



Výchova demokratického občana – cesta k průřezovému tématu

Príspevek k proměně hodnotového vzdělávání po roce 1989

MILAN HES

Abstrakt: *Príspevek v historické perspektíve predstavuje téma výchovy demokratického občana v kontextu proměny a vývoje vzdělávání v české společnosti po roce 1989. Výchova demokratického občana je představena jako průřezové (mezioborové a multikulturální) téma klíčových kurikulárních dokumentů, které má žáky základních škol vést k smysluplné, a především demokraticky orientované sociální participaci. Předkládaný text však rovněž připomíná, že výchova demokratického občana byla (je) v polistopadových desetiletích výrazným pedagogickým podnětem pro rozvoj kritického myšlení i výchovy charakteru (etické výchovy).*

Klíčová slova: *výchova demokratického občana, průřezová témata, kurikulární dokumenty, demokracie, hodnoty*

MÍSTO ÚVODU

Předkládané monotematické číslo časopisu *Pedagogika* je věnováno proměně českého školství po listopadu 1989. V podtitulu nese inspirativní označení „cesty, proměny a výzvy“. Jedná se o tři slova, jež jsou zcela zásadní pro mnou sledované téma výchovy demokratického občana. Príspevek v historické perspektíve představuje výchovu demokratického občana jako průřezové téma ve výuce na 2. stupni základních škol. Je samozřejmé, že toto průřezové téma aktuálně souvisí především se vzdělávací oblastí Člo-

věk a společnost a s výchovou k občanství. Text však převážně sleduje průřezové téma a oborové perspektíve se věnuje pouze v nezbytně potřebných rovinách. V textu jsou připomenuty mezníky, v nichž se pojetí výchovy demokratického občana vyvíjelo do současné podoby. Jedná se především o kurikulární dokumenty.

Demokracie není stavem, k němuž lze pouze dojít a spočinout v něm s dojemem, že dosažením žádoucího bodu je mise splněna. „Svoboda, která je výdobytkem a ne darem, vyžaduje neustálé úsilí. Neustálé úsilí, které existuje pouze v zodpovědném činu“ (Freire, 2022, s. 39). Do demokra-



tického společenství dorůstají a vstupují další generace, stávají se jeho součástí a aktivně ho vytvářejí. „Protože svět vytvářejí smrtelníci, je neustále na cestě k zániku. Protože neustále vyměňuje své obyvatele, vydává se nebezpečí, že se stane stejně smrtelným jako oni“ (Arendtová, 2019, s. 196). Hodnotová výchova nemůže ustát. „Aby byl (svět) uchráněn smrtelností svých tvůrců a obyvatel, je třeba ho stále znovu a znovu napravovat. Problém je prostě vychovávat a vzdělávat takovým způsobem, aby nápravu bylo možno vždy uskutečnit, i přesto, že nikdy ji nelze zabezpečit natrvalo“ (tamtéž).

Z výše připomenutého vyplývá jistá náročnost života demokratického občana. Nad životem v demokracii je třeba přemýšlet. Demokracie zůstává pro společnost náročnou a setrvalou výzvou, ale také lidsky přívětivou podmínkou pro uskutečňování smysluplné osobní i veřejné existence (včetně školní). Pedagogika a demokracie spolu hluboce souvisejí. „Má-li být svoboda všeobecným právem, může být za svobodného označen pouze vzdělaný člověk“ (Finkelkraut, 1993, s. 41).

OBTÍŽNOST NAVÁZAT, POTŘEBA ZAČÍT

Rozvíjet demokratické občanství ve školním prostředí ihned po listopadu 1989 nebylo z pochopitelného důvodu snadné. Výchova by samozřejmě měla mít „respekt před minulostí“ (Arendtová, 2019, s. 197), ale minulost je nutné kriticky reflektovat. Historická složka je důležitou rovinou občanské výchovy

i výchovy demokratického občana (Kopeček et al., 2013). Rozvíjet tuto složku znamená kultivovat historické vědomí. V 70. letech minulého století začali s pojmem historické vědomí pracovat zejména němečtí didaktici dějepisu „Bodo von Borries (1988, 1990, 1995), Karl-Ernst Jeismann (1988), Hans Jürgen Pandel (1987), Jörn Rüssen (1994, 2001) aj. – avšak v poněkud jiném kontextu, než představovala filozofická hermeneutika“ (Šubrt, Vinopal et al., 2013, s. 14). Zásadní představitel hermeneutiky Hans-Georg Gadamer hovoří o vzniku historického vědomí jako o jedné z „nejvýznamnějších revolucí, jimiž jsme od počátku moderní doby prošli“ (Gadamer, 2019, s. 11). Historickým vědomím „rozumíme privilegium moderního člověka, který si plně uvědomuje dějinnost všeho přítomného i relativnost všech názorů“ (tamtéž). Pro oborovou didaktiku dějepisu, jež je z hlediska rozvoje občanského vzdělávání pro nás velmi inspirativní, je pojem historické vědomí „spojován především s otázkou edukativního působení a smysluplného propojení představ o minulosti s orientací na přítomnost a budoucnost“ (Šubrt, Vinopal et al., 2013, s. 14). Historické vědomí v sobě zahrnuje „mentální operace (emocionální a kognitivní, vědomé a nevědomé), jejichž prostřednictvím je historická zkušenost v podobě paměti využívána pro orientaci v současném životě“ (Labischová, 2013, s. 35). Shrňme. Pro společenskovední edukaci je vhodné na historické vědomí nazírat



jako na aktuálně žitý a živý vztah s minulostí¹ (Kratochvíl, 2019).

Oficiální cíle normalizačního školství se nemohly stát pozitivním podnětem pro rozvoj demokratického občanství. Výchova a vzdělávání v Československé socialistické republice byly „věcí celé společnosti“ a byly realizovány „pod vedením Komunistické strany Československa a socialistického státu“ (zákon č. 29/1984 Sb.). Výchova se ocitla pod ideologickým diktátem. „Smyslem a hlavním úkolem výchovy a vzdělávání“ bylo připravit mládež „pro život a práci v rozvinuté socialistické společnosti a obranu socialistické vlasti“ (tamtéž). Socialistická škola fungovala pod politickým dohledem, byť je otázkou, jak velká část společnosti v období reálného socialismu proklamovaným idejím socialismu a komunismu ještě věřila. Možná je vhodnější hovořit o „všudypřítomné ideologické fikci“ (Havel, 1990, s. 50) jako fixním narativním obalu dvacetiletí. Na normalizaci lze nahlížet jako na dobu, pro kterou byla charakteristická „tupá nehybnost, alibistické opatrnickví, byrokratická anonymita a bezduchý stereotyp“ (tamtéž, s. 119).

Výstižně dopady normalizace (1970 až 1989) na vzdělávání charakterizují autoři reprezentativní publikace *Školství*

a *vzdělanost*, jež se v rámci tematické řady stala součástí projektu Velkých dějin Zemí Koruny české. Epocha je jimi označena jako období „stagnace“ (Novotný, 2020, s. 518). Důsledkem XIV. sjezdu KSČ, jenž se konal na konci května roku 1971, bylo že ve školách mělo jít především o „rozvíjení ideologické práce na bázi marxismu-leninismu, o prosazení zásady, že naše škola musí být oporou socialistického zřízení, o podporu předmětů, které bezprostředně ovlivňují socialistické uvědomění žáků a studentů, jejich vztah k politice strany a osvojení si vědeckého světového názoru“ (tamtéž, s. 472). Na plénu ÚV KSČ na počátku července 1973 byla projednána zpráva „Socialistická výchova mladého pokolení a jeho příprava pro život a práci v rozvinuté socialistické společnosti“, jejímž důsledkem bylo přijetí dokumentu „Vývoj, současný stav a další úkoly československého školství“ (tamtéž, s. 472). Linie politicky svázaného školství byla určena. To potvrdil i dokument z roku 1976 „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“ (Novotný, 2020, s. 472), který kladl důraz na to, aby socialistické školství vychovávalo „všestranně a harmonicky rozvinuté budovatele socialistické společnosti, s komunistickým vztahem k práci“ (tamtéž, s. 472–473).

¹ Viliam Kratochvíl v knize *Metafóra stromu ako model didaktiky dejepisu* historické vědomí detailněji charakterizuje prostřednictvím sledování kategorií vědomí času, vědomí prostoru, vědomí identity, ekonomicko-sociálního vědomí, politického vědomí, vědomí o historické proměnlivosti, vědomí o historické skutečnosti a vědomí morálky. Při rozvoji historického vědomí ve výuce je podle Kratochvíla důležité nezapomenout ani na didaktickou kategorii, jež spočívá v tom, zda vyučující k výuce přistupuje poutavě nebo nudně (Kratochvíl, 2019).



K výchově mělo být přistupováno jako k ideologickému boji o myšlení mladé generace při plnění úkolů a výzev socialismu. Žáci měli pochopit historickou úlohu dělnické třídy a KSČ jako vedoucí společenské síly, měli si uvědomit zákonitosti vítězství socialismu nad kapitalismem, a především si měli osvojit nejdůležitější principy marxisticko-leninského světového názoru, aby se formovalo jejich komunistické uvědomění, přesvědčení a postoje, aby se učili žít a pracovat podle zásad komunistické morálky a socialistického života. Učební osnovy sice vyzývaly k tomu, že má být žák jako budoucí socialistický občan aktivním v občanském životě, dokonce se při jeho výchově (nauce) počítalo s tím, že si žák rozvíjí schopnost samostatného myšlení, rozhodování a argumentace, ale realita byla jiná (Učební osnovy základní školy, 1987). Předlistopadové učební osnovy „dokumentují nedemokratické principy, jimiž bylo školství řízeno. Centrální nadřazenost obsahu učiva, dotací hodin i metod výuky neponechávala možnost volby učitelům, školám, natož žákům nebo jejich rodičům“ (Svoboda ve vzdělávání, 1991, s. 23).

Po listopadu 1989 bylo nutné vazbu mezi demokracií a výchovou znovu promyslet. „Stadium přechodu k demokratické společnosti vede nutně i k hledání nových standardů společenského života“ (Pelikán, 2011, s. 23). Škola se měla stát prostředím, v němž je demokracie praktikována, z něhož žáci do demokratického společenství vstupují připraveni a motivováni. Demokracie jako konkré-

tní fungující politický systém si musela uvědomit, že výchova demokratického občana není historizujícím přežitkem, zdržujícím odbočením od předmětového modelu výuky a již vůbec ne nepřirozenou propagandistickou kampaní ve školách. „Vzdělání je vnímáno jako prostředek výchovy, tedy utváření občanů jakožto členů společnosti, nikoliv jen jako transfer vědomostí. Úzce se tím dotýká otázky hodnot a postojů, obecněji řečeno ideologií, na jejichž základě jednotliví společenští aktéři jednají“ (Ježek, 2023, s. 7). Škola ani po listopadových změnách v roce 1989 nemohla odhlédnout od toho, „že neslouží pouze k transferu vědomostí, ale vychovává občany jakožto členy společnosti“ (tamtéž, s. 29).

Polistopadová sociální realita byla logicky výzvou k hledání nových modelů existence. „Ukazuje se, že výrazně více než doposud vystupuje do popředí výchova k samostatnosti. (...) Opět se ukazuje jako významná výchova k solidaritě s druhými, k prosociálnímu jednání a chování, k potlačení sobectví a lhostejnosti“ (Pelikán, 2011, s. 26). Od výčtu prodemokratických hodnot lze jistě pokračovat směrem k celkovému naladění osobnosti člověka. „Nově se ukazuje jako velice významná výchova k hledání smyslu, ale i k tomu, aby člověk byl z jedné strany pro život ve společnosti připraven, ale aby současně proti ní a jejím otřesům byl imunizován. V neposlední řadě jde i o výchovu pozitivního myšlení a aktivní životní pozice“ (tamtéž).

Jiří Pelikán ve výše citované pasáži trefně upozorňuje na důležitou rovinu



výchovy demokratického občana. Být imunizován proti otrěsům ve společnosti! „Stav ohrožení společnosti vyvolává pravidelně otázky o prospěšnosti demokratického systému a zároveň favorizuje autoritářské tendence, které jsou z hlediska řešení krizových situací akceschopnější“ (Ježek, 2023, s. 13). Výchova demokratického občana by měla s výše uvedeným počítat, neměla by pod tlakem regresivního vývoje selhávat. V časech prosperity, neproblematičnosti a míru se zkrátka některé výchovné a vzdělávací cíle jeví možná až neskutečné.

Rovněž ne zcela snadným úkolem demokratizačního procesu bylo přivést společnost k zacházení se svobodou. Po roce 1989 se v podstatě jednalo o celospolečenskou socializační výzvu. V této souvislosti se Jiří Pelikán zpětně zamýšlel nad tím, jak (ne)připravená ke svobodě společnost tehdy byla. Lidé „se začali chovat, dosti často, jako by svoboda nebyla ničím limitována, a překračovali její meze tak, že začali mnohdy omezovat svobodu jiných. Ne vždy byli ochotni pochopit, že i demokratický stát musí mít své zákony a omezení, bez nichž by žádná společnost nemohla fungovat“ (Pelikán, 2011, s. 111).

Osou fungování demokratických států je demokratický právní řád. Z podstaty věci nemůže ani v demokratickém společenství škola zůstat mimo tento systém. Stává se jeho součástí. Na straně druhé si v demokracii školství zachovává odstup od konkrétních „-ismů“, konkrétních ideologií, pro které nemůže být převodovou pákou. V tomto smyslu je škola

politická i apolitická zároveň. Je radno na tento paradox výchovy demokratického občana pamatovat, připomínat si ho a pedagogicky ho znovu zpracovávat. „Všechny státy či společnosti jsou vždy a cíleně vystavěny na určitém souboru hodnot, které jsou typicky zakotveny v dokumentech ústavní síly. Představit si bezhodnotový stát nelze“ (Ježek, 2023, s. 29).

PRÁVIDLA A HODNOTY

Zásadní proměnu hodnotové výchovy logicky předznamenal důležitý právní předpis. Podstatné změny přinesl zákon č. 171/1990 Sb., kterým se měnil a doplňoval předcházející zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). Předně došlo na klíčovou úpravu právního předpisu, když byla vypuštěna preambule s tezemi o cílech komunistické výchovy a rozvoji socialistického občanství. Pátý paragraf hodnotově ukotvoval základní vzdělávání: „Základní škola poskytuje základní vzdělání; zabezpečuje rozumnou výchovu ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie a poskytuje mravní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou výchovu a ekologickou výchovu žáků; umožňuje též náboženskou výchovu“. Obdobně bylo v demokratických zásadách uvedeno, že z demokratických zásad vychází taktéž středoškolské vzdělávání.

V praktické podobě se hodnotová proměna logicky promítla i do prvotních kurikulárních dokumentů. Učební



osnovy ZŠ byly publikovány již v roce 1990, čímž v podstatě předběhly učební texty, jež teprve musely vzniknout. Občanská nauka byla po listopadových změnách vymezena jako předmět, jemuž je vlastní výrazné výchovné zaměření. Předmět měl žákům pomáhat utvářet si „životní a občanskou orientaci v duchu všelidských humanitních hodnot a demokratických tradic“ (Učební osnovy, 1990, s. 1). Občanská nauka, jež měla v praktické podobě výuky dávat impulsy k rozvoji mezipředmětových vztahů, napomáhala k posílení občanské odpovědnosti každého jedince. Zejména ve výchově a vzdělávání žáků osmých ročníků byl předmět zaměřen na „osobnost mladého člověka jako budoucího aktivního a odpovědného občana i jako člena lidského společenství“ (tamtéž, s. 2). Osnovy v kontextu využívaly pojem „československé občanství“, byť zároveň hovořily o „pěstování vědomí české a slovenské státnosti“ (tamtéž, s. 3). Předmět reagoval na změnu společenského řádu, měl napomáhat, aby do nového prostředí žáci vstupovali náležitě hodnotově zorientovaní: „Občanská nauka má výrazným způsobem přispívat k vytváření demokratického povědomí žáků, založeného na toleranci, vzájemné úctě, na efektivním uplatňování lidských a občanských práv“ (tamtéž).

Demokratické ideály se objevily v Listině základních práv a svobod (ústavní zákon č. 23/1991), která se později stala součástí ústavního pořádku. Již v preambuli dokumentu jsou vedle obecně sdílených hodnot lidství připo-

mínány demokratické a samosprávné tradice. Druhý článek Obecných ustanovení zdůraznil, že „stát je založen na demokratických hodnotách a nesmí se vázat ani na výlučnou ideologii, ani na náboženské vyznání“ (ústavní zákon č. 2/1993 Sb.).

Ve školském zákonu z roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.) se v druhém paragrafu hovoří o principech vzdělávání. Upozorníme na zásadu „vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“ (§ 2, odst. 1c). Z obecných cílů vzdělávání byl pro výchovu k demokratickým hodnotám velmi podstatný bod, který kladl důraz na „pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost“ (§ 2, odst. 2c). Při výchově demokratického občana jde velkou měrou o rozvoj postoju a žákovské participace obecně. Škola a její fungování se stávají reálným prostředím pro rozvoj aktivního občanství. Proto byly v tomto zákoně neméně důležité pasáže, jež aktivní zapojení žáků do chodu školy po právní stránce umožňovaly. Žáci a studenti získali právo zakládat ve školách „samosprávné orgány“. Žáci mohli do těchto orgánů „volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím se obracet na ředitele školy nebo školskou radu s tím, že ředitel školy nebo školská rada jsou povinni se stanovisky a vyjádřeními těchto samosprávných orgánů zabývat a své stanovisko k nim odůvodnit“ (§ 21 zákona).



VIZE

Praktikované výchově demokratického občana předcházely po listopadových změnách formulované vize. Ty akcentoval zásadní materiál Nezávislé mezioborové skupiny (NEMES), jenž byl po více než rok trvající přípravě zveřejněn v srpnu 1991 pod názvem *Svoboda ve vzdělání a česká škola* (NEMES, 1911).² Kolektiv autorů NEMES vnímal publikování návrhu projektu změny vzdělávacího systému v České republice jako důležitý podnět k celospolečenské diskusi a aktivitě. Školství se v myšlení autorů analýzy mělo stát důležitým a aktivním nositelem společenských změn. „Význam promyšlených reforem, které by postavily vzdělávací systém, zvláště školský, na demokratické principy, nebyl zatím dostatečně výrazně a naléhavě formulován žádnou z těch složek společnosti, od nichž by se to dalo očekávat“ (tamtéž, s. 4). Tvůrci textu si uvědomovali, že školská reforma na sebe nechává v transformačním procesu možná až příliš dlouho čekat, že se neobjevuje mezi prioritami reálného dění. Předloženým textem se kolektiv autorů pokusil téma otevřít, představit ho politickému prostředí, odborné komunitě, složkám státu, pedagogům, vedoucím pracovníkům školských zařízení, regionálním správám školství i široké veřejnosti včetně rodičů tehdejších žáků.

Demokratickému občanství dokument věnoval velkou pozornost a téma v něm bylo zapracované hned z několika perspektiv. Autoři se v materiálu vyrovnávali s pojetím výchovy socialistického občana v podmínkách normalizačního školství, snažili se formulovat cíle, k nimž bylo v demokratickém přechodu směřovat, a neopomenuli formulovat ideály výchovy demokratického občana. Nová vzdělávací politika měla být založena na demokratických principech. Výchozí stav českého školství dokument hodnotil jako krajně nepříznivý: „Pokles vývojové dynamiky společnosti, stále silnější ideologizace spjatá se ztrátou kritické reflexe a s převládnutím voluntarismu a utilitarismu se výrazně projevy i v oblasti školství“ (tamtéž, s. 6). Důsledkem byl neuspokojivý rozměr výchovy k občanství, v němž bylo k žákovi v rigidním, celkově uzavřeném školním prostředí přistupováno jako k objektu vzdělávání. V tomto ideologizovaném pojetí výchovy převažovala asymetrická interakce učitele a žáka. Absentoval principiální dialog, jen v malém množství docházelo ke kooperaci a kooperativní výuce vůbec. Důraz byl kladen na vnější disciplínu, což bránilo kreativitu a individuálním projevům žáků. Deformované byly taktéž funkce vzdělání, kdy socializační funkce vzdělání sledovala „cíl vychovávat konformního člověka, poslušného občana“ (tamtéž, s. 6).

² Nezávislá mezioborová skupina pro reformu vzdělávací politiky, školství a výchovně-vzdělávacího procesu se ustavila na počátku roku 1990. Podnázev výše připomínaného materiálu zněl „Návrh projektu vzdělávacího systému v České republice“. Není bez zajímavosti, že na první vydání koncepčního dokumentu fakticky přispěli sami učitelé. Publikaci totiž sponzoroval Českomoravský odborový svaz pracovníků ve školství. V čele NEMES stál výkonný výbor ve složení M. Havlínová, K. Goulliová, H. Hudcová a J. Kovařovic.



Školství se mělo změnit stejně jako celá společnost. Občan již nemůže „spoléhat na protektorství státních ani jiných institucí, neboť na demokratických základech fungující společnost (včetně státu) neochraňuje jednotlivce před obtížemi života, ale ochraňuje a posiluje jeho svobodu. Očekává se proto od jednotlivce jeho osobní zájem na svobodě rozhodovat o sobě a odpovědnost ve sféře vlastního života“ (tamtéž, s. 11).

Autoři textu *Svoboda ve vzdělání a česká škola* v souvislosti s ideou výchovy demokratického občana výstižně poukázali také na závažnost principu „participace“, bez něhož demokratické občanství nemůže fungovat. Participaci tvůrci chápali jako „zajištění co nejširší účasti všech úrovní na rozhodování, nahrazování jednosměrných vztahů podřízenosti obousměrnými vztahy spolupráce“ (tamtéž, s. 15). Participace se měla stát výzvou pro fungování školy. Škola je plná interakce a s ní spojené komunikace. Také tyto roviny školní reality bylo třeba postavit na demokratické základy. Participace vyžadovala „změnu (a to dost radikální) klimatu a celkové atmosféry školy“ (tamtéž, s. 25). Proklamované demokratické klima školy s sebou přinášelo i další výzvy. Školní budovy se měly otevřít veřejnosti a stát se centry „regenerace a transformace společnosti“ (tamtéž, s. 18).

Výše připomínaný materiál z autorské dílny NEMES nebyl pochopitelně jediným koncepčním textem první poloviny 90. let minulého století, který v době transformace české společnosti poukazyval na potřebu celkové demokratizace českého školství.³

KURIKULUM V 90. LETECH A VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBYČANA

Mezi léty 1993 a 1998 vzniklo v českém prostředí větší množství kurikulárních dokumentů – vzdělávacích programů. Kurikulární reforma byla vnímána jako důležitý příspěvek k probíhající společenské transformaci: „Jedním z prvořadých úkolů na naší cestě ke svobodě, demokraticky uspořádané občanské společnosti je zásadní proměna našeho školství“ (MŠMT, 1997c, s. 16).

Již v letech 1992 a 1993 probíhaly intenzivní přípravy vzdělávacího programu pro 1.–5. třídu, který byl nakonec zveřejněn pod názvem **Obecná škola** (MŠMT, 1997c).⁴ Příklon k demokratickým hodnotám tento kurikulární dokument zmiňoval zejména v souvislosti s rozvojem klimatu ve škole a třídě. Školní klima autoři materiálu vymezili jako „celkové (převážně pak pocitové a postojevé) roz-

³ Čtenáře lze v této souvislosti odkázat například na publikaci Jana Tupého, která vyšla v roce 2014 v Brně pod názvem *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice*. Její elektronická podoba je dostupná na www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp35.pdf.

⁴ Vzdělávací program *Obecná škola* je dostupný na <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2006>.



položení, které škola navozuje“ (tamtéž, s. 35). Zdravé školní klima vycházelo ze vztahů mezi osobami, jež se ve škole setkávaly. Konkrétně se rozvoji demokratických ideálů text věnoval v odstavci, jenž začíná větou: „Autokratické versus demokratické utváření života dětí ve třídě“ (tamtéž). Demokratický přístup k žákům není snadné rozvíjet, pedagogové mohli mít pocit, že k němu žáci nejsou připraveni, že se snad jedná o přístup předčasný, který nemůže být všemi aktéry výchovy plně pochopen. Bylo však potřebné tyto obavy překonat a s citlivým přístupem začít. Demokratický přístup se nemohl opírat pouze o „ušlechtilá předsevzetí, o ideál respektování práv a svobody dítěte apod. Musí být také fundován. Jednak skutečným rozuměním složitému, často kontradiktorickému projevu dětské přirozenosti a jednak znalostí bohaté palety strategií a technik, jak s dětmi vytvářet a řešit rozmanité situace, v nichž se svoboda demokracie a spolupráce fakticky, tzn. činnorodě, odehrávají“ (tamtéž). Ve výuce se podpoře rodičího se demokratického občanství měla věnovat především prvouka a vlastivěda.⁵

V logickém propojení a návaznosti pro 6.–9. ročník byl s programem Obecné školy připravován kurikulární dokument

Občanská škola (MŠMT, 1997b).⁶ Kurikulární dokument v úvodní charakteristice kladl důraz na rozvoj občanství: „... pro vybudování demokratické občanské společnosti je zásadním momentem lidská kvalita jednotlivých občanů“ (tamtéž, s. 26). Výrazným způsobem se idea výchovy demokratického občana promítla do části dokumentu, jenž popisuje žádoucí život školy. Občanská škola by měla být prostředím, které podporuje participaci žáků. Autoři materiálu kladli na zapojení dětí do chodu školy velký důraz a charakterizovali ho slovy „samosprávné sebeorganizování“ (tamtéž, s. 51). „Tuto dimenzi je zapotřebí náležitě docenit. Vždyť utváření občana předpokládá, aby co nejdříve, už od dětství a mládí, kultivoval a rozvíjel svoji spoluzodpovědnost za to, jak vlastně žijeme. S tím souvisí i způsobilost umět se s kritickou věcností vyjádřit k tomu, co je nesprávné, a formulovat návrhy, jak postupovat, aby se věci zlepšily“ (tamtéž).

Demokratické občanství měly ve výuce posilovat zejména humanitně orientované předměty. Dějepis nebyl v dokumentu chápán pouze jako nauka o minulosti vybraných civilizací a společností, ale důraz byl aktualizace kladen na to, aby předmět pomohl žákům pochopit dědictví minulých generací pro současnost. Pro-

⁵ Konkrétně se jednalo o okruh číslo č. 2 Dítě a škola, prostřednictvím kterého se žáci měli na příkladech společného fungování ve třídě a škole seznamovat se základy demokratických vztahů. Měli se obeznámit se vztahy mezi dětmi, vzájemnou pomocí i snášenlivostí. Připomeňme rovněž okruh 13 s názvem Lidské společnosti, jehož součástí bylo mapování společenských vztahů včetně problematiky rovnosti občanů. V 16. okruhu s názvem Práce se žáci seznámili s otázkou pomoci postiženým občanům.

⁶ Vzdělávací program Občanská škola je dostupný na <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-2-cast-pro-6-9-rocnik-aktualizace-k-1-zari-2006>.



střednictvím minulosti se žáci měli naučit orientovat se v přítomnosti (ideálně také s potřebou promýšlet možnosti budoucnosti). Dějepis měl v podmínkách občanské školy „vytvořit historický horizont žákova života a světa jeho poznání a zkušenosti a tím přispět k jeho výchově jako občana demokratické společnosti, znalého svých práv i povinností, jež jsou do značné míry právě výsledkem historického vývoje“ (tamtéž, s. 123).

Značný podíl v kultivaci demokratického občanství žáků byl připisován občanské výchově. Nešlo jen o uvedení žáků do fungování demokratické státnosti. V charakteristice občanské výchovy je zdůrazněno, že v předmětu jde o výchovu k demokracii, jejímž předpokladem je rozvoj demokratického smýšlení žáků. Specializovaný blok Výchova k demokracii byl pro občanskou výchovu s časovou dotací 8–10 vyučovacích hodin vyhrazen v 9. ročníku. Zejména se jednalo o témata „Společné ovzduší a jeho dynamická stabilita“, „Péče o demokracii“ a „Člověk jako tvůrce demokracie“ (tamtéž, s. 228). Výchova k občanství byla v kurikulu systematicky podpořena politologickou látkou, jež žáky provedla historickým vývojem demokratických vlád, srovnáním historických (současných) podob demokracie, vysvětlením demokratického chodu státu, demokratickými právy (povinnostmi), ale také aplikací demokratických principů při řešení nejrůznějších společenských problémů.

V polovině 90. let vznikal rovněž vzdělávací program **Základní škola** (MŠMT, 1996), jenž měl existující učební osnovy transformovat do podoby nového vzdělávacího dokumentu. Tento kurikulární materiál byl vyhotoven kompletně pro 1.–9. ročník.⁷ Kurikulární dokument se problematice demokratického občanství v podmínkách školy příliš nevěnoval, ale přece jen se v kurikulu jistě zmínky objevit dají. Například v úvodních východiscích vzdělávacího programu bylo autorským kolektivem konstatováno, že žák má postupně vyzávat v osobnost, která je schopna „samostatně myslet, svobodně a autonomně se rozhodovat, projevat se jako demokratický občan a jednat v souladu s obecně uznávanými životními a mravními hodnotami“ (tamtéž, s. 15). Významná úloha v rozvoji demokratického vědomí náležela i v programu Základní škola dějepisu (včetně propedeuticky zaměřené dějepisné a občanské složky vlastivědy) a občanské výchově. Zejména ve specifických cílech občanské výchovy byl kladen velký důraz na teoretické i praktické zacházení s demokratickými hodnotami a postoji. Žáci si měli osvojit „ucelenou představu o mravních a právních předpokladech mezilidského a společenského soužití, o hospodářském životě společnosti a o demokratických postupech při rozhodování o veřejných záležitostech a při řízení státu“ (tamtéž, s. 189). Podstatné ale bylo, aby se žáci jako demokraté reálně projevovali, „aby poznali cesty, jak se projevat jako

⁷ Vzdělávací program Základní škola je dostupný na <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-zakladni-skola-cj-16-847-96-2-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-aktualizace-k-1-zari-2006>.



odpovědný a aktivní občan demokratické společnosti a jak utvářet vlastní mravní profil v souladu s obecně uznávanými mravními hodnotami“ (tamtéž).

Prakticky ve stejném čase byl z iniciativy Asociace pedagogů základního školství ČR zveřejněn a MŠMT schválen vzdělávací program s názvem **Národní škola** (MŠMT, 1997a).⁸ I v tomto případě se jednalo o kompletní kurikulární program pro 1.–9. třídu. Úvodní text dokumentu autoři pojali jako hutné, principiální teze, z nichž má kurikulum vycházet, například: „předpokladem rozvoje demokratické společnosti je svobodný člověk schopný nést odpovědnost“ a „svobodného člověka může vychovat pouze svobodný učitel“ (tamtéž, s. 3). Na teze logicky navazují teoretická a filozofická východiska kurikula, prostřednictvím kterých autoři rozvedli jednu z ústředních myšlenek: „Předpokladem rozvoje svobodné demokratické společnosti je svobodný člověk schopný nést odpovědnost za svá rozhodnutí, za svůj život. Učitel je zkušenějším partnerem dítěte, kterému pomáhá nalézt cestu při jeho začleňování do společnosti“ (tamtéž, s. 5). Oceňme skutečnost, že výše popisované kurikulum mělo potřebu koncepční pedagogický dokument vybavit teoretickými reflexemi.

Je patrné, že si autoři přáli, aby důraz na rozvoj svobodné, demokraticky smýšlející a jednající osobnosti pronikal do všech žádoucích rovin programu. Seznamování

s aspekty demokracie a demokratického občanství tak nenáležely pouze „tradičním“ oblastem jako dějepis, občanská výchova a rodinná výchova, ale v kurikulu se objevuje také nabídka zařazení koncepčně navazujícího a propojeného nepovinného bloku „Myšlenkové dovednosti (filozofie pro děti)“ pro 1. až 9. třídu. Žáci se prostřednictvím „filozofické propedeutiky“ měli učit kriticky myslet, argumentovat, vést dialog, klást si otázky apod. Měli být vedeni také k tomu, aby si názorně uvědomili, jak je v historickém i současném kontextu zacházeno s pojmem „demokracie“. Nazíráním a dialogem o demokracii a jejím smyslu program „filozofie pro děti“ v posledních dvou ročních základní školy vrcholí. Hutně byl obsah této etapy popsán v níže uvedených bodech: „Soustředí se na analýzu vztahů člověk – člověk, individuum – společnost, právo – bezpráví. Analyzuje problematiku: oběť společnosti, nepřítel společnosti. Hlavní tematické okruhy: demokracie, svoboda, právo“ (tamtéž, s. 29).

V kontextu sledovaného kurikula 90. let minulého století je důležité upozornit na skutečnost, že Česká republika se v roce 1999 zapojila do výzkumu Civic Education Study (CIVED),⁹ jenž byl organizován Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). V ČR realizaci výzkumu mezi žáky 8. tříd a mezi studenty středních škol¹⁰ zajišťoval Ústav pro informace ve vzdělávání.

⁸ Vzdělávací program Národní škola je dostupný na <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-narodni-skola-cj-15724-97-20>.

⁹ Výstupy z výzkumu jsou dostupné na www.iea.nl.

¹⁰ V České republice na šetření participovalo 3 607 žáků 8. ročníků a 2 722 studentů 3. ročníků všech typů SŠ (Basl, Straková & Veselý, 2009, s. 368).

Šetření zjišťovalo u čtrnáctiletých a osmnáctiletých žáků vědomosti a dovednosti v „oblasti fungování demokratických systémů pomocí testů s výběrem odpovědi“ (Basl, Straková & Veselý, 2009, s. 371). „Prostřednictvím baterií postojových otázek byly dále zjišťovány názory žáků na rozmanité aspekty fungování společnosti a občanskou angažovanost“ (tamtéž, s. 368). Výzkum ukázal, že „čeští žáci vykazují dobré vědomosti v oblasti občanské výchovy“, podstatně horší výsledky se ukázaly v „oblasti postojů“ (tamtéž, s. 371). „Nejvíce čeští žáci, zůstávají za svými zahraničními vrstevníky v předjímání budoucích konkrétních politických aktivit. (...) Malá byla ochota českých žáků se angažovat ve sběru prostředků na charitativní účely a v petiční činnosti. (...) Ve výzkumu CIVED dále shledávali čeští žáci obou věkových skupin prostředí školy méně otevřené pro diskusi a formování vlastních názorů než jejich zahraniční vrstevníci“ (tamtéž). Zajímavou souvislostí s výše interpretovanými výsledky mezinárodního šetření bylo to, že česká škola měla na konci 20. století v oblasti občanského vzdělávání velmi nízké aspirace. „Čeští učitelé občanské výchovy přikládali svému předmětu zdaleka nejmenší význam ve srovnání s učiteli ostatních zemí. Pouze 53 % z nich odpovědělo kladně na otázku, zda občanská výchova je důležitá pro politický a občanský rozvoj žáků. Ve většině zemí

se s tímto tvrzením ztotožnilo více než 90 % učitelů (tamtéž).

Výzkumem z roku 1999 rozhodně sledování občanské tematiky nekončilo. Alespoň v krátkosti připomeňme, že v roce 2009 byl v 8. ročních základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií realizován druhý výzkum zaměřený na občanskou výchovu. Jednalo se o výzkum IEA ICCS (International Civic and Citizenship Education Study).¹¹ Středoškoláci se tehdy šetření nezúčastnili.¹² Zjišťovány byly opět občanské znalosti a občanské postoje. V občanských znalostech dopadli čeští žáci mírně nadprůměrně. „Ovšem rozdíl mezi českými žáky jsou výrazné. Dramatický rozdíl je zejména mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií“ (Soukup, 2010, s. 162). Z mezinárodního srovnání vyplynulo, že došlo k celkovému poklesu občanských znalostí mezi českými žáky: „Pokles v ČR byl jeden z nejvýraznějších“ (tamtéž). V oblasti občanských postojů výsledky ukázaly na možný společenský problém: „Bohužel poměrně nízká je deklarovaná ochota jít v budoucnosti k volbám, nejochotnější jsou žáci jít volit do místních zastupitelstev (cca dvě třetiny), naopak nejmenší je ochota volit do Evropského parlamentu (38 %). Aktivní politickou participaci plánuje jen velice malé procento českých žáků...“ (tamtéž). Rovněž se ukázalo, že čeští žáci měli „velmi nízkou důvěru v některé instituce, zejména politické strany

¹¹ Schulz et al., 2010. V českém překladu „Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy“ připravil Ústav pro informace ve vzdělávání.

¹² V České republice byl výzkum realizován Ústavem pro informace ve vzdělávání a účastnilo se jej více než 4 600 žáků 8. ročníku a 1 600 učitelů ze 147 škol náhodně vybraných z databáze všech škol (Soukup, 2010, s. 3).



(28%) a parlament (33 %)... [...] Vysokou důvěru českých žáků mají naopak armáda, školy, policie, soudy a média“ (tamtéž, s. 163–164).

VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA OD *BÍLÉ* KNIHY

Na samém počátku 21. století se nejdůležitějším koncepčním materiálem českého vzdělávání stal *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* (MŠMT, 2001)¹³ Dokument byl autory prezentovaný jako zásadní až přelomový. Text také představil koncept kompetenčního vzdělávání i víceúrovňového kurikula: na jeho vrcholu se nacházel státní program vzdělávání, prostřední stupeň zaujímaly rámcové vzdělávací programy, které byly v prostředí konkrétních škol aplikovány do podoby školních vzdělávacích programů. Z námi sledovaného hlediska je důležité, že řada vymezených strategických linií¹⁴ vzdělávací politiky úzce souvisela s výchovou demokratického občana. „Cíle vzdělávání musí být proto odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dal-

ších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku“ (tamtéž, s. 14).

Materiál mezi „obecné cíle vzdělávání a výchovy“ zařazoval také demokratickou výchovu. V odstavci „Podpora demokracie a občanské společnosti“ bylo mimo jiné uvedeno: „demokracie nezbytně potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních“ (tamtéž, s. 15). Škola se měla stát místem zakoušené demokracie: „Školní společenství je prvním společenským prostředím, do něhož dítě z poměrně uzavřeného prostředí rodiny vstupuje. Toto společenství působí bezprostředně, každý den a po mnoho let v mnoha rovinnách: charakterem vztahu mezi učitelem a žákem, jenž by měl být založen na vzájemném respektu, utvářením školní komunity, která by ve škole měla vytvářet demokratické společenství rovnoprávných partnerů, i celkovým uspořádáním vzdělávacího systému, který by měl být otevřený, s vyváženými kompetencemi na jednotlivých úrovních, a přístupný zapojení všech partnerů“ (tamtéž). Škola ale také vyhledává a rozvíjí prodemokratické vazby k širšímu okolí: „Výchova k demokra-

¹³ K základní charakteristice koncepčního textu vybíráme: „Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu, s přesahem do širší sféry vzdělávání, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje“ (MŠMT, 2001, s. 7).

¹⁴ „Bílá kniha“ kladla důraz na celoživotní učení, přizpůsobení vzdělávání společenským potřebám, systematické zjišťování kvality vzdělávání, reformu a otevřenost vzdělávacích institucí, proměny role a profesní perspektivy pedagogů a přechod k zodpovědnému spolurozhodování (decentralizaci).



tickému občanství se však vztahuje i k dospělým generacím a uplatňuje se v jejich místních, zájmových a pracovních společenstvích. Nezbytnou součástí výchovy k demokratickému občanství je také utváření kritického vztahu k šíření informací a postojů prostřednictvím médií (tzv. mediální výchova)“ (tamtéž). Z výše citovaných úryvků je patrné, že výchova demokratického občana nutně překračuje ve vzdělávání ukotvení v jednom či dvou školních předmětech. Stává se celoškolní výzvou, je impulsem pro nalezení místa školy ve společnosti.¹⁵

Ke skutečnosti, že demokracie potřebuje „soudné, kritické a nezávisle myslící občany s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních“ se *Bílá kniha* navrácí také v části „Proměny společnosti a principy vzdělávací politiky“ (tamtéž, s. 16), jejíž součástí se stal i oddíl věnovaný principům demokratické vzdělávací politiky. Na jakých základech se má podle autorů demokratická vzdělávací politika nacházet? Mělo se jednat o zajištění „spravedlivého přístupu ke vzdělávání“ i „maximálního rozvíjení potenciálu každého jedince“. Školy měly obdržet pro rozvoj větší míru „autonomie“, z pedagogů se měli stát skuteční profesionálové oboru i přístupu k žákům.

Nejvíce se však výchovy demokratického občana dotýkala pasáž textu, v níž autoři nastiňují proměnu tradiční školy v místo, které je naplněno pedagogickým smyslem. Škola se mění uvnitř, změ-

ny se nezastaví ani směrem ven, doslova se školní život propojuje s životem žáka i fungováním společnosti.¹⁶ „To vyžaduje nejen změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy, které se projeví na více úrovních: v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti, v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti“ (tamtéž, s. 18). Realisticky doplňme, že k proměně školy je vždy nutné, aby měla k dosažení reformních cílů (ideálů) k dispozici kompetentní vedení: „Vytvoření těchto nástrojů klade značné požadavky na školy, zvláště náročné jsou požadavky na roli a osobnost ředitele, s neautoritativním jednáním, ale s autoritou demokratického lídra“ (tamtéž, s. 42).

Bílá kniha měla potřebu prodemokratické orientace a výchovy ve školách znovu připomínat i ve vztahu k jednotlivým stupňům vzdělávání. Vést žáky k demokracii byl (je) nepřetržitý proces, jenž je součástí výchovy od raného dětství. Již na nejnižším stupni jde o formování žákovy osobnosti ve vztahu k sobě i druhým. Na druhém stupni základního vzdělání si žák upevní vztah k základním hodnotám včetně respektu, svobody i demokracie. Pro středoškoláky by se demokratičnost měla stát nedílnou součástí univerzálního

¹⁵ „Výchova k občanství a demokracii i profesní orientace se realizuje nejen v rámci předmětů, ale i v mimořádných aktivitách a ve vytvoření odpovídajícího prostředí školy“ (MŠMT, 2001, s. 38).

¹⁶ „Školy musí být pro žáka místem pozitivních prožitků a zajímavých zkušeností“ (MŠMT, 2001, s. 47–48).



základu vzdělání a cestou k aktivnímu občanství. Výchova demokratického občana v *Bílé knize* získávala své pevné a logické nasměrování a snad i ukotvení v koncepci vzdělávání: „Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana“ (tamtéž, s. 13).

Na *Bílou knihu* v roce 2013 navázala *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* (MŠMT, 2014).¹⁷ Dokument se k problematice výchovy demokratického občana obracel pouze v několika souvislostech. Ve srovnání s předcházející koncepcí se nejednalo o nijak podrobné rozpracování tématu. V materiálu bylo v souvislosti s důrazem na „koncept celoživotního učení“ připomenuto, že vzdělávání má vést k aktivnímu občanství, jež je zásadním předpokladem pro „demokratické vládnutí“ (tamtéž, s. 3). Strategie vymezila vzdělávací politiku jako zásadní předpoklad společenského rozvoje, „demokratického vládnutí, uplatnění jednotlivců v měnícím se světě i ke konkurenceschopnosti státu“ (tamtéž, s. 4). Znovu se autoři textu k tezi o podpoře „aktivního občanství“ vrací, když vymezují „vize“ vzdělávání (tamtéž, s. 8). Důraz na aktivní občanství se tak nácházel spolu s osobnostním rozvojem, kulturními hodnotami a přípravou na profesní uplatnění mezi čtyřmi hlavními cíli.¹⁸

Intenzivněji se problematiky výchovy demokratického občana dotýkal následující a stále platný koncepční materiál *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (MŠMT, 2020). Hlavní strategické cíle vzdělávání se podle dokumentu mají zaměřit na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Rovněž se má nadále dbát na snižování nerovnosti v přístupu ke vzdělávání. Občanské vzdělávání dokument oceňuje jako velmi důležité. Žáci jeho prostřednictvím získávají kompetence, jež potřebují pro plnohodnotný život v občanské společnosti. Jsou tak vybaveni „dovednostmi i znalostmi k zastávání a prosazování demokratických hodnot a postojů, ochraně lidských práv a rozvoje občanské soudržnosti. Občanské vzdělávání povede žáky k vzájemnému respektu a toleranci, ke kritickému myšlení a k aktivnímu zájmu o věci veřejné a život kolem sebe“ (tamtéž, s. 18).

Strategie 2030+ spolu s dvěma hlavními cíli vzdělávání vymezuje pět strategických linií.¹⁹ S výchovou demokratického občana a s demokratickými hodnotami souvisí především částí 1. strategické linie („Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání“). Občanské vzdělávání by mělo „vybavit občana kompetencemi

¹⁷ Schválením „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“ vládou ČR přestal platit „Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha)“.

¹⁸ Vymezení cíle: „Rozvoj aktivního občanství vytvářející předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí“ (MŠMT, 2013, s. 8).

¹⁹ Konkrétně se jedná o linie: 1. Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání, 2. Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, 3. Podpora pedagogických pracovníků, 4. Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce, 5. Zvýšení financování a zajištění jeho stability

potřebnými pro zodpovědný život v demokratické společnosti, tedy dovednostmi i znalostmi k zastávání a prosazování demokratických hodnot a postojů, ochraně lidských práv a rozvoje občanské soudržnosti“ (tamtéž, s. 32–33). V praktické rovině to znamená, že žáci jsou vedeni „k vzájemnému respektu a toleranci, ke kritickému myšlení a k aktivnímu zájmu o věci veřejné a život kolem sebe“ (tamtéž, s. 33).

Důležité je podle dokumentu také to, aby se o demokracii a demokraticky ve školách nejen učilo, ale aby se samotné školy staly vzory demokracie – místy, v nichž se demokraticky rozhoduje a koná. „S cílem rozvíjet roli školy jako demokratické instituce bude třeba posilovat schopnosti žáků v oblasti participace. RVP bude akcentovat rozvoj sociálních a občanských kompetencí posilujících míru zapojení žáků do života školy a obce“ (tamtéž, s. 34). Vzdělávací strategie chce „podporovat školy, aby rozvíjely žákovské parlamenty jako nástroj pro rozvoj participčních schopností žáků. Žáci budou více motivováni podílet se na dalších akcích školy, kde jim bude poskytnut prostor k participaci“ (tamtéž, s. 34).

Mediaálně gramotný, kriticky myslící žák se má stát zodpovědným občanem, který je v demokratickém prostředí dostatečně zorientovaný díky zdravě sebevědomé škole, jež je podnětným a názorným místem, v němž jsou demokratické, participativní vztahy,²⁰ možnosti svobodné

komunikace a respektující hodnoty systematicky podporovány a uplatňovány. Kvalitní školní klima je zásadním předpokladem demokratičnosti vzdělávacího prostředí.

VÝCHOVA DEMOKRATICKÉHO OBČANA JAKO PRŮŘEZOVÉ TÉMA RVP

Školský zákon z roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.) byl již připomínán. Byl schválen 24. září s účinností od 1. ledna následujícího roku a z hlediska kurikula bylo důležité, že prostřednictvím § 3–6 vymezil systém vzdělávacích programů. Pro nejvyšší stupeň kurikula zavedl pojem národní program vzdělávání, střední články vešly ve známost jako rámcové vzdělávací programy (RVP), podle nichž školy vytvářely školní vzdělávací programy (ŠVP). Výchova demokratického občana zaujala ve většině rámcových vzdělávacích programů důležité místo: „Pro 21. století jsou při tvorbě kurikula typická průřezová témata (interdisciplinarita) a výzvy k učení přesahujícímu horizont školy“ (Rodová, 2022, s. 46). Pro výchovu demokratického občana je interdisciplinární a multikulturní charakter zcela zásadní. Výchova demokratického občana v sobě nutně obsahuje rovinu znalostní i praktickou. Občanská gramotnost souvisí v reálné aplikaci bytostně s prožitkem, zážitkem, skutkem i nazíráním

²⁰ Koncepční dokument připomíná nárůst žákovských parlamentů ve školách, zároveň uvádí, že v jen minimální míře je možné v rámci participace ovlivňovat obsah, metody a formy výuky (MŠMT, 2020).



na vykonané. Výchova demokratického občana by v sobě měla spojovat individuální zainteresovanost a společenskou angažovanost. „Ukazuje se, že citlivá interakce mezi vnějším a vnitřním prostředím bude pro rozvíjení demokracie v dnešních českých školách nelehkou, ale nejspíše jedinou cestou“ (Pol et al., 2006, s. 5). Být aktivní v prostředí školy, dokázat však aktivitu nasměrovat i mimo ni: „Zdroj hodnot netkví ani ve společnosti, ani u jednotlivce, ale v interakci obou“ (Průcha, 2009, s. 837). Na propojení školy a společnosti, na potřebu společenské participace žáků, na výhody využívání zkušeností z různého socioekonomického prostředí poukázal²¹ již John Dewey: „... úkolem školského okolí (je) vážiti různé prvky společenského okolí mezi sebou a starati se, aby každý jedinec měl možnost vyjít z omezených hranic společenské skupiny, v níž se narodil, a dostat se do živého styku s okolím širším“ (Dewey, 1932, s. 30). Škola má kultivovaným způsobem propojovat pestré životní zkušenosti, protože demokracie „je více než vládní útvar; je to především jakýsi způsob pospolitého života, sdružené a sdílené zkušenosti“ (tamtéž, s. 117).

Výchova demokratického občana se stává výchovou v principu morální, hodnotově zaměřenou a v hodnotách ukotvenou.²² „Charakter žáky posiluje, je osvobozující a podporuje demokratické občanství“ (Arthur et al., 2024, s. 36). Pokud vyjdeme z filozoficky a pedagogicky optimistického přesvědčení o tom, že hodnoty (ctnosti) jsou komunikovatelné, a tedy naučitelné, pak se výchova demokratického občana nejvíce dotýká „občanských ctností“.²³ Tyto ctnosti jsou důležité k tomu, abychom se mohli ve společnosti uplatnit jako zodpovědné, občansky uvažující a jednající bytosti.

Vraťme se však k RVP. Jejich vytvořením se završilo úsilí o zavedení víceetapového kurikula. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vznikl již od roku 2000 a v první verzi byl dokončen následující rok. Postupně vznikaly další pracovní varianty, až byla v prosinci 2004 schválena konečná verze tohoto programu s platností od 1. 9. 2005. V jeho zásadní části „C“ se pro výchovu demokratického občana objevují minimálně dva důležité body. Mezi schválenými klíčovými kompetencemi²⁴ se ocitla také „občanská kompetence“,

²¹ Zajímavé srovnání nabízí například text Vojty Beneše *Škola a výchova v demokratickém státě* z roku 1921.

²² „Demokracie bývá spojována se zdůrazňováním takových hodnot, jako jsou participace, spravedlnost, rovnost, společné rozhodování, týmová práce, spolupráce, dělba pravomocí, posilování role různých lidí a jejich skupin, vzájemný respekt, rozmanitost atd.“ (Pol et al., 2006, s. 7).

²³ V knize *Výchova charakteru a ctnosti ve školách* autoři s inspirativními návraty ke klasické etice Aristotelově rozlišují čtyři oblasti ctností. Konkrétně se jedná o a) morální ctnosti, b) praktické ctnosti, c) rozumové ctnosti a d) občanské ctnosti, jež jsou někdy považovány za podskupinu ctností morálních. Rozvojem výše uvedených okruhů ctností dochází u žáků k rozvoji komplexní „morální gramotnosti“, která v sobě zahrnuje morální vnímavost, morální usuzování a kultivaci morální motivace k praktickému jednání (Arthur et al., 2024).

²⁴ Jednalo se o klíčové kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.



prostřednictvím jejíhož rozvoje se žák učil respektu, empatii, prohluboval si právní vědomí, připravoval se na jednání v krizových situacích, vstupoval do zodpovědného a bohatého života ve vazbě k druhým lidem, kulturnímu a historickému dědictví i přírodnímu okolí (MŠMT, 2005).

Výchova demokratického občana získala v kurikulu důležité postavení mezioborového, multikulturního průřezového tématu,²⁵ které se v RVP ZV soustředí na důležité problémy, jež vycházejí z dění v současném světě a společnosti. Průřezové téma výchovy demokratického občana je úzce provázáno se vzdělávací oblastí Člověk a společnost. Zastavme se alespoň u podstatných souvislostí, na které je vhodné upozornit. Tuto vzdělávací oblast tvoří vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství. Vzdělávací oblast obsahem navazuje na předchozí oblast Člověk a jeho svět. Dějepis, v kterém by měl být kladen velký důraz na moderní a soudobé dějiny, je představen jako obor, „jenž není jen uzavřenou minulostí ani shlukem faktů a definitivních závěrů, ale je kladením otázek, jimiž se současnost prostřednictvím minulosti ptá po svém vlastním charakteru a své možné budoucnosti“ (tamtéž, s. 43). Demokratické hodnoty, příklady, jevy a procesy jsou žákům k dispozici v historických kontextech, ale neméně je má žák k dispozici s důrazem na aktualizaci. Zpřítomněním historie může dějepis napomáhat pochopení jevů současných (budoucích).

Výchova k občanství „se zaměřuje na vytváření kvalit, které souvisejí s orientací žáků v sociální realitě a s jejich začleňováním do různých společenských vztahů a vazeb“ (tamtéž, s. 43). Výchova k občanství i s důrazem na výchovu demokratického občana sehrává podstatnou roli při rozvoji občanského vědomí žáků. Cílové zaměření vzdělávací oblasti v mnoha směrech zdůrazňuje význam demokratického občanství v životě žáků. Vzdělávací oblast Člověk a společnost napomáhá formování a prohlubování klíčových kompetencí tím, že vede žáky k tomu, aby se orientovali v sociální realitě minulé i současné. Tím se seznamují i s hodnotami, jež jsou pro rozvoj demokratického občanství zásadní („vědomí příslušnosti k evropské kultuře“, „utváření pozitivního hodnotového systému“, „úcta k vlastnímu národu i k jiným národům a etnikům“, „získávání orientace v aktuálním dění v ČR, EU a ve světě, k rozvíjení zájmu o veřejné záležitosti“, „rozpoznávání názorů a postojů ohrožujících lidskou důstojnost nebo odporujících základním principům demokratického soužití; ke zvyšování odolnosti vůči myšlenkové manipulaci“ aj.; tamtéž, s. 44).

Rovněž je ze vzdělávacího obsahu charakterizované oblasti patrné, že zařazené obory významným způsobem napomáhají rozvíjet demokratické občanství. Z očekávaných výstupů dějepisu například zdůrazněme následující. Žák „porovná formy vlády a postavení společenských skupin

²⁵ Slo o průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.



v jednotlivých státech a vysvětlí podstatu antické demokracie“. Žák „na příkladech evropských dějin konkretizuje absolutismus, konstituční monarchie, parlamentarismus“. Žák „vysvětlí podstatné ekonomické, sociální, politické a kulturní změny ve vybraných zemích a u nás, které charakterizují modernizaci společnosti“ (tamtéž, s. 46). S požadovaným důrazem na moderní a soudobé dějiny samozřejmě podnětů pro rozvoj demokratického občanství v dějepisu ještě výrazně přibývá. „Na příkladech demonstuje zneužití techniky ve světových válkách a jeho důsledky, rozpozná klady a nedostatky demokratických systémů, charakterizuje jednotlivé totalitní systémy, příčiny jejich nastolení v širších ekonomických a politických souvislostech a důsledky jejich existence pro svět; rozpozná destruktivní sílu totalitarismu a vypjatého nacionalismu, na příkladech vyloží antisemitismus, rasismus a jejich nepřijatelnost z hlediska lidských práv aj.“ (tamtéž, s. 46).

Očekávané výstupy výchovy k občanství jsou pro výchovu demokratického občana zcela zásadní. Prostupují tématy „Člověk jako jedinec“, „Stát a hospodářství“, ale ještě výrazněji formují okruhy „Stát a právo“ a „Mezinárodní vztahy, globální svět“. Z prodemokratických očekávaných výstupů zdůrazníme, že výchova k občanství žákovi napomáhá k objasnění výhod „demokratického způsobu řízení státu pro každodenní život občanů“. Klíčové je rovněž to, že žák „vyloží smysl voleb do zastupitelstev v demokratických státech a uvede příklady, jak mohou výsledky voleb ovlivňovat každodenní život

občanů. Přiměřeně uplatňuje svá práva a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí. Posoudí význam ochrany lidských práv a svobod“ (tamtéž, s. 50). Žák je výchovou k občanství veden k aktivnímu uvědomění si „práv občanů ČR v rámci EU i možných způsobů jejich uplatňování“ (tamtéž).

Jak je z výše uvedeného patrné, v kontextu výchovy demokratického občana není opomenuta zkušenost dějinná a hodnotová. „Člověk má schopnost získávat zkušenosti a předávat je budoucím generacím. Je historickou bytostí“ (Flusser, 2018, s. 38). Průřezová témata jsou „důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot“ (MŠMT, 2005, s. 70). „Nejzřetelněji se výchova k hodnotám objevuje v rámci tzv. průřezových témat, zde už nikoli jako vedlejší produkt výuky obsahu jednotlivých předmětů, ale jako samostatné téma“ (Průcha, 2009, s. 838).

Soustředit se na důležité problémy globalizovaného, technologiemi propojeného světa vyžaduje od výchovy demokratického občana, aby byla úzce propojena s kritickým myšlením. Myšlením, jež by ze své podstaty nikdy nemělo ztrácet schopnost být kritické. Vždyť pojem kritika z řeckého „krinein“ nás odkazuje k „soudci“, schopnosti posuzovat, hodnotit i rozlišovat. Demokratické občanství má být kriticky ukotvené myslivci občanství. Jen na jeho základě se může v osobnosti rozvíjet „občanská gramotnost“. „Ta vyjadřuje



je způsobilost orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřené, demokratické a pluralitní společnosti“ (MŠMT, 2005, s. 73). V praxi se má žitá občanská gramotnost v osobnosti žáka projevit tím, že mladý člověk zvládá „konstruktivně řešit problémy se zachováním své lidské důstojnosti, respektem k druhým, ohledem na zájem celku, vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení“ (tamtéž).

Výchova demokratického občana se podle RVP ZV mohla ve výuce opřít nejen o vybrané tematické okruhy,²⁶ ale měla reflektovat osobitý svět žáků a jejich dosavadní zkušenosti. Jedná se o pojetí výchovy jako „využívání a vytváření životních situací, v nichž docházejí vychovávání přímo z logiky situace k určitým závěrům, které nejsou pouze převzaté, ale utvrzené zážitkem“ (Pelikán, 2011, s. 36). Školní klima s výchovou demokratického občana principiálně souvisí. „Neexistuje hodnotově neutrální výuka nebo škola“ (Hábl, 2020, s. 19). Tolerance, spolupráce, respektující partnerství a fungující dialog mají být přítomné ve výuce i v každodenní komunikaci aktérů vzdělávání. Škola je v RVP ZV metaforicky přirovnána

k „laboratoři demokracie“ (MŠMT, 2005, s. 72). Školy se mají stát žitými příklady demokracie.²⁷ Demokratické hodnoty nemohou zůstat pouze ve stavu, kdy je zprostředkovává výukou (byť metodicky funkční) pedagog, ale musí být výzvou pro fungování školy a zapojení žáků do života školy.²⁸ Výchova demokratického občana byla v RVP vymezena také jako výchova k demokratické participaci v demokraticky fungující třídě, škole a společnosti. Vychovávat k demokracii můžeme pouze demokratickými způsoby, v demokratických podmínkách a v demokratickém prostředí.

I když se rozvojem demokratického občanství má zabývat v podstatě „celá škola“,²⁹ je pochopitelné, že některé vzdělávací oblasti mají k této problematice blíže. Průřezové téma Výchova demokratického občana souvisí na 1. stupni především se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, která do sebe zahrnuje celkem pět tematických okruhů. Pro rozvoj demokratického občanství jsou inspirativní okruhy s názvy Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas a Člověk a jeho zdraví (MŠMT, 2005). Na 2. stupni na výše zmíněnou oblast navazuje celek nazvaný Člověk a společnost, jenž do sebe zahrnuje

²⁶ „Tematické okruhy průřezového tématu jsou zaměřeny na utváření a rozvíjení demokratických vědomostí, dovedností a postojů potřebných pro aktivní účast žáků – budoucích dospělých občanů – v životě demokratické společnosti“ (MŠMT, 2005, s. 73). Jednalo se o následující tematické okruhy: Občanská společnost a škola, Občan, občanská společnost a stát, Formy participace občanů v politickém životě a Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

²⁷ „Stále je tu úkol demokratické mise školy“ (Pol et al., 2006, s. 16).

²⁸ RVP ZV připomíná nutnost rozšíření fungující „žakovské samosprávy – žakovských rad či parlamentů“ (MŠMT, 2005, s. 73).

²⁹ „Každý pedagog – ať je jeho aprobace jakákoli – je zároveň vychovatelem morálky či charakteru“ (Hábl, 2020, s. 19).



vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství. Výchova k demokracii proniká v této konkrétní části RVP ZV intenzivně do „cílového zaměření vzdělávací oblasti“,³⁰ do „očekávaných výstupů“³¹ i učiva³² (tamtéž).

Autoři RVP ZV spatřovali celkový přínos průřezového tématu Výchova demokratického občana pro rozvoj žáků v oblasti „vědomostí, dovedností a schopností“³³ i v oblasti „postojů a hodnot“.³⁴ Výslednou kvalitu prodemokratického vzdělávání ostatně průběžně zakoušíme všichni. „Žádná demokracie nemůže zůstat stabilní, nebude-li podporována náležitě vzdělanými občany“ (Nussbaumová, 2017, s. 39).

Téma výchovy demokratického občana je vnímáno jako zásadní i na evropské úrovni. Za všechny materiály připomeňme alespoň pedagogicky a didakticky inspirativní text *Kompetence pro demokratickou kulturu*,³⁵ který byl vyhotovený mezinárodním týmem pod záštitou Rady Evropy. Materiál předkládá model, jenž osu prodemokratického vzdělávání spatřuje v soustředění se na čtyři kompetenční oblasti – „hodnoty“, „postoje“, „dovednosti“ a „znalosti a kritické porozumění“ (FHS UK, 2017).

Považujeme za prospěšné v kontextu sledovaného tématu také připomenout, že v roce 2011 Výzkumný ústav pedagogický zveřejnil metodickou podporu pro výuku

³⁰ Například: „Rozvíjení zájmu o současnost a minulost vlastního národa i jiných kulturních společností, utváření a upevňování vědomí příslušnosti k evropské kultuře. Hledání paralel mezi minulými a současnými událostmi a jejich porovnávání s obdobnými či odlišnými jevy a procesy v evropském a celosvětovém měřítku. Urvalení pozitivního hodnotového systému opřeného o historickou zkušenost“ (MŠMT, 2005, s. 40).

³¹ Například: „Objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám. Rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské nesnášenlivosti“ (MŠMT, 2005, s. 43).

³² Například: „Principy demokracie – znaky demokratického způsobu rozhodování a řízení státu; politický pluralismus, sociální dialog a jejich význam; význam a formy voleb do zastupitelstev“ (MŠMT, 2005, s. 44).

³³ „Vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod. Vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti. Umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků. Rozvíjí a podporuje komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti. Prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování. Vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení“ (MŠMT, 2005, s. 72–73).

³⁴ „Vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě. Vychovává k úctě k zákonu. Rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku. Učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti. Přispívá k urvalení hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost. Rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů. Motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším. Umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze). Vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností. Vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu“ (MŠMT, 2005, s. 73).

³⁵ Jedná se o stručného průvodce pro vzdělavatele. Materiál je dostupný na https://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/0190190427bflddb3d3463a35b816566e41338ea_uploaded_2017_kdk_pruvodce_barvy.pdf.



průřezových témat. V souvislosti se sledovaným tématem věnujme jistou pozornost alespoň materiálu „Doporučených očekávaných výstupů“, jenž byl adresován základním školám. Budeme primárně sledovat části textu, jež se věnují 2. stupni ZŠ. Metodická podpora byla autory charakterizována jako „most“ mezi zpracováním průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech a specifickými potřebami praxe“ (VÚP, 2011, s. 6). Doporučené očekávané výstupy měly maximálním způsobem konkretizovat jednotlivé tematické okruhy průřezových témat. Je podstatné připomenout, že na rozdíl od očekávaných výstupů vzdělávacích oblastí nebyly doporučené očekávané výstupy formulovány jako závazné. V podpoře VÚP jsou pro výchovu demokratického občana zmíněny tematické okruhy Občanská společnost a škola, Občan, občanská společnost a stát, Formy participace občanů v politickém životě a Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování. V tematickém okruhu Občanská společnost a škola je žák veden k tomu, aby chápal roli pravidel ve třídě, škole, aby se aktivně podílel na participaci v prostředí školy. V navazujícím okruhu již žák zachází s identitou občana, obce a státu. Vyhledává si informace k fungování občanské společnosti a jejích institucí, ale také si uvědomuje práva a povinnosti (včetně práv menšin), které z života v demokratickém společenství vyplývají. V tematickém okruhu For-

my participace občanů v politickém životě si žáci uvědomují zásadní roli demokratických voleb jako pilíře demokracie. Rovněž se snaží promýšlet a realizovat možnosti participace občana na životě společnosti. Poslední okruh přispívá k tomu, že si žáci uvědomují a prakticky zkoušejí přednosti demokratického způsobu rozhodování a řešení problémů (tamtéž).

V roce 2017 Národní ústav pro vzdělávání nechal vypracovat podkladovou studii *Výchova demokratického občana a Člověk v demokratické společnosti jako průřezové téma*. Hodnotící materiál shrnul stav problematiky, ale také předložil podněty k dalšímu rozvoji demokratického občanství. Bylo mimo jiné připomenuto, že výchova demokratického občana je součástí RVP ZV. Byť se v textu dominantně věnujeme výchově demokratického občana v podmínkách běžného základního vzdělávání, zmíníme, že Vávrová s Hesovou v předloženém materiálu upozorňují i na to, že se demokratické občanství objevuje v kurikulu středních škol. V podobě blízkého tématu Občan v demokratické společnosti se nachází jako průřezové téma středního odborného vzdělávání (RVP SOV), ale není obsaženo v gymnaziálním (středoškolském) vzdělávání ani v předškolním vzdělávání. Autorky analytického textu konstatovaly, že absence průřezového prodemokratického tématu v mateřských školách a gymnáziích je „nesystémovým krokem“ (Vávrová & Hesová, 2017, s. 8).³⁶

³⁶ Na obranu rozvoje demokratického občanství ve vyšším gymnaziálním vzdělávání uvedme, že tento typ středoškolského vzdělávání disponuje největšími možnostmi pro hodinové dotace vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Nejedná se v minimální podobě jen o výuku společenských věd a dějepisu, ale také o pestré možnosti nabídky humanitně orientovaných dvouletých a jednoletých seminářů.



Materiál dále uváděl, že charakteristickým znakem českého přístupu k výchově demokratického občana je přetrvávající důraz na rozsáhlou faktografickou základnu během převážně teoretické výuky tématu. „Mnoho vědních oborů, přístupů a témat, ale uniká mu to základní – orientace na občanské kompetence a na dovednost aktivně participovat“ (tamtéž, s. 14). V závěrečných návrzích bylo doporučeno, aby se výchova demokratického občana s důrazem na celoškolský přístup³⁷ a smysluplnou žákovskou participací³⁸ stala součástí českého vzdělávání od předškolní do maturitní etapy.

V souvislosti s výchovou demokratického občana jako podnětem k celoškolskému přístupu v duchu rozvoje školy jako „laboratoře demokracie“ doplníme, že ve stejném roce 2017 vydala Česká školní inspekce důležitou tematickou zprávu: *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy* (ČŠI, 2017). Inspekční činnost se skládala z elektronického zjišťování i z prezenční činnosti přímo ve školách.³⁹ Česká školní inspekce zjistila, že ve „většině základních i středních škol mají

žáci možnost se zapojovat do rozhodování o životě školy. Jejich hlas je však spíše poradní, aktivity jsou převážně řízeny a navrhovány pedagogy, kteří při rozhodování zohledňují názory žáků. Ve čtvrtině základních a necelé třetině středních škol je pak podíl žáků na rozhodování významnější“ (tamtéž, s. 23). Mezi slabá místa demokratické participace ve školách například patří „nedostatečná frekvence schůzek školního parlamentu“, „pouze formální existence školního parlamentu“ nebo „nedostatečný důraz na rozvoj a trénink občanských dovedností žáků“ (tamtéž, s. 25).

MÍSTO ZÁVĚRU: BUDOUCNOST DEMOKRATICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Nejaktuálnějším dokladem zacházení s prodemokratickou výchovou v konkrétním kurikulárním dokumentu jsou zveřejněné revize RVP ZV (MŠMT, 2025).⁴⁰ Mezi klíčovými kompetencemi revidovaného RVP ZV najdeme také klíčovou kompetenci „k občanství a udržitelnosti“. Jde o soubor kompetencí,⁴¹ jimiž má dis-

³⁷ „Škola by měla nabídnout žákům hodnotný model soužití lidí“ (Pol et al., 2006, s. 9).

³⁸ K srovnání a analýze tematická zpráva České školní inspekce s názvem *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy* (ČŠI, 2017) je dostupná na https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/04-F_TZ-Participace-zaku-a-studentu-na-fungovani-a-rozvoji-skoly-15-6-FINAL_kor.pdf.

³⁹ Elektronický dotazník byl od 12. do 20. září 2016 zaslán ředitelům 3 662 běžných ZŠ a 1 130 SŠ. Prezenční inspekce probíhaly od září 2016 do dubna 2017 na 460 ZŠ a 133 SŠ (ČŠI, 2017, s. 3).

⁴⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vydaný opatřením Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-20704/2024-5 dne 14. 1. 2025, ve znění Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. MSMT-11173/2025-4 ze dne 24. 6. 2025. Dostupné na <https://prohlednout.rvp.cz/>.

⁴¹ Jedná se o kompetenční okruhy: Respektující vztah k životu a světu, Zohledňování propojenosti světa, Směřování k udržitelné budoucnosti, Odpovědné rozhodování a jednání a Aktivní občanství, participace a přesvědčení o vlastním vlivu (zmocňování). Kompetence jsou v kurikulárním materiálu provázány s „očekávanými výstupy učení“ pro 5. a 9. ročník (MŠMT, 2025).



ponovat „zodpovědný občan a obyvatel obce, země, regionu a planety“, který se má plnohodnotně podílet na „občanském životě a péči o udržitelnost světa“ (tamtéž). Také v tomto kurikulárním dokumentu souvisí výchova demokratického občana na 2. stupni ZŠ se vzdělávací oblastí Člověk a společnost. Ve vzdělávací oblasti se nacházejí obory dějepis a výchova k občanství. „Vzdělávací oblast Člověk a společnost vybavuje žáka kompetencemi potřebnými pro jeho aktivní zapojení do života demokratické společnosti. Je zásadní pro formování a posilování postojů souvisejících s demokracií, rovností, respektem k rozmanitosti a významně se podílí na utváření hodnotové orientace žáků“ (tamtéž). V dějepisu se mezi očekávanými výsledky učení například klade důraz na to, aby žáci diskutovali „o projevech moderního politického extremismu a o povaze, příčinách vzniku a důsledcích nastolení diktatur a autoritativních režimů“ (tamtéž). Výchova občanství, jež má k demokratickému občanství přece jen o poznání intenzivnější vztah než dějepis, je v textu hutně charakterizována jako obor, který se zaměřuje na otázky „demokracie a lidských práv, na orientaci ve veřejném a politickém dění na různých úrovních, na rozvoj právního a občanského povědomí pro běžné situace fyzického i digitálního života“ (tamtéž). Žáci si prostřednictvím výchovy k občanství osvojují demokratické principy, práva i povinnosti. Jedna

ze tří podmnožin očekávaných výsledků učení výchovy k občanství přímo nese název Odpovědný občan. Žák se má aktivně seznamovat s demokratickým řádem v ČR, EU i ve světě, má si zkusit aktivní participaci občana ve škole i promýšlet její možnosti v prostředí obce, země (tamtéž).

V revidovaném znění RVP ZV se aktuálně nacházejí tři nadoborová, široce zakotvená průřezová témata. Konkrétně se jedná o celky Péče o sebe a druhé, Společnost pro všechny a Udržitelné prostředí. Průřezová témata jsou vymezena očekávanými výsledky učení na úrovních pro 5. a 9. ročník.⁴² Ty jsou propojeny „s vybranými výsledky učení vzdělávacích oborů, ve kterých žáci dosahují pro dané průřezové téma znalostní základ. Všechny výsledky učení průřezových témat jsou současně provázané s klíčovými kompetencemi“ (tamtéž).

Výchova demokratického občana mezi těmito tématy uvedena není. Neznamená to však, že by na demokratické vzdělávání v revizi RVP ZV bylo zapomenuto. Prodemokratickou náplň má jednoznačně průřezové téma Společnost pro všechny, ale je také součástí tématu Péče o sebe a druhé. V očekávaných výsledcích učení u průřezového tématu Společnost pro všechny je pro 5. třídu mimo jiné uvedeno: „Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života“. O čtyři ročníky starší žák například podle očeká-

⁴² „K dosažení očekávaných výsledků učení jsou na úrovni metodické podpory zpracovány postupné kroky a u každého očekávaného výsledku učení je uveden alespoň jeden ilustrativní příklad důkazu o učení“ (MŠMT, 2025).



vaných výsledků učení „kriticky posoudí uplatňování demokratických principů ve škole a formuluje návrhy podporující demokratické procesy“ nebo se zapojují „do opatření a akcí, které podporují demokratickou kulturu ve škole, místní komunitě a blízkém prostředí“ (tamtéž). Demokratická tematika je samozřejmě celoškolní výzvou, na tom se nic nemění, ale na stranu druhou stále v RVP ZV platí, že vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a Člověk a společnost jsou problematice demokratičnosti nejbliže (tamtéž).

Je patrné, že výchova demokratického občana se objevuje i v nejnovějším kurikulu, byť žádné průřezové téma není takto přímo označeno. Doufejme, že všichni aktéři si výzvu a význam prodemokratického vzdělávání dostatečně uvědomují. Vychovatel by se v hodnotovém vzdělávání měl zamýšlet obrazně řečeno nad tím, jak žáky „udržet mimo stezky náhody, na nichž se ztrácí smysl“ (Ranciére, 2021, s. 12). Ostatně i *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023)⁴³ uvádí, že pedagog je obeznámen s kompetenční

oblastí, jež nese název Profesní sebe-pojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví. V ní se mimo jiné píše: „vznávám demokratické hodnoty zakotvené v Ústavě ČR a vedu k tomu také žáky a žákyně“ (tamtéž). Samozřejmostí by u pedagogů mělo být i proaktivní jednání: „V rámci svého občanského života, studia či práce se aktivně zapojují do demokratických procesů (ve škole např. volby do školské rady, spolupráce s žákovskými parlamenty apod.)“ (tamtéž). Demokraticky koncipované a realizované kurikulum musí umožnit mladým lidem zastávat „aktivní roli těch, kteří dávají věcem smysl“ (Pol et al., 2006, s. 12). Žít a pracovat v demokracii smysl má.

Do budoucna vidíme jako důležité rozvíjet téma výchovy demokratického občana jako součást přípravy budoucích učitelek a učitelů na vysokých školách. K tomuto účelu dlouhodobě připravujeme metodické materiály a chystáme se v blízké budoucnosti vyzkoušené a evaluované přístupy představit formou workshopů, konferenčních příspěvků i publikovaných závěrů.

LITERATURA

- Arendtová, H. (2019). *Mezi minulostí a budoucností*. Oikoymenh.
- Arthur, J. et al. (2024). *Výchova charakteru a ctnosti ve školách*. Centrum rozvoje charakteru.
- Basl, J., Straková, J., & Veselý, A. (2009). Rozvoj občanské společnosti a demokracie pohledem mladých Čechů. *Pedagogika*, 35(4), 365–395.
- Beneš, V. (1921). *Škola a výchova v demokratickém státě*. Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého.
- ČŠI. (2017). *Participace žáků a studentů na fungování a rozvoji školy*. Česká školní inspekce.

⁴³ Dostupné v plné verzi na https://msmt.gov.cz/uploads/kompetenci_ramec_absolventa_2023_10.pdf.



- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Jan Laichter.
- FHS UK. (2017). *Kompetence pro demokratickou kulturu*. Centrum občanského vzdělávání.
- Finkelkraut, A. (1993). *Destrukce myšlení*. Atlantis.
- Flusser, V. (2018). *Postdějiny*. Přestupní stanice.
- Freire, P. (2022). *Pedagogika utlačovaných*. Neklid.
- Gadamer, H.-G. (2019). *Problém dějinného vědomí*. Oikoymenh.
- Hábl, J. (2020). *Je dobré naučit dobro? Na charakteru záleží*. Pavel Mervart.
- Havel, V. (1990). *Do různých stran*. Lidové noviny.
- Ježek, Z. (2023). *Škola, ideje a hodnoty ve věku tl;dr: Esej*. Masarykova univerzita.
- Kopeček, P. et al. (2013). *Společenskovední aspekty fenoménu vyrovnání s minulostí v kontextu výchovy k občanství*. Epocha.
- Kratochvíl, V. (2019). *Metafora stromu jako model výučby dejespisu*. Raabe.
- Labischová, D. (2013). *Co si uchováváme v paměti? Empirický výzkum historického vědomí*. Ostravská univerzita.
- Listina základních práv a svobod*. (1993). Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky
- MŠMT. (1996). *Vzdělávací program Základní škola*. Fortuna.
- MŠMT. (1997a). *Vzdělávací program Národní škola*. Fortuna.
- MŠMT. (1997b). *Vzdělávací program Občanská škola*. Portál.
- MŠMT. (1997c). *Vzdělávací program Obecná škola*. Portál.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2005). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. *Věstník MŠMT ČR* 61 (1), 31–105.
- MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- NEMES. (1991). *Svoboda ve vzdělávání a česká škola*. NEMES.
- Novotný, M. (Ed.) (2020). *Velké dějiny země Koruny české*. Paseka.
- Nussbaumová, M. C. (2017). *Ne pro zisk. Proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Filosofía.
- Pelikán, J. (2011). *Hledání těžiště výchovy*. Karolinum.
- Pol, M. et al. (2006). *Demokracie ve škole*. Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Rancière, J. (2021). *Neznalý učitel*. Filosofía.
- Rodová, V. (Ed.) (2022). *Rozhovory v Komenském. Tucet zamýšlení o výchově a vzdělávání*. Masarykova univerzita.



- Soukup P. (Ed.). (2010). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Šubrt, J., Vinopal J. et al. (2013). *Historické vědomí obyvatel České republiky perspektivou sociologického výzkumu*. Karolinum.
- Tupý, J. (2018). *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017*. Masarykova univerzita.
- Učební osnovy základní školy. Občanská nauka 6.–8. ročník*. (1987). SPN.
- Učební osnovy základní školy. Občanská nauka 6.–8. ročník*. (1990). SPN.
- Ústavní zákon č. 23/1991 Sb., kterým se uvozuje Listina základních práv a svobod jako ústavní zákon Federálního shromáždění České a Slovenské Federativní Republiky. *Sbírka zákonů ČR*. Vyhlášeno 8. 2. 1991, datum účinnosti 8. 2. 1991, částka 6/1991.
- Vávrová T., & Hesová, A. (2017). *Výchova demokratického občana a Člověk v demokratické společnosti jako průřezové téma*. NÚV.
- VÚP. (2011). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. NÚV.
- Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). *Sbírka zákonů ČR*. Vyhlášeno 18. 5. 1990, datum účinnosti 1. 6. 1990, částka 30/1990.
- Zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon). *Sbírka zákonů ČR*. Vyhlášeno 4. 4. 1984, datum účinnosti 1. 9. 1984, částka 5/1984.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů ČR*. Vyhlášeno 10. 11. 2004, datum účinnosti 1. 1. 2005, částka 190/2004.

Mgr. Milan Hes, Ph.D.

*Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická,
katedra pedagogiky a psychologie;
e-mail: milan.hes@tul.cz*



Hes, M. Education of a Democratic Citizen – the Path to a Cross-Cutting Topic: A Contribution to the Transformation of Value Education after 1989

The article presents the topic of Education of a Democratic Citizen in the context of the transformation and development of education in Czech society after 1989 in a historical perspective. Most often, Education of a Democratic Citizen is understood as a cross-cutting (interdisciplinary and multicultural) topic of key curricular documents that are supposed to lead students to meaningful, and above all, democratically oriented social participation. However, the presented text also reminds us that Education of a Democratic Citizen was (is) a significant pedagogical stimulus for the development of critical thinking and character education (ethical education) in the post-November decades.

Keywords: *education of a democratic citizen, cross-cutting topics, curriculum documents, democracy, ethical values*