaje; státní rozpočet může být použit jako nástroj k regulaci ekonomiky). Poté se žáci rozdělí do dvojic a učitel napíše na tabuli následující otázky:

1. Jaké jsou výhody vybírání daní?  
A jaké jsou naopak jeho nevýhody?
2. V čem jsou výhodné/spravedlivé nízké daně?  
A v čem jsou naopak výhodné/spravedlivé vysoké daně?
3. V čem je výhodné/spravedlivé progresivní zdanění příjmů?  
A v čem je naopak výhodné/spravedlivé rovné zdanění příjmů?

Žáci mají nejprve za úkol pokusit se nad těmito otázkami krátce popřemýšlet ve dvojicích. Po uplynutí dostatečné doby dostanou žáci za úkol ve dvojicích vyhledat odpovědi na otázky na internetu. Pomůcky jsou zvoleny dle individuálních možností připojení



k internetu (např. školní počítače, školní tablety, vlastní mobilní telefony žáků). Ke splnění tohoto úkolu je však nutno žákům zdůraznit určité zásady. Zaprvé je třeba zdůraznit, aby žáci při vyhledávání informací vycházeli z různých zdrojů (tj. aby nečerpali jen z jednoho webu, od jednoho novináře, ekonoma, politika či politického subjektu) a aby se nenechali vyvést z míry kontroverzností tématu a záměrně se nevyhýbali informacím, které se nehodí do jejich právě či již dříve vytvořeného názoru, nýbrž aby tuto kontroverznost přijali za nutnou a nebránili se jí. Zadruhé je nutné žákům zdůraznit, že aktivita nespočívá v co nejrychlejším nalezení odpovědí na dané otázky, nýbrž naopak v pečlivém zkoumání různých zdrojů, uvažování nad nimi a jejich vzájemném porovnávání. A zatřetí je třeba, aby si žáci zapisovali nejen názory, jež na internetu najdou, ale také jejich zdůvodnění a jméno a status autora názoru (např. Václav Klaus st., pravicový politik, spoluzakladatel ODS), případně adresu webu, na němž názor našli. Své poznatky si žáci mohou zapisovat na papír, případně do textového dokumentu v počítači, jsou-li počítače k dispozici. Během plnění tohoto úkolu učitel chodí mezi dvojicemi a je jim nápomocen. Například může poskytnout stručnou zpětnou vazbu na doposud odvedenou práci a v případě, že nejsou žáci s to relevantní informace nalézt, může jim učitel doporučit vhodné weby, osobnosti, vyhledávací strategie či klíčová slova pro vyhledávání. Kromě toho může učitel žákům poskytovat odkazy na zdroje, jež zprostředkovávají jiný názor než ten, který dosud našli, aby byla zajištěna podmínka diverzity zdrojů a pohledů na problematiku.

Po ukončení práce ve dvojicích jsou žáci požádáni, aby se se zbytkem třídy podělili o své poznatky. Důraz je kladen na to, aby byl každý názor vysvětlen a podložen argumentem, aby bylo řečeno, kdo je autorem tohoto názoru, a aby byl každý názor následně konfrontován s protináзором. Podle toho, jak se tento brainstorming bude vyvíjet, je možné s pomocí učitele docházet k určitým závěrům a podle opakujících se charakteristik nacházet styčné body jednotlivých názorů. Na základě tohoto je tedy možné vymezit určité názorové tábory a pojmenovat je příhodnými termíny (např. levice vs. pravice, keynesiáni vs. liberálové, sociální jistoty vs. svoboda podnikání, rovnost všech lidí vs. osobní svoboda jednotlivců). Uvědomění si těchto názorových táborů může být též podpořeno tím, že bude učitel protichůdné názory psát na opačná křídla tabule. Aktivita je zakončena tím, že žáci dostanou za úkol samostatně shrnout svůj názor na úlohu daní, na jejich výši a progresivitu a své myšlenky napsat na kus papíru. V případě, že chce učitel žákům zajistit bezpečí a

soukromí, mohou si žáci kus papíru si ponechat a nemusí se o něj s učitelem ani s žáky dělit. V případě, že se učitel rozhodne s žakovskými názory pracovat, je možné například žáky požádat, aby si mezi sebou názory vyměňovali a na jejich základě se ve třídě rozmístili od jednoho pólu ke druhému (tyto póly mohou představovat výše zmíněná paradigmatata jako například levice vs. pravice, keynesiáni vs. liberálové, sociální jistoty vs. svoboda podnikání, rovnost všech lidí vs. osobní svoboda jednotlivců).

## 4 Příklady dalších témat pro multiparadigmatickou výuku

V předcházejících třech kapitolách byla vyložena tři společenskovední témata a jejich didaktické transformace založené na principech multiparadigmatické výuky. Společenskovedních témat, k nimž lze přistupovat skrze více paradigmat, a lze je tudíž označit za vhodná pro multiparadigmatickou výuku, je však pochopitelně mnohem více. V této kapitole, jež uzavírá praktickou část této diplomové práce, bude proto představeno několik příkladů dalších společenskovedních témat, jež mají potenciál pro multiparadigmatickou didaktickou transformaci.

V oblasti antropologie je možné zmínit kupříkladu problematiku dvou přístupů ke kulturním prvkům, jež jsou typicky označovány pojmy *kulturní univerzalizmus* a *kulturní relativismus*. Zatímco první přístup předpokládá, že existuje univerzální lidská kultura (a tudíž i univerzální morálka) (Vrhel 2000, s. 91), druhý přístup se opírá o myšlenku, že neexistuje žádné abstraktní lidstvo, nýbrž lidská přirozenost se objevuje pouze v rámci jednotlivých kultur (tamtéž, s. 95). Otázka univerzality lidské kultury je relevantní především v oblasti problematiky „civilizační[ho]“ vývozu západních hodnot do jiných kultur (tamtéž). Univerzalistické paradigma by v této oblasti šlo při výuce podpořit výzkumy antropologů o kulturních zvycích, jež se ze západního pohledu jeví jako naprosto nepřijatelné, např. výzkumem antropoložky Benedict (1999, s. 136-139) o indiánských kanibalech pojídajících otroky. Stanovisko kulturního relativismu a nesamozřejmosti západních norem by bylo možné naopak prezentovat alegorickým textem Horace Miner *Rituály těla u kmene Načirema* (zdroj např. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy* 2002, s. 69-72), jež popisuje běžné moderní americké zvyky takovým způsobem, že se jeví jako absurdní, primitivní a pověřčivé.

V právu se multiparadigmatismus objevuje například v konfliktu mezi dvěma základními koncepcemi chápání práva, jimiž jsou *juspozitivismus* a *jusnaturalismus* (Gerloch 2013, s. 23-24, 246). První paradigma se opírá o dominanci pozitivního práva, jež je uznáno státem a jež je naprosto odděleno od morálky. Druhé paradigma naopak zdůrazňuje úlohu přirozeného práva, jehož legitimita se neodvozuje od státu, nýbrž od vyšších morálních principů, ať už racionalistických, či naopak například teologických (tamtéž, s. 23-29). Při výuce by představení těchto paradigmat mohlo být následováno

diskuzí o výhodách i nevýhodách pozitivního a přirozeného práva, jakožto i možnostech kompromisu mezi oběma hledisky. Diskutovat by též bylo možné například nad tzv. Radbruchovou formulí, podle níž je nutno respektovat i nespravedlivé pozitivní právo, nicméně tato nespravedlnost nesmí překročit únosnou míru (Radbruch 1946 cit. podle Gerloch 2013, s. 240).

Jak již bylo zmíněno v teoretické části této diplomové práce, multiparadigmatická výuka se nemusí omezovat pouze na oficiální paradigmaty, vyložená odbornými publikacemi, nicméně může být transformována do podoby diskuze o tématech, jež aktuálně vyvolávají rozruch ve společnosti, tedy tzv. *kontroverzních tématech*. Není však vyloučeno, že i diskuze o těchto tématech bude možné vztáhnout k některým z oficiálních společenskovedních paradigmat (např. levice vs. pravice, jusnaturalismus vs. juspozitivismus).

Rada Evropy (2017, s. 10) jako příklady kontroverzních témat uvádí třeba problematiku emisí skleníkových plynů, placení spotřebované vody, nošení muslimských šátků či výstavbu mešity. V době psaní této diplomové práce se však kontroverzní společenská témata týkají především státních zásahů spojených s bojem proti pandemii COVIDu-19. I v této oblasti by bylo možné nastínit kontroverzní témata k diskuzi, jež mohou být opřena o rozličná paradigmaty. Zde je dominantní především všudypřítomný konflikt mezi paradigmatem osobní svobody a paradigmatem veřejného zájmu, jež lze v současné pandemické krizi nalézt na mnoha úrovních. V diskuzi o omezování osobní svobody za účelem zajištění veřejného zdraví by bylo možné též uvést paralelu s v Česku rozšířeným omezováním darování krve u homosexuálních mužů z důvodu hodnocení této skupiny jako rizikové z hlediska šíření HIV (např. Český červený kříž nedatováno).

Závěr praktické části této diplomové práce je tedy možno shrnout s tím, že tři autorské výukové aktivity, představené v předchozích třech kapitolách, slouží pouze pro konkrétní ilustraci multiparadigmatické výuky společenských věd. Škála témat, jež jsou potenciálně vhodná pro tento typ výuky, je mnohem širší a lze ji nalézt napříč spektrem společenskovedních disciplín.

## **Závěr**

Tato diplomová práce představila specifický přístup k výuce společenských věd, a to přístup multiparadigmatický. Jedná se o přístup, jenž vychází ze skutečnosti, že z důvodu koexistence paradigmat ve společenskovědních oborech jsou vědecké komunity ve společenských vědách natolik názorově roztrženy, že není možné společenskovědní fakta interpretovat v rámci jediného paradigmatu a předpokládat, že se jedná o jediné správné paradigma. Multiparadigmatický přístup k výuce společenských věd je tedy založen na tom, že jsou společenskovědní témata představována v rámci více paradigmat, přičemž kontroverznost a konfliktnost, jež z takovéto výuky vyvstávají, nejsou popírány, nýbrž naopak akcentovány.

Teoretická část diplomové práce se kromě výše uvedených teoretických východisek multiparadigmatické výuky zabývala důvody zavedení takovéto výuky, mezi něž patří výše zmíněná neexistence jediného správného paradigmatu, avšak dále také každodenní význam společenských věd, postmoderní charakter současné společnosti, nemožnost garance znalosti jednotlivých paradigmat na straně žáků bez plánovitého zavedení multiparadigmatické výuky a přínos vlastního kritického myšlení z hlediska morálního rozvoje jedince. Dále byly problematizovány podmínky multiparadigmatické výuky, jež zahrnují vzájemnou toleranci opačných názorů při diskuzi a užívání věcné argumentace bez argumentačních vad.

Nastíněny byly též meze multiparadigmatické výuky, mezi něž patří meze faktické (nemožnost konstrukce paradigmat na základě popírání pravdivých faktů či vytváření faktů lživých), meze kognitivní (nemožnost neustálé relativizace všech faktů, jež by vedla ke zmatení a chaosu) a v neposlední řadě meze etické. Vztah mezi multiparadigmatismem a etikou je problematický především v tom, že není možné určité paradigma jednoznačně morálně odsoudit, neboť morálka je relativní a proměnlivá. Nicméně i za předpokladu, že existují paradigmata, jež jsou nepochybně neetická (např. nacismus), existují důvody, proč by i těmto paradigmatům měl být dán při diskuzi prostor. Mezi tyto důvody patří například nemožnost záruky eradikace neetických paradigmat při jejich cenzuře a naopak vysoká pravděpodobnost radikalizace neetických myšlenek, jež vyvstává z pocitu viktimizace způsobeného výše zmíněnou cenzurou. Etické meze multiparadigmatické výuky tedy

nespočívají v apriorní cenzuře určitých paradigmat, nýbrž v důsledném dodržování podmínek multiparadigmatické výuky, tj. vzájemné tolerance a správné argumentace.

Praktická část této diplomové práce aplikovala principy uvedené v teoretické části na výuku konkrétních společenskovedních témat. Představena byla tři témata z tří různých společenskovedních oblastí: genderové role (oblast sociologie), konflikt mezi kapitalismem a socialismem (oblast politologie) a problematika daní (oblast makroekonomie). Každé z těchto témat bylo krátce představeno a následně didakticky zpracováno pomocí vlastní autorské výukové aktivity. Všechny tři aktivity jsou založeny na multiparadigmatickém přístupu k výuce, problematika uvedených témat je tedy představována v různých perspektivách. V aktivitě týkající se genderových rolí a aktivitě týkající se konfliktu mezi kapitalismem a socialismem jsou fakta potřebná k pochopení jednotlivých paradigmat a vztahu mezi nimi dodána učitelem; konkrétně u genderových rolí se jedná o konsensuální, konfliktualistické a interpretativní paradigma a u aktivity v oblasti politologie se jedná o paradigma kapitalismu a paradigma socialismu. Naopak v aktivitě týkající se problematiky daní je úkolem žáků, aby příslušná fakta sami vyhledali na internetu a pozorovali jejich vzájemnou rozporuplnost.

Souhrnem je tedy možno říci, že tato diplomová práce vyložila určitý přístup k výuce společenských věd, jenž představuje alternativu vůči dogmatické výuce společenských věd, založené na indoktrinaci. Jedná se o přístup, jenž je v didaktických publikacích typicky spojován s výukou tzv. kontroverzních témat a jenž je obzvláště v současné době velice populární v souvislosti s „novým uvažováním v oblasti vzdělávání k demokracii a lidským právům“ (Rada Evropy 2017, s. 9). Tato diplomová práce tedy v oblasti didaktiky čerpala především z publikací orientovaných na výuku kontroverzních témat, avšak kromě toho se také pokusila odhalit teoretická východiska, na nichž je možno zmíněný typ výuky vystavět. Konkrétně se jedná o koncept vědeckých paradigmat, jež do filozofie vědy začlenil americký filozof T. S. Kuhn a na jehož základě lze vysvětlit možnost (a dokonce i záhodnost) pluralistického přístupu k výuce společenských věd.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- 4 pilíře – Program. *ODS – Občanská demokratická strana* [online]. Občanská demokratická strana. [cit. 12. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.ods.cz/program>
- AMERICAN INSTITUTE FOR ECONOMIC RESEARCH. 2019a. The March of History: Mises vs. Marx - The Definitive Capitalism vs. Socialism Rap Battle. In: *YouTube* [online]. 16. 10. 2019 [cit. 31. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=QwqnRYPcrl0>
- AMERICAN INSTITUTE FOR ECONOMIC RESEARCH. 2019b. Learn More About Mises vs. Marx - Playlist. In: *YouTube* [online]. 18. 10. 2019 [cit. 31. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL4WjPZLKQFLa0aL967myuReJKgZloYrn1>
- ANISERE, Lara. 2020. Social Justice: Good or Bad?. *Artefact Magazine* [online]. 8. 1. 2020 [cit. 8. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.artefactmagazine.com/2020/01/08/social-justice-good-or-bad/>
- ANZENBACHER, Arno. 2010. *Úvod do filosofie*. 3. vyd., v Portále 2. vyd. Přeložil Karel ŠPRUNK. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-727-5.
- APPLEBY, Joyce Oldham et al. 2002. *Jak říkat pravdu o dějinách: historie, věda, historie jako věda a Spojené státy americké*. Přeložil Tomáš SUCHOMEL. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 273 s. ISBN 80-7325-003-9.
- BARŠA, Pavel. 2011. *Paměť a genocida: úvahy o politice holocaustu*. Praha: Argo. 283 s. Edice Historické myšlení, řada Totalitarismus a šoa. ISBN 978-80-257-0368-7.
- BENEDICT, Ruth. 1999. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo. 224 s. ISBN 80-7203-212-7.
- Bez faulů* [online]. [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://bezfaulu.net/>
- Biden tells voters 'you ain't black' if you're still deciding between him and Trump – video. 2020. *The Guardian* [online]. 22. 5. 2020 [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/us-news/video/2020/may/22/joe-biden-charlamagne-you-aint-black-trump-video>

- BOBBIO, Norberto. 2003. *Pravice a levice: důvod a rozdělení politické scény*. Přeložila Hana MONDELLI LHOTÁKOVÁ. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 153 s. Politologická řada. ISBN 80-7325-012-8.
- BOHUSLAVOVÁ, Renáta. 2020. Čižinský: Dělení na pravici a levici je přežitek. Všichni jsme sociální demokraté. *Novinky.cz* [online]. 17. 2. 2020 [cit. 16. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/cizinsky-deleni-na-pravici-a-levici-je-prezitek-vsichni-jsme-socialni-demokrate-40313729>
- Calls for Spanish River High School principal to resign grow amid Holocaust controversy. 2019. In: *YouTube* [online]. WPTV News - FL Palm Beaches and Treasure Coast, 8. 7. 2019 [cit. 3. 8. 2020]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=VC\\_Yc1KiRzQ](https://www.youtube.com/watch?v=VC_Yc1KiRzQ)
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada. 604 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČESKÝ ČERVENÝ KŘÍŽ. Mohu se stát dárce krve? *Český červený kříž* [online]. [cit. 11. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.cervenyriz.eu/mohu-se-stat-darcem-krve>
- DAVID, Roman. 2005. *Politologie: základy společenských věd*. 5., přepracované a rozšířené vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. 458 s. ISBN 80-7182-162-4.
- DEWEY, John. 1906. *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press. 40 s. Contributions to Education.
- DRAY, Kayleigh. 2014. Is Paris Jackson pregnant at 16?. *Closer* [online]. 8. 9. 2014 [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://closeronline.co.uk/celebrity/news/paris-jackson-pregnant-16/>
- Duel: Paroubek vytáhl na Nečase sekretářku, ten vrátil tlumočnicki. 2010. *Novinky.cz* [online]. 25. 6. 2010 [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/domaci/clanek/duel-paroubek-vytahl-na-necase-sekretarku-ten-vratil-tlumocnici-35807>



- EINSTEIN, Albert. 1982. How I Created the Theory of Relativity. *Physics Today*. Přeložil Yoshimasa A. ONO. American Institute of Physics, 8/1982, **35**(8), s. 45-47 [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné též z:  
<http://eotvos.dm.unipi.it/documents/EinsteinPapers/EinsteinInJapan1922.pdf>
- FAJFR, Marek. 2011. Virtuální hospitace – Občanský a společenskovední základ: Feminismus. In: *Metodický portál RVP* [online]. 4. 1. 2011 [natáčeno 30. 11. 2010, cit. 14. 7. 2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/10133/VIRTUALNI-HOSPITACE---OBCANSKY-A-SPOLECENSKOVEDNI-ZAKLAD-FEMINISMUS.html/>
- GEBRIAN, Adam. 2017. Barcelonský pavilon – Nejvlivnější stavba 20. století. In: *Gebrian VS* [internetový pořad]. Televize Seznam, 4. 5. 2017 [cit. 11. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.televizeseznam.cz/video/gebrianvs/barcelonsky-pavilon-nejvlivnejsi-stavba-20-stoleti-206192>
- GERLOCH, Aleš. 2013. *Teorie práva*. 6., aktualizované vyd. Plzeň: Aleš Čeněk. 310 s. ISBN 978-80-7380-454-1.
- GIDDENS, Anthony. 2013. *Sociologie*. Revidoval Philip W. SUTTON, přeložili Blanka KNOTKOVÁ-ČAPKOVÁ et al. Praha: Argo. 1049 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
- GOFFMAN, Erving. 2018. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. 2., upravené vyd., v Portále 1. vyd. Přeložila Milada McGRATHOVÁ. Praha: Portál. 296 s. ISBN 978-80-262-1342-0.
- GONZALEZ, Maria a JONES, Lisa A. *Our Struggle is My Struggle: Solidarity Feminism as an Intersectional Reply to Neoliberal and Choice Feminism* [online]. Dostupné z: [http://norsk.is/bytta/menn/our\\_struggle\\_is\\_my\\_struggle.pdf](http://norsk.is/bytta/menn/our_struggle_is_my_struggle.pdf)
- HAVLÍK, Radomír. 2007. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Karolinum. 128 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-1385-7.
- HAVLÍNOVÁ, Ivana. 2014. *Didaktické náměty pro učitele občanské výchovy a základů společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 80 s. ISBN 978-80-7290-670-3.

- HITLER, Adolf. 2016. *Mein Kampf*. Přeložil Slavomír MICHALČÍK. [Praha]: Naše vojsko. 526 s. ISBN 978-80-206-1595-4.
- HOAD, T. F. (ed.). 1996. *The Concise Oxford Dictionary of English Etymology*. Oxford, New York: Oxford University Press. 580 s. ISBN 0-19-283098-8.
- HORKHEIMER, Max. *Traditionelle und kritische Theorie* [online]. Saarbrücken: Lesekreis zur Kritischen Theorie in Saarbrücken. 64 s. Dostupné z: <http://lesekreis.blogspot.de/images/MaxHorkheimerTraditionelleundkritischeTheorie.pdf>
- Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. 2002. Člověk v tísni. 518 s. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/>
- JANIŠ, Kamil. 2006. *Obecná didaktika: vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus. 108 s. ISBN 80-7041-080-9.
- JAURIS, Miroslav a ZASTÁVKA, Zdeněk. 1992. *Základy neformální logiky: učební text pro střední školy*. Praha: S & M. 63 s. ISBN 80-901387-1-3.
- JOHNS, Jeff. 2015. On the translation of Timaeus 38b 6-c 3. *Études Platoniciennes* [online]. 15. 4. 2015, 11/2014 [cit. 8. 7. 2020]. Dostupné z: <https://journals.openedition.org/etudesplatoniciennes/599>
- KELLER, Jan. 2010. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha, SLON. 204 s. Studijní texty, 2. svazek. ISBN 978-80-86429-39-7.
- KNEER, Georg a SCHROER, Markus. 2009. *Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft: eine Einleitung*. In: KNEER, Georg (ed.) a SCHROER, Markus (ed.). *Handbuch soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. s. 7-18. ISBN 978-3-531-15231-8.
- KNOWLES, Michael. 2020. Joe Biden Quotes COMMUNIST Dictator Mao. In: *YouTube* [online]. 15. 7. 2020 [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=fojPrZFZeQ0>

KOLÁŘ, Pavel a PULLMANN, Michal. 2020. Komunismus nestačí jen odsoudit. Snažme se ho také vysvětlit. *Seznam Zprávy* [online]. 25. 7. 2020 [cit. 7. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/komunismus-nestaci-jen-odsoudit-snazme-se-ho-take-vysvetlit-113596>

KOUDELA, Jiří et al. 1984. *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 224 s.

KRPÁLEK, Pavel a KRPÁLKOVÁ KRELOVÁ, Katarína. 2012. *Didaktika ekonomických předmětů*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, Nakladatelství Oeconomica. 184 s. ISBN 978-80-245-1909-8.

KUBÁT, Michal. 2004. Stranické systémy. In: CABADA, Ladislav, KUBÁT, Michal et al. *Úvod do studia politické vědy*. 2., rozšířené a doplněné vyd. Praha: Eurolex Bohemia. s. 242-264. ISBN 80-86432-63-7.

KUBÁTOVÁ, Helena. 2006. *Metodologie sociologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 197 s. Učebnice. ISBN 80-244-1549-6.

KUČEROVÁ, Stanislava. 1990. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, fakulta pedagogická. 49 s. ISBN 80-210-0183-6.

KUHN, T. S. 1997. *Struktura vědeckých revolucí*. Přeložil Tomáš JENÍČEK. Praha, Oikoymenh. 206 s. Oikúmené. ISBN 80-86005-54-2.

KVĚTINA, Jan. 2016. Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. *Pedagogika*. 3/2016, **66**(3), s. 312-329 [cit. 7. 4. 2021]. Dostupné též z: [https://www.researchgate.net/publication/305892779\\_Koncepce\\_liberalismu\\_a\\_demokracie\\_v\\_edukacnim\\_procesu\\_dekonstrukce\\_neoliberalni\\_dominance\\_v\\_RVP](https://www.researchgate.net/publication/305892779_Koncepce_liberalismu_a_demokracie_v_edukacnim_procesu_dekonstrukce_neoliberalni_dominance_v_RVP)

LANGBERT, Mitchell, QUAIN, Anthony J. a KLEIN, Daniel B. 2016. Faculty Voter Registration in Economics, History, Journalism, Law, and Psychology. *Econ Journal Watch* [online]. 9/2016, **13**(3), s. 422-451 [cit. 24. 7. 2020]. Dostupné z: <https://econjwatch.org/File+download/944/LangbertQuainKleinSept2016.pdf?mimetype=pdf>

- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. 4., přepracované a doplněné vyd., v Gradě 2., aktualizované vyd. Praha: Grada. 368 s. Psyché. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LUKÁČIK, Ján et al. 2013. *Hospodárska politika: teória a prax*. Bratislava: Sprint 2. 315 s. Economics. ISBN 978-80-89393-86-2.
- NOVÁK, Miroslav. 1997. *Systémy politických stran: úvod do jejich srovnávacího studia*. Praha: SLON. 275 s. Studijní texty. ISBN 80-85850-22-2.
- OBST, Otto. 2017. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 176 s. ISBN 978-80-244-5141-1.
- Ocasio-Cortez is wrong about unemployment. 2018. In: *YouTube* [online]. Newsy, 26. 7. 2018 [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=AUo58KJ6fC0>
- PASCH, Marvin. 2005. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7367-054-2.
- PELCOVÁ, Naděžda. 2010. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. 2., přepracované a rozšířené vyd., v Portále 1. vyd. Praha: Portál. 264 s. Edice. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PETERSON, Jordan. 2017. When Victimhood Leads to Genocide - Prof. Jordan Peterson on Dekulakization. In: *YouTube* [online]. 22. 7. 2017 [cit. 7. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=DeYRK16PIIA>
- PETŘÁČKOVÁ, Věra, KRAUS, Jiří et al. 2001. *Akademický slovník cizích slov*. Český Těšín: Academia. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.
- PETŘÍČEK, Miroslav. 1997. *Úvod do (současné) filosofie: 11 improvizovaných přednášek*. 4., upravené vyd. Praha: Herrmann & synové. 178 s.
- PLATÓN. 1996. Timaios. In: *Timaios; Kritias*. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: Oikoymenh. s. 13-95. Oikúmené. ISBN 80-86005-07-0.

- PODRACKÝ, Vlastimil. 2019. ESEJ: Argumenty proti genderové teorii chybí. *Neviditelný pes* [online]. 25. 10. 2019 [cit. 25. 8. 2020]. Dostupné z: [https://neviditelnypes.lidovky.cz/spolecnost/esej-argumenty-proti-genderove-teorii-chybi.A191024\\_102912\\_p\\_spolecnost\\_wag](https://neviditelnypes.lidovky.cz/spolecnost/esej-argumenty-proti-genderove-teorii-chybi.A191024_102912_p_spolecnost_wag)
- POWELL, Benjamin. 2019. Free Markets and the Environment. In: *YouTube* [online]. AIERVideo, 18. 10. 2019 [cit. 27. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=bAgFHuFXvzc&list=PL4WjPZLKQFLa0aL967myuReJKgZloYrn1>
- PRIOR, Ryan. 2019. A principal in Florida said he couldn't confirm the Holocaust was a 'factual' event. The school district just fired him. *CNN* [online]. 30. 10. 2019, aktualizováno 31. 10. 2019 [cit. 3. 8. 2020]. Dostupné z: <https://edition.cnn.com/2019/10/30/us/florida-principal-holocaust-fired-trnd/index.html>
- RADA EVROPY. 2017. *Jak vyučovat kontroverzní témata* [online]. Praha: Centrum občanského vzdělávání FHS UK. [cit. 8. 7. 2020]. 68 s. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/40fe76c036f4342d9274038d03240b78d9dc58f4\\_uploaded\\_2017\\_kt\\_jak-vyučovat-kt\\_ucitele.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/40fe76c036f4342d9274038d03240b78d9dc58f4_uploaded_2017_kt_jak-vyučovat-kt_ucitele.pdf)
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 99 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- RENZETTI, Claire M. a CURRAN, Daniel J. 2003. *Ženy, muži a společnost*. Přeložil Petr PAVLÍK. Praha: Karolinum. 642 s. ISBN 80-246-0525-2.
- ROSŮLEK, Přemysl. 2004. Politické ideologie. In: CABADA, Ladislav, KUBÁT, Michal et al. *Úvod do studia politické vědy*. 2., rozšířené a doplněné vyd. Praha: Eurolex Bohemia. s. 135-177. ISBN 80-86432-63-7.
- ROZVORAL, Radek. 2015. Rozvoral (SPD): Citová manipulace a propaganda všech televizních stanic. *Parlamentní listy* [online]. 5. 10. 2015 [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/politika/politici-voicum/Rozvoral-SPD-Citova-manipulace-a-propaganda-vsech-televiznich-stanic-402150>

SARTORI, Giovanni. 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci: esej o multietnické společnosti*. Přeložila Karolina KRÍŽOVÁ. Praha: Dokořán. 134 s. ISBN 80-7363-022-2.

SKOVAJSA, Marek. 2004. Politická filosofie. In: CABADA, Ladislav, KUBÁT, Michal et al. *Úvod do studia politické vědy. 2.*, rozšířené a doplněné vyd. Praha: Eurolex Bohemia. s. 106-134. ISBN 80-86432-63-7.

STOSSEL, John. 2016. Illegal Everything: Taxi Monopolies. In: *YouTube* [online]. 20. 9. 2016 [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=hUrPF46BpnI>

STOSSEL, John. 2019. Exposing Students to Free Markets. In: *YouTube* [online]. 22. 1. 2019 [cit. 14. 7. 2020]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=7mjxjk\\_pmLo](https://www.youtube.com/watch?v=7mjxjk_pmLo)

SVOBODNÍ. 2020a. [Poslední týdny vidíme po celém světě projevy lidí toužících po tužším socialismu.] In: *Facebook* [online]. 15. 7. 2020 21:21 [cit. 16. 7. 2020 10:59]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/svobodni/posts/10158217762274704>

SVOBODNÍ. 2020b. Marx vs. Mises CZ titulky. In: *Facebook* [online]. 12. 4. 2020 2:51 [cit. 31. 8. 2020 12:03]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/svobodni/videos/332697464362863/>

SVOBODOVÁ, Jindřiška. 2016. *Manipulace a argumentace v politickém a mediálním diskurzu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 214 s. ISBN 978-80-244-4923-4.

ŠPAČEK, Ladislav. 2004. Konverzace. In: *Etiketa* [televizní pořad]. Režie Radim ŠPAČEK. Česká televize a FreeCom Agency. Dostupné též z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1124997157-etiketa/203522165250007-etiketa-konverzace/>

The Mein Kampf Rewrite in the Academic Journal Hoax. 2018. In: *YouTube* [online]. i24NEWS English, 15. 10. 2018 [cit. 8. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=ibtEz2um6fY>

TOMEŠ, Zdeněk et al. 2008. *Hospodářská politika: 1900-2007*. Praha: C. H. Beck. 262 s. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7400-002-7.

TRACHTOVÁ, Zdeňka. 2016. Diktování letopočtů nefunguje. Žáci si musí tvořit názor, říká historik. *iDNES.cz* [online]. 25. 9. 2016 [cit. 7. 4. 2021]. Dostupné z: [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/nevnucujme-zakum-nazor-rika-historik-chce-ceske-dejiny-ucit-jinak.A160907\\_191737\\_domaci\\_zt](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/nevnucujme-zakum-nazor-rika-historik-chce-ceske-dejiny-ucit-jinak.A160907_191737_domaci_zt)

United States Presidential Election Results. *Encyclopædia Britannica* [online]. [cit. 22. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/United-States-Presidential-Election-Results-1788863>

URZA, [Martin]. 2018. *Anarchokapitalismus: stát je špatný sluha, ale zlý pán*. Tereza Sladkovská. 244 s. ISBN 978-80-270-1648-8.

U.S. BUREAU OF LABOR STATISTICS. Multiple Jobholders as a Percent of Employed. *Federal Reserve Bank of St. Louis* [online]. [cit. 1. 8. 2020]. Dostupné z: <https://fred.stlouisfed.org/series/LNS12026620>

VACEK, Pavel. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VLČEK, Josef. 2009. *Ekonomie a ekonomika*. 4., zcela přepracované vyd. Praha: Wolters Kluwer. 515 s. ISBN 978-80-7357-478-9.

VLČEK, Josef. 2016. *Ekonomie a ekonomika*. 5., aktualizované vyd. Praha: Wolters Kluwer. 556 s. ISBN 978-80-7552-190-3.

*Voluntary National Content Standards in Economics*. 2010. 2. vyd. New York: Council for Economic Education. 48 s. ISBN 978-1-56183-733-5.

VRHEL, František. 2000. Ke kulturnímu relativismu. *Cargo*, 2 (2), s. 88-98 [cit. 11. 4. 2021]. ISSN 1212-4923. Dostupné též z: <http://eotvos.dm.unipi.it/documents/EinsteinPapers/EinsteinInJapan1922.pdf>

VYBÍRAL, Zbyněk. 2009. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

- WEISSTEIN, Eric W. Rabbit-Duck Illusion. *Wolfram MathWorld* [online]. [cit. 22. 7. 2020]. Dostupné z: <https://mathworld.wolfram.com/Rabbit-DuckIllusion.html>
- WHITE, Lawrence H. et al. 2019. Marxist Exploitation vs. the Marginal Revolution. In: *YouTube* [online]. AIERVideo, 18. 10. 2019 [cit. 27. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=dSpxvFRavvc&list=PL4WjPZLKQFLa0aL967myuReJKgZloYrn1>
- WHITSITT, Austin. 2020. The Earth Is Still Flat. In: *YouTube* [online]. 6. 5. 2020 [cit. 2. 8. 2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=wAi3zlCesps>
- WILLIAMS, Gene. 2019. *Applied Qualitative Research Design*. ED-Tech Press. 320 s. ISBN 987-1-83947-216-9.
- WOESSNER, Matthew. 2014. How the Liberal University Hurts the Liberal Student. In: *PragerU* [online]. 25. 8. 2014 [cit. 24. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.prageru.com/video/how-the-liberal-university-hurts-the-liberal-student/>
- Zkrácený program. *ANO, bude líp* [online]. ANO 2011. [cit. 12. 7. 2020]. Dostupné z: <https://www.anobudelip.cz/cs/o-nas/eurovolby/zkraceny-program/>
- ZORMANOVÁ, Lucie. 2012. *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami*. Praha: Grada. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-7845-7.



## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Pracovní list na genderové role (A) (samostatný soubor ve formátu .pdf)

Příloha 2 – Pracovní list na genderové role (B) (samostatný soubor ve formátu .pdf)

Příloha 3 – Pracovní list na genderové role (C) (samostatný soubor ve formátu .pdf)

Příloha 4 – Pracovní list na kapitalismus a socialismus (samostatný soubor ve formátu .pdf)

Příloha 5 – Video o kapitalismu a socialismu (samostatný soubor ve formátu .mp4)

Příloha 6 – Titulky k videu o kapitalismu a socialismu (samostatný soubor ve formátu .txt)