

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Katedra Politologie

Analýza veřejné politiky v případě revize RVP

Bakalářská práce

Autor: Eva Pavla Mitrová

Studijní program: B6701 – Politologie

Studijní obor: Politologie

Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Milan. Hrubeš, Ph.D.

Hradec Králové, 2023



Zadání bakalářské práce

Autor:	Eva Pavla Mitrová
Studium:	F20BP0244
Studijní program:	B6701 Politologie
Studijní obor:	Politologie
Název bakalářské práce:	Analýza veřejné politiky v případě revize RVP
Název bakalářské práce AJ:	Analysis Of The Public Policy In The Revision Of RVP

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tvorba politiky je proces, ve kterém nejsou jen politici nebo občanská společnost, ale i zájmové skupiny. Ti všichni tvoří veřejnou politiku, ale jaká je role a jak velká je moc právě zájmových skupin v rozhodovacím procesu? Ve své práci analyzuji veřejnou politiku a moc zájmových skupin při rozhodování o ní. Pro dokázání moci těchto skupin při rozhodování o veřejné politice ji zkoumám na případu revize rámcových vzdělávacích programů (dále jen "RVP"), která probíhá od roku 2020 až dodnes. V případě RVP se zabývám pracovní skupinou "Člověk a společnost", která se zabývá otázkou občanského vzdělávání. Důvodem mého zájmu o tuto pracovní skupinu, že občanské vzdělávání je v českém diskurzu poměrně kontroverzním tématem, které se často spojuje s prosazováním politické indoktrinace.

Pojem moc v mém případě definuji jako, jak dokáží zájmové skupiny definovat a udávat význam občanské nauce, která se posléze promítne do skutečného vzdělávání dětí ve školách. Zkoumám to, jakými tématy se sami diskutující v panelové diskusi RVP o revizi tohoto tématu budou zabírat.

Data pro svou práci získám z materiálů, která vychází z pracovních materiálů probíraných témat a diskuzí samotné zkoumané pracovní skupiny "Člověk a společnost". S tím také souvisí, že část svých dat získám z rozhovorů se členy diskuze RVP.

Získaná data budu zpracovávat na základě toho, jaké významy účastníci zkoumanému tématu občanské nauky dávají. Má výzkumná otázka zní: Jaký význam přisuzují různé zájmové skupiny občanskému vzdělávání v rámci revize RVP jakožto procesu tvorby veřejné politiky?

- F. Fischer. Miller. Sidney. (2006: Routledge.) Handbook of Public Policy Analysis: Theory, Politics, and Methods.
- B. Říchová a kol. (2015: SLON). Analýza politiky a političtí aktéři.
- P. Fiala. (2000: Barrister & Principal). Moderní analýza politiky.
- Ministerstvo školství ČR. (2020). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Retrieved from: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- QCA. (1998). Education for Democratic Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Retrieved from: <https://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>
- T. McCowan. (2009: Continuum). Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy.
- D. E. Campbell. M. Levinson. F. M. Hess. (2012: Harvard Education Press). Making Civics Count: Citizenship Education for a New Generation.
- M. Dobbins. R. Riedel. (2021: Routledge). Exploring Organized Interests in Post-Communist Policy-Making.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 20. 4. 2023

Poděkování

Za veškerou individuální pomoc, odborné vedení, věcné rady a velkou trpělivost v průběhu psaní mé práce děkuji svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Milanu Hruběšovi, Ph.D. Děkuji také všem respondentům, kteří našli čas a rozhodli se zúčastnit se rozhovorů, a tím pomoci dosažení hodnotných výsledků této práce.

Anotace

MITROVÁ, EVA PAVLA. *Analýza veřejné politiky v případě revize RVP*. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2023, 48 str., Bakalářská práce

Bakalářská práce je analýzou veřejné politiky zabývající se problematikou zájmových skupin při rozhodování o ni. Cílem práce je dokázání moci zájmových skupin na základě toho, jak dokáží tyto skupiny definovat pojem „občanské vzdělávání“. Pro dokázání moci zájmových skupin v tomto případě je zkoumána na případě revize rámcových vzdělávacích programů - „RVP“. Konkrétní posuzovanou pracovní skupinou je „Člověk a společnost“, která se zabývá tématem občanského vzdělávání, které zasahuje do problematiky humanitních věd. Práce v první části definuje základní použité pojmy a vysvětlí vztah zájmových skupin v politickém cyklu. Následnou druhou částí je analýza rozhovorů se členy pracovní skupiny „Člověk a společnost“, jakožto se zástupci zájmových skupin. Práce je vzhledem do problematiky zájmových skupin v rámci tvorby občanského vzdělávání.

Klíčová slova: zájmové skupiny; občanské vzdělávání; moc; analýza; veřejná politika; RVP;

Annotation

MITROVÁ, EVA PAVLA. *Analysis Of The Public Policy In The Revision Of RVP*.
Hradec Králové: Philosophical Faculty, University of Hradec Králové, 2023, 48 pg.
Bachelor Thesis.

The bachelor's thesis is an analysis of public policy dealing with the issue of interest groups in decision-making. The aim of the thesis is to prove the power of interest groups based on how these groups can define term „civic education“. In order to prove the power of interest groups in this case, the revision of framework educational programs - "RVP" is examined. The specific working group under assessment is "Man and Society", which deals with the topic of civic education, which affects the issue of humanities. The thesis in the first part defines the basic terms used and explains the role of interest groups in the political cycle. The subsequent second part is an analysis of interviews with members of the "Man and Society" working group, as representatives of interest groups. The thesis is an insight into the issue of interest groups within the framework of the creation of civic education.

Keywords: interest groups; civic education; power, analysis; public policy; RVP;

Obsah

ÚVOD	1
I. TEORETICKÁ ČÁST	4
1. ZÁJMOVÉ SKUPINY	5
1.1. ODLIŠENÍ ZÁJMOVÝCH SKUPIN OD POLITICKÝCH STRAN A SPOLEČENSKÝCH Hnutí	6
1.2. TYPOLOGIE ZÁJMOVÝCH SKUPIN	7
1.3. MOŽNOSTI VLIVU ZÁJMOVÝCH SKUPIN V POLITICKÉM SYSTÉMU	7
1.3.1. <i>Lobbing</i>	8
1.3.2. <i>Soudní jednání</i>	8
1.3.3. <i>Poskytování informací</i>	8
2. POLITICKÝ CYKLUS	10
2.1. ROLE ZÁJMOVÝCH SKUPIN	11
3. RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY	13
3.1. REVIZE	14
3.1.1. PRACOVNÍ SKUPINY	15
3.1.1.1. <i>Proces práce oborových pracovních skupin</i>	16
3.1.1.2. <i>Člověk a společnost</i>	17
II. PRAKTICKÁ ČÁST	19
4. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ PRÁCE	20
4.1. KVALITATIVNÍ VÝZKUM	20
4.2. METODA ROZHOVORU	21
4.3. KÓDOVÁNÍ	22
4.4. PŘEHLED POKLÁDANÝCH OTÁZEK	23
5. VÝSLEDKY	24
5.1. ŽIVOT VE SPOLEČNOSTI	25
5.2. PARTICIPACE NA OBČANSKÉM ŽIVOTĚ	27
5.3. ZNALOSTI A ZKUŠENOSTI	28
5.4. HODNOTY	31
5.5. PODNĚCOVÁNÍ KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ	33
5.6. IDENTITA	36
5.7. VÝZVY BUDOUCNOSTI	38
5.8. OBČANSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ, JAKO SOUČÁST CELKU	40
6. SHRnutí VÝSLEDKŮ ANALÝZY	41
7. ZÁVĚR	44
ZDROJE	46

Úvod

Tvorba politiky je proces, ve kterém nejsou jen politici nebo občanská společnost, ale také zájmové skupiny. Ti všichni tvoří veřejnou politiku, ale jaká je role a jak velká je moc právě zájmových skupin v rozhodovacím procesu?

Probírané téma v rámci zájmových skupin je jejich moc udávat význam občanskému vzdělávání. Dle dokumentu Úřadu vlády ČR (2018) je občanské vzdělávání „Jedním z účinných prostředků pro posilování a rozvoj demokracie, které demokratické principy přiblíží lidem.“ Zároveň je státníky považováno za prostředek, skrze nějž je možno chránit demokracii před její případnou erozí. Informovaní občané mají zájem participovat, podílet se na společenském životě a vyznávat demokratické hodnoty. Jde o téma samo o sobě velmi politicky dotčené a o téma, na kterém mají sami političtí zástupci zájem o jeho správu. Zájem o něj je tak silný, že v Konceptu se zmiňuje potřeba rozvíjení jej také ve formě mimoškolního vzdělávání. (Úřad vlády ČR; 2018). Ještě v roce 2017 (Langšádlová) místopředsdkyně TOP 09 Helena Langšádlová apeluje na tehdejšího premiéra Bohuslava Sobotku, aby se aktivně zajímal a vyvíjel větší aktivitu pro oblast občanského vzdělávání, neboť „Ukazuje se, že lidé po čtvrt století trvajícím období politických změn přestávají být veřejně aktivní a ztrácejí zájem o politiku a někdy jí nerozumí.“ Dle autorky textu je možným budoucím následkem tohoto nedostatku například nárůst extremistických společenských názorů, což označuje, jako nebezpečí pro budoucnost demokratického státu.

Občanské vzdělávání je v českém diskurzu poměrně kontroverzním tématem, které se často spojuje s prosazováním politické indoktrinace. V rámci České republiky a zejména v posledních letech se pak často mluví o politické indoktrinaci k multikulturalismu. Psal o tom například deník Echo24 (Zlámalová; 2018), kde autorka přímo mluví o tom, že v nových aktuálně chystaných reformách RVP je v plánu ve školách – tedy na dětech, prosazovat společensky zásadní témata, která navíc, dle autorky, většina společnosti odmítá. Kontroverznost tématu podporují také některé výroky českých politiků. Jedním z nich je například Václav Klaus ml., který o připravované koncepci nových RVP v rámci občanského vzdělávání hovoří, jako o indoktrinaci dětí k proevropským hodnotám. Podle něj však hodnotové zakotvení občanského vzdělávání má však vycházet z Ústavy České republiky, a ne z evropského

dokumentu, podporující jiné hodnoty. (Klaus ml.; 2018). Na druhé straně však máme ty, kteří podporují občanské vzdělávání v českých školách i se záměrně politickým přesahem. Libor Prudký v reakci na předchozí výrok Václava Klause ml. cituje Ernsta-Wolfganga Böckenförda, který se k demokracii vyjadřuje takto „Demokracie je sice nejvhodnějším způsobem vládnutí, na který dosud lidstvo přišlo, ale nemá sama o sobě schopnost reprodukce. Pokud do ní nevstoupí neanomičtí občané.“ (Ernst-Wolfgang Böckenförde cited in: Prudký; 2018). Dostáváme se tak do situace, kdy jeden tábor označuje druhý za politický zaujatý či nevzdělaný až hloupý, protože nedokáže pochopit souvislosti ve spojení s tímto tématem. Společnost je ve vztahu k občanskému vzdělávání polarizována.

Ve své práci analyzuji veřejnou politiku a moc zájmových skupin při rozhodování o ní. Pojem moc zájmových skupin v mém případě definuji jako, jaký význam dokáží zájmové skupiny udávat občanskému vzdělávání, které se posléze promítne do skutečného vzdělávání dětí ve školách. Jde tedy o moc ve smyslu definovat toto téma a dostat ho v této podobě do skutečné tvorby veřejné politiky a prosadit jej v té udané podobě. Pro dokázání významu zájmových skupin při interpretování a formulování tématu týkajícího se veřejné politiky jej zkoumám na případu revize rámcových vzdělávacích programů (dále jen “RVP”), která probíhá od roku 2020 až dodnes. V případě RVP se konkrétně zabývám pracovní skupinou “Člověk a společnost”, která zpracovává předmět občanského vzdělávání.

V první části své práce uvedu teoretické pojmy, se kterými ve své práci pracuji a které tak čtenáři představím. Jedná se o představení pojmu zájmové skupiny, jejich odlišení od politických stran a také popis možností vlivu, či strategií, které tyto skupiny využívají v politickém procesu. Specificky se nejvíce zaměřím na jejich funkci týkající se formulování politiky, která souvisí s touto prací. Druhou kapitolou v první části je popis politického cyklu, ve kterém se odehrává tvorba a proces prosazování zájmů. Jde o sféru, ve které působí političtí aktéři, a právě zde mají své místo i zájmové skupiny. Podstatný zde je popis toho, jaký je význam zájmových skupin právě v politickém cyklu. Pro práci zde tak bude užitečné právě to, jak se zájmové skupiny mohou angažovat na tvorbě politiky a uplatnit zde tak svou moc. Zásadní je také poslední – třetí kapitola, a to uvedení do tématu samotných revidovaných RVP, jejich představení spolu s představením cílů a zkoumané skupiny „Člověk a společnost“. Spolu s tím

představím pojmy spjaté s revizí RVP – expertní panel, odborné skupiny a také pracovní skupiny.

Druhá část je samotný výzkum skládající se z analýzy dat, které jsem získala z rozhovorů se členy pracovní skupiny „Člověk a společnost“. Tato zjištění následně ve své práci předkládám v rámci své výzkumné otázky. Data pro tuto část získám z rozhovorů se členy samotné zkoumané pracovní skupiny. Získaná data budu zpracovávat a posuzovat na základě toho, jaké významy účastníci zkoumanému tématu občanského vzdělávání dávají.

Má práce si klade za cíl odpovědět na výzkumnou otázku, která zní: Jaký význam přisuzují zájmové skupiny, zapojené do revize RVP, občanskému vzdělávání?

I. Teoretická část

1. Zájmové skupiny

Pojem zájmových skupin patří, stejně, jako spousta jiných termínů z oboru humanitních věd, k těm, které jsou i pod svojí definicí velmi komplexním a různorodým pojmem. Již samotné „zájmové skupiny“ někdy také označujeme, jako skupiny advokační, nátlakové, či speciální zájmové skupiny. Dle Richardson (1993) tyto pojmy jsou synonymy a znamenají to samé – jde tedy jen o jiné označení stejného pojmu. Avšak podle profesorky Říchové a několika dalších autorů existuje rozdíl mezi zájmovými a nátlakovými skupinami. Dle jejich výkladu se totiž zájmové skupiny zaměřují na úzkou část společnosti a jejich zájmem a tím, co prosazují jsou ekonomické zájmy. Oproti tomu nátlakové skupiny se zaměřují na celospolečenská témata, zaobírají tak širokou škálu osob, a obhajují ideologické zájmy (Říchová; 2002). Nicméně pro většinu autorů jsou tato označení zájmových skupin brána, jako synonyma a jsou tak brána i v této práci.

Dle Schmittera (1981) lze působení zájmových skupin v Evropě po 2. světové válce rozdělit podle modelů zprostředkování zájmů na pluralistické a neokorporativistické. V pluralistické demokracii zájmové skupiny na politické subjekty působí pouze z vnějšku. Neexistuje zde žádná hierarchie v rámci zájmových skupin a všechny si jsou rovnocenné. Neokorporativismu vtahuje některé tyto skupiny dovnitř státu a následně vychází z jejich stálé spoluúčasti na jeho chodu a řešení problémů. Zájmových skupin je zde omezený počet a vnímáme hierarchii. Tyto skupiny pak reprezentují určité socio-ekonomické skupiny obyvatel na základě monopolu přiděleným státem.

Dle co nejobecnější teorie bychom tak mohli říci, že zájmové skupiny jsou sdružení skupin občanů, kteří se snaží, ovlivňovat veřejnou politiku na základě společného zájmu, či zájmů, který/é je spojuje/i (Clive; 2022) (Berry.1995; cit. dle Kubát 2007). Prohloubenější teorii předkládá například Ulrich von Alleman, který říká, že „zájmové skupiny jsou dobrovolně utvářené sociální jednotky s určitými cíli a určitým –na dělbě práce spočívajícím – vnitřním členěním, které se snaží uskutečnit individuální, materiální či ideové zájmy ve smyslu potřeb, užitku a ospravedlnění, přičemž to dělají uvnitř sociální jednotky a/nebo vůči jiným skupinám, organizacím či institucím.“ Společným cílem zájmových skupin je pak ovlivňovat vládní politiku ke svému prospěchu – k zájmu, který sdílejí/prosazují/na který „tlačí“ – provádí nátlak na vládní představitele, z čehož vychází výše zmíněné názvy pro zájmové skupiny. Dle

Rasmussen a Reher (2022) mají zájmové skupiny v rámci veřejnosti také zásadní vliv na vnímání demokratické legitimacy. Na jedné straně tak mohou politickým aktérům pomoci upozornit na zájmy voličů, které by jinak mohly být přehlíženy (Flöthe; 2020), avšak není možné ověřit původ jejich zájmů. Mohou být například zaujaté, či ovlivněné zástupci byznysu, společností apod. To vytváří riziko, že budou zájmové skupiny směřovat politiku směrem od lidu, namísto blíže lidem (Flöthe and Rasmussen; 2019).

Zájmové skupiny spolu s politickými stranami tvoří dvě zásadní organizace, které v demokratickém politickém systému zajišťují seskupování názorů, jelikož jednou z jejich primárních rolí je právě artikulace zájmů, které jsou následně přeneseny, jako požadavky pro politické instituce, čímž plní svou vyjadřovací funkci. Sami tak jsou zpředmětněnou institucionalizací konfliktů, protože právě ty v politice představují a formulují politickým představitelům. Na tom, jak tyto skupiny v agregování zájmů budou úspěšné, závisí pak další faktory, jako: aktéři rozhodovacích procesů, nastavení politického systému, kultury, legislativy, nebo i stranickém systému, ale hlavně kooperace se státní administrativou a politikou (Kunštát; 2006).

1.1. Odlišení zájmových skupin od politických stran a společenských hnutí.

Ačkoliv teorie zájmových skupin, jako takových se autor od autora liší, na čem se autoři shodují je, že je třeba odlišovat pojmy zejména zájmových skupin a politických stran. Zájmové skupiny sice existují paralelně v politickém systému vedle politických stran, ale jsou nezávislé na vládě, a právě politických stranách, které naopak, na rozdíl od zájmových skupin, stojí v čele mechanismu politického rozhodování. Zájmové skupiny se tak pouze snaží ovlivňovat reálnou politiku (Mansfeldová. Kroupa; 2008).

Zájmovým skupinám také chybí ideologický, či programový záběr, který vnímáme právě u politických stran a od společenských hnutí se pak liší tím, že zájmové skupiny jsou více organizované. (Heywood. 2008).

Zájmové skupiny tak zastupují určitou část společnosti, která sdílí s touto skupinou stejný názor, ale na rozdíl od klíčových politických aktérů, a tím také politických stran, zájmové skupiny postrádají legitimitu udělenou volbami. (Rasmussen a Reher; 2022).

1.2. Typologie zájmových skupin

Po odlišení zájmových skupin od politických stran a společenských hnutí si rozebereme blíže typy zájmových skupin. Pro pochopení toho, co komplexní pojem zájmových skupin skutečně znamená se podíváme i do příkladů takových skupin, které nám pomohou složit obraz toho, co očekáváme za tímto pojmem.

V rámci základního rozdělení dělíme zájmové skupiny na ekonomické a neekonomické. Ty ekonomické se soustředí na otázky týkající se mezd, průmyslu a jeho ochraně, problematikou nezaměstnanosti, či maximalizace zisku. Tyto mají své podkapitoly, jako – obchod, práce, zemědělství, kam je řadíme podle konkrétního ekonomického zájmu a veličin, kterými se zabývají. Jedná se o různé obchodní komory, organizace firem se společnými zájmy, odbory, svazy různých druhů povolání (farmářů, dělníků...) atd. Neekonomické skupiny jsou takové, které nespojují z hlediska jejich zájmu ekonomická, či obchodní témata. Naopak je spojují například sociální, či environmentální tematika, jako je životní prostředí, občanská práva, vzdělávání a mohou to být také ideologické skupiny. Vnímáme zde, že jejich zájmy mohou mít i nadnárodní charakter, protože některá témata překračují hranice státu. Samozřejmě mohou fungovat i jen v rámci jednoho státu, pokud se zaměřují jen na konkrétní oblast, místo, nebo jen stát. (Rom et al. 2022).

Profesor Scot Schraufnagel (Course Hero, 2019) představuje celkem 6 bližších typů zájmových skupin z prostředí USA. Prvotně rozděluje skupiny taktéž, stejně, jako předchozí autor, na ekonomické a neekonomické, avšak ty neekonomické rozděluje do dalších 5 podkategorií. Těmi jsou skupiny ideologické, vládní, náboženské, skupiny za občanská práva a skupiny zabývající se jedním konkrétním problémem (tzv. „single-issue skupiny“). Posledním typem skupiny v tomto rozdělení jsou vládní zájmové skupiny. Tyto jsou tvořeny vládními úředníky, či orgány, které mají společné zájmy. Společně se zapojují, aby ovlivňovali politiku, která se dotkne jich a jejich voličů.

1.3. Možnosti vlivu zájmových skupin v politickém systému

Působení zájmových skupin v politickém prostředí nemusí být vždy nutně pro společnost pozitivní. Zejména proto, že působení zájmových skupin na politické aktéry jim samo o sobě dodává výhody, díky kterým mohou překračovat politický cyklus a zároveň s tím ale nenesou politickou odpovědnost. (srov. Šaroch. 2006). „Pluralitní

demokracie přiznává zájmovým skupinám legitimitu jako rovnocenným partnerům tvorby politiky (policy-making), kteří aktivizují politické zdroje a vstupují v různých fázích a s různou intenzitou do procesů politické komunikace a rozhodování.“ (Kunštát; 2006). Jak se ale reálně mohou všechny tyto různé zájmové skupiny, po tom, co jsme si je představili, podílet na skutečném nátlaku na politické představitele? Jaké jsou možnosti/strategie?

1.3.1. Lobbying

Nejrozšířenějším a obecně nejdiskutovanějším způsobem, jak zájmové skupiny ovlivňují politické dění je lobbying. Jde o specifickou podobou nátlaku. Je to pojem opět těžko přesně definovatelný, ale obecně můžeme říci, že jde o soustavnou činnost spočívající v komunikaci, která je uskutečňovaná lobbistou za účelem ovlivnění jednání lobbovaného při přípravě, projednávání nebo schvalování. (Ministerstvo spravedlnosti ČR; 2020)

1.3.2. Soudní jednání

Alternativou k lobbyingu a jeho strategiím může být využití soudů k dosažení svých cílů. Tato strategie může být velmi nákladná, ale pokud skupina soud vyhraje, může se vyplatit. Taková skupina buď může přímo podat žalobu, nebo například financovat soudní spory. Například skupiny pro občanská práva vedené NAACP již úspěšně vedly soudní spory s cílem odstranit diskriminační zákony a praktiky. Spojované s touto taktikou jsou také enviromentální zájmové skupiny nebo ty konzervativní. (Clive. 2022). (The U.S. National Archives and Records Administration. 2021). (Solberg. Waltenburg. 2006).

1.3.3. Poskytování informací

Zásadní funkcí organizovaných zájmů pro kontext mé práce je právě tato v mém pořadí třetí funkce zájmových skupin a sice to, jak tyto skupiny ovlivňují politické dění pomocí informací, které poskytují státním aktérům.

V roce 1974 Oppenheimer popisoval poměrně v té době nový fenomén týkající se zájmových skupin a jejich zapojení v politickém cyklu. Popisoval, že v posledních desetiletích (pro něj jde tedy o období do 70. let 20. století) významně vzrostl také počet veřejnoprávních zájmových skupin, které se snaží hájit zájmy a zastupovat

obavy „obyčejného“ občana. Jsou konkurencí, protože upozorňují i na věci, které předtím byly málo viditelné a vyvíjejí vlastní informace. Jejich nejdůležitějším přínosem však je, že zaměstnávají nezávislé odborníky, kteří nemají soukromé zájmy. Jejich nevýhodou, nebo spíše nedostatkem, však je, že mívají omezené finanční zdroje. Nicméně, když se zapojují, tak narušují symbiotické vazby mezi lobbisty a vládními činiteli. (Oppenheimer; 1974).

Dnes je již neodmyslitelnou a přisuzovanou výhodou zájmových skupin to, že mají velkou kontrolu nad informacemi a odborností týkajícími se jejich zájmového odvětví. Již na ve 2. polovině 20. století se psalo o tom, že vládní instituce jsou často nuceny se spoléhat na čísla expertů zájmových skupin z těchto odvětví. Klíčem k úspěchu zájmových skupin je tak to, jakým způsobem přenesou informace do vládních rozhodovacích složek. Vládní nástroje totiž nemají prostor pro to, sledovat podrobně všechny tyto činnosti. (Oppenheimer; 1974). Tomu také nahrává samotný koncept organizovaných zájmů, neboť s růstem demokracie, rozšiřováním advokačních skupin, profesních sdružení a další informovanosti to poskytuje právě těmto skupinám řadu hlasů, díky kterým tak mohou obrazně přehlušit byrokratický význam při tvorbě politik. Zejména pak zastávají v politickém procesu funkci zdroje odborných znalostí (May, Koski, Stramp. 2014). Ve skutečnosti dnes jde dokonce o jejich zásadní funkci v systému, protože lidé v byrokratických institucích a zákonodárci nemají čas ani prostor ve své práci na zjišťování si podrobných informací, provádění hodnotných analýz a zároveň sledování jejich proměny v čase, a to vzhledem k obrovskému množství otázek, ke kterému musí zaujmout stanovisko. Autoři popisují fenomén toho, že byrokracie již není, nebo nemusí být hlavním zdrojem informací, a to zejména proto, že se zájmové skupiny v průběhu času rozvinuly a profesionalizovaly. (Lee. 2013). Zákonodárci tak z podstaty své práce nemohou být experty na každé téma, se kterým přijdou do styku. To tedy taky znamená, že informace, které jim budou poskytnuty se více než pravděpodobně zohlední ve výsledné politice. (Wilson, DiIulio, Bose et al. 2019). Dnes je běžnou praxí, že problematiky jsou v různých fázích tvorby konzultovány s odbornými zdroji z řad zájmových skupin. Cílem má být poskytnutí odborných znalostí a tím i legitimitu. (Rassmusen, Reher. 2022). Dle výzkumu z roku 2014 uveřejněném v Journal of Public Policy (May, Koski, Stramp) organizované skupiny významně přispívají zejména k pochopení problémů

a potřebných řešení, na rozdíl od byrokratické odbornosti. A protože mnoho informací, které organizované skupiny poskytují legislativě se týkají důsledků jednotlivých politik, a protože zákonodárci chtějí vytvářet politiku, která jim pomůže vyhrávat volby, tyto poskytnuté informace jsou ceněny. Zároveň se například v USA ukazuje, že v odvětvích, do kterých jsou zapojeny i zájmové skupiny, tak v těchto tématech se zvýšil počet požadavků členů parlamentu na evaluační studie v těchto oblastech politiky. To může potenciálně přispět k tomu, aby byly vlády a veřejné správy více odpovědné za tato rozhodnutí ohledně konkrétních politik. (Wilson, DiIulio, Bose et al. 2019).

Další informace, které mohou zájmové organizace poskytovat zákonodárcům jsou také ve formě podnětů. Takové, které jim řeknou, že existuje problém, který je třeba řešit. Dokáží jim zprostředkovat informace, kdo je pro i proti jejich návrhu a zároveň i to, jak tento konkrétní problém zapadá do jejich politické agendy, či přesvědčení. (Wilson, DiIulio, Bose et al. 2019).

To vše však ale stále zdůrazňuje jejich informační významnost v politickém rozhodování a tvorbě nových politik, pokud přímo předkládají data a analýzy na jejichž základě dochází ke konečným politickým výstupům.

2. Politický cyklus

Pro pochopení významu zájmových skupin v procesu rozhodování o politice se v této kapitole zabýváme právě rolí zájmových skupin v politickém cyklu, který v sobě obsahuje celý proces tvorby a prosazování zájmů spolu s úlohou zájmových skupin v tomto procesu, a hlavně to, kdy přichází jejich úloha.

Délka politického cyklu je dána volebním obdobím (Volejníková; 2005). Cyklus, jako takový bychom mohli ještě základně rozdělit na dvě období. To první se odehrává před volbami a druhé právě v průběhu volebního období. Samotná teorie politického cyklu vzniká na předpokladu, že volič jedná egoisticky, kdy podporuje stranu, která mu podle něj přinese maximalizaci svých zájmů a na druhé straně je politická strana, která se snaží maximalizovat voličské hlasy pro ni. Toho strana dosahuje pomocí zásahů do ekonomiky (Holman; 2005). Model politického cyklu vzniká, jako snaha o zjednodušení procesu přijímání veřejné politiky. Prvním, kdo přišel s nápadem modelovat politický cyklus do fází byl politolog Harold Lasswell v roce 1956. Ten

rozděluje 7 částí politického procesu: 1. sbírání informací, 2. podpora, 3. stanovení, 4. realizace, 5. aplikace, 6. ukončení, 7. hodnocení. Problematika je velmi různorodá, protože, jakkoliv bychom chtěli, abychom mohli politický cyklus popsat pouze do částí a fází po sobě jdoucích, je pravdou, že v realitě se politika provozuje poměrně jinak. Podle Janna a Wegricha (2007) nelze politický cyklus zaškatulkovat tak, jak to udělal Lasswell, neboť jeho model považujeme za model racionální a ideální. Zřídka kdy ale vnímáme v politických procesech jasný začátek a následně konec. Všechny 7 procesů popsaných podle Lasswella přitom nepochybně probíhá, ale ne ve vzoru jasných frekvencí. Spíše bychom je popisovali, jako neustále propojené až zapletené do probíhajícího procesu. Nové politiky se totiž rodí v prostředí již existujících politik, a tak často nové politiky narážejí na koherenci s předchozími přijatými rozhodnutími a stávají se příčinami pozdějších politických problémů. (Hogwood, Peters; 1983). I zde dle mého názoru můžeme vnímat podobnost s tématem mé práce – tedy revizí RVP, kdy je potřeba změny již dříve zaběhnutého systému školské politiky, který naráží na problém s předchozími přijatými rozhodnutími ohledně školního vzdělávání.

Těmi, kteří reagují na tlaky vnějších i jiných vnitřních aktérů, v našem případě zájmových skupin, jejichž existenci v politickém systému jsme v předchozí kapitole podrobně rozebrali, jsou právě političtí aktéři a představitelé v politickém systému.

2.1. Role zájmových skupin

Jaké fáze politického cyklu tak, jak je výše Lasswell popsal, mohou zájmové skupiny ovlivňovat a jaká je jejich role v těchto fázích? Zaměřme se nyní konkrétně na zájmové skupiny prosazující taktiku poskytování informací, protože to jsou relevantní zájmové skupiny v mém případě zejména proto, že takové skupiny vystupují v procesu revize RVP. Na základě předchozího vymezení zájmových skupin již víme co, nebo koho všeho za zájmové skupiny považujeme a zároveň víme, na které politické činitele mají zájmové skupiny vyvíjet nátlak a jak v politickém cyklu vznikají problémy, které je třeba řešit a k těmto řešením přizývají často právě i posuzované zájmové skupiny, které jsou ale i tak běžně přítomné při tvorbě politik. Tato kapitola se věnuje tomu, jakou roli a funkci konkrétně zájmové skupiny vykonávají v politickém cyklu a jak funguje jejich reálný vliv.

Zapojení například odborníků, výběr institucionálních míst, kde probíhá diskuze o problémech, a k tomu strategické využití a pokrytí médií byly definovány, jako taktické kroky k definování problémů. (srov. Kingdon 1995; Baumgartner a Jones 1993). Skupiny, podílející se na tvorbě nových školských politik jsou právě složeny z expertů na danou problematiku. Mohou využívat své odborné znalosti, protože jde o lidi úzce zaměřené na tato témata.

Aktéři, i ti, kteří mají přímý přístup k vládním agenturám, nutí vlády zařadit problém do jejich systémové agendy například tím, že se opírají o získanou veřejnou podporu (srov. Howlett a Ramesh, 2003).

Úkol zájmových skupin, a také politických stran, tak přichází a začíná zejména ve chvíli, kdy se agregují tyto zájmy v rámci tzv. politických vstupů, kde tyto zájmy ze společnosti vstupují do rozhodovacího procesu. Protože tvorba politiky předpokládá, že existuje nějaký politický problém. Problém potřebuje být definován – aby existoval, a byla vyjádřena nutnost zásahu (Kingdon; 1995). Jejich úloha je však ale velmi podstatná, ne-li ještě podstatnější v době, kdy je potřeba získat podklady pro řešení těchto problémů. Protože mít jen problém k jeho řešení nestačí. Je potřeba mít data a informace, kterými často, zejména v zaměřených problematikách disponují právě experti, ti jsou součástí také určitých zájmových skupin (Wilson, DiIulio, Bose et al. 2019) (jak už víme z předchozího vymezení toho, co vše je zájmovou skupinou). Když tedy je fáze definování formální agendy, jsou zde přizvány také zájmové skupiny ke spolupráci. Jde často o nevýrazné aktéry, protože nemají velkou pozornost veřejnosti. Definují možné alternativy a návrhy řešení problémů. (Howlett and Ramesh 1995; Lindblom and Woodhouse 1993; Kingdon 1995 cit. In: Anderson: 2010)

Výsledkem těchto požadavků jsou konkrétní přijaté zákony, vyhlášky, či exekutivní nařízení apod., jakožto výsledek procesu formulování socio-ekonomického prostředí a následného přijetí v rámci politického systému. (Kunštát; 2006). Zejména jde o výsledek dosažený díky interakci různých politických aktérů, mezi kterými jsou také i zájmové skupiny, které k problematice tématu mohou dokládat odbornou část. (Howlett and Ramesh 1995; Lindblom and Woodhouse 1993; Kingdon 1995 cit. In: Anderson: 2010)

Soudě dle této teorie bychom mohli říci, že zájmové skupiny primárně zasahují do fázi: *sbirání informací* – které bychom tak mohli říct, že provádí v mnoha případech úplně sami a je obsahují tuto fázi zcela, pak jde také o fázi *podpory*, kdy tyto skupiny, za kterými stojí konkrétní lidé zároveň dodávají svou podporu k řešením stanovených problémů. Zasahují taktéž do fáze *stanovení*, kdy se rozhoduje o tom, jak se problém bude řešit, neboť zájmové skupiny také navrhuji řešení problémů na základě svých analýz a toho, že jejich součástí jsou experti na danou problematiku. V rámci svých analýz by se také mohli účastit ještě fáze *hodnocení*, která má za úkol evaluovat dosažené výsledky, a to právě opět na základě nástrojů, které mají k dispozici. Zejména se tedy účastní počátečních a vytvářejících fází, které rozhodně svým rozhodováním a poskytovanými informacemi ovlivňují. (Lasswell. 1956), (srov. Howlett a Ramesh, 2003), (Kingdon; 1995), (Wilson, DiIulio, Bose et al. 2019). To potvrzuje také zjištění Wyna Granta (2004), z prostředí USA, který říká, že na základě rozhodnutí v různých případech řešení změn politik, byla vytvořena představa, že ačkoliv skupiny působící zvenku politického prostředí mohou být příležitostně úspěšné, skupiny působící zvnitřku jsou obecně více efektivní v ovlivnění zákonodárců. Jedním z důvodů je i to, že vlády i samotní zákonodárci jsou obecně jasně nakloněnější spolupráci s uznávanými skupinami.

3. Rámcové vzdělávací programy

Konkrétním případem prosazované politiky v režii zájmových skupin je pak právě i případ revize RVP, které jsou tím také součástí politického cyklu, kde jde o konkrétní projednávanou politiku a problematiku. Její součástí je mnoho organizací, respektive jejich zástupců, kteří tak patří pod různé zájmové skupiny. Jaké konkrétně tedy vnímáme zájmové skupiny ve zkoumaném případě a jejich zástupce při revizi RVP? Nyní už víme, co jsou zájmové skupiny, jak je poznat, jak fungují v politickém cyklu a také, jak mohou ovlivňovat průběh, formulování a celkové vytváření politiky. Revize RVP je konkrétním případem, ve kterém zkoumám vliv zájmových skupin. Představme si tedy koncept RVP: “tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání.” (MŠMT; 2022). Do českého školství byly zavedeny v roce 2004 v rámci zákona č. 561/2004 Sb., v rámci školského zákona. Od té doby byly již revidovány třináctkrát, ale vždy jen z dílčího hlediska. (Tupý; 2021). Jsou také

jedním z pilířů, které patří do programu vize českého školství do budoucna v rámci dokumentu Strategie 2030+ a mají podpořit změnu ve vzdělávání. (Baierlová, Beran, Čápková a spol.; 2022)

Jejich přijetím se ve školském vzdělávání stanovily konkrétní cíle, formy, délka a také povinný obsah vzdělávání, podle zaměření daného oboru. Stanovují také podmínky průběhu a ukončování vzdělávání. Jejich součástí jsou také podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými potřebami vzdělávání a spolu s tím pro ně nezbytné materiální, personální a organizační podmínky spolu s podmínkami bezpečnosti a ochrany zdraví.

Samy si stanovují, že musí odpovídat nejnovějším poznatkům s oblastí vědních disciplín, pedagogiky a psychologie.

3.1. Revize

V rámci zejména udržení aktuálnosti RVP přišla ze strany MŠMT v roce 2019, po více než 15 letech, potřeba tyto programy přepracovat, a to v zájmu udržení původních hodnot – tedy, aby programy odpovídali nejnovějším poznatkům z oblastí vědních disciplín, pedagogiky a psychologie. RVP vydává MŠMT, ale tvorbu a také oponenturu upravených RVP mají na starosti příslušná ministerstva, která využívají odborníky vědy a praxe. (MŠMT; 2022).

V rámci revize RVP vznikly 3 frakce – „malé revize“, „velké revize“ a revize na středních školách pro střední odborné vzdělávání. „Malé revize“ se týkají potřeby přivést dětem v základním školním vzdělávání blíže téma informatiky a přemýšlení žáků v digitálním světě, a také zavedení digitálních kompetencí do výuky. Již v září 2021 začali s touto výukou první školy. V září 2023 mají již všechny školy povinnost tuto výuku zavést na prvním stupni a v září 2024 bude tato povinnost platit také na druhé stupně ZŠ. (Revize RVP. MŠMT ČR & NPI ČR; 2023). Pro střední odborné školy se mění RVP v rámci jednotlivých skupin oborů vzdělání, zejména jde pak konkrétně o změny v aktuálnosti odborného obsahu, nebo možnosti využití nových technologií v jejich oborech, či jsou upravovány podmínky zakončení jednotlivých oborů. (Revize SOV RVP. MŠMT ČR & NPI ČR; 2023). Tzv. „Velké revize“ jsou pro tuto práci nejpodstatnější kapitolou, a zároveň i tou největší z celkové revize.

Vychází právě z potřeby celkově revidovat RVP na základních školách a modernizovat je. Vychází z dokumentu Strategie 2030+ a hned v několika bodech se již od začátku dotýkají tématu občanského vzdělávání. Jedním z nejdůležitějších cílů nových RVP totiž je, aby se vzdělávání více zaměřilo na kompetence, které jsou potřebné pro to, aby žáci v budoucnu vedli pro aktivní občanský, profesní a osobní život. (Z čeho revize vychází. MŠMT ČR & NPI ČR; 2023 pp. 5-6).

Kromě cíle celkově modernizovat vzdělávací systém, jsou vytyčené následující cíle:

„Mezi hlavní cíle revize RVP ZV patří:

- Pokračovat v proměně výuky směrem k pojetí kompetenčnímu a gramotnostnímu.
- Umožnit individualizaci vzdělávání prostřednictvím rozdělení vzdělávacího obsahu na jádrový a rozvíjející a tím pomoci snížená podílu žáků s velmi nízkou úrovní funkční gramotností.
- Aktualizovat vzdělávací obsahy.
- Usnadnit kurikulární práci škol a podpořit v ní učitele a ředitele

(Z čeho revize vychází. MŠMT ČR & NPI ČR; 2023 pp. 6)

Z čeho změny vychází jsou Hlavní směry revize RVP ZV, které formuloval Expertní panel, který byl zřízen, jako poradní orgán při ministerstvu školství, jako hlavní konzultační těleso.

3.1.1. Pracovní skupiny

Po tom, co se schválil tento dokument expertní panel, přistoupily na řadu pracovní skupiny, které jsou pro přímé určování směrování debaty zásadní. Fungují, jako odborná platforma spolupracovníků a konzultantů Národního pedagogického institutu České republiky. Jejich vybraní proběhlo na základě výběrového řízení a seznam členů je veřejný. Jsou to ti, kteří budou revidovaný RVP ZV postupně připravovat. „Skupiny jsou složeny ze zástupců jednotlivých vzdělávacích oborů dané vzdělávací oblasti a jsou v nich zastoupeni jak učitelé a ředitelé z praxe, tak didaktici a další odborníci, členy mohou být zástupci příslušných oborových asociací a sdružení, členové nestátních neziskových organizací. Ke spolupráci jsou přizváni rovněž specialisté na hodnocení a společné vzdělávání, učitelé

vyššího gymnázia, středních odborných škol a předškolního vzdělávání.“
(Pracovní skupiny pro jednotlivé vzdělávací oblasti a průřezová témata. MŠMT & NPI; 2023)

Skupiny jako takové fungují na několika úrovních. Celkem existují 3 typy pracovních skupin: Koncepční pracovní skupiny, Koordinační pracovní skupiny a Pracovní skupiny pro vzdělávací oblasti, jejichž hlavním úkolem je právě samotná revidace jednotlivých oborů, očekávaných výstupů, diskutovat a vytvářet charakteristiky jednotlivých oblastí spolu s vytvářením dalších textů. K tomu, aby Pracovní skupiny jednotlivých oborů mohly tvořit přesné koncepty a měli přesná zadání, respektive netvořil koncepty každý člen dle svého uvážení, a splňovali tak koncept dokumentu Hlavní směry revize RPP ZV, jsou zřízeny koncepční skupiny jejichž primárním úkolem je konkretizovat zadání směrů pro jednotlivé oblasti. Koncepční skupiny jsou tedy první, které začínají tvořit, aby byly schopné vytvořit základ pro pracovní skupiny a zároveň mají na starosti klíčové kompetence a průřezová témata. Koordinační skupiny následně hlídají konzistenci mezi 1. a 2. stupněm vzděláváním, případně ve skupině, která spadá pod společné vzdělávání. Spolu s koncepčními skupinami spolupracují na vytváření požadavků a očekávaných výstupů v rámci konkretizace hlavních směrů. (NPI ČR; 2022).

Zde tedy v praxi vidíme využití zájmových skupin, jakožto expertních skupin, disponujícím právě tím potřebným časem pro vytváření analýz, sbírání informací, tvoření návrhů a také diskuzi, který zákonodárci samotní nemají a tuto odpovědnost přenáší na vládní zájmové skupiny, který konkrétnímu tématu ve své podstatě rozumí více, protože se na něj soustředí a soustřeďují experty na danou problematiku.

3.1.1.1. Proces práce oborových pracovních skupin

Pro každou vzdělávací oblast definujeme užší tvůrčí, oponentní a širší konzultační skupinu. Prvně užší tvůrčí skupina na základě podnětů od širší konzultační skupiny a v souladu s Hlavními směry revizí RVP ZV zpracuje koncepty zamýšlených změn, zároveň také „příběh“ oboru a vyjádření o změnách v pojetí oboru spolu s vyjádřením o změnách ve výsledcích učení žáků. Toto je předloženo expertnímu panelu a veřejnosti. Po zpracování jejich

připomínek a následné finalizaci připraví užší tvůrčí skupina oborové kurikulum, ve kterém definuje jádrové a rozvíjející očekávané výstupy. Dílčí i finální návrhy budou opět prezentovány odborné i široké veřejnosti. V průběhu tvůrčí skupina konzultuje jednotlivé verze návrhů spolu s širší konzultační skupinou. Ta jí dává zpětnou vazbu. Součástí skupiny jsou také oponenti, kteří zpracovávají oponentní návrhy vzhledem k aktuálním trendům ve společnosti, vývoji technologií a oboru, také vzhledem k tomu, aby byl naplňován koncept Strategie 2030+ a Hlavních směrů revize RVP ZV.

Celkovou konzistenci pak mají na starosti právě již zmíněné koncepční a koordinační pracovní skupiny.

3.1.1.2. Člověk a společnost

Pro každou vzdělávací oblast definujeme užší tvůrčí, oponentní a širší konzultační skupinu. Zkoumanou pracovní skupinou v mé práci je právě skupina Člověk a společnost, která se věnuje předmětům dějepis a výchova k občanství. Garantkou předmětu občanská výchova je Mgr. Alena Nosková, která působí v NPI ČR a je také didaktičkou vzdělávacího oboru výchova k občanství. Věnuje se také problematice průřezových témat. Dalšími členy v této skupině jsou: PhDr. Radim Štěrba, Ph. D., který je akademikem v oblasti občanské výchovy, dějepisu a základů společenských věd, je také autorem odborných článků se zaměřením na občanské vzdělávání a je také spoluautorem učebnic občanské výchovy a dalších metodických materiálů; doc. PhDr. Jana Stará, která je vedoucí katedry preprimární a primární pedagogiky univerzity Karlovy; Ph. D., Mgr. Vanda Vaníčková, Ph. D., která je lektorkou vzdělávacích programů a autorkou metodických materiálů, zároveň i oborová didaktička společenských věd; Mgr. Petr Hájek, který je učitelem na základní škole, podílel se také na tvorbě učebnic a pracovních sešitů a v rámci společenských témat vytvořil vzdělávací lekce pro neziskový sektor; Mgr. Bc. Pavel Vít, který se vyznačuje svým působením pro mezinárodní prostředí, například v projektu přeshraniční spolupráce škol, nebo projektu UK na podporu žáků s odlišným mateřským jazykem; Mgr. Et Mgr. Radka Nedbalová, ta je učitelkou, lektorkou a mentorkou. Je metodičkou prevence, metodičkou demokratické kultury, je autorkou metodik a nápadů do

výuky; dále pak také Mgr. Gabriela Ducháčková, Ph. D. a Mgr. Roman Elnér. Pracovní skupina předmětu občanská výchova se tak skládá ze 9 členů a 2 oponentů – Mgr. Marek Fajfr, Ph. D., který je ředitel a z předchozích let má zkušenosti jak ze státní střední školy, tak z alternativní soukromé střední školy, ve kterých působil, jako učitel. Zároveň se podílel na zhotovené vzdělávacích materiálu z občanské výchovy a základů společenských věd a Mgr. Tomáš Hubálek, Ph. D., který se specializuje na didaktiku společenských věd, etiku a také etickou výchovu na univerzitě Palackého v Olomouci. Kromě toho je také redaktorem odborného periodika pro didaktiku společenských věd a má četné zahraniční zkušenosti z odborných stáží i pobytů.

Dále pak do činnosti skupiny zasahují 2 pracovníci za NPI ČR – RNDr. Josef Herink, působící v komisi MŠMT, který pracoval pro společnost CERMAT, je také autorem i spoluautorem některých základních kurikulárních dokumentů MŠMT a Ing. Kateřina Lichtenberková, která si nese zkušenosti ze ziskové i neziskové sféry, pomohla také vytvořit některé koncepce a vzdělávací programy. Spolupracuje s nimi zde také širší konzultační skupina, fungující, jako otevřená platforma složená z pedagogů, vedoucích pracovníků škol, zástupci oborových asociací a sdružení, nebo zástupci odborné veřejnosti, také rodiče, zástupci expertního panelu, MŠMT, ČŠI, CZVV a další. (Člověk a společnost, NPI ČR. 2023).

Cílem revize občanského vzdělávání je „vybavit občana kompetencemi potřebnými pro zodpovědný život v demokratické společnosti, tedy dovednostmi i znalostmi k zastávání a prosazování demokratických hodnot a postojů, ochraně lidských práv a rozvoje občanské soudržnosti.“ (Strategie 2030+, MŠMT; 2020)

Zájmové skupiny se tak přímo dotýkají zkoumané revize rámcových vzdělávacích plánů, neboť jsou to právě zástupci jednotlivých organizací, kteří patří do určité zájmové skupiny, která se tak tím přímo účastní formování budoucího školského vzdělávání v oblasti občanské nauky a má přímo exkluzivní přístup do debaty, neboť je přímo její neoddělitelnou součástí. Oponenti a další konzultační skupiny, které základní skupině dávají zpětnou vazbu se tímto také přímo podílejí na konečné podobě výsledné verze občanského vzdělávacího plánu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Charakteristika výzkumné práce

Na svou předchozí teoretickou kapitolu, kde jsem vysvětlila pojmy týkající se mé práce a představila také RVP a členy pracovní skupiny, týkající se občanské výchovy – Člověk a společnost navazuji praktickou částí, a to sice ve formě využití teorie kvalitativního výzkumu. Konkrétně rozhovorů s právě samotnými členy pracovní skupiny Člověk a společnost. Vybráni byli právě členové pracovní skupiny dané oblasti, protože to jsou oni, kdo vytváří oblast občanského vzdělávání.

Z povahy práce a položené výzkumné otázky, kdy chci od respondentů znát jejich význam, který dávají pojmu občanského vzdělávání, vyplynulo využití metody kvalitativního výzkumu. Zároveň celá pracovní skupina, včetně garantky předmětu, skýtá pouze 11 osob (výše zmíněných) a pro dosažení odpovědi na mou práci bude nejlepší jít s těmito lidmi v rozhovoru do hloubky, tedy počet (číslo) zde není zásadní, nýbrž samotné odpovědi na otázky. Zároveň samotné téma práce se zaobírá především individuálními názory, jak členové pracovní skupiny – zájmové skupiny, vnímají občanské vzdělávání.

Rozhovorů jsem uskutečnila celkem 9, což odpovídá 9 členům zkoumané pracovní skupiny z celkem 11 možných. Rozhovory se všechny odehrávaly v online prostředí za užití buď Google meet, nebo platformy Zoom.us. Účastníkům výzkumu byla zaručena anonymita, což dle mého názoru přispělo k větší otevřenosti v průběhu rozhovoru, a to zároveň pozitivně ovlivňuje kvalitu dat, které jsem získala.

K analýze získaných dat jsem využila metody otevřeného kódování. Kódy se následně začaly v mnoha případech opakovat, tedy na jejich základě postupně vznikly kategorie, které ve výzkumu prezentuji. Zároveň, ale jsou také kódy, které zůstaly samostatné, ale respondent je označoval za důležité vzhledem k otázkám rozhovoru. I tyto kódy se staly kategorií, neboť jde o významné odpovědi, které utváří obraz toho, jaký význam dávají účastníci posuzovanému tématu.

4.1. Kvalitativní výzkum

„Zjednodušeně řečeno, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor.“ (Švaříček, Šedřová pp. 13) Jde o to, primárně do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý jev, který je

původně široce definován a následně tím o něm získat maximum informací. (Švaříček, Šed'ová pp. 24) Důležité v tomto výzkumu také je, že míra důvěry a otevřenost v odpovědích respondenta vůči výzkumníkovi velmi silně ovlivňuje to, jak kvalitní data získáme. (Švaříček, Šed'ová pp. 76). Právě kvůli poslednímu zmíněnému důvodu bylo vhodné využít anonymizace dat, které respondenti sdělili. Hendl (2005) dále uvádí, že pro tento typ výzkumu je význačný delší a intenzivnější kontakt se zkoumaným vzorkem.

4.2. Metoda rozhovoru

Zvolenou metodou analýzy dat bylo využití rozhovorů s respondenty, a to konkrétně polostrukturovaných rozhovorů. Ty využívají toho, že výzkumník má své stanovené otázky, ale může je pokládat v různém pořadí a lépe tak reagovat na respondentovy odpovědi. Před započítím rozhovorů byl vytvořen seznam otázek, jehož struktura však nebyla pevně dána. Pořadí otázek se mohlo měnit v závislosti na odpovědích respondenta a v zájmu toho, reagovat na jeho odpovědi. Důvodem bylo, že otázky byly otevřené, což v průběhu rozhovorů vedlo také k tomu, že odpovědi respondentů byly v zájmu pochopení jejich vnímání problematiky prohlubovány, případně byly kladeny také doplňující otázky, které ale původně nebyly sepsány. To mi dalo možnost reagovat na respondenta. Každý rozhovor tak byl trochu jiný, ale zásadní otázkové body byly pro všechny zúčastněné stejné. Nicméně pro lepší reakce na odpovědi respondentů nebylo pořadí otázek fixní. Tedy připravené otázky byly kladeny vždy v závislosti na jednotlivých, i předešlých, odpovědích respondentů. (Hendl. 2009).

Respondentům byly pokládány otázky, na jejichž základě jsem se snažila získat jejich názor na téma občanské výchovy komplexně – z různých pohledů. Zejména bylo klíčové zjistit, jak definují samotný pojem. Otázky byly pro všechny respondenty stejné s případným individuálním doplněním. Kladeny jim byly také otázky týkající se toho, jaká témata považují v občanského vzdělávání za důležitá. To bylo činěno s předpokladem, že to, co je pro ně v tomto ohledu důležité je také z části to, jak vnímají občanské vzdělávání a tedy i, jak jej definují – tedy, šlo o ptaní se na zdánlivě různé otázky s předpokladem, že jejich odpověď přispěje k pochopení stejné zkoumané otázky.

Rozhovor byl veden v online prostředí, jak je již v předchozí kapitole zmíněno. Pro zachování anonymity dat byly respondentům přiděleny zkratky – R1, R2... R9, a zároveň byly všechny odpovědi respondentů sjednoceny do mužského rodu. Tedy bez ohledu na to, zdali odpovídal muž, nebo žena, o všech respondentech mluvím v mužském rodě a veškeré citace byly převedeny do mužského rodu.

Záznam byl pořizován formou audionahrávek na mobilním telefonu a v případě citací v mé práci jde tedy i přepis těchto audionahrávek. Respondenti byli s tímto seznámeni a poskytli souhlas. Délka rozhovoru závisela na tom, jak do hloubky se daný respondent v otázkách vyjadřoval a samotný rozhovor vedl, nicméně ne vždy byla délka rozhovoru významným ukazatelem, neboť někteří respondenti zaváděli rozhovor to tématu samotné revize RVP. Některé rozhovory tak trvaly půl hodiny, jiné i více než hodinu.

4.3. Kódování

Získaná data z rozhovorů byla analyzována pomocí otevřeného kódování. Strauss a Corbinová (1999) uvádějí, že kódování obecně představuje operace, jejichž pomocí můžeme rozebrat získané údaje, následně je konceptualizovat a poté zase složit, avšak novým způsobem. Při přímo otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, kterým následně jsou přidělena jména a s takto pojmenovanými úseky dále pracujeme. V rámci postupu pak s daty pracujeme tak, že nejprve přepsaný rozhovor rozdělíme na jednotky. Těmi mohou být slova, sekvence slov, nebo věty, odstavec. Jednotkou se stává nějaký významový celek různé velikosti, ale jeho podstata je významová. Každé takové jednotce přidělíme kód, což je její jméno – označení. Kódem může být opět slovo, nebo také krátká fráze, která určitým způsobem vystihuje zkoumané. Důraz je kladen na to, aby při kódu byla zodpovězena také otázka, o čem daná sekvence vypovídá, jaké téma, či jev reprezentuje. Aby mohla vzniknout obecná teorie, užíváme kódování, jehož cílem je rozkrýt obsah sdělení na obecné rovině, na jejímž základě může být následně tato teorie zkoumána. (Hendl. 2016). Text, který je zkoumán je poté podroben systematické analýze, která výzkumníkovi umožní odhalit jinak skryté vztahy, pravidelnost, či téma. (Švaříček, Šedřová. 2007 pp. 211)

Specificky, pak otevřené kódování je částí analýzy, kde pečlivě studujeme údaje, které označujeme a kategorizujeme. Údaje jsou rozebrány na samostatné části a tyto jsou pečlivě prostudovány, porovnány, abychom zjistili podobnosti a rozdíly. (Strauss, Corbinová. 1999) Otevřené kódování umožňuje tematické rozkrytí textu, které v naší práci analyzujeme. Kódy v otevřené analýze jsou voleny tak, aby zahrnovaly konkrétní jevy do obecnějších konceptů, či kategorií. Více konceptů pak můžeme sloužit pod jednu kategorii. Tímto způsobem nám vznikne seznam konceptů a kategorií, která nám dávají přehled o tématech. (Hendl. 2016).

4.4. Přehled pokládaných otázek

Následující seznam obsahuje základní otázky, které byli respondentům v rozhovorech kladeny a na jejichž základě jsem se snažila získat jejich pohled na to, jak definují občanské vzdělávání, což je výzkumnou otázkou práce. Přítomny jsou také otázky, které se snaží zjistit, jaká témata jsou pro ně v občanském vzdělávání zásadní a všechny tyto otázky přispívají k pochopení toho, jak respondenti chápou téma občanského vzdělávání. Respondenti byli také v některých otázkách konfrontováni s dokumentem Hlavní směry 2030+, které sice nevytvářeli samotní respondenti zkoumané pracovní skupiny, ale kde bylo vypsáno, na co je důležité v revizi této oblasti – občanského vzdělávání, klást důraz. V těchto otázkách bylo cílem zjistit jejich pohled na to, co se v Hlavních směrech 2030+ píše a zdali i pro ně, jsou tato témata, která jsou zde uvedena, důležitá. Otázky nebyly nutně pokládány v pořadí, v jakém jsou níže vypsány. Neboť, jak již bylo více zmíněno, cílem rozhovoru bylo prostoupit do problematiky a rozvíjet respondentovi odpovědi a navazovat na ně. Pořadí otázek a případný počet doplňujících otázek tak byl individuální.

Otázky byly na základě jejich povahy rozděleny na *hlavní* a *rozvíjející*. První byla vždy položena *hlavní* otázka a v případě potřeby byla doptána *rozvíjející* otázka.

Otázky hlavní:

- Jak Vy sám rozumíte pojmy „občanské vzdělávání“?
- Co pro Vás znamená být občansky vzdělaným?
- Co podle Vás, chybělo v této oblasti a mělo by se tak objevit v aktuálních RVP?

- Co je podle Vás zásadní, aby si žáci z výuky tohoto předmětu odnesli?
- Co by mělo být očekávaným cílem revize občanského vzdělávání?
- Průřezová témata mají obsahovat okruhy aktuálních problémů současného světa, jaké problémy to podle Vás jsou?
- Kdybyste měl říct tři věci, co je pro Vás občanské vzdělávání, jaké by to byly?

Otázky rozvíjející:

- Jakých témat by se podle Vás tato výuka měla dotýkat
- Jaká konkrétní témata prosazujete, aby se zahrnula do výuky?
- Specificky se uvádí v dokumentu Hlavní směry (6.3.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění), že je potřeba OBN rozšířit o témata „udržitelného rozvoje a pracovat s tématem klimatické změny, či ekologie“, nakolik tato témata vidíte, jako zásadní?
- Dále uvádíte v dokumentu Hlavní směry kromě klimatických změn také důležitost vyučovat o nových ohrožení demokracie a lidských práv. Jak je toto pro Vás důležité?
- V dokumentu Hlavní směry (6.3.3 Navrhované úpravy a jejich zdůvodnění) zmiňujete důležitost vést žáky k "vytváření proevropských postojů", jak tomuto pojmu rozumíte?

5. Výsledky

V této kapitole se dostávám k výsledkům výzkumu, kterých jsem dosáhla svou analýzou. Ve většině případech se odpovědi dotýkaly stejných témat. Na základě analýzy rozhovorů tak vzniklo 8 okruhů vymezujících to, jak respondenti definují občanské vzdělávání. Významnou součástí odpovědí respondentů je všudypřítomný akcent na spojení s lokální komunitou a místem bydliště, a to vše pak zejména s akcentem na budoucnost. S akcentem na budoucnost se pojí potřeba žákovi předat hodnoty, které ve společnosti zastáváme. Nicméně by nemělo jít o bezbřehé přejímání názorů učitelů, ale žáci by k tomu měli dojít sami za pomoci prostředků, které jim škola a učitelé umožní. Zejména pak respondenti uvádějí možnost toho, aby si žáci utvářeli vlastní zkušenosti na základě výuky v terénu – možnost si něco vyzkoušet, a pak také díky kritické diskuzi s učitelem, kde má žák možnost pochopit i to, že ve společnosti

funguje pluralita názorů. Znalostní část není respondenty zatracována, utváří základní rámec toho, co by měli žáci znát, ale zkušenostní část by měla tu znalostní vyvažovat. Učitel by se neměl bát otevírat témata rezonující společností, a právě poskytnout žákovi komplexní vhled do problematiky, který souvisí se schopností umět pochopit a respektovat názory dalších jedinců, což se opět váže k hodnotám. Kritická diskuze a zkušenosti by měly žákům pomoci lépe chápat své vlastní pocity, přesvědčení a také identitu, ať už individuální, či společenskou, která může sahat i za hranice státu, a umožňovat jim chápat svou roli ve společnosti. Pro respondenty definující témata se tak vzájemně v popsaných okruzích v podstatě opakovala.

5.1. Život ve společnosti

Jednou z věcí, kterou vzpomínali v různých fázích rozhovoru v nějaké podobě téměř všichni respondenti je důraz na to, aby se ze žáků nakonec stali aktivní občané, kteří zvládají život ve společnosti. To bylo společné v nějaké podobě pro všechny účastníky rozhovorů. Na základě analýzy odpovědí mých respondentů proto vznikla kategorie „život ve společnosti“, která odráží, jak respondenti vzpomínají důležitost přípravy na následný společenský život, který žáky čeká. Pro respondenty je tento význam jedním ze základních bodů, kterými by měl žák disponovat i za situace, že by teoreticky již dále nemusel pokračovat v dalším vzdělávání, a proto je to část definující občanské vzdělávání. Společnost je zde vnímána respondenty nejčastěji, jako to jejich (děti) nejbližší okolí – komunita, ve které žijí a se kterou sdílejí společný prostor – ve městě, na vesnici, v obci a ve které se mají naučit orientovat. Je to také právě ta demokratická společnost, ve které žijí a ve které se mají naučit fungovat, tedy naučit se spolužit s dalšími lidmi, najít v té společnosti svojí roli a aktivně se účastnit společenského života. Dva respondenti následně také pojem společnost posouvají i do mezinárodní úrovně – jde o společenství v Evropě, které, jako lidí, a to významně překračuje hranice státu. R8 uvádí, že občanské vzdělávání vnímá přímo, jako přípravu na budoucí aktivní občanský život, který žák bude prožívat právě ve společnosti dalších lidí, se kterými se o prostor ve své komunitě dělí a se kterými se bude muset, na základě demokratických principů, umět dohodnout „Já tam vidím zejména... příprava toho jedince na život v demokratické společnosti.“ R3 hned z počátku rozhovoru říká, že občanské vzdělávání chápe tak, že „Klíčový je ten občan, který musí fungovat ve

společnosti“, vnímáme zde tedy nutnost naučit se žít s dalšími lidmi – ve společnosti. Na to navazuje také R6 „Že nejsem osamocený pěšák, který někde pochoduje, ale jsem členem společnosti.“. Respondenti tedy kladou důraz na to, aby žák vnímal, že není na světě sám, ale svůj prostor sdílí. Dále dodává „Hodně to vnímám, jako přípravu budoucích občanů, kteří dokáží se nějakým způsobem zorientovat a vlastně v tom světě kolem nich.“ R5 v souvislosti s významem občanského vzdělávání zmiňuje jednoduše „Žít dobrý život ve společnosti.“ R4 vidí téma společnosti ve spojení se místem, které se žáků osobně dotýká, neboť žijí v obci, a zároveň sdílejí také prostor v Evropě – tedy na světě. „Měl by si být vědom, že nežije jako izolovaný jedinec, ale že skutečně tvoříme společenství, ať už ve městě, nebo Evropě, lidí.“ R7 taktéž vzpomíná téma komunity a fungování mezilidských vztahů „Jak člověk může ovlivňovat svoje okolí, a jak to okolí ovlivňuje jeho.“ Toto téma také vztahuje k místu, uvádí „Jak funguje třeba to město, jak funguje obec, kde žije. Důraz na to, co je mu blízké i fyzicky.“ „Měla by to být ta nejzákladnější témata stylu, žijeme... a máme tady školu, tak bychom měli vědět, kde je radnice, co na té radnici můžeme zvládat, nebo podněcovat ty žáky.“ (R9). R9 taktéž opět významně vztahuje přípravu v občanském vzdělávání k místu, a to konkrétně vymezení k hranicím státu „Výchova k občanství má z mého pohledu připravovat mladého člověka na to, aby obstál v té republice, ve které žije.“ Taktéž pro R1 se občanská výchova zásadně týká obce a komunity – tedy místa bydliště, které je v našem nejbližším okolí „To, co mohu ovlivňovat ve svém okolí... a opět se to vztahuje k obci a místu bydliště.“

Život ve společnosti také někteří respondenti dávají do souvislosti s rolí ve společnosti, nebo také hodnotami. R3 uvádí „Občan rozumí tomu, jaká je jeho role v životě, užší skupiny a v rámci celé společnosti.“ Ve smyslu role vnímá občanské vzdělávání také R6 „To, co tam třeba za mě další věci, které rezonují, tak je nějaká „moje role“ v rámci méj komunity, ale i moje role třeba ve státě, Evropě nebo na světě...Abychom rozuměli té své roli ve společnosti...“ udává také důležitost „Rozumět sobě i ostatním.“ Což bychom opět mohli chápat, jako něco, co se odehrává ve spojení s dalšími občany, co se nutně odehrává v komunitě lidí, se kterou sdílím společný prostor. Je to ta společnost, ve které se musím naučit vyznat, dále ji také poznat a následně se v ní umět orientovat a využívat to, co tento společenský život a instituce v obci nabízí.

5.2. Participace na občanském životě

Ve smyslu důrazu na to, uvědomovat si svou roli ve společnosti přichází k více respondentů také důraz na to, nejen v té společnosti žít, nebo přežívat, ale aktivně participovat a podílet se na společenském životě. R1 uvádí, že by taková forma participace měla začít místě, kde žák žije, neboť takové místo je mu nejbližší, a to i fyzicky a je tak místem, které může nejlépe ovlivňovat a kde může začít zkoušet participovat. Jako důležité pro dosažení tohoto cíle R1 uvádí, že je potřeba, aby zanikl vztah, kdy je stát nadřazený občanovi a tím nemotivuje takového člověka k aktivní participaci „Aby bylo motivující prostředí pro aktivní participaci... aby věděly, že mohou něco změnit“ dále zmiňuje „Aby i dospělý člověk dostal nástroje a strategie a informace, aby se mohl do něčeho zapojit.“ V rámci aktivního občanství také R9 uvádí „Role výchovy k občanství by měla být v tom, zapojovat třeba děti do toho, že mohou nejenom se hnát za finančními statky, ale že se mohou podílet i na různých spolkových činnostech a můžou rozvíjet místo, kde žijí, že budou participovat aktivně.“ Na otázku, co pro něj znamená výchova k občanství uvádí „Prostředí, ve kterém žiji, jak ho proměňovat a ta možnost.“, což opět vnímám, jako podnět v tom, aktivně měnit svět kolem sebe svými činy. Dotýká se také tohoto tématu směrem k místu bydliště „Aby samy děti... dokázaly zlepšovat místo ve kterém žijí, neotročily pro jiné a hledaly prostředky.“ Dalším respondentem, který toto téma zmiňuje je R2 „Aktivita, jako upřímná snaha o udržení demokracie ve společnosti. I ve smyslu přispět něčím do fungování“. Zde opět vnímáme akcent na aktivní přispívání žáka do společnosti, což by mělo být tím cílem, co si žák může z výuky odnést. „Výchova k té ochotě participovat – vůli nést zodpovědnost, participovat, využívat těch mechanismů společnosti...“ (R2). R2 je zároveň dalším respondentem, který si myslí, že aktivní participace by pro děti měla být spojena s lokalitou a společností v ní: „Aby děti získaly zkušenost s participací v rámci lokální komunity“. R8 na téma, jak vnímá občansky vzdělaného člověka uvádí, že jej spojuje s participací „Je to ta rovina participace těch žáků mimo klasické vyučování.“

5.3. Znalosti a zkušenosti

Pro mnohé respondenty se téma aktivního občanství definuje v tématu zkušeností. Je to téma, které spojuje všechny respondenty, kteří tak zkušenosti vnímají, jako součást občanského vzdělávání. Žákům má umožněno prožít zkušenosti, na jejichž základě by tak měli možnost si „něco“ reálně vyzkoušet. Pramení to primárně z obavy, že pouhé opisování z tabule nevede k tomu, aby si žák k občanským procesům utvářel osobní vztah. Pouhé opisování jej zároveň nepodněcuje k dalšímu přemýšlení, nebo jej dále nemusí motivovat k tomu, aby se v životě aktivně účastnil občanského života. To vše proto, že mu chybí zkušenost a zážitek s takovou činností. Zmíněná určitá zkušenost pak následně vede také k tomu, že si žák k určitému procesu utvoří vztah a opět mu to umožňuje se následně v reálném světě snáze zapojovat do fungování společnosti – utváříme kompetence. R1 představuje svoje pojetí zkušenosti v tom, že z takové zkušenosti plyne zážitek a z prožitého zážitku podnět k přemýšlení „Měl by mít nějakou sadu strategií, kterou jako může používat...tak si myslím, že by měl mít tu sadu strategií nějakým způsobem jako vyzkoušenou. Ne, že si bude z prezentace opisovat „když chci být aktivním občanem, budu dělat tohle“, ale aby vlastně on něco jako zažil...“ R1 tedy klade důraz na osobní zážitek žáka s nějakou činností, která mu pomůže utvořit ty strategie do života, které si v té škole zároveň mohl i ověřit „Na základě toho zážitku on si buď tu strategii nějak převezme, nebo upraví, nebo alespoň o té strategii ví, ale je tak jako pro mě nutný nějaký ten zážitek.“ Zážitek bychom zde tedy mohli využít, jako synonymum pro zkušenost. „Já myslím, že exkurze mohou být skvělé, ale i strašné.“ (R1) smysl vidí spíše ve vytváření situací učiteli pro žáky, které jsou například hrané – dramatizované. R2 ve své odpovědi na otázku, co je potřeba změnit, aby se podle něj oblast občanského vzdělání zlepšila, odpověděl, že je potřeba, „Aby děti získaly zkušenost s participací hlavně v rámci lokální komunity, což je naučí důvěřovat a také zaujmout nějaké principy.“ Tím důležitým, co respondenti vnímají za zkušenostmi je to, že to žáky připravuje na reálný život „Dostat žáky někam do reálné situace, kde trošku více to vidí než jen, když se o tom baví.“ (R3), což opět vytváří osobní zkušenost. Podobně to vnímá také R6, který vnímá, jako cíl revize, poskytnou dětem zkušenosti, ze kterých mohou čerpat. „Kdykoliv je dostat do situace, kdy se musí o sebe postarat.“ Zároveň překládá, že jako vhodnou možnost vidí učení se službou veřejnosti, kdy si žáci i na základě demokratických principů mohou vybrat místo, kam půjdou „Pro mě hodně

inspirativní i způsob výuky třeba v Británii je ve vztahu k „citizenship“... kdy vlastně je součástí učení službou... to je něco, kde mají prostě možnost se potkat s nějakou jinou skupinou lidí a podobně.“ To opět dětem utváří kýžené zkušenosti i ve vztahu k lokální komunitě, která již byla výše zmiňována. R4 vnímá zkušenosti v občanském vzdělávání, jako metody práce v hodině a zmiňuje projektovou výuku, při které by opět měl žák možnost se podílet na výuce a osvojit si činnost. R5 vnímá jako důležité ve spojení se zkušenostmi, aby šlo o reálné životní situace, opět to reflektuje tu naléhavou potřebu připravovat žáky na reálný život.

„Smysluplné učení znamená, že se učíte v nějakých reálných situacích, ve kterých se rozhodujete... třeba školní sněm, nebo žákovská samospráva.“ Zároveň klade důraz na to, aby se toto dělo ve školním prostředí. Kvituje třeba také využití divadelních her a na základě osobní zkušenosti využití takové výuky ve škole uvádí „Děti pak samy reflektovaly, že reklama hrála nějakou roli, nebo reflektovaly, jak tam kampaň hrála roli, sliby voličské... realita nějaká, která jim pomůže porozumět té situaci.“ Tedy R5 na příkladu zmiňuje důležitost žákům takové zkušenosti ve výuce nabídnout. I pro R7 je zkušenost tím, čím má občanské vzdělávání být, a to hlavně ve smyslu vyzkoušet si, jak funguje demokratická společnost a rozhodování v ní, uvádí „Je důležité, aby ten žák... si to třeba vyzkoušel, aby věděl, jaké má možnosti.“ „Ta zkušenost je, že si ten žáček zažije nějakou činnost... ale už třeba, jak vzájemně fungujeme ve třídě, jak se na tom domlouváme, nemusí to být přímo institucionálně, ale tou praktickou zkušeností už na nějaké základní bázi – debatujeme, kam pojedeme na výlet... žák si to musí umět obhájit.“ Žák zde tak získává reálnou zkušenost z toho, co obnáší něco si ve společnosti dalších osob prosadit, že je třeba diskutovat a argumentovat. Jde opět o zkušenost, ze které může žák čerpat do reálného života. R8 taktéž zmiňuje rozvíjení dovedností žáků ve smyslu být ve výuce efektivní v přípravě budoucích občanů na reálný život „Asi bych zdůraznil efektivní občanské vzdělávání, to znamená to, které je zaměřeno na rozvoj těch příslušných dovedností... můžeme vnímat, že to chybí i u řady dospělých.“ „Je to ta rovina participace těch žáků mimo to klasické vyučování...“ „Cílem je ne tolik znalostí, ale více činností, při kterých ten žák získává určité hodnoty, postoje a dovednosti.“ (R3) dále také vzpomíná, že dobrou formou utváření zkušenosti je v rámci těchto mimoškolních aktivit také využívání odborníků, kteří jsou více zaměřeni na konkrétní témata.

Získávání zkušeností je již sice konkretizací, ve které se respondenti jednoznačně neshodují, ale cílem je vždy, nějaké zkušenosti. Školní výuka má umožňovat žákům zažívat reálné situace, díky kterým o nich mohou přemýšlet a vytvářet si vlastní strategie do života. „Vybavit žáka strategiemi, aby se zvládl orientovat v rychle se měnícím světě.“ (R1).

Znalosti bychom v tomto případě mohli považovat za opak zkušeností. Protože zde mít znalosti znamená mít jí spíše jen teoretické – opsané z tabule v hodině. Taková znalost není vyzkoušená, pouze přejatá, což je opakem zkušenosti, kterou si žák utváří „v terénu“, a ty jsou tak praktické, a hlavně jeho osobní. Často se tak u více respondentů objevuje v jedné odpovědi komparace a určitý vztah mezi mírou znalostí a mírou zkušeností, které by mělo občanské vzdělávání žákům přinášet. Například pro R7 je důležité, aby se žákům dostávalo i teoretických informací, neboť jako člověka znalého svých práv, ale také povinností, definuje člověka občansky vzdělaného „Člověk, který zná svoje práva a povinnosti, které vyplývají z toho, že je občan.“ Důležitost mít ke zkušenostem také teoretický základ vnímá i R9 „Aby takový člověk věděl... že jsou zde celky, které se týkají práva, politologie, různých oblastí, aby si takový absolvent základní školy dokázal poradit v každodenním životě čistě od praktických věcí... když chci volit, tak kam vlastně chodím volit a když chodím volit a chci jít volit, tak co to je nějaké politické spektrum...“ Pro R1 jsou znalosti spojené s občansky vzdělaným člověkem „Mít sadu informací... ústava, zákony apod.“ „Balíček do života, který úplně nutně není spojen se znalostmi, ale ty znalosti jsou důležité.“ Také pro R4 figuruje občanské vzdělávání ve smyslu předávat informace „V tom smyslu předávat informace, které se k tomu vztahují – vysvětlovat ty klíčové pojmy, vysvětlovat ty mechanismy, které se s tím pojí...“ Nicméně tyto znalosti by pořád měly být základní, pojící se s reálným životem „Ne znát historii českého parlamentarismu, ale že když jdu k volbám, tak to má nějaký proces...“ „Měla by tam být ta orientace v institucích té společnosti, který občanský život nějak umožňují.“ (R4). Jako definující občanské vzdělávání vnímají znalostí i R6, R8 a R5. Pro R5 je v této výuce důležité například právní povědomí „Aby věděli, že něco limituje jejich život“. „Myslím, že nosná je tematika právní a politologická, to je taková ta klasika...“ R6 se v tomto ohledu vyjadřuje, jako o základu, který škola poskytuje každému „Z mého pohledu je to o nějakých základních znalostech, dovednostech, postojích, které by měly být

úplně pro kohokoliv, kdo projde základní školou.“ Rozhodně zde tedy respondent neuvádí důležitost rozsáhlé látky. Část respondentů tak považuje za důležité, aby děti stále vstřebávaly ve výuce určité znalosti, ale jsou proti tzv. „biflování různých hesel“. Není to myšleno ve smyslu, že není třeba děti teoreticky vzdělávat, ale že jde o často neefektivní a nadhodnocenou součást občanské výchovy, která má v předmětu převahu, což někteří respondenti vnímají, jako nesprávné. R2 si myslí, že například malé děti jsou podceňovány a výuka je zbytečně až příliš zaměřená na obecné reálie, jako jsou státní znaky a symboly „Přežívá praxe učení se toho, co se dobře zkouší, ověřuje... to znamená nějaké znalosti, jména...“ „Tady je to zbytečně bolestivé a nemá to podle mě efekt.“ Dle respondenta je třeba děti nepodceňovat v tom, co zvládnou a měli bychom je učit spíše ke kompetencím a méně je nutit memorovat různá hesla a znalosti. „Aby věděly, že se od nich neočekávají jen fakta, ale také porozumění a využívat schopnosti v životě.“ R5 otvírá téma spokojenosti dětí ve škole a ve spojení s tím udává „Je to na úkor těch Lumírovců, Láčkovců nebo těch mega obsahů, který tam teďka jsou úplně arbitrární a nesmyslný.“ Z uvedeného lze vnímat, že respondent nepokládá veškeré znalosti za zcela nutné a za důležitější pokládá v tomto odvětví něco jiného.

5.4. Hodnoty

Rozsáhlým tématem, které vzniklo analýzou rozhovorů a bylo vyzorováno, že se opět opakovalo u téměř všech respondentů, v různých otázkách rozhovoru a v různé podobě, je hodnotová složka občanského vzdělávání. Ať už přímo předávání těchto hodnot, nebo vedení žáků k hodnotám. Respondenti nejčastěji uvádějí, že již samotná společnost a i škola, jako instituce, se řídí určitými hodnotami, které se snaží dětem ve výuce předat. A ačkoliv je to podle nich téma, které by se mělo objevovat nejenom v rámci občanského vzdělávání, tak jde o téma, které je vhodné a důležité v něm reflektovat a rozebírat. Rozebíráno zejména, protože respondenti vnímají, že je třeba žáky seznámit s těmito hodnotami a vysvětlit, co tyto hodnoty znamenají – jaký je jejich význam. Téma hodnot část respondentů otevírala u pojmů demokracie, rovnost, spravedlnost, optimismus... - veškeré pozitivní hodnoty, nebo také u tématu etiky či Evropské unie. Respondenti v rozhovorech přiznávají, že zejména v případě Evropské unie jde o ošemetné téma, na které mohou mít různé komunity různé názory, avšak pro ně je hodnotová složka

v občanském vzdělání nepopíratelnou součástí, protože i ve společnosti se řídíme podle určitých hodnot. Součástí Evropské unie jsme a žáky bychom tak k takovým hodnotám vést měli.

„Žijeme ve státě, který se hlásí k nějakým hodnotám, a proto my ve škole se snažíme předávat tyto hodnoty.“ (R7). Dále R7 uvádí, že je nutné předávat takové hodnoty ve všech předmětech, a nejen v hodinách občanského vzdělávání.

S podobnou odpovědí na otázku, jak vidí respondent občansky vzdělaného člověka přichází i R5 „Asi by tam měly být akcentované i nějaké hodnoty taky. Ta škola deklaruje nějaké hodnoty, jako je solidarita třeba, nebo orientace na budoucnost, optimismu, naděje... Myslím, že je fajn, když celý školství deklaruje nějaké hodnoty. Měly by to být široce konsensuální hodnoty, jako třeba té solidarity.“ Respondent dále uvádí, že škola jako taková vždy vyznává nějaké hodnoty a že není hodnotově neutrální „Žádný neutrální prostor škola nebude a bylo by fajn, kdyby to byly alespoň demokratické hodnoty.“ R8 při popisu občansky vzdělaného občana mimo jiné uvádí „Důležitý je tam ten hodnotový rámec, to nejde prostě opominout, ten postojový prvek.“ Uvádí, že samotné téma občanského vzdělávání samo o sobě není hodnotově neutrální.

„Jde mi tam spíš jako o aplikace nějaké spravedlnosti, rovnosti, svobody, což jsou vlastně, jako hodnoty a pro mě je to jako téma. Hodnoty, ale nějak aplikované do nějakých situací.“ (R1) což souvisí s potřebou vysvětlovat si také pravý význam těchto hodnot a zároveň se zde spojuje také se zkušenostmi v reálných situacích. To uvádí také R4 „Jsou to hodnoty, které zastáváme. V našem případě je to třeba demokracie, jako taková, co to vlastně znamená, že to třeba není úplně bezbřehá svoboda, jak si někteří myslí ve všech ohledech. Tady si myslím, že je potřeba důkladně trvat na tom, aby tomu všichni žáci porozuměli ve všech ohledech.“ Zároveň má respondent pocit, že co se týče morálních a etických hodnot, jsou tato témata nedostatečně akcentována ve výuce a respondent by si přál, aby tato témata měla významnější postavení „Z mého pohledu... je to právě oblast té etiky a morálky, mám pocit, že tady celkem dost kulháme... To jsou všechny takové ty obecné principy, na kterých se dá stavět.“ „Vidím tady i prostor poměrně široký na... tematiku etickou a hodnot.“ (R8). Také R9 zmiňuje etiku ve spojení s tím, jak vnímá občansky vzdělaného člověka „Aby se choval v rámci nějakého společenského chování a základů slušného chování mezi lidmi.“ R6 vnímá, že téma hodnot do občanského vzdělávání patří, protože jde o témata, která rezonují také ve

společnosti kolem nás „Protože mi přijde, že v rámci té občanky se tohle téma má otevírat, protože v té společnosti se to otevírá.“ Na otázku, co by podle něj mělo být cílem v rámci občanského vzdělávání mimo jiné uvádí, že jde o to, vést děti k samostatnosti a porozumění, což jsou také hodnoty. Do oblasti hodnot zasahuje také odpověď R9, který na otázku, co je pro něj občanské vzdělávání a jak je definuje, uvádí „Snažím se... abych v nich vzbuzoval naději, že pokud se budou chtít účastnit veřejného života... že je to pro ně samotné důležité.“ zde vnímáme význam na utváření hodnot ve školním prostředí.

R1, R4, R5, R7 a R8 uvádí hodnotový význam občanského vzdělávání také v tématu vedení žáků k proevropským postojům. Téměř všichni respondenti, vnímají proevropské postoje jako takové, které udává Evropská unie a které dle respondentů souzní s hodnotami ve školách i společnosti u nás. Spojení Evropské unie a hodnot vnímá tak například R4 „Evropa je nejenom o tom, že si sbalím batůžek a budeme cestovat, ale že jiná země, třeba naše sousední, má jiné hodnoty a je potřeba ji chápat globálně. Neodsuzovat, ale přijímat ji, respektovat.“ Jednou z dalších hodnot, kterou R4 uvádí ve vztahu k Evropské unii je také spolupráce, která nás sbližuje. „Jsme součástí nějakých struktur, který mi dávají smysl, podporují demokracii, mně osobně to ladí. Škola zde jasně deklaruje svoje hodnoty.“ (R5). „Evropská identita, která se váže na porozumění jiným kulturám, nejenom porozumění, ale také vzájemné obohacování... a vychází to z tolerance, respektu a je to ten další stupeň.“ (R8). Hodnoty ve vztahu k otázce Evropské unie vnímá také R6 „Hodnoty, které i ta škola vyznává, které nám říkají, že máme ty děti učit nějakým směrem.“ R7 pak vnímá proevropské postoje, jako ne spojené s institucí Evropské unie, ale hodnotami vzniklými ještě dávno před ní. „Já to chápu, v té obecné hodnotové, že my jsme součástí Evropy, Evropa se nějak vyvíjela od osvícenství na nějakých principech a takhle jsem to pochopil já.“ „Raději bych to nespojoval s nějakou institucí... já to vnímám v nějakém základu osvícenství a ve vztahu k lidským právům.“

5.5. Podněcování ke kritickému myšlení

Dalším co respondenti považují za definující občanské vzdělávání, byla práce s informacemi. Informace, jako takové byly spojovány s tématy výzev nové

demokracie, kam respondenti řadili například fakenews, jakožto poměrně nový fenomén, ve kterém je důležité umět využít kritického myšlení a také schopnosti vyhledávat si informace a ověřovat z více zdrojů. Dalším tématem, kde se objevoval důraz na informace bylo také například reflektování kontroverzních témat a z toho plynoucí názorové plurality, kde je dle respondentů důležité, aby si žák uměl zjišťovat informace, ale zároveň také, aby zvládl nad informacemi kriticky přemýšlet. Součástí výuky, kde se vede debata je pro respondenty velmi důležitá, protože žáci poznají další náhled na různé problematiky a životní situace, což také přispívá k porozumění druhým – tzn. propojuje se i s tématem hodnot. Debatovat je tak součástí občanského vzdělávání. Zásadně však v části toho, diskutovat témata a z nich plynoucí informace – opět spíše ve smyslu kompetencí. Respondenti zmiňují roli učitele, jako mediátora – jakéhosi vyvažovatele názorů a prostředníka diskuze, která se má ve škole odehrávat a která by vedla žáky k přemýšlení nad svými názory, které zastávají. Kritické myšlení se také spojuje s důrazem na přemýšlení nad důsledky, které naše chování může mít, což účastníci rozhovoru taktéž uváděli, jako důležité pro budoucí život žáků.

Již jednou byl zmiňován výrok R2 „Aby věděly, že se od nich neočekávají jen fakta, ale také porozumění a využívat schopnosti v životě.“, což opět můžeme vztáhnout i na tu problematiku, kdy je potřeba porozumět okolí a s tím je spojené i přemýšlení nad názory ostatních občanů. R5 otevírá téma diskuze ve vztahu k náboženství „Možná nějaký vhled, že lidi na světě něčemu věří, ale ne seznam 50 náboženství a historie křesťanství, ale co lidem dává víra, nebo proč je to někdy bláznivý a jindy vlastně roztomilý...“ R3 v otázce, jak vnímá akcent na proevropské postoje uvádí „Tady je velice třeba důležité, oproti třeba nějakým psychologičtěji zaměřeným věcem, aby měly ty správné informace a podle toho si mohly vytvářet své názory.“ Vnímáme tedy důležitost předkládat pro a proti v hodinách občanského vzdělávání, abychom vyvažovali i třeba názory, které si děti berou z domova. R3 se přiklání k tématům vyučování o hodnotách a základních znalostech, ale dodává, že toho nemá být příliš „Aby nezanikl ten význam toho, že můžeme porovnat, co je výhoda, nebo nevýhoda.“ Vnímat výhody a nevýhody otevírá také R6 ve vztahu k proevropským postojům „Z mého pohledu je to o tom, že bychom měli rozumět tomu, jaká ta naše role v Evropě, případně v Evropské unii je a být si kriticky vědom toho, jaký jsou výhody a nevýhody.“ R4 uvádí, že občanské vzdělávání vnímá, jako možnost otevírat různá společenská témata, i když

učiteli nemusí být třeba příjemná „Nebát se otevřít jakékoliv téma, i když učitel může být nepříjemný, ale vědět, že je potřeba s těmi žáky to probrat.“ Jde o opětovný apel na diskuzi ve výuce a tím nabídnutí nových pohledů na problematiku, díky kterým může žák přemýšlet nad tím, co si on sám myslí a hodnotit. „Názory jsem se snažil vyvažovat. Aby to dítě mohlo mapovat, co si myslí, proč si to myslí a že je možný... si myslet něco jiného a jsou pro to taky důvody.“ (R5). R5 zároveň dodává, že je to právě učitel, kdo má nabízet žákům možnosti, jak nad různými tématy uvažovat „Nabízet ještě kriticky jinou možnost.“ Ve vztahu k vedení dětí k proevropským postojům opět otevírá význam diskuze ve výuce občanského vzdělávání „Všechno, co pomůže k tomu, že ten člověk se třeba i nějak vymezí vůči Evropské unii, ale poučeně...“ důraz vidí v tom, aby se žák uměl zamyslet nad tím, co říká a měl dostupné informace k tomu tématu. R6 uvádí, že občansky vzdělaný člověk je vybavený pro reálný život a součástí této výbavy pro něj je také umění práce s informacemi „Mým cílem je vést je k přemýšlení. Pokud se v rámci 2. stupně žáci nedostanou k nějakému přemýšlení, tak dost často se utvrdí v nějaký svojí pozici... a většinou mají problém si připustit jako jakýkoliv jiný názor.“ Dále uvádí význam kritické debaty, které děti rozvíjejí ve vytváření vlastních názorů založených na faktech „Možná nejsem přesvědčený na 100 %, ale jenom na 80 %, ale vím, proč těch 80.“ R8 zmiňuje, že je funkcí občanského vzdělávání podněcovat děti k vlastním názorům, který si mohou utvořit pomocí znalostí a hodnot, které jim výuka předává „Aby tady tento sumář dokázal nějakým způsobem využít. Ono se hovoří o kritickém myšlení, což jsou vlastně dovednosti práce s informacemi – analýza, vytvořit si svůj vlastní názor.“ R6 vnímá, že pokud ve výuce chybí kritická diskuze, pak není jistota, že děti věří tomu, co se učí a musí si tak ke svému názoru dojít samy. Kritickou debatu vidí také, jako prevenci vytváření vyhrocených názorů. „Politická neutralita učitele, také prostor pro názorovou pluralitu. Souvisí to právě s diskuzemi, což je jedna z těch klíčových věcí.“ (R8). Názorovou pluralitu a schopnosti porozumět ostatním zmiňuje také R1 „Občansky vzdělaný člověk by se měl jako věnovat nějakým kontroverzním tématům, že vlastně by to měl nějak trochu porozumět tomu. Že když něco je kontroverzní, tak prostě je to kontroverzní, neznamena to, že něco je dobře, že něco je špatně, ale ten systém té kontroverze a nějaké plurality, že může být více názorů a podobně.“ R7 vnímá, že jde o to, co je občanským vzděláváním – pomoci žákům uvědomit si, co to pro ně znamená „Abychom pomohli se dostat k tomu, aby byli

jakoby občany toho státu a dokázali si uvědomit, jaké to má výhody, nevýhody.“
„Ukazovat i ten druhý pohled.“ I ve vztahu k finanční gramotnosti R7 uvádí, že
skrze praktické životní příklady mohou dětem dobře nastínit další možnost pohledu
na problematiku, se kterou se mohou v životě setkat a společně se pak o ní mohou
bavit a rozebírat možná řešení „Není pro mě důležitá ta matematická část, spíše ta
debatní – uvědomění, představa a situace.“ „Pojďme se podívat na to, proč si lidé
třeba půjčují, v jaké jsou třeba životní situaci, jaký řeší problém, že naše zákony
třeba nefungují jako tak, jak by mohly.“ Pro R7 je občanské vzdělávání možnost si
povídat. „Mé pojetí je, že by tam měly v tom předmětu být kladeny otázky, na které
by ten žák neměl dostávat jednoznačné odpovědi učitele... ale spíš by to měla být
taková pestrá nabídka témat, ve které se dozví se nějaká základní fakta, a zároveň
různé podněty, které ho budou nutit k tomu zamyslet se a konfrontovat...“ (R9).
Důležitou úlohou občanského vzdělávání pro R9 je žákovi ukázat, kde a jak hledat
informace a kriticky na ně nahlížet „Kde najít nějaké informace, aby ten člověk
dokázal rozlišit, uměl si nějak vyhledat a konfrontovat informaci...“ Jedním
z témat, kde tuto důležitost uvádí je fenomén fakenews „A konečně velkým
tématem jsou i teda fakenews... já bych rád, aby ti žáci si uměli ledacos vyhledat,
konfrontovat.“ Taková výuka vede k odpovědnosti za své názory a činy „Může se
stát, že bude klidně nějaký pravicový extremist z něj a podobně, ale podle mě
budu chtít, aby alespoň věděl, kam směřuje, že to je teda jeho rozhodnutí kam
směřuje...“ Prostředkem k dosažení takového cíle R9 uvádí smysluplnou debatu.
Na otázku, co je pro něj občanské vzdělávání udává, že jde o vzájemný dialog
učitele s žáky, který se oboustranně rozvíjí. „Dialog mezi vyučujícím a žáky.
Dialog, který umožňuje, aby žák řekl svůj vlastní názor, aby dokonce oponoval
učiteli, aby obhajoval, argumentoval k tomu, co myslí.“

5.6. Identita

Další významnou úlohou občanského vzdělávání, kterou respondenti vzpomínají je
vedení žáků k poznávání své identity. Jde jak o identitu ve smyslu sebe poznání, tak
i o identitu směrem ven – směrem ke společnosti, k identitě národní a mezinárodní.
Jde tedy o jednu z úloh, kterou by mělo občanské vzdělávání plnit – poznávat svou
identitu v širokém slova smyslu. Další důležitou úlohou v rámci oblasti identity pak
nese identita plynoucí z občanství ve státě, ale také z toho být občanem Evropské
unie.

R5 pokládá sebezpoznaní, jako jednu z částí celku, kterou musíme mít proto, abychom zvládali konat odpovědná rozhodnutí, která vnímá, jako zásadní u člověka, který je občansky vzdělaný. Vycházejí z našich postojů a z toho, jak se cítíme „Aby mohl dělat ta rozhodnutí, který jsou tím cílem, tak se musí nějak orientovat v sobě ... v nějakým svým hodnotovým žebříčku... ve svojí vlastní zkušenosti, nějak ji reflektovat.“ „Aby mohl dělat ta rozhodnutí, tak se musí orientovat v sobě. Rozumět okolnostem, který je k tomu, jak se chovají a zároveň i nějakým třeba vrozeným dispozicím – nebejt ztarcenej mezi lidma.“ Občanská výchova pro něj znamená příležitost být mimo jiné zorientovaný v sobě. R6 uvádí, že cílem revize v této oblasti by mělo být mimo další i to „Rozumět sobě i ostatním.“ Důležitost pomoci žákovi najít sám sebe a v sobě se vyznat vnímá, jako cíl také R7 a R8 „Aby ten žáček pochopil v rámci té osobnostní části občanské výchovy, proč třeba reaguje tak, jak reaguje, proč bývá občas smutný, to jsou ty osobnostní věci.“ (R7). R8 na otázku, co pro něj je občanské vzdělávání udává „To, že vede k rozvoji individuality – jedince i v širším společenství.“ V rozvoji individuality navazuje také R9 „Vytvářím situace, kdy chci, aby i slušný a zakřiknutý žák s malým sebevědomím to své sebevědomí zkušel povznést výše.“

Respondenti R4, R8 a R9 vnímají, že je pro ně občanské vzdělávání znamená vedení také ke společenské – vnější identitě. Toto téma R8 a R9 otvírají v otázce vedení žáků k proevropským postojům „Je to ta vazba na rozvoj těch sociálních identit, skupinových identit. To znamená, souvisí to jednak s tím osobnostním rozvojem ve vazbě na tedy regionální identitu, národní a pak samozřejmě nejsme izolování.“ (R8). R8 je zároveň jediným respondentem, který pokládá za důležité téma inter multikulturalismu, tedy vzájemného obohacování v rámci různých kultur, který zde také zasahuje do tématu hodnot „Klíčové je, co se nazývá inter multikulturalismus, to znamená takzvané vzájemné obohacování kultur. V rámci Evropy, ale i v rámci... celku. Evropská identita, která se váže na porozumění jiným kulturám, nejenom porozumění, ale také vzájemné obohacování... a vychází to z tolerance, respektu a je to ten další stupeň.“ Pro R9 je zásadní si s žákem objasnit identitu ve společnosti, která je jak národní, tak evropská „Téma je vlastenectví, vůbec, co to vlast. Co by mělo, že jsme takoví z mého pohledu rozpolcení. Že jsme součástí Evropské unie, ta spíš chce smazávat hranice mezi různými společenstvími a vedle toho žijeme v ČR a jsme trošku specifičtí v tom...“

jako řešit s těmi žáky balanc mezi vlastenectvím a evropanstvím.“ Opět se toto téma propojuje s potřebou dialogu s žáky a zasahujeme do hodnotového rámce. Pro R9 je význam národní identity v občanském vzdělávání zásadní, dále uvádí „Jednou z rolí výchovy k občanství by mělo být to, aby ten žák věděl, že teda je občanem České republiky a žije v ní a znal klady i zápory té České republiky a byl hrdý na některé věci a dokázal obhájit to, že to je ještě vlastenecká pozice a že to není ještě žádný extremismus.“ Pro R4 je význam občanského vzdělávání v překračování hranic státu, protože vnímá, že globalizace je všudypřítomná a nejsme na světě sami. Ale zároveň považuje za důležité mít cit k zemi, která žákovi umožňuje občanství „Já si myslím, že důležité je mít vztah k té zemi v níž žiji.“ Téma občansky vzdělaného občana spojuje s hodnotami vlastenectví a národem a jeho historií „Být hrdý na svoji minulost – osobnosti, díla a události... mít povědomí o nějaké kontinuitě a mít představu o tom, kam... ten národ se může posunout i do budoucna.“

5.7. Výzvy budoucnosti

Akcent na budoucnost ve významu občanského vzdělávání byl všudypřítomným. Orientaci na budoucnost udávali všichni respondenti v různých podobách a z povahy textu bylo zřejmé, že jej respondenti považují za jednu z primárních funkcí tohoto předmětu. Specificky jde o výzvy budoucího světa a problému vnějšího světa, kterým budou žáci čelit – jde o výzvy, kterým lidé ve světě čelí a pokusit se je připravit na to, že svět, jak ho znají dnes, bude již za pár let jiný. Nejde jen o výzvy sociálního života v jeho okolí, ale o problémy naší osobní budoucnosti a také problémy světového měřítka, kterým budeme čelit jako lidstvo a které začínáme řešit již dnes. V revizi taková témata začleňují do problematiky průřezových témat. Respondenti zmiňují témata umělé inteligence, genderu, enviromentální problematiky, finanční gramotnosti, nebo wellbeing. Wellbeing je poměrně novým pojmem a zároveň je jedním z deklarovaných nových cílů revize RVP. Jde o to, aby žák byl ve stavu duševní pohody, cítil se ve školním prostředí dobře, což mu umožňuje rozvíjet se na emoční, sociální a dalších úrovních. Ne všichni respondenti vnímají wellbeing, jako nutnou součást občanské výchovy, ale ti, kteří ho vzpomínají, se shodují, že je lepší, pokud je zahrnut v rámci občanského vzdělávání než, aby nebyl zahrnut vůbec a nikde. Rozhodně jde o výzvu, která před

námi do budoucna stojí – aby se žák i učitel cítili ve školním prostředí dobře. Žák by měl rozumět své roli v životě, ale také v rámci skupiny a celé společnosti a orientovat se sám v sobě, dbát na své duševní zdraví a škola by mu k tomu měla utvářet podmínky. Zde opět zasahujeme do tématu identity. Zároveň část respondentů u těchto problematik vnímá, že žáky samotná tato témata zajímají, protože se řeší ve společnosti.

R1 na otázku, co je cílem občanské výchovy uvádí „Přijde mi, že je tam jako ten aspekt, aby ten žák opravdu byl jako připraven na to, že ten svět se bude jako rychle měnit...je to jedna z myšlenek té revize, vlastně vybavit ty děti, aby uměly ten svět číst a aby se uměly rychle přizpůsobovat.“ Zmiňuje význam toho adaptovat se na svět, který bude, že bude jiný, jeho součástí bude větší digitalizace a měli (žáci) by umět toho využít. „Připravit žáky na to, že ten svět se bude měnit a bude se měnit častěji.“ Podobně vidí význam občanského vzdělávání i R4, kde uvádí na otázku, co je pro něj občanské vzdělávání „Měl by si uvědomovat dosah toho, co dělá, i pro budoucnost.“

Digitalizaci zmiňují R1, R7 a R8. „Téma umělé inteligence, které mění náš pohled na to, jak budeme pracovat s informacemi.“ (R7). R7 zmiňuje také nutnost otevírání aktuálních témat ve výuce – ty, které děti řeší i mimo školu „Otázka základní školy, jak přistupovat třeba ke genderovým tématům. Tématům, co třeba ty žáky opravdu zajímá. Žijeme ve společnosti, kde to téma jako se řeší docela dost často... vůbec třeba vztah k sexualitě.“

Environmentální problematika byla čteně zmiňována. Za součást občanského vzdělávání ji považují R1, R2, R3, R4, R6, R7 a R9. R2 k environmentálním problémům zmiňuje jejich význam v občanském vzdělávání „Proč by tam měly být je, že mladí lidé k nim mají velmi pravděpodobně velmi blízko.“ Ve smyslu blízkosti této problematiky vnímá, že by se na nich mohli žáci také naučit kompetence. R2 zmiňuje jako problém v současném světě také populismus, nebo válku a migraci, ve smyslu, že jde o témata, které do občanského vzdělávání patří, protože je to problematika velmi aktuální. Také R9 vzpomíná důležitost ekologii, jako environmentální problematiku, ve výuce probírat, avšak vztahuje ji spíše k místu bydliště a z toho, co můžeme udělat v tomto směru pro místo, kde žijeme „Je to podle mě velmi důležité téma, akorát by podle mě mělo vycházet z toho místa, kde ten člověk žije.“

R5 klade důraz na téma wellbeingu, avšak nutně by ho neřadil do občanského vzdělávání. „Nejsem si jako jistý, jestli je třeba to cpát k tý výchově k občanství. Víc mi to sedí s názvem „výchova ke zdraví“, ale klíčový je, že to tam teda bude.“ Také R6 si není jistý tím, že wellbeing patří jako téma celé do občanského vzdělávání, nicméně vnímá důležitost, aby se tomu ve škole učitelé věnovali „Ty děti by měly vůbec rozumět samy sobě.“ Wellbeing ve smyslu důležitosti rozvoje demokratické atmosféry ve škole a třídě zmiňuje také R8 navíc dodává, že princip wellbeingu by mělo být uplatňován napříč předměty a měl by platit i pro učitele. Finanční gramotnost – patří do osobních výzev budoucnosti, které žáky mohou potkat. „Analyzovat svůj osobní rozpočet, mít představu, jak ten rozpočet třeba vzniká, jak ho mohu vytvořit, jak vůbec můžu nakládat s nějakými vlastními financemi.“, což zde také zasahuje do tématu znalostí a kompetencí.

5.8. Občanské vzdělávání, jako součást celku

Všichni respondenti vnímají, že občanské vzdělávání nestojí, jako předmět, samostatně, ale naopak je průnikem mnoha dalších předmětů a propojuje se tak s dalšími předměty.

Mezipředmětový průnik považují za součást všichni respondenti ve smyslu toho, aby byla témata z dalších předmětů rozvíjena v hodinách občanského vzdělávání, nebo, aby i zpětně učitelé, v dalších předmětech, rozvíjeli témata probíraná v občanském vzdělávání. Úzké vazby vnímají respondenti hlavně na dějepis, sociální zeměpis, nebo informatiku či matematiku. „Občanská výchova je pro mě předmět, který je vlastně holistický – propojuje řadu celků... je to vlastně progresivní trend.“ (R8). R3 zmiňuje propojení v rámci předmětů, jako jeden z cílů celé revize, specificky k tématu občanského vzdělávání udává „Aby žáci měli třeba z té biologie, v přírodopisu, tu znalost a u nás jsme se mohli bavit o tom, když se k tomu postavíme tak, nebo tak, tak co to bude znamenat.“ „Zároveň mi přijde, že je strašně důležitý, aby ty učitelé spolu komunikovali na škole a jakoby domlouvali se vlastně o tom propojení nebo naplnění těch témat. Neduplikovat, ale rozvíjet.“ Například k tématu hodnot R5 říká „K těmto hodnotám by měly vést všechny předměty, nejen výchova k občanství.“ Jako důležité také vnímá popis svého názoru vzhledem k historii, což opět tvoří přesah do dalšího předmětu. „Enviromentální problematika nezasahuje jenom do občanky. Týká se nějakého třeba přírodopisu, týká se třeba zeměpisu... chemie. Mně by se strašně líbilo, kdyby

na více školách ty učitelé to jako o tom hovořili a ty hodiny skládali potom dohromady.“ (R7). R8 je zároveň trochu kritický k tomu, kolik problematik by mělo být občanské vzdělávání schopno pojmut. Uvádí, že je příliš multidisciplinární.

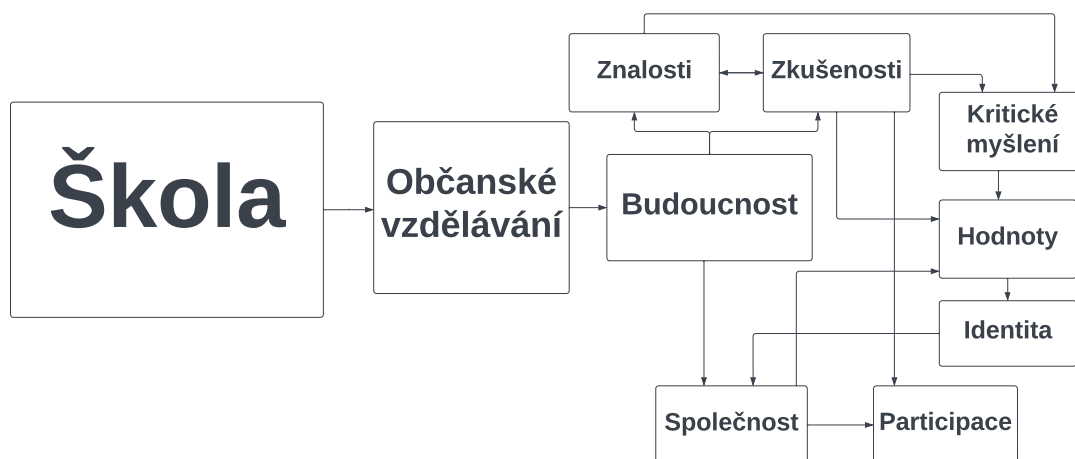
Vnímáme tedy, že pro respondenty je občanské vzdělávání součástí většího celku, který je úzce navázaný na další předměty a je třeba v dalších předmětech na něj navazovat.

6. Shrnutí výsledků analýzy

Na základě předchozí podrobné analýzy níže představím výsledky. Předně je zřejmé, že občanské vzdělávání je předmětem, který není předmětem plně jednoznačným a na možná témata, která se v něm objevují je velmi bohatý. Jeden z respondentů pojmenoval předmět, jako „holistický“, a tak bychom jej mohli skutečně označit, protože nelze jej posuzovat pouze podle jednotlivých částí, ale tyto části dávají smysl výhradně s ohledem na celek, neboť jsou jednotlivá témata silně propojena. Vše, co respondenti ve svých odpovědích zmiňují vztahují k budoucnosti a tomu, co se má žák naučit do svého budoucího dospělého života. Role občanského vzdělávání je tak rolí příprav na budoucnost. Z odpovědí respondentů je zřejmé, že význam občanského vzdělávání vzhledem k budoucnosti vnímají citelně ve spojení místem. Tedy, ačkoliv se někteří respondenti zmiňují o potřebě nadnárodního, evropského, či světového myšlení, zmiňují potřebu fungovat v místě svého bydliště – v lokální komunitě. Toto místo poznat a naučit se v něm participovat. Někteří respondenti v rámci analýzy dokonce uvedli, že pokud se už přesunou od místa bydliště, smysl občanského vzdělávání vnímají spíše v rámci národního myšlení a upevňování hodnoty vlastenectví. Téma hodnot je samo o sobě tématem značného významu. V průběhu analýzy byly hodnoty všudypřítomné, protože hodnoty jsou součástí společnosti. Té společnosti, ve které se žák má naučit žít a vykonávat svůj aktivní občanský život. A k tomu žití dostane nějaký teoretický a nějaký zkušenostní základ, který ho donutí přemýšlet nad tím, jaká je jeho role ve společnosti, kam v té společnosti patří, jak se na jejím rozvoji může podílet a opět, jaké jsou v ní hodnoty. Těmto hodnotám musí žák porozumět, ale i si je vyzkoušet. Samotná pak ta společnost jako taková také řeší určité problémy, kterým by měli žáci s ohledem na budoucnost porozumět a naučit se kriticky o nich přemýšlet.

Smyslem občanského vzdělávání je tak ve všech ohledech příprava na budoucí společenský život a utváření naší osobnosti, protože svou podstatou formuje naše hodnoty, od kterých se odvíjí akce a rozhodnutí, které v budoucnosti budeme v naší společnosti konat.

Pro pomoc shrnutí výsledků a zároveň vyjádření vztahů, mezi jednotlivými tématy a jejich vzájemné propojení, přikládám níže vytvořený diagram, jehož popis je následný:



Škola je místo, kde se odehrává občanské vzdělávání. To je tak vyznačeno, jako jedna část celku tak, jak jej respondenti vnímali. Občanské vzdělávání je přípravou pro budoucí život. Na naši budoucnost ve školním prostředí a v rámci předmětu občanského vzdělávání se připravujeme pomocí znalostí, které nám škola může předat, a také pomocí zkušeností, které ve škole můžeme zažít a těch, které nám škola může zprostředkovat. Zároveň znalosti a zkušenosti jsou na stejné úrovni a vzájemně se ovlivňují. Od budoucnosti vede vztah, také ke společnosti, což asociuje naši budoucnost, která ve společnosti bude probíhat.

Zkušenosti nám umožňují se připravit na praktický život ve společnosti. Zároveň také zkušenosti, které zažíváme vedou k hodnotám, které přijímáme. Znalosti spolu se zkušenostmi nás podněcují ke kritickému myšlení – každý zvlášť i dohromady. Kritické myšlení utváří a upevňuje naše hodnoty. Hodnoty utvářejí naši identitu, která je zároveň spojena s identitou v našem okolí, ale také nadnárodní identitou – tedy se společností. Společnost udává určité hodnoty, proto opět zasahuje vztah ze společnosti do tématu hodnot. Ve společnosti se také odehrává naše možná participace.

Samotná problematika propojení témat je však mnohem komplexnější, jak jsme mohli vidět na podrobné analýze odpovědí respondentů.

7. Závěr

Práce je vzhledem do problematiky zájmových skupin a jejich moci v udávání významu oblasti veřejné politiky. Samotní členové této pracovní skupiny jsou přitom zástupci zájmových skupin. Cílem práce bylo odpovědět na výzkumnou otázku a sice, co pro tvůrce pracovní skupiny RVP „Člověk a společnost“ znamená občanské vzdělávání, respektive, jak jej definují. V průběhu práce došlo k zodpovězení výzkumné otázky, jejíž odpověď je velmi komplexní. Za pomoci analýzy došlo k nalezení 8 základních okruhů, které popisují to, jak definují členové pracovní skupiny „Člověk a společnost“ občanské vzdělávání a co pro ně znamená, a tedy i to, jakou moc mají v udávání jeho významu.

V komparaci s rámcem, který udává dokument Hlavní směry revize (dále jen „HSR“) z roku 2022, který nás informuje o směřování revize, vnímáme, že jak v odpovědích respondentů, tak v tomto dokumentu přetrvává důraz na přípravu na budoucnost a aktivní občanský život. Váha stále připřadá na občanské kompetence a učení se v reálných životních situacích, což zmiňují jako základní také všichni respondenti. Stejně, jako respondenti, dokument se spíše vyhraňuje proti memorování mnoha dat. Zmiňuje se také pojem wellbeingu, který je ve školním prostředí jedním ze zásadních témat také pro zúčastněné respondenty. Nicméně dokumentu specificky zmiňuje, že při revizi této oblasti je potřeba se zaměřit na globální problémy ve světě, jako jsou environmentální problémy, demokracie spolu s lidskými právy, migrací aj. Však z analýzy rozhovorů s respondenty vnímám, že je třeba se spíše specificky zaměřit na komunitu a svět okolo žáků, který je v jejich fyzické blízkosti samozřejmě pak s přesahy do světových a společenských problematik. Mnozí respondenti pak také specificky zmiňují spíše to, naučit se fungovat ve statě, ve kterém žijí a ukotvovat hodnoty vlastenectví. Hodnotové zakotvení, které dokument uvádí, jako plnohodnotnou součást výuky tak vnímají i respondenti. Koncept prosazovaných hodnot je u respondentů i v dokumentu HSR téměř totožný. Zároveň tak musím zmínit, že pokud dokument HSR (2022) mluví specificky o důležitosti vytváření proevropských postojů, pak nevnímám, že by členové posuzované pracovní skupiny toto téma posuzovali, jako pro ně významné. Sami se o něm spíše nezmiňovali, a když byli s otázkou na toto téma konfrontováni, všichni respondenti vnímají proevropské postoje, jako hodnotový rámec. Jejich pojetí těchto postojů jsou tak hodnoty, které v Evropě, nebo Evropské unii

vyznáváme. Dokument HSR se specificky velmi zaměřuje na globální společnost – zaměření na svět, a to zejména ve smyslu udržitelnosti. Respondenti však velmi často zmiňují osobnostní část občanského vzdělání vztaženou směrem k žákovi, a nejen tu vztaženou ke světu. Vnímám ze strany respondentu větší důraz na žákovy individuální pocity, psychiku a vnitřní identitu ve smyslu porozumět sám sobě a tomu, jak se cítím i ohledně některých témat, což v HSR spíše nevidím. Zároveň z hlediska budoucích výzev dokument značně vzpomíná hlavně výzvy globální, jako je klima, životní prostředí, kulturní odlišnosti, ale z odpovědí respondentů a jejich analýzy vyplývá, že účastníci rozhovoru kladou velký důraz také na osobní výzvy budoucnosti, jako je třeba finanční gramotnost, nebo sexualita, které dokument HSR nezmiňuje v tak velké míře. Avšak v ohledu výzev vnějšího světa respondenti i dokument dávají důraz do stejných oblastí, do kterých řadí enviromentální hrozby, digitalizaci, migraci, či téma umělé inteligence. V zaměření se na svět zmiňují jak respondenti, tak dokument HSR význam kritické diskuze a debaty s důrazem na pochopení názorové plurality. Opět ale je spíše vynechán význam kritické debaty v pochopení sebe sama a svých pocitů, což považují respondenti za neméně významné. Opakovaně se také jak v analýze, tak v HSR zmiňuje nutnost provázanosti této oblasti s dalšími předměty a nutnost probíranou látku v rámci předmětů rozvíjet, což respondenti považovali za významnou součást celé revize této oblasti.

Závěrem tedy můžeme říct, že ačkoliv se koncept pojetí občanského vzdělávání z hlediska respondentů ve velké míře shoduje s konceptem, jak jej vnímá oficiální dokument revize RVP – HSR, tak byli členové pracovní skupiny schopni v určitém smyslu utvořit si vlastní pojetí občanského vzdělávání a redefinovat jeho oficiální obsah a tím byli schopni definovat jejich pojetí problému ve veřejné politice.

Problematika je tématem stále se vyvíjejícím. Brzy má dojít ke zveřejnění další verze směřování občanského vzdělávání po předchozím připomínkování a diskuzích. Samotné nové RVP by se však do škol měly začít dostávat až od školního roku 2024 a úplná implementace proběhne ještě později. Je tedy třeba situaci nadále sledovat a je třeba dalšího výzkumu v této oblasti.

Zdroje

1. Clive, S. Thomas. (2022, October 4). Interest group. Britannica (online). Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/interest-group>
2. Halpin, D. R., Fraussen, B. (2017). Conceptualising the policy engagement of interest groups: Involvement, access and prominence. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/313126615_Conceptualising_the_policy_engagement_of_interest_groups_Involvement_access_and_prominence
3. Rasmussen, A., Reher, S. (2022. July). (Inequality in) Interest Group Involvement and the Legitimacy of Policy Making. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/361858867_Inequality_in_Interest_Group_Involvement_and_the_Legitimacy_of_Policy_Making
4. Flöthe, L., Rasmussen, A. (2019). Public voices in the heavenly chorus? Group type bias and opinion representation. *Journal of European Public Policy* 26. pp.824–842.
5. Flöthe, L. (2020). Representation through information? When and why interest groups inform policymakers about public preferences. *Journal of European Public Policy* 27. pp.528–546.
6. Rom M. C., Hidaka M., Walker R. B. (2022, May 18). Introduction to Political Science. Houston: Openstax. pp. 8. Retrieved from: <https://openstax.org/books/introduction-political-science/pages/8-1-what-is-an-interest-group>
7. Zlámalová, L. (2018. July 19). Indoktrinace dětí už míří do škol. Prosazuje se povinný multikulturalismus. Echo24 (online). Retrieved from: <https://echo24.cz/a/SKNs8/indoktrinace-deti-uz-miri-do-skol-prosazuje-se-povinny-multikulturalismus>
8. Říchová, B. (Praha: Portál. 2002). Úvod do současné politologie: Srovnávací analýza demokratických politických systémů. 1. vydání. Pp 117.
9. Mansfeldová, Z., Kroupa, A. (Praha: Sociologické nakladatelství. 2008). Proměny reprezentace zájmů po vstupu do Evropské unie. Pp 79-80.
10. Cabada, L., Kubát, M. (Plzeň: Aleš Čeněk. 2007). Úvod do studia politické vědy. Pp 455.
11. Fiala, P. (Praha: IDEU. 1997). Funkce zájmových skupin v politickém systému ČR. *Parlamentní zpravodaj*. No 10. Pp 525-528.
12. Šaroč, S. (Mladá Boleslav: Škoda auto Vysoká škola. 2006). Teorie a praxe lobbyingu a jeho regulace v EU: přehledový přístup. Working paper č. 6. Pp. 10
13. Heywood, A. (Plzeň: Aleš Čeněk. 2008). *Politologie*. 3. vydání. Pp 342.
14. Alleman von, U. (Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1987). *Organisierte Interessen in Der Bundesrepublik*. Pp. 30.
15. Lee, J. (2013). The Administrative Broker: Bureaucratic Politics in the Era of Prevalent information. *The American review of Public Administration* 43 (6). Pp. 690-708.
16. The U.S. National Archives and Records Administration. (2021, June 3). *Brown v. Board of Education*. Retrieved from: <https://www.archives.gov/education/lessons/brown-v-board>
17. Solberg, S., Rorie, Waltenburg., N. Eric. (2006 Septembre). Why Do Interest Groups Engage the Judiciary? Policy Wishes and Structural Needs. *Social Science Quarterly*. Vol. 87. No. 3. Pp. 558-572.

18. Ministerstvo spravedlnosti ČR. (2020). Lobbying. Justice.cz (online). Retrieved from: <https://korupce.cz/protikorupcni-agenda/lobbying/>
19. Kunštát, D. (2006). Instituce zprostředkování zájmů: strany a zájmové skupiny. *Naše společnost*. 4 (2). pp. 14-20. Retrieved from: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a1243/f28/100060s_Instituce%20zprostredkovani.pdf
20. Schmitter, P. C. (Cambridge: Cambridge University Press; 1981). Interest Intermediation and regime Governability in Contemporary Western Europe and North America – in Berger, S. D. (ed.) *Organizing Interest in Western Europe*.
21. Fiala, P., Schubert, K. (Brno: Barrister and Principal; 2000). *Moderní analýza politiky*.
22. Volejníková, J. (Praha: Profess Consulting; 2005). *Moderní kompendium ekonomických teorií: od antických zdrojů až po třetí tisíciletí*. Pp. 326
23. Parsons, W. (Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.; 1995). *Public policy: an introduction to the theory and practice of policy analysis*.
24. May, J. P., Koski, Ch., Stramp, N. (2014, September 5). *Journal of Public Policy*. Volume 36(2). Issue expertise in policymaking
25. Holman, R. (Praha: C. H. Beck; 2005). *Dějiny ekonomického myšlení*. 3. vydání. pp. 485.
26. Oppenheimer, I. B. (1974, August). Interest Groups in the Political Process. *Current History*. vol. 67. no. 396. pp. 75-78, 88.
27. Jann, W., Wegrich, K. (Boca Raton: Taylor & Francis. 2007). *Handbook of Public Policy Analysis*. ch. 4: Theories of policy cycle. pp. 43-57
28. Hogwood, W. B., Peters, G. B. (Brighton, Sussex: Wheatsheaf Books. 1983.). *Policy dynamics*.
29. Lasswell, D. H. (College Park: University of Maryland Press. 1956). *The Decision Process: Seven Categories of Functional Analysis*. pp. 23.
30. Kingdon, F. W. (New York: Harper Collins; 1995). *Agendas, Alternatives, and Public Policies* (2nd ed.).
31. Baumgartner, F. R., Jones, B. D. (Chicago and London: Chicago University Press; 1993). *Agendas and instability in American politics*
32. Howlett, M., Ramesh, M. (Oxford: Oxford University Press: 2003). *Studying Public Policy. Policy Cycles and Policy Subsystems*. (2nd Edition).
33. MŠMT. (2022). RVP – Rámcové vzdělávací programy. Retrieved from: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>
34. MŠMT ČR & NPI ČR. (2023). Revize RVP. Co je nového v RVP. Retrieved from: <https://revize.edu.cz/co-se-meni>
35. Rasmussen, A., Reher, S. (2022. July 8). *British Journal of Political Science*. Volume 53(1). (Inequality in) Interest Group Involvement and the Legitimacy of Policy Making. Pp. 45-64.
36. MŠMT ČR & NPI ČR. (2023). Revize SOV RVP. co se mění. Retrieved from: <https://revize-sov.edu.cz/odborna-cast/co-se-meni>
37. Tupý, J. (2021). *Analýza RVP ZV. Pokladová studie pro potřeby revize RVP ZV*. NPI ČR. Retrieved from: https://www.npi.cz/images/revize/NPI_Analyza_RVP_ZV_2021.pdf

38. Baierlová, Š., Beran, V., Čápková, M. a spol. (2022, March 21). Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. NPI ČR (online). Retrieved from: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/hlavni-smery-revize-rvp-zv.pdf>
39. MŠMT ČR & NPI ČR. (2023). Z čeho revize vychází. Zdroje, vize a základní teze, na kterých chceme stavět. Pp. 5-6. Retrieved from: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/z-ceho-revize-vychazi>
40. MŠMT. (2020). Strategie 2030+. Retrieved from: <https://www.msmt.cz/file/54104/>
41. MŠMT & NPI ČR. (2023). Člověk a společnost. Retrieved from: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/clovek-a-spolecnost>
42. Richardson, J. (New York: Oxford University Press: 1993). Pressure groups. Pp. 272.
43. Howlett and Ramesh 1995; Lindblom and Woodhouse 1993; Kingdon 1995 cit. In: Anderson, M. de Jesus. (2010). Brazilian Political Science Review. Vol. 5(1). Retrieved from: http://socialsciences.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-38212010000100003
44. Wilson, J. Q., DiIulio, J. J. Jr., Bose, M., Levendusky, M. (Boston: Cengage Learning; 2019). American Government: Institutions and Policies. 16th edition. Pp. 251-254.
45. Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR). (2022; August 15). Revize RVP – Kateřina Lichtenberková: Rozdělení pracovních skupin [Video file]. Retrieved from: <https://youtu.be/Ri5SKSoaE7k>
46. Grant, W. (2004). Pressure Politics: The Changing World of Pressure Groups. Parliamentary Affairs č. 57 (2). Pp. 408-419
47. Course Hero. (2019; February 14). Functions and Types of Interest Groups in the United States | American Government [Video file]. Retrieved from: <https://youtu.be/BvXBtvO8Fho>
48. MŠMT & NPI ČR. (2023). Pracovní skupiny pro jednotlivé vzdělávací oblasti a průřezová témata. Retrieved from: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/jednotlive-vzdelavaci-oblasti>
49. Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (Praha: Portál; 2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pp. 13; 24; 76; 211.
50. Hendl, J. (Praha: Portál; 2005). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Pp 168-172.
51. Hendl, J. (Praha: Portál; 2009). Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýza dat. (3. přepracované vydání). Pp. 696.
52. Hendl, J. (Praha: Portál; 2016). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. (4. vydání)
53. Strauss, A., Corbinová, J. (Boskovice: Albert; 1999). Základy kvalitativního výzkumu. Pp. 39-43.
54. Klaus, V. ml., (2018, September 13). Václav Klaus ml.: Interpelace na ministra školství ve věci Indoktrinace dětí dle připravované koncepce občanského vzdělávání. ODS (online). Retrieved from: <https://www.ods.cz/clanek/16386-interpelace-na-ministra-skolstvi-ve-veci-indoktrinace-deti-dle-pripravovane-koncepce-obcanskeho-vzdelavani>
55. Úřad vlády České republiky. (2018, May 15). Občanské vzdělávání. Úřad vlády České republiky (online). Retrieved from: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rp/obcanske-vzdelavani-165701/>
56. Prudký, L. (2018, August 8). Občanské vzdělávání pro Klause juniora. Deník Referendum (online). Retrieved from: <https://denikreferendum.cz/clanek/28080-obcanske-vzdelavani-pro-klause-juniora>
57. Langšádlová, H. (2017, January 12). Langšádlová premiérovi: Jak pomůžete občanskému vzdělávání? TOP 09 (online). Retrieved from: <https://www.top09.cz/co-delame/interpelace/langsadlova-premierovi-jak-pomuzete-obcanskemu-vzdelavani-21618.html>