

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 nezáměr 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 *domácí 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 případě, 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 vyhrčeně. 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

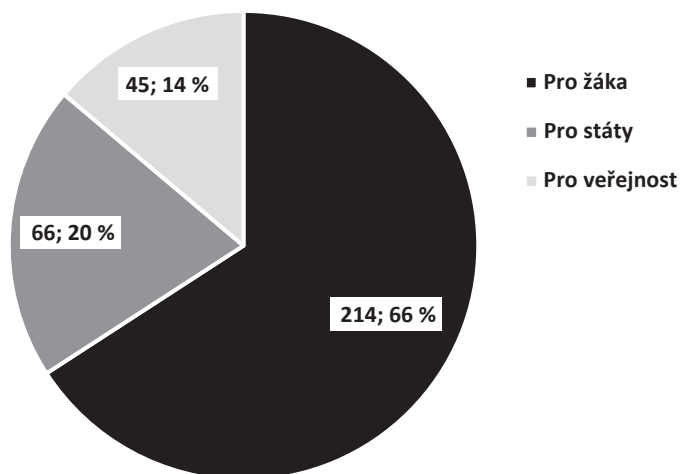
Témata	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Silné stránky EU	161	33,1
Český kontext	64	13,2
Historie	53	10,9
Instituce EU	41	8,4
Společné politiky	33	6,8
Tolerance a empatie	20	4,1
Národnostní menšiny v EU	19	3,9
Společná měna	19	3,9
Všední život v EU	18	3,7
Symbyly EU	16	3,3
Nedůvěra a předsudky	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.

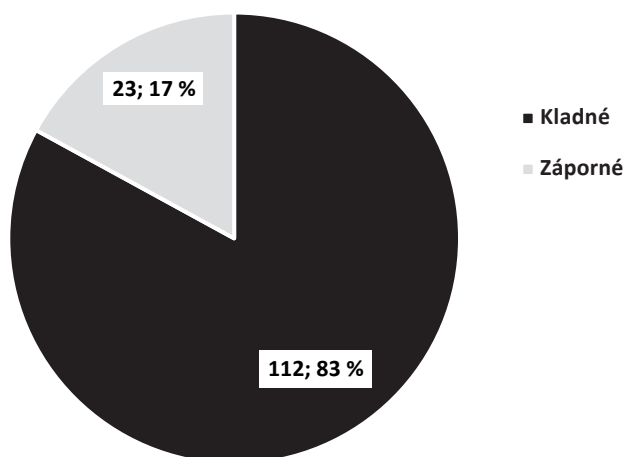
Jednoznačně nejčastěji byla zmíněna relevance EU pro žáky a běžný život mladých lidí. Učebnice se v tomto směru soustředily na cestování, studium v zahraničí a možnost brigád nebo praxí. Didaktické texty však opomíjely digitální agendu, ve které má EU široké pravomoci (Evropský parlament, 2022). Hodnotím 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 *institute 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 nejpopsnější 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, pomineme-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 společenskovědním 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. *JSSe-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.