

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filosofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Koncept občanské gramotnosti v mezinárodní perspektivě. Česká republika,
Austrálie, Anglie

The Concept of Civic Literacy from an International Perspective. The Czech
Republic, Australia, England

Bc. Ivana Pilousková

Vedoucí práce: Mgr. Marek Fapšo, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy

Studijní obor: Anglický jazyk – Základy společenských věd

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Koncept občanské gramotnosti v mezinárodní perspektivě. Česká republika, Austrálie, Anglie* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Příbram, 12. 4. 2024

Tímto bych ráda poděkovala panu Mgr. Marku Fapšovi, Ph.D. za vstřícný přístup a cenné a podnětné rady v průběhu psaní této diplomové práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá konceptem občanské gramotnosti. V první řadě práce reflektuje teoretické pojetí občanské gramotnosti, a to nejen v kontextu českého vzdělávání, ale i zahraničního, přičemž se práce soustřeďuje výhradně na práci s anglofonními zdroji. Pro tyto účely je provedena literární rešerše s oporou relevantní odborné literatury. Druhá část práce se soustřeďuje na práci s českým, anglickým a australským kurikulem. Nejprve jsou kurikula představena obecně, včetně jejich pojetí občanského vzdělávání, a následně jsou v těchto kurikulech pomocí metody obsahové analýzy reflektovány vybrané aspekty občanského vzdělávání. Dílčím cílem této diplomové práce je také adekvátní vymezení klíčových pojmů souvisejících s tématem, např. občan a občanství anebo gramotnost a kompetence. Výsledkem této práce je jednak teoretická reflexe občanské gramotnosti v České republice a zahraničí, a jednak komparace pojetí občanského vzdělávání ve vybraných kurikulech, se zaměřením na tyto aspekty: míra zastoupení společenskovedních oborů, koncept aktivního občanství a práce s termínem kompetence.

KLÍČOVÁ SLOVA

gramotnost; občanská gramotnost; občanství; občanské vzdělávání; vzdělávací kurikula

ABSTRACT

This diploma thesis is concerned with the concept of civic literacy. Firstly, the thesis reflects the concept of civic literacy theoretically in both the Czech educational context and the chosen anglophone ones. For these purposes, literary research is done with the support of relevant academic literature. The second part of the thesis focuses on the Czech, English and Australian educational curricula. These curricula are presented as to their general characteristics, including their frameworks of civic education, and then selected aspects of the curricula are compared by means of content analysis. An integral aim of this diploma thesis is to provide an adequate definition of crucial terms related to the topic, those being the terms citizen, citizenship or literacy and competency. The expected results of this thesis are the theoretical reflection of the concept of civic literacy in Czech as well as in chosen anglophone publications, and the comparison of civic education in chosen educational curricula, with the focus on three selected criteria: the degree of representation of social sciences, the concept of active citizenship and the way the curricula work with the term competency.

KEYWORDS

literacy; civic literacy; citizenship; citizenship education; educational curricula

Obsah

Úvod	9
1 Pojem gramotnost	10
1.1 Terminologie: gramotnost, nebo kompetence?	11
1.1.1 Definice pojmu kompetence	11
1.1.2 Český vzdělávací systém a trend orientace na kompetence	12
1.1.3 Pojem kompetence v kontextu českého vzdělávání	14
1.1.4 Pojem kompetence a jeho specifika	16
1.1.5 Vztah mezi gramotností a kompetencí	19
2 Pojmy občan a občanství	23
3 Občanská gramotnost jako koncept	27
3.1 Občanská gramotnost v českém kontextu	27
3.2 Pojetí občanské gramotnosti v zahraničních publikacích	38
3.2.1 Joseph Kahne a Joel Westheimer	38
3.2.2 Brian Charest	41
3.2.3 John Cogan a Ray Derricott	42
3.2.4 Šetření ICCS	44
4 Reflexe občanské gramotnosti v kurikulech	49
4.1 České kurikulum	49
4.1.1 Klíčové kompetence	49
4.1.2 Samostatný vzdělávací obor <i>Výchova k občanství</i>	50
4.1.3 Průřezová témata	51
4.2 Zahraniční kurikula	53
4.2.1 Anglické kurikulum	53
4.2.2 Australské kurikulum	55

5	Obsahová analýza kurikul	59
5.1	Zastoupení společenskovedních oborů	59
5.2	Koncept aktivního občanství.....	63
5.3	Práce s termínem kompetence	64
	Závěr.....	69
	Seznam použitých informačních zdrojů	71

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá konceptem občanské gramotnosti. Práce se nejprve soustřeďuje na adekvátní vymezení klíčových pojmů souvisejících s tématem, tj. pojmy gramotnost a kompetence. Jelikož v kontextu českého vzdělávání vztah mezi těmito pojmy není zdaleka ustálený, práce se snaží nabídnout několik způsobů, jak tento vztah promýšlet.

Po definici dalších důležitých pojmů, tj. pojmy občan a občanství, se práce přesouvá k pojetí konceptu občanské gramotnosti, a to nejen v kontextu českého vzdělávání, ale i zahraničního, přičemž se práce věnuje výhradně anglofonním zdrojům. Pro tyto účely je provedena literární rešerše s oporou relevantní odborné literatury. Z českého prostředí práce reflektuje především publikace Slavomíra Lesňáka, Radima Štěrby, Jany Staré nebo autorské dvojice Antonína Staňka a Františka Mezihoráka. Práce rovněž integruje myšlenky z podkladů právě probíhající připravované revize RVP ZV. Ze zahraničních zdrojů jsou vybrány koncepty občanského vzdělávání Briana Charesta a autorských dvojic Josepha Kahna a Joela Westheimera anebo Johna Cogana a Raye Derricotta. Zmíněno je i významné mezinárodní šetření ICCS.

Další část práce se soustřeďuje na obsahovou analýzu českého, anglického a australského kurikula. Nejprve jsou kurikula představena obecně, včetně jejich pojetí občanského vzdělávání, a následně jsou v těchto kurikulech reflektovány vybrané aspekty občanského vzdělávání. Těmito vybranými aspekty jsou míra zastoupení společenských oborů v kurikulech, práce s konceptem aktivního občanství a práce s termínem kompetence.

Plánovaným výsledkem této práce je tedy jednak teoretická reflexe občanské gramotnosti v České republice a zahraničí, a jednak komparace pojetí občanského vzdělávání ve vybraných kurikulech s důrazem na tři vybrané aspekty. Přínos této práce je spatřován v tom, že provedená komparace občanského vzdělávání ve vybraných zemích může pomoci odhalit rozdílnosti v jejich pojetí. Různé zahraniční koncepce tak mohou sloužit jako inspirace v debatách o podobě českého občanského vzdělávání, a to zejména v období připravované revize RVP ZV, jejíž integrální součástí je adresovat otázku podoby formálního občanského vzdělávání v České republice.

1 Pojem gramotnost

Pojem gramotnost je dnes ve vzdělávání již běžně používaným a často skloňovaným, nicméně jeho chápání prošlo značnou změnou. V původním významu se za gramotného člověka jednoduše považoval ten, kdo dovedl číst a psát. Dnes je toto chápáno jako gramotnost v užším smyslu anebo gramotnost základní.¹ Jak uvádí Milada Rabušicová, „gramotný člověk je takový, který umí číst a psát, negramotný to neumí.“² Opakem takto pojeté gramotnosti je analfabetismus, neschopnost jedince ovládat abecedu, tudíž i neschopnost číst a psát.

Nicméně v kontextu rozvoje a šíření vzdělanosti se ve vyspělých státech dovednost číst a psát začala chápat jako samozřejmá, pojem gramotnost nabyl nového významu a dnes „zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince.“³ Jana Doležalová tvrdí, že „gramotnost obyvatel odráží ekonomické, sociální a kulturní podmínky společnosti a zároveň je také ovlivňuje.“⁴ V *Pedagogické encyklopedii* Doležalová píše obdobně: „Jeho obsah i způsob vymezování reaguje na konkrétní sociální kontext, odráží vývoj podmínek a mění se potřeby společnosti, její kulturu, jazyk a normy.“⁵

Postupem času se tedy začalo upouštět od pojetí gramotnosti v užším slova smyslu a být gramotným se dnes blíží tomu „být schopen se kvalitně (tedy i na bázi vzdělání) pohybovat na určitém poli lidské činnosti.“⁶

Josef Valenta ve svém článku také nabízí své vlastní chápání pojmu: „Na základě prostudovaných materiálů chápu gramotnost jako soubor vědomostí a dovedností, resp. způsobů myšlení a jednání, které jsou buď osvojeny nebo jsou – podle okolností „na místě“

¹ VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)*, s. 2.

² RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*, s. 15.

³ KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi*.

⁴ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*, s. 12.

⁵ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Gramotnost*. In PRŮCHA, Jan. (ed). *Pedagogická encyklopedie*, s. 223.

⁶ VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)*, s. 2.

– adekvátně (vy)konstruovatelné, a to ve vztahu k určitému „výseku“, resp. situaci v životě člověka i společnosti.“⁷

Dle druhu či oblasti lidské činnosti se dnes dle některých autorů můžeme dopočítat až několika desítek druhů gramotností, ale mezi ty nejznámější tradičně patří gramotnost čtenářská, matematická, přírodovědecká, finanční a v poslední době také značně diskutovaná gramotnost digitální, na jejíž rozvoj je kladen velký důraz v podobě navyšování časové dotace výuky informatiky, často na úkor humanitních předmětů, především dějepisu a občanské výchovy.

1.1 Terminologie: gramotnost, nebo kompetence?

Nyní se nabízí věnovat prostor specifickému terminologickému problému, a to je nevyjasněný vztah mezi pojmy gramotnost a kompetence. Důvodem je, že jejich užívání není zdaleka ustáleno a pojmy se používají různými způsoby. Tato terminologická otázka je aktuální také z důvodu očekávané revize *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, v jejímž rámci by měla být tato terminologická neustálenost rovněž adresována. V této kapitole se proto bude práce snažit přiblížit, co tyto dva pojmy reprezentují a jaký mezi sebou mají vztah.

1.1.1 Definice pojmu kompetence

Pojem gramotnost byl v předešlé kapitole definován jako soubor vědomostí a dovedností, který je osvojován a prakticky uplatňován v určité oblasti činnosti. Pro náležitou komparaci se nyní práce bude věnovat pojmu kompetence.

V jednom ze zahraničních pedagogických slovníků nacházíme tuto definici: „*Kompetence je rozpoznatelné chování, které je nezbytné pro adekvátní výkon daného úkolu.*“⁸

Konkrétněji jsou kompetence zpravidla definovány jako „*soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobnostní rozvoj žáka a jeho uplatnění ve společnosti.*“⁹

⁷ VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)*, s. 4.

⁸ COLLINS, W. John a Nancy P. O'BRIEN. *The Greenwood Dictionary of Education*, s. 69.

⁹ HRACHOVCOVÁ, Marie, Viola HORSKÁ a Jan ZOUHAR. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Výchova k občanství*, s. 10.

Pedagogický slovník nabízí následující definici: „*Termín uplatňovaný nyní v kurikulárních dokumentech v ČR a v zahraničí, snažící se postihnout, že cílem škol. vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilosti přesahujících do mimoškolního prostředí.*“¹⁰

Lze shrnout, že kompetence chápeme jako určité soubory vědomostí a dovedností, kterými jedinec disponuje, a současně je na jedince kladen požadavek využívat tyto osvojované soubory pro život ve společnosti. Velmi podobně, ne-li stejně, ale definujeme pojem gramotnost, a proto zde vyvstává klíčová otázka, jaký vztah mezi pojmy je, a zda je lze považovat za rovnocenné a volně pojmy zaměňovat.

Pro účely vymezení tohoto vztahu je v první řadě důležité nastínit podobu českého vzdělávacího systému a pochopit, jak (a zda vůbec) národní kurikulární a strategické dokumenty s oběma pojmy pracují.

1.1.2 Český vzdělávací systém a trend orientace na kompetence

Nejprve je klíčové připomenout kurikulární reformu, která proběhla v prvním desetiletí 21. století. Budeme-li chtít sledovat počátek této reformy, lze ho spojovat už s *Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR* (neboli tzv. *Bílou knihou*) z roku 2001 a dále s *Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR*, který na *Bílou knihu* navazuje. Dále také stojí za to připomenout školský zákon z roku 2005. Všechny výše zmíněné prvky následovaly evropské trendy ve vzdělávací politice, přičemž důraz byl kladen především na zvýšení kvality a efektivity ve vzdělávání.¹¹

Výsledkem této reformy se stal dvoustupňový model kurikula. Na prvním stupni se jedná o tzv. *rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP), a druhý stupeň představují *školní vzdělávací programy* (zkráceně ŠVP), které jsou si školy povinny tvořit samy a které musí být v souladu s RVP.¹²

¹⁰ PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*, s. 104.

¹¹ HRACHOVCOVÁ, Marie, Viola HORSKÁ a Jan ZOUHAR. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Výchova k občanství*, s. 8–9.

¹² Tamtéž, s. 8–9.

RVP, tedy závazné kurikulární dokumenty, které v České republice „vymezují závazné rámce vzdělávání, a definují hodnoty, priority a cíle vzdělávání“¹³, jsou postaveny na konceptu kompetencí, resp. klíčových kompetencí. RVP ZV jich rozlišuje celkem sedm klíčových:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské,
- kompetence pracovní,
- kompetence digitální.¹⁴

Ve spojitosti s plánovanou revizí RVP ZV je také nutno zmínit strategický dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030⁺* (ve zkratce se setkáváme se spojením *Strategie 2030⁺*). Tento dokument, určující hlavní směry vzdělávací politiky a zajišťující rozvoj vzdělávací soustavy České republiky v desetiletí 2020 – 2030, znovu potvrzuje trend orientace na kompetence, tj. pojem, který se stává ústředním v mnoha vzdělávacích dokumentech nejen v České republice, ale i v dalších státech Evropy.

V návaznosti na předešlý odstavec se nabízí připomenout, že Evropská unie hraje poměrně velkou roli v udávání směru vzdělávací politiky jednotlivých členských států. Jako vlivný dokument můžeme označit *Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*, který rovněž operuje s pojmem kompetence, přičemž jich rozeznává celkem osm klíčových:

- kompetence v oblasti gramotnosti,
- kompetence v oblasti mnohojazyčnosti,
- matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd,
- digitální kompetence,
- personální a sociální kompetence a kompetence k učení,

¹³ HRACHOVCOVÁ, Marie, Viola HORSKÁ a Jan ZOUHAR. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Výchova k občanství*, s. 8–9.

¹⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 10.

- občanská kompetence,
- podnikatelská kompetence,
- kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování.¹⁵

Vrátíme-li se k českému dokumentu *Strategie 2030*¹⁶, dle něj je třeba přizpůsobit vzdělávací systém světu 21. století, což znamená ho adekvátně uzpůsobit tak, aby naše společnost byla připravena reagovat na společenské změny v takto dynamickém a neustále se proměňujícím světě.

Na základě tohoto tvrzení se cílem vzdělávání v následujícím desetiletí stává „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 celé společnosti.“¹⁷

Strategie 2030⁺ rovněž stanovuje dva strategické cíle, kterých chce Česká republika dosáhnout. Prvním z nich je „zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život“¹⁸. Druhý strategický cíl je pak definován jako snaha „snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“¹⁹

1.1.3 Pojem kompetence v kontextu českého vzdělávání

Co se týče českého vzdělávání, ve strategických dokumentech se pojem kompetence objevoval již dříve, ale v národních kurikulárních dokumentech se objevil až v roce 2001.

Zajímavé je sledovat změnu v chápání pojmu v jednotlivých verzích RVP ZV. V první verzi, tzn. v roce 2001, byly kompetence zamýšleny jako nadoborové, přičemž disponovaly souvislostí s učivem jednotlivých vzdělávacích oblastí, ve druhé verzi byl kladen důraz na cílené rozvíjení kompetencí a vzdělávací oblasti byly upozaděny, ve třetí

¹⁵ Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení.

¹⁶ FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, s. 8.

¹⁷ Tamtéž, s. 16.

¹⁸ Tamtéž, s. 16.

¹⁹ Tamtéž, s. 19.

verzi se jakákoliv zmínka o provázanosti se vzdělávacími oblastmi vypustila, což znamenalo, že kompetence měly být rozvíjeny napříč všemi vzdělávacími oblastmi.²⁰

Dnes jsou kompetence v RVP ZV definovány jako ideální cílový stav, k němuž se žák má přibližovat tak, jak mu dovolují jeho individuální možnosti, přičemž na tento stav se má navazovat v dalším stupni vzdělávání. V aktuální verzi RVP ZV se kompetence označují jako multifunkční s nadpředmětovým charakterem, vzájemně propojené a mající vliv jedna na druhou, tudíž je nelze vnímat izolovaně.²¹

V praxi to znamená následující: *„Má-li se žák rozvíjet jako občan (občanská kompetence), musí se rovněž naučit vhodně a efektivně komunikovat (kompetence komunikativní), dobře se snášet s ostatními lidmi a vhodně se před nimi prezentovat (kompetence sociální a personální), spolupracovat s ostatními lidmi na různých úkolech (kompetence pracovní)...*“²² Je tedy zřejmé, že pokud si má žák náležitě osvojit dané kompetence, měly by k tomu přispívat všechny aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, a rovněž by tomu měl být uzpůsoben vzdělávací obsah.

Osvojování (klíčových) kompetencí rovněž nelze chápat jako koncept trvající pouze po dobu trvání školní docházky, ale jedná se o proces komplexní a dlouhodobý, dotvářející se v průběhu celého života. K tomu se vyjadřuje např. Marie Hrachovcová a kol.: *„Koncept kompetencí má vyvážit tradiční osvojování poznatkového základu. Klíčové kompetence jsou chápány jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání ve vzdělávání pro život.*“²³

Obdobné stojí i v RVP ZV: *„Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žaka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.“*²⁴

²⁰ ČEŠKOVÁ, Tereza. *(Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme?*, s. 15.

²¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 10.

²² HRACHOVCOVÁ, Marie, Viola HORSKÁ a Jan ZOUHAR. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Výchova k občanství*, s. 10.

²³ Tamtéž, s. 10.

²⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 10.

Příručka *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*²⁵ rovněž poukazuje na důležitou vlastnost kompetencí, tj. jejich univerzálnost. To znamená, že tyto osvojované soubory poznatků a dovedností mají žákům sloužit univerzálně, nejen ve výuce, ale i v každodenním životě. Jejich osvojení tedy znamená umět se adekvátně vypořádat s jakoukoliv situací na studijní, pracovní, či osobní rovině.

1.1.4 Pojem kompetence a jeho specifika

V následující části se bude práce zabývat teoretickým východiskům pojmu kompetence, jeho různým významům a také, jak se toto projevuje v českém kurikulu.

Pro tyto účely budeme primárně čerpat ze studie Terezy Češkové, v níž se autorka věnuje konceptu kompetencí a jeho teoretickým východiskům. Autorka se rovněž zamýšlí nad úskalími pojmu, jako je jeho vágnost a abstraktnost, což vede k nepochopení na straně pedagogů, kteří koncept považují za těžko uchopitelný. Navíc formuluje důležitý fakt, že kurikulární vymezení pojmu kompetence a na druhé straně realizace rozvíjení kompetencí žáků učiteli v praxi se značně odchyľují.

Češková se nejprve snaží o zmapování vývoje pojmu kompetence. Ve vzdělávacím kontextu se termín kompetence poprvé objevuje v 60. letech 20. století, a to jako „*jeden z vedlejších efektů studené války*.“²⁶ Vypuštění sovětského Sputniku 1 na oběžnou dráhu se stalo pohonem pro změny a pokrok v mnoha oblastech, mimo jiné i právě v oblasti vzdělávání. Jelikož Spojené státy opíraly o vzdělání svou technologickou převahu, začaly do této oblasti investovat obrovské finanční obnosy. Změně se tak těšilo např. i vzdělávání učitelů, kde se „*prosadil směr competency-based teacher training, jehož základem jsou kompetence pojímané jako vědomosti, dovednosti a chování (behaviours)*.“²⁷ Češková ve své studii shrnuje, že za zkvalitněním vzdělávání a jeho orientace na kompetence stojí v první řadě snaha zefektivnit ekonomiku, a to lze sledovat nejen na výše zmíněném příkladu Spojených států, ale i v mnoha dalších evropských zemích. Rozvoj kompetencí

²⁵ BĚLECKÝ, Zdeněk et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, s. 7.

²⁶ ČEŠKOVÁ, Tereza. *(Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme?*, s. 9.

²⁷ Tamtéž, s. 9.

měl zvýšit uplatnitelnost jedince nejen na pracovním trhu, ale i ve společnosti. Původ pojmu tedy sledujeme v odborném vzdělávání.²⁸

Dále již autorka nastiňuje dvě, resp. tři základní chápání kompetencí, a to ve smyslu normativním, holistickým (z ang. *competence*), které má i svou odštěpenou verzi, a ve smyslu funkčním či měřitelném (z ang. *competency*). Celkem tedy hovoříme o dvou pojmech s celkovými třemi významy. České vzdělávací prostředí si přechod na novou terminologii vůbec neulehčilo, jelikož si pro oba distinktivní anglické pojmy osvojilo jednotný překlad *kompetence*, což nevyhnutelně znamená jisté zjednodušení či zkreslení významu, a navíc to s sebou přináší jistá úskalí, která budou zmíněna později.²⁹

Jak již bylo zmíněno, autorka vyvozuje dvě výrazné vývojové linie chápání pojmu kompetence. První z nich je linie „evropská“, operující s chápáním kompetencí ve smyslu anglického *competence* (mn. č. *competences*). Jedná se o holistické pojetí, odvozuje se z chování, resp. jednání v určitém kontextu. Kořeny tohoto pojetí sledujeme v Německu na počátku 70. let 20. století, následně se objevuje i ve Velké Británii.³⁰ Jedná se o „komplexní konstrukt, spočívající v kombinaci (nikoliv v pouhém souboru) znalostí, dovedností a postojů.“³¹ Zjednodušeně mluvíme o chápání kompetence jako „minimální standardní úrovně dovedností, znalostí a postojů, jež jedinec prokáže jen jednáním.“³²

Součástí této linie je i její „odštěpené“ pojetí, které se objevilo v 90. letech 20. století. Jedná se o upřesnění kompetence ve smyslu *competence* s účelem stanovit profesní standardy. Vychází z kognitivního konstruktivismu, tzn., že je kompetence vnímána jako „prostředek pro řazení nových znalostí do stávajících kognitivních struktur.“³³ Stále se jedná o holistické pojetí, kompetence je přenositelná napříč kontexty.³⁴

Naopak pojetí ve smyslu *competency* (mn. č. *competencies*) Češková nazývá „americkou“ vývojovou linií, jelikož se objevuje především v prostředí Spojených států a kompetence se zde chápe spíše jako „specifické způsobilosti či individuální charakteristiky, které

²⁸ ČEŠKOVÁ, Tereza. (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme?, s. 15.

²⁹ Tamtéž, 8–16.

³⁰ Tamtéž, s. 17.

³¹ Tamtéž, s. 17.

³² Tamtéž, s. 19.

³³ Tamtéž, s. 17.

³⁴ Tamtéž, s. 17.

podporují výkon – kompetence značí úroveň fyzické anebo kognitivní schopnosti, dovednosti nebo kombinace obojího, v kombinaci s výkonem (ve smyslu performance) v situacích z reálného života, které jsou pozorovatelné a měřitelné.“³⁵ Zde hovoříme o dovednostech, znalostech a schopnostech, které se dají pozorovat, tudíž i měřit a hodnotit. Toto pojetí ve smyslu *competency* je pak shodné se zastřešujícím pojmem *gramotnost* v českém prostředí.³⁶

Problém, který z výše uvedených rozdílů plyne, je ten, že v českém vzdělávacím prostředí dochází k zaměňování těchto dvou významů (z velké části způsobené jednotným překladem, jak bylo zmíněno o několik odstavců dříve), tzn., že často není jasné, zda hovoříme o neměřitelných standardech, anebo o výkonech v určitých oblastech (což by odpovídalo zejména vyučovaným předmětům), které jsou podrobovány hodnocení a srovnávání.

V rámci toho, jak jsou kompetence definované v RVP ZV či dalších vzdělávacích dokumentech, se rovněž mluví o osvojování hodnot a postojů, což by odpovídalo „odštěpenému“ významu z kognitivního konstruktivismu ve smyslu anglického *competence* (mn.č. *competences*). Problémem je, že anglický překlad českého RVP ZV používá slovo *competency* (mn. č. *competencies*), což jen umocňuje zmatení a je to jeden z důvodů, proč pojem čelí kritice.³⁷

V českém prostředí tedy nepanuje shoda nad pojetím slova kompetence. Ve výsledku, a velmi zjednodušeně, to vypadá tak, že v oficiálních kurikulárních dokumentech se operuje s kompetencí v holistickém pojetí, ale ve školách se s ní spíše zachází jako s hodnotitelnou a měřitelnou.

Z toho důvodu Češková na závěr své studie vyzývá ke snaze o porozumění rozdílům mezi jednotlivými pojetími, radí je nezaměňovat a jasněji definovat, jaké charakteristiky od nich očekávat. To totiž umožní nejen kvalitnější zkoumání kompetencí, ale zároveň by bylo snazší pedagogům nabízet doporučení, jak ve výuce kompetence doopravdy rozvíjet. To je o to více žádoucí, připomeneme-li si vize a cíle *Strategie 2030*⁺, potažmo jiných

³⁵ ČEŠKOVÁ, Tereza. (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme?, s. 17.

³⁶ Tamtéž, s. 17–19.

³⁷ Tamtéž, s. 20.

strategických dokumentů, v nichž je rozvíjení kompetencí jedním z nejdůležitějších aspektů vzdělávání budoucích generací.³⁸

1.1.5 Vztah mezi gramotností a kompetencí

V návaznosti na předešlé části této kapitoly se nyní můžeme věnovat promýšlení různých podob vztahu mezi pojmy gramotnost a kompetence. Tomu se ve svém nepublikovaném článku věnuje Josef Valenta, spoluautor dvou rámcových vzdělávacích programů. Valenta nabízí několik alternativ, jak nad vztahem mezi pojmy přemýšlet.

První alternativou je, že by si pojmy mohly být rovnocenné a jejich užívání by mohlo být zaměnitelné. Valenta píše: „...jedno by mohlo býti (a též je) zaměňováno s druhým či se navzájem překrývat.“³⁹ To ilustruje konkrétním příkladem z RVP ZV, kde se setkáváme jak s pojmem občanská kompetence, tak s pojmem občanská gramotnost.⁴⁰

Toto pojetí založené na vzájemné rovnocennosti pojmů můžeme podpořit i několika dalšími příklady. Jedním z příkladů podporující větší či menší rovnocennost pojmů může být následující citace z publikace o čtenářské gramotnosti: „*Obě sledované kategorie představují souhrny vědomostí, dovedností a postojů, důležitých pro úspěšné fungování člověka ve společnosti, v ekonomické sféře nebo v soukromí. Jednotlivé kompetence buď obsahují dílčí gramotnostní dovednosti, nebo bývá některý druh gramotnosti uváděn jako samostatná kompetence.*“⁴¹

Uvažujeme-li o vztahu mezi gramotností a kompetencí jako o rovnocenném, můžeme to podpořit následujícími citacemi z díla *Gramotnosti ve vzdělávání [Příručka pro učitele]* z roku 2010, která uvádí v souvislosti se čtenářskou gramotností následující: „*Čtenářská gramotnost představuje komplex provázaných složek – má obdobnou povahu jako*

³⁸ ČEŠKOVÁ, Tereza. *(Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme?*, s. 22.

³⁹ VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)*, s. 8.

⁴⁰ Tamtéž, s. 9.

⁴¹ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*, s. 55–56.

kompetence.“⁴². Druhou citací je pak tato: „*ICT gramotnost můžeme vnímat jako jednu z klíčových kompetencí...*“⁴³

Problematické je, že výše uvedené zdaleka není v souladu s tím, jak se s termíny operuje ve zbytku publikace, což jen podtrhuje podstatu tohoto terminologického problému. Jestliže publikaci čteme podrobněji, ideálně společně se stejnojmennou „sesterskou“ publikací od *Výzkumného ústavu pedagogického* nesoucí název *Gramotnosti ve vzdělávání [Soubor studií]* z roku 2011, nalezneme několik případů, kdy se s termíny zachází nejednoznačně, nesystematicky, a často i protichůdně, což práce bude ilustrovat v následujících odstavcích.

Ve zmiňovaném souboru studií nalezneme následující: „*Čtení a čtenářská gramotnost jsou nezbytným předpokladem k rozvíjení klíčových kompetencí...*“⁴⁴, přestože se v předmluvě téže publikace píše, že se gramotnosti promítají do klíčových kompetencí.⁴⁵ Zde vyvstává otázka, jestli vztah těchto pojmů nemůže být hierarchický, jak oba tyto případy indikují. Zároveň se dílčí otázkou stává, který pojem by byl případně nadřazený kterému.

Vrátíme-li se k článku Valenty, autor se snaží vztah mezi gramotností a kompetencí promýšlet právě v těchto možnostech, a nastiňuje tak dva další způsoby, jak ke vztahu lze přistupovat.

Prvním způsobem je chápat kompetence jako podřízené gramotnostem. Jak již bylo zmíněno, v předmluvě publikace *Gramotnosti ve vzdělávání [Soubor studií]* stojí, že se gramotnosti promítají do obsahu, cílů, klíčových kompetencí a průřezových témat základního vzdělávání.⁴⁶ Toto pojetí kompetencí jako podřízené gramotnostem stejně tak indikuje i výše citovaná *[Příručka pro učitele]*, a to v části o matematické gramotnosti, mezi jejíž tři složky jsou zařazovány kompetence, které se uplatňují při řešení problémů.⁴⁷

⁴² ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [Příručka pro učitele]*, s. 9.

⁴³ Tamtéž, s. 59.

⁴⁴ ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [Soubor studií]*, s. 10.

⁴⁵ Tamtéž s. 5.

⁴⁶ Tamtéž, s. 5.

⁴⁷ ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [Příručka pro učitele]*, s. 22.

Druhým způsobem nahlížení na tento vztah je pojímat kompetence jako nadřazené gramotnostem. Valenta argumentuje tím, že se v RVP s přídavnými jmény matematická a přírodovědecká objevuje pojem kompetence, ale častěji se tato přídavná jména objevují ve spojení s pojmem gramotnost. Některé gramotnostní dovednosti spadající pod matematickou gramotnost bychom dle Valenty našli „roztržštěné“ v klíčových kompetencích, např. kompetenci pro řešení problémů, a proto také autor přichází s otázkou, „zda kompetence spíše nepřekrývají svou šíří to, co se označuje jako gramotnosti...“⁴⁸

Zkusíme-li se na problematiku dívat z perspektivy pedagogů v praxi, je pochopitelné, proč jsou pojmy často chápány jako zaměnitelné, jelikož oba představují určité soubory znalostí, dovedností, postojů, a hodnot, a zároveň pojmy sdílí i to, že tyto soubory mají sloužit jedinci v běžném životě, pro kvalitní zapojení do společnosti.

Příklady, které demonstrovaly neustálenost a nesystematičnost zacházení s těmito pojmy nicméně potvrzují nutnost tento terminologický problém adresovat, především v souvislosti s revizí RVP ZV. Cílem by mělo být vyjasnit vztah mezi těmito dvěma pojmy, a ustálit se na jejich ustáleném a systematickém používání.

Tím se zabývá jeden z klíčových dokumentů připravované revize. Dokument *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, na jehož tvorbě se podílel kolektiv autorů, potvrzuje problémy aktuálního stavu v českém vzdělávání, které byly nastíněny výše. Dokument zdůrazňuje především to, že v RVP ZV zcela chybí vymezení pojmu gramotnost, což je vnímáno jako nežádoucí, když se s pojmem v oblasti vzdělávání operuje stále častěji. Jelikož autoři podporují, aby pojmy gramotnost a kompetence byly v RVP ZV i nadále zachovány, žádají o jasné vymezení vztahu jejich vztahu.⁴⁹

V dokumentu jsou následně navrženy i možné změny. Podstatou těchto změn je v RVP ZV oba pojmy zachovat a náležitě je rozlišit. Z toho důvodu jsou navrženy i nové definice těchto pojmů. Pro pojem gramotnost je definice navrhována takto: „*Gramotností se rozumí*

⁴⁸ VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) I (aneb Výlet do džungle ...)*, s. 9.

⁴⁹ *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, s. 21.

*schopnost aplikovat znalosti v reálných životních situacích a prakticky orientovaných úloh. Lze přitom odlišit základní gramotnosti (čtenářskou včetně její pisatelské složky a matematickou) a oborové gramotnosti, které jsou více vázány na vzdělávací obory či předměty. Základní gramotnosti jsou předpokladem rozvoje oborových gramotností. Úroveň gramotností je zpravidla kvantitativně měřitelná.*⁵⁰

Oproti tomu, klíčové kompetence jsou vysvětleny jako „*funkční pojetí znalostí, dovedností a postojů. Nejsou vázány na jednotlivé předměty, ale jsou nadoborové. Jsou obtížně kvantitativně měřitelné.*“⁵¹

Z citovaných definic tedy vyplývají dva hlavní rozdíly mezi pojmy – propojenost s obory a měřitelnost. Gramotnosti, bereme-li v potaz nově rozlišovanou úroveň oborových gramotností, jsou zpravidla úzce propojeny se vzdělávacími obory, zatímco klíčové kompetence jsou nadoborové, tudíž jsou ideálně rozvíjeny ve více předmětech. Co se týče měřitelnosti, gramotnost je měřitelná, kompetence nikoliv.

Ujasnění pojmů má pomoci i zavedení dvou úrovní gramotnosti, tj. gramotnosti základní a oborové. Mezi ty základní se řadí čtenářská a matematická, ze své povahy prostupující všemi oblastmi a obory. Oborové gramotnosti jsou naopak úzce vázány na vzdělávací obory či předměty.⁵²

⁵⁰ *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*, s. 24.

⁵¹ Tamtéž, s. 24.

⁵² Tamtéž, s. 4.

2 Pojmy občan a občanství

Než přejdeme ke konceptu občanské gramotnosti jako takovému, je třeba se věnovat pojmům občan a občanství, jejichž definice je sama o sobě velmi často problematická.

Věra Jirásková ve své publikaci definuje pojem občan dvojím způsobem, v užším a širším slova smyslu. Pojem občan, hovoříme-li o definici v užším slova smyslu, znamená „*naši příslušnost k určité pospolitosti či společnosti*.“⁵³ Z této definice občanství plynou práva a povinnosti, která jsou vymezena určitým ústavním zřízením (typicky obcí, společenstvím či státem), jehož je daný občan členem.⁵⁴

V širším slova smyslu občanství Jirásková definuje jako „*vědomé převzetí a skutečné naplňování odpovědnosti jednotlivce za celek*“, jinými slovy také jako „*morální závazek jedince vůči společnosti, v níž žije*.“⁵⁵

Význam občanství tedy nelze zužovat pouze na příslušnost k nějakému ústavnímu zřízení, která je ve většině případů podmiňována splněním formálních (respektive právních) předpokladů umožňujících stát se občanem daného státu, ale stejně tak důležitým aspektem občanství je i vztah mezi občanem a státem, který je naplňován uskutečňováním práv a povinností, kterých si je občan sám vědom. Dle Jiráskové být občanem tedy znamená to, že nejenže občan formálně disponuje právem volit své zástupce, ale zároveň sám projevuje zájem tohoto práva využít, a podílet se tak na věcech veřejných a občanských.⁵⁶

Jak již bylo zmíněno, vymezení pojmu občanství je často problematické, z velké části proto, že autoři se značně liší v představách o tom, jaké role mají občané naplňovat. Několika teoriím občanství se v této práci budeme věnovat v následující kapitole.

Prvními, kdo se tématu věnovali, a jejichž pojetí občanství jsme z velké části přejali, byli již myslitelé z dob starořeckých městských států, jež občana definovali jako svobodného člověka, kterému byla povolena účast při soudních a vládních jednáních, bylo mu přisouzeno rovné postavení před zákonem, měl možnost participace na veřejných záležitostech a rovněž nebyl diskriminován, pokud se rozhodl být aktivním v politickém

⁵³ JIRÁSKOVÁ, Věra. *Občan v demokratické společnosti*, s. 13.

⁵⁴ Tamtéž, s. 13.

⁵⁵ Tamtéž, s. 13.

⁵⁶ Tamtéž, s. 14.

životě (místo občanova jmění a původu se zohledňovaly především jeho schopnosti a dovednosti).⁵⁷

Sociolog Bryan Turner zdůrazňuje důležitou tezi, že to jsou specifické historické podmínky, které určují chápání pojmu občanství. Dále pojmu občanství připisuje dvě dimenze. První dimenze v principu rozlišuje aktivní a pasivní občanství. Tato dichotomie je založena na tom, zda se občanství vyvíjí shora (prostřednictvím státu), anebo zdola (díky občanské participaci, např. v odborových organizacích). V druhé dimenzi pak autor rozlišuje, zda je koncept občanství formulován ve veřejné, anebo soukromé sféře.⁵⁸

Konzervativní chápání občanství (které je spíše pasivní a formulováno ve sféře soukromé) kontrastuje s více revolučním pojetím aktivního a veřejného občanství. Na základě kombinace těchto dvou dimenzí Turner navrhuje typologii čtyř historických druhů občanství: francouzská revoluční tradice, pasivní anglická tradice, americký liberalismus a německý fašismus.⁵⁹

Do veřejné sféry autor zařazuje francouzskou revoluční tradici, jejíž impulz vzešel zdola, a rovněž tam řadí i pasivní anglickou tradici, která byla ale tvořena shora. Naopak v soukromé sféře je dle autora americký liberalismus, iniciován aktivitou občanů, a německý fašismus, který byl prosazován státem.⁶⁰

Mezi další autory, kteří k tématu přispěli, patří například John Cogan a Roy Derricott, kteří v publikaci *Citizenship for the 21st Century* formulují pět aspektů občanství:

- „Vědomí identity,
- užívání práv,
- plnění příslušných povinností,
- stupeň zájmu a zapojení do veřejných záležitostí,
- přijetí základních společenských hodnot.“⁶¹

⁵⁷ JIRÁSKOVÁ, Věra. *Občan v demokratické společnosti*, s. 14.

⁵⁸ TURNER, Bryan. *Outline of a Theory of Citizenship*, s. 189.

⁵⁹ Tamtéž, s. 189–209.

⁶⁰ Tamtéž, s. 206–209.

⁶¹ COGAN, John a Ray DERRICOTT. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, s 2–3.

Zajímavou teorii představuje také dvojice autorů Joel Westheimer a Joseph Kahne, kteří ve svém akademickém článku prezentují výsledky jimi provedené dvouleté studie, která byla založena na mapování vnímání pojmu občanství a na analýze vzdělávacích programů ve Spojených státech zaměřených na rozvoj demokratických principů ve společnosti. Cílem tedy bylo probádat koncept tzv. „dobrého občanství“ (v originále *good citizenship*) a ústřední otázkou, kterou si autoři kladli, byla: „*Jaké občany společnost potřebuje, abychom podpořili efektivní fungování demokratické společnosti?*“⁶²

Odpovědi na otázku a zároveň výsledkem jejich zkoumání se staly tři vize výše zmíněného „dobrého občanství“: „*osobně zodpovědný občan, angažující se občan, a občan orientovaný na spravedlnost.*“⁶³ Tyto tři vize dobrého občanství se přímo odráží v konkrétních vzdělávacích programech, jimž je ve studii prostor rovněž věnován, a to zejména v otázce úspěšnosti rozvíjení demokratických principů ve společnosti.

Osobně zodpovědného občana autoři charakterizují tím, že se chová zodpovědně z hlediska společenství, ve kterém žije a které je mu vlastní. Takový občan dle autorů sbírá odpadky, daruje krev, recykluje, dodržuje platné normy a zákony a nedostává se do dluhů, zapojuje se do dobrovolnických organizací anebo také například daruje oblečení a jídlo potřebným.⁶⁴

Druhou vizí je *občan*, který se aktivně *angažuje* ve veřejném (respektive politickém) životě na místní, státní či národní úrovni, a využívá tak svá občanská práva.⁶⁵

V porovnání prvních dvou vizí dobrého občana autoři uvádí, že zatímco osobně zodpovědný občan by bezdomovcům daroval konzervy s potravinami, angažující se občan by zorganizoval, jak jídlo dopravit.⁶⁶

Občan orientovaný na spravedlnost je ztělesněním třetího typu dobrého občana. Název autoři odvozují od myslitelů, kteří se věnují zejména otázce nespravedlnosti a bezpráví. S angažovaným občanem mají společný důraz na práci v komunitě, ale liší se v tom, že

⁶² WESTHEIMER, Joel a Joseph KAHNE. *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, s. 239.

⁶³ Tamtéž, s. 239–240.

⁶⁴ Tamtéž, s. 241.

⁶⁵ Tamtéž, s. 241–242.

⁶⁶ Tamtéž, s. 242.

občan orientovaný na spravedlnost je zaměřen spíše na společenské problémy a kritiku společenské struktury.⁶⁷

Jana Stará připomíná role, které občanům připisuje Dynnenson, jako např. starost o blaho ostatních, dodržovat morální a etické zásady v interakci s ostatními, mít zájem o společenské problémy a dělat dobrá rozhodnutí dle nejlepšího vědomí.⁶⁸

Stará se mimo jiné ve své publikaci snaží syntetizovat teorii několika autorů (příčemž navazuje zejména na Cogana a Derricotta a také na Wetheimera a Kahna) a rovněž nabízí své vlastní atributy, jimiž občanství vymezuje:

- „*Vědomí identity,*
- *užívání občanských práv,*
- *plnění občanských odpovědností,*
- *kritické zvažování společenských problémů a problémů veřejné politiky,*
- *zájem a zapojení do veřejných záležitostí,*
- *přijetí základních hodnot demokratické společnosti.*“⁶⁹

Na konci této kapitoly je vhodné nastínit koncept globalizace občanství (v angličtině *the globalization of citizenship*). Mnozí autoři upozorňují na to, že je třeba občanství nově promýšlet v kontextu světa 21. století, který čelí bezprecedentním změnám a procesům, v jejichž popředí stojí především globalizace a důsledky s ní spojené. Jeden z autorů, kteří se tématu věnují, je již zmíněný Bryan Turner (jeho typologie občanství viz výše), jež tvrdí, že dnešní svět je tvořen dvěma protichůdnými procesy. Prvním procesem je důraznější snaha o regionální autonomii a druhým, silnějším procesem, je globalizace a s ní spojená politická odpovědnost. Jako následek, tvrdí Turner, koncept občanství podléhá neustálé změně a vývoji. Ačkoliv momentálně nemáme pojmový aparát, který by dokázal toto „celosvětové členství“ či „globální občanství“ náležitě vysvětlit, zdá se, že občanství založené na národní identitě začíná být v dnešním světě nedostačující a zastaralé.⁷⁰

⁶⁷ WESTHEIMER, Joel a Joseph KAHNE. *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, s. 242.

⁶⁸ STARÁ, Jana. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*, s. 7.

⁶⁹ Tamtéž, s. 8–9.

⁷⁰ TURNER, Bryan. *Outline of a Theory of Citizenship*, s. 211–212.

3 Občanská gramotnost jako koncept

V předešlých kapitolách jsme věnovali pozornost stěžejním pojmům, tedy pojmům *občan*, *občanství* a *gramotnost* a *kompetence*, tudíž nyní můžeme přejít k tématu konceptu občanské gramotnosti jako takovému. Práce se bude snažit o reflexi konceptu nejprve v českém vzdělávacím kontextu, poté v zahraničním vzdělávacím kontextu.

3.1 Občanská gramotnost v českém kontextu

Na webových stránkách provozovaných *Národním pedagogickým institutem* nalezneme jednu z možných definic občanské gramotnosti: „*Občanskou gramotnost by bylo možno popsat jako umění orientovat se a žít v daném společenském prostředí, cítit se a skutečně být jeho platným členem, využívat jeho předností, realisticky chápat jeho možnosti a slabiny a být si plně vědom svých práv a povinností.*“⁷¹

Další definici nabízí Viola Horská, která tvrdí, že občanskou gramotnost můžeme chápat jako „*připravenost žáků rozvíjet uspokojivé mezilidské vztahy, aktivně vstupovat do rozhodovacích procesů a podílet se na životě společenství, jehož jsou členy.*“⁷²

Tento vztah mezi občanem a společností je „*vztahem vzájemným, kdy se občané nejen spolupodílejí na životě společnosti, ale jsou také jako její součást vázáni závaznými pravidly, která si tato společnost stanoví.*“⁷³ Základní vlastností tohoto vztahu je jeho dynamická povaha, tzn., že se nejedná o neměnný vztah, ale naopak v jeho rámci dochází „*nejen k utváření institucionálního rámce spojeného s existencí státu a jeho institucí, ale také k budování občanské společnosti.*“⁷⁴

Aby byl systém schopen připravit občany na jejich roli spolutvůrců společnosti, je nutné, aby obsahoval výchovnou složku, která je zastoupena v první řadě rodinou, a posléze neméně důležitou výchovou ve škole. Je to právě předmět *Výchova k občanství*, který má v procesu přípravy občanů na participaci na dění ve státě nezastupitelnou roli. Je tudíž paradoxem, že je tento předmět v českém školství velmi často odsouván na pomyslnou

⁷¹ Národní pedagogický institut. *Digifolio Společenskovední vzdělávání.*

⁷² HORSKÁ, Viola. *Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství.*

⁷³ HAMPL, David. *Občan a společnost.* In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK. (ed). *Výchova k občanství pro 21. století*, s. 124.

⁷⁴ Tamtéž, s. 124.

periferii, přičemž žádný jiný předmět nedisponuje tak úzkým vztahem ke společenské realitě tak, jako tento.⁷⁵

Cíle a obsah Výchovy k občanství jsou pak stanovovány z dvojího pohledu, a to z pohledu státu, respektive společnosti, anebo z pohledu jedince.⁷⁶ Dle Jany Staré je dnes důraz kladen na snahu o redefinici občanského vzdělávání tak, aby zohledňovalo potřeby obou, jak státu, tak jedince, jelikož ne vždy se jejich potřeby shodují. Cílem se tedy stává potřeba nalézt funkční kompromis.⁷⁷ Takovýmto koncepcím občanského vzdělávání se práce věnuje později.

Jestliže Výchovu k občanství definujeme z pohledu státu, chápeme ji jako „*předávání vědomostí, hodnot a zkušeností, které slouží zájmu státu, respektive společnosti.*“⁷⁸ Na tento proces lze nahlížet také jako na způsob, pomocí něhož stát realizuje snahu o stabilizaci politické a sociální soudržnosti. Co se týče obsahu učiva v takovém pojetí, Stará nabízí několik příkladů: historické události, politické instituce a struktury, rozvoj občanské identity, výchova k hodnotám (tolerance, respektování státu a práva), výchova k zájmu o společné dobro, s čímž souvisí i zájem o politickou účast na místní, regionální a státní úrovni.⁷⁹

Naopak Výchova k občanství z pohledu jedince je chápána jako „*proces, který vede ke znalostem, dovednostem, hodnotám a zážitkům, které mají osobní význam pro jedince samotného, jsou důležité pro jeho úspěšné začlenění a hodnotný život v demokratické společnosti.*“⁸⁰ To pro jedince znamená možnost seberealizace a zažití úspěchu, učit se lépe orientovat v dnešním světě, učit se práci s informacemi, anebo zamýšlet se nad řešením společenských problémů.⁸¹

Dle Vladimíry Dvořákové by měla občanská výchova „*usilovat o výchovu občana, který přispívá ke stabilitě demokratické společnosti a prohlubování demokracie ve*

⁷⁵ HAMPL, David. *Občan a společnost*. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK. (ed). *Výchova k občanství pro 21. století*, s. 124.

⁷⁶ STARÁ, Jana. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*, s. 11.

⁷⁷ Tamtéž, s. 11.

⁷⁸ Tamtéž, s. 11.

⁷⁹ Tamtéž, s. 11.

⁸⁰ Tamtéž, s. 11.

⁸¹ Tamtéž, s. 11.

společnosti.“⁸² Dvořáková vysvětluje, že pokud si má daná společnost zachovat integritu a pokud má být systém legitimován, je nutné, aby se proces vzdělávání opíral hodnoty, na nichž je daná společnost založena.⁸³

Podobné zaznívá i v *Návrhu usnesení Poslanecké sněmovny k podpoře občanského vzdělávání ze dne 27. listopadu 2014*: „...občanské vzdělávání v České republice musí být založeno na demokratických principech, kterými rozumí zákaz indoktrinace, prezentaci kontroverzních témat z více úhlů pohledu a podporu samostatného myšlení občanů.“⁸⁴

Ve výše zmíněném *Návrhu* navíc stojí, že „cílem občanského vzdělávání je vychovávat svobodné občany, kteří jsou schopni vlastního kritického úsudku o veřejných záležitostech, kteří jsou nakloněni osobnímu aktivnímu zapojení do veřejného dění a respektují při tom základní lidská práva a politická práva ostatních občanů.“⁸⁵

Demokratické hodnoty rovněž zdůrazňuje i portál *Národního pedagogického institutu*: „Cílem zvyšování občanské gramotnosti je dosáhnout, aby pokud možno celá populace chápala smysl, možnosti a meze pluralitní demokracie a její zakotvenost v hodnotách svobody a lidských práv, uměla se demokraticky chovat, demokraticky prosazovat své zájmy a přitom přijímat disciplínu demokratického rozhodování a odpovědnosti vůči společnosti.“⁸⁶

Pokud se vrátíme k myšlenkám Dvořákové, autorka také nabízí požadavky na „ideálního občana“ (podobně jako Westheimer a Kahne, viz výše), které reflektují různé modely Výchovy k občanství:

- řešení konfliktů ve společnosti na základě uznávaných pravidel a postupů a zároveň chápání kompromisu a konsensu nejen jako hodnoty, ale rovněž jako cíle,
- požadavek na tzv. „skládání účtů“ od těch, co rozhodují (v angličtině *accountability*), a to za účelem vedení k odpovědnosti,
- reciprocita tolerance a respektu ve vztahu k jiným,

⁸² DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra. *Občanská výchova, občanská společnost a vládnutí*. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK. (ed.). *Výchova k občanství pro 21. století*, s. 86.

⁸³ Tamtéž, s. 86–87.

⁸⁴ *Návrh usnesení Poslanecké sněmovny k občanskému vzdělávání ze dne 27. listopadu 2014*.

⁸⁵ Tamtéž.

⁸⁶ Národní pedagogický institut. *Digifolio Společenskovední vzdělávání*.

- obeznámenost s vlastními právy a povinnostmi a vědomí odpovědnosti,
- zájem o věci veřejné a ochota se aktivně zapojit.⁸⁷

Dvořáková v další pasáži formuluje klíčové tvrzení, že se v českém občanském vzdělávání stále nedaří „propojit požadované znalosti s konkrétní životní zkušeností“⁸⁸, a to i přes rozsáhlé přeměny oboru po roce 1989 (např. zapojení různých projektů a vzdělávacích aktivit nadací, občanských sdružení i pedagogických fakult, nové interaktivní metody vzdělávání, projektová výuka a další). Autorka se domnívá, že není ani tak třeba dělat radikální změny po obsahové stránce, nýbrž je nutné, aby se škola stala prostředím, kde studenti „získávají základní zkušenosti s demokratickým „vládnutím.“⁸⁹ Jinými slovy, bylo by prospěšné, aby studenti byli zapojováni do praktických procedur v tematické oblasti práv a povinností (tzn. jak se domoci práv, jak postihovat případné neplnění povinností, kdo má rozhodovací pravomoc apod.)⁹⁰ Tento důraz na zapojení studentů do demokratických procesů pozorujeme i v mnoha zahraničních modelech občanského vzdělávání, jak je demonstrováno v následujících kapitolách.

Obdobně se k současnému stavu občanské gramotnosti vyjadřuje i *Národní pedagogický institut*, na jehož webových stránkách se dočteme, že po roce 1989 nebyla tato gramotnost „citlivě rozvíjena.“⁹¹ V průběhu revoluční změny nebyla občanům poskytnuta informační podpora, společností se nesla mnohá zklamání z nenaplněných očekávání, což vyústilo v nevěru v jakákoliv prohlášení politiků spolu s rezignací na angažovanost ve veřejných záležitostech velkou částí občanské společnosti. Ve spojení s nedostatkem pozitivních vzorů ve veřejné politice byl tak rozvoj demokratické gramotnosti zpomalen.⁹²

Nejen z výše uvedených důvodů vyplývá, že je třeba znovu promýšlet podobu Výchovy k občanství a náležitě ji revidovat. Občanská gramotnost by se měla stát jednou z priorit ve vzdělávání a zároveň by se realizované vzdělávací programy měly zaměřovat na aktuální

⁸⁷ DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra. *Občanská výchova, občanská společnost a vládnutí*. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK. (ed). *Výchova k občanství pro 21. století*, s. 91.

⁸⁸ Tamtéž, s. 92.

⁸⁹ Tamtéž, s. 92.

⁹⁰ Tamtéž, s. 92–93.

⁹¹ Národní pedagogický institut. *Digifolio Společenskovední vzdělávání*.

⁹² Tamtéž.

problémy české demokracie, zaštiťování demokratické kultury a zdůrazňování jejího významu s ohledem na budoucnost.⁹³

Mezi dílčí cíle ve snaze zlepšovat občanskou gramotnost můžeme zařadit následující: podporovat demokratické návyků na úrovni škol, což znamená zprostředkovávat žákům možnosti samosprávy a motivovat je k aktivní účasti, vést žáky k přemýšlení o podstatě lidské existence a nechat je svobodně odpovídat, učit se vzájemné (světo)názorové toleranci, uvažovat nad budoucností svou i budoucností společnosti jako celku anebo učit se principům zdravého životního stylu, a udržovat si tak duševní i tělesnou kondici.⁹⁴

V neposlední řadě je třeba adresovat přetrvávající nízkou důvěru v politické instituce a její představitele. Mnohé výzkumy upozorňují, že se nedůvěra neustále prohlubuje a situace v tomto ohledu začíná být alarmující. Například *Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR (CVVM AV ČR)* provádí pravidelná šetření týkající se důvěry českých občanů ústavním institucím a vrcholným politickým představitelům. V období od konce září do začátku prosince 2023 bylo zjištěno, že prezidentovi důvěřovalo 52 % občanů, vládě důvěřovalo pouze 17 % české populace, Poslanecké sněmovně 18 % a Senátu 29 %. Výjimkou byli starostové s 67 % a obecní zastupitelstva s 62 % důvěřujících občanů. Spokojenost s politickou situací však vyjádřilo pouhých 10 % české veřejnosti.⁹⁵ Dlouhodobé srovnání začínající rokem 1990 lze sledovat v interaktivních grafech na webových stránkách CVVM AV ČR.⁹⁶

Pro znovuzískání důvěry občanské společnosti se dle *Národního pedagogického institutu* nabízí integrace etických norem a kultury slušného chování do politického života, aby mohli občané opět nacházet v řadách politiků pozitivní vzory. V této souvislosti nelze opomínat ani starší generace, a zapojovat je např. do neformálních programů, přičemž se nabízí využití široké škály prostředků (tisk, televize apod.), a usilovat tak o větší angažovanost v občanském a politickém životě.⁹⁷

⁹³ Národní pedagogický institut. *Digifolio Společenskovědní vzdělávání*.

⁹⁴ Tamtéž.

⁹⁵ Centrum pro výzkum veřejného mínění. *Tisková zpráva. Důvěra ústavním institucím – podzim 2023*, s. 1.

⁹⁶ Viz *ČASOVÉ ŘADY VYBRANÝCH OTÁZEK Z VÝZKUMU NAŠE SPOLEČNOST*. Dostupné z: <https://cvvmapp.soc.cas.cz/#question6>.

⁹⁷ Národní pedagogický institut. *Digifolio Společenskovědní vzdělávání*.

Ve spojitosti s předešlými odstavci je nutno zmínit i zdroje, které poskytují relevantní informace o stavu občanského vzdělávání. Jedním z nich je šetření ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*), zabývající se změnami v úrovni občanských znalostí. Cyklu z roku 2009 se zúčastnily osmé ročníky ve více než 150 českých školách a v souhrnu se jedná o druhý mezinárodní výzkum zaměřený na občanskou výchovu. Prvním z těchto výzkumů byl výzkum CIVED (*The Civic Education Study*) realizovaný roku 1999.⁹⁸

Šetření ICCS se účastnilo celkem 38 zemí světa, což umožnilo relevantní mezinárodní srovnání. Návaznost na již zmiňovanou studii CIVED dala také možnost sledovat změny úrovně občanských znalostí od roku 1999. Kromě toho se výzkum ICCS u žáků zaměřil na zájem a ochotu angažovat se v občanském a politickém životě anebo postoje k demokracii, politice a rovnosti mužů a žen.⁹⁹

Výsledky potvrdily, že byl u českých žáků zaznamenán výrazný pokles v občanských znalostech ve všech sledovaných skupinách (chlapci, dívky, žáci základních škol i gymnázií). Mezinárodní srovnání navíc ukázalo, že oproti jiným zemím byl pokles v České republice jeden z nejvýraznějších.¹⁰⁰

Z výsledků šetření rovněž vyplynulo, že čeští žáci vykazují nízkou ochotu občanské angažovanosti. Dalším relevantním faktem je, že ačkoliv čeští žáci ctí demokratické hodnoty zhruba ve stejné míře jako jejich zahraniční vrstevníci, disponují ale nízkou důvěrou v některé instituce, a to zejména v politické strany a Parlament. Zajímavé je, že tyto výsledky jsou vysoce podobné těm, které jsou vykazovány v pravidelných výzkumech orientujících se na českou dospělou populaci.¹⁰¹

Mimo jiné se toto šetření stalo jedním ze základních stavebních kamenů společného rámce občanského vzdělávání pro Evropu, které stanovilo deset cílů:

1. společenské, politické a občanské instituce,
2. respekt a ochrana životního prostředí,
3. obhajovat vlastní názor,

⁹⁸ SOUKUP, Petr (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 3.

⁹⁹ Tamtéž, s. 3.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 163.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 163.

4. řešení konfliktů
5. občanská práva a odpovědnost,
6. zapojení do místní komunity,
7. kritické a nezávislé myšlení,
8. participace na životě školy,
9. efektivní strategie boje proti rasismu a xenofobii,
10. budoucí politická angažovanost.¹⁰²

Aktuální problémy občanského vzdělávání a možnosti jejich řešení adresují mnozí čeští odborníci. Jedním z nich je Slavomír Lesňák, který se s kolegy didaktiky, oborovými speciality a učiteli v monografii z roku 2020 zamýšlí nad možnou podobou občanského formálního vzdělávání, které by přispělo k řešení jeho nedostatků. Jako nejefektivnější se jeví model, který je v publikaci nazýván jako „*kompetenční model pro odpovědné občanství* (dále jen KMOO).“¹⁰³

Tento model vychází z rakouského oborově kompetenčního modelu pro občanské vzdělávání, jehož autorem je Reinhard Krammer, a který byl tamějším ministerstvem školství představen již roku 2008. Tento model disponuje čtyřmi navzájem propojenými kompetencemi. Jedná se o:

- kompetence odborné (znalosti, dovednosti a schopnosti pro porozumění politickým pojmům, kategoriím a konceptům),
- kompetence metodické (znalosti, dovednosti a schopnosti umožňující práci s informacemi),
- kompetence k vytvoření si vlastního názoru (znalosti, dovednosti a schopnosti nejen k posuzování existujících politických názorů, ale také k formulování svých vlastních postojů),
- kompetence k jednání (souhrn znalostí a dovedností umožňující adekvátně jednat a řešit školní i mimoškolní problémy).¹⁰⁴

¹⁰² *Citizenship Education in Europe.*

¹⁰³ LESŇÁK, Slavomír a kol. *Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků*, s. 63.

¹⁰⁴ Tamtéž, s. 63.

Lesňák tvrdí, že ačkoliv jsou cíle revize RVP ZV formulovány poněkud vágně, lze se opřít o dokumenty, které je možné vnímat jako kvalitní oporu, chceme-li znovu promýšlet formu občanského vzdělávání. Mezi tyto dokumenty patří *Bílá kniha* (konkrétně čtyři *Delorovy pilíře vzdělávání*), anebo *Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení*, kde je občanská kompetence jmenována jako klíčová vedle sedmi dalších.¹⁰⁵

Ústředním cílem občanského vzdělávání má být odpovědný občan. Toto odpovědné občanství, jak ho již vymezila komparativní studie *Citizenship Education at School in Europe* z roku 2005, tvoří:

- politická gramotnost (znalosti v oblasti občanských práv a povinností, politických a sociálních institucí, národního a kulturního dědictví),
- hodnotový rámec a kritické myšlení (tvorba vlastního úsudku, hodnoty demokracie, lidských práv, sociální soudržnosti),
- aktivní participace (zapojení se do společenského života).¹⁰⁶

S těmito východisky souhlasí KMOO (model představený výše) beroucí si inspiraci z rakouského oborového kompetenčního modelu, ale také metafora „schodů odpovědného občanství“, na jejichž pomyslném vrcholu stojí odpovědné občanství jakožto konečný cíl občanského vzdělávání. Těmi nižšími schody jsou zprostředkování základních vědomostí, porozumění politice, samostatný úsudek a politická angažovanost.¹⁰⁷

Lesňák tuto metaforu propojuje s KMOO. Budeme-li rozvíjet kompetence odborné, dosáhneme prvního schodu, tedy zprostředkování základních vědomostí. Druhý schod představuje porozumění politice, na který je umožněno vyšplhat za pomoci schodu prvního v kombinaci s metodickou kompetencí. Třetí schod samostatného úsudku představuje kompetence k vytvoření si vlastního názoru. Politická angažovanost jakožto pomyslný poslední schod odpovídá kompetenci k jednání. „*Pokud žák rozvíjí své kompetence k jednání, může se stát politicky angažovaným – aktivním občanem,*“ uzavírá Lesňák.¹⁰⁸

¹⁰⁵ LESŇÁK, Slavomír a kol. *Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků*, s. 64.

¹⁰⁶ Tamtéž, s. 64.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 64.

¹⁰⁸ Tamtéž, s. 65.

Na základě toho autor velmi stručně shrnuje představu o občanské kompetenci: „*Občanská kompetence je souhrn navzájem provázaných znalostí, dovedností a postojů, které vedou jedince k odpovědnému občanství.*“¹⁰⁹

S rakouským oborovým kompetenčním modelem sympatizuje, podobně jako Lesňák, i Radim Štěrba, který nabízí argumenty, proč by tento model mohl být vhodný i pro české vzdělávání.

V první řadě, Česká republika a Rakousko jsou sousední státy o podobné velikosti, které pojí společná minulost, což se projevuje především v podobě státní správy či vzdělávacího systému. Kořeny české státní správy a vzdělávacího systému totiž spatřujeme v Rakousko-Uhersku.¹¹⁰

Jak již bylo částečně představeno ve spojitosti s Lesňákem, v Rakousku byly zavedeny oborové kompetence, přičemž k nim byla přiřazena i jednotlivá témata občanského vzdělávání. To značně usnadnilo práci tamním pedagogům, kteří nyní mají k dispozici konkretizované výstupy kompetencí a výukové obsahy.¹¹¹

Propracovanost tohoto rakouského modelu a podobná charakteristika a postavení předmětu Výchovy k občanství v českém a rakouském vzdělávání vede Štěrba k myšlence, že „... *je inspirace nejen vhodná, ale dokonce i žádoucí.*“¹¹²

Jako inspirující se mu jeví především formulace oborových kompetencí, které jsou pro učitele mnohem více realizovatelné a uchopitelné. Přínos pro učitele rovněž vidí v metodické opoře pro rozvoj kompetencí. Díky této opoře učitelé „*nejenom vědí, co konkrétně rozvíjejí a jaké výstupy z učení naplňují, ale také to, jak mohou těchto výstupů dosáhnout.*“¹¹³ Jako nedostatek tohoto modelu naopak Štěrba spatřuje v přílišném důrazu na kognitivní výukové cíle a v zanedbávání afektivních výukových cílů.¹¹⁴

¹⁰⁹ LESŇÁK, Slavomír a kol. *Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků*, s. 65.

¹¹⁰ ŠTĚRBA, Radim a kol. *Kompetence pro odpovědné občanství: Příspěvek do diskuze o revizi rámcových vzdělávacích programů*, s. 5.

¹¹¹ Tamtéž, s. 5.

¹¹² Tamtéž, s. 6.

¹¹³ Tamtéž, s. 11.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 11.

Štěrba se mimo jiné zamýšlí i nad českou realitou výuky zaměřené na kompetence a tvrdí, že „*jak školní realita ukazuje, rozvoj klíčových kompetencí často není hlavním cílem vzdělávání.*“¹¹⁵ Toto dále vysvětluje tím, že kompetence sice zdánlivě fungují na formální úrovni, tzn., že jsou součástí všech povinných dokumentů, ale realitou je, že pro mnohé učitele zůstávají těžko uchopitelné. Toto Štěrba vysvětluje jednak komplexností kompetencí, ale také jejich velmi obecnou definicí a izolovaností v RVP. Tato izolovanost indikuje, že je náročné jejich propojení s očekávanými výstupy. To se jeví jako problematické, jelikož očekávané výstupy jako výstupy vzdělávání jsou pro učitele povinné a závazné.¹¹⁶

Další nedostatek občanských kompetencí v existujícím RVP ZV Štěrba nazývá jako „*absence širšího hodnotového ukotvení související s demokratickým uspořádáním našeho státu.*“¹¹⁷ Autor zdůrazňuje, že základní demokratické principy by měly být hlavním výstupem občanských kompetencí. S odvoláním na *Ústavu České republiky* také vyzývá k tomu, aby nejenže tyto hodnoty byly rozvíjeny napříč předměty, ale aby byly jedním z cílů vzdělávání jako takového.¹¹⁸

Výše nastolené otázky týkající se občanského vzdělávání reflektuje i dokument *České školní inspekce* z roku 2018, jehož cílem byla především analýza hodnocení klíčových kompetencí, nicméně adresuje i nedostatky jednotlivých vzdělávacích oblastí. V části o vzdělávací oblasti Člověk a společnost se píše: „*Celkově je možné říci, že české kurikulum nerozvíjí explicitně občanskou aktivitu, angažovanost a nerozvíjí kompetence potřebné pro konstruktivní zapojení se do života komunity.*“¹¹⁹

To potvrzuje i webová stránka *Národního pedagogického institutu*, kde můžeme v rámci plánované revize RVP ZV sledovat teoretická východiska koncepcí revize v jednotlivých vzdělávacích oblastech. V *Koncepci revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost*, v sekci věnující se navrhovaným změnám, se dočteme, že je nutné uzpůsobit obsah *Výchovy*

¹¹⁵ ŠTĚRBA, Radim a kol. *Kompetence pro odpovědné občanství: Příspěvek do diskuze o revizi rámcových vzdělávacích programů*, s. 4.

¹¹⁶ Tamtéž, s. 4.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 5.

¹¹⁸ Tamtéž, s. 5.

¹¹⁹ *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*, s. 89.

k občanství tak, aby více vybízel k aktivnímu a odpovědnému jednání žáků, a tak, aby reflektoval témata „sebepoznání, práva a povinnosti (včetně lidskoprávní problematiky), finanční gramotnosti, mezilidské vztahy a moje role v komunitě, v obci, ve státě, v Evropě a ve světě.“¹²⁰

V zmiňované *Koncepci* také stojí, že „ze současného pojetí očekávaných výstupů v RVP ZV nevyplývá, že VO *Člověk a společnost* a *Člověk a jeho svět* pomáhají rozvíjet postoje budoucího občana demokratické společnosti, pouze se tento rozvoj očekává.“¹²¹ Problémem je, že není definováno, jakým způsobem výuka v dané vzdělávací oblasti přispívá k rozvoji konkrétních základních anebo oborových gramotností.

V *Koncepci* je jako jedna z největších překážek zavádění RVP ZV do praxe zmíněna „absence celkového vymezení klíčových kompetencí ke gramotnostem základním (čtenářská, matematická) i oborovým (historická, občanská, ale také finanční, mediální, právní, politická aj.)“ a také „nevyjasnění vztahu mezi nadoborovou klíčovou kompetencí občanskou a VO [vzdělávací oblasti, pozn. aut.], resp. oborem VKO [Výchova k občanství, pozn. aut.] a průřezovými tématy.“¹²²

ČŠI ve své analýze rovněž nastiňuje problémy spojené s klíčovými kompetencemi. Dokonce tvrdí, že je v českém kontextu další rozvíjení klíčových kompetencí neúnosné, a proto se navrhuje zavedení kompetencí oborových, tedy kompetencí disponující užší souvislostí s daným oborem. Ty by nebyly v rozporu s klíčovými kompetencemi RVP ZV, ale prolínaly by se a zároveň by umožňovaly jejich lepší uchopitelnost.¹²³ ČŠI tedy v podstatě potvrzuje argumenty Lesňáka či Štěrbý.

Lesňák i Štěřba a jejich nedávno vydané publikace nabízí představu o tom, jak by mohla být definována občanská oborová kompetence, v kontrastu s poměrně nejasně definovanou občanskou klíčovou kompetencí, přičemž čerpají inspiraci z rakouského oborového kompetenčního modelu pro občanské vzdělávání, na jehož základě přispívají do diskuze o revizi RVP ZV. Na závěr lze shrnout, že oba autoři do diskurzu o občanském vzdělávání

¹²⁰ *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost*, s. 3.

¹²¹ Tamtéž, s. 2.

¹²² Tamtéž, s. 2.

¹²³ *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*, s. 110.

přináší poměrně komplexní a ucelené teorie, jejichž potenciální zavedení a funkčnost podporují přesvědčivými argumenty.

3.2 Pojetí občanské gramotnosti v zahraničních publikacích

Tato kapitola se pokusí o literární rešerši několika odborných oborových zahraničních titulů¹²⁴, zrcadlíci aktuální zahraniční tendence a trendy v občanském vzdělávání, s výlučným zaměřením na anglosaské státy.

Na začátku je nutné připomenout, že do vytvářených konkrétních koncepcí občanského vzdělávání se nutně promítají rozličná chápání pojmu občanství, resp. rolí, které autoři „ideálním“ občanům připisují. Jelikož v této otázce shledáváme rozdíly (mnohé z nich ilustrovány v kapitole *Pojmy občan a občanství*), logicky se vytváří i široké spektrum podob občanského vzdělávání.

3.2.1 Joseph Kahne a Joel Westheimer

Z výzkumu již zmíněné dvojice Josepha Kahna a Joela Westheimera vplynuly tři vize tzv. „dobrého občanství“ (popis jednotlivých vizí viz kapitola *Pojmy občan a občanství*), ze kterých vychází i tři směry občanského vzdělávání, kterým se nyní práce bude věnovat detailněji.

Prvním typem dobrého občana je *osobně zodpovědný občan*, který se zpravidla soustřeďuje na činnosti pro společnost prospěšné. Výukové programy, jejichž cílem je rozvíjet takové občany, se zaměřují především na budování osobnosti jedince a ctí hodnoty jako upřímnost, integritu, sebekázeň a usilovnou práci. Autoři doporučují, že efektivním způsobem, jak rozvíjet své studenty jako osobně zodpovědné občany, může být jejich zapojení do dobrovolnických organizací.¹²⁵

Druhou vizi představuje *angažující se občan*. Zastánci této vize a rovněž vzdělávací programy orientované tímto směrem zdůrazňují, že by studenti měli disponovat znalostmi týkající se fungování vlády a jiných společenských institucí, a zároveň by se studenti měli učit aktivnímu zapojování do struktur tohoto typu. Důležitou dovedností, kterou rozvíjí vzdělávací programy založené na této vizi občanství, je například schopnost zorganizovat

¹²⁴ Pracuji s vlastním překladem zahraničních titulů.

¹²⁵ WESTHEIMER, Joel a Joseph KAHNE. *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, s. 241.

pomoc potřebným lidem (což obnáší obrátit se na adekvátní orgány státní správy) anebo schopnost uspořádat a vést jakoukoliv schůzku.¹²⁶

Třetím ideálním občanem je *občan orientovaný na spravedlnost*. Pedagogové zastávající tuto vizi tvrdí, že by se studentům mělo dostávat příležitostí k tomu přemýšlet nad kulturními, ekonomickými a politickými vrstvami společnosti a analyzovat, jak na sebe vzájemně působí.¹²⁷

Vzdělávací programy stavějící na této vizi, jako stěžejní prvek vidí systémovou změnu, a přejí si, aby jejich studenti využili své schopnosti pro zlepšení stavu společnosti a kriticky dokázali řešit její problémy, včetně nespravedlnosti, která ve společnosti panuje, a příčinu hledali v aktuálním socio-ekonomicko-politickém uspořádání. Z těchto důvodů věnují méně prostoru charitativním záležitostem a dobrovolnickým aktivitám, jelikož hlavním záměrem je studenty seznamovat se společenskými hnutími a způsoby, jak přispět k systémovým změnám, přičemž cílem je odhalovat opravdové příčiny problémů, a nevěnovat pozornost pouze jejich projevům.¹²⁸

Nyní se budeme věnovat výsledkům výzkumu autorů. Důležitý komentář, který autoři umístili před samotnými výsledky, je ten, že oba sdílí osobní přesvědčení, že ačkoliv věří, že programy orientované na rozvoj všech tří druhů občanství mají své přednosti, tak programy rozvíjející *osobně zodpovědné občany* nemají tak zásadní vliv na budování demokratických principů ve společnosti. Autoři překvapivě upozornili na to, že jsou to právě nedemokratické praktiky, které jsou často spojovány s programy, které se výlučně soustřeďují na otázky osobní zodpovědnosti. Pro autory jsou tedy stěžejní hodnoty zbylých dvou druhů vzdělávacích programů zaměřujících se na *občany angažující se* a *občany orientované na spravedlnost*, a proto se ve výsledcích výzkumu schylují ke komentování pouze jich.¹²⁹

Výzkum potvrdil, že studenti zapojení do vzdělávacích programů orientovaných na rozvoj angažovaného občanství prokazují zvýšený zájem o účast ve veřejných občanských

¹²⁶ WESTHEIMER, Joel a Joseph KAHNE. *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, s. 241–242.

¹²⁷ Tamtéž, s. 242.

¹²⁸ Tamtéž, s. 242–243.

¹²⁹ Tamtéž, s. 248.

záležitostech, a zároveň jsou přesvědčeni o důležitosti aktivní participace. Mimo jiné výsledky ukázaly, že tyto programy posílily sebevědomí studentů v oblasti pomáhání druhým. V rozhovorech realizovaných pro účely výzkumu studenti vypovídali o ochotě pomáhat druhým a nabízeli konkrétní nápady, jak pomoc realizovat. Studenti rovněž prokázali zlepšení v práci s informacemi. Naopak, studenti se nezlepšili v schopnosti sociálního úsudku a uvažování na systémové úrovni.¹³⁰

Co se týče vzdělávacích programů zaměřených na rozvoj občanů orientovaných na spravedlnost, nejvíce se studenti zlepšili v strukturálním analyzování a objasňování sociálních problémů (např. v otázce chudoby), a prokázali zvýšený zájem o politické problémy. V čem naopak neprokázali nárůst nových znalostí, byla témata týkající se místních politických institucí a rovněž nebyl zaznamenán nárůst pocitu osobní zodpovědnosti za druhé nebo pocit, že studenti mohou přispět ke společenským změnám.¹³¹

Výzkum tedy ukázal, že dané vzdělávací programy byly úspěšné v cílech, které si samy stanovily, přičemž tyto cíle odpovídají výše zmíněným koncepcím ideálního občana.

Zde se nabízí nastolit otázku, jaký program by byl v přípravě budoucích občanů nejefektivnější. Můžeme spekulovat, že ideální by bylo eklekticky vybrat to relevantní ze všech třech typů programů, ale tvorba konkrétního a skutečného kurikula je komplexní proces, který zrcadlí jisté proměnné, mezi něž patří konkrétní chápání pojmu občanství ve spojení s politickou atmosférou v daném státě, hodnoty a potřeby společnosti anebo také podoba a struktura vzdělávacího systému včetně časové dotace pro občanské vzdělávání. Výsledná podoba kurikula tudíž bude zákonitě reflektovat tyto faktory.

V otázce, jak práce této autorské dvojice přispívá k diskuzi o občanském vzdělávání, je nutno vyzdvihnout samotné pojetí publikace. V porovnání s ostatními koncepcemi zahraničního občanského vzdělávání, které jsou v této práci představeny, Kahne a Westheimer pracují s několika možnými přístupy k chápání pojmů občan a občanství, od nichž se odvíjí konkrétní programy občanského vzdělání. Na základě výzkumu také autoři

¹³⁰ WESTHEIMER, Joel a Joseph KAHNE. *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*, s. 250–254.

¹³¹ Tamtéž, s. 254–257.

reflektují silné a slabé stránky jednotlivých programů, což se jeví být přínosné v debatách o nových podobách občanského vzdělávání.

3.2.2 Brian Charest

Další autor věnující se tématu občanského vzdělávání, je americký pedagog Brian Charest, který ve své publikaci promýšlí řadu aktuálních otázek dnešního školství, a to s cílem pomoci pedagogům, jak kvalitněji vzdělávat další generace v oblasti občanského gramotnosti, která má stát v samotném centru vzdělávání.

Charest ve své práci nastiňuje ideu tzv. *inquiry-based*¹³² kurikula, které se, jak název napovídá, má zabývat otázkami směřujícími na individua (Charest uvádí např.: „*Kdo jsme? Na čem nám záleží?*“¹³³), ale zároveň má řešit otázky směřující od jedince ven, na úrovni sociálních skupin, komunit či společenství (např. „*Co dělá touto komunitou komunitu? Co potřebujeme, abychom budovali zdravé a udržitelné prostředí?*“¹³⁴) Na tom se má pak dle Charesta stavět výuka demokratických principů.¹³⁵

Charest tvrdí, že aby toto fungovalo, je nutné znovu promýšlet a přizpůsobovat roli učitele, a to způsobem, aby se tento přístup stal jádrem výuky, a nejen něčím, co je v kurikulech reflektováno nanejvýš okrajově. Zároveň se autor snaží o to, aby škola přestala být vnímána jako izolovaná instituce, ale jako místo, které nabízí spolupráci nejen pro jedince a jeho rozvoj, ale jehož cílem je zároveň prospěch společenství jako takového. Toto propojení jedince, školy a společenství je v Charestově přemýšlení o občanském vzdělávání klíčové. Osvojování výuky, v jejímž středu stojí občanské vzdělávání a vštěpování demokratických principů, vede pedagogy a studenty k tomu, aby spoluvytvářeli kurikulum, které se zabývá tím, co je pro společnost jako celek opravdu relevantní, a nevnímá školy, studenty a společenství jako „*oddělené entity, které spolu soutěží.*“¹³⁶ Naopak, hlubší integrace škol v celkovém kulturním, politickém a ekonomickém systému

¹³² CHAREST, Brian. *Teaching Civic Literacy in Schools: Reviving Democracy and Revitalizing Communities*, s. 13.

¹³³ Tamtéž, s. 13.

¹³⁴ Tamtéž, s. 13.

¹³⁵ Tamtéž, s. 13.

¹³⁶ Tamtéž, s. 13.

je to, co nám má pomoci chápat, že vzdělávání „*nezačíná tam, kde končí školní parkoviště.*“¹³⁷

Zajímavé je rovněž to, že ve vzdělávacím systému, v němž je stejný důraz kladen jak na obrodu vzdělání, tak na prospěch společností jako celku, dochází mimo jiné i k posunu v chápání úspěchu. Ten už není jen o tom, že se hrstce studentů díky vzdělání podaří uniknout ze svého, mnohdy sociálně slabšího prostředí, ale je chápáno jako cíl na úrovni celého společnosti. Úspěch jedince (a také jeho rozvoj a růst) je ve výsledku vnímán jako integrální součást úspěchu společnosti.¹³⁸

Výuka občanské gramotnosti by pak měla být postavena na dvou základních pilířích. Zaprvé, nejen studenty učit občanské participaci z teoretického hlediska, ale zároveň studentům zprostředkovávat příležitosti, ve kterých se mohou prakticky setkávat s principy fungování demokracie a teorii zužitkovat kreativně s pomocí kritického myšlení. V praxi to znamená, že žáci mohou nahlédnout práci občanů v politických orgánech, obchodních firmách či v neziskových organizacích. Cílem je nejen naučit se, na jakých principech fungují, ale zároveň si osvojit způsoby občanské participace. Integrovat tento typ aktivit do výuky mimo jiné znamená, že se studentilepší i v jiných užitečných dovednostech, které mohou zužitkovat později v životě, např. při studiu na vysokých školách či v zaměstnání (Charest uvádí dovednosti jako provedení výzkumu, čtení posudků a statistik a jejich porozumění, interpretace dat a mnohé další).¹³⁹

Esenciálním krokem pro změnu tedy znamená redefinovat roli učitele tak, aby do své výuky vědomě zařazoval práci s členy společnosti, aby se „*identifikovaly a adresovaly problémy, na kterých záleží studentům i společnosti.*“¹⁴⁰

3.2.3 John Cogan a Ray Derricott

Další úvahy o občanské gramotnosti nabízí dvojice John Cogan a Ray Derricott, kteří upozorňují na nutnost zabývat se tím, jak přizpůsobit občanské vzdělávání dnešnímu světu a turbulentním a bezprecedentním změnám, kterým čelíme, jako jsou např. globalizace

¹³⁷ CHAREST, Brian. *Teaching Civic Literacy in Schools: Reviving Democracy and Revitalizing Communities*, s 14.

¹³⁸ Tamtéž, s. 13.

¹³⁹ Tamtéž, s. 15.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 15.

ekonomiky, vzrůst znečištění životního prostředí, rapidně se vyvíjející technologie a její využití, dále ztráta smyslu pro život v užších společenstvích (resp. komunitách) a ztráta sdílené představy ve společenské dobro, anebo také aktuální etické otázky zaměřující se na genetické inženýrství, rozsáhlé vlny migrace a rostoucí kriminalitu. Autoři přichází s otázkou, jak se s těmito fenomény má jedinec vyrovnat nejen jako občan daného státu, ale také jako člen globálního společenství způsobem, který je přemýšlivý, aktivní, osobní a zároveň prospěšný pro společenské dobro (v originále *the common good*).¹⁴¹

Cogan a Derricott pokračují tvrzením, že tradiční pojetí občanského vzdělávání bylo založeno na rozvíjení teoretických znalostí týkajících se fungování vlády a dalších státních institucí, práv a povinností občanů, směřující k snaze vytvořit pocit sounáležitosti s daným národem. Tento model občanského vzdělávání dříve postačoval, ale dnes už to neplatí – dle autorů je potřeba představit novou koncepci občanského vzdělávání, kde si budou školy a společenství v procesu edukace nové generace občanů rovny.¹⁴²

*„To volá po přístupu, který ve své povaze bude multidimenzionální; zatímco bude kladen důraz na osobní rozvoj, tento přístup bude také postaven na závazku přemýšlet a jednat způsoby, aby jedinci zohledňovali lokální, národní i globální společenství a jejich obavy.“*¹⁴³ Podobnou koncepci, která je založena budování úzkého vztahu mezi jedincem a společností, můžeme pozorovat u Charesta, viz výše.

Neméně důležitou charakteristikou koncepce dvojice Cogana a Derricotta je její časová a prostorová dimenze. Časová dimenze spočívá v tom, že by se občanské vzdělávání sice mělo zabývat aktuálními problémy, ale zároveň by mělo zohledňovat minulost a její odkaz dnešku, ale i ochraňovat zájmy budoucí. Zde sledujeme úzké propojení občanského vzdělávání s výukou dějepisu. Někteří autoři by zde hovořili o formování tzv. historického vědomí studenta, jako např. Radim Štěrba v publikaci *Výchova k občanství pro 21. století*. Díky historickému vědomí se dle něj student *„učí poznat to, jak je minulost začleněna do*

¹⁴¹ COGAN, John a Ray DERRICOTT. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, s. 1.

¹⁴² Tamtéž, s. 1.

¹⁴³ Tamtéž, s. 1–2.

kulturního, sociálního a politického prostředí přítomnosti a jak může působit v budoucnosti.“¹⁴⁴

Druhý, prostorový rozměr znamená, že by občanské vzdělávání mělo brát na vědomí strukturu společnosti. Jestliže chceme řešit problémy globální, musíme reflektovat i to, že se tyto problémy projevují i na místní, regionální a národní úrovni (a rovněž jak se tyto problémy projevují).¹⁴⁵

Tato publikace do diskuze o občanském vzdělávání přináší několik zajímavých myšlenek. První z nich je kritické zamyšlení se nad limity tradičních modelů občanského vzdělávání, především jejich přílišného důrazu na teoretických znalostech. Přínosem je přirozeně také snaha o promýšlení nového modelu, který reflektuje potřeby dnešního světa, a který kromě podpory osobního rozvoje jedince klade důraz na schopnost jednotlivců jednat způsoby, které berou v úvahu potřeby a zájmy lokálních, národních i globálních společenství. V mnohém je tato teorie podobná s tou Charestovou, která byla představena v předchozí části, a to zejména v otázce propojení jedince, školy a komunity. Ačkoliv obě publikace kladou důraz na důležitost občanského vzdělávání ve formování angažovaných občanů a posilování demokratických hodnot, Charestova pozornost je orientována spíše na život komunity a jedincovo angažovanost v ní, zatímco teorie Cogana a Derricotta přináší mezinárodní perspektivu a nastiňuje, že občanské vzdělávání bude muset s ohledem do budoucna stále více reflektovat jedince jako člena globálního společenství.

3.2.4 Šetření ICCS

Po představení stěžejních zahraničních publikací o občanském vzdělávání se v závěru kapitoly zaměříme na mezinárodní šetření ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study*). Toto šetření, zaštiťované Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání, již bylo zmiňováno v souvislosti s výsledky o stavu občanského vzdělávání v České republice z roku 2009, což byl mimochodem rok, kdy se tohoto šetření Česká republika účastnila naposledy. Účelem této podkapitoly je nicméně toto šetření a jeho přínos představit detailněji.

¹⁴⁴ ŠTĚRBA, Radim. *Výchova k občanství a dějepis*. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK. (ed.) *Výchova k občanství pro 21. století*, s. 56.

¹⁴⁵ COGAN, John a Ray DERRICOTT. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*, s. 2.

Jedná se o poměrně unikátní mezinárodní šetření, jelikož je jediné, které se takto systematickým způsobem zaměřuje na otázky občanského vzdělávání napříč obvykle vysokým číslem států světa. Jeho účelem je prozkoumat měnící se způsoby, jakými jsou mladí lidé připravováni na roli občanů. Z tohoto důvodu se šetření zaměřuje na sběr dat týkající se konceptuálních znalostí žáků a na porozumění vybraným aspektům občanského vzdělávání, ale šetření se také věnuje žákovským postojům a míře angažovanosti v občanských záležitostech.¹⁴⁶

Šetření probíhá v cyklech pravidelně po několika letech. Poslední cyklus proběhl roku 2022, přičemž přímo navazoval na ty předešlé z roku 2009 a 2016. Další cyklus je naplánován na rok 2027.

Co zvyšuje relevanci a výpovědní hodnotu šetření je, že se každý cyklus snaží reagovat na aktuální společenské otázky a problémy. V posledních letech jsme byli svědky společenského vývoje, který pro občanské vzdělávání znamenal mnohé důsledky. Pojmy občanství i identita, které byly doposud spojované především s jednotlivými státy a jejich hranicemi, jsou nyní zpochybňované globalizací, migrací a existencí suprasegmentálních regionálních uskupení. To vše kulminuje v řadu nových otázek, se kterými se společnost musí vypořádávat.¹⁴⁷

Z těchto důvodů byl ve verzi z roku 2022 kladen důraz na témata jako globální občanství, migrace, udržitelnost životního prostředí, změny tradičních politických systémů či používání digitálních technologií pro občanskou angažovanost.¹⁴⁸

Novinkou šetření z roku 2022 bylo také to, že byla participujícím státům nabídnuta volba absolvovat šetření digitálně, což údajně umožňuje měřit kognitivní schopnosti způsoby, které při tradičním testování v papírové podobě nejsou možné, a to díky interaktivním úkolům.¹⁴⁹ Mimo jiné je toto chápáno také jako snaha zrcadlit aktuální vývoj světa, jelikož informace o politicko-sociálních otázkách a problémech jsou dnes ve většině případů

¹⁴⁶ SCHULZ, Wolfram et al. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*, s. 1.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 2.

¹⁴⁸ Tamtéž, s. 2.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 2.

komunikovány pomocí technologií. Navíc je zaznamenávána stále zvyšující se občanská angažovanost skrze sociální sítě a další webové nástroje.¹⁵⁰

Máme-li reflektovat význam tohoto šetření pro vzdělávací politiku a praxi, musíme si být v první řadě vědomi jeho limitů. V roce 2022 se ho účastnilo pouze 24 států, a to především z Evropy, tudíž se nejedná o dostatečně vypovídající vzorek zahrnující všechny podoby edukačních systémů na světě. I přesto šetření přineslo přínosné informace o aktuálním stavu občanského vzdělávání v tomto turbulentním období, zejména po zkušenostech s celosvětovou pandemií, vzrůstajícími ozbrojenými násilnými konflikty, zvyšující se nestabilitou politických systémů a pokračující digitalizací společnosti.¹⁵¹

Výsledky potvrdily, že nedošlo ke zlepšení občanských znalostí v porovnání s těmi z roku 2009 či 2016. Naopak, v některých státech dokonce došlo ke zhoršení. Jestli, a do jaké míry, na tom měla podíl celosvětová pandemie covidu-19, s určitostí bohužel nelze říci, ačkoliv jisté výzkumy vliv pandemie na vzdělávání potvrzují. Důležitým a poměrně alarmujícím zjištěním ale je, že se občanskému vzdělávání v době krizí nedostává tolik pozornosti jako jiným vzdělávacím oblastem.¹⁵²

Výsledky také ukázaly, že v distribuci občanských vědomostí jsou obrovské rozdíly nejen mezi zeměmi, ale rozdíly jsou zaznamenávány i mezi regiony uvnitř jednotlivých zemí, často ještě většího rozměru. V získávání občanských znalostí se jako klíčový aspekt jeví společensko-ekonomické zázemí žáků. Markantní rozdíly jsou také mezi dívkami a chlapci a mezi imigranty a obyvateli žijícími ve své rodné zemi. Zde je spatřován prostor pro zlepšení v otázce inkluzivity občanského vzdělávání.¹⁵³

Zajímavé byly rovněž výpovědi pedagogů v rámci šetření. Někteří vypověděli, že jak před nástupem do učitelské profese, tj. během studia, tak i během vykonávání profese, se jim nedostalo dostatečných znalostí v problematice voleb, volebních systémů či politických systémů. To může být považováno za známku toho, že jsou „tradiční“ cíle výchovy k občanství v dnešní době na ústupu, a proto jsou témata ve výuce upozaďována. To se ale

¹⁵⁰ SCHULZ, Wolfram et al. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*, s. 11.

¹⁵¹ SCHULZ, Wolfram et al. *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*, s. 277.

¹⁵² Tamtéž, s. 277.

¹⁵³ Tamtéž, s. 277.

jeví jako problematické, jestliže připravujeme žáky na roli aktivních občanů, zejména v době, kdy se důvěra v politické systémy a instituce neustále snižuje. Ve spojení s vnímáním společnosti mnohých institucí jako dysfunkčních není divu, že žáci vykazují nízkou ochotu zapojit se do konvenčních forem občanské participace. Doporučení je tedy takové, že by se občanské vzdělávání kromě kritického myšlení mělo také zaměřit na to, jaký význam mají různé způsoby aktivní participace v demokratických společnostech.¹⁵⁴

V neposlední řadě došlo k potvrzení pozitivního vlivu školních aktivit mířených na angažovanost ve školním prostředí na budoucí občanskou participaci žáků ve společnosti. Proto je druhým hlavním doporučením plynoucím z výsledků šetření vytvářet stále více možností pro aktivní zapojení žáků do dění ve školách.¹⁵⁵

Toto rozsáhlé šetření má nicméně přínos i v otázce konceptů občanského vzdělávání, jelikož v rámci třetího cyklu šetření vznikla poměrně detailní teorie občanského vzdělávání. Její autoři vymezili občanské vzdělávání na celkem čtyři základní obsahové domény, mezi něž řadí:

- občanské instituce a systémy,
- občanské principy,
- občanskou angažovanost,
- občanské role a identity.¹⁵⁶

Každá doména je přitom rozpracována na dílčí celky (v originále *subdomains*). Abychom demonstrovali na příkladu, v doméně občanských institucí a systémů se nachází tyto dílčí celky (tedy *subdomains*): státní instituce, ekonomické systémy a občanská společnost. K daným dílčím celkům jsou přiřazeny i aspekty, které pomáhají poměrně detailně konkretizovat dané téma. U dílčího celku státních institucí jsou aspekty následující: zákonodárné sbory/parlamenty, vláda, nadnárodní správní orgány, soudnictví, národní obranné síly a další.¹⁵⁷

¹⁵⁴ SCHULZ, Wolfram et al. *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*, s. 277.

¹⁵⁵ Tamtéž, s. 280.

¹⁵⁶ SCHULZ, Wolfram et al. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*, s. 28.

¹⁵⁷ Tamtéž, s. 29.

Tato teorie, založena na čtyřech základních obsahových doménách, je dále propojena s kognitivními doménami (v originále *cognitive domains*). Každá obsahová doména zahrnuje různé typy znalostí (faktické, procedurální, konceptuální a metakognitivní), a proto je prostor věnován i kognitivním procesům, pomocí nichž žáci rozvíjejí svou schopnost zpracovávat informace a jaké závěry jsou schopni vyvozovat. Jsou rozlišeny dvě základní kognitivní domény: zapamatování (v originále *knowing*) a zdůvodňování a aplikace (v originále *reasoning and applying*).¹⁵⁸

Tato systematická teorie spolu s doporučeními vytvořenými na základě výsledků posledního cyklu šetření ICCS tak může sloužit jako relevantní výchozí bod pro úvahy o revizi modelů občanského vzdělávání.

¹⁵⁸ SCHULZ, Wolfram et al. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework*, s. 35.

4 Reflexe občanské gramotnosti v kurikulech

Než práce přejde k podrobnější obsahové analýze kurikul České republiky, Anglie a Austrálie, nejprve budou tato kurikula představena stručněji a na obecnější rovině.

4.1 České kurikulum

Co se týče struktury občanského vzdělávání v České republice, sledujeme zde dvě oblasti – občanské vzdělávání dětí a mládeže a občanské vzdělávání dospělých.¹⁵⁹ Pro účely této práce se detailněji zaměří na občanské vzdělávání dětí a mládeže, které je považováno za integrální složku kurikula základních a středních škol.

Dle publikace *Občanské vzdělávání v ČR* mezi silné stránky českého občanského vzdělávání z formálního hlediska patří integrace občanského vzdělávání na úrovni samostatného předmětu, průřezového tématu i využití jeho mezipředmětových vazeb. Naopak, neformální podoba občanského vzdělávání je často zanedbávána, i přestože se v posledních letech stále popularizují školské a žákovské parlamenty. Situaci dle autorů nepomáhá ani stav českého školství jako takového.¹⁶⁰

Jak již bylo na několika místech zmíněno, základním kurikulárním dokumentem v České republice jsou *rámcové vzdělávací programy*. Jelikož se jejich představení věnovala kapitola 1.1.2, zde proto rovnou přejdeme k reflexi občanského vzdělávání v RVP ZV. V tomto dokumentu můžeme občanské vzdělávání analyzovat celkem na třech úrovních:

- klíčové kompetence,
- samostatný vzdělávací obor *Výchova k občanství*,
- průřezová témata.

4.1.1 Klíčové kompetence

Ačkoliv se klíčovými kompetencím práce věnovala v kapitole 1.1.2, pro ucelenost této kapitoly připomeneme, že klíčových kompetencí v RVP ZV nalezneme celkem sedm, přičemž jednou z nich je *kompetence občanská*, díky jejímuž osvojení žák po dokončení školní docházky na základní škole:

¹⁵⁹ ČÁP, Petr, MATĚJKA, Ondřej a Tomáš PROTIVÍNSKÝ. *Občanské vzdělávání v ČR*, s. 8.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 8.

- „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí,
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu,
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích ohrožujících život a zdraví člověka,
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit,
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.“¹⁶¹

4.1.2 Samostatný vzdělávací obor *Výchova k občanství*

Rozvoj občanské gramotnosti, resp. občanské vzdělávání jako takové, je podporováno zejména existencí samostatného vzdělávacího oboru *Výchova k občanství*, který se vyučuje na druhém stupni základní školy, a který spolu se vzdělávacím oborem *Dějepis* tvoří širší celek vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*.¹⁶² Tato vzdělávací oblast ve svém vzdělávacím obsahu přímo navazuje na vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět* z prvního stupně základní školy.¹⁶³

Vzdělávací obor *Výchova k občanství* se dle RVP ZV „zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb.“¹⁶⁴ V RVP ZV stojí, že obor vede žáky k sebepoznání, porozumění vlastnímu jednání i jednání druhých, objasňuje vztahy v rodině či v dalších širších společenstvích. Dále je úkolem tohoto vzdělávacího oboru přiblížit žákům fungování politických institucí a orgánů, a seznamovat žáky se způsoby občanské

¹⁶¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 12.

¹⁶² Tamtéž, s. 14.

¹⁶³ Tamtéž, s. 52.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 52.

participace. Dalším dílčím cílem je rovněž učit žáky mravním principům a pravidlům ve společnosti, přebírání odpovědnosti za své názory, chování a jednání, stejně tak jako za jejich důsledky.¹⁶⁵ V neposlední řadě obor „*rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě demokratické společnosti.*“¹⁶⁶

Učivo vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* je rovněž členěno na několik tematických okruhů:

- *Člověk ve společnosti,*
- *Člověk jako jedinec,*
- *Člověk, stát a hospodářství,*
- *Člověk, stát a právo,*
- *Mezinárodní vztahy, globální svět.*¹⁶⁷

4.1.3 Průřezová témata

Průřezová témata jsou dle RVP ZV dnes již nedílnou součástí vzdělávání na základních školách. RVP ZV je označuje jako „*okruhy aktuálních problémů současného světa*“¹⁶⁸, přičemž tato témata mají žákům zajišťovat příležitosti pro osobní uplatnění, povzbuzovat vzájemnou spolupráci mezi žáky a mimo jiné také rozvíjet jejich osobnost, zejména jejich postoje a hodnoty.¹⁶⁹

Tematické okruhy, které utváří jednotlivá průřezová témata, nejsou vytvářena pro konkrétní vzdělávací oblasti, naopak jsou promyšleny tak, aby procházely napříč vzdělávacími oblastmi, a proto lze vzdělávací obsahy vzdělávacích oborů propojovat.¹⁷⁰

RVP ZV rozlišuje celkem šest průřezových témat:

- *Osobnostní a sociální výchova,*
- *Výchova demokratického občana,*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech,*

¹⁶⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 52.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 52.

¹⁶⁷ Tamtéž, s. 58–62.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 124.

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 124.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 124.

- *Multikulturní výchova,*
- *Environmentální výchova,*
- *Mediální výchova.*¹⁷¹

Co se týče vazby jednotlivých průřezových témat na vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, nejužší souvislost můžeme pravděpodobně přisoudit průřezovým tématům *Výchova demokratického občana* a *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, ačkoliv se do této vzdělávací oblasti promítají „*dílčí témata ze všech průřezových témat.*“¹⁷²

V průřezovém tématu *Výchova demokratického občana* jsou „*tematizovány principy demokracie a demokratického rozhodování a řízení, lidská a občanská práva, ve kterých se klade důraz na participaci jednotlivců – občanů na společenském a politickém životě demokratické společnosti.*“¹⁷³

Tematické okruhy, jež tvoří celek tohoto průřezového tématu, rovněž zdůrazňují demokratické vědomosti, dovednosti a postoje, které mají být v žácích rozvíjeny s ohledem na jejich budoucnost jakožto dospělých občanů aktivně se zapojujících do veřejného života v demokratické společnosti. RVP ZV zároveň tvrdí, že by se při výuce měli pedagogové inspirovat reálnými životními situacemi a zároveň se snažit obsah vztahovat k žité zkušenosti žáků.¹⁷⁴

Mezi tyto tematické okruhy průřezového tématu *Výchova demokratického občana* patří následující:

- *Občanská společnost a škola,*
- *Občan, občanská společnost a stát,*
- *Formy participace občanů v politickém životě,*
- *Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování.*¹⁷⁵

¹⁷¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 124.

¹⁷² *Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost*, s. 2.

¹⁷³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 127–128.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 128.

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 128–129.

Připomeneme-li si koncept tzv. globálního občanství z dřívějších kapitol, není vhodné opomenout ani průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, přičemž můžeme spekulovat, že toto téma bude do budoucna v občanském vzdělávání stále více zdůrazňováno.

V RVP ZV stojí, že záměrem je „*výchova budoucích evropských občanů jako zodpovědných a tvořivých osobností, schopných v dospělosti mobility a flexibility v občanské pracovní sféře i v osobním životě.*“¹⁷⁶ Téma rovněž otevírá otázku evropské versus národní identity a ukazuje možnosti a perspektivy, které nabízí život v evropském a mezinárodním prostoru.¹⁷⁷

Tematické okruhy tohoto průřezového tématu umožňují žákům přemýšlet o Evropě jako o sdíleném prostoru se všemi jeho specifiky a vývojem, prostoru, v němž se lidé setkávají jako rovnoprávní občané, řešící každodenní občanské, ale i globální problémy, a zároveň prostoru nabízejícího možnosti k realizaci vlastní životní perspektivy.¹⁷⁸

Realizované tematické okruhy průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* zní následovně:

- *Evropa a svět nás zajímá,*
- *Objevujeme Evropu a svět,*
- *Jsme Evropané.*¹⁷⁹

4.2 Zahraniční kurikula

4.2.1 Anglické kurikulum

Základním kurikulárním dokumentem v Anglii je od roku 2014 Národní kurikulum¹⁸⁰ (v originále *National Curriculum*). Národní kurikulum, obdobně jako Rámcový vzdělávací program v České republice, je závazný pro všechny státní školy a je nadřazený školním vzdělávacím programům. Kurikulum je uplatňováno na primární a sekundární vzdělávání,

¹⁷⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 129.

¹⁷⁷ Tamtéž, s. 129.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 131.

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 131.

¹⁸⁰ Pracuji s vlastním překladem.

příčemž jeho základním prvkem je organizace vzdělávání na tzv. *Key Stages*, tedy klíčová období.¹⁸¹

První období (pět až sedm let) a druhé období (sedm až jedenáct let) koresponduje s primárním vzděláváním, třetí období (jedenáct až čtrnáct let) a čtvrté období (čtrnáct až šestnáct let) se vzděláváním sekundárním.¹⁸² Přechod z primárního na sekundární vzdělávání zhruba odpovídá přechodu z prvního na druhý stupeň základní školy v českém kontextu.

Národní kurikulum rozlišuje dvanáct výukových předmětů, které jsou rozděleny do dvou skupin: hlavní (v originále *core*) a vedlejší (v originále *other foundation*).¹⁸³ Hlavními předměty jsou anglický jazyk, matematika a přírodní vědy (ty v sobě integrují biologii, fyziku a chemii), přičemž tyto předměty jsou vyučovány ve všech obdobích. Vedlejší předměty jsou naopak vyučovány jen v některých obdobích. Výchova k občanství (v Národním kurikulu nazývána *Citizenship*) se vyučuje pouze ve třetím a čtvrtém období.¹⁸⁴

Samotný předmět Výchova k občanství je v kurikulu přiblížen vysvětlením jeho účelu, stanovením jeho cílů a obsahu.¹⁸⁵

V první řadě je formulován účel předmětu. Kvalitní občanské vzdělávání má žákům poskytnout znalosti a dovednosti, které jim pomohou připravit se na roli aktivního občana ve společnosti a zároveň by jim mělo pomoci rozvíjet porozumění principům demokracie, vlády a tvorby a dodržování zákonů. Žákům by měla být poskytnuta možnost věnovat se různorodým politickým a společenským otázkám a současně se při tom učit kritickému myšlení, debatování a argumentování.¹⁸⁶

Cíle jsou v kurikulu konkretizovány následovně:

- „získání znalostí o fungování politického systému Spojeného království a porozumění způsobům aktivní participace občanů na demokratickém fungování země,

¹⁸¹ *The national curriculum in England: Framework document*, s. 6

¹⁸² Tamtéž, s. 7.

¹⁸³ Tamtéž, s. 6.

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 7.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 227–229.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 227.

- porozumět roli práva a soudnictví ve společnosti a tvorbě zákonů,
- rozvíjení zájmu o dobrovolnictví a další formy občanské participace, spolu s přípravou žáků na přijetí závazku k takovéto participaci v dospělém životě,
- dovednost kritického myšlení a debatování o politických otázkách, zodpovědné zacházení s penězi nejen na denní bázi, ale i s ohledem do budoucna.¹⁸⁷

Obsah je rozdělen na třetí a čtvrté klíčové období, ve kterých je předmět vyučován. Tematické celky jsou v obou obdobích s menšími odlišnostmi stejné, jelikož čtvrté období má především prohlubovat znalosti získané v období předcházejícím. Proto jsou zde tematické celky zpravidla definovány podrobněji a obohaceny o určité dílčí aspekty.

Ve třetím klíčovém období tak například najdeme tematický celek „vývoj demokratického politického systému Spojeného království, včetně role občanů, parlamentu a monarchy“¹⁸⁸, který v následujícím období koresponduje s tématem „parlamentní demokracie a klíčové prvky ústavy Spojeného království, včetně moci vlády, role občanů a parlamentu, a různé role exekutivy, legislativy a soudnictví a svobodného tisku.“¹⁸⁹

4.2.2 Australské kurikulum

V první řadě je nutné říci, že vzdělávání v Austrálii je doprovázeno velkou mírou autonomie jednotlivých federálních států či teritorií a není zcela centralizováno. Na federální úrovni však existuje Australské národní kurikulum¹⁹⁰ (*The Australian Curriculum*), které jsou státy a teritoria mají povinnost implementovat. Výsadní roli ve vzdělávání má nezávislý statutární orgán Australský úřad pro kurikulum, hodnocení a zveřejňování výsledků (*The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority*)¹⁹¹, který byl ustanoven roku 2008.

Po nepovinném pre-primárním vzdělávání je systém v Austrálii rozdělen na základní vzdělávání, které trvá šest až sedm let, dále tříletou až čtyřletou nižší střední školu a dvouletou vyšší střední školu.

¹⁸⁷ *The national curriculum in England: Framework document*, s. 227.

¹⁸⁸ Tamtéž, s. 228.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 228.

¹⁹⁰ Pracuji s vlastním překladem.

¹⁹¹ Známy pod zkratkou ACARA.

Australské kurikulum je rozděleno na dvě hlavní části. První z nich se týká základní a nižší střední školy, které se dohromady označují jako „*F-10*“, což je zkratka pro *Foundation* (neboli nultý ročník) až desátý ročník. Druhá část kurikula se týká vyšší střední školy. Obě části dohromady se pak označují jako „*F-12*“, tedy nultý až dvanáctý ročník.

Přínosem je, že podoba kurikula je přizpůsobena on-line prostředí tak, že je systematicky a přehledně uspořádáno, a to se všemi potřebnými dokumenty či odkazy, což reflektuje účel zpřístupňovat kurikulum tak, aby bylo co nejvíce uživatelsky přátelské především pro učitele, kteří s ním pravidelně pracují.

Základním znakem Australského národního kurikula je, že je tzv. třidimenzionální. Kurikulum zaprvé rozlišuje oborové vzdělávací oblasti (v originále *discipline-based learning areas*), dále obecné dovednosti (v originále *general capabilities*, v některých případech jako *general capabilities as essential for 21st century skills*) a mezioborové priority (v originále *contemporary cross-curriculum priorities*).¹⁹²

Oborových vzdělávacích oblastí je celkem osm: Anglický jazyk, Matematika, Přírodní vědy, Humanitní a společenské vědy, Umění, Cizí jazyky, Výchova ke zdraví a tělocvik, Technologie. Předmět Občanská výchova a občanství (v originále *Civics and Citizenship*) spadá pod oblast humanitní a společenské vědy (v originále *Humanities and Social Sciences*).¹⁹³

Druhou dimenzi představují obecné dovednosti, které jsou v kurikulu definovány jako „*soubory znalostí, dovedností, chování a dispozic, které jsou rozvíjeny díky oborovým vzdělávacím oblastem, a které mohou být aplikovány kdykoliv je to ve vzdělávacích oblastech relevantní, aby se žáci mohli stát sebevědomými, kreativními individui, vybavenými pro celoživotní vzdělávání, a mohli se tak stát aktivními a informovanými členy komunity, v níž žijí.*“¹⁹⁴

Těchto obecných dovedností kurikulum rozlišuje celkem sedm: jazyková gramotnost, matematická gramotnost, schopnost využívat informační a komunikační technologie, kritické a kreativní myšlení, osobní a sociální schopnosti, etické porozumění, mezikulturní

¹⁹² *The Shape of the Australian Curriculum: Version 5.0*, s. 13.

¹⁹³ Tamtéž, s. 14.

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 16.

porozumění.¹⁹⁵ Jak již bylo zmíněno v citaci výše, tyto dovednosti se rozvíjejí na základě obsahu vzdělávacích oblastí, nejsou tedy vnímány izolovaně.¹⁹⁶

Třetí dimenzi reprezentují mezioborové priority, které jsou tři: „*kultura a historie australských domorodců a obyvatelů Torresova průlivu, Asie a vztah Austrálie s Asií, udržitelný rozvoj.*“¹⁹⁷ Tyto priority nejsou samostatnými vzdělávacími oblastmi či výukovými předměty, ale mají být v relevantních případech součástí obsahu vzdělávacích oblastí, přičemž mají kurikulum Australanů dělat relevantním, aktuálním a poutavým, a umožnit žákům lépe porozumět jejich světu.¹⁹⁸ Mezioborové priority tak v jistém smyslu mohou připomínat česká průřezová témata.

Co se týče samotného předmětu Občanská výchova a občanství, v kurikulu *F-10* je předmět představen obdobně jako v kurikulu anglickém. Nejdříve je stanoven účel předmětu, dále jeho cíle a struktura. Struktura předmětu je zajímavá z toho důvodu, že je předmět v kurikulu rozdělen na dva propojené okruhy (v originále *strands*), kterými jsou: znalosti a porozumění (v originále *knowledge and understanding*) a dovednosti (v originále *skills*).¹⁹⁹

Kurikulum v těchto dvou oblastech rozlišuje i dílčí okruhy (v originále *sub-strands*). Ve znalostech a porozuměních jsou jimi *vláda a demokracie, zákony a občané, občanství, diverzita a identita*. V oblasti dovedností jsou to *dotazování a zkoumání, analýza, evaluace a interpretace, občanská participace a schopnost dělat rozhodnutí, komunikace*.²⁰⁰

Ve struktuře tohoto předmětu tedy dochází k přímému propojení obsahové složky s konkrétními dovednostmi. Integrovaná výuka těchto oblastí vede k rozvoji porozumění konceptů, jejichž komplexita se zvyšuje s dalšími absolvovanými ročníky. Mezi tyto

¹⁹⁵ *The Shape of the Australian Curriculum: Version 5.0*, s. 16.

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 16.

¹⁹⁷ Tamtéž, s. 18.

¹⁹⁸ Tamtéž, s. 18.

¹⁹⁹ *Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences - Civics and Citizenship 7–10 Version 9.0. About the subject*, s. 4.

²⁰⁰ Tamtéž, s. 5.

koncepty patří *aktivní občanství, demokracie, globální občanství, právní systémy, identita a diverzita*.²⁰¹

Pokud se zaměříme na obsah předmětu Občanské výchovy a občanství, v přidruženém dokumentu kurikula je představena jeho struktura, a to od sedmého po desátý ročník, ve kterých je předmět vyučován. Struktura obsahu přitom zohledňuje výše zmiňované dva základní okruhy, tedy *znalosti a porozumění a dovednosti*, přičemž obsah je vždy poměrně detailně zkonkretizován. Výsledkem jsou komplexní tabulky reflektující daný okruh, dílčí okruh a konkretizaci tématu.

Abychom uvedli konkrétní příklad, v sedmém ročníku v okruhu *znalosti a porozumění* nalezneme dílčí okruh *vláda a demokracie*. Obsah je popsán takto: „*klíčové znaky australského vládního systému, včetně demokracie, australské ústavy, odpovědné vlády a federalismu*“ a „*povaha australské demokracie, včetně svobody slova, sdružování, shromažďování, náboženského vyznání a pohybu*.“²⁰² Připojíme-li okruh *dovedností*, v dílčím okruhu *dotazování a zkoumání* jsou dovednosti zkonkretizovány takto: „*zkoumat australský politický a právní systém a současné občanské problémy a klást adekvátní otázky k tématu*“ a „*najít, selektovat a organizovat informace, data a nápady z různých zdrojů*.“²⁰³

²⁰¹ *Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences - Civics and Citizenship 7–10 Version 9.0. About the subject*, s. 7.

²⁰² Tamtéž, s. 4.

²⁰³ Tamtéž, s. 6.

5 Obsahová analýza kurikul

V návaznosti na předešlou kapitolu, v níž byly nastíněny jak obecné náležitosti vzdělávání a kurikul vybraných států, tak pojetí občanského vzdělávání v kurikulech, se nyní práce bude věnovat obsahové analýze představených kurikul.

Jan Hendl chápe tuto výzkumnou metodu jako standardní součást kvalitativního i kvantitativního výzkumu, přičemž zkoumané dokumenty jsou „*podrobeny analýze z různých hledisek*.“²⁰⁴ Metoda obsahové analýzy, bavíme-li se o zkoumání kurikul, je dle publikace *Kurikulum v současné škole* považována za nejčastěji používanou výzkumnou metodu, přičemž kurikulum „*je studováno jako text, který zachycuje určité pojetí vzdělávání, cíle, obsahy a další konstruktivní prvky*.“²⁰⁵

V rámci obsahové analýzy se práce zaměří na tři vybrané aspekty. Prvním vybraným aspektem je míra zastoupení jednotlivých společenskovedních oborů v kurikulech předmětu Výchovy k občanství. Účelem je porovnat, jak se toto zastoupení v kurikulech jednotlivých zemí liší.

Druhým aspektem, který bude sledován, je koncept, který se stává v občanském vzdělávání centrálním, a to je aktivní občanství. Práce se zaměří na to, zda a jak se kurikula soustřeďují na způsoby aktivní participace na občanském životě.

Třetím a zároveň posledním vybraným aspektem je, zda a jak kurikula pracují s termínem kompetence. Jelikož se práce soustřeďuje na české a dvě anglofonní kurikula, nabízí se sledovat, zda, a popř. jaké anglické výrazy jsou v kurikulech používány jako ekvivalent k českému slovu *kompetence*.

5.1 Zastoupení společenskovedních oborů

České kurikulum, na rozdíl od tohoto anglického a australského, nerozděluje učivo po jednotlivých etapách či ročnicích, ale strukturuje vzdělávací obsah spíše na základě společenskovedních oborů.

Jak již bylo nastíněno v kapitole věnující se českému kurikulu, obsah je v něm strukturován celkem do pěti tematických okruhů. Okruh *Člověk ve společnosti* míří

²⁰⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*, s. 132.

²⁰⁵ MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*, s. 58.

především na orientaci jedince v jeho světě a v největší míře v kurikulu zastupuje pravděpodobně sociologická témata: *naše škola, naše obec, region, kraj, naše vlast, kulturní život, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití*.²⁰⁶

Okruh *Člověk jako jedinec* zahrnuje témata psychologického charakteru: *podobnost a odlišnost lidí, vnitřní svět člověka, osobní rozvoj*.²⁰⁷

Okruh *Člověk, stát a hospodářství* integruje základy ekonomie a ekonomiky, přičemž mezi učivo je řazeno: *majetek, vlastnictví, peníze, hospodaření, banky a jejich služby, principy tržního hospodářství*.²⁰⁸

Okruh, který je zastoupen pravděpodobně nejobsáhleji, je *Člověk, stát a právo*, reprezentující společenskovední obory práva a politologie. Učivo tematizuje *právní základy státu, státní správu a samosprávu, principy demokracie, lidská práva, právní řád České republiky, protiprávní jednání a právo v každodenním životě*.²⁰⁹

Poslední a nejkratším tematickým okruhem jsou *Mezinárodní vztahy, globální svět*, integrující učivo *evropské integrace a globalizace*.²¹⁰

Anglická Výchova k občanství, jak již bylo zmíněno, je vyučována ve třetím a čtvrtém klíčovém období. Oproti českému a australskému kurikulu je zde vzdělávací obsah popsán daleko stručněji. Třetí vzdělávací období se soustředí na vývoj demokratického politického systému Spojeného království a jednotlivé složky moci. Studenti se dozvídají o chodu parlamentu, roli monarchy, úloze politických stran či voleb. Pozornost je věnována justičnímu systému a právu, zejména roli soudů a tribunálů anebo také roli veřejných institucí a dobrovolnických skupin. V neposlední řadě třetí klíčové období také reflektuje základy finanční gramotnosti.²¹¹

Ve čtvrtém klíčovém období jsou témata obdobná, oproti třetímu období zpravidla definována komplexněji a podrobněji. Prohlubují se zde znalosti o politickém systému Spojeného království a jeho právním řádu, o místních i zahraničních volebních systémech

²⁰⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 58.

²⁰⁷ Tamtéž, s. 59.

²⁰⁸ Tamtéž, s. 60.

²⁰⁹ Tamtéž, s. 61.

²¹⁰ Tamtéž, s. 61–62.

²¹¹ *The national curriculum in England: Framework document*, s. 228.

(a jak se občané mohou podílet na rozhodovacích procesech). Studenti získávají znalosti o ostatních možných formách vládnutí, demokratických i nedemokratických. Studenti jsou seznámeni s lokální, regionální a mezinárodní veřejnou správou, se vztahy Spojeného království s Evropou, organizací Commonwealth či OSN a ostatními částmi světa. Tematizují se lidská práva a mezinárodní právo. S důrazem na vzájemný respekt a porozumění je učivo zaměřeno také na národní, regionální, náboženské a etnické menšiny. V neposlední řadě jsou do kurikula zařazeny i možnosti aktivní participace na životě komunity a ekonomická témata.²¹²

Nyní přejdeme k reflexi australského vzdělávacího obsahu v jednotlivých ročnících, tak, jak je obsah strukturován v kurikulu. V sedmém ročníku se výuka zaměřuje na základní znaky demokracie a australského federativního systému včetně fungování australského zákonodárství.²¹³

Osmý ročník se soustřeďuje na způsoby aktivní participace v australském politickém systému. Zdůrazňovány jsou témata jako volby, anebo jaký mohou mít vliv politické strany, zájmové skupiny, média či jedinci na vládu a rozhodovací procesy.²¹⁴

V devátém ročníku se prohlubují znalosti australského federativního systému, přičemž žáci získávají znalosti v oblasti soudnictví, včetně jeho úlohy v interpretaci australského práva a jeho uplatňování. V tomto ročníku se také tematizuje globální propojení světa, globální občanství a vliv tohoto fenoménu na australskou společnost.²¹⁵

V desátém ročníku shledáváme vliv mezioborové priority *Asie a vztah Austrálie s Asií*, jelikož se obsah soustřeďuje na porovnání australského federativního systému s vybranou zemí Asie. Dalším tématem je Austrálie v mezinárodním kontextu, včetně např. jejího zapojení do Organizace spojených národů a její odpovědnost k celosvětovým problémům. Pozornost je také věnována Nejvyššímu soudu (v originále *the High Court*), jakými způsoby jsou v Austrálii chráněna práva jedince anebo jaké hodnoty a praktiky jsou

²¹² *The national curriculum in England: Framework document*, s. 228–229.

²¹³ *Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences - Civics and Citizenship 7–10 Version 9.0. About the subject*, s. 3.

²¹⁴ Tamtéž, s. 8.

²¹⁵ Tamtéž, s. 13.

důležité pro udržení funkční demokratické společnosti. Jakožto aktivní informovaní občané studenti reflektují svá vlastní práva, privilegia a povinnosti.²¹⁶

Po shrnutí jednotlivých obsahů kurikul lze na základě komparace vyvodit určité závěry. Kurikula dvou představených anglofonních zemí mají mnohé společné, především to, že jsou převážně zaměřena na stát jako takový. České kurikulum je v tomto smyslu ve srovnání s těmi anglofonními pestřejší. V sekci učiva *Výchovy k občanství* v RVP ZV nalezneme odrážky s názvy *naše škola, naše obec, region, kraj a naše vlast*.²¹⁷ V anglickém kurikulu najdeme zmínku o lokální a regionální správě²¹⁸ ve čtvrtém klíčovém období, ale jedná se pouze o ojedinelost. V australském kurikulu je situace obdobná. Na základě právě diskutovaného lze zhodnotit, že české kurikulum v porovnání s anglickým a australským daleko více reflektuje učivo na lokální a regionální úrovni, zatímco dvojice anglofonních kurikul se zdá být zaměřená výhradně na úroveň státu.

Dalším rozdílem na obsahové úrovni je, že je české kurikulum obohaceno o témata z více společenskovedních oborů. Evidentní je to zejména v tématech psychologického charakteru, jako např. *osobní rozvoj, vnitřní svět člověka, podobnost a odlišnost lidí, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití*.²¹⁹ Tato témata v anglofonních kurikulech v předmětech občanského vzdělávání nejsou přítomna, nicméně můžeme spekulovat, že jsou pravděpodobně vyučovány v jiných předmětech.

I přes výše nastolené rozdíly však lze najít témata, která jsou společná všem třem diskutovaným kurikulům:

- politický systém státu (ve vyšších ročnících jsou zpravidla zahrnuty i vybrané politické systémy jiných států),
- právní řád státu,
- práva občanů,
- demokracie a principy fungování demokratické společnosti,
- mezinárodní vztahy, globalizace a globální svět,

²¹⁶ *Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences - Civics and Citizenship 7–10 Version 9.0. About the subject*, s. 18.

²¹⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 58.

²¹⁸ *The national curriculum in England: Framework dokument*, s. 229.

²¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 58–59.

- finance a zodpovědné hospodaření,
- národnostní, etnické, náboženské a jiné menšiny.

5.2 Koncept aktivního občanství

Co se týče českého kurikula, vzdělávací oblast *Člověk a společnost* v úvodu zdůrazňuje, že „vybavuje žáka znalostmi a dovednostmi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti“²²⁰ anebo že přispívá k „utváření pozitivních občanských postojů.“²²¹ U vzdělávacího oboru *Výchova k občanství* je následně uvedeno, že „... ukazují možné principy zapojení jednotlivců do občanského života.“²²²

Další akcent na angažovanost žáků, budoucích dospělých občanů, ale v českém kurikulu nenajdeme. Cílové zaměření anebo očekávané výstupy nezmiňují žádné postoje a dovednosti, které by měly být u žáků rozvíjeny ve spojitosti s aktivním občanstvím.

Oproti tomu, zmínek o aktivním občanství v anglickém kurikulu najdeme několik. Dokonce je „rozvíjení zájmu o dobrovolnictví a další formy občanské participace, spolu s přípravou žáků na přijetí závazku k takovéto participaci v dospělém životě“²²³ jedním z cílů, které si *Výchova k občanství* v anglickém kurikulu klade. Zajímavé je, že kurikulum přímo zohledňuje budoucnostní aspekt, což můžeme chápat jako potvrzení domněnky, že budeme-li žáky vést k aktivní participaci během školních let, můžeme předpokládat, že se jejich ochota být aktivními občany v dospělosti bude zvyšovat.

Zmínky najdeme i ve vzdělávacím obsahu určeném pro čtvrté klíčové období, kde se píše, že studenti by měli být obeznámeni s „různými způsoby, kterými může občan přispět k prospěchu komunity, včetně zapojení se do dobrovolnictví a jiných způsobů odpovědné občanské aktivity.“²²⁴

V australském kurikulu je koncept aktivního občanství prominentní pravděpodobně nejvíce. V poslední části přidruženého dokumentu australského kurikula o *Občanské nauce* jsou představeny otázky či koncepty, které by výuka měla reflektovat. Vedle současných

²²⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 52.

²²¹ Tamtéž, s. 52.

²²² Tamtéž, s. 52.

²²³ *The national curriculum in England: Framework document*, s. 227.

²²⁴ Tamtéž, s. 229.

problémů společnosti zde najdeme i koncept aktivního občanství, které se „soustředí na činnosti, ve kterých se občané mohou angažovat k prospěchu komunity.“²²⁵

Z výše uvedeného je evidentní, že kurikula Anglie i Austrálie mají společné to, že je v nich kladen velký důraz na zvyšování motivace žáků stát se aktivními a informovanými občany. Cílem je probudit v žácích pozitivní postoj k dobrovolnictví a vést žáky k jiným způsobům, jakými se lze aktivně zapojovat do života komunity či společnosti, a přispívat tak k jejich fungování.

Tento akcent na zvyšování žákovské motivace pro zapojení se do života komunity či společnosti, který je přítomný v obou anglofonních kurikulech, v tom českém chybí. Nabízí se shrnutí, že ze všech tří představených kurikul je na koncept aktivního občanství kladen největší důraz pravděpodobně v tom australském, zatímco české kurikulum koncept akcentuje zdaleka nejméně.

5.3 Práce s termínem kompetence

Jak již bylo zmíněno v první kapitole, jednou ze základních vlastností českého kurikula je jeho orientace na rozvoj tzv. klíčových kompetencí. Těmto klíčovým kompetencím je v kurikulu věnována samostatná kapitola, kde jsou definovány takto: „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“²²⁶

Výběr a pojetí těchto kompetencí je zdůvodňováno tím, že vychází z „*hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“²²⁷ Účelem vzdělávání je tedy vybavit žáky souborem těchto kompetencí, který je má připravit nejen na další etapu vzdělávání, ale na začlenění se do společnosti.²²⁸

Klíčové kompetence jsou dále promyšleny jako navzájem propojené, multifunkční a s nadpředmětovým charakterem, přičemž k jejich získání vede celkový proces

²²⁵ *Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences - Civics and Citizenship 7–10 Version 9.0. About the subject*, s. 8.

²²⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 10.

²²⁷ Tamtéž, s. 10.

²²⁸ Tamtéž, s. 10.

vzdělávání.²²⁹ RVP ZV těchto klíčových kompetencí rozlišuje celkem sedm: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní, kompetence digitální.*²³⁰

Kapitola českého kurikula o klíčových kompetencích je dále strukturována tak, že je věnován prostor každé kompetenci odděleně. Ke každé kompetenci jsou přidruženy konkrétní dovednosti, které se od žáků očekávají na konci základního vzdělávání. Tyto dovednosti jsou vždy definovány slovesy, např. [žák] *respektuje, chápe, rozhoduje se, používá, orientuje se* apod.

V sekcích jednotlivých vzdělávacích oblastí či oborů, které přibližují vzdělávací obsah a očekávané výstupy, se však již s klíčovými kompetencemi neoperuje. To čtenáře vede k domněnce, že jsou klíčové kompetence v kurikulu značně izolované, ačkoliv dle RVP ZV má vzdělávací obsah vést k rozvoji klíčových kompetencí.²³¹

Přejdeme-li ke kurikulu anglickému, ojediněle se setkáváme s anglickými pojmy *skill/skills, ability/abilities*, raritou je slovo *competence*. Ve valné většině případů se v kurikulu objevuje slovní spojení *znalosti, dovednosti a porozumění* (v originále *knowledge, skills and understanding*²³²), a to ve větách, které popisují, co by žáci měli umět po absolvování jednotlivých předmětů. Kurikulum nepracuje s uceleným kompetenčním modelem, který shledáváme v kurikulu českém anebo australském. Ani s pojmy zmíněnými výše kurikulum nepracuje nijak systematicky, spíše nahodile, a proto v tomto aspektu anglické kurikulum nenabízí příliš možností k reflexi.

Jak již bylo zmíněno, kurikulum Austrálie je tzv. třídídimenzionální. Jednou z těchto dimenzí jsou obecné dovednosti (v originále *general capabilities*, v některých případech jako *general capabilities as essential for 21st century skills*).²³³ Tyto dovednosti jsou definovány jako „*soubory znalostí, dovedností, chování a dispozic, které jsou rozvíjeny díky oborovým vzdělávacím oblastem, a které mohou být aplikovány kdykoliv je to ve vzdělávacích oblastech relevantní, aby se žáci mohli stát sebevědomými, kreativními*

²²⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 10.

²³⁰ Tamtéž, s. 10.

²³¹ Tamtéž, s. 15.

²³² *The national curriculum in England: Framework dokument*, s. 15.

²³³ *The Shape of the Australian Curriculum: Version 5.0*, s. 13.

*individui, vybavenými pro celoživotní vzdělávání, a mohli se tak stát aktivními a informovanými členy komunity, v níž žijí.*²³⁴ To je definice, která v mnohém připomíná české klíčové kompetence.

Takto definovaných dovedností kurikulum rozlišuje sedm: jazyková gramotnost, matematická gramotnost, schopnost využívat informační technologie, kritické a kreativní myšlení, osobní a sociální schopnosti, etické porozumění, mezikulturní porozumění.²³⁵

Jelikož tyto australské dovednosti nejsou zamýšleny jako izolované a naopak jsou chápány v přímé souvislosti se vzdělávacím obsahem, lze je chápat jako paralely k českým klíčovými kompetencím (ačkoliv je nutno říci, že v RVP klíčové kompetence působí značně izolovaně). Navíc, některé druhy australských obecných dovedností se v jejich významu více či méně překrývají s některými českými klíčovými kompetencemi (např. osobní a sociální schopnosti s kompetencí sociální a personální, kritické a kreativní myšlení s kompetencí k řešení problémů, schopnost využívat informační a komunikační technologie s kompetencí digitální).

Můžeme tedy říci, že australské kurikulum s českým jsou si v tomto ohledu velmi podobné. Kurikulum Austrálie explicitně a systematicky pracuje se slovem *capability/capabilities*, tedy významově podobným slovem k pojmu kompetence. Navíc australské kurikulum pracuje i s pojmem *literacy*, což v českém kurikulu terminologicky odpovídá čtenářské gramotnosti, anebo *numeracy*, což je obdoba matematické gramotnosti.

Druhým bodem, který se v rámci třetího zkoumaného aspektu v australském kurikulu nabízí okomentovat, je struktura vzdělávacího obsahu, která byla zmíněna v souvislosti s australskou *Výchovou k občanství*. Je důležité říci, že takto nejsou strukturovány všechny vzdělávací oblasti, ale obvykle má každá vzdělávací oblast svou vlastní strukturu dle charakteru předmětu. Kvůli relevantnosti pro téma této práce budeme reflektovat vzdělávací oblast Humanitní a společenské vědy (v originále *Humanities and Social Sciences*).²³⁶ Mezi předměty, které tato oblast integruje, patří Občanská výchova a občanství, Dějepis, Zeměpis, Ekonomie a business a předmět nazvaný zkratkou HASS

²³⁴ *The Shape of the Australian Curriculum: Version 5.0*, s. 16.

²³⁵ Tamtéž, s. 16.

²³⁶ Tamtéž, s. 14.

(*Humanities and Social Sciences*, stejný název jako jméno celé vzdělávací oblasti), který je vyučován jen do šestého ročníku, a jehož náplní jsou elementární znalosti ze všech předmětů této oblasti, které jsou vyučovány od sedmého do desátého ročníku v různých časových dotacích.²³⁷ Tento předmět tak v podstatě můžeme přirovnat k české *Vlastivědě* na prvním stupni základní školy.

Co se týče struktury předmětů této vzdělávací oblasti, je zde evidentní explicitní práce s termínem *skill(s)*, což je jeden z odpovídajících termínů pro český termín kompetence. Všechny pět předmětů této vzdělávací oblasti má totiž stanovenou strukturu na dva propojené okruhy (v originále *strands*): znalosti a porozumění (v originále *knowledge and understanding*) a dovednosti (v originále *skills*).²³⁸ Dále je v rámci každého okruhu vzdělávací obsah rozdělen do dílčích okruhů v závislosti na předmětu.²³⁹ Pozorujeme tedy poměrně systematické propojení znalostí s konkrétně stanovenými dovednostmi.

Na základě analýzy třetího aspektu je možné udělat několik shrnujících komentářů. Nabízí se především poukázat na podobnost českého a australského kurikula, jelikož oba explicitně a ustáleně pracují s určitým kompetenčním či dovednostním konceptem: v českém kurikulu to jsou klíčové kompetence, v australském jsou to obecné dovednosti, pro které se užívá anglického slova *capability/capabilities*. Co se týče kurikula anglického, bohužel je nutné konstatovat, že není co komentovat, jelikož anglické kurikulum s termínem kompetence ani jiným jemu příbuzným kurikulárním termínem nepracuje.

Jak české klíčové kompetence, tak i australské obecné dovednosti jsou zamýšleny jako neizolované a vzájemně propojené. Dalším podobným znakem je, že jejich osvojení je důležité pro další, potenciálně celoživotní vzdělávání a náležité zapojení jedince do společnosti. Dokonce, jak bylo zmíněno v průběhu kapitoly, některé české klíčové kompetence se překrývají s některými z australských dovedností.

Co je oproti českému kurikulu přítomno v tom australském, je, že kompetence či dovednosti (zde je používán anglický výraz *skill/skills*) se přímo promítají do struktury nejen vzdělávací oblasti *Humanitní a společenské vědy*, ale i do struktury samotného

²³⁷ *Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences (HASS) Version 9.0. About the Learning Area*, s. 3.

²³⁸ Tamtéž, s. 4.

²³⁹ Tamtéž, s. 5.

předmětu *Občanská výchova a občanství*. Kompetence jsou totiž jednou ze dvou větví, které tvoří vzdělávací obsah, což umožňuje propojení teoretických znalostí s konkrétními dovednostmi. To je aspekt, který v českém kurikulu přítomen není, jelikož u jednotlivých vzdělávacích oblastí najdeme pouze heslovitě vyjmenované učivo, a nejsou komentovány žádné dovednosti, které by v souvislosti s učivem měly být rozvíjeny.

Závěr

Tato diplomová práce se věnovala konceptu občanské gramotnosti. Zpočátku se práce zaměřila na adekvátní vymezení klíčových pojmů souvisejících s tématem práce, jako jsou gramotnost a kompetence. Na základě neustáleného vztahu mezi těmito kurikulárními pojmy v českém prostředí byly nastíněny i možnosti nahlížení na tento vztah.

Po vymezení dalších pojmů souvisejících s tématem, tedy pojmy občan a občanství, se práce přesunula k literární rešerši relevantní odborné literatury, která umožnila představit nejen české, ale i zahraniční koncepty občanské gramotnosti. Z českého prostředí byly využity publikace Jany Staré, autorské dvojice Antonína Staňka a Františka Mezihoráka anebo Slavomíra Lesňáka a Radima Šterby, kteří nastiňují možné podoby formálního občanského vzdělávání v České republice. V práci byly rovněž reflektovány i podklady připravované revize RVZ ZV, které adresují aktuální otázky a problémy nejen občanského vzdělávání v českém prostředí.

V rámci literární rešerše byly představeny i zahraniční koncepty občanského vzdělávání, konkrétně koncepty Briana Charesta, autorských dvojic Josepha Kahna a Joela Westheimera anebo Johna Cogana a Raye Derricotta. Z širší mezinárodní perspektivy bylo zmíněno i významné šetření ICCS, které sleduje změny v občanských znalostech a postojích žáků, a přináší tak užitečné informace o stavu občanského vzdělávání. Reflexe zahraničních modelů umožnila odhalit aktuální trendy v zahraničním občanském vzdělávání. Mezi výrazné trendy v zahraničí patří především důraz na různé způsoby aktivní participace občanů, jedincovo prospěšné zapojení do života komunity, anebo globalizace a otázky s ní spojené, např. koncept tzv. globálního občanství.

Následující část práce se soustředila na obsahovou analýzu českého, anglického a australského kurikula s cílem porovnat jejich přístupy k občanskému vzdělávání. Vybraná kurikula byla nejprve představena v obecné rovině, následně bylo reflektováno jejich pojetí občanského vzdělávání. Stěžejní část analýzy se soustředila na tři vybrané aspekty. Těmito aspekty byly míra zastoupení společenskovedních oborů v daných kurikulech, práce s konceptem aktivního občanství a práce s termínem kompetence.

Provedená komparace kurikul odhalila několik rozdílností v pojetí občanského vzdělávání. V otázce míry zastoupení společenskovedních oborů, prvním vybraným aspektem provedené analýzy, se ukázala podobnost anglického kurikula s australským, které jsou zaměřeny především na obory práva a politologie, a soustřeďují se na témata především na státní úrovni, zatímco v českém kurikulu je daleko více zastoupeno učivo na lokální a regionální úrovni. Dále vyplynulo, že z trojice vybraných kurikul se to české zdá být nejpestřejší co do zastoupení různých společenskovedních oborů, především s ohledem na psychologická a sociologická témata.

Dalším sledovaným aspektem byl koncept aktivního občanství. V otázce, jak jednotlivá kurikula tento koncept akcentují, byla anglofonní kurikula shledána jako značně progresivnější. Aktivní občanství je nejvíce zdůrazňováno v kurikulu australském, zatímco v kurikulu českém jsou zmínky o aktivním občanství ojedinělé. České kurikulum explicitně a cíleně nepěstuje žádné postoje a dovednosti, které by měly být u žáků rozvíjeny ve spojitosti s aktivním občanstvím.

Poslední analyzovaný aspekt se zabýval tím, zda (a popř. jak) vybraná kurikula pracují s termínem kompetence. V této otázce se ukázala podobnost českého s australským kurikulem, a to v ustálené a systematické práci s určitým kompetenčním konceptem (české kurikulum pracuje s klíčovými kompetencemi, australské s konceptem obecných dovedností), přičemž oba dva koncepty vykazaly společné vlastnosti. V kurikulu anglickém se naopak s termínem kompetence operuje zřídka, pouze nahodile.

V samém závěru této diplomové práce lze konstatovat, že problematika občanské gramotnosti ve vzdělávání představuje aktuální téma, a to nejen v českém vzdělávacím prostředí, ale i ve světovém měřítku. Provedená komparace pojetí občanského vzdělávání ve spojení s reflexí teoretických konceptů občanské gramotnosti v kontextu zdejších i zahraničních činí tuto diplomovou práci příspěvkem k debatě o podobách občanského vzdělávání. Přínos práce může být spatřován v poskytnutí uceleného pohledu na problematiku, která má zásadní význam pro budoucí vzdělávání a formování občanské společnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [Příručka pro učitele]*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [Soubor studií]*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

Analyza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netestovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV [online]. Praha: ČŠI, 2018 [cit. 2024-02-05]. Dostupné z:

<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Analyza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k>

Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences - Civics and Citizenship 7–10 Version 9.0. About the Subject [online]. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2022 [cit. 2024-02-15]. Dostupné z:

<https://v9.australiancurriculum.edu.au/downloads/learning-areas#accordion-772c275448-item-874c271d91>

Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences (HASS) Version 9.0. About the Learning Area [online]. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2022 [cit. 2024-02-27]. Dostupné z: <https://v9.australiancurriculum.edu.au/downloads/learning-areas#accordion-772c275448-item-bb3ff5cad3>

BĚLECKÝ, Zdeněk a kol. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

Tisková zpráva. Důvěra v ústavní instituce – podzim 2023 [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění, 14. 12. 2023 [cit. 2024-03-28]. Dostupné z:

<https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/politicke/instituce-a-politici/5765-duvera-ustavnim-institucim-podzim-2023>

Citizenship Education in Europe [online]. Eurydice, 2012 [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/citizenship_education_in_europe_en.pdf

COGAN, John a Ray DERRICOTT. *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. Londýn: Psychology Press, 2000. ISBN 0-7494-3201-2.

COLLINS, W. John a Nancy P. O'BRIEN. *The Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT and London: Greenwood Publishing Group, 2003. ISBN 0-89774-860-3.

ČÁP, Petr, MATĚJKA, Ondřej a Tomáš PROTIVÍNSKÝ. *Občanské vzdělávání v ČR* [online]. 1. vydání. Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity. [cit. 2023-09-05]. Dostupné z:

http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploaded_cov2013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf

ČEŠKOVÁ, Tereza. *(Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme?* *Studia paedagogica* [online]. 2021, 26(3), 7-28 [cit. 2023-06-07]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/19226/15266>

Digifolio Společenskovední vzdělávání [online]. Národní pedagogický institut. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=3711>

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem* [CD nosič]. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení [online]. Rada Evropské unie, 2018 [cit. 2023-07-27]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

DVOŘÁKOVÁ, Vladimíra. *Občanská výchova, občanská společnost a vládnutí*. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK (ed.). *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1.

HAMPL, David. *Občan a společnost*. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK. (ed.). *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2022 [cit. 2024-03-28]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>

HORSKÁ, Viola. *Ke koncepci vzdělávacího obsahu Výchovy k občanství*. Metodický portál: Články [online]. 2005 [cit. 2023-07-24]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/285/KE-KONCEPCI-VZDELAVACIHO-OBSAHU-VYCHOVY-K-OBCANSTVI.html>

HRACHOVCOVÁ, Marie, Viola HORSKÁ a Jan ZOUHAR. *Pomáháme při tvorbě školního vzdělávacího programu: vzdělávací obor Výchova k občanství*. Úvaly: Albra, 2007. ISBN 978-80-7361-036-4.

CHAREST, Brian. *Teaching Civic Literacy in Schools: Reviving Democracy and Revitalizing Communities*. Spojené státy americké: Teachers College Press, 2021. ISBN 978-0-8077-7951-4.

JIRÁSKOVÁ, Věra. *Občan v demokratické společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-78-8.

Koncepce revize vzdělávací oblasti Člověk a společnost [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2023 [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/koncepce-cas.pdf>

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi*. Metodický portál: Články [online]. 17. 10. 2008, [cit. 2023-08-10]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2713/EFEKTIVNI->

[VYUKA-KE-CTENARSKE-GRAMOTNOSTI-VYZADUJE-PRACI-SE-CTENARSKYMI-DOVEDNOSTMI.html](http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp12.pd)

LESŇÁK, Slavomír a kol. *Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9612-7.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole* [online]. Brno: Paido, 2008 [cit. 2024-02-29]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp12.pd>

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

Návrh usnesení Poslanecké sněmovny k občanskému vzdělávání ze dne 27. listopadu 2014 [online]. Poslanecká sněmovna PČR, 2014 [cit. 2023-07-18]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sd.sqw?cd=1700&o=7>

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. Rubikon, sv. 8. ISBN 80-210-2858-0.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-08-11]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SCHULZ, Wolfram et al. *Education for Citizenship in Times of Global Challenge. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report* [online]. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2023 [2024-02-08]. Dostupné z: <https://www.iea.nl/sites/default/files/2023-12/ICCS-2022-International-Report.pdf>

SCHULZ, Wolfram et al. *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 Assessment Framework* [online]. Springer Cham, 2023 [2024-02-08]. Dostupné z: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-031-20113-4>

SOUKUP, Petr (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2024-02-01]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/20091270-Narodni-zprava-z-mezinarodni-studie-obcanske-vychovy-ustav-pro-informace-ve-vzdelavani-petr-soukup-ed.html>

STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK (ed.). *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.

STARÁ, Jana. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: UK Praha, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-162-1.

ŠTĚRBA, Radim a kol. *Kompetence pro odpovědné občanství: Příspěvek do diskuze o revizi rámcových vzdělávacích programů* [online]. Brno: Katedra občanské výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a Konrad-Adenauer-Stiftung [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <http://odpovedneobcanstvi.cz/wp-content/uploads/2019/01/Kompetence-proodpov%C4%9Bdn%C3%A9-ob%C4%8Danstv%C3%AD.pdf>

ŠTĚRBA, Radim. *Výchova k občanství a dějepis*. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK. (ed.). *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.

The national curriculum in England: Framework document [online]. Department for Education, 2014 [cit. 2024-02-13]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7db9e9e5274a5eaea65f58/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf

The Shape of the Australian Curriculum: Version 5.0 [online]. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, 2020 [cit. 2024-02-15]. Dostupné z: https://www.acara.edu.au/docs/default-source/curriculum/the_shape_of_the_australian_curriculum_version5_for-website.pdf

TURNER, Bryan. *Outline of a Theory of Citizenship*. *Sociology* [online]. 1990, 24(2), 189–217 [cit. 2023-07-26]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/42853652>

VALENTA, Josef. *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzi) I (aneb Výlet do džungle ...)* [online]. Nepublikovaný rukopis. 2015 [cit. 2023-08-11]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

WESTHEIMER, Joel a Joseph KAHNE. *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy*. *American Educational Research Journal* [online]. 2004, 41(2), 237–269 [cit. 2023-07-18]. ISSN 0002-8312. Dostupné z: <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

