

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 nepřímo 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 diversity
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 Piňha. 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 Piňhy 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 *Učiteléské 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 načrtne 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 žádoucí 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)

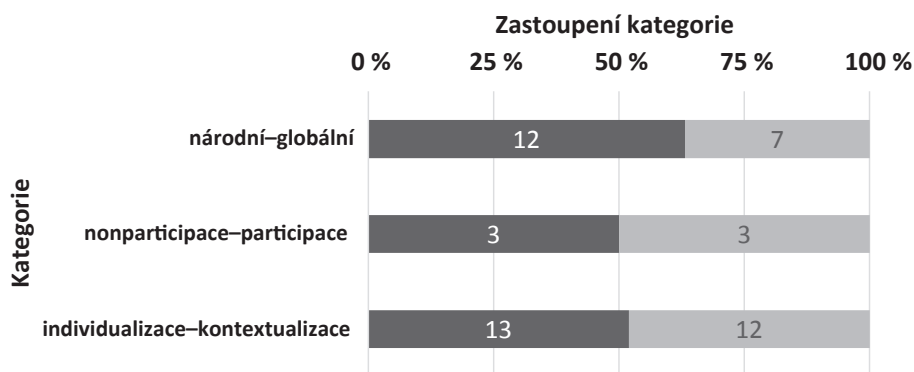
Specifika vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* jsou popsána takto: „... zaměřuje se na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb“ (MŠMT, 2021, s. 56). To je velmi podobná formulace, jaká se objevila již ve 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 žádoucích postojů, popisu a odůvodnění žádoucího 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/participace¹⁴ 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