

Univerzita Palackého v Olomouci  
Pedagogická fakulta  
Katedra společenských věd

**IVA HAVRÁNKOVÁ**  
IV. ročník – prezenční studium

Obor: anglický jazyk – občanská výchova

**VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH  
V OBČANSKÉ VÝCHOVĚ S VYUŽITÍM METOD KRITICKÉHO MYŠLENÍ**  
**Diplomová práce**

Vedoucí práce: Mgr. Antonín Staněk, PhD.

Olomouc 2010

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

**V Olomouci dne**

.....  
vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat Mgr. Antonínu Staňkovi, PhD., vedoucímu své diplomové práce, za odborné rady a vstřícnou pomoc při vedení diplomové práce.

## 0 ÚVOD

Když Jan Amos Komenský hovořil o kritickém vnímání světa nebo Aristoteles o permanentní interpelaci jako základnímu předpokladu zachování demokracie pravděpodobně netušili, jak aktuální budou jejich myšlenky na prahu 21. století.

S postupnou transformací společnosti, změnou jejich výrobních způsobů je společnost konfrontována s řadou výzev. Česká republika se stala členem Evropské unie, integračního seskupení, které spolu s postupující globalizací, klade požadavky také na vzdělávací systém. Učební osnovy na národní úrovni jsou překonány. Kurikulární reforma zavádí Rámcový vzdělávací program odrážející tyto výzvy a požadavky. Pádem „železné opony“ skončilo bipolární rozdělení světa na Východ a Západ, zrušení hranic a permanentní mobilita znamená setkávání a konfrontaci s lidmi jiné národnosti, kultury, či náboženského vyznání. Kromě výhod, které tento nový prostor nabízí, stojí před mladými lidmi také nové požadavky. Nezávisle proudící kapitál znamená schopnost tak často skloňované flexibility, nezávisle cirkulující informace vyžadují schopnost jejich kritického hodnocení a následné selekce. Vzdělání pro život, nový fenomén 21. století, znamená naučit mladé lidi žít v tomto globálním prostoru. O tom, jak je možné k tomu přispět na úrovni školy, za jakých podmínek, jakými prostředky a jakým způsobem, pojednává tato práce.

Práce je rozdělena do třech částí (kapitol). První je věnována sociogenním podmínkám provázejících výchovu a jejich společenským důsledkům. Snažím se vylíčit faktory a změněné podmínky, v nichž dnes probíhá výchova a které ji ovlivňují a poukázat tak na nelehkost tohoto procesu v současné společnosti. V jejím rámci tak bude pojednáno o celkových socio-ekonomických změnách moderní industriální společnosti, změnách v systému práce, hodnotové orientaci, rodiny a individuálních biografí, či systému vzdělání.

Ve druhé objasňuji, jak se tento proces promítá do systému vzdělání a vyučovacího předmětu občanská výchova na základní škole. Bude upozorněno na nové trendy v souvislosti s rozvojem demokracie a integračních snah.

Vylíčím historické kořeny, důvody a proces zavádění evropské dimenze do školního kurikula, vymezím cíle a úkoly výchovy k občanství v globalizované společnosti a postavení evropské dimenze v českém vzdělávacím systému.

V souvislosti s posledně zmiňovaným se na proces zavádění evropské dimenze do školního kurikula podívám podrobněji s akcentem ke specifikám stěžejního kurikulárního dokumentu (Rámcový vzdělávací program) - podrobně pojednám o klíčových kompetencích a možnostech jejich rozvoje ve vyučování.

V závěrečné kapitole se zaměřím na způsob, jakým je možné širší cíle vzdělávání pro 21. století naplňovat přímo ve výuce. V rámci širšího kontextu požadavků současné společnosti na vzdělanostní profil jednotlivce přiblížím koncepci metod kritického myšlení, objasním její složky a zdůvodním jejich preferenci v realizaci samotné výuky.

Vyústěním této části je pak metodická příručka jako praktická součást této práce. Obsahuje metodické zpracování vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu občanská výchova za použití metod kritického myšlení.

# Výchova ve 21. století

## 1.1 Důsledky moderní industriální společnosti

Přechod od tradiční k moderní společnosti je spojen s řadou významných faktorů, které charakterizuje produkce rizik.<sup>1</sup> Moderní společnost je, jak ji označuje Ulrich Beck ve své knize „Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně“ společností „rizikovou“.<sup>2</sup> Taková společnost je charakteristická produkcí rizik spadajících mimo rámec individuální kontroly, projevujících se a ovlivňujících nejrůznější sféry lidské existence.<sup>3</sup> Ulrich Beck v kapitole

II Politická vědění v rizikové společnosti píše „...industriální společnost - kapitalistická stejně jako „socialistická“- *systematicky* produkuje stupňováním a ekonomickým vykořisťováním rizik to, co ji samu ohrožuje a zpochybňuje.“<sup>4</sup> a pokračuje „...stejně jako feudální šlechta žila z hospodářsky aktivního měšťanstva (poskytováním obchodních a užívacích práv závislých na lénu a vybíráním živnostenských daní) a ve vlastním zájmu je podporovala, čímž nevědomky a nutně vytvářela svého stále mocnějšího nástupce, tak se i rozvinutá industriální společnost „žíví“ z rizik, které produkuje, a vyvolává tak situace sociálního ohrožení a politický potenciál zpochybňující základy dosavadní modernizace.“<sup>5</sup>

Tato situace odráží a koresponduje s ekonomickou jednookostí<sup>6</sup> „přírodovědně technické racionality“<sup>7</sup> a filosofickou podstatou modernizační produkce. Zároveň ilustruje bezvýhodnost situace a nebezpečí, jež se za tímto moderním fenoménem skrývá a poukazuje na nemožnost přímého vlivu, kontroly nebo případné obrany.

---

1 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. O logice rozdělení bohatství a rizika, s. 25 – 65.

2 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.

3 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

4 tamtéž, s. 75

5 tamtéž, s. 75

6 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

7 tamtéž, s. 80

Člověk je s moderními civilizačními riziky konfrontován nejčastěji v podobě nemocí plynoucích ze znečištění životního prostředí.<sup>8</sup> Ty mohou mít podobu nejrůznějších chronických respiračních onemocnění, či astmatu.<sup>9</sup> Takový argument se dostává do ostré kontradikce s realitou vědecké teorie.

Jak poukazuje Ulrich Beck „Krávy rolníků žijících vedle nově vybudované chemické továrny mohou zežloutnout, pokud to ale není “vědecky prokázáno“, nemůže se o tom diskutovat.“<sup>10</sup> To ukazuje na monopol vědy a její klíčové postavení v moderní rizikové společnosti.

V horizontu minulých několika desetiletí došlo k výraznému posunu od „latentní fáze“<sup>11</sup> vnímání rizik k jejich veřejnému uvědomování si.<sup>12</sup> Rizika přestala nabývat své abstraktní neuchopitelné podoby chemicko-biologické imanence a rozšířila se do stále uchopitelnější podoby bezprostředně ovlivňující život jednotlivých subjektů.<sup>13</sup>

Příkladem takového působení může být „...razantně pokračující skeletizace lesů, nečistá pěna na vnitrozemských i mořských vodách, mrtvá zvířata pokrytá ropou, smog, eroze budov a uměleckých památek, řetězec nehod, skandálů a katastrof způsobených toxickými látkami a příslušné zprávy v médiích.“<sup>14</sup> Toto postupující uvědomování si rizik se ve vztahu k jednotlivým subjektům stává politickým problémem a nabývá charakteristických podob. V souvislosti s tímto vývojem došlo ve vývoji vnímání rizik ke dvěma významným fenoménům – ke „zvědečtění rizik“<sup>15</sup> a rostoucímu obchodu s nimi.<sup>16</sup> „Spotřeba umělých hnojiv mezi roky 1951 a 1983 vzrostla ze 143 na 378 kilogramů na hektar“, spotřeba zemědělských chemikálií ve Spolkové republice Německo stoupla mezi roky 1975 a 1983 z 25 000 na 35 000 tun.“<sup>17</sup> Spotřeba pesticidů a hnojiv se v poměru k nízkým výnosům neúměrně

---

8 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

9 tamtéž, s. 80 - 81

10 tamtéž, s. 81

11 tamtéž, s. 73

12 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

13 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

14 tamtéž, s. 73

15 tamtéž, s. 74

16 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

17 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. O

zvýšila.<sup>18</sup> Ke stejnému efektu došlo ve vztahu k přírodě – drasticky ubyl počet divoce rostoucích rostlin a ve volné přírodě žijících živočichů.<sup>19</sup> Dle „Červených seznamů“ „Je ohroženo 519 ze 680 rostlinných druhů vyskytujících se na pastvinách.“<sup>20</sup> Drasticky klesl počet lučního ptactva, ohroženo je na zemi hnízdící ptactvo, zvířata na vrcholu potravního řetězce, či druhů závislé pouze na některé druhy insektu<sup>21</sup>, či „na nektar z květů přístupný po celé vegetační období“.<sup>22</sup>

Tato politika způsobuje klesající úrodnost půdy, vymírání fauny a flóry nutné k lidskému přežití, rostoucí nebezpečí eroze půdy.<sup>23</sup> „Na Trinidadu (1.2 mil. obyvatel) v Antilském souostroví bylo v roce 1983 registrováno celkem 120 úmrtí způsobených pesticidy.“<sup>24</sup> Na Srí Lance se dle vědecké expertizy DDT<sup>25</sup> „...rozprašuje rukama, lidé jsou jakoby bíle napudrováni“.<sup>26</sup>

Zvýšená hladina DDT byla objevena i v tělech antarktických tučňáků.<sup>27</sup> Důsledkem takto pragmatické zemědělské politiky je i stoupající obsah olova v mateřském mléce a dětských organismech.<sup>28</sup>

Tuto skutečnost dokazuje i expertiza Rady pro otázky životního prostředí<sup>29</sup>, která konstatuje, že „v mateřském mléce je často v povážlivých koncentracích zjišťován betahexachlorcyklohexan, hexachlorbenzol a DDT“.<sup>30</sup>

Tento stav je třídne podmíněným jevem.<sup>31</sup> V důsledku těchto změn trpí lidský organismus nejrůznějšími nemocemi. Ulrich Beck uvádí „I když příslušné výzkumy prokázaly, že už při krátkodobé koncentraci 200 mikrogramů oxidu siřičitého na

---

logice rozdělení bohatství a rizika, s. 25 – 60.

18 tamtéž

19 tamtéž

20 tamtéž, s. 49

21 tamtéž

22 tamtéž, s. 49

23 tamtéž

24 tamtéž, s. 55

25 Dichlordifenyltrichlormethylmethan – aromatický halogen, nejznámější a nejužívanější insekticid. Čistý bezbarvého nebo bílého krystalického skupenství (prášek), velmi slabě aromatický, špatně rozpustný ve vodě, dobře se rozpouští v některých organických rozpouštědlech.

26 tamtéž, s. 55

27 tamtéž

28 tamtéž

29 Rat der Sachverständigen für Umweltfragen – první nezávislý poradní orgán pro otázky životního prostředí ovlivňující environmentální politiku SRN. Je složen ze 7 universitních profesorů reprezentujících různé spektrum oborů životního prostředí. Jsou jmenováni německou vládou na 4 roky. Jejím úkolem je podávat nezávislá odborná stanoviska v otázkách životního prostředí a závazné analýzy a doporučení.

30 tamtéž, s. 32

31 tamtéž



krychlový metr trpí děti nápadně často pseudodifterií, je ve Spolkové republice podle platných norem povolen

dvojnásobek, to znamená čtyřikrát více než Světová zdravotnická organizace pokládá za přijatelnou krátkodobou hodnotu.,<sup>32</sup> a dodává „Rodiče poukazují na to, že výsledky měření zůstávají v rámci „přípustného“ jen proto, že špičkové hodnoty ze silně zatížených městských obvodů jsou spojeny v průměrnou hodnotu s hodnotami ze zelených rezidenčních čtvrtí s tak „odpočteny“.<sup>33</sup> „Naše děti“, prohlašují rodiče, ale neonemocní na průměrnou hodnotu“.<sup>34</sup>

To dokazuje přístup vědy k rizikům. Ulrich Beck v kapitole Politická teorie vědění v rizikové společnosti uvádí „Ničím nezbrzděná produkce rizik současně imanentně nahlodává principy *produktivity*, na něž je orientována vědecká racionalita.“<sup>35</sup> „Tradiční enviromentální politika, která v první řadě bojuje proti symptomům a stará se o konkrétní otázky, nemůže trvale uspokojit ani ekologická, ani ekonomická měřítka.,<sup>36</sup> „Z ekologického hlediska nakonec vždy zaostává za rychle postupujícími výrobními procesy zatěžujícími životní prostředí; z ekonomického hlediska vyvstává problém stoupajících sanačních nákladů při klesajících ekologických výsledcích.“<sup>37</sup>

Současná společnost je charakterizována permanentní a nekontrolovanou produkcí rizik, která jsou, jak dokazuje Ulrich Beck, podporována.

Píše totiž, že „...má-li být při pokračujícím hospodářském růstu *bez* zásadní restrukturalizace výrobní a technologické struktury zajištěna daná úroveň emisí, musí na to být vyčleněna stále vyšší část národohospodářských zdrojů, která pak už není k dispozici pro konzumní účely.“<sup>38</sup> K obraně a podpoře této praxe věda využívá dva druhy nástrojů - „...určení mezní hodnoty nebo předpisy o maximálních koncentracích.“<sup>39</sup> Mezními hodnotami označuje Ulrich Beck přípustnou hladinu

---

32 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

33 tamtéž, s. 81

34 tamtéž, s. 81

35 tamtéž, s. 93

36 tamtéž, s. 93

37 tamtéž, s. 93

38 tamtéž, s. 94

39 tamtéž, s. 85

„...škodlivých a toxických látek ve vzduchu vodě a potravinách...“<sup>40</sup>, které „...připouštějí emisi toxických látek a zároveň ji právě v omezeném množství legitimizují.“<sup>41</sup> V souladu s logikou reziduální biologické etiky vyspělé industriální společnosti povolují „...přípustnou míru“<sup>42</sup> a „...umožňují *trvalou dávku normální kolektivní intoxikace*.“<sup>43</sup>

To ukazuje na nelehkou situaci jednotlivce a jeho určitou bezmoc v globalizačních podmínkách.

Problémem není jen stanovení mezních hodnot pro stále viditelnější ohrožení, ale také určitá neprůhlednost a nekontrolovatelnost globalizační reality. Globalizační rizika je sice možné detekovat a hranici jejich únosnosti „omezit“ v rámci mechanismů mezních hodnot.

Není to ovšem už tak snadné v případě určení konkrétní souvislosti mezi určitými onemocněními a jejich „viníkem“, protože, jak píše Ulrich Beck „Ten, kdo trvá na striktní kauzalitě, *popírá* skutečnost souvislostí, které bez ohledu na to nicméně existují.“<sup>44</sup> Tuto skutečnost potvrzuje i postoj institucí a chování příslušných orgánů v některých zemích. Ty se mnohým v postoji ke kauzální podmíněnosti rizik značně rozcházejí a zauímají diametrálně odlišné stanovisko. Ve Spolkové republice Německo jsou argumenty sociálního tlaku, který až teprve inicioval normy pro platnost kauzálních důkazů, dementovány a hlasy takto argumentujících vrstev vnímány jako ztráta „...zřetele ke skutečnosti u vědecké racionality a praxe, která se vždy stavěla cize a zavírala oči před riziky, jež sama produkuje.“<sup>45</sup> V Japonsku v rámci soudní praxe vzešlo usnesení, „...že vzhledem ke globálně propojeným modernizačním rizikům už...“<sup>46</sup> soudci „...nebudou interpretovat nemožnost přímých kauzálních důkazů v neprospěch těch, kdo byli postiženi, a tím nakonec v neprospěch všech.“<sup>47</sup>

Dle této praxe je zmiňovaná kauzální souvislost uznánu již v případě prokázání „...*statistické korelace* mezi obsahem škodlivých látek a určitými nemocemi.“<sup>48</sup>, což

---

40 tamtéž, s. 85

41 tamtéž, s. 85

42 tamtéž, s. 86

43 tamtéž, s. 86

44 tamtéž, s. 84

45 tamtéž, s. 84

46 tamtéž, s. 84

47 tamtéž, s. 84

48 tamtéž, s. 84

vede k možnosti soudního pohnání k odpovědnosti a možnosti odsouzení a, jak praxe ukazuje, nutnosti následného zaplacení odpovídajících plateb „za napáchané škody.“<sup>49</sup> Tento příklad některých japonských firem je ale spíše výjimkou. Podobně je to s určováním mezních hodnot a produkcí rizik obecně. Vědecká teorie používá „...pro „přípustné“ stopy škodlivých a toxických látek ve vzduchu, vodě a potravinách...“<sup>50</sup>, klauzuli mezních hodnot.<sup>51</sup> Ta určují maximální možnou přijatelnou hodnotu kolektivního znečištění. Takto stanovené rámce, jak by se mohlo zdát, ovšem produkci jedů nijak neomezují, naopak produkci rizik zvyšují. Vědecká racionalita staví na obecné legitimitě a veřejné autoritě. Chyba v takovém přístupu znamená obecné pohoršení. Ulrich Beck píše „Doplňování seznamu škodlivých látek obsahově i časově beznadějně zaostává za produkcí a používáním chemických prostředků.“<sup>52</sup> Produkce rizik tedy i těch dosud nejasně postižených, či příliš složitých neustále roste.

Jde o rizika, kterým je třeba se, jak autor uvádí, vyhnout „...a která už i při malé pravděpodobnosti působí hroživě.“<sup>53</sup>

Věda k této problematice ovšem zaujímá jiný přístup. Neustálým zvyšování vědeckých kritérií tak eliminuje potenciálně uznané nebezpečí a vydává tak „...vědecké výsadní listy pro zvyšování rizika.“<sup>54</sup> Ještě horší je situace v případě tzv. bílých míst. Ve Spolkové republice Německo bylo Americkým úřadem pro ochranu životního prostředí vydáno varování upozorňující na přeceňování zjištěných parametrů škodlivých látek s dosud nepopsanými chemikáliemi.<sup>55</sup> Ty tvoří právě ona nepopsaná místa, která svoji explicitní absencí mezní hodnoty, kterou ztrácejí status jedu, představují první výhybku „...na cestě k dlouhodobé a trvalé intoxikaci člověka a přírody.“<sup>56</sup> Pro člověka tak znamenají permanentní nejistotu, protože i přes své „poslání“ ve jménu vědecké racionality zabránit úzkostem a nemocem, podrobují jej permanentnímu neviditelnému experimentu. Stanovením mezních hodnot je také zbaven možnosti jakékoliv věcné argumentace. Argumentem samým je totiž

---

49 tamtéž, s. 84

50 tamtéž, s. 85

51 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

52 tamtéž, s. 87

53 tamtéž, s. 82

54 tamtéž, s. 82

55 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Politická teorie vědění v rizikové společnosti, s. 67 – 111.

56 tamtéž, s. 87

nezpochybnitelná vědecká racionalita přeceněných mezních hodnot beznadějně vítězí nad „zoufalým“ argumentem rodičů, že jejich děti, „ale neonemocní na průměrnou hodnotu.“<sup>57</sup>

## 1.2 Krize hodnot

Modernizace vedla k etablování některých důležitých společenských fenoménů - „...vyvázání z historicky daných sociálních forem a vazeb ve smyslu tradičních vztahů nadvlády a materiální závislosti...“<sup>58</sup>, „...ztráta tradičních jistot v oblasti praktického vědění, víry a řídicích norem...“<sup>59</sup> a „...nový druh asociální vázanosti...“.<sup>60</sup>

Vznik těchto fenoménů se promítl i do pojetí rodiny a výrazně ovlivnil chod instituce primárně zodpovědné za výchovu a vývoj.

Za posledních 20 let se rapidně zvýšil počet rozvodů, snížila se ochota párů takové svazky uzavírat, vzrostla problémovost v takovém soužití při jejich opakovaném uzavření a výrazně vzrostl počet manželství „bez oddacího listu“.<sup>61</sup>

Kromě těchto rysů v základní stavbě nukleární rodiny, došlo i k výrazným změnám v pojetí jejího vnitřního uspořádání.

Rodina jako spojení muže a ženy vychovávající děti odolává tlaku alternativních uskupení mimomanželské výchovy, otců vychovávajících nevlastní děti, otců samovychovatelů, příležitostných víkendových otců apod.<sup>62</sup> Oslabený význam instituce rodiny se odráží i v poněkud ambivalentním postoji k této instituci. I přes rostoucí výše zmiňované společenské trendy měnící pojetí rodiny, je například ve Spolkové republice Německo evidováno 2/3 nerozvedených manželství.<sup>63</sup>

---

57 tamtéž, s. 81

58 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Individuakizace, institucionalizace a standardizace životních situací a biografických modelů, s. 205 – 220.

59 tamtéž, s. 206

60 tamtéž, s. 206

61 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Já jsem já: o izolovanosti, společném životě a konfliktu mužů a žen rámci rodiny i mimo ni, s. 161 – 204.

62 tamtéž

63 tamtéž

Podobný je i přístup k této problematice ze strany mladé generace. I když pro ně ideál manželství a rodiny ztrácí význam, „o život bez závazků“ neusilují, zvnitřněný pocit stabilní hodnoty a „...zachovávaná věrnost se často jeví jako cosi samozřejmého...“<sup>64</sup> Vývoj v chápání rodiny výrazně ovlivnilo také postavení a změněná role muže a ženy ve společnosti. Tato situace legislativně upevnila a upevnila postavení žen ve společnosti. Výchova a péče o děti a domácnost, do té doby výhradní odpovědnost matky, se stala otázkou společné dohody manželů.<sup>65</sup> Podobně se upravila i otázka výdělečné činnosti, na kterou mají oba rodiče rovnocenné právo.<sup>66</sup>

Tento fakt byl ještě v pojetí funkce nukleární rodiny umocněn zrovnoprávněním šancí na vzdělání.<sup>67</sup>

Tato významná skutečnost vedla ke změně v pojetí mateřské role. Ulrich Beck píše, že „...u dívek mezi 15 a 20 lety stojí na prvním místě uskutečnění přání spjatého s povoláním“, které je řazeno výš než sňatek a mateřství.<sup>68</sup> Tato okolnost vyvíjí tlak i na chápání tradiční mužské role.

Ta i přes měnící se okolnosti zůstala nezměněna a je vystavována tlaku narušujícího globalizačního trendu.<sup>69</sup> Sami sebe stále považují za živitele rodiny a ženu jako protějšek zodpovědný za domácnost a výchovu dětí, což dokládá i navzdory měnící se realitě postoj, podle kterého by až 80 % německých mužů na otázku nejvhodnějšího způsobu distribuce úloh v práci, domácnosti a rodině preferovalo tradiční model funkce ženy „pečovatelky“ a muže živitele rodiny<sup>70</sup> a platí pro ně, že „Z faktu, že žena je schopna rodit děti, vyvozují, že jí přísluší odpovědnost za děti, domácnost a rodinu a že se tedy musí zříci povolání nebo v něm musejí zaujímat podřízené postavení.“<sup>71</sup> To ukazuje na rozporuplné postavení, kterému současná společnost jedince vystavuje a kterému je nucen čelit. „Proti zájmu žen na tom, aby se samostatně ekonomicky

---

64 tamtéž, s. 165

65 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Já jsem já: o izolovanosti, společném životě a konfliktu mužů a žen rámci rodiny i mimo ni, s. 161 – 204.

66 tamtéž

67 tamtéž

68 U, BECK. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. s. 168.

69 tamtéž

70 tamtéž

71 tamtéž, s. 173

zajistily a zapojily do individualizující profesní aktivity, stojí ale stejně jako dříve jejich zájem na partnerství a *mateřství*, a to také právě u oněch žen, které vědí, co to znamená z hlediska jejich perspektiv v povolání a jejich ekonomické závislosti na manželovi.<sup>72</sup> Proces „ženské individualizace“ je tedy značně rozporuplný, což se týká i postavení mužů. Ti jsou pod tímto tlakem stále znatelněji vytrháváni a nuceni opouštět svoji tradiční roli a přizpůsobovat se měnícím se okolnostem a rolím, jejichž dispozicemi nejsou vybaveni.<sup>73</sup> Takový stav vede v rodinných vztazích k disharmonii. Ulrich Beck píše „Problémy s emancipací nastávají u muže v tom případě, když jim hrozí, že samostatnost ženy se obrátí i proti nim, když jsou na ně kladeny požadavky a prosazovány jim odporující zájmy“.<sup>74</sup>

V případě muže „vhozeného“ do těchto podmínek pak může vést k určité deprivaci a k tomu, co Ulrich Beck nazývá, když píše, že „Dominantní zkušeností mužů v domácnosti je izolovanost a pocit nenaplněnosti domácí práce, která je pocíťována jako monotónní rutina“...<sup>75</sup>, „syndromem žen v domácnosti“.<sup>76</sup>

Rodina se tedy stává místem, kde se trvale střetávají tradiční role a požadavky modernizačního tlaku. Podmínky vyspělé tržní společnosti vystavily ženu novým výzvám a šancím, které dříve neměla. Její tradiční mateřská role je stále více oklešťována a ustupuje požadavkům trhu. Mateřská role již tedy nespočívá v poslání plodit děti, ale „...(spolu)rozhodovat o tom, zda, kdy a kolik...“<sup>77</sup> dětí bude mít. Obdobně je těmto požadavkům vystavována při konfrontaci na trhu práce, ve vzdělávání, při plánování kariéry.

---

72 tamtéž, s. 172

73 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Já jsem já: o izolovanosti, společném životě a konfliktu mužů a žen rámci rodiny i mimo ni, s. 161 – 204.

74 tamtéž, s. 170

75 U, BECK. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. s. 171

76 tamtéž, s. 171

77 tamtéž, s. 183

Tato „spirála individualizace“<sup>78</sup>, jak píše Ulrich Beck, „...tak nyní zasahuje vše v rodině a dvojnásobnou nebo trojnásobnou silou.“<sup>79</sup> a „Rodina se tak stává místem, kde se trvale žongluje s četnými divergentními ambicemi ve vztahu k profesním aktivitám a jejich požadavkům na mobilitu, k tlakům na vzdělání a v cestě stojícím závazkům vůči dětem, k monotónní domácí práci.“<sup>80</sup> Tyto tlaky plodí řadu dříve neznámých problémů. Ulrich Beck píše „Na druhé straně se však tímto způsobem vytvářejí úplně nové situace uvnitř rodiny a zcela obecně mezi muži a ženami, přičemž jsou likvidovány stavovské základy života industriální společnosti.“<sup>81</sup> Dnes se rozhodování o péči o děti rovná rozhodování o ekonomické situaci rodiny se všemi z toho vyplývajícími důsledky. Rodina je v této nové situaci zároveň osamocena, protože chybí společenské zázemí v podobě nedostatečného například sociálního zabezpečení umožňujícího tyto tlaky zmírňovat.

Tento tlak má také vliv na vychovávané individuuum a na význam a smysl rodiny v moderní společnosti. Ulrich Beck píše „Rodinná vazba biografie se oslabuje změnami, k nimž dochází na časové ose mezi jednotlivými životními úseky, a tak se rozkládá.“<sup>82</sup> „V pozadí rodinných vztahů, které se stávají něčím, co lze vyměnit, se uvnitř i vně rodiny rýsuje svébytnost mužských a ženských *individuálních biografii*.“<sup>83</sup> „Stále větší počet lidí se v případě, že je postaven před obě krajnosti - rodina nebo nerodina -, začíná „rozhodovat“ pro třetí cestu: pro rozpornou, *pluralistickou celkovou biografii přechodného typu*.“<sup>84</sup>

To dokládá směr, kterým se ubírá moderní společnost.

Ta vztahy a rodinu nejen „rozkládá“, ale uchylováním k alternativním životním formám „single-life“, promísením vztahů, přecházením mezi rodinami vytváří novou „normu“ společenského života a konfliktů mužů a žen v podmínkách individualizace.<sup>85</sup>

---

78 tamtéž, s. 183

79 tamtéž, s. 183

80 tamtéž, s. 183

81 tamtéž, s. 183

82 tamtéž, s. 188

83 tamtéž, s. 188

84 tamtéž, s. 188

85 tamtéž

Obdobnému rozporu je vystavováno vychovávané individuuum. V Beckově pojetí jsou individualizací myšleny „...určité subjektivní a biografické aspekty civilizačního procesu..., zejména na jeho posledním stupni industrializace a modernizace....“<sup>86</sup> Ta je kromě mobility, exteritorializace moci, uvolňováním vztahů mezi mocí a kapitálem a kapitálem a prací, či masovým konzumem charakterizována právě individualizací, tedy vytržením z tradičních sociálních vazeb a ztrátou tradičních jistot „...v oblasti praktického vědění, víry a řídicích norem....“<sup>87</sup>

Právě tyto podmínky přinášejí rozpor. Individualizace vyžaduje podřízenost trhu, tedy mobilitu, což je v kontradikci k hodnotám vyžadovaným manželstvím a rodinou. Ulrich Beck píše “Každý musí být samostatný, svobodný, aby mohl vyhovět požadavkům trhu a zajistit si tak ekonomickou existenci.”<sup>88</sup> „Subjektem trhu je v poslední rovině osamělý jedinec, jemuž „nebrání“ v činnosti partnerské, manželské nebo rodinné vztahy.,“<sup>89</sup> Rodina je tedy v moderní společnosti překážkou v přizpůsobení se těmto podmínkám.

Vychovávaný jedinec je tedy, jak je patrné, konfrontován s dvojitou realitou a dvojitým pojetím hodnot. Na jedné straně je mu předkládán tradiční model a tradiční hodnoty symbolizované rodinou, která ovšem přestává být moderní době poplatná. Na druhé straně vystupují nové „moderní hodnoty“, kterým je jedinec, aby v individualizované společnosti uspěl nucen se podřídil. Do výchovy tak jako nový vzor vstupují technologické možnosti, neomezené možnosti chirurgie nebo aspekty lidské genetiky. Výchova v tomto nukleu vedle toho odolává i vnějším aspektům, které rodiče-vychovatelé do rodiny přinášejí pod vlivem měnící se tradiční reality. Možná angažovanost v povolání tak sama činí výchovu dětí problémem, neboť ji nedostatečným institucionálním řešením skloubení práce a kariéry činí nemožnou. Podobně tak fungují vnější okolnosti zaměstnání, trhu práce nebo právní oblasti, které nabývají povahy osobních problémů.

Zygmund Bauman ve své knize „Individualizovaná společnost“ charakterizuje Globalizaci jako „procesy, které jsou vnímány jako samy-sebe pohánějící, samovolné a

---

86 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Individualizace, institucionalizace a standardizace životních situací a biografických modelů, s. 205 – 220.

87 tamtéž, s. 206

88 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Já jsem já: o izolovanosti, společném životě a konfliktu mužů a žen rámci rodiny i mimo ni, s. 161 – 204.

89 tamtéž, s. 190



nepravidelné, při kterých nikdo nesedí na kontrolním stanovišti, natožpak aby kontroloval celkové výsledky.“<sup>90</sup> a pokračuje, že „pojem „globalizace“ označuje neuspořádanou povahu procesů, které probíhají nad „princiálně koordinovaným“ teritoriem spravovaným na „nejvyšší úrovni“ instituční moci, tj. suverénními státy.“<sup>91</sup>

Tento proces je charakterizován několika typickými rysy, z nichž nejvýznamnější jsou oddělení dimenze času a prostoru, flexibilita individua, oddělení moci od politiky a oslabení vazeb mezi kapitálem a prací.<sup>92</sup> Přejít od tradiční industriální společnosti k moderní se liší především v požadavku, který taková společnost kladla na svá individua. Zatímco v tradiční industriální společnosti byl tento zrod diktován schopností přijmout roli vojáka a výrobce<sup>93</sup>, v moderní industriální společnosti je tomu jinak.

Současná společnost klade na své jednotlivé členy požadavek být konzumentem, a především schopnost a ochotu se této role zhostit.<sup>94</sup> Rozdíl v charakteru vývoje obou typů společností nespočíval ve způsobu zajišťování materiálních statků, neboť koloběh producent-konzument byl zastoupen v obou z nich. Rozdíl spočívá právě v chování spotřebitelů a, jak píše Zygmund Bauman „...v důrazu a prioritách...“<sup>95</sup> V moderní společnosti je jí potřeba „nového typu konzumenta“.<sup>96</sup> Takový člověk se vyznačuje základními pro současnou společnost potřebnými vlastnostmi. Zygmund Bauman píše „Konzument by teoreticky neměl k ničemu pevně lnout, nic by nemělo vyvolávat oddanost „dokud nás smrt nerozdělí“, žádné potřeby by neměly být chápány jako plně uspokojené, žádné touhy by se neměly pokládat za nejvyšší.“<sup>97</sup>

Tyto charakteristiky kladou na jedince ještě další požadavky. Nic nesmí trvat věčně, uspokojení ze spotřebovávaného statku by mělo probíhat v co nejkratším čase s možnou vyhlídkou na spotřebu statku jiného.<sup>98</sup>

---

90 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Jak jsme, s. 26 – 103.

91 tamtéž, s. 45 - 46

92 BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999. Co dál po národním státě ?, s. 69 – 92.

93 BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999. Turisté a tuláci, 95 – 120.

94 tamtéž

95 tamtéž, s. 98

96 tamtéž

97 tamtéž, s. 99

98 BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999. Turisté a tuláci, 95 – 120.

A právě toto neustálé hledání „nových a nebyvalých dojmů“, motor masového konzumu, je příčinou neklidu, soudobé nejistoty a zároveň onoho stavu „věčně v pohybu“, které je pro jedince z této nejistoty „východiskem.“<sup>99</sup> Permanentní individualizace, které je člověk každodenně v moderní společnosti vystavován, jej také vystavuje náročným požadavkům. Zygmund Bauman píše “Díky novým technikám odpoutanosti, nezávaznosti, úniku a uhýbání mohou nové elity držet ostatní pod kontrolou a vyřadit z provozu jejich omezující moc.”<sup>100</sup> „ Za tento výsledek ručí naprostá zranitelnost a překerní situace těch méně mocných, takže jejich chování není možné zapotřebí „normativně regulovat“.“<sup>101</sup> Takové pravidlo platí i ve vztahu k vychovávanému jedinci. Moderní společnost, jak píše Zygmund Bauman absentuje přítomností ideálů, závazných vzorů, nedostatkem „...jednoznačných receptů na slušný život...“, „...skutečně pevných a stálých orientačních bodů, absence předvídatelného cíle životní cesty.“<sup>102</sup>

---

99 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Jak jsme, s. 26 – 103.  
100 tamtéž, s. 47  
101 tamtéž  
102 tamtéž, s. 57

### 1.2.1. Požadavky současné společnosti na osobnostní kvality jedince a krize vzdělání

Jedním z kritérií mravnosti je postoj společnosti k sociálně slabým členům. Sociálně slabý jedinec byl ve všech vývojových érách industrializace jedinec bez hmotných statků. Společnost k těmto individualitám přistupovala odlišně v závislosti na stupni vývoje industriální společnosti. V její rané fázi je podporoval „welfare state“ tedy stát blahobytu nebo sociální stát. Postoj státu k těmto individualitám se ale během vývoje dramaticky změnil. Z pohledu moderní industriální společnosti je sociálně slabý občan jedince bez hmotných statků.<sup>103</sup> Ve společnosti vyznačující se masovým konzumem se tak absencí ke spotřebě nutných prostředků stává ekonomicky nelukrativním a bezcenným.<sup>104</sup> Takové realitě je ve společnosti vystavován vychovávaný jedinec. Mravnost subjektu je vyjadřována mírou závislosti jejích slabých členů a mravním jedincem jsem potud, pokud bez důvodů a ospravedlnování tuto zodpovědnost přijímám. Tento mravní princip již ale není dnešní společnosti poplatný. Sociálně slabší jedinci jsou jedinci závislí a závislost, jak píše Zygmund Bauman „...označuje něco, za co by se slušní lidé měli stydět.“<sup>105</sup>

Podobný je i přístup k těmto individualitám ze strany jednotlivých členů společnosti. Míra empatie mezi jedinci byla možná pouze do doby, kdy neexistovaly velké sociální divergence.

Život v současné společnosti je životem v trvalé nejistotě, nebezpečí a riziku. Hodnoty jako rodina, přátelé, zaměstnání, či společenský status pod neustálým tlakem spotřebitelského výběru nabývají vlivem těchto okolností podobného charakteru. Tato situace koresponduje se situací společensky slabých. Zygmund Bauman píše “A čím jsou chudí ubožejší a bídňější, tím méně uboze se cítíme my samy.”<sup>106</sup> Empatie jako fenomén sociálního státu tedy přestává být mravním principem v moderní společnosti a kvalitou, kterou by jedinec v této společnosti měl disponovat. To potvrzuje Zygmund Bauman, když píše, že „...v utilitárně zaměřené společnosti nemohou chudí a

---

103 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Zdali jsme hlídačem bratra svého?, s. 90 - 103

104 tamtéž

105 tamtéž, s. 90

106 tamtéž, s. 97

nemohoucí, kteří nepřinášejí žádný užitek a nemají žádnou funkci, spoléhat na racionální důkazy svého práva na štěstí.“<sup>107</sup> „Ale jistě, přiznejme si, že není nic „rozumného“ na tom, abychom na sebe brali zodpovědnost, abychom pečovali o druhé, abychom byli mravní.“<sup>108</sup>

Podobně nejistá je i budoucnost a uplatnění jedince v moderní industriální společnosti. V tradiční společnostech plnily funkce zprostředkovatele hodnot univerzity.<sup>109</sup> Byla to místa tvorby a šíření hodnot pro potřeby celé společnosti.<sup>110</sup>

Kromě této funkce uchovatele hodnot, plnila univerzita funkci zprostředkovatele závazného výchovného vzoru a výchovy k přijetí určených společenských rolí kompetentních bytostí.<sup>111</sup> Tuto integrační funkci a svoji úlohu výchovy pro společnost však univerzity se ztrátou mocenského postavení státu vůči globálnímu kapitálu ztratily.

Své výsostné postavení jako budovatele hodnot tedy univerzity ztratily, protože musejí konkurovat novým moderním hodnotám volně plynoucího kapitálu.<sup>112</sup>

Problémem jakému v současné společnosti prochází vzdělání nespočívá jen v měnícím se společenském uspořádání, ale také v charakteru předávaných znalostí. Univerzity totiž předávaly hodnoty, jejichž platnost byla díky pomalu plynoucí realitě dlouhodobá.<sup>113</sup> Toto v dnešní společnosti, které udává tempo volně proudícího kapitálu, kterému je nutné se přizpůsobit, není poplatné.

Jejich kritické postavení také spočívá ve schopnosti, či neschopnosti přizpůsobit se dané situaci. Zygmund Bauman podotýká na tendenci institucí instinktivně prvně se uchýlovat v případě krizí k vyzkoušeným řešením.<sup>114</sup> To dokládá jejich neochotu a případný neúspěch obstát za takové okolnosti, protože aplikace tradičních principů neumožňuje účinně reagovat na nové, neznámé situace.

Podobnou krizí prochází ve společnosti i vzdělávaný jedinec, jemuž získané vzdělání nezaručuje perspektivu zaměstnání.<sup>115</sup>

---

107 tamtéž, s.103

108 tamtéž, s. 103

109 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Vzdělání: Za, Pro a Navzdory Postmodernitě, s. 147 - 156

110 tamtéž

111 tamtéž

112 tamtéž

113 tamtéž

114 tamtéž

115 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Destabilizace výdělečné práce: k budoucnosti vzdělání a zaměstnání, s. 221 – 249.

Ulrich Beck tuto situaci dokládá na vzorku vysokoškolských absolventů převážně humanitního a sociálního zaměření, jmenovitě učitelů, sociálních pracovníků, či gymnaziálních profesorů. Tito absolventi nacházejí uplatnění převážně ve státní sféře.<sup>116</sup> Ulrich Beck uvádí jako jednu z alternativ jejich možného budoucího uplatnění rekvalifikaci nebo přeměnu takových pracovních míst na místa s flexibilní pracovní dobou.<sup>117</sup>

To ukazuje na devaluaci výsledků vzdělání a jeho hodnotu v současné společnosti vůbec. Takoví absolventi jsou pak pod vidinou nejisté budoucnosti nuceni přijímat nekvalifikovanou práci, či doplňovat své „kvality“ dalším vzděláváním, či přeškolením.<sup>118</sup> Jak píše Ulrich Beck, počet takto situovaných osob se od roku 1950 v horizontu 30 let výrazně zvýšil. Zatímco v roce 1950 tento podíl činil 5,5 %, v roce 1969 7,6 %, v roce 1979 činil již 10 %.<sup>119</sup>

Takový stav negativně ovlivňuje motivaci mladých lidí, ale hlavně instituce a vzdělávací systémy odpovědné za výchovu budoucích profesně orientovaných jedinců. Pod hrozbou možné nezaměstnanosti tito lidé zůstávají déle na školách.<sup>120</sup> O tomto pobytu jako přínosném ale se vzrůstající délkou pochybují.<sup>121</sup>

Tím je ohrožováno poslání takové instituce, autorita jejich vzdělavatelů a také kurikulum, které přestává plnit úlohu náplně profesně-orientované kvalifikace. Tato situace se netýká pouze výše zmíněných profesí, ale i těch, jejichž budoucnost byla až donedávna jistá.<sup>122</sup>

Tak jsou nuceni nezaměstnanosti čelit i řady lékařů, právníků, ekonomů, či inženýrů, o jejichž budoucím uplatnění se nepochybovalo.<sup>123</sup>

---

116     tamtéž  
117     tamtéž  
118     tamtéž  
119     tamtéž  
120     tamtéž  
121     tamtéž  
122     tamtéž  
123     tamtéž

### 1.3 Novodobé pojetí mravních principů a krize identity

V důsledku principů volného obchodu a s tím souvisejícího volně plynoucího kapitálu došlo nejen k odpoutání moci od politiky a ekonomiky, ale také vzniku nového globálního „prostoru“.<sup>123</sup> Tento prostor je charakteristický permanentním „pohybem“, který vystihuje život v globalizované společnosti 21. století.<sup>124</sup> V souvislosti s těmito okolnostmi vymezuje Zygmund Bauman svět „globálně mobilních“<sup>125</sup> a „lokálně vázaných“<sup>126</sup>, u nichž čas a prostor hrají významnou, ale odlišnou roli. V tradičním pojetí státní suverenity stát vykonával mocenskou kontrolu nad svým územím a pravidly normativní regulace ve vztahu ke kontrolovaným subjektům tak mocenská elita vytváří vztah vzájemné závislosti.<sup>127</sup> Tento systém mocenské hierarchie již v globalizované společnosti není nutný. V globalizované společnosti byla tato nadvláda nahrazena nadvládou globálního kapitálu volně proudícího mimo území spravovaného státem bez závislosti ke kontrolovaným subjektům a schopností rychlého a neomezeného pohybu.<sup>128</sup> Taková kontrola zajišťovala ve společnosti řád jako předpoklad jistoty predikce budoucího konání jednotlivců. Takový stav byl ovšem v důsledku neuchopitelnosti elity globálního kapitálu v takové společnosti nahrazen chaosem a stavem, který Zygmund Bauman nazývá „nový světový nepořádek.“<sup>129</sup>

---

123 BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999. Turisté a tuláci, 95 – 120.

124 tamtéž

125 BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999. Rozdělení v pohybu, s. 103 – 108.

126 tamtéž, s.

127 tamtéž

128 tamtéž

129 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Jak jsme, s. 26 - 103.

Tato neukotvenost plodí nejistotu a je zdrojem individuální společenské skepse. Zygmund Bauman píše „Abyste dosáhli k výšinám, potřebujete mít nohy pevně na zemi. Je to však samotná země, která se stává stále chatrnější, nestabilnější, nespolehlivější: neexistuje žádné pevné místo, na kterém by člověk mohl spočinout, aby se připravil ke skoku.“<sup>130</sup> Důvěra, tato nezbytná podmínka veškerého racionálního plánování a spolehlivého jednání, se vznáší ve vzduchu a marně hledá pevnou půdu, aby zakotvila. Stav nejistoty, „...způsobuje, že nejistá je také budoucnost, což znemožňuje jakékoliv racionální předjímání.“<sup>131</sup> „Zejména chybí ona minimální důvěra v budoucnost, která je nezbytná k odporu (zejména kolektivnímu) i proti té nejnesnesitelnější přítomnosti.“<sup>132</sup>

Moderní industriální společnosti není jen krizí důvěry, ale ovlivňuje také postoj člověka ke společnosti. Podmínkou aktivní účasti individua na životě obce je neustálá interpelace jeho institucí, jejíž podmínkou je vyvážený stav mezi svobodou a bezpečím.<sup>133</sup>

Taková rovnováha je v dnešním světě z důvodu oslabení institucionálních kontrolních sil takové kolektivní bezpečí zajišťujících v ohrožení. Zygmund Bauman píše „V průběhu moderních dějin se hrozba pro demokracii spatřovala převážně v omezeních, která institucionální kontrolní síly uvalují na lidskou svobodu, aby „kolektivně zajistily bezpečí.“<sup>134</sup> Dnes je tomu přesně naopak, protože jsou ohroženy právě principy kolektivně zajištěného bezpečí jako základní podmínky angažovanosti individua na veřejném životě obce.

Tento fakt tak ve výsledné podobě vede ke ztrátě angažovanosti na politickém životě institutu, k jejímuž ideálu je vychovávaný jedince veden – zodpovědnému občanství. Podobně je to v případě formování osobnosti jedince a hodnotové orientace. Dopady lidského jednání byly dříve přímo úměrné dosahu mravní kapacity. To je dnes jiné, protože se změnila „nástroje“ takové regulaci podléhající. Normativní regulace vědy a technologií a dalších nástrojů, které přinesla globalizace již nepodléhá tak silně regulaci etickými principy. Tyto nové mocenské struktury je ovšem nutné normativně

---

130 tamtéž, s. 67

131 tamtéž

132 tamtéž

133 tamtéž

134 tamtéž, s. 71

regulovat za podobných principů, které je poměrně obtížné nastolit. Zygmund Bauman poznamenává, že k tomu bude zapotřebí nových etických principů, nového „kategorického imperativu“, který vymezuje touto tezí - „Jednej tak, aby důsledky tvého jednání byly slučitelné s trváním skutečného lidského života.“<sup>135</sup> Takové principy je ale v důsledku nemožnosti jasné identifikace těchto slučitelných důsledků, neustále se měnící reality a permanentní nejistotě velmi těžké vymezit. Tyto etické principy by bylo obtížné nastolit i v konkurenci s neustále proudící mocí globálního kapitálu, v jehož důsledku a lokálností politických institucí by bylo jejich dodržování obtížné vynutit.<sup>136</sup>

Etika tak ztrácí svoji hodnotu mravního regulativu a nabývá před mobilitou, která získává takovou „kvalitu“ nové konotace. To se promítá v pojetí Zygmunta Baumana, když píše „Mobilita ... znamená nové, nevídané odpoutání moci od jakýchkoliv závazků: od povinnosti vůči zaměstnavatelům, ale také od povinnosti vůči mladším nebo slabším nebo i vůči budoucím generacím, od zodpovědnosti za zachování životního prostředí pro všechny lidi světa.,“<sup>137</sup> „Krátce řečeno: tato mobilita znamená osvobození od povinnosti pomáhat zlepšovat každodenní život a obnovovat společenství.“<sup>138</sup> Podobně se odvíjí i identita a její formování v současném světě. Dříve jasně stanovený a daný řád věcí ztratil svoji aktuálnost. Zygmund Bauman píše, „...že se moderní doba specializovala na předělávání věcí...“<sup>139</sup> „Tím, že „vedla svět do pohybu“, odhalila křehkost a vratkost věcí a otevřela možnost (a potřebu) jejich přetváření.<sup>140</sup> Identita již tedy není kvalita podléhající formování

---

135 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Soukromá morálka, Amorální svět, s. 204 – 233.

136 tamtéž

137 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Jak jednáme, s. 190 – 276.

138 tamtéž, s. 220

139 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Jak myslíme, s. 120 – 189.

140 tamtéž, s. 168



prostřednictvím mravních ideálů výchovy, ale podobně jako etika sama něco, co „je třeba vhodně přetvářet.“<sup>141</sup>

## 2 Občanská výchova ve 21. století – evropská dimenze ve výchově k občanství

### 2.1 Cíle a úkoly výchovy k občanství

Pojem občan (citizen) prošel v průběhu moderních dějin vývojem, který předpokládal existenci politické moci jako základního výchozího principu a spojoval obdobný názorový postoj.<sup>142</sup> V průběhu raného liberalismu byl stát nezbytným předpokladem občanských povinností a angažovanosti individua na životě v obci.<sup>143</sup> Podobný byl

---

141 tamtéž

142 DOPITA, MIROSLAV. „Občan ve 21. století – kompetence výchovy k občanství“. Suša Oleg. *Cíle výchovy k občanství v podmínkách globalizace*, 1. vyd. 2003, s. 7 – 21.

143 tamtéž, s. 7

postoj k funkci státu v pojetí J.J.Rousseaua (stát jako garant rovnosti a demokracie)<sup>144</sup> a A. Smithe, který toto pojetí rozšířil na ochranu „prosperity a práv různých společenství, jež zajišťuje stabilitu celého systému.“<sup>145</sup> „Dobrým občanem“ je ve Smithově pojetí „ten, kdo uznává potřeby a jistoty ostatních spoluobčanů, respektuje zákony a ze všech sil podporuje blaho celé společnosti spoluobčanů.“<sup>146</sup> Od 19. století byla existence občanské společnosti rozšířena o etickou dimenzi jako jednotící princip zajišťující „bezúhonnost“ výkonu státní moci.<sup>147</sup> Za předpokladu, že občanem se člověk stává, je tedy úkol výchovy k takovým hodnotám vybavit jedince kompetencemi nezbytnými pro výkon takových společenských rolí. Tento ideál se mění v závislosti na konkrétním historickém a sociálním kontextu.<sup>148</sup> V roce 1989 došlo v souvislosti s pádem Berlínské zdi i k pádu pomyslného rozdělení světa na Západ a Východ.<sup>149</sup> Ve výchově do té doby státu podřízeného, poslušného a komunistický stát plně respektujícího individua vyzvala nová potřeba.

Cílem se vedle dřívější plné podřízenosti subjektu státní moci stalo přestování takových „...postojů a dovedností, na jejichž základě bude žák schopen posoudit, co je dobré a co špatné, co je mravné a co je nemravné a tak si vytvářet svoji hodnotovou orientaci, která mu umožní podílet se na budování státu, který by zajišťoval práva občana, ale zároveň by stanovil jednoznačná pravidla společenského života.“<sup>150</sup>

Jde tedy především o „výchovu k zájmu o všeobecné dobro, o velkorysost, toleranci, přirozenou sebekázeň schopnost spolupráce, sociální citění, a o výchovu dalších sociogenních vlastností.“<sup>151</sup> Ve výchově v občanství tedy nejde jen o transfer

---

144 tamtéž, s. 7

145 tamtéž, s. 7

146 tamtéž, s. 7

147 tamtéž, s. 7

148 DOSTÁLOVÁ, R. Občanská výchova v čase přeměn. In CAUWENBERGHE, C. *Nové horizonty občanské výchovy*. 1. vyd. Praha: Porta linguarum, 1996, s. 4-19.

149 tamtéž

150 DOSTÁLOVÁ, R. Občanská výchova v čase přeměn. In CAUWENBERGHE, C. *Nové horizonty občanské výchovy*. 1. vyd. Praha: Porta linguarum, 1996, s. 4-19.

151 tamtéž, s. 8

teoretických znalostí, ale také hodnotové orientace nabývající v souvislosti s distribucí bohatství na aktuálnosti v současné globalizované společnosti. Tento fakt podporují i postoje učitelů občanské výchovy v rámci „Mezinárodního výzkumu znalostí, dovedností a postojů čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství.“

Podle něj se ve 14 zkoumaných zemích domnívá o znalostech jako o nejvíce zdůrazňovaném cíli výuky méně než 10 % učitelů.<sup>152</sup>

Ti naopak zvolili jako zdůrazňovaný širší cíl výuky kritické myšlení, rozvoj hodnot a výchovu k politické angažovanosti.<sup>153</sup> Podobný je i postoj k samotné občanské výchově. Ve většině případů vidí učitelé její význam nejen v bezprostředním vztahu k vychovávanému individu, ale kladou jí význam i celospolečenský.<sup>154</sup> Škola je v širším kontextu výchovy hodnocena jako místo rozvoje lidského porozumění, spolupráce, řešení problémů, ochrany životního prostředí, zájmu o dění v jiných zemích a vědomí si důležitosti voleb.<sup>155</sup> Zajímavý je postoj učitelů k rozvoji těchto hodnot v podmínkách školy. Ten, i přes stále přetrvávající důraz na znalosti, se kterým se většina dotázaných učitelů ztotožňuje, je s výjimkou pocitu národní hrdosti a vlastenectví dostatečný.<sup>156</sup> Tento demokratický aspekt výchovy k občanství byl vlivem historických událostí rozšířen o další rozměr v souvislosti s evropskými integračními procesy.

„Evropská dimenze“, jak je tato okolnost označována v odborné literatuře, vzniká jako reakce na ukončení ideologicky pojímané roztržičnosti Evropy a v souvislosti s její integrací započatou v 50. letech 20. století sounáležitosti k širšímu sociokulturnímu celku.<sup>157</sup>

Tématika Evropy má v českém vzdělávacím systému svoji tradici. Vztah českého národa k Evropě vystihuje ve svém zamyšlení Jan Patočka, když píše „...český národ

---

152 KŘÍŽOVÁ, I. *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. Výuka občanské výchovy, s. 77-88.

153 tamtéž

154 tamtéž

155 tamtéž

156 tamtéž

157 SAPÍK, MIROSLAV. MURAD, SALIM. *Evropská dimenze výchovy k občanství*. Staněk Antonín. *Evropská dimenze ve výchově k myšlení v evropských s globálních souvislostech ve výuce občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd*, 1. vyd., 2002.

přes všechny obtíže a poklesy se osvědčil jako nikoli nedůstojný účastník evropského ducha.

Nepochybuje o něm, nepodceňuje ho, věří v něj s oddaností dojemnou a snaží se o účast v něm ze všech svých sil.<sup>158</sup>

Evropská dimenze v takovém smyslu jako ji vidí například Walterová „proces kultivace vztahu k Evropě a odhalování jejích hodnot“<sup>159</sup> začala být v teoretické i praktické rovině uplatňována teprve v souvislosti s výše zmiňovanými integračními procesy.

Tyto snahy byly motivovány a to politickou a ekonomickou podporou členských států především od 70. let myšlenkou mladé generace jako základního pilíře budoucího vývoje a prohlubování integrace.<sup>160</sup> K tomu musí být schopna internalizovat tuto společnou evropskou perspektivu, což se neobejde bez uvědomění historického a kulturního základu Evropy.<sup>161</sup> Koncepce vzdělávání a přípravy pro život ve sjednocené Evropě započatá v 70. letech se stává součástí řady oficiálních dokumentů a kurikulárních reforem.

Důležitým mezníkem v tomto vývoji, jak z pohledu uplatňování samotného termínu evropská dimenze (European dimension) v pedagogice, tak jejího zavádění do školního kurikula jako jedné z novodobých politických priorit společenství, je přijetí Maastrichtské smlouvy zavádějící občanství Unie.<sup>162</sup>

Tematika evropské dimenze byla dále rozvíjena na úrovni jednotlivých evropských institucí. Jedním z nejvýznamnějších počínů v rozvoji programu evropské dimenze je jeho rozpracování Radou pro kulturní spolupráci Rady Evropy (Council for Cultural Cooperation) a komisí pro vzdělávání této instituce (Education Committee), které se

---

158 STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

Evropská dimenze vzdělávání, s. 70 – 87.

159 tamtéž, s. 70.

160 tamtéž

161 tamtéž

162 tamtéž

staly výchozími body pro jednání Stále konference evropských ministrů pro vzdělávání (Standing conference of European ministers of education), jehož výsledkem bylo doporučení k dalšímu rozvoji tohoto programu.<sup>163</sup> K významným doporučením podtrhujícím rozvoj evropské dimenze patří doporučení Výboru ministrů členských států Rady Evropy.<sup>164</sup>

To vedle akcentu k dalšímu rozvoji evropské dimenze především konkretizuje její obsah do podoby dvou cílů – podpory vědomí Evropy a její rozmanitosti, „...uznání možnosti dialogu a vzájemného porozumění s ostatními částmi světa, zvyšování příspěvku národních výchovných systémů k evropskému veřejnému mínění a stimulace aktivní spolupráce a komunikace mezi Evropany.“<sup>165</sup>

Podobné rozpracování konkrétní podoby evropské dimenze obsahuje druhé Doporučení Rady Evropy z roku 1989.<sup>166</sup> To potvrdilo ve výchově její směřování k přípravě jedince na život v demokratické společnosti.<sup>167</sup>

Jejím úkolem je podle této zprávy učinit jej schopnějším k výkonu jeho práv a povinností, občanských kompetencí, rozvinout u něj vědomí základních principů a hodnot jako respekt k demokracii a lidským právům, tolerance a solidarity.<sup>168</sup>

Neméně důležité jsou také znalosti, schopnosti, dovednosti a postoje, kterými mají být tito mladí lidé vybaveni, aby obstáli v životě v mnohonárodnostní Evropě a v konfrontaci s požadavky na ně tímto prostředím kladoucím.<sup>169</sup>

Evropská dimenze a demokratické principy jsou na nadnárodní úrovni zaštitěny také v doporučení Rady Evropy (2002) k výchově k demokratickému občanství (Education

---

163 tamtéž

164 tamtéž

165 tamtéž, s. 73.

166 tamtéž

167 STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

Evropská dimenze vzdělávání, s. 70 – 87.

168 tamtéž

169 tamtéž

for Democratic Citizenship).<sup>170</sup> ve které je tak stanovena implementace tohoto konceptu do školního kurikula. Stejné doporučení platí pro multidisciplinární směřování vedoucí k osvojení znalostí, postojů a dovedností umožňujících harmonický život v demokratické a multikulturní společnosti.<sup>171</sup>

Sjednocením užívaných termínů a široké řady výrazů, je možné cíle výchovy k demokratickému občanství vymezit následovně:

1. Politická gramotnost (**political literacy**)
2. Postoje a Hodnoty (**attitudes and values**)
3. Aktivní angažovanost ve veřejném životě (**active participation**)

Politická gramotnost zahrnuje výchovné směřování k vědomí a zásadám principů demokracie a lidských práv, k fungování politických institucí a respektování kulturních a historických odlišností.<sup>172</sup> Cíle nazvané jako postoje a hodnoty zahrnují výchovu k takovým hodnotám jako sebe-respekt (self-respect), respekt k ostatním, umění naslouchat, mírové řešení konfliktů, schopnost harmonické koexistence v interakci s jinými lidmi, rozvoj hodnot korelujících s pluralistickou společností, vytváření pozitivního sebeobrazu (self-image).<sup>173</sup>

Tento cíl je možné označit jako koncept výchovy k odpovědnému občanství (responsible citizenship) jako předpokladu k aktivní a zodpovědné účasti v životě školy, místní komunity a širší veřejnosti (active participation).<sup>174</sup>

Princip odpovědného občanství je cesta ke společnému úsilí všech evropských zemí posílit sociální soudržnost a solidaritu ve společnosti.<sup>175</sup> V takové aktivní účasti a socializaci má vedle rodiny, či života v místní komunitě zásadní význam škola, jejímž úkolem je připravit mladého jedince na život v dospělém světě.<sup>176</sup>

---

170 tamtéž

171 tamtéž

172 *Citizenship education at School in Europe*. Eurydice:Brussels, 1995. Citizenship Education and the Curriculum, p. 17 – 26.

173 tamtéž

174 tamtéž

175 tamtéž

176 tamtéž

K tomu, aby to bylo možné, je nutné jej vybavit řadou vlastností a dovedností nezbytných k tomu, aby před takovým úkolem uspěl a celkově tak přispěl k pozitivnímu rozvoji společnosti.<sup>177</sup>

Zavádění evropské dimenze do vzdělávání akcentuje v širším kontextu vzdělávání pro sjednoceno Evropu 26. článek 3. kapitoly Maastrichtské smlouvy.<sup>178</sup> Ta potvrzuje zavádění evropské dimenze do kurikula a přípravy učitelů za současné plné kompetence jednotlivých zemí za obsahové zavádění do výuky v rámci vzdělávací strategie podpory sociálních a kulturních kontaktů a ekonomické integrace a rozvoji kvalitního vzdělání a prostřednictvím něj užší spolupráce mezi členskými státy.<sup>179</sup> Vedle tohoto dokumentu opětovně zdůrazňuje důležitost tohoto vzdělávacího rozměru ve vzdělávání také společná zpráva Rady a Evropské komise o výchovně-vzdělávacích cílech do roku 2010.<sup>180</sup>

Ta opětovně potvrzuje roli školy jako klíčového subjektu při zprostředkování informací a porozumění významu evropské integrace. Všechny vzdělávací systémy mají podle ní zajistit do konce sekundárního vzdělávání vybavení vychovávaného jedince takovými znalostmi a kompetencemi nutnými k přípravě na přijetí role budoucího evropského občana, což zahrnuje posílení evropské dimenze v primárním a sekundárním vzdělávání a v přípravě učitelů.<sup>181</sup> Tento nový evropský rozměr vzdělávání je na národní úrovni obsažen v kurikulárních dokumentech, jež se obsahově liší a evropskou dimenzi vymezují celou řadou elementů.<sup>182</sup>

Výchova a vzdělání v tomto směru tak může obsahovat základní znalosti o Evropské Unii, akcentovat rozvíjení evropské identity, aspekty evropské spolupráce nebo výchovu k hodnotám porozumění a šíření sociokulturní diversity.<sup>183</sup>

---

177 tamtéž

178 SAPÍK, MIROSLAV. MURAD, SALIM. Evropská dimenze výchovy k občanství. Staněk Antonín. *Evropská dimenze ve výchově k myšlení v evropských s globálních souvislostech ve výuce občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd*, 1. vyd., 2002, s. 22-31.

179 tamtéž

180 *Citizenship education at School in Europe*. Eurydice:Brussels, 1995. The European Dimension of Citizenship Education, p. 51-58.

181 tamtéž

182 tamtéž

183 tamtéž

## 2.2 Evropská dimenze v českém vzdělávacím systému

V prostředí českého vzdělávacího systému začala být evropská dimenze z ideologických důvodů zaváděna do kurikula až po obnově demokracie po roce 1989.<sup>184</sup> Vychází z rámcových nadnárodních dokumentů, které ve vzdělání akcentují zavádění evropské dimenze a vzdělávání pro život v Evropě do školního kurikula.<sup>185</sup> Vedle již zmiňované Maastrichtské smlouvy v České republice evropskou dimenzi ve vzdělávání na národní úrovni vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Jeho výchozím principem je Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha)<sup>186</sup> vymezující cíle vzdělávání pro Evropu takto:<sup>187</sup>

- potřeba komunikovat ve dvou cizích jazycích
- výchova k poznání, toleranci a respektování odlišností
- výchova k poznání a vědomí evropských kořenů i našeho národního přínosu evropské civilizaci
- cíle a důvody evropské integrace

V souladu s těmito zde zakotvenými cíli je kladen důraz na rozvíjení občanské gramotnosti v multinárodnostní Evropě.<sup>188</sup> Z toho vyplývá i požadavek na obecné cíle vzdělávacího systému v ČR. Bílá kniha stanovuje požadavek připravit žáky na plnohodnotné občanství v Evropské unii.<sup>189</sup> V souvislosti s tímto požadavkem a aspektem výchovy (training) a multinacionálním charakterem Evropy je evropská dimenze pojímána komplexněji a ve vzdělávání rozšířena o mezinárodní složku.<sup>190</sup>

S požadavkem přizpůsobení vzdělávacího systému potřebám vzdělání pro život také hovoří o zdůraznění například výchovy k demokratickému občanství, či evropské dimenze, tedy těch oblastí, které jsou pro rozvoj tohoto principu klíčové.<sup>191</sup> Rámcový vzdělávací program je tedy reakcí na nové výzvy a požadavky nově konstituovaného evropského a globálního prostoru a zároveň snahou o překlenutí určité obsahové

---

184 CAUWENBERGHE, C. *Nové horizonty občanské výchovy*. DOSTÁLOVÁ, R. *Občanská výchova v čase přeměn*. 1. vyd. Praha: Porta linguarum, 1996, s. 4-19.

185 STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

186 tamtéž

187 WALTEROVÁ, E. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – I.část. Metodický portál [online]. 2005 [cit.27.10.2005]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek](http://www.rvp.cz/clanek)*

188 STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

189 tamtéž

190 tamtéž

191 tamtéž



nekonsistentnosti a absentujícího integrujícího principu dosavadních vzdělávacích programů.

Největší prostor pro realizaci evropské dimenze v něm skýtá průřezové téma „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“.<sup>192</sup>

Podle něj průřezové téma „akcentuje ve vzdělávání evropskou dimenzi, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění a jako princip prostupuje celým základním vzděláváním.“<sup>193</sup> Součástí evropské dimenze je „výchova budoucích evropských občanů jako zodpovědných a tvořivých osobností, v dospělosti schopných mobility a flexibility v občanské a pracovní sféře i v osobním životě.“<sup>194</sup> Průřezové téma také „rozvíjí vědomí evropské identity při respektování identity národní.“<sup>195</sup> a „otvírá žákům širší horizonty poznání a perspektivy života v evropském a mezinárodním prostoru a seznamuje je s možnostmi, které jim tento prostor poskytuje.“<sup>196</sup> Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech tak jako multidimenzionální a integrující téma „podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí.“<sup>197</sup>

Sjednocujícím principem výchovy k občanství a její evropské dimenze je výchova k zodpovědnému občanství (responsible citizenship).<sup>198</sup> Samotný termín a tedy i výchova do něj spadající tím získávají novou konotaci. Zodpovědné občanství zaštiťuje takové kvality jako občanské hodnoty (civic values) demokracie, rovnosti, aktivní účasti, solidarity, tolerance k odlišnému, sociální spravedlnost stejně jako znalosti a výkon práv a povinností (rights and responsibilities).<sup>199</sup>

---

192 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha:Výzkumný ústav Pedagogický v Praze, 2005.Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, s. 95-96

193 tamtéž, s. 95

194 tamtéž

195 tamtéž

196 tamtéž

197 tamtéž

198 *Citizenship education at School in Europe*. Eurydice:Brussels, 1995. Citizenship and Education Policy, p. 13-16.

199 tamtéž

Termín občanství (citizenship) je pojímán národnostně a odkazuje ke statutu občana jako příslušníka určitého národního státu. Budoucí občané jsou ale konfrontováni s odlišnými entitami ať už na úrovni lokální, regionální, národní, evropské, mezinárodní nebo globální.

Z tohoto důvodu nestačí a není možné evropskou dimenzi (european dimension) zkracovat pouze na prostor Evropy, ale je nutné jí pojímat v mezinárodním, či globálním prostoru (international/global dimension), jíž je Evropa součástí.

## 2.3 Nový rozměr vzdělávacího systému - klíčové kompetence a jejich naplňování ve vzdělávání

Kurikulární reforma v České republice přinesla do vzdělávacího systému kromě zavádění evropské dimenze do vzdělávání mnoho nových přístupů. Učební osnovy na národní úrovni jsou překonány. Kromě očekávaných výstupů nabízí určitou volnost ve skladbě učiva tak, aby byly naplňovány programové cíle a očekávané výstupy. Vedle výše zmíněných cílů a priorit nově definuje tzv. klíčové kompetence<sup>200</sup>, tedy cíle v oblasti dovedností, které je nutné u žáků rozvíjet a kterými by jako dovednostmi měli na konci sekundárního vzdělávání disponovat.<sup>201</sup> Dosud byly pro práci učitele směrodatné učební osnovy vzdělávacích programů. Ty stanovovaly v obsahu tematických celků sumu poznatků, kterou si žáci měli osvojit.<sup>202</sup>

Výuka byla plánována s ohledem na naplnění těchto cílů, malý prostor byl ale věnován rozvoji určitých kompetencí, které byly rozvíjeny okrajově, dle vlastního uvážení učitele.<sup>203</sup> Problematika klíčových kompetencí je ve vzdělávání zcela novým fenoménem. Z důvodů jejich dřívější nezakotvenosti ve vzdělávacích programech je nyní pedagogická veřejnost konfrontována s novým požadavkem, který může činit problém při jejich uchopení, rozpracování a celkové práci s nimi ve vyučovací

---

200 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav Pedagogický v Praze, 2005.

201 tamtéž

202 HLAVIČKOVÁ, Z. Globální vzdělávání v České republice. *Metodický portál [online]*. 2009 [cit. 27.6.2009]. Dostupné na internetu: <<http://www.rvp.cz/clanek/273/3068>>.

203 tamtéž

hodině.<sup>204</sup> Následující kapitola bude věnována přístupům vedoucím k rozvoji klíčových kompetencí, bude poukázáno na úskalí při práci s nimi a možnosti, jak se jich vyvarovat.

RVP vymezuje tyto klíčové kompetence :<sup>205</sup>

kompetence k učení

kompetence k řešení problémů

kompetence komunikativní

kompetence sociální a personální

kompetence občanské

kompetence pracovní

Vzhledem k dřívější nezakotvenosti ve vzdělávacích programech vyvstává především při tvorbě ŠVP problém uchopitelnosti a samotné práce s klíčovými kompetencemi v hodině a při plánování vyučovací jednotky samotné.<sup>206</sup> Je možné si tedy klást otázku: Jaké volit výchovně-vzdělávací strategie ?. Které metody vedou k naplňování klíčových kompetencí ?.

Při analýze této otázky je nutné uvážit několik aspektů. Klíčovou kompetenci jako soubor znalostí, dovedností a postojů je především nutné rozložit na menší složky, na jednotlivé znalosti, dovednosti a postoje a pojmenovat je<sup>207</sup>, tedy říci „co všechno dovede ten, o kom můžeme říci, že má například kompetenci k řešení problémů.“<sup>208</sup>

Takto rozpracovanou kompetenci je také důležité formulovat z pohledu žáka<sup>209</sup> jako například „žák se střídá v řeči s ostatními.“<sup>210</sup>

---

204 HAUSENBLAS, O. Modelové rozpracování klíčových kompetencí. *Metodický portál [online]*. 2005 [cit.22.12.2005]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek\\_/441/435](http://www.rvp.cz/clanek_/441/435).

205 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav Pedagogický v Praze, 2005.

206 HAUSENBLAS, O. Modelové rozpracování klíčových kompetencí. *Metodický portál [online]*. 2005 [cit.22.12.2005]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek\\_/441/435](http://www.rvp.cz/clanek_/441/435)

207 tamtéž

208 tamtéž

209 tamtéž

210 tamtéž

Dalším aspektem je volit určitý pedagogický přístup, protože ne všechny vedou k rozvoji klíčových kompetencí.<sup>211</sup> Tento aspekt demonstrujeme na příkladu třech modelových vyučovacích jednotek žáků 5. ročníku ZŠ, jejichž vzdělávacím obsahem bylo učivo o Karlu IV.

Hodiny měly následující podobu:

#### *1.hodina – scénář*

- „Na tabuli jsou napsána jména přemyslovských knížat. Děti mají za úkol přiřadit rozdané kartičky se slovy ke jménům tak, jak patří. (Příklad: Krok – tři dcery, Přemysl Otakar II. - bitva na Moravském poli.)
- Žáci individuálně luští připravenou křížovku, pak společně kontrolují výslednou tajenku. Výsledné heslo – Lucemburkové – vyučující zapisuje na tabuli. Děti jí své vyluštěné křížovky rozdávají.
- Učitelka vykládá novou látku od vymření Přemyslovců v roce 1306 po Karla IV. jako stavitele. V průběhu výkladu provádí zápis na tabuli, občas klade žákům otázky.
- Poté přerušuje výklad a celá třída pracuje s učebnicemi. Žáci odpovídají ústně na otázky, které jsou v učebnici k tématu Karel IV.
- Pak vyučující dokončuje výklad.
- Žáci si opisují hesla z tabule do sešitů.
- Na závěr hodiny učitelka shrnuje, co se dnes učili, a prozrazuje, co se budou učit příště, za týden.“<sup>212</sup>
- 

#### *2. hodina – scénář*

- „Učitelka začíná hodinu otázkou: „Co jsme dělali minulou hodinu?“
- Vyhodnocuje křížovku z minulé hodiny, oznamuje žákům výsledky, chválí třídu za celkově úspěšné zvládnutí úkolu.
- Poté vyučující recituje báseň Jana Nerudy: *Romance o Karlu IV.* Děti mají sledovat báseň a přemýšlet o jejím smyslu.

---

211 TOMKOVÁ, A. Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky. *Kritické myšlení* [online]. 2010 [cit.27.2.2010]. Dostupný z [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

212 tamtéž

- Společně rozebírají báseň. Učitelka vysvětluje smysl básně. Pokládá dětem otázky.
- Pak pouští film o době Lucemburků na českém trůně. V průběhu projekce učitelka vypisuje na tabuli zajímavosti, které z dokumentu zaznívají.
- Po zhlédnutí filmu pokládá žákům otázky: „Dozvěděli jsme se něco nového? Jaký je největší přínos Karla IV. Čechám ?
- Následuje předvedení scének dvěma skupinami dětí, které si během týdne dobrovolně připravily k tématům *Založené Nového Města a Založení Univerzity Karlovy*. Žáci si sami ve svém volném čase napsali scénář, před tabulí vedou dialogy, bez rekvizit a kostýmů. Diváci jim tleskají. Aktéři jsou oceněni jedničkami.
- Po této části učitelka zadává opakovací test k tématům. Žáci jej samostatně vypracovávají a pak odevzdávají.
- Vyučující ukončuje hodinu, chválí žáky za práci v hodině a za vědomosti, které doposud získali o době Lucemburků.<sup>213</sup>

#### *Hodina – scénář*

- „Hodinu začíná učitelka v kruhu slovy: „Už delší dobu se učíme o Karlu IV. Každý postupně řekne, co o něm ví, informace se nesmí opakovat.“
- Po této činnosti se vyučující ptá: „Kolik měl Karel IV. manželek ?“ Žáci tvoří podle jmen manželek Karla IV. čtyři skupiny, složení skupin je dopředu promyšleno učitelkou.
- Všechny skupiny dostávají stejný úkol: „Během pěti minut připravte otázky pro manželku Karla IV., podle které se vaše skupina jmenuje.
- Po splnění úkolu jednotlivé skupiny prezentují své otázky, ostatní hodnotí jejich kvality. Otázky, které pociťují jako důležité a zajímavé a na něž zatím neznají odpověď jsou zapsány na tabuli.
- Skupiny mají nyní za úkol připravit odpovědi na otázky postupným naplněním několika navazujících činností: - nejprve jednotlivci čtou přidělené texty tichým čtením, podtrhávají si v nich odpovědi na otázky, to čemu nerozumí, dalším zajímavosti, zapisují si nové otázky; učitelka se pohybuje mezi jednotlivci a individuálně pomáhá s porozuměním textu a splněním úkolu; - po této fázi individuální práce si ve skupinkách žáci sdělují, co se dozvěděli, co si podtrhli, vysvětlují si, čemu nerozuměli, jaké je napadly nové otázky; učitelka prochází mezi skupinkami, naslouchá diskusím, pomáhá hlavně otázkami skupinám ve splnění úkolu.
- Všichni žáci si sedají opět do kruhu a absolvují kolečko odpovědí na otázky zapsané na tabuli, nových informací a zajímavostí získaných při studiu textů a diskusi ve skupinách. Společně pak doplňují informace do nástěnné časové osy věnované Karlu IV.

- Žáci usedají do svých lavic a pod otázky a své poznámky z práce s textem a ve skupině si samostatně zpracovávají pětilístek s názvem Karel IV., mohou ho přečíst sousedovi, nechat se ještě dál inspirovat, zájemci svůj pětilístek čtou všem.
- Žáci dostávají domácí úkol: Zjistěte, jestli vaši rodiče mají stejné informace o Karlu IV. jako vy.
- Hodina končí reflexí, hodnocením a sebehodnocením. Žáci se vyjadřují zvláště k práci skupin, formulují podněty ke zlepšení skupinové práce. Spolu s vyučující rekapituluji nové otázky, s nimiž dnes téma opouštějí.<sup>214</sup>

Uvedené případy demonstrují diametrálně odlišné pojetí výuky. V prvních dvou případech výuka kopíruje tradiční model učebních osnov zprostředkováním sumy informací, jež si mají žáci osvojit. Poslední případ využívá prvků konstruktivistického vyučování.<sup>215</sup>

To je podle Tonucciho takové pojetí, kde „...dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohlubovalo a rozvinulo – a to ve skupině, učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech, a inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním.“<sup>216</sup> Metody a výchovně-vzdělávací strategie poslední vyučovací jednotky vedly značnou měrou k naplňování cíle RVP – rozvoji klíčových kompetencí, a to především kompetence k učení, řešení problémů, kompetence komunikační a sociální.<sup>217</sup>

Vybavováním si stávajících informací na začátku, v průběhu a v závěru vyučovací jednotky byla u žáků evokována vnitřní motivace, volbou kooperativních strategií vedle rozvoje příslušných kompetencí podporován aspekt zodpovědnosti a monitorování vlastního učení a uplatněn prvek aktivního učení, který v prvních dvou

---

214      tamtéž  
 215      tamtéž  
 216      tamtéž  
 217      tamtéž

případech výrazně absentoval.<sup>218</sup> V tomto pojetí chyběly strategie, které by „podporovaly odpovědnost i angažovanost žáků při učení a umožňovaly diferenciaci i individualizaci učiva, stejně jako učebních postupů žáků podle jejich možností a potřeb.<sup>219</sup> Výrazný prostor pro uplatňování těchto principů nad rámec výuky v jednotlivých předmětech nabízí právě průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.<sup>220</sup>

V souladu s výstupy průřezového tématu „posilování zodpovědnosti žáků za jednání v reálných situacích“<sup>221</sup> je téma možné realizovat simulací mezinárodních aktů, rozhodování či jednání mezinárodních institucí, konferencí, diplomatů<sup>222</sup> , které podporují „vize, fantazii, tvořivost a prožitkovost výchovy ke globálnímu a evropským myšlení.“<sup>223</sup>

K rozvoji sociálních dovedností, jejich uvědomování, sociálních rolí, řešení konfliktních situací a nacházení konsenzu je vhodné zařadit metody sociálního a kooperativního učení.<sup>224</sup> Jsou obdobou života v občanské společnosti, přispívají k rozvoji principů demokracie, diskursu a pěstování politické kultury.<sup>225</sup> Takové situace vedou k přebírání osobní a kolektivní zodpovědnosti v obdobných reálných situacích v rovině skupin, národů, Evropy a světa.<sup>226</sup>

K realizaci tématu je kromě těchto zmíněných metod možné použít přístupy nebo kombinací přístupů, jak navrhuje Walterová. Téma v rámci integrace obsahu

---

218 tamtéž

219 tamtéž

220 *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha:Výzkumný ústav Pedagogický v Praze, 2005.

221 WALTEROVÁ, E. Inspirace k realizaci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. *Metodický portál [online]*. 2004 [cit.6.9.2004]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek](http://www.rvp.cz/clanek)

222 tamtéž

223 tamtéž

224 tamtéž

225 tamtéž

226 tamtéž

průřezového tématu do obsahu vyučovacího předmětu (Intrapředmětový přístup) doporučuje realizovat formou skupinových, třídních, individuálních, či celoškolských projektů, tématických bloků, či panelových diskusí s osobní prezentací výsledků projektové práce žáky, konfrontací postojů, názorů, zkušeností<sup>227</sup> Za využití poznatků ze všech vzdělávacích oborů je možné téma zpracovat prostřednictvím mezipředmětového přístupu, který rozvíjí kompetenci komunikativní, kompetenci řešit problémy a učit se učit.<sup>228</sup> Dává prostor k realizaci tématu na základě individuálních obsahových potřeb.<sup>229</sup> Podobný prostor skýtá i Integrovaný předmět, kurz, seminář, speciálně vhodný především pro víceletá gymnázia.<sup>230</sup>

Nabízí prostor k realizaci badatelských a interaktivních metody, kooperativního přístup a výukových projektů.<sup>231</sup> Především pro zatraktivnění průřezového tématu a zintenzivnění zájmu o globální problémy je možné použít mimo třídní a mimoškolní činnosti organizované školou.<sup>232</sup> V jejich rámci je téma možné rozvíjet formou Jazykového klubu, Evropského klubu, Klubu mladých Evropanů, simulací činností evropských (Evropského parlamentu, či Rady Evropy), či mezinárodních institucí (například Valné shromáždění OSN).<sup>233</sup>

Je možné využít i forem Mediálního centra, Evropského informačního střediska či televizního studia jako prostředků spolupráce, výměny názorů, prezentace, které je možné obdobně realizovat různými formami partnerství na úrovni školy, obce, či města.<sup>234</sup>

Není vyloučeno a velmi přínosné je také ať individuální (učitelé), či školní (účast na projektu) účast v evropských vzdělávacích programech pro mezikulturní dialog, výměnu názorů, zkušeností.<sup>235</sup>

Uvedený výčet nabízí poměrně široké možnosti uchopení tématu. Všechny spojuje jednotný princip. Dovednost definujeme jako schopnost „...umět něco udělat, něco

---

227	tamtéž
228	tamtéž
229	tamtéž
230	tamtéž
231	tamtéž
232	tamtéž
233	tamtéž
234	tamtéž
235	tamtéž



vykonávat...“.<sup>236</sup> Ta může být rozvíjena právě činností, kterou „...může provádět někdo, kdo má tu či onu dovednost jako složku kompetence.“<sup>237</sup>

V souladu s implementací evropské dimenze do školního kurikula a výchově pro Evropu jako internacionálního, multikulturního prostoru respektujícího jiná etnika, národy a podporujícího názorovou pluralitu zdůrazňuje např. Walterová v tomto procesu úlohu nejen poznatků<sup>238</sup>, ale „...také prožitek, navazování na osobní zkušenosti žáků, srovnávání, kritické hodnocení názorů svých i druhých, čerpání informací z různých zdrojů a především permanentní dialog, postupné třibení názorů, prohlubování vědomostí a rozšiřování spektra dovedností.“<sup>239</sup>

Takovéto pojetí výuky přispívá k rozvoji programových cílů už jen samotným pojetím rolí, které v sobě zahrnuje. V prvních dvou případech vyučovacích jednotek má výsadní roli ve výuce učitel. Je zprostředkovatelem a také garantem žákovského vědění. Vyučovací proces je jím i po obsahové stránce výsadně řízen. Rovněž výsadně hodnotí i správnost, či nesprávnost odevzdaných úkolů.<sup>240</sup>

Poslední příklad je naplněním modelu konstruktivistického učení<sup>241</sup>, ve kterém je učitel „...garantem metody, ne garantem pravdy“.<sup>242</sup>

Stává se „...facilitátorem žákova učení...“<sup>243</sup>, který mu pomáhá „...hledat efektivní cesty k učení...“<sup>244</sup>

Žáků byla v celém průběhu vyučovací jednotky nabízena možnost kontroly vlastního učení a zasazení nových poznatků do stávajícího rámce vědění. Byly nuceni je zpracovávat - přemýšlet o nich, vyjadřovat k nim svůj názor. Takový přístup a obecně vztah učitel-žák podněcující, umožňující diskusi i přes možnosti, které taková výuka nabízí není běžný.

---

236 HAUSENBLAS, O. Modelové rozpracování klíčových kompetencí. *Metodický portál* [online]. 2010 [cit.22.12.2005]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek\\_/441/435](http://www.rvp.cz/clanek_/441/435)

237 tamtéž

238 WALTEROVÁ, E. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – II. *Metodický portál* [online]. 2005 [cit.27.10.2005]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek](http://www.rvp.cz/clanek)

239 tamtéž

240 TOMKOVÁ, A. Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky. *Kritické myšlení* [online]. 2010 [cit.27.2.2010]. Dostupný z <<http://www.kritickemyšlení.cz>>.

241 tamtéž

242 tamtéž

243 tamtéž

244 tamtéž

Z dosavadních zkušeností vyplývá, že stále přetrvává tendence k autoritativnímu stylu.<sup>245</sup>

K tomu se učitelé paradoxně uchylují k řešení problémů vzniklých v důsledku jeho aplikace.<sup>246</sup> Partnerský vztah učitel-žák je stále velmi mladý. Z dosavadních zjištění ale vyplývá, že jej učitelé více využívají.<sup>247</sup> Jeho pozitivním výsledkem je také úbytek kázeňských problémů a pohledu na ně, kdy aktivní dítě není primárně vnímáno jako neukázněné.<sup>248</sup> Volbu metod jako klíčového faktoru potvrzuje i současná diskuse.<sup>249</sup> Ta potvrdila výsadní roli konkrétních metod při formování programových cílů.

Taková změna v myšlení a prožívání žáků je výsledkem změny výchovně-vzdělávacího působení učitele a volba metod má na něj zásadní vliv. K takovému posunu dochází změnou organizační formy výuky.<sup>250</sup> Změní-li se organizační forma výuky, změní se i posun v kompetencích žáků patrný a ověřitelný z jejich projevů a chování při práci.<sup>251</sup> Z VI. otevřené konference SKAV v diskusi nad otázkou, jak se učitelům daří při práci rozvíjet klíčové kompetence potvrdili volbě konkrétních metod klíčovou úlohu.<sup>252</sup> Ty nyní volí přesně s ohledem na možnosti pro rozvoj určité klíčové kompetence.<sup>253</sup> Klíčovým se nestalo jen jak učit, ale také co učit. Diskuse potvrdila, že učitelé těmto analýzám a prioritám podrobují i vzdělávací obsah a to s ohledem jak k očekávanému výstupu příslušného vzdělávacího oboru, tak k rozvoji konkrétní klíčové kompetence.<sup>254</sup> Takové postupy zvyšují kvalitu vzdělání a nároky na učitele. Ti teď takto cíleně, systematicky připravují a monitorují svoji práci.<sup>255</sup>

Volba konkrétních metod nepřispívá pouze k důkladné analýze vzdělávacích potřeb, ale je také prostředkem hodnocení vlastní práce žáků. Výhodou například projektové

---

245 NOVÁČKOVÁ, J. VI. Otevřená konference SKAV – souhrn diskusí ve skupinách. *Stálá konference asociací ve vzdělávání [online].* 2009 [cit.27.6.2009]. Dostupná z <<http://www.skav.cz>>.

246 tamtéž  
247 tamtéž  
248 tamtéž  
249 tamtéž  
250 tamtéž  
251 tamtéž  
252 tamtéž  
253 tamtéž  
254 tamtéž  
255 tamtéž

práce je možnost ověření míry dosažení určité klíčové kompetence.<sup>256</sup> Fyzický výstup práce žáků, popřípadě míra a způsob spolupráce a participace na zadaném úkolu slouží jako prostředek reflexe vlastní práce učitelů a žáků.

Závěrem toho exkurzu můžeme konstatovat, že pro rozvoji klíčových kompetencí ve výuce je klíčový prvek aktivní účasti žáka ve výuce (learning by doing approach). K tomu a naplňování klíčových kompetencí je možné dospět činností, kterou žák ve výuce aktivně vykonává. K využití tohoto principu má učitel k dispozici celou řadu metod a postupů využitelných k rozvoji těchto kompetencí. S ohledem k programovému cíli je možné volit buď ty, které přímo k rozvoji příslušné kompetence přispívají (kooperativní učení – kompetence sociální) nebo vhodně modifikovat nějaký postup s ohledem k rozvoji klíčové kompetence jako cíli vyučovací hodiny. Tak je možné takto do hodiny zařadit například oživený výklad jako jednu součást hodiny. Je možné také konstatovat, že s ohledem na novost dané problematiky ve vzdělávacích programech je k rozvoji klíčových kompetencí důležitá také zainteresovanost všech aktérů školy, jejich týmová spolupráce, přátelské školní klima, motivující faktory v práci učitelů, účast školy v mezinárodních a evropských vzdělávacích programech, její otevřenost odborné i laické veřejnosti. To v kombinaci se využitím zde zmíněných metod přispívá k rozvoji klíčových kompetencí RVP, které budou takto naplňovány.

### 3 Výchova a vzdělání v podmínkách globalizace

V důsledku strukturálních a kulturních změn industriální společnosti je evropská i světová veřejnost konfrontována s fenoménem globalizace. Tento jev se vyznačuje řadou charakteristických rysů mezi něž vedle průvodních vzájemné závislosti a zmenšování časoprostoru patří rychlost a nestálost procesů změn, segmentování a dualizace trhů práce a flexibilizace organizace práce a podniků.<sup>257</sup> Výchova k občanství tak stojí před řadou překážek a výzev. V důsledku rozvolňování vazeb organizace trhů práce a masovému nárůstu nezaměstnanosti způsobující zvyšování rizik a nejistoty se oslabuje společenská solidarita, narůstá nezáměr o věci veřejné, dochází k marginalizaci společnosti a úpadku všech jejích tříd, extrémizuje se politická scéna včetně projevů rasismu a xenofobie a s tím související destabilizaci demokratického veřejnosti.<sup>258</sup> Přenesení center vlivu na nadnárodní úroveň vede ke ztrátě jejich kontroly a jejich srozumitelnosti i mimo národní stát.<sup>259</sup> Úkolem v novém globalizovaném prostoru je tedy „pozvednout“ občanskou výchovu na tuto „globální úroveň“. K tomu je třeba vytvořit prostory diskuse, v jejichž rámci by tak aktéři takové „globální veřejnosti“ mohli apelovat na vlády států a další aktéry rozhodovacího procesu.<sup>260</sup> Významnou roli v tomto procesu hrají informace. Informace jako prostředek veřejné komunikace mimo jiné sloužily k výkonu ústavně zakotvených demokratických práv (svobodné sdružování občanů).<sup>261</sup> Informace však přestaly plnit jen tuto funkci a hrají v procesu globalizace klíčovou roli. Jejich současná podoba, charakter a dostupnost se výrazným způsobem podílí na fungování moderní průmyslové společnosti, povaze informačních technologií a podobě hospodářského a sociálního života v lokální i globální rovině a zformovaly se do nové podoby virtuálního elektronického prostoru, který se stává prostorem střetu soukromých a veřejných zájmů.<sup>262</sup> K selekci relevantních zpráv ve věku informačního přesycení a schopnosti čelit možné manipulaci komunikační technologií a veřejným míněním, bude třeba posílit kompetence ke kritickému hodnocení a výběru informací a zvyšování občanské kompetence k porozumění a aktivní participaci na veřejném dění, které tak

---

257 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Individualizace, institucionalizace a standardizace životních situací a biografických modelů, s. 205 – 220.

258 BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999. Rozdělení v pohybu, s. 103 – 108.

259 BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999. Co dál po národnostním státě ?, s. 69 - 92.

260 tamtéž

261 tamtéž

262 BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999. Čas a třída, s. 13 – 35.

mohou posílit využití tohoto prostoru pro aplikaci principů přímě demokracie, či zdokonalení kompetence uplatňování aktivního volebního práva.

Žijeme v době, která “...vyniká v rozkládání rámců a v likvidacích vzorů, všech rámců a všech vzorů, náhle a bez nástrahy.”<sup>263</sup> Výchova je záměrná normativní činnost, jejímž úkolem je vybavit vychovávaného jedince myšlenkovými obsahy, s jejichž pomocí bude moci obstát v životě ve společnosti.

Tyto obsahy vědění byly předmětem “...“proto-výuky” (primárního učení, “učení prvního stupně”) ... .”<sup>264</sup>

Jejím smyslem je předání kusů vědění, jež jsou obsahem osnov studijních plánů.<sup>265</sup> Zygmund Bauman v citaci Batesona uvádí, že osvojené myšlenkové obsahy závisí spíše “...na vlastnostech světa, ve kterém někdejší žáci musejí žít.”<sup>266</sup> Tento svět je svět bez pevně stanovených bodů dodávajících mu kredibilitu a usnadňujících volbu životní strategie, “...jako jsou možná povolání, vhodné dovednosti, mezilidské vztahy, vzorce slušnosti a zdvořilosti, představy o zdraví a nemoci, hodnoty, které stojí za to, a vyzkoušené způsoby jejich dosažení...”<sup>267</sup> Tento způsob výuky “výbavy pro život” byl dostačující dokud existovala jistota stálosti struktur. Ta v dnešní společnosti není. V těchto podmínkách pro uplatnění ve společnosti nestačí principy primárního učení, jejímž výsledkem by byly “...zkostnatělé mysli, neschopné přizpůsobit se odlišné situaci nebo prostě situaci, na kterou se předem nemyslelo.”<sup>268</sup> Jak uvádí Margaret Meadová ve svém konceptu rozhodující role v procesu učení a vyučování spočívá v sociálním kontextu a způsobu předávání znalostí spíše než v jejich vlastním obsahu.<sup>269</sup> Tento fakt platí především v současné nekontrolovatelné společnosti. K tomu, aby v ní jedinec uspěl, je nutné jej vybavit především dovednostmi, “...které jsou pro jejich budoucí život důležitější než i ty nejpečlivěji zvolené kusy a kousky vědění, které se dostanou do osnov studijních plánů.”<sup>270</sup> Prvé, tedy schopnost “učení se, jak se učit” je úkolem “deutero-výuky”, jako nepostradatelného doplňku výuky prvního stupně, a “terciálního učení”, “...při němž si vyučovaná osoba osvojuje dovednosti, jak

---

263 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Vzdělání: Za, Pro a navzdory Postmodernitě, s. 147 – 165.

264 tamtéž, s. 147

265 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Vzdělání: Za, Pro a navzdory Postmodernitě, s. 147 – 165.

266 tamtéž, s. 148

267 tamtéž, s. 149

268 tamtéž, s. 148

269 tamtéž, s. 147

270 tamtéž, s. 147 - 148

modifikovat soubor alternativ, se kterými se naučila pracovat v průběhu deuterovýuky.”<sup>271</sup> Soudobá společnost klade na vychovávané individuuum požadavek nových kompetencí, kterými musí být vybaven, aby v současné společnosti uspěl.<sup>272</sup>

Překážkám vystavuje jedince již samotná společnost.

Zygmund Bauman píše, že “...pocit vlastní nemohoucnosti, nezpůsobilosti k jednání a zvláště nezpůsobilosti k *racionálnímu* jednání, které by odpovídalo životním úkolům - se stává emblematickou *nespokojeností* našich pozdně moderních časů.”<sup>273</sup> Neustálá produkce rozporů a rizik s sebou přináší požadavek individualizace a schopnost reagovat na takovou situaci.<sup>274</sup>

Zygmund Bauman v souvislosti s požadavky moderní doby na jednotlivce píše “Jestliže onemocní, pak je důvodem jejich nedostatečná odhodlanost a příčinnost podniknout léčebnou kúru.”<sup>275</sup>

“Pokud jsou nezaměstnaní, pak si nedokázali osvojit dovednosti, jak uspět v přijímacím pohovoru, nebo se málo snažili najít si místo, nebo se prostě a jednoduše štítí práce.”<sup>276</sup> “Pokud jsou nejisti ohledně své další kariéry a trápí je vlastní budoucnost, pak je to proto, že si nedokázali získat přátele a vlivné lidi, že jsou nedostatečně “asertivní” a neumějí ovlivňovat druhé lidi.”<sup>277</sup>

V souvislosti s restrukturalizací trhu práce a těmito jevy klade současná společnost na jedince požadavek flexibility, tedy být schopen se okamžitě přizpůsobit novým podmínkám.<sup>278</sup> Vedle toho ještě také dalším dovednostem, jejichž osvojení je úkolem právě “přípravy pro život” - terciálního vzdělávání.<sup>279</sup> Takovými dovednostmi, jak je vymezuje Zygmund Bauman, jsou kultivace “...schopnosti žít v dennodenně, a to v míru, s nejistotou a ambivalencí, v různorodosti stanovisek a bez důvěryhodných a bezchybných autorit.”<sup>280</sup> “Vzdělávání musí znamenat vštěpování tolerance vůči odlišnosti a posilování vůle respektovat právo na odlišnost; musí znamenat posilování kritických a sebekritických schopností a zvyšování odvahy potřebné k přijetí

---

271 tamtéž, s. 148

272 tamtéž

273 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Svoboda a bezpečí: Nekonečný příběh bouřlivého svazku, s. 54 - 73.

274 tamtéž

275 tamtéž, s. 61

276 tamtéž, s. 61

277 tamtéž, s. 61

278 tamtéž

279 BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. Vzdělání: Za, Pro a navzdory Postmodernitě, s. 147 – 165.

280 tamtéž, s. 164

zodpovědnosti za vlastní volbu a její důsledky.”<sup>281</sup> ”Vzdělání musí cvičit schopnost “měnit rámce”, musí poskytovat odvahu ke svobodě a k přijetí úzkosti z nejistoty, kterou svoboda přináší spolu a radostmi z nového a dosud nepoznaného.”<sup>282</sup>

Evropská dimenze může být naplňována v obsahovém rámci školního kurikula různými formami. Ta je realizována prostřednictvím celé řady aktivit a projektů adoptovaných na národní nebo evropské úrovni, či iniciovaná samotnými školami. Mezi ně je možné zařadit výměnné pobyty, účast v soutěžích organizovaných institucemi Evropské Unie umožňující žákům bezprostředně kontakt s evropskou dimenzí, zlepšení občanských, či jazykových kompetencí.<sup>283</sup> Jinou možností je projekt “demokratická škola” (democratic school). Tato forma vychází z myšlenky školy a jeho okolí (žáků, učitelů, rodičů a ostatních členů komunity) jako modelu občanské společnosti, aktivní účast na nichž vede k rozvíjení občanských kompetencí. Jiným příkladem vedoucím ke stejnému cíli je praktická účast ve “výkonných složkách” demokratického prostředí školy (learning by doing approach).<sup>284</sup>

Tento model zahrnuje řadu mimo školních aktivit (extra-curricular activities) umožňujících žákům přímou účast na řízení společnosti jako výměnné pobyty s jinými školami, informační návštěvy místních institucí, charitativní akce, simulované, například parlamentní, debaty (role-play activities).<sup>285</sup>

---

281 tamtéž, s. 164

282 tamtéž, s. 164

283 *Citizenship education at School in Europe*. Eurydice:Brussels, 1995. The European Dimension of Citizenship Education, p. 51-58.

284 tamtéž

285 tamtéž

### 3.1 Kritické myšlení

Jiným přístupem, který vede k naplňování klíčových kompetencí, je kritické myšlení (critical thinking).

Tato forma aktivního učení je vymezována celou řadou více, či méně detailních definic. John Dewey, jeden z průkopníků teorie kritického myšlení, zdůrazňuje v definici aktivní proces v kontrastu s pouze pasivní reciprocí vzdělávacího obsahu od vychovatele a definuje kritické myšlení jako aktivní proces (active process) samostatného myšlení, kladení otázek, hledání relevantních informací.<sup>286</sup> Obsahem dovednosti kriticky myslet je podle něj důkladné zvážení a ohodnocení předkládaného obsahu.<sup>287</sup> Dovedností (skills), v níž by pak měl vyústit tento přístup, by pak měla být schopnost identifikovat a ohodnotit výpovědi, objasnit a interpretovat výrazy a myšlenky, zvážít míru jejich akceptovatelnosti a credibility, analyzovat a ohodnotit argumenty, podat vysvětlení, naznačit vzájemné vztahy, provádět rozhodnutí a vznášet argumenty.<sup>288</sup> Peter A.Facione ve své esejí “Critical thinking: What it is and Why it counts” vymezuje kritické myšlení takto :<sup>289</sup>

Podle něj je kritické myšlení soubor kognitivních dovedností a dispozic (cognitive skills and dispositions), které zahrnují tyto dovednosti :

Interpretace<sup>290</sup> (Interpretation) zahrnuje schopnost porozumět nebo vyjádřit význam nebo důležitost široké řady situací, událostí, dat, úsudků, myšlenek, postupů nebo

---

286 Maňák, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001.

287 FACIONE, PETER A. Critical thinking: What it is and how it counts ?. *Insightassessment* [online]. 2010 [cit. 27.6.2009]. Dostupné na internetu <<http://www.insightassessment.com>>.

288 tamtéž

289 FACIONE, PETER A. Critical thinking: What it is and how it counts ?. *Insightassessment* [online]. 2010 [cit. 27.6.2009]. Dostupné na internetu <<http://www.insightassessment.com>>.

290 tamtéž



kritérií. Interpretace zahrnuje také podstupeň kategorizace (sub-skill of categorization) jako schopnosti rozpoznání důležitosti a objasnění významu. Příkladem praktické aplikace takové dovednosti pak může být rozlišení hlavní a vedlejší myšlenky v textu, vyjádřit vlastními slovy cizí obsah, objasnit význam grafu, tabulky nebo znaku, identifikovat účel, téma nebo úhel pohledu autorovy výpovědi.

Analýza<sup>291</sup> (analysis) zahrnuje identifikaci vzájemných vztahů mezi otázkami, popisy nebo koncepty soudů, zkušeností, důvodů, informací nebo názorů.

Zahrnuje také schopnost rozpoznání a analýzy argumentů jako subkategorii analýzy.

Tato schopnost se projevuje v kompetenci uchopit hlavní myšlenku ve sděleném obsahu, uvést podobnosti a rozdíly mezi dvěma přístupy k řešení problému, či uchopit hlavní myšlenku.

Ohodnocení<sup>292</sup> (evaluation) zahrnuje schopnost podat úsudek o charakteru vztahů mezi popisy, otázkami a stanovisky. Zahrnuje praktickou schopnost ohodnotit věrohodnost výpovědi autora nebo mluvčího, porovnat silnou, či slabou stránku vyjádření, na níž je závislá věrohodnot zdroje informací.

Interference<sup>293</sup> (Interference) zahrnuje schopnost identifikace elementů nutných k provádění důležitých rozhodnutí, formování hypotéz, rozpoznat důležitou informaci.

Vysvětlení/Objasnění<sup>294</sup> (explanation) je schopnost výstižně a logicky shrnout výpověď jiného subjektu, vyjádřit tuto výpověď pádnými argumenty. Tato dovednost zahrnuje také popis metod výsledků, odůvodnit používané metody a postupy, navrhnout a obhájit důvody, postupy nebo úhel pohledu, či přednést odůvodněné argumenty pro nalezení nejlepšího řešení.

Self-regulation<sup>295</sup> (řízení vlastního učení) sestává z dovednosti vyjadřovat úsudek pomocí kognitivních aktivit analýzy a evaluace. Je možné jej charakterizovat jako schopnost monitorovat proces vlastního učení, který zahrnuje proces vlastního monitorování (self-examination) a opravy vlastních chyb (self-correction). Příkladem může být dovednost označována v odborné literatuře jako kritické čtení a psaní. Dle této studie by pak člověk vykazující dovednosti kriticky myslícího člověka (a good critical thinker) měl vykazovat charakteristiky, které znázorňuje uvedené schéma.

---

291 tamtéž  
292 tamtéž  
293 tamtéž  
294 tamtéž  
295 tamtéž

schopnost jasného kladení otázek  
schopnost pečlivého výběru informací  
schopnost systematického uchopení komplexity  
schopnost zdůvodnit výběr a aplikaci příslušných kritérií  
schopnost kriticky naslouchat, přesnost a schopnost řešit problémy

Maňák definuje kritické myšlení jako “činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.”<sup>296</sup>

“Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko”.<sup>297</sup> Tyto dovednosti jsou v dnešní společnosti klíčové.

Žijeme v globální multikulturní společnosti sestávající se z etnik různé kultury, hodnot, odlišností. Ke vzájemnému soužití již nestačí pouze výchozí teoretické povědomí a znalost multikulturních faktů. Je třeba také soubor dovedností, které nám lépe pomohou se v takovém prostředí orientovat a uspět v případných požadavcích tímto prostředím na jedince kladoucím. Mezinárodní vztahy, do nichž se dnes lidé dostávají, s řadou specifických názorů, postojů a hodnotových orientací, vyžadují schopnost efektivní multikulturní komunikace, na níž jako získanou dovednost je třeba jedince připravit v procesu výchovy. Takto vybavený jedinec tak nejen chápe v teoretické i praktické rovině svoji vlastní kulturu jako vývojový předpoklad pochopení kultury cizí, ale je schopen v obou těchto rovinách také pochopit kulturu cizí a následně srovnat oba tyto přístupy k “nalezení shodných i odlišných momentů uvažování a přístupu k řešení situací u příslušníků jednotlivých kultur.”<sup>298</sup>, což povede k pochopení rozměrů a dosahu vlastní kultury a jejich hodnot a akceptace “faktu odlišnosti jiných kultur.”<sup>299</sup> Důležitou součástí je i tvorba tzv. “kulturních kognitivních map”<sup>300</sup> - tedy analýzy konkrétních témat z pohledu vlastní kultury, která v širším kontextu umožní zaujímat multikulturní stanoviska s vědomím odlišnosti jednotlivých přístupů. Dosah této

---

296 MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Kapitola 4, Komplexní výukové metody, s. 131 – 196.

297 tamtéž, s. 159

298 PAVLIČÍKOVÁ, H. Výzvy dneška pro výchovu k občanství II. Peterková Jana. *Význam multikulturní tolerance pro komunikaci v mezinárodních vztazích*, 2006, s. 114 – 142.

299 tamtéž

300 tamtéž

dovednosti je zřetelný například v diplomatických strukturách, kde může vést v důsledku špatné uchopenosti multikulturního prostředí vyjednávání k neúmyslným konfliktům. Mezi interkulturní kompetence, které by takový představitel státu měl ovládat patří vedle znalosti cizích jazyků, public relations, reprezentace a manažerských (řídících), či vedoucích dovedností následující :<sup>301</sup>

- komunikační/prezentační dovednosti
- schopnost rozvíjet mezilidské (osobní vztahy)
- pozorovací/reportážní dovednosti
- analytické/intelektuální dovednosti

### 3.1.2. Preference metod kritického myšlení

V souvislosti s globalizačními změnami a distribucí moci mimo lokální centra se zúžili také kontrolní rámce dosahu státních institucí.<sup>302</sup> Moderna vytvořila prostor pro jednání, jehož kontrola vybočuje z běžných rámců normativní kontroly předpisů nebo parlamentních rozhodnutí.

Ulrich Beck si klade otázku “...jak by bylo například možné kontrolovat výzkum, který nově definuje život a smrt, kdyby se to nemělo dít na základě předpisů nebo parlamentních rozhodnutí.”<sup>303</sup> nebo “...jak můžeme např. v budoucnosti zabránit eskapismu lidské genetiky, aniž přiškrtneme v bádání svobodu tázání, bez níž také nemůžeme žít ?”<sup>304</sup>

Ulrich Beck navrhuje “...vypracováním a právním zabezpečením určitých možností vlivu subpolitiky.”<sup>305</sup>

Kromě těchto, jak Ulrich Beck podotýká, dosud již nedostatečných dvou nosných sloupů v systému subpolitické vzájemné kontroly je třeba ještě doplnit tím “...co si dosud může jen obtížně probojovat cestu proti nadvládě profesí a podnikového managementu: oponentské expertisy, alternativní profesní praxe...”<sup>306</sup> a hlavně

---

301 tamtéž

302 BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Stírání hranic politiky: ke vztahu politického a technicko-ekonomické proměny, s. 301 – 372.

303 tamtéž, s. 370

304 tamtéž, s. 370

305 tamtéž, s. 370

306 tamtéž, s. 370

“...diskuse o rizicích vedené v rámci profesí a podniků, umírněný skepticismus.”<sup>307</sup> To se neobejde bez “sebekritiky”, kritického a argumentačně zdatného přístupu jako výchozího předpokladu, jak by bylo možné čelit hrozbám a nástrahám, které plodí náš svět. Možnosti dosahu vlivu a kontroly se týkají i ryze individuální roviny. Kulturní a sociální kontexty určující prostor, v němž se rozvíjí občanství jsou stále komplikovanější, protože na politickém rozhodování se nepodílejí jednotlivci bezprostředně, ale spolu s působením médií, komunikačních systémů, informačním prostorem a institucionálními formami.

Maňák zdůrazňuje, že “...v edukační praxi vystupuje do popředí metodický, činnostní, rozvíjející zřetel k žakově osobnosti.”<sup>308</sup> a doplňuje, že u kritického myšlení dochází ve smyslu Komenského “...k synkritickému poznávání světa...”<sup>309</sup>, “...tj. k osvojování a propojování analogických jevů, k sdružování několika postupů, operací, prostředků a organizačních opatření, jak se projevují v realitě.”<sup>310</sup> K uvedenému dodává, že “Nároky moderní společnosti vyžadují, daleko více než kdykoliv dříve, aby každý občan byl schopen samostatného rozhodování, zodpovědného řešení problémů a kritického myšlení.”<sup>311</sup>

Jestliže je cílem výchovy v podmínkách globalizace “...výchova žáků k plnohodnotnému občanství v otevřené společnosti...”<sup>312</sup>, pak je k tomu možné přispět prostřednictvím výukových metod kritického myšlení, protože podporují aktivní učení a naplňují ideál výchovy žáků “...k plnohodnotnému občanství v otevřené společnosti...”<sup>313</sup> podporou možnosti plnohodnotného začlenění jedince schopného spolupráce, vedení, respektu lidí z nejrůznějších vrstev a zázemí, rozvoje vlastní

---

307 tamtéž, s. 370

308 MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Kapitola 4, Komplexní výukové metody, s. 131 - 196.

309 tamtéž, s. 159

310 tamtéž, s. 159

311 tamtéž, s. 159

312 GRECMANOVÁ, H. URBANOVSKÁ, E. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000.

313 tamtéž, s. 8

individuální iniciativy, schopného jednat zásadově a aplikovat tyto zásady na rychle se měnící situace do demokratické společnosti.

## OBSAH

<b>1 VÝCHOVA VE 21. STOLETÍ</b> .....	<b>64</b>
1.1 DŮSLEDKY MODERNÍ INDUSTRIÁLNÍ SPOLEČNOSTI .....	64
1.2 Krize hodnot .....	70
1.2.1. Požadavky současné společnosti na osobnostní kvality jedince a .....	77
krize vzdělání .....	77
1.3 Novodobé pojetí mravních principů a krize identity.....	80
<b>2 OBČANSKÁ VÝCHOVA VE 21. STOLETÍ – EVROPSKÁ DIMENZE VE</b> .....	<b>83</b>
<b>VÝCHOVĚ K OBČANSTVÍ</b> .....	<b>83</b>
2.1 CÍLE A ÚKOLY VÝCHOVY K OBČANSTVÍ.....	83
<b>2.2 EVROPSKÁ DIMENZE V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU</b> .....	<b>90</b>
<b>2.3 NOVÝ ROZMĚR VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU - KLÍČOVÉ KOMPETENCE A JEJICH</b> <b>NAPLŇOVÁNÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>92</b>
<b>3 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ V PODMÍNKÁCH GLOBALIZACE</b> .....	<b>101</b>
3.1 Kritické myšlení .....	106
3.1.2. Preference metod kritického myšlení.....	109
<b>METODICKÁ PŘÍRUČKA</b> .....	<b>51</b>
<b>4 ZÁVĚR</b> .....	<b>83</b>

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

### *Přílohy*

#### *Seznam zkratek*

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je multidimenzionální, integrující téma. Jako multidimenzionální téma prostupující celým základním vzděláváním nabízí učiteli široký prostor pro uchopení a zpracování tématu. Na následujících stránkách předkládám metodické zpracování tématu pomocí metod ***kritického myšlení***. Metodická příručka obsahuje návrh jednotlivých vyučovacích jednotek, jejichž obsah je zpracován za použití metod ***kritického myšlení***. Metody jsou voleny s ohledem na konkrétní téma a rozvoj příslušných klíčových kompetencí. Tematický obsah vyplývá ze vzdělávacího obsahu vyučovacímho předmětu *Výchova k občanství* a didaktického rozpracování všech jeho složek. Obsah vyučovacímho předmětu tvoří jednotlivé tematické celky, popřípadě jejich části a průřezová témata. V rámci lineárně-cyklického pojetí vzdělávacího obsahu vyučovacímho předmětu jsou některá témata pojímána víceúrovňově s akcentem k rozvoji vyšších cílů. V hodině budou rozvíjeny jak znalosti, tak dovednosti, kterým odpovídá volba metod a struktura učiva. Metody jsou vhodně kombinovány s důrazem k aktivnímu účasti žáka na hodině. Metodická příručka obsahuje návrh volně řazených vyučovacích jednotek. Součástí některých jsou možné alternace uchopení tématu podobným způsobem za použití jiných metod. Jejich podrobné rozpracování do podoby konkrétního výstupu (vyučovací jednotky) je na konci příručky. Součástí metodické příručky je rozpracování učebních osnov, jak by mohl vypadat vyučovací předmět (charakteristika vyučovacímho předmětu) a návrh jeho rozpracování do ročníku (vzdělávací obsah vyučovacímho předmětu), na které navazuje návrh jednotlivých vyučovacích hodin.

Vyučovací předmět *Výchova k občanství* je vytvořen ze vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru Výchova k občanství. Jeho vzdělávací obsah bude tvořit tematické okruhy vzdělávacího oboru Dějepis, Výchova ke zdraví a vybraná témata vzdělávacího oboru Člověk a svět práce. Do vzdělávacího obsahu předmětu budou včleněna průřezová témata. V jeho rámci bude realizováno průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Multikulturní výchova a Mediální výchova*. Ve výuce bude také vedle této integrace s ohledem na široké rozpětí předmětu vhodně využíváno mezipředmětových vazeb a to především se vzdělávacími obory Dějepis, Zeměpis, Cizí jazyky, popřípadě obsahu vzdělávacího oboru Informační a komunikační technologie. Předmět bude vyučován na 2. stupni ZŠ s povinnou hodinovou dotací 1 vyučovací hodina týdně. S ohledem na jeho integrující charakter bude časová dotace navýšena v rámci disponibilních hodin. Ty budou využívány jednak k realizaci průřezových témat (*Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Multikulturní výchova a Mediální výchova*), jednak vybraných témat tematických okruhů příslušných vzdělávacích oborů (Dějepis, Výchova ke zdraví, vybraná témata vzdělávacího oboru Člověk a svět práce). Vzdělávací obsah bude realizován ve vyučovací hodině v kmenové třídě. Rozvoj klíčových kompetencí bude zajištěn vhodnou volbou metod a výchovně-vzdělávacích strategií. Součástí výuky tak budou projekty, mimoškolní a mimo třídní aktivity realizované školou, besedy, exkurze. Vzdělávací obsah může být součástí volitelného semináře zaměřeného integrací konkrétních témat a tematických

okruhů na vybrané aspekty současného světa, či společnosti. Podrobnější rozpracování vzdělávacího obsahu nabízí následující tabulka.

Výchova k občanství		6. – 9. ročník	
		6. – 7. ročník	8. – 9 ročník
		1 h/ týdně	2 h/ týdně
Obsahové vymezení	<p>Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Výchova k občanství</li> <li>▪ Dějepis (vybraná témata tematického celku Rozdělený a integrující se svět – Problémy současnosti)</li> <li>▪ Výchova ke zdraví (tematické okruhy Rizika ohrožující zdraví a jejich prevence, Osobnostní a sociální rozvoj)</li> <li>▪ Člověk a svět práce (tematický okruh Svět práce)</li> </ul> <p>+ Průřezová témata</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech</li> <li>- Multikulturní výchova</li> <li>- Mediální výchova</li> </ul>		



<p>Výchovně-vzdělávací strategie</p>	<p>Postupy učitele rozvíjející klíčové kompetence :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zprostředkovává a podněcuje žáky ke zpracovávání konkrétních společenskovedních témat formou kritického čtení, práce s textem, volného psaní, excerpování (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů)</li> <li>- zadává žákům individuální (referáty, ročníkové práce, drobné průběžné úkoly), které zpracovávají s využitím výpočetní techniky, skupinové úkoly, projekty (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence pracovní, kompetence komunikativní)</li> <li>- zadává žákům dílčí úkoly (výstupy jednotlivých hodin – plakát, či jiné výstupy, graficky zpracované shrnuté učiva), které žáci prezentují před třídou/spolužáky (kompetence pracovní, kompetence k učení, kompetence komunikativní)</li> <li>- zadává žákům úkoly vedoucí ke kritickému zhodnocení předkládaných informací (shrnutí, tvorba sdělení.srovnání), upoutávka reklamního spotu apod. (kompetence k učení, řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence pracovní)</li> </ul>
<p>Výchovně-vzdělávací strategie</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- navozuje modelové situace (jednání na úřadech, při hledání zaměstnání, jednání zákonodárných orgánů apod.), kde si prostřednictvím simulace, hraní rolí uvědomí principy demokracie, nalezení konsenzu, schopnost vhodně argumentovat, prezentovat sebe i kolektiv, zastávat stanovisko (kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence občanská)</li> <li>- sebereflexí, auto evaluací, evaluací od ostatních spolužáků, osobnostních, personálních dotazníků zprostředkovává sebepoznání (kompetence sociální a personální)</li> <li>- diskusí o společenských (domácích i světových) událostech a vhodnou aktivitou žáků (domácí úkoly – nalézt informace, „aktualita“) podněcuje k zájmu o veřejné dění (kompetence občanská, kompetence k učení)</li> </ul>

--	--

Vyučovací předmět: Výchova k občanství  
Ročník: 8

Očekávané výstupy RVP ZV	Rozpracované výstupy	Učivo	Přesahy, vazby Průřezová témata	Poznámky
--------------------------	----------------------	-------	------------------------------------	----------

<p>- popíše vliv začlenění ČR do EU na každodenní život občanů, uvede příklady práv občanů ČR v rámci EU i možných způsobů jejich uplatňování</p>	<p>- uvede výhody a nevýhody členství ČR v EU</p> <p>- uvede výhody z členství pro občany ČR</p> <p>- uvede podmínky, za jakých mohou občané ČR pracovat v EU</p>	<p>EU jako instituce (její vznik, instituce), důvody začleňování států do vyšších integračních celků</p> <p>ČR a EU – vstup do EU, výhody a nevýhody členství, práva občanů ČR v EU (cestování, studium v zemích EU apod.)</p>	<p><b>Dějepis</b> – předchůdci myšlenek integrace v minulosti, integrační celky v minulosti</p> <p><b>Zeměpis</b> – členské státy EU</p> <p><b>Cizí jazyky</b> – jazyky členských států EU, významné osobnosti EU</p> <p><b>VMEGS</b> – české občanství – evropské občanství, národní, evropská identita, kulturní zvyky v evropských státech, Jak žijí mladí Evropané ?</p>	<p>Beseda práce s textem, simulace výklad</p> <p>Klíčové kompetence: KK, KO, K KU, KKŘP, KP</p>
<p>- uvede příklady některých projevů globalizace, porovná jejich klady a zápory</p> <p>-uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně</p>	<p>- uvede konkrétní příklady globalizace ve svém okolí</p> <p>- porovná výhody a nevýhody nákupů ve velkých spotřebních řetězcích a objasní jejich vliv na život člověka</p> <p>-uvede nejzávažnější problémy současnosti</p>	<p><i>Globalizace:</i> pojem, její geneze, projevy ve společnosti, klady a zápory globalizace, její důsledky pro člověka</p> <p>globální problémy současnosti, příklady, příčiny závažnost (terorismus,</p>	<p><b>Zeměpis-</b> Příklady států odkud se globalizace rozšířila</p> <p><b>Cizí jazyky</b> – světově známé řetězce, spotřební, rychlé občerstvení</p> <p><b>VMEGS</b> – Evropa a svět</p> <p>→ <b>Zeměpis</b> – atmosféra, postižené oblasti světa</p>	<p>práce s textem výklad, diskuse ve skupině</p> <p>Klíčové kompetence: K KU, KKŘP, K SP, KK</p> <p>diskuse, práce s textem, instruktážní film, výklad</p>

svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny	-uvede důsledky postupující globalizace pro lidstvo  -uvede způsob osobního přičinění na zlepšení životního prostředí	ekologické problémy), důsledky pro člověka a lidstvo	→ <b>Chemie</b> – freony, ozonové plyny, plyny způsobující kyselé deště  <b>VMEGS</b> – Evropa a svět	Klíčové kompetence: KK, KKŘP, KSP
- uvede některé významné mezinárodní organizace a společenství, k nimž má vztah ČR, posoudí jejich význam ve světovém dění a popíše výhody spolupráce mezi státy	- uvede součásti jakých organizací je ČR členem a objasní předmět spolupráce  - zdůvodní význam mezinárodní spolupráce	mezinárodní organizace, jejich význam, příklady, oblast působení, ČR a mezinárodní organizace, členství, historie	→ <b>Dějepis</b> – mezinárodní společenství v historii → <b>Zeměpis</b> – příklady států a sídel mezinár.organizací, oblasti působnosti mezinárodních organizací → <b>Cizí jazyky</b> – názvy mezinárodních organizací  <b>VMEGS</b> – Evropa a svět, mezinárodní setkávání	Práce s textem, diskuse ve dvojici, instruktáž  Klíčové kompetence: KKU, KKŘP, KK
- objasní souvislost globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni  - uvede	-uvede, jaké důsledky má globální oteplování pro život člověka  - uvede příklady globálních problémů ve svém okolí, navrhne způsob jejich řešení  - kriticky zhodnotí přístup	Globální – lokální problémy, důsledky globálních problémů pro život člověka, příklady globálních problémů na lokální úrovni, způsoby řešení, příklad organizací zapojených do řešení glob. problémů  Mezinárodní problémy, způsob řešení, různé projevy	→ <b>Zeměpis</b> – atmosféra, postižené oblasti světa → <b>Chemie</b> – freony, ozonové plyny, plyny způsobující kyselé deště  <b>VMEGS</b> – Evropa a svět  → <b>Dějepis</b> – konflikty v	Práce s textem, diskuse, akční plán  Klíčové kompetence: KKU, KKŘP, KK? KSP, KP  Brainstorming

příklady mezinárodního terorismu a zaujme vlastní postoj ke způsobům jeho potírání	velmocí k mezinárodnímu terorismu	násilí, terorismus, možná nebezpečí, způsob řešení, angažovanost států, jejich kroky v potírání terorismu	minulosti → <b>Zeměpis</b> – příklady států postižené teroristickými útoky  <b>VMEGS</b> – svět, mezinárodní setkávání	volné psaní, práce s textem  Klíčové kompetence: KKU, KKŘP, KK
- prokáže základní orientaci v problémech současného světa	- uvede příklad nejpálčivějších problémů současnosti, objasní příčiny jejich vzniku a navrhne způsob jejich řešení	Problémy současnosti, příklady, závažnost, způsob jejich řešení, příčiny vzniku, mezinárodní spolupráce	→ <b>Dějepis</b> – konflikty v minulosti, příklady, vznik, způsob řešení → <b>Zeměpis</b> – příklady států řešící/zasažené konfliktem, způsob řešení  <b>VMEGS</b> - svět, mezinárodní setkávání	Práce s textem, volné psaní, brainstorming, projekt  Klíčové kompetence: KKU, KKŘP, KK
- vyhodnotí na základě svých znalostí a zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, médií, sekt, uplatňuje osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci  - vyhodnotí na základě svých znalostí a	- rozpozná příklad sekty, argumentuje proti manipulativnímu vlivu nabídek takových organizací  - rozpozná manipulativní techniky a dokáže obhájit své stanovisko před manipulací sekt  . navrhne způsob prevence různých druhů závislostí  - kriticky	Problémy rozvojových zemí (potravinové problémy, zdravotní problémy – (nemoci), dětská práce) Bezpečnost (terorismus, zbraně hromadného ničení) národnostní/etnické problémy ekologické problémy (znečištění život. prostředí, vymírání živočišných druhů)  víra, životní styl, náboženská	→ <b>Zeměpis</b> – příklady států/oblastí, živočichů zasažených problémem  <b>Přírodopis/ Biologie</b> – důsledky závislosti na lidských organismus	Práce s textem, brainstorming, projekt  Klíčové kompetence: KKU, KKŘP, KP, KSP, KK  Beseda. práce s textem, volné psaní

<p>zkušeností možný manipulativní vliv vrstevníků, médií, sekt, uplatňuje osvojené dovednosti komunikační obrany proti manipulaci</p>	<p>zhodnotí obsah předkládaných materiálů (novin, časopisů)</p> <p>- na příkladu rozpozná manipulativní techniky reklamy</p>	<p>organizace / sekta, charakteristické znaky, nebezpečí, závislost, důsledky</p>	<p><b>VMEGS</b> - životní styl mladých Evropanů</p> <p><b>MEDV</b> – - <b>kritické čtení a vnímání mediálních sdělení</b></p> <p>- <b>interpretace vztahu mediálních sdělení a realit</b></p>	<p>Klíčové kompetence: K KU, KKŘP, KK</p>
<p>- orientuje se v pracovních činnostech vybraných profesí</p> <p>- posoudí své možnosti při rozhodování o volbě vhodného povolání a profesní přípravu</p> <p>- využije profesní informace a poradenské služby pro výběr vhodného vzdělávání</p> <p>- prokáže v modelových situacích schopnost prezentace své osoby při vstupu na trh práce</p>	<p>- shrne pracovní náplň jednotlivých profesí</p> <p>- na základě získaných informací zhodnotí své schopnosti a dovednosti s ohledem ke zvolené profesi</p> <p>- s využitím informačních technologií pro sebe dokáže nalézt vhodné zaměstnání odpovídající svým schopnostem a dovednostem</p> <p>- vhodně prezentuje svoji osobu v modelové situaci</p>	<p>zdroje informací, mediální sdělení, různé typy zpráv, charakter sdělení, užitý jazyk, reklama – přesvědčovací techniky, prvky v reklamě, noviny, časopisy, druhy médií</p> <p>Povolání, profese, vzdělání, požadavky jednotlivých profesí, hledání zaměstnání+instituce zprostředkávající zaměstnání (Úřady práce, personální agentury), způsoby hledání práce (Internet, inzerce v tištěných médiích, personální agentury), přijímací pohovor (prezentace vlastní osoby. osoby)</p>	<p><b>Cizí jazyky</b> – angličtina – jazyk mezinárodní komunikace</p> <p><b>Zeměpis</b> – státy, kde mohou pracovat</p> <p><b>IKT</b> – zdroje informací, Internet – portály hledání informací o zaměstnání</p> <p><b>VMEGS</b> – možnosti uplatnění v EU, vzdělávání, hledání práce mladých Evropanů</p>	<p>Práce s textem, kritické čtení, I:N:S:E.R.T. referát, seminární práce, simulace, práce ve dvojicích</p> <p>Klíčové kompetence: K KU, KKŘP, KK, KP, KSP</p>

--	--	--	--	--

# Metodická příručka



## Národy v EU aneb „Čím jsme jedineční?“

časová jednotka: metody:	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>párový brainstorming, učíme se navzájem, volné psaní</i>
Cíl: Pojmy a hodnoty:	Žák dokáže uvést, co je charakteristické pro daný národ, uvědomí si kulturní rozmanitost Evropy. Je veden k toleranci vůči příslušníkům jiných národů národ, kultura, národnost, zvyky, tradice, historie
Pomůcky: Klíčové kompetence:	encyklopedie, obrazový materiál (vlajky států EU), fixy, sešit, flipchart/ listy papíru kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální

Metodický postup

### Evokace

Žáci:

Žáci jeden po druhém spontánně odpovídají

Žáci ve dvojicích poznávají vlajky daného státu, neznámé hledají v encyklopedii, přispívají odpověďmi, co je napadá k danému státu

### Uvědomění

Žáci jednotlivě čtou části textu, rekapituluji obsah každého z nich, střídavě si kladou doplňující otázky (nejprve se ptá žák, který četl, poté si role vymění)

Žáci postupně prezentují své národy, na základě toho, co se dověděli v textu. Svoji prezentaci zahájí vylepením propagačního letáku k dané vlajce na tabuli.

Učitel:

### Reflexe

Žáci postupně během 5-ti minut píší, co vše je napadne k probranému tématu.

Začne otázkou „Kde jste byli na dovolené?  
„Kde se ti líbilo a proč ?“ “Co o tom  
národu víš ?“

Nabídne každé dvojici k vylosování vlajku  
daného státu. Z celou třídou zkontroluje  
rozpoznání vlajky (Při kontrole je vylepí  
na tabuli) Práce ve dvojicích – „Co tě  
napadne k tomuto státu ?“ „Co o nich víš?“

Vysvětlí instrukce ke metodě učíme se  
navzájem (Každá dvojice dostane dvě části  
textu, rozdělíte si jej na polovinu. Každý si  
obě poloviny přečte, poté zrekapituluje. Na  
závěr se oba dohodnete na společném  
zápise z textu. Ten napíšete na arch papíru  
a budete jej prezentovat) Rozdá texty a  
zahájí práci.

Zahájí prezentaci jednotlivých států. Vyzve  
žáky odkazem k vlajkám na tabuli  
k prezentaci „svého“ národa.

Po skončení před tabulí zahájí a vysvětlí  
závěrečnou práci. Vezměte si sešity a  
napíšte k jednomu nebo více národům  
„Čím jsou jedineční ?“ „Co je pro ně  
typické ?“

## „Být, či nebýt v Evropě ?

časová jednotka metody	1 vyučovací hodina (45 minut) myšlenková mapa, <i>I.N.S.E.R.T.</i> , <i>volné psaní</i>
Cíl:	Žák dokáže uvést výhody členství v EU a odůvodnit svoje stanovisko
Pojmy a hodnoty:	Evropská Unie, Evropa, národ, spolupráce, jednotný trh, mobilita, volný pohyb osob, svoboda
Pomůcky Klíčové kompetence	tabule, sešit, text kompetence k učení, kompetence komunikativní

Metodický postup

### Evokace

Žáci

Produkují myšlenky, které je napadají k EU.

Učitel

### Uvědomění

Pracují na zadaném textu. Na základě zhodnoceného textu vyplňují v sešitě tabulku.

### Reflexe

Kontrolují tabulku společně s učitelem.

(mohou být vyzváni k zapisování svých vyhodnocení do tabulky na tabuli)

Do středu tabule napíše „Evropská Unie“. Vyzve žáky, aby přidávali vše, co je k pojmu napadá. Učitel nápady zapisuje, spojuje s ústředním termínem.

Rozdá žákům text, vysvětlí pokyny k práci. Nyní si přečtete text. Během čtení k tomu, co pro vás bude nové uděláte +, to, co budete znát zatrhnete √, k tomu, o čem byste se chtěli ještě něco dozvědět uděláte ? Tyto informace si po přečtení zaznamenáte do tabulky, kterou si nakreslíte do sešitu.

+	-	?

(učitel nakreslí během čtení tabulku na tabuli)

→ Vyhodnocení analyzovaného textu a tabulky I.N.S.E.R.T.

Zahájí diskusi k analyzovanému textu a k tabulce. „Co pro vás bylo známé?“ „Co jste se dověděli nového?“ „Které informace pro vás byly zajímavé?“ „V čem tedy spočívá výhoda členství ČR v EU?“

→ **Možné alternace**

### **Reflexe**

po vyhodnocení analyzovaného textu a tabulky → zpět k myšlenkové mapě (konfrontace – „Jaké další výhody, které jsme uvedli teď víme?“)

nebo

volné psaní „Co mi přináší členství v EU?“ → lze zadat za DÚ v případě nedostatku času

**Jací jsou naši sousedé ?**

časová jednotka metody	1 vyučovací hodina (45 minut) diskuse, <i>brainstorming</i> , ReQuest Procedure (Čtení s otázkami)
Cíl	Žák dokáže charakterizovat kulturní zvyk dané země a zdůvodnit, které se mu líbí.
Pojmy a hodnoty	zvyky, tradice, kultura, národ, vlast
Klíčové kompetence	kompetence k učení, kompetence komunikativní
Pomůcky	tabule, sešit, text

Metodický postup

## Evokace

Žáci :

Diskutují spolu o zážitcích, přemýšlejí, co se jim líbilo, vyměňují si názory.

Produkují názory, které učitel zaznamenává do tabulky.

### Uvědomění

Žáci čtou text, kladou si otázky.

### Reflexe

Žáci diskutují o kulturních tradicích, srovnávají, hodnotí s tradicemi v rodné zemi.

Učitel:

Zahájí hodinu otázkou k diskusi – „*Kde jsem byl s rodiči na dovolené ?*“, „*Co mě tam zaujalo ?*“, „*Jaké mají lidé zvyky ?*“

→ vyhodnocení diskuse → tabulka na tabuli

<b>Národ</b>	
<b>Zvyk</b>	

Evokuje u žáků odpovědi „*Ve které zemi jste byli ?*“ „*Jaké mají tamější lidé zvyky ?*“

Budete číst text, během čtení zastavíte, položíte si pár otázek, kterými se přesvědčíte, že jste odstavci rozuměli a budete číst dál.

→ diskuse v kruhu – vyzve žáky k prezentaci obsahu textu spolužákům

→ po diskusi – doplnění zjištěných informací do tabulky „*Jaké další zvyky, které jsme uvedli na začátku hodiny můžeme uvést ?*“

## Kulturní zvyky našich sousedů aneb rozumíme si ?

časová jednotka: metody:	I vyučovací hodina (45 minut) <b>metoda ANO-NE</b>
Cíl:	Žák dokáže vysvětlit a odůvodnit z čeho plynou komunikační nedorozumění
Hodnoty a pojmy:	jazyk, komunikace, kulturní odlišnosti, zvyky, tradice
Pomůcky: Klíčové kompetence:	text, tabule, úryvek z filmu kompetence k učení, kompetence komunikativní

## Evokace

Žáci:

Žáci hádají, ke které zemi zvyk patří.

Studují text.

## Uvědomění

Žáci sledují úryvek filmu, zaznamenávají si nové informace.

**Reflexe**

Učitel:

Naváže na minulou hodinu o kulturních tradicích. – přečte krátký příběh (kulturní zvyk). Žáci hádají, ke které zemi patří.

Rozdá žákům text, který prostudují metodou ANO-NE (platná stanoviska ANO, neplatná NE).

Instruuje žáky k filmu, podněcuje k provádění drobných aktivizačních úkonů  
→ V průběhu sledování si dělejte poznámky  
Žáci zhodnocují, případně opravují své odpovědi.

Vybídne žáky k návratu ke zhodnocenímu textu → opětovné zhodnocení, oprava, případné doplnění textu.

→ **Možné alternace**

**Evokace** → „Jak bys řešil tuto situaci?“ (žáci je zadána na lístečku situace vycházející z komunikačních rozdílů )

**Uvědomění** → analýza textu metodou ANO –NE

**Reflexe** → instruktážní film (žáci na základě zhlédnutého snímku zdůvodňují z čeho vzniklo nedorozumění)

**Evokace** → ANO-NE

**Uvědomení** → I.N.S.E.R.T.

**Reflexe** → vyhodnocení I.N.S.E.R.T.u a tabulky, tabulka – zápis do sešitu





## Mezinárodní organizace

časová jednotka metody	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>volné psaní, brainstorming, dvojité zápisníky</i>
Cíl	Žák je schopen uvést příklad mezinárodní organizace a objasnit její význam
Hodnoty a pojmy	mezinárodní organizace, mezinárodní vztahy, řešení konfliktů, válka, mír, spolupráce, pomoc, tolerance, solidarita
Pomůcky Klíčové kompetence	sešit/ list papíru, film kompetence k učení, kompetence komunikativní

Metodický postup

## Evokace

Žáci :

Odpovídají na otázku v brainstormingu.

Postupují dle instrukcí učitele

Učitel:

## Reflexe

Odpovídají, diskutují nad získanými informacemi.

„Znáš nějakou ?“ „Co je jejím posláním?“

Vysvětlí instrukce k filmu, rozdá papíry a zadá žákům pokyny, jak budou postupovat v průběhu promítání. Rozdělte si papír na dvě části. Do pravé poloviny si budete zaznamenávat informace z průběhu promítání, do levé svoji připomínku, komentář nebo to, na co byste se chtěli zeptat.

→ diskuse nad dvojitým zápisníkem – „Jaké informace jste zaznamenali do pravé kolonky ?“ „Co vás zaujalo a proč ?“

Zahájí hodinu otázkou „Co tě napadá, když se řekne mezinárodní organizace ?“

→ **Možné alternace**

**Reflexe** → volné psaní – „Jaký je význam Organizace spojených národů ?“

<b>Já v Evropské Unii</b>	
časová jednotka: metody:	1 vyučovací hodina (45 minut) diskuse, práce s textem – <i>podvojný zápisník, poslední slovo patří mě</i>
Cíl:	Žák dokáže svými slovy vysvětlit, jaké výhodu přináší členství v EU a zaujmout k problému osobní stanovisko
Hodnoty a pojmy:	Evropská Unie, jednotný trh, mobilita, svobodný pohyb osob, práce, kapitálu
Pomůcky:	sešit, tabule, listy papíru
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence komunikativní

Metodický postup

## Evokace

Žáci:

Učitel

Diskutují ve dvojicích nad položenou otázkou.

## Uvědomění

Čtou text, pořizují poznámky.

## Reflexe

Reagují v diskusi „Poslední slovo patří mě“ - zaznamenají si z textu myšlenku, která je zaujala, zapíše si ji a opatří myšlenku (bez komentáře).

Zahájí hodinu otázkou k diskusi – „Představ si, že máš celý týden dům jen sám pro sebe, ale jsi zamčený, nemůžeš odejít.“ Jaké to má výhody a nevýhody ?“

Rozdá text k prostudování metodou dvojitého zápisníku

„Poslední slovo mám já“ – diskuse nad analýzou z dvojitého zápisníku.

Vyzve jednoho žáka k přečtení myšlenky bez komentáře. Vyzve ostatní žáky, aby se k této myšlence vyjádřili.

Požádá žáka vybírajícího myšlenku bez komentáře k vyjádření komentáře. (uzavírá se diskuse, může pokračovat stejným způsobem dále)

→ **Možné alternace**

**Reflexe** → Volné psaní – „Jaké výhody mi nabízí evropský prostor ?“

<b>„Moje“ škola kontra „evropská“ škola</b>	
časová jednotka: metody:	1 vyučovací hodina (45 minut) studijní skupiny, <i>kostka</i>
Cíl:	Žák dokáže porovnat českou školu se školou evropskou a dokáže odůvodnit svoje stanovisko k oběma systémům
Hodnoty a pojmy:	škola, vzdělání, vzdělávací systém, vyučování, povinná školní docházka
Pomůcky Klíčové kompetence	sešit, tabule kompetence k učení, kompetence komunikativní

Metodický postup

## Evokace

Žáci

Ve dvojicích diskutují nad otázkou, porovnávají své názory.

## Uvědomění

Studují text

Ve skupinách si vzájemně objasňují obsah, polemizují s textem, aplikují poznatky na reálné situace, srovnávají se svojí školou

## Reflexe

Do sešitu zaznamenávají podle pokynů na kostce

Učitel

Položí otázku „Co se ti líbí na škole, kam chodíš ?“

Zadá žákům text k prostudování (škola v Itálii)

→ po prostudování textu – rozdělení do skupin

Vyzve žáky k otevření sešitu. Hází kostkou, dává pokyny. Na základě hozeného pokynu, žáci píší.

Popiš svoji školu  
Porovnej školní docházku u nás a v Itálii  
Asociuj školu s tím, co umíš  
Analyzuj Co se ve škole naučil  
Argumentuj Proč je tvoje škola lepší než italská

## Evropská unie

časová jednotka metody	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>skládankové učení, brainstorming</i>
Cíl	Žák dokáže charakterizovat Evropskou Unii a stručně objasnit její vývoj
Hodnoty a pojmy	Evropská Unie, evropská integrace, spolupráce, mír
Pomůcky Klíčové kompetence	studijní text, kartičky kompetence k učení

Metodický postup

## **Evokace**

Žáci

Odpovídají na otázky z brainstormingu

## **Uvědomění**

Studují zadaný text

Píší otázky z dané látky na kartičky.

## **Reflexe**

Žáci losují kartičku, postupně odpovídají na otázky.

Učitel

Zahájí hodinu otázkou „Co tě napadne, když se řekne Evropská Unie ?“

Rozdělí žáky do skupin – rozpočítání (1., 2., 3., 4. nebo Pondělí, Úterý, Středa, Čtvrtek, Pátek apod.). Podá instrukce ke skládankovému učení. Každá skupina si prostuduje zadanou část textu, po přečtení se vymění se žáky jiných skupin (musí být zastoupeni všichni žáci jednotlivých skupin) a vysvětlí si navzájem, co jste si přečetli.

Shrnutí celé látky. Vyzve k zapsání otázek na kartičky.

Nabídne žákům vylosovat otázku z klobouku.

## Instituce Evropské Unie

časová jednotka metody	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>brainstorming</i> , hledání informací
Cíl	Žák dokáže uvést příklad orgánu Evropské Unie a stručně objasnit jeho význam
Hodnoty a pojmy	Evropská Unie, instituce Evropské Unie, Evropská Rada, Evropský Parlament, Rada EU, Komise
Pomůcky Klíčové kompetence	studijní text kompetence k učení

Metodický postup

## Evokace

Žáci

Odpovídají na otázku z brainstormingu.

## Uvědomění

Pracují s textem, hledají odpovědi na otázky.

## Reflexe

Žáci podávají odpovědi na jednotlivé otázky.

Učitel

Naváže na minulou hodinu otázkou „Co víme o Evropské Unii?“ Kdo přijímá zákony? Jaké má rozhodovací orgány?

Rozdělí žáky do malých skupin, rozdá studijní text, předpřipravené otázky, vysvětlí postup. Nyní si ve skupinkách prostudujete text a podle textu odpovíte na přiložené otázky.

Zahájí vyhodnocení. Přečte postupně otázky.

<b>Velký Evropan</b>	
časová dotace metody	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>brainstorming</i> , oživený výklad
Cíl	Žák dokáže objasnit v čem spočívá významnost osobnosti a proč bychom si jej měli pamatovat
Hodnoty a pojmy	Evropa, osobnost, integrace, Evropan, evropanství, národ



Pomůcky	studijní text
Klíčové kompetence	kompetence k učení, kompetence komunikativní

Metodický postup

### **Evokace**

Žáci

Odpovídají na otázku.

### **Uvědomění**

Doplňují text během výkladu.

Žáci postupně čtou text s doplněnými odpověďmi.

### **Reflexe**

Vyvolaní žáci nebo dobrovolníci odpovídají.

Učitel

Zahájí otázkou Co víme o Jiřikovi z Poděbrad ? Co jsme od něm četli ?

Rozdá žákům připravené texty, do kterých budou během výkladu doplňovat informace, zahájí výklad.

Zahájí kontrolu látky.

Shrne celou látku otázkou „V čem spatřuješ významnost této osobnosti ? Proč bychom si ji měli zapamatovat ?

<b>Turecko do EU – ano, či ne ?</b>	
časová dotace: metody:	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>diskusní pavučina</i>
Cíl:	Žák dokáže uvést, zda je zastáncem nebo odpůrcem vstupu Turecka do Evropské Unie a odůvodnit svoje stanovisko.
Hodnoty a pojmy: Pomůcky:	Evropská Unie, členské státy EU, integrace, spolupráce, členství v EU mapa Evropy
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metodický postup

## Evokace

Žáci

Žáci vyjmenovávají členské státy.

Žáci si otázku napíší na horní část papíru

## Uvědomění

Se sousedem konfrontují své argumenty.

Konfrontují argumenty ve čtveřicích.

Skupiny (zastánci × odpůrci) shromažďují další argumenty k podpoře svého stanoviska.

Každá skupina postupně čte svá stanoviska

Obhajují pod připomínkami a argumenty druhé skupiny svá stanoviska.

Učitel

Zahájí hodinu prací s mapou. Které jsou členské státy Evropské Unie? Který stát není členem EU?

Rozdá žákům list papíru, podá instrukce. Dnes budeme řešit tuto otázku „Má

vstoupit Turecko do EU nebo ne?“ → napíše na tabuli

Rozdělíte si papír na dvě části. Do pravé napíšete dva argumenty pro, do druhé dva argumenty proti. Argumenty zdůvodníte a zkonfrontujete se sousedem, vzájemně si je vyměníte, zajímavé připišete ke svým. Poté vytvoříte čtveřice a provedete to samé.

Vyhodnotí práci celého kolektivu. Vyzve k rozdělení na dvě velké skupiny – zastánci vstupu × odpůrci vstupu.

Vyzve postupně každou skupinu k přečtení svých stanovisek a poté k jejich obhajobě.

## Reflexe

Jednotlivě píší a odůvodňují své nynější stanovisko.

Po výměně názorů vyzve žáky k rozhodnutí setrvat ve své skupině nebo přejít v případě změny názoru do druhé.

Vyzve k vyjádření svého názoru – Napiš a odůvodni, jaký máš názor? Jsi pro vstup Turecka do EU nebo proti?

<b>Terorismus</b>	
časová dotace: metody:	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>brainstorming, diskusní pavučina, volné psaní</i>
Cíl:	Žák dokáže uvést projev terorismu a objasnit způsob jejího potírání.
Hodnoty a pojmy	mezinárodní vztahy, mezinárodní bezpečnost, násilí, mír, válka, spolupráce
Pomůcky Klíčové kompetence	sešit, tabule kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metodický postup

## Evokace

Žáci

Odpovídají na otázku z brainstormingu.

## Uvědomění

Se sousedem konfrontují své argumenty.

Konfrontují argumenty ve čtveřicích.

Skupiny (zastánci × odpůrci) shromažďují další argumenty k podpoře svého stanoviska.

Každá skupina postupně čte svá stanoviska

Obhajují pod připomínkami a argumenty druhé skupiny svá stanoviska.

## Reflexe

Jednotlivě píší a odůvodňují své nynější stanovisko.

Učitel

Zahájí hodinu otázkou Co se ti vybaví, když se řekne 11.9. ?

Napište si na papír tuto otázku „ Je ospravedlnitelné, co se stalo 11.9. ?

Rozdělíte si papír na dvě část. Do pravé napíšete dva argumenty pro, do dva pravé argumenty proti. Argumenty zdůvodníte a zkonfrontujete se sousedem, vzájemně si je vyměníte, zajímavé připište ke svým. Poté vytvoříte čtveřice a provedete to samé.

Vyhodnotí práci celého kolektivu. Vyzve k rozdělení na dvě velké skupiny – zastánci vstupu × odpůrci vstupu.

Vyzve postupně každou skupinu k přečtení svých stanovisek a poté k jejich obhajobě.

Po výměně názorů vyzve žáky k rozhodnutí setrvat ve své skupině nebo přejít v případě změny názoru do druhé.

Během 5 minut napiš „Jak bys řešil projevy terorismu ?“

## Jaká mám práva aneb Kdo mi pomáhá ?

časová dotace: metody:	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>volné psaní, brainstorming</i>
Cíl:	Žák dokáže uvést příklad organizace řešící problémy dětí a jak jim pomáhá
Hodnoty a pojmy:	dítě, dětská práva, násilí, porušování lidských práv, bezpečí, domov
Pomůcky: Klíčové kompetence:	sešit, video kompetence k učení

Metodický postup

## **Evokace**

Žáci

Poslouchají čtení příběhu

Odpovídají na otázku. Navrhují řešení.

## **Uvědomění**

Sledují film, pořizují drobné poznámky.

## **Reflexe**

Píší volným psaním dle pokynů učitele.

Učitel

Čte příběh

Po čtení příběhu položí otázku „Co ho trápí?“, „Jak byste mu pomohli ?“

Instruuje ke sledování videa. Podnítl ke sledování a provádění drobných poznámek.

Napiš, jaká mezinárodní organizace a jak pomáhá dětem.

## Čisté životní prostředí

časová dotace metody	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>volné psaní, I.N.S.E.R.T.</i>
Cíl	Žák dokáže uvést, jakým způsobem může přispět k ochraně životního prostředí
Hodnoty a pojmy	životní prostředí, ekologie, ochrana životního prostředí, globální problémy
Pomůcky Klíčové kompetence	studijní text, tabule, sešit kompetence k učení, kompetence komunikativní

Metodický postup

## Evokace

Žáci

Píší, jak přispívají k ochraně životního prostředí.

## Uvědomění

Studují text, vyhodnocují informace, zpracovávají tabulku.

## Reflexe

Píší téma volného psaní „Čím vším mohu přispět k ochraně životního prostředí?“

Učitel

Dnes se budeme chovat ekologicky. →

termín *ekologie* napíše na tabuli  
Napište, jak chráníte životní prostředí.

Rozdá text k prostudování metodou  
I.N.S.E.R.T.

Vyzve k vyhodnocení a diskusi nad  
informacemi a tabulkou.

Vyzve k otevření sešitu. Dnes jsme si  
povídali o ochraně životního prostředí.  
Napiš, čím vším můžeš přispět k ochraně  
životního prostředí.

## Globalizace – hrozba nebo pokrok ?

časová dotace	I vyučovací hodina (45 minut)
Metody	<i>brainstorming, diskusní pavučina, volné psaní</i>
Cíl	Žák dokáže uvést, zda v globalizaci spatřuje hrozbu nebo pokrok a odůvodnit svoje stanovisko
Hodnoty a pojmy	globalizace, kapitál, konzumní společnost, hodnoty, lokální řád, moc
Pomůcky	sešit, tabule
Klíčové kompetence	kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Metodický postup



## Evokace

Žáci

Odpovídají na otázku z brainstormingu.

## Uvědomění

Se sousedem konfrontují své argumenty.

Konfrontují argumenty ve čtveřicích.

Skupiny (zastánci × odpůrci) shromažďují další argumenty k podpoře svého stanoviska.

Každá skupina postupně čte svá stanoviska

Obhajují pod připomínkami a argumenty druhé skupiny svá stanoviska.

## Reflexe

Jednotlivě píší a odůvodňují své nynější stanovisko.

Učitel

Zahájí hodinu otázkou „Co se ti vybaví, když se řekne globalizace?“

Rozdělíte si papír na dvě část. Do pravé napíšete dva argumenty pro, do dva pravé argumenty proti. Argumenty zdůvodníte a zkonfrontujete se sousedem, vzájemně si je vyměníte, zajímavé připišete ke svým. Poté vytvoříte čtveřice a provedete to samé.

Vyhodnotí práci celého kolektivu. Vyzve k rozdělení na dvě velké skupiny – zastánci vstupu × odpůrci vstupu.

Vyzve postupně každou skupinu k přečtení svých stanovisek a poté k jejich obhajobě.

Po výměně názorů vyzve žáky k rozhodnutí setrvat ve své skupině nebo přejít v případě změny názoru do druhé.

Napiš Co si myslíš ? Znamená globalizace hrozbu nebo pokrok ?

Globální versus lokální aneb Co mě trápí v mém okolí	
časová jednotka: Metody:	1 vyučovací hodina (45 minut) <i>brainstorming, dvojité zápisníky, volné psaní, kostka</i>
Cíl:	Žák dokáže charakterizovat globální problém a uvést příklad takového problému, uvědomí si souvislost globálního a lokálního.
Hodnoty a pojmy:	globální problémy lidstva, chudoba, znečišťování životního prostředí, globální kapitál, moc
Pomůcky: Klíčové kompetence:	studijní text, sešit, tabule kompetence k učení, kompetence komunikativní

Metodický postup

## Evokace

Žáci

Odpovídají na otázku z brainstormingu

Zpracovávají text metodou dvojitého zápisníku.

Diskutují, odpovídají na otázky.

## Reflexe

Žáci píší dle instrukcí učitele.

Učitel

Zahájí hodinu otázkou „Co se ti vybaví, když se řekne McDonald's?“

Rozdá žákům text a list papíru, vyzve je k prostudování metodou dvojitého zápisníku. Rozdělte si stránku na dvě části, do pravé budete psát informace z textu, do levé svoji připomínku nebo údiv k nim. → při vysvětlování postup demonstruje

Zahájí kontrolu a diskusi nad získanými informacemi. V čem se tedy projevují globální problémy? Jaký mají vztah ke tvému životu?

Vezmi si sešit a piš podle instrukce, která padne.

Popiš globální problém  
Asociuj globální problém s problémem ve tvém okolí  
Analyzuj Jaké důsledky bude mít nekontrolované tání ledovců?  
Argumentuj Proč by ses měl chovat ekologicky?

## Jak se rozhoduje v Evropě ?

Časová dotace	1 vyučovací hodina (45 minut)
Metody	<i>brainstorming</i> , myšlenková mapa, <i>skládankové učení</i>
Cíl	Žák je schopen uvést příklad rozhodovacího orgánu Evropské Unie a stručně popsat, jak jsou přijímána rozhodnutí.

Hodnoty a pojmy	Evropská Unie, orgány EU, rozhodovací procesy, zákon, rozhodnutí, nařízení, směrnice
-----------------	--

Klíčové kompetence	kompetence k učení
--------------------	--------------------

Metodický postup

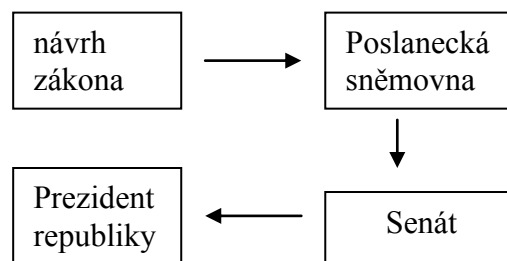
## Evokace

Žáci

Odpovídají na otázku učitele

Učitel

Jak jsou v ČR přijímány zákony? →  
schéma kreslí na tabuli



## Uvědomění

Studují text, hledají v textu odpovědi na zadané otázky.

Kreslí schéma, doplňují informace podle textu s učitelem.

→ ke schématu zapisuje další komentář (případ schválení, neschválení zákona, kam zákon putuje atd.)

Rozdá žákům texty a soubor otázek k prostudování metodou hledání informací.

Zahájí kontrolu odpovědí na otázky.

Vyzve žáky k překreslení schématu do sešitu a doplňování informací podle učitele.

## Reflexe

Odpovídají na otázky.

Odpovědi konfrontuje se schématem. (ke schématu připisuje ekvivalenty podle toho, jak proces probíhá v Evropské Unii)

## Velcí Evropané

časová dotace

1 vyučovací hodina (45 minut)

metody	<i>brainstorming, učíme se navzájem</i>
Cíl	Žák dokáže charakterizovat významnou osobnost a odůvodnit v čem spočívá její významnost
Hodnoty a pojmy	osobnost, Evropan, evropanství, národnost, národ, evropský občan, významná osobnost
Pomůcky	studijní text, arch papíru, fixy, pastelky
Klíčové kompetence	kompetence k učení, kompetence komunikativní

Metodický postup

## Evokace

Žáci

Odpovídají, přispívají svými příspěvky.

## **Uvědomění**

Studují text, kladou pomocné otázky.

Provádějí samostatné a společný zápis.

## **Reflexe**

Prezentují osobnost před třídou.

## **Učitel**

Naváže na předešlou hodinu Co víme o Jiříkovi z Poděbrad ?

Rozdá každé dvojici text k prostudování metodou učíme se navzájem a zadá instrukce.

Celý text si rozdělíte na polovinu a postupně jej budete číst. Oba si přečtete první polovinu.

Otázkami si objasníte si její obsah, Nejdřív se bude ptát ten, kdo četl, potom si role vyměníte.

Z textu si provedete zápis. Nejprve si oba vyjasníte zápis každé části, poté se

shodnete na společném zápise. Vytvoříte propagační leták (medailonek osobnosti), který budete prezentovat před třídou.

Vyzve ke studiu textu.

Vyzve k prezentaci osobnosti.

#### Jak mohu chránit naši Zemi ?

časová dotace:	1 vyučovací hodina (45 minut)
Metody:	Akční plán, <b>brainstorming</b>
Cíl:	Žák dokáže vysvětlit jakými způsoby může přispět k ochraně životního prostředí.
Hodnoty a pojmy:	životní prostředí, ochrana životního prostředí, znečišťování životního prostředí, ekologie
Pomůcky:	archy papíru
Klíčové kompetence:	kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence pracovní, kompetence komunikativní

Metodický postup

Žáci

Píší problémy na archy papíru.

Dva žáci ze skupiny se s archem s tabulkou přiřadí k vedlejší skupině. Vysvětlí jim, proč vybrali podtržený problém. Vymyslí k němu ve skupině řešení, zapíše je do tabulky.

Noví žáci ve skupině vysvětlí jaké mají problémy. Celá skupina vyhotoví na papír tabulku, zapíše do ní jednotlivé problémy a podtrhne nejzávažnější.

Další dva žáci se připojí k vedlejší skupině, vysvětlí nejprve důvodu, proč podtrhli tento problém. Vymyslí se skupinou řešení, zapíše je do tabulky.

Žáci se znovu obměňují podle původního schématu.

Další dva žáci se posunou k další skupině, vysvětlí a zdůvodní nové skupině alternativní řešení. Skupina vybere nejzajímavější a neoptimálnější, které podtrhne.

Skupiny se obměňují podle původního schématu.

Učitel

Nastíní téma hodiny. Dnes se budeme zabývat globálními problémy, bude hledat způsoby jejich řešení.

Vyzve k vytvoření stejně velkých skupin. Rozdá archy papíru položí otázku.

Jaké znáš globální problémy lidstva ?

Vyzve dva žáky ze skupiny k posunutí se po kruhu ke skupině vedle

Dva žáci sdělí a zdůvodní nové skupině vybrané stanovisko. Skupiny vypracuje akční plán jeho řešení a zapíše do tabulky.

Mluvčí skupin prezentují akční plány.

Vyzve na závěr k prezentaci akčních plánů a diskusi.

## Možné alternace vyučovacích hodin

„Být, či nebýt v Evropě ? (1)	
časová jednotka: metody:	1 vyučovací hodina (45 minut) myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T., volné psaní
Cíl:	Žák dokáže uvést výhody členství v EU a odůvodnit svoje stanovisko
Pojmy a hodnoty:	Evropská Unie, Evropa, národ, spolupráce, jednotný trh, mobilita, volný pohyb osob, svoboda
Pomůcky:	tabule, sešit, text

Metodický postup

Produkují myšlenky, které je napadají k EU.

## Uvědomění

Pracují na zadaném textu. Na základě zhodnoceného textu vyplňují v sešitě tabulku.

## Reflexe

Kontrolují tabulku společně s učitelem.

(mohou být vyzváni k zapisování svých vyhodnocení do tabulky na tabuli)

Do středu tabule napíše „Evropská Unie“. Vyzve žáky, aby přidávali vše, co je k pojmu napadá. Učitel nápady zapisuje, spojuje s ústředním termínem.

Rozdá žákům text, vysvětlí pokyny k práci. Nyní si přečtete text. Během čtení k tomu, co pro vás bude nové uděláte +, to, co budete znát zatrhnete  $\surd$ , k tomu, o čem byste se chtěli ještě něco dozvědět uděláte ? Tyto informace si po přečtení zaznamenáte do tabulky, kterou si nakreslíte do sešitu.

+	-	?

(učitel nakreslí během čtení tabulku na tabuli)

→ Vyhodnocení analyzovaného textu a tabulky I.N.S.E.R.T.

po vyhodnocení analyzovaného textu a tabulky → zpět k myšlenkové mapě (konfrontace – „*Jaké další výhody, které jsme uvedli teď víme ?*“

## „Být, či nebýt v Evropě ? (2)“

časová jednotka metody	1 vyučovací hodina (45 minut) myšlenková mapa, I.N.S.E.R.T., volné psaní
Cíl	Žák dokáže uvést výhody členství v EU a odůvodnit svoje stanovisko
Pojmy a hodnoty	Evropská Unie, Evropa, národ, spolupráce, jednotný trh, mobilita, volný pohyb osob, svoboda
Pomůcky	tabule, sešit, text



Metodický postup

Produkuje myšlenky, které je napadají k EU.

## **Uvědomění**

Pracují na zadaném textu. Na základě zhodnoceného textu vyplňují v sešitě tabulku.

## **Reflexe**

Kontrolují tabulku společně s učitelem.

(mohou být vyzváni k zapisování svých vyhodnocení do tabulky na tabuli)

Píší na zadané téma.

Do středu tabule napíše „Evropská Unie“. Vyzve žáky, aby přidávali vše, co je k pojmu napadá. Učitel nápady zapisuje, spojuje s ústředním termínem.

Rozdá žákům text, vysvětlí pokyny k práci.

Nyní si přečtete text. Během čtení k tomu, co pro vás bude nové uděláte +, to, co budete znát zatrhnete √, k tomu, o čem byste se chtěli ještě něco dozvědět uděláte ? Tyto informace si po přečtení zaznamenáte do tabulky, kterou si nakreslíte do sešitu.

+	-	?

(učitel nakreslí během čtení tabulku na tabuli)

→ Vyhodnocení analyzovaného textu a tabulky I.N.S.E.R.T.

volné psaní „Co mi přináší členství v EU?“ → lze zadat za DÚ v případě nedostatku času

## 4 ZÁVĚR

Jestliže jsme v úvodu pochybovali o nesnadnosti výchovy, musíme nyní jednoznačně potvrdit, že snadná opravdu není. Současný vývoj společnosti ukazuje, jak znatelně se změnily podmínky, v nichž probíhá výchova. To, co bylo dříve (v tradičních společnostech) považováno jako hodnotné (mravní ideál), se dnes střetává v konkurenci moderních protipólů vedoucích k volnosti a extravaganci v jednání. Rozvolnění svazků uvnitř rodiny a její ustupující význam v moderní společnosti, absence závazných vzorů společenského chování, jejich nahrazení biografiemi přechodného typu, změna role muže a ženy, jejich postavení ve společnosti, změněné společensko-ekonomické podmínky podporující „individuální svazky“, odpoutanost a nevázanost v jednání ukazují, jak obtížné je vychovat budoucí generace v souladu s cíli výchovy 21. století – vychovat mravně vyspělého jedince schopného zásadovosti jednání a schopnosti tyto zásady aplikovat na měnící se situace společnosti 21. století. Tyto trendy zároveň ukazují, v jak nelehké situaci a jak zvýšeným nárokům je vystavena škola instituce primárně zodpovědná za výchovu a vzdělání. Nově definované požadavky a možnosti, kterých může využít, ji ale na druhé straně rozšiřují prostor pro uplatňování svého výchovného působení. Rámcový vzdělávací program nově definuje tzv. klíčové kompetence – tedy prostředky naplňování cílů vzdělání pro život v 21. století. Jedním z prostředků jejich naplňování jsou netradiční metody – například kritické myšlení. I přes svoji existenci ale podle některých pedagogů nejsou ve výuce vhodně využívány a ti se raději uchylují k zavedeným formám výuky. Námětem, jak zpestřit práci učitelů při práci s klíčovými kompetencemi a rozvíjení příslušných dovedností v hodině, může být tato práce. Její praktická část může pedagogické veřejnosti sloužit jako praktický rádce uplatňování a rozvoji klíčových kompetencí. Zároveň může sloužit jako ucelený soubor vyučovacích jednotek, které je možné přímo realizovat v hodině. Současně je možné ji užít jako pomůcku, zdroj inspirace, či návod při konstrukci školního vzdělávacího programu a sestavování podoby vyučovacích předmětů, které jako ukázkou ve svém celku obsahuje. V souvislosti s „mladostí“ problematiky klíčových kompetencí ve vzdělávacím systému, je potřebné také apelovat na schopnost pedagogů nebát se používat a uplatňovat tyto metody v hodině.

V neposlední řadě je nutné zdůraznit potřebu dalšího/celoživotního vzdělávání učitelů (Life - long learning process) a s tím spojenou konfrontaci se zahraničními školami, posílení finančního a společenského postavení učitelů, zainteresovanosti v učitelské práci, permanentního dialogu a hlavně ještě těsnější spolupráci školy a rodiny, s jejichž pomocí je možné dojít k naplnění cílů výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech – vychovat mravně vyspělého samostatně myslícího jedince schopného orientace v současné společnosti.

## **Přílohy**

**Příloha 1 ..... Oživený výklad – metodická příručka str. 70**

**Příloha 2 ..... Státní vlajky – metodická příručka str. 59**

**Příloha 3 ..... Instituce Evropské Unie – metodická příručka str. 69**

**Příloha 4 ..... Historie evropské integrace – metodická příručka str. 68**

## Příloha 1 - Oživený výklad

### Jiřík z Poděbrad - zemský správce

Jiřík z Poděbrad pocházel ze šlechtického rodu..... a narodil se 23. dubna 1420 v ..... Jiřík byl příznivcem ..... kališnické víry a původně byl v Českém království ..... mladoboleslavského kraje. V té době navázal dobré vztahy s ..... z ....., po kterém po jeho smrti převzal vedení celého panského stavu a posílil postavení mezi kališníky. České země byly zmítány náboženskými nepokoji a začala se formovat katolická opozice. Jiřík tušil nebezpečí proto v roce 1448 přepadl a zmocnil se Prahy. Při postupu proti radikálním kališníkům také dobyl ..... a zlikvidoval další politickou a náboženskou skupinu – ..... Po dobytí ..... se prohlásil ..... a nadále se pokoušel obnovit království rozvrácené husitskými nepokoji. Nejlepším řešením se Jiříkovi z Poděbrad jevil uznat českým králem nezletilého ..... S ním se Jiřík setkal ve ..... a dohodl se s ním na podmínkách jeho nástupu na trůn. .... byl korunován českým králem ..... byl ale nezletilý, s proto si ponechal výsadní postavení při správě země Jiří, který zároveň dosáhl uznání svého titulu zemského správce ..... V těchto podmínkách se dále snažil o ..... mezi ..... a ..... panstvem a také o ..... Neváhal také použít síly proti svým odpůrcům. Některé své mocné odpůrce politicky oslaboval ..... významných ..... Ladislav Pohrobek ale roku ..... náhle zemřel a České království se opět ocitlo v krizi, kdo bude českým panovníkem. Česká šlechta si hodlala udržet výsady, které získala v husitské revoluci, proto vybrala ze svého středu ....., kterého 2. března 1459 na ..... radnici zvolila králem.

### Jiřík z Poděbrad jako král

Jiřík z Poděbrad se jako panovník ocitl v nelehkém postavení a musel čelit mnoha problémům. Především nebyl katolík a v očích ..... i většiny ..... tedy považován za kacíře. Byl sice korunovaný král, ale jako král ..... a ne dědičný se těšil mnohem menší autoritě. Jeho volbu králem navíc uznaly jen ..... země. Své uznání ve ..... zemích koruny České a také na ..... byl nucen si vydobýt vojensky. Musel také čelit mocenskému úsilí svého zetě uherského krále ....., který usiloval o českou korunu a protože byl katolík těšil se i podpoře papeže. I přes nelehké podmínky se mu ale za své vlády podařilo získat přízeň císaře ....., který mu udělil v léno ..... Získal také ..... hodnost a s tím výsady českého království. Později Friedrichu III. několikrát pomohl při taženích v ..... a v ..... Největší spor vedl s papežem, kterému se nelíbila jeho víra.

Před korunovací Jiřík papežským vyslancům slíbil zachovat ..... papeži a ..... kacíře. Tento slib si papežská kurie vysvětlila jako odvrácení od kališnické víry.

Jiřík ale sám kališníky považoval za součást církve a vysvětloval si slib jako závazek k pronásledování členů vznikající ..... Jiří byl nábožensky smířlivý člověk. Mírové soužití katolíků a kališníků podporoval v ..... i ..... životě. Obě jeho manželky (..... i .....) pocházely z katolických rodů. Svě ..... vybíral i mezi katolíky, čímž usměrňoval napjatou politickou situaci. Jeho pokus o smířlivé soužití katolíků a kališníků se ale setkal s nevolí u papeže. Když papež viděl, že svůj korunovační slib míní jinak, odmítl Jiříkovu žádost o potvrzení ..... a prohlásil jej za ..... Jiřík na nic nečekal a začal hledat .....

### **Mírový spolek evropských panovníků**

V takto vyhrocené situaci a také s cílem obrany proti ....., kteří se blížili k Evropě, přišel s plánem ..... Jeho myšlenkou bylo vytvořit spolek ..... , kteří by usilovali o ..... a řešení sporů ..... Státy v čele s ..... v tomto spolku měly být i nadále ..... a dodržovat zásadu nevměšování se. Také přemýšlel o vytvoření ....., který měl sloužit k ..... Státy měly být ve spolku sdruženy do větších celků, z nichž každý měl mít 1 hlas. Jeho plán se neseťkal u evropských panovníků s příznivou odezvou. Mimo jiné proto, že byl jiného vyznání. Podporu našel jen u ..... knížat, ..... a ..... krále. Vyhrocený stav mezi Jiříkem a papežem podnítil k odporu Jiříkovy ..... – nespokojené ..... a .....

### **Matyášovo zajetí a Jagellonci na českém trůně**

Za vyhroceného stavu mezi Jiříkem a papežem a vyhrocené domácí situace papež roku 1466 uvrhl na Jiříka klatbu a vyhlásil proti němu křížovou výpravu. Do jejího čela se postavil bývalý Jiříkův zet' ..... Jeho útok je ale odražen u ..... ve východních Čechách, kde Matyáše ..... a proti slibu, že se nepustí do dalších bojů následně ..... Matyáš ale reagoval jinak a po propuštění se nechal roku ..... v ..... zvolit katolickou šlechtou ..... Jeho volba byla uznána pány na ..... a ..... Koruny české. Jiřík tak zůstal vládcem jen v ..... části ..... Když viděl, že se mu nepodaří udržet českou korunu pro svůj rod, nabídl ji polskému rodu ..... Nedlouho poté ..... náhle zemřel. Byl pohřben v královské hrobce v .....

## Seznam použité literatury, pramenů a elektronických zdrojů

### Literatura

1. BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*. 1. vyd. Praha, 1999.
2. BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004.
3. BECK, U. *Riziková společnost: Na cestě k jiné moderně*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004.
4. BROŽ, D. *Jak se stát aktivním evropským občanem?: manuál k soutěži*. Praha: Centrum pro komunikativní práci, 2005.
5. DOPITA, MIROSLAV. „Občan ve 21. století – kompetence výchovy k občanství“. Suša Oleg. *Cíle výchovy k občanství v podmínkách globalizace*, 1. vyd. 2003, s. 7 – 21.
6. CAUWENBERGHE, C. *Nové horizonty občanské výchovy*. DOSTÁLOVÁ, R. *Občanská výchova v čase přeměn*. 1. vyd. Praha: Porta linguarum, 1996, s. 4-19.
7. *Citizenship education at School in Europe*. Eurydice:Brussels, 1995.
8. DOSTÁLOVÁ, R. *Občanská výchova v čase přeměn*. In CAUWENBERGHE, C. *Nové horizonty občanské výchovy*. 1. vyd. Praha: Porta linguarum, 1996, s. 4-19.
9. GRECMANOVÁ, H. URBANOVSKÁ, E. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2000.
10. KŘÍŽOVÁ, I. *Znalosti, dovednosti a postoje čtrnáctiletých žáků v oblasti výchovy k občanství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
11. MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
12. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha:Výzkumný ústav Pedagogický v Praze, 2005.
13. SAPIK, MIROSLAV. MURAD, SALIM. *Evropská dimenze výchovy k občanství*. Staněk Antonín. *Evropská dimenze ve výchově k myšlení v evropských s globálních souvislostech ve výuce občanské výchovy, občanské nauky a základů společenských věd*, 1. vyd. 2002, s. 22-31.
14. STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.
15. VÁLKOVÁ, V. *Dějepis 7 pro základní školy. Středověk a raný novověk*. 1. vyd. SPN: Pedagogické nakladatelství, 2007 – 2008.



## Elektronické zdroje

1. FACIONE, PETER A. Critical thinking: What it is and how it counts ?. *Insightassessment* [online]. 2007 [cit. 27.6.2009]. Dostupné na internetu <<http://www.insightassessment.com>>.
2. HAUSENBLAS, O. Modelové rozpracování klíčových kompetencí. *Metodický portál* [online]. 2005 [cit.22.12.2005]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek,/441/435](http://www.rvp.cz/clanek,/441/435)
3. HLAVIČKOVÁ, Z. Globální vzdělávání v České republice. *Metodický portál* [online]. 2009 [cit. 27.6.2009]. Dostupné na internetu: <<http://www.rvp.cz/clanek,/273/3068>>.
4. NOVÁČKOVÁ, J. VI. Otevřená konference SKAV – souhrn diskusí ve skupinách. *Stálá konference asociací ve vzdělávání* [online]. 2009 [cit.27.6.2009]. Dostupný z <<http://www.skav.cz>>.
5. PAVLIČÍKOVÁ, H. Výzvy dneška pro výchovu k občanství II. Peterková Jana. *Význam multikulturní tolerance pro komunikaci v mezinárodních vztazích*, 2006, s. 114 – 142.
6. TOMKOVÁ, A. Rozvoj klíčových kompetencí a pojetí výuky. *Kritické myšlení* [online]. 2010 [cit.27.2.2010]. Dostupný z [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)
7. WALTEROVÁ, E. *Inspirace k realizaci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. *Metodický portál* [online]. 2004 [cit.6.9.2004]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek](http://www.rvp.cz/clanek)
8. WALTEROVÁ, E. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – I.část. *Metodický portál* [online]. 2005 [cit.27.10.2005]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek](http://www.rvp.cz/clanek)
9. WALTEROVÁ, E. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – II. *Metodický portál* [online]. 2005 [cit.27.10.2005]. Dostupný z [www.rvp.cz/clanek](http://www.rvp.cz/clanek)
10. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)