

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd



Bakalářská práce

Tomáš Holada

**Výchova k občanské kultuře
na druhém stupni základní školy**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem *Výchova k občanské kultuře na druhém stupni základní školy* vypracoval samostatně pod vedením Mgr. Moniky Kudelové a doc. PhDr. Karla Konečného, CSc. a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu použitých zdrojů a bez pomoci umělé inteligence.

V Olomouci dne 18. dubna 2023

.....
Tomáš Holada

Anotace

Tato bakalářská práce zpracovává téma politické kultury se zaměřením na druhý stupeň základního školství v České republice. Cílem práce je popis, vysvětlení a analýza důležitých souvislostí s ohledem na termín politické kultury a výchovy k občanství, následně také vytvoření zprávy ohledně realizace, podmínek a stavu výchovy k občanství na druhém stupni jedné základní školy. Teoretická část práce tak popisuje politickou kulturu a přístupy k ní, dále také politickou kulturu v České republice a občanské kompetence demokratického občana. Praktická část je koncipována jako případová studie, pro kterou jsme si zvolili kombinaci metodologie jak kvantitativní (dotazník pro žáky), tak kvalitativní (rozhovor s učiteli).

Klíčová slova

Politická kultura, výchova k občanství, občanské kompetence, žák, žákovská participace, žákovská samospráva, klima školy, demokracie

Annotation

This bachelor's thesis deals with the topic of political culture focusing on the second level of primary education in the Czech Republic. The thesis aims to describe, clarify, and analyse both political culture and citizenship education and to create a report about condition at one particular case at lower secondary school in the Czech Republic. The theoretical part of the thesis describes political culture and approaches to it, as well as the political culture in the Czech Republic and the civic competences of a democratic citizen. The practical part is designed as a case study, for which is chosen a combination of quantitative research (questionnaires for pupils) and qualitative research (interviews with teachers).

Key words

Civic culture, citizenship education, citizen competences, teacher, pupil, pupils' participation, pupils' self-government, school climate, democracy

Poděkování

Rád bych poděkoval oběma vedoucím této práce, a to jak paní Mgr. Monice Kudelové (u které jsem začal téma zpracovávat), tak i panu doc. PhDr. Karlu Konečnému, CSc., pod jehož vedením jsem práci následně dokončil. Děkuji za jejich vedení, průběžnou kontrolu, podnětné diskuse i poskytnutí materiálů.

Mé poděkování také neodmyslitelně patří základní škole, na které jsem mohl uskutečnit výzkum nezbytný pro tuto práci. Chtěl bych tak poděkovat panu řediteli, učitelům a také samotným žákům.

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	9
1. Politická kultura.....	9
1.1. Kultura a politická kultura.....	10
1.2. Přístupy k politické kultuře.....	12
1.2.1. Objektivistický přístup.....	13
1.2.2. Rozumějící přístup.....	13
1.2.3. Konfigurační přístup.....	14
1.3. Pojetí Almonda a Verby.....	15
1.3.1. Tradiční typ politické kulturu.....	17
1.3.2. Poddanská politická kultura.....	17
1.3.3. Participační politická kultura.....	17
1.4. Politická kultura ve stabilních demokraciích.....	17
1.4.1. Občanské kompetence.....	19
1.4.1.1. Demokratické občanství.....	19
1.4.1.2. Odpovědné občanství.....	20
1.4.1.3. Aktivní občanství.....	20
1.5. Politická kultura v České republice.....	21
2. Výchova k občanství.....	24
2.1. Kurikulární vymezení.....	25
2.1.1. Strategie vzdělávací politiky.....	26
2.1.2. Pojmy.....	28
2.1.3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	28
2.1.4. Vyučovací předmět.....	30
2.2. Pojetí vyučovacího předmětu.....	31
2.3. Výchovní činitelé.....	33
2.3.1. Učitelé.....	34
2.3.2. Školní prostředí.....	36
2.3.2.1. Typy žákovské participace.....	37
Praktická část.....	39
3. Předchozí výzkum.....	39
4. Metodologie výzkumu.....	41
4.1. Cíl a charakteristika.....	41

4.2.	Metoda sběru dat	41
4.3.	Výzkumný vzorek.....	43
4.4.	Průběh výzkumu	44
5.	Vyhodnocení výzkumu	46
5.1.	Analýza Školního vzdělávacího programu.....	46
5.2.	Dotazníkové šetření	48
5.2.1.	Kognitivní oblast – státní, rodinná, školní úroveň	49
5.2.2.	Afektivní oblast – státní úroveň	52
5.2.3.	Afektivní oblast – školní úroveň	53
5.2.4.	Afektivní a konativní oblast – třídní úroveň	55
5.2.5.	Školní prostředí	56
5.3.	Rozhovor s učiteli Výchovy k občanství.....	60
5.3.1.	Učitel a Výchova k občanství.....	61
5.3.2.	Učitel a rozvoj občanských kompetencí.....	62
5.3.3.	Školní prostředí	63
5.3.4.	Změny u žáků v průběhu druhého stupně	65
5.4.	Rozhovor s vyučujícím odpovědným za žákovskou samosprávu	66
5.4.1.	Základní informace o žákovské samosprávě.....	66
5.4.2.	Zhodnocení přístupu žáků k ní	67
6.	Shrnutí a diskuse	69
	Závěr.....	72
	Seznam použitých zdrojů	73
	Přílohy	77

Úvod

Tato bakalářská práce si klade za cíl popsat, vysvětlit a analyzovat důležité souvislosti termínů politické kultury a výchovy k občanství v České republice, následně tyto poznatky aplikovat při vytvoření zprávy ohledně realizace, podmínek a stavu výchovy k občanství na druhém stupni vybrané základní školy. Práce je tedy rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části si vymezíme základní termíny a souvislosti ve výše zmíněných tématech, na které poté naváže samotný výzkum. Pro něj jsme zvolili koncepci případové studie, jejímiž respondenty budou žáci všech ročníků druhého stupně základní školy a také vybraní učitelé.

Občanská kultura je jedním z typů politické kultury, která je charakteristická pro demokratické státy. Politická kultura, tak jako kultura samotná, se předává pomocí socializace, která je nejen funkcionální, ale také institucionální, což se děje zejména ve školním výchovně-vzdělávacím prostředí.

Obecně se tato myšlenka záměrného předávání jisté politické kultury za pomoci výchovy k občanství začala uplatňovat již od dob Marie Terezie. Dalším mezníkem bylo období tzv. první republiky, ve kterém chtěl stát vychovávat hrdé občany nově vzniklého samostatného demokratického státu. Posledním významným přelomem je období po roce 1989, po kterém se opět vytvořila potřeba vychovávat demokraticky smýšlející občany. Tento požadavek byl zakotven mimo jiné v roce 2004 v rámcových vzdělávacích programech, na jejichž základě se vyučuje výchova k občanství dodnes.

Již z výše zmíněného plyne, že se tato bakalářská práce zaměřuje na dvě témata – politickou kulturu a výchovu k občanství, které se snaží propojit. Podle našeho názoru se jedná o jednu z mála prací, kdy výchova k občanství je odvozena od samotného konceptu politické kultury, takže se nejeví jako vytvořený požadavek na výchovu a vzdělávání žáků.

Praktická část této práce si klade za cíl vytvořit zprávu ohledně realizace výchovy k občanství a jejích podmínek na vybrané základní škole. Základním pilířem se tak stala analýza školního vzdělávacího programu dané školy. Další klíčovou součástí výzkumu jsou také dotazníky distribuované mezi žáky všech ročníků druhého stupně. Ty navíc jsou doplněny o rozhovory s učiteli, kteří na škole vyučují předmět zabývající se výchovou k občanství. V poslední řadě jsme uskutečnili také rozhovor s učitelem odpovědným za žákovskou samosprávu.

Teoretická část této práce se dělí na dvě kapitoly, kdy první z nich se zabývá významem termínu politická kultura, různými přístupy jejího zkoumání, tím, jak by měla politická kultura vypadat

ve „správných“ demokraciích a v neposlední řadě samotným stavem politické kultury občanů Českých zemí po roce 1989. Druhá kapitola se zabývá školní formou výchovy k občanství. Nejprve je popsáno, co pojem výchova k občanství znamená a jak je v rámci českých škol realizována, následně jsou v tomto kontextu uvedené další souvislosti, jako třeba výchovní činitelé.

Druhá část práce, praktická, nejprve analyzuje předchozí výzkumy uskutečněné na toto téma nebo témata podobná. Dále je popsána naše vlastní výzkumná metodologie, ve které také uvádíme odůvodnění výběru metod sběru dat. Další částí poté je samotné vyhodnocení a tuto část uzavírá shrnující zpráva včetně samotného závěru celé této práce.

Teoretická část

1. Politická kultura

S tímto výrazem se setkáváme poměrně často v různých sdělovacích prostředcích. Zejména je to myšleno negativně, když je například napsáno, že úroveň politické kultury českých politiků je špatná. Toto lze považovat za dvě ze tří možných užití tohoto termínu, kdy jsou tato užití nejběžnější a pro všechny srozumitelné. Jedná se o publicistické a moralizující užití, které se vždy vztahuje zpravidla k určitému politickému subjektu, jednou to může být politická kultura politiků, podruhé soudců apod.

I když se může zdát, že publicistická a moralizující pojetí politické kultury jsou značně nepřesná, protože je každý může využívat bez potřebných znalostí, tak není zcela vhodné je brát na lehkou váhu, protože politická kultura se týká všech občanů určitého politického systému, kdy i toto je její projev. Jedná se zejména o jejich hodnoty, postoje a přesvědčení, proto tento termín vyvolává často v lidech pocit, že se jedná o něco jim známého a dokážou ho také i používat. S tím ale přichází riziko, že často jsou i zahrnuté další pojmy, které již třeba s ní nesouvisí.¹

Třetí možností je využití tohoto termínu ve společenskovědním pojetí, tedy politologickém, kdy se tento výraz chápe neutrálně. Tímto používání termínu politické kultury se budeme věnovat v následujících podkapitolách, oddílech a také i ve zbytku práce.²

Politická kultura se týká všech jednotlivců daného politického systému, tvoří jistou základní podstatu politiky a také ji dodává dlouhodobou stabilitu.³ „*Politická kultura, ..., je přetrvávající soustava internalizovaných, tedy niterně přijatých postojů k politickým jevům. Je to psychologický konstrukt a zároveň charakteristika společnosti.*“⁴ K přijatým postojům

¹ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*. Praha: Academia, 2007, s. 20. ISBN 978-80-200-1433-7.

² SKOVAJSA, Marek. *Politická kultura: přístupy, kritiky, uplatnění ve zkoumání politiky*. Praha: Karolinum, 2006, s. 22. ISBN 80-246-1136-8.

³ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii. *Civilia: Odborná Revue pro Didaktiku Společenských věd* [online]. 2021, 12(1), 4-41 [cit. 2022-10-24]. ISSN 1805-3963. Dostupné z:

<https://eds.p.ebscohost.com/eds/Citations/FullTextLinkClick?sid=491da2d3-39c1-4e69-8009-6e1d15cb4eb4@redis&vid=2&id=pdfFullTex>

⁴ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 19-20.

někteří autoři také dále přidávají, i výše zmíněné, hodnoty, přesvědčení a celkové vnímání politiky, politického systému a jeho částí.⁵

Politickou kulturu lze chápat jako součást politické filozofie, která bývá chápána také jako „vysoká kultura“.⁶ Vztah občana k politickému systému ale nelze chápat pouze jednostranně na základě politické kultury jakožto vyjádření subjektivních názorů aj. Politika samozřejmě ovlivňuje smýšlení samotného člověka a jedinec má k politice vlastní přístup, nějak ji i třeba hodnotí, zná jí aj.⁷

Zkoumání tohoto politologického konceptu je záležitostí posledního století, nejedná se tedy o nejnovější pojem. Prvními průkopníky byli v 60. letech politologové Almond a Verba, kteří přišli s tímto konceptem a začali se jím zabývat a zkoumat jeho využitelnost. Dodnes se jejich pojetí považuje za tzv. mainstream ve zkoumání tohoto fenoménu.⁸

Termín politické kultury se na druhou stranu může zdát do jisté míry vzdálený, těžce uchopitelný a abstraktní, ale projevy této koncepce mohou být projevovány např. při politických převratech, ale i každodenním životě občana. Například v českém prostředí je možné její důsledky přisuzovat v začátcích, průběhu a výsledku listopadové revoluce roku 1989.⁹ Pro další příklad se nemusíme vracet ani do minulosti. V roce 2022 bylo období v USA, kdy voliči Republikánské strany odmítali uznat případné volební vítězství Demokratické strany. Tímto tedy v podstatě odmítali samotnou legitimitu voleb. Toto je tedy součástí samotného konceptu politické kultury, a zároveň také i jeho projevem.¹⁰

1.1. Kultura a politická kultura

Podle Bláhy představuje kultura obecně jakousi nadstavbu nad tím, co bylo vytvořeno přírodou. Tato nadstavba vznikla jejím postupným zvládnutím a upravováním. Dále podle něj kultura představuje sociální dědictví, které nová generace přijímá od předchozí, kdy je kultura chápána jako získaná a nikoliv vrozená. Jedná se tedy o takové duševní kontinuum společnosti. Toto vše

⁵ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 11.

⁶ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 20.

⁷ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 11.

⁸ SKOVAJSA, Marek. *Politická kultura: přístupy, kritiky, uplatnění ve zkoumání politiky*, s. 17-37.

⁹ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 14.

¹⁰ DRAKE, Daniel. *Demokracie po celém světě je zpochybňována, varuje Obama*. In: Novinky.cz [online], 2022 [cit. 2022-12-22]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/zahranicni-amerika-demokracie-po-celem-svete-je-zpochybnovana-varuje-obama-40414887>

se dá uplatit i v rámci kultury politiky, protože politiku chápe jako jednu ze složek sociální kultury.^{11, 12} „V pojmu politická kultura tak dochází k propojení kultury společnosti a politického systému jakožto součásti této společnosti a její kultury s cílem napomoci při vysvětlování politického života společnosti.“¹³

Důsledky kultury mohou být různé, a i v různých oblastech, může se jednat o ekonomickou prosperitu nebo i třeba rozmach politického hnutí. V abstraktní rovině lze tvrdit, že kultura ovlivňuje lidské jednání, ustálené vzorce, a tedy vlastnosti dané společnosti.¹⁴

Kultura je předávána prostřednictvím procesu socializace, jejímž výsledkem je formování osobnosti a její zapojení do komunity dané kultury.¹⁵ Nemělo by se jednat jen o pouhé formální předávání zkušeností, znalostí apod., ale také o hlubší porozumění různým procesům včetně schopnosti kritického myšlení. Toto vše by poté mělo napomoci k uvědomění a přijetí role aktivního občana ve společnosti.¹⁶ Politická kultura je tedy důsledek výchovy vlastních členů dané kultury, která ale také pochází z jejich vlastních životních zkušeností.¹⁷ V tomto duchu Staněk píše: „Občanem, máme-li štěstí, se narodíme, občanství se však člověk intenzivně a dlouhodobě musí učit.“¹⁸

Kultura, a tedy i politická kultura se považuje za jeden z nejstabilnějších fenoménů společnosti, protože je velmi těžké a zdlouhavé ji změnit a je k tomu také potřeba odpovídající prostředí.¹⁹ Kultura se vyznačuje setrvačností a nelze ji jen tak změnit rychle jako třeba politickou strukturu revolucí.²⁰ Uvádí se, že zásadnější změna společenských hodnot a chování trvá zhruba 60 let, ve kterém výše zmíněné změny ve smyslu vytváření nových zákonů apod., zaberou něco okolo 6 měsíců.²¹

¹¹ BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Kultura a politika*. V Brně: Zemská osvětová rada, 1946, s. 5-27.

¹² CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. *Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii*, s. 8.

¹³ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, s. 93. ISBN 978-80-7182-224-0.

¹⁴ SKOVAJSA, Marek. *Politická kultura: přístupy, kritiky, uplatnění ve zkoumání politiky*, s. 44.

¹⁵ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epocha, 2009, s. 27. ISBN 978-80-7425-082-8.

¹⁶ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. *Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii*, s. 8-9.

¹⁷ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 93.

¹⁸ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 29.

¹⁹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 90.

²⁰ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. *Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii*, s. 16.

²¹ Tohoto je příkladně uvedeno v podkapitole „Politická kultura v České republice“, kde je snaha popsat základní pilíře současné politické kultury v Česku.

Stabilita také souvisí se socializací daného jedince, kdy po rané socializaci, zhruba ve 13-15 letech, si jednotlivec internalizuje vztah s okolím. Do jisté míry se tak „konzervuje“ v oblasti svého jednání, názorech a přístupu ke světu. V následujících vývojových obdobích je tak velmi obtížné toto nějak měnit.^{22, 23}

1.2. Přístupy k politické kultuře

V první kapitole jsme uvedli jistou definici politické kultury, avšak její vymezení není vůbec jednoznačné, protože se vždy jedná o určitý koncept definovaný v jisté teorii. U různých autorů tak může zahrnovat něco jiného nebo k ní zauímají odlišné pochopení.²⁴

Srovnávání těchto přístupů je obtížné a do jisté míry také zbytečné, protože hlavním cílem tohoto konceptu je lepší pochopení politické reality, kdy se nejčastěji využívá pro její kauzální vysvětlování. „*Teoretické předpoklady poskytují odlišná nasvícení sociální reality, v nichž vystupují do popředí vždy jiné objekty a v důsledku toho také jiné vztahy, které mezi objekty existují.*“²⁵ Jistým průnikem těchto různých pojetí je ovšem „klasické“ vymezení od Almonda a Verby, tedy že tento koncept označuje „psychologické a subjektivní dimenze politiky“ a tvoří tedy jistý „vnitřek politiky“.

Po uvedení tohoto termínu v 60. letech přišlo období různých dalších koncepcí ale také popření. Kdy různí autoři tvrdili, že je v podstatě nemožné se něčím takovýmto zabývat a přirovnávali to k pokusu přibít hřebíkem na zeď pudink. Někteří autoři to ovšem chápali jako otevření nové cesty, kterého využili, často dokonce i bez očekávaného cíle.

Ve zkoumání je možné vysledovat určité směry, jak se k politické kultuře přistupuje. Prvním dělením je rozdělení na objektivistické a rozumějící, dále poté v rámci objektivistického přístupu lze rozdělit na makro a mikro přístup. Zpravidla objektivistické přístupy významy politického chování redukuje a rozumějící je naopak konstruuje. Třetím přístupem, mimo rozumějící a objektivistický, je konfigurační.²⁶

²² CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 10, 26.

²³ ŠARADÍN, Pavel. *Mladí lidé a politika*. Olomouc, 2016. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra politologie a evropských studií. Vedoucí práce Pavel Šaradín. Dostupné také z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=17910964497>

²⁴ SKOVAJSA, Marek. *Politická kultura: přístupy, kritiky, uplatnění ve zkoumání politiky*, s. 16-18.

²⁵ Tamtéž, s. 18-19.

²⁶ Tamtéž, s. 18-36.

1.2.1. Objektivistický přístup

V těchto pojetí se kultura chápe jako soubor prvků, které si jednotlivci dané politické kultury neuvědomují, ale jednají podle něj. Příkladem tak může být, kdy aktivní politické jednání občanů je vysvětleno pomocí jejich celkové vyšší angažovanosti než u občanů jiných států, nebo když někdo má autoritářskou osobnost, tak jeho jednání není považováno za subjektivní motiv jednání, ale právě za neuvědomělý projev jeho osobnosti.

Makropřístup se poté vztahuje na úroveň určité sociální skupiny, kterou může být nějaká konkrétní skupina nebo třeba i společnost. Zajímá se tedy o politickou kulturu z pohledu vícero jednotlivců. Naproti tomu mikropřístup se snaží o vysvětlení jednání jednotlivce.

Objektivistický makropřístup do dnešní doby představuje výše zmíněný mainstream již od doby Almonda a Verby. Zjišťují se zejména hodnotové orientace, postoje, názory a přesvědčení skupin občanů, a to pomocí jejich frekvence v daném uskupení. Jedná se tak příkladem o volební průzkumy. Jako jediný přístup nedokáže vysvětlit individuální chování jednotlivce, ale naopak je vhodný pro vysvětlování změn politického systému, zjišťování tlaku na něj apod.²⁷

Objektivistický mikropřístup se snaží vysvětlit *„jak jednotlivci nebo skupiny jednají, na základě znalosti jejich psychických vlastností a způsobu působení těchto vlastností na jednání.“*²⁸ Předpokládá se, že v rámci tohoto přístupu jsou známé mechanismy, jak se osobnostní vlastnosti promítají do chování daného jednotlivce. Toto je také základní bod jeho kritiky, nejen protože při zkoumání, a následném zjištění nějakého takového principu na individuální úrovni může být objektivizován na kolektivní úroveň. Nesmí tak dojít k zaměnění s makropřístupem, i když stejně jako on se zabývá hodnotami, postoji atd. Makropřístup se totiž zabývá frekvencí výskytu v populaci, kdežto mikropřístup u daného jedince. Příkladem mohou být studie národního charakteru občana jistého národa.²⁹

1.2.2. Rozumějící přístup

Tento přístup naopak od objektivistických tvrdí, že občané k politickému jednání mají vlastní individuální smysl, který si mohou také uvědomit. Často bývá chybně zaměňován s objektivistickým mikropřístupem.

²⁷ Tamtéž, s. 34-37.

²⁸ Tamtéž, s. 37.

²⁹ Tamtéž, s. 36-38.

Klade tedy důraz na významovou stránku sociálního jednání. Snaží se o proniknutí do kultury, ponechává ji tedy její obsahovou plnost. Na výzkumníka požaduje dovednost správně zkonstruovat svět sociálních aktérů tak, aby odpovídal jejich pohledu. Z tohoto důvodu se jedná o nepostradatelné zkoumání kultury ke vztahu k podmíněnostem.

Příkladem různých směrů v rámci tohoto přístupu jsou: historický interpretativismus, např. při zkoumání chování bývalých politických vůdců, dále je to sémiologické zkoumání politických symbolů a mýtu, kdy se na ně kouká jako na jistý systém, který plní politické funkce při politické identifikaci. Posledním směrem, který uvedeme, je interpretativní politická antropologie, v rámci které je zkoumaná kauzalita kultury na politické jednání, předmětem mohou být různé rituály, symboly a další, v českém prostředí se může jednat o studii významových prvků české národní identity.³⁰

1.2.3. Konfigurační přístup

V tomto přístupu se analyzují konfigurace mezi jednotlivými součástmi kultury, ne však ony samotné. Součástmi se rozumí na jedné straně vnitřní významy a postoje a na druhé straně vnější jednání a sociální vztahy. Tyto součásti a zejména vztahy mezi nimi poté dávají dohromady jisté konfigurace, kulturní celky nebo způsoby života.

Základem je holistické pojetí kultury, kdy k subjektivisticky zkoumaným subjektům (hodnoty, postoje atd.) přibývají sociální vztahy, zvyky a další. Proto není zde možné kauzální vysvětlení chování jako u předchozích přístupů, protože od sebe nejsou odděleny. Naopak toto pojetí dává možnost vysvětlovat politické jevy v závislosti na znalosti dané kultury nebo konfigurací. Oproti předchozím přístupům se také jedná o postup od celku k částem. Dají se rozlišit tři typy tohoto přístupu, a to historicko-evoluční, aprioristický a naivní.

V rámci historicko-evolučního se kultura chápe jako výsledek evoluční adaptace na různé podmínky a jejich překonávání. Je to útvar s jistou stabilitou a vývojem v čase. V tomto pojetí je možné pomocí jejího dosavadního vývoje odvodit, jak bude reagovat na nové podněty.

V aprioristickém pojetí se jednání vysvětluje pomocí apriorně daných struktur. Pokud tedy daná struktura nese dané vlastnosti, tak v ní určitý jev musí být přítomný. Toto pravidlo platí i naopak. Součástí tohoto přístupu je teorie *grid-group*, která je založena právě na tomto principu.

³⁰ Tamtéž, s. 34-41.

Naivní konfigurační přístup při výskytu určitého rysy v dané kultuře tvrdí, že se opět jedná o jistý konstrukt. Tedy pozorování je považováno za vysvětlení. Například pokud nějaký politický systém má stabilní demokratický režim, tak je to vysvětleno pomocí přítomnosti demokratické politické kultury (viz. dále). Pro tento přístup je důležité a samo o sobě vlastně zajímavé, že tam dané jednání nebo rys je, ale již nehledá jeho příčinu, což do jisté míry omezuje jeho opodstatnění.³¹

1.3. Pojetí Almonda a Verby

Politická kultura v pojetí těchto autorů znamená zkoumání vztahu, jaký má občan k jeho vlastnímu politickému systému. Tento vztah se projevuje v kognitivní, emoční a hodnotící rovině. Nelze tento vztah zkoumat k politické kultuře jako takové, ani k politice jako celku. Lze však politiku, ke které občané mají individuální vztah, rozdělit do 4 objektů. Těmi jsou politický systém jako celek, vstupy do politiky (požadavky občanů, zájmové skupiny), výstupy z ní (byrokracie, soudy) a následně ještě vztah k sobě samému jakožto politickému subjektu.³² Toto je znázorněno v následující tabulce.

	Politický systém	Vstup	Výstup	Aktivní občan
Kognitivní	<i>Znalost státních institucí</i>	<i>Znalost stran</i>	<i>Znalost zákonů</i>	<i>Znalost občanských práv</i>
Emoční	<i>Vlastenectví</i>	<i>Identifikace s jistou stranou</i>	<i>Hrdost na efektivitu byrokracie</i>	<i>Občanská sebedůvěra</i>
Hodnotící	<i>Přesvědčení o legitimitě systému</i>	<i>Přesvědčení o tom, že zájmové spolky mají existovat</i>	<i>Přesvědčení o nezbytnosti nezávislosti soudnictví</i>	<i>Představy o občanských povinnostech</i>

Tabulka č. 1 – Dimenze vztahu k politice a její příklady^{33, 34}

Podle přítomnosti výskytu vztahu, na daných 3 úrovních k jednotlivým 4 složkám politické kultury, lze podle Almonda a Verby rozdělit politickou kulturu na základní tři typy, a to tradiční,

³¹ Tamtéž, s. 41-43.

³² ALMOND, Abraham Gabriel a Sidney VERBA. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. California: SAGE Publications, 1989, s. 13-15. ISBN: 0-8039-3558-7.

³³ Tamtéž, s. 15. Vlastní zpracování.

³⁴ SKOVAJSA, Marek. *Politická kultura: přístupy, kritiky, uplatnění ve zkoumání politiky*, s. 77.

poddanskou a participační.³⁵ Což je opět znázorněno v následující tabulce, kdy nula značí, že vztah občana k danému politickému objektu není ani uvědomován, a jednička naopak.

	Politický systém	Vstup	Výstup	Aktivní občan
Tradiční	0	0	0	0
Poddanská	1	0	1	0
Participační	1	1	1	1

Tabulka č. 2 – Typy politické kultury podle přítomnosti vztahu občana k jednotlivým složkám³⁶

Z jejich pohledu se jedná o základní dělení, protože dané typy mají ještě své podkategorie a není brána v potaz ani dynamika dané společnosti, popř. kultury. Dané typy tedy nenahrazují jedna druhou, reálně se nevyskytují ve svých ryze formách, proto není vyloučeno, že v poddanské politické kultuře se nevyskytují žádné prvky tradiční apod.³⁷ V některých případech tedy občané o určitých politických problémech vůbec nepřemýšlejí (tradiční politická kultura). O některých vědí, ale dále se o ně nezajímají, ani do nich nijak nezasahují (typ poddanství). Existují samozřejmě i takové politické systémy, do kterých se občané aktivně zapojují, jsou o nich dobře informováni, dodržují jejich výstupy (zákony, nařízení a další), a to i když třeba s nimi nemusí vnitřně souhlasit (participační dimenze).³⁸

Tento přístup odpovídá objektivistickému makropřístupu, který byl popsán výše, ve kterém se politická kultura zkoumá z pohledu jisté skupiny, v tomto případě národa. Snaží se také o kategorizování jednotlivých typů politických kultur a také zjistit jejich výskyt.³⁹ Jejich výzkum provedli jako porovnání 5 různých demokratických států 60. let – Spojených států amerických, Velké Británie, Německa, Itálie a Mexika – kdy i přestože se jedná o demokracie, tak nevykazovali stejný typ politické kultury.⁴⁰

Toto dělení je považováno za velmi srozumitelné, široce přijímané a dají se podle něj dobře provádět empirické výzkumy. Na druhou stranu se může ale ve vztahu k různým politickým

³⁵ Anglicky: *Parochial Political Culture* – též jako provincionální, parochiální, „farní“, naivní nebo lokální politická kultura; *The Subject Political Culture*; *The Participant Political Culture* – též jako účastnická.

³⁶ ALMOND, Abraham Gabriel a Sidney VERBA. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, s. 16. Vlastní zpracování.

³⁷ Tamtéž, s. 18-19.

³⁸ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 21.

³⁹ SKOVAJSA, Marek. *Politická kultura: přístupy, kritiky, uplatnění ve zkoumání politiky*, s. 73-76.

⁴⁰ ALMOND, A. Gabriel a Sidney VERBA. *The Civic Culture*, s. 35, 299-300.

subjektům vyskytovat také odcizení nebo znechucení, únava, proto tedy někteří autoři ještě přidávají čtvrtý typ, a tím je alienační.⁴¹

1.3.1. Tradiční typ politické kultury

Jedná se o prvotní typ politické kultury, či dokonce možná ještě „předpolitickou“. Typická je zejména v tradičních společnostech, příkladem mohou být kmeny v Africe. V těchto systémech nejsou žádné speciální politické role, většinou se totiž vztahují k náboženským a společenským funkcím. Co se týče kognitivní, afektivní a normativní roviny, tak lidé v těchto společnostech si mohou uvědomovat existenci nějakého „politického systému“, avšak v afektivní rovině jsou k němu pasivní a nejistí, tudíž ani v normativní rovině se nesnaží o nějaké ukotvení vztahů mezi „občanem“ a „politickým systémem“.⁴²

1.3.2. Poddanská politická kultura

Tento typ politické kultury je typický pro lidi, kteří si již uvědomují základní podstatu politiky, ke které jsou aktivně nakloněni, možná hrdí, nebo ji nesnáší. I přesto se jedná o pasivní vztah mezi poddaným a tímto politickým systémem, protože jsou podřízeni své vrchnosti a je lehké je donutit k odpovídající poslušnosti. Příkladem tak mohou i dnes být některé absolutistické a diktátorské státy.⁴³

1.3.3. Participační politická kultura

Nedílně s tímto typem přichází také aktivizovaný občan, který sám ve vlastním zájmu sleduje veškerou aktuální politickou situaci, je informován, sám se snaží také do politiky angažovat, v neposlední řadě je si také vědom o své vlastní úspěšnosti. Tento člověk může být nazván jako „homo politicus“, i když se jeho vztah k politice může být v rozmezí akceptace až po odmítání. Ten se často chce zapojovat do rozhodování ohledně politického systému, často se to děje v rámci účasti v nějakém politickém subjektu, jako je např. politická strana nebo zájmová skupina.⁴⁴

1.4. Politická kultura ve stabilních demokraciích

Jak jsme již psali výše, tak nikde nelze najít ryzí typ dané politické kultury, což se ukázalo i ve výzkumu Almond a Verba, kdy v demokratických systémech se stále objevovaly také prvky poddanské, a dokonce také i parochiální politické kultury. Tvrdí, že i ve „vyspělých

⁴¹ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 21.

⁴² ALMOND, A. Gabriel a SIDNEY VERBA. *The Civic Culture*, s. 16-17.

⁴³ Tamtéž, s. 17.

⁴⁴ Tamtéž, s. 17-18.

demokraciích“ se stále budou vyskytovat prvky i ostatních politických kultur. Politickou kulturu demokracií chápou jako racionálně-aktivistickou (participační), ale ještě „něco navíc“. Není totiž možné vytvořit stabilní demokracii, kdyby všichni občané měli být aktivní a urputně zastávat pouze vlastní individuální názory. Mohlo by dojít až k destabilizaci systému. Tím „něčím navíc“ tedy myslí jistou míru pasivity.⁴⁵

Klicperová-Baker uvádí detailněji 6 základních složek politické kultury demokracie, jimiž jsou přirozená práva a občanská práva ve společnosti (svoboda), ústava jako nejvyšší moc ve státě, projevení vůle lidu (nejen ve volbách), individualismus (jakožto úsilí o osobní štěstí), rovnost (často označováno též jako sociální demokracie). Těchto 6 prvků tvoří pomyslné tři disproporce, které v rámci stabilní demokracie mají být v rovnováze: svoboda a rovnost, omezení vlády ústavou a neomezená vláda lidu a práva jedince oproti vůli většiny.⁴⁶

Z těchto dvou pohledů je vidět, že „správná stabilní demokracie“ musí být založena na rovnováze mezi přiměřenou aktivitou jedince a zájmech ostatních, které nesmějí být příliš silné, aby neomezovali svobodu a další práva jedince. Toto by se mělo dít prostřednictvím politické kultury demokracií. Tato kultura se nazývá jako demokratická politická kultura nebo občanská kultura, popř. anglicky *civic culture*.

Demokracii je poté možno definovat jako „*režim, který občanům zajišťuje svobodu, poskytuje volební a lidská práva, případně i přispívá k uspokojení jejich potřeb, kultivuje jejich osobitost a pomáhá jim v cestě za štěstím.*“⁴⁷

Demokracii však není možné vytvořit pouze na základě občanské kultury, musí být ukotvena i formálně a také musí být spjata s tradicemi, zvyky a historickou zkušeností daného národa.⁴⁸ Ústřední myšlenkou každé demokracii tak musí být lid. V českém prostředí tato myšlenka je uvedena přímo již v Ústavě České republiky, kdy „*lid je zdrojem veškeré státní moci; vykonává ji prostřednictvím orgánů moci zákonodárné, výkonné a soudní.*“⁴⁹ Společnost ji opětovaně, musí chtít, usilovat o ni a udržovat si ji. U jednotlivých členů jsou k tomu potřebné

⁴⁵ Tamtéž, s. 19-30.

⁴⁶ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 11-13.

⁴⁷ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 12.

⁴⁸ Tamtéž, s. 20.

⁴⁹ Ústavní zákon ze dne 16. prosince 1992: Ústava České republiky ze dne 16. prosince 1992. In: *Sbírka zákonů České republiky*, roč. 1993, částka 1. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

demokratické orientace a funkční občanská společnost. Tato společnost, stát a demokracie jsou tedy na sobě závislé.⁵⁰

K vytvoření takové společnosti s vhodnou demokratickou politickou kulturou je potřeba u občanů vytvořit a rozvíjet občanské kompetence. Tyto kompetence se skládají ze 3 základních dimenzí, a to politické, sociální a občanské.⁵¹ Do jisté míry korelují s podmínkami demokracie podle Klicperová-Baker, kterými je politická kultura, civilita občanské společnosti a vlastenectví.⁵² Staněk poté zmiňuje tři základní kompetence, a to odpovědné, demokratické a aktivní občanství.⁵³ V další literatuře je možné se setkat i s jinými kompetencemi, avšak jejich obsah je zejména pouze jinak zorganizovaný, popř. je kladen důraz na různé aspekty.

1.4.1. Občanské kompetence

Základní tři kompetence byly již uvedené výše. Nelze je chápat odděleně, navzájem se prolévají a neobjevují se pouze ve vztahu k politické kultuře, popř. k politice, protože se jedná o multidimenzionální fenomény, které také zahrnují právní, sociální a další různé roviny. Obecně by měli být popisem „správného občana demokracie“, který by měl být tedy přiměřeně aktivní (viz. výše).

Kompetence člověk nenabude ze dne na den, avšak pomocí dlouhodobých zkušeností, znalostí, přesvědčením, vědomostmi a dalším.⁵⁴ Jak jsme psali výše, tak občan si politickou kulturu čili občanské kompetence, osvojuje zejména v období rané socializace a následně se v období dospělosti konzervuje.⁵⁵ Proces, ve kterém člověk takto získává občanské kompetence je součástí výchovy k občanství, kterou se budeme v českém prostředí zabývat v druhé kapitole teoretické části.

1.4.1.1. Demokratické občanství

Z pohledu demokratického občanství si má být občan vědom svých práv a povinností, kdyby měl také vědět základní principy jejich prosazování. Jeho celkové nastavení ke společnosti by mělo být založené na solidaritě k ostatním, respektování lidských práv a také ochrany přírody.

⁵⁰ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 6.

⁵¹ Tamtéž, s. 62-63.

⁵² KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 12.

⁵³ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 64-65.

⁵⁴ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 27-29.

⁵⁵ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 10.

Toto dává na jedince povinnost respektovat druhé a chovat se k nim „otevřeně“, což vede ke snižování nesnášenlivosti a násilí. Existují různé úrovně v chápání tohoto pojetí, a to od lokálního, přes regionální, státní, evropské až ke globálnímu. Do budoucna je patrné, že bude potřeba rozvíjet tuto kompetenci na všech těchto úrovních.

1.4.1.2. Odpovědné občanství

*„Základem odpovědnosti je ... to, aby se občan dokázal zodpovídat a obhájit svoji participaci nebo naopak zdržení se v řešení věcí veřejných.“*⁵⁶ K tomu jsou však ale zapotřebí příslušné znalosti a vědomosti o fungování různých aparátů. Jedinec si tedy má uvědomovat nedostatky a nebezpečí různých možností nejen vlastního jednání, nebo naopak zdržení.

Na druhé straně toto v něm kolikrát má vyvolat povinnost, aby něco udělal, a to nejen pro vlastní blaho, ale i pro společnost. Nemělo by se ale jednat o povinnost v právním slova smyslu, kdy za ni hrozí nějaká sankce, avšak na bázi očekávané povinnosti toto blaho přinést. Ve společnosti je možné se setkat s názorem, že demokracie je pouze o právech a svobodách, často se tak ale vytrácí povinnosti, které s sebou demokracie přináší také.⁵⁷

1.4.1.3. Aktivní občanství

Poslední zmíněnou kompetencí je angažovanost vzhledem k politice, která se může projevat v mnoha případech. Nejčastěji je však chápána, a i omezena na úroveň toho, že jedinec jde k volbám, což je přitom vlastně to základní, na co by v tomto pojetí měl dělat. Jedná se následovně o různé podávání stížností, vůbec jen vyjádření nesouhlasu, popř. svého názoru, členství v politické straně nebo zájmovém spolku, uplatňování svých práv a mnohé další.

Obecně tedy *„za aktivní občanství považujeme takové, ve kterém občan vědomě plní nejen své občanské povinnosti, ale také se účastní rozličných forem politické participace, zejména těch, jež nevyužívají tradičních formálních institucí.“*⁵⁸ K tomuto všemu jsou opět ale potřebné znalosti a vědomosti, jak se občan může zapojovat do politického života, může to být příkladem ohledně petiční práva a další.⁵⁹ Znovu připomeneme, že toto by měl občan prosazovat

⁵⁶ Tamtéž, s. 65.

⁵⁷ Tamtéž, s. 65-75.

⁵⁸ Tamtéž, s. 79.

⁵⁹ JARMARA, Tomáš. Výchova demokratického občana: praktické formy participace v politickém životě. In: PAVEL, Krákora. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. Praha: EPOCH, 2011, s. 50-62. ISBN 978-80-7425-079-8.

přiměřeně, vzhledem k rovnováze (viz. výše), i jak mysleli i Almond a Verba s dodatkem „něco navíc“.⁶⁰

1.5. Politická kultura v České republice

Pokud chceme popsat vývoj politické kultury, tak se nutně musíme ohlédnout do minulosti, a to zejména z důvodů, které jsme již v průběhu této práce zmínili. Jedná se o to, že změna politické kultury trvá zhruba okolo 60 let, tedy pokud chceme zdůvodnit aktuální stav, tak musíme mít na zřeteli přibližně tento historický odstup.⁶¹ Dalším důvodem je podmínka pro vytvoření stabilní demokracie, která se týká potřebné historické zkušenosti. Z českého pohledu se za jisté základy demokracie a demokratické politické kultury považuje období tzv. první republiky.⁶²

Význam tohoto období spočívá zejména v jeho odkaze, kdy Češi toto období pokládají za příkladné období demokracie a jejího rozkvětu. V čele především s tehdejšími prezidentem Tomášem G. Masarykem, jakožto duší vzorově smýšlejícího demokrata. Jeho osobnost je často zmiňována i v současné době, především při různých státních svátcích apod.⁶³ Toto období je také příkladní pro jeho snahu o vyspělou občanskou společnost, kdy si sami lidé vážili demokratického režimu. Toto období tedy slouží jako jistý počátek a ukotvení pro současnou demokracii.^{64, 65}

Následovalo období tzv. Druhé republiky, Protektorátu Čech a Moravy až do začátku komunismu v únoru roku 1948. Toto období však pro současnou politickou kulturu nemá hluboký význam, protože se jednalo o poměrně dynamické a krátké období. Také jeho význam se zmenšuje s ohledem na pravidlo 60 let. Samozřejmě i zde ale je možné najít projevy českého vlastenectví a snah o demokracii. Bohužel ale také i usilování o jejich utlumení a zničení, a to např. v kontextu osudu obce Lidice a Ležáků. V tomto období, jako ale i v následujících,

⁶⁰ ALMOND, A. Gabriel a SIDNEY VERBA. *The Civic Culture*, s. 29-30.

⁶¹ Tamtéž, s. 6, 10

⁶² KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 14.

⁶³ V současné době je to i třeba ve spojitosti s nadcházejícími prezidentskými volbami. Viz.:

<https://www.novinky.cz/clanek/volby-prezidenta-t-g-masaryk-havel-ci-nekdo-jiny-ke-kteremu-prezidentovi-tihnou-kandidati-o-hrad-40417378>

⁶⁴ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 12-14

⁶⁵ MEZIHORÁK, František. *Evropanství a integrace*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001, s. 25-30. ISBN 80-7182-118-7

se však od snah o participační politickou kulturu u občanů ustupovalo a vyžadovala se poddanská.⁶⁶

Přítomnost období socialismu a komunismu však v rámci současné politické kultury stále ještě zanechává své známky. Toto se projevuje třeba v tom, že „*velká část občanů je stále přesvědčena, že jejich vlastní možnosti cokoliv ovlivnit, případně změnit, jsou marginální, nevěří ani v základní premisy participativní demokracie. Čeští občané nemají velkou důvěru v demokratické mechanismy, které by měly zajistit rovné příležitosti.*“⁶⁷ Existuje tedy přesvědčení „silného státu“, který má chránit své občany a neočekává od nich žádnou odpovědnost a aktivitu.⁶⁸ Toto, a ještě další příznaky se popisuje jako tzv. totalitní syndrom. Rovněž v tomto období nelze mluvit o participační politické kultuře.⁶⁹

Totalitní syndrom však není jediný důsledek daného období. Objevuje se také tzv. posttotalitní syndrom. Ten může mít odlišné příznaky, ať již pocitem delegované odpovědnosti na stát, pasivitou až poruchou rozvoje identity, vztahů, černobílého vidění, nostalgii, sníženou úctou k zákonům atd. Toto je ale jeho jeden typ, který se nazývá jako pasivní. Člověk v rámci jeho aktivního typu se naučil přechytračit systém, byl tedy aktivní v době komunismu a tento styl si přenesl až do období po roce 1989. Nejčastěji se mělo jednat o mladého aktivního podnikatele.⁷⁰

Po pádu komunismu po roce 1989 přišly dvě zásadní koncepce toho, jak by tehdy budoucí občanská společnost měla vypadat. Jedna byla představou Václava Havla a druhá Václava Klause. První z nich počítala s aktivní občanskou společností. Kdežto oproti tomu v Klausově pojetí do popředí vstupoval individualismus a s aktivní účastí bylo počítáno pouze při volbách. Toto pojetí tak mělo blíže k poddanskému typu politické kultury. Tato myšlenka se hodila tehdejším politickým elitám, které chtěli mít klid při transformačních změnách. Nejen proto se Klausova koncepce stala základem nově budované demokracie, což se ale časem projevuje

⁶⁶ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 16-17.

⁶⁷ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 92.

⁶⁸ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 15, 71.

⁶⁹ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 17.

⁷⁰ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 72-75.

jako jistá nevýhoda, kdy tento „... model tak zredukoval politickou sféru pouze na politické strany a legální instituce a zabránil rozvoji participační politické kultury.⁷¹

Nejen tedy z doby do roku 1989 Češi mohou prožívat jisté odcizení od politiky. Toto se může projevat jako nízká důvěra v ústavní instituce, přesvědčením, že politika nebere ohled na potřeby a názory vlastních občanů, celkovou nespokojeností s politikou a myšlenkou, že demokracie není nejlepší politický režim, což může v koncovém důsledku podporovat oligarchické tendence elitářských politiků.⁷²

To se projevuje na celkové aktivitě občanské společnosti, kdy lidé tedy pod vlivem normalizace je dovedla k jisté pasivitě a elitářští politikové podceňovali či dokonce odmítali občanskou participaci na věcech veřejných.⁷³

⁷¹ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 18.

⁷² Tamtéž, s. 15-19.

⁷³ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu, s. 74.

2. Výchova k občanství

V této druhé kapitole se budeme zabývat tématem výchovy k občanství. V jejím nejširším pojetí je jejím cílem „*podporovat harmonické soužití a posilovat vzájemně prospěšný rozvoj jednotlivců a komunit, ve kterých žijí,*“⁷⁴ čili se jedná o veškeré socializační snahy o zapojení člověka do společnosti. Toto však definici výchovy k občanství zcela nevyčerpává, ani přesněji nekonkretizuje. Při uvedení jakékoliv definice její obecná platnost je nemožná, vzhledem k tomu, že se jedná o časově a místně proměnlivý fenomén. Pokud toto budeme chtít propojit s prostředím současné české základní školy tak již se nám tento pojem do jisté míry zpřesní, a to jak místně, tak také časově.⁷⁵

Pokud ji ještě budeme zkoumat s politologickým ohledem, tak zjistíme jakýsi průnik, který byl naznačen již v předchozí kapitole, kdy jedním z cílů výchovy k občanství bude rozvoj občanských kompetencí neboli výchova odpovědných a aktivních občanů, u kterých bude podporováno demokratické myšlení, což povede k rozvoji demokracie jako takové.⁷⁶

Smyslem výchovy k občanství na druhém stupni základních škol tedy je, aby žáci nabyli povinnosti uplatňování, chránění a posilování svých práv i těchto práv u druhých, a to nejen v přítomnosti, ale také pro jejich budoucí život jakožto demokraticky smýšlející občané.⁷⁷ Další cíle také rozpracovává Staněk. Tyto cíle se týkají předávání potřebných kognitivních znalostí žákům, dále jich výchovy k občanským postojům, propojení života školy a života mimo ni, rozvíjení žákovské tvořivosti a v neposlední řadě formování jeho osobnosti coby demokraticky jednajícího a smýšlejícího občana.⁷⁸

V prostředí školní výuky se jedná o tzv. výchovně-vzdělávací proces, který chápeme jako vědomý, záměrný a cílený proces.⁷⁹ Tento proces má tedy jisté konkrétní cíle, které jsou s ohledem na základní školy vymezeny pomocí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) z roku 2004, kde je i konkrétně vymezena „Výchova k občanství“ jako jeden ze vzdělávacích oborů pro druhý stupeň základních škol.⁸⁰

⁷⁴ DE COSTER, Isabelle a Emmanuel SIGALAS. *Shrnutí Eurydice: Výchova k občanství ve školách v Evropě – 2017*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2018. ISBN 978-92-9492-773-6.

⁷⁵ STANĚK, Antonín. Výchova k občanství v současné škole, s. 13, 27.

⁷⁶ Tamtéž, s. 29.

⁷⁷ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 26.

⁷⁸ STANĚK, Antonín. Výchova k občanství v současné škole, s. 84-85.

⁷⁹ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 74. ISBN 9788-0-7409-024-0.

⁸⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2021 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

V samotné škole při výchově k občanství mají následně značný vliv zejména učitelé tohoto oboru⁸¹ a také školního prostředí, které má pro vývoj demokratického smýšlení zásadní vliv. S tím je spojená myšlenka jakési „laboratoře demokracie“ pro žáky, aby se mohli sami přesvědčit, co demokracie znamená a také jaké úskalí a výhody nabízí.⁸² Nemělo by tedy jít „... o vytváření soustavy poznatků, ale o budování vztahu k demokracii.“⁸³

Toto však také přináší i jistou omezenost do výchovně-vzdělávacího procesu, kdy se vytváří výchovné paradoxy, které jsou založené na ne-danosti, ne-dokonalosti a ne-zformovanosti mladého člověka.⁸⁴ V této práci však uvedeme pouze následující příklady: pochybování pedagoga, jestli toho prožil tolik, aby věděl, co je správné a zdali chápe ideály vzdělání; na jedné straně snaha respektovat a vychovávat žáky v rámci širší kultury a multikulturality, ale na druhé straně se snažit vychovat individualitu a originalitu v žákovi; nebo zdali pedagog neovlivňuje žáka v jeho svobodné rovině⁸⁵; v neposlední řadě se poté jedná o paradox akcelerační, kdy roste počet informací o současném světě, a proto je pro učitele výchovy k občanství těžší prezentovat svět jako ucelený celek.⁸⁶

2.1. Kurikulární vymezení

Tuto podkapitulu se zdá vhodné začít následující citací: „*Pokud jde o základní vzdělávání, je nezbytné, aby se na výchovu k občanství nahlíželo jako na základní politickou gramotnost, přičemž takováto výchova nemůže být považována za vyučovací předmět podobný ostatním, protože jejím cílem by nemělo být učit zásady jako přísná a neměnná pravidla, která by u žáků mohla vést k indoktrinaci.*“⁸⁷

Při zabývání se naším tématem v rámci kurikula tedy nemůže jít o pouhé ukotvení v rámci taxativních cílů, je nutné mít na paměti právě i školní prostředí, které má zásadní vliv

⁸¹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 30.

⁸² CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. *Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii*, s. 8.

⁸³ KROUŠILOVÁ NOVÁKOVÁ, Radana a Hana TONCROVÁ. *Participace mládeže aneb výchova demokratického občana v České republice. Paidagogos* [online]. 2015, 5(1), 46-56 [cit. 2023-02-28]. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=5>

⁸⁴ PELCOVÁ, Naděžda. *Moc a bezmoc vychovatele (podle Eugena Finka). Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* [online]. 2014, 3-4(11), 1-7 [cit. 2023-02-28]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiV2Yjy-Lf9AhVphf0HHQzJCTYQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Ffojs.cuni.cz%2Fpaideia%2Farticle%2Fdownload%2F1462%2F1048%2F6831&usg=AOvVaw3tMwSEwks0I51-tD6GU0s6>

⁸⁵ Též někdy jako tzv. „prvotní paradox“ výchovy k občanství.

⁸⁶ FINK, Eugen. *Grandfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Verlag Rombach, 1978. In: STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 80-81.

⁸⁷ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 80.

na formování občanských kompetencí. Tento požadavek je zakotven v kontextu RVP ZV zejména u průřezových témat.

Předem je ale dobré zmínit, z čeho rámcové vzdělávací programy vycházejí, a tím jsou strategie vzdělávání, aktuálně Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen „Strategie“).

2.1.1. Strategie vzdělávací politiky

Se snahou popsat kurikulární vymezení výchovy k občanství se nám zdá nejlepší začít od nejširšího rámce, jakožto nejobecnějších požadavků a cílů ve vzdělávání. Toto vymezení přináší Strategie (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+), která navazuje na předchozí Strategii vzdělávací politiky 2020.⁸⁸

„Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti.“⁸⁹

Tato Strategie vytyčuje 2 hlavní strategické cíle, a těmi je snaha zmírňovat nerovnosti ve vzdělávání a změna vzdělávacích obsahů⁹⁰ Ve Strategii je také následně uveden její celkový přesnější cíl, kdy *„strategie si klade za cíl rozvíjet vzdělávací systém, který umožní dětem, žákům a studentům získat znalosti, dovednosti a postoje, které jsou využitelné v osobním, občanském i profesním životě.“⁹¹* Získávání těchto znalostí by mělo být opět pomocí osmi revidovaných klíčových kompetencí podle Evropského referenčního rámce z roku 2018, kde s naším tématem korelují zejména víceméně následující kompetence: personální a sociální kompetence a kompetence k učení, občanská kompetence, kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování.⁹²

V oblastech věnující se občanskému vzdělávání jsou uvedeny cíle ohledně vytvoření demokratických hodnot a postojů u žáků, tedy klíčových kompetencí, které jsou základem pro

⁸⁸ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2020 [cit. 2023-03-10], s. 8. ISBN 978-80-87601-47-1.

Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

⁸⁹ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, s. 5.

⁹⁰ Tamtéž, s. 15-19.

⁹¹ Tamtéž, s. 8.

⁹² Rada Evropské unie. Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: Úřední věstník Evropské unie, roč. 2018, částka 189/01. ISSN 1977-0626. Dostupné také z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

žákem vytvořené vlastní občanské identitě, jejichž sloučení⁹³ v markoměřítku následně vytváří právě koncept politické kultury. Dále k výchově k občanství se jistě pojí snaha zapojovat více rodiny do školního procesu vzdělávání, kdy by mělo docházet k posílení vzájemné důvěry a také zvýšení odpovědnosti rodičů v tomto procesu.⁹⁴

Občanské vzdělávání poté můžeme najít v jedné ze strategických liniích, která cílí na vyšší efektivitu vzdělávacího procesu pro lepší osvojení učiva žáky. Měli by probírat kvantitativně méně učiva, a měl by tedy vzniknout prostor pro jeho lepší upevňování za využití vícero metod a organizačních forem.⁹⁵

Konkrétními oblastmi občanského vzdělávání je zodpovědný život v občanské společnosti, který je konstituován s ohledem na získávání občanských kompetencí potřebných pro „zodpovědný život v demokratické společnosti, tedy dovednostmi i znalostmi k zastávání a prosazování demokratických hodnot a postojů, ochraně lidských práv a rozvoje občanské soudržnosti. Občanské vzdělávání má lidi vést k vzájemnému respektu a toleranci, ke kritickému myšlení a k aktivnímu zájmu o věci veřejné a život kolem sebe.“⁹⁶

Další oblastí je také vzdělávání pro udržitelný rozvoj, kdy ze všeho zmíněného je pro nás důležité, aby žák disponoval vědomostmi o kulturní rozmanitosti, jednal zodpovědně, dokázal spolupracovat a nakládat s informacemi až s globálním přesahem. Snaha o zapojení žáků do fungování školy je cílena v rámci přeměny prostředí školy a jejího fungování. V rámci školy by vedení školy mělo také rozvíjet i tzv. bezpečné klima, které odpovídá námi popsanému typu klimatu v oddílu Školní prostředí. Zlepšovat se průběžně má i práce školních poradenských pracovišť, kdyby daným poradcům měl být zohledněn rozsah jejich přímé pedagogické činnosti v návaznosti na velikost školy, kde působí.⁹⁷

Uplatnění této Strategie bude jistě také v nově-vznikajícím Rámcovém vzdělávacím programu, který je ovšem prozatím ve fázi příprav.⁹⁸ K této nové koncepci by se v tomto duchu měla jistě připojit i chystaná změna v souvislosti s pedagogickými pracovníky a zřejmě bude nutné

⁹³ Občanskou identitu v tomto textu tedy chápeme jako jednotlivou složku politické kultury jako celku. Existují různé teorie, jaký je vztah mezi občanskou identitou a politickou kulturou, někteří autoři vyvracejí myšlenku, že politická kultura je pouze „součet“ těchto občanských identit, ale že při jejich sloučení mohou být i ve vzájemné konfrontaci.

⁹⁴ *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, s. 18-20.

⁹⁵ Tamtéž, s. 26-28.

⁹⁶ Tamtéž, s. 32-33.

⁹⁷ Tamtéž, s. 32-35.

⁹⁸ Velké revize RVP ZV. Národní pedagogický institut [online]. 2023 [cit. 2023-03-10].

Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>

novelizovat i Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

2.1.2. Pojmy

U pojmu výchova k občanství se setkáváme s mnoha různými názvy a označeními, kdy každé pojmenování může směřovat k jisté odlišnosti, ale zároveň nemusí. V předchozím textu jsme tuto výchovu zaměřenou na získávání demokratických občanských kompetencí sami nazývali různě: výchova k politické kultuře, výchova k občanské kultuře, výchova k občanským kompetencím, nebo třeba i občanské vzdělávání. Pro následující oddíl RVP ZV však cítíme potřebu si tyto pojmy a další více upřesnit.

V první části této kapitoly jsme již uvedli širší a užší chápání výchovy k občanství. Širší se blíží k termínu socializace a užším se pro nás rozumí záměrná, systematická a cílevědomá činnost v rámci základních škol s ohledem na poznatky z různých společenských disciplín. Proto pro následující text, pokud se nám bude jednat o užší pojetí, tak budeme psát první velké písmeno, kdy se zároveň jedná také o označení vzdělávacího oboru právě v rámci RVP ZV. Tento obor si klade za cíl mimo jiné právě rozvoj občanských kompetencí.⁹⁹

Dalším označením, které je uvedeno v RVP ZV je Výchova demokratického občana, která je jedním z průřezových témat. Jedná se právě o prohloubený politologický pohled na Výchovu k občanství, avšak cíl rozvoje občanských kompetencí nalezneme i u zbylých průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

2.1.3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Hlavním cílem a smyslem vzdělávání je podle RVP ZV osvojování klíčových kompetencí, které „... představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“¹⁰⁰ Jedná se o dlouhodobý proces, a tedy je nutné, aby k rozvíjení těchto kompetencí směřoval na školách veškerý vzdělávací obsah, aktivity a činnosti. Zároveň by vzdělávání těmito kompetencemi vybavit všechny žáky na úrovni, která je pro ně dosažitelná.¹⁰¹

Klíčových kompetencí je celkově osm. Z nich s naším tématem koresponduje především kompetence občanská, podle které by žák po skončení základního vzdělávání měl

⁹⁹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 56-57.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 10.

¹⁰¹ Tamtéž.

např. respektovat přesvědčení druhých lidí, chápat základní principy, na kterých jsou založeny zákony a společenské normy, dále poté by se měl zodpovědně rozhodovat, respektovat a chránit naše tradice a kulturní i historické dědictví.¹⁰²

V rámci druhého stupně se poté s občanským vzděláváním setkáme ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Tato oblast „*vybavuje žáka znalosti a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života v demokratické společnosti.*“¹⁰³ Dále se také uvádí, že nepostradatelnou součástí tohoto vzdělávání je také prevence před rasistickými, extremistickými a xenofobními postoji, kdy na druhé straně se žáci mají učit toleranci a respektování lidských práv.¹⁰⁴ Toto vše nám koresponduje s požadavky v oblasti občanských kompetencí, co jsme si vytyčily v první kapitole. Tato vzdělávací oblast se následně, v rámci druhého stupně, dělí na dva vzdělávací podobory, kterými jsou Dějepis, a poté Výchova k občanství, kterou se budeme následně zabývat více.

Ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství nalezneme celkově 5 tematických celků a v každém z nich následně konkrétní očekávané výstupy na konci 9. ročníku a také učivo. Z našeho pohledu ve 4 tematických celcích nalezneme alespoň jeden očekávaný výstup, který se váže k rozvoji občanských kompetencí. V tematickém celku Člověk ve společnosti to může být např., že žák uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, nebo že objasní potřebu tolerance ve společnosti. V kontextu následujícího celku Člověk jako jedinec je důležité, aby si žák uvědomil, že on sám je součástí politického systému¹⁰⁵ a může tak dosahovat nejen individuálních cílů, ale také společenských. Dalším tematickým celkem, který se vztahuje k výchově k občanství, je Člověk, stát a právo, kdy např. žák přiměřeně uplatňuje svá práva včetně práv spotřebitele a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, také má dodržovat právní ustanovení, která se na něho vztahují. Mezinárodní vztahy, globální svět je poslední pro nás důležitý tematický celek, ve kterém nám jde zejména o tezi, že v dnešní době je svět velmi propojený, a tedy žák by si měl uvědomovat problémy ve vztahu k evropanství, ale také i globálnímu kontextu, konkrétním

¹⁰² Tamtéž, s. 12.

¹⁰³ Tamtéž, s. 56.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ Toto je jeden z indikátorů, jak Almond a Verba přistupovali k politické kultuře, a to tak, že při zjišťování typu politické kultury se jednalo o hodnocení existence vztahu jedince k politickému celku, vstupu do politiky, výstupu, ale také vlastního sebeuvědomění jedince jakožto součásti politického systému.

očekávaným výstupem může být, že popíše vliv začlenění ČR do EU na každodenní život občanů.^{106, 107}

Dalším místem, kde se setkáváme s požadavkem rozvíjení občanské kompetence, jsou již výše zmíněná průřezová témata, která mají za cíl reflektovat aktuální problémy současného světa. Také „*obsahují silný výchovný aspekt...*“¹⁰⁸ Celkově se jedná o 6 průřezových témat, kdy jejich následné provedení je v kompetenci samotné školy. Tato témata musí být zařazena do vzdělávání na obou stupních a zpravidla by se mělo jednat o realizaci těchto témat napříč různými předměty, popř. i v kontextu školního prostředí. Podle nás s naším tématem koreluje 4 z nich. Zejména se jedná o Výchovu demokratického občana, které se má projevit také právě ve školním klimatu, poté Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, ve které je brát větší zřetel na propojenost aktuálního světa. V poslední řadě se jedná o Multikulturní výchovu, která si klade za cíl naučit žáka zakládat vztahy na vzájemném respektu a úctě ke všem ostatním.

Všechna tato průřezová témata ještě obsahují své vlastní tematické celky, např. u Výchovy demokratického občana se tak setkáme s tématy jako: Občanská společnost a škola; Občan, občanská společnost a stát; Formy participace občanů v politickém životě a Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování.¹⁰⁹

2.1.4. Vyučovací předmět

V rámci základních škol se setkáváme u vzdělávacího oboru Výchovy k občanství s různými označeními vyučovaných předmětů, jimiž mohou být: občanské vzdělávání, občanská nauka, občanská výchova, výchova k občanství, základy společenských věd aj. Jedná se pouze o pojmenování daného předmětu, který v sobě má zahrnutou alespoň nějakou část obsahu Výchovy k občanství. To ovšem závisí na konkrétním Školním vzdělávacím programu (dále jen „ŠVP“) dané školy, jak má vzdělávací obory (tedy i Výchovu k občanství) mezi jednotlivé předměty rozřazena.

Může se tedy stát, že část obsahu Výchovy k občanství bude zařazena do jiného předmětu, nebo celá bude vyučována v rámci vícero různých předmětů, popř. že Výchova k občanství bude spojena s nějakým jiným vzdělávacím oborem. Nejčastěji se tak vytváří předmět založený

¹⁰⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 62-66.

¹⁰⁷ Všechny vypsání relevantní očekávané výstupy ze vzdělávacího oboru Výchovy k občanství k našemu tématu jsou součástí v Příloze č. 1.

¹⁰⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 132.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 132-141.

na Výchově k občanství, dějepisu a výchovy ke zdraví. Z tohoto důvodu se může lišit i název předmětu, kdy ani jedním názvem (uvedený výše) není tento předmět na škole nazván.^{110, 111}

2.2. Pojetí vyučovacího předmětu

Z širšího pojetí má vzdělávací obor (nebo budeme též označovat v této podkapitole jako „předmět“) Výchova k občanství integrující charakter, který dělá jeho následné vyučování složité, kdy je v podstatě založen hned na několika společenskovedních disciplínách (ekonomie, právo, politologie a další).

Tento předmět se také do jisté míry vyznačuje tím, že i když obsahuje dvě výchovně-vzdělávací oblasti jako předměty ostatní, a to naučnou (vzdělávací) a výchovnou. Tak oproti ostatním se v něm klade důraz i na složku výchovnou.¹¹²

Již při svém „novodobém“ formování¹¹³ v období první republiky tomuto předmětu byla přikládána velká míra důležitosti s jeho hlavním cílem, kterým byl zkráceně rozvoj tehdejší demokracie. Zajímavé je poznamenat, že již v této době byl tento předmět integrující. Tyto zásadní rysy si výchova k občanství přenesla i do současné koncepce po roku 1989.¹¹⁴ Po tomto roce se ve výchově k občanství se objevily jeho dvě zásadní koncepce, které se minimálně právě shodovaly v tom, že obsah této výchovy je interdisciplinární.

Jedna koncepce byla od F. Mezihoráka, která však byla spíše chápána jako osobnostní a sociální výchova, kde byl důraz na porozumění, schopnosti a dovednosti, při které se měli žáci stát tvořivými, ohleduplnými občany.¹¹⁵

Druhou koncepcí se stala koncepce P. Piťhy, které vycházela z bezprostředního okolí žáka, a to nejen z důvodu získání jistoty v něm, ale také že má možnost jeho hlubšího poznání a svých možností, na druhou stranu také svých omezení. Piťha v této souvislosti také varuje, že v demokratickém státě je postup ve výuce a výchově k občanství od státu k občanu nebezpečný, protože do jisté míry to vede u člověka k tomu, že pouze plní povinnosti, které mu stát ukládá. Tak si poté nebude moct ani klást otázku, jestli např. přijatý zákon je vlastně pro lidi prospěšný. Je to tedy právě osoba občana, respektive občane, od kterých

¹¹⁰ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 42-53.

¹¹¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.

¹¹² PÍŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Karolinum, 1999, s. 139-144. ISBN 80-7184-955-3.

¹¹³ Novodobé formování z toho důvodu, že společnost přešla z feudálního charakteru na charakter, kdy jsou přiznána občanská práva všem a jsou si také rovni. In: PÍŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*, s. 139-140.

¹¹⁴ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 44-46.

¹¹⁵ Tamtéž, 46-50.

by měla nejen výchova vycházet, což je také základní premisa demokracie jako takové.¹¹⁶ „... *Měli bychom vědět, že postup od státu k občanu může vychovat spíše disciplinovaného poplatníka, brance, dobře manipulovatelného voliče než sebe-vědomého člověka, který se zodpovědně rozhoduje a vstupuje s vědomím zájmu o celek do veřejného mínění.*“¹¹⁷

Cíl tohoto předmětu u Piřhy byl kladený zejména na výchovný charakter tohoto předmětu než na jeho vzdělávací funkci, cílem totiž nebylo vychovat profesionálního právníka, ale seznámit žáky se základními a potřebnými věcmi, např. jak je možné uzavřít sňatek aj. Celková koncepce předmětu poté byla založena na 6 základních složkách, kterými byly: vlastivědná, právní, ekonomická, ekologická, socio-politická a antropologická, ve které e žák měl naučit odpovědnosti sám za sebe, ale také vůči všemu, co nás obklopuje.¹¹⁸

Staněk píše, že výchova k občanství by měla žáky vést k osvětlení pojmů jako je spravedlnost, tolerance, odpovědnost a respekt. Žáci by se také měli naučit nést odpovědnost za svoje jednání, chování a za své názory. Měli by se také učit uplatňovat mravní normy.¹¹⁹ Lze také „*konstatovat, že tento předmět s ohledem na výchovu aktivního a odpovědného občana je brát za prioritu, kdy se žáci mají s tímto setkávat již od co nejmladšího věku.*“¹²⁰

Předmět by měl tak na prvním stupni základní školy pomáhat žákům poznat svoje potřeby a možnosti, aby se mohli aktivně zapojovat do sociálních vztahů. Měl by také snižovat vyčleňování žáků se speciálními potřebami. Na druhém stupni pak propojovat školu se životem, aby docházelo k prolínání života ve škole a mimo ni. Na gymnáziu by poté tento trend měl pokračovat do širšího myšlenkového systému, kdy by se měli naučit kritické reflexe, prohloubit respekt k principům demokracie a připravit se na občanský život. Na úrovni středního odborného vzdělávání by poté předmět měl žáky připravit zejména na aktivní občanský život ve společnosti.¹²¹

V této podkapitole s ohledem na naše téma je velice důležité zmínit, že podle zákona „*není povolena činnost politických stran a politických hnutí ani jejich propagace.*“¹²² Toto bychom chtěli v této práci zdůraznit právě s ohledem na politickou kulturu a také dát

¹¹⁶ PIŘHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*, s. 139-144.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 140-141.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 144.

¹¹⁹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 51.

¹²⁰ Tamtéž, s. 54.

¹²¹ Tamtéž, s. 52-53.

¹²² Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*, roč. 2004, částka 561. ISSN 1211-1244.

Dostupné také z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

do kontextu, kdy politická kultura, ani výchova k ní není mířena k určité straně, doktríně nebo ideologii. S tímto se také nabízí připomenout tzv. prvotní paradox tohoto vzdělávání, „*kdy stát svobodnému suverénnímu občanovi ukládá za povinnost to, jakým má být.*“¹²³ Toto si dovolujeme ještě upřesnit, kdy tato výchova by žákovi měla předat pouze jistou „formu“ toho, v jakých mezích a jak je ještě možné se chovat, vyjadřovat apod.

Při tomto vyjasnění nalzáme oporu již v Ústavě ČR a Listině základních práv a svobod, kdy stát a jeho občané jsou založeni na demokratickém smýšlení a jednání. Následné „vyplnění“ této formy je již na samotném občanovi, který si sám má být právě pomocí výchovy k občanství schopen vytvářet vlastní názory, jednat a konat v rámci své zkušenosti, znalosti, postojů a dalšího, avšak pro udržitelnost demokracie se to musí nutně dít právě v dané „prodemokratické formě“, která mu je, i když třeba paradoxně, od státu za povinnost.^{124, 125}

V Listině základních práv a svobod také najdeme, že se stát, tedy i jako škola, veřejná instituce, nesmí vztahovat ani k žádnému náboženství¹²⁶, i když z historického pohledu při konstituování novodobého evropského pojetí toto může být opět jistý paradox, protože naše kultura v České republice je založena právě na základech křesťanství.¹²⁷

2.3. Výchovní činitelé

Z pedagogického hlediska má vychovávaný jisté faktory jeho rozvoje. Dělíme je na biologické, prostředí a výchovu.¹²⁸ Vzhledem k povaze tématu se biologickými faktory nebudeme hluboce zabývat, avšak zmíníme alespoň následující spojitost mezi výchovou k občanství a věkem žáka.

V období druhého stupně podle J. Piageta člověk v rámci kognitivního vývoje vstupuje do období formálních operací,¹²⁹ ve kterém „*začíná chápat obtížné pojmy jako „spravedlnost“, „pravda“, „právo“ apod.*“ a toto období také „*umožňuje nový způsob morálního hodnocení, což poskytuje základnu pro budoucí rozhodování a jednání dospívajících.*“¹³⁰ Z našeho pohledu je tedy toto zásadní při formování vlastního (kritičtějšího) pohledu na politickou realitu.

¹²³ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 61.

¹²⁴ Ústavní zákon ze dne 16. prosince 1992: Ústava České republiky ze dne 16. prosince 1992.

¹²⁵ Listina základních práv a svobod ze dne 16. prosince 1992. In: *Sbírka zákonů České republiky*, roč. 1993, částka 2. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

¹²⁶ Tamtéž.

¹²⁷ MEZIHORÁK, František. *Evropanství a integrace*, s. 9-15.

¹²⁸ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*, s. 45-72.

¹²⁹ PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

¹³⁰ ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 28-29. ISBN 978-80-244-2433-0.

Prostředí, které může mít mnoho vlastností a jistých typů, má také zásadní vliv na formování občanských kompetencí, nelze však jednoznačně odpovědět, do jaké míry, jaké prostředí ovlivňuje tento rozvoj – zdali má největší podíl rodina, škola, média, popř. další. S jistotou však můžeme říct, že se různě prolínají a v jistých fázích života může mít převahu jisté prostředí nad jiným.

S ohledem na poznatky v oblasti socializace víme, že primární se děje zejména v rodinném prostředí, lze tedy předpokládat, že právě v dětství má rodina zásadní postavení ve formování občanské identity daného jedince. S tímto je možné vysledovat i jisté korelace, např: pokud rodiče chodí volit a chápou to jako jakousi zodpovědnost, tak pravděpodobně chodit budou i jejich děti.¹³¹ Druhotná socializace je v období školní docházky, kdy se dítě setkává poprvé s větším počtem neznámých lidí, ať již ve škole např. se spolužáky nebo mimo ni.

Vlivem médií a dalšího se nebude ovšem zajímat, a to z důvodu vymezení tématu této práce. Oblastí, kterou se budeme více zajímat je právě školní prostředí, do kterého patří nejen vliv tohoto prostředí, ale také samotná Výchova k občanství jakožto vzdělávací obor. Při ní mají největší vliv srozumitelně její učitelé, kteří jsou tak v rámci našeho tématu neodmyslitelní.¹³²

2.3.1. Učitelé

Při prvorepublikovém vzniku konceptu občanské výuky byly kladeny poměrně vysoké nároky na jeho vyučující, kteří se měli neustále sebezdokonalovat pomocí četby, a tedy se měli stále orientovat v nově-vznikajících tématech společenských věd. Dále také měli spolupracovat se školními subjekty, ale nejen s nimi. V neposlední řadě měla také jejich osobnost mít určité „ctnosti“, které by poté vlastním jednáním a smýšlením předávali názorně vlastním žákům.¹³³

Následujících období lze označit jako jistý úpadek schopností, co byly od těchto učitelů vyžadovány, kdy se po nich chtělo spíše správné vykládání obsahu učiva. Toto se však opět změnilo po roce 1989 výzvou učitelů, aby ukončili vyučování v komunistickém pojetí. Často se učitelé po vzniku Československé republiky dělili do dvou skupin. V jedné byli učitelé, kteří začali v tomto novém pojetí klást důraz na kognitivní znalosti a v druhé se snažili její vyučující vnést do ní aktivizační metod výuky, přičemž ovšem jim dělala problém časová dotace.¹³⁴

¹³¹ ŠVOLBOVÁ, Anita. *Volební chování mladých: otázka rodinného prostředí?* Olomouc, 2021, s. 39.

Bakalářská práce. Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra politologie a evropských studií. Vedoucí práce Jakub Lysek. Dostupné také z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=97643190640>

¹³² STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 43.

¹³³ Tamtéž, s. 43-55.

¹³⁴ Tamtéž, s. 48.

S rokem 1989 se tedy změnili nejen požadavky na učitele výchovy k občanství, ale také na tento samotný koncept. Do jisté míry tvrdíme, že se občanská výchova opět vrátila k prvorepublikovému pojetí, čemu odpovídají také stejné požadavky na tyto vyučující. Definice takové učitele by pak označovala jako „šikovného, vzdělaného a kvalifikovaného pedagoga, který je tolerantní k názorům druhých, zodpovědný, komunikativní, a je sám příkladem, vzorem občana. Měl by svým žákům umožňovat poznat hranice práv a povinností a prostřednictvím diskuse by je měl umět vést k uvědomění si občanství ve významu vlastenectví.“¹³⁵ Aspekt komunikativnosti a šikovnosti potvrzuje i zjištění Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ukazující, že polovina učitelů Výchovy k občanství ve škole zastává i další funkce (často jako předseda předmětové komise nebo metodika prevence).¹³⁶

V současné době, ještě více než kdy dříve, je zdůrazňován požadavek na tyto učitele v oblasti zvládnání všech společenskovedních disciplín to proto, že dochází k rychlému rozvoji jejich poznatků. Tímto se staví před učitele Výchovy k občanství nelehký úkol, aby se ve všech vědách dokázali stále orientovat, a ještě dané poznatky předávat svým žákům uceleně s možností nadhledu z různých úhlů pohledu.¹³⁷ Učitelé tedy často musí dát přednost logické návaznosti učiva před didaktickými zásadami.¹³⁸

Následné vyučování daného obsahu jednotlivých vědních disciplín poté již záleží na didaktických schopnostech daného učitele. To se projeví zejména při jisté výzvě, kterou může být rozebírání sporných témat v současné společnosti, kdy učitel má mít jistý tolerantní nadhled nad daným tématem a zároveň, aby se od daného tématu nedistancoval a přijmul svoji část odpovědnosti. Daný obecný nadhled by měl být také schopen naučit dané žáky, a to s ohledem navíc na morální a lidskou stránku.¹³⁹

Nejen ze všeho výše zmíněného je potřebná předchozí příprava budoucích učitelů výchovy k občanství, a to jak odborně, tak také s ohledem na pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti. Do jisté míry je tak i vhodné toto zaměstnání chápat spíše jako povolání.¹⁴⁰

¹³⁵ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 96.

¹³⁶ Tematická zpráva: *Občanské vzdělávání v základních a středních školách*. Praha: Česká školní inspekce [online], 2016 [cit. 2023-03-07], s. 6. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_obcanske_vzdelavani.pdf

¹³⁷ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 60.

¹³⁸ Tamtéž, s. 56-57.

¹³⁹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 56, 58.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 56.

2.3.2. Školní prostředí

Do osmdesátých let minulého století školního prostředí znamenalo zejména její polohu a vnější činitele (sluneční svit, podnebí, prašnost, umístění ve městě aj.).¹⁴¹ Až po těchto letech se přistupuje k obecnějšímu pojetí školního prostředí, které rozděluje R. Bessoth (1989) na čtyři základní dimenze, kterými jsou: ekologická, společenská, sociální a kulturní. Ekologická značí zejména fyzické a materiální aspekty dané školy (architektura, míra paprsků a mnohé další), což odpovídá právě pojetí školního prostředí před osmdesátými léty. Společenská dimenze se vztahuje k osobám, které jsou se školou v jakémkoliv kontaktu, sociální následně na vztahy, vzorce chování a chování mezi danými lidmi. Poslední dimenzí je kulturní, která obsahuje kulturní znaky dané školy (normy, zvyky, tradice).¹⁴²

Jak již jsme zmínili výše, tak z pohledu výchovy k občanství se jeví školní prostředí jako zásadní činitel v tvorbě občanských kompetencí.¹⁴³ Kdy důležitou roli sehrávají vztahy navzájem mezi žáky, učiteli, popř. i vedením, rodiči a různě navzájem.¹⁴⁴

Autoři se shodují, že „...příznivé školní klima je klíčové pro to, aby žáci pochopili a přijali principy demokracie za vlastní.“¹⁴⁵ Zároveň je ale žádaná spolupráce rodičů a školy, kdy se tento přístup označuje jako tzv. otevřené klima (školy), nebo též jako otevřené progresivní klima. Grecmanová zmiňuje jeho hlavní znaky, kterým jsou zejména autentičnost zúčastněných, demokraticky založené vztahy mezi všemi účastníky, akceptování zájmových protikladů a racionální řešení jakýchkoliv konfliktů. Dále by také neměla existovat nadvláda učitele, ale moc by měla být tzv. odosobněná.¹⁴⁶

Tato podmínka však také platí i pro třídu. Otevřené třídní klima tak je „...považováno za kritickou součást občanského rozvoje mládeže, protože rozvíjí participační schopnosti v politické diskusi a rozhodování a rozvíjí základy občanství.“¹⁴⁷ Tento typ třídního klimatu posiluje důvěru ve vlastní možnosti a také vlastní pojetí v politickém systému a také zlepšuje

¹⁴¹ KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*, s. 55-63.

¹⁴² BESSOTH, R. *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied u Frankfurt a. M.: Luchterhand, 1989.

ISBN 3-472-54052-4. In: KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*, s. 64.

¹⁴³ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 8.

¹⁴⁴ PÍŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*, s. 144-145.

¹⁴⁵ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 87.

¹⁴⁶ Dále také uvádí i další typy pozitivních klimatických typů: klima s edukativním cílovým zaměřením, pluralitní (ohled na jednotlivce, vzájemná pomoc, kreativita), osobnostně orientované (tolerance žáků) a demokraticky vedenou školu s blízkým způsobem k životu. In: GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

¹⁴⁷ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 28.

otevřenost k politice.¹⁴⁸ „Ukazuje se, že studenti motivováni k diskutování politických témat ve školních třídách budou s větší pravděpodobností lépe rozumět politickému procesu a jeho významu, protože budou spíše participovat v politice.“¹⁴⁹ Přitom ale není ani tak rozhodující frekvence, ani přítomnost, spíše prostředí, kde se diskuse odehrává. Záleží totiž, zdali se vůbec žáci mají možnost svobodně projevit a aktivně se podílet na společném rozhodování.¹⁵⁰

Toto vše se pojí k již dříve zde zmíněné myšlence, že škola má působit jakási „laboratoř“, resp. přípravné prostředí, pro žáky, kde mají mít možnost si vyzkoušet demokracii „na vlastní kůži“, a tedy diskutovat o různých tématech, kterými mohou být i témata kontroverzní, a mají za jejich názory na tyto témata být v souvislosti s otevřeným klimatem respektováni.^{151, 152}

2.3.2.1. Typy žákovské participace

U školního prostředí se můžeme bavit také o úrovni politické participace žáků, který se odvíjí od jejich zapojení do školní organizace, realizace projektů apod. Jednotlivé typy zpracoval R. Hart do podoby žebříku, který se skládá celkově z 8 příček (viz. Tabulka č. 3). U prvních třech (u žebříku nejnižších) jsou žáci pasivní, tedy se nezapojují do těchto procesů. Toto se mění od čtvrtého stupně.¹⁵³

Převládá pasivita žáků	Manipulace	Žáci provádějí, co jim dospělí nařídí bez porozumění. Nebo názory žáků jsou vyslechnuty, ale ve finále nevědí, jaký měl jejich názor vliv na finální podobu a není k němu směřována žádná zpětná vazba.
	Dekorace	Žáci se zúčastní různých akcí (např. zpěv, nošení určitého trička atd.), ale nerozumí důvodu.
	Tokenismus (formalismus)	Žáci mohou vyjádřit svůj názor, avšak pouze ve stanovené formě a jistém rozsahu.
Skutečná participace	Přidělený, ale informovaný	Dospělí rozhodují o projektech a žáci jsou na nich dobrovolníci, rozumí danému projektu a také proč se zúčastnit. Dospělí respektují jejich názory.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 28.

¹⁴⁹ CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 28.

¹⁵⁰ Tamtéž, s. 28.

¹⁵¹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole*, s. 84.

¹⁵² CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii, s. 8.

¹⁵³ HART, Roger. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992, s. 8. ISBN 88-85401-05-8. Dostupné také z: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

Stanovený, ale informovaný	Projekty jsou vytvořené a realizované dospělými, avšak za konzultace s žáky. Ty mají poté plné porozumění postupu a jejich názory jsou brány vážně.
Vyvolaný dospělými, zasvěcený	Dospělí vyvolají jistý projekt, ale zřetel žáků je brán v každém kroku plánování i realizace. Navíc názory žáků jsou brán za zřetel a také mohou dělat rozhodnutí.
Děti vytvořené i usměřované	Děti iniciují, realizují celý projekt a také rozhodují o každém kroku celého projektu. Dospělí jsou dostupní, ale bez jakékoliv moci.
Děti korigované a pozvané dospělí	Děti vytvoří a realizují celý projekt a jeho kroky a přizývají dospělé, aby se k nim připojili při dělení rozhodnutí.

Tabulka č. 3 – Podoby žákovské participace (nebo poskládané zezdola nahoru též jako „žebřík“ žákovské participace).^{154, 155}

Toto přirovnání a jisté „měření“ žákovského zapojení se odvíjí od původní myšlenky žebříku celkového posouzení občanské participace, se kterým přišel S. R. Arnstein¹⁵⁶, které může být chápáno jako další alternativní přístup, než který jsme uvedli v první kapitole.

Existují ještě další dělení na základě participace žáků, ve kterých autoři argumentují i jinak, např. pokud má žák možnost se rozhodnout, zdali se zapojí, tak už tehdy se jedná o jeho aktivní participaci.¹⁵⁷

¹⁵⁴ SHIER, Harry. *Article 31 Action Pack: Children's Rights and Children's Play*.

Birmingham: Play-Train, 1995, s. 24-28. ISBN 0-9519013-1-1. Dostupné také z:

<https://researchrepository.ucd.ie/entities/publication/202b6169-9286-4ced-a139-6bf1195e2c0c/details>

¹⁵⁵ VIDLÁKOVÁ, Jitka. Podoby žákovské participace. *Metodický portál RVP.CZ* [online].

Praha: Národní pedagogický institut, 2007 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1675/PODOBY-ZAKOVSKJE-PARTICIPACE.html>

¹⁵⁶ Ten také obsahoval osm úrovní, avšak se jednalo o kontext celého politického systému, což by mohl být alternativní, detailnější přístup k posouzení politické kultury. In: ARNSTEIN, Sherry R. A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*. 1969, 35(4), 216-224. ISSN 0002-8991.

Dostupné také z: <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>

¹⁵⁷ VIDLÁKOVÁ, Jitka. Podoby žákovské participace.

Praktická část

3. Předchozí výzkum

Z oblasti politické kultury, konkrétně v kontextu občanské kultury, étosu a vlastenectví ze srovnávacího pohledu, uskutečnila výzkum Klicperová-Baker již v roce 2007. Při tomto šetření bylo použito Q-faktorové analýzy, která ukázala mnohé podstatné vztahy mezi výše zmíněnými pojmy s ohledem na demokratickou politickou kulturu, která stála na prvotní myšlence právě Almonda a Verby s jejich konceptem. V poslední části výzkumu srovnává pojetí vlastenectví mezi americkými a českými studenty.¹⁵⁸

V oblasti Výchovy k občanství se šetřeními zabýval A. Staněk. V roce 2007 ve své publikaci *Výchova k občanství a evropanství* chtěl dokázat, že žáci bez znalosti tématu dokáží zaujmout k nabídnutým postojům vlastní názor, toto se dělo zejména s ohledem na evropský kontext.¹⁵⁹ Následující roky se zabýval žákovskou participací a profesní identitou samotného vyučujícího výchovy k občanství, což rozpracoval nejprve teoreticky, a poté provedl kvalitativní výzkum právě na toto téma s ohledem na vývoj této identity.¹⁶⁰

Toto téma bylo také zpracováno ve vydáních Eurydice – *Výchova k občanství ve školách v Evropě* (2005, 2017), kdy se tato zpráva zaměřuje na čtyři oblasti kompetencí u žáků, a to efektivní a konstruktivní interakci s ostatními, kritické myšlení, společensky odpovědné jednání a demokratické jednání.^{161, 162}

V oblasti tematických zpráv České školní inspekce můžeme najít zejména dvě, které pro nás jsou stěžejní, a to z roku 2016 tematická zpráva ohledně občanského vzdělávání

¹⁵⁸ KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*, s. 23-66, 75-118, 131-150.

¹⁵⁹ STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*, s. 88-135.

¹⁶⁰ STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2010. ISBN 978-80-7425-086-6.

¹⁶¹ *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurzdice European Unit [online], 2005 [cit. 2023-03-20]. ISBN 92-894-9467-0.

Dostupné z: https://www.indire.it/lucas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf

¹⁶² *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: European Education and Culture Executive Agency [online], 2017 [cit. 2023-03-20]. ISBN 978-92-9492-622-7. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en>

na základních a středních školách,¹⁶³ a poté z roku 2017 ohledně participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy.¹⁶⁴

V oblasti diplomových prací v kontextu Univerzity Palackého se s tématem také setkáváme zejména až po roce 2010. Existuje mnoho témat, která se našeho nějak dotýkají, avšak zmíníme pouze ty, u kterých se domníváme, že nejvíce. V roce 2015 se obdobným tématem, avšak v rovině lidských práv zabývala J. Sedláčková.¹⁶⁵ Následující a pro nás do jisté míry paralelním výzkumem bylo zjišťování občanského vzdělávání Rifflerové v kontextu středních škol Olomouckého kraje, z něhož si bereme též jisté náměty na realizaci vlastního výzkumu.¹⁶⁶ Jako poslední zde zmíníme výzkum z roku 2020, kdy L. Losová zkoumala učitele výchovy k občanství na druhém stupni základní školy, resp. nižším stupni gymnázia, jako třídního učitele.¹⁶⁷ Dále to byly tři výzkumy v oblasti žákovské participace v rozmezí let 2011-2013, z nich uvedeme odkaz pouze na disertační práci, která se zabývala aspekty žákovské participace na gymnáziích od R. Chmelíka, a to z důvodu podobného pojetí jeho a této práce.¹⁶⁸ Dalšími dvěma jsou Mladí lidé a politika a Volební chování mladých, které jsme již v této práci citovali.

Jako poslední je vhodné zmínit prozatímní zprávu evropského měřítka, který se také týká občanského pojetí na českých základních školách. Zpráva se týká vyčleňování Romských žáků a také nedostatečné strategie v otázce rovnosti všech občanů, bez ohledu na jejich sexualitu. Toto sledování bylo v půlročním cyklu a nejedná se prozatím o komplexní analýzu.¹⁶⁹

¹⁶³ Viz.: *Tematická zpráva: Občanské vzdělávání v základních a středních školách*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. Dostupné také z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_obcanske_vzdelavani.pdf

¹⁶⁴ Viz.: *Tematická zpráva: Participace žáků a studentů na fungování a rozvoj školy*. Praha: Česká školní inspekce, 2017. Dostupné také z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/04-F_TZ-Participace-zaku-a-studentu-na-fungovani-a-rozvoji-skoly-15-6-FINAL_kor.pdf

¹⁶⁵ Viz.: SEDLÁČKOVÁ, Jana. *Základní lidská práva a jejich aplikace ve výchově občanství*. Olomouc, 2015. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd. Vedoucí práce Gabriela Cingelová. Dostupné také z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=19923318527>

¹⁶⁶ Viz.: RIFFLEROVÁ, Veronika. *Občanské vzdělávání na středních školách: případová studie Olomouckého kraje*. Olomouc, 2019. Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra politologie a evropských studií. Vedoucí práce Pavel Šaradín. Dostupné také z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=85810708740>

¹⁶⁷ Viz.: LOSOVÁ, Lucie. *Učitel výchovy k občanství na 2. stupni ZŠ a nižším stupni gymnázia jako třídní učitel*. Olomouc, 2020. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd. Vedoucí práce Vanda Vaničková. Dostupné také z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=57005515629>

¹⁶⁸ Viz.: CHMELÍK, Radim. *Aspekty žákovské participace prostřednictvím zastupitelských těles na gymnáziích*. Olomouc, 2013. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra společenských věd. Školitel Zdeněk Novotný. Dostupné také z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=5399090215>

¹⁶⁹ ECRI *Conclusions on the Implementation of the Recommendations in Respect of the Czech Republic Subject to Interim Follow-up*. Strasbourg: Directorate General of Democracy and Human Dignity [online], 2023 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/ecri-conclusions-on-the-implementation-of-the-recommendation-in-respec/1680aa6865>

4. Metodologie výzkumu

4.1. Cíl a charakteristika

Výzkum této bakalářské práce si klade za cíl odpověď na otázku: *„Jak je zahrnuta výchova k občanství s ohledem na osvojování občanských kompetencí na druhém stupni vybrané základní školy, a jak je tam celkově k ní přistupováno? Jaký je její stav a popř. jaké jsou na dané škole podmínky pro její formování, popř. možnosti zlepšení.“*

Výsledkem by tedy měla být zpráva o tom, jak je tato výchova zahrnuta a vyučována v rámci ŠVP, jak k ní také přistupují její vlastní učitelé a zároveň zdali, pro vytváření občanských kompetencí panuje na škole vhodné prostředí. Tyto nároky vyplývají přímo z teoretické části, kde si dovoluujeme tvrdit, že pro daný výzkum byly dostatečně popsány. S tím souvisí volba výzkumu pouze v rámci druhého stupně vybrané školy.

Pro tento výzkum zároveň bude použita smíšená metoda sběru dat, tedy za pomoci kvantitativních a kvalitativních metod, abychom v kontextu dané školy nezůstali pouze u výkladu bez faktické opory, nebo naopak pouze u číselných dat bez jistého porozumění. Z teoretické části tedy tento přístup k politické kultuře a jejím změnám můžeme v kontextu školy považovat za objektivistický makropřístup a také rozumějící

K tomuto si klademe další otázku, zdali po vyučování témat zmíněných v RVP spojených s vytvářením občanských kompetencí, ať již v tematických celcích v rámci daného vyučovacího předmětu¹⁷⁰, nebo průřezových témat, příp. také v rámci prostředí druhého stupně dané školy, dojde k nějaké změně, která by měla být zejména mezi šestou a devátou třídou.

Již v této části však počítáme s tím, že tento výzkum nebude mít žádné zobecňující možnosti, vzhledem k výzkumu na pouze jedné škole. Mělo by se jednat zejména o dokreslení teoretické části ve formě případové studie, avšak rozhodně ne vyčerpávající čili spíše jistou sondu. To z důvodu rozsahu tohoto výzkumu, kdy nebude možné zjišťovat žádné bližší korelace, avšak očekáváme, že by se mohli i jisté ukázat.

4.2. Metoda sběru dat

Výzkum bude rozdělený na čtyři jednotlivé části. Jedna bude koncipována na metodě analýzy dat, dvě budou zejména kvalitativní a poslední z nich bude mít kvantitativní charakter. Tento

¹⁷⁰ Předmět na dané škole budeme dále nazývat jako „Výchova k občanství“, kdy z důvodu anonymity nebudeme přesný název sdělovat, ten ale nemá na samotnou realizaci vzdělávacího oboru nemá vliv. Bližší informace viz. podkapitola Analýza Školního vzdělávacího programu.

výběr jsme zvolili kvůli uchopení výzkumu v koncepci případové studie, kdy je naším cílem co nejlepší popis dané situace, a to nejen pouze v kvalitativní, nebo v kvantitativním pojetí. V kvalitativní rovině nám to tak umožní vytvořit zprávu nejen s odkazem na výpovědi pár jednotlivých žáků druhého stupně, ale bude se jednat o vystižení situace v rámci všech ročníků druhého stupně. V rovině kvalitativní se budeme následně pokoušet o vnitřní pochopení dané situace, kde případné nedostatky mohou vznikat.

První z nich je analýza ŠVP dané školy s ohledem na očekávané výstupy a průřezová témata popsaná v rámci druhé kapitoly teoretické části, ve které se budeme snažit analyzovat v jakém ročníku jsou realizována příslušná témata, abychom dostali lepší přehled v souvislosti s dotazníkem.

Analýzu jsme si vybrali z toho důvodu, že takto bylo zamezeno možnosti zkreslení ŠVP, pokud bychom se na něj např. ptali v rozhovoru, tak by nebylo možné jej tak rozsáhle a přesně analyzovat a mohlo by dojít i k nedorozumění a nepřesnostem. Dále byl zvolen i s ohledem na dostupnost daného ŠVP, kdy podle školského zákona ho musí mít každá škola umístěný na přístupném místě ve škole¹⁷¹ a tedy nebyl problém s jeho dostupností.

Další částí bude dotazník samotným žákům druhého stupně, kteří by měli sloužit jako jakási sonda v daných tématech, zdali na škole jsou skutečně nějak rozvíjené občanské kompetence a také i v jakém prostředí, protože jak bylo již uvedeno výše, tak prostředí pro tento vývoj se jeví jako klíčové, kdy žáci si mají sami „osahat“ jaké to je žít v demokracii. Toho budeme zjišťovat právě v různých oblastech (kognitivní, afektivní, konativní) a také na různých úrovních (státní, školní, třídní).

Dotazník jsme zvolili z toho důvodu, že se nám zdál jako nejefektivnější možnost získání relativně velkého množství dat za poměrně krátký čas. Tomu také odpovídal typ otázek, které byly až na jednu uzavřené. Navíc nám umožnil od žáků se dozvědět různá data, ať již znalosti, postoje, názory, hodnocení nebo jejich pocity.

Předposlední, zejména kvalitativní částí, bude polostrukturovaný rozhovor se samotnými vyučujícími, u kterých bude snahou zjistit informace ohledně daného oboru, jak k němu přistupují, následně jak se snaží u žáků dané kompetence rozvíjet a za poslední oblast pojímáme propojení se školním prostředím, které by tomu mělo odpovídat. Toto tedy budou představovat

¹⁷¹ Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*, roč. 2004, částka 561. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

zejména dvě klíčové výzkumné otázky, a to učitel společenských věd, jakožto ten, který rozvíjí občanské kompetence, a dále otázky ohledně školního prostředí.

Rozhovor jsme zvolili za účelem identického vyjádření samotných učitelů. S ohledem na možnost doptávat se na různá zjištění jsme zvolili polostrukturovaný typ. Pokud bychom vybrali nestrukturovaný rozhovor, tak jsme se domnívali, že by nás nemusel udržet u výzkumných témat a zároveň neočekáváme zjištění nějakých nových neznámých v návaznosti na teoretickou část.

Dalším možným místem ke zjištění dalších informací bude rozhovor s odpovědnou vyučující ohledně žákovské samosprávy (viz. následující podkapitola), kdy nám zejména půjde o zjištění jejího celkového fungování, jak je zakotvena, jak jsou vybíráni žáci, jaké akce se konají a další. V tomto případě jsme opět zvolili cestu polostrukturovaného rozhovoru z výše popsaných důvodů.

4.3. Výzkumný vzorek

Jak již bylo zmíněno výše, tak se výzkum bude realizovat v rámci jedné české základní školy (dále jako „Základní škola“). Vzhledem k povaze tématu a anonymitě ji však blíže charakterizovat dopředu nebudeme, půjde nám totiž zejména o její školní klima, které z našeho zkoumání bude založené zejména na individuálním vztahu k němu od učitelů a žáků.

Následně výzkumným vzorkem budou žáci v třídách na druhém stupni. Na Základní škole je takovýchto tříd 10, s celkovým počtem zhruba 250 žáků. Náš vzorek budou představovat všechny třídy druhého stupně, proto tedy, pokud dále budeme psát v jednotném čísle, např. šestá třída, tak budeme myslet všechny třídy dopovídajícího ročníku.

Vzorkem učitelů budou učitelé Výchovy k občanství na druhém stupni, kdy na Základní škole působí zejména dva tito vyučující. Ve fázi realizace výzkumu ale jeden z nich byl na nemocenské, a nebylo tedy možné s ním následující rozhovor provést. Rozhovor jsem tedy provedl alespoň se zastupujícím vyučujícím, který aktuálně tento odpovídající předmět vyučuje. Dále jsem se také dozvěděl, že na škole dříve vyučoval tuto Výchovu jiný vyučující, proto jsem se rozhodl udělat rozhovor i s ním. Celkově se tedy rozhovor týká čtyřech vyučujících, o kterých jsou další informace uvedeny v tabulce níže.

Vyučující	Aprobace	Délka praxe	Délka vyučování Výchovy k občanství
Renata	Dějepis, společenské vědy, angličtina	21 let (RD ¹⁷²)	10 let
Alena	Český jazyk, společenské vědy	6 let	6 let (zejména příležitostně ¹⁷³)
Lenka	Matematika, společenské vědy	21 let (RD)	15 let (příležitostně)
Pavel	Český jazyk, filozofie ¹⁷⁴	10 let	4 roky

Tabulka č. 4 – Informace o vyučujících Výchovu k občanství¹⁷⁵

Renata vyučuje aktuálně Výchovu k občanství pouze ve své třídě, kde je třídní učitelkou, to také platí pro učitelku Lenku. Zbytek, ještě až na jednu třídu, vyučuje paní učitelka Alena.

Součástí školy podle našich prvních hrubých zjištění je také zatím neurčitá forma žákovské samosprávy¹⁷⁶. Toto zjištění využijeme u jistých otázkách ke zjištění vztahu, zdali v něm (tedy „politice“, prosazování vlastních žákovských zájmů) shledávají žáci nějaký smysl.

4.4. Průběh výzkumu

Dva týdny před samotným výzkumem byl zaslán email řediteli dané základní školy s vyjasněním nejpodstatnějších informací, včetně těch, které se týkají anonymity. Bylo uvedeno, že její součástí bude tuto základní školu blíže nespecifikovat, pouze tak, že se jedná o školu v jednom městě v České republice. Domníváme se, že ani nebyl pro její bližší popis, v kontextu našeho tématu, důvod. Na tyto veškeré informace a požadavky jsme dostali kladnou odpověď.

Samotný výzkum ve všech jeho třech fázích v terénu se konal v průběhu 3 dní, kdy první den byly realizovány pouze dotazníky a zbylé dny k dotazníkům byly provedeny již zmíněné rozhovory.

V kontextu dotazníků se jednalo o rozdaní a o prosbu vyplnění rozdaných dotazníků a oznámení o tom, že výsledky budou anonymní a budou prezentovány vždy v kontextu celého ročníku. Žáci také byly ponaučeni o tom, že nemusí na otázky nijak pospíchat a mohou si je v klidu

¹⁷² RD – se zahrnutím rodičovské dovolené

¹⁷³ Příležitostně je myšleno, třeba jedna třída za školní rok – nejčastěji třída, kde je daný učitel třídním.

¹⁷⁴ Oboje vystudováno na filozofické fakultě.

¹⁷⁵ Pro zachování anonymity jejich skutečná jména byla nahrazena těmito jmény.

¹⁷⁶ Bližší označení však s ohledem na anonymitu nebude sdělovat.

rozmyslet, k tomu bylo vždy poskytnuto nejméně 10 minut na jejich následovné vyplnění. Konkrétně se jednalo o otázky v různých oblastech výzkumu typu politické kultury. Všechny tyto otázky, až na jednu, byly uzavřené (dotazníkové otázky jsou součástí Přílohy č. 2¹⁷⁷).

Otázky byly koncipované oblast kognitivní, afektivní a konativní. Toto jsme se rozhodli vytvořit s ohledem na teoretickou část, kdy jsme psali, že koncept politické kultury se koncipuje v těchto oblastech. Také nás ale zajímalo samotné klima, což jsme si zvolili jako 4. kategorii otázek.

V rámci samotných rozhovorů byl ze začátku podepsán i dotázán informovaný souhlas s rozhovorem obsahující informace o anonymitě zdroje¹⁷⁸. Následně byly v duchu polostrukturovaného rozhovoru pokládány otázky (Příloha č. 4 a č. 5), tak aby na ně bylo možné flexibilně reagovat, a případně se i doptávat na různé další podrobnosti, které také vyplynuly ze samotných dotazníků.

K formulaci všech otázek v rámci rozhovoru a dotazníku tedy bylo použito přístupu z předchozích výzkumů, kontextu teoretické části práce, obecným zásadám provádění těchto metod sběru dat, osobním zkušenostem a také konzultace s vedoucím.

¹⁷⁷ Vyplněné dotazníky budou přineseny k obhajobě.

¹⁷⁸ Nevyplněný je součástí jako Příloha č. 3. K obhajobě budou přinesené podepsané od daných učitelů.

5. Vyhodnocení výzkumu

5.1. Analýza Školního vzdělávacího programu

Předmět, který se zabývá vzdělávacím oborem Výchova k občanství, zároveň zpracovává také další vzdělávací oblasti, a to Člověk a svět práce a Výchovu ke zdraví. V úvodní charakteristice daného předmětu jsou zpracované také klíčové kompetence, které tento předmět rozvíjí. Obsahově odpovídají klíčovým kompetencím uvedených v RVP s jejich zřetelem na vzdělávání ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství. K celkovému zprostředkování všech výše zmíněných oblastí, respektive tří, na této základní škole slouží celkově tři předměty. V našem kontextu se budeme ale zabývat pouze jedním předmětem, který sám zpracovává výukový obor Výchovu k občanství.¹⁷⁹

Tematický celek *Člověk ve společnosti* a jeho očekávané výstupy jsou cílem v 6. a 7. třídě; *Člověk jako jedinec* v 8. třídě; *Člověk, stát a právo* v 8. a 9. třídě; *Mezinárodní vztahy, globální svět* v 9. ročníku (viz. Tabulka č. 5). Učivo je uspořádáno v závislosti na očekávaných výstupech.

Zpracování očekávaných výstupů	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
<i>Člověk ve společnosti</i>	X	X		
<i>Člověk jako jedinec</i>			X	
<i>Člověk, stát a právo</i>			X	X
<i>Mezinárodní vztahy a globální svět</i>				X

Tabulka č. 5 – Zpracování vybraných tematických celků vzdělávacího oboru *Výchovy k občanství* v rámci jednotlivých ročníků.¹⁸⁰

Průřezové téma Výchova demokratického občana škola podle ŠVP realizuje ve všech ročnících druhého stupně, a to v následujících předmětech: Výchova k občanství (Vko), Dějepis (D), Přírodověda (P), kde z nich Výchova k občanství má dominantní postavení a vyskytuje se ve všech 4 oblastech tohoto průřezového tématu. Následně také součástí jejího realizace je také žákovská samospráva (ŽS), kde se jedná zejména o téma Formy participace občanů v politickém životě (viz. Tabulka č. 6).

¹⁷⁹ Školní vzdělávací program. Základní škola, 2022.

¹⁸⁰ Tamtéž. Vlastní zpracování.

Výchova demokratického občana	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<i>Občanská společnost a škola</i>	VkO	VkO	VkO	VkO
<i>Občan, občanská společnost a stát</i>	D		VkO, P	VkO
<i>Formy participace občanů v politickém životě</i>	VkO, ŽS	VkO, ŽS	VkO, ŽS	VkO, D, ŽS
<i>Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování</i>	D		VkO, D	D

Tab. č. 6 – Rozpracování průřezového tématu Výchova demokratického občana¹⁸¹

S ohledem na náš další výzkum jsme se rozhodli zanalyzovat již jen dvě průřezová témata, a to Osobnostní a sociální výchovu a Multikulturní výchovu. Důvodem bylo, že obě tato témata se vztahují k vytváření pozitivních, respektujících vztahů mezi žáky a dalšími lidmi obecně. Téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech cílí na širší světový kontext, avšak to není cílem našeho výzkumu, ani jeho dílčím cílem, proto toto téma analyzovat nebudeme.

Podle ŠVP jsou veškeré tematické okruhy průřezového tématu Osobnostní a sociální výuka „běžnou součástí výuky ve všech vyučovacích předmětech...“¹⁸² V kontextu tohoto tématu jsou dále na škole pořádané další mimo-vyučovací aktivity s externími institucemi (viz. níže).

Multikulturní škola se na druhém stupni Základní školy realizuje opět v rámci různých předmětů: Anglického jazyka (AJ), Českého jazyka (ČJ), Hudební výchovy (HV), Dějepisu (D), Zeměpisu (Z), Estetické výchovy (EST), Rodinné výchovy (RV) a Výchovy k občanství (VkO). Lidskými vztahy, z našeho pohledu asi nejdůležitějším tematickým celkem tohoto průřezového tématu se zabývá ve všech ročnících právě Výchova k občanství a Rodinná výchova (viz. Tabulka č. 7).

¹⁸¹ Tamtéž. Vlastní zpracování.

¹⁸² Tamtéž.

Multikulturní výchova	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
<i>Kulturní diference</i>	AJ, HV, D	AJ, ČJ, HV	AJ, ČJ, HV	AJ, ČJ, EST, Z, HV
<i>Lidské vztahy</i>	VkO, RV	VkO, RV	VkO, RV, D, P	VkO, RV, EST, Z
<i>Etický původ</i>	ČJ	D	D, P	EST, Z, D
<i>Multikulturalita</i>	AJ	AJ, ČJ	AJ, ČJ, D	AJ, ČJ, EST, Z
<i>Princip sociálního smíru a solidarity</i>	D		RV	EST, Z, VkO, D

Tab. č. 7 – Rozpracování průřezového tématu Multikulturní výchova¹⁸³

Škola nenabízí žádné zájmové kroužky vyloženě s vazbou na rozvoj občanských kompetencí. Jedná se zejména o sportovní, výtvarné a „digitální“ kroužky, avšak právě od roku 2007 na ní byla zřízena žákovská samospráva, do které jsou zapojeny třídy od 5. do 9.

Škola dále spolupracuje i s dalšími institucemi ve městě, a to v různých oblastech, jako třeba kulturní a sportovní, ale také bezpečnostní ve spolupráci s Policií ČR. Ročník druhého stupně také jezdí na adaptační kurz v šesté třídě, a také na druhém stupni na lyžařský. Zapojuje se také do různých soutěží, příkladem třeba Matematický klokan a také do různých programů, jako je třeba Jeden svět apod.

5.2. Dotazníkové šetření

Z celého druhého stupně bylo vyplněno 205 dotazníků, což představuje zhruba 80 % všech žáků druhého stupně. Zbýlých přibližně 20 % se týkalo nepřítomností žáků z různých jejich důvodů, avšak dotazníkové šetření proběhlo ve všech třídách tohoto stupně. Dovolujeme si tedy tvrdit, že se jedná o reprezentativní vzorek a „náhodné“ nepřítomnosti tak nemají zásadní vliv na získaná data.

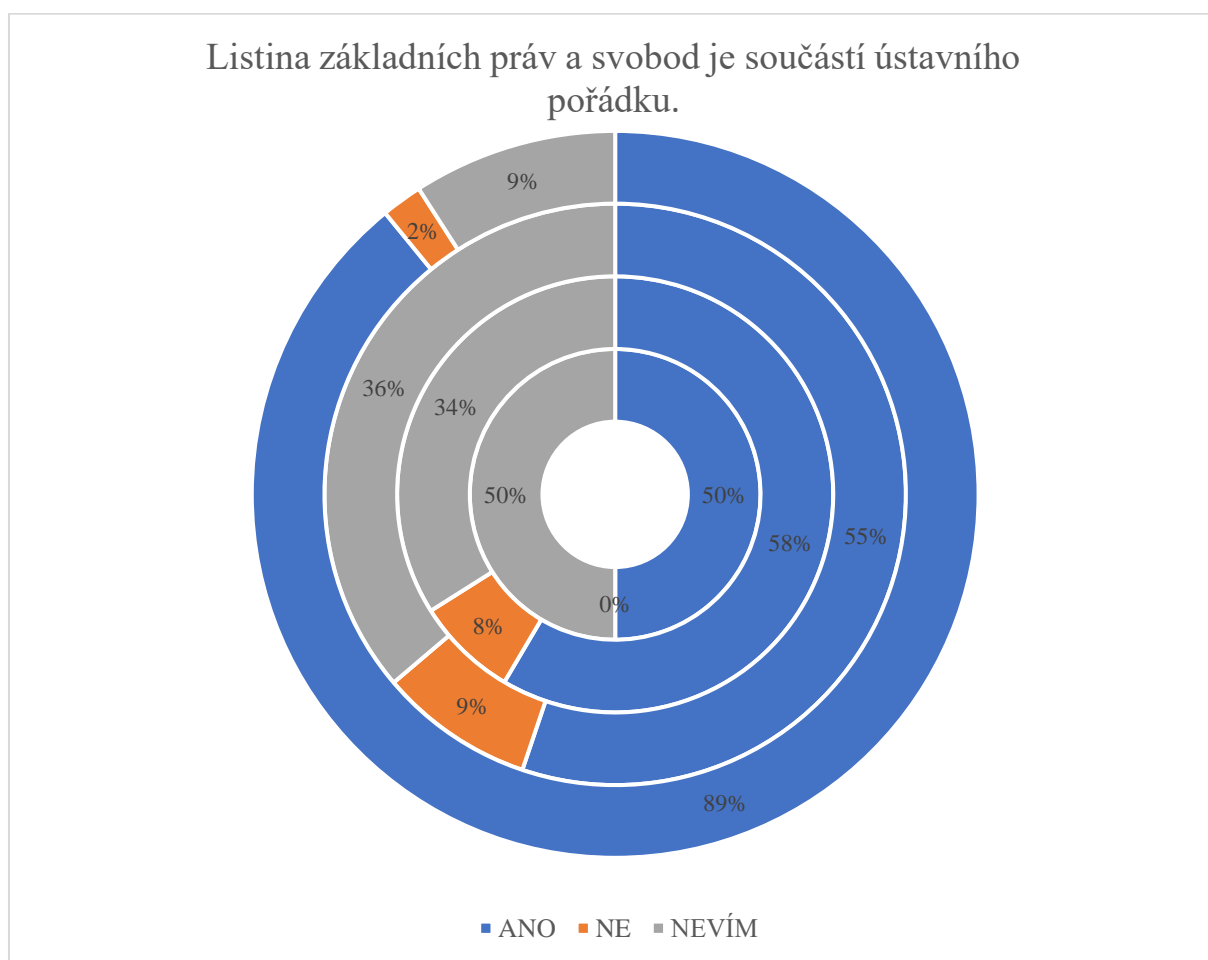
Dalším bodem, který je nutný zmínit je to, že data byly zpracovány s ohledem na ročník jako celek (viz. také výše), nikterak v rámci konkrétních tříd. Věříme, že při tomto pojetí by byly výsledky o to zajímavější, i z toho důvodu, že samotní učitelé při rozhovorech občas povídali o konkrétní třídě daného ročníku a připustili, že v ostatních třídách by toto mohlo být jiné.

¹⁸³ Tamtéž. Vlastní zpracování.

5.2.1. Kognitivní oblast – státní, rodinná, školní úroveň

Touto oblastí a úrovněmi se zabývali první tři otázky v dotazníku, kdy dvě byly uzavřené a poslední z nich byla otevřená. Výsledky jsou zobrazeny pomocí grafů. Dovolujeme si tvrdit, že co se týče vědomostí, tak druhá otázka byla jednodušší, vzhledem k tomu, že ke správné odpovědi u první otázky by bylo nutné prostudovat celou Ústavu ČR, avšak ke druhé, pouze vědět, co je to ústavní pořádek, a co se jím za zákony myslí.

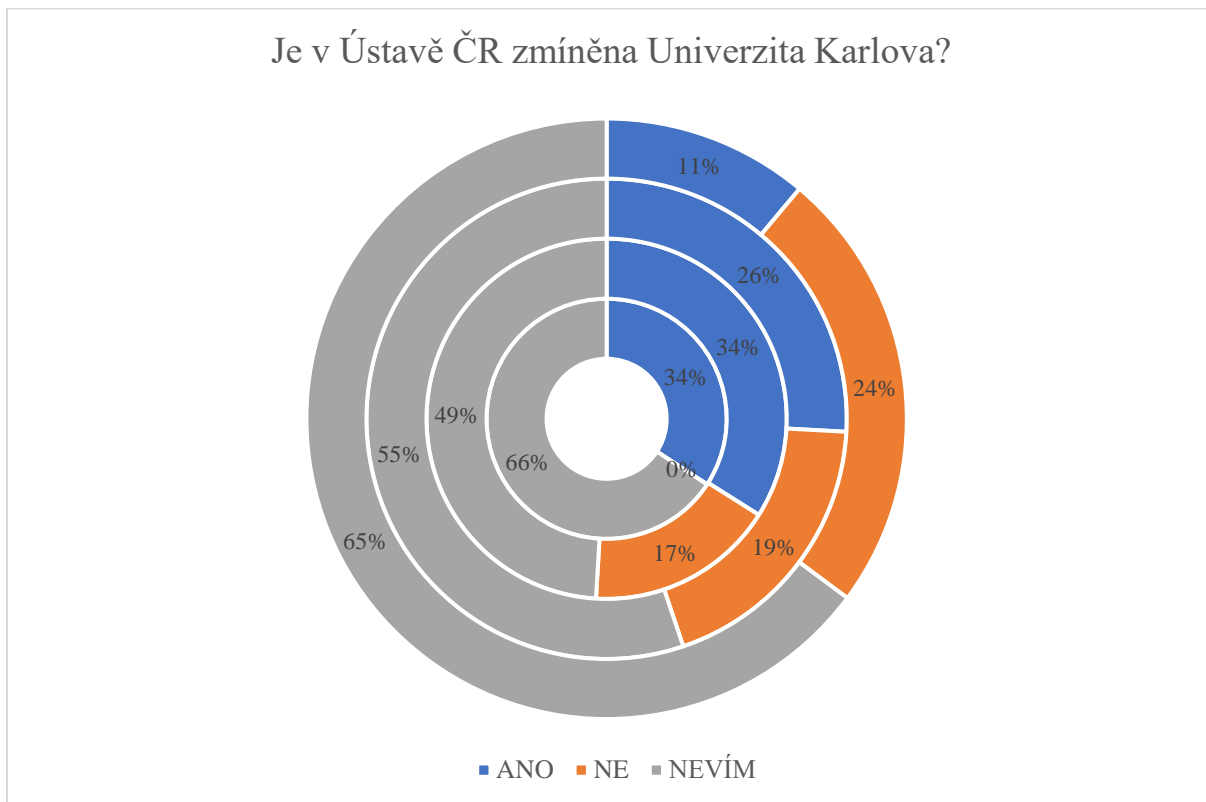
V tomto duchu vidíme, že znalosti, co se týče ústavních vědomostí narostly v 9. třídě (viz. Graf č. 1) s ohledem na správnou odpověď ANO. Toto jsme si také ověřili za pomoci výpočtu chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku, kdy to, že mezi odpověďmi ANO a NE mezi jednotlivými ročníky existuje statisticky významný rozdíl, můžeme tvrdit s hladinou významnosti 1%¹⁸⁴.



Graf č. 1 – Poměrné výsledky u otázky č. 2 za jednotlivé ročníky (6. třída nejvíce ve středu, 9. na okraji)

¹⁸⁴ Při 3 stupních volnosti, testové kritérium pro 1 % je 11,34 a daný chí-kvadrát vyšel přibližně 15,7.

Právě na výše zmíněný popis můžeme první otázku brát jako hlubší znalost problematiky. Při této otázce bohužel nebylo možné použít chí-kvadrát s ohledem na nízké očekávané odpovědi v kontingenční tabulce, avšak i tak vidíme s postupem ročníků jistý nárůst správné odpovědi NE. I tak se ale většina žáků uvedla, že neví. Toto se však dále nebudeme snažit interpretovat.



Graf č. 2 – Poměrné výsledky u otázky č. 1 za jednotlivé ročníky (6. třída nejvíce ve středu, 9. na okraji)

Poslední otázkou v tomto bloku bylo poukázání na to, zdali si žáci uvědomují své povinnosti, popř. svých rodičů jako již způsobilých občanů ČR.

Při vyhodnocení této otázky jsme se zaměřili na pojem „právní odpovědnosti“, kdy jsme hledali právní oporu, která se dotýkala poměrně k jednotlivým dotazníkům za daný ročník témat uvedených v Grafu č. 3. Žáci uváděli často své vlastní povinnosti, co mají uložené od rodičů, např. uklízení, chození na nákup apod., avšak toto jsme nechápali pod pojmem „právní odpovědnost“. Dále často to byly jednoslovné odpovědi typu: práce, učení se, škola, ani tyto jsme ale nebrali z důvodu jejich nejednoznačnosti, na druhé straně se jedná také o práva, např. právo vzdělávat se, právo na práci atd. V této souvislosti však chceme ještě vyjasnit, že příkladem: chození do práce jsme uznali, protože to vychází z uzavřené smlouvy mezi

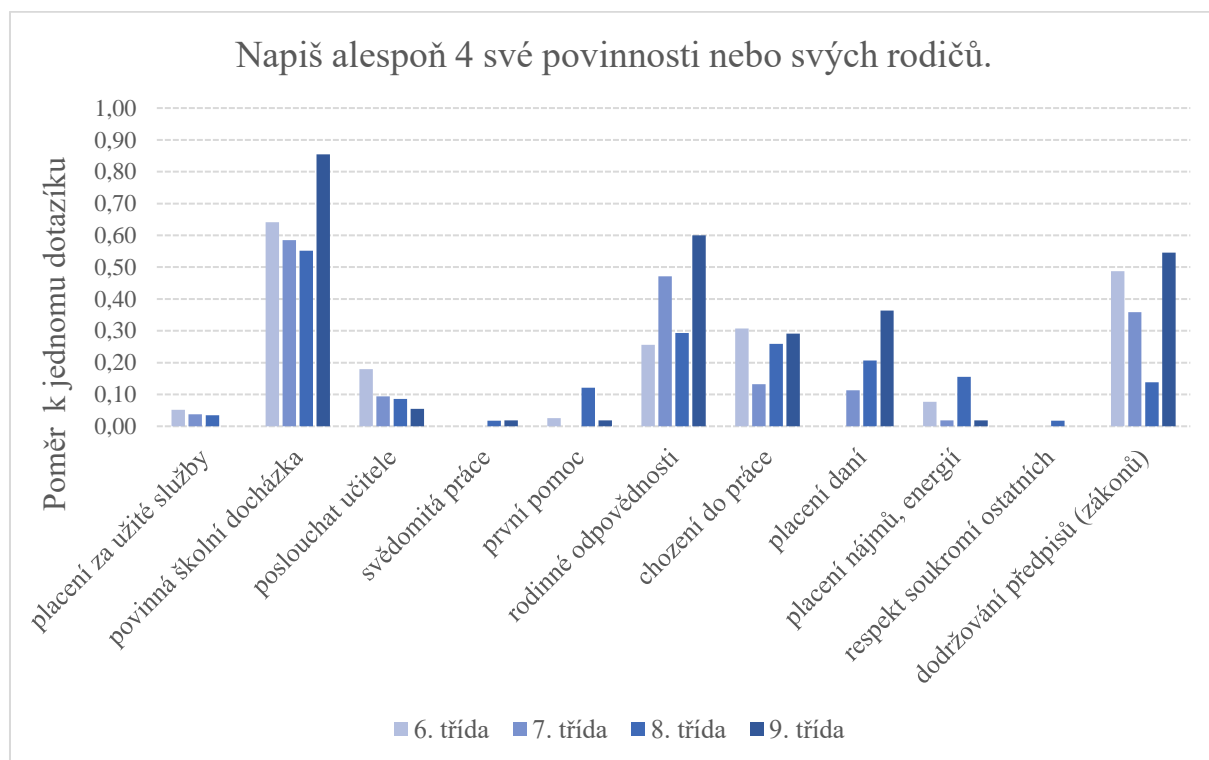
zaměstnavatelem a zaměstnancem. Bližší kódy a případný komentář jsou poté uvedeny jako Příloha č. 6.

Na druhou stranu nás těší, že došlo k propojení s mravní oblastí¹⁸⁵, kdy žáci vnímají povinnosti nejen s právním ohledem, avšak si uvědomují také i ty právní. Pouze zhruba jen dvacítka žáků danou otázku nechala prázdnou, či bychom tvrdili, že o povinnostech nemá žádné pojetí.

Nejčastěji tedy z těch právních byla povinná školní docházka (také jako „chození do školy“), a také rodinné odpovědnosti (vyživovací povinnost, starání se o děti apod.) a také bychom k nim mohli přiřadit velmi častou odpověď jako „učit se“ a také „chovat se slušně“.

Jinak, průměrně žáci šestých a devátých tříd uváděli okolo 4 odpovědí, a okolo 3 poté žáci sedmých a osmých tříd.

Dále s odkazem na výsledky si nedovolujeme interpretovat, zdali se u nějaké třídy objevovalo častěji nějaké téma než jiné, popř. u jiné třídy, že by např. pro osmou třídu byla význačná četnost v podobě poskytnutí první pomoci a případně ještě hledat tohoto příčinu. Jedná se tak spíše o informativní otázku.



Graf č. 3 – Výsledky u jednotlivých kódů v poměru k jednomu odevzdanému dotazníku v daném ročníku.

¹⁸⁵ Též jako tzv. občanského étosu.

5.2.2. Afektivní oblast – státní úroveň

Afektivní oblast v kontextu státní úrovně pro nás znamenali následující otázky, které se týkali toho, zdali pro žáky mají „státní volby“ smysl a také Parlament ČR.

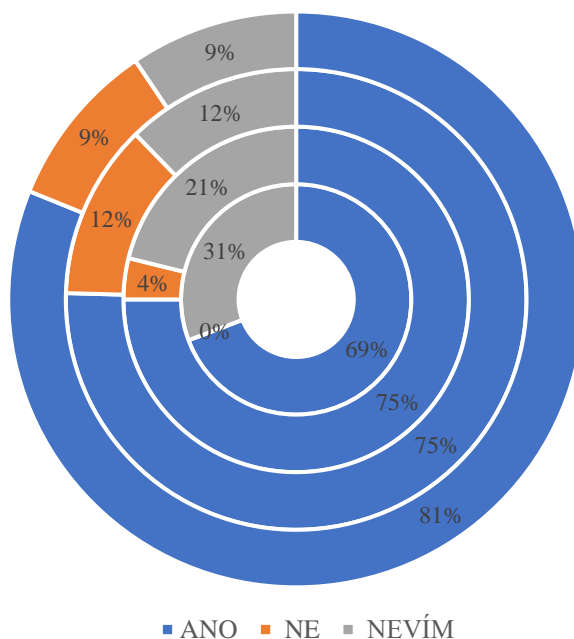
U otázky č. 4 nebylo možné opět provést χ^2 kvadrát pro kontingenční tabulku, pro zjištění rozdílu mezi jednotlivými třídami. Skoro všichni žáci, ať již jakéhokoliv ročníku, odpověděli možností ANO, volit má smysl, oproti NE, je to zbytečné (viz. Graf č. 4).

Otázku jsme se snažili dokreslit otázkou č. 5, zdali by se nejednalo pouze o „slepou touhu“ chodit volit, tedy zdali vnímají nějaký smysl i ve dvou z volených institucí (viz. Graf č. 5). V sedmé, osmé a deváté třídě odpovědělo více než 75 % žáků, že pro ně má Parlament ČR smysl, což věříme, že nám do jisté míry dokresluje to, že by se u těchto žáků nejednalo pouze o „slepou touhu“, a to možná ani v kontextu 6. tříd, kdy takto odpovědělo 69 % žáků. Opět nebylo možné ale zjistit rozdíly za pomoci χ^2 kvadrátu mezi jednotlivými ročníky.



Graf č. 4 – Poměrné výsledky u otázky č. 4 za jednotlivé ročníky (6. třída nejvíce ve středu, 9. na okraji)

Má podle Tebe Parlament ČR nějaký význam?

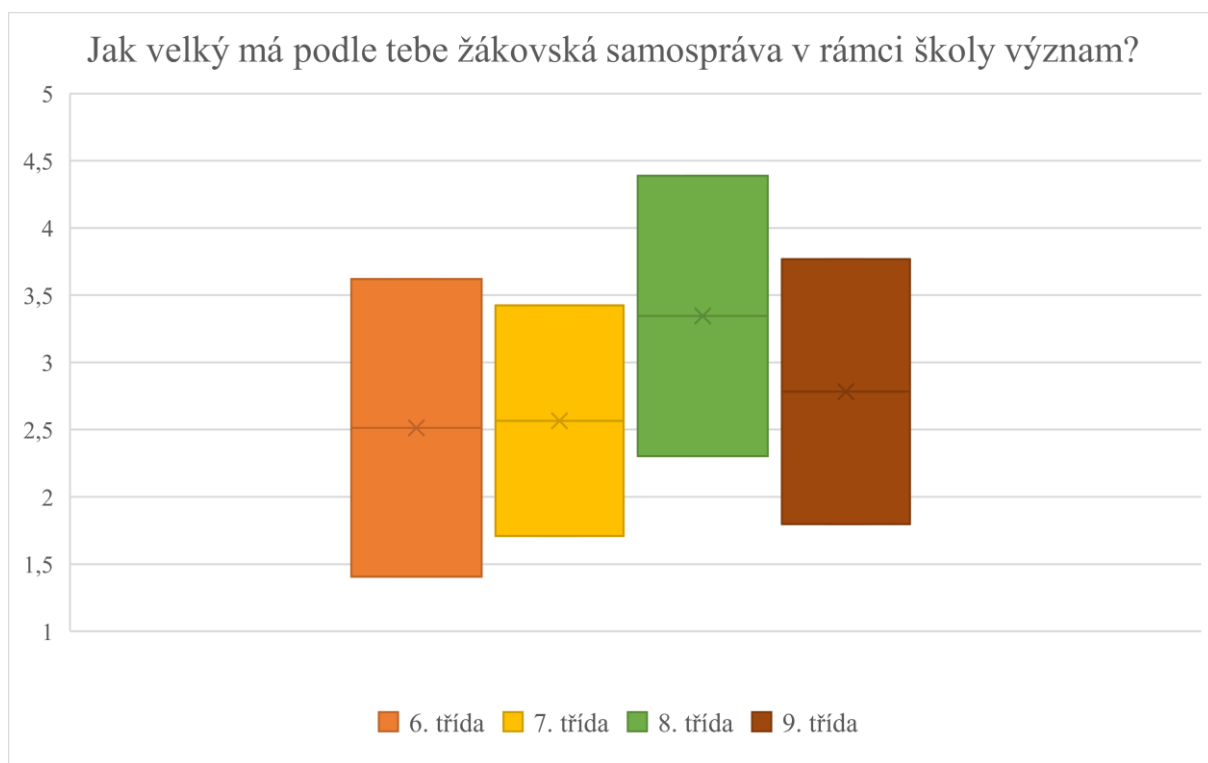


Graf č. 5 – Poměrné výsledky u otázky č. 5 za jednotlivé ročníky (6. třída nejvíce ve středu, 9. na okraji)

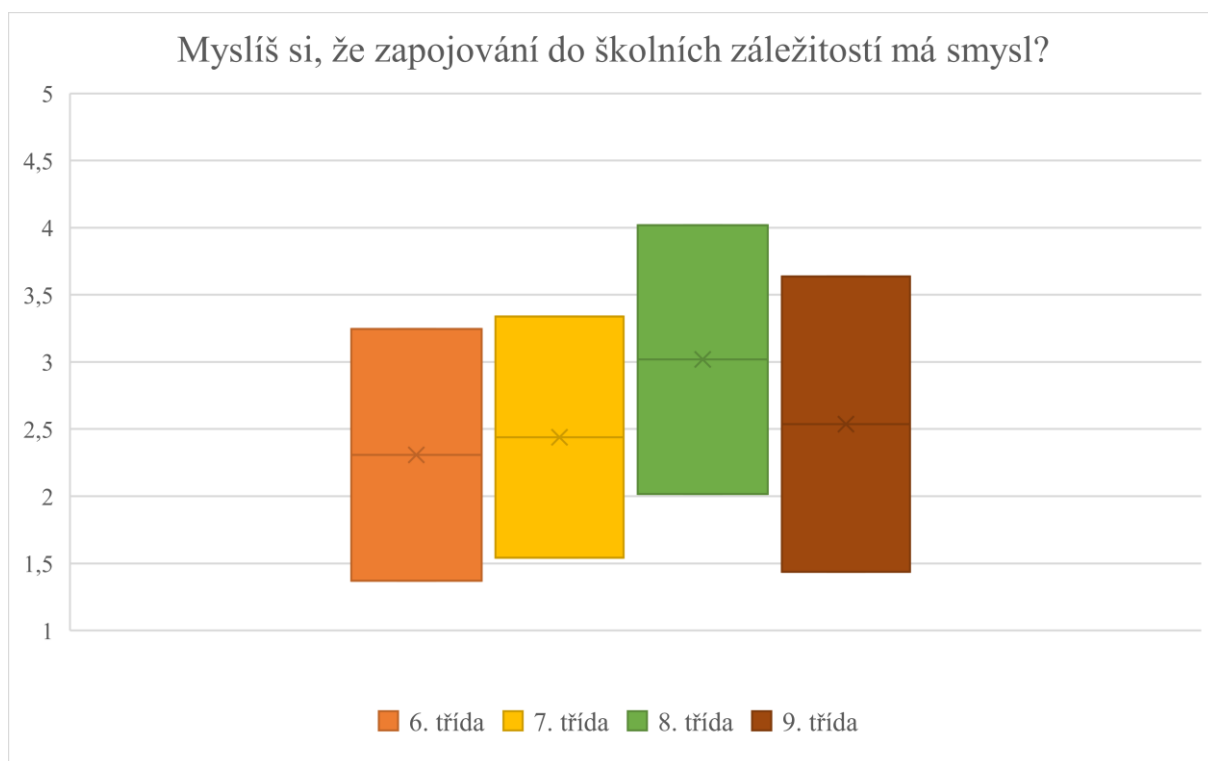
5.2.3. Afektivní oblast – školní úroveň

Afektivní oblast jsme se dále rozhodli zkoumat také na školní úrovni, a to jsme se snažili zjistit za pomoci žákovské samosprávy (viz. Graf č. 6) a také, za pomoci jejich zhodnocení ohledně zapojení do dění školy (viz. Graf č. 7).

Bohužel ani u jednoho se nepodařilo udělat kontingenční tabulku s potřebnými očekávanými četnostmi, avšak průměr byl u obou otázkách nejvyšší v rámci osmých tříd. Celkově si ale dovoluujeme tvrdit, že tyto dva výsledky společně do jisté míry korelují, tedy že zapojení do fungování školy se uskutečňuje zejména prostřednictvím žákovské samosprávy.



Graf č. 6 – Směrodatná odchylka od průměrné hodnoty výsledků otázky č. 6 v jednotlivých ročnících. Číslo 1 bylo vyznačeno jako velký a číslo 5 jako žádný.



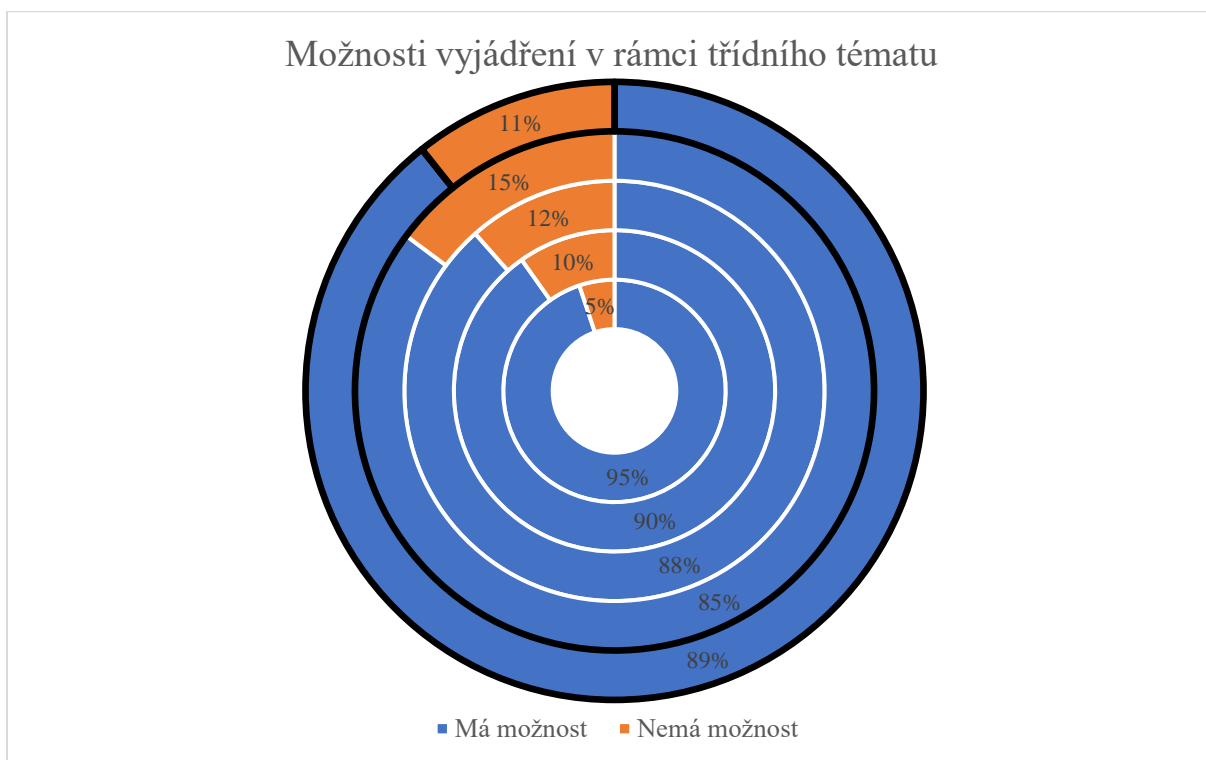
Graf č. 7 – Směrodatná odchylka od průměrné hodnoty výsledků otázky č. 7 v jednotlivých ročnících. Číslo 1 bylo vyznačeno jako důležité a číslo 5 jako zbytečné.

5.2.4. Afektivní a konativní oblast – třídní úroveň

Afektivní oblast jsme se snažili dokreslit také otázkou v oblasti třídní úrovně, která měla však přesah i do konativní oblasti žáků, zdali se žáci vůbec chtějí alespoň do třídních záležitostí zapojovat. Tuto otázku jsme tedy vyhodnotili dvěma způsoby, a to tím, zdali mají podle nich možnost se vyjádřit v kontextu třídy (viz. Graf č. 8) a zdali vůbec chtějí (viz. Graf č. 9).

Za pomoci ch-í kvadrátu jsme zjistili, že pokud bychom tvrdili, že možnost vyjádření v různých ročnících je rozdílná, tak bychom to pronesli s ohledem zhruba na 50 % desinterpretaci¹⁸⁶. Tedy rozdíly v zapojení do třídních témat se v průběhu ročníků neliší.

Co se ale na druhou stranu liší, tak to je snaha o zapojení se do nich jednotlivými žáky v rámci daných ročníků, a to uvádíme s možnou desinterpretací v 0,1 %¹⁸⁷. Pomocí grafu vidíme, že nejvyšší snaha je v šestých ročnících (74 %), poté klesá na své minimum v osmých ročnících (35 %), a poté narůstá na snahu 43 % žáků devátých tříd se zapojovat do třídních záležitostí.

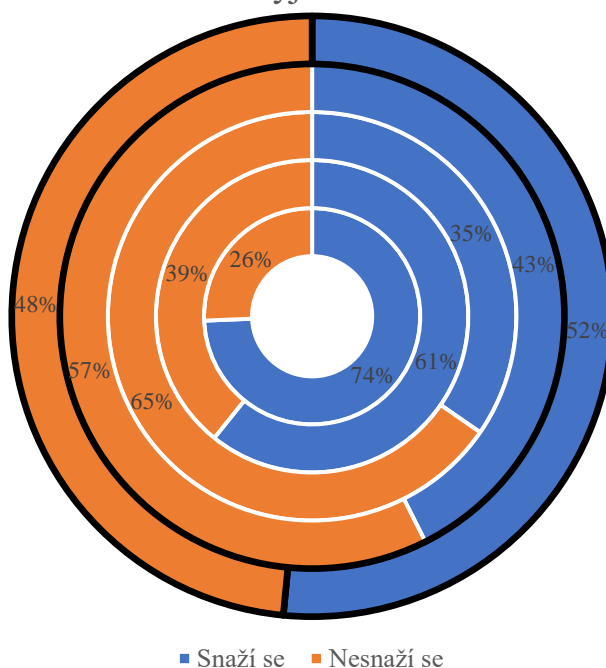


Graf č. 8 – Poměrné výsledky u otázky č. 8 za jednotlivé ročníky (6. třída nejvíce ve středu, 9. třídy druhé z okraje) a celkově (na okraji).

¹⁸⁶ Při 3 stupních volnosti, testové kritérium pro 50 % je 2,37 a daný chí-kvadrát vyšel přibližně 2,3.

¹⁸⁷ Při 3 stupních volnosti, testové kritérium pro 0,1 % je 16,27 a daný chí-kvadrát vyšel přibližně 17,5.

Snaha žáků se k něčemu vyjádřit v rámci třídního tématu



Graf č. 9 – Poměrné výsledky u otázky č. 8 za jednotlivé ročníky (6. třída nejvíce ve středu, 9. třídy druhé z okraje) a celkově (na okraji).

5.2.5. Školní prostředí

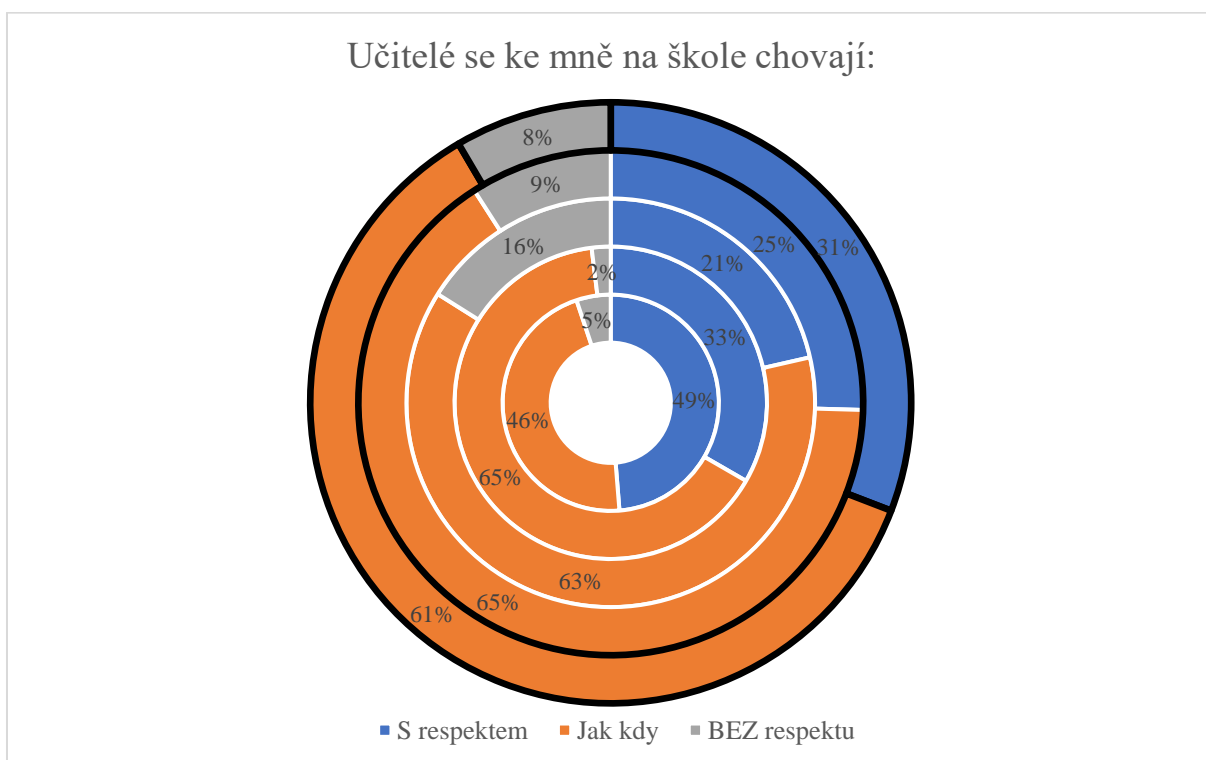
S ohledem na školní prostředí jsem měli snahu zjistit, zdali při opoře z teoretické části, platí, že prostředí se jeví jako zásadní činitel právě ve tvorbě občanských kompetencí čili, zdali jsou vztahy založeny demokraticky, pro to s potřebným respektem.

Toto jsme se rozhodli zjišťovat pomocí toho, jak žáci vnímají, že se k nim chovají učitelé, poté ostatní žáci, a jak se tedy na škole cítí. To jsme se také rozhodli dokreslit tím, zdali žáci sami o sobě mohou říct, že se v prostředí školy k ostatním chovají s respektem.

U deváté otázky, ohledně respektu ze strany učitelů, jsme nemohli za pomoci ch-í kvadrátu zjistit, zdali jsou mezi ročníky rozdíly, avšak při celkovém zhodnocení podle žáků učitelé k 31 % žákům mají respekt, v 61 % jak kdy, a podle 8 % žáků k nim samotným učitelé respekt nemají (zhruba se jedná o 16 žáků; viz. Graf č. 10).

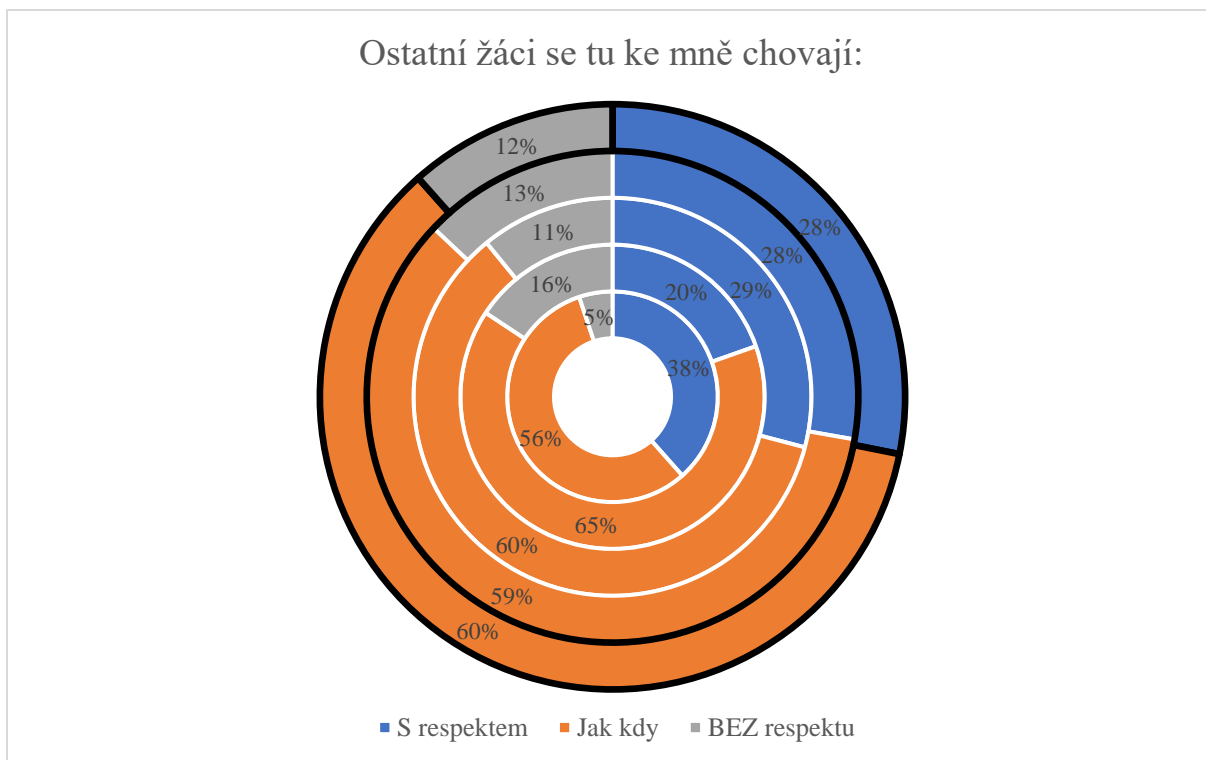
U otázky číslo 10, jsme se zajímali o spolužáky, jak je to s nimi. Tam již bylo možné ch-í kvadrát vypočítat a vyšlo nám, že pokud bychom tvrdili, že mezi ročníky existují vzhledem k tomuto tématu rozdíly, tak bychom se dopustili chyby v 50 %. Takže tvrdíme, že mezi ročníky

není statisticky významný rozdíl (s ohledem na nejčastější 5 % kritickou hodnotu)¹⁸⁸. Z výsledků ale plyne, že nejméně respektu v chování k danému žákovi od ostatních je v sedmých třídách, kdy 20 % z nich je mezi spolužáky jejich chováním respektováno a 16 % nemá u spolužáků s ohledem na jejich chování respekt žádný. Celkově jsou procentní body o trochu horší, než jak se k žákům chovají učitelé, a to tedy tak že 28 % vnímá chování ostatních spolužáků jako respektující směrem k nim, 60 % jak kdy a 12 % nikoliv (viz. Graf č. 11).



Graf č. 10 – Poměrné výsledky u otázky č. 9 za jednotlivé ročníky (6. třídy nejvíce ve středu, 9. třídy druhé z okraje) a celkově (na okraji).

¹⁸⁸ Při 6 stupních volnosti, testové kritérium pro 50 % je 5,35 a daný chí-kvadrát vyšel přibližně 5,3.

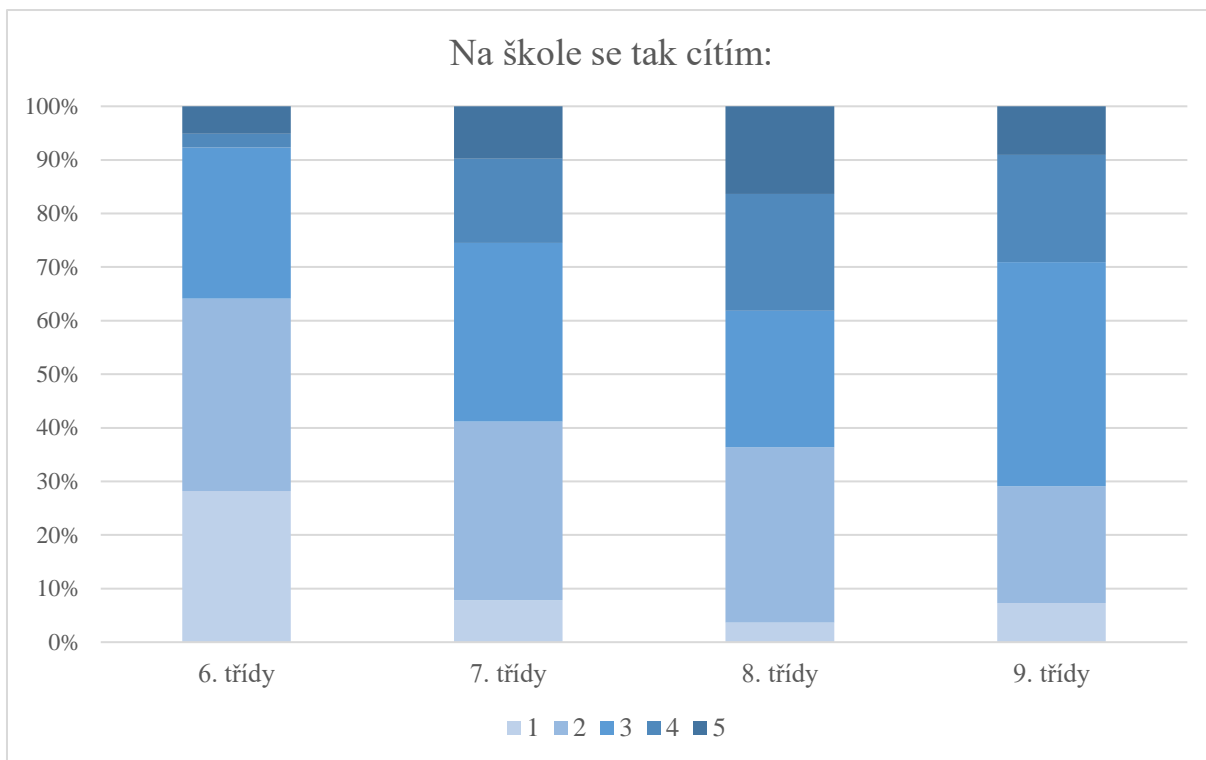


Graf č. 11 – Poměrné výsledky u otázky č. 10 za jednotlivé ročníky (6. třídy nejvíce ve středu, 9. třídy druhé z okraje) a celkově (na okraji).

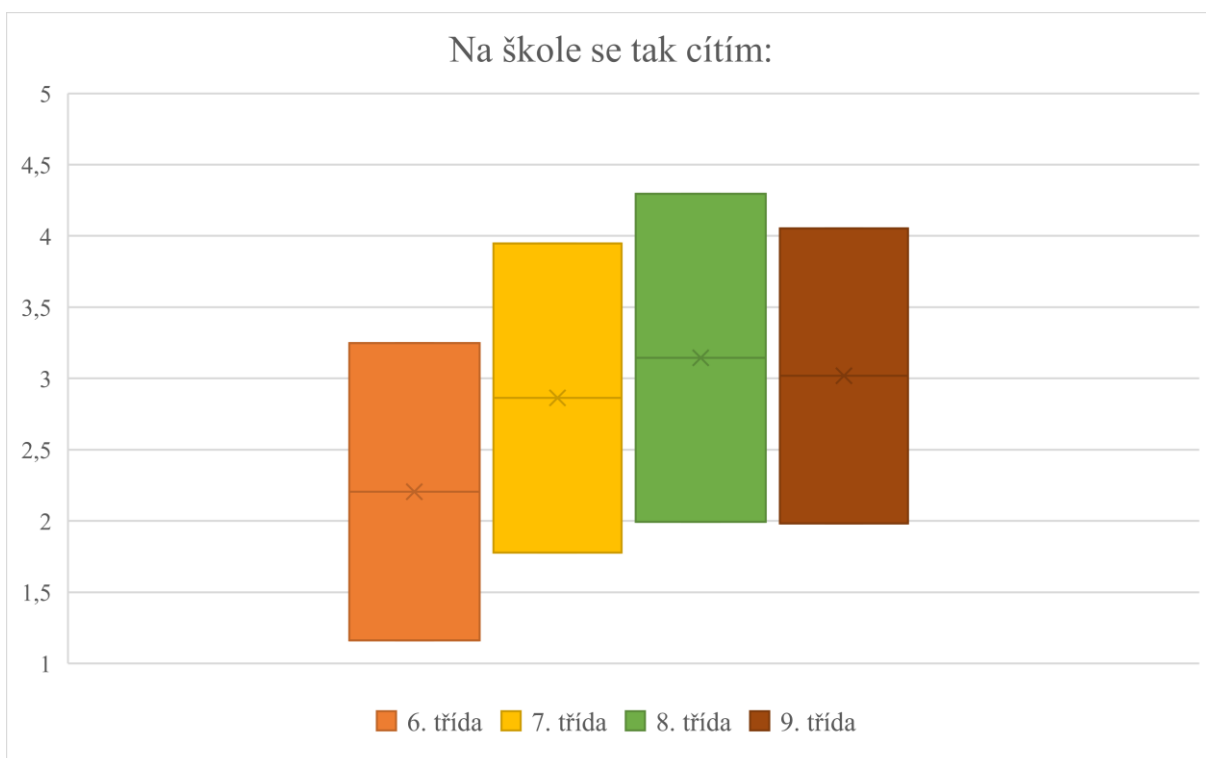
Z průměrných hodnot u 11. otázky zjišťujeme, že nejhůře se cítí na škole osmé třídy zhruba nastejno s devátými a sedmými třídami (přibližně celkově známka 3¹⁸⁹, což jsme se snažili připodobnit školnímu hodnocení). Šesté třídy se na škole cítí lépe (přibližně známka 2). Toto můžeme tvrdit také s ohledem na χ^2 kvadrát, kdy odmítáme nulovou hypotézu na úrovni 1 %¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Škála, ze které mohli žáci vybírat byla následující: 1 - skvěle|2|3|4|5 - špatně

¹⁹⁰ Při 12 stupních volnosti, testové kritérium pro 1 % je 26,22 a daný χ^2 -kvadrát vyšel přibližně 28,6.



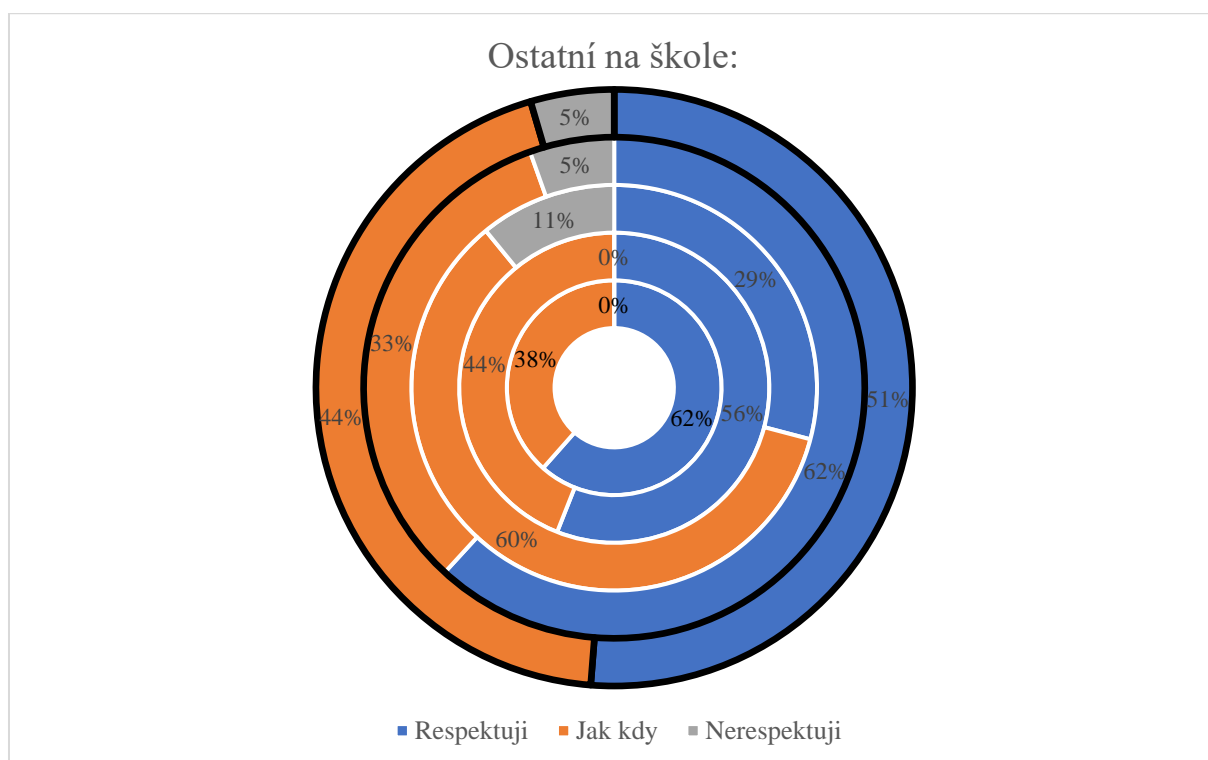
Graf č. 12 – Poměrné výsledky u otázky č. 11 za jednotlivé ročníky. Číslo 1 bylo označeno jako skvěle a číslo 5 jako špatně.



Graf č. 13 – Směrodatná odchylka od průměrné hodnoty výsledků otázky č. 11 v jednotlivých ročnících. Číslo 1 bylo označeno jako skvěle a číslo 5 jako špatně.

V poslední 12. otázce, týkající se jejich vlastního zhodnocení, zdali si myslí, že se k ostatním na škole chovají s respektem, celkově 51 % žáků uvedlo, že se tak chová, 44 % následně jak kdy a 5 %, že ne, což představuje zhruba 10 žáků. Opět nebylo možné vyhodnotit rozdíly mezi ročníky s ohledem na podmínku pro provedení chí-kvadrátu.

Při poslední otázce bychom ještě rádi zmínili z našeho pohledu zajímavou odpověď, možná i lehce provokativní k zamyšlení, která se objevila zhruba čtyřikrát jako takový vedle napsaný dovětek: „respektuji, ale když někdo nerespektuje mě, nemůžu ani já.“



Graf č. 14 – Poměrné výsledky u otázky č. 12 za jednotlivé ročníky (6. třídy nejvíce ve středu, 9. třídy druhé z okraje) a celkově (na okraji).

5.3. Rozhovor s učiteli Výchovy k občanství

Rozhovory s těmito učiteli se začaly konat den po prvním podání dotazníku na žáky, toho jsme se snažili využít, když jsme v ten den za ně zpracovali odpovědi (jednalo se o všechny šesté a deváté třídy), na které jsme měli možnost také poté nějak zareagovat, popř. z nich vyjít. Proto jsme k původním třem výzkumným otázkám, týkajících se toho, co pro daného učitele znamená Výchova k občanství, jak rozvíjí občanské kompetence a jak hodnotí školní prostředí, přidali ještě čtvrtou, a to, jestli se nějak mění žáci právě s naším ohledem, jak prochází druhý stupeň podle samotných učitelů.

5.3.1. Učitel a Výchova k občanství

Pro učitelku Renatu Výchova k občanství znamenají osobnější témata, skrze které je pro ni žáky lépe poznat než třeba v různých dalších předmětech. To z důvodu toho, že se tyto témata podle ní více dotýkají každodenního života dětí – např. rodina, škola, město, zákony a další. V tomto předmětu je pro ni na druhou stranu obtížné zhodnotit, jak moc lpět na vědomostech, které si mají děti odnášet, s tímto říká „... ze začátku *mojí kariéry jsem byla víc zaměřená na to, aby si odnášeli nějaké konkrétní poznatky,*“ ale postupně je jí zamlouvá spíše právě koncept výchovy k občanství, než právě předávání poznatků v kontextu základů společenských věd.

Učitelka Aneta vnímá předmět Výchova k občanství dost podobně v tom smyslu, že se jedná oproti ostatním předmětům o úplně jiný způsob výuky, kde ona to chápe, že neustále dětem nemusí něco teoreticky vysvětlovat a snaží se, aby se děti mohli sami projevit a také říct svůj názor. Děti toto podle ní velmi oceňují a sami jsou ochotní se poté o daná témata zajímat, avšak jí přijde, že dnešní děti jsou do jisté míry v tom světě „ztracené“ skrze dnešní techniku. Na téma učitele společenských věd odpověděla „... *nemůže prostě jakoby usnout a nezajímat se o ten svět okolo něj a opravdu musí tím dětem dávat nějaké ty podněty, co se děje a rozvíjet je.*“ S tím také souvisí, její snaha, jakožto vyučujícího společenských věd, nejen ve třídě, kde je třídním učitelem: „*Koukám na zprávy a mám malé děti, takže se zajímám o svět, ve kterém vyrůstají a snažím se to právě i teda v rámci té výchovy ... těm dětem to předkládat.*“ Vyhledávání různých aktualit však také nechává na samotných žácích.

Lenka sice má aprobovanou Výchovu k občanství, avšak na Základní škole vyučuje, až na její vlastní třídu, jiné předměty, kdy si od nich do Výchovy k občanství chodí „odpočinout“, v tom smyslu, že právě v nich ona spatřuje příležitost si s těmi dětmi diskutovat o různých tématech, bavit se s nimi atd. Dále uvádí, že v nich spatřuje větší možnosti ohledně realizace daného učiva, kdy Výchovu k občanství nebere jako učení vědomostí, i když i základní vědomosti jsou pro to nepostradatelné, dokonce se přiznala, že s tím, jak zejména vyučuje zejména jiné předměty, tak se od dětí i něco kolikrát sama dozví. Dále říká, že je to o formování i názoru toho žáky, přitom ale přiznává, že bývá formován i jeho rodinným prostředím. S ohledem na spoluutváření žákova názoru, proto tento předmět hodnotí jako důležitý, uvádí příklad, kdy matiku člověk nějak vyleze, dostane se třeba na střední odbornou školu, ale právě to potřebné chápání světa, ostatních, jak se má občan chovat apod. se může dozvědět pouze v tomto předmětu.

Obecně s ohledem na učitele, nejen Výchovy k občanství, Lenka si myslí, že se na daném člověku jeho různá přesvědčení apod. nějakým způsobem odrazí v jeho osobnosti, i když tedy škola má být apolitická apod. Ona sama ale je taková, že se nezastává nikdy žádné konkrétní strany, pokud tedy již nepředstavuje vyloženě „zlo“ v principech demokracie.

Žáci podle učitele Pavla za pomoci Výchovy k občanství mají zejména „... získat obecný přehled o fungování ve světě, ve společnosti.“ Toto klade na učitele Výchovy k občanství větší požadavky ohledně „... širšího, lepšího přehledu, než u je tomu u ostatních aprobací.“ Tento přehled by měl být právě v různých společenských disciplínách, také ale s ohledem na historický a kulturní kontext.

5.3.2. Učitel a rozvoj občanských kompetencí

V oblasti rozvoje občanských kompetencí má učitelka Renata různé plány, vize apod., protože na této škole je teď prvním rokem, takže se ještě pořádně nedostala k jejich realizaci, avšak na minulé škole si děti mohli „osahat“ různé příklady na principech demokracie. Např. tak chodili za starostou obce, na obecní úřad, kde žáci pozorovali, že „každý by chtěl něco jiného, a jak se to musí skloubit dohromady.“ Jinak se podle jejich slov žáci rádi zabývají tématem lidských práv apod, sama ho hodnotí jako „jedno z nejhezčích témat“.

Problémem pro ni v tomto rozvoji představují témata, které jsou dětem a jejich věku vzdálenější. Třeba dětskou práci v globálním měřítku vnímají nespravedlivě, ale příkladem rovnost žen a mužů, jejich platového ohodnocení, je „... asi nejhůř uchopitelný, nejhůř vstřebatelný [„problém“], a nejmíc si nese nějakou zátěž z rodiny.“

Učitelka Alena k osvojování občanských kompetencí, jako je právě zodpovědnost jedince, přistupuje skrze Ústavu, Listinu základních práv a svobod a další dokumenty. K tomu říká: „Zrovna teď to probíráme, diskutujeme a hrozně to ty děti zaujalo a ptali se, jak by to teda bylo. A byli překvapeni třeba za to, co oni by byli zodpovědné.“ Podobný příběh měla také když probírala s dětmi práva, že ze začátku se na to „moc netvářily“, ale poté chtěli diskutovat. Podle ní tedy stačí jim něco „podstrčit“, a poté jsou ohledně toho zvědavé.

Pokud se v hodině vyskytne nějaký problém v chápání demokratických zásad apod., tak se na něj hned snaží upozornit. Jinak souhlasí s paní učitelkou Renatou ohledně rovnosti žen a mužů, navíc ale dodává, že by se mohlo jednat o pouze různé narážky, které často ani nemusí být myšlené vážně, a to z důvodu jejich často pubertálnímu věku.

Rozvoj občanských kompetencí učitelka Lenka rozvíjí nejen tím, že děti mají možnost říct svůj vlastní názor a obhájit si ho, případně daná fakta i usměrni. Jinak obecně je taková, že se nezastává ani té, ani té strany (viz. výše), říká o sobě, že je zkrátka nevyhraněná. Následně *„se bavíme a dáváme si nějaké příklady, jak by se to líbilo třeba tomu druhému, kdyby mu tohle dělal a tak dále.“* Děti si třeba s určitým právem nevybaví rovnou také povinnosti apod. Dále zdůrazňuje význam rodiny v těchto tématech, a je to podle ní také i často poznat, i když každé to dítě je samozřejmě trošku své.

Co podle ní dětem dělá problém vnímat, tak je opět rovnost žen a mužů, že v tomto tématu mají jisté rezervy, kdy se toto, pokud se to děje, snaží zastavit. Avšak pokud se jedná o špatný přístup dané žákyně, tak to do jisté míry tyto argumenty dokáže tolerovat.

Učitel Pavel se snaží předávat poznatky z praxe, kdy uvedl formy výukových videí a také přístupné kazuistiky, *„aby si žáci byli vědomi toho, že pokud činí nějakým způsobem, tak potom jsou za to vlastně svým způsobem zodpovědní.“* Žákům se snaží předávat objektivní nadhled tak, *„aby si žáci udělali svou vlastní analýzu té problematiky ...“*

Jinak na otázku, pokud se vyskytují nějaké problémy u dětí právě v tématech odpovědnosti nebo demokratického myšlení, tak odpověděl: *„Já si myslím, že úplně problém v chápání se tam nevyskytuje. Jako nejevil bych to jako problematiku pochopení.“*

5.3.3. Školní prostředí

Prostředí podle Renaty na škole není zcela ideální, to však sama uvedla, že může být tím, že přecházela ze školy, kde byla víceméně velmi spokojená apod. Případné zlepšení, co se týče tedy respektu, by následně viděla ze strany učitelů.

Ohledně možnosti žáků zapojit se do fungování školy, tedy jejich angažovanosti, Renata řekla, že žáci mají báječnou možnost se zapojit do žákovské samosprávy, avšak vidí v ní ještě jisté oblasti, ve kterých by se její činnost mohla zlepšit. Přínosem hodnotí aktivní přístup učitelky, která ji má na zodpovědnost Zároveň na otázku ohledně zapojení samotných žáků, zdali to tam nevede pouze daná učitelka, odpověděla, že je to nějaká vhodná kombinace právě žáků a její aktivity. Jinak aktivitu žáků právě ve školní radě vidí zejména u 9. ročníků, který je *„ten tahoun těch nápadů.“*

Učitelka Aneta ohledně respektu uvedla, *„že ten respekt mnohdy chybí, jak ze strany žáků mezi sebou, tak k učitelům, a i teda mezi kolegy navzájem.“* Příčinu u žáků vidí v tom, že *„... neumí spolu moc jakoby komunikovat.“* K tomu dále uvedla, že *„když někdo nemá respekt [k ostatním]“*

a [žáci] vidí to, že mu to třeba prochází, tak se tak začnou chovat taky.“ Ve vztahu mezi žákem a učitelem *„mnohdy ty děti prostě nedokáží už poznat tu hranici, kdy to překračují.“* Tato problematika respektu u žáků celkově může podle ní plynout i z toho, že rodiče nemají mnohdy na své děti čas.

Ohledně žakovské samosprávy, jakožto možnost žáků zapojení do fungování školy, uvedla stejně jako učitelka Renata, že vidí nějaké místa zlepšení, co se týče její pravomocí. Dále potvrdila chápání paní učitelky Renaty: *„Třeba ty šestáci to berou, že vůbec tam nemají žádné slovo, že když už teda tam má někdo nějaké slovo, tak jsou to devátáci.“* Dodává k tomu, že jsou tedy nejstarší, takže zbylé ročníky to spíše pouze jen odhlasují.

Na otázku, jak je vnímán tento předmět na škole odpověděla, že pro ni to je právě jediná možnost, kde žáci mohou diskutovat a přicházet právě na různé zásady apod. a žáci také potřebují nějaký takový předmět, kde se mohou projevit a nebudou se toho bát. Jinak, když si o Výchově k občanství povídá s jinými učiteli, tak uvedla, že se jim líbí to jejich pojetí, avšak se třeba vyskytne nějaký učitel, který by ji nahradil např. za matematiku nebo český jazyk.

Podle učitelky Lenky, respekt žáci mezi sebou úplně ještě nemají, hodnotí třeba podle oblečení, mobilu apod. Záleží to také na tom, zdali někdo má tzv. přirozenou autoritu, *„... ale abych jako řekla, např. tady prostě Pepa respektuje Šimču, tak takto to pojmout nemůžu.“* Navíc sdělila, že v minulých letech si škola také prošla výskytem šikany.

Ve vztahu žáků k učitelům uvedla, že *„bylo hůře“*, protože v minulosti to prý určití žáci dávali i silně najevo, když jim nějaký učitel *„byl jedno“*. Na druhou stranu, jestli učitelé respektují žáky, tak uvedla, že ona respektuje všechny, pokud to je ale za hranou, tak mu trochu *„sesune“*, ale na druhou stranu toto následně se snaží kompenzovat třeba pochvalou, že se třeba umí pěkně usmát: *„Snažím se tam tedy něco najít, jako někdy teda dost těžce, ale jako já se snažím najít prostě to, co se mu třeba v tu chvíli podaří nebo prostě tak.“*

Jinak situaci celkově učitelka Lenka hodnotí tak, že *„bylo hůře“*, sice ještě podle jejich slov ještě vyučuje jeden učitel, který s tímto má problém, také podle ní záleží na složení třídy, jak si kdo sedne apod, takže nevylučuje, že by nějaké problémy mohly v této oblasti ještě nastat. V rovině učitelů uvedla, že *„někteří učitelé po sobě prostě jako šli,“* ale zas *„...jsme tady na malém prostoru, třeba v té sborovně. Je nás tam fakt jako hodně.“*

Na otázku zapojení žáků opět uvedla žákovskou samosprávu, na kterou odpovídala převážně v duchu následující výzkumné otázky, viz. tedy podkapitola Změna u žáků v průběhu druhého stupně.

Na otázku, jak je na škole Výchova k občanství vnímána, odpověděla: „*Tak popravdě, spíš jako okrajově. Většinou ho dostane třeba někdo, já ho tedy mám vystudovaný, ale jak jsem říkala učím ... [hlavně jiné předměty], takže kolikrát to dostane vlastně třídní, který danou třídu má.*“ Tedy na škole jsou „... *tací, jako že to berou okrajově, ale ty, co to vyučují, tak ty jsou do toho poměrně zapálené.*“

V oblasti respektu žáků navzájem učitel Pavel uvedl: „*Tak, ze zkušenosti vím, že žáci se samozřejmě respektují, nezachází to do nějakých útoků vyloženě, nebo že by byla třeba šikana. Samozřejmě jsou běžné šarvátky, jak je tomu u každé školy, hlavně základní školy a myslím si, že s takovým tím obecně platným respektováním, tady problém rozhodně není a žáci se vnímají a chápou svou autonomii.*“

Déle pro respekt mezi žáky a učiteli uvedl, že žáci vědí, kde jsou hranice tohoto jednání a respektují pokyny učitelů a také jejich autonomii. A s ohledem na žáky uvedl, že pedagogický sbor se skládá z respektujících osob. Tedy by se dalo zhodnotit celkově jeho slovy: „*Myslím si, že ty vztahy jsou v pořádku.*“

V oblasti respektu mezi učiteli navzájem naznačil, že by mohly být nějaké problémy, že vztahy nemohou být vždy dokonalé, avšak se jedná o komunikační nedorozumění, které se dají rozumně vyřešit a nemá to žádné fatální následky.

5.3.4. Změny u žáků v průběhu druhého stupně

Učitelka Renta u žáků šestých ročníků předpokládá velký vliv rodinného prostředí „*poté, jak s tímto přecházíme do devítky, tak jestli tam už?*“ Celkově na ni deváté třídy dělají dojem, že jsou více ochotnější spolupracovat, protože prošly „*nějakým procesem spoluvytvoření spolupráce*“, za což přikládá zodpovědnost učitelům, kteří s nimi měli možnost takto pracovat.

Z pohledu učitelky Anety je šestý ročník velmi spolupracujícím prostředím, kde se rozvíjí pěkné diskuse a žáci i sami si vyhledávají různá témata. Oproti tomu staví deváté ročníky, „*kde by člověk řekl, že už jsou starší, vyspělejší, že už mají přece jenom trochu zažitou [realitu]*“, které mají problém podle jejich slov s ní diskutovat, třebaže i jim ty problémy nepříjdou tolik zásadní. Toto přikládá za příčinu zejména jejich pubertálnímu věku.

Podle učitelky Lenky přichází žáci z prvního stupně takoví „roztěkaný“ a bez nějaké vyložené vlastního názoru, poté přichází sedmý a osmý ročník, kdy „... podle ostatních se učí nejhůř, protože u těch dětí nastává ta puberta a ty děti tam se najednou jako sami hledají. Ta devátá třída je taková, už bych řekla, na pohodu.“ Tedy v kontextu školy uvedla toto zejména o jedné z devátých tříd.

Dále vyprávěla také příklad jednoho kluka, který byl v 6., 7. a 8. třídě takový snaživý a ostatní ho tak nepřijímali, tak teď v 9. třídě „... se s nimi už jako by on zařadil.“

V deváté třídě obecně podle ní „... poprvé oni zažívají ... takové to, prosadit buď ten tvůj názor, nebo vlastně jako se trochu přizpůsobit a být tolerantní,“ kdy se tedy až 30 lidí musí domluvit čistě na jedné věci. Toto souvisí podle učitelky Lenky zejména s tím, že si na škole deváté ročníky vybírají třídní mikiny, domlouvají se na rozlučovacích akcích se školou, popř. dělají čerty zbytku školy. Dodává: „Niméně možná ročníky předtím takové to hlasování o tom třeba, ať když třeba paní učitelka s nimi se bude domlouvat, kam by chtěli na výlet ...“

Učitel Pavel souhlasí s učitelkou Lenkou, že žáci devátých ročníků „... jsou ochotnější spolupracovat jsou aktivnější.“ Zároveň podle něj jsou více aktivnější, vnímavější, zhodnocují vlastní činy, což příkládá tomu, že jsou schopni více analyticky myslet a již mají jistě nějaký ucelenější náhled na svět.

5.4. Rozhovor s vyučujícím odpovědným za žákovskou samosprávu

5.4.1. Základní informace o žákovské samosprávě

Do žákovské samosprávy se zapojují všechny třídy z 5. až 9. ročníku dané školy. Každá tato třída si ze sebe za součinnosti se třídním učitelem zvolí dva zástupce, kteří následně danou třídu reprezentují.

Povinnosti členů žákovské samosprávy jsou následující¹⁹¹:

- má právo vyjádřit své názory a požadavky
- má právo být seznámen s výsledky řešení problémů a požadavků
- má povinnost zúčastnit se schůzek žákovské samosprávy
- má povinnost předat informace své třídě

¹⁹¹ Vyvěšené na nástěnce ve škole; vlastní zpracování, upraveno.

Schůze probíhají celý školní rok, a to přibližně jednou, až dvakrát za kalendářní měsíc, kdy se nejprve zástupci tříd sejdou ze začátku školního roku. Pokud chtějí uspořádat nějakou akci, tak se ohledně ní domluví zhruba s měsíčním předstihem, následně týden před samotnou akcí řeší poslední detaily, např. kdy a jak se akce vyhlásí, co se dá na internet. Dále se sejdou také v den dané akce, aby ji mohli realizovat a třeba i následně zhodnotit, jak si jaké třídy vedly apod.

Žákovská samospráva má poté v rámci školy následující práva¹⁹²:

- zajišťuje komunikaci mezi žáky, učiteli, vedením školy a ostatními pracovníky školy
- pomáhá vytvářet pozitivní klima ve škole
- podporuje žáky školy a pomáhá jim
- spolupodílí se na dobrém jménu školy

Tyto práva a povinnosti pouze vyplývají z vyvěšené tabulky na chodbě školy, avšak při dotázání, zdali jsou někde i ukotvena v nějakém dokumentu, např. vnitřním řádu školy, tak mi bylo sděleno, že je to založeno na domluvě právě mezi vedením, učiteli atd. Jinak je o ní zmínka v ŠVP dané školy (viz. podkapitola Analýza Školního vzdělávacího programu).

Ohledně její činnosti, tak žákovská samospráva pořádá různé akce, které se nějak váží k ročnímu období, poté významným dnům apod. Také spolupracuje i s vnějšími organizacemi, učitelka uvedla např. projekt, který byl realizován v domově seniorů, avšak s ostatními školami žákovská samospráva nespolupracuje. Dále také: *„neprojednáváme pouze akce, ale jsou to i nějaké třeba připomínky žáků. Minule jsme třeba projednávali, že si žáci stěžují na nějakého učitele, takže já pak jdu za vedením proberu to s vedením a řeší se další kroky, nebo mají připomínku toho, že tady dříve byl školní automat..., takže oni spíš řeší takovéto věci. ... žákovská rada tady funguje hlavně jako komunikace mezi žáky, učiteli a tím vedením ...“*

5.4.2. Zhodnocení přístupu žáků k ní

Z pohledu přístupu žáků žákovské samosprávy učitelka uvedla, že zástupci pátých tříd jsou velmi natěšení, berou to vážně, *„protože tam je to takový ten první vstup [na druhý stupeň], nosí si ty notýsky, procvičili si to, co se tady dělá.“*

Učitelka se dále domnívá, že si tuto samosprávu užívají zejména deváté ročníky, kteří odchází z dané školy. *„Takže oni to berou tak, že jsou to jejich akce a oni se na tom chtějí co nejvíc jako podílet. Takže když potom řešíme třeba témata, co budeme dělat, nebo tak, tak hlavně*

¹⁹² Tamtéž; vlastní zpracování.

ty deváťáci se momentálně teď zapojí a ty ostatní buďto schválí, nebo ne. Takže vidím, že to má hlavně význam pro ně a pro ty pátáky. Takže pro ty nejmladší a nejstarší vlastně ročníky, tedy.“

Jinak na otázku, jak to tito zastupitelé berou vážně, tak uvedla, že záleží jak kdy, někteří jsou velmi aktivní, a i se ptají, zdali mohou s něčím pomoci, někteří, i že jsou zvoleni třídou a zastupují ji, tak na schůzky třeba nepřijdou a dozvídají se to poté informace až při samotné realizaci akce, avšak dodává, že ona je nijak k aktivitě nenutí, že to nechává na jejich odpovědnosti.

V tomto kontextu jsme se ještě zajímali, jak se do akcí zapojují ostatní žáci na škole, tak bylo sděleno, že se zapojují hlavně třídy prvního stupně, a poté to následně na druhém stupni opadá, proto žákovská samospráva má i „... nějaké akce, které jsou zaměřeny jenom na první stupeň, nebo jenom pro druhý stupeň, většinou pro ten druhý stupeň byly nějaké třeba fotbalové, florbalové zápasy a tak dále.“ I tak ale se na danou akci, v podobě např. konkrétních hráčů, zapojí tedy z druhého stupně jednotlivci, dodala.

6. Shrnutí a diskuse

Na dané základní škole je výchova k občanství s naším politologickým ohledem zahrnuta v rámci jejího ŠVP, které konkrétněji rozpracovává RVP ZV, jeho požadavky a další. Témata týkající se osvojování občanských kompetencí žáky jsou zahrnuta zejména v předmětu Výchova k občanství v různých ročnících, dále také v průřezových tématech, která jsou rozpracována skrze celý druhý stupeň. Škola také spolupracuje i s různými organizacemi mimo ni. Dále také ŠVP zahrnuje zmínku o žákovské samosprávě, která umožňuje žákům zapojit se do chodu školy.

Konkrétně k výchově k občanské kultuře, která se děje v rámci předmětu Výchova k občanství, její učitelé na Základní škole přistupují dle jejich slov zodpovědně. Snaží se v žácích budovat pocit odpovědnosti, rozvíjet demokratické smýšlení a další. Předmět je jimi sice do jisté míry vnímán jako více „volnější“, ale to zejména s ohledem na její potřebný výchovný charakter, např. že dávají žákům možnost se sami zapojit, ať již ve formě diskusí, popř. sdělením svých názorů a další. Pouze ve třech třídách druhého stupně, z celkových deseti, je předmět vyučován třídním učitelem. Z těchto třech učitelů ho mají dva aprobovaný, podle nás se z tohoto pohledu jedná o velmi dobrou zprávu.

V sedmi třídách vyučuje předmět učitelka Aneta, která se zajímá aktivně zejména o společenskovední témata a aktuální situaci, zjišťuje si informace apod., zároveň však nechává dětem možnost se v hodinách samostatně vyjádřit a také diskutovat v rámci třídy. Sama uvádí, že žákům stačí zejména vhodná motivace, a následovně se žáci chtějí dozvídat další informace a zapojit do třídní diskuse.

Ohledně vědomostí s ohledem na naše téma usuzujeme, že jejich největší nárůst přichází zejména v osmé a deváté třídě, ve kterých jsou daná témata v ŠVP zařazena, ohledně Ústavy ČR se nám to takto potvrdilo v deváté třídě, i když se neukázali větší rozdíly mezi žáky ročníků druhého stupně při hlubší analýze tohoto dokumentu. Také tvrdíme, že žáci Základní školy mají povědomí o svých vlastních povinnostech, kdy je chápou nejen z právního pohledu, ale také z oblasti morálky.

V afektivní úrovni tématu výchovy k občanství jsme zjistili velmi pozitivní neměnící se trend skrze všechny ročníky druhého stupně. V každém ročníku vždy nad 90 % žáků uvedlo, že by šlo již k volbám, pokud by měli tuto možnost. To, že se nejedná pouze o „slepu volbu“, jsme si ujasnili při další otázce, ve které většina žáků uvedla, že podle nich mají obě volené komory Parlamentu ČR smysl, a to i při možnosti odpovědi „NEVÍM“.

V oblasti školního prostředí však vidíme jistá místa zlepšení, které se nám potvrdily, jak z dotazníků, tak také při samotných rozhovorech. Pokud bychom brali, že škola má být „laboratoř“ pro žáky, aby si vyzkoušeli demokracii sami, tak je nutné k tomu i vhodné prostředí, které se bude zakládat na vzájemném respektu mezi sebou. Pro toto tvrzení nám vyšly ne zcela ideální výsledky, podle kterých např. sami žáci (51 %) uváděli, že respektují „jak kdy“, nebo dokonce ostatní na škole nerespекtují. To bylo potvrzeno i odpověďmi dvěma učitelkami, které se domnívají, že žáci ještě přesně neví, kde jsou hranice, popř. že s tím mívají ještě žáci problém. Žáci se dále pouze ve 31 % cítí být respektováni učiteli, a dokonce pouze 28 % respektováni od ostatních žáků. K tomuto doplníme, že jsme bohužel neměli možnost zjistit, jak se toto přesně projevuje nebo jaké příčiny k tomu vedou. V tomto kontextu ještě zmíníme vztahy mezi samotnými učiteli, které ne vždy bývají také zcela respektující, což jsme se dozvěděli z rozhovorů.

Pozitivně hodnotíme, že se žáci (celkově 89 %) mohou podle nich zapojit do probírání třídních témat, avšak této možnosti využívá průměrně polovina všech žáků (52 %). Přitom o toto je nejmenší snaha v osmých ročnících a největší v šestých. K tomuto bychom doporučovali vytvořit podobné „třídní projekty“, jako je tomu u devátých tříd např. při vytváření třídních mikin, kdy se snaží co nejvíce žáků zapojit, a tak mohou zkusit demokracii „na vlastní kůži“.

S tímto usuzujeme, a při ostatních zmíněných oblastech upozorňujeme, že se vším také souvisí věk žáků, kdy jsou v období pubescence. Na tuto skutečnost učitelé také poukázali v rozhovorech. Celkově bychom si dovoluovali jejich vnímání shrnout následujícím způsobem: v šesté třídě jsou žáci ještě ovlivněni názory rodičů, a postupem času až do deváté třídy si více osvojují různé spolupracující tendence, vytváří si již své vlastní názory a další. Stávají se zkrátka více sami sebou a také jsou více ochotní se zapojovat do dění na škole, vzhledem k tomu, že s devátým ročníkem pro ně přichází plno rozhodování ohledně různých třídních témat. Oproti osmé třídě tak lehce roste jejich snaha se zapojovat do třídních témat a také i důležitost žákovské samosprávy.

Žákovská samospráva má na škole jistě své místo, protože žáci mohou skrze ni pořádat nejen různé školní akce, ale také předkládat připomínky na učitele, což je následně odpovědnou učitelkou předáno vedení školy. V tomto spatřujeme na druhou stranu jistý problém vzhledem k tomu, že není ukotvena žádným vnitřním dokumentem. Následně, u školních akcí si dovoluujeme ocenit i jejich mimoškolní přesah, např. spolupráci s domovem seniorů, a také to, že pro každý stupeň se snaží vytvářet vlastní akce, aby se tak zapojilo co možná nejvíce žáků. Z rozhovorů s učiteli Výchovy k občanství však také chceme poukázat na případné

možnosti jejího rozvoje, a to z našeho pohledu zejména o možnost efektivnějšího zapojení také ostatních ročníků, nejen pátých a devátých. Celkově v rámci žákovské samosprávy tedy usuzujeme, že se jedná zhruba o 6. z 8 pomyslných žebříčků žákovské participace v rámci školy (viz. pododíl Typy žákovské participace).

V poslední řadě bychom chtěli poukázat, s ohledem na teoretickou část, na možný vztah mezi zapojováním do školních záležitostí, vztahy mezi žáky a celkovou spokojeností na škole, avšak nedovolujeme si toto z našeho zpracování obecně potvrdit.

Obecně usuzujeme, že předmět Výchova k občanství na druhém stupni této školy vede žáky k demokratické politické kultuře, která podporuje rozvoj jejich občanských kompetencí, které jsme vymezili v teoretické části. K tomu také přispívá v jistých ročnících také i žákovská samospráva, ale také v ní vidíme jistá místa ke zlepšení. Pro nás toto přináší otázku, zdali není nějaká možná korelace mezi těmito dvěma koncepty politické kultury (občanským a žákovským¹⁹³), avšak z výsledků na Základní škole toto není možné tvrdit.

Věříme, že by bylo přínosné podobný typ výzkumu provést také na větším počtu škol, protože by se mohly objevit a potvrdit nějaké významné zobecnitelné vztahy právě mezi jednotlivými složkami (viz. výše). S ohledem na náš výzkum, již při zpracovávání dat z dotazníku, nás napadlo, že by bylo velmi zajímavé a vhodné dané dotazníky zpracovat za pomoci Q-faktorové analýzy, abychom mohli identifikovat různé typy žáků na škole. To ale nebylo možné z toho důvodu, protože jsme neměli potřebné znalosti, zkušenosti a také zdroje.

¹⁹³ „Žákovskou politickou kulturu“ rozumíme, politickou kulturu u žáků, kdybychom školu chápali jako samostatný politický celek, tak jako je politická kultura občanů ve státě.

Závěr

Tato bakalářská práce podle našeho názoru splnila svůj cíl. V teoretické části se nám podařilo popsat, vysvětlit a analyzovat základní východiska konceptu výchovy žáků k občanské kultuře. Praktická část následně na toto téma navázala s případovou studií v rámci vybrané základní školy.

V teoretické části byly popsány základy konceptu politické kultury. Uvedli jsme základní přístupy k ní, které jsme i vysvětlili, dále také její typy, z nichž jsme odvodili občanské kompetence jevící se jako potřebné pro občanský život v demokratické společnosti. V druhé části jsme následně popsali školní koncepci výchovy k občanství, která by měla vést právě k uvedeným kompetencím.

Těmito tématy se zabývala praktická část, ve které byla vytvořena zpráva o výchově k občanství žáků všech ročníků druhého stupně na vybrané základní škole. K tomu jsme využili tři výzkumných metod, a to analýzu ŠVP, dotazníku adresovaným samotným žákům druhého stupně, a poté rozhovory s učiteli, kteří se do osvojování občanských kompetencí přímo záměrně zapojují. Zajímali jsme se tak především o rozvoj těchto kompetencí v hodinách výchovy k občanství, a poté klimatem školy. Povedlo se nám také poukázat na porovnání jednotlivých ročníků druhého stupně, kdy podle samotných učitelů se dějí změny zejména s ohledem na věk žáků.

Na literaturu jsme odkazovali zejména při psaní teoretické části, kdy v oblasti politické kultury jsme získávali poznatky zejména z monografie M. Skovajsy, poté také studie H. Klicper-Bakerové. V druhé kapitole Výchovy k občanství jsme často odkazovali na A. Staňka, jeho monografii a další publikace. Další klíčovým zdrojem byl také odborný článek J. Charváta a I. Havlínové z odborné revue pro didaktiku společenských věd *Civilia*. Následně při ohledu na pedagogické témata jsme využili znalosti z literatury od J. Kantorové a kol. a na popis školního klima jsme použili knížku H. Grecmanové.

Věříme, že se nám podařilo vytvořit i další podněty a otázky ke zkoumání v oblasti výchovy k občanství. Zmíníme tu z našeho pohledu tu nejzajímavější: Jak pokračuje tento vývoj na středních školách? Naše téma a tuto otázku by bylo zajímavé provést nejen kvalitativně, ale také kvantitativně v rámci většího počtu různých škol. Bylo by tak následně možné dané školy porovnávat, popř. vysledovat různé korelace, které by již mohly mít zobecňující charakter, a možná tak i zlepšit samotný proces výchovy k občanství.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

ALMOND, Gabriel A. a Sidney VERBA. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. California: SAGE Publications, 1989. ISBN: 0-8039-3558-7.

BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Kultura a politika*. V Brně: Zemská osvětová rada, 1946.

DE COSTER, Isabelle a Emmanuel SIGALAS. *Shrnutí Eurydice: Výchova k občanství ve školách v Evropě – 2017*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2018. ISBN 978-92-9492-773-6.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HART, Roger. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992. ISBN 88-85401-05-8. Dostupné také z: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

JARMARA, Tomáš. Výchova demokratického občana: praktické formy participace v politickém životě. In: PAVEL, Krákora. *Multikulturalita a výchova k občanství ve středoevropském kontextu*. Praha: Epoque, 2011, s. 50-62. ISBN 978-80-7425-079-8.

KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 9788-0-7409-024-0.

KLICPEROVÁ-BAKER, Martina. *Demokratická kultura v České republice: občanská kultura, étos a vlastenectví ze srovnávacího pohledu*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1433-7.

MEZIHORÁK, František. *Evropanství a integrace*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. ISBN 80-7182-118-7.

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

PIŤHA, Petr. *Učitelé, společnost a výchova*. Praha: Karolinum, 1999, s. 139-140. ISBN 80-7184-955-3.

SHIER, Harry. *Article 31 Action Pack: Children's Rights and Children's Play*. Birmingham: Play-Train, 1995. ISBN 0-9519013-1-1. Dostupné také z: <https://researchrepository.ucd.ie/entities/publication/202b6169-9286-4ced-a139-6bf1195e2c0c/details>

SKOVAJSA, Marek. *Politická kultura: přístupy, kritiky, uplatnění ve zkoumání politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1136-8.

STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2010. ISBN 978-80-7425-086-6.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-224-0.

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Epoque, 2009. ISBN 978-80-7425-082-8.

ŠARADÍN, Pavel. *Mladí lidé a politika*. Olomouc, 2016. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra politologie a evropských studií. Vedoucí práce Pavel Šaradín. Dostupné také z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=17910964497>

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 28-29. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠVOLBOVÁ, Anita. *Volební chování mladých: otázka rodinného prostředí?* Olomouc, 2021. Bakalářská práce. Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra politologie a evropských studií. Vedoucí práce Jakub Lysek. Dostupné také z: <https://library.upol.cz/arl-upol/cs/csg/?repo=upolrepo&key=97643190640>

Odborné články

ARNSTEIN, Sherry R. A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*. 1969, 35(4), 216-224. ISSN 0002-8991. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>

CHARVÁT, Jakub a Ivana HAVLÍNOVÁ. Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii. *Civilia: Odborná Revue pro Didaktiku Společenských věd* [online]. 2021, 12(1), 4-41 [cit. 2022-10-24]. ISSN 1805-3963.

Dostupné z: <https://eds.p.ebscohost.com/eds/Citations/FullTextLinkClick?sid=491da2d3-39c1-4e69-8009-6e1d15cb4eb4@redis&vid=2&id=pdfFullTex>

Citizenship education at school in Europe. Brussels: European Education and Culture Executive Agency [online], 2017 [cit. 2023-03-20]. ISBN 978-92-9492-622-7. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en>

Citizenship education at school in Europe. Brussels: Eurydice European Unit [online], 2005 [cit. 2023-03-20]. ISBN 92-894-9467-0.

Dostupné z: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf

KROUTILOVÁ NOVÁKOVÁ, Radana a Hana TONCROVÁ. Participace mládeže aneb výchova demokratického občana v České republice. *Paidagogos* [online]. 2015, 5(1) 46-56 [cit. 2023-02-28]. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2015/1/article.php?id=5>

PELCOVÁ, Naděžda. Moc a bezmoc vychovatele (podle Eugena Finka). *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* [online]. 2014, 3-4(11), 1-7 [cit. 2023-02-28]. ISSN 1214-8725.

Dostupné z: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiV2Yjy-Lf9AhVphf0HHQzJCTYQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Ffojs.cuni.cz%2Fpaideia%2Farticle%2Fdownload%2F1462%2F1048%2F6831&usg=AOvVaw3tMwSewks0I51-tD6GU0s6>

VIDLÁKOVÁ, Jitka. Podoby žákovské participace. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2007 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1675/PODOBY-ZAKOVSKE-PARTICIPACE.html>

Ostatní zdroje

Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. In: *Úřední věstník Evropské unie*, roč. 2018, částka 189/01. ISSN 1977-0626. Dostupné také z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

DRAKE, Daniel. Demokracie po celém světě je zpochybňována, varuje Obama. In: *Novinky.cz* [online], 2022 [cit. 2022-12-22]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/zahranicni-amerika-demokracie-po-celem-svete-je-zpochybnovana-varuje-obama-40414887>

ECRI Conclusions on the Implementation of the Recommendations in Respect of the Czech Republic Subject to Interim Follow-up. Strasbourg: Directorate General of Democracy and Human Dignity [online], 2023 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/ecri-conclusions-on-the-implementation-of-the-recommendation-in-respec/1680aa6865>

Listina základních práv a svobod ze dne 16. prosince 1992. In: *Sbírka zákonů České republiky*, roč. 1993, částka 2. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2021 [cit. 2023-03-07]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online], 2020 [cit. 2023-03-10]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Školní vzdělávací program. Základní škola, 2022.

Tematická zpráva: Občanské vzdělávání v základních a středních školách. Praha: Česká školní inspekce [online], 2016 [cit. 2023-03-07]. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_obcanske_vzdelavani.pdf

Ústavní zákon ze dne 16. prosince 1992: Ústava České republiky ze dne 16. prosince 1992. In: *Sbírka zákonů České republiky*, roč. 1993, částka 1. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.psp.cz/docs/laws/constitution.html>

Velké revize RVP ZV. *Národní pedagogický institut* [online]. 2023 [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/>

Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*, roč. 2004, částka 561. ISSN 1211-1244. Dostupné také z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf>

Přílohy

Příloha č. 1

Člověk ve společnosti Očekávané výstupy žák	
VO-9-1-02	Rozlišuje projevy vlastenectví od projevů nacionalismu
VO-9-1-04	Uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích
VO-9-1-05	Objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám
VO-9-1-06	Rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti
Člověk jako jedinec Očekávané výstupy žák	
VO-9-2-01	Objasní, jak může realističtější poznání a hodnocení vlastní osobnosti a potenciálu pozitivně ovlivnit jeho rozhodování, vztahy s druhými lidmi i kvalitu života
VO-9-2-02	Posoudí vliv osobních vlastností na dosahování individuálních i společných cílů, objasní význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek
VO-9-2-03	Kriticky hodnotí a vhodně koriguje své chování a jednání
Člověk, stát a právo Očekávané výstupy žák	
VO-9-4-03	Objasní výhody demokratické způsobu řízení státu pro každodenní život občanů
VO-9-4-04	Vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život občanů

VO-9-4-05	Přiměřeně uplatňuje svá práva včetně práv spotřebitele a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod
VO-9-4-08	Dodržuje právní ustanovení, která se na něj vztahují, a uvědomuje si rizika jejich porušování
VO-9-4-11	Diskutuje o příčinách a důsledcích korupčního jednání
Mezinárodní vztahy, globální svět Očekávané výstupy žák	
VO-9-5-01	Popíše vliv začlenění ČR do EU na každodenní život občanů, uvede příklady práv občanů ČR v rámci EU i možných způsobů jejich uplatňování
VO-9-5-02	Uvede některé globální problémy současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky

Tabulka č. 8 – Očekávané výstupy Výchovy k občanství pro jednotlivé tematické celky s ohledem na rozvoj občanských kompetencí (demokratické, odpovědné a aktivní občanství)¹⁹⁴

¹⁹⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 62-66. Vlastní zpracování, zkráceno.

Příloha č. 2

Třída: (pouze číslo)

1) Je v Ústavě ČR zmíněna Karlova univerzita?

ANO

NE

NEVÍM

2) Listina základních práv a svobod je součástí ústavního pořádku.

ANO

NE

NEVÍM

3) Napiš alespoň 4 své povinnosti nebo svých rodičů.

4) Chodil bys k volbám (prezidentským, do Poslanecké sněmovny), kdybys už mohl?

ANO, volit má smysl

NE, je to zbytečné

5) Má podle Tebe Parlament ČR nějaký význam?

ANO

NE

NEVÍM

6) Jak velký má podle tebe školská rada v rámci školy význam?

1 – velký

2

3

4

5 - žádný

7) Myslíš si, že zapojování do školních záležitostí má smysl?

(žákovský rada, rozhodování o třídních záležitostech a další)

1 – důležité

2

3

4

5 - zbytečné

8) Když se k něčemu v rámci nějakého třídního tématu chceš vyjádřit, tak:

- „Mám možnost, a snažím se.“
- „Mám možnost, ale nechci.“
- „Nemám možnost, ale snažím se ji vyhledat.“
- „Nemám možnost, ani nechci.“

9) Učitelé se ke mně na škole chovají:

S respektem

Jak kdy

BEZ respektu

10) Ostatní žáci se tu ke mně chovají:

S respektem

Jak kdy

BEZ respektu

11) Na škole se cítím:

1 - skvěle

2

3

4

5 – špatně

12) Ostatní na škole (já):

respektuji

jak kdy

nerespektuji

Obrázek č. 1 – Dotazník žákům¹⁹⁵

¹⁹⁵ Vytisknutý oboustranně na polovinu stránky velikosti A4.

Příloha č. 3

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce *Výchova k politické kultuře a její pojetí na české základní škole*

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce *Tomáše Holady* s názvem *Výchova k politické kultuře a její pojetí na české základní škole*. Cílem výzkumu je vytvoření popisu prostředí konkrétní základní školy pro rozvoj občanských kompetencí žáků a také samotného procesu jejich získávání.
- Bylo mi sděleno, jak dlouhý bude rozhovor a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Transkripce bude přístupná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu až na části citovány v textu práce, který bude volně dostupný online.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumník použil rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části z ní může citovat, zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis respondenta:

Podpis výzkumníka:

Obrázek č. 2 – Nevyplněný informovaný souhlas pro respondenty k rozhovorům

Příloha č. 4

<i>Výzkumná otázka</i>	<i>Konkrétní otázka týkající se:</i>
Úvodní, obecné otázky	Otázky ohledně učitelství.
	Co pro vás znamená Výchova k občanství? <ul style="list-style-type: none"> • popř. porovnání s ostatními předměty
Výchova k občanství (politické kultuře)	Občanské kompetence kompetencí
	<ul style="list-style-type: none"> • rozvíjení zodpovědnosti • demokratické zásady (rovnost, respektování ostatních, rovnost žen a mužů)
	<ul style="list-style-type: none"> • případné problémy
Školní prostředí	Respekt na škole
	<ul style="list-style-type: none"> • mezi žáky
	<ul style="list-style-type: none"> • mezi učitelem a žákem
	<ul style="list-style-type: none"> • mezi učiteli
	Žákovská samospráva
Doplňující otázky	Změna u žáků od 6. do 9. třídy v oblasti občanských kompetencí.

Tabulka č. 9 – Osnova k polostrukturovanému rozhovoru s vyučujícími Výchovy k občanství

Příloha č. 5

<i>Výzkumná otázka</i>	<i>Konkrétní otázka týkající se:</i>
Obecné otázky	Členové
	<ul style="list-style-type: none"> • počet • způsob volby
	Frekvence schůzí
	Ukotvena
	<ul style="list-style-type: none"> • pravomoci
Aktivita žáků	Druhy činnosti
	Zapojení ostatních žáků do akcí

Tabulka č. 10 – Osnova k rozhovoru s odpovědnou vyučující za žákovskou samosprávu

Příloha č. 6

První hrubá analýza

Uznané	Neuznané
<ul style="list-style-type: none"> • Chodit do školy (škola) • dochodit ZŠ • starat se o nás • chodit do práce • výchova (děti) • platit daně • platit elektřinu, vodu, nájem • opatřovat věci potřebné k životu pro jejich děti • přivolání sanitky pro někoho, kdo má vážné zdravotní potíže • platit si jízdné • dodržovat zákony • mít občanku • nedělat nic protizákonného • neporušovat zákazy • jít do armády, když je ČR ve válečném stavu • na silnici počkat na zelenou • poslouchat ve škole (dělat domácí úkoly) • pracovat svědomitě • mít za nás zodpovědnost do 18 let • musím respektovat soukromí ostatních • platit poplatky • platit nájem • být vždy upřímný k zaměstnancům státu (policie, zdravotníci, OSPOD) • starat se o svoje děti • chovat se slušně (Školní řád) • být vždy upřímný • slušnost • respektovat pravidla • poslouchat rodiče • chodit včas na vyučování • platit za nákupy • splatit hypotéku • být zodpovědný • postarat se o rodinu • chodit na lékařské prohlídky • doplňovat si učivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Vzdělávat se (podle některých učitelů) • nekouřit • mám poslouchat starší (mít k nim respekt) • chovat se k lidem s respektem • vynášení košů • vyklízení myčky • vaření • uklízení • udržovat pořádek u sebe doma • jezdit domů • uklízet • pomáhat doma • spát • vzdělávat se, učit se • nenarušovat osobní prostor • respektovat učitele • chodit nakupovat • starat se o sebe • kupovat mléko • život, peníze, svoboda, práce, škola • svoboda slova • vydělávat peníze • mít práci • mít pojistku pro svoje děti • vyvenčit psa • mýt nádobí, vysávání • vynášet odpadky • pracovat • hlídat své děti • nebýt sprostý • nezabíjet lidi • nevyhrožovat • nepít alkohol • nic nekrást • nikomu neubližovat • chodit včas • zabezpečit rodinu • poslouchat šéfa

Obrázek č. 3 – Odpovědi na otázku č. 3: První analýza

Druhá analýza – „kódy“

Uznané	Neuznané
<ul style="list-style-type: none"> • placení za užité služby (<i>US</i>) • povinná školní docházka (<i>ŠD</i>) • poslouchat pokyny pedagogických pracovníků (<i>PU</i>) • rodinné odpovědnosti (<i>RO</i>) • svědomitá práce (<i>SP</i>) • první pomoc (přivolání záchranky) (<i>PP</i>) • chození do práce (z pracovně-právní vztah) (<i>CHP</i>) • placení daní (<i>PD</i>) • placení nájmu, energií apod. (<i>PN</i>) • povinnost respektovat soukromí ostatních (<i>RS</i>) • dodržování předpisů, zákonů (školní řád) (<i>DP</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • obecné, neurčité formulace (slušné chování, chovat se slušně, vzdělávat se, učit se) • domácí práce • návrat domů • volný čas (spánek, nákup) • neublížovat ostatním • práva • zákazy • nečitelná, nesrozumitelná odpověď

Obrázek č. 4 – Odpovědi na otázku č. 3: Druhá analýza a označení kódem

Příloha č. 7

V: Dobrá, ještě se zeptám, jak jste tu zmínil úplně ze začátku ten jejich přehled, tak ten se samozřejmě i vyvíjí. Podle Vás to klade na učitele výchovy k občanství, popř. společenských věd nějaké speciální požadavky?

R: Tak učitel společenských věd by měl mít určitě širší, lepší přehled, než u je tomu u ostatních aprobací, tak prostupnost by měla být především do historie umět zhodnotit historický vývoj. Ať už v různých vědeckých společenskovědních disciplín. No a vlastně, tak je to všechno v tomto ohledu. Je to všechno určitě přehled historický by tam měl být a kulturní.

V: Ještě se zeptám ohledně té odpovědnosti a demokratickým zásadám. Vyskytují se občas nějaké problémy s tím, že třeba těm dětem dělá problém to pochopit, nebo třeba ještě nemají ty hodnoty ještě ustálené?

R: Nehovořil bych úplně o problémech, spíše, jsou tady různé body, které žáky zajímají, a ať už se to týká současné geopolitické situace, a ať už se to týká menšin, žáci se doptávají a vždycky se snažím, nebo snažíme se podávat pokud možno co nejvíce objektivní pohled, nebo vytvářet to tak, aby se žáci udělali svou vlastní analýzu té problematiky a my je k tomu navedeme.

V: To samozřejmě, jenom teď, jestli třeba něco vyloženě těm žákům dělá problém, i co se týče jejich hodnot, třeba jestli můžu: ohledně třeba rovnosti mužů a žen, třeba i takto konkrétně, nebo ohledně i třeba právě...

R: Já si myslím, že úplně problém v chápání se tam nevyskytuje. Jako nejevil bych to problematiku pochopení.

V: Určitě, dobrá. Teď bych se Vás rád zeptal ohledně školního prostředí, tak je to tady na škole s respektem. Začneme nejdřív u žáků, jestli si myslíte, nebo vnímáte, že se tu žáci mezi sebou respektují?

R: Tak, ze zkušenosti vím, že žáci se samozřejmě respektují, nezachází to do nějakých útoků vyloženě, nebo že by byla třeba šikana. Samozřejmě jsou běžné šarvátky, jak je tomu u každé školy, hlavně základní školy a myslím si, že s takovým tím obecně platným respektováním, tady problém rozhodně není a žáci se vnímají a chápou svou autonomii.

V: A toto mezi žáky a učiteli, taky všechno v pořádku. Jak jste řekl?

R: Tak speciálně u nás, kde vztahy mezi učiteli žáky jsou dobré, žáci vědí, kde jsou ty mantinely a respektují samozřejmě pokyny učitelů respektují autonomii učitelů. Myslím si, že ty vztahy jsou v pořádku.

Obrázek č. 5 – Ukázka části přepisu rozhovoru (pan učitel Pavel)