

Orbis scholae

VOL 17 / 3 / 2023

**Současnost a budoucnost
občanské výchovy
a základů společenských věd
v Česku**

Hostující editoři
Michaela Dvořáková
Ondřej Lánský

© Univerzita Karlova, 2024

ISSN 1802-4637 (Print)

ISSN 2336-3177 (Online)

Obsah

Editorial

Michaela Dvořáková, Ondřej Lánský 5

Empirické studie

Národní, globální, anebo kosmopolitní: české občanské vzdělávání na rozcestí
Michaela Dvořáková, Ondřej Lánský 9

Evropská unie v učebnicích občanského vzdělávání: limity, inovace a výzvy
Daniela Prokschová 33

Sexualita jako riziko? Sexuální výchova v českých kurikulárních dokumentech
Barbora Benešová, Dagmar Křišová, Marcela Macháčková 61

Teoretické studie

Kritické myšlení v kontextu didaktiky filosofie a základů společenských věd
Petra Šebešová 85

Občanská gramotnost: Hledání základů didaktiky společenských věd
a občanské výchovy
Marek Fapšo 103

Contents

Editorial

<i>Michaela Dvořáková, Ondřej Lánský</i>	5
--	---

Empirical Studies

National, Global, or Cosmopolitan: Czech Civic Education at a Crossroads <i>Michaela Dvořáková, Ondřej Lánský</i>	9
--	---

European Union in the Civic Education Textbooks: Limits, Innovations, and Challenges <i>Daniela Prokschová</i>	33
--	----

Sexuality as a Risk? Sex Education in Czech Curriculum Documents <i>Barbora Benešová, Dagmar Krišová, Marcela Macháčková</i>	61
---	----

Theoretical Studies

Critical Thinking in the Context of the Didactics of Philosophy and the Foundations of Social Studies <i>Petra Šebešová</i>	85
---	----

Civic Literacy: Searching for the Foundations of Didactics of Social Studies and Civic Education <i>Marek Fapšo</i>	103
---	-----

Editorial

Politický, ekonomický ani obecně sociální vývoj světa neprobíhají v posledních desetiletích právě hladce a nebudí optimistická očekávání. V pozadí sérií krizových situací a vývojových trendů stojí klimatická krize a její dopady na chod společnosti. Světové ekonomické fórum (WEF) v horizontu příští dekády spatřuje klíčová globální rizika zejména v možném selhání snahy o mitigaci a adaptaci na klimatickou změnu, ztrátě biodiverzity, rozsáhlé nedobrovolné migraci, nastupující krizi nedostatečnosti přírodních zdrojů, erozi sociální koheze a geopolitických či geoekonomických konfrontací (World Economic Forum, 2023). Pro zvýšený výskyt těchto a dalších jednotlivých krizových tendencí a jejich vzájemné propletené působení se v poslední době vžilo používání termínu *polykrize* (Albert, 2024, s. 17–62; Tooze, 2022). Na jednotlivé aspekty globální polykrize budou muset v následujících letech reagovat jednotlivé státy a společnosti, a to včetně Česka. Jednou z cest, jak je možné se na podobné dramatické výzvy jako společnost pokusit připravit, je kvalitně zvládnuté občanské vzdělávání, které pomáhá mladým lidem se orientovat v takto složitém světě.

V našem prostředí představuje klíčové oblasti občanského vzdělávání jednak výchova k občanství v základních školách a základy společenských věd (ZSV) na gymnáziích.¹ Obecný stav výuky budoucích učitelů těchto předmětů občanského vzdělávání na všech stupních, stejně jako konceptuální a ideové zakotvení i metodologická (didaktická) příprava nejsou podle našeho názoru dostatečně robustně vymezeny. Společnost včetně odborné komunity vyučujících i široké veřejnosti nemá příliš jasnou a konkrétní představu, co by vlastně mělo být obsahem vyučovaných předmětů. V akademické sféře se to mimo jiné projevuje konstrukcí studijních programů, které kombinují vhledy a vstupy do vybraných humanitních a sociálních věd a filozofie. V rovině pedagogické praxe to zase vede k existenci množství často velmi kvalitních, avšak vzájemně nepropojených a celkově nezakotvených výukových aktivit poskytovaných neziskovou sférou. Česká společnost podle nás v tuto chvíli postrádá tematicky hlubší a z hlediska množství zapojených aktérů širokou diskusi nad obecnými cíli občanského vzdělávání, metodologií přípravy učitelů i nad konkrétními návrhy výuky ve škole.²

¹ Případně občanská nauka ve středních odborných školách.

² Navazujeme přitom na množství debat, které vznikly v reakci na vydání různých publikací k problematice občanského vzdělávání. V tomto kontextu je možné zmínit řadu studií k oborové

6 Z těchto důvodů jsme se rozhodli připravit k publikaci speciální číslo časopisu *Orbis scholae* s názvem *Současnost a budoucnost občanské výchovy a základů společenských věd v Česku*. Do čísla jsme shromáždili pět textů, které z různých hledisek analyzují téma občanského vzdělávání.

V úvodní studii „Národní, globální, anebo kosmopolitní: české občanské vzdělávání na rozcestí“ se snažíme ukázat, že postavení občanské výchovy v základních školách neodpovídá současným politickým, ekonomickým a environmentálním požadavkům. Analyzovali jsme přístupy k občanskému vzdělávání z mezinárodní perspektivy a využili jsme je k rozboru české praxe občanské výchovy od roku 1992 do současnosti. Provedli jsme analýzu klíčových kurikulárních dokumentů a poukázali na problematická místa v aktuálním kurikulu. Také jsme ilustrovali obsahové rozdíly mezi kurikulem a praxí prostřednictvím analýzy vybraných učebnic.

Stat' Daniely Prokschové „Evropská unie v učebnicích občanského vzdělávání: limity, inovace a výzvy“ analyzuje zobrazování Evropské unie (EU) v učebnicích občanské výchovy a vlastivědy v českých základních školách s tím, že analýzu zasazuje také do mezinárodního kontextu. Studie ukazuje, že EU je zobrazována převážně pozitivně, s důrazem na perspektivu žáka a aktivní roli České republiky v evropských strukturách. Přichází např. s poznatkem, že úlohy v učebnicích jsou rozmanité, ale málo analytické. Studie nabízí kromě rozborů a vzhledů do této problematiky několik doporučení pro autory učebnic i pedagogy.

Autorský kolektiv Barbory Benešové, Dagmar Krišové a Marcely Macháčkové připravil text s titulem „Sexualita jako riziko? Sexuální výchova v českých kurikulárních dokumentech“, v němž se věnují otázce sexuální výchovy, jež je v tuzemském vzdělávacím systému v posledních letech hojně diskutována. Studie stojí zejména na kvalitativní analýze vybraných dokumentů, kupř. doporučení MŠMT k této problematice či vybraných školních vzdělávacích programů, přičemž autorky je mimo jiné srovnávají s obsahem evropských standardů. V českých materiálech následně identifikují významné odlišnosti, které klasifikují do tří typů: sexuální výchova normativní, biologizující a zaměřená na rizika.

Petra Šebešová se v příspěvku „Kritické myšlení v kontextu didaktiky filosofie a základů společenských věd“ zaměřuje na kritické myšlení jako součást klíčových a občanských kompetencí, které nejsou podrobně definované v kurikulárních dokumentech. Kritické myšlení, blízké myšlení filozofickému, je v zahraniční didaktice filozofie rozvíjeno pomocí kompetenčního přístupu. Studie navrhuje tento přístup i pro výuku občanského a společenskovedního základu. Cílem je specifikovat

didaktice občanského vzdělávání (Kuthan et al., 2018; Staněk, 2015; Staněk & Mezihorák, 2008) či zásadní knihu Radima Šípa *Proč školství a jeho aktéři selhávají* (Šíp, 2019) věnovanou obecně předpokladům a kontextu současného českého vzdělávání se silným přesahem k občanskému vzdělávání. Pozornost si zaslouží i některé texty věnované vybraným tematickým oblastem občanského vzdělávání, jako je např. studie o otázce mediálního vzdělávání (Pavličíková, 2013), studijní opora zabývající se problematikou genderu ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost (Labišová & Gracová, 2013) či stat' ohledně vztahu rámcových vzdělávacích programů a světo- vých náboženství (Havlíček, 2018).

kritické myšlení prostřednictvím analýzy zahraničních koncepcí a porovnat kritické a filozofické myšlení.

Speciální číslo uzavírá studie Marka Fapša „Občanská gramotnost: Hledání základů didaktiky společenských věd a občanské výchovy“, která zkoumá didaktická východiska pro další formování oborové didaktiky společenských věd a občanské výchovy. Komparuje ji s rozvinutější didaktikou dějepisu a seznamuje s aspekty mezinárodních debat, jako jsou kompetenční model, aktivní občanství a zhodnocení role věd ve školním kurikulu.

Věříme, že tento soubor textů věnujících se jak obecným a fundamentálním otázkám výchovy k občanství, tak několika vybraným podtématům může představovat slibný začátek další fáze diskuse ohledně občanského vzdělávání v Česku. Debatu a jasnější vodítka pro další směřování potřebujeme, protože svět, do kterého učitelky a učitelé přivádějí své žáky a studenty, nebude jednoduchý. Občanské vzdělávání může být jedním ze základních zdrojů toho, aby mladí lidé světa lépe rozuměli a také v něm žili spokojenější životy.

Michaela Dvořáková a Ondřej Lánský
hostující editoři

Literatura

- Albert, M. J. (2024). *Navigating the polycrisis. Mapping the futures of capitalism and the Earth*. MIT Press.
- Havlíček, J. (2018). Rámcové vzdělávací programy a paradigmaty světových náboženství. *Orbis scholae*, 12(1), 51–67.
- Kuthan, R., Pelcová, N., & Zicha, Z. (Eds.). (2018). *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2013). *Gender ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost*. Ostravská univerzita.
- Pavličíková, H. (2013). Mediální výchova jako součást celoživotního vzdělávání. In J. Jiráček & H. Pavličíková (Eds.), *Média pod lupou* (s. 5–14). Powerprint.
- Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In I. Stuchlíková, T. Janík, Z. Beneš, M. Bílek, K. Brücknerová, M. Černochová, V. Čížková, H. Čtrnáctová, L. Dvořák, K. Dytrtová, B. Gracová, O. Hník, M. Kekule, K. Kostková, M. Kubiátko, M. Nedělka, J. Novotná, M. Papáček, J. Petr, ... V. Žák, *Oborové didaktiky: Vývoj – stav – perspektivy* (s. 327–360). Masarykova univerzita.
- Staněk, A., & Mezihorák, F. (Eds.). (2008). *Výchova k občanství pro 21. století*. SPHV.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají. Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Masarykova univerzita.
- Tooze, A. (2022, 28. říjen). Welcome to the world of the polycrisis. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/498398e7-11b1-494b-9cd3-6d669dc3de33>
- World Economic Forum. (2023). *The global risks report 2023*. World Economic Forum.

Národní, globální, anebo kosmopolitní: české občanské vzdělávání na rozcestí

Michaela Dvořáková, Ondřej Lánský

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Postavení občanské výchovy ve výuce základních škol je v jistém rozporu s tím, jaké nároky klade současná politická, ekonomická a environmentální situace na občany z hlediska jejich připravenosti na život. V textu jsme se zaměřili na analýzu přístupů k občanskému vzdělávání v mezinárodní perspektivě. Rozbor mezinárodně diskutovaných typů výuky občanské výchovy a základů společenských věd jsme využili k analýze české praxe občanského vzdělávání od roku 1992 do současnosti. Byla provedena analýza vybraných klíčových kurikulárních dokumentů. Poukázali jsme tak na problematická místa dosud platného kurikula a obsahové rozdíly mezi kurikulem a praxí prostřednictvím ilustrativního rozboru obsahu vybraných učebnic.

Klíčová slova: diskurzivní analýza, globalizace, globální vzdělávání, občanská výchova

National, Global, or Cosmopolitan: Czech Civic Education at a Crossroads

Abstract: The place of civics in lower secondary education is somewhat at odds with the demands that the current political, economic, and environmental situation places on citizens regarding their preparation for life. In this text, we have focused on analyzing approaches to civic education from an international perspective. We have analyzed the Czech practice of civic education from 1992 to the present based on the analysis of internationally discussed types of teaching civic education and basic social sciences and selected key curriculum documents. Using an illustrative analysis of selected textbooks' content, we could point out problematic areas of the still valid curriculum and differences in content between the curriculum and practice.

Keywords: discursive analysis, globalization, civics, global education

Česká společnost v posledním období prošla – a stále prochází – sérií krizí, které mají také globální rozměry. V letech 2020 a 2021 bylo Česko konfrontováno s dopady pandemie onemocnění covidu-19. V roce 2022 zasáhla společnost ruská invaze na Ukrajinu, a to zejména v souvislosti s migrací uprchlíků před válkou, kteří do České republiky vstoupili. To jsou asi dvě nejvýznamnější disruptivní tendence poslední dekády, které mají globální či nadnárodní rozměr. Dlouhodobě se česká společnost, tak jako většina demokratických společností, potýká s klesající úrovní důvěry v politiku (Šaradín et al., 2021). Pomalu, ale jistě si nevýznamná část společnosti začíná uvědomovat jednu z největších výzev, jež před ní budou patrně stát v budoucnosti: klimatickou změnu a její ekonomické, sociální a další důsledky. Problémem české

10 společnosti jsou také stoupající – zejména majetkové – nerovnosti (Červenka & Maialeh, 2024), které se prolamují do sféry vzdělávání rozličnými způsoby: v podobě reprodukce sociálního statusu, nerovných šancí ve školství či předčasných odchodů ze vzdělávacího systému apod. (Katrňák, 2004; Matějů et al., 2010).

Tyto fenomény a mnohé další mají své zásadní lokální dopady, ale téměř u všech je možné identifikovat také právě jejich globální rovinu. Společnosti a státy dnes nemohou chtít řešit vlastní problémy jen na základě izolovaných představ o národním státu a národně vymezeném společenství. Takové představy neodpovídají fakticitě světa. Chápání globálního rozměru dějin a současnosti je základním předpokladem schopnosti těmto výzvám čelit. Aby toho byla společnost schopná demokraticky¹ a s respektem k nejruznějším formám a podobám lidské existence, potřebuje koncepci občanského vzdělávání odpovídající tomuto stavu světa.²

Výzkumné otázky naší studie tedy zní: Jakému konceptu občanské výchovy či občanského vzdělávání³ odpovídá platné znění *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)*? Jaké vývojové tendence a významné zlomy můžeme identifikovat ve vývoji občanského vzdělávání v ČR po roce 1989? To je důležité proto, že chceme také naznačit odpověď na otázku, zda a do jaké míry tyto předchozí koncepce výchovy k občanství ovlivňují aktuálně platné RVP ZV. Tím je možné nepřímou zjišťovat i to, jak výchova k občanství, přinejmenším v této rovině, reaguje na aktuální výzvy vývoje společnosti.

1 Metodologie

V prvním kroku nabízíme stručnou konceptuální analýzu vybraných koncepcí občanského vzdělávání, které jsou diskutovány v mezinárodním kontextu. Vzhledem k tomu, jakým výzvám současné společnosti včetně Česka čelí, je pro nás určující, jaká východiska stojí v základech možných typů občanského vzdělávání. Současná fáze vývoje světové společnosti si totiž z povahy věci vynucuje adekvátní reakci občanského vzdělávání, která spočívá v tom, že nějakým způsobem bere v potaz fakticitu globalizace či globálních tendencí. Z tohoto důvodu jsou dnes ve světě rozvíjeny koncepce občanské výchovy odpovídající právě snaze o uchopení globalizace (Sant et al., 2018, s. 13–20). V druhém kroku se věnujeme analýze historického vývoje občanského vzdělávání v Česku po roce 1989. Snažíme se zde rekonstruovat

¹ Demokracie je jedním z klíčových termínů občanského vzdělávání. Patří mezi tzv. hluboce rozporné pojmy (essentially contested concepts), u kterých není jasná a navždy daná definice, ale jejich pojetí se průběžně a intenzivně vyjednává (Gallie, 1956). Jako dostatečně minimalistické a zároveň robustní vymezení vidíme pojetí demokracie jako způsobu přijímání kolektivně závazných rozhodnutí, přičemž o politickém režimu můžeme říct, že je „demokratický do té míry, že politické vztahy mezi státem a jeho občany se vyznačují širokou, rovnou, chráněnou a vzájemně závaznou konzultací“ (Tilly, 2007, s. 13–14).

² V českém kontextu se pro vyjádření občanského vzdělávání používá několik termínů: občanská nauka, občanská výchova či výchova k občanství. Pro přehlednější budeme podle kontextu v našem textu nadále pracovat zejména s termíny občanská výchova a občanské vzdělávání.

³ Jejich vymezení se věnujeme v druhém oddílu této studie.

klíčové zlomy a kontinuity tohoto vývoje a identifikovat hlavní linie, které podle nás formují současné pojetí výuky občanské výchovy. V třetím kroku naší studie přistupujeme postupně k rozboru koncepcí občanské výchovy po roce 1989: tj. *Obecné školy*, *Základní školy* a následně aktuálně platného RVP ZV.⁴ Jistým ilustrujícím doplňkem této části jsou ukázky z učebnic občanské výchovy, které mají doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT). Zjednodušeně řečeno, v této části naší analýzy se snažíme v RVP ZV a zároveň v používaných učebnicích občanské výchovy identifikovat prvky, které je možné spojit s jednotlivými typy vymezení občanského vzdělávání z předešlého kroku analýzy. Tímto způsobem ověřujeme otázku, jak by bylo možné nejpřesněji vymežit převažující tendence ve výuce občanské výchovy v Česku.

K analýze vybraných kurikulárních dokumentů využíváme postupy diskurzivní analýzy, což je metoda zkoumání jazykových projevů s cílem porozumění vztahům mezi jazykem, mocí a společenskými strukturami (Fairclough, 2001). Na základě této metody je možné analyzovat kontext, témata, fráze a odkazy s cílem identifikovat dominující diskurzy a jejich vliv na formování myšlení a chování. Tato metoda často používá kritický přístup k odhalení skrytých ideologií a mocenských struktur v textech (Wodak & Meyer, 2001). Cílem je odhalit, jak jazyk a diskurzivní praktiky ovlivňují vnímání reality a konstrukci sociálních vztahů. V našem pojetí chceme ukázat, jaká východiska stojí v základu definování obsahů, cílů a základních přístupů české občanské výchovy v posledních třiceti letech. Jelikož nám jde zejména o současnou podobu kurikulárních dokumentů, zaměříme se zejména právě na RVP ZV.⁵ K jeho analýze jsme využili metody axiálního kódování. Hlavním cílem této metody je identifikovat kódy, které vystihují charakteristiku zkoumaného textu pomocí okódování odpovídajících segmentů textu. Segment je část textu vyjadřujícího sdělení autora či autorky textu, která byla přiřazena k danému kódu. V průběhu axiálního kódování byly identifikovány vzorce a vztahy mezi kategoriemi. Přestože se u této výzkumné metody předpokládá určitý odstup od toho, co o zkoumaném tématu víme z odborné literatury, může literatura ovlivnit výzkum jako další zdroj dat nebo model, který datům dává smysl (Corbin & Strauss, 1999; Šimandl & Dobiáš, 2021), což byl přesně náš případ – viz následující část, kde formulujeme teoretický model.⁶

Při analýze pojetí výuky občanské výchovy v základním vzdělávání vycházíme ze situace, že současné kurikulum v ČR je dvoustupňové. Centrálně stanovený rámcový vzdělávací program vyžaduje během čtyř let nižší sekundární školy (6.–9. ročník) splnění očekávaných výstupů seskupených do tematických okruhů. Na učitelích je výběr témat, rozsah jejich zpracování i zařazení do ročníku při sestavování školních vzdělávacích programů. Situace, kdy má každá škola možnost vlastního pojetí

⁴ Analýzou jednoho tématu z RVP ZV se zabývá studie D. Dvořáka (2007) *Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP*, ve které poukazuje na systémové nedostatky rozvoje obsahu tematických okruhů na různých stupních vzdělávání.

⁵ Metodologicky, ale částečně i obsahově navazujeme na studii J. Květiny (2016) *Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: Dekonstrukce neoliberální dominance v RVP*.

⁶ Empirická analýza byla prováděna prostřednictvím programu pro analýzu kvalitativních dat MAXQDA.

- 12 občanské výchovy, komplikuje zkoumání obsahu učiva i dílčích cílů. Abychom se ve svém rozboru přiblížili reálnému obsahu učiva, využili jsme učebnice, které se k výuce předmětu aktuálně používají. Pomocí stručného rozboru ukázek z učebnic chceme ilustrovat pojetí občanské výchovy, jelikož řazení témat v učebnicích bývá často inspirací pro výběr a řazení témat pro učitele při tvorbě ŠVP i tematických plánů. Postup by asi správně měl být opačný, ale zkušenost ukazuje spíše tento způsob práce. Hlediskem výběru konkrétních učebnic je pro nás to, zda daná učebnice má doložku MŠMT.⁷

2 Vybrané koncepce výuky občanské výchovy: národní, sociální, globální a kosmopolitní

Jak jsme už naznačili, je základním hodnotovým a kognitivním východiskem naší studie fakt, že jednotlivé lidské společnosti se během několika posledních desetiletí natolik propojily, že každé vzdělávání směřující k přípravě občanů na život v našich společnostech musí vycházet z fakticity globalizace (Beck, 2007a; Giddens, 2003; Suša, 2010). Nejobecnější vymezení globalizace je možné nalézt např. v knize Martina Albrowa a Elizabeth Kingové *Globalization, Knowledge and Society* z roku 1990, kde uvádějí, že globalizace zahrnuje „všechny procesy, jimiž se lidé na světě začleňují do jednotné světové společnosti“ (1990, s. 9). Pro potřeby naší studie není zásadní, jak přesně je možné globalizaci uchopit – zda např. v kontextu teorie reflexivní modernizace (Beck, 2004, 2007b), anebo v tradici postkoloniálního myšlení (Mignolo, 2000) – spíše jde o to, že situace globalizovaného světa představuje základní východisko i výzvu pro jakoukoli koncepci občanské výchovy, která usiluje o to připravovat občany na reálný život. Proto je pro nás klíčové, že situaci globalizace musí odpovídat i adekvátní pojetí občanství. To by nemělo být „úzce vázáno na individualistické, národně orientované a povinnostmi svázané perspektivy, ale [...] uznáním a snahou o spravedlivé, inkluzivní, kolektivní a odpovědné zaměření“ (Sant et al., 2018, s. 9). Jako dobré východisko pro hledání adekvátního pojetí občanského vzdělávání se tak nabízí koncepce *globálního občanského vzdělávání* (*Global Education Citizenship*), které je však vnitřně velmi široké a nejednoznačné už v rovině své definice. Avšak vzhledem k cíli naší studie neusilujeme o určení nějakého z normativního hlediska nejvhodnějšího přístupu k občanské výchově, spíše nám jde o to ukázat, z jakých východisek lze k této problematice přistupovat.

Hlavním úkolem je určit, jaké pojetí občanství stojí za adekvátním vymezením občanského vzdělávání v době globalizace. Současná forma občanství⁸ je jedním ze

⁷ Doložka MŠMT umožňuje školám nákup dané učebnice z veřejných zdrojů a bezplatné poskytnutí těchto učebnic žactvu. V současnosti mají doložku MŠMT tři řady učebnic výchovy k občanství z nakladatelství Fraus, Nová škola a Práce, nejnovější řada učebnic Taktik stejně jako pracovní sešit Taktik doložku MŠMT nemají, přesto je školy využívají.

⁸ Téma občanství a jeho správného vymezení je velmi podstatné a určující, nicméně v rámci této studie se tomuto tématu věnujeme jen stručně.

základních atributů života v moderní společnosti. Podle článku 15 *Všeobecné deklarace lidských práv* má každý člověk na planetě Zemi právo na státní příslušnost (UN, 2015, s. 32). Občanství tedy vytváří základní vazbu mezi jedincem a státem, na jehož území se narodil, anebo má k němu jinou, zákony určenou vazbu. Je to fundamentální rámec pro sérii klíčových lidských práv, a to politických, ekonomických, sociálních a kulturních. Historicky bylo občanství spojeno spíše s privilegii úzké skupiny než s právy a širokými vrstvami obyvatelstva (Ichilov, 1998). V kontextu politických a sociálních událostí americké (1776) a francouzské (1789) revoluce můžeme identifikovat první pokusy o posun vymezení hranic občanství z hledisek jak množství a okruhu lidí, kterých se má týkat, tak i jeho obsahu. V roce 1950 vychází vlivná esej britského myslitele Thomase H. Marshalla (1950/1992) *Citizenship and Social Class*, ve které vymezuje novou koncepci občanství reagující na průběh a důsledky druhé světové války a tři základní typy lidských práv definujících právě občanství pro novou éru: občanská, politická a sociální. Vedle klasických politických a občanských práv vyzvedá sociální (a vlastně ekonomická) práva, která mají spoluvymezovat občanství. Sociální a ekonomické příčiny (a vlastně i důsledky) globálního konfliktu druhé světové války měly za efekt to, že sociální složka – v podobě zajištění nějaké minimální úrovně sociálního zabezpečení – má zajišťovat nejen větší pravděpodobnost dobrého života ideálně všech členů společnosti, ale také její větší stabilitu. Skutečnost, že většina společností po druhé světové válce zavedla nějakou formu sociálního státu, je materiálním vyjádřením této tendence.

K tomuto vymezení občanství následně někteří navrhuji doplnit i koncepci kulturních práv, která reflektuje fakticitu narůstajícího podílu různých etnických skupin v národních státech.⁹ Výše zmíněnou koncepci *globálního občanství* můžeme vidět jako další možný stupeň vývoje občanství, který se ovšem naplňuje nikoli jako reálné politicky a sociálně existující forma, ale spíše jako soubor cílů a postupů vzdělávání, které je mimo jiné preferováno mezinárodním společenstvím prostřednictvím institucí Spojených národů (UNESCO, 2014).

Na základě takto naznačeného vývoje občanství můžeme identifikovat i několik typů výuky občanské výchovy, které by stavu občanství v éře globálních procesů mohly odpovídat. V tomto bodě výrazně navazujeme na vynikající studii Faridy Fozdarové a Catherine Martinové *Constructing the postnational citizen?* z roku 2020, ve které autorky rozlišují typy výuky občanství na základě podobné linie, kterou je možné identifikovat u vývoje občanství, jak jsme jej naznačili výše. Fozdarová s Martinovou rozlišují: 1) výuku tradičního občanství, 2) občanské vzdělávání založené na Marshallově rozdělení občanských, politických a sociálních práv, 3) multikulturní občanské vzdělávání, 4) globální občanské vzdělávání, 5) postnárodní občanské vzdělávání a 6) kosmopolitní občanské vzdělávání (Fozdar & Martin, 2020, s. 376).

⁹ Jedná se samozřejmě o jisté zjednodušení, neboť pro některé společnosti platí fakticita multi-etnicity či multikulturnosti dříve a pro některé později. Pro nás je samozřejmě klíčové to, kdy se z této skutečnosti stává globálně významný model, což je nejspíše od devadesátých let 20. století. Odpovídá tomu v rovině myšlení (filozofie, sociální vědy) a později i ve vzdělávání diskuse mezi multikulturalismem a liberalismem (Gutmann, 2004).

14 Tabulka 1 Typy občanského vzdělávání

Typ orientace občanského vzdělávání	Klíčové aspekty / Důraz
tradiční, národní	individuální členství v národním společenství formální znalost politického systému občanská, politická a sociální práva povinnosti plynoucí z těchto práv uzavřenost vůči jinakosti
sociální, multikulturní	občanská, politická a sociální práva práva spojená se sociální složkou univerzalita těchto práv v rámci národního státu – uznání interní diverzity
globální	globální aspekty z národní perspektivy národní identita odpovědnost vůči národu (i světu)
kosmopolitní	světoobčanství lidstvo odpovědnost světu – překročení národního státu

Pro potřeby naší studie jsme jejich rozdělení lehce upravili, aby odpovídalo kulturním, sociálním a politickým specifikům české společnosti s důrazem na polistopadový vývoj (viz tabulka 1).

Klíčové aspekty daných typů orientace občanského vzdělávání slouží k určení zásadních prvků a tendencí ilustrujících charakter diskurzivního pole, které analyzujeme v kurikulárních dokumentech českého občanského vzdělávání. Jednotlivé typy občanského vzdělávání, které jsme v návaznosti na studii Fozdarové a Martinové identifikovali, se liší svým základním, určujícím vymezením přístupu ke světu, člověku, společnosti a občanství. První z nich (*tradiční, národní*) odpovídá pojetí postavenému na Marshallově triádě lidských práv, přičemž je ale důraz kladen na tradici a návaznost na starší období českých moderních dějin. Druhý typ (*sociální, multikulturní*) je také dominantně postaven na koncepci politických, občanských a sociálních práv, ale do určité míry omezuje výlučně národní charakter (či je postaven tak, že vede k uvědomění si jeho problematičnosti) společenství, které definuje českou společnost. Globální otázky jsou v obou těchto typech spíše zatlačeny a ignorovány. Pokud jsou nějak zohledněny, tak pouze okrajově a heslovitě. Třetí typ občanského vzdělávání (*globální*) převrací základní logiku předchozích dvou tak, že za východisko považuje právě fakticitu globalizace a globálních vztahů. Nicméně klíčová je pro něj stále národní perspektiva, a nikoli globální rovina. Člověk, občan je v první řadě občanem svého státu a vůči němu (a společnosti v něm) může nárokovat svá práva a může být činěn odpovědným. Poslední typ občanského vzdělávání (*kosmopolitní*) je ve svém základu postaven na perspektivě světoobčanství jako základního normativního východiska. To neznamená, že by jedinec nebyl vnímán jako občan státu, ale spíše to, že směřování vzdělávání odpovídá kosmopolitním

hodnotám a perspektívám. Toto směřování fundamentálně ovlivňuje požadavky na hodnocení reality a jednání jedinců vůči druhým, různým skupinám, společnosti a světu jako celku.

Tabulka 2 Kritéria analýzy kurikulárních dokumentů

Kritérium	Škála
zohlednění globalizace	<i>národní–globální</i>
participace jako vzdělávací cíl	<i>nonparticipace–participace</i>
kontextualizace vzdělávacího obsahu	<i>individualizace–kontextualizace</i>

Vymezené typy lze z jistého hlediska vnímat jako jednotlivé stupně vývoje občanského vzdělávání, které se z určité roviny jeví jako evoluční. K této interpretaci je možné dospět na základě identifikace tří kritérií (tabulka 2), která mění svou podobu v daných typech občanského vzdělávání tím, že se převrací z jedné hodnoty do svého opaku. Avšak činí tak nebinárně, spíše se jedná o postupné prolínání na škále. Prvním kritériem je podle nás postupný nárůst zohlednění fakticity globalizace na úkor perspektivy vycházející čistě z národního státu. Druhým kritériem je nárůst požadované participace jako klíčového vzdělávacího cíle, který orientuje určitý typ vzdělávání. Součástí diskuse a reality občanství po roce 1945 (viz výše) byla i narůstající role a význam participace v politické praxi společností, které touto proměnou prošly. Zjednodušeně řečeno, u tohoto kritéria jde o posun od tendence *učit o občanství* směrem k výuce *demokratickému jednání* (Biesta & Lawy, 2006). Posledním kritériem je hledisko, které je částečně obsaženo ve dvou předchozích: posun od individualisticky pojímaného pojetí výuky směrem k narůstající roli kontextualizace obsahu výuky. Tato tři kritéria se budeme ve následující části analýzy kurikulárních dokumentů snažit identifikovat, a poskytnout tak nástroje pro přiřazení konkrétních kurikulárních dokumentů k vymezeným typům občanského vzdělávání.

3 Vývoj české občanské výchovy od devadesátých let 20. století

Pro porozumění současnému pojetí občanské výchovy považujeme za důležité vrátit se ke starším vzdělávacím programům, které byly schváleny MŠMT a používány školami od devadesátých let minulého století až do zavedení RVP ZV na 2. stupeň základní školy, a identifikovat vývojové tendence a snahy aktérů tento vývoj ovlivňovat.

Občanská výchova prošla v tomto období rozsáhlými změnami. Zejména první schválený vzdělávací program *Občanská škola*, později přejmenovaný na *Obecná škola*, byl pokusem – tehdejšího ministra školství Petra Piňhy – o koncipování zcela nového předmětu zaměřeného na budování občanských postojů (Helus & Piňha, 1996). V této formě měla občanská výchova být těžištěm nižšího sekundárního stupně, přičemž disponovala dvojnásobnou hodinovou dotací oproti dřívější i současné praxi.

Na začátku transformace vzdělávání v devadesátých letech hrály významnou roli koncepční materiály kolektivu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy pod vedením Jiřího Kotáska (1991) a Nezávislé mezioborové skupiny pro reformu vzdělávací politiky, školství a výchovně-vzdělávacího procesu (NEMES; Tupý, 2018), které identifikovaly hlavní problémy předlistopadového vzdělávání a navrhly postup řešení. Naše pozornost je zaměřena na kurikulum občanského vzdělávání, proto dále uvádíme pouze hodnocení a návrhy, které s řešením tématem souvisejí.

Oba dokumenty se shodují v kritice nedemokratických principů řízení ve školství, mezi něž řadí i centrálně stanovené učební osnovy, pro které uvádějí jako typickou předimenzovanost učiva, normativní vymezení poznatku a nedostatek respektu k potřebám žáků, a to zejména v oblasti hodnotové a emocionální. Skupina NEMES, jejíž název se v průběhu času měnil, věnovala zvláštní pozornost otázce svobody ve vzdělávání, a to svobody jednotlivce. Jako řešení shodně navrhovaly vytvoření národního kurikula, které bude obsahovat charakteristiky hodnotového rámce a k tomu pouze rámcové učební osnovy. K obsahu učiva požadovaly odstranění encyklopedičnosti výuky a zvýraznění postojů jako hlavního smyslu vzdělávání.

Na dokumenty pracovní skupiny Pedagogické fakulty UK i veřejnou diskusi k nim navázal v roce 1993 koncepční materiál MŠMT s názvem *Hlavní zásady transformace českého školství*, jehož hlavním autorem byl Petr Piťha. V dokumentu byl, podle Jana Tupého,¹⁰ „vymezen princip výchovy ‚k lidství a občanství‘, který měl být ‚páteří koncepce demokratického vzdělávání‘ a měl se stát i jádrem vzdělávacího obsahu“ (Tupý, 2018, s. 28). V otázce potřeby rámcových osnov, které mají umožňovat tvořivou a individualizovanou práci učitelů, v zásadě navazuje na předchozí dokumenty. Jako pomoc učitelům měly být vypracovány vzorové osnovy a učebnice vydané nestátními vydavateli v konkurenčním prostředí. Za nutnou podmínku fungování rámcových osnov dokument uvádí vytvoření standardu vzdělanosti, který definuje jádro obsahu učiva a míru jeho zvládnutí. V době vydání tohoto dokumentu byl již hotový návrh programu *Obecná škola*, přičemž tento program byl následně v roce 1994 vydán. Dalším plánovaným krokem ve stejném roce mělo být sestavení provizorních standardů základního vzdělávání a do roku 1998 jejich úprava na základě většího počtu ověřených vzdělávacích programů.

Z popsaného postupu je zřejmé, že přestože zde byla shoda na potřebě vytvoření rámce a standardů, prvním krokem transformace byla tvorba konkrétního vzorového vzdělávacího programu *Obecná škola* pro 1. stupeň a *Občanská škola* pro 2. stupeň ZŠ, a to z iniciativy Petra Piťhy a Zdeňka Heluse a pod jejich vedením. Na tento postup reagoval v roce 1994 Eduard Zeman z ČSSD, člen výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR, svým *Návrhem transformační školské politiky* (Zeman, 1994), přičemž zásadní byl jeho požadavek na zveřejnění analýz MŠMT k minimálnímu obsahu učiva a jeho struktuře. Požadoval také následné vyhlášení veřejné soutěže pro přípravu a tvorbu vzdělávacích

¹⁰ Dokument se zachoval v soukromém archivu Jana Tupého, který na něj odkazuje ve studii *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice* (Tupý, 2018, s. 52).

programů pro příslušné stupně vzdělávání. Zeman v rozhovoru pro *Učitelé noviny* reflektuje rivalitu mezi MŠMT, které se uzavírá a své dílčí kroky nezveřejňuje, a parlamentní komisí, která je ministerstvu jistou opozicí. Přestože si i MŠMT kladlo za cíl podpořit vznik dalších vzdělávacích programů, autoři *Obecné školy* (a později *Občanské školy*) měli ojedinělé podmínky pro komunikaci se školami i pilotní ověřování. Oba programy byly doporučeny jako vzorové ještě před vznikem standardů a alternativních programů. *Standard základního vzdělávání* byl schválen 22. srpna 1995, přičemž pro výchovu k občanství platí, že vzdělávací cíle a okruhy učiva jsou zde téměř stejné jako v koncepci předmětu podle programu *Občanská škola*. Jediným zásadním rozdílem je, že ve *Standardu základního vzdělávání* není uvedeno téma *Rok v jeho proměnách a slavnostech* (oproti programu *Občanské školy*). V roce 1997 byly *Obecná škola* i *Občanská škola* upraveny podle *Standardu základního vzdělávání* a nových pokynů MŠMT pro tvorbu vzdělávacích programů, přičemž byly vzájemně propojeny a schváleny jako jeden program *Obecná škola*.

Vzdělávací program *Základní škola* byl následně vytvořen podle zadání MŠMT ve Výzkumném ústavu pedagogickém (dále VÚP). Požadavkem bylo, aby nový program vycházel z učebních osnov koncipovaných VÚP již v roce 1991. Tyto osnovy vznikly pro přechodné období, až na výjimku občanské a rodinné výchovy se jednalo o upravené předlistopadové osnovy, ve kterých však byly redukovány ideologické pasáže. Výchovu k občanství již pro tyto osnovy koncipoval Petr Piňha, jednalo se o shodné pojetí předmětu jako v později vydaném programu *Občanská škola*. V případě občanské výchovy tvůrci programu *Základní škola* osnovy z roku 1991 poměrně výrazně upravili. Při zachování tematických okruhů pro jednotlivé ročníky položili důraz na jiné pojmy, případně přidali nová hlediska.

Progresivním didaktickým prvkem pro všechny předměty bylo v programu *Základní škola* rozčlenění témat učiva na základní a rozšiřující témata a formulování výstupů tak, aby odpovídaly na otázku, co by měl žák umět. Zřetelná kontinuita oborových didaktik s předlistopadovým obdobím napomohla rychlému přijetí programu učiteli. Krátce po schválení se stala *Základní škola* nejrozšířenějším vzdělávacím programem na 1. i 2. stupni, kdy se k němu přihlásilo 80–90 % škol (Tupý, 2018, s. 41). Přestože se program *Obecné školy* vlastně stal menšinovým, díky tomu, že byl východiskem při tvorbě standardu, ovlivnil pojetí předmětu i na další období.

4 Analýza koncepcí *Obecné školy*, *Základní školy* a aktuálně platného *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*

V této části načtneme analýzu tří – podle nás – klíčových dokumentů, které byly milníky při vzniku současné podoby výuky občanské výchovy v Česku. Jednak se zaměříme na koncepci *Obecné školy*, jednak na koncepci *Základní školy*, a nakonec se budeme věnovat aktuálně platnému *RVP ZV*.

18 4.1 Občanská výchova podle *Obecné školy*

Požadavkem, na kterém se shodly jak koncepční dokumenty odborných institucí, tak programové materiály MŠMT, byl odklon od normativního vymezení znalostí a zaměření občanského vzdělávání na hodnoty a postoje s ohledem na individuální potřeby žáků. V programu *Obecné školy* je tato tendence prezentována opakovaně. Nové, polistopadové pojetí občanského vzdělávání vystihuje následující citace:

Má-li občanská výchova formovat především člověka pro dobré vedení života, pak její poslání je hluboce etické a mravní: jde tu o dobro v celém životě každého jednotlivého člověka. Neznamená to zakrývat existenci zla. Předpokládá to ale jednoznačně se rozhodnout pro úsilí pro dobro, nenechat se fascinovat zlem. (MŠMT, 2007, s. 202)

Tento typ stanovisek je obtížné interpretovat jinak než jako pokus o údajně apolitické vymezení dobra a zla. Na základě této citace se zdá, jako by tyto kategorie existovaly v nějaké univerzální rovině, ke které je možné a nutné prostřednictvím výuky (a výchovy) přistoupit. Takovýto pedagogický platonismus je jistě legitimním stanoviskem filozofie vzdělávání, ale není jediným. Nejpozději v souvislosti s kulturním obratem ve společenských vědách (Chaney, 1994) se do popředí pozornosti společenských a humanitních věd dostává perspektiva upozorňující na fundamentální roli kultury v nejširším významu při vytváření sociálního světa: kulturně sdílené vzorce do značné míry (pokud ne zcela) vytvářejí sociální realitu člověka tím, že definují základní (i rozvinuté) legitimní formy jednání. Realita je utvářena skrze jednání jedinců, přičemž společenská složka tohoto jednání závisí právě i na limitech vzorců. Výše citované základní vymezení cílů občanské výchovy přinejmenším nepřipouští podstatná zjištění spojená s kulturním obratem a tím omezuje celé dané pole v zásadě na jeden myšlenkový směr.

V tomto vymezení občanské výchovy se také opakuje téma individuální odpovědnosti, které má žáky skrze jejich uvědomění si této odpovědnosti vést v každodenním životě.

Neboť prvním a nezastupitelným úkolem občanské výchovy je dovést mladého člověka k uvědomění si sebe sama jako svobodné bytosti, k uvědomění si důstojnosti této svobody a zodpovědnosti za její utváření v každodenním drobném rozhodování i při velkých rozhodnutích. (MŠMT, 2007, s. 202)

Na žáky a žákyně je tak vlastně kladena – byť implicitně a do nějaké míry skrytě – tíha jednání. Dokument příliš neotevírá prostor pro kolektivní formy jednání. Životní praxe žáků je v něm zobrazována v zásadě oproti předem jasnému ideálu, zatímco realita bývá hodnocena jako pokleslá nebo přímo ohrožující; tento ideál předkládá bezpečný obraz minulosti a tradičních hodnot jako klíčových složek správného morálního kompasu, který žáky a žákyně dovede ke správnému, tj. dobrému jednání, což dokládá následující úryvek z *Úvodu do výchovy k občanství*:

To, že výchova k občanství podává ucelený pohled na život v jeho základních pojmech, vede také k již připomenutému napětí mezi ideálním obrazem a pokleslou praxí, resp. bolestnou zkušeností žáků. Velikým úskalím občanské výchovy je, že podává velmi idylickou vizi života na jedné straně a varuje před zcela rozvratnými momenty na straně druhé. (Piřha, 1992, s. 18)

Co se týče členění obsahu předmětu, je podle autorů koncepce

koncipován tak, aby základní pojmy občanství byly dětem předvedeny na jejich vlastní zkušenosti domova (rodiny), který má své vnitřní uspořádání, vedení, ekonomiku, zvyky, okolí atd. Tento první obraz je postupně rozšiřován, nejprve na centrální pojem občanské výchovy, tj. na pojem obce, dále na pojmy regionu a státu. Samozřejmě, že pak následuje i výklad překračující hranice státu a umisťující naši vlast do nadnárodních a nadstátních celků. (MŠMT, 2007, s. 206)

Pojetí, které tímto způsobem staví do centra výuky předmětu rodinu, ignoruje fakt, že rodina jako sociální fenomén nemá ve společnosti jedinou podobu. Na základě celkového vyznění popsaného kurikula se dá usuzovat, že autoři předpokládali podobu rodiny odpovídající standardizované představě dané doby. Další stupně – obec, regiony a stát – mohou na první pohled působit tak, že autoři zamýšleli seznámit žáky a žákyně s různými formami veřejného života. Avšak toto pojetí se velmi výrazně koncentruje na institucionální rovinu; v podstatě totiž na druhou stranu opomíjí základy kolektivního jednání, které může být založeno i jiným způsobem: třídně, spolkově (na základě zájmů) či jinak.

Naznačený pohled na občanskou výchovu se přibližuje stereotypizované představě o české společnosti, která má hluboké historické kořeny.¹¹ Například v 6. ročníku je téma *Naše vlast* uvedeno tak, že má poskytnout „prozatím velmi obraznou a citově motivovanou představu o naší zemi“ (MŠMT, 2007, s. 208), zatímco v 7. ročníku se toto téma stává hlavním tématem a je prezentováno opět v triádě: rodina–národ–vlast (s. 214). Pojetí tématu *Naše vlast* je v 6. i 7. ročníku zaměřeno na budování *etického* vztahu k vlasti, její řeči, kultuře a dějinám (s. 213). Otázky právního rámce fungování státu a společnosti se objevují v 7. ročníku a projevují se v tématech vznik států, historické typy států, ochrana státu, státoprávní řešení národnostní otázky, konstituce státní moci a práva a povinnosti občanů. K postavení občana ve společnosti a vztahu autority a lidské svobody program uvádí, že je třeba budovat „uvědomělost občana v podřízení se autoritě“ (s. 216). Tím se opět projevuje poměrně jednostranné zaměření koncepce výuky občanské výchovy, které je možné označit tak, že ignoruje občanskou participaci a blíží se národně vymezenému typu. Výše zmiňované překračování hranic státu a umisťování naší vlasti do nadnárodních

¹¹ Dokonce i v předmětu občanská nauka a výchova z první Československé republiky, jehož vymezení je možné nalézt v souboru dokumentů publikovaných J. Křivánkem (1925, s. 347), rozdělují cíle výuky tak, že nižším ročníkům (tj. dnešnímu primárnímu stupni) mají odpovídat tzv. výchovné úkoly zaměřené na postoje žáků, zatímco ve vyšších ročnících má do popředí vystupovat obsahová stránka (např. ve smyslu porozumění fungování demokratického státu). Jak jsme už ukázali výše, vzdělávací program *Obecná škola* postojně považuje za hlavní cíl celého občanského vzdělávání v základní škole.

20 a nadstátních celků jsou uvedeny v rámci tematického celku *Občanská společnost* v 9. ročníku.

Dílčí téma *Život člověka na planetě Zemi* zahrnuje ekologické problémy způsobené „necitlivou expanzí evropské civilizace“, potřebu změny postoju člověka a „dějinnou odpovědnost člověka za osud Země a lidstva“ (s. 225). Tyto zmínky je možné číst jako náznaky přístupu směřujícího ke kritice eurocentrismu. Na druhou stranu se v dokumentu na stejném místě objevuje varování před nebezpečím „náznak[u] zelené diktatury...“ (s. 225). Pro úplnost je třeba zmínit, že dokument uvádí *Planetární problémy* jako významný podnět k mezinárodní spolupráci.

Téma Svět a Evropa je z tohoto hlediska otevřeno poukazem na škodlivost mezinárodní izolace. Rozvíjí se obecným výkladem otázek mezinárodní spolupráce s uvedením příkladů, podrobněji je vysvětlena evropská problematika. Téma uzavírají rozbor vztahu k cizincům a k potřebě chápání a respektování cizích kultur. (MŠMT, 2007, s. 222)

Podtéma *Cizina a cizí kultury* vychází z pojmu cizina, odkazuje na zkušenost cest do zahraničí za poznáním a návratu zpět domů. Z této základní zkušenosti vyvozuje potřebu poznání jiných kultur v našem prostředí a „porozumění pro cizince v našem prostředí, vstřícnost, pohostinnost a přívětivost“ (MŠMT, 2007, s. 227). Součástí tématu je i zvláštní formulace vyzývající patrně k zvýšení vnímavosti a respektu k odlišným kulturám. Doslova se ve výčtu objevuje „cit pro vnímání a meze pochopitelnosti kultur jiných kontinentů – Arábie, Indie, Čína, Latinská Amerika“ (s. 227). Text ovšem nezapomíná zmínit i meze pro případnou toleranci či respekt.

Pokud bychom měli shrnout nejvýraznější tendence této koncepce, byla by to podle našeho názoru snaha předkládat žákům *idealizované obrazy* vyučovaných fenoménů, které nejčastěji čerpají z minulosti a tradice. Základním poselstvím výuky je poskytnout určitou hodnotovou zakotvenost, která je opřena o domov a národní společenství. Tato zakotvenost by měla žákům pomoci obstát v nebezpečných situacích, před kterými předmět hojně varuje. Tento princip se projevuje i v didaktickém pojetí, kdy jsou žákům předkládány hodnoty tak, aby je přijali za své. Tvůrci tohoto kurikulárního dokumentu upozorňují učitele na potřebu citlivosti a nebezpečí indoktrinace, z čehož je zřejmé, že považují učitele a jeho výklad ve výuce za stěžejní. Důraz na předkládání ideálů podle našeho názoru neposkytuje žákům ani prostor pro zkoumání reality každodenního života, ani příležitosti identifikovat konkrétní problémy, výzvy a možnosti řešení samostatně. Znalosti a jejich praktické využití jsou na okraji zájmu výchovy k občanství *Obecné školy*.

4.2 Občanská výchova podle *Základní školy*

Také vzdělávací program *Základní škola* stanovuje utváření postoju za jeden z cílů občanské výchovy. Nejedná se ale o cíl nadřazený ostatním, jelikož jsou na stejné úrovni uvedeny poznatky, porozumění i způsobilost k praktickému jednání. Občanská výchova tak podle tvůrců

orientuje žáky ve významných okolnostech společenského života a seznamuje je s postavením jednotlivců ve struktuře společenských vztahů. [...] Utváří a rozvíjí způsobilost žáků k mravně odpovědnému jednání, formuje u žáků vědomí odpovědnosti za vlastní život a další životní dráhu, za důsledky svého rozhodování, za kvalitu svěřené práce, mezilidských vztahů a životního prostředí. (Jeřábek, 1998, s. 188)

Z hlediska námi porovnávaných modelů občanského vzdělávání je důležité, že jedna z pěti hlavních charakteristik předmětu požaduje,

aby se žáci naučili posuzovat a srovnávat společenské jevy ve vlastní zemi s obdobnými či odlišnými jevy v evropském a celosvětovém měřítku, aby si vytvořili představu o lokálních a globálních problémech současné společnosti a o způsobech jejich řešení na národní i mezinárodní úrovni. (s. 188)

Tematické okruhy pro jednotlivé ročníky respektují *Standard základního vzdělávání* (MŠMT, 1999),¹² a jsou tedy ve výčtu podobné programu *Obecná škola*. Obsah předmětu je definován vždy pro dva ročníky společně. Zatímco *Obecná škola* má jako východisko rodinu a domov, *Základní škola* v období 6. a 7. ročníku vychází z porozumění fungování školy a následně obce. Škola je zde institucí, která plní určité funkce a umožňuje žákům podílet se na žákovské samosprávě. U tématu obce jsou součástí kurikula podtémata minulost, památky a tradice, ale stojí zde vedle výstupů, které požadují orientaci ve fungování obecní samosprávy i správních orgánů a úřadů obce včetně významu komunálních voleb pro život obce (MŠMT, 2005, s. 190). Tematické okruhy *Náš region, naše vlast* a *Kulturní dědictví* odpovídají co do rozsahu *Standardu základního vzdělávání*, avšak navíc je ve výstupech požadováno, aby žák dokázal reflektovat vlastní zkušenost a popsat způsoby, jak se může sám na veřejném životě podílet. Pro tuto studii je důležitý tematický okruh *Globální problémy lidstva*, kde mají žáci v období 6. a 7. ročníku „na příkladu ČR uvést a charakterizovat nejzávažnější planetární problémy současnosti a způsoby jejich řešení“ (s. 196). Tento postup, kdy jsou globální problémy představovány na příkladu České republiky, lze považovat za lehce problematický, jelikož se v něm projevuje poměrně úzce vymezený referenční bod světového dění odpovídající národnímu státu. Jako vhodnější se ukazuje hned další formulace, podle níž má žák „na příkladech činnosti některých významných mezinárodních společenství objasnit význam společného řešení nastalých problémů a uvést některé významné formy zapojení ČR do mezinárodních iniciativ“ (s. 196). Dále je v rámci okruhu požadováno, aby žák popsal způsoby, jak se může zapojit do ochrany životního a kulturního prostředí, přičemž součástí okruhu je i požadovaná schopnost žáků a žákyň rozpoznat projevy národnostní a náboženské nesnášenlivosti a navrhnout způsoby, jak tyto projevy mírnit (s. 196).

Do období 8. a 9. ročníku je zařazen tematický okruh *Nadnárodní společenství*, který je zaměřen na seznámení s příčinami a formami hospodářské a kulturní spolupráce, činností konkrétních vládních i nevládních organizací, přičemž je součástí

¹² V textu studie citujeme z knižního vydání *Standardu základního vzdělávání*, který vyšel v roce 1999 v nakladatelství Fortuna, ale přijat byl roku 1995.

22 okruhu i porozumění významu mezinárodních organizací při řešení etnických konfliktů a zajišťování kolektivní bezpečnosti (MŠMT, 2005, s. 203).

Jako nejvýraznější tendence koncepce občanské výchovy v programu *Základní škola* vidíme důraz na porozumění fungování společenských institucí a možnostem občana zapojit se do společenského a veřejného života. U několika tematických okruhů se opakuje požadavek, aby žáci a žačky byli schopni posuzovat reálné situace a dokázali hledat možnosti, jak se mohou zapojit do jejich řešení. Obsah tematických okruhů je specifikován výčtem dílčích podtémat, která do značné míry odpovídají *Standardu základního vzdělávání*. Specifika programu se tak projevují ve formulacích požadavků, co by měl žák umět. Zde jsou uvedeny jak deklarativní znalosti, tak znalosti procesů a postupů, stejně jako schopnost vyjádřit a zdůvodnit své postoje.

4.3 Občanská výchova podle RVP ZV

Vydáním dokumentu RVP ZV v roce 2007 byl dovršen proces decentralizace kurikula v základním vzdělávání. Snaha o redukci obsahu učiva a normativně požadovaných poznatků vyústila v dvoustupňové kurikulum, ve kterém centrálně stanovený rámec uvádí klíčové kompetence, které mají být rozvíjeny na základě učiva jednotlivých vzdělávacích oblastí. Klíčové kompetence jsou definovány jako

souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. (MŠMT, 2021, s. 10)

Sedm klíčových kompetencí v úvodu RVP ZV je definováno natolik obecně, že je možné ve výchově k občanství rozvíjet v podstatě všechny. Specifické místo zde má ale kompetence občanská, u které se na konci základního vzdělání požaduje, že žák „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen cítit se do situací ostatních lidí“ a dále „respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost“ (MŠMT, 2021, s. 12). Takovéto pojetí občanské kompetence vykazuje úzké propojení s historickým pohledem zaměřeným na úctu k památkám a tradici, méně už však na aktivní občanství.

Těžištěm našeho zájmu je vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, ve které jsou občanská výchova spolu s dějepisem dílčími vzdělávacími obory. Zaměření této vzdělávací oblasti je charakterizováno tak, že „vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti“ (s. 52). V podrobné specifikaci vzdělávací oblasti se uvádí, že výchova k občanství má vést k „poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve vzájemných vazbách a širších souvislostech včetně souvislostí mezinárodních a globálních“ (s. 53). Určitým paradoxem ovšem je, že právě tyto souvislosti jsou v konkrétních očekávaných

výstupech po poslední revizi z roku 2021 výrazně redukovány, jak ukážeme níže. Dalším důležitým aspektem základního vymezení je i to, že významnou

součástí vzdělávání v dané vzdělávací oblasti je prevence rasistických, xenofobních a extremistických postojů, výchova k toleranci a respektování lidských práv, k rovnosti mužů a žen a výchova k úctě k přírodnímu a kulturnímu prostředí i k ochraně uměleckých a kulturních hodnot. (MŠMT, 2021, s. 52)

Pokud se jedná přímo o výchovu k občanství, formulace akcentují současné problémy a žádané postoje a jednání. V rámci cílového zaměření vzdělávací oblasti je uveden výčet cílů pro oba obory společně. Pro tvorbu ŠVP je tak ponechán prostor, v jakém dílčím oboru budou konkrétně naplněny. Pro naše téma jsou důležité formulace, že celá vzdělávací oblast vede k

rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společností, utváření a upevňování vědomí přináležetosti k evropské kultuře [...], úctě k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům; k rozvíjení respektu ke kulturním či jiným odlišnostem (zvláštnostem) lidí, skupin i různých společností [...] získávání orientace v aktuálním dění v ČR, EU a ve světě, k rozvíjení zájmu o veřejné záležitosti. (MŠMT, 2021, s. 53)

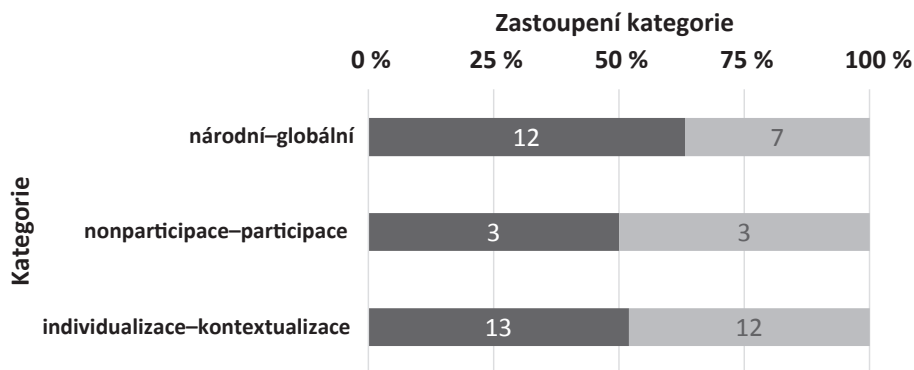
Specifika vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* jsou popsána takto: „... zaměřuje se na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb“ (MŠMT, 2021, s. 56). To je velmi podobná formulace, jaká se objevila již ve vzdělávacím programu *Základní škola* (Jeřábek, 1998, s. 188). Už z těchto citací je vlastně patrné, že se zde některé formulace překrývají, anebo dokonce přímo opakují. Analýza prvků, které tvoří obsah vzdělávacího oboru občanské výchovy, je komplikována tím, že závazné výstupy jsou formulovány jako cílové pro celý nižší sekundární stupeň, což odpovídá 2. stupni ZŠ a odpovídajícím ročníkům víceletých gymnázií. Postup naplňování těchto výstupů v průběhu čtyř ročníků je odpovědností učitele.

Očekávané výstupy soustředěné do tematických okruhů (*Člověk ve společnosti; Člověk jako jedinec; Člověk, stát a hospodářství; Člověk, stát a právo; Mezinárodní vztahy a globální svět*), které definují konkrétní činnost žáka, je možné také následně vyhodnotit. Tyto výstupy většinou směřují k zdůvodnění žádaných postojů, popisu a odůvodnění žádaného jednání. Obsah učiva je v těchto formulacích obsažen implicitně. Učivo, které je k tematickým okruhům RVP ZV explicitně uvedeno, je nezávazné a plní spíše ilustrativní roli.

Na základě analýzy provedené v kódovacím programu MAXQDA jsme v textu RVP ZV, resp. v příslušném popisu očekávaných výstupů a učiva (MŠMT, 2021, s. 58–61), našli všechny kategorie (v podobě hlavních kódů), které odpovídají našemu výše vysvětlenému modelu.¹³ Souhrnné výsledky sumarizuje graf na obrázku 1.

¹³ Hlavní kategorie byly tedy: národní, globální, nonparticipace, participace, individualizace a kontextualizace. Ty se podařilo subsumovat pod hlavní kódy, což potvrdilo plauzibilitu teoretického

24 Ten ukazuje, že jsme v textu identifikovali 50 segmentů. Z toho 12 je možné číst jako projevy kategorie *národní*, která odpovídá jednomu konci pomyslné škály, na jejímž druhém konci je *globální*, kterému jsme přiřadili sedm segmentů textu. Škála *nonparticipace/participace*¹⁴ vyšla rovnoměrně, jelikož oběma kategoriím jsme byli schopni přiřadit po třech segmentech. A škála *individualizace/kontextualizace* byla nejvíce zastoupena: dohromady jsme pomocí těchto kategorií označili 25 segmentů textu, přičemž kategorie *individualizace* byla o jeden segment naplněnější (tj. 13 segmentů). Již hrubá prezentace výsledků této analýzy naznačuje, že dokument RVP ZV v sobě z obsahového hlediska zahrnuje jak předchozí koncepce, tak už směřuje ke globálnímu typu občanského vzdělávání.



Obrázek 1 Zastoupení kategorií v částech RVP ZV vztahujících se k občanské výchově

Výstupy a učivo nejsou však v RVP ZV vždy vzájemně provázané. Při analýze okruhu *Člověk ve společnosti* jsou vidět úskalí těchto nejasností. Z šesti očekávaných výstupů směřuje jeden k objasnění účelu státních symbolů a jeden k rozlišení projevů vlastenectví a nacionalismu. Další výstup požaduje kritický přístup k informacím a tři k uplatňování vhodných způsobů jednání, objasnění potřeby tolerance, respektu ke kulturním zvláštěnostem a k rozpoznání netolerantního chování, projevů xenofobie, extremismu a k zaujetí aktivního postoje proti všem projevům lidské nesnášenlivosti. Doporučené učivo, na kterém mají být tyto výstupy dosaženy, uvádí sedm okruhů, mezi které se např. řadí témata: naše škola, naše obec, region, naše vlast. Tato témata jsou zaměřena na poznávání památných míst, místní tradice, významných osobností, či obeznámení s tím, co nás (tj. Česko a Čechy) proslavilo. Tyto formulace jsou převzaty ze *Standardu základního vzdělávání*, který podobné formulace, jak uvádíme výše, čerpal ze vzdělávacího programu *Obecná škola*. I výčet

modelu. Další kód, který jsme našli, byl kód tradice, který jsme subsumovali do kategorie *národní*.

¹⁴ Do kategorie *nonparticipace* jsme zařazovali zmínky o institucích politického života, avšak bez jasného napojení na praktický život (ideálně žáků a žákyň).

dalších témat, kam patří kulturní život, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, pochází ze *Standardu základního vzdělávání*.

To, že tento dokument vlastně konzervoval národní pojetí občanství, které bylo do značné míry ve prospěch multikulturního občanství překonáno už v programu *Základní škola*, jsme ukázali výše. Za problém považujeme skutečnost, že RVP ZV převzal obojí, aniž by požadované pojetí vyjasnil. Největší rozpor v tomto převzetí vidíme v disproporcii mezi obsahovým zaměřením výstupů a doporučenými tématy učiva. Zatímco třetina výstupů směřuje k určitému chování ve smyslu tolerance či otevřenosti, které je možné považovat za typické pro multikulturní nebo globální pojetí občanství, doporučená témata v plném rozsahu odpovídají spíše pojetí národního občanství. Přestože závazné jsou jen očekávané výstupy, okruhy učiva mohou být matoucí. Důsledky této situace ilustrujeme na porovnání obsahu učebnice *Občanská výchova s blokem Rodinná výchova pro 6. ročník* s doložkou MŠMT z roku 2003 a učebnice *Občanská výchova* s doložkou MŠMT z roku 2012, přičemž obě učebnice jsou z nakladatelství Fraus (Janošková et al., 2003, 2012). Přestože v roce 2012 mají již školy zpracovávat vlastní vzdělávací programy na základě RVP ZV, tematické celky učebnice zůstávají téměř totožné s obsahem zpracovaným pro vzdělávací program *Obecná škola* z roku 2003. V občanské výchově tak zůstávají tematické okruhy *Člověk v rytmu času* a *Kalendář s výčtem svátků* v průběhu roku, přestože tato témata nebyla požadována ani *Standardem základního vzdělávání*. V tématu *Má vlast* odlišujícím regiony ČR na základě lidových krojů, tradic a nářečí se objevují úlohy, ve kterých mají žáci doplňovat názvy částí lidových krojů, jako jsou „... fěrtoch, trdlo, holubička ...“ (Janošková et al., 2012, s. 61). Tyto příklady poměrně jednoznačně odkazují k pojetí *Obecné školy* založenému výrazně na tradici. Ve vydání z roku 2012 je novinkou (oproti vydání z roku 2003), že učebnice zahrnuje do tématu *Má vlast* také podtéma *Česká republika jako demokratický právní stát*. Tematický okruh *Z historie* se v obou vydáních věnuje dějinám osídlení „našeho“ území, představuje významné české osobnosti včetně pořadí prezidentů. Je zřejmé, že v rámci implementace RVP ZV nedošlo k propojení dějepisu a občanské výchovy v rámci jedné vzdělávací oblasti. Občanská výchova zůstává u výčtů historických faktů, jež vypovídají o „naší“ zemi, případně reprezentují význačné osobnosti českého národa (Janošková et al., 2012, s. 74–77). Nechybí zde ani rčení „zlaté české ručičky“ či „co Čech, to muzikant“ (s. 74).

V později vydané řadě učebnic *Výchova k občanství* nakladatelství Nová škola je věnována v učebnici pro 6. ročník z roku 2008 první kapitola tématu život v čase s podrobným kalendářem svátků. Oproti učebnicím Fraus věnuje tématu tradic menší prostor, ale i zde je tematický okruh *Žiji ve státě* uveden pověstí „O praotci Čechovi“ s vysvětlením, že jde o tzv. zakladatelský mýtus (Skácelová & Mrázová, 2008, s. 52). V učebnici pro 7. ročník z roku 2010 začíná tematický celek *Já a okolní svět* popisem historických tradic s výčtem slavných předků (Lunerová et al., 2010, s. 37–40). Touto ukázkou rozhodně nevyčerpáváme možnosti analýzy obsahu učebnic, spíše jen reprezentativně ilustrujeme přetrvávající vliv tradičního pojetí občanské výchovy, který je podpořen také jistou nedůsledností návrhu vzdělávací oblasti *Člověk a společnost* v rámci RVP ZV.

Vzhledem k tomu, že v roce 2016 proběhla revize *Standardu základního vzdělávání*, který nyní závazně specifikuje učivo pouze pro český jazyk, matematiku a cizí jazyk, je s podivem, že se přes všechny revize a úpravy RVP ZV dikce dnes již neplatného *Standardu základního vzdělávání* v doporučeném učivu stále zachovala.

Dalším tematickým okruhem, jehož pojetí analyzujeme, jsou *Mezinárodní vztahy, globální svět*. Po tzv. malé revizi z roku 2021 zůstávají v tematickém celku z původních šesti výstupů pouze tři. Je vypuštěn výstup zaměřený na porozumění významu mezinárodní spolupráce s příklady zapojení ČR do mezinárodních organizací. Zůstal výstup, který požaduje, aby žáci rozuměli vlivu začlenění ČR do EU a uvedli příklady práv občanů ČR. Tento výstup je však formulován výlučně z perspektivy jedince, jelikož zde chybí otázky sdílených hodnot a významu evropské integrace. Další dva výstupy se věnují globálním problémům současnosti: žák má uvést konkrétní příklady těchto problémů, vyjádřit svůj osobní názor a sdělit příčiny a možné důsledky a objasnit souvislosti globálních a lokálních problémů. Ve znění výstupu však chybí potřeba seznámit žáky s konkrétními problémy a jejich projevy, a případně jim i porozumět. Formulace, která se v textu objevuje, že žák na některé globální problémy „vyjádří svůj osobní názor“ (MŠMT, 2021, s. 61), vlastně svým způsobem předjímá, že žáci již vše podstatné vědí, případně to dokážou ve výuce vymyslet. Dikce výstupu podle našeho názoru ukazuje, jak okrajově se tvůrci kurikula těmito problémy zabývali. První dokument RVP ZV vznikl kolem roku 2007 a je pochopitelné, že vyjadřuje aktuální potřeby období svého vzniku (srov. Dvořák, 2007). Od té doby ale došlo k celé řadě úprav, přičemž zejména poslední z nich, malou revizi z roku 2021, ale hodnotíme ve vztahu k měnícímu se světu jako velmi problematickou.

Pokud má analýza obsahu občanského vzdělávání zahrnout všechny odpovídající cíle, témata a výstupy, musí se kromě vzdělávacích oblastí věnovat i průřezovým tématům. Ta jsou definována jako „okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání“ (MŠMT, 2021, s. 124). Tato témata nadto „pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (s. 124). Lze konstatovat, že průřezová témata byla vyčleněna z učiva vzdělávacích oborů ve snaze věnovat aktuálním problémům dostatek pozornosti napříč předměty. Tímto ale mohou průřezová témata ztrácet pevnou vazbu ke konkrétnímu vzdělávacímu oboru, a tím i míru závaznosti svých očekávaných výstupů. Vnitřní členění témat zahrnuje charakteristiku průřezového tématu a přínos pro rozvoj žáka, přičemž obsah je rozpracován do dílčích tematických okruhů. V rámci RVP ZV jsou tato témata povinnou součástí, přičemž všechny tematické okruhy průřezových témat musí být zastoupeny v průběhu daného stupně vzdělávání. Školní vzdělávací program tak může průřezová témata přiřadit k vybrané vzdělávací oblasti, anebo výuku realizovat samostatně prostřednictvím projektů, kurzů nebo seminářů. V charakteristice každého průřezového tématu jsou uvedena doporučení k propojení s jednotlivými vzdělávacími oblastmi.

S občanským vzděláváním souvisí všechna průřezová témata, avšak vybíráme zde dvě, která vzhledem k předmětu zkoumání považujeme za zásadní. Jedná se o průřezové téma *Výchova demokratického občana*, které je výrazně zaměřeno na

získávání vlastní zkušenosti spolupráce, partnerství a dialogu. Atmosféra třídy má být podle jeho pojetí „laboratoří demokracie“, reflexe těchto zkušeností má žáky a žákyňe vést k ochotě podílet se na rozhodnutích společenství, komunity a v budoucnu participovat na veřejném životě. Při analýze tématu vidíme jisté doplnění pojetí občanství právě směrem k aktivnímu zapojení se do veřejného, politického života. Druhým zvláště důležitým tématem je pro naši studii průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, u kterého je obor výchova k občanství uveden jako doporučený prostor realizace tohoto tématu. Přínosem tohoto propojení je důraz na porozumění sociálním, ekonomickým a dalším souvislostem evropské a globální dimenze. Dalším argumentem pro vzájemné propojení oboru občanské výchovy a tohoto průřezového tématu je objasnění „vazby mezi lokální, národní, evropskou a globální úrovní uvažování, rozhodování a jednání“ (MŠMT, 2021, s. 129). V průřezovém tématu jsou naznačeny i další souvislosti, které jsme při analýze tematického okruhu *Mezinárodní vztahy, globální svět* postrádali, jako např. prohloubení „porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech“ (s. 130). Záměr zdůraznit aktuální témata v kurikulu jako průřezová v očekávání, že jim bude věnována větší pozornost, nemusí ale být vždy naplněn.¹⁵ Žáci a žákyňe tak mohou být vystaveni riziku, že během základního vzdělání neprojdou systematickou přípravou na občanskou participaci, případně nezískají podporu pro rozvoj myšlení v globálních souvislostech. Vzhledem k výzvam, kterým jako společnost čelíme a budeme čelit, tato rizika považujeme za závažná. Proto by skutečná praxe práce s průřezovými tématy měla být podle našeho názoru předmětem systematictějšího výzkumu a pozornosti.

5 Diskuse a závěr

Analýza vzdělávacích programů ukázala na etapy vývoje občanského vzdělávání v průběhu devadesátých let 20. století a první dekády 21. století. První etapu reprezentují vzdělávací programy *Obecná škola* a *Základní škola*. V prvním (*Obecná škola*) z nich jsme ve formulacích cílů identifikovali jako prioritu hodnotovou zakotvenost, kdy je kladen důraz na výuku směrem k požadovaným hodnotám. Ty jsou ale prezentovány jako apolitické z hlediska toho, jak jsou určeny, přičemž jsou považovány za arbitrární a univerzální. Jejich arbitrárností myslíme to, že konkrétní podoba hodnot má zdroj v romantizované tradici směřující k ne zcela jasně definované minulosti. Převažující je zde perspektiva národního státu, ke které jsou vztažena i témata, která jen částečně zohledňují fakticitu globalizace. Zaměření na hodnoty se projevuje ve výběru obsahu učiva s důrazem na čistě národní minulost a tradici, které mají představovat ztracený ideál, o který je třeba výukou občanské výchovy

¹⁵ Jedná se dost možná o systémový problém RVP spočívající v riziku buď zdvojení témat mezi průřezovými tématy a vzdělávacími oblastmi, anebo naopak toho, že se průřezová témata do vzdělávacích oblastí nepromítnou (Dvořák, 2012).

28 usilovat. Při analýze pojetí vztahu občana k politickému dění jsme identifikovali důraz na individuální odpovědnost, znalost právního uspořádání a z něj plynoucí povinnosti, zatímco orientace v každodenní realitě, pojmenování problémů stejně jako příklady kolektivního jednání zde úplně chybí. Na základě sledovaných kritérií pojetí občanského vzdělávání *Obecné školy* řadíme k pojetím tradičním, založeným na budování národní identity. Určitým limitem naší studie je to, že jsme analyzovali závazné kurikulární dokumenty, což mohlo vést k nepostižení spektra podnětů, které přece jen jejich podobu ovlivnily. V době, kdy program *Obecná škola* směřoval občanské vzdělávání k tradičnímu pojetí, do České republiky proudila výrazná didaktická podpora zejména ze Spojených států amerických. Jako příklad lze uvést mezinárodní programy *Project Citizen* (Center for Civic Education, b.r.), *Foundation of Democracy* (Dvořáková, 2005; Dvořáková et al., 2006; Stará, 2002; Starý et al., 2006)¹⁶ a *Street Law* (Rabiňáková, 2001), které byly adaptovány na české podmínky a díky vyskoleným lektorům byly masivně nabízeny základním i středním školám. Vliv těchto iniciativ nebyl dosud reflektován, můžeme se jen domnívat, zda i díky nim byla učitelská veřejnost lépe připravená přijmout změny pojetí občanského vzdělávání, které lze vidět už u *Základní školy*.

Tento druhý vzdělávací program (*Základní škola*) explicitně požaduje, aby se žáci orientovali v problémech v evropském i celosvětovém měřítku. Přestože témata spojená s globalizací uvádí z perspektivy příslušnosti k národnímu státu, je zde akcentována také jistá potřeba otevřenosti a tolerance. Největším rozdílem oproti *Obecné škole* je zaměření na porozumění každodenní realitě, reflexi politického fungování státu s cílem připravit žáky a žákyně na politickou participaci. Vzdělávací program *Základní škola* naplňuje z hlediska naší typologie občanského vzdělávání charakteristiky sociálního a multikulturního pojetí, přičemž zastoupení globálních témat odpovídá i pojetí globálnímu.

Součástí odpovědi na otázku po vývojových tendencích a zlomech občanského vzdělávání je identifikace přímého vlivu pojetí *Obecné školy* na *Standard základního vzdělávání*. Přestože program *Základní škola* přinesl důraz na výstupy učení, akcentoval přípravu žáků na politickou participaci, a posunul tak občanskou výchovu směrem k multikulturnímu a částečně i globálnímu typu občanského vzdělávání, *Standard základního vzdělávání* jistým způsobem konzervoval občanskou výchovu v tradiční a národně definované podobě. Tento problém se projevil při zavedení rámcového kurikula (tj. RVP ZV), ve kterém jsme našli ve formulacích očekávaných výstupů přístupy globálního občanského vzdělávání, zatímco doporučené učivo vychází ze *Standardu základního vzdělávání* a zprostředkovaně také z předchozích dvou podob kurikula (*Obecná škola* a *Základní škola*). I v jinak poměrně novátorském RVP ZV se tak projevuje historická linie, kterou jsme identifikovali do hloubky devadesátých let minulého století. Dalším limitem naší studie, kterého si jsme vědomi, je absence jasné empirické evidence ke způsobu práce s průřezovými tématy v reálných školách. Jestliže se průřezová témata mají věnovat aktuálním problémům

¹⁶ Česky *Základy demokracie*.

a výzvám a zároveň mají školy vysokou míru autonomie v tom, jak jejich cíle naplňovat, je pro analýzu problematiky globální dimenze stejně jako občanské participace klíčové, zda se s nimi pracuje v souvislosti s občanskou výchovou. V tom spatřujeme také potenciál pro další výzkum.

Odpověď na otázku, jakému pojetí z námi vymezené typologie odpovídá občanská výchova rámcového vzdělávacího programu, není proto jednoznačná. Zejména učebnice, které jsou praxi nejbližší, odrážejí prolínání přístupů, které si v některých konkrétních situacích a případech vlastně odporují. V odpovědi na v úvodu naznačenou otázku, do jaké míry aktuální občanská výchova reaguje na současné výzvy, je náš poukaz na jistou protichůdnost dílčích témat a očekávaných výstupů, a díky postupujícím revizím i tendence globální hledisko v občanském vzdělávání marginalizovat.

Poděkování

Text této studie je výsledkem výzkumu realizovaném na Pedagogické fakultě UK, který byl podpořen projektem Cooperatio – Subject Specific Education Research.

Literatura

- Albrow, M., & King, E. (1990). *Globalization, knowledge and society*. Sage.
- Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné moderně*. Sociologické nakladatelství.
- Beck, U. (2007a). *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi*. CDK.
- Beck, U. (2007b). *Moc a protiváha moci v globálním věku. Nová ekonomie světové politiky*. Sociologické nakladatelství.
- Biesta, G., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79.
- Center for Civic Education. (b.r.). *Project Citizen*. <https://www.civiced.org/project-citizen>
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Sdružení Podané ruce.
- Červenka, F., & Maialeh, R. (2024). The unheard echoes of equality: Perceptions of wealth inequality in the Czech Republic. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 1–25. <https://doi.org/10.1111/asap.12397>
- Dvořák, D. (2007). Pojmová analýza jednoho společenskovedního tématu v RVP. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula* (s. 111–120). Paido.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Dvořáková, M. (2005). *Základy demokracie: Pravomoc. Učebnice pro 4.–6. ročník základní školy*. Triton.
- Dvořáková, M., Stará, J., & Matoušek, O. (2006). *Základy demokracie: Spravedlnost. Učebnice pro 4.–6. ročník základní školy*. Triton.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (s. 121–138). Sage.
- Fozdar, F., & Martin, C. A. (2020). Constructing the postnational citizen? Civics and citizenship education in the Australian national curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 1–23.

- 30 Gallie, W. B. (1956). Essentially contested concepts. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 1955–1956, 56(1), 167–198.
- Giddens, A. (2003). *Důsledky modernity*. Sociologické nakladatelství.
- Gutmann, A. (Ed.). (2004). *Zkoumání politiky uznání: Multikulturalismus*. Epoque, Filosofický ústav AV ČR.
- Helus, Z., & Piřha, P. (Eds.). (1996). *Vzdělávací program Obecná škola. Pojetí obecné školy: Učební osnovy obecné školy*. Portál.
- Chaney, D. (1994). *The cultural turn: Scene setting essays on contemporary social history*. Routledge.
- Ichilov, O. (1998). Patterns of citizenship in a changing world. In O. Ichilov (Ed.), *Citizenship and citizenship education in a changing world* (s. 11–27). The Woburn Press.
- Janořková, D., Ondráčková, M., & Čecilová, A. (2003). *Občanská výchova 6 s blokem Rodinná výchova*. Fraus.
- Janořková, D., Ondráčková, M., Brom, Z., Čecilová, A., & Čábalová, D. (2012). *Občanská výchova 6*. Fraus.
- Jeřábek, J. (Ed.). (1998). *Vzdělávací program Základní škola*. Fortuna.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Sociologické nakladatelství.
- Kotásek, J. (1991). Expertní studie k Rozvaze o školství a vzdělanosti a jejím dalším vývoji v českých zemích. *Učitel'ské noviny*, 94(34), 3–10.
- Křivánek, J. (1925). *Přiručka zákonů, nařizení a předpisů o národním školství v Republice československé*. Ústřední spolek učitel'ský na Moravě.
- Květina, J. (2016). Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: Dekonstrukce neoliberální dominance v RVP. *Pedagogika*, 66(3), 312–329.
- Lunerová, J., Štěrba, R., & Svobodová, M. (2010). *Výchova k občanství: Doporučujeme pro 7. ročník základní školy a sekundy víceletého gymnázia*. Nová škola.
- Marshall, T. H. (1992). Citizenship and social class. In T. H. Marshall & T. Bottomore, *Citizenship and social class* (s. 1–85). Cambridge University Press. (Původní vydání v roce 1950.)
- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství.
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- MŠMT. (1999). *Standard základního vzdělávání: Včetně Pokynu MŠMT ČR k využití Standardu základního vzdělávání, Doplnku ke Standardu základního vzdělávání*. Fortuna.
- MŠMT. (2005). *Vzdělávací program Základní škola*. MŠMT ČR. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu>
- MŠMT. (2007). *Vzdělávací program Obecná škola (pro 6.–9. ročník): Aktualizace k 1. 9. 2007*. MŠMT ČR. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-2-cast-pro-6-9-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2006>
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT ČR.
- Piřha, P. (Ed.). (1992). *Úvod do výchovy k občanství: Knička pro učitele a veřejnost*. AVED.
- Rabiňáková, D. (Ed.). (2001). *Právo pro každého: Učebnice programu „Právo pro každý den – Street Law“*. Partners Czech.
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Schultz, L. (2018). *Global citizenship education: A critical introduction to key concepts and debates*. Bloomsbury Academic.
- Skácelová, J., & Mrázová, L. (2008). *Výchova k občanství: Doporučujeme pro 6. ročník základní školy a primy víceletého gymnázia*. Nová škola.
- Stará, J. (2002). *Základy demokracie: Odpovědnost. Učebnice pro 5.–6. ročník základní školy*. Triton.
- Starý, K., Matoušek, O., & Stará, J. (2006). *Základy demokracie: Soukromí. Učebnice pro 4.–6. ročník základní školy*. Triton.

- Suša, O. (2010). *Globalizace v sociálních souvislostech současnosti: Diagnóza a analýza*. Filozofia.
- Šaradín, P., Lebeda, T., Lebedová, E., Lysek, J., Merklová, K., Ostrá, D., Soukup, M., Zapletalová, M., & Zymová, K. (2021). *Češi a demokracie v digitální době*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Šimandl, V., & Dobiáš, V. (2021). Analýza dat při tvorbě zakotvené teorie pomocí software atlas.ti. *Paidagogos*, 22(1), 131–156.
- Tilly, C. (2007). *Democracy*. Cambridge University Press.
- Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Masarykova univerzita.
- UN. (2015). *Všeobecná deklarace lidských práv*. OSN Česká republika.
- UNESCO. (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO.
- Wodak, R., & Meyer, M. (Ed.). (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Sage.
- Zeman, E. (1994). Návrh transformační školské politiky. *Učitel'ské noviny*, 97(27), 15–17.

Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.
katedra občanské výchovy a filozofie
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha
michaela.dvorakova@pedf.cuni.cz

PhDr. Ondřej Lánský, Ph.D.
katedra občanské výchovy a filozofie
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha
ondrej.lansky@pedf.cuni.cz

Evropská unie v učebnicích občanského vzdělávání: limity, inovace a výzvy

Daniela Prokschová

Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.

Abstrakt: Tato studie se zabývá jedním z důležitých, avšak opomíjených aspektů občanského vzdělávání, a to zobrazováním Evropské unie v učebnicích. Usiluje o co nejkomplexnější analýzu obsahu a formy kapitol o Evropské unii ve 22 didaktických materiálech (učebnicích, pracovních sešitech a příručkách učitele) občanské výchovy a vlastivědy v českých základních školách. Text zodpoví následující tři skupiny otázek: 1) Kolik prostoru je Evropské unii věnováno na stránkách těchto učebnic? 2) V jakých souvislostech je Evropská unie zmiňována? Na jaké aktéry a témata je kladen důraz? Vyskytuje se v učebnicích hodnocení EU a její relevance pro jednotlivé skupiny aktérů? 3) Jaké didaktické postupy a úlohy pro žáky navrhují učebnice ve výuce o EU? Jakým způsobem je v nich učivo prezentováno po vizuální stránce? K zodpovězení těchto otázek bude použita kvantitativní a kvalitativní obsahová analýza. Studie ukázala, že k EU je přistupováno převážně z perspektivy žáka a je zobrazována především kladně. Během let se vyvíjí rámování *my versus oni* a učebnice prezentují Českou republiku jako aktivní součást evropských struktur. Úlohy pro žáky jsou v učebních textech sice rozmanité, ale nepřilíš analyticky zaměřené a nevedou žáky ke kritické práci se zdroji informací. Cílem textu je rovněž nabídnout doporučení pro autory učebnic i pedagogy. Výsledky studie jsou zasazeny do mezinárodního kontextu.

Klíčová slova: občanské vzdělávání, Evropská unie, základní škola, analýza učebnic, obsahová analýza

European Union in the Civic Education Textbooks: Limits, Innovations, and Challenges

Abstract: This article deals with one of the important but neglected aspects of civic education, namely the portrayal of the European Union in textbooks. It aims to comprehensively describe the content and form of the chapter on the European Union in 22 didactic materials (textbooks, workbooks, and teacher's guides) for civic education and national history in Czech primary and lower secondary schools. The text answers the following questions: 1) How much space is devoted to the European Union? 2) In what context is the European Union mentioned? What actors and themes are emphasized? Do textbooks evaluate the EU and its relevance for the target groups? 3) What didactic approaches and tasks do the textbooks suggest for pupils in teaching about the EU, and how is the material presented visually? Quantitative and qualitative content analysis will be used to answer the research questions. This study has shown that the EU is approached from the pupil's perspective and is portrayed mainly positively. Over the years, *us vs. them* framing has evolved, and the textbooks present the Czech Republic as an active part of the European Union. The tasks for pupils in the texts are heterogeneous and do not lead pupils to work critically with sources of information. The article also aims to offer recommendations for textbook authors and teachers. The outcomes of this study are put in an international context.

Keywords: civic education, European Union, primary school, lower secondary school, textbook analysis, content analysis

<https://doi.org/10.14712/23363177.2024.2>
www.orbisscholae.cz

- 34 V občanském vzdělávání je mnoho témat, která jsou sice důležitá a aktuální, ale zároveň považována za komplikovaná, kontroverzní nebo nezajímavá. Přístup k nim, a to nejen na stránkách učebnic, je stále málo prozkoumanou oblastí občanského vzdělávání. Příkladem takového tématu je Evropská unie (EU). Členství v ní je klíčové pro naše zahraničněpolitické směřování a podstatně ovlivňuje i běžný život občanů. O relevanci EU pro výuku tedy není pochyb. Mnozí učitelé a žáci však tuto oblast nemají příliš v oblibě. Považují ji za teoretické téma, které je zahlceno fakty a odtržené od běžného života. Pro pedagogy může být výuka o sjednocené Evropě spojena s kontroverzemi a obavami, jak vysvětluje lektor kurzů o EU pro základní a střední školy ze Zastoupení Evropské komise v ČR:

Jako ti [učitelé], co sem chodí, tak nám občas sdělují ty názory, že se toho bojí, že to je jako hrozně pro ně matoucí <váhá>, těžko uchopitelné téma, že o tom vlastně sami jako téměř nic nevědí... Ale potom i z toho důvodu, že jako mají velmi pozitivní vztah k EU a chtěli by to učit, ale bojí se těch studentů, že ti mají ten negativní vztah. Takže... jako tam je takový strach <důraz> těch učitelů, jak se do toho tématu pustit.
(Zdroj: rozhovor autorky článku se vzdělávacím expertem, pořizeno 4. srpna 2022)

Tato dilemata jsou výrazná v českém kontextu, kde porevoluční nadšení z „návratu do Evropy“ vystřídal nedůvěra v evropské instituce a nezájem o ně. V devadesátých letech byly antievropské postoje marginální záležitost (Hrubeš, 2022, s. 11). Oproti tomu v současnosti patří Česká republika (ČR) spolu s Francií a Řeckem mezi nejneuroskeptičtější státy (Kovář, 2018). V této názorové konstelaci je velmi aktuální otázka, jak o Evropské unii vzdělávat v českých základních školách (ZŠ) a na nižších stupních víceletých gymnázií.¹ A právě kvalitně zpracovaná učebnice poskytne učitelům spolehlivý zdroj informací a didaktickou oporu pro přípravu hodin (Knecht & Lokajíčková, 2013; Sikorová, 2007, s. 5), čímž jim může pomoci překonat výše zmíněné obavy.

Tento text proto usiluje o co nejkompexnější popis zobrazování Evropské unie v didaktických materiálech² občanského vzdělávání (vlastivědy na 1. stupni a občanské výchovy na 2. stupni ZŠ). Soustředí se na následující výzkumné otázky:

- 1) Kolik prostoru je Evropské unii věnováno v učebnicích? Jedná se o důležité, nebo marginální téma?
- 2) V jakých souvislostech je Evropská unie zmiňována? Na jaké aktéry a témata je kladen důraz? Co je naopak opomíjeno? Vyskytuje se v učebnicích hodnocení EU?
- 3) Jaké didaktické postupy a úlohy pro žáky navrhnou učební materiály ve výuce o EU? Jakým způsobem je v nich učivo prezentováno po vizuální stránce?

¹ V textu budu dále používat pouze označení *základní škola/y* s tím, že se poznatky mohou vztahovat také na nižší stupeň víceletých gymnázií.

² Jedná se o *učebnice, pracovní sešity a didaktické příručky / příručky učitele* též označované jako *metodické příručky* (Sikorová, 2007, s. 13). Pokud nebudu přímo specifikovat konkrétní typ materiálu, v textu je budu nazývat *učebnicemi / didaktickými materiály* nebo obecněji *učebnicemi*.

Cílem článku je rovněž nabídnout analyticky zakotvená doporučení pro autory učebnic i pedagogy a tím v českých školách přispět k zvýšení kvality výuky o Evropské unii.

1 Teoretická východiska

Teoretická část se soustředí na učebnice jakožto klíčové didaktické texty pro realizaci vzdělávání (Červenková, 2010, s. 9). Nejprve představí roli učebnic a jejich používání ve školách a následně popíše specifika českého občanského vzdělávání a zakotvení tématu EU v českých kurikulárních dokumentech.

1.1 Funkce učebnic a jejich používání v českých školách

Význam učebnic spočívá v tom, že představují učivo, nabízí učební činnosti, slouží jako zdroj informací pro učitele a obohacují výuku, pokud jsou vhodně používány (Knecht & Najvarová, 2010; Vojíš & Rusek, 2022). Zkoumáním učebnic zároveň mapujeme formalizovaná společenská očekávání od vzdělávání (Piedade et al., 2018; Škachová, 2005, s. 149). V našem případě se jedná o to, jaké vědomosti, dovednosti a postoje by si měli žáci osvojit ve vztahu k Evropské unii a českému členství v ní.

Učebnice mají také nivelizační potenciál, který bývá v literatuře opomíjen. Mohou zmírňovat socioekonomické nerovnosti ve vzdělávání, které jsou velkým problémem českého školství. Tyto nerovnosti se projevují např. horší dostupností kvalitních škol pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo strukturálně postižených regionů (Prokop, 2019). Existuje mnoho možností dalšího vzdělávání v evropských otázkách. Patří mezi ně např. kurzy pro školy, simulace činností evropských institucí, znalostní soutěže, případně exkurze do Bruselu. Jak mi však potvrdili pracovníci Zastoupení Evropské komise v ČR, tyto aktivity jsou dostupné především v Praze a krajských městech a zúčastňují se jich školy s motivovanějšími pedagogy a žáky. Jsou to tedy stále poměrně elitní činnosti. Oproti tomu učebnice jsou zdarma dostupné pro všechny žáky bez ohledu na to, kde se jejich základní škola nachází.

Realita je však již méně optimistická. Z finančních důvodů se v některých školách používají i více než 15 let staré učebnice, nebo dokonce materiály z devadesátých let minulého století (Endrštová, 2018; Lánská, 2022a). Dle údajů ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) jsou učebnice hrazeny z ostatních neinvestičních nákladů (ONIV). Tato částka je však určena také na další výdaje včetně vzdělávání učitelů a dopravy na školní akce. Částku dostávají školy normativně podle počtu žáků a tento normativ se liší podle typu školy.³ Přesná částka na učebnice tedy stanovena není, o rozdělení ONIV rozhoduje ředitel školy (MŠMT, 2022). Dle údajů nakladatelství Fraus citovaných v tisku bylo v roce 2018 použito na nákup učebnic na žáka mezi

³ Například pro 1. stupeň ZŠ byl normativ na žáka 1155 Kč v roce 2020, v roce 2021 to bylo 2800 Kč a 1710 Kč v roce 2022 (MŠMT, 2022).

36 300–500 Kč, což jsou 1–2 nové učebnice za rok. Článek dále uvádí, že jedna učebnice projde rukama přibližně deseti školáků (Endrštová, 2018) a školy také často nehradí nákup pracovních sešitů (Tácha, 2019).

Školy mají právo si vybrat samostatně učebnice, které mají schvalovací doložku MŠMT (MŠMT, 2023).⁴ Pro získání doložky musí učebnice respektovat Ústavu České republiky, být na dostatečné odborné i jazykové úrovni a v souladu s rámcovými vzdělávacími programy (RVP; Lánská, 2022b; Průcha, 2015). V souvislosti s liberalizací ve vzdělávání se však vazba učebnic na státní kurikulum od devadesátých let oslabuje. Dle některých autorů (Knecht & Lokajíčková, 2013, s. 177) až do té míry, že provázanost s kurikulem vyjadřuje víc než samotný obsah učebnice nápis na její titulní straně, že je v souladu s RVP, což oba autoři považují především za marketingový trik. Učitelé si většinou knihy do výuky vybírají sami. Mnozí z nich by patrně uvítali, aby nečerpali informace pouze z reklam od nakladatelů, expertní doporučení, která však chybějí (Průcha, 2015).

Vytvořit kvalitní učebnici je velmi drahé. Ideální je, když se v tvůrčím týmu sejdou expert na didaktiku, učitel z praxe a odborník na dané téma. Didaktické texty bývají kritizovány za zahlcenost učivem, obtížnost a nejasnost. Srozumitelnost učiva je klíčová také pro rodiče v otázce domácí přípravy jejich dětí. Tento aspekt se výrazně projevil během pandemie covidu-19, kdy došlo k uzavření škol a k domácímu vzdělávání (Lánská, 2022b).

Další podstatnou otázkou je míra využívání učebnic v reálném procesu výuky, což je však bohužel v současnosti spíše opomíjené téma. V českých i zahraničních výzkumech (např. Červenková, 2010; Sigurgeirsson, 1992; Sikorová, 2007) se uvádí poměrně časté užívání učebnic ve výuce, a to kolem 60 % vyučovacího času. Detailní údaje nám v tomto směru poskytne studie týmu Ivy Červenkové (2010) provedená v ostravských ZŠ. Vyplyvá z ní, že v hodinách převažovala hromadná práce s učebnicí (zhruba v 70 % případů). Méně již figurovala samostatná práce (asi ve 20 % případů) a ve skupině nebo ve dvojicích se didaktické materiály využívaly jen sporadicky. Učebnice nejčastěji sloužily k probírání nového učiva, zatímco s obrazovým materiálem se téměř nepracovalo. Negativem bylo, že více než dvěma třetinám žáků nikdo nevysvětlil, jak mají s učebnicemi pracovat při domácí přípravě, a tak je používali pouze k učení nazpaměť. Přesto se však více než tři čtvrtiny školáků domnívaly, že učebnice jsou potřebné i v dnešní době (s. 77). V hodinách občanské výchovy ostravští žáci pracovali celkem s pěti různými učebnicemi, ale využívali je pouhou čtvrtinu vyučovacího času (s. 67). Zároveň se nejčastěji ze sledovaných předmětů používaly další didaktické materiály (např. pracovní listy, materiály stažené z internetu, fotokopie a nepublikované texty). Učebnice občanské výchovy však téměř nesloužily k domácí přípravě (s. 73).

Rovněž je důležité zabývat se názory žáků na učebnice, protože právě jim jsou didaktické texty určeny především. Jak však poukazují Knecht s Najvarovou (2010),

⁴ Školy sice mohou zvolit i neschválenou učebnici, ale v tom případě ji neproplatí stát. Podobný systém funguje např. v Rakousku (Sikorová, 2007, s. 20).

hlas žáků zůstává opomíjen, ač by mohl přispět k zlepšení kvality učebnic. Výzkum Petra Knechta (2006, s. 94) na 2. stupni ZŠ ukázal, že školáci preferují v učebnicích srozumitelnost, přehlednost a názornost. Grafická i obrazová úroveň textu jsou pro ně důležité, ne však zásadní.

1.2 Občanské vzdělávání a výuka o Evropské unii v RVP ZV

Podle expertů je české občanské vzdělávání i přes svou dlouholetou tradici⁵ nedostatečně vyvinuté a vyskytuje se v něm řada problémů. Je podfinancované, s převahou frontální výuky a důrazem na znalosti místo dovedností (COV & CEDU, 2022). Porevoluční transformace českého školství do něj sice přinesla decentralizaci, flexibilitu a autonomii pro školy a učitele (Dvořák & Dvořáková, 2018; Greger, 2011), zároveň však také pro mnoho učitelů obavy z „přílišné svobody“ spojené se ztrátou centralizovaných osnov (Moree, 2013) a nárůst administrativní zátěže při přípravě školních vzdělávacích programů (ŠVP; Greger, 2011).

V praxi občanské vzdělávání selhává v rozvíjení kritického myšlení a kompetencí demokratického občana (Prokschová, 2020b; Urbanová, 2016). Dle klíčových strategických dokumentů českého školství, např. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, však má být systém (občanského) vzdělávání na kompetencích založen především (Maňák, 2008; NPI, 2022). V tomto pojetí, běžném také kupř. ve Spolkové republice Německo (SRN), má občanské vzdělávání vyváženě rozvíjet politické znalosti, postoje i hodnoty (Buck & Geissel, 2009, s. 225; Dvořák & Dvořáková, 2018, s. 136). Právě *občanská kompetence* motivující žáky k aktivnímu zapojení do demokratické společnosti je silně zdůrazňována v RVP (MŠMT, 2021).

Podle RVP, které v současnosti procházejí opětovnou revizí, spadá občanské vzdělávání na 1. stupni ZŠ do vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. O Evropské unii zde není explicitně ani zmínka. Evropská problematika by se dala vztáhnout pouze k tematickému okruhu *Lidé kolem nás*, který se zaměřuje na dovednosti demokratického občana, globální problémy a podporu solidarity a úcty mezi lidmi z odlišných kultur (MŠMT, 2021; NPI, 2022).

Na toleranci, prevenci xenofobie a rasismu se klade důraz také v RVP pro 2. stupeň ZŠ a nižší stupeň víceletých gymnázií, kde občanská výchova patří do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*. Zde je již EU věnován širší prostor. Tato oblast se soustředí na „utváření pozitivních občanských postojů, rozvíjí vědomí přináležitosti k evropskému civilizačnímu a kulturnímu okruhu a podporuje přijetí hodnot, na nichž je současná demokratická Evropa budována, včetně kolektivní obrany“ (NPI, 2022). Není však jasně definováno, co ony „pozitivní občanské postoje“ a „hodnoty, na nichž je současná Evropa budována“ vlastně znamenají. Podobně obecně je k tématu EU přistupováno i dále.

⁵ První zákon o občanském vzdělávání (67/1919 Sb.) byl přijat v roce 1919 (Smékal et al., 2010, s. 17).

Dle RVP ZV má občanská výchova rozvíjet „utváření a upevňování vědomí příslušnosti k evropské kultuře“ a umožňovat „získávání orientace v aktuálním dění v ČR, EU, NATO a ve světě, k rozvíjení zájmu o veřejné záležitosti“. Z průřezových témat, která prostupují všemi vzdělávacími oblastmi, zapadá výuka o Evropské unii nejlépe do tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Ani zde však nejsou vzdělávací cíle a očekávané výstupy jasně konkretizovány. Podobně obecně je v RVP ZV přistupováno také k oblasti zeměpisu, na což upozorňují Knecht a Lokajíčková (2013, s. 176).

Tato zjištění korespondují s názorem expertů (COV & CEDU, 2022; Maňák, 2008, s. 340; Urbanová, 2016), že české vzdělávací dokumenty sice mají ambiciózní cíle, nejsou však dostatečně jasné a nenabízejí metodickou podporu učitelům. V RVP ZV např. neexistují doporučení, kolik hodin se má výuce tématu Evropská unie věnovat. Počty hodin jsou zde určeny pouze pro jednotlivé ročníky a vzdělávací oblasti, nikoli však témata.

Bližší představu o implementaci rámcových vzdělávacích plánů do výuky o Evropské unii nám poskytne ŠVP ZŠ ve Frýdku-Místku. Tento dokument byl k dispozici na portálu RVP jakožto modelový příklad. Žáci 7. třídy by podle něj měli být schopni vysvětlit pojem evropská integrace, uvést její výhody a nevýhody, vyjmenovat několik států EU a diskutovat o společné evropské měně (NPI, 2022).

2 Metodologie

Metodologicky je studie založena na kombinaci kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy. Kvantitativní obsahová analýza se zaměřila na frekvenci používání jednotlivých kategorií z kódovacího schématu a množství prostoru věnovanému EU v učebnicích. Kvalitativní analýza umožní opakovaným čtením zasadit jednotlivé kategorie do širšího rámce, identifikovat významy, které byly Evropské unii připisovány, a tak (re)konstruovat obraz EU v českých didaktických materiálech.

Smišený design analýzy textů umožní komplexní zachycení dané problematiky a je inspirován metodologií obdobných českých, a především zahraničních studií. Výsledky analýzy budou také zasazeny do širšího kontextu srovnáním s těmito analýzami ze Švédska (Arensmeier, 2018), Portugalska (Piedade et al., 2018), Anglie a Německa (Brown et al., 2019), Estonska a Slovenska (Michaels & Stevick, 2009), Francie a České republiky (Škachová, 2005) a Kypru (Philippou, 2009).

Dále popíšu sestavení textového korpusu a analytický proces. Nejprve jsem vytvořila seznam všech dostupných učebnic, k čemuž posloužily fondy Národní knihovny ČR a Knihovny pedagogické fakulty UK. Se skenováním části učebních materiálů a jejich počátečním kódováním mi pomohla výzkumná asistentka a studentka politologie Bc. Kateřina Doubková. Výsledný korpus obsahuje 22 didaktických materiálů, z toho 11 učebnic, sedm příruček učitele a čtyři pracovní sešity. Vybrány byly učebnice se schvalovací doložkou MŠMT.

Pokud to bylo možné, zkoumala jsem celé ediční řady jednotlivých učebnic, resp. všechny učebnice z jednotlivé řady, ve kterých je EU zahrnuta. Na rozdíl od většiny předchozích výzkumů v této oblasti (např. Brown et al., 2019; Piedade et al., 2018; Škachová, 2005) jsem se nesoustředila na celé učebnice, ale analyzovala pouze jejich relevantní části, a to většinou kapitoly, které se vztahují přímo k Evropské unii.⁶ Celkem se jednalo o 128 stran textu.

Stejně jako Michaelsová a Stevick (2009) jsem analyzovala didaktické materiály pro oba stupně základní školy, protože mým cílem bylo co nejcelistvější zachycení tématu EU v učebnicích. Nicméně nabídka učebnic vlastivědy pro 1. stupeň ZŠ je velmi široká a jejich podrobná analýza by vydala na samostatnou studii. Rozhodla jsem se proto zařadit do textového korpusu tři příklady učebnic pro 1. stupeň, které reprezentují rozdílné přístupy k uchopení tématu Evropské unie a vymykají se převládajícímu standardu v této oblasti.

Učebnice, pracovní sešit a učitelská příručka Fraus pro 4. ročník (4_U_Fraus_2010)⁷ představují obsahově inovativní typ studijních materiálů, které akcentují kompetenční učení. Didaktické materiály z nakladatelství Taktik pro 5. ročník (5_U_Taktik_2017 a 5_PS_Taktik_2017) oproti tomu vynikají kvalitním zpracováním svých grafických prvků (členění, zvýraznění, přehlednost textu a jeho grafické zpracování) a obrazových komponent (použití obrázků, fotografií a schémat). Učebnice Raabe pro 5. až 9. ročník (5_9_PU_Raabe_2014, I. díl a II. díl) se zase celé zaměřují na mezioborové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Ve snaze reflektovat reálný stav využití učebnic v českých školách jsem se nesoustředila pouze na nejnovější materiály. Analýza učebních textů s různým datem vydání mi rovněž umožnila sledovat vývoj informování o EU v čase. Přehled všech použitých materiálů nabízí tabulka v příloze A.

Kódovací schéma⁸ jsem vytvořila na základě prvotního čtení dokumentů, rešerší literatury, zejména pak Brownové et al. (2019),⁹ kteří srovnávali zobrazování EU v anglických a německých učebnicích, a svých předchozích prací zabývajících se obsahovou analýzou mediálních sdělení. Vlastní analýza sestávala nejprve z důkladného

⁶ Pokud zmíněné studie postupovaly stejně, neuváděly to v metodologické sekci, proto předpokládám, že se soustředily na celé knihy.

⁷ Pro snazší identifikaci označuji každou učebnici kódem. Ten obsahuje ročník, pro který je určena, typ didaktického materiálu (U – učebnice, PS – pracovní sešit, PU – příručka učitele). Dále je uvedeno nakladatelství a rok vydání.

⁸ Původní kódovací schéma obsahovalo výčet předpřipravených kódů (např. *politici*, *veřejnost*, *cizinci*) pro jednotlivé kategorie (např. *aktéři*) a bylo mnohem delší. U kategorie *aktéři* byli např. *politici* v původním kódovacím schématu členění ještě na *domáci* a *zahraniční* politiky a také podle *funkce* (kupř. eurokomisař, poslanec, premiér). Všechny kategorie v upraveném schématu zůstaly stejné. Z nedostatku prostoru a také proto, že kategorie budou podrobně rozebrány v následující části studie, je však výčet předpřipravených kódů omezen na jednotlivé příklady, které uvádím v tabulce 1.

⁹ Brownová et al. (2019, s. 18) používají ve svém schématu šest základních kategorií (které nazývají *units of analysis*) a konkrétní kódy již blíže nespecifikují. Z těchto kategorií máme společná *témata* (oni je pojmenovávají *themes*, případně *issues*) a do určité míry se překrývají také v kategorii, kterou já nazývám *doplňující kódy* a oni *educational activities*. Brownová et al. (2019) se dále soustředí např. na kategorii *loajalita vůči EU*, kterou já nezahrnuji a místo toho zkoumám *hodnocení EU a relevanci EU*.

40 pročtení výukových materiálů a jejich kódování dle schématu (tabulka 1). Kódovány byly relevantní pasáže učebnic, tedy takové, které odpovídaly na otázku „kdo?“ (kategorie *aktéři*), „co?“ (kategorie *témata*), případně také „jak?“ (kategorie *hodnocení EU*) a „pro koho?“ (kategorie *relevance EU*). Relevantní pasáž mohla zahrnovat část věty, větu, odstavec nebo několika odstavců, přičemž vždy záleželo na kontextu sdělení. Stejný postup jsem použila ve svých studiích (Gawrecká-Prokschová, 2013, s. 17; Gawrecká-Prokschová et al., 2014, s. 12).

Po počátečním kódování jsem slučovala jednotlivé kódy do obecnějších kategorií a následně jsem hledala mezi kategoriemi vztahy a doplňovala je vhodnými citacemi. Některé kategorie nebo kódy se v analýze překrývají. Je to přirozené, protože témata se kryjí s aktéry také v učebnicích. Touto logikou se řídí též analytická část, která pojednává o jednotlivých kategoriích v souvislostech. U kódování byly vždy použity všechny relevantní kódy i v případě, že se v některých pasážích překrývají.¹⁰ Stejný postup byl rovněž uplatněn ve studii Brownové et al. (2019, s. 18).

Tabulka 1 Kódovací schéma

Název kategorie	Instrukce ke kódování	Příklady předpřipravených kódů
Aktéři	doplnit kódy ze seznamu nebo přidat vlastní	politici, veřejnost, cizinci
Doplňující kódy (didaktické příručky)	doplnit kódy ze seznamu nebo přidat vlastní	znalosti/dovednosti, RVP, klíč k úlohám
Hodnocení EU	uvést klady, zápory,	kladné, záporné pro žáka/ veřejnost/stát(y)
Interaktivní prvky	doplnit kódy ze seznamu nebo přidat vlastní	QR kódy, DVD, internetové odkazy
Relevance EU	doplnit pro koho, případně jak je EU relevantní	pro žáka/veřejnost/stát(y)
Témata	doplnit kódy ze seznamu nebo přidat vlastní	historie, český kontext, ekonomika
Vizuální prezentace učiva – obrazové komponenty učebnice	konkretizovat	fotografie, grafy, obrázky

Poznámky: Řazeno abecedně. Instrukce ke kódování představují bližší popis toho, jak kódovat podle schématu. U kódování se vybere u každé kategorie (1. sloupec) předpřipravený kód (3. sloupec), a pokud daný kód chybí, doplní se vlastní.

¹⁰ Například v pasáži: „Svým občanům se EU snaží zajistit trvalý mír, stabilitu a harmonický rozvoj.“ (8_U_Fraus_2021, s. 89) byly identifikovány kategorie *témata* – kód *silné stránky EU*, kategorie *hodnocení EU* – kód *kladné* a kategorie *relevance EU* – kód *pro občana*.

3 Zobrazení EU v didaktických materiálech – výsledky analýzy

Analytická část textu popíše, kolik prostoru bylo Evropské unii věnováno v didaktických materiálech, identifikuje klíčové aktéry a témata spojená s EU a také to, jak byla Evropská unie v učebnicích hodnocena. Zvláštní pozornost bude věnována úlohám pro žáky, navrhovaným učebním postupům a vizuální prezentaci učiva.

3.1 Prostor věnovaný EU v učebnicích

Množství prostoru věnovaného Evropské unii se v jednotlivých učebních textech velmi různí. Pohybuje se mezi 1–20 stranami.¹¹ Některé učebnice věnují EU minimum pozornosti (např. 8_PS_Taktik_2017), zatímco pro jiné je to klíčové téma (5_9_PU_Raabe_2014, I. a II. díl). V průměru se jednalo o téměř 12 stran o EU na učebnici. Korpus ale obsahuje také texty, které se zcela soustředí na mezioborové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (5_9_PU_Raabe_2014, I. a II. díl). Lepší představu nám proto poskytne medián počtu stran – tři strany o EU na učebnici. Počet stran v jednotlivých učebnicích včetně jejich kódů je uveden v tabulce v příloze A.

Prostor, který byl EU věnován, závisí na povaze didaktického textu, ročníku, pro který je určen, a struktuře ediční řady. Evropská unie je zmíněna jen v některých ročnících edičních řad zkoumaných učebnic.¹² Informace o EU se většinou nacházejí ve vlastní tematické sekci, např. Svět kolem nás, kapitola Spolupráce mezi zeměmi Evropy (7_U_Fraus_2021), nebo Základy práva v České republice, kapitola Evropská unie a právo (8_U_Fraus 2021).

Toto řazení je funkční zvláště u edičních řad, protože v každém ročníku se učebnice zabývá jiným hlavním tématem (případně tématy) a skrze něj nahlíží na EU. Například u ediční řady nakladatelství Fraus z roku 2021 jím byla v 9. ročníku otázka *občanství*. Učebnice ji sleduje z více aspektů, a to např. v kapitolách *Občanem své obce*, *Občanem svého státu*, *Občanem Evropské unie* (9_U_Fraus_2021). Tematika Evropské unie je zde vhodně zakomponována a je k ní přistupováno v kontextu dalšího učiva občanské výchovy.

3.2 Klíčoví aktéři, témata, relevance a hodnocení EU

Z tabulky 2 je patrné, že nejčastějšími aktéry byli *žáci samotní*,¹³ kteří figurovali ve více než polovině z celkového počtu případů. Není to překvapivé, neboť právě žáci

¹¹ Je vhodné rovněž zohlednit, že množství textu na straně se u učebnic liší podle použití obrazových komponentů (např. grafů, map a obrázků). Například v učebnicích s novějším datem vydání bylo přítomno více obrazové složky, o čemž podrobněji pojednávám v oddílu 3.3.

¹² Například v ediční řadě Fraus z roku 2021 je EU věnován prostor v učebnicích pro 4., 7., 8. a 9. ročník a ediční řada Taktik z roku 2017 se na EU soustředí v učebnicích pro 5., 8. a 9. ročník.

¹³ Žáci byli kódováni jako aktéři v případech, že je didaktické materiály přímo zmiňují nebo oslovují ve výkladovém textu či v úlohách.

42 jsou hlavními recipienty didaktických materiálů. Učebnice je oslovují přímo, tykají jim a snaží se je aktivizovat pomocí učebních úloh. Také žákům připomínají, že jsou občany EU a co to pro ně znamená. Je pozitivní, že otázky evropské integrace a českého členství v EU byly rámovány perspektivou mladých lidí.

Již méně pozitivní však je, že učebnice přistupují k žákům jako k homogenní skupině české bílé majority ze střední třídy. Nesnaží se nijak specificky oslovit např. žáky ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, z řad cizinců nebo školáky jiné barvy pleti, a to ani tehdy, když výkladový text pojednává o tématu migrace či tolerance. Tato zjištění korespondují s výsledky studie učebnic občanské výchovy ve vztahu ke globálnímu vzdělávání na Slovensku (Ranková, 2022). Příliš to nepřekvapí, protože většina autorů učebnic i učitelů pochází ze střední a vyšší střední třídy (Westphal et al., 2016).

Tabulka 2 Přehled nejdůležitější aktérů ve zkoumaných učebnicích

Aktéři	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Žáci	162	51,3
Politici	43	13,6
<i>My versus oni</i>	38	12,0
Lidé různých národů a etnik	29	9,2
Cizinci	21	6,7
Historické postavy	20	6,3
Občané a veřejnost	3	0,9
Celkem	316	100,0

Druhým nejčetnějším aktérem byli *politici*. Jednalo se hlavně o zahraniční politiky a často šlo spíše o politickou funkci (jako evropský komisař, poslanec Evropského parlamentu) než o konkrétní jména. Z domácích politiků byli zmíněni např. Václav Havel a Václav Klaus a jejich rozdílné pohledy na evropskou integraci (8_9_U_Fortuna_1999; 9_U_Fraus_2021, s. 14).

Významná byla rovněž dichotomie *my versus oni* a její proměňování v čase. V učebnicích se starším datem vydání (8_9_U_Fortuna_1999; 9_U_Nakladatelství Olomouc_2000; 9_U_Albra_1999) se kategorie *my* vztahovala výhradně k České republice, zatímco *oni* k Evropské unii. ČR byla zobrazována jako kandidátská země, která musí splnit kritéria EU a synchronizovat se s ní v mnoha oblastech. Na členství v Evropské unii je zde pohlíženo jako na danost a hodnoceno jednoznačně kladně bez jakékoli diskuse. Žáci jsou pouze vyzváni k zamyšlení, co může EU nabídnout nám a jak můžeme my přispět Evropě (9_U_Nakladatelství Olomouc_2000, s. 78).

Vztah mezi ČR a EU je v těchto didaktických textech rámován asymetricky, ne však vyhraněně. Učebnice neuvádí nerealistická očekávání, kupř. nepojímají členství v Evropské unii jako „všelék“ na všechny naše problémy. Nejsou zde použity ani

žádné negativní metafory českého členství, např. „EU jako vazalství“, které identifikoval Milan Hrubeš (2022, s. 142, 147) ve své analýze českého veřejného diskurzu před vstupem do EU a po něm.

V novějších učebních materiálech (např. 9_U_Fraus_2021) se vztah ČR a EU stává rovnoprávnějším. V souvislosti s Evropskou unií se zde již mluví o *evropském občanství*, které není protikladem, nýbrž doplněním občanství domovského státu. V tomto rámování vztahů je ČR zobrazována jako rovnoprávný partner ostatních států v EU. K podobnému posunu dochází dle Hrubeše (2022, s. 183, 189) také u podstatné části českého veřejného diskurzu po našem vstupu do Evropské unie 1. května 2004, kdy ve veřejném prostoru zaznívá, že „EU jsme i my“. Evropská unie bývá přirovnávána ke „službě“, která sice není vždy plně funkční, ale za to jsme její aktivní a dobrovolnou součástí.

Dichotomie *my* versus *oni* se v didaktických textech neprojevovala v rozdělení na *nové* a *staré* členské země, jak se uvádí např. ve studii z Estonska a Slovenska (Michaels & Stevick, 2009). Co se týče *národní dimenze*, kterou titíž autoři rovněž identifikují jako podstatnou, byla skupina *my* v českých učebnicích definována společným jazykem, historií, tradicemi a kulturou. Skupina *oni* se prolíná s dalšími kategoriemi aktérů, a to *cizinci* a *lidmi různých národů a etnik*. Tyto skupiny spolu často splývaly a bývaly propojeny s tématy *tolerance a empatie, národnostní menšiny v EU a nedůvěra a předsudky* (viz tabulky 2 a 3).

Rámování těchto kategorií budeme ilustrovat na příkladu učebnice a pracovního sešitu *Společnost, člověk a jeho svět* (4_U_Fraus_2010; 4_PS_Fraus_2010). Ty věnují velký prostor mongolské rodině žijící v ČR. Žáci se mají vcítit do příchozí rodiny a diskutovat o důvodech, které ji přiměly k opuštění vlasti. To je přivede k otázkám, kdo patří v ČR k většině a k menšině a s jakými problémy se cizinci u nás potýkají. Tuto část shledávám velmi užitečnou a funkčně zpracovanou, protože nenásilnou formou odpovídající věku přibližuje na příkladu cizinců výhody a nevýhody života v Evropě. Obsahuje také výzvy k empatii k menšinám, což je v souladu s RVP ZV (MŠMT, 2021).

V analyzovaných materiálech se však u tématu tolerance a multikulturalismu objevují jisté nepřesnosti v definování pojmů. Například zavádějící může být citace „... s myšlenkou sjednocení Evropy jsou neslučitelné projevy nacionalismu (přesvědčení o nadřazenosti vlastního národa) a xenofobie (nenávisť vůči cizincům a všemu cizímu)“ (8_9_U_Fortuna_1999).¹⁴ *Nacionalismus* je však velmi různorodý a složitě definovatelný fenomén a výše uvedená definice jej poněkud redukuje. Nacionalismus sice zdůrazňuje význam vlastního národa, ne však nutně jeho nadřazenosti nad národy ostatními (Heywood, 2008, s. 159, 161). Raději bych proto použila termíny *vypjatý nacionalismus* nebo *šovinismus*, které jsou pro zdůraznění nadřazenosti vlastního národa vhodnější.

¹⁴ Cit. ze s. 170, zvýraznění uvádí učebnice (8_9_U_Fortuna_1999).

44 Tabulka 3 Nejčtenější témata spojená s Evropskou unií v učebnicích

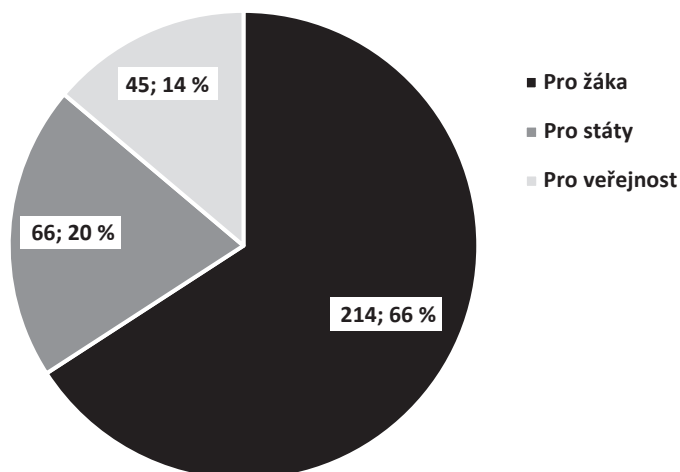
Témata	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Silné stránky EU	161	33,1
Český kontext	64	13,2
Historie	53	10,9
Instituce EU	41	8,4
Společné politiky	33	6,8
Tolerance a empatie	20	4,1
Národnostní menšiny v EU	19	3,9
Společná měna	19	3,9
Všední život v EU	18	3,7
Symbyly EU	16	3,3
Nedůvěra a předsudky	11	2,3
Budoucnost a výzvy	9	1,8
Evropské volby	7	1,4
Evropské hodnoty	7	1,4
Co nás rozděluje	7	1,4
Obrana a armáda	2	0,4
Celkem	487	100,0

Nejvíce prostoru, a to zhruba třetinu všech identifikovaných témat, zaujímala v učebních textech otázka *silných stránek EU*. Toto téma silně rezonovalo také mezi *hodnocením a relevancí EU*¹⁵ (grafy 1 a 2). Považuji za pozitivní, že se učebnice nesoustředily jen na prosté hodnocení, zda je EU užitečná, či ne, ale zaměřovaly se též na její relevanci pro jednotlivé aktéry a zdůvodňovaly, proč, pro koho a v jaké oblasti je pro ně důležitá. Pro srovnání – explicitní hodnocení EU bylo přítomno pouze v 135 případech, zatímco její relevance byla zmíněna v 325 případech.

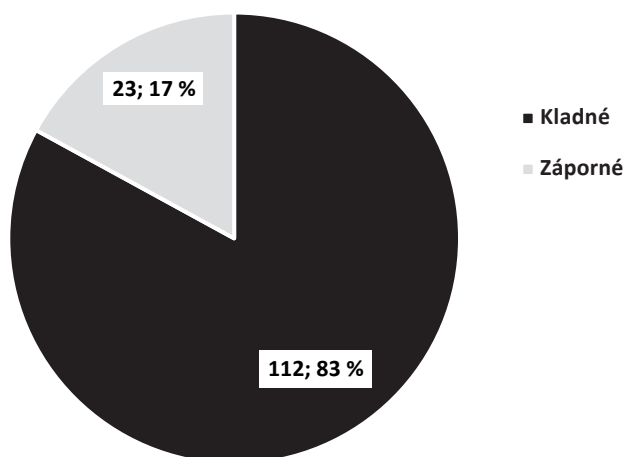
Jednoznačně nejčastěji byla zmíněna relevance EU pro žáky a běžný život mladých lidí. Učebnice se v tomto směru soustředily na cestování, studium v zahraničí a možnost brigád nebo praxí. Didaktické texty však opomíjely digitální agendu, ve které má EU široké pravomoci (Evropský parlament, 2022). Hodnotím to jako negativum, zejména u novějších výukových materiálů, protože žáky tato témata ve vztahu k sociálním sítím velmi zajímají a považují je za relevantní pro svůj život.¹⁶

¹⁵ Termín *relevance EU* používám ve smyslu významnosti nebo důležitosti Evropské unie pro jednotlivé skupiny aktérů. Tato kategorie je nuancovanější než „pouhé“ hodnocení. Relevanci zkoumám na mikroúrovni, která zahrnuje důležitost EU pro žáka, mezúrovni, kde zkoumám relevanci pro českou a zahraniční veřejnost, a z makroperspektivy, kde se zaměřuji na státy.

¹⁶ Tento fakt mi potvrdil expert na vzdělávání o EU a téma také rezonovalo při mém zúčastněném pozorování seminářů *Referát o Unii* pro 2. stupeň ZŠ z 13. září 2022, které pořádalo Zastoupení Evropské komise v ČR.



Obrázek 1 Relevance Evropské unie pro jednotlivé skupiny – v grafu je nejprve vyznačena absolutní a poté relativní četnost u každé kategorie



Obrázek 2 Hodnocení Evropské unie ve sledovaných učebnicích – v grafu je nejprve vyznačena absolutní a poté relativní četnost u každé kategorie

Ve výukových materiálech jednoznačně převažovalo *kladné* hodnocení EU a českého členství v ní (viz graf 2). Mezi výhodami byl nejčastěji zmiňován volný pohyb zboží, osob, služeb a kapitálu, což není překvapivé, neboť se jedná o čtyři svobody vnitřního trhu a základní smluvní princip Evropské unie (Strejček et al., 2022). Fenomén volného pohybu v rámci schengenského prostoru však můžeme hlouběji diferencovat. Například učebnice z nakladatelství Fraus pro 7. ročník na něj nahlíží kritičtěji a vyzývá žáky k vytvoření vlastního názoru.

Naše členství v EU nám přineslo možnost bez omezení cestovat do členských zemí. To je na jednu stranu velká výhoda a na druhou stranu i jisté nebezpečí. Zapiš si výhody volného pohybu a také nevýhody a rizika, která takový volný pohyb osob v EU přináší. Potom oba soupisy porovnej a vyslov svoje hodnocení možnosti volného pohybu osob v EU. (7_U_Fraus_2021, s. 76)

Stejně jako v analýze portugalských učebnic (Piedade et al., 2018) je v českých didaktických materiálech zmíněno, že nám členství v EU pomohlo vyrovnat se s dědictvím desítky let trvajícího nedemokratického režimu. V učebnicích obou zemí je v této souvislosti uváděn rozvoj právního státu a sociálně-ekonomické výhody plynoucí z členství v EU. Oproti tomu dle případové studie Michaelsové a Stevicka (2009, s. 230) byly naopak nedemokratické části slovenské historie v učebnicích minimalizovány a přehlíženy.

Záporné hodnocení EU nebylo zmiňováno příliš často, jak je patrné z grafu 2. Mezi nevýhody našeho členství v EU patří podle učebních materiálů obtížná komunikace mezi členskými státy a komplikované dosahování konsenzu v evropských orgánech, což se vyskytovalo především v souvislosti s tématy *instituce EU* a *společné politiky*.

Také byla zmiňována neehospodárnost některých evropských projektů, avšak bez bližšího zdůvodnění, takže tato kritika může působit poněkud tendenčně. Za příklad nám poslouží učebnice *Občanské výchovy pro 7. ročník*, která se z celého korpusu stavěla k EU nejkritičtěji. „Velmi kritizovanou oblastí jsou i některé granty a dotace EU. Například jedno malé nádraží, kde zastaví několik vlaků, bylo přestavěno za 185 milionů korun. Místní lidé nad tím jen kroutili hlavou. Znáš podobný případ?“ (7_U_Fraus_2021, s. 76). Kritice Evropské unie je v této učebnici věnována jedna strana ze tří. Mezi další zápory kniha uvádí nevýhody společné měny euro, nenačlenění Lisabonské smlouvy a nebezpečí spojená s volným pohybem osob. Avšak ani tato učebnice neobsahuje pouze kritiku EU, šest z celkového počtu 11 hodnotících výroků je kladných.

Žádný z didaktických textů překvapivě neuvádí jako negativum EU její údajný *demokratický deficit*. Ten souvisí s rozhodovacími procesy v EU a problematickou legitimitou některých jejích institucí.¹⁷ V této souvislosti bývá zmiňováno, že je EU v důsledku příliš komplikovaných rozhodovacích mechanismů vzdálena svým občanům (Jensen, 2009). Jedná se sice o relativně obtížné téma, lze však na něm ilustrovat dělbu moci v politickém procesu a téma legitimacy, jež jsou v politice zásadní.

V didaktických materiálech velmi rezonoval také *český kontext*, který silně souvisel s datem vydání učebnice. U tématu tak dynamicky se vyvíjejícího, jako je Evropská unie, je nevýhodou, že informace o ní (počet členských států a jejich zástupců v evropských institucích) rychle zastarávají. Z institucí EU byly v učebních textech zmiňovány především čtyři hlavní orgány s rozhodovací pravomocí, a to Evropská komise, Evropský parlament, Evropská rada a Rada Evropské unie. Na rozdíl od analýzy z Portugalska (Piedade et al., 2018, s. 35) jsou tyto instituce v textu většinou

¹⁷ Například vrcholný exekutivní orgán Evropská komise má problematickou legitimitu, zatímco legislativní orgán Evropský parlament je sice volen občany přímo, ale zato nemá dostatečné pravomoci.

srozumitelně vysvětleny, a to včetně jejich struktury a pravomocí (např. 8_U_Fraus, s. 88–89; 9_U_Nakladatelství Olomouc, s. 91).

S českým kontextem se prolínalo také téma *historie* a aktéři *historické postavy* (tabulky 2 a 3). Historie v učebnicích mapuje především vývoj evropské integrace po druhé světové válce. V této souvislosti učební texty zmiňovaly téma míru a popisovaly EU jako „garant[a] bezpečného mírového a demokratického rozvoje v Evropě, a tím i v celém světě“ (8_9_U_Fortuna 1999, s. 167). Faktografickým údajům spojeným s rozšiřováním EU byla v některých textech věnována velká pozornost. V tomto ohledu je nejpopisnější učebnice (9_U_Nová škola_2021).

Ze starších historických témat byl ve dvou učebnicích zmíněn návrh Jiřího z Poděbrad na vytvoření mírové unie křesťanských států a také téma antických kořenů evropské civilizace, které podrobně zpracovává učebnice z nakladatelství Albra (9_U_Albra_1999, s. 72–77). Dalším historickým tématům ve vztahu k EU není v učebnicích textech věnována pozornost. Jedinou výjimkou je v tomto směru učebnice (9_U_Nakladatelství Olomouc_2000, s. 76–78). Ta naši cestu do Evropy obšírně mapuje přes příchod Slovanů na české území, sv. Vojtěcha, Přemysla Otakara I. i II., což není pro problematiku EU v učebnici občanské výchovy relevantní.¹⁸

Také na náš vstup do EU je v novějších učebnicích (např. 9_U_Fraus_2021; 9_PU_Fraus_2021) nahlíženo již jako na historický fakt. Žáci jsou v nich např. vyzváni, aby se zeptali svých rodičů na referendum o vstupu České republiky do Evropské unie. V učitelské příručce jsou k tomuto tématu navrhovány podnětné diskusní okruhy: „Dokáží se [žáci] vcítit do svých rodičů? Liší se pohled na klíčový okamžik našich novodobých dějin napříč generacemi? Vnímali by žáci tento okamžik jako významný, kdybychom o podobném rozhodnutí hlasovali dnes?“ (9_PU_Fraus_2021, s. 24).

Co se týče geografického kontextu, učební texty poukazují na fakt, že ČR má výhodnou zeměpisnou polohu a izolovanost pro ni není řešením (5_9_PU_Raabe_2014, I. díl, s. 12). Je poněkud úsměvné, že stejně argumentují také didaktické materiály dalších států. Jedná se jak o země ležící ve středu Evropy jako Slovensko, které je označováno za „politické srdce Evropy“, tak státy nacházející se na okraji kontinentu „a bránící jeho hranice“ jako Estonsko a Kypr (Michaels & Stevick, 2009; Philippou, 2009).

Na závěr tohoto oddílu uvedu témata, která byla zastoupena pouze marginálně. Patří mezi ně problematika *armády a obrany*, která byla zmíněna pouze dvakrát. Vždy šlo o poukazování k historickému kontextu a téma společné bezpečnosti nebylo rámováno s ohledem na *budoucí výzvy*. Vzhledem k tomu, o jak aktuální téma se dnes jedná, bude zajímavé sledovat, jak k němu přistoupí autoři učebnic v budoucnu. Absence témat armády a obrany příliš nepřekvapí. Zarážející naopak je malá pozornost věnovaná *budoucím výzvám* Evropské unie, např. otázce ochrany klimatu, dalších vln rozšiřování nebo společných vizí a cílů. Pokud mají výukové materiály o EU rozvíjet občanské kompetence žáků, jejich přináležitost k evropskému

¹⁸ Navíc historické „paralely“ a aktualizace dávno minulých dějů mohou být v otázce historické gramotnosti značně problematické a dle mnohých odborníků, např. Michala Stehlíka a Martina Gromana (2021), by měly být ve veřejném prostoru spíše opouštěny.

- 48 kulturnímu okruhu a zároveň podporovat jejich aktivní roli ve výuce, bylo by vhodné, aby se tématu dalšího směřování EU věnovala náležitá pozornost. A to nejen ve výkladovém textu, ale také prostřednictvím úloh a diskusí.

3.3 Úlohy pro žáky, didaktické postupy a vizuální prezentace učiva

Úlohy byly přítomny ve všech typech didaktických textů. V novějších učebnicích se úkoly pro žáky vyskytovaly v celém textu, zatímco učebnice se starším datem vydání měly většinou všechny úlohy v samostatné sekci v závěru kapitoly. Stejnou praxi popisují také Vojíř s Ruskem (2022) ve svém rozboru úloh v učebnicích chemie na 2. stupni českých ZŠ. V některých případech, např. (7_U_Fraus_2021), je zadání nadbytek. Na třech stranách se jich nachází 25.

Úkoly byly specifikovány jasně a srozumitelně a většinou byly relevantní k probírané látce. Měly sice rozmanitý charakter, ale nízký stupeň komplexity,¹⁹ což se nelíšilo ani u materiálů pro vyšší ročníky. Soustředily se tedy spíše na zapamatování či zopakování faktů a ověřování znalostí (tabulka 4). K podobným výsledkům dospěla také Cecilia Arensmeierová (2018) v rozboru švédských učebnic občanské výchovy pro profesně zaměřená lycea (učiliště) a v českém kontextu Knecht s Lokajíčkovou (2013) v analýze úloh v učebnicích zeměpisu.

Tabulka 4 Typy úloh pro žáky ve zkoumaných učebnicích

Typy úloh dle organizační formy	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Diskuse	34	22,8
Vysvětlení pojmů	27	18,2
Práce s internetem	26	17,4
Práce ve dvojici	15	10,1
Práce s mapou ²⁰	14	9,4
Domácí úkol	10	6,7
Práce s textem	10	6,7
Práce na projektu	9	6,0
Práce s médii	4	2,7
Celkem	149	100,0

¹⁹ *Komplexnějšími úlohami* rozumím ve shodě s Knechtem s Lokajíčkovou (2013, s. 175) složitější operace s učivem zahrnující analytické myšlení a odpovídající na otázku „proč?“. V této souvislosti hovoří Slavík et al. (2010, s. 41) o tzv. *tvořivých úlohách*, které splňují kritéria obsažnosti, integrity, inovativnosti, přiměřenosti a kurikulární normativity.

²⁰ Pokud by v učebních materiálech bylo vyzýváno k práci s mapou ve dvojici, byly by k této části textu přiřazeny oba tyto kódy. K tomuto případu však nedošlo a je zmiňován pouze hypoteticky.

Úlohy nejčastěji vybízely k vyhledání informací o EU, ať již v učebnici, na mapě, nebo na internetu, a následně diskusi o nich. Žáci měli např. najít členské státy EU (6_U_Nová škola_2016, s. 56), identifikovat její „nejlidnatější, nejmenší a největší stát“ (5_U_Taktik_2017, s. 49) nebo osvětlit pojmy „azyl“ a „mezinárodní migrace“. Učebnice však žáky nevedly k samostatné kritické práci se zdroji informací. Žáci sice byli vyzváni k vyhledání informací, ale nebylo jim již vysvětleno, jak poznat důvěryhodný zdroj. Tomuto tématu se věnuje pouze (7_U_Fraus_2021, s. 76).

Prakticky zaměřené byly úlohy orientované na důležitost EU pro žáky a jejich okolí. Žáci měli kupř. zjistit, co bylo v jejich škole pořízeno z Evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF). Učebnice s tématem evropských fondů ještě dále pracuje a informuje, kolik peněz získala Česká republika od EU a kolik ČR naopak odvedla do společného rozpočtu (9_U_Fraus_2021, s. 15).

Mezi originálnější úlohy se řadí např. tvorba myšlenkové mapy (7_PU_Fraus_2013) nebo vysvětlení citátů známých osobností (Tomáše Garrigua Masaryka, José Ortegy y Gassetta či Winstona Churchilla). V této souvislosti je na stránkách učebnice Fraus pro 7. ročník uveden citát: „Věřím jen té statistice, kterou jsem sám zfalšoval.“ (7_U_Fraus_2021, s. 76) – s poukazem, že jeho autorem je Winston Churchill. Ačkoli zmíněný citát bývá někdejšímu britskému premiérovi přisuzován, nebyl nalezen v žádné z Churchillových knih, projevů ani článků (CAUSEweb, 2017). Je paradoxní, že učebnice na stejné straně varuje před nebezpečím *fake news* a zdůrazňuje nutnost ověřování zdrojů, přičemž sama ne vždy zcela korektně s informacemi pracuje.

Mezi analytičtější a komplexnější úlohy patřila např. tvorba prezentace v papírové nebo elektronické formě, a zejména práce s textem. Zde bych chtěla vyzdvihnout učebnici (9_U_Frasus_2021, s. 14) citující úryvky z projevů Václava Havla a Václava Klause z roku 2004 na téma přínosů českého členství v Evropské unii. Studenti mají oba úryvky přečíst, na jejich základě sepsat výhody a nevýhody našeho členství v EU, dohledat další argumenty a poté o tématu diskutovat. Tato úloha kombinuje faktografické informace, porozumění textu a formulaci vlastního stanoviska, proto ji sledávám přínosnou.

Tabulka 5 Zaměření příruček učitele

Zaměření	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Znalosti	17	29,8
Dovednosti a činnosti	12	21,1
RVP	10	17,5
Postoje a hodnoty	8	14,0
Výukové cíle	3	5,3
Pomůcky	3	5,3
Jak efektivně učit	2	3,5
Klíč k úlohám z učebnice	2	3,5
Celkem	57	100,0

Tabulka 5 nám představuje výsledky analýzy didaktických příruček. Hlavní důraz byl zde kladen na faktografické *znalosti* následované *dovednostmi a činnostmi* a utvářením *hodnot a postojů*. Příručky sice explicitně uváděly, zda se soustředí na znalosti, dovednosti, nebo postoje, ovšem vymezovaly je velmi obecně. Například postoje a hodnoty jsou ve vztahu k EU definovány tím, že žák „využívá možnosti, které mu EU nabízí“ (7_PU_Fraus_2013, s. 85). Domnívám se, že jde o velmi nesnadný úkol, co se týče jeho realizace i ověřování splnění. Rovněž fakt, že si žák „uvědomí, že je sám občanem EU“, považují spíše za postoj než znalost, jak bylo deklarováno v učitelské příručce (9_PU_Fraus_2021, s. 23).

Cíle výuky byly v příručkách definovány jen ojediněle. Pokud se tam objevují, jsou zmíněny spíše vágně. Zatímco relevance Evropské unie pro jednotlivé skupiny je v učebních textech uváděna často, nebývá zde zdůvodněno, proč by se měli školáci učit právě o EU, pomíneme-li obecné fráze. Výjimkou je v tomto ohledu konkrétní zdůvodnění, které se nenachází v příručce, ale v učebnici vydané před českým vstupem do EU:

Žijeme v době, kdy Česká republika usiluje o vstup do Evropské unie a připravuje se na něj... Budete se setkávat i s protichůdnými názory na toto rozhodnutí a na hodnocení naší připravenosti na tento významný krok. Proto potřebujete mít o Evropské unii dobré znalosti. (8_9_U_Fortuna_1999, s. 167)

Za negativum považuji, že v příručkách nejsou vymezeny mezipředmětové vztahy, ačkoli tematika EU má k tomu značný potenciál. Světlymi výjimkami jsou vlastivědná příručka z nakladatelství Taktik pro 5. ročník (2019, s. 57) a zejména příručka *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (5_9_PU_Raabe_2014, I. a II. díl), která definuje také výukové strategie a časový rámec probíraného učiva. Interdisciplinarita však nebyla zmíněna ani v učebnicích a pracovních sešitech, kromě občasných historických nebo zeměpisných odboček, které však v textu nejsou propojeny s učebnicemi jiných předmětů. Pouze učebnice z nakladatelství Nová škola pro 6. a 9. ročník explicitně zmiňují propojení látky občanské výchovy se zeměpisem (Nová škola_2016, s. 56) a dějepisem (Nová škola_2021, s. 65).

V učitelských příručkách také nebylo přesně uvedeno, jak s učebnicí pracovat, což se shoduje s výsledky výzkumu Červenkové (2010). Rady pedagogům, jak učit efektivně o Evropské unii, byly zmíněny pouze dvakrát. Rovněž se domnívám, že by příručky měly vybízet k rozdělení práce podle schopností dětí a nabídnout jim lehčí i složitější úlohy na téma EU. Tento přístup byl aplikován pouze v didaktické příručce *Společnost: Člověk a jeho svět* (4_PU_Fraus 2010, s. 81).

Vizuální prezentace učiva je důležitý, avšak relativně přehlížený aspekt při tvorbě a užití studijních materiálů. Jak ukazují výzkumy (Červenková, 2010, s. 87; Knecht, 2006, s. 96), žáci oceňují zajímavou prezentaci obsahu např. prostřednictvím grafů, schémat, map a fotografií, pokud tyto komponenty rozvíjí a vhodně doplňují výukový text. Ačkoli školáci uvádějí, že jsou pro ně obrazové prvky učebnic důležité, ve výuce se s nimi příliš nepracuje (Sigurgeirsson, 1992).

Analyzované materiály se starším datem vydání obsahovaly víc textové složky než ty novější. Někdy byly až přesyceny detailními informacemi, ať již o evropských institucích, nebo historickém vývoji (9_U_Albra_1999). Vizualní složka u nich téměř absentuje (8_9_U Fortuna_1999), je černobílá (9_U_Nakladatelství Olomouc_2000) nebo velmi specifická (9_U_Albra_1999). Nevyskytují se v nich žádné fotografie a mapy s výjimkou (9_U_Nakladatelství Olomouc_2000).

Knih *Občanská výchova pro 9. ročník* (9_U_Albra_1999) je typická jak ilustracemi autora učebnice Milana Valenty, tak neotřelým textovým pojetím zasazujícím téma EU do příběhu. Autor za tímto účelem volí formu povídky pro mládež s prvky divadelní hry, čímž se snaží přiblížit školákům témata mezinárodní spolupráce a základů evropské civilizace. Část o EU je bezesporu originální, ale také nepřiměřeně dlouhá, se spoustou odboček náročných na pozornost a s problematickou relevancí k probíranému tématu.

Vizualní složka byla častěji přítomná v novějších didaktických materiálech, kde se domnívám, že je v některých případech (např. 9_U_Fraus_2006) naddimenzovaná na úkor textu. Všechny obrazové komponenty jsou barevné a tvoří je schémata, obrázky, mapy a fotografie. Text je zde také přehledně graficky členěn. Úlohy pro žáky jsou v rámečcích nebo označeny piktogramy, např. diskuse otazníkem, vyhledávání pojmů symbolem lupy, které obsahuje ediční řada nakladatelství Fraus z roku 2021. Pokud má žák uvést výhody a nevýhody, je kupř. užíváno symbolů plus a minus, a k vyhledávání na internetu symbol zavináče, jak je použito v ediční řadě nakladatelství Taktik z roku 2017.

Fotografie zobrazují symboly Evropské unie (evropskou vlajku), orgány EU (většinou interiéry či exteriéry budov, ve kterých jednotlivé instituce sídlí) nebo jsou ilustračním prvkem úloh (např. práce žáků na projektu), kdy jsou však poněkud nadbytečné. Funkčním vizuálním prvkem byla naopak časová osa, která shrnovala klíčové mezníky evropské integrace (9_U_Nová škola_2021, s. 66), nebo zdařilá ilustrace mostu a jeho pilířů, které symbolizují oblasti, ve kterých členské státy spolupracují (7_U_Fraus_2021, s. 74). Na mapách bývá nejčastěji znázorněna celá Evropa s vyznačenými státy EU. V pracovních sešitech byla případně použita mapa slepá, do které měli žáci doplnit názvy členských zemí.

Interaktivní prvky se v učebnicích vyskytovaly v 21 případech. Patřily mezi ně odkazy na internet formou webové adresy, QR kódy, výzvy k zapojení interaktivní tabule do výuky nebo puštění DVD. Ediční řadu Fraus z roku 2021 tvoří tzv. *hybridní učebnice*, což je uvedeno na přebalu knih, který rovněž obsahoval symbol QR kódu. Nicméně QR kódy nebyly v této ediční řadě u tématu EU použity příliš funkčně. Například učebnice pro 9. ročník cituje údaje o rozpočtu Evropské unie z médií a uvádí zdroj formou vypsání celé webové adresy. Nabízí se otázka, proč v tomto případě nebyl použit QR kód, když se jedná o hybridní učebnici.

Odkazy formou QR kódu nejsou v textu použity vůbec, i když by byly relevantní také na více místech. Místo toho je pod učebním textem zmíněna možnost naskenování QR kódu pro získání přístupu k rozšiřujícím materiálům, které se nacházejí na webovém portálu *Škola s nadhledem*. Jedná se o jednoduché informační texty,

- 52 krátká cvičení, mapy a další obrazový materiál. Bylo by vhodné interaktivitu učebnice rozšířit a přidat další QR kódy propojené např. s článkem v internetových médiích, odkazem na video nebo zvukový záznam (jako poslech evropské hymny) či na webové stránky evropských institucí. Domnívám se, že interaktivita má i v papírových učebnicích velký potenciál, který však zatím tvůrci plně nevyužili.

4 Závěr

Předkládaná studie ukázala, že k Evropské unii je přistupováno z perspektivy žáků a mladých lidí obecně, což hodnotím velmi pozitivně. EU je zobrazována především kladně s poukazem na relevanci pro jednotlivé skupiny. V průběhu let se vyvíjí perspektiva *my* versus *oni*. Novější učební materiály prezentují vztah ČR a EU symetričtěji, kdy je naše země rámována jako aktivní součást evropských struktur. V této souvislosti je prostor věnován také evropskému občanství.

Jednotlivé prvky a části učebnic, např. části výkladového textu, konkrétní úlohy pro žáky nebo části obrazových materiálů, jsou samy o sobě zajímavé a nosné. Mnohdy však netvoří funkční celek a v učebnicích chybí jejich hlubší propojení. Je však pozitivní, že je tématu EU věnován prostor v učebnicích více ročníků u jednotlivých edičních řad a je zde patrná tematická návaznost. Učební úlohy v didaktických textech jsou sice časté a rozmanité, ale nepříliš komplexní a postrádající analytické zaměření. Rovněž je opomíjena kritická práce se zdroji informací a nejsou dostatečně vymezeny výukové cíle a mezipředmětové vztahy.

Bezesporu není jednoduché napsat na několika stranách poutavý, informačně hodnotný, ale fakty nezahlcený text, který by splňoval požadavky kladené RVP a odpovídal nejnovějším didaktickým poznatkům a rychle se měnícímu vývoji v evropských otázkách (Oberle et al., 2018, s. 147). Na základě svých analytických zjištění si proto dovoluji navrhnout doporučení pro tvorbu výukových materiálů o EU v českých školách.

Kvalitně zpracovaná učebnice by měla přinést různorodé informace a pohledy na EU, a to včetně konstruktivní kritiky, která však v analyzovaných textech často absentovala. Také by měla nabídnout odkazy na relevantní zdroje informací a poučit žáky o práci s nimi. Tím je povede ke kritické reflexi dané problematiky a podpoří schopnost utvořit si na Evropskou unii vlastní názor. Učebnice by měla rovněž pracovat s co nejširší paletou výukových nástrojů a postupů. Neměla by příliš teoretizovat, obsírně se zabývat institucemi a klást důraz pouze na memorování faktů. Kvalitní učební materiál by měl vést školáky k pochopení, že jsou také občany Evropské unie, co to pro ně znamená, jaká jsou jejich práva a povinnosti, a ukázat jim cesty, jak se mohou podílet na utváření společných rozhodnutí v celé škále občanských a politických aktivit.

Je správné, že se didaktické texty zabývají tematikou EU z pohledu žáků. Doporučuji však nepojímat žáky jako jeden celek, a naopak více diverzifikovat a zaměřit se na jednotlivé skupiny mladých lidí, např. žáky jiné barvy pleti, ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nebo s migračním zázemím. Bylo by také vhodné

nezabývat se problematikou Evropské unie jen z pozice obyvatel hlavního města, popřípadě krajských měst, ale soustředit se také na menší obce v regionech, které se od Prahy a krajských center značně liší. Lepší diferenciací regionů a cílových skupin v učebních textech by mohla zvýšit nivelizační potenciál učebnic, na který upozorňuji prvním oddílu studie.

Z konkrétních tematických oblastí dále navrhuji více se soustředit na digitální agendu ve vztahu k EU. V tomto ohledu doporučuji zkvalitnit použití interaktivních prvků v učebnicích, např. odkazování pomocí QR kódů. Považuji za vhodné také zařadit více témat o EU do učebních materiálů již na 1. stupni ZŠ, a to s přizpůsobením obsahu a formy věku žáků. Oproti přílišnému soustředění na zeměpisný aspekt navrhuji do nich zařadit více politických otázek a téma multikulturalismu, jak také radí německé výzkumy, např. Oberleová et al. (2018). Dobrým příkladem je v tomto směru učebnice a pracovní sešit (4_U_Fraus_2010; 4_PS_Fraus_2010).

Analýza odhalila absenci pohledu do budoucnosti sjednocené Evropy oproti relativně velkému důrazu na minulost a historický kontext. Doporučuji proto věnovat výrazně větší pozornost evropským výzvám a cílům ať již v bezpečnostní, migrační, nebo ekologické oblasti, jak také navrhuje kupř. Schulz et al. (2018). Nejedná se jen o otázky krátkodobého charakteru, ale např. o politiky EU ohledně společné bezpečnosti nebo dopadu lidské činnosti na klima formativní pro budoucnost dnešních žáků.

Měli bychom si však uvědomit, že ani sebelepší učebnice automaticky neznamená zlepšení stavu výuky. Učitelé jsou autonomní v práci s didaktickými materiály, mohou si výklad sami interpretovat a vnášejí do něj vlastní předpoklady a předporozumění (Brown et al., 2019, s. 16; Knecht & Najvarová, 2010, s. 3, 12). Neměli bychom proto zapomínat na další vzdělávání pedagogů v evropských otázkách. Učitelé by rovněž měli podporovat žáky v samostatné práci s učebnicí a vysvětlit jim, jak v ní postupovat co nejefektivněji (Červenková, 2010, s. 76).

Předkládané téma má široký potenciál pro další výzkum. Velmi vhodnou metodou by v tomto ohledu byla zúčastněná pozorování spojená s dotazováním učitelů a žáků ve školách. Vzhledem k přetrvávajícím regionálním nerovnostem v českém školství doporučuji v této souvislosti neopomenout ani strukturálně znevýhodněné regiony, jako jsou např. Karlovarský a Ústecký kraj. Cílem by bylo zjistit, jak se s učebnicemi občanské výchovy pracuje a jak probíhají hodiny zaměřené na Evropskou unii. Rovněž by bylo vhodné prozkoumat, zda a jak učitelé používají metodickou příručku, jak vypadá jejich příprava na hodiny o EU a jaké další materiály k problematice používají.

Užitečné informace pro autory budoucích učebnic může také přinést posouzení vhodnosti didaktických prvků (kupř. úloh pro žáky) v učebnicích u tématu EU podle kritérií vycházejících z teorií obecné didaktiky. Budoucí výzkum by se také měl zaměřit na hodnocení učebnic žáky samotnými a zkoumat jejich preference a očekávání od didaktických textů, čímž by navázal např. na dříve provedené studie Petra Knechta (2006) a Ivy Červenkové (2010). Podnětným směrem dalšího bádání by byly rozhovory s autory učebnic, což zatím v českém kontextu chybí.

Tato studie rovněž nabízí vzor kódovacího schématu pro analýzu učebnic, který může nalézt uplatnění u výzkumů učebnic občanského vzdělávání na jiné téma,

54 případně didaktických materiálů dalších předmětů, např. dějepisu. Také by bylo vhodné pokračovat v analýze a zaměřit se na zpracování tématu EU ve středoškolských učebnicích, které jsou značně diverzifikované. Lze provést i srovnání se zahraničními učebními texty. Bylo by rovněž přínosné neomezit se pouze na školní učebnice, ale analyzovat též materiály o Evropské unii sloužící k mimoškolnímu vzdělávání.

V závěru textu bych ráda navrhla směrem k probíhající transformaci výuky občanské výchovy několik obecnějších doporučení, která vyplynula z mé analýzy tématu Evropské unie v učebnicích. Na základě informací obsažených v RVP ZV se spolu s Brownovou et al. (2019) a Kahnem a Westheimerem (2006) domnívám, že cílem školní výuky, a to nejen o Evropské unii, je utvářet kritické, informované a aktivní občany, protože nekritická společnost snadněji akceptuje radikalismus a omezování svobody ve všech jejích formách. Na příkladu výuky o EU lze ilustrovat, že i ke složitým společenskovedním tématům by se mělo přistupovat především po praktické stránce, dále se zaměřit na to, v čem je daná problematika důležitá pro osobní i občanský život jednotlivce a společnost, a neopomenout ani budoucí výzvy.

Smyslem učebnic však není automaticky posilovat *vnější politickou účinnost* (external political efficacy), tedy přesvědčení, že stávající instituce jsou vnímané k požadavkům občanů. Tato strategie by mohla vést k podezření z manipulace a propagandy (Pasek et al., 2008; Prokschová, 2020a, s. 169, 179). Naopak by se autoři učebních textů měli soustředit na posílení *vnitřní politické účinnosti* (internal political efficacy), což je vědomí žáků, že oni sami mohou, budou-li chtít, ovlivnit politický proces. Úkolem vzdělávání je poskytnout jim k tomu znalosti a dovednosti (Kahne & Westheimer, 2006). Didaktické materiály občanského vzdělávání by proto měly vést ke kritické práci se zdroji informací, na jejichž základě si žáci utvoří vlastní názor. Učebnice by měly podporovat kompetenčně orientovanou výuku, soustředit se především na rozvoj kompetence občanské a vést žáky k odpovědné participaci na veřejném životě v souladu s jejich zájmy a potřebami.

Poděkování

Tato práce vznikla v rámci projektu NPO „Národní institut pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik“ (LX22NPO5101), financovaného Evropskou unií – Next Generation EU (MŠMT, NPO: EXCELES) a projektu „Výchova k demokracii napříč hranicemi: praxe, evaluace a výzvy ve výuce občanského vzdělávání a mediální gramotnosti v českém a evropském kontextu“ (L300282201), financovaného Akademií věd České republiky v rámci programu PPLZ (Program podpory perspektivních lidských zdrojů).

V této publikaci byla využita data, která byla získána prostřednictvím datových služeb projektu Czech Social Science Data Archive / European Social Survey – Czech Republic (CSDA/ESS-CZ). Projekt výzkumné infrastruktury CSDA/ESS-CZ podporuje MŠMT v rámci grantu č. LM2023046.

Děkuji oběma anonymním recenzentům za jejich konstruktivní a věcné připomínky, editorům čísla Michaele Dvořákové a Ondřeji Lánskému za podnětná doporučení k různým verzím tohoto textu a také Kateřině Doubkové za pomoc s počátečním kódováním učebnic.

Literatura

- Arensmeier, C. (2018). Different expectations in civic education: A comparison of upper-secondary school textbooks in Sweden. *Journal of Social Science Education*, 17(2), 5–20.
- Brown, E., Reed, B. S., Ross, A., Davies, I., & Bengsch, G. (2019). Constructing Europe and the European Union via education: Contrasts and congruence within and between Germany and England. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 11(2), 1–29.
- Buck, A., & Geissel, B. (2009). The education ideal of the democratic citizen in Germany: Challenges and changing trends. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 225–243.
- CAUSEweb. (2017, 8. června). *Quote: Churchill on statistics*. <https://www.causeweb.org/cause/resources/library/r609>
- COV & CEDU. (2022). *Doporučení v oblasti občanského vzdělávání Expertnímu panelu pro revize RVP ZV*. Centrum občanského vzdělávání a Centrum pro demokratické učení. <https://docs.google.com/document/d/1p5MlnlyBTPIYAVBYHt-wWjQHJZJgad67mli0M4vjvs/edit>
- Červenková, I. (2010). *Žák a učebnice: Užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- Dvořák, D., & Dvořáková, M. (2018). Kurikulární reformy v anglofonních zemích: Tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání. *Orbis scholae*, 12(1), 135–157.
- Endrštová, M. (2018, 17. září). Žáci se často musí učit ze „salátu“. Školám chybí peníze na nové učebnice. *iDnes.cz*. https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/znicene-ucebnice-spatny-stav-skoly-nedostatek-penez.A180910_113808_domaci_nub
- Evropský parlament. (2022, 30. června). *Digitální agenda pro Evropu. Fakta a čísla o Evropské unii*. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/cs/sheet/64/digitalni-agenda-pro-evropu>
- Gawrecká-Prokschová, D. (2013). *Who watches the watchmen? Risk perception and security vs. the privacy dilemma in the Czech press*. Prague SECONOMICS Discussion Papers 2013/5.
- Gawrecká-Prokschová, D., Hronešová, J., Vamberová, P., Guasti, P., & Mansfeldová, Z. (2014). *Comparative analysis. Contribution to the SECONOMICS project and Prague graduate school in comparative qualitative analysis 2013*. Prague SECONOMICS Discussion Papers 2014/2.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v postsocialistických zemích. *Orbis scholae*, 5(1), 9–22.
- Heywood, A. (2008). *Politické ideologie*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Hrubeš, M. (2022). *Evropská unie v českém veřejném diskursu: (Re)konstrukce příběhu*. Karolinum.
- Jensen, T. (2009). The democratic deficit of the European Union. *Living Reviews in Democracy*, 1, 1–8.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science & Politics*, 39(2), 289–296.
- Knecht, P. (2006). Hodnocení učebnic zeměpisu z pohledu žáků druhého stupně ZŠ. In J. Maňák & D. Klapko (Eds.), *Učebnice pod lupou* (s. 85–96). Paido.
- Knecht, P., & Lokajíčková, V. (2013). Učební úlohy jako příležitosti k rozvíjení a dosahování očekávaných výstupů: Analýza koherence učebnic a RVP ZV. *Pedagogika*, 63(2), 169–183.
- Knecht, P., & Najvarová, V. (2010). How do students rate textbooks? A review of research and ongoing challenges for textbook research and textbook production. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 1–16.

- 56 Kovář, J. (2018). *Euroscpticism is on the rise in the Czech Republic*. Emerging Europe. <https://emerging-europe.com/voices/euroscpticism-rise-czech-republic/>
- Lánská, K. (2022a, 21. září). Když už něco kritizují, měl bych umět nabídnout alternativu, říká spoluautor úspěšné učebnice soudobých dějin. *EDUin.cz*. <https://www.eduin.cz/clanky/kdyz-uz-neco-kritizuji-mel-bych-umet-nabidnout-alternativu-rika-spoluautor-uspesne-ucebnice-soudobych-dejin/>
- Lánská, K. (2022b, 22. září). Učí se i z učebnic z 90. let. Jaká je úroveň učebnic v českých školách, co postrádají a jak by mohly vypadat v budoucnu? *EDUin.cz*. <https://www.eduin.cz/clanky/uci-se-i-z-ucebnic-z-90-let-jaka-je-uroven-ucebnic-v-ceskych-skolach-co-postradaji-a-jak-by-mohly-vypadat-v-budoucnu/>
- Maňák, J. (2008). Postavení občanské výchovy v kurikulu základní školy. In A. Staněk & F. Mezihorák (Eds.), *Výchova k občanství pro 21. století* (s. 337–348). SPHV.
- Michaels, D. L., & Stevick, E. D. (2009). Europeanization in the „other“ Europe: Writing the nation into „Europe“ education in Slovakia and Estonia. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 225–245.
- Moree, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Karolinum Press.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání RVP ZV*. <http://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>
- MŠMT. (2022). *Ostatní neinvestiční výdaje (ONIV) v regionálním školství – Edu.cz*. <https://www.edu.cz/methodology/ostatni-neinvesticni-vydaje-oniv-v-regionalnim-skolstvi/>
- MŠMT. (2023). *Schvalovací doložky učebnic, MŠMT ČR*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>
- NPI. (2022). *Průvodce upraveným RVP ZV. 5.5 Vzdělávací oblast Člověk a společnost*. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10612>
- Oberle, M., Ivens, S., & Leunig, J. (2018). Effects of EU simulation games on secondary school students' political motivations, attitudes and knowledge: Results of an intervention study. In P. Bursens, V. Donche, & P. Spooren (Eds.), *Simulations of decision-making as active learning tools: Design and effects of political science simulations* (s. 145–164). Springer.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Hall Jamieson, K. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Development Science*, 12(1), 26–37.
- Philippou, S. (2009). What makes Cyprus European? Curricular responses of Greek-Cypriot civic education to „Europe“. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 199–223.
- Piedade, F., Ribeiro, N., Loff, M., Neves, T., & Menezes, I. (2018). Learning about the European Union in times of crisis: Portuguese textbooks' normative visions of European citizenship. *JSS- Journal of Social Science Education*, 17(2), 31–40.
- Prokop, D. (2019). *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Host.
- Prokschová, D. (2020a). Contextualizing student political participation: Comparison of the Czech Republic and East and West Germany [Disertační práce]. Univerzita Karlova. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/128091>
- Prokschová, D. (2020b). Schools for democracy: A waste of time? Roles, mechanisms and perceptions of civic education in Czech and German contexts. *Sociológia-Slovak Sociological Review*, 52(3), 300–320.
- Průcha, J. (2015). Results and prospects of textbook research in the Czech Republic. *Orbis scholae*, 8(2), 91–99.
- Rankovová, K. (2022, 22. srpna). *Conceptualizing global citizenship in global citizenship education: Who can be the global citizen? A case study from Slovakia*. ECPR General Conference, Innsbruck, Rakousko.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming citizens in a changing world: IEA International civic and citizenship education study 2016 International report*. Springer Nature.

- Sigurgeirsson, I. (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms* [Disertační práce]. University of Sussex.
- Sikorová, Z. (2007). *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Slavík, J., Dyrtrtová, K., & Fulková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 60(3–4), 27–46.
- Smékal, V., Protivínský, T., Jarušek, P., Janečková, P., & Hotový, F. (2010). *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Centrum občanského vzdělávání.
- Stehlík, M., & Groman, M. (2021). *Přepište dějiny*. Jota.
- Štrejček, P., Broul, D., & Janega, J. (2022). *Evropa spolu*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Škachová, T. (2005). Obsah pojmu Evropa v české a francouzské primární škole. *Pedagogika*, 55(2), 138–150.
- Tácha, D. (2019, 27. srpna). Rodiče dětem kupují učebnice ze svého. Ty školní jsou často jako salát. *iDnes.cz*. https://www.idnes.cz/finance/financni-radce/ucebnice-cena-ucebnic-skolni-pomucky-zdarma.A190825_105210_viteze_frp
- Urbanová, E. (2016). Citizenship education in the Czech Republic with focus on participation of children at schools. *Pedagogika Spoleczna*, 60(2), 111–131.
- Vojtř, K., & Rusek, M. (2022). Opportunities for learning: Analysis of Czech lower-secondary chemistry textbook tasks. *Acta Chimica Slovenica*, 69(2), 359–370.
- Westphal, A., Becker, M., Vock, M., Maaz, K., Neumann, M., & McElvany, N. (2016). The link between teacher-assigned grades and classroom socioeconomic composition: The role of classroom behavior, motivation, and teacher characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 218–227.

PhDr. Daniela Prokschová, Ph.D.,
Sociologický ústav AV ČR, v. v. i.
oddělení Sociologie politiky
Jilská 1, 110 00 Praha 1
daniela.prokschova@soc.cas.cz

Příloha A

Seznam použitých didaktických materiálů

Kód	Autoři	Rok vydání	Název	Nakladatelství	Typ materiálu	Ročník	Počet stran celkem	Počet stran o EU
9_U_Nová škola_2021	Laicmanová, A.	2021	Výchova k občanství, učebnice vytvořena v souladu s RVP ZV	Nová škola	učebnice	9.	88	7
8_U_Fraus_2021	Urban, M., Friedel, T., Krupová, T., Janošková, D., & Ondráčková, M.	2021	Občanská výchova, hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia	Fraus	učebnice	8.	96	2
9_U_Fraus_2021	Urban, M., Friedel, T., Krupová, T., Janošková, D., & Ondráčková, M.	2021	Občanská výchova, hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia	Fraus	učebnice	9.	104	2
7_U_Fraus_2021	Brom, Z., Janošková, D., Ondráčková, M., Šafránková, D., Marková, H., & Šebková, J.	2021	Občanská výchova, hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia	Fraus	učebnice	7.	104	3
9_PU_Fraus_2021	Urban, M., Friedel, T., Krupová, T., Janošková, D., & Ondráčková, M.	2021	Občanská výchova 9, příručka pro učitele pro základní školy a víceletá gymnázia	Fraus	příručka učitele	9.	154	3
5_PU_Taktik_2019	Švihlová, Z.	2019	Vlastivěda, Česká republika a Evropa, metodická příručka pro učitele v souladu s RVP ZV	Taktik	příručka učitele	5.	76	1

Kód	Autoři	Rok vydání	Název	Nakladatelství	Typ materiálu	Ročník	Počet stran celkem	Počet stran o EU
9_PS_Taktik_2017	Malinská, A., Laicmanová, A., Illová, M., & Binková, A.	2017	Hravá občanská výchova 9 – pracovní sešit pro 9. ročník a víceletá gymnázia v souladu s RVP	Taktik	pracovní sešit	9.	57	3
8_PS_Taktik_2017	Malinská, A., Laicmanová, A., Pištělková, K., & Binková, A.	2017	Hravá občanská výchova 8 – pracovní sešit pro 8. ročník a víceletá gymnázia v souladu s RVP	Taktik	pracovní sešit	8.	57	1
5_U_Taktik_2017	Víceníková, M.	2017	Vlastivěda, Česká republika a Evropa, učebnice pro 5. ročník, v souladu s RVP ZV	Taktik	učebnice	5.	75	1
5_PS_Taktik_2017	Binková, A.	2017	Vlastivěda, Česká republika a Evropa, pracovní sešit pro 5. ročník, v souladu s RVP ZV	Taktik	pracovní sešit	5.	60	1
6_U_Nová škola_2016	Skácelová, J., & Mrázová, L.	2016	Výchova k občanství, učebnice vytvořena v souladu s RVP ZV	Nová škola	učebnice	6.	76	2
5_9_PU_Raabe_2014_I. díl	Machatý, R., & Račková M.	2014	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech I, kapitola Srdece Evropy	Raabe (edice Dobrá škola)	příručka učitele	5.-9.	83	21
5_9_PU_Raabe_2014_II. díl	Machatý, R., & Račková, M.	2014	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech II, kapitola Evropská unie	Raabe (edice Dobrá škola)	příručka učitele	5.-9.	84	20
7_PU_Fraus_2013	Janošková, D., & Brom, Z.	2013	Občanská výchova 7, příručka pro učitele pro zkladní školy a víceletá gymnázia	Fraus	příručka učitele	7.	144	11

Kód	Autoři	Rok vydání	Název	Nakladatelství	Typ materiálu	Ročník	Počet stran celkem	Počet stran o EU
8_PU_Fraus_2013	Krupová, T., Urban, M., Friedel, T., & Janošková, D.	2013	Občanská výchova 8, příručka pro učitele pro základní školy a víceletá gymnázia	Fraus	příručka učitele	8.	115	2
4_U_Fraus_2010	Dvořáková, M.	2010	Společnost, člověk a jeho svět	Fraus	učebnice	4.	88	2
4_PS_Fraus_2010	Dvořáková, M.	2010	Společnost, člověk a jeho svět	Fraus	pracovní sešit	4.	48	2
4_PU_Fraus_2010	Dvořáková, M., Stará, J., & Strašák, Z.	2010	Společnost: Člověk a jeho svět: pro 4. ročník základních škol, příručka učitele	Fraus	příručka učitele	4.	144	5
9_U_Fraus_2006	Janošková, D., Ondráčková, M., Šafránková, D., Šebková, J., & Šeráková, H.	2006	Občanská výchova, Rodinná výchova, učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia	Fraus	učebnice	9.	152	2
9_U_Nakladatelství Olomouc_2000	Hrachová, M.	2000	Občanská výchova	Nakladatelství Olomouc	učebnice	9.	127	19
8_9_U_Fortuna_1999	Eichler, B., Horská, V., & Dudák, V.	1999	Občanská výchova	Fortuna	učebnice	5.-9.	215	6
9_U_Albra_1999	Valenta, M.	1999	Občanská výchova	Albra	učebnice	9.	99	11

Poznámka: Řazeno sestupně dle data vydání.

Sexualita jako riziko? Sexuální výchova v českých kurikulárních dokumentech

Barbora Benešová¹, Dagmar Krišová²,
Marcela Macháčková³

¹ Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd

² Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

³ Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Sexuální výchova a její formální uchopení ve vzdělávacím systému jsou v posledních letech stále diskutovanější témata. V České republice se oblast dostala do centra veřejněpolitického zájmu na začátku roku 2023, kdy v reakci na řadu kauz sexuálního obtěžování vyjádřil tehdejší ministr školství Vladimír Balaš potřebu posílení sexuální výchovy ve školách. S probíhající revizí rámcového vzdělávacího programu a s vědomím nedostatečně výzkumně pokryté oblasti považujeme za vhodné zkoumat, jak je sexuální výchova v současné České republice rámována institucionálními dokumenty. Provádíme kvalitativní analýzu *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*, vybraných školních vzdělávacích programů a minimálních preventivních programů. Ty srovnáváme s principy, východisky a tématy artikulovanými ve *Standardech pro sexuální výchovu v Evropě*, které vznikly s cílem podpořit zavádění holistické sexuální výchovy. Poukážeme na významné odlišnosti v pojetí českých dokumentů, zejména na normativní, biologizující a na rizika zaměřenou sexuální výchovu. Nevyčíslený potenciál pro kvalitní uchopení sexuální výchovy, zohlednění sexuální subjektivity a jedinečnosti prožitku dospívajících a interakční povahy sexuality, kterou *Standards pro sexuální výchovu v Evropě* zdůrazňují, spatřujeme v oblastech *Výchova k občanství*, *Etická výchova* či v *Osobnostní a sociální výchově*.

Klíčová slova: sexuální výchova, školní vzdělávací program, minimální preventivní program, *Standards WHO*, obsahová a srovnávací analýza

Sexuality as a Risk? Sex Education in Czech Curriculum Documents

Abstract: Formal sex education and its implementation in education have been increasingly debated in recent years. In the Czech Republic, the area came to the centre of public policy interest in early 2023, when, in response to several sexual harassment cases, former Minister of Education, Mr. Balaš, expressed the need to strengthen sex education in schools. With the ongoing revision of the national Framework Educational Programme and the awareness of the lack of research coverage in this area, we consider it appropriate to look at how sex education is framed in institutional documents in the Czech Republic today. We conduct a qualitative analysis of the *Recommendation of the Ministry of Education for the Implementation of Sexuality Education in Primary Schools*, selected school education programmes and minimum prevention programmes. We compare these with the principles, rationale and topics articulated in the *Standards for Sexuality Education in Europe*, which were developed to support the implementation of holistic sexuality education. We point out significant differences in the conceptualisation of the Czech documents, particularly the normative, biologizing and risk-oriented sex education. We see the untold potential for a quality approach to sex education, which takes into account the sexual subjectivity and uniqueness of adolescents' experience and the interactive nature of sexuality, which the *Standards for Sexuality Education in Europe* emphasize, in the areas of *Education for Citizenship*, *Ethics Education* or in *Social and Personal Development*.

Keywords: sexuality education, school education programme, minimum prevention programme, *WHO Standards*, content and comparative analysis

<https://doi.org/10.14712/23363177.2024.3>
www.orbisscholae.cz

62 Sexuální výchova je tématem, které se dostává do veřejného prostoru čím dál častěji. Částečně díky neziskovým organizacím, které potřebnost kvalitní sexuální výchovy dlouhodobě zdůrazňují, zčásti zásluhou kauz sexuálního obtěžování na českých univerzitách, které od roku 2021 plní mediální prostor. V reakci na množství kauz neetického chování v univerzitním prostředí ministr školství Vladimír Balaš začátkem roku 2023 artikuloval potřebu posílení prevence formou sexuální výchovy (Endrštová & Hromková, 2023).

Sexuální výchova u nás byla doposud spíše na okraji výzkumného zájmu, dostupných je proto jen velmi málo relevantních informací. Průzkum České středoškolské unie (2020) ukazuje, že pro dospívající je škola jako zdroj informací o sexualitě a partnerských vztazích až na posledním místě za internetem, vrstevníky, rodiči a médii. Přičemž dospívající by uvítali, kdyby se tématům sexuální výchovy věnovaly školy zevrubněji, probíraly více témat a hodiny probíhaly interaktivnější formou. K podobným závěrům dochází i přehledová studie Sadkové (2018) věnující se sexuální výchově v rámci základních škol.

Poslední větší iniciativou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR v oblasti sexuální výchovy bylo vydání příručky *Sexuální výchova – vybraná témata* (Fifková et al., 2009) a *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách* z roku 2010 (dále též uváděno jako *Doporučení MŠMT*). *Doporučení MŠMT* deklaruje, že sexuální výchova by měla být pojímána komplexně a rovnoměrně zohledňovat biologické, sociální a psychologické hledisko. V rámcových vzdělávacích programech (RVP) nalezneme témata spadající do sexuální výchovy zejména ve vzdělávacích oblastech *Člověk a jeho svět*, *Člověk a společnost*, *Člověk a zdraví*, *Člověk a příroda* a v doplňujícím vzdělávacím oboru *Etická výchova*. Školy mají svobodu v tom, jak jednotlivé vzdělávací oblasti a obory propojí a jak dosáhnou požadovaných očekávaných výstupů. O tom, jak tuto pravomoc jednotlivé školy v realitě školních tříd uchopují, nejsou dostupná data.

Můžeme se ale v prvním kroku podívat na institucionální dokumenty, které vymezují základní principy sexuální výchovy (*Doporučení MŠMT*) a její obsah (školní vzdělávací programy a minimální preventivní programy), a analyzovat způsoby, jimiž je sexualita dětí a dospívajících v současném českém formálním vzdělávání rámována.

Přesvědčení o důležitosti tohoto kroku vychází z našich oborově různých, avšak vzájemně propojených hledisek. Ze sociálněvědního hlediska téma uchopujeme pomocí feministicky orientovaných teorií, které sexualitu (a sexuální výchovu) chápou jako arénu, ve které mají určití aktéři a instituce moc definovat její význam, a utvářet tak sociální realitu. Z pedagogicko-psychologického hlediska navazujeme na mezinárodní expertizu artikulovanou ve *Standardech pro sexuální výchovu v Evropě* (dále též *Standardy WHO*), které poskytují základní principy a východiska pro zavádění holistické¹ sexuální výchovy (WHO Regional Office for Europe & Federal

¹ V originále *holistic sexual education*. České vydání *Standardů WHO* se z politických důvodů rozhodlo pro termín „ucelený“. Termíny *holistická* nebo *celostní* podle editorů evokují oblast alternativní medicíny (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní

Centre for Health Education, BZgA, 2010).² Ústřední roli zde hraje dítě/dospívající jako sexuální subjekt, jehož právo na autonomní rozvíjení a prožívání sexuality je v první řadě regulováno respektem k druhým a lidským právům, nikoli vštěpováním společenských norem a představ o tom, co je správné a špatné. Tento princip pak *Standardy WHO* zohledňují při výběru a rámování témat, která by v sobě měla formální sexuální výchova zahrnovat.

V analytické části se proto zaměříme na způsoby rámování a řazení obsahu sexuální výchovy a témat s ní spojených v *Doporučení MŠMT* a v odpovídajících částech vybraných školních vzdělávacích programů (ŠVP) a minimálních preventivních programů (MPP). Referenčním rámcem nám jsou výše zmíněné *Standardy WHO*, s nimiž tyto dokumenty srovnáváme, přičemž na základě hlavních nesrovnalostí charakterizujeme jejich pojetí sexuální výchovy. Konkrétně si stanovujeme následující výzkumné otázky: 1) Jak se liší pojetí sexuální výchovy prezentované ve *Standardech WHO* a v *Doporučení MŠMT*? 2) Jakým obsahem školy naplňují sousoví sexuální výchova? 3) Jak školy uchopují témata, která v holistickém pojetí spadají do sexuální výchovy – kde je v rámci kurikula umísťují, jak a v jakých konotacích?

1 Holistická sexuální výchova a koncept intimního občanství

Důležitost sexuální výchovy, resp. její nedostatky v současném západoevropském vzdělávacím systému jsou aktuálně politicky silným (a kontroverzním) tématem. Nejčastějším předmětem kritiky stávající sexuální výchovy je její důraz na rizikové aspekty (pohlavní choroby, neplánované těhotenství) a opomíjení jejích pozitivních aspektů (viz Aggleton & Campbell, 2000; Alldred & David, 2007; Ingham, 2005; McKee et al., 2010).

Diskurz sexuality jako rizika a věci veskrze negativní přitom s sebou nese implikace pro autonomii těch, kterých se týká a o kterých promlouvá – dětí a dospívajících. Společenskovední teorie genderu a sexuality dlouhodobě spatřují naprosto klíčový význam diskurzu v produkci (genderových, sexuálních) subjektů,³ jež v sobě mají internalizovat normativní soudy a hodnoty jako přirozeně dané, a reprodukovat tak sociální řád včetně jeho mocenských nerovností (Butler, 1993; Davies, 2006; Fine, 1988).

Sexuální výchova, která se zaměřuje pouze na prevenci neplánovaných těhotenství, pohlavně přenosných chorob a ochranu reprodukčního zdraví, tak mimoděk sexualitu redukuje na pohlavní styk (vaginální penetraci penisem) a předepisuje

vzdělávání, 2017), my jsme se rozhodly ponechat přílehlavější a v akademické obci rozšířený termín *holistická*.

² Do češtiny byly *Standardy WHO* přeloženy v roce 2017, v analýze vycházíme z obou verzí, přičemž v textu citujeme českou verzi.

³ Diskurz je v tomto ohledu považován za produktivní. Nevytváří pouze vědění o určité oblasti, ale do jisté míry také konstruuje subjekty, o kterých promlouvá. To, jak se o sexualitě mluví, mlčí, jak je definována, jaké výroky o sexu jsou považovány za legitimní, je zde považováno za diskurzivní akt, kterým jsou vytvářeny žádoucí subjektivity a normativní řád (Foucault, 1999).

64 heterosexuální identity (Allen, 2004; Epstein et al., 2000; Jarkovská, 2013). Děti a dospívající v tomto přístupu nemají prostor pro rozvíjení své sexuální subjektivity – to, jak mají sexualitu prožívat a co jí rozumět, je v tomto případě definováno dospělými/institucí (Allen, 2021).⁴ Sexuální výchova je tak odtělesněná a racionalizovaná, primárním zaměřením na předávání faktů spojených s rizikovými faktory sexualitu biologizuje a medikalizuje (Lamb et al., 2013)⁵ a nereaguje na potřeby mladých lidí (Allen, 2005; Corteen, 2007; Jackson, 1999). Objektivita předávaných znalostí může být navíc zkreslena kulturními stereotypy, protože oblast sexuální výchovy je nutně zatížena morálními přesvědčeními a hodnotami (Zimmerman, 2015).⁶

Regionální kancelář WHO pro Evropu (WHO) a Federální centrum pro zdravotní vzdělávání (BZgA) vydaly v roce 2010 *Standardy pro sexuální výchovu v Evropě*, které mnohé z těchto problematických aspektů zohledňují. *Standardy WHO* představují ucelený materiál, který podrobně formuluje obsah formální sexuální výchovy. Kromě obecných principů vedení sexuální výchovy poskytuje i přehled informací, které by měli děti a dospívající znát, a schopností a postojů, které by měli rozvíjet. Jednotlivá témata specifikuje a třídí podle věkových skupin (0–4, 4–6, 6–9, 9–12, 12–15, 15 a více let). Jedná se o nadnárodní dokument vytvořený specificky pro evropský kontext. V naší studii se *Standardy WHO* pracujeme jako s klíčovým dokumentem, k němuž je možné se vztahovat jako k pomyslnému ideálu holistického pojetí sexuální výchovy a s nímž je možné porovnávat stávající podobu národních, resp. lokálních kurikulárních dokumentů. Jedná se totiž o materiál, který je zaštitěn Světovou zdravotnickou organizací, což mu dává symbolickou moc a dostatečnou relevanci, díky níž se na něj mohou odvolávat tvůrci národních vzdělávacích dokumentů.

Podle *Standardů WHO* je třeba reformovat sexuální výchovu směrem k holistickému pojetí. Holistická sexuální výchova tady znamená:

... učení se o kognitivních, emocionálních, sociálních, interakčních a fyzických aspektech sexuality. Sexuální výchova začíná brzy v dětství a pokračuje v období adolescence a dospělosti. U dětí a mladých lidí je jejím cílem podpora a ochrana sexuálního vývoje. Postupně vybavuje a posiluje děti a mladé lidi informacemi, schopnostmi a pozitivními hodnotami, aby pochopili a užívali si svou vlastní sexualitu a měli bezpečné a naplňující vztahy. Také je vede k odpovědnosti za svou vlastní sexualitu a za sexuální zdraví a pocit pohody ostatních lidí. (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 25)

Holistická sexuální výchova se odvíjí od širší konceptualizace sexuality, které se *Standardy WHO* věnují v první části dokumentu. Sexualitu chápou jako přirozenou součást

⁴ Z průzkumu České středoškolské unie (2020) vyplývá, že se jedná i o případ českého vzdělávání. V hodinách sexuální výchovy převažuje frontální výklad vyučujících a v některých třídách není ponechán prostor pro kladení otázek či diskusi.

⁵ V českém kontextu upozorňuje na biologizující pojetí formální sexuální výchovy Sadková (2018).

⁶ Například feministická antropoložka Emily Martinová ve svém kanonickém textu *The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles* (1991) odhaluje, jak laické i vědecké výklady o pohlavním rozmnožování reprodukují a naturalizují kulturní stereotypy o (aktivních) mužích a (pasivních) ženách.

lidského života ve všech fázích vývoje a jako oblast, která hraje ústřední roli v utváření osobnosti. Z celostního pojetí sexuality pak vyplývají hlavní principy holistické sexuální výchovy: studující jsou sexuálními subjekty a sexuální výchova by jim měla pomoci této integrální oblasti života porozumět a pozitivně ji rozvíjet.

V dokumentech zabývajících se sexuální výchovou se vedle „holistické sexuální výchovy“ můžeme setkat s termínem „komplexní sexuální výchova“ (*comprehensive sexuality education*). Komplexní sexuální výchova obvykle reaguje na *abstinence-only* sexuální výchovu (tj. výchovu založenou na prosazování sexuální abstinence až do manželství coby nejbezpečnějšího prostředku ochrany veřejného zdraví), kterou považuje za omezenou a v praxi neúčinnou. Sexuální výchovu tak rozšiřuje o další oblasti, jakými jsou např. učení o antikoncepci, pohlavně přenosných chorobách, sexualizovaném násilí, ale také učení se komunikačním a interakčním dovednostem. Přestože komplexní sexuální výchova zahrnuje větší škálu témat a přesahy do psychosociální oblasti, primární východiska a cíle zůstávají stejné jako u *abstinence-only* přístupu – sexualita je pojmána především jako záležitost riziková a sexuální výchova má sloužit jako prostředek ochrany veřejného zdraví (Ketting & Winkelmann, 2013).

Standardy WHO se termínu „komplexní sexuální výchova“ záměrně vyhýbají. Sexualitu nevnímají primárně jako riziko, ale jako „pozitivní lidský potenciál a zdroj uspokojení a potěšení“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 25). Pozornost přenáší na subjekt, na právo prožívat a vyjadřovat svou sexualitu a na sexuální zdraví nikoli jako na absenci patologických jevů, ale jako na pocit celkové (duševní, sociální, tělesné, emocionální) pohody, k jejichž dosažení je potřeba, aby byla respektována, chráněna a naplňována sexuální práva všech osob.

Lidskoprávní rozměr sexuální výchovy (a sexuality) *Standardy WHO* vysvětlují konceptem „intimního občanství“. Intimní občanství lze definovat jako svobodu a schopnost jedince vytvářet a prožívat sebe a své intimní vztahy podle své osobní volby spolu s uznáním a podporou státu a společnosti (Dudová, 2012). Za jeho klíčový princip *Standardy WHO* považují morální vyjednávání, ve kterém jsou sexuální záležitosti dohodnuty za souhlasu všech zúčastněných. Podmínkou je vzájemná rovnost a rozvíjení společného chápání souhlasu. K tomu je potřeba, aby jedinci neustále reflektovali a uplatňovali lidská (sexuální) práva sebe sama i druhých, uvědomovali si svou sexuální autonomii a rozuměli následkům svého jednání. Primárním cílem formální sexuální výchovy, která chápe význam intimního občanství v dnešní evropské společnosti a řídí se principem rovného práva na sebeurčení, by tedy mělo být rozvíjení interakčních schopností dětí a dospívajících, jejich kritického myšlení a uvědomění si sebe sama a své sexuální identity. Předávání vědomostí a faktů ohledně sexuality by stále mělo být součástí kurikula, nicméně důraz se přesouvá na aktérství žactva, na pozitivní a emancipační rozměr sexuální výchovy s vědomím, že sexualita a s ní spojené hodnoty a normy jsou závislé na významech, které se vyjednávají v sociální interakci (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017).

2 Metodologie

V naší studii provádíme dva typy analýzy kurikulárních dokumentů, srovnávací analýzu *Doporučení MŠMT* a *Standardů WHO* a kvalitativní obsahovou analýzu školních vzdělávacích programů (ŠVP) a minimálních preventivních programů (MPP). Obě analýzy mezi sebou propojuje náš zájem o rámování jednotlivých témat či oblastí sexuální výchovy. Podobně jako Entman totiž věříme, že význam textu (výpovědi) je velkou měrou ovlivněn právě rámováním – tedy připisováním významů, interpretací a „výběrem některých prvků vnímané reality a jejich zdůraznění ve sdělovaném textu tak, aby se podpořila určitá definice problému, určitá kauzální interpretace, morální hodnocení a/nebo doporučení k řešení popisovaného problému“ (Entman, 1993, s. 52). To, že jsou sexuální výchova a sexualita v kurikulech nějak utvářeny, zároveň vychází z našeho čtení společenských teorií sexuality a genderu: zaujíme kritický postoj vůči chápání sexuality coby univerzální a přirozeně dané entity a nahlížíme ji spíše jako oblast, která je interpretována a konstruována (Laumann et al., 1994). Aktivním výběrem témat, jež mají být probírána – tím, že jsou zdůrazňována, anebo naopak vynechávána –, analyzované kurikulární dokumenty vytvářejí jakousi sémantickou reprezentaci sexuality.⁷

V první fázi provádíme srovnávací analýzu dvou dokumentů vymezujících obecné principy sexuální výchovy – *Standardů WHO* prosazujících koncept holistické sexuální výchovy a *Doporučení MŠMT*, které pracuje s konceptem komplexní sexuální výchovy. V souladu s principy srovnávací analýzy kurikulárních dokumentů (Dvořák, 2012) zachycujeme významné rozpory či rozdíly v pojetí sexuální výchovy mezi sledovanými kurikuly. Sledujeme, na jakých představách a normativních hodnotách staví a jak se tyto představy a normativní hodnoty vážou na jednotlivá doporučení ohledně podoby výuky, jejích očekávaných výstupů, role vyučujících atp. Na základě našeho přesvědčení o tvárné povaze sexuality (tvárném utváření jejího významu) zdůrazňujeme momenty, ve kterých se tato povaha promítá do principů sexuální výchovy stanovených *Standardy WHO*. Tyto momenty srovnáváme s tím, jak je pojednává a rámuje *Doporučení MŠMT*.

Druhá fáze analýzy pak navazuje na zjištění z první části. Provádíme kvalitativní obsahovou analýzu (Gavora, 2015) jednotlivých ŠVP a MPP a sledujeme, nakolik se obsah dokumentů týkající se sexuální výchovy přibližuje pojetí holistické výchovy a intimního občanství a jejich důrazu na vyjednávání významů a rozvíjení sexuální subjektivity. Analýze podrobujeme dokumenty z dvaceti institucí, které jsme vybraly náhodně ze seznamu základních škol v České republice. Některé z vybraných škol neměly uveřejněný minimální preventivní program, celkem tak zkoumáme 20 ŠVP a 15 MPP. Věnujeme se přitom pouze obsahu určenému pro 2. stupeň. Důvodem je naše přesvědčení, že je oblast sexuální výchovy společensky méně tabuizovaná

⁷ Tedy reprezentaci, která není pouhým popisem či odrazem již existující reality, ale aktivně tuto realitu (či její verze) utváří (Potter & Wetherell, 1987).

v období adolescence, a zúžení na 2. stupeň tak představuje potenciál pro bohatší data.

V obsahové analýze jednotlivých ŠVP a MMP se zaměřujeme na rámování sexuální výchovy a témat s ní spojených. Identifikace pasáží, které podrobujeme analýze, se odvíjí od dvou různých klíčů, což následně rozděluje tuto část do dvou pododdílů:

1) Pozorujeme, zdali školy s termínem sexuální výchova pracují, jak tento termín rámuje a kam jej v kurikulu umisťují. Soustředíme se primárně na formulace a rámce, ve kterých se tato témata v dokumentech objevují. Odhalujeme tak možné významy a definice, které tyto formulace vymezují pro pojetí sexuality a sexuální výchovy, a upozorňujeme na momenty, ve kterých se oddalují od principů holistické sexuální výchovy, jež jsme identifikovali v první fázi analýzy.

2) Hledáme v ŠVP a MMP takový obsah, který školy sice explicitně neoznačují termínem sexuální výchova, ale dle *Standardů WHO* jej lze za sexuální výchovu považovat. Vycházíme přitom z matice uvedené ve *Standardech WHO*.⁸ Témata uvedená v matici tvoří spíše formální rámec naší analýzy a v prvním kroku se řídíme kritériem vyskytuje/nevyskytuje se. Témata poté analyzujeme na základě narativu a kontextu, ve kterém se v jednotlivých kurikulárních dokumentech vyskytují. Principy holistické sexuální výchovy a matici od sebe totiž nelze oddělit – *Standardy WHO* uvádějí témata v matici s tím, že se nejedná o pouhé nabytí znalostí v dané oblasti. Pokud bychom se soustředily pouze na formální stránku témat, dala by se najít celá řada podobností s českým kurikulem, jednalo by se však o redukci, která by nevystihla podstatu výuky doporučené *Standardy WHO*.

Jsme si vědomy, že dvacet institucí, jejichž dokumenty jsme analyzovaly, představuje malý vzorek v porovnání s celkovým počtem základních škol, jichž jsou v České republice přes čtyři tisíce. Naším cílem nebyla kvantitativní analýza zmíněných dokumentů a představení reprezentativního výčtu použitých formulací souvisejících se sexuální výchovou. Realizovaly jsme kvalitativní sondu zaměřující se na to, jak může být sexuální výchova v kurikulu jednotlivých škol přítomna, jakých může nabývat významů a jak jsou tyto významy v souladu, nebo naopak rozporu s koncepty holistické sexuální výchovy a intimního občanství. Na začátku výzkumu jsme se rozhodly vybrat náhodně jednu školu z každého kraje. V této fázi jsme mezi jednotlivými školami pozorovaly pro nás relevantní rozdíly v možné strukturační předmětů a současně řadu podobností týkajících se zvolených témat a způsobu, jak jsou formulována. Rozhodly jsme se vzorek rozšířit o další dokumenty a došly k počtu 20 škol, poté jsme konstatovaly, že se rámování sexuální výchovy prezentované v dokumentech shoduje. Máme ovšem potřebu zdůraznit, že vzhledem k velikosti našeho vzorku nelze z výsledků naší analýzy usuzovat obsah ŠVP a MMP všech základních škol v ČR.

⁸ Výčet témat matice, která byla referenčním rámcem analýzy, nabízíme v závěru oddílu 3.3.

3 Výsledky

V tomto oddílu postupně představujeme porovnání principů *Standardů WHO* a *Doporučení MŠMT*, použití a obsah sousloví sexuální výchova a témata sexuální výchovy a jejich rámování ve vybraných ŠVP a MMP.

3.1 Porovnání principů Standardů WHO a Doporučení MŠMT

Standardy WHO i *Doporučení MŠMT* deklarují záměr přispět k zavádění a systematickému ukotvení sexuální výchovy ve školách. Oba dokumenty jsou rámovány důrazem na zdraví coby základního předpokladu pro aktivní a spokojený život a sexuální výchovu shodně chápou jako jeden z nástrojů podpory širší koncepce zdraví, která zahrnuje biologickou, psychickou i sociální oblast. Potřebu sexuální výchovy oba dokumenty vysvětlují výzvami, které globalizace a související společenské změny představují pro zdraví. Mírně odlišná formulace této potřeby ale předznamenává zásadní rozdíl, který lze pozorovat napříč celou koncepcí. *Doporučení MŠMT* hovoří o *naléhavé* potřebě sexuální výchovy, společenské změny přitom pojednává z hlediska souvisejícího „nebezpečí negativního ovlivňování zdraví dětí a mládeže“ (2010, s. 2). *Standardy WHO* ve výčtu společenských změn také podávají výčet negativních jevů (stoupající míru HIV, sexuálně přenosných infekcí, neplánovaných těhotenství), potřebu ale nazývají *novou*, takovou, která reaguje na měnící se společenská uspořádání a dovolí dětem a mladým lidem k sexualitě rozvíjet „pozitivní a zodpovědný postoj“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 6).

Je to právě důraz na riziko, kterým se *Doporučení MŠMT* a jeho pojetí (sexuálního) zdraví liší od *Standardů WHO*. Navrhovanou koncepci sexuální výchovy a jejího rozšíření o psychosociální oblast nazývá *Doporučení MŠMT* komplexní, přičemž svým pojetím komplexnosti se nevzdaluje od výše zmíněné definice komplexní sexuální výchovy. Soustředí se primárně na rizikové a negativní aspekty sexuality a za cíl si klade eliminaci patologických jevů a zajištění reprodukčního zdraví. Sexuální výchovu zde činí *komplexní* její komplexní pojetí rizik (biologických, sociálních, psychologických), která mohou ovlivňovat zdravý život jedince, nikoli komplexní pojetí sexuality jakožto žité přítomnosti mladých lidí a zdraví jako pocitu celkové pohody. Holistické pojetí *Standardů WHO* naopak spočívá v chápání sexuality jako všeprostopující a všudypřítomné součásti života a v uvědomění, že „soustředění se na problémy a rizika není vždy v souladu se zvědavostí, zájmy, potřebami a zkušenostmi samotných mladých lidí“ (2017, s. 12).

Tento rozdíl se projevuje i v pojednání sociokulturních faktorů, které je dle obou dokumentů třeba zohledňovat. *Doporučení MŠMT* argumentuje jejich zohlednění v souvislosti s rostoucí migrací a kulturní rozmanitostí. Více k tomuto tématu nezazní, ovšem bezprostřední rámování textu – tj. výčet zdraví nebezpečných společenských změn, sexuálních nemocí a rizikového chování, zakončený apelem na „mravní bezpečné jednání v souvislosti se sexuálním chováním“ (2010, s. 1) – vnuká

myšlenku, že sociokulturní faktory jsou pojednány spíše z hlediska jejich potenciálních rizik. *Standardy WHO* také zmiňují sociální a kulturní faktory v souvislosti s jejich vlivem na sexuální zdraví, ale v duchu intimního občanství zohledňují roli norem a hodnot ve vytváření sexuality/sexuální subjektivity a ve výčtu zásadních výstupů uvádějí, že holistická sexuální výchova má „přemýšlením o sexualitě a různých normách a hodnotách s ohledem na lidská práva docílit budování vlastního kritického postoje“ (2017, s. 35).

Co se týká pedagogických kompetencí, *Standardy WHO* kladou důraz na otevřenost vyučujících, jejich vysokou motivaci k výuce tohoto tématu a jejich pevnou víru v uvedené principy holistické sexuální výchovy. Neposkytují formální popis podmínek, které by měli vyučující splňovat, spíše se soustředí na význam hodnotových postojů a roli pedagogů a pedagožek ve vztahu ke studujícím a vzdělávací situaci. Jako jeden ze základních předpokladů kvalitní sexuální výchovy zmiňují ochotu „reflektovat své vlastní postoje k sexualitě, k hodnotám a normám společnosti“ (2017, s. 39). Dále uvádějí, že by vyučující neměli pouze předávat fakta, ale také pomáhat žákyním a žákům rozvíjet vhodné postoje a dovednosti. Komunikaci, vyjednávání, sebereflexi, rozhodování a dovednosti řešit problémy přitom považují za základ kvalitní sexuální výchovy. Ve výčtu pedagogických kompetencí se skrývá důraz na aktivní zapojení studujících do výuky, na uznání jejich aktérství a poskytnutí prostoru pro jejich spoluúčast na formování výuky. Vyučující by se v tomto pojetí měli vzdát své autoritativní pozice a jednat spíše jako ti, kdo umožňují a podněcují diskusi mezi žáky. Tento přístup k výuce sexuální výchovy předznamenává již úvod dokumentu, ve kterém si tvůrčí tým uvědomuje palčivý nedostatek stávající sexuální výchovy – tj. irelevanci vyučovaných témat pro žitou přítomnost žactva.

Doporučení MŠMT je v pojednání kompetencí vyučujících oproti *Standardům WHO* formalističtější, nereflktuje svá filozofická východiska ani interakčně utvářenou podstatu sexuality, a nevěnuje se tak ani významu, který tato povaha sexuality může mít pro výuku sexuální výchovy. Zejména se nezaobírá pozicí žáků a žákyň ve vztahu k vyučujícím a obsahu výuky, ve smyslu jejich podílu na definování či diskutování sexuality a témat s ní spojených. Dokument sice zmiňuje nutnost vyučujících pozitivně smýšlet, mít empatii a schopnost vést dialog, více prostoru ale věnují kompetencím souvisejícím s prevencí a řešením zdravotně a sociálně patologických jevů. Vyučující by zde měli znát legislativní rámec týkající se témat sexuální výchovy (v příkladech jsou zmíněny pohlavní styk, prostituce a kuplířství, obchodování s lidmi, pohlavní nemoci, pornografie či rodičovství). Sexuální výchova vnímaná jako součást preventivních aktivit také klade důraz na spolupráci mezi školním metodikem prevence, školním speciálním pedagogem či psychologem, na to, aby vyučující měli přehled o specializovaných pracovištích, či na znalost povinností v případě „spáchání sexuálně motivovaného trestného činu, mravního ohrožení mládeže apod.“ (2010, s. 5). Otevřenost pedagožek a pedagogů k dalším možným náhledům na sexualitu (a případné diskusi na toto téma) je zmíněna na posledním místě a podobně jako další body není nijak dále rozebrána či opodstatněna.

V oblasti výuky *Doporučení MŠMT* sice zmiňuje jako důležitý aspekt důvěru žáků a žáků ve vyučující, tu nicméně rámuje z hlediska „efektivního výchovně vzdělávacího působení na žáky“, implikuje tak pasivní roli žáků ve výuce (mají na sebe nechat působit) a upírá jim aktivní spoluúčast na výběru a utváření probíraných témat souvisejících s jejich prožíváním sexuality. Popření možnosti, že by se sexualita mohla v přítomném životě žáků a žáků zhmotňovat i nějak jinak než jako vědomí rizika pro budoucí zdravý život, se pak zřetelně projevuje v proklamované nutnosti propojit sexuální výchovu s výchovnými postupy „i mimo sexuálně výchovný záměr“, jako „například vztahy mezi chlapci a dívkami“ (2010, s. 9). *Doporučení MŠMT* tímto rámováním staví vztahy mimo oblast sexuality a intimity. Jako protichůdné či ne zcela v souladu s konceptem intimního občanství se může také jevit definování etického přístupu ve výuce coby „zachování morálních zásad“. Snad by se dalo domnívat, že morálními zásadami se zde rozumí respekt a uznání sexuální autonomie a práva jedinců na sebeurčení v intimních vztazích, nicméně ve spojení s jejich „zachováním“ vybízí spíše k interpretaci tohoto doporučení jako apelu na konzervování či předepřísavování přijatých norem a hodnot a uzavření se možnosti morálního vyjednávání, bez něhož dle zmiňovaného konceptu intimního občanství nelze prosazovat a ochraňovat lidská a sexuální práva.

Oba dokumenty rozumí sexuální výchově jako nástroji ochrany a podpory zdraví a vidí ji jako přípravu jedinců na budoucí život a jejich zapojení do občanské společnosti. Oba se v jistém smyslu dívají do budoucnosti. Pojednání toho, co zdraví a sexualita znamenají, má však zásadní dopad na to, zdali je tato budoucnost normovaná představami společnosti nebo zdali je její utváření svěřené do rukou žáků a žáků. Komplexní sexuální výchova se v podání *Doporučení MŠMT* soustředí na rizika a preventivní opatření, která za děti definují dospělí, a neponechává žactvu prostor pro aktérství. V důsledku tak dochází k reprodukci norem, sexuální výchova připravuje žáky na fungování „v souladu se společenskými normami“, žákovi „vštěpuje morální principy“, „formuje jeho jednání“. *Standardy WHO* se také vztahují k ideální zdravé budoucnosti, ke které má sexuální výchova přispívat. Tato budoucnost je ale rámována nikoli jasnou představou rizik, ale ideou rovnoprávnosti – a to především všeprostupujících sexuálních práv. Uvědomuje si, že tato všeprostupující sexuální práva nemají jednu danou formu, že jsou neustále vytvářena a přetvářena v interakci, důraz proto kladou na morální vyjednávání a rozvíjení sexuální subjektivity a aktérství žáků a žáků.

Odlíšný přístup obou dokumentů pravděpodobně vyvěrá z jejich rozdílné situovanosti – *Standardy WHO* představují dokument, k němuž se mohou odkazovat tvůrci národních politik v případě, že chtějí v kurikulu sexuální výchovu akcentovat, ale tvůrčí tým *Standardů WHO* nenesou žádnou odpovědnost za jejich přenesení do praxe a nemusí se zodpovídat různým názorovým proudům, které panují jak mezi vyučujícími, tak mezi rodiči. Naproti tomu *Doporučení MŠMT* promlouvá ke konkrétnějšímu publiku a je pravděpodobné, že jeho formulace vyvolají reakce, ať již ze strany škol, tak ze strany rodičů. Konceptualizace sexuální výchovy jako ochrany a podpory zdraví ve smyslu prevence rizikových faktorů může představovat společensky

přijatelnější formu argumentace než konceptualizace sexuální výchovy, kterou představují *Standardy WHO*. *Doporučení MŠMT* navíc musí zvažovat celkový obsah kurikula, provázanost dokumentu s dalšími národními dokumenty i aplikační možnosti škol, i proto může být jeho vyznění oproti *Standardům WHO* formalističtější.

3.2 Použití a obsah sousloví sexuální výchova

V souladu s RVP, který slovní spojení sexuální výchova v popisu očekávaných výstupů nebo učiva u předmětů 2. stupně nepoužívá, námi analyzované ŠVP a MMP operují spíše s termíny, jako jsou sexuální dospívání, sexualita, sexuální zdraví, sexuální chování, sexuální zkušenost, sexuální kriminalita nebo sexuální zneužívání. Přesto se termín sexuální výchova v několika dokumentech objevuje.

Dvě školy sexuální výchovu pouze zmiňují a neposkytují bližší vysvětlení toho, co je jejím obsahem. Příkladem může být formulace „Sexuální výchova – základní pojmy a fakta“ (*Výchova ke zdraví*, 6. ročník), ze které nelze vyvodit, co je myšleno oním „základem“. V jiných případech školy nabízejí konkrétnější popis a představu, jak koncipují obsah a cíle sexuální výchovy. Jedna škola ve výčtu témat sexuální výchovy uvádí lásku a zamilovanost, které můžeme chápat jako pozitivní aspekty sexuality. Jiná zařazuje téma „sexualita jako součást formování osobnosti“, v němž lze spatřovat potenciál pro zapojení žactva do zkoumání toho, jak sexualita formuje jejich osobnost. Nicméně většina školami specifikovaných témat odkazuje k rizikovosti sexuálního života. Příkladem může být ukázka učiva *Rodinné výchovy* vypsaneho současně pro 8. a 9. ročník: „zdraví reprodukční soustavy, sexualita jako součást formování osobnosti, zdrženlivost, předčasná sexuální zkušenost, promiskuita; problémy těhotenství a rodičovství mladistvých; poruchy pohlavní identity“.

Další z ukázek ilustruje ještě jiné pojetí sexuální výchovy, takové, které se nezaměřuje na rizika sexuálního života a věnuje se primárně fyziologickým proměnám v období puberty. Z hlediska holistické výchovy je zajímavé, jak si škola představuje, že by studující měli k probíraným tématům přistoupit: „sexuální výchova – žák zná pojmy pohlavní zralost, hormony, menstruace, chápe rozdíly mezi mužem a ženou, dokáže vysvětlit fáze vývoje dívky a chlapce, vysvětlí pojmy zralost – duševní, tělesná, sociální“ (*Rodinná výchova / Výchova ke zdraví*, 7. ročník). Studující mají znát pojmy, chápat rozdíly, vysvětlit fáze. Škola zde funguje jako předkladatelka obsahu – norem, které mají studující nějakým způsobem přijmout a případně je vysvětlit. Žáci a žákyně nejsou přizváni k tomu, aby se procesu aktivně účastnili a společně hledali, jaké významy může například „zralost“ mít pro různé aktéry a aktérky.

Sousloví sexuální výchova v minimálních preventivních programech

Rozpracovanost jednotlivých minimálních preventivních programů se velmi liší, v některých se pouze dozvídáme, že jedním z témat prevence je rizikové sexuální chování, někde se škola tématům spadajícím do sexuální výchovy věnuje zevrubněji, ale

72 neoznačuje je jako sexuální výchovu. Stejně jako u školních vzdělávacích programů však i u programů prevence nalezneme pouhé zmínky bez bližší specifikace. Když školy sexuální výchovu v MPP blíže specifikují, je její obsah vymezován podobně jako u ŠVP, jedná se primárně o ochranu před pohlavně přenosnými infekcemi (se zvláštním důrazem na HIV), výchovu k plánovanému rodičovství, popř. prevenci dalších „rizikových“ jevů. Pouze u jedné školy se objevuje formulace, kterou lze interpretovat tak, že se studujícím může dostávat prostor pro hledání vlastních pozic a přístupů k sexuálnímu životu: „rozhodování v oblasti sexuálního života“.⁹

3.3 Témata sexuální výchovy a jejich rámování

V předchozí části jsme se zabývaly obsahem, který školy samy nazývají sexuální výchovou. V této části se zaměříme na obsah ŠVP a MMP, který školy explicitně nenazývají sexuální výchovou, ale do sexuální výchovy jej můžeme na základě *Standardů WHO* zařadit. Analyzované dokumenty porovnáváme s maticí uvedenou ve *Standardech WHO*, která vychází z principů uvedených v první části dokumentu a rozvíjí jednotlivá témata sexuální výchovy v souladu s psychosociálním vývojem dětí. My se obracíme konkrétně na část matice věnující se věkovému rozmezí 12–15 let.

Školní vzdělávací programy se v mnoha bodech s tematickými doporučeními matice WHO pro věk 12–15 let překrývají, tento překryv má však svá omezení. Témata dle *Standardů WHO* se v ŠVP objevují napříč různými předměty, což je na jednu stranu žádoucí, protože se zde nabízí potenciál mezipředmětového přesahu, na druhou stranu jejich zařazení v čase (ať už během jednoho školního roku, nebo napříč ročníky) vzbuzuje otázku, nakolik se je daří v realitě propojovat nebo zda jsou vyučujícími i studujícími vnímána jako témata související se sexuální výchovou, když tak nejsou explicitně označována. Například komunikace, naslouchání, empatie či asertivita, jež se ve *Standardech WHO* prolínají napříč jednotlivými kategoriemi, jsou i v ŠVP bez výjimky obsaženy, nicméně není jasné, zda je učivo navázáno i na oblast intimních vztahů a zda se probírají i témata, jako je souhlas k sexu nebo komunikace vlastních hranic a potřeb v rámci intimních, romantických či sexuálních vztahů. Jako konkrétní příklad lze uvést skutečnost, že většina námi analyzovaných ŠVP zařazuje téma rozpoznání manipulativního chování a nácvik odmítnutí v případě návykových látek, ale o rozpoznání manipulativního chování ve vztahu a možnosti odmítnutí sexuální aktivity se nezmiňují. Analyzované ŠVP a MMP mají blíže k pojetí komplexní sexuální výchovy artikulované *Doporučením MŠMT* než k pojetí holistické sexuální výchovy. Zřetelné je zaměření na prevenci rizik spojených se sexualitou (pohlavně přenosné nemoci, otěhotnění v brzkém věku, sexuální zneužívání atp.) a důraz na význam sexuální zdrženlivosti.

⁹ Minimální preventivní programy v některých případech obsahují informace o tom, s jakými externími subjekty školy spolupracují a jaké typy programů svým studujícím zprostředkovávají. Obsahu programů externích organizací se v naší studii blíže nevěnujeme.

Současně je znát, že kurikulum není dostatečně aktualizováno, protože i přes toto zaměření na rizika pouze dva ŠVP explicitně zmiňují téma pornografie, které je v posledních letech (pedagogickou) veřejností vnímáno jako palčivé vzhledem k nízkému věku, ve kterém se děti s pornografií poprvé setkávají (Children's Commissioner England, 2023). *Standardy WHO* toto téma, na rozdíl od *Doporučení MŠMT* a většiny námi analyzovaných ŠVP a MPP, ve své matici reflektují.

Když se zaměříme na popis kognitivních operací, pomocí nichž mají studující deklarované učivo zpracovat a které jsou formulovány primárně v očekávaných výstupech, je v ŠVP a MMP zřejmá značná normativnost předávaného obsahu. Setkáváme se s formulacemi odkazujícími na osvojení předaného učiva zapamatováním a jeho případnou reprodukcí či aplikací v praxi, ať už jde o faktické informace, nebo předávané postoje či hodnoty, např.: „dokáže vysvětlit roli rodiny v životě člověka“, „zná prevenci pohlavně přenosných chorob“, „identifikuje základních chyby v komunikaci“, „rozdlišuje manipulační působení médií“. Pouze jeden ŠVP uvádí v rámci *Etické výchovy* formulace, které v souladu s holistickým přístupem implikují, že je studujícím dána možnost rozvíjet své vlastní představy o sexualitě: „rozvíjí svoji sexuální identitu“ či „vyjádří své názory, pocity a postoje k lásce“.

Jsmo si přitom vědomy, že pedagogika musí být do jisté míry normativní, protože jak tvrdí Dvořák s Dvořákovou, „(...) jinak by byl výběr cílů a obsahů vzdělávání zcela ponechán praxi (...) nebo politikům“ (2018, s. 136). Ovšem podobně jako Dvořák a Dvořáková, kteří se v tomto případě věnují kurikulární podobě historického učiva, věříme, že normativní rozhodnutí o výběru a řazení učiva by se mělo odvíjet od empirických a etnografických výzkumů o vnímání sexuality samotnými aktéry (zejména pak studujícími), a nikoli morálními přesvědčeními a společenskými dogmaty.

Standardy WHO v některých formulacích uvedených v matici mohou rovněž vyznívat normativně, ovšem v porovnání s analyzovanými ŠVP a MPP berou více v potaz sociální faktory a jedinečnost každého člověka. Studující mají např. podle matice dostat informace o „různých očekáváníích a chování souvisejícím se sexuálním vzrušením a pohlavními odlišnostmi“ (2017, s. 56), čímž *Standardy WHO* uznávají existenci rozdílných potřeb a nabízejí diskusi o společenských očekáváníích ohledně sexuality. Formulace, jež by naznačovaly, že studující dostávají prostor k diskusi a vyjednávání významů jednotlivých témat spojených se sexualitou, se v analyzovaných ŠVP a MPP objevovaly velice zřídka.

Matice *Standardů WHO* rozděluje témata sexuální výchovy do osmi hlavních kategorií: lidské tělo a vývoj člověka; plodnost a rozmnožování; sexualita; emoce; vztahy a životní styl; sexualita, zdraví a pocit pohody; sexualita a práva; sociální a kulturní faktory ovlivňující sexualitu (hodnoty/normy). Matice u každé kategorie specifikuje témata, tedy informace, které by si měli studující osvojovat, a dovednosti a postoje, které by měli v dané oblasti rozvíjet. Ačkoli je matice takto rozčleňuje, témata i kategorie jsou vzájemně provázané a například kategorie „sexualita a práva“ a „sociální a kulturní faktory ovlivňující sexualitu“ se více či méně prolínají se všemi ostatními kategoriemi. Pokud bychom měly matici *Standardů WHO* srovnávat se školními kurikuly podle každé z kategorií, nutně bychom se dopouštěly opakování.

- 74 Při prezentaci výsledků naší analýzy tak kategorie slučujeme do dvou větších celků, které oscilují kolem: 1) sexuality a tělesnosti (tělesných změn a jejich prožívání) a 2) sociálního rozměru sexuality (partnerských vztahů, emocí, práv a sociokulturních faktorů ovlivňujících sexualitu).

Tělesnost a sexualita

Tělesnost je v ŠVP a MMP pojednána primárně v souvislosti s fyziologickým vývojem („žák popíše s užitím vhodné terminologie tělesné a fyziologické změny v období dospívání“), tělesnou hygienou a udržováním zdraví jednotlivých tělesných soustav, které je dáváno do souvislosti s plodností a reprodukcí („žák charakterizuje nástup reprodukčních funkcí“). Formulace v učivu a očekávaných výstupech naznačují zásadní odchýlení od principů holistické sexuální výchovy a jejich důrazu na to, jak tělesné změny prožívají sami žáci a žákyně. Dospívání je v analyzovaných kurikulech pojednáno spíše jako významný předěl, který se vztahuje k budoucnosti a ve kterém je důležité přijmout odpovědnost („žák vysvětlí, proč je období dospívání zlomové pro přijetí odpovědného vztahu k sobě samému, ke svému zdraví a životnímu stylu“) či jako jedna z životních fází, které lze „popsat“ („žák charakterizuje jednotlivá období lidského života od novorozence až po stáří“), čímž se vytváří dojem, že si těmito fázemi prochází všichni jedinci stejně – bez ohledu na gender, sociokulturní a interakční faktory, vlastní prožitek atp. – a že studující by tyto změny měli jednoduše „uznat“, jako když žák/žákyně „respektuje změny v období dospívání, vhodně na ně reaguje“. Apel na „vhodné“ chování vytváří prostor pro vynášení normativního soudu o správném chování za studující, a stojí tak v kontrastu s maticí *Standardů WHO*, podle níž má tato oblast pomoci žákům a žákyním „popsat, jak pocity z vlastního těla mohou ovlivnit jejich zdraví, chování a vnímání sebe sama“, či v nich rozvíjet „pochopení a přijetí změn a rozdílů každého těla“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 55) bez pevně daných normativních očekávání.

Pojednání dospívání jakožto fyziologických změn je pak v analyzovaných ŠVP často uváděno v souvislosti s reprodukčními funkcemi, a implicitně se tak vytváří dojem, že dospívání spočívá především v přípravě na zodpovědnou prokreativní budoucnost. V oblasti reprodukce je dáván důraz na „správné“ načasování a ochranu zdraví před sexuálně přenosnými infekcemi (jmenovitě jsou zmiňovány HIV/AIDS a hepatitida), přičemž předčasný pohlavní styk je pojednán jako riziko pro tělesné i „psychické zdraví (narušení vývojového úkolu zformování identity, nesprávná motivace k sexu aj.)“. Podle *Standardů WHO* by měla sexuální výchova v oblasti reprodukce studujícím pomoci „vědomě se rozhodnout, zda mít, nebo nemít sexuální zážitky“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 55). Analyzovaná ŠVP naproti tomu v této oblasti vytváří dojem, že by se studující měli sexuálním zážitkům spíše vyvarovat. Obdobně je pojednáno i téma antikoncepce, kde zcela chybí zmínky o komunikaci a sdílení odpovědnosti za antikoncepční metody zdůrazňované v matici *Standardů WHO*.

O tělesnosti jako jednom z prostředků vztahování se k sobě a k jiným lidem, které může přinášet potěšení, se ve většině námi analyzovaných dokumentů nemluví. Pouze jeden ŠVP udává zmínku o orgasmu, masturbaci a erekci, slovo potěšení se nevyskytlo ani jednou. Michelle Fineová již v roce 1988 pozoruje, jak jsou ve výuce sexuální výchovy umlčována témata, která se vážou na prožívání a vnímání sexuality žákyněmi a žáky. Fineová se přitom soustředí na chybějící diskurz touhy, zejména ženské, a argumentuje, že umlčování diskurzu touhy ve výuce sexuální výchovy upírá žákyním jejich (sexuální) aktérství, zabraňuje jim rozvíjet jejich sexuální subjektivitu a odpovědnost, a tím v důsledku zvyšuje šanci, že se stanou oběťmi přesně těch rizik, která jim jsou při výuce tepána do hlavy. O dvě desetiletí později považuje situaci stále za aktuální (Fine & McClelland, 2006). K podobným závěrům došla v českém kontextu i Jarkovská (2013), která při analýze hodiny sexuální výchovy pozorovala, že pokud byly zmíněny rozkoš či slast, byly vždy dávány do souvislosti s mužskou zkušeností – primárně z toho důvodu, že mužský orgasmus je na rozdíl od ženského podmínkou početí. Jarkovská dále ukazuje, že v dětském vnímání ženské tělesnosti nejenže absentovalo potěšení, ale převažovala obava z bolesti spojené s menstruací a porodem. Ženské tělo a jeho procesy byly žáky a žákyněmi vnímány silně negativně. Potěšení je přitom jedním z hlavních důvodů pro zapojování se do sexuálních aktivit a zařazení tématu potěšení do sexuální výchovy může mladým lidem pomoci uvědomit si vlastní preference ohledně toho, co je jim příjemné, a následnou komunikaci těchto přání partnerům a partnerkám (Ingham, 2005).

Vztahy, emoce a sociální rozměr sexuality

Co se týká vztahů, láska je v analyzovaných ŠVP vymezována po boku přátelství a dalších vztahů, které mezi sebou mohou dva lidé mít. Opakovaně se objevuje formulace „Vztahy mezi lidmi a formy soužití: vztahy ve dvojici: přátelství, láska, manželství, rodičovství“, která implicitně stanovuje určitou chronologii vztahů a předepisuje scénář heterosexuální reprodukce. Orientace kurikula na budoucnost žactva, která je normovaná představami společnosti, se pak promítá ve formulacích jako „specifikuje kvality partnerského vztahu a vyvodí závěry důležité pro volbu partnera“, „pojmenuje povahové vlastnosti partnerů, které jsou předpokladem pro založení stabilní rodiny“ či „objasní rizika spojená s neuváženou volbou partnera“. Podobné formulace vytvářejí dojem, že je nutné si najít vhodného partnera či partnerku, a implicitně přenášejí odpovědnost za nefunkční partnerské vztahy na studující, kteří měli učinit uvážlivější výběr.

ŠVP adresují rozdíly mezi chlapci a děvčaty, ať už v souvislosti s fyziologickými změnami v pubertě nebo v souvislosti s chováním, např. „rozdíly mezi mužem a ženou i jejich odlišné role ve společnosti“. Není však jasné, do jaké míry dochází k reflexi sociokulturních norem, které ovlivňují genderové role, nebo zda se odkazuje v duchu biologického determinismu na jejich „přirozenou“ danost. Často se v souladu s RVP v analyzovaných ŠVP operuje s (kultivovaným) chováním či respektem „k opačnému pohlaví“. Některé školy nabádají k hledání vlastností, které mají

76 dívky a chlapci společné, u většiny ŠVP se však odhaluje chápání chlapců a dívek jako dvou přirozeně odlišných entit, které stojí ve vzájemné opozici. Tato binarita je přitom pojímána jako komplementární, jak se ukazuje při pojednání vztahů, jež jsou v analyzovaných ŠVP téměř výlučně heterosexuální. Předepisují tak existenci vztahů, ve kterých se mají ženy a muži vzájemně doplňovat, a zapomínají na další sexuální a vztahové orientace. Registrované partnerství zmiňoval vedle manželství pouze 1 ŠVP, jinde byla „homosexualita“¹⁰ zmíněna mezi pojmy, jakými jsou celibát, incest, úchylnka či sexuální deviace – je tedy namístě se ptát, jakým způsobem je téma sexuální orientace vyučováno a zda nedochází ke stigmatizaci neheterosexuality či přímému spojování s poruchou. Většina analyzovaných ŠVP se zabývá problémem diskriminace a nesnášenlivosti, homofobii zmiňuje jen pět analyzovaných škol (některé v ŠVP, jiné v rámci MPP), lze se pouze domnívat, jak a zda vůbec se školy vypořádávají s problémem nesnášenlivosti vůči lidem jiné než heterosexuální orientace.

Podobně problematické může být pojetí genderové identity, ta nebyla zmíněna ani v jednom z analyzovaných ŠVP, a je tak nasnadě pochybovat, jak školy o genderu pojednávají a zda jsou schopny rozlišovat mezi kategoriemi genderu a pohlaví.¹¹ V této oblasti se setkáváme s pojmem „poruchy pohlavní identity“, který pravděpodobně odkazuje k již neaktuálnímu medicínskému pojetí trans identity, a ani zde není zřejmé, jakým způsobem je s tématem pracováno. WHO již před několika lety jasně deklarovala, že trans identita je variací genderové identity, nikoli poruchou, což zohledňuje i nejnovější 11. vydání *Mezinárodní klasifikace nemocí* (MKN-11; World Health Organization, 2019).¹² Současné rámování trans identity v analyzovaných ŠVP může být pro žáky a žákyně značně stigmatizující, nemluvě o hrozbě trans-fobních činů, kterých se v Česku často dopouštějí nejen vrstevníci, ale i pedagogický sbor (Pitoňák & Macháčková, 2023).

Kurikulum založené na předepisování společenských norem v oblasti intimních vztahů nutně zastarává, neboť nedokáže postihnout dynamické společenské změny. Tento nedostatek je zvláště patrný u otázek genderové a sexuální identity a vztahových uspořádání, které se neustále proměňují. Školy by měly být schopny na tyto společenské změny adekvátně reagovat, aby pro své studující zůstávaly relevantním zdrojem poznání. Jak uvádí Fafejta, sexualita je „proměnlivá, reaguje na sociální změny a její součástí je vzájemné vyjednávání aktérů – sexualitě dává podobu interakce“ (2016, s. 75).

¹⁰ Termín „homosexualita“ lze vidět jako diskutabilní, jelikož historicky odkazuje k diagnostické kategorii, která viděla gay a lesbickou sexuální orientaci jako poruchu. Tento pojem však používají i *Standardy WHO*.

¹¹ Považujeme za nutné podotknout, že k zaměňování pojmů gender a pohlaví dochází bohužel i v české verzi *Standardů WHO*. Přestože původní anglická verze dokumentu používá termín „gender“ (nikoli „sex“, tj. biologické pohlaví), česká verze jej na mnoha místech nesprávně překládá jako „pohlaví“.

¹² MKN-11 je v České republice stále v procesu překlada, nicméně náhled poslední verze pracuje s označením „nesoulad pohlavní identity“ v kategorii Stavů související se sexuálním zdravím (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2023).

4 Diskuse

Od roku 2021 probíhá tzv. velká revize RVP ZV, v době uzávěrky článku byla veřejně dostupná koncepce revize jednotlivých vzdělávacích oblastí. *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a zdraví* uvádí, že vzdělávací oblast *Člověk a zdraví* má klást „důraz na rozvoj osobnosti žáků – jejich sebepoznávání, vzájemné poznávání a posilování odolnosti žáka, což vede k rozvoji psychického a fyzického zdraví“ (Národní pedagogický institut České republiky, 2023, s. 2), v poznámce pod čarou pak doplňuje:

K sebepoznávání a vzájemnému poznávání patří: sebeidentifikace, sebevědomí, sebeuvědomění, sebeúcta, dále rozvíjí strategie práce s překážkami a tlakem okolí, rozvoj vůle, sebeovládání a odolnost, citlivost k vlastním potřebám a potřebám druhých, znalost vlastních hranic (tělesných i psychických), zaměřuje se na ohleduplné a podporující vzájemné vztahy, empatii a vzájemnou pomoc a spolupráci vedoucí k všestranné pohodě v režimu školy i v životě mimo školu, rozvíjí digitální hygienu atd.

Jednou z největších změn, kterou koncepce navrhuje, je zavedení samostatného vzdělávacího oboru *Osobnostní a sociální výchova*¹³ s tím, že by se v *Osobnostní a sociální výchově* dostalo většího prostoru *Etické výchově*, která v současném RVP figuruje jako doplňující, tedy školou volitelný vzdělávací obor. Dále koncepce zdůrazňuje potřebu dostatečné časové dotace, důležitost metod aktivního učení a prožitku, potřebu mezioborové provázanosti a propojení s dalšími vzdělávacími oblastmi, jako je *Výchova k občanství*.

Zavedení *Osobnostní a sociální výchovy* jako samostatného vzdělávacího oboru považujeme za příležitost pro rozvoj sexuální výchovy v duchu principů WHO. *Osobnostní a sociální výchova*, v níž se „učivem stává sám žák“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 133) a jež má klást důraz na prožitek vlastního těla, emocí, na diskusi událostí každodenního života a témat, která jsou pro žáky a žákyňe aktuální, může mít pro rozvoj pozitivního, odpovědného a bezpečného přístupu k sexualitě a intimnímu životu zásadní význam. Ve stávajícím RVP je *Osobnostní a sociální výchova* zařazena jako průřezové téma a je otázkou, nakolik se jednotlivým školám v realitě školních tříd daří zařazovat průřezová témata do výuky a jakým způsobem tato na vyjednávání a diskusi založená témata soupeří s diskurzem sexuality, jež je v ŠVP (i RVP) pojednána jako záležitost riziková, biologická či reprodukční, implicitně se vztahující ke zdravé (heterosexuální) budoucnosti žactva.

Pokud však bude *Osobnostní a sociální výchova* svébytným vzdělávacím oborem s dostatečnou časovou dotací a kvalifikovaným vedením, je šance, že se vedle pouhého předávání informací otevře ve výuce prostor, ve kterém budou studující aktivně rozvíjet praktické dovednosti potřebné pro jednání v souladu s těmito informacemi. Je to právě rozvoj schopností, jako např. „jak komunikovat, jak vyjednávat, jak

¹³ Součástí vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví* by podle koncepce měly být celkem tři obory: *Tělesná výchova*, *Výchova ke zdraví a bezpečí* a *Osobnostní a sociální výchova*.

78 vyjadřovat své pocity nebo jak jednat v nežádoucích situacích“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 42), které *Standardy WHO* považují za klíčovou součást holistické sexuální výchovy. V obecné rovině lze říci, že nabízená *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a zdraví* konvenuje se *Standardy WHO*. Záležet však bude na tom, nakolik a jakým způsobem se myšlenky formulované v koncepci promítnou do formulace očekávaných výstupů a následně do vzdělávacího obsahu.

Závěr

V naší studii jsme provedly kvalitativní analýzu *Doporučení MŠMT* (2010), vybraných školních vzdělávacích programů (ŠVP) a minimálních preventivních programů (MPP) s cílem zjistit, jak se jejich pojetí odlišuje od principů, východisek a témat holistické sexuální výchovy artikulovaných ve *Standardech WHO* (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2010; 2017).

V *Doporučení MŠMT* i jednotlivých ŠVP a MPP jsme identifikovaly mnoho stejných či podobných témat, která *Standardy WHO* zahrnují do holistické sexuální výchovy. Ne vždy lze z českých kurikul interpretovat obsah, principy a významy, které se za jednotlivými tematickými okruhy skrývají, nicméně u mnohých lze alespoň narýsovat možné interpretační rámce, do kterých jsou témata zasazována, a ty se od principů *Standardů WHO* významně liší.

Když školy pracují přímo se souslovím sexuální výchova, pojmají jej v řadě případů tak, jako by se jednalo o sousloví, jehož obsah není třeba vysvětlovat, jako by byl jeho význam všem zřejmý. V případě, že školy sexuální výchovu naplňují nějakým konkrétním obsahem, vymezují jej spíše úzce a je zřejmá primární orientace na rizika. Sexuální výchova v pojetí škol představuje prostor pro vysvětlení reprodukce, varování před „předčasným“ rodičovstvím, vysvětlení zásad ochrany před pohlavně přenosnými infekcemi se zvláštním důrazem na HIV, které je na rozdíl od jiných typů pohlavně přenosných infekcí explicitně jmenován. V případě, že ŠVP a MPP pojednávají témata spojená s holistickou sexuální výchovou, jako jsou komunikace, prožitky, vztahy, identita a sebeurčení atp., není zřejmé, nakolik jsou navázána na intimní partnerství a zda nejsou podávána tak, jako by se sexualitou nesouvisela.

I kdybychom odhlédly od konceptu holistické výchovy, můžeme konstatovat, že sexuální výchova potřebuje zrevidovat, protože současné RVP a na něj navázané ŠVP nezohledňují společenské změny. Ať už se jedná o používání zastaralých termínů, jako je „porucha pohlavní identity“ odkazující k transgender identitě, nebo nereflexivní rozmachu internetové pornografie či společenské debaty o sexuálním násilí.

Současné pojetí sexuální výchovy lze popsat jako předepisující normy ohledně sexuality, tedy se zdá, že kurikulum spíše předává studujícím hotové představy o tom, jak mají sexuální zkušenosti a intimní vztahy vypadat. V ŠVP se často objevují proklamace, že naučí „zdravému přístupu, postojům“, a implicitně tak předkládají jednu

formu zdravého těla, vztahu, sexuality. *Standardy WHO* se proti takovému přístupu vymezují. Zdůrazňují, že holistická sexuální výchova je „orientovaná na souvislosti a věnuje patřičnou pozornost potřebám žáků. Ti se velmi liší ve svém sociálním a kulturním zázemí, což musí být adekvátně reflektováno (neexistuje jeden ‚všeobecný, na vše pasující‘ přístup)“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 38).

Je samozřejmě nasnadě se ptát, zdali by škola mohla témata pojednat jinak, méně normativně, a dát tak studujícím prostor pro vlastní objevování významů, když se tato témata objevují převážně ve *Výchově ke zdraví*. Samotné RVP v charakteristice vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*, pod kterou *Výchova ke zdraví* spadá, odhaluje svůj normativní postoj, když deklaruje, že naučí „správnému“, „zdravému“ chování. Tedy takovému, které spíše než jako vyjednávané působí jako předepsané společenskými normami. Oblast má přinášet „základní podněty pro pozitivní ovlivňování zdraví (poznatky, činnosti, způsoby chování)“, studující se s nimi mají seznamovat a vyučující mají jít „kladným osobním příkladem“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 97).

Později má sice přistoupit „důraz i na větší samostatnost a odpovědnost žáků v jednání, rozhodování a činnostech souvisejících se zdravím“ a dalo by se tedy očekávat, že i v rozpisu učiva a očekávaných výstupů bude kladen na svobodu vyjednávání a rozhodování patřičný důraz, nebo – podíváme-li se z druhé strany – bude ustoupeno od předávání jasně daných norem a hodnot. Samostatnost v rozhodování je však, zdá se, legitimní v případech, kdy se tak děje v mantinelech zásad dohodnutých společností a předaných školní institucí: „Žáci si osvojují zásady zdravého životního stylu a jsou vedeni k jejich uplatňování ve svém životě“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021, s. 97).

Formulace očekávaných výstupů a učiva, které implikují, že by se studující měli věnovat vlastnímu prožitku a vyjednávat či diskutovat význam interpersonálních vztahů, se objevují pouze zřídka, ve spojení se sexualitou téměř vůbec. Potenciál lze vidět ve vzdělávacím oboru *Výchova k občanství*. Ten ze své podstaty zaměřený se na společenské fenomény může vytvářet prostor pro diskusi, vyjádření názorů, reflexi vlastních postojů a zohlednění různorodosti. Obdobný potenciál vidíme i v *Etické výchově*. Přestože určité morální a etické principy jsou dány evropskými hodnotami a právním řádem, existuje v této oblasti řada otázek, jejichž „správné“ řešení se bude lišit na základě konkrétních situací a zkušeností, hodnot a potřeb zúčastněných aktérů a akterek. Také zde lze tedy vidět prostor pro podporu studujících v hledání jejich vlastních odpovědí a kritickém nahlížení sociokulturních faktorů. Podporu vyjednávání studujících považujeme za základní princip výuky, protože kurikulum bude ze své podstaty vždy do jisté míry zaostávat za společenskými změnami. K obdobným závěrům, tedy že potřebám studujících by více než současné biologizující pojetí sexuální výchovy spojené s předáváním společenských norem odpovídala koncepce sexuální výchovy v předmětech založených na budování osobních a občanských kompetencí, kde je dáván větší prostor reflexi současných norem a jejich vyjednávání, dochází nizozemská studie Censeové et al.

- 80 (2020). Jak zmiňují i *Standardy WHO*: „V rámci biologie bude převažovat zaměření sexuální výchovy na fyzické a zdravotní aspekty. Naproti tomu, je-li zastřešující předmět z oblasti humanitních věd, bude více pozornosti věnováno sociálním, interakčním a morálním aspektům“ (Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, 2017, s. 16). Nejde tedy pouze o to, jaká témata sexuální výchovy vyučovat, ale také v rámci jakých předmětů je zařazovat, neboť zastřešující vzdělávací obor determinuje způsob, jakým budou pojednaná témata rámována, a spolu s tím determinuje i celkovou povahu sexuální výchovy.

Poděkování

Studie byla podpořena Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt č. 261923) a Masarykovou univerzitou (projekt MUNI/A/1470/2022). Děkujeme redakci a anonymním recenzujícím za cenné připomínky, které nám významně pomohly při dopracování našeho textu.

Literatura

- Aggleton, P., & Campbell, C. (2000). Working with young people – towards an agenda for sexual health. *Sexual and Relationship Therapy*, 15(3), 283–296. <https://doi.org/10.1080/14681990050109863>
- Allred, P., & David, M. E. (2007). *Get real about sex: The politics and practice of sex education*. Open University Press.
- Allen, L. (2004). Beyond the birds and the bees: Constituting a discourse of erotics in sexuality education. *Gender and Education*, 16(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/0954025031001690555>
- Allen, L. (2005). *Sexual subjects: Young people, sexuality and education*. Palgrave Macmillan.
- Allen, L. (2021). *Breathing life into sexuality education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-82602-4>
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. Routledge.
- Cense, M., de Grauw, S., & Vermeulen, M. (2020). „Sex is not just about ovaries“: Youth participatory research on sexuality education in the Netherlands. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 1–15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228587>
- Corteen, K. M. (2007). Schools' fulfillment of sex and relationship education documentation: Three school-based case studies. *Sex Education*, 6(1), 77–99. <https://doi.org/10.1080/14681810500508741>
- Česká středníškolská unie. (2020). *Zpráva z průzkumu – sexuální výchova na středních školách*. <https://stredniskolskaunie.cz/wp-content/uploads/2020/11/Zprava-z-pruzkumu-sexualni-vychova-na-strednich-skolach.pdf>
- Davies, B. (2006). Identity, abjection and otherness: Creating the self, creating difference. In M. Arnot & M. Mac an Ghail (Eds.), *The RoutledgeFalmer reader in gender & education*. Routledge.
- Dudová, R. (2012). *Interrupce v České republice: Zápas o ženská těla*. Sociologický ústav AV ČR.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov ke standardům: Proměny kurikulární teorie a praxe*. Pedagogická fakulta UK.

- Dvořák, D., & Dvořáková, M. (2018). Kurikulární reformy v anglofonních zemích: Tři případy proměny historického učiva v primárním vzdělávání. *Orbis Scholae*, 12(1), 135–157. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.289>
- Endrštová, M., & Hromková, D. (2023, 17. února). Odvolání děkana i sexuální výchova do škol: Balaš reaguje na případy obtěžování. *Aktuálně.cz*. <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/odvolani-dekana-sexualni-vychova-balas-reaguje/r-b145528aad3f11eda25a0cc47ab5f122/>
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51–58.
- Epstein, D., O'Flynn, S., & Telford, D. (2000). „Othering“ education: Sexualities, silences, and schooling. *Review of Research in Education*, 25(1), 127–179. <https://doi.org/10.2307/1167323>
- Fafejta, M. (2016). *Sexualita a sexuální identita: Sociální povaha přirozenosti*. Portál.
- Fífková, H., Hricz, M., Jarkovská, L., Kubrichtová, L., Machuta, J., Neklapilová, V., Petrnoušek, P., Písecký, V., Porubský, P., Procházka, I., Sopková, M., Unzeitig, V., Uzel, R., & Veselá, M. (2009). *Sexuální výchova – vybraná témata*. MŠMT.
- Fine, M. (1988). Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire. *Harvard Educational Review*, 58(1), 29–53.
- Fine, M., & McClelland, S. I. (2006). Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review*, 76(3), 297–338. <https://doi.org/10.17763/haer.76.3.w5042g23122n6703>
- Foucault, M. (1999). *Vůle k vědě (Dějiny sexuality I)*. Herrmann a synové.
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*, 25(3), 354–371. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-3-345>
- Children's Commissioner, England. (2023). „A lot of it is actually just abuse“: *Young people and pornography*. <https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2023/02/cc-a-lot-of-it-is-actually-just-abuse-young-people-and-pornography-updated.pdf>
- Ingham, R. (2005). „We didn't cover that at school“: Education against pleasure or education for pleasure? *Sex Education*, 5(4), 375–388. <https://doi.org/10.1080/14681810500278451>
- Jackson, S. (1999). *Heterosexuality in question*. Sage Publications.
- Jarkovská, L. (2013). Moc a bezmoc v diskursu: Analýza hodin sexuální výchovy. In *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy* (s. 90–127). Sociologické nakladatelství (SLON).
- Ketting, E., & Winkelmann, C. (2013). New approaches to sexuality education and underlying paradigms. *Bundesgesundheitsblatt Gesundheitsforschung Gesundheitsschutz*, 56(2), 250–255. <https://doi.org/10.1007/s00103-012-1599-8>
- Lamb, S., Lustig, K., & Graling, K. (2013). The use and misuse of pleasure in sex education curricula. *Sex Education*, 13(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/14681811.2012.738604>
- Laumann, E. O., Gagnon, J. H., Michael, R. T., & Michaels, S. (1994). *The social organization of sexuality: Sexual practices in the United States*. University of Chicago Press.
- Martin, E. (1991). The egg and the sperm: How science has constructed a romance based on stereotypical male-female roles. *Signs*, 16(3), 485–501.
- McKee, A., Albury, K., Dunne, M., Grieshaber, S., Hartley, J., Lumby, C., & Mathews, B. (2010). Healthy sexual development: A multidisciplinary framework for research. *International Journal of Sexual Health*, 22(1), 14–19. <https://doi.org/10.1080/19317610903393043>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Doporučení MŠMT k realizaci sexuální výchovy v základních školách*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/doporuceni-msmt-k-realizaci-sexualni-vychovy-v-zakladnich>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s vyznačenými změnami)*. <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyymi-zmenami.pdf>
- Národní pedagogický institut České republiky. (2023). *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a zdraví*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-cz.pdf>
- Pitoňák, M., & Macháčková, M. (2023). *Být LGBTQ+ v Česku*. Výzkumná zpráva. http://lgbt-zdravi.cz/WEB/wp-content/uploads/2023/02/BytLGBTQvCesku2022_report.pdf

- 82 Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage Publications.
- Regionální kancelář WHO pro Evropu & Federální centrum pro zdravotní vzdělávání, BZgA. (2017). *Standardy pro sexuální výchovu v Evropě: Rámec pro tvůrce osnov, vzdělávací a zdravotnické instituce a odborníky*. Společnost pro plánování rodiny a sexuální výchovu. https://www.planovanirodiny.cz/storage/Standardy_pro_sexualni_vychovu_v_Evrope.pdf
- Sadková, T. (2018). Současný stav sexuální výchovy v rámci základního vzdělávání v České republice – systematický přehled teorie a praxe. *Adiktologie*, 18(1), 48–58.
- Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2023, červen). *Náhled české verze Mezinárodní klasifikace nemocí, 11. revize – MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti (ICD-11 MMS Czech Pre-release, červen 2023)*. <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>
- WHO Regional Office for Europe & Federal Centre for Health Education, BZgA. (2010). *Standards for sexuality education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialist*. Federal Centre for Health Education, BZgA. https://www.BZgA-whocc.de/fileadmin/user_upload/BZgA_Standards_English.pdf
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.)*. <https://icd.who.int>
- Zimmerman, J. (2015). *Too hot to handle: A global history of sex education*. Princeton University Press.

Analyzované dokumenty vybraných škol

- Masarykova základní škola Plzeň. (2021). *Směrnice školy: Preventivní program*. <https://masarykovazs.cz/wp-content/uploads/2021/12/PREVENTIVNI-PROGRAM.pdf>
- Masarykova základní škola Plzeň. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Škola pro Evropu“*. <https://masarykovazs.cz/wp-content/uploads/2022/08/SVP-ZV-2022.pdf>
- Základní škola a mateřská škola Kněžice. (2017). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „Škola pro všechny“*. <https://www.zsknezice.cz/zakladni-skola/dokumenty/>
- Základní škola a Základní umělecká škola Petřvald, Školní 246. (2022). *Minimální preventivní program pro školní rok 2022/2023*. <https://www.zsazuspetrvald.cz/dokumenty-ke-stazeni/>
- Základní škola a Základní umělecká škola Petřvald, Školní 246. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život*. <https://www.zsazuspetrvald.cz/dokumenty-ke-stazeni/>
- Základní škola Brno, Sirotkova 36. (2021). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. https://www.zssirotkova.cz/wordpress/?page_id=89
- Základní škola Bučovice 711. (n. d.a). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://bucovice711.edupage.org/a/vseobecne-o-skole?eqa=dGV4dD10ZXh0L2Fib3V0JnN1YnBhZ2U9Mg%3D%3D>
- Základní škola Bučovice 711. (n. d.b). *Minimální preventivní program ZŠ Bučovice 711. Školní rok 2021/2022*. https://cloud-f.edupage.org/cloud/Minimalni_preventivni_program_21.pdf?z%3ACWfXCiYltoHwGHN%2FSoAwmqTKgG80oTDxcnzYon%2Fn47HDfP8FREVl%2BpqzcbaxO
- Základní škola Dukelská 11, České Budějovice. (2019). *Strategie školního poradenského pracoviště 2019/2020*. <https://www.zsdukelska.cz/phocadownloadpap/poradenstvi/dokumenty/strategie-svp.pdf>
- Základní škola Dukelská 11, České Budějovice. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život*. 6. verze. <https://www.zsdukelska.cz/index.php/dokumenty-horizontalni/category/31-svp>
- Základní škola Jeseník. (2020). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola pro život*. https://zsjesenik.cz/storage/user-4/module-3044/svp_jesenik-2020_web-16475346760phprkxp33.pdf
- Základní škola Jeseník. (2022). *Preventivní program školy: 2022/2023*. <https://zsjesenik.cz/storage/user-4/module-3044/preventivni-program-2022-2023-16727745070phpeneoyq.pdf>
- Základní škola Karla Hynka Máchy Doksy. (2021). *Minimální preventivní program Základní školy Karla Hynka Máchy v Doksech pro školní rok 2021/2022*. https://www.zsdoksy.cz/assets/File.ashx?id_org=400138&id_dokumenty=2728
- Základní škola Karla Hynka Máchy Doksy. (2022). *ŠVP ZV ZŠ K. H. Máchy Doksy: Škola školou*. 3. verze. https://www.zsdoksy.cz/assets/File.ashx?id_org=400138&id_dokumenty=3062
- Základní škola Kojetín, náměstí Míru 83. (2018). *Charakteristiky a osnovy předmětů vzdělávacího programu školy. Vítejte*. <https://zskojetin.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>
- Základní škola Kojetín, náměstí Míru 83. (2018). *Školní vzdělávací program školy: Vítejte*. 5. verze. <https://zskojetin.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>
- Základní škola Kojetín, náměstí Míru 83. (2019). *Minimální preventivní program školy – MPP*. <https://zskojetin.cz/dokumenty/ostatni-dokumenty>
- Základní škola Lanškroun, Dobrovského 630. (2022). *Minimální preventivní program 2022–2023*. <https://www.zslado.cz/index.php/pro-rodice-a-zaky/metodik-prevence>
- Základní škola Lanškroun, Dobrovského 630. (2022). *Škola dětí – školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 7. verze. <https://www.zslado.cz/index.php/o-nas/skolni-dokumenty/svp>
- Základní škola Liberec, Lesní 575/12. (2022). *Školní preventivní program: Školní rok 2022/2023*. https://www.zslesni.cz/upload/soubory/galerie_souboru/kolni-preventivni-program-2022231-1880.pdf

- 84 Základní škola Liberec, Lesní 575/12. (2022). *ŠVP ZV: Škola pro život*. 2. verze. https://www.zslesni.cz/upload/soubory/galerie_souboru/kolaprozivot2022233-2171.pdf
- Základní škola Mělník, Jaroslava Seiferta 148. (2022). *Školní preventivní program 2022/2023*. https://www.seifert-melnik.cz/files/posts/1611/files/skolni_preventivni_program_2022-23.pdf
- Základní škola Mělník, Jaroslava Seiferta 148. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Společně si rozumíme*. 1. verze. https://www.seifert-melnik.cz/files/pages/92/files/skolni_vzdelavaci_program_spolecne_si_rozumime_zs_2022.pdf
- Základní škola Nová Role. (n. d.) *Preventivní program 2022/2023*. https://www.zsnavarole.cz/?page_id=5558
- Základní škola Nová Role. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Nová role učitele, nová role žáka*. 5. verze. <https://www.zsnavarole.cz/wp-content/uploads/2023/01/SVP-2022.pdf>
- Základní škola Nový Hrozenkov 437. (2017). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://zsnovyhrozenkov.cz/files/dokumenty/svp/svp-zv-aktualizace-7-9-2020.pdf>
- Základní škola Pardubice-Polabiny, Družstevní 305. (n. d.). *Obsah tabulace učiva*. <https://www.zspolabiny1.cz/media/cache/file/16/02-tabulace-uciva.pdf>
- Základní škola Pardubice-Polabiny, Družstevní 305. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. 3. verze. <https://www.zspolabiny1.cz/media/cache/file/43/04-SVP-od-1.9.2022.pdf>
- Základní škola Praha 4, Mendelova 550. (2021). *Škola úspěšného života*. 7. verze. <https://www.zsmendelova.cz/files/editor/4/Skola/SVP-2021.pdf>
- Základní škola Praha 4, Mendelova 550. (2022). *Preventivní program školy. Školní rok 2022/2023*. <https://www.zsmendelova.cz/files/editor/4/Skola/Preventivni-program-skoly-2022-23.pdf>
- Základní škola Roudnice nad Labem, Karla Jeřábka 94. (2022). *Preventivní program školy. Školní rok 2022/2023*. <https://www.zskjerabka-rce.cz/files/176/dokumenty/pps-2022-2023.pdf>
- Základní škola Roudnice nad Labem, Karla Jeřábka 94. (2022). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Škola vzájemného porozumění a spolupráce*. <https://www.zskjerabka-rce.cz/files/176/dokumenty/vp-2022-platny-do-192022-dat-na-web-skoly.pdf>
- Základní škola Semice. (2020). *Minimální preventivní program. Školní rok 2020/2021*. https://www.zssemice.cz/modules/file_storage/download.php?file=8fed0b10%7C467&inline=1
- Základní škola Semice. (2022). *Škola pro tebe: Učme se pro život*. 1. verze. <https://www.zssemice.cz/skola/dokumenty/zakladni/>
- Základní škola Strž, Dvůr Králové nad Labem. (2021). *Otevřená škola: Vzdělávání pro všechny*. 2. verze. <https://www.zsstrz.cz/Skola/Dokumenty/Skolni-vzdelavaci-program/SVP-2022/>
- Základní škola Třeboň Na Sadech 375. (2007). *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání: Barevná škola pro všechny*. 7. verze. <https://www.zstrebon.cz/a-8352-skolni-vzdelavaci-program-barevna-skola-pro-vsechny.html>
- Základní škola Třeboň Na Sadech 375. (n. d.). *Program primární prevence sociální patologických jevů: Školní rok 2021/2021*. <https://www.zstrebon.cz/a-7565-2021-2022.html>

Korespondenční autorka:
 Mgr. Dagmar Krišová
 katedra sociální pedagogiky
 Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
 Poříčí 31, 639 00 Brno
 krisova@mail.muni.cz

Kritické myšlení v kontextu didaktiky filosofie a základů společenských věd

Petra Šebešová

Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav filosofie a religionistiky

Abstrakt: Tato teoretická studie vychází z toho, že součástí klíčových kompetencí i specificky občanských kompetencí je kritické myšlení, které však není v kurikulárních dokumentech podrobněji definované. Kritické myšlení je blízké filosofickému myšlení. Pro rozvoj filosofického myšlení se v zahraniční didaktice filosofie uplatňuje kompetenční přístup ke stanovení cílů oboru. Tato studie se snaží ukázat, že kompetenční přístup je vhodný i pro rozvoj kritického myšlení v rámci výuky občanského a společenskovedního základu, je proto ale nutné vědět, v čem kritické myšlení spočívá. Prvním cílem studie je tedy podrobněji specifikovat, co je kritické myšlení, na základě analýzy dvou zahraničních koncepcí s důrazem na jeho dílčí složky. Druhým cílem je blíže porovnat kritické a filosofické myšlení a ukázat, v čem by mohla perspektiva kritického myšlení obohatit dosavadní rozpracování filosofických kompetencí. Vzhledem k podobnosti těchto dvou způsobů myšlení autorka navrhuje, aby jedním z cílů gymnaziální výuky filosofie byl i explicitní rozvoj kritického myšlení a aby se při specifikaci kompetenčně pojatých cílů pro výuku filosofie zohlednily i dovednosti, dispozice a znalosti potřebné ke kritickému myšlení.

Klíčová slova: kritické myšlení, filosofické myšlení, didaktika filosofie, filosofické kompetence, kompetenční pojetí výuky

Critical Thinking in the Context of the Didactics of Philosophy and the Social Studies

Abstract: This theoretical study is based on the fact that critical thinking is part of the key competences and specifically civic competences, but it is not defined in detail in curriculum documents. Critical thinking is close to philosophical thinking. For the development of philosophical thinking, a competency-based approach is applied in foreign didactics of philosophy to define the objectives of the discipline. This study attempts to show that the competency-based approach is also suitable for the development of critical thinking in the context of teaching civics and social studies; it is thus necessary to know what critical thinking consists of. Therefore, the first aim of the study is to specify in more detail what critical thinking is, based on an analysis of two foreign conceptions of critical thinking, with an emphasis on its subcomponents. The second aim is to compare critical and philosophical thinking more closely and to show how a critical thinking perspective could enrich the existing elaboration of philosophical competencies. Given the similarity of these two ways of thinking, the author proposes that one of the goals of high school philosophy education should be the explicit development of critical thinking and that the skills, dispositions and knowledge needed for critical thinking should be taken into account in the specification of competency-based goals for philosophy education.

Keywords: critical thinking, philosophical thinking, didactics of philosophy, philosophical competencies, competency-based education

86 Hlavním motivem pro napsání tohoto článku je snaha přispět k rozvoji didaktiky filosofie, kterou se dlouhodobě zabývám, a přednést další argumenty pro kompetenční pojetí oborových cílů skrze propojení s kritickým myšlením. Protože je však kritické myšlení nadoborové a klíčové zejména pro občanské kompetence a společenskovědní základ, považují tento článek za relevantní i pro didaktiku občanské výchovy, resp. občanského a společenskovědního základu, do nějž spadá i výuka filosofie na gymnáziích. Tento článek tak sleduje dvojí cíl:

1) V první rozsáhlejší části představuje a analyzuje v českém kontextu neznámé koncepte kritického myšlení. To je důležitou složkou občanských kompetencí a života v demokratické společnosti podle *Evropského referenčního rámce kompetencí pro demokratickou kulturu* (Barrett et al., 2018). Také *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* předpokládá posílení kompetenčního pojetí vzdělávání a inovaci vzdělávacích obsahů i v oblasti občanského a společenskovědního vzdělávání. Důležitou součástí občanských kompetencí tvoří též „dovednosti kritického myšlení a komplexního řešení problémů, jakož i dovednosti spočívající v rozvoji argumentů“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 33). Kritické myšlení se také předpokládá v klíčových kompetencích i některých očekávaných výstupech *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen *RVP ZV*; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021b) i *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (*RVP G*; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021a), aniž by však bylo přesněji vymezeno. Prvním z cílů tak je zaplnit tuto mezeru a nabídnout tvůrcům kurikula, učitelům i didaktikům občanské výchovy a občanského a společenskovědního základu¹ perspektivu pro konkrétní definování kompetenčně zaměřených oborových cílů.

2) Kompetenčně k definování oborových cílů přistupuje zahraniční didaktika filosofie (např. Rösch, 2009; Rohbeck, 2010; Tozzi, 2011). Filosofické a kritické myšlení jsou si blízké, rozpracování filosofických kompetencí i argumenty pro kompetenční přístup mohou tak být relevantní i pro rozvoj kritického myšlení v rámci didaktiky občanského a společenskovědního základu. Perspektiva kritického myšlení však může naopak vnést nové podněty pro kompetenčně pojatou výuku filosofie a posílit její přijetí v českém prostředí. Druhá část článku se proto soustředí na vztah mezi kritickým a filosofickým myšlením.

Kompetenčně pojatá výuka filosofie vychází z předpokladu, že jejím hlavním cílem je rozvoj filosofického myšlení žáků (např. kromě výše uvedených i Pfister, 2010; Martens, 2012). Kompetenční přístup má též své kritiky (Meyer, 2017; Roeger, 2020), jejím předmětem je u obou především nebezpečí, že v případě kompetenčně pojaté výuky se filosofické myšlení stane jen prostředkem dosažení hlavního cíle, totiž kompetencí. Kirsten Meyerová i Carsten Roeger tedy sdílí hlavní předpoklad, že náplní výuky je rozvoj filosofického myšlení, k čemuž jsou jisté kompetence potřeba, pouze se tím podle nich výuka filosofie nevyčerpává, primárním cílem je lepší porozumění světu i sobě skrze filosofické myšlení.

¹ První část, věnovanou konceptům kritického myšlení, považují za relevantní pro didaktiku OV/OSZ jak na základním, tak středním stupni vzdělávání, protože kritické myšlení je součástí příslušných RVP. Druhá část článku se pak soustředí na gymnaziální výuku filosofie.

Vycházím zde rovněž ze sdíleného předpokladu, že cílem výuky filosofie by mělo být rozvíjení filosofického myšlení žáků, který je v souladu jak s českými příspěvky k rodící se didaktice filosofie (Novotný, 2017; Kuthan et al., 2018; Tlapa & Smetana, 2018; Tlapa & Smetana, 2020), tak s kompetenčně pojatým *RVP G*.² Cílem porovnání filosofického a kritického myšlení v druhé části textu je poukázat na velké podobnosti mezi oběma způsoby myšlení a vyvodit z nich důsledky pro pojetí cílů výuky středoškolské filosofie. Navazuji přitom na svou disertační práci, zejména na návrh filosofických kompetencí publikovaný již jinde (Šebešová, 2017). Oba cíle článku vycházejí z několika předpokladů:

1) Považuji rozvoj kritického myšlení za důležitý cíl základního i středního vzdělávání, který má důležité místo zejména ve výuce občanské výchovy či občanského a společenskovedního základu. Hlavním důvodem je, že jednou z předních hodnot demokratické společnosti, jejíž principy, fungování a život v ní jsou hlavními tématy uvedených vzdělávacích oblastí, je individuální svoboda. Aby se však člověk rozhodoval a žil skutečně svobodně, měl by být schopen činit svá rozhodnutí uvědoměle, na základě rozumných důvodů a se znalostí možných alternativ (srov. např. Abrami et al., 2015). K tomu by mělo kritické a filosofické myšlení, jak bude dále ukázáno, výrazně pomáhat.

2) Kritické myšlení lze považovat za kompetenci svého druhu, zahrnuje v sobě znalostní, dovednostní i postojoyou složku. Domnívám se, že by i oborové cíle občanského a společenskovedního základu měly být formulovány kompetenčně a měly by v sobě propojit obsahovou složku se složkami kritického myšlení, má-li být rozvoj kritického myšlení jedním z cílů oboru (obdobně, jako je tomu v kompetenčně pojaté didaktice filosofie).

3) Aby bylo možné promítnout do oborových cílů kritické myšlení jako kompetenci, je nutné specifikovat, v čem kritické myšlení spočívá a z jakých složek sestává. To především je předmětem první části tohoto textu.

1 Metodologie

Považuji za důležité vyjasnit na úvod používané termíny, obzvláště pojem kompetence. Podle *RVP G* klíčové kompetence „představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021a, s. 7). Jak upozorňuje ve své analýze různých výměrů kompetence Tereza Češková, odpovídá původní pojetí klíčových kompetencí v *RVP* spíše holistickému pojetí kompetence (*competence*), která je nadoborová, neměřitelná a plní funkci jakéhosi ideálního cíle. Zároveň je ale tento přístup postupně revidován a zdá se, že se více prosazuje spíše funkční pojetí kompetence (*competency*), chápané jako soubor zejména dovedností, který je měřitelný a vázaný na

² Podrobná analýza *RVP G* z hlediska kompetencí relevantních pro filosofii je součástí méj disertační práce (Šebešová, 2016), *RVP G* jsem zvolila proto, že pouze na gymnáziích tvoří Úvod do filozofie a religionistiky samostatnou část oboru Občanský a společenskovední základ.

88 konkrétní situaci či obor; v českém prostředí tomuto pojetí odpovídá podle autorky pojem „gramotnost“ (Češková, 2021).

Sama jsem ve svém návrhu filosofických kompetencí vycházela především z německého přístupu ke kompetencím v podání Eckharda Kliemeho a Franze Weinerta,³ kteří se soustředí na měřitelnost kompetencí a potřebu propojovat je s oborem (mimo jiné proto, aby byla zapojena i znalostní složka kompetence; Klieme, 2003). To by odpovídalo funkčnímu pojetí kompetence podle Češkové (2021), kritické myšlení je však ve stejném zdroji uvedeno jako příklad holistického pojetí kompetence. Domnívám se, že oba přístupy nejsou v rozporu⁴ a že je možné, ba dokonce žádoucí, obecné klíčové kompetence operacionalizovat a propojit s oborovou složkou, aby byly součástí oborových cílů a snáze se promítaly do výuky.⁵ Co se měřitelnosti týče, je pravda, že měřitelná je ponejvíce kognitivní složka (znalosti a dovednosti), zatímco postoje a hodnoty jsou měřitelné obtížně, není to nicméně důvod k tomu, aby se do cílů nepromítly také (srov. Klieme et al., 2010).

V textu dále pracuji s pojmem afektivní dispozice, který se objevuje v koncepcích kritického myšlení. Tyto dispozice tvoří vedle kognitivních dovedností jednu z hlavních složek kritického myšlení. Jak uvidíme dále, patří mezi ně specifické postoje, vycházející z jistých hodnot, intelektuální ctivosti či návyky i volní či charakterové vlastnosti. Dispozice vyjadřují to, zda a jakým způsobem osvojené dovednosti využívám. Toto členění na kognitivní a afektivně dispoziční složku je patrné i ve Weinertově definici kompetence (viz pozn. 3, srov. též Klieme et al., 2010) a domnívám se, že afektivní složce by odpovídaly i postoje a hodnoty, uváděné v definici kompetence v RVP.

Pokud jde o výběr koncepcí kritického myšlení, jež jsou předmětem této studie, z důvodů omezeného rozsahu byly zvoleny pro bližší analýzu pouze dvě, a to podle následujících kritérií: 1) rozšířenost a citovanost, 2) komplexnost přístupu, 3) operacionalizace pro použití ve výuce. Kromě níže uvedených koncepcí patří mezi nejcitovanější autory Robert Ennis, jeho pojetí je komplexní v tom, že zahrnuje jak dovednosti, tak dispozice, z hlediska operacionalizace a možného využití ve výuce je však méně rozpracované než zvolené dvě koncepce. Z obdobných důvodů nebyl zvolen přístup Stephena Brookfielda, který je velmi dobře rozpracován pro výuku a rozšířen,⁶ představuje ale méně komplexní hledisko tím, že kritické myšlení chápe především jako odhalování a ověřování vlastních předpokladů, což u zvolených koncepcí zastupuje pouze jeden aspekt kritického myšlení.

³ Klieme (2003, s. 21) pracuje s Weinertovou definicí kompetence jako „schopností a dovedností, které mají jedinci k dispozici či které se mohou naučit, sloužící k řešení určitých problémů, a s nimi spojené motivační, volní a sociální dispozice a schopnosti, které umožňují úspěšně a odpovědně využívat řešení problémů v různých situacích“.

⁴ Například Klieme nezpochybňuje možnost osvojení nadoborové klíčové kompetence, podle něj ale cesta k ní vede přes oborové kompetence a teprve jejich opakovaným používáním lze dospět ke kompetenci obecnější, nevázané na obor (Klieme, 2003).

⁵ Na problematiku obtížného propojování klíčových kompetencí s oborovými cíli stanovenými v RVP a potřebu jejich lepší provázanosti upozorňuje kupř. Skalková (2007). Potřebu operacionalizovat kompetence pro specifikaci oborových cílů zdůrazňuje i Klieme et al. (2010).

⁶ Srov. např. zastoupení Ennise a Brookfielda v indexu přehledové příručky k výuce kritického myšlení (Davies & Barnett, 2015).

2 Kritické myšlení

Kritické myšlení nemá v českém, ale ani zahraničním kontextu jednoznačnou definici. V *RVP ZV* se spojení „kritické myšlení“ či „kriticky myslet“ objevuje jednou u kompetence k řešení problémů, jednou u popisu vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*, třikrát u průřezového tématu *Výchova demokratického občana* a jednou v průřezovém tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021b, s. 11, 67, 135–137), vícekrát se pak vyskytuje adjektivum či adverbium „kritický“ či „kriticky“ ve spojení s konkrétními úkony, jakými jsou hodnocení, analýza, čtení, přístup k informacím apod., zejména v popisu vzdělávacích oblastí a v očekávaných výstupech. V *RVP G* je to podobné: spojení „kritické myšlení“ se objevuje dvakrát: v popisu klíčové kompetence k řešení problémů a v části věnované vzdělávání mimořádně nadaných žáků (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021a, s. 9 a s. 92). Mnohem častěji je pak zastoupeno pouze adjektivum či adverbium „kritický“ či „kriticky“ ve spojení s konkrétními úkony, zde hlavně v charakteristice klíčových kompetencí, ale i v některých očekávaných výstupech. Není však vymezeno, co kritické myšlení, resp. kriticky prováděné činnosti znamenají.

V kontextu vzdělávání se pak sousloví kritické myšlení objevuje často v souvislosti se vzdělávacím programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, který vymezuje kritické myšlení skrze text Davida Kloostera jako nezávislé myšlení, jehož součástí je zpracování informací, kladení otázek, argumentace a sociální interakce (Klooster, 2000). Jeho text se však týká spíše podmínek vhodných pro rozvoj kritického myšlení ve škole, než že by přesněji popisoval, v čem spočívá. Z autorů v češtině dostupných monografií chápe Jiří Šedý kritické myšlení jako blízké „racionalistické vědecké činnosti“, stojí na logice, práci s fakty a důkazy, zároveň je otevřené novým závěrům a sebereflektivní (Šedý, 2021, s. 15), Ján Markoš oproti tomu zasazuje kritické myšlení především do kontextu současných technologií a zdůrazňuje potřebu chápat kritické myšlení šířeji než jako schopnost odolávat manipulaci a odhalovat argumentační fauly či kognitivní zkreslení, důležitou schopnost hraje reflexe a sebeovládání (Markoš, 2022). Oba se pak věnují spíše jevům, které kritické myšlení ovlivňují, než specifikaci jeho složek. Považují proto za užitečné se zde při výměru kritického myšlení soustředit podrobněji na jeho složky. To by mělo pomoci jeho konkrétnějšímu vymezení při definování klíčových kompetencí či jejich propojování s obsahy konkrétních oborů, zároveň specifikace složek kritického myšlení pomůže i při porovnání s filosofickým myšlením v druhé části článku.

2.1 Vymezení

Definovat kritické myšlení není snadné, neboť v literatuře se objevují různé koncepce, vycházející z rozličných teoretických rámců, ať už jde o analytickou filosofii, vědeckou hypoteticko-deduktivní metodu, pragmatismus, či kritickou teorii frankfurtské školy (Brookfield, 2012), každá výchozí teorie pak klade důraz na odlišné

90 dovednosti. Současné přístupy ke kritickému myšlení systematizují Martin Davies a Ronald Barnett (2015), kteří zdůrazňují potřebu neredukovat kritické myšlení pouze na schopnost argumentace, ale chápou ho, spolu s dalšími autory, širěji. Rozlišují dvě hlavní pojetí v rámci přístupů ke kritickému myšlení:

1) Přístup chápající kritické myšlení jako především reflektující myšlení, v návaznosti na asi nejcitovanějšího autora v této oblasti, Roberta Ennise, který definuje kritické myšlení jako „reflektivní a racionální myšlení, které se zaměřuje na rozhodování o tom, čemu věřit či co dělat“ (Ennis, 1991, s. 6). Podle Daviese a Barnetta se tento přístup soustředí zejména na dovednosti v souvislosti s tvorbou úsudků, jako jsou „interpretace, analýza, vysvětlení, zhodnocení a prvky metakognice či seberegulace“ (Davies & Barnett, 2015, s. 12).

2) Přístup zdůrazňující nejen roli kognitivních dovedností, ale i potřebu jistých postojů nebo dispozic, bez kterých sice můžeme ovládat dovednosti kritického myšlení, ale nemusíme je vůbec používat. „Dispozice nejsou argumenty nebo úsudky, nýbrž afektivní stavy“ (Davies & Barnett, 2015, s. 13). Podle některých autorů jde o návyky myslí (Facione, 1990) či jistou formu intelektuální ctnosti (Mulnix, 2013) a řadí se mezi ně otevřenost, intelektuální zvědavost, respekt k jiným úhlům pohledu apod. Jak ovšem autoři upozorňují, jde u rozlišení těchto dvou přístupů spíše o rozdílný důraz, většina z nich se shoduje, že kritické myšlení zahrnuje oba jmenované aspekty, tedy jak soubor dovedností, tak i jisté dispozice či postoje (Davies & Barnett, 2015, s. 14).

2.2 Koncepce kritického myšlení

V následující části představím blíže dvě koncepce kritického myšlení autorů, kteří jsou v této oblasti spolu s Ennisem nejčastěji citováni: souhrnnou koncepci Americké filosofické asociace a pojetí Richarda Paula a Lindy Elderové. Obě tyto koncepce jsou komplexní, vhodně se doplňují, nesoustředí se jen na úzkou oblast kritického myšlení, jsou v přímém vztahu ke vzdělávací praxi a popisují cílové dovednosti a dispozice kritického myšlení na takové úrovni konkrétnosti, která umožňuje jejich operacionalizaci i porovnání s filosofickými kompetencemi. Podrobnější představení konkrétních dovedností a dispozic spojených s kritickým myšlením považuji za důležité i z obecnějšího hlediska – již zmíněné nepřítomnosti jasného vymezení kritického myšlení v české odborné literatuře.

2.2.1 Konsenzuální koncepce Americké filosofické asociace

Podívejme se nejprve na pojetí Americké filosofické asociace (dále jen APA), která na konci osmdesátých let 20. století iniciovala ustavení expertního panelu s cílem definovat kritické myšlení, konkrétně kognitivní dovednosti a afektivní dispozice s ním spojené, za účelem jeho efektivnější výuky a hodnocení. V expertním panelu se sešlo 46 odborníků, zastoupeny byly obory filosofie (52 %), vzdělávání (22 %), společenské (20 %) a přírodní vědy (6 %). Výsledná koncepce představuje shodu výrazné většiny zúčastněných (Facione, 1990, s. 5).

Kritické myšlení je definováno jako „záměrné a seberegulující usuzování“ (purposeful and self-regulatory judgment), které experti dále konkretizují výčtem kognitivních dovedností a afektivních dispozic (Facione, 1990, s. 4), jež shrnují tabulky 1 a 2.

Tabulka 1 Seznam kognitivních dovedností kritického myšlení (podle Facione, 1990, s. 8)

Dovednost	Dílčí dovednosti
1. interpretace	kategorizace rozlišení, co je relevantní a co ne vyjasnění smyslu
2. analýza	zkoumání myšlenek rozpoznání argumentů analýza argumentů
3. hodnocení	posouzení tvrzení posouzení argumentů
4. vyvozování závěrů	zkoumání důkazů promyšlení alternativ vyvozování závěrů
5. vysvětlení	formulace výsledku odůvodnění postupu představení argumentů
6. seberegulace	ověřování vlastních postupů/závěrů korekce vlastních postupů/závěrů

Vidíme, že uvedené dovednosti na sebe logicky navazují a zachycují lineární postup – nejprve danou situaci, problém apod. interpretují, tedy vyjasňují, jak daným informacím rozumím, co je pro zkoumaný problém relevantní, v jakém smyslu se používají klíčové pojmy apod. V následné analýze zkoumám, co jsou fakta, co tvrzení, co argumenty, jaké jsou předpoklady argumentů a co jsou závěry apod. V dalším kroku již přistupuji k hodnocení – jsou faktická tvrzení pravdivá, argumenty platné, premisy pravdivé? Na základě všech těchto kroků přistupuji k vyvození vlastního závěru, který by měl vycházet z pravdivých důkazů a faktů a měl by být vyvozen na základě dobrých a silných argumentů. Tento svůj úsudek bych měla být schopná vysvětlit a odůvodnit. Zároveň bych ho neměla považovat za absolutně platný a neměnný – pokud se objeví nové skutečnosti či dobré protiargumenty nebo námítky k postupu, měla bych být připravená svůj závěr znovu přezkoumat a případně přehodnotit. Zatímco první tři dovednosti se vztahují ke zkoumanému materiálu, poslední tři se již týkají myslícího jedince – jde o vyvození jeho vlastních závěrů a zformulování i odůvodnění vlastního postoje.

Autoři předpokládají, že dovednosti kritického myšlení jsou obecně použitelné,⁷ zdůrazňují nicméně důležitost oborových znalostí pro jejich správné použití: „Přestože specifikace a analýza dovedností kritického myšlení překračuje významným způsobem konkrétní obory či disciplíny, naučit se a používat tyto dovednosti v různých kontextech vyžaduje oborově specifické znalosti“ (Facione, 1990, s. 7). Vymezují také kritické myšlení oproti dalším podobným myšlenkovým operacím vyššího řádu, jako je „řešení problémů, rozhodování a tvořivé myšlení“, s poukazem na to, že přesnější vztah mezi těmito příbuznými formami myšlení je nutno teprve řádně prozkoumat (s. 8).

Zatímco na specifikaci kognitivních dovedností se autoři shodli téměř jednohlasně (srov. Facione, 1990, s. 6), u afektivních dispozic si většina (61 %) myslela, že jsou součástí pojmu kritického myšlení (s. 14), a to proto, že dovednosti kritického myšlení nestačí mít, je nutno je také používat, aby bylo možné o kritickém myšlení hovořit. Kritické myšlení tak v sobě, podle většiny panelistů, zahrnuje jistý hodnotící aspekt, vyjadřující i kvalitu toho, jak dovednosti kritického myšlení využíváme. Soubor afektivních dispozic shrnuje tabulka 2. Vidíme, že body uvedené v prvním sloupci zahrnují především postojové charakteristiky, vycházející z volních (např. zdrženlivost při tvorbě úsudků, ochota změnit postoj) a motivačních dispozic (kupř. zvědavost, snaha být dobře informován) i určitých hodnot (mj. důvěra v proces racionálního zkoumání, otevřenost, férovost při posuzování argumentů). V druhém sloupci jde spíše o charakteristiky popisující způsob, jakým k problému přistupujeme a jak při jeho řešení postupujeme, které částečně odpovídají charakterovým vlastnostem, jež by však mělo být možné zlepšovat.

Autoři zdůrazňují důležitost rozvíjení i těchto postojových či charakterových dispozic ve výuce kritického myšlení, protože jsou podle nich klíčové pro využívání kritického myšlení i mimo školní kontext:

Lidé, kteří mají rozvinuté tyto afektivní dispozice, budou s mnohem větší pravděpodobností používat dovednosti kritického myšlení vhodným způsobem ve svém osobním i v občanském životě než lidé, kteří sice ovládají tyto dovednosti, ale nejsou vedeni k jejich užívání. (Facione, 1990, s. 16)

Co lze vyvodit z této koncepce pro formulaci kompetenčně pojatých cílů? Kritické myšlení v tomto pojetí sestává z několika kroků, které by měly být rozlišené. Cílem kritického myšlení je zaujetí a formulace odůvodněného vlastního postoje k problému. K zaujetí vlastního názoru však nedochází hned, měly by mu předcházet pečlivý popis a analýza problému s následným zhodnocením. Ve výuce by tak měl být prostor pro obojí – žáci by měli mít příležitost k formulování svých názorů na probíraná témata a teorie, zároveň by ale měli být vedeni k tomu, že nestačí pouze zformulovat první dojem či myšlenku, že je třeba analyzovat a zhodnotit důvody, které nás k nim

⁷ Otázka, zda lze kritické myšlení učit bez vazby na konkrétní obor či zda je vždy oborově specifické, je hojně diskutovaný problém v odborné literatuře a na odpovědi nepadne shoda, podrobnější pojednání je mimo možnosti tohoto článku.

Tabulka 2 Afektivní dispozice kritického myšlení (podle Facione, 1990, s. 8)

Přístup k životu obecně	Přístupy ke specifickým tématům, otázkám a problémům
<ul style="list-style-type: none"> • zvědavost ohledně širokého okruhu témat • snaha být stále dobře informován • být vnímavý k příležitostem, v kterých je vhodné využívat kritické myšlení • důvěra v proces racionálního zkoumání • sebedůvěra ve vlastní schopnosti argumentovat • otevřenost k různým přístupům ke světu • flexibilita při zvažování alternativ a jiných názorů • pochopení pro názory druhých • férovost při posuzování argumentů • upřímnost při posuzování vlastních předpojatostí, předsudků, stereotypů, ego- či sociocentrických tendencí • zdrženlivost při potlačení, utváření či změně vlastních úsudků • ochota zvážit změnu a změnit postoj tehdy, když poctivá reflexe ukazuje, že změna je žádoucí 	<ul style="list-style-type: none"> • jasnost při formulování otázky či problému • strukturovanost při práci s komplexním tématem • pečlivost při hledání relevantních informací • uvážlivost při výběru a používání kritérií • snaha soustředit se na dané téma, problém • vytrvalost i při potížích • přesnost přiměřená situaci

vedou, dohledat si potřebné informace a otevřeně přistupovat i k dalším možným argumentům a že je v pořádku svůj postoj případně změnit. Důraz na pluralitu perspektiv a otevřenost, které jsou důležité u většiny výše uvedených afektivních dispozic, je podle mého mínění prvkem, který umožňuje propojit kognitivní a afektivní složku.

Propojení dovedností a dispozic při používání kritického myšlení, domnívám se, vyžaduje jistou formu reflexe: při interpretaci, analýze i hodnocení situace/problému musím zaujmout jistý odstup, zdržet se vlastního soudu a snažit se o otevřené a férové posouzení, zohlednění dalších možných hledisek. Nejsem tedy ponořena do procesu vlastního myšlení, ale reflektuji ho, vědomě se zastavuji, vracím k jeho jednotlivým částem a ověřuji je, zkoumám i své vlastní, původně neuvědomované předpoklady. Tento reflektivní aspekt kritického myšlení vynikne ještě více, podíváme-li se nyní na koncepci Paula a Elderové.

2.2.2 Koncepce Richarda Paula a Lindy Elderové

Paul a Elderová jsou zakladateli a hlavními autory Nadace pro kritické myšlení (*Foundation for Critical Thinking*). Jejich koncepce je formulována na různých místech obdobně, vycházím zde především z publikace zaměřené na specifikování vzdělávacích standardů pro kritické myšlení (Paul & Elder, 2005), která svým zaměřením nejlépe odpovídá potřebám tohoto článku. Podle autorů je kritické myšlení „proces analyzování a posuzování myšlení za účelem ho zlepšit. Kritické myšlení předpokládá znalost nejzákladnějších myšlenkových struktur (prvky myšlení) a nejzákladnějších

94 intelektuálních standardů myšlení (obecné intelektuální standardy)“ (s. 7). Analyzovat a posuzovat myšlení pak podle autorů znamená podrobit zkoumání základní prvky myšlení, kterých identifikují osm (Paul & Elder, 2014, s. 3):

- Záměr, cíl
- Otázka, problém, téma k řešení
- Informace, data, fakta, pozorování, zkušenosti, důkazy
- Interpretace, argumentace, vyvozování, řešení
- Pojmy, teorie, definice, axiomy, zákony, principy, modely
- Předpoklady, domněnky/východiska považovaná za samozřejmá
- Implikace a důsledky
- Úhly pohledu, referenční rámce, perspektivy

Kdykoli myslíme, myslíme za nějakým účelem, z nějakého úhlu pohledu, naše myšlení vychází z nějakých předpokladů a směřuje k závěrům a důsledkům. Používáme pojmy, myšlenky a teorie k interpretaci dat, faktů a zkušeností, abychom mohli odpovídat na otázky a řešit problémy (*The National Council for Excellence in Critical Thinking*, 2019).

Na jiném místě ještě doplňují tyto vlastnosti kritického myšlení: je to myšlení „zaměřené na sebe sama, řízené a kontrolované sebou samým a sebe sama korigující“ (Paul & Elder, 2014, s. 2). Pokud tedy kriticky myslet znamená analyzovat a posuzovat myšlení, potom se při této analýze či posuzování zaměřujeme na výše uvedené prvky. Chci-li například kriticky zhodnotit nějaké mediální sdělení, zaměřuji se nejen na pravdivost informací, ale přemýšlím i o záměru autora, o jeho předpokladech, z jakého úhlu pohledu informace podává, jaké závěry vyvozuje a k jakým důsledkům vedou, kromě toho ale zvažuji i své vlastní předpoklady, perspektivu apod. s ohledem na to, jak mohou ovlivňovat mé chápání sdělení a úsudek o něm. Z tohoto pojetí kritického myšlení je patrný jeho reflektivní aspekt – kritické myšlení je myšlení, které se vztahuje samo k sobě a zkoumá své struktury (ať už jde o myšlení mé, či někoho jiného).

Kromě analýzy a zhodnocení prvků myšlení by se mělo kritické myšlení řídit intelektuálními standardy kvality, mezi které autoři řadí následující: jasnost (srozumitelnost), ověřitelnost, přesnost, relevance, hloubka (opak povrchnosti, měla by odpovídat komplexnosti problému), šíře (neměli bychom zaujímat pouze jedno úzké hledisko k problému), logičnost (koherence), férovost (nezhledňovat vlastní preference; Paul & Elder, 2014, s. 8–9). Zatímco prvky myšlení slouží především pro analýzu, standardy jsou využívány pro zhodnocení myšlení (srov. Paul & Elder, 2005, s. 57) a lze je aplikovat na posouzení i jednotlivých prvků.

Oba zde představené aspekty kritického myšlení – analýza prvků myšlení a jejich zpracování/zhodnocení podle intelektuálních standardů – odpovídají spíše kognitivním dovednostem. Autoři ale pracují i s afektivní složkou kritického myšlení:

Když učitelé rozvíjejí dovednosti kritického myšlení, je důležité, aby tak činili s hlavním záměrem rozvíjet rysy mysli. Intelektuální rysy nebo dispozice odlišují schopného, ale sofistického myslícího od schopného a férového myslícího. Féroví kriticky myslící lidé jsou intelektuálně skromní a empatictí. Mají důvěru v rozum a intelektuální integritu. Vyznačují se myšlenkovou odvahou a autonomií. (Paul & Elder, 2005, s. 7)

Zatímco konsenzuální koncepce zpracovaná APA se soustředila na systematizaci konkrétních dovedností, z kterých kritické myšlení sestává, a formulovala je v podobě myšlenkových operací, přístup Paula a Elderové nabízí strukturu pro analýzu, interpretaci či hodnocení obsahu (tedy daný obsah např. analyzují z hlediska jednotlivých prvků – co je záměr, jaký problém se řeší atd.). Považují rámec prvků myšlení za obzvlášť inspirativní, neboť umožňuje nahlédnout zkoumaný problém či situaci komplexně a neredukuje kritické myšlení pouze například na zpracování informací či analýzu argumentů. Umožňuje jasně strukturovat reflexi a vnášet do popředí i prvky, na které můžeme mít tendenci zapomínat, jako je mj. odhalování skrytých předpokladů, domýšlení důsledků či cílené hledání dalších možných úhlů pohledu.

2.3 Doplnění znalostní složky

Kritické myšlení lze nyní shrnout jako reflektující způsob myšlení, který se soustředí jak na analýzu a zhodnocení daného problému, tak i na myšlenkový proces, a obnáší nejen kognitivní dovednosti, ale i afektivní dispozice. Považují za důležité doplnit zde ještě jeden aspekt, který není v předchozích koncepcích explicitně pojmenován, a tím jsou znalosti. Tento prvek ve své shrnující analýze kritického myšlení

Tabulka 3 Shrnutí složek kritického myšlení (podle Thomase a Lokové, 2015, s. 99–100)

Dovednosti	Dispozice	Znalosti
1. argumentace (reasoning) – hledání a analýza důkazů, využití obecných technik, jakými jsou čtení a diskuse, vyvozování a vysvětlení	1. postoje – např. otevřenost či férový přístup	1. obecné znalosti a základní fakta umožňující zhodnocení
2. hodnocení – interpretace a analýza (včetně oborové specifických metod)	2. intelektuální ctnosti – mj. hledání pravdy a zvědavost	2. oborové znalosti spadající do konkrétní disciplíny, v jejímž rámci kritické myšlení aplikujeme
3. reflexe či seberegulace, týkající se vlastního myšlení, uvědomování si vlastních předsudků a předpokladů apod.	3. intelektuální návyky – kupř. práce s vlastními předpojatostmi	3. zkušenost, která kromě životní zkušenosti zahrnuje i intelektuální vývoj

96 na základě prací asi 20 autorů (včetně zde představených) doplňují Keith Thomas a Beatrice Loková (2015). Jejich závěry shrnuji v tabulce 3.

Doplnění složky znalostí považuji za důležité i z hlediska výuky kritického myšlení. Domnívám se, že obecné znalosti bezprostředně související s kritickým myšlením (bez vztahu k dalším oborům) by měly především zahrnovat základní znalosti nutné pro správnou argumentaci, tedy znalosti terminologie (argument, tvrzení, premisa, závěr, logická platnost, deduktivní/induktivní argument apod.) a znalost nejběžnějších argumentačních faulů případně i kognitivních zkreslení (poslední dva jmenované body se obvykle vyskytují v příručkách kritického myšlení, v české literatuře např. Šedý, 2021; Markoš, 2022). Autoři článku tyto znalosti blíže nespecifikují.

2.4 Shrnutí

Popsala jsem podrobně dvě různé koncepce kritického myšlení. Uvedení konkrétních výčtů dovedností či dispozic považuji za důležité proto, že se autoři shodují, že kritickému myšlení je třeba se učit vědomě, explicitně, tedy že je nutno vědět, co kritické myšlení znamená, jaké dovednosti a dispozice obnáší (Facione, 1990; Paul & Elder, 2014). K tomuto závěru jednoznačně dospívá i metaanalýza týmu vedeného Philipem C. Abramim, zkoumající účinnost různých strategií ve výuce kritického myšlení (Abrami et al., 2008). I Daniel Willingham, který je jinak skeptický vůči výuce kritického myšlení bez vazby na konkrétní obor, přiznává výuce kritického myšlení účinnost tehdy, když je chápáno jako výuka metakognitivních strategií (2008, s. 23). Metakognice ovšem opět předpokládá uvědomění si jednotlivých procesů: u metakognitivních strategií, ke kterým vede kritické myšlení, je třeba jednotlivé dovednosti (strategie) pojmenovat a studentům je ukazovat (modelovat), mají-li je používat. Strategiemi by v případě kritického myšlení například mohlo být cílené zaujímání různých úhlů pohledu, hledání argumentů pro a proti před zaujetím vlastního stanoviska či odhalování předpokladů určité pozice. Proto, pokud má být rozvoj kritického myšlení jedním z cílů vzdělávání, je třeba ho jasně specifikovat (ať už k tomu bude zvolena jakákoli koncepce).

Pokusíme-li se o závěrečnou syntézu uvedených koncepcí, lze doplnit obecnou Ennisovu definici – kritické myšlení je „reflektivní a uvážlivé myšlení, které se zaměřuje na rozhodování o tom, čemu věřit či co dělat“ – o konkrétní znalosti (např. znalosti potřebné pro správnou analýzu a vyhodnocení informací či argumentace), dovednosti (analýza, argumentace a hodnocení zohledňující různé prvky myšlení) a dispozice (otevřenost, snaha o pravdivé poznání, uvážlivost při zaujímání postojů apod.).

2.5 Porovnání filosofického a kritického myšlení

Podívejme se nyní, jak souvisí kritické myšlení s myšlením filosofickým. Dovolím si zde pro specifikaci filosofického myšlení shrnout stručně závěry, ke kterým jsem

došla ve své disertační práci (Šebešová, 2016). Na základě analýzy vybraných úvodů do filosofie a koncepcí německých didaktiků filosofie se ukazují dva základní rysy filosofického myšlení, na kterých se všichni zkoumaní autoři shodují: reflexe a kritické přezkoumávání myšlenkových obsahů. Reflexí míním obrácení myšlení k sobě samému (srov. např. Brugger, 1994). Myšlenkový akt má však vždy dva póly, předmět myšlení a subjekt myšlení. Reflexe tak může znamenat jak obrácení pozornosti k poznávanému/myšlenému předmětu a zkoumání tohoto předmětu v jeho celku, tedy včetně jeho předpokladů, kontextu a souvisejících pojmů, tak i obrat k našemu já jakožto subjektu myšlení (pak hovoříme o sebereflexi) a zkoumání například našich předpokladů, perspektiv a dalších aspektů, které naše myšlení ovlivňují. Tato reflexe nás zároveň vede k poznání omezených možností našeho poznání a potřeby prověřovat obsahy našeho myšlení, naše poznatky i přesvědčení.

Kritické přezkoumávání pak zahrnuje pojmovou analýzu zkoumaného problému, odhalení předpokladů a domyšlení důsledků a ověření či odůvodnění jejich platnosti, analýzu argumentů a zaujetí vlastního stanoviska k problému coby výsledek popsaného přezkoumání. (Šebešová, 2016, s. 25)

Reflexe a kritické přezkoumávání či ověřování správnosti myšlení je základním rysem filosofického myšlení i v pojetí již citovaného Paula, filosofa, který se zabývá kritickým myšlením a vymezuje filosofický přístup oproti nefilosofickému takto: „Filosofická mysl běžně zkoumá základy svého vlastního myšlení, uvědomuje si, že její myšlení je určeno základními pojmy, cíli, předpoklady a hodnotami“ (1990, s. 448). Díky této reflexi získává filosofická mysl odstup od svého vlastního myšlení, uvědomuje si jeho rámec a tím pádem i jiné možné perspektivy. Zároveň se, podle autora, nebojí základní principy, pojmy, metody apod., s kterými pracuje, nejen zkoumat, ale i měnit.

Pokud filosofické myšlení nespécifikujeme jeho obsahem, ale z hlediska myšlenkového postupu, je zřejmé, že v základních rysech má s kritickým myšlením mnoho společného – obojí je vedeno snahou o pravdivé poznání či správné porozumění, předpokládá reflexi a spočívá v analýze a zhodnocení správnosti myšlenkových postupů a obsahů. To, že mají kritické myšlení a filosofie k sobě blízko, je patrné i z literatury. Jennifer Mulnixová například uvádí, že kritické myšlení „je samou praxí filosofie“ (2013, s. 472). Obdobně vidí podobnost kritického a filosofického myšlení Marie-France Danielová a Emmanuelle Auriacová (2011), podle kterých je základem filosofie „výměna argumentů reflektujícím a kritickým způsobem“, kritické myšlení „reflektujícím a posuzujícím myšlením zaměřeným na to, co si myslet, čemu věřit a co dělat“ (s. 420). Cílem filosofie i kritického myšlení pak je rozvíjet autonomně myslící jedince, schopné reflexe, komplexního uvažování, logické argumentace a konstruktivního skepticismu (s. 420–421).

V čem se potom filosofické a kritické myšlení liší? Domnívám se, že po metodické stránce jde o totéž (srov. i Paul, 1990), tedy o komplexní analýzu a zhodnocení určitého problému, reflektující i různé možné úhly pohledu, předpoklady, důsledky, použité pojmy apod. To, čím se liší, je zaměření, typ otázky, na kterou oba způsoby

98 myšlení hledají odpověď'. Filosofický způsob tázání (a nemusí jít jen o klasické filosofické otázky na témata spadající do ontologie, epistemologie atd.) zůstává v abstraktní, teoretické rovině: cílem filosofického tázání je vyjasnit obecné pojmy či obecné struktury skutečnosti a vztahy mezi nimi, abychom byli lépe schopni pochopit skutečnost (srov. též Daniel & Auriac, 2011; McGinn, 2015). Tento způsob filosofického poznání není empirický. Na filosofické otázky existují různé odpovědi a o tom, které jsou pravdivé, nerozhoduje empirický důkaz, nýbrž síla a přesvědčivost argumentů.⁸ I to je důvod, proč mají dějiny filosofie jiné postavení než například dějiny vědy – Platónovy či Aristotelovy argumenty či pojmová rozlišení mohou být k určitým tématům dodnes stejně relevantní, jako byly v minulosti.

Kritické myšlení je v tomto ohledu konkrétnější, většinou ho používáme v určité situaci, při zodpovídání konkrétní otázky či řešení určitého problému, který se navíc často váže k nějakému oboru lidského poznání. Jeho cílem je najít takovou odpověď, stanovisko či rozhodnutí, jež budou stát na pravdivých informacích, budou podloženy dobrými argumenty a budeme si při nich vědomi i našich možných zkreslení či hodnotových preferencí. Například se mohu rozhodovat, koho budu volit ve volbách do Poslanecké sněmovny. Kritické myšlení mě vede k analýze programů politických stran (z hlediska jejich dosažitelnosti, koherence i konkrétnosti zpracování), analýze výroků a jednání představitelů těchto stran (na základě porovnávání zpráv z různých spolehlivých zdrojů apod.), ale i k reflexi mých vlastních předpokladů (jaké body programu jsou pro mě důležité a proč; co jako občan potřebuji a která strana má největší potenciál tyto potřeby naplnit; do jaké míry jsou mé preference ovlivněny osobními sympatiemi k jednotlivým politikům či tlakem okolí atd.), a na základě toho všeho situaci vyhodnotím a přikloním se k jedné straně. Filosofické myšlení by mě na příkladu volebního rozhodování vedlo k otázkám typu: V jakých základních hodnotách se politické strany liší a které hodnoty jsou pro mě zásadní? Proč vůbec chodit k volbám? Jaká je role občana v demokracii? V jakém smyslu jsou a nejsou volby svobodné?

Hranice mezi oběma způsoby myšlení však může být velmi tenká, protože reflexe našich (či zkoumaných) předpokladů velmi rychle může dospět k nějakým hodnotám, které považujeme za základní (u výše uvedeného příkladu mj. vzdělání, ohled na sociálně slabé, co největší individuální svoboda apod.), či jiným obecným pojmům (zde kupř. pojetí svobody a demokracie). Tyto obecné pojmy zásadním způsobem ovlivňují naše chápání skutečnosti. Jejich zkoumáním se ocitáme již na půdě filosofie. Souhrnem zkoumání vztahu filosofického a kritického myšlení by tak mohlo být tvrzení, že filosofické a kritické myšlení mají společný průnik ve svém analytickém metodickém přístupu. Kritické myšlení není však nijak vymezeno obsahem, zatímco filosofické myšlení se zaměřuje na zkoumání obecných pojmů či struktur s cílem lépe porozumět skutečnosti. Zároveň se filosofické myšlení tímto svým kritickým aspektem nevyčerpává a zahrnuje i další podoby myšlení, jako tvořivé či spekulativní myšlení.

⁸ Podrobněji k rozlišení filosofického a empirického, vědeckého poznání ve studii Šebešové (2017, s. 13–16).

Vzhledem k této podobnosti kritického a filosofického myšlení považuji za důležité se snažit formulovat oborové cíle výuky filosofie kompetenčně, a to tak, aby zahrnovaly důležité prvky zde představených koncepcí kritického myšlení. Stávající návrh filosofických kompetencí⁹ vycházel z již zmiňovaného Kliemeho pojetí kompetence, které se soustředí na měřitelné složky kompetencí. I v návrhu filosofických kompetencí jsem zohlednila především měřitelné znalostní a zejména dovednostní složky, které se však do velké míry shodují s kognitivní složkou zde uvedených koncepcí kritického myšlení. Co naopak v návrhu chybí a bylo by přínosné v budoucnu rozpracovat, jsou afektivní dispozice kritického myšlení, které by bylo vhodné v návrhu kompetencí zohlednit a specifikovat výukové strategie vedoucí k jejich rozvíjení.

3 Diskuse

Snažila jsem se ukázat, v čem kritické myšlení spočívá a že sestává ze znalostní, dovednostní i postojové složky. Vzhledem k tomu, že tvoří implicitní součást klíčových kompetencí a klade se na něj důraz specificky u občanské kompetence (Barrett et al., 2018), je to podle mého důležitého důvod, proč se snažit definovat cíle středoškolské výuky nejen filosofie, ale i dalších oborů v rámci občanského a společenskovědního základu kompetenčně a specifikovat, co by měli žáci těchto oborů umět či jaké dispozice rozvíjet právě i z hlediska kritického myšlení. Propojení dovedností a dispozic kritického myšlení s obsahem konkrétního oboru je důležité nejen proto, aby se kritické myšlení vůbec v nějakém předmětu cíleně rozvíjelo, ale i proto, že podle některých autorů je výuka kritického myšlení efektivnější a prokazatelnější, když se pracuje se znalostmi daného oboru (Willingham, 2020). Jako nejúčinnější způsob výuky kritického myšlení se ukazuje kombinace explicitní výuky kritického myšlení s její následnou aplikací na konkrétní vyučovaný oborový obsah (Abrami et al., 2008). To ovšem předpokládá operacionalizaci kritického myšlení do konkrétních oborových cílů, což může být chápáno jako další potřebný krok v rámci rozvoje didaktiky občanského a společenskovědního základu. Tento krok považuji za vhodný a proveditelný pro všechny typy středoškolského vzdělávání, nejen pro gymnázia. Uvedené dovednosti a dispozice kritického myšlení jsou dostatečně univerzální, aby mohly být konkretizovány a uzpůsobeny potřebám jednotlivých typů škol.

Podrobné představení vybraných koncepcí kritického myšlení vedlo i k důležitému rozlišení mezi kognitivní (znalosti a dovednosti) a postojovou složkou (afektivní dispozice), přičemž obě složky jsou pro rozvoj kritického myšlení důležité. V té souvislosti je nutno upozornit na to, že každá z těchto složek se ve výuce rozvíjí jinak. Zatímco kognitivní složka je snáze měřitelná a lze ji cíleně trénovat pomocí konkrétních cvičení zaměřených na jednotlivé dovednosti, afektivní dispozice kritického myšlení se rozvíjejí především tím, že odpovídající postoje (např. otevřenost,

⁹ Jde o následující kompetence: porozumění a interpretace textu, psaní vlastních textů, diskuse, práce s pojmy, argumentace, reflexe (včetně kritického ověřování a hodnocení), řešení problémů/konfliktů, odpovědné rozhodování (Šebešová, 2016, s. 82).

100 zvidavost, skeptický přístup či zdrženlivost v souzení) a postupy (přesnost, férovost nebo ověřování informací) učitel sám modeluje a u žáků oceňuje a posiluje pomocí pozitivní zpětné vazby (srov. Facione, 1990). Zde však chybí podrobnější empirická data a nabízí se tu prostor k dalšímu výzkumu, orientovanému na zkoumání efektivních nástrojů a postupů, které pomáhají rozvíjet afektivní složku kritického myšlení.

4 Závěr

Kritické myšlení do velké míry kryje s filosofickým myšlením. Přestože je kritické myšlení pojímáno jako kompetence přesahující hranice jednotlivých oborů a bylo by vhodné ho rozvíjet v různých předmětech, nabízí se filosofie jako obor, který se může rozvíjení kritického myšlení věnovat explicitně a cíleně, i s ohledem na výše uvedené znalosti specifické pro kritické myšlení, jako jsou například základy argumentace.

Považuji za důležité podotknout, že zde kladený důraz na specifikaci kompetenčně pojatých cílů opomíjel obsahovou stránku oboru filosofie. Ta by samozřejmě měla být součástí specifikace oborových cílů také. Pokud by součástí výuky filosofie byl rozvoj kritického myšlení, nabízí se jako způsob strukturování výukového obsahu problémový přístup.¹⁰ Zkoumání konkrétních problémů je nutným východiskem pro aplikaci kritického myšlení. Filosofické kompetence jsou záměrně formulovány obecně, aby je bylo možné rozvíjet i na nefilosofickém obsahu. Postupným prohlubováním reflexe a odlišným způsobem tázání lze pak dojít přirozeně od konkrétních problémů s vazbou na život žáků (např. volby, dezinformace či morální dilemata) k problémům filosofickým (Je demokracie nejlepším státním zřízením? Co je pravda a jak ji poznat? Co je správné dělat? atd.) a propojit zkoumaný problém i s filosofickým obsahem (politické a etické teorie, pojetí pravdy apod.).

Přestože má filosofie svým způsobem myšlení ke kritickému myšlení nejbližší, doufám, že tento článek pomohl ukázat, jak je důležité propojit dovednosti a dispozice kritického myšlení i s obsahy dalších oborů. Neboť schopnost reflektovat určitý problém, nahlížet ho z různých hledisek, vyjasňovat pojmy, analyzovat a formulovat argumenty, odhalovat a ověřovat předpoklady, a přitom být otevřený různým závěrům či výsledkům zkoumání jsou dovednosti potřebné ve všech společenských vědách, nejen ve filosofii.

Poděkování

Tato práce byla podpořena programem Univerzitní výzkumná centra UK č. UNCE/24/SSH/026.

¹⁰ Konkrétní ukázkou propojení kompetenčně pojatých cílů s problémově strukturovaným filosofickým obsahem nabízí např. německý *Rámcový vzdělávací program pro filosofii ze Severního Porýní-Vestfálska* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014).

Literatura

- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D., Wade, C., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 meta-analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134. <https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Barrett, M., Bivar Black, L., Byram, M., Faltýn, J., Gudmundson, L., Van't Land, H., Lenz, C., Mompoin-Gaillard, P., Popović, M., Rus, C., Sala, S., Voskresenskaya, N., & Zgaga, P. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture, volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing. <http://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- Brookfield, S. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Brugger, W. (1994). *Filosofický slovník*. Naše vojsko.
- Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>
- Daniel, M.-F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415–435. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x>
- Davies, M., & Barnett, R. (2015). Introduction. In M. Davies & R. Barnett, *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (s. 1–25). Palgrave Macmillan. <https://philpapers.org/archive/DAVI-72.pdf>
- Ennis, R. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5–24.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. California Academic Press.
- Klieme, E. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. <https://doi.org/10.25656/01:20901>
- Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Competence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119.
- Klooster, D. (2000). Co je kritické myšlení. *Kritické listy*, 1(1–2), 8–9.
- Kuthan, R., Pelcová, N., & Zicha, Z. (Eds.). (2018). *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Markoš, J. (2022). *Síla rozumu v bláznivé době: Manuál kritického myšlení*. Paseka.
- Martens, E. (2012). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert Verlag.
- McGinn, C. (2015). The science of philosophy. *Metaphilosophy*, 46(1), 84–103.
- Meyer, K. (2017). Kompetenzorientierung. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel, & M. Tiedemann (Eds.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (s. 104–113). Ferdinand Schöningh.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). *Richtlinien und (Kern-)Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule Nordrhein-Westfalen: Philosophie (1)*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/186/KLP_GOST_Philosophie.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021a). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021b). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

- 102 Mulnix, J. (2013). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 464–479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00673.x>
- Novotný, Z. (2017). K problému didaktiky filosofie. *e-Pedagogium*, 17(3), 37–44.
- Paul, R. (1990). Critical and reflective thinking: A philosophical perspective. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction* (s. 445–494). Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *A guide for educators to critical thinking competency standards*. The Foundation for Critical Thinking. <https://www.criticalthinking.org/resources/pdf/ct-competencies%202005.pdf>
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools (7)*. The Foundation for Critical Thinking.
- Pfister, J. (2010). *Fachdidaktik Philosophie*. UTB – Haupt.
- Roeger, C. (2020). Kompetenz – Philosophie – Bildung: Von notwendigen begrifflichen Klärungen mit praktischen Konsequenzen. In C. Thein (Ed.), *Philosophische Bildung und Didaktik* (s. 135–149). J. B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05171-4_9
- Rohbeck, J. (2010). *Didaktik der Philosophie und Ethik*. Thelem.
- Rösch, A. (2009). *Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht: Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER*. LIT Verlag.
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis scholae*, 1(1), 7–20. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.146>
- Šebešová, P. (2016). *Jak učit filosofii na gymnáziích? Příspěvek k didaktice filosofie* [disertační práce]. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Šebešová, P. (2017). *Proč a jak učit filosofii na středních školách? Antologie textů z německé didaktiky filosofie*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Šedý, J. (2021). *Kritické myšlení*. Galén.
- The National Council for Excellence in Critical Thinking. (2019). *The foundation for critical thinking*. <https://www.criticalthinking.org/pages/the-national-council-for-excellence-in-critical-thinking/406#elements-of-thought>.
- Thomas, K., & Lok, B. (2015). Teaching critical thinking: an operational framework. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (s. 93–105). Palgrave Macmillan.
- Tlapa, T., & Smetana, P. (2018). Návrhy a reflexe lekcí k výuce filosofie na střední škole. *Paideia*, 15(3), 1–13.
- Tlapa, T., & Smetana, P. (2020). *Cvičebnice k rozvoji filosofického myšlení pro střední školy*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Tozzi, M. (2011, březen). Une approche par compétences en philosophie? [příspěvek konference Philosophie de l'enseignement – Enseignement de la philosophie: De la transmission des savoirs à la formation des compétences]. *L'apprentissage du philosophe*. <http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie/>
- Willingham, D. T. (2008). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21–29. <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>
- Willingham, D. T. (2020). How can educators teach critical thinking? *American Educator*, 44(3), 41–51.

Mgr. Petra Šebešová, Ph.D.
Ústav filosofie a religionistiky
Filozofická fakulta, Univerzita Karlova
nám. Jana Palacha 1/2, 116 38 Praha 1
petra.sebesova@ff.cuni.cz

Občanská gramotnost: Hledání základů didaktiky společenských věd a občanské výchovy

Marek Fapšo

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Studie se věnuje reflexi možných didaktických východisek pro formování oborové didaktiky společenských věd a občanské výchovy. Nejprve nabízí komparaci s rozvínějším modelem didaktiky dějepisu a následně vnáší do debaty vybrané aspekty ze současných mezinárodních diskusí – roli kompetenčního modelu, aktivního občanství a pozici věd ve formování školního kurikula. Studie si klade dva obecnější cíle: 1) Na základě současného stavu didaktiky dějepisu definovat obecné znaky úspěšně rozvinuté didaktické teorie a nastínit směry a úkoly možných cest pro didaktiku občanské výchovy / základů společenských věd. 2) Vymezit na jedné straně prostor pro společný rozvoj didaktiky občanské výchovy / základů společenských věd a dějepisu, na straně druhé ale také zdůraznit specifika a singularity občanského vzdělávání ve školách.

Klíčová slova: občanská gramotnost, didaktika společenských věd, občanská výchova, kurikulum

Civic Literacy: Searching for the Foundations of Didactics of Social Studies and Civic Education

Abstract: The study is devoted to the reflection of possible didactic bases for the formation of didactics of social sciences and civic education. First, it offers a comparison with a more developed model of history didactics and then brings into the debate some selected aspects from current international debates – the role of the competence model, active citizenship and the position of sciences in shaping school curricula. The study sets itself two general objectives: 1) On the basis of the current state of the didactics of history, to define the general features of a successful developed didactic theory and to outline the directions and challenges of possible paths for the didactics of civic education. 2) To delineate the space for the joint development of the didactics of civic education and history on the one hand, but also to highlight the specificities and singularities of civic education in schools on the other.

Keywords: civic literacy, didactics of social sciences, civic education, curriculum

Reflexe podoby a cílů oborové didaktiky občanské výchovy / základů společenských věd (ZSV/OV)¹ se v roce 2022 zintenzivnila zejména v souvislosti s revizí rámcových vzdělávacích programů a vydáním dokumentu *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (Ministerstvo školství, mládeže

¹ Pojmy základy společenských věd a občanská výchova označují tradiční předměty českého školství (SŠ a ZŠ) a jsou použity pro srozumitelnost textu. Konceptuálně ovšem dokládají určitou problematickou setrvačnost, s níž se následující text snaží kriticky pracovat.

104 a tělovýchovy, 2022). Odborníci, laická i poučená veřejnost se zapojili do disku-
sí a vyjádřili nejrůznější postoje a názory k tomu, kam se má školství včetně ZSV/OV
v příštích letech ubírat. Postupně vykristalizovalo několik velkých otázek, které snad
budou postupně systematizovány a publikovány, neboť dosud zůstávají spíše obsa-
hem jednání pracovních skupin a kuloárních debat. Didaktika ZSV/OV stojí na vý-
razném rozcestí a před velkou příležitostí reflektovat své kořeny i tradice a vyhlížet
možné budoucí perspektivy. Následující příspěvek je veden snahou jednu z možných
cest podrobněji popsat a zhodnotit.

1 Vymezení problému

Když se po listopadu 1989 reformulovaly úkoly a cíle občanského vzdělávání, byl zvolen model oborového vymezení založeného na šesti hlavních složkách: vlastivědné, právní, ekonomické, antropologické, ekologické a politologické. Již tehdy bylo zřejmé, že není možné ani náznakem zvládnout jednotlivé obory v jejich celé šíři, a bylo řečeno, že výchově k občanství jde především „o vytvoření určitých vztahů a o etický postoj“ (Pitřha, 1992, s. 14). Na jedné straně tedy došlo k podřízení původních vědeckých oblastí zastřešujícímu cíli, avšak při jejich konkrétním rozpracování se to na straně druhé projevilo zejména redukcí znalostí bez komplexnějšího promýšlení celku vzdělávání a výchovy. Vymezení náplně občanské výchovy tedy zůstalo v rovině toho, co mají žáci z té či oné vědy „znát“.

Mohlo by se zdát, že připomínání třicet let starého pojetí ZSV/OV je zbytečným plýtváním času a prostoru, neboť od té doby udělala didaktika velký kus práce. Radim Šíp (2020) ovšem nedávno přesvědčivě ukázal, že strukturování a fungování školství jsou výrazně zakotveny v národním paradigmatu 19. století, a to zejména ve vztahu ke vzniku moderních věd, které svým konceptuálním vlivem stanovily podobu základního i středního vzdělávání. V případě ZSV/OV je tento fenomén ještě zřetelnější, neboť tyto předměty sdružují hned několik takových věd dohromady a v průběhu roku či v rámci maturitních zkoušek bývá poměrně jasně řečeno, co spadá do jaké vědní škatulky (psychologie, sociologie, právo atd.). Tomu odpovídá i rozšířená představa o přípravě budoucích učitelů a učitelek, kteří si v rámci vysokoškolského studia postupně osvojují v často separovaných blocích tu či onu vědní specializaci. Síla tohoto paradigmatu je i přes všechny pokusy inovovat občanské vzdělávání v České republice viditelná všude, byť se implicitně (i explicitně) dostává do výrazného napětí s oficiálními deklaracemi státu v jeho strategických dokumentech.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ jednoznačně říká, že prvním strategickým cílem je „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 5). Jinými slovy – výchozím paradigmatem pro školství v České republice je kompetenční model, od něhož by se měly odvíjet i všechny další části, např. cíle a náplň ZSV/OV, resp. příslušné vzdělávací oblasti (*Člověk*

a společnost). Na tento rozpor upozornila i skupina odborníků (akademiků i praktiků) ve své výzvě směřované autorům budoucí revize rámcových vzdělávacích programů (Horák & Hazlbauer, 2022). V jejich očích je kompetenční model v českém školství realizován (zejména v oblasti ZSV/OV) de facto jen na oko a nejsou pro něj ani vytvořeny systémové předpoklady. Oborová didaktika ZSV/OV se tak ocitá pod konceptuálním tlakem z jedné strany rozpracované robustní kompetenční teorie a ze strany druhé desítky let trvající tradice vědeckých disciplín.

Občanské vzdělávání není a nebylo jediné, které se někdy ocitlo v takto složité a náročné situaci. Dějepis, jenž bývá se ZSV/OV hojně spojován a komparován, si prošel podobným vývojem. Ještě na přelomu osmdesátých a devadesátých let minulého století byl velmi tradičně vnímán jakožto speciální disciplína historiografie stojící na pomezí s pedagogikou (Čapek, 1985). To znamená, že cílem didaktiky dějepisu bylo pomocí specifických (pedagogických) nástrojů a metod transformovat aktuální vědecké poznání do školního provozu. Role historické vědy byla naprosto ústřední. Postupně však došlo pod vlivem západních (především německých) modelů k narušování této představy, jak o tom psal ve své klíčové práci Zdeněk Beneš:

Lze dokonce mluvit o principiální proměně původního vědního systému; nově vznikající didaktický systém je díky nim zcela jinak strukturovaným celkem. Vzájemnou vnitřní rozdílností obou systémů lze vyjádřit i tak, že vědní systém se – v logickém smyslu – snaží o postižení všech reálně existujících jevů, faktů, vztahů a pravidel, dohromady vytvářejících komplex historické skutečnosti. Jeho cílem je tedy vytvořit kopii historické skutečnosti. Naproti tomu didaktický systém usiluje o zachycení této skutečnosti jen v některých jejích rysech, a to těch, jež jsou z hlediska cílů výuky dějepisu považovány za podstatné. Vytváří tak nikoli kopii historické skutečnosti, nýbrž její model. (Beneš, 1995, s. 185)

Jinými slovy řečeno, školní dějepis se začal formovat jako specifická oblast historické kultury se svými cíli, metodami a obsahem, který byl sice odvozen od existující vědy, ovšem přestal být pouze výsledkem její redukce a stal se svébytným konstruovaným logickým celkem. Vyvrcholením této transformace dějepisu v České republice bylo přijetí modelu historického myšlení a historické gramotnosti, převzatého z anglosaského prostoru (Seixas & Morton, 2014; Wineburg, 2001). Došlo k vymezení oborově specifických kompetencí i konceptů (práce s prameny, identifikace historické změny, schopnost zaujmout různé perspektivy minulých aktérů apod.) a dějepis začal postupně nabývat nové podoby. Nejvýznamnějšími důsledky této změny jsou pak rozsáhlý projekt ministerstva školství *Dějepis*² a inovativní řada učebnic nakladatelství Fraus (Pinkas et al., 2022).

Vývoj na poli dějepisu může být inspirací pro promýšlení didaktických perspektiv ZSV/OV. Pro začátek je ovšem nutné připomenout, že situace těchto školních předmětů je v mnohém odlišná od dějepisu, už např. jen tím, že není zřejmé, jak jejich

² NPI ČR. *Projekt Dějepis+: inovativní výuka dějin 20. století*. Dostupné [on-line] na: <https://dejepisplus.npi.cz/> [cit. 25. 6. 2024].

106 oborovou didaktiku pojmově vymezit (Staněk, 2015, s. 340). A tak se setkáváme s pojmy základy společenských věd, občanská výchova, občanská nauka, výchova k občanství, společenskovední předměty, humanitní předměty ad. V návaznosti na Staňka je třeba vyjít z faktu, že didaktika společenských věd není jen souhrnem dílčích didaktik, ale že má (i přes pojmovou nejasnost) určité specifické a nezaměnitelné postavení. Staněk ho vymezuje tím, že je „didaktika společenských věd pojímána jako specifická teorie o vzdělávání týkající se širších společenskovedních oblastí teorie a praxe v kontextu výchovy k občanství, resp. občanského a společenskovedního základu“ (2015, s. 342).

Zároveň již samotná povaha předmětu, jak byla nastíněna výše, je výrazně odlišná od ostatních předmětů (včetně dějepisu) zejména svou víceoborovostí (Staněk, 2009). Po celé 20. století se didaktika ZSV/OV potýkala s konceptuálním problémem, jak do sebe integrovat plně etablované a samostatné vědy s jejich rozsáhlými poznatky, metodologiemi a tradicemi. Identita oboru i vyučujících je tak v tomto směru vlastně méně zřejmá, a tedy devalvující ve srovnání s ostatními. A jedním z dalších důsledků je i složitější hledání konsenzu v odborné veřejnosti (Staněk, 2018, s. 16).

Jestliže si autoři výše zmíněné výzvy stěžují na nízkou prestiž občanské výchovy (Horák & Hazlbauer, 2022, s. 2), pak je nutné dodat, že jednou z příčin je i málo sebevědomé teoretické zakotvení didaktiky společenských věd, která by vytvářela silnou výchozí pozici pro formulování požadavků a stanovování cílů ať už vůči státním orgánům, tak i směrem ke školám a veřejnosti. Úkolem předkládané studie je jednak identifikovat klíčové aspekty vytváření takové teorie didaktiky společenských věd, jednak nabídnout konkrétní možnou variantu dalšího rozvoje.

2 Metodologie

Představený problém či téma stojí v začátku delšího procesu utváření moderní didaktiky společenských věd a občanské výchovy v České republice. A tomuto stavu odpovídá i zvolená metodologie. Předkládanou studii lze chápat jako první krok pedagogického a didaktického konstrukčního výzkumu, jak o něm mluví současná literatura (Ellederová, 2017). Konkrétně se pak jedná o pilotní fázi označovanou jako „analýza a průzkum“ (McKenney & Reeves, 2012, s. 85–108). V této pilotní fázi došlo k rešerši literatury, k pojmenování zásadních badatelských otázek a k nástupu dalších možných směrů případného výzkumu a bádání. Následující text je analytickým rozbohem dosavadního bádání, precizováním pojmů a hodnocením relevantního kontextu. Centrálním pojmem, jenž byl v této souvislosti postaven do popředí, je „občanská gramotnost“. Ta se ukázala jako nosný způsob propojení kompetenčního modelu vzdělávání a oborových perspektiv zastoupených v ZSV/OV. Základní badatelskou otázkou je, nakolik je možné koncept „občanské gramotnosti“ využít pro konstituování oborové didaktiky ZSV/OV. V textu byly tedy nejprve zhodnoceny nejnovější relevantní příspěvky jak z oboru didaktiky ZSV/OV, tak i z oboru didaktiky

dějepis, která si v posledních letech vybudovala robustní metodologický základ právě na půdorysu kompetenčního vzdělávacího modelu.

Důležitým východiskem pro studii je představa, že „konstrukční výzkum začíná snahou o objasnění povahy problému, jeho příčin a toho, co by se mohlo ukázat jako řešení, kdyby měl být problém vyřešen“ (McKenney & Reeves, 2012, s. 89). Teoretická reflexe odborné literatury je následně doplněna konkrétními modelovými návrhy toho, jak by aplikace konceptu „občanské gramotnosti“ mohla v oborové praxi vypadat.

3 Analýza

V této části bude představen kompetenční model rozvíjený v České republice a Evropské unii v souvislosti s občanským vzděláváním, problematika „oborových“ či „vědních“ perspektiv, které se do didaktiky ZSV/OV zásadně promítají, a následně pak jako ústřední pojem i koncept „občanské gramotnosti“. Ten by měl obě předcházející stránky problému spojit a nabízet možné východisko z napětí, které je mezi nimi patrné.

3.1 Kompetenční model ZSV/OV

Naprosto zásadním výchozím axiomem tvorby didaktiky ZSV/OV je jejich pojetí jakožto souboru klíčových kompetencí. Všechny aktuálně platné relevantní strategické dokumenty, evropské i české národní, které nějak rámuji aktuální cíle vzdělávání, vymezují jednotlivé oblasti vzdělávání kompetenčně (European Commission, 2019; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Pokud se mají jednotlivé oborové didaktiky formovat ve vztahu k evropskému (a vlastně i obecně světovému) trendu, pak je nutné přijmout toto východisko se všemi jeho důsledky. Evropská komise definuje klíčové kompetence jako „kombinaci znalostí, dovedností a postojů“ (European Commission, 2019, s. 5), přičemž ty se rozvíjejí organicky ve vzájemné propojenosti a čerpají jedna z druhé. Tento model explicitně přijala i Česká republika prostřednictvím ministerstva školství (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020, s. 17–18). V následujícím textu jde tedy o samozřejmé východisko.

Co ale znamená pojem kompetence ve vztahu ke společenským vědám/občanskému vzdělávání a jejich didaktice? Je třeba říct, že jak v evropském, tak českém rámci jsou kompetence pojaty primárně průřezově, tj. že nejsou apriorně vázány na konkrétní vzdělávací oblast či vědu. To se zdá být jako jedna z významných překážek jejich implementace do výuky, neboť příprava budoucích učitelů a učitelek je stále orientována spíše na oborově vědecká východiska místo explicitně didaktických. Ona „nadoborovost“ či „průřezovost“ se pro ně stává konceptuálně náročným paradigma-tem. Proto lze i v tomto bodě souhlasit s doporučením expertnímu panelu pro revizi RVP, které navrhuje lepší vymezení cílů vzdělávání (Horák & Hazlbauer, 2022, s. 6).

108 Výše zmíněný příklad dějepisu přesvědčivě dokládá, že existují cesty efektivního propojení obecných a oborových kompetencí.

Nedávná komplexní studie více než desetičlenného autorského týmu, hovořící o rozvoji kompetencí, shrnula základní východiska implementace klíčových kompetencí do českého vzdělávacího systému stejně jako problémy s tím spojené (Lesňák, 2020). Autoři správně rozlišují reflexi těchto kompetencí na úrovni přípravy na vysoké škole, u učitelů a učitelek v praxi a na žákovské úrovni. Důležitým faktorem v tomto ohledu je podle kolektivu autorů právě zmíněné napojování klíčových kompetencí a oborových (obsahových) cílů přípravy budoucích učitelů i vzdělávání žáků a žákyň v praxi:

Ve výuce v podstatě schází funkční propojení mezi znalostmi a dovednostmi, případně postoji. Kromě rozvoje porozumění informacím, tzn. dosahování vyšších úrovní kognitivních procesů, je zapotřebí se zaměřit na rozvoj dovedností, jejich aplikovatelnost, využití ve školní, ale zejména mimoškolní činnosti. (Lesňák, 2020, s. 62)

Autoři rámuji své úvahy pojmem „odpovědný občan“ vyplněným koncepty politické gramotnosti, hodnotového rámce a kritického myšlení. Z hlediska míry rozvoje tohoto souboru kompetencí ustanovují čtyři stupně: zprostředkování základních vědomostí – porozumění politice – samostatný úsudek – politická angažovanost. Výchova k občanství dle nich sleduje nejvyšší cíl, tj. na základě dostatečných znalostí a vysoké míry kritického porozumění se zapojit do komunitního a politického života jednotlivce.

Zajímavým referenčním rámcem pro úvahy o kompetenčním modelu může být robustní teorie vytvořená v rámci rozsáhlých výzkumů organizovaných Mezinárodní asociací pro hodnocení vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement; IEA). V současné době probíhá třetí velké šetření, pro které vznikl konceptuální rámec vymezující oblast občanského vzdělávání, jež je hlavním předmětem šetření (Schulz et al., 2022). Autoři studie vymezili čtyři obsahové domény, jež jim určují pole občanského vzdělávání: občanské instituce a systémy, občanské principy, občanská participace, občanské role a identity. Každou z oblastí pak ještě rozdělili na menší části a aspekty, čímž je konkretizovali (tabulka 1).

V tuto chvíli není důležité, zda bychom souhlasili s tím či oním dílčím pojmem, inspirativní je především celková konceptualizace. Nevychází totiž primárně z vědních oborů, ale snaží se strukturovaně popsat svět, v němž se člověk jakožto občan pohybuje a s nímž přichází do nejrůznějších interakcí. Tento výchozí přístup má hned několik důležitých výhod: 1) vychází z perspektivy člověka, čímž má potenciál být srozumitelnější a může na tom budovat svou legitimitu; a 2) může se stát produktivním kritériem pro výběr a hierarchizaci jednotlivých společenských věd, které jinak mají tendenci bujet a legitimizovat v systému samy sebe jako v plné šíři nepostradatelné.

Bez zajímavosti není v tomto směru komparace s českým RVP ZV, který je sice také rozdělen podle určitých náhledů na člověka a jeho pozice ve světě, ovšem stále

Tabulka 1 Obsahový model občanského vzdělávání dle IEA

Doména	Podoblasti	Aspekty
Občanské instituce a systémy	státní instituce	legislativa, vládnutí, mezinárodní organizace, složky státu atd.
	ekonomické systémy	ekonomické mechanismy, ekonomické zájmy, mezinárodní obchod, daně ad.
	občanská společnost	politické strany, nevládní organizace, média, školství, náboženství atd.
Občanské principy	rovnost	rovné příležitosti, nerovnosti ve společnosti ad.
	svoboda	svoboda názoru a myšlení, svoboda od strachu, svoboda svědomí ap.
	vláda práva	právní jistoty, rovnost v aplikaci práva, mechanismy a instituce atd.
	udržitelnost	environmentální, ekonomická, společenská ad.
	solidarita	charita, vzájemná podpora, mezinárodní pomoc atd.
Občanská participace	rozhodování	angažování ve spolcích, hlasování ad.
	ovlivňování	účast ve veřejné debatě, nakupování dle etických a dalších kritérií, účast ve vytváření veřejných politik ap.
	komunitní participace	dobrovolnictví, účast v kulturních či jiných komunitních organizacích, získávání informací atd.
Občanské role a identity	občané	občanské role ve společnosti, občanská odpovědnost, občanské příležitosti ad.
	občanská sebereflexe	globální občanství, národní identita, genderová identita, náboženská identita atd.
	občanské propojování	globální povědomí, společenská koheze, smysl pro komunitu ap.

je v něm implicitně obsaženo dělení oborově vědecké, což je stvrzeno doplňujícími informacemi k učivu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021). A tak například „Člověk, stát a právo“ má být podle autorů RVP naplněn zejména skrze politologii a právo, zatímco „Člověk jako jedinec“ za pomoci psychologie.

V návaznosti na rakouský kompetenční model vytvořil brněnský tým kolem Radima Štěrbý (2018) komplexní návrh možné revize jedné části RVP. Tento pokus je pozoruhodný hlavně proto, že se v něm protínají dvě klíčové tendence, o nichž pojednává tato studie. Jednak je tu přítomna silná orientace na kompetence jakožto výsledek vzdělávání, z druhé strany ale jsou tyto kompetence konstruovány v paradigmatu politologie, neboť „odpovědný občan“ je primárně „politický občan“. V obecné rovině autoři vidí odpovědného občana jako průsečík čtyř zásadních kompetencí – odborné,

110 metodické, k jednání a k vytvoření si vlastního názoru. Tyto jsou pak ještě rozepsány na dílčí aspekty, aby bylo možné je konkretizovat v rovině výuky.

A tak stojíme před zajímavou alternativou ve výchově k občanství, která skutečně funkčně propojuje obor a kompetence. Přesto je ale zřejmé, že pokud se pohybujeme v rovině celé vzdělávací oblasti (nebo alespoň v prostoru vymezeném pro ZSV/OV), tento model nestačí. Aniž bychom domýšleli za autory jejich záměry a představy, zdá se, že by buď museli pro každou „vědu“ či „obor“ promýšlet podobné konstrukce a skládat je dohromady, nebo by bylo zapotřebí založit oborovou kompetenci (byť v návaznosti na výchozí model) od začátku. Jak přesvědčivě ukázala Tereza Češková (2021), pojem kompetence má v českém prostředí různé významy. Pojetí, které předpokládá zde představený koncept občanské gramotnosti, se hodně blíží variantě *competency*, kterou je možné měřit a poměrně konkrétně popsat ve vztahu k jednotlivci (žákovi či žákyni) a jeho jednání v reálném životě.

Na potřebu kompetenční a dovednostní orientace v rámci občanského vzdělávání upozornila již před časem zpráva České školní inspekce, která ve svých doporučeních navrhla „akcentovat větší rozvoj dovedností při osvojování občanských kompetencí ze strany žáků“ (Česká školní inspekce, 2016, s. 36). Postupně začala vyvíjet nástroje jejich hodnocení, ovšem ukázalo se, že bez důsledného vnímání specifík vzdělávacích oblastí není snadné klíčové kompetence rozvíjet a hodnotit (Česká školní inspekce, 2018, s. 87–111). V současné revizi RVP ZV je tato skutečnost do určité míry zrcadlena, neboť v klíčovém vstupním dokumentu se jasně uvádí:

RVP ZV bude obsahovat pojem gramotnost na více úrovních, a to základní gramotnosti (pro jejich přehled viz text a tabulka níže) a oblastní, případně oborové gramotnosti, jejichž pojmenování a zařazení do RVP necháváme v gesci odborníků v pracovních skupinách podle zvyklostí vzdělávací oblasti, případně oboru. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022, s. 24)

Teprve z perspektivy dané oborové gramotnosti je možné nahlížet na rozvoj klíčových kompetencí i dílčích dovedností, a to ze dvou důvodů: 1) tradice učitelské přípravy je pod výrazným vlivem jednotlivých oborů, které si budoucí učitelé a učitelky osvojují jako klíčovou součást svého vzdělání; 2) využití oborových gramotností pomůže výrazně lépe strukturovat očekávané výstupy ve vztahu ke kompetenčnímu modelu vzdělávání.

3.2 Kam s vědními obory?

Vědní obory mají pro strukturování základů společenských věd i občanské výchovy dodnes zcela určující význam, jak bylo připomenuto v již zmíněné práci Radima Šípa (2020). A to i přes to, že se mnoho autorů a autorek snažilo hledat cesty k jejich syntéze, resp. k definování společného výchozího základu. Na několika selektivních příkladech si nyní ukážeme důsledky této setrvačnosti.

Výmluvným je v tomto ohledu čtyřdílný cyklus základů společenských věd, který vychází z jazyka filozofie Jana Patočky a snaží se konstruovat „jiné“ jednoty v rámci

ročníků – péče o duši, péče o obec, péče o jazyk a komunikaci a vztah ke světu jako celku (Kořa et al., 2005). Každý ze čtyř dílů je uvozen stejnou teoretickou statí, která má definovat cíle a smysl humanitního vzdělávání:

V našem případě je cílem humanitního vzdělávání otevřít mladým i starším generacím svět. V tomto smyslu vzdělanost není sumou vědomostí, faktů a daností. Vzdělanost znamená kultivaci, tedy pěstování toho, co lze rozvinout, a zároveň „kultus“ znamená „zasvěcení do tajemství“, do tajemství vznikání, rozvíjení a neustálé obnovy. Vzdělání tedy znamená: otevřít si přístup k tajemství zrození od vesmíru po člověka. (2005, s. 8)

Tato místy enigmatická premisa je dále rozvíjena tezemi o nutnosti opustit disparátní (oborově vědecké) vidění světa a zrušení tzv. úvodů do úvodů. Celková koncepce sice vychází z předpokladu, že člověk se ve světě vyskytuje v různých strukturách a vztazích (Kořa et al., 2005, s. 11), z nichž má vyrůstat celkové zaměření humanitního vzdělávání, ovšem náplň jednotlivých „celků“ v učebnicích je pak velmi tradičně rozčleněna dle etablovaných věd. Patočkovský „sjednocující“ jazyk tak nezafungoval v deklarovaném směru a ony „jednoty“ a „celky“ se staly novými organizačními pojmy staršího pojetí občanské výchovy a základů společenských věd. Není cílem těchto řádků lacině kritizovat starší pojetí, spíš naopak jsou tyto knihy důležitou výzvou a referenčním bodem pro současné hledání východisek občanského – a širěji humanitního – vzdělávání ve 21. století. Ukazuje se totiž, že klíčovým momentem musí být opuštění primátu obsahu a jeho nahrazení přesně definovanými a vymezenými kompetencemi. Byť lze ve filozofické rovině v jistém ohledu s autory souhlasit, pro současný stav věcí a jeho úkoly je třeba vyvodit jiné koncepční důsledky a zejména je jinak operacionalizovat na úrovni didaktiky.

Na představenou konceptualizaci navázala i publikace o základních kapitolách didaktiky občanské výchovy (Kuthan et al., 2018), která se odvolává na dva základní modely didaktické teorie – na didaktickou znalost obsahu a na didaktickou rekonstrukci. Na začátku stojí důležité konstatování:

Ačkoliv se může zdát, že strategie rámcových vzdělávacích programů zdůrazňuje provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem, není vůbec jasné, zda jde o určitý procesuální posun úrovně kompetencí, které si žák osvojuje, či implementaci cílového zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí, které škola musí respektovat při formulování výchovných a vzdělávacích strategií. (2018, s. 37)

Autoři sice pracují s „didaktikou vzdělávací oblasti“, ale zároveň je zřejmý zásadní vliv jednotlivých věd – přičemž některé z nich nejsou vůbec zastoupeny. A tak se jednotlivé příspěvky věnují tomu, jak učit filozofii, etiku, ekonomii či finanční gramotnost. Opět jsou to primárně relativně uzavřené obory, které formují a strukturují pole jejich didaktické teorie. I přes mnohé velmi inovativní a produktivní postřehy, které jdou správným směrem a je třeba na ně navázat, je na publikaci patrná ústřední paradigma společenských věd jakožto souboru v posledku autonomních náhledů na realitu. Kritika tohoto paradigmatu ze strany této studie pak není výtkou vůči

112 společenským vědám, o jejichž legitimitě není třeba polemizovat, ale je kritikou jejich role v didaktice vzdělávací oblasti (zejména) *Člověk a společnost*.

Zajímavým a vskutku inovativním pokusem o rekonceptualizaci výuky občanské výchovy je nová řada učebnic z pera Roberta Čapka (2021, 2022), kterou připravilo nakladatelství Taktik. Zatím vyšly dva díly určené pro 6. a 7. třídu základní školy. Východiskem celého projektu je podle autora snaha omezit „biflování“, orientovat se na praxi a přinášet učení jakožto radost. S tím v obecné rovině nelze nesouhlasit. Strukturování témat nevychází z klasických vědních oborů, ale orientuje se více na problémy, s nimiž se žáci mohou v životě setkávat. Výsledkem učení by měly být tzv. soft skills, které jsou žákům představeny hned na začátku a které jim mají pomoci v osobním životě a kariéře. I přes výraznou originalitu celého konceptu je i v tomto případě patrný jistý deficit přesného vymezení koncových výstupů na úrovni kompetencí, neboť orientace na zmíněné „soft skills“ a úvodní poznámka o „biflování“ značně omezují znalostní stránku kompetencí. V podobné situaci se nacházel (a do jisté míry stále ještě nachází) dějepis, jenž má značně rozvinutou stránku historických dovedností, ovšem debata o vzdělávacím obsahu stále ještě čeká na svoje rozvinutí.³ Čapkova učebnice je v mnoha ohledech soubor velmi zajímavých aktivit a nápadů, ovšem v rovině komplexně pojatých kompetencí (tj. jako souboru dovedností, znalostí a postojů) vykazuje určité mezery.

Podíváme-li se například na kapitolu o vlastenectví a nacionalismu (Čapek, 2021, s. 22–23), tak se v ní žáci učí velmi důležitým dovednostem (analýza vizuálních materiálů, interpretace životně reálných situací apod.), avšak v obsahové a postojové rovině jsou konfrontováni s poněkud zastaralým modelem „vlastenectví = pozitivní vztah k zemi versus nacionalismus = přehnané národní uvědomění“. Podobně pak také u tématu genderových aspektů sportu (Čapek, 2022, s. 36), které implicitně pracují s obdobně zastaralým předpokladem, že sporty, které zvládnou muži, zvládnou i ženy, a naopak. V dnešním světě je ale situace poněkud komplexnější – ženy, i přestože dělají stejné sporty, dostávají ve většině případů mnohem menší odměny, nebo velké otázky vzbuzuje rovněž závodění transgender lidí.

Obdobně jako v případě Piťhovy práce, ani zde není namísto přehnaná kritika – Čapkova učebnice ukázala vcelku zajímavý náhled na výuku občanské výchovy v základní škole. Zároveň ale připomněla limity, které potřebujeme brát v potaz. Při utváření očekávaných koncových (nejlépe kompetenčních) výsledků vzdělávání je třeba důsledná součinnost právě v oblastech dovedností, znalostí a postojů. A právě z tohoto důvodu nemůže na začátku stát nějaký osamocený soubor témat, která nám oborové vědy nabízejí, ani nestačí, abychom vyšli pouze ze souborů vybraných „soft skills“. Jednou z cest, jak vyřešit problém vědní obsahové mnohosti na jedné straně a samoučelných dovedností na straně druhé, může být orientace na koncept oborové gramotnosti. Respektive gramotnosti vázané na vzdělávací oblast.

³ Viz např. debatu konanou v březnu 2022 na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy s názvem „Co učit v hodinách dějepisu?“. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=dylCVspeGi8> [cit. 3. 2. 2023].

I když je orientace na kompetence důležitým krokem ke smysluplné revizi občanského vzdělávání, zmíněná obsahová stránka nemůže zůstat stranou a obě by měly být rozvíjeny společně. Nakonec jde totiž ve společenských vědách vždy i o formování určitých světových názorů či výkladových paradigmat, která daná společnost považuje za klíčová. Před časem na tuto souvislost upozornili také didaktici dějepisu ve svých teoretických úvahách (Havlůjová & Najbert, 2018) i v rámci veřejných sporů o nové učebnice dějepisu.⁴ Lapidárně řečeno, každé občanské vzdělávání si musí klást otázku, jakého občana vlastně na konci procesu chce, a to nejen v rovině kompetencí (rozpozná znaky nedemokratických režimů), ale i v rovině konkrétních obsahů a hodnot (zastává pozici, že demokracie je lepší než autoritářský režim).

V České republice existuje několik aktuálních pokusů vymezit okolnosti toho, co znamená, jak se vnímá a jak se uskutečňuje pojem *občanství*. Z hlediska sociologické interpretace tohoto fenoménu stojí za zmínku rozsáhlá studie o občanství a politické participaci, která si položila mimo jiné otázku, co znamená být „dobrým občanem“ (Linek et al., 2017, s. 81–101). Na základě různých modelů/norem občanství se pokusili její autoři a autorky vyprofilovat několik možných přístupů. Je totiž např. otázkou, nakolik má být člověk veden ke spíše loajálnímu přístupu vůči svému státu (a jeho aparátu) a nakolik se u něj má rozvíjet kritický postoj. Dále pak na základě mezinárodních diskusí zdůrazňují význam participace (v nejširším slova smyslu), solidarity či autonomie jako ústředních prvků občanství. Z jejich výzkumů také vyplývají určitá zjištění směrem ke vztahu vzdělání a postojů vůči normám demokratického občanství. Například, že výše dosaženého vzdělání hraje v postojích lidí roli jen do jisté míry a jen v určitých oblastech (zejména z hlediska jejich ochoty účastnit se politického procesu). Současně podle nich platí, že míra legitimacy demokratického systému v České republice klesá a je důležité se na ni zaměřit (2017, s. 193). Zkrátka výzev pro vzdělávání je hned několik.

Další perspektivu nabídla politologická interpretace badatelského týmu z Univerzity Palackého v Olomouci, jejichž model staví do centra zmíněný aspekt participace (Šaradín et al., 2021, s. 38–68). Ukazuje se totiž, že ve výzkumech (a možná i ve vzdělávání) dochází k určitému matení pojmů, resp. k jejich nevyjasněnosti. Existují totiž různá pojetí toho, co znamená být aktivním občanem – od úzkého pojetí občana-voliče až po široké zapojování lidí do všech možných druhů aktivit souvisejících s veřejnou a politickou sférou. Jako zásadní pak kladou otázku, zda a jak míra participace souvisí s podporou demokratického systému (např. ve vztahu k tomu, zdali k participaci dochází na lokální, či nadlokální úrovni). Autoři a autorky pak docházejí k závěru, že naprosto zásadní je podpora demokracie zezdola, tj. primárně na lokální úrovni. I to je důležitý impuls směrem k obsahu občanského vzdělávání.

Následující část textu, představující návrh modelu občanské gramotnosti, nenabízí prostor pro detailní zpracování této otázky v duchu výše zmíněných modelů (které jsou navíc spíše politologicky orientované). Obsahuje ale naznačení principů jejího možného řešení, které by ale v posledku měly ony výzvy zohlednit.

⁴ Souhrnně dostupné [on-line] na: <https://www.dejepispodtlakem.cz/> [cit. 18. 1. 2024].

Jeden z pedagogických slovníků uvádí u hesla gramotnost následující definici:

Vybavení lidí (i dětí a mládeže) základními dovednostmi soužití a spolupráce s ostatními lidmi v dané společnosti. Vybavenost člověka pro různé aktivity, které současná civilizace vyžaduje. Dovednosti komunikativní, kooperativní, empatické, sebezobčasnáci i dovednosti poznávání druhých lidí. Jeden z cílů záměrné výchovy, produkt komplexu socializace. Velmi blízko je pojem občanská gramotnost. (Kolář et al., 2012, s. 44)

Na stránkách Národního pedagogického institutu se rovněž nachází jedna varianta vymezení občanské kompetence:

Občanskou gramotnost by bylo možno popsat jako umění orientovat se a žít v daném společenském prostředí, cítit se a skutečně být jeho platným členem, využívat jeho předností, realisticky chápat jeho možnosti a slabiny a být si plně vědom svých práv a povinností. Zejména v této oblasti platí, že se musíme i mnohému odnaučovat, protože tato gramotnost byla nejsilněji deformována totalitním režimem. Občanská gramotnost zahrnuje právní vědomí, orientaci na trhu práce, ale i schopnost a vůli klást si hlubší otázky smyslu a hodnoty lidské existence a soužití, být tolerantní k jiným společenským skupinám, věrám i rasám, definovat a uplatňovat vlastní morální zásady a životní hodnoty a cítit se spoluodpovědným za situaci a vývoj v užší i širší komunitě. Nesmírně škodlivá až nebezpečná je situace, kdy se jedinci zajímají a cítí odpovědní pouze sami za sebe a svou rodinu a vše ostatní považují za plnou odpovědnost státních nebo jiných institucí. (Národní pedagogický institut, 2022)

Jak ukázala výše zmíněná zpráva České školní inspekce (2018), srovnání napříč zahraničními modely ukazuje, že pojmy kompetence, dovednost či gramotnost nabývají různých významů, resp. že rozličná označení mohou mít podobné definice. Nezbyvá tedy než se v rámci komplexní diskuse pokoušet vymezit jejich náplň a roli v kontextu českého školství, při vědomí aktuálních trendů v Evropě a ve světě.

Vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, podobně jako celé školství, se výrazně odvíjí od aktuální společenské, kulturní, ekonomické a politické situace v daném státě, potažmo ve světě, a na základě této situace se tvoří očekávání a požadavky na ni. Kerry J. Kennedy vyšel z obecného cíle, jež definoval následovně: „Oni [budoucí občané] by měli rozumět občanskému kontextu, který je ovlivňuje, a měli by být ochotni na něm aktivně participovat“ (s. 55). Pokud si rozložíme tento výrok na tři důležité části, pak se nám postupně dotváří základní struktura něčeho, co lze nazvat oborovou (občanskou) gramotností:

- 1) sousloví *rozumět kontextu* odkazuje k pojmové a konceptuální znalosti (znalostem) stojící v základě každé interpretace světa, ve kterém člověk žije;
- 2) *být ochoten* znamená najít v sobě motivaci vážící se vždycky k určitým hodnotám;
- 3) a *aktivně participovat* vyžaduje soubor dovedností a schopností skutečně jednat.

V této obecné rovině je poměrně jasno a je možné vyjít i z dalších – širších – definic kompetencí (Veteška & Tureckiová, 2020). Pokud jde ale o tematické vymezování vztahované k vzdělávací oblasti jako takové, je nutné revidovat roli a vliv tradičních oborů společenských věd a uchopit je jako jeden ze zdrojů při konstrukci občanské gramotnosti. V této poslední části bude představen konkrétní návrh nabízející jednu z variant, která by (snad) mohla syntetizovat výše zmíněné výzvy, tj. mohla by ukázat cestu, jak propojit kompetenční model vzdělávání se vzdělávací oblastí.

Při vytváření základní struktury občanské gramotnosti lze vyjít z teoretického modelu uvedeného nedávno v souvislosti s výukou dějepisu (Fapšo, 2021). Jeho základem je fenomenologická představa přirozeného světa, jenž umožňuje tematizovat žákovskou perspektivu. V jeho jádru stojí člověk, jenž v první nerefléktované fázi „nějak“ ví, že je. Postupně proniká do svého okolí (fyzického i sociálního), stává se jeho součástí a spoluutváří ho. Postupem času pak díky rozvíjející se abstrakci začne tento jedinec reflektovat i nejbližší a nejsložitější struktury celého světa, v němž žije. Tento proces lze pojmově v návaznosti na teorii Alfreda Schütze popsat jako cestu „já-my-svět“, resp. jako soustavu soustředných kruhů s těmito názvy (Schütz & Luckmann, 2017). Nelze si představovat nějaký mechanický model, v němž člověk postupuje po schodech výš a výš, z jednoho stupně na druhý. Všechny tři části se rozvíjejí současně a ve vzájemném vztahu, ovšem pro didaktické účely je vhodné si celý obraz takto rozčlenit. Tento model také není nutné chápat jako nějakou důslednou aplikaci fenomenologické teorie, ta spíše nabídla pojmový a konceptuální aparát, jak rozvíjet oborovou didaktiku.

Následující tabulky (tabulky 2 a 3) nabízejí ukázkou jednoho způsobu konceptualizace občanské gramotnosti. Konkrétní formulace v nich jsou pak spíše ilustrativní a nejsou nikterak domyšleny do svých detailů. Pro vznik celého modelu by byly zapotřebí široká debata a silná oponentura.

V tabulce 2 je vidět základní kostra občanské gramotnosti. Ve své první části nabízí tři velké perspektivy, jak bylo nastíněno výše. Perspektivou myslíme základní východisko pro vnímání člověka a jeho pozice ve světě. Nejprve je zde tedy perspektiva „já“ zaměřená na člověka jakožto jednotlivce. Poté následuje „my“ stojící na předpokladu, že člověk je vždycky součástí určitého celku, jenž může být definován různě – rodina, město, země, národ apod. Důležité je, že se tento celek nachází v „blízkém“ okolí jedince a pomáhá mu se orientovat v každodenní zkušenosti – zároveň je to oblast světa, na niž má člověk největší bezprostřední vliv. Poslední perspektivou je abstraktněji pojatý „svět“. Pod tímto pojmem se skrývá více či méně teoreticky reflektovaná představa o světě v širším slova smyslu, který nemusí být člověkem „žitý“, ale přesto o něm musí nějak přemýšlet a vztahovat se k němu. To ale nevylučuje možnost tento „vzdálenější“ svět v důsledku také ovlivňovat. Tyto perspektivy jsou v určitém ohledu „ideálními typy“, tj. v realitě nikdy neexistují takto odděleně, a člověk je nakonec vždycky v jejich průsečíku. Rozdělení je tedy primárně didaktické a usnadňuje koncepční myšlení.

Pod každou ze tří perspektiv je výčet tzv. konceptů gramotnosti, tedy dílčího segmentu konkretizujícího nadřazenou perspektivu. Cílem této konkretizace je

116 operacionalizace ve směru didaktické aplikace. Koncept gramotnosti by měl být dostatečně konkrétní, aby byl naplnitelný určitým oborovým obsahem, ale zejména proto, aby byl představitelný z hlediska žáků a žákyň. Koncept je v duchu konvenčního kompetenčního modelu složen z potřebných oborových znalostí, vhodných dovedností a očekávaných hodnot. Na vytváření konkrétní podoby konceptu občanské gramotnosti by byla zapotřebí součinnost všech zapojených společenských věd a oborové didaktiky, neboť žádný koncept nikdy není pouhou didaktickou redukcí obsahu jedné vědy. Je vždy výsledkem promýšlení konkrétní pozice a role člověka z pohledu různých věd zároveň.

Stále bychom ale měli mít rovněž na zřeteli klíčové kompetence tak, jak je předpokládají a předepisují rámcové vzdělávací programy. Každý koncept totiž pomáhá ve výsledku rozvíjet jednu či více těchto klíčových kompetencí. Výhodou je, že to dělá v rovině konkrétní oblasti vzdělávání a se zřetelem k oborové problematice společenských věd. Počet konceptů v rámci jedné perspektivy nelze takto apriorně nyní stanovit, měl by ovšem splňovat dvě kritéria současně: 1) počet konceptů by měl být takový, aby pokryl – pokud možno – všechny aspekty lidského života ve světě, které společenské vědy chápou jako zásadní; 2) počet konceptů by měl být takový, aby byl představitelný a zvládnutelný v realitě didaktické přípravy učitelů a učitelek a realitě školní výuky. Oba body jsou vzájemně v určitém napětí a je třeba hledat vhodný průsečík.

Koncept je vždy vymezen pomocí svých tří os – znalostmi, dovednostmi a hodnotami. Pro jejich vymezení je nutné explicitní stanovení znalostního základu (pojmy, koncepty), které je úkolem zejména součinnosti jednotlivých společenských věd. V tomto bodě se dostáváme k výše debatované otázce obsahu občanského vzdělávání. Ten se musí tvořit v součinnosti mezi oborovou didaktikou a jednotlivými disciplínami, které jsou v tomto ohledu nezastupitelné. Nikoli však tak, že se jedna disciplína překlopí do vzdělávacích „osnov“ ve své zjednodušené formě, ale že daný obsah vznikne na průsečíku vzájemného dialogu mezi všemi aktéry a při respektu cílů vzdělávání definovaných skrze koncept občanské gramotnosti. Obrat k obsahu vzdělávání na úrovni kurikula je patrný i v probíhajících teoretických debatách v západních didaktikách a pedagogikách (Talbot, 2023; Young & Muller, 2010). Bez významu proto není ani celospolečenská diskuse na toto téma. Na rozdíl od jiných obsahových částí školního kurikula musí být občanské vzdělávání nastaveno na dynamicky se rozvíjející svět a jeho fenomény a výrazně orientováno na budoucnost. Celou věc pak může komplikovat i fakt, že pokud vyjdeme z důsledně kompetenčního modelu, pak vícero disciplín bude nuceno hledat společný jazyk a konceptualizaci pro rozvoj jedné části gramotnosti.

Dále pak je třeba vytvořit popis konkrétních dovedností, které člověk v praxi potřebuje k realizaci této části gramotnosti. I jejich výčet není uzavřen a musel by být vytvořen s ohledem na celek celé gramotnosti, resp. nejširších cílů vzdělávání. A v neposlední řadě stojí rovněž na společenském konsenzu dané hodnoty, které jsou zároveň východiskem a ospravedlněním příslušného konceptu, ale také jeho kýženým cílem. A i ty souvisí s obsahem vzdělávání, jenž se nám neustále vrací jako klíčový

úkol. Součástí tabulky je také pojmenování klíčových kompetencí, které se v rámci a za pomoci daného konceptu gramotnosti rozvíjejí.

Tabulka 2 Obecná struktura občanské gramotnosti

Perspektiva	Koncept gramotnosti	Znalosti	Dovednosti	Hodnoty	Klíčové kompetence
Základní východisko, které definuje jednu z podob lidského bytí ve světě, „já-my-svět“.	Pojmenování dílčího segmentu občanské gramotnosti, vytyčeného tak, aby se dal ještě operacionalizovat.	Vymezení částí oborů společenských věd a jejich konceptů nutných pro zvládnutí dané kompetence.	Popis osvojených dispozic pomáhajících v praktické rovině naplňovat cíle vzdělávání.	Definice hodnotového rámce, z nichž daný koncept vychází.	Výpis klíčových kompetencí, které daný koncept gramotnosti rozvíjí.

Pro konkrétnější představení tohoto modelu vznikla tabulka 3, která nabízí dílčí výsek občanské gramotnosti. Pro každou perspektivu byly vybrány dva aspekty, které byly podrobněji rozepsány. Všechny části této tabulky je zapotřebí brát pouze a jedině jako ilustrace, tj. že nebyly promyšleny do nejhlubších detailů a důsledků. Mají sloužit jako příklad k další diskusi o celém tématu.

4 Závěr

Jestliže jsme na začátku vyšli z konceptu didaktiky ZSV/OV jakožto konkrétních předmětů, pak je nyní třeba připomenout, že (nejen) české rámcové vzdělávací programy nepracují primárně se školními předměty, ale se vzdělávacími oblastmi. A právě z tohoto důvodu by bylo záhodno více hovořit o didaktice vzdělávací oblasti místo o didaktice předmětů. Je pravda, že i zmíněný koncept historické gramotnosti je pěstován a rozvíjen výrazně v rámci *předmětu* dějepis, ovšem některé jeho části (kupř. otázky našeho vztahování se k minulosti a k roli dějin v přítomnosti) přesahují jeho hranice a otevírají otázky spojené s občanským vzděláváním. I současné teorie v této oblasti stále více připomínají otázku provázání obou předmětů (Davies, 2010; Epstein & Peck, 2017; Nokes, 2019). Koncept občanské gramotnosti by ve vztahu k historické gramotnosti mohl nabídnout organické řešení této situace. To ovšem přesahuje možnosti tohoto příspěvku.

Cílem této studie bylo ve složitém poli společenských věd najít určitou možnost založení oborové didaktiky. Ta by mohla vycházet z přesně definované oborové gramotnosti (nazvali jsme ji občanskou gramotností), resp. z gramotnosti vzdělávací oblasti. Výhodou takového modelu je, že je jednak orientován primárně kompetenčně, avšak má svůj úzký vztah k poznatkům a konceptům jednotlivých věd. Jeho

Tabulka 3 Ilustrativní podoba části občanské gramotnosti

Perspektiva	Koncept gramotnosti	Znalosti	Dovednosti	Hodnoty	Klíčové kompetence
„Já“ – člověk jako jedinec	sebereflexe	psychologie (typologie osobnosti); sociologie (společenské role); filozofie (subjektivita, tělesnost)	analýza, konceptualizace	Vnímání sebe samého je důležitý předpoklad pro šťastný a úspěšný život.	k učení, sociální a personální
	motivace	psychologie (motivace); filozofie (otázka smyslu)	analýza, hodnocení	Vnímání různých zdrojů a podob motivací včetně jejich aktivní úpravy pomáhá zvládat životní výzvy.	sociální a personální, pracovní
„My“ – člověk a okolí	interakce	antropologie (jazyk); sociologie (média, jednání), psychologie (vztahy)	komunikace, aktivní jednání	Schopnost adekvátně komunikovat je nutným předpokladem veškerého soužití.	komunikativní, sociální a personální
	participace	politologie (fungování obce); psychologie (mezilidské interakce); filozofie (odpovědnost)	aktivní jednání, analýza, hodnocení	Aktivní účast na dění ve společenském okolí je žádoucí hodnotou lidského života.	občanská, komunikativní, pracovní
„Svět“ – člověk ve světě	perspektivismus	sociologie (stratifikace společnosti); politologie (ideologie); antropologie (životní zkušenost)	analýza, konceptualizace	Vnímání různých pohledů na svět je základem demokratického soužití.	občanská, k řešení problémů
	kritika	ekologie (klimatická krize); politologie (diskriminace); sociologie (dezinformace); ekonomie (ekonomické systémy); filozofie (morální soudy)	analýza, hodnocení	Schopnost pojmenovat aktuální problémy světa je východiskem pro jeho zlepšení.	občanská, k řešení problémů, komunikativní

náročnost spočívá v hledání „společných“ témat, což s ohledem na realitu není vůbec jednoduché. Zároveň může takto pojatá občanská gramotnost představovat můstek mezi průřezově pojatými klíčovými kompetencemi na jedné straně a konkrétní vyučovanou látkou vzdělávací oblasti na straně druhé.

Je jasné, že představený model vyvolává další komplikované otázky. Například by bylo zapotřebí domyslet hierarchizaci občanské gramotnosti mezi ZŠ a SŠ. Tradičně bývá dotčená vzdělávací oblast realizována na ZŠ více jako „výchova k občanství“, zatímco na SŠ (a gymnáziích zvláště) jako „základy společenských věd“. Tento rozdíl je třeba brát v potaz i z toho důvodu, že na konci středoškolského studia bývají přijímací zkoušky na jednotlivé „vědy“ vyučované na univerzitách. I to je jeden ze setrvačnicků toho, že onen model založený na oborovém dělení má tak silnou pozici a legitimitu. Situace to není rozhodně neřešitelná, ale vyžadovala by širší diskusi o občanských kompetencích napříč všemi vzdělávacími stupni.

Dalším potenciálním problémem by pak bylo již několikrát zmíněné hledání sdílených perspektiv silně etablovaných věd. Rozdílné metodologické tradice a jejich střetávání, které de facto nemá v žádném školním předmětu obdobu, vytváří značně nehostinné prostředí (koncepčně, ne nutně lidsky) pro společnou debatu. A to vše je umocněno mnohdy izolovaně oborovou vybaveností zúčastněných aktérů reprezentujících a hájících „své“ obory.

Na závěr stojí za zmínku i praktická stránka výuky takto pojaté občanské gramotnosti. I ta totiž může skončit u představování jednotlivých věd, u nichž se bude očekávat, že se tak říkajíc na závěr „slíjí“ uvnitř žáka či žákyně a vytvoří potřebný koncept. To v řadě ohledů vypadá jako praktický postup, ovšem v jádru by se jednalo o chybný předpoklad. Je totiž nutné od začátku postupovat dle určitého plánu, jenž v každém okamžiku reflektuje koncept občanské gramotnosti – nelze čekat na její implicitní rozvoj. A ani jednoduchá systematizace směrem od „jednoduchého“ JÁ ke „složitějšímu“ SVĚT nemůže stačit. Struktura a tematický postup ve výuce by bylo třeba dále promyslet a překonfigurovat výrazně odlišně oproti dosavadním postupům. Tyto i mnohé další námítky nelze ignorovat, přesto lze snad doufat, že i pokusy netrefující zcela realitu možného mají svou hodnotu v celkové debatě o zkvalitňování občanského vzdělávání v České republice.

Literatura

- Beneš, Z. (1995). *Historický text a historická kultura*. Karolinum.
- Čapek, R. (2021). *Občanka 6 – Chytrý občan*. Taktik International.
- Čapek, R. (2022). *Občanka 7 – Marketingový expert*. Taktik International.
- Čapek, V. (1985). *Didaktika dějepisu I*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva. Občanské vzdělávání v základních a středních školách*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%a9%20zpr%C3%a1vy/2016_TZ_obcanske_vzdelavani.pdf
- Česká školní inspekce. (2018). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Analýza_kompetence.pdf

- 120 Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia Paedagogica*, 26(3), 7–28.
- Davies, I. (Ed.). (2010). *Debates in history teaching*. Routledge.
- Ellederová, E. (2017). Konstrukční výzkum ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 24(2), 419–448. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-3-419>
- Epstein, T., & Peck, C. (Eds.). (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: A critical sociocultural approach*. Routledge.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fapšo, M. (2021). Dokolečka dokola: Cyklický model výuky dějepisu pro základní školy. *Historie – Otázky – Problémy*, 13(2), 113–128. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/170264>
- Havlůvová, H., & Najbert, J. (2018). Hledání nového konsensu: Učíme dějepis ve veřejném zájmu? *Historie – Otázky – Problémy*, 10(1), 15–31. <http://hdl.handle.net/20.500.11956/104529>
- Horák, O., & Hazlbauer, T. (2022). *Doporučení v oblasti občanského vzdělávání Expertnímu panelu pro revize RVP ZV*. <https://bit.ly/doporuzeniOV>
- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and citizenship education in volatile times: Preparing students for citizenship in the 21st century*. Springer.
- Kolář, Z., et al. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Koťa, J., Pelcová, N., Pešková, J., & Schlegelová, J. (Eds.). (2005). *Základy společenských věd: pro učitele učitelů – studenty pedagogických fakult, pro učitele středních škol a jejich žáky I*. Eurolex Bohemia.
- Kuthan, R., Pelcová, N., & Zicha, Z. (Eds.). (2018). *Kapitoly z didaktiky filosofie, etiky a společenských věd*. Univerzita Karlova.
- Leshák, S. (Ed.). (2020). *Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků*. Masarykova univerzita.
- Linek, L., Císař, O., Petrušek, I., & Vráblíková, K. (2017). *Občanství a politická participace v České republice*. SLON.
- McKenney, S., & Reeves, T. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. <https://velke-revize-zv.rvp.cz/z-ceho-revize-vychazi>
- Národní pedagogický institut. (2022). *Digifolio. Společenskovední vzdělávání*. <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3711>
- Nokes, J. (2019). *Learning history, teaching citizenship. Tools for civic engagement*. Teachers College Press.
- Pinkas, J., et al. (2022). *Soudobé dějiny: Badatelská učebnice dějepisu pro 9. ročník základních škol a víceletá gymnázia*. Fraus.
- Pit'ha, P. (1992). *Úvod do výchovy k občanství: Knižka pro učitele a veřejnost*. Orbis.
- Seixas, P., & Morton, T. (2014). *The Big Six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Schulz, W., Frailon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2022). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment framework*. Springer.
- Schütz, A., & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt*. UVK Verlag.
- Staněk, A. (2009). *Výchova k občanství v současné škole: Profesionální identita učitele výchovy k občanství*. Epoque.
- Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 327–360). Masarykova univerzita.
- Staněk, A. (2018). *Výchovné paradoxy v kontextu didaktiky společenských věd*. Epoque.

- Šaradín, P., Lebeda, T., Lebedová, E., Lysek, J., Merklová, K., Ostrá, D., Soukop, M., Zapletalová, M., & Zymová, K. (2021). *Češi a demokracie v digitální době*. Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Šíp, R. (2020). *Proč školství a jeho aktéři selhávají: Kognitivní krajiny a nacionalismus*. Masarykova univerzita.
- Štěrbá, R. (Ed.). (2018). *Kompetence pro odpovědné občanství*. Masarykova univerzita.
- Talbot, D. (2023). Knowledge, knowers, and power: Understanding the ‘power’ of powerful knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 55(6), 633–645.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji*. Česká andragogická společnost.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), 11–27.

Mgr. Marek Fapšo, Ph.D.
 katedra občanské výchovy a filozofie
 Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
 Magdalény Rettigové 4, 110 00 Praha
 marek.fapso@ff.cuni.cz

Poděkování recenzentům

Redakce a mezinárodní redakční rada časopisu *Orbis scholae* děkují všem recenzentům studií, bez jejichž nezištné služby autorům a čtenářům by vydávání časopisu nebylo možné. V 17. ročníku časopisu to byli následující kolegyně a kolegové, z nichž někteří posuzovali i více textů:

Vít Bartoš
Michaela Dvořáková
Marek Fapšo
Světlana Hanušová
Michael Hauser
Sabine Hoidn
Martin Chvál
Martina Juříková
Tomáš Kohoutek
Anna Kucharská
Jan Květina
Slavomír Lesňák
Barbora Loudová Stralczyńska

Jana Majerčíková
Stanislav Michek
Jaroslav Pinkas
Pavla Presslerová
Dominika Provázková Stolinská
Ivan Ropovik
Martin Sedláček
Karel Starý
Jana Straková
Jiří Štípek
Petr Urbánek
Jana Vašíková
Miluše Vítečková