

***Univerzita Karlova v Praze, Fakulta
humanitních studií***

Adam Kracík

Bakalářská práce

***Občanská výchova a možnost jejího
příspěví k orientaci jedince v rámci
demokracie, občanské společnosti a
modernity- pohledy učitelů***

***Vedoucí práce: doc. Ing. Karel Müller, CSc.
Praha, 2011***

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a souhlasím s jejím eventuálním zveřejněním v tištěné nebo elektronické podobě.

V Praze dne 20.5.2011

.....
Podpis

Velmi rád bych poděkoval vedoucímu této bakalářské práce, panu docentu Karlu Müllerovi, který mi ochotně pomáhal během celého studia a svými inspirativními připomínkami dal vzniknout této práci.

Rád bych také poděkoval všem, kteří mi s prací pomohli. Obzvláště velké díky patří Mikuláši Pštrosovi, jehož rady mi byly velkou pomocí.

Občanská výchova a možnost jejího příspěví k orientaci jedince v rámci demokracie, občanské společnosti a modernity- pohledy učitelů

Úvod	5
1. Popis práce	5
Teoretická oblast- Přehled diskuzí k problémům modernity, demokracie a občanské společnosti	7
Modernita	7
1) Specifikace problému	7
2) Časoprostorové rozpojení, vyvázání	8
3) Abstraktní a expertní systémy	9
4) Reflexivita	9
5) Důvěra	10
6) Expertní systémy a jejich vztah k důvěře	13
7) Rizika, nebezpečí a adaptace	14
8) Modernita a socializace	18
9) Média a modernita	19
Demokracie	24
1) Specifikace problému	24
2) Etymologický základ slova demokracie	24
3) Demokracie podle filosofického slovníku	25
4) Demokracie podle Poppera	25
5) Teorie demokracie podle Sartoriho	26
6) Odpovědnost za demokracii a „Kdo má vládnout?“	27
7) Dahrendorfova vize	28
A. hodina právníka	28
B. hodina politika	29
C. hodina občanů	30
8) Závěr	30
Občanská společnost	31
1) Specifikace problému	31
2) Vymezení pojmu občanská společnost	31
3) Vztah státu a občanské společnosti	32
4) Rizika v rámci občanské společnosti	33
5) Stav české občanské společnosti po 15 letech demokracie podle Vajdové .	36
Socializace	39
6) Občanská výchova a občanská společnost	41
Výzkumné otázky	42
1) Formulace výzkumných otázek	42

Metodologie práce.....	43
1) Společenskovední výzkum.....	43
i. Výběr druhu výzkumu: kvalitativní výzkum	44
ii. Postup návrhu kvalitativního výzkumu.....	46
iii. Úvod do výzkumu	47
iv. Metody výzkumu.....	47
výběr vzorku.....	48
1. způsob výzkumu.....	48
v. Analýza dat.....	49
vi. Etika výzkumu.....	49
vii. Předvýzkum.....	50
viii. Teoretické zakotvení	50
Empirický výzkum	51
1) Uvedení do výzkumu	51
2) Samotné provedení výzkumu	52
3) Standard základního školství.....	53
4) Hodnocení standardu školství	56
5) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	57
6) Hodnocení dokumentu RVP.....	60
7) Pohled učitelů a jejich reálná zkušenost.....	61
8) Obsah učiva	61
9) Učitelé: Žáci neberou občanskou výchovu jako důležitou.....	62
10) Kultura žáků má klesající tendenci	63
11) Hodnoty žáků pohledem učitelů.....	63
12) Učitelé ztrácí chuť do práce	64
13) Návrhy na řešení situace v občanské výchově	65
14) Problém škol: Peníze.....	65
15) Výzkumné otázky.....	66
Závěr.....	67
Bibliografie:	68

Úvod

1. Popis práce

Tato bakalářská práce má za cíl přispění k debatě o stavu občanské výchovy na základních školách v České republice. Autor si v rámci práce klade za cíl osvětlení tří dimenzí společenského života, které dnes a v budoucnu ovlivňují a budou ovlivňovat životy lidí v České republice. Prvním okruhem je nejširší část o modernitě, kde se autor opírá hlavně o Giddensovo pojetí modernity. Modernita jakožto období, ve kterém žijeme, je nedílnou součástí naší každodennosti ,a proto se autor pokusí ukázat určité klíčové faktory modernity a její nebezpečí, která v rámci modernity existují. Druhým okruhem

6bude oblast demokracie. Autor si zde za cíl klade ukázat určitým způsobem, co je to demokracie, kdy demokracie nebude jen státním zřízením, ale hlavně aktivní občanskou strukturou. Na to naváže oblast občanské společnosti, která je naprosto stěžejní pro demokratické zřízení. Autor by chtěl obecně vymežit pojem občanské společnosti, který se ukázal být problematickým. Následovat bude ukázka stavu české občanské společnosti a její rozbor v rámci studie Vajdové.

Výzkumný problém je formulován následovně: porozumění souvislostem mezi modernizačními procesy, demokratickými formami vládnutí a (aktivní) občanskou společností umožňuje specifikovat podmínky či faktory, které sehrávají v těchto souvislostech klíčovou úlohu, a položit si otázku, zda a jakým způsobem může školní výchova a výuka přispět k jejich osvojování a podpoře. Problém je tedy, jak zkvalitňovat občanskou výchovu na základních školách.

V návaznosti na teoretickou reflexi bude zdůvodněna metoda empirického výzkumu, který se bude týkat vybraných základních škol. Autor prováděl nestrukturované rozhovory s učiteli občanské výchovy, aby zjistil, jak tento předmět, dle autorova mínění stěžejní pro výše zmiňované dimenze, přispívá k později popsaným faktorům, které jsou nutné pro občanskou společnost, demokracii a pro modernitu, ačkoliv autor si je jistě vědom toho, že Giddensem popsaný koncept radikální modernity není v českých podmínkách rozhodně tolik rozvinutý. Stejně tak se to má i s občanskou společností a demokracií. Koncepty v práci popsané se často opírají o zkušenosti vědeckých pracovníků z vyspělejších zemí, kde je již koncept radikální modernity více rozvinutý a stejně tak mají zkušenost s vyspělejší demokracií i s vyspělou občanskou společností. Autor dbá na fakt, že podmínky v České republice jsou společensky rozdílné a modernizační procesy jsou v počátcích.

Hned zpočátku ovšem také narážíme na problematiku, kterou je nutné osvětlit. Práce má již v názvu předmět jménem občanská výchova. Podle dokumentu Rámcový vzdělávací program, který je v pozdější části této práce rozebrán, se již předmět občanská výchovy má jmenovat výchova k občanství. Tato změna pojmenování přináší jednak úpravu určitých cílů předmětu a staví ho zároveň do vztahu s nově zavedenými průřezovými tématy, což je novinka spojená s reformou školství z roku 2005, kdy dokument Rámcový vzdělávací program vznikl. Výchova k občanství je změněné pojmenování občanské výchovy a má v sobě tedy určité nové aspekty. Nicméně během provedeného empirického předvýzkumu i během samotného výzkumu autor zjistil, že na

všech třech navštěvovaných školách nemají předmět výchovu k občanství, ale naopak se stále drží názvu občanská výchova. Pouze v jednom případě autorovi bylo sděleno, že momentálně uvažuje ředitel školy o změně označení, ale jako důvod byl uveden pouze honosnější název předmětu. Proto se také autor rozhodl v textu používat název občanská výchova, jelikož v terénu se nesetkal s předmětem výchova k občanství. To nicméně neznamená, že by tuto určitou rozdvojenost ignoroval a během rozboru dokumentů se tedy také věnuje již zmiňovanému dokumentu Rámcový vzdělávací program.

Teoretická oblast- Přehled diskuzí k problémům modernity, demokracie a občanské společnosti

V teoretické oblasti bakalářské práce se zaměříme na tři oblasti, které mají spojitost s tématem dané práce. Ačkoliv se tyto oblasti jistě prolínají, tak zde budou rozčleněny do tří kategorií.

První z nich je teoretická část týkající se dnešní doby v rámci modernity a jejich specifik. Druhou částí bude rozbor demokracie, která jistě v dnešní době hraje nesmírnou roli. A třetí oblastí teoretického zakotvení bude občanská společnost, ke které by měla občanská výchova přispívat.

Modernita

1) *Specifikace problému*

Popis modernity se bude opírat hlavně o Giddensovo pojetí, které popisuje v knize Důsledky modernity. Giddens jasně píše o tom, že jsou to právě moderní instituce, které nemají obdoby nikde v předcházejících dějinách. a že modernita s sebou přináší tři fenomény, které dříve neexistovaly. Mezi tyto fenomény patří časoprostorové rozpojení, vyvázání systémů a reflexivita vědění. Toto jsou zdroje dynamického vývoje modernity (Giddens, 1998:52).

2) Časoprostorové rozpojení, vyvázání

Pokud chceme porozumět významu časoprostorového rozpojení, tak nutně nesmíme opomenout pohled do minulosti a tedy do předmoderních kultur(Giddens, 1998:23-24).

V předmoderních společnostech byl čas spojován s prostorem. Prostor a čas se v předmoderní společnostech shodují. Je to dáno tím, jak tvrdí Giddens, že jsou to prostorové dimenze, které pro většinu obyvatelstva určuje přítomnost a místní aktivity. Byl to právě vynález mechanických hodin, který hrál zásadní roli v oddělení času a prostoru. Hodiny totiž podle Giddense vyjádřily jednotný směr „prázdného času“. Hodiny umožnily kvantifikaci času takovým způsobem, že bylo možné přesně označit zóny dne.

V tradiční společnosti bylo tedy dle Giddense vždy vázáno KDE na KDY. V dnešní společnosti je již možné KDE, ale přitom to nemusí nutně být vázáno s KDY. Právě oddělení času a prostoru je velice důležité pro extrémní dynamiku modernity. Za prvé umožňuje takzvané vyvázání (Giddens, 1998:27)- proces umožňující změny tím, že ničí vázanost sociální činnosti na specifických místních kontextech. Za druhé poskytuje mechanismy pro chod moderních organizací, které spojují lokální a globální faktory. A za třetí, zavedení společného času pro celý svět zároveň zavádí do jisté míry společnou historii pro celý svět(interpretace se mohou různit.)

Pokud zde máme mluvit o vyvázání, tak je nutné napsat, co pod tímto pojmem Giddens chápe. Vyvázání v jeho pojetí znamená vytržení vztahů sociální povahy a jejich opětovná restrukturační v neomezených časoprostorových kontextech (Giddens, 1998:26). Giddens následně operuje s pojmem *vyprázdnění prostoru*, který nastává v rámci vyvázání (disembedding). Vyprázdnění prostoru znamená, že sociální interakce se neodehrávají v místě daného aktéra, nýbrž se mohou přesunout do prostoru na druhém konci světa, což nemá v tradičních společnostech obdobu. A je to právě díky rozdělení světa na časová pásma, které umožňuje interakci lidí z různých koutů světa.

Tímto fenoménem se zabývá také John B. Thompson ve své knize *média a modernita*, kde píše o rozdílu ve způsobech komunikace v tradiční a moderní společnosti(Thompson, 2004:78). Zatímco v tradiční společnosti probíhala komunikace hlavně tváří

v tvář, tak v moderní společnosti už tato svázanost neexistuje. Thompson mluví o časoprostorových kontextech, které se od sebe navzájem odlišují a vynechávají interakci tváří v tvář. Tímto fenoménem se ještě budeme zabývat v pozdější části této práce. Z časoprostorového umístění je člověk vyvazován abstraktními systémy a expertními systémy.

3) Abstraktní a expertní systémy

Giddens rozlišuje dva typy vyvazujících faktorů nebo mechanismů. Prvním je *tvorba abstraktních znaků - symbolických znaků* a druhým jsou *expertní systémy*. Pod symbolické znaky patří například peníze. Konkrétně peníze nám umožňují interakci mezi dvěma aktéry v jiných časech a na jiných místech. Tímto se peníze stávají aktérem časoprostorového rozpojení.

Expertní systémy jsou instituce nebo systémy, na které se můžeme spolehnout a prakticky i spoléháme. Necháme si postavit dům a očekáváme, že bude v pořádku, a tím se spoléháme na expertní systém. Tím se spoléháme na architekty, instalatéry a tak dále. Aby tyto vyvazující mechanismy fungovaly, je nutně potřeba *důvěra*. K důvěře a k jejímu pojetí v rámci Giddensova výkladu se dostaneme v pozdější části. Dále budeme pokračovat rozbořením reflexivity modernity.

4) Reflexivita

„Reflexivita moderního sociálního života spočívá ve faktu, že sociální praktiky jsou neustále ověřovány a přetvářeny ve světle nových informací o těchto praktikách samých, informacích, které tak v zásadě mění jejich charakter“ (Giddens, 1998:40).

Reflexivita v tomto kontextu umožňuje nahlédnout sama sebe a následně předložit tento poznatek veřejnosti. To má pro člověka osvobozující účinek. Jak už bylo řečeno, tak se moderní společnost výrazně odlišuje od tradiční. Jedním z aspektů tohoto odlišení je právě reflexivita modernity. Srovnání tradiční a moderní společnosti v rámci reflexivity v Giddensově pojetí je tedy na místě. V tradiční společnosti jsou sociální interakce nutně svázány s místem, které aktér obývá. V takové společnosti existuje vědění, které má

kolektivní formu a chrání ho autority, kterými mohou být například šlechta a nebo klér. V tradiční společnosti je vědění předáváno rituálem.

Naproti tomu v moderní společnosti je vědění předáváno formou expertízy. V moderní společnosti není pravda dogmatického charakteru, nýbrž každá taková pravda je vystavována kritice a korigování. Jednání je v modernitě neustále podrobováno reflexi. Reflexivita moderního života spočívá v tom, že pod tlakem (příchodem či objevem) nových informací se automaticky reflektuje starý náhled. Jinými slovy se na situaci můžeme podívat přes nově nastalou situaci, kterou je myšleno nové vědění. Tím pádem, ale i toto vědění v období modernity ztrácí punc osvícenského snažení o absolutní vědění a stává se něčím nejistým a ne naopak. Je tedy iluze, že by věda byla založena na základech, které by byly nezničitelné.

Sociologie má v reflexivitě modernity ústřední postavení. Modernita má tedy reflexivní charakter, ve kterém má značnou roli právě sociologie, ale i ostatní vědy. Dnes už se obecně ví o tom, co Freud zpočátku zahlédl v lidské psychice a možnostech lidské reflexivity. Díky tomu se na sebe sama i na své okolí můžeme dívat jinak. Sociologie popisuje jevy ve společnosti, ale tímto vlastním popisem, který se dostává k široké veřejnosti, se společnost do jisté míry mění. Příkladem mohou být sebevraždy. To, že je sociologie popíše, zároveň může změnit celkový pohled na to, jaké vlastně jsou a nebo jak by se měly hodnotit. Tím pádem se moderní společnost stává dynamickou a reflexivní.

Je nanejvýš vhodné zde zmínit fakt, který prochází modernitou v pojetí Giddense celou jeho prací. Je to výše zmíněná reflexivita modernity. Ta má ovšem i vliv na sociální výzkum v dnešní době. Sociální věda je nutně reflexivní (Fay, 2002:26). Podle Briana Faye je nutné, aby si sociální vědec byl vědom toho, kým je a jaký má vliv na zkoumané prostředí. Měl by si být také vědom toho, co sám vnáší do sociální analýzy a jak jeho osoba a role ovlivňuje a mění situaci.

5) Důvěra

K této části pojetí společnosti jsme se již dostali a nyní budeme pokračovat v rozboru toho, co je důvěra a jakou hraje roli v dnešní společnosti. Pokračovat budeme s pojetím důvěry, jak o ní píše Anthony Giddens ve své práci.

Nejistota a nedůvěra jsou zásadní faktory, které hrají roli v životě jedince. Pokud má jedinec nízkou sebe sebedůvěru, tak bude mít problém se svými vlastními plány a nakonec i s uskutečněním svých konkrétních zájmů. Problematika důvěry bude vysvětlena zde a v další části bude důvěra zapojena i do kapitoly o občanské společnosti.

Výše byly popsány charakteristické znaky modernity, kterými je časoprostorové rozpojení, vyvázání systémů a reflexivita. Tyto tři faktory ovšem nejsou možné a nemohly by fungovat, pokud by k nim nebyl zaujímán postoj důvěry ve smyslu víry v poctivost a nebo důvěřivost, jak ji popisuje Giddens. Je to důvěra ve spolehlivost systému a nebo samotných osob.

Niklas Luhmann je také jedním ze sociologů, kteří se zabývají problematikou důvěry. Luhmann popisuje důvěřivost jako charakteristický znak společnosti předmoderní. V moderní společnosti je k fenoménu důvěry navázána také připravenost k rizikům. Podle Giddense je k navázání sociálních vztahů nutně potřeba důvěra k lidem i věcem. Pokud se člověk ocitne v interakci s abstraktním systémem, tak je nutná podmínka důvěřivosti (Giddens, 1998:109).

Giddens ve své práci *Důsledky modernity* definuje důvěru jako důvěřivost ve spolehlivost systémů a nebo osob, v návaznosti na konkrétní výsledky nebo události. Důvěra je pak prvkem, který vyjadřuje víru v to, že se druhý zachová poctivě a nebo, že princip abstraktního systému bude přesný (Giddens, 1998:37). Důvěra je tedy mechanismem snižujícím rizika, která jsou vědomě přístupná obsahu mysli jedince. Giddens opět odkazuje na Luhmanna, který tvrdí, že důvěra se vztahuje k rizikům a rizika jsou zde označena jako neočekávané výsledky našeho konkrétního jednání (Giddens, 1998:34).

Moderní instituce tedy ve výsledku budou záviset na faktoru důvěry, protože jinak by člověk například nebyl schopen nastoupit do autobusu, protože ví o rizicích, která s tím přicházejí. Jednotlivec díky důvěře bude ochotný do autobusu nastoupit a vzít na sebe jistá přijatelná rizika.

Pojem důvěry Giddens vykládá v deseti bodech (Giddens, 1998:37-38).

A) Důvěřovat jsme nemuseli ve chvílích, kdy výrobní procesy a činnosti byly na očích a srozumitelné i laikovi. Dnes se tedy nutně vztahuje důvěra i k vyvázání času a prostoru a expertním systémům.

B) Důvěra se nepojí s rizikem, ale pojí se naopak s nahodilostí. A i přes nahodilé výsledky má důvěra význam spolehlivosti."

C) Důvěra se odlišuje od slabého induktivního vědění a Giddens říká, že každá důvěra je v jistém smyslu slepou důvěrou.

D) Důvěra v expertní systémy nebo symbolické znaky je více důvěrou v principy a ne v lidi a jejich fungování.

E) Důvěru lze definovat jakožto důvěřivost v osobu a její spolehlivost nebo ve spolehlivost systému, zatímco důvěřivost jako víru v poctivost či lásku nebo přesnost abstraktních systémů.

F) Důvěra v modernitě může existovat ve dvou kontextech. Prvním je, že lidská činnost je spíše sociálně dána, a ne způsobena božským vlivem či podstatou věcí. Druhým je rostoucí přetvářející rozsah lidského jednání, který je způsoben dynamickým charakterem moderních institucí. Místo božských nahodilostí působí spíše lidské morální imperativy, přírodní příčiny a náhody.

G) Existuje rozdíl mezi rizikem a nebezpečím. Pokud riskujeme, můžeme si uvědomovat nebezpečí, které z risku pochází. Aktér si ovšem nemusí být vždy vědom nebezpečí, které mu hrozí.

H) Riziko a důvěra jsou spolu spojeny určitým způsobem. U důvěry existuje zároveň přijatelné riziko spadající do slabého induktivního vědění. Pak v tomto smyslu existuje rovnováha mezi rizikem a důvěrou.

I) Riziko se nevztahuje pouze k individualitě jednání. Je možné najít prostor, kde je riziko ovlivňováno masami jedinců např. riziko ekologické katastrofy. Bezpečnost lze pak definovat jako situaci, kdy se proti nebezpečí působí nebo je minimalizováno.

J) Opakem důvěry není nedůvěra.

Důvěra v pojetí Anthonyho Giddense vychází ze dvou zdrojů. První zdroj je emocionální a druhý zdroj je racionální. Emocionální zdroj důvěry se tvoří už od raného dětství, kdy jednotlivec přichází do prvních sociálních vztahů. Giddens se zde dostává k Heideggerově pojetí ontologického bezpečí. Giddens zde definuje ontologické bezpečí jako formu pocitů, které pojímají bezpečí v širokém slova smyslu. Toto bezpečí je pak založeno na pocitu spolehlivosti ,a to jak věcí, tak i osob(Giddens, 1998:85). Pokud by člověk nebyl schopen se vyrovnat s existencionálními riziky, tak by to mohlo znamenat jeho uzavření se a stažení se do ústraní.

Giddens zde mluví o tom, že v dnešní době by se dal očekávat od lidí stav nedostatku ontologického bezpečí, který do jisté míry nastává, ale spíše u malých skupin. Ontologickým bezpečím je bezpečí o jistotě vlastního bytí ve světě, jak by to nejspíš bylo řečeno fenomenologickou terminologií. Ontologickému bezpečí například ubírá neustálá hrozba jaderné války.

Podle Giddense je důvodem, proč netrpí více lidí pocitem nedostatku ontologického bezpečí to, že již v dětství dostaneme „dávku“ důvěry, jež tato existencionální nebezpečí utlumí. Většinou je to právě matka, kdo nás tímto naočkuje. Giddens se vrací k tomu, co je opakem důvěry a dochází k závěru, že jím není nedůvěra, ale spíše pocit existencionální úzkosti anebo strachu.

Objevuje se zde i psychologický náhled, který je od dané problematiky jistě neodmyslitelný. V počátcích života se člověk ze své přirozenosti musí spoléhat na pečovatele a pokud jeho důvěra v pečovatele bude zklamána, tak se později v životě může objevit nedostatek důvěry k abstraktním systémům. Jedinec ovšem nemusí nutně trpět nedostatkem důvěry pouze k abstraktním systémům, nýbrž nedostatek důvěry se může projevit i ve vztahu k druhým a i k sobě samému (Giddens, 1998:88).

Dostáváme se zde i k druhému zdroji důvěry, který má, jak už bylo řečeno, racionální základ. Člověk k expertním systémům nepřistupuje jako tabula rasa, ale má většinou již určitý soubor informací o daných systémech. Informace o systémech mohou buď budovat anebo také ničit důvěru jednotlivců v tyto systémy. Jako příklad můžeme uvést opět autobusovou dopravu. Pokud se v autobusové dopravě zvýší nehodovost a úmrtnost, tak se to jistě promítne na počtu nakoupených jízdenek. Člověk totiž takovou informaci zpracuje a na racionálním podkladě vyhodnotí rizika. Nicméně od emocionálního základu se základ racionální pohybuje spíše v rámci zkušeností a vědomostí, které člověk získá v pozdějším věku. Emocionální základ bude, jak bylo řečeno, vznikat už od raného dětství a člověk si ho ponese životem s sebou.

6) Expertní systémy a jejich vztah k důvěře

Výše byly odlišeny dva mechanismy vyvazujících faktorů. Jedním jsou abstraktní systémy a druhým expertní systémy. Vztah abstraktních systému a důvěry byl již popsán

výše. Nyní se zaměříme na vztah systémů expertních k důvěře, jak byla popsána i s různými základy.

K expertním systémům se přistupuje přes přístupové body(Giddens, 1998:82). O těch bude nyní řeč. Přístupový bod je místem, respektive prostorem expertního systému, kde se expert a laik setkávají¹. V takovémto bodě je možné důvěru prohloubit anebo ji také oslabit. V rámci přístupového bodu bude probíhat interakce laika s expertním systémem a tím přichází na řadu dva druhy závazků. Prvním jsou bezprostředně utvářené (facework) a druhým jsou beztvářné (faceless) . Bezprostředně utvářené závazky v sobě mají zahrnutou důvěru v ostatní lidi a jsou emocionální.

7) Rizika, nebezpečí a adaptace

1) Nebezpečí moderního světa

Rizika a nebezpečí, která dnes hrozí, jsou jasně spojena s modernitou a jsou výrazně odlišná od předmoderních rizik.

Patří sem globalizace rizik a to třeba tak, že nukleární válka většího rozsahu by postihla celkem hravě i celý svět. Další bodem je globalizace rizika ve smyslu rostoucího počtu náhodných událostí, Giddens dává za příklad změny v globální dělbě práce. Riziko pocházející ze socializované přírody a pronikání materiálního lidského vědění do materiálního světa. Institucionalizované rizikové prostředí je dalším bodem a příkladem k němu jsou investiční trhy. Miliony lidí v nich mohou vlastně kdykoliv přijít o peníze. Dále zde máme vědomí rizika jako rizika. Mezery ve znalostech, jak píše Giddens, nemohou být přeměněny v jistoty ani pomocí náboženského vědění.. Posledním bodem je vědomí mezi expertízy, což znamená, že žádný systém nemůže být plně expertní.

Největším předělem mezi moderním a předmoderním je to, že rizika jsou vnímána jako rizika širokou veřejností. V předmoderní době byla sice rizika podstupována také ve světské oblastí, ale daleko více jich bylo pod vlivem náboženství. To pak převádělo riziko do relevantního bezpečí. Kde je riziko uvědomováno jako riziko, tam je takovýto postup nemyslitelný(Giddens, 1998:113-118)

¹ Přístupovým bodem může klidně být vrátnice, dveře k notáři nebo například televize.

2) Ontologické bezpečí

V moderní době je nutné analýzu rizik a ontologického bezpečí zakládat na faktu, že existence lidské bytosti je spojena s nevyhnutelnými riziky, která jsou mimo její možnosti jednání, ale také mimo dosah větších organizačních celků ,jako jsou státy. Nikdo nemůže být volán ke zodpovědnosti za to, jaký dnes svět je.

Jak ale člověk může žít s tím, že mu hrozí ustavičná nebezpečí charakteru zmíněného výše? Giddens říká, že jednoduše nemůže. Pouze psychicky vyšinutí jedinci to dokáží a například stále trvajícím strach z nukleární války jistě lidskou bytost ochromí po celý její život.

A zde se nám objevují prvky předmoderní doby v době moderní. Objevuje se pocit osudovosti. Osudovost zbavuje jednotlivce existencionálního strachu, který by jinak byl značně znepokojivý. Co je ale důležitější, je fakt, že tento pocit osudovosti si svou daň vybere na nevědomí. Sám o sobě totiž předpokládá potlačování úzkosti. Pocit hrůzy pak naplňuje nevědomé pocity nejistotami, kterým čelí celé lidstvo(Giddens, 1998:118-121).

3) Adaptační reakce

Giddens mluví o adaptačních reakcích na výše zmíněnou moderní situaci. Popisuje čtyři adaptační lidské reakce :

1. Pragmatické přijetí
2. Trvalý optimismus
3. Cynický pesimismus
4. Radikální angažovanost

1. Pragmatické přijetí:

Postoj popisovaný Laschem jako pragmatické přijetí je právě dle Lasche postojem, kde se důraz klade na „ přežívání“ (Giddens, 1998:122). Člověk se v tomto ohledu nestahuje do ústraní, ale klade důraz na pragmatickou činnost v rámci každodenního života, úkolů a problémů. Giddens si bere v tomto ohledu na pomoc také Raymonda Williamse, který píše o orientaci označené jako „Plán X“. „Plán X“ je domněnkou, že dění v moderním světě se nachází mimo vliv kohokoliv z nás. Takže největší hodnota, kterou

můžeme chtít a spíše usilovat o ni, je jen dočasný zisk. Neplatí to ovšem pouze pro jednotlivce.

Pokud se ovšem jedinec dostane do situace pragmatického přijetí, tak to nebude bez následků. Takový druh adaptace bude způsobovat znečitlivění a skryté úzkosti, které pak mohou vystoupit i do úrovně vědomí.

2. Trvalý optimismus

Trvalý optimismus je vlastně pokračováním v osvícenské tradici, kdy u jedince pokračuje víra v prozřetelnost rozumu(Giddens, 1998:122-123). Je to stanovisko, které je zastáváno takovými experty, kteří tvrdí, že například na tíživé globální ekologické problémy najde věda v budoucnosti adekvátní odpověď a řešení. U laiků se právě tato perspektiva těší poměrně velkému zájmu díky své emocionální přitažlivosti. Giddens zmiňuje také fakt, že k trvalému optimismu mají blízko i určité náboženské ideály.

3. Cynický pesimismus

Cynický pesimismus se od pragmatického přijetí odlišuje tím, že předpokládá přímé ovlivnění existujícími závažnými nebezpečími(Giddens, 1998:122). A při tom je důležité nezaměňovat cynismus za lhostejnost. Cynismus je zde tlumičem emociálních vlivů obav, a to pomocí humorné či znechucené odpovědi. Cynismus ale není možné zaměnit za pesimismus, protože pesimismus ve své krajní formě vede k depresi paralyzující jednotlivce. Cynismus naopak neutralizuje emoce a tím otupuje pesimismus.

4. Radikální angažovanost

Radikální angažovaností Giddens myslí „*postoj praktického zápasu proti uvědomovaným zdrojům nebezpečí*“ (Giddens, 1998:122). Pokud se jednatel nachází v situaci, kdy je tísněn nějakým velkým problémem, tak se v rámci radikální angažovanosti bude snažit snížit vliv takového problému anebo jej překonat. Je to optimistické stanovisko stavějící hlavně na bojovném jednání, a ne už tolik na víře v diskusi a analýzu. Sociální hnutí je pak základním hybatelem tohoto stanoviska.

4) Adaptační reakce a občanská výchova

Jednou z věcí, na kterou by chtěla tato práce poukázat, je, jak vlastně může přispět občanská výchova k zvládnání dnešní moderní doby. Adaptační reakce jsou pouze dílčí otázkou, nicméně je přes to nutné si klást otázku, jak by mohla občanská výchova přispět a je-li to vůbec možné.

Jak je výše napsáno, tak adaptační reakce můžeme rozdělit do dvou větších skupin. První skupinou jsou adaptace směřující k optimistickému stanovisku. Sem tedy patří radikální angažovanost a trvalý optimismus. Obě tato stanoviska se jistě mohou kladně promítat do života lidí v modernitě. Na druhé straně je skupina adaptací spíše s pesimistickým² stanoviskem. Sem pak náleží jak cynický pesimismus, tak i pragmatické přijetí. V obou těchto případech budou lidé ovlivněni riziky a nebezpečími, která nebudou schopni zvládat, a proto je jistými mechanismy vytlačí ze své mysli, respektive je budou mít v nevědomém obsahu anebo budou otupovat svoje emocionální prožívání již zmíněným cynismem.

Proto se můžeme ptát, zda-li je schopna škola v rámci občanské výchovy poskytnout lidem různé kulturní základy na zvládnání moderního života anebo jim podat základní znalosti o možnosti angažovanosti.

5) Důvěra, adaptace a občanská výchova

V rámci teoretické části výše popsané je také na místě otázka, jakou hraje roli důvěra v adaptacích na období modernity, které právě prožíváme. Důvěra je, jak již bylo zmíněno, vrcholně důležitým faktorem dnešní doby, na kterém staví jak expertní systémy, tak i abstraktní systémy.

Člověk, který nebude disponovat určitou mírou důvěry v okolní svět, může mít problémy se v tomto světě pohybovat a problémy mohou být v něm samém (sebedůvěra), ale i v důvěře k ostatním lidem a jiným moderním institucím. Otázkou zde bude jak a proč navozovat v rámci občanské výchovy důvěru a zda-li se tak děje.

² Nicméně jak je popsáno, tak nelze například cynismus zaměnit za pesimismus

8) Modernita a socializace

Jedním ze zásadních témat společenského života je socializace. Chápání světa jednotlivce se tvoří od raného dětství (Pštross,2006,s.49). Od raného dětství tedy prochází člověk tzv. primární socializací, kdy si osvojuje návyky a hodnoty. Tyto procesy osvojování mají největší vliv v rámci primární socializace. Na tu později navazuje sekundární socializace, která má pro tuto práci zásadní význam, protože právě sekundární socializace probíhá při vzdělávání.

Zatímco zvířata se ve světě orientují pomocí instinktivního aparátu, nově narozený člověk takovýto aparát nemá vyvinutý a z toho důvodu si musí osvojit schopnost orientace ve světě za pomoci sociálního řádu. K tomu mu pomáhají vzorce chování, které se předávají mezi generacemi.

Sociální realita, do které člověk vstupuje, je uměle vytvořená lidmi. Podle toho, co píše Luckmann a Berger, tak osvědčené jednání, které se bude dále opakovat, je typizováno a jeho sdílení mezi ostatními lidmi pak vytvoří instituci daného jednání (Berger, Luckmann, s. 58). Tyto instituce pak v podstatě fungují nezávisle na jednotlivé lidské bytosti, které jsou následně předány z generace na generaci, čímž se pro jedince stávají objektivnější. Vzniká zde pak jistý paradox, kdy společnost je vytvořena člověkem, ale zároveň člověk vytváří společnost.

Modernita, jak už bylo výše řečeno, se vyznačuje jedním stěžejním rysem a tím je reflexivita. Reflexivita je bezprecedentním fenoménem. Reflexivita má ovšem ohromný dopad na sekundární socializaci. Reflexivní ověřování jednání a sociálních praktik jednak dává možnost přetváření těchto praktik a to znamená, že všechny tyto praktiky v sobě mají určitý potenciál změny, který s sebou přináší právě reflexivita (Pštross, 2006, s.51). Z toho nám vychází možnost reflexivního zhodnocení praktik osvojených v rámci primární socializace. V podstatě je to určité osvobození od věcí přejatých v rámci primární socializace. Pro nás je důležité, že takové přehodnocení může proběhnout v rámci předsudků, které si mohou lidé osvojit například vůči státním institucím. Jak píše Mikuláš Pštross , tak „ *reflexivita umožňuje to, aby procesy sekundární socializace měly povahu neustálého učení*“ (Pštross,2006,s. 51). Jelikož do sekundární socializace spadá výrazně prostředí základních škol, tak lze například v rámci občanské výchovy vyrovnávat deficit důvěry ke státním institucím, který brání aktivnímu angažování občanů na věcech veřejných.

S ohledem na předcházející text je nutné říci, že je to obzvláště důvěra, co se dotýká našeho zkoumaného problému. Bez důvěry, jak už bylo zmíněno, není možné správné fungování demokratických institucí, jelikož samotná důvěra je součástí demokracie. Tím je myšleno to, že demokracie nemůže být vyspělou demokracií, pokud její občané nebudou cítit důvěru k druhým, a tím pádem omezí svou participaci na veřejném životě. Ve spojení se socializací se ukazuje, že základní školy jsou vhodným prostředím k osvojení postojů a hodnot. Tudíž je možné v rámci základního vzdělávání například pracovat s deficitem důvěry.

9) Média a modernita

1) Úvod do problematiky

Média v dnešním světě hrají velmi zásadní roli, a proto by nebylo správné tuto část výkladu vynechat. Spojitost s tématem práce je ve faktu, že jsou to média, která budou přinášet informace prakticky všem lidem. Je pak na místě přemýšlet o tom, co je potřeba k správné interpretaci mediálních zpráv. Zároveň je otázkou, zda je v rámci občanské výchovy člověk připravován na různorodé faktory fungující v mediálním průmyslu. John B. Thompson v tomto ohledu podává ucelený výklad o spojitosti médií a modernity a přináší i výstupní informace směřující do budoucnosti, kde ukazuje svůj koncept deliberativní demokracie. Bude tedy vhodné se ptát, zda-li je takový koncept vůbec možný v našich podmínkách a po případě jak je možné v rámci občanské výchovy přispět k zde nastíněné cestě do budoucnosti. Předtím ovšem ukážeme teoretický základ v pojetí Thompsona.

2) Moc, komunikace a společenské kontexty

Thompson dělí moc na 4 typy- politická, ekonomická, donucovací a symbolická (Thompson, 2004:21). Symbolická spadá k informačním a komunikačním prostředkům a jejími institucemi jsou kulturní instituce jako církve a školy a mediální průmysl. Thompson jasně dává najevo, že fakticky nelze tyto druhy moci naprosto oddělit, protože se navzájem prolínají, jak je vidět na poměrně samozřejmých příkladech.

Komunikace a společenské kontexty jsou v rámci masových médií, i když používání tohoto pojmu je problematické, velmi důležitými aspekty. Předpoklad konzumenta jako pasivní osoby je dle Thompsona nesprávný, protože každý, kdo se dostává do styku s masovými médii, má sklon k interpretaci daných informací a pokládá je do svých kontextů(Thompson, 2004:27-30). Kontexty produkce jsou zásadně odlišné od kontextů tvorby. Masová komunikace v sobě nese vždy jisté technické a institucionální prostředky pro produkci a šíření obsahu. Také je pro ně typická komodifikace symbolických sdělení, vzhledem k jejich komerčnímu využití. Zároveň Thompson ukazuje média jako novou formu sebereflexe a reflexe, kdy člověk utváří své já tím, že se může vymezit anebo přimknout k příkladům a situacím, které přijímá přes média. Významným faktorem, o kterém Thompson mluví, je nové uspořádání času a prostoru, které umožňují média. Člověk může získat informace o tom, co se děje v naprosto jiném prostoru, než který obývá, a to v čase, který byl dříve nemožným cílem.

3) Vývoj mediálního průmyslu a druhy interakce

Nástup moderních společností shrnoval soubor ekonomických změn od feudalismu ke kapitalismu. Změny proběhly také v politických kruzích, kdy se přecházelo k národním státům a zásadní roli také hrály války a přípravy na ně. V 15. století díky Gutenbergovi, který vynalezl knihtisk, začala probíhat medializace kultury a od té doby mediální organizace stále rozšiřují svou činnost. V této kapitole vysvětluje z počátku vliv medializace kultury na společnost a píše o tom, že ačkoliv to jistě není jediný faktor průběhu modernizace, tak zároveň byl ovšem často vynecháván a nebylo mu věnováno dostatek prostoru.

Existují mnohé faktory, které ovlivnily vývoj médií, a Thompson zde podává jistý přehled o tom, jak probíhal nástup mediální kultury. Thompson se pouští do polemiky s Habermasovou prací o tvorbě veřejné sféry a podává souvislou argumentaci, proč si myslí, že je jeho práce v některých ohledech nejasná a nepřesná. V závěru kapitoly se Thompson zaměřuje na tři trendy vývoje mediálního průmyslu od počátku 19. století. – 1. transformace mediálních institucí do rozsáhlých komerčních firem, 2. globalizace

komunikace, 3. rozvoj komunikace zprostředkované elektronickou cestou(Thompson, 2004:65).

Dříve probíhala komunikace tváří v tvář, což tradice geograficky omezovalo. Rozvoj komunikačních médií není rozvojem interakce mezi jednotlivci ,ale spíše vytváří nové formy jednání a sociálních vazeb, které jsou ve své podstatě odlišné od interakce tváří v tvář(Thompson, 2004:73). Thompson rozlišuje tři druhy interakce- interakce tváří v tvář, zprostředkovaná interakce, zprostředkovaná kvaziinterakce (Thompson, 2004:77-79). Lidé stále častěji získávají informace z jiných zdrojů než od lidí, se kterými přímo přichází do styku.

Thompson se věnuje kvaziinterakci v rámci televize. Ukazuje, že se zde proplétají tři typy časoprostorových souřadnic- kontext produkce, samotné televizní sdělení, kontext recepce. To vede k vytvoření nespojitě časoprostorové zkušenosti. Podavatelé jsou obvykle podřízeni faktu, že jejich tvorba je určena vzdáleným druhým, a proto tomu musí přizpůsobit své počínání (Thompson, 2004:83). Thompson dělí 4 druhy jednání zaměřené na vzdálené druhé- oslovení příjemce, mediovanou každodenní činnost, mediální událost a předváděnou fikci. Změna časoprostorového uspořádání dává vzniknout novým druhům reaktivních činností. Kontexty produkce a příjmu se liší, ale kontexty příjmu se liší i navzájem mezi sebou. Reakce příjemců se většinou neobrací na kontext produkce, nýbrž se šíří mezi příspěvky patřící do jiných interakcí. Pak mediální sdělení prochází procesem „diskurzivního zpracování,“ jak jej Thompson označil. Toto sdělení se pak může dostat i mezi lidi, kteří se neúčastnili původní kvaziinterakce. Tento proces označuje autor jako „přisvojování“. Přisvojování zprostředkovaných sdělení je nutné vidět jako sociálně diferenciováný proces, který je ve stálém běhu a závisí na obsahu sdělení, jeho diskurzivním zpracování a na sociálních dispozicích jednotlivce.

Thompson pokračuje o vývoji komunikačních médií v duchu roku 1989, kdy ukazuje na fakt, že média značně přispěla k chodu tehdejších událostí svou schopností vyvolat sladěné rezponzivní jednání, které se vyznačuje tím, že mnoho jedinců je určitým sdělením jakoby dopraveno k jistému jednání. Z tohoto vyplývá, že média jsou aktivně zapojena do ustavování sociálního prostředí.

4) Globalizace a média

Globalizace je označení pro sílící vzájemné propojení různých částí světa, což je proces, díky kterému vznikají složité formy interakce a vzájemné závislosti. Thompson vymezuje tři charakteristiky globalizace, které definují jeho pojetí. Příslušná činnost musí mít celosvětový charakter anebo se mu blížit, činnost musí být plánována v celosvětovém měřítku a musí obsahovat stupeň vzájemné závislosti(Thompson, 2004:123-125).

Autor popisuje vývoj komunikačních prostředků a závislost globalizace. Vyzdvihuje oddělení zpráv od fyzického přesunu, který úžasně urychlil postup informací. A říká, že je to až 20. století, kde se dá doopravdy mluvit o globalizaci s tím, že se komunikační tok stává světovým rysem sociálního života. Globalizace komunikace je hnána kupředu komunikačními konglomeráty, které v sobě mají ohromnou koncentraci symbolické a ekonomické moci, která je často soustředěna do soukromých rukou.

S technologickým pokrokem se také ale mění jiné parametry společnosti, jakým je například trh, který se stává globalizovaným díky tomu, že je to technologicky umožněno. Thompson si zde na pomoc bere Schillerovu hypotézu o kulturním imperialismu, která říká, že přejímání západních mediálních produktů zároveň prosycuje společnost spotřebními hodnotami (Thompson, 2004:135-137). Tyto hodnoty následně válčují tradiční motivace a alternativní hodnoty. Schillerův výklad je přínosný tím, že ukazuje na silné propojení komunikačních systémů s výkonem ekonomické, vojenské a politické moci. Autor se zaměřuje na lokalizované přisvojování globalizovaných mediálních produktů, o kterém mluví jako o potencionálním zdroji konfliktů, které pramení z rozporu hodnot přijímaných a tradičních.

5) Mediální zkušenost ,občanská výchova a řešení nové situace

V rámci dnešního společenského života je informovanost tvořena hlavně mediálními zdroji, které nejenže přináší stále více zpráv a informací, ale také fakticky člověka nutí do jisté interpretace takovýchto informací. Otázkou pak zůstává, zda bude člověk schopen

interpretaci provádět a jak. Jak rozliší mezi dobrými a kvalitními zprávami a jak odliší nekvalitní a nevěrohodné zprávy? Zde je důležité, že interpretace není jen individuální proces, ale děje se zejména v sociálním prostředí, ve kterém jednatel žije a které má povahu bezprostřední interakce. To je také prostředí třídy a dalšího seskupování ve škole.

Thompson mluví o opětovném zavedení publicity, protože je přesvědčen, že je to v současnosti nutný krok, který se týká médií. Znovuzavedení publicity v první řadě vyžaduje vytvoření nových forem veřejného života, které by ležely mimo stát (Thompson, 2004:188). Problém s médii vidí Thompson v tom, že jsou to právě velké komunikační konglomeráty, které u sebe koncentrují zdroje a neregulovatelnost tohoto trhu není nejlepším znakem svobody slova (Thompson, 2004:190-191). Řešení vidí v regulovaném pluralismu, který chce dekoncentrovat zdroje a oddělit mediální instituce od státu. Netroufá si ovšem na uvedení v praxi anebo bližší popis, jak by se tak mělo stát, protože je dle něj iluzorní myslet si, že na základě akademické debaty by se věci začaly měnit dle tohoto obrazu. Spíše poskytuje široký prostor institucionálního rámce mezi státem a trhem, který ovšem není nekonečný.

Thompson se věnuje pojetí demokracie. Demokracie dnes v mnoha lidech vyvolává pocity rozčarování, a to díky jejímu zastupitelskému charakteru, který prakticky nutí lidi věnovat pozornost jednou za čtyři roky a pak odstínit zbytek (Thompson, 2004:198-199). Deliberativní demokracie je možné řešení, ve kterém by sehrály zásadní roli mediální instituce, které šíří informace mezi populaci, a tam by pak jednotlivci byli postaveni k logickému zvážení, co a jak se má dít. To je také důvod, proč by Thompson chtěl rozvíjet pluralitu médií. Lidé by se pak mohli dostávat k různým názorům a pojetím stěžejním pro kvalitní rozhodnutí.

Otázkou může být, zda je toto pojetí demokracie možné anebo chtěné. Situace mezi lidmi často tuto informovanost může jednoduše vyloučit jenom díky tomu, že v nich koluje nezájem a nebo nejsou ochotní se věnovat pluralitě tak, jak ji popisuje Thompson. Etika a mediální komunikace je závěrečným tématem Thompsona a bere si na pomoc opět Habermase a jeho kritiku médií ve spojení s buržoazní sférou 18. století (Thompson, 2004:205). Habermas se vyjadřuje ve smyslu blízko Kantovi, kdy by měla být etika taková, aby instituce mohla být diskutována všemi, kterých se dotýká, a následně by se mělo dojít ke shodě, což Thompson považuje za spíše nereálné v dnešním světě.

Rozvoj komunikačních médií ovšem chápe jako rozvoj znalosti o vzájemné

propojenosti a odpovědnosti za svět a lidstvo. A nabádá k tomu, abychom náš křehký pocit odpovědnosti rozvinuli do praktického morálního uvažování, což by mělo umožnit pochopit praktické problémy lidstva a zasáhnout do nich. Lepší cestu nevidí.

Pokud bychom danou problematiku převedli do spojení s občanskou výchovou na základních školách, tak zjistíme, že nesmírně cennou dovedností bude samotná schopnost hledání relevantních informací a orientace v rámci mediálního světa. V Thompsonově pojetí deliberativního rozvažování se musí občan umět rozhodovat o tom, jaké informace jsou relevantní a kvalitní. To je dovednost, kterou i podle Rámcového vzdělávacího programu, mají žáci základních škol získat (viz. rozbor dokumentu RVP).

Demokracie

1) Specifikace problému

Pokud se máme zamyslet nad tím, co dnes bude pro občany České republiky nutné mimo jiné znát, tak se jistě dostaneme k formě státu, který obývají. Pro nás je to tedy demokratická forma státu. Demokracie dnes ovlivňuje životy lidí v celém státě tak, že před ní nelze zavřít oči a i pro to je jedním z tří základních teoretických bodů této práce.

2) Etymologický základ slova demokracie

Etymologický základ slova demokracie by nám pro úvod mohl posloužit jako nahlédnutí do dané problematiky. Je i mnoho teoretiků, kteří své teze rozvíjí právě na etymologickém základě slova demokracie. Nicméně je také mnoho teoretiků, kteří se domnívají, že označení demokracie neodpovídá právě etymologickému základu slova.

Tato práce se bude přiklánět spíše k pohledu teoretiků s výhradami. Avšak v etymologickém základu slova je dobře vyjádřeno to, že demokracie není jenom druhem státního zřízení, ale je také přímo závislá na tom, zda lidé žijící v demokracii jednají jako občané. Slovo demokracie se skládá ze dvou slov. Prvním je kratein, které znamená

vládnout a druhé je démos, které označuje občany, kteří mají právo volebním postupem pověřit jednotlivce ve své skupině k vykonávání moci.

Při bližším rozboru můžeme zjistit, že slovo kratein je spojeno se způsobem zisku moci, a pak i dělení této moci. Dotýká se pravidel, jež byly ustanoveny členy společnosti a také institucí, které dohlíží na dodržování takových pravidel. Pak lze říci, že demokracie se dá nejlépe spojovat se zastupitelskou státní mocí.

Co se týče slova démos, jež označuje občany, jak byli popsáni výše, tak je nutné zmínit, že jsou to právě občané, kteří nesou zodpovědnost za kvalitu morálního prostředí. Podle Karla Poppera je tedy odpovědnost za veřejné věci na každém z nás.

3) Demokracie podle filosofického slovníku

Demokracie je „politický režim, ve kterém je suverénita uplatňována lidem, tzn. souhrnem všech občanů prostřednictvím všeobecného hlasovacího práva. Podle Rousseaua je demokracie, která uskutečňuje jednotu morálky a politiky, právním státem, jenž vyjadřuje všeobecnou vůli občanů, kteří jsou zároveň zákonodárci i poddanými zákonů.

V protikladu k tyranii a oligarchii označuje demokracie nejprve jisté režimy starověku, které byly demokratické pouze částečně (athénská demokracie). V moderní době se rozlišuje přímá demokracie, ve které je moc uplatňována lidem bez zprostředkování, a demokracie parlamentní neboli zastupitelská, ve které lid deleguje své pravomoci na zvolený sbor (parlament). Název lidové demokracie označoval státy, které uplatňovaly socialistické zásady více či méně oprávněně z filozofie Marxovy.

Všeobecně vzato má demokracie, jak je chápána na Západě, zaručit základní práva lidské osobnosti, přičemž prostředkem k tomu je oddělení moci legislativní, výkonné a soudní.

4) Demokracie podle Poppera

Popper uvádí, že je všeobecně známo, že demokracie znamená vládu lidu, ale na to namítá logický argument, že lid nikdy nevládne, protože vždy vládne vláda (Popper, 1997:173). Popper pokračuje ve svém rozdělení tak, že existuje redukce dělení státních

zřízení, kdy budeme mít jen dvě formy. První bude forma, kdy lze změnit vládu bez krveprolití, a v druhé formě to tak prostě nepůjde (Popper, 1997:124).

Popper dále používá pojem kritického racionalismu. Popper si je vědom faktu, že dokonalosti v demokracii nelze dosáhnout. Popper tedy neuznává usilování o utopické inženýrství společnosti, ale spíše navrhuje inženýrství postupné (Popper, 1997:145). Základem tohoto pojmu není maximální usilování o lidské štěstí, nýbrž jim je usilování o to, aby institucionálně bylo zabráněno neštěstí tam, kde lidé jsou nešťastní. Podle Poppera si člověk ovlivněný kritickým racionalismem uvědomuje váhu zodpovědnosti, která na něm spočívá za dění kolem sebe, a i tak stejně chápe svou nedokonalost.

Pak je logické, že normativní model je nedosažitelný pro empirické demokratické instituce, protože člověk je nutně nedokonalý, a tak budou i jeho instituce nedokonalé. Toto je jedno z velmi důležitých poznání pro naši práci, jelikož vzdělávání je v tomto ohledu klíčové, kdy by si měl člověk uvědomit, jaké mohou být slabiny demokracie. V následující kapitole k Popperovu pojetí přidáváme pojetí Giovanniho Sartoriho.

5) *Teorie demokracie podle Sartoriho*

Jistě je jasné, že popis tak složitého politického systému, jakým je demokracie, není jednoduchý. Proto si na pomoc bere autor práce právě koncepci Giovanniho Sartoriho. Sartori tvrdí, že demokracie vznikla na platformě akumulace zkušenosti, když lidé směřovali k jistým ideálům. Prostá metoda pokusu-omylu míří lidstvo směrem k dosažení spravedlivého systému péče o veřejné záležitosti (Sartori, 1993:iiv,iiiv). Tento proces už trvá po tisíciletí.

Pokud chceme zkoumat demokracii, tak nesmíme dle Sartoriho nikdy odhlédnout od toho, že je potřeba normativní i empirický přístup. Ty jsou totiž navzájem související. K tomuto tvrzení totiž Sartori přidává další tvrzení, kterým je fakt, že demokracie nemůže nikdy být taková, jakou by měla být, respektive jakou bychom ji mít chtěli.

Neznamená to ovšem ztrátu ideálů a nadějí, které jsou do demokracie zahrnuty, ale znamená to fakt, že o hodnoty a ideály demokracie se má stále usilovat a hlavně si jich musíme být vědomi. Do toho samozřejmě spadá i to, že těmto hodnotám a ideálům je nutné rozumět. Sartori chápe demokracii jako vyvíjející se a pokračující lidský produkt

podmíněný idejemi a ideály, které demokracii tvoří, a pokud tyto základní stavební kameny budou špatně pochopeny, tak mohou daný projekt zmařit (Sartori, 1993:21).

K tomu Sartori přidává fakt, že v rámci jeho teorie by státní instituce měly respektovat a hlavně usilovat o naplnění tří kroků. Jsou to odpovědnost, která by zahrnovala všechny stupně politiky, zodpovídání za již udělané činy a politické kroky a rezponzivitu, která je citlivostí vlády dané země k občanům a jejich reakcím (Sartori, 1993:iv).

Sartoriho pojetí je pro tuto práci nejspíše nejpříhodnější, protože se nejvíce dotýká daného tématu, kdy mluví o krocích, které jsou nutné, aby byla zajištěna postupná cesta k demokracii.

Samotné jeho pojetí demokracie jako projektu nám dává prostor pro následný rozbor ve vztahu k občanské výchově jako takové. V tomto kontextu demokracie není pouhým názvem státního zřízení, ale je to forma odpovědnosti za veřejné věci. A bude to pak samozřejmě vzdělávací systém, který má předložit hodnoty obsažené v demokratickém zřízení. Zároveň by měl povzbudit zájem o pochopení a aplikování takových hodnot.

Jak se nicméně v pozdější části dozvíme, tak daná problematika má dva faktory. Prvním je samotné teoretické zakotvení občanské výchovy podle ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Druhým faktorem je realita učitelů základních škol.

6) Odpovědnost za demokracii a „Kdo má vládnout?“

Jak se ukázalo ve dvou výše zmíněných pojetích demokracie, tak je jasné, že demokracie není jen pouhou službou obyvatelům, ale zároveň vyžaduje aktivní přístup od jejích občanů. Demokracie je projektem, na kterém se musí pracovat, jak je výše zmíněno Sartorim. Popper zde mluví také o uvědomění, že ač může být dnešní demokracie nedokonalá, tak je to zatím nejlepší politický styl vládnutí v historii lidstva (Popper, 1997:149).

V této části se zaměříme na Karla Poppera a použijeme jej jako úvod do našeho teoretického pojetí demokracie. Popper ve své práci Otevřená společnost a její nepřítel kritizuje Platóna, který navrhuje volbu nejlepšího. Je totiž, dle Poppera, chybné ptát se, kdo má vládnout, ale daleko lepší je otázka, jak se má vládnout (Popper, 1994:113).

Pokud už si totiž připustíme otázku, kdo má vládnout, tak tím dáváme najevo, že političtí vůdci nebudou vždy dostatečně moudří a dobří, a tudíž bude těžké hledat vládu takovou, na kterou se můžeme spolehnout stoprocentně (Popper, 1997:114). Popper tímto ukazuje, že můžeme očekávat vládu nejhorší a v nejlepší můžeme pouze doufat. Tím nahrazuje otázku, kdo by měl vládnout, za otázku, jak můžeme uspořádat politické instituce, aby špatní a neschopní vladaři nemohli způsobit příliš mnoho škod.

Karl Popper pak přichází s teorií suverenity. To znamená, v obecnější rovině řečeno, že existuje předpoklad, podle něhož je politická moc prakticky neomezená. Pak se stává hlavní otázkou, komu tuto moc svěřit. Nicméně dodává, že je to fakticky nemožný stav, protože žádný jednotlivec u sebe nemůže akumulovat veškerou moc. Ta se vždy dělí v našem světě mezi různé skupiny, které jsou součástí aparátu moci. Popper se proto ptá, zdali bychom neměli moc vladařů vyvážit spíše jinou mocí, a tím provádět institucionální kontrolu nad nimi.

7) Dahrendorfova vize

Rafl Dahrendorf je německým sociologem, který v roce 1990 sepsal knihu, jež předpovídá rozvoj posttotalitní společnosti směrem k vyspělé demokracii. Dahrendorf ve své knize ukazuje na tři paralelně probíhající procesy, které jsou přítomny na *cestě ke svobodě* (Dahrendorf, 1991:80-82). Dahrendorf ovšem zmiňuje v duchu výše popsaného, že tyto procesy můžou v jejich průběhu selhat a zkrachovat. Tyto tři procesy budou stále ohroženy.

A. hodina právníka

Hodina právníka je první ze tří paralelně probíhajících procesů. Hodina právníka je přibližně šestiměsíční období, kdy ve státu dochází k prvním změnám a je zakotvena nová ústava, která garantuje svobodu.

V tomto ohledu se můžeme podívat na náš český stát. Ústava Československé federativní republiky byla prvním, na co se českoslovenští politici zaměřili, když tvořili právní stát, který je podle Dahrendorfových slov nutný k vytvoření svobody. To znamenalo, že byl vytvořen základní právní rámec státu. V ústavě byly zakotveny

například svoboda slova a sdružování, které tvoří základ pro možnost rozvoje občanské společnosti, o které budeme mluvit později. Průběh hodiny právníka ovšem netrvá pouhých šest měsíců (Dahrandorf, 1991:83). Šest měsíců je vyhrazeno na základ celého procesu, kterým je ústava. Dále zde Dahrendorf tvrdí, že co se týče soudnictví, tak musí projít generační proměnou, aby se zbavila soudců předchozího režimu a aby byli nastoleni soudci noví, nezatížení zkušenostmi z předchozích generací.

Pro naši práci je nesmírně důležité takové uvědomění, že neexistuje něco jako naprosto samozřejmý a nezměnitelný vývoj demokracie. Naopak existují zde faktory různorodé a všechny musí být do jisté míry plněny, aby demokracie mohla pokračovat ve svém vývoji, jak o něm mluvil Sartori. To platí i v rámci vize Dahrendorfa, který ukazuje, že vývoj se může pokazit.

B. hodina politika

Jako následující určil Dahrendorf rámec běžné politiky. Poté, co je ustanovena ústava a dány základy právního státu (který ovšem není pouze vyústěním ústavy, ale je potřeba na něm pracovat a vytvořit pro něj vhodné prostředí), přichází na řadu hodina politika.

Je ovšem iluzí myslet si, že tyto dva zmíněné procesy probíhají zvlášť. Pravdou je, že probíhají paralelně, a to může do jisté míry tvořit zásadní problémy. Hodina politika je v Dahrendorfově pojetí spojena s hospodářskou transformací a následným vývojem hospodářství. Pro nás ovšem existuje zásadní informace o délce takového procesu.

Pocit, že se situace celkově zlepšuje, všeobecně nejdříve může zavládnout až po šesti letech (Dahrandorf, 1991:92). Nicméně Dahrendorf tvrdí, že je nutné na cestě za svobodou položit takové základy v rámci společnosti, které zajistí fungování jak výše zmíněné ústavy, tak i hospodářství, a to nejen v dobách příhodných, ale také v dobách velmi špatných jak ze zahraničních vlivů ,tak i z vnitrostátních vlivů. Položení takových základů bude ovšem trvat 60 let.

C. hodina občanů

Dahrendorf říká, že hodina právníků ani hodina politiků nebude ničím významným, pokud nebudou mít základ v hodině občanů. Budování občanské společnosti a sama občanská společnost je složitým pojmem, ke kterému se dostaneme v poslední části teoretického rozboru. Podmínkou pro hodinu občana je položení takových základů, které mu umožní svobodně fungovat ve společnosti. Tím je myšleno vytvoření oblasti, kde se občané budou moci aktivně sdružovat a pěstovat ve společnosti občanské ctnosti, jakými jsou například tolerance a zdvořilost (Dahrendorf, 1991:93). Zajištění je zde ovšem myšleno i jiným způsobem, protože „*početnost skupin a organizací a spolků poskytuje dostatečnou kontrolu a protiváhu, aby se zabránilo jakékoliv uzurpaci moci*“ (Dahrendorf, 1991:94).

8) Závěr

V této teoretické části jsme ukázali, že demokracie není garantovanou formou státního zřízení, ale že naopak potřebuje podporu a aktivní rozvoj jak sebe samé, tak i svých občanů, u kterých se musí podporovat zájem o demokracii a o její hodnoty a ideály. Demokracie totiž potřebuje vzdělané občany, kteří si budou uvědomovat rizika demokracie a nutnost rozvoje demokracie.

Nicméně jak bylo zmíněno v první teoretické části, tak existující rizika mohou lidé přijímat různým způsobem a třeba i tak, že se ze společnosti vydělí a uzavrou se. Toto ovšem rozhodně není pro demokracii žádoucí. V závěru se tedy dostáváme od všeobecného pojetí demokracie k více konkrétnímu tématu občanské společnosti a její funkčnosti v rámci České republiky. Demokracie je projektem, který se má rozvíjet a k tomu nutně vyžaduje od svých občanů uvědomění hodnot a ideálů demokracie, což bude zahrnovat i principy demokracie. Během přípravy práce se autor stále zabýval tím, kde je možné nejvíce rozšířit vědění a pochopení v rámci státu. Logickou odpovědí se ukázala základní škola, kde prakticky všichni byli a budou.³ Proto se jeví jako vhodné pokusit se ukázat takový druh vědění už dětem na základních školách. V našem tématu se zaměřujeme na společnost, a proto se v této práci soustředíme na výuku občanské

³ Mimo speciální a nestandardní případy.

výchovy na základních školách. Výukou občanské výchovy tedy projde většina obyvatel státu a škola má šanci jim ukázat to, co bylo výše popsáno. Demokracie totiž potřebuje uvědomělé občany, a i proto je nutné, aby jim bylo poskytnuto na základních školách vědění o základních demokratických hodnotách, principech a ideálech, které by podle mínění autora měly být obsaženy v rámci občanské výchovy.

Občanská společnost

1) Specifikace problému

V předchozí kapitole jsme rozebrali pojetí demokracie v její makrorovině. Dozvěděli jsme se, že společnost demokratického zřízení není jenom uspořádáním státu, ale že klade nároky na samotné občany. Tento fakt koresponduje s tím, co se v práci snažíme zjistit. Tím je možnost ovlivnění takových demokratických dispozic občanskou výchovou na základních školách.

Obecně lze říci, že výše byl proveden rozbor demokracie jako státního zřízení i s implikacemi, které z toho vychází pro občany. Nyní se chceme zaměřit právě na rozbor samotné občanské společnosti, která je nutnou složkou pro demokratické zřízení, jak jsme ukázali výše. Otázky budou směřovat na to, co vlastně je občanská společnost, na čem se zakládá a také jak je to s občanskou společností v České republice.

2) Vymezení pojmu občanská společnost

Karel Müller už na začátku své knihy *Češi a občanská společnost* ukazuje, že vymezení daného pojmu není jednoduchým úkolem. Právě naopak. Pojem občanské společnosti je chápán různými směry jinými způsoby, proto se zde pokusíme ukázat určité možnosti a poté vybereme tu, která je nejvhodnější pro naši práci.

Podle Müllera existují dva hlavní přístupy. Prvním je redukcionistický, který se zakládá na ekonomických faktorech (Müller, 2002:70) . Redukcionisté se domnívají, že je to právě ekonomika, která je hybatelem společnosti. Tato větev se později dělí na levicový

a kapitalistický proud, které ovšem nebudeme vystavovat hlubšímu zkoumání, a zaměříme se spíše na pojetí sociokulturní, které je pro nás důležitější (Müller, 2002:68-69).

Sociokulturní pojetí dělí Müller na další tři proudy. Prvním proudem jsou generalisté, kteří spojují vlastnosti občanské společnosti s existencí omezené veřejné autority. Podle jejich mínění je občanská společnost spíše konkurencí pro demokracii, protože lépe určuje podmínky a specifika její existence.

Druhý proud je nazván maximalistickým. Lidé, kteří se hlásí k zmíněnému proudu, chápou občanskou společnost jako velmi obsáhlý soubor struktur, které jsou nezávislé na státu. Sám Müller konkrétně píše, že občanskou společnost chápou jako *společnost mínus stát*. V jejich pojetí sem tedy nepatří pouze neziskové nestátní organizace (NNO) , ale patří sem například i ziskový sektor.

Poslední pojetí je pojetím minimalistickým, jak ho nazývá Karel Müller, ačkoliv sám se hlásí spíše k pojetí maximalistickému. Minimalistické pojetí občanské společnosti bude také použito v této práci. Občanská společnost je v rámci minimalistického pojetí chápána jako prostor oddělený od sféry politiky, sféry ekonomiky a také sféry náboženství. Občanská sféra je v tomto pojetí jistě závislá jak na státu ,tak i na ekonomických subjektech a kulturních dispozicích občanů, ale její charakteristika je taková, že umožňuje nalezení jednotné identity pro rozdílné jednotlivce. Nicméně je nutné zmínit, že takový druh občanské společnosti může existovat pouze do určité míry ,a ne jako nejvhodnější ideální případ.

Občanská společnost je pak zde myšlena jako soubor dobrovolné činnosti, fungování a spolupráce s neziskovými nevládními organizacemi anebo tvorba občanských iniciativ - fakticky je ovšem nutné, aby tato činnost probíhala samostatně v tom smyslu, že nebude závislá ani na státní sféře či soukromé sféře.

3) Vztah státu a občanské společnosti

V minimalistickém pojetí jsme vyměřili určitý rámec občanské společnosti, ve kterém se budeme pohybovat. Vymezení je, zkráceně řečeno, takové, že občanská společnost je oblastí figurující v prostředí mimo politickou a ekonomickou sféru. Nicméně je nad míru jasné, že občanská společnost bude do jisté míry závislá na státu (Müller, 2003:607). V této kapitole chceme danou závislost ukázat a v pozdější části tohoto oddílu

bude ukázáno na studiu občanské společnosti v České republice, jakou má pozici a jaké má klady a zápory.

Podle Müllera je tento vztah charakteristický nepřímou úměrností (čím více občanské společnosti, tím méně státu- to je pro nás poměrně zásadní poznatek). Spojení státu a občanské společnosti je vztahem partnerským a rozhodně není rivalitou. Podle Müllera lze nalézt čtyři dimenze vztahu státu a občanské společnosti: legitimizační, participační, ochrannou a integrační (Müller, 2003:608).

Naopak občanská společnost má být ke státu jistou *protiváhou*, která bude zajišťovat, aby státní moc přehnaně nebujela (Müller, 2003:612). Jak už totiž bylo zjištěno, tak má každá moc tendenci k centralizaci. Často to může být v rámci efektivity, ale tím roste riziko zneužití moci.

4) Rizika v rámci občanské společnosti

Zde bychom měli vyložit problémy a rizika, která mohou ohrožovat občanskou společnost tak, jak o nich mluví Karel Müller.

A) nebezpečí komunalismu

Müller věří, že v rámci minimalistického pojetí hrozí nebezpečí, že když omezíme lidská očekávání, tak to povede k tvorbě společnosti neodpovědných občanů (Müller, 2002:88-90). Nebezpečí hrozí v odmítnutí odpovědnosti za politiku a ekonomiku, která je v tomto ohledu do jisté výše popsáné míry vyčleněna z občanské společnosti. Pokud bychom se dostali k pojmu občanský jako sebeomezení pro všeobecné blaho, tak je to podle Müllera nebezpečné zjednodušení.

B) nebezpečí nacionalismu

Nacionální hnutí jsou vážnou hrozbou pro občanskou společnost. Historicky je totiž emancipace občanských společností v Evropě spojena s nacionalismem (Müller,

2002:91). Müller zde tvrdí, že hlavní nebezpečí je v tom, že stát založený pouze na pokrevnosti a jednotnosti jazyka je nutně odsouzen k nedostatku dynamiky, kterou by taková různorodost jinak vytvářela (Müller, 2002:94). Nacionalismus podle Müllera vylučuje mírovou a tvořivou spolupráci v rámci národa.

C) nebezpečí marginalizace⁴ politiky

V rámci redukcionistického pojetí občanské společnosti hrozí nebezpečí marginalizace politiky (Müller, 2002:95). Vize v takovém ohledu míří směrem k formě, kdy je společnost bez politiků a vláda pouze administrativní složkou. Toto je vedeno do extrému, ale existuje možnost přibližování se k takovému extrému. Byla by to sféra ekonomické samoregulace, která by ve svém rámci měla marginalizovat politiku.. Podle Müllera by se v takové chvíli z občanů stávali pouze konzumenti, kteří by podporovali pouze tu stranu, která by jim populisticky nabídla pouze zlepšení pozice na trhu (Müller, 2002:97-99).

Müller si v tomto ohledu bere na pomoc Tocquevilla (Tocquevilla, 1992) , který problém rozpracoval následovně: „*Láska ke svobodě a umění svoji svobodu uplatňovat může být jedinou protiváhou lásky k blahobytu a touhy po rovnosti životních podmínek*“.

Školou svobody může být sdružování se ve spolcích, kdy si lidé uvědomí, že žijí ve společnosti. Je vhodné, aby si uvědomili, že je i v jejich zájmu být si prospěšní navzájem.

Pro naši práci to znamená zásadní informaci, kdy Müller ukazuje, že občanská společnost je nutně dynamická a vyvíjející se struktura, která rozhodně potřebuje určitou demokratickou průpravu do života, která by měla být poskytována jistě i na základních školách.

D) Sebedeterminace politiky

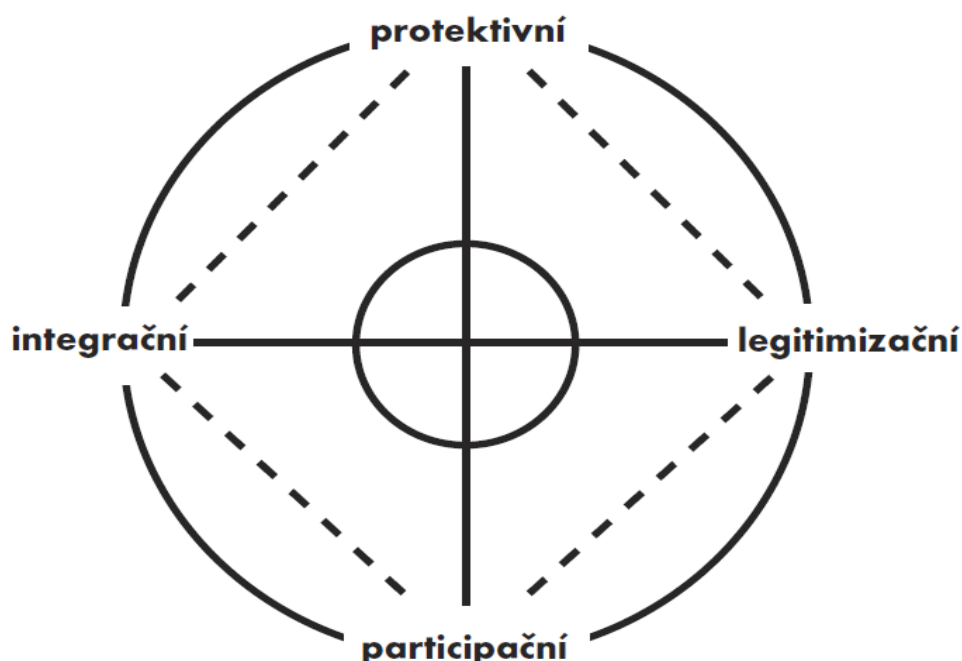
V rámci levicového proudu reprezentovaného Marxem existuje nebezpečí politické sebedeterminace (Müller, 2002:99-101). Lidé mohou formovat svou identitu v rámci politické struktury. Jak Müller uvádí, tak ve jménu této identity mají právo rušit anebo

4

postupné odsouvání jednotlivců nebo skupin na okraj společnosti.

tvořit takové struktury. Například během 20. století byla ve jménu proletariátu rozkládána občanská společnost. Müller zde mluví hlavně tedy o příkladu marxismu, který se nakonec ukázal jako nebezpečná totalitní vize . Problém hlavně spočívá v tom, že i v rámci marxismu se stává z člověka konzument a přehlíží se důležitost politické veřejnosti v rámci redukcionistického pojetí.

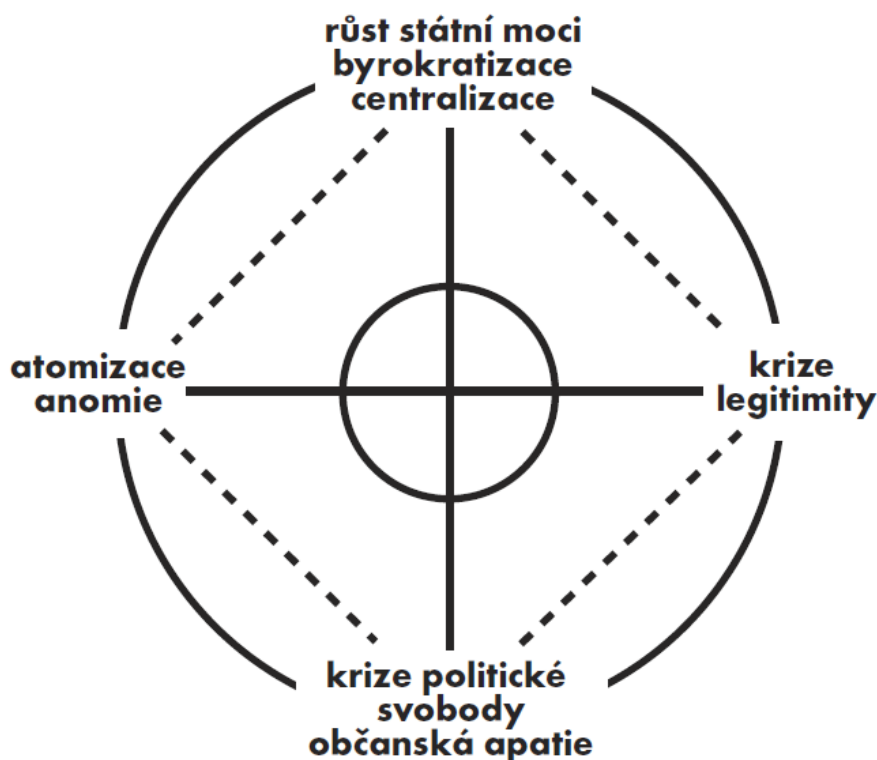
Schéma 1. Funkcionální dimenze ve vztahu občanské společnosti a státu



5

⁵ (Müller, 2003:614).

Schéma 3. Rizika moderní demokracie



6

5) Stav české občanské společnosti po 15 letech demokracie podle Vajdové

Nadace rozvoje občanské společnosti ve spolupráci s fakultou humanitních studií UK realizovala projekt Index občanské společnosti (CIVICUS Civil Society Index) v České republice (Vajdová, 2005:11-12).

Ve studii byl proveden sběr dat a podnětů od občanů, expertů na občanskou společnost v ČR a samotných představitelů občanské společnosti. Studie došla k výsledkům, že ČR má poměrně silnou základnu občanů a působení neziskových oblastí je také kladně hodnoceno v rámci každodenní praxe. Bez chyby ovšem není. Interní řízení

⁶ (Müller, 2003:615).

organizací je jedním ze zásadních problémů. Problém se ale ukázal být i v rámci důvěry ve společnost.

A) Občané a jejich angažovanost

Studie ukazuje na to, že pasivita českých občanů je do určité míry mýtem. 47% občanů prý poskytlo v posledním roce nějakou finanční pomoc a nebo materiální dar neziskové organizaci. A zároveň stejný počet občanů je členem neziskové organizace. Výzkum také ukázal, že 60% občanů České republiky se podílí aktivně na společenských akcích v obci.

Tato zjištění vyvracejí jasně mýtus o tom, že česká společnost se neangažuje ve veřejném životě, nicméně to neznamená, že česká společnost je naprosto v pořádku, jak se později dozvíme z výsledků studie.

B) Aktivita a různorodost

Jak se ve studii ukázalo, tak existují tisíce občanských společností. Jsou to mnohdy organizace sportovní, chovatelské, pěstitelské, oborové anebo třeba dobrovolní hasiči.

Existují i menší organizace, co se týká počtu členů, které se například zabývají drogovou prevencí, pomocí mentálně a tělesně postiženým, pomocí při katastrofách a nebo pomocí sociálně slabším členům společnosti. Existují zde také organizace občanské společnosti, které se zabývají ochranou spotřebitelů. Podle studie se mnohým z nich daří docílit upozornění na určitá problematická témata a dopracují se i k pozitivním společenským změnám.

C) zastřešující organizace a jejich problémy

V České republice existuje přibližně 80 zastřešujících organizací, které mají tvořit společná pravidla, technickou a odbornou podporu. Na druhou stranu se ve studii ovšem zmiňuje také fakt, že mnoho těchto organizací fakticky nemá valnou členskou základnu a chybí důvěra od ostatních občanských organizací. V tomto ohledu je nutné zmínit, že se

ovšem staví do pozice jednatele s veřejnou správou a, to pak může být považováno za nelegitimní přístup.

D) Komunikace

Většina aktérů v rámci třetího sektoru není v pozici silných partnerů ke státu a samotný stát komunikuje pouze s některými organizacemi. Pozitivní změny v tomto ohledu jsou dle studie přístup Rady vlády pro nestátní neziskové organizace. Princip partnerství Evropské unie také pomáhá a přináší pozitivní změny.

E) Lhostejnost firem vůči občanským organizacím

Firmy jsou povětšinou lhostejné směrem k občanským organizacím. Malé firmy údajně ani neznají takový pojem, jakým je sociální zodpovědnost. Podle studie vnímají představitelé neziskových organizací postoj firem k aktivitám těchto neziskových organizací jako lhostejný.

F) Důvěra a občané

Studie se také zaměřila na výzkum důvěry mezi lidmi. Ukázalo se, že pouze pětina lidí si myslí, že se dá věřit druhým lidem. Čtyři pětiny dotazovaných si myslí opak. To značí podle studie poměrně nízkou míru mezilidské důvěry. Například v Německu si 45% lidí myslí, že druhým se dá věřit, a v Norsku toto číslo dokonce dosahuje 65%. Tento jev je ovšem typický pro postkomunistickou zemi, kterou Česká republika je. Tento fakt nízké důvěry ovšem tvoří překážku v rozvoji občanské společnosti v České republice. Studie v tomto kontextu dochází k předpokladu, že posílení občanské společnosti by mohlo pomoci posílení důvěry všeobecně.

G) Korupce v občanské společnosti

Transparency International hodnotila Českou republiku jako značně zkorumpovanou. Korupce je zde celospolečenský problém a probíhá i v rámci občanské společnosti. Spíše než o korupci jako takové se zde jedná o zneužití neziskových

organizací ve svůj prospěch. Takovému jednání dle studie nahrává nestandardní a neprůhledné prostředí, kde jsou ke všemu proměnlivá pravidla financování a poskytování grantů.

H) Sociální služby a ochrana přírody

Občanská společnost je jejími představiteli hlavně vnímána jako ochrana přírody a pomoc sociálně slabým. Ostatní témata, kterými jsou ochrana lidských práv, nezaměstnanost anebo boj s korupcí, jsou vnímána spíše podružně, a to i co do úspěšnosti práce v dané oblasti.

I) Shrnutí

V závěru vychází ze studie několik věcí. Je vhodné zvýšit úroveň komunikace a síťování v rámci neziskových organizací. Zesílit vliv neziskových organizací na veřejnou politiku. Pro naši práci je ovšem velmi důležité, že studie také podává zprávu o tom, že je nutné investovat do budování důvěry mezi širokou veřejností. Zde se nabízí otázka, zda se v rámci občanské výchovy může takový vývoj podpořit, nebo zda se už podporuje a jakým způsobem.

Socializace

Prvotně je nutné uvést, co to vlastně socializace je. Giddens podává definici socializace jako procesu vývoje od novorozence až k osobě, která si je vědoma sebe sama a dokáže se orientovat ve vlastní kultuře (Giddens, 1999:39). Bylo by ovšem mylné si myslet, že socializace je procesem, kterým je jedinec pasivně formován. Právě naopak. Jedinec už od novorozence je aktivním činitelem procesu socializace.

Zygmund Bauman socializaci označuje jako formování Já a potlačování pudů (Bauman, 1996:35-36). Bauman tvrdí, že je socializace procesem, který nás mění tak, abychom byli schopni žít ve společnosti. Ve společnosti jsme podle Baumana schopní žít, když si jedinec osvojí přijatelné chování a následně bude moc žít svobodně

s odpovědností za své činy. Důležitým faktorem je, že podle Baumana socializace jedince končí až smrtí, proto také uvádí, že socializace je často dělena na více částí.

A) primární socializace

Proces primární socializace, jak jej definují Berger a Luckmann končí přibližně v období, kdy dítě vstupuje do mateřské školy. Dítě se dle jejich soudu totiž nerodí členem společnosti, ale má k tomu předpoklady, a pak se jím stává (Berger,Luckmann, 1999:128). Zásadní roli zde hraje pojem internalizace, což je „*vnímání či interpretace událostí objektivních jako událostí majících význam, tedy jako projevu subjektivních procesů jiného člověka, přičemž zároveň význam tohoto projevu přijímá subjektivně za svůj*“.

Procesy primární socializace tedy probíhají ve velmi raném dětství, kde dítě přijímá od významných druhých symbolický svět, který mu zprostředkovávají(Bauman, 1996:35-37).

B) sekundární socializace

Podle Bergera a Luckmanna je možné si představit svět, kde by fungovala pouze primární socializace, ale v našem poměrně složitém světě se od sebe relevance různorodého vědění liší podle jedince (Bauman, 1996:35-136). Symbolický svět, který si v dětství jedinec osvojí, je samozřejmě velmi důležitý, ale v rámci sekundární socializace existují také oblasti subsvětů. Sekundární socializace je pak proces navazující na primární socializaci, kdy je jedinec uváděn do nových oblastí.

Základ sekundární socializace se ovšem nachází v tom, co obsahovala socializace primární. Pro naši věc je ovšem důležité, zda je možné změnit postoj jedince ke realitě, již si osvojil v rámci primární socializace? K tomuto se Berger s Luckmannem vyjadřují následovně (Berger,Luckmann, 1999:129). Svět osvojený v rámci primární socializace, jak byla výše zmíněna, je možné tvořivě pozměnit a nebo jej dokonce i vytvořit zcela nově. Je to právě proces sekundární socializace, který umožňuje takové pozměnění. Tudíž existuje v rámci socializace možnost pozměňovat své vnímání reality a pozměňovat osvojený svět z primární socializace.

Ve světle výše zmíněného je možné říci, že v rámci sekundární socializace, tak jak ji popsal a vysvětlil Berger s Luckmannem, je možné, aby si žáci základních škol osvojili demokratické vědomosti a dovednosti, i kdyby si je neosvojili v rámci primární socializace. Škola se opravdu zdá být vhodným prostředím pro osvojení vědomostí a dovedností důležitých pro demokracii a občanskou společnost a orientaci v rámci modernity, ačkoliv musíme mít stále na paměti, že česká společnost je daleko více na cestě k radikální modernitě, jak ji popsal Giddens, než aby se dalo mluvit o rozvinutém konceptu radikální modernity v českém prostředí.

6) Občanská výchova a občanská společnost

Jak se ukazuje, tak občanské společnosti hrozí mnohá rizika, která byla výše popsána Müllerem. Podle zjištění v pozdější části se školní prostředí jeví jako vhodné k osvojení určitých postojů, dovedností a vědomostí. Autor se v celé kapitole pokusil o shrnutí stavu a rozvoje občanské společnosti v České republice a o upozornění na rizika ohrožující rozvoj občanské společnosti. Občanská výchova se jeví jako vhodné prostředí pro získání základních informací o dané problematice. Existují zde dva základní problémy. První je spojen s deficitem důvěry, který v České republice panuje, a druhý ukazuje na nebezpečí převahy „lásky k blahobytu“ nad „láskou ke svobodě“. Je ovšem zřejmé, že člověk musí umět se svobodou naložit a také jí porozumět, aby ji mohl „milovat“.

Jan Sokol k tomuto tématu říká, že člověk si všímá svobody až ve chvíli, kdy se setká s jejím nedostatkem, což podle něj nastává hlavně kolem puberty (Sokol, 2007:26). Sokol se záměrně vyhýbá teoretickému vymezení pojmu svobody a spíše ukazuje konkrétní příklady, čím vlastně svoboda je. Naše „láska ke svobodě“ by se v tomto pubertálním období pak dala vymezit jako láska k možnosti mít vlastní oblečení, účes a nebo řeč. To je velmi důležité pro naši věc, protože to jasně ilustruje, že svoboda je zkušenost, se kterou se všichni setkávají i v rámci jejího nedostatku. Je pak vhodné se zamyslet nad tím, jak žákům ukázat, proč by mohli a měli milovat svobodu. Sokol v jedné části vymezuje svobodu přirovnáním ke hře (Sokol, 2007:32). Hra poskytuje hráči svobodu, ale pouze v rámci pravidel hry. A jsou to právě pravidla, která hru ve výsledku neomezují, ale naopak jí umožní a udělají. Čím lepší budou pravidla pro hru, tím lepší

bude daná hra. A zde Sokol vidí opravdovou lidskou svobodu. Je to svoboda mezi lidmi, která je vždy omezena, protože by nemohla fungovat bez pravidel.

Sokol zde ukazuje své pojetí svobody, ke kterému se autor práce přiklání. V tomto rámci Sokolovy svobody nám vystávají dva úkazy. Jednak pochopení svobody jako možnosti dělat si, co chci, je mylné a může z něj později pramenit desiluze a naopak pokud pochopíme, že svoboda má svá nutná pravidla, protože jinak by nemohla existovat, tak dostaneme možnost vůbec o takových pravidlech přemýšlet a nakládat s nimi určitým způsobem. Pokud se přidržíme přirovnání ke hře, tak hráč hry, který nezná pravidla hry, se těžko uplatní. Občan, který nechápe, co je to svoboda, to bude mít jistě také těžší. Pokud tedy chceme, aby „láska ke svobodě“ mohla být protiváhou k „lásce k blahobytu“, tak je nutné, aby svoboda nebyla nakonec brána pouze jako nepřítomnost přinucení. Protože člověk vždy narazí na přítomnost přinucení a může si pak myslet, že jeho svoboda je ničena, protože nepochopí, že bez pravidel svoboda nemůže existovat. Následně pak může nastat rezignace na hodnoty svobody, a tím i na demokracii a občanskou společnost. V tomto ohledu by jistě mohla občanská výchova přispět k rozvoji občanské společnosti, pokud by bylo v rámci občanské výchovy žákům ukázáno, že svoboda má pravidla.

Výzkumné otázky

1) Formulace výzkumných otázek

V první části teoretického rozboru se autor pokusil o souvislý rozbor sledující a popisující tendence ve společnosti, rizika a nároky ve spojení s jistou ostražitostí vzhledem k české společnosti. Autor si je stále vědom specifik české společnosti a má stále na paměti, že česká společnost je spíše v počátcích modernizačních procesů, které například popisuje Giddens. Autor si neklade za cíl vyčerpávající rozbor všech možností, to by ani nebylo možné a v rámci objektivit by to nebylo správné. Výzkumné otázky jsou zde proto, aby tvořily pomyslnou páteř empirického výzkumu. Výzkumné otázky byly tvořeny na základě předvýzkumu, který byl proveden autorem práce. Výzkumné otázky byly zvoleny s ohledem na to, že autor během předvýzkumu zjistil, že podle učitelů je občanská výchova vnímána žáky spíše jako odpočinkový předmět. Učitelé jsou zároveň

skeptičtí k tomu, zda si žáci doopravdy osvojují znalosti a dovednosti, které by si dle dokumentů MŠMT měli osvojit. To má zároveň spojitost s tím, že v rámci předvýzkumu se ukázalo, že penzum znalostí obsažených v učebnicích občanské výchovy je velice široké a učitelé jej často nemusí stíhat naučit.

Výzkumná otázka 1.: Jak vnímají učitelé participaci žáků v rámci občanské výchovy?

Výzkumná otázka 2.: Jak vnímají učitelé učební materiály a množství látky, kterou mají učit?

Výzkumná otázka 3.: Jak vnímají učitelé svou vlastní práci a jaké z ní mají pocity?

Metodologie práce

1) Společenskovědní výzkum

V naší práci se zabýváme společenskovědním výzkumem, který má jistě svoje specifika, která je nutno v metodologickém vypracování práce zvážit a zohlednit. Společenskovědní výzkum je jednou variantou, jak zobrazit sociální život.

Disman se ve své práci zaměřuje v určitou chvíli na porovnání zkoumání přírodních věd a sociálních věd, kde říká, že pokud budeme chtít například experimentálně ustanovit bod varu, tak počet proměnných bude podstatně nižší, než pokud budeme chtít pochopit jednoduchý příklad, jakým by bylo studium příjmu jedince a jak je tento příjem ovlivňován, protože zde bude daleko více proměnných (Disman, 2002:17-19) .

Disman se zde také zaměřuje na koncept přirozených systémů, kdy tvrdí, že přirozený systémem je soubor proměnných, jež jsou vzájemně propojeny mnoha vztahy. Důležitost tohoto vědění o přirozených systémech připisuje Disman tomu, že interpretace informačně otevřeného systému může vést k zásadnímu zkreslení.

Sociální svět není proto možné zkoumat v úplně přirozených systémech, tudíž nastává zkrácení a redukce. Redukce budou následující (Disman, 2002:25):

- I. redukce počtu pozorovaných proměnných
- II. redukce počtu analyzovaných vztahů mezi nimi
- III. redukce populace na vzorek
- IV. redukce časového kontinua na popis jednoho, nebo několika málo časových bodů

Disman například píše také o problému, kdy se musí respondent rozhodnout, jak odpoví, a zda bude odpověď pravdivá, což celkem jasně charakterizuje další problematiku společensko vědního výzkumu, kde jsou respondenti aktivními a ne pasivními účastníky výzkumu (Disman, 2002:59). Výzkumník nemůže ze sociálního světa vystoupit. Sociální svět není možné zkoumat přímo, ale pouze ho lze zkoumat přes indikátory. Cíle, které má sociální výzkum vytyčené, jsou explorace, popis a vysvětlení.

Jak je také výše popsáno, tak Brian Fay k problematice sociálního výzkumu řekl, že je nutně reflexivní a že vědec si stále musí být vědom toho, kým je, protože sama jeho přítomnost mění podmínky a jeho vlastní osoba bude jistě měnit výsledky. To je pro náš výzkum stěžejní informací, jelikož autor výzkumu musí stále dbát výše zmíněných faktů.

i. Výběr druhu výzkumu: kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum má více definic a jednou z nich je „poznání, kterého se nedosahuje pomocí statistických metod“. Hendl se vůči tomuto popisu vymezuje a spíše charakterizuje kvalitativní výzkum na základě Creswella jako proces hledání porozumění, které staví na různých metodologických tradicích daného problému. Výzkumník pak tvoří komplexní obraz a zkoumá v přirozených podmínkách (Hendl, 2005:50) .

Typické pro kvalitativní výzkum je to, že na začátku se volí téma a určí se základní otázky. Celkově je ovšem možné a žádoucí, aby se během výzkumu modifikovaly samotné otázky. Právě proto je možné kvalitativní výzkum určit jako pružný výzkum.

Výzkumník se během kvalitativního výzkumu zaměřuje na vyhledávání a analýzu informací ,a tím přispívá k osvětlení výzkumných otázek, což je případ naší empirické práce (Hendl, 2005:50) . Výzkumník sbírá data a následně je analyzuje a na tomto

základě pokračuje v dalším výzkumu, kdy předchozí poznatky a otázky mohou být modifikovány tak, aby lépe vyhovovaly výzkumu. Analýza a sběr dat tedy probíhají současně.

Charakteristické pro kvalitativní výzkum je, že se provádí terénní výzkum, kdy je výzkumník v kontaktu s jedincem a nebo skupinou jedinců (Hendl, 2005:51). Výzkumník se pokouší získat vhled do logiky předmětu a na pravidla, která v něm fungují (Hendl, 2005:52). Používají se spíše méně standardizované metody. Výzkumník se snaží o izolování určitých témat v dané problematice. Výzkumník má také za cíl dobrat se objasnění, proč lidé jednají určitým způsobem a jak své jednání chápou sami. Data se následně induktivně analyzují a interpretují.

Nevýhody kvalitativního výzkumu jsou následující:

- I. znalost nemusí být zobecnitelná
- II. je obtížnější testovat hypotézy a teorie
- III. výzkum je časově náročný (sběr dat a jejich analýza)
- IV. výsledky jsou snadněji zkresleny a ovlivněny výzkumníkem

Výhody kvalitativního výzkumu jsou následující:

- I. získání podrobného vhledu do dané problematiky
- II. zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí (ačkoliv je nutné mít na paměti výše zmíněnou redukci)
- III. umožňuje studium procesů
- IV. umožňuje navrhování teorií
- V. Dobře reaguje na místní podmínky
- VI. Hledá místní příčinné souvislosti
- VII. Je vhodný pro počáteční exploraci daného předmětu

Proces kvalitativního výzkumu má nutně interaktivní charakter, protože jak výzkumník, tak účastníci výzkumu jsou lidé a v průběhu výzkumu se vyvíjí, a tím se vyvíjí i výzkumný problém respektive výzkumná situace. A i proto je nutné důkladně popisovat postup výzkumu a zohledňovat co, proč a jak to děláme. Autor této práce se právě díky výše zmíněným faktům rozhodl právě pro kvalitativní výzkum, kdy ambicí jeho práce je přispět k diskusi o dané problematice

ii. Postup návrhu kvalitativního výzkumu

Postup kvalitativního výzkumu dle Hendla probíhá následovně (Hendl, 2005:145-146):

I. určíme **účel** výzkumu-> Účelem naší práce je zjistit, jak přispívá občanská výchova v dnešní době k porozumění a orientaci v rámci demokratického státního zřízení, občanské společnosti a radikální modernity.

II. určíme **konceptuální rámec** výzkumu, kde zvážíme vlastní zkušenosti a existující teorie-> V rámci naší bakalářské práce se zaměříme nejprve na autory, se kterými jsme se již setkali v průběhu studia a postupně budeme čerpat z dalších zdrojů. Práce byla zvolena tak, aby autor měl dostatek informací a znalostí z oblasti radikální modernity, demokracie a občanské společnosti. Nad to se autor ve svém bakalářském překladu věnoval problematice sociologie vzdělávání, kdy dospěl k závěru, že vzdělávání je v dnešní společnosti mocný hybný faktor a je vhodné se mu věnovat.

III. zvolíme **metody** tak, aby vyhovovaly -> Metody byly zvoleny s ohledem na to, do jakého prostředí se výzkumník chystá. Byl proveden předvýzkum, který byl nutný vzhledem k autorově nezkušenosti v oboru. Ukázalo se například, že teoreticky zvolené polostrukturované interview je pro situaci nevyhovující, a tudíž autor změnil své prvotní rozhodnutí.

IV. zvolíme **strategii výběru**-> Strategie výběru byla zvolena tak, aby kombinovala více metod, aby se docílilo co možná největší objektivitu. První metodou bylo určeno účelové vzorkování a druhou metodou byla sněhová koule.

V. určíme strategii, jak zajistit **validitu** dat-> Autor se snažil držet principu triangulce, kde kombinuje různé metody sociálního výzkumu, aby zajistil co největší objektivitu. Nicméně v rámci triangulace je jako důležitý bod uvedeno střídání výzkumníků, což v rámci bakalářské práce není možné.

Výzkum: Pohled učitelů občanské výchovy na občanskou výchovu a participaci žáků v rámci občanské výchovy.

iii. Úvod do výzkumu

Autor se ve svém výzkumu chce zabývat vztahem učitelů občanské výchovy na základních školách k jejich předmětu a jejich pohledem na vztah žáků k tomuto předmětu. Autor zároveň chce porovnat výsledky daného výzkumu s teoretickou prací zaměřenou na společenské podmínky dnešního světa, kde vyděluje tři oblasti zájmu, ve kterých bude přínos k orientaci v dnešním světě srovnávat: Podmínky radikální modernity, jak je popisuje Giddens, občanská společnost v České republice a demokracie. Jelikož autor nemá dostatečné zdroje pro výzkum ve větším měřítku, zvolil si základní školy ve svém okolí, kde bude výzkum provádět.

Autor se k výzkumu dostal přes odbornou sociologickou a pedagogickou literaturu, jež ho dovedla k závěru, že je vhodné zjistit, jak vnímají učitelé svůj předmět práce a co si dle nich samotných žáci základních škol z daného předmětu odnáší do budoucího života.

Průzkum bude probíhat ve třech základních školách z okolí Jičína.

iv. Metody výzkumu

Kvalitativní výzkum má více druhů metod, které se dají použít k tomu, aby výzkumník co nejlépe popsal, analyzoval a interpretoval danou problematiku. Podle Hendla by měla být předem zajištěna kvalita získaných dat. Obecně jde o to, aby výzkumník jasně určil cíle výzkumu a standardy výzkumu. K zajištění validity výzkumu je vhodné získávat informace z různých zdrojů, předložení konečné zprávy účastníkům studie a kontrola výsledků kolegy (Hendl, 2005:147). Hendl zde spíše popisuje práci vědeckého týmu a ne jednotlivce. Proto například konzultace výsledků proběhne s vedoucím bakalářské práce.

výběr vzorku

V rámci námi určeného tématu se autor práce rozhodl pro následující metody výběru vzorku:

A) Účelové vzorkování- volba informačně bohatých případů, kdy počet případů a jejich výběr závisí na účelu studie (Hendl, 2005:154).

B) Sněhová koule- metoda vhodná pro interview, kdy zkoumaný jedinec doporučí další případy.

Autor výzkumu přistoupil k výše zmíněným typům vzorkování z následujících důvodů. Učitelé občanské výchovy jsou poměrně úzká skupina lidí, a proto je nutné účelové vzorkování, kdy autor vybere určité případy kvůli jejich informační bohatosti. Metoda sněhové koule je přidána k prvnímu typu vzorkování proto, aby autor zajistil dostatečný počet účastníků výzkumu, kdy předpokládá jisté vědění o dalších učitelích z daného oboru.

1. způsob výzkumu

Autor výzkumu zvolil následující metody:

Interview- konkrétně interview s návodem, kdy se autor drží určitého tématu, ale přitom nechává dotazovaného mluvit poměrně obsáhle o dané problematice (původně autor zvolil polostrukturovaný rozhovor, ale ukázalo se v předvýzkumu, že daná technika je naprosto nevyhovující a respondenti, se kterými mluvil, často odbíhali od otázek anebo mluvili o něčem jiném) (Hendl, 2005:162) . Výhody jsou, že je užitečné, nelze-li pozorovat, můžeme zaznamenat, co bylo, a dovoluje kontrolu sběru dat. Nevýhody jsou naopak nepřímé informace v umělých podmínkách. Přítomnost výzkumníka může vést ke zkreslení dat.

Dokumenty- Autor zvolil také rozbor dokumentů v rámci zachování co nejvyšší validity dat podle principu triangulace. Autor analyzuje veřejné dokumenty umístěné na webu ministerstva školství a tělovýchovy a snaží se také proniknout do internetových diskusí na téma občanská výchova mezi učiteli. Výhody jsou, že informace jsou pečlivě zpracovány a jsou dosažitelné bez ohledu na dobu. Nevýhodou v našem případě je, že materiál nemusí být

přesný a autentický, nicméně tuto skutečnost autor zohlední a bude konzultovat použitý materiál s vedoucím práce.

v. Analýza dat

Analýza dat proběhne podle pravidel Analýzy dat případové studie, jak ji popsal Hendl. Hendl zde cituje Stakea, který tvrdí, že nelze přesně identifikovat okamžik začátku analýzy dat (Hendl, 2005:226) . Kvalitativní studie se dle něj opírá o běžné uvažování. Hledání významu dat je pak hledáním pravidelnosti a konzistence v určitých podmínkách.

Analýza dat případové studie se pak dělí na dvě větve, kdy výzkumník bude přistupovat více holisticky nebo analyticky. Z výše zmíněných důvodů se autor práce přiklání k holistickému pojetí analýzy dat případové studie, kdy bude výzkumník hledat závěry posouzením dat jako celku.

vi. Etika výzkumu

Autor si je vědom důležitosti zvážení problematiky etiky výzkumu, a proto se bude řídit následujícími zásadami, které v rámci kvalitativního výzkumu zmiňuje Hendl (Hendl, 2005:155). Je potřeba získat informovaný souhlas od respondentů. Celkově to znamená, že se daná osoba zúčastní pouze tehdy, pokud bude souhlasit s podmínkami studie a předtím bude informována o okolnostech výzkumu.

Účastníkům bude zajištěna svoboda odmítnutí a bude jim řečeno, že kdykoliv mohou účast na výzkumu ukončit. V ideálním případě by byla identita účastníků utajena i před výzkumníkem v rámci anonymity účastníků. V našem případě se to ovšem ukázalo i díky metodám výběru vzorku jako nemožné, a tudíž bude účastníkům anonymita zajištěna výzkumníkem, který nikde nebude uvádět jména ani působiště účastníků výzkumu. Hendl k tomuto tématu píše, že anonymita účastníků nesmí být odhalena nikomu dalšímu než výzkumníkovi.

Hendl zde zmiňuje problematiku zatajení cílů a okolností výzkumu (Hendl, 2005:156). Ta ovšem v našem případě není důležitá, protože cíle a okolnosti výzkumu nemusí být utajené a respondent se výzkumníka může ptát na cokoliv, co ho ohledně dané práce bude zajímat.

vii. Předvýzkum

Po konzultaci s vedoucím práce byl proveden předvýzkum, který Disman označuje jako základní součást každého výzkumu (Disman, 2002:122). V něm se například ukázalo, že původní koncept práce s polostrukturovanými rozhovory je naprosto nevyhovující a výzkum byl (v rámci své reflexivní povahy) upraven. K použití se nakonec ukázalo lepší nestrukturované interview, protože učitelé se následně více rozprávěli o stavu občanské výchovy na základních školách a autor práce také získal následovně přesnější obraz jejich pohledu na občanskou výchovu. Předvýzkum se ukázal jako velmi klíčová část práce, při které autor práce udělal poměrně rozsáhlé změny v pojetí celého empirického výzkumu ve spojení s teoretickou prací.

viii. Teoretické zakotvení

Práce vychází z tří okruhů, kterými jsou radikální modernita, demokracie a občanská společnost. V rámci radikální modernity se odkazujeme hlavně na Giddense, který mluví o důvěře a nedostatku bezpečí jako o jednom z poměrně zásadních problémů dnešní doby, jak ji sám popsal. Prozkoumání dané problematiky evokuje otázku o tom, jak může být daný problém řešen, a v našem rámci občanské výchovy připadá autorovi vhodné ptát se potom, jak může občanská výchova k dané problematice přispět a zdali přispívá už nyní.

Druhou oblastí je demokracie, kde jsme rozpracovali pojetí demokracie v rámci Sartoriho, Dahrendorfa a Poppera, kteří shodně tvrdí, ačkoliv každý to říká trochu jinak, že demokracie není pouze nedynamickou strukturou formy vlády, ale naopak vyžaduje aktivní přístup a uvědomění určitých hodnot a ideálů od občanů státu. V rámci Dahrendorfova pojetí se ukazuje, že svoboda, demokracie a občanská společnost nemusí být nutně stálými strukturami. Mohou se v určitých situacích zhroutit nebo zakrhnout. Proto se autor práce snaží také zjistit, jak k takovému procesu kultivace demokracie a jejich principů přispívá anebo nepřispívá občanská výchova.

V poslední části o občanské společnosti se dozvídáme o konkrétních neduzích i kladech občanské společnosti a i o nebezpečích, které ji hrozí. Autor dospěl k názoru, že

občanská výchova se nejvíce blíží k možnosti přispění k dané problematice v kladném slova smyslu, a proto autor uznal za vhodné prozkoumat takovou možnost tak, že bude dělat rozhovory s učiteli občanské výchovy a pokusí se vytvořit komplexní obraz toho, jak občanská výchova může prospět v rámci výše zmíněných problematik.

Empirický výzkum

1) Uvedení do výzkumu

Jak již bylo zmíněno, autor si pro empirický výzkum zvolil rozhovory s učiteli občanské výchovy, kde se chce pokusit o prozkoumání jejich názoru na daný předmět. Na doporučení vedoucího práce byl proveden předvýzkum, který ukázal, že autorova původní teze neměla zamýšlený efekt, protože učitelé v rámci polostrukturovaného rozhovoru stále odbíhali od tématu a ve vyjádřeních je spíše brzdil, než že by jim pomáhal. Proto tedy autor přistoupil k nestrukturovanému interview, kde měl pouze určené základní okruhy, o kterých učitelé mluvili, nicméně jim zároveň dával prostor se vyjádřit tak, aby co nejlépe vystihli problémy.

Rozhovory byly provedeny s pěti učiteli ze základních škol v okolí Jičína. Jména škol nebudou v rámci etiky výzkumu zmíněna a ani jména učitelů, se kterými byl výzkum prováděn.

Po rozhovorech s učiteli se autor ještě rozhodl pro dodatečnou část výzkumu, kdy v duchu reflexivity kvalitativního výzkumu a stálého upravování výzkumu provedl interview také s ředitelem jedné ze škol a se zástupcem ředitele v další škole, aby doplnil celkový obraz výzkumu ještě o další dimenzi pohledů.

Autor se také rozhodl pro rozbor dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který vytvořilo ministerstvo školství a tělovýchovy. Ten má ukázat základní úroveň znalostí, schopností a kompetencí, které mají žáci základních škol získat během povinné školní docházky. Rozbor daného dokumentu autora přivedl ke srovnání tvrzení státní instituce o garantovaném minimu s reálnou zkušeností učitelů.

Autor se pokusil v celé předchozí teoretické části ukázat nutnost vzdělání pro tři okruhy rozebrané v teoretické práci. V rámci modernity se ukazuje, že lidé mají problém

s adaptací na dnešní dobu, a to i přes důvěru, která hraje následně poměrně zásadní roli a je problémem v rámci občanské společnosti, jak se autor pokusil dokázat. Demokracie naopak vyžaduje vzdělání, aby mohla vůbec existovat, protože bez svých vzdělaných občanů nemá jak fungovat. Například Thompson ve své práci předkládá projekt deliberativní demokracie, která by byla založena na pluralitě médií a tvořila by tak zdroje informací, ze kterých by si lidé následně vybírali. To ovšem nutně předpokládá jistou schopnost interpretace a hlavně schopnost pohybu v takové oblasti, kde je jistě vzdělání jedním z klíčových faktorů, které budou určovat schopnost jedince se právě v takové nově nastalé situaci pohybovat. Dahrendorf ve své předpovědi říká, že přechod k vyspělé demokratické společnosti potrvá 60 let, ale zmiňuje pro nás velmi důležitý fakt, kterým je to, že takový vývoj se může kdykoliv zadrhnout anebo zvrátit a je to právě občanská výchova, která by takovému zvrácení ve vývoji mohla zabránit, respektive by mu mohla zkusit předcházet. Proto si autor vybral dané téma, kdy považuje za vhodné zjistit, jak je na takovou roli občanská výchova v České republice připravena a zda je ji schopna hrát.

Průzkum byl prováděn na třech školách. První škola A má pro každý ročník jednu třídu, která ovšem většinou přesahuje 30 žáků. Druhá škola B je ve městě, které má tisíc obyvatel a třídy zde jsou na každý ročník po jedné, a přitom je ve třídách podle informací ředitele průměrně okolo 15 žáků. Třetí škola C je v největším městě a má dvě až tři třídy na jeden ročník a počet žáků je více kolísavý.

2) *Samotné provedení výzkumu*

Autor prováděl nestrukturované rozhovory s učiteli občanské výchovy. Autor si nejprve připravil otázky a základní kostru, na které budou rozhovory s učiteli stát. V rámci předvýzkumu byla pak kostra rozhorů upravena dle potřeby. Autor nejprve účelově vybral vzorek učitelů občanské výchovy, kteří mu pak zároveň dávali další kontakty na osoby zainteresované do tématu této práce (metoda sněhové koule). Samotný výzkum probíhal tak, že autor si s jednotlivými učiteli sjednal schůzku. Během schůzky je obeznámil nejprve s tím, jak hodlá nakládat se získanými poznatky, a také s tím, že bude učitelům zaručena anonymita. Autor samozřejmě učitele také obeznámil s cílem a formou jeho práce. Následně pokládal připravené otázky tak, že samotní učitelé mohli odbočovat od tématu otázky a rozmluvit se více o věcech, které jim samotným připadají důležité a stěžejní. Autor výzkumu během rozhovorů používal terénního deníku a do něj si

zapisoval všechny informace, které považoval za důležité. Terénní deník je samozřejmě k nahlednutí na požádání.

Autor práce se záměrně zaměřil na zkoumání občanské výchovy na základě už mnohokrát zmíněné teoretické práce, kdy chtěl zjistit, jak občanská výchova přispívá k orientaci v moderním světě a jak připravuje žáky na demokracii a občanskou společnost. Zda-li si žáci osvojí vědění o principech a ideálech demokracie a jestli budou mít dispozice k začlenění se do občanské společnosti. V rámci této části se autor rozhodl pro rozbor dokumentu Standard základního školství a následně reformního dokumentu Rámcový vzdělávací program:

3) Standard základního školství

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy má Standard základního vzdělávání, který je významným nástrojem státu v rámci udržování kvality vzdělání, které mají základní školy poskytovat.⁷ Dle ministerstva školství je to garance pro všechny žáky základních škol, že tito žáci získají v průběhu povinné školní docházky základní vzdělání využitelné v praxi i na středních školách a v dalším studiu.

Pro školské orgány má standard sloužit jako základní kritérium pro vzdělávací programy. Má také vliv na určování kvality učebních textů.

Standard má také význam pro tvorbu nových programů vzdělávání, kde je tvůrce programu standardem zavázán k dosažení obecných i specifických cílů vzdělávání a zároveň má plnit kmenové okruhy daného učiva. Pro samotné učitele a ředitele škol má standard za účel souhrnně formulovat podstatné vzdělávací cíle. Standard tímto vymezuje obsah základního vzdělávání, jenž je nutný respektovat při přijímacím řízení na střední školy. Vytvořením standardu pro základní vzdělávání je také dle ministerstva umožněna sebeevaluace škol. Na závěr úvodu ke standardu se vyjadřuje ministerstvo školství ve smyslu, že efektivnost tohoto prostředku bude také záležet na tom, jaká pozornost bude věnována vzdělávání učitelů a jejich následnému vzdělávání.

⁷ Informace byly čerpány z oficiálních webových stránek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy : http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm - dokument bohužel není rozdělen na jednotlivé strany a tak autor udělal jednotný výtah z celého dokumentu, který se týká naší empirické práce. V závěru práce jsou citovány specifické cíle, které v sobě zahrnuje občanská výchova na základních školách.

Výrazná část dokumentu je věnována vzdělávacím cílům. To v podstatě znamená, jaký profil by si žák měl po základním vzdělání ze školy odnést a s jakými dovednostmi a znalostmi by měl odcházet. V dokumentu je uvedeno, že vzdělávací cíle mají reflektovat očekávání společnosti, rodičů, ale také odběratelů vzdělávání. **Vzdělávací cíle mají být vyjádřením představ o poslání základního vzdělávání, které je ustálené ve veřejném mínění a i v mínění odběratelů vzdělávacích produktů.** Vzdělávací cíle jsou tedy formulovány tak, aby vyjadřovaly přijatelný společenský konsensus, a to ve vzdělávacích záměrech i ve funkci základního vzdělávání. Mají také zajistit kontinuitu kulturního vývoje společnosti a občanskou integritu a prosperitu. Cílem je, aby žáci získali kvalitní, funkční a moderní všeobecné vzdělání. Součástí vzdělávacích cílů je také uvedení žáka do základních životních, duchovních a mravních hodnot, což má napomoci orientaci v sobě samém a v budoucím životě. Standard vydaný ministerstvem školství chápe základní vzdělávání jako pomoc mladým lidem v hledání cesty životem.

Programy vzdělávání jsou dle MŠMT důležité proto, aby si žáci osvojili návyky, které dají následně základ jejich kulturnosti a naučí je, jak spolupracovat s lidmi a jak zacházet s civilizačními výtvoři. Nicméně v dokumentu je uvedeno, že se stále musí dbát na kognitivní vývoj žáka a tomu se samotná výuka vždy musí přizpůsobit.

Dokument se také vymezuje vůči tradičnímu vzdělávání, které je dle autorů orientováno na rozsah. Tento standard má zdůraznit orientaci na podstatné a praktické činnosti. Má také poskytnout žákům klíč k uchopení studia a porozumění významům a souvislostem.

Rysem moderního školství má být způsobilost žáků demonstrovat získané vzdělání jak v poznávacích, tak i v praktických oblastech života. V standardu je zdůrazněno, že toto je zvláště důležitý rys vzdělávání, protože je propojeno s osobnostním růstem žáka a s rozvojem jeho poznávacích schopností. V této době také probíhá utváření základů abstraktního myšlení a utváří se také schopnosti orientovat se členitěji ve skutečnosti, ve společnosti, v informacích. Tvoří se také vyjadřovací dovednosti. Žák si v rámci základního vzdělání má osvojit kompetence, které mu umožní se začlenit do společnosti jako plnoprávný člen (např. srozumitelné vyjadřování, práce s matematickými pojmy a nebo práce v týmu lidí). Kompetence průřezová, kterou si má žák osvojit, je zvládnutí jednoduchých operací a technik, jako jsou zobecnění, popis, analýza, dokazování, atd.

Kompetence, které mají žáci získat, do sebe zahrnují i sociální faktor, který je významný pro komunikaci žáků v rozmanitých prostředích včetně občanského. V rámci standardu je zde myšleno získání schopností spolupráce s rozmanitými lidmi, schopnost prosazení vlastního oprávněného názoru, ale s úctou k ostatním, a to vše v rámci korektního jednání. Dále sem patří respekt k individuálně, národnostně i jinak odlišným lidem. Zde by měli žáci rozpoznat nehumánní jednání, a tak docílit i přiměřeného stupně empatie a odpovědnosti k lidem v nouzi.

V dokumentu je dále uvedeno, že žáci si v rámci základní školní docházky mají osvojit také určité hodnoty, které přináležejí k demokratické a svobodné společnosti. Tyto hodnoty by měli učitelé stvrzovat svým dobrým příkladem. Během školní docházky si tedy mají žáci osvojit hodnoty, na kterých stojí demokratická společnost. Školní docházka je má také seznámit s tím, jak se občané podílejí na veřejném životě a mají se tak naučit zodpovědnosti za stav věcí veřejných. Aktuálně je cílem také pochopení práva a jeho řádu a chápání důsledků protiprávního jednání.

Pro žáky by mělo být také vlastní základní pochopení lidských práv zakotvené v rámci OSN a našich ústavních dokumentech. **Pochopení by mělo pronikat až do multikulturní povahy světa a globalizace a jejích problémů.**⁸

Dokument dále pracuje s pojmem kmenové učivo. Pro naše účely je nutné objasnit kmenové učivo v rámci oblasti společenskovední, na kterou se zde zaměříme. Společenskovední oblast kmenového učiva obsahuje dva obory- Historie a Člověk a společnost. Žáci mají na základě společenskovedního učiva pro základní školy porozumět lidem a jejich životům jak nyní, tak i v minulosti a to z politicky i kulturně odlišných celků. Zároveň mají žáci rozumět dějinným procesům jako jsou hospodářské, sociální a nebo politické změny. To se pojí s tím, že žák má poznat principy demokratické společnosti a také poznat instituce, které zajišťují její chod.

Základem této oblasti je pro žáky uvědomění si významu lidských a občanských práv a povinností a respektu k daným oblastem. Má také utvářet občanské a právní vědomí. Předpokládá se vnitřní přijetí hodnot spojených s mravními hodnotami důležitými pro zdravý život ve společnosti. Formování vztahu k právu, zákonům,

⁸ Zde je vidět, že hodnoty světa v době modernity nejsou ministerstvu cizí. Podle výzkumu se ovšem nedaří dané hodnoty podávat žákům tak, aby je přijímali.

domovu atd. se týká všech vzdělávacích činností a patří sem i úkoly globálního rázu, které má lidstvo řešit.

Žáci si v rámci občanské výchovy mají osvojit určité penzum znalostí, které vychází z oblastí státoprávní, antropologické ale například také z oblasti sociopolitologické a ekonomické. Mají také pochopit podstatu demokratické společnosti a získat představu o tom, jaký význam mají občanská a všeobecně lidská práva a povinnosti. To jim má pomoci pochopit, proč je nutné dodržování principů demokracie. Mají se také naučit chápat základní poznatky z práva a orientovat se v nich. Tyto poznatky mají žákům předat určité kompetence, které jim pomohou v rozhodování. Tím také mají pochopit, jaká odpovědnost plyne z jejich konkrétních rozhodnutí. Celkově se mají také naučit chápat a posuzovat jevy, se kterými se ve společnosti setkávají, ale také se naučit srovnávat jevy podnožné v evropské i celosvětovém měřítku. Zároveň mají získat schopnost mezilidské komunikace, kdy se mají naučit srozumitelně obhajovat své pozice a názory.

4) Hodnocení standardu školství

Standard základního školství se ukazuje jako vhodný materiál, který reflektuje výše zmíněné faktory, které jsme rozebírali ve třech teoretických okruzích. Reflektuje měnící se podmínky radikální modernity (ačkoliv má autor stále na paměti, že radikální modernita v Giddensově podání je v českých podmínkách stále v počátcích, čímž pomalu proudí), kdy vyvstávají problémy globalizace, multikulturní společnosti a časoprostorové rozpojení, které je silně spojeno s mediální zkušeností. Zároveň by žáci údajně měli získat schopnosti orientovat se v rámci mediálního světa, což například Thompson považuje za poměrně nutnou podmínku svého konceptu deliberativní demokracie. Jak se ukazuje, tak také reflektuje schopnosti a znalosti, které jsou nutné pro demokracii a občanskou společnost tak, jak jsme ji popsali výše.

Autorovi se jeví následující část jako problematická: Vzdělávací cíle mají být vyjádřením představ o poslání základního vzdělávání, které je ustálené ve veřejném mínění a i v mínění odběratelů vzdělávacích produktů. To v podstatě znamená, že žák dostane to, co očekává nejpočetnější část veřejnosti. Z toho se dá následně vyvodit, že odborníci na vzdělávání mají do jisté míry svázané ruce, pokud stát bude chtít takové vzdělávání, které bude vyhovovat většině a nebude reflektovat nové možnosti a nové

situace. Je zde také velmi jasně řečeno, že vzdělávání na základních školách má mimo jiné za úkol reflektovat požadavky „odběratelů“ tedy zaměstnavatelů. Znamená to tedy, že učební plán je do jisté míry tvořen jako reflexe požadavků většiny a také zároveň jako reflexe požadavků určité zájmové skupiny. Nicméně podle pozdějších zjištění se ukázalo, že reálná zkušenost učitelů na Jičínsku je rozdílná od ideálního stavu, který má standard školství garantovat.

Standard základního školství nám tedy předkládá ideální situaci, která by měla na základních školách fungovat. Ale ukazují se zde dle autora dvě zásadní vady. První vadou je fakt, že zkušenosti učitelů se výrazně liší od toho, co je popsáno v rámci standardu školství. Této otázce se budeme věnovat v následujících kapitolách, které jsou založeny přímo na zkušenosti učitelů z terénu. Druhou zásadní vadou je, že standard školství se obrací na veřejné mínění o tom, jak má školství vypadat a co se v něm má vyučovat. Je to do určité míry alibistický názor, kdy se MŠMT postaví na stranu většiny. To ovšem neznamena, že většina musí mít nutně pravdu, nehledě na to, že většina lidí stejně tak dobře nebude mít dostatečné znalosti k tvorbě učebních plánů. Tento argument je spojený s tím, že vzdělávací cíle mají reflektovat požadavky odběratelů vzdělávacích produktů. Tím se zde myslí budoucích zaměstnavatelů. To by ve výsledku znamenalo, že vzdělání se z hodnoty samo o sobě, komodifikuje a stává se z něj pouhá obchodní strategie. Vzdělávání by pak netvořilo uvědomělé občany schopné orientovat se v moderním světě, ale tvořilo by daleko více budoucí zaměstnance.

5) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP) vychází z tzv. Bílé knihy a je součástí školské reformy. RVP je vymezením vzdělávacích rámců pro určitou etapu vzdělávání. To znamená, že máme RVP jak předškolní, školní tak i pro střední školy. My se budeme zabývat hlavně RVP pro základní vzdělávání. Zároveň mají školy své vlastní školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které mají zajistit samotné vzdělávání na konkrétních školách (RVP, část A, 2005).

Podle dokumentu RVP má RVP zajistit především to, že žák si osvojí klíčové kompetence, které budou spojeny s vzdělávacím materiálem. Zároveň RVP sjednocuje úroveň vzdělání pro určité konkrétní období vzdělávání. Také se dokument RVP má zasadit o to, aby

školy získaly větší nezávislost na centrálním systému a aby se projevila odpovědnost učitelů za vzdělávání žáků. Tímto krokem by se mělo docílit toho, že výuka bude individualizovanější a bude lépe vnímat potřeby žáků.

Cíle základního vzdělávání pro 2. stupeň je dle dokumentu RVP získání vědomostí, dovedností a návyků, které člověka v podstatě připraví na budoucí život ve společnosti. Tyto získané vědomosti a dovednosti mají žáky vést k určitým specifickým hodnotám. V dokumentu jsou přímo uvedeny následující: *uvážlivé a kultivované chování, zodpovědné rozhodování, respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie* (RVP, Část C, 2005). V dokumentu je dále uvedeno, že ke kvalitnímu základnímu vzdělání je nutné takové prostředí, které bude žáky vybízet k co nejlepšímu výkonu. To znamená, že ti nejlepší budou mít možnost rozvíjet co nejlépe své schopnosti a ti méně nadaní budou zase dobře motivováni k tomu, aby se snažili. V dokumentu se upozorňuje na fakt, že k vytvoření takového prostředí je vhodná přátelská a zároveň vstřícná atmosféra.

RVP zároveň zařazuje do základního vzdělávání určitá průřezová témata, kterým se nyní budeme věnovat. Průřezová témata mají být součástí výuky na základních školách, která se bude věnovat aktuálním problémům nynějšího světa. Mají vytvářet zároveň příležitost pro uplatnění jednotlivých žáků, čímž by se měla výuka dále individualizovat a zároveň by měla tato průřezová témata pomáhat žákům v rozvíjení specifických hodnot a k chápání moderního světa. Tato průřezová témata prochází všemi oblastmi vzdělávání. Tím je v podstatě v dokumentu řečeno, že tato průřezová témata nejsou vyučována v rámci svého vlastního předmětu, ale naopak svůj vlastní předmět nemají a prochází předměty jinými. Každá škola má povinnost tato průřezová témata zařadit do vzdělávání. Jejich rozsah a forma vyučování je ovšem stále stanovena v rámci ŠVP, což dává školám určitou volnost a svobodu v přístupu k vyučování těchto témat. Mezi průřezová témata se řadí následující :

- ***"Osobnostní a sociální výchova***
- ***Výchova demokratického občana***
- ***Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech***
- ***Multikulturní výchova***
- ***Environmentální výchova***
- ***Mediální výchova"*** (RVP, 2005, část C, s.82)

Pro nás jsou důležitá hlavně dvě průřezová témata. Prvním bude výchova demokratického občana a druhým mediální výchova. Každé průřezové téma je

specifikováno v dokumentu RVP. Průřezové téma výchova demokratického občana v podstatě směřuje k tomu, že v rámci určité třídy vytvoří malou demokracii, kde se budou uplatňovat demokratické principy a žáci si tak osvojují určité hodnoty, které jsou pro demokracii stěžejní. Toto téma má také žáky naučit tomu, že je nutné dodržovat určitá pravidla právě proto, aby mohla být demokracie zachována a aby žáci viděli, jak může být tenká hranice mezi demokracií, anarchií a despotismem. Toto téma tedy má za cíl vychovat demokraticky smýšlející občany (RVP 2005, část C, s.85-86). Zároveň je v dokumentu uvedeno, že toto průřezové téma má nejbližší k oblasti Člověk a společnost, kam spadají předměty dějepis a výchova k občanství . Tím má toto průřezové téma pro nás velikou hodnotu. Toto průřezové téma je vymezeno průřezovými okruhy, podle kterých se má vyučovat. Jsou velmi blízko naší práci, protože se přímo dotýkají jak občanské společnosti, tak i demokracie a ukazují například, co je to občanská společnost, jak probíhá participace v politickém životě (mimo jiné se zde zmiňuje i role společenských hnutí, která jsou podle Giddense budoucí hybnou silou radikální modernity). Později se mu budeme věnovat ve vyhodnocení celé práce. Druhým průřezovým tématem, které se velmi úzce dotýká naší práce je téma mediální výchova (RVP 2005, část C, s.93-94). V dokumentu je zdůrazněna zásadní role médií v dnešním světě a jejich role pro přenos informací. Dokument počítá s žákem jako aktivním činitelem a ne jako pasivním příjemcem. Toto průřezové téma má za úkol žáky seznámit s prací s médii a zároveň je naučit vyhodnotit a zpracovávat poznatky získané z médií. Autoři studie si totiž uvědomují nesourodost mediálního světa a jeho složitost. Cílem tohoto tématu je dle autorů dokumentu vybavit žáka mediální gramotností. Zároveň je v dokumentu RVP uvedeno, že toto průřezové téma se silně váže na oblast Člověk a společnost a tedy i na výchovu k občanství. Okruhy v rámci tohoto tématu se například zabývají vlivem médií a stavbou mediálních sdělení. To by tedy ve výsledku mělo žákům poskytnout dovednost orientace se v moderním mediálním světě.

Tím se dostáváme k další části dokumentu RVP, kterou je pro nás důležitá oblast vzdělávání nazvaná Člověk a společnost(RVP 2005, část C, s.35-36). Do této oblasti spadá právě výchova k občanství. Oblast Člověk a společnost má žáka naučit takovým dovednostem, které mu umožní zapojení se do aktivního života v demokratické společnosti. Výuka se zde má soustředit na osvojení si takových přístupů ke společnosti, které se shodují s demokratickými principy. To znamená, že aktivně odrazuje žáky od rasistických či xenofobních postojů a jako alternativu jim nabízí postoje tolerantní a vyzdvihuje například

rovnost. Tyto postoje jsou dle autorů dokumentu stěžejní pro budoucí soužití v občanské společnosti. Do této oblasti spadá i dějepis, kterému se ovšem nebudeme věnovat.

Samotná výchova k občanství má pomáhat žákům při orientaci v sociální realitě. Do toho spadá pochopení své existence v rámci společenských vztahů a pochopení jednání sebe sama i jiných lidí v určitých životních kontextech. Zároveň má žáky naučit odpovědnosti za své vlastní postoje a názory a za důsledky svého jednání. Důležité je, že výchova k občanství má za úkol motivovat k přímému zapojení do demokratické společnosti. Do přílohy k této práci bude připojena část dokumentu RVP zaměřující se právě na výchovu k občanství.

6) Hodnocení dokumentu RVP

Během výzkumu autor prováděl rozbor Standardu základního vzdělávání, kde narazil na určité sporné body. Jednalo se o to, že situace popsaná ve standardu základního školství se dle výzkumu v terénu neslučuje s realitou a také o to, že vzdělání by mělo podléhat veřejnému mínění a určité komodifikaci pro budoucí zaměstnavatele. Dokument RVP již nepopisuje situaci, jaká je (jak to je ve standardu školství), ale naopak říká, jaká by situace ve školství měla být a kam by měla směřovat. Zároveň už zde nejsou zmínky o tom, že by vzdělávání mělo podléhat veřejnému mínění a komodifikaci. Dokument RVP naopak velmi vhodně formuluje učivo, které by se na základních školách mělo vyučovat, respektive čeho by žáci na základních školách měli dosáhnout a s jakými kompetencemi by měli odcházet ze základní školy.

RVP mimo jiné zavádí také průřezová témata, ta se mají výrazně zabývat problémy popsanými v teoretické části této práce. Tato témata reflektují moderní společnost a změny, které se v ní odehrávají. Zaměřují se na důležité oblasti moderního společenského života a snaží se žákům základních škol předložit tato témata napříč všemi předměty, i když každé průřezové téma má své specifické oblasti, ve kterých by jim měl být věnován větší prostor. Nabízí se ovšem jistá problématičnost, jelikož tato témata jdou na přič jinými vzdělávacími oblastmi, což znamená, že se v podstatě budou křížit. Samo vyučování těchto průřezových témat bude jistě náročné a bude vyžadovat dodatečné vzdělávání učitelů v daných tématech. To se ukáže jako problematické v pozdější části práce u vyhodnocení rozhovorů s učiteli. Z nichž totiž vyplývá nezájem žáků o témata v rámci výchovy k občanství. S tím také

přichází další problém, na který autor práce narazil a to, že samotný přechod od názvu občanská výchova k názvu výchova k občanství zatím ve sledovaných školách ani neproběhl. Pouze v jedné škole bylo zmíněno, že uvažují o přechodu k názvu výchova k občanství, ale ne z důvodu změny obsahu učiva, ale protože to zní honosněji.

7) Pohled učitelů a jejich reálná zkušenost

Autor učitelům přednesl výtah Specifických cílů v rámci občanské výchovy a ptal se jich, zda jsou žáci opravdu vybaveni požadovanými dovednostmi a znalostmi po odchodu ze základní školy.

Jeden z učitelů neodpověděl vůbec, protože učí občanskou výchovu pouze kratší období. Další dva učitelé odpověděli, že něco z výše uvedených dovedností a znalostí někteří žáci mají. Dodali ovšem, že rozhodně ne většina žáků má takové znalosti a dovednosti a spíše se míra těchto nabytých dovedností a znalostí blíží k nižším hodnotám. Dva další učitele uvedli, že si myslí, že naprostá většina žáků si neodnáší z výše popsaných dovedností a znalostí nic.⁹

8) Obsah učiva

Jak již bylo zmíněno, tak autor práce se v terénu rozhodl pro rozhovory s učiteli. Prvním základním kamenem, o kterém se s učiteli bavil, bylo učivo občanské výchovy, která je v rozvrhu základních škol zakomponována od šesté do deváté třídy.

Nebude se zde jednat o rozbor jednotlivých segmentů učiva na celý rok¹⁰, ale spíše, jak již bylo zmíněno, půjde o to, jak učitel danou problematiku vnímá. V třech případech bylo zmíněno učiteli, že penzum znalostí, které mají děti v učebnicích je příliš široké a učitelé jej nestíhají během roku postihnout. Jedním z učitelů bylo také řečeno, že nejen učitelé nestíhají, ale jsou to také žáci, kteří do sebe prostě učivo nedokážou pojmout kvůli

⁹ Z těchto dvou konkrétních učitelů měl autor pocit silného pocitu zmaru a negativního postoje.

¹⁰ V učebnici občanské výchovy pro 9. ročník (Milan Valenta, 2002) je doporučena relace 1 kapitola = 1 školní hodina. Ve 45 minutách mají být například postihnuta tato témata: 1. Sdružování občanů, stát a ústava. 2. mezinárodní spolupráce a mezinárodní společenství. 3. Péče o demokracii, nezávislý tisk a veřejné mínění. Podle mínění učitelů, se kterými byl dělán rozhovor, není možné takto široké okruhy postihnout v rámci jedné hodiny.

jeho obsáhlosti. V rozhovorech s učiteli se ukázalo, že existují dvě varianty přístupu k danému problému nestíhání učiva. Prvním bylo přizpůsobení se učebnici, kdy učitel referoval o svém učení spíše ve smyslu, že se snaží vše stihnout a bude doufat, že žáci si z tohoto učiva něco vezmou. Stále zde ovšem šlo hlavně o to, aby dodržel školní plán. Druhý přístup byl takový, že sám učitel vybere konkrétní části, které učit nebude, a pokusí se vybraným okruhům věnovat více času.

Relativní shoda tedy panovala v tom, že učivo je dnes moc obsáhlé a navrhované řešení bylo, že by se vybraly konkrétní oblasti, které budou z učiva vynechány, aby byl čas se věnovat jednomu tématu déle.

Otázky autora: Co si myslíte o obsahu a rozsahu učiva v rámci občanské výchovy?

9) Učitelé: Žáci neberou občanskou výchovu jako důležitou

Shodně se u všech učitelů objevilo tvrzení, že vztah žáků k občanské výchově je v jejich očích špatný. Žáci občanskou výchovu nevnímají jako důležitou, ale naopak spíše jako místo a čas k odpočinku. V rámci srovnání s ostatními předměty se ukázalo, že občanská výchova je podle učitelů vnímána žáky jako podstatně méně důležitá.

Autor se rozhodl ptát, proč je občanská výchova podle učitelů žáky špatně vnímána. Odpověď byla ve většině případů, že je to výchova a výchovy jsou volnější co do struktury hodiny a učitelé nechtějí žáky do občanské výchovy tolik nutit jako v ostatních předmětech. Ukázalo se ovšem, že žáci pak z pohledu učitelů jsou neteční vůči danému předmětu, a z toho pak plyne jistá frustrace pro samotné učitele, které se budeme věnovat později. Do spojitosti s tímto jevem by autor rád zařadil jev druhý, kdy učitelé vnímají celkové snížení úrovně kultury žáků

Otázky autora: Jak podle vás žáci vnímají občanskou výchovu jako takovou a jak ji vnímají ve srovnání s ostatními předměty?

10) Kultura žáků má klesající tendenci

Pojem kultura žáků může být problematický, jelikož jej používali sami učitelé. V podstatě si pod pojmem kultura žáků můžeme představit určitý soubor hodnot, které učitelé vnímají ve škole. Jsou jimi například respekt, tolerance a kázeň žáků.

U většiny učitelů se objevilo tvrzení, že kultura žáků má klesající tendenci. Průzkum byl prováděn na třech školách, jak již bylo výše zmíněno. Pouze na škole B, kde je průměrný počet žáků na třídy okolo 15, vyučující tvrdil, že kultura žáků nemá klesající tendenci. Nicméně k tomu také dodal, že je zde poměrně krátkou dobu, takže takové zhodnocení nemusí být relevantní. Autor práce se ovšem domnívá, že na danou problematiku může mít vliv fakt, že kontakty v rámci malého města jsou méně anonymní a žáci jsou tím pádem daleko víc pod kontrolou společenství, ve kterém žijí.

V dalších dvou školách učitelé uváděli, že všeobecná kultura žáků upadá a s tím upadá i jejich úroveň. Učitelé zde mluvili o žácích celkově ve všech předmětech, pak také ale zmiňovali fakt, že daný úpadek u žáků, který vidí, je zároveň znatelný i v občanské výchově. Učitelé, se kterými autor prováděl interview, hlavně mluvili o nedostatku kázně a z toho pramenících důsledcích na úroveň znalostí a schopností, které žáci v rámci občanské výchovy získávají. V tomto ohledu bylo také zmiňováno učiteli, že přístup žáků jim ubírá chuť do práce, a ve dvou případech učitelé mluvili o tom, že existuje velmi problémový faktor, kdy jsou žáci z celé třídy poutáni k *nejhoršímu* članku třídy.

Otázky autora: V čem vidíte problém u dnešních žáků?

Jak na vás působí přístup vašich žáků?

Proč si myslíte, že se kultura žáků snižuje?

11) Hodnoty žáků pohledem učitelů

Dva z učitelů se shodli na tom, že problémem dnešních základních škol je fakt, že žáci mají pokřivené hodnoty. Oba se shodli na tom, že žáci mají čím dál větší tendenci tíhnout k výraznějším osobnostem ze svého kolektivu, které stojí *proti* učiteli. To pak dle

jejich názoru strhává celý kolektiv třídy směrem k horším výsledkům a bude to mít vliv na jejich nabyté schopnosti a znalosti.

V tomto okamžiku je opět na místě zmínit, že daní učitelé uvedli v tomto kontextu, že jim takovýto přístup žáků výrazně ubírá motivaci a chuť do učení anebo sebevzdělávání a používání alternativních metod vzdělávání.

Otázky autora: Co si myslíte, že vede ke změně hodnot u žáků?

12) Učitelé ztrácí chuť do práce

Jak již bylo výše zmíněno, učitelé poměrně často mluvili o tom, že v určité chvíli u nich nastává rozčarování z podmínek školství a z přístupu žáků obzvláště k občanské výchově. Jejich chuť do práce výrazně klesá a dva z učitelů přímo řekli, že se dostali do stádia, kdy chtějí pouze odučit materiál v učebnicích a vlastně odbyť si výuku, protože ve své práci nevidí žádný smysl, což autor považuje za velmi závažné tvrzení. Dva z učitelů tedy jasně řekli, že mají velmi silný pocit, že jejich práce je bez jakéhokoliv výsledku, co se týče občanské výchovy.

V tomto ohledu hrají roli již výše zmíněné faktory, kterými jsou apatie žáků k občanské výchově, celkový stav kultury dnešních žáků¹¹ a kázeň žáků. Jedním ze zásadních problémů, který údajně také učitele uvrhá do stavu netečnosti, je, že učitelé si myslí, že nemají žádné páky na to, jak žáky k aktivitě přimět či donutit.

Otázky autora: Jak na vás působí fakt, že žáci s vámi méně spolupracují?

Vidíte způsoby jak efektivně žáky přimět k participaci a jaké?

¹¹ Během rozhovoru s jednou z učitelek byl autor svědkem incidentu, kdy jeden z žáků deváté třídy vulgárně nadával jedné z učitelek, když žáky vyzvala k odchodu do třídy. Překvapivé na celé události bylo, že obě učitelky nebyly incidentem vůbec překvapené a naopak jejich přístup k dané události spíše vypovídal spíše o tom, že takto probíhá jejich každodenní praxe. V pozdějším rozhovoru s oběma učitelkami se autor dozvěděl, že údajně je to opravdu poměrně běžné, když dítě použije vulgární výrazy směrem k učiteli, ale učitel nemá dostatečnou možnost reakce na takovou událost. Jednání s rodiči je prý velmi obtížné a málokterí údajně aktivně pomáhají dětem zlepšovat se ve škole.

13) Návrhy na řešení situace v občanské výchově

Učitelé nejčastěji zmiňovali jako návrhy řešení celkovou změnu systému výuky občanské výchovy, kdy by mělo dojít k zredukování témat a soustředění se pouze na určitý výsek témat a těm se věnovat. Dalším zmiňovaným řešením bylo celkové přitvrzení podmínek základního školství, co se známkování týče, a také přitvrzení podmínek přijetí na střední školy. Nicméně to by se nejspíše netýkalo občanské výchovy, která by se počítala pouze jako jedna známka do průměru. Posledním navrhovaným řešením bylo sebrat předmětu status výchovy, kdy pak děti údajně občanskou výchovu vnímají pouze jako odpočinkovou hodinu.

Otázky autora: Jaké vidíte možné řešení nynější situace?

14) Problém škol: Peníze

Po rozhovoru s ředitelem a zástupcem ředitele se ukázalo, že jak malou školu, tak i středně velkou školu trápí stejný problém. Údajně chybí peníze prakticky na vše. Učitele si ve dvou případech stěžovali, že například na studijní materiály nedostávají žádné peníze. Je logické, že i dostatečná finanční motivace by učitele do jisté míry hnala dopředu. Nicméně podle zjištění autora se ukázalo, že jsou to právě peníze, které ve školách chybí, a to se pak projevuje na kvalitě fungování školy.

Otázky autora: Jaké další problémy byste dále zmínil/a?

15) Výzkumné otázky

Výzkumná otázka 1.: Jak vnímají učitelé participaci žáků v rámci občanské výchovy?

Učitelé vnímají participaci žáků v hodinách občanské výchovy spíše negativně. Jednak se dle výpovědí učitelů ukazuje, že žáci vnímají předmět jako méně důležitý a za druhé mezi učiteli převládá spíše názor, že všeobecná úroveň participace žáků klesá a nevyhne se ani jiným předmětům.

Výzkumná otázka 2.: Jak vnímají učitelé učební materiály a množství látky, kterou mají učit?

V rámci této výzkumné otázky panovala výraznější shoda, kdy se učitelé ve 4 případech shodli na tom, že učivo je příliš obsáhlé a musí buď vynechávat určité části a nebo nemohou věnovat tématům dostatečný prostor, jinak by se vše nestihlo.

Výzkumná otázka 3.: Jak vnímají učitelé svou vlastní práci a jaké z ní mají pocity?

Podle toho, co učitelé říkali, se ukazuje, že horší participace žáků a všeobecné vnímání občanské výchovy jako vedlejšího předmětu ubírá učitelům chuť do učení, což se pak ve dvou případech odrazilo až poměrně extrémní odevzdaností učitelů, kteří jasně řekli, že již nemají chuť učit.

Závěr

Během tvorby této práce autor došel k několika zjištěním. V rámci teoretické části rozpracoval tři oblasti, které jsou stěžejní pro moderní společnost a dotýkají se životů všech občanů demokratických států. V rámci těchto témat se ukázalo, že škola v nich hraje stěžejní roli. Je to totiž škola, která bude nad rámec rodiny, žáky učit tomu, co je to demokracie, občanská společnost, ale také, co jsou to média a nebo modernita. Tato témata spadají z velké části do předmětu občanské výchovy, který má být transformován do podoby výchovy k občanství. V rámci rozboru dokumentů autor konstatoval, že Standard základního školství trpí zásadními neduhy, kterými je přílišné dbání na veřejné mínění a komodifikace vzdělání. Naproti tomu novější dokument RVP reflektuje problémy moderní společnosti a řeší problematiku všech oblastí teoretické práce. V rámci RVP má výchova k občanství žáky zasvětit jak do občanské společnosti a demokracie, tak i do mediálních oblastí, což se shoduje s teoretickou částí naší práce. Nicméně v tomto kontextu se ukazuje, že samotný přechod RVP do praxe na základních školách je problematický vzhledem k tomu, že školy ani jedna ze škol, které autor navštívil, nepřešla od občanské výchovy k výchově k občanství, která je již obsažena v dokumentu RVP.

Během předvýzkumu se autor seznámil s faktem, že samotná participace žáků v rámci občanské výchovy je velice problematická a je palčivým problémem. Proto se autor zaměřil výzkumnými otázkami na to, jak učitelé vnímají přístup žáků a co si dle jejich mínění odnáší po základním vzdělání. I kdyby učitelé měli sebelepší plán výuky, tak pokud žáci nebudou participovat na výuce, pak si jistě ze základního vzdělávání neodnesou to, co je uvedeno v plánu (v našem případě RVP).

V rámci empirického výzkumu pak autor došel k následujícím závěrům. Učitelé vnímají participaci žáků v občanské výchově jako nedostačující a zároveň vypovídají o tom, že žáci chápou občanskou výchovu jako nedůležitý předmět. Shoda také panovala v tom, že učivo je příliš rozsáhlé a žáci jej nestačí vstřebávat a učitelé jej nestíhají učit. Ve výzkumu se ukázalo, že učitelé díky výše zmíněným faktorům ztrácí chuť do práce, což pak může vyústit i v profesionální vyhoření.

Jako jedno z možných řešení, jak situaci změnit, byl návrh odebrat občanské výchově status výchovy, což by dle mínění učitele, který toto navrhl, znamenalo, že žáci by se předmětu začali věnovat více a předmět by tak dostal určitou vyšší důležitost, než kterou má nyní. V rámci dokumentu RVP se má změnit občanská výchova na výchovu k občanství, což ovšem nemění nic na tom, že status výchovy by byl pro žáky zachován. Další možností je také zúžit rozsah učiva a zaměřit se více do hloubky na menší počet témat a věnovat jim více času. Dalším řešením by samozřejmě také bylo zásadně změnit výukové metody (např. metoda Triangl dle Pštrosse) ovšem, stejně jako důsledný přechod k RVP, vyžaduje další vzdělávání učitelů.

Uplatnění teoretického přístupu se ukázalo jako vhodné obzvláště ve vztahu k dokumentu RVP, který vhodně reflektuje teoretickou část a řeší problematiku výše zmíněné. Ukázalo se, že novější dokument RVP se zaměřuje mimo jiné právě na oblasti mediální, demokratické i na oblasti v rámci občanské společnosti, a je proto vhodný pro základní vzdělávání. V rámci samotných rozhovorů s učiteli ovšem vyvstaly v předvýzkumu naléhavější otázky po tom, zda si žáci z občanské výchovy vůbec něco odnáší. Také se autor práce snažil ukázat, s jakými problémy se učitelé občanské výchovy na regionální úrovni střetávají.

Bibliografie:

BAUMAN, ZYGMUNT. *Myslet sociologicky. Netradiční uvedení do sociologie*. Z angl. prel. JANA OGROCKÁ. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996. 233 s. (1. vyd. 1990, pøel.z: *Thinking Sociologically*, Oxford: Basil Blackwell, Inc., 1990). ISBN: 80-85850-14-1.

BERGER, PETER; LUCKMANN, THOMAS. *Sociální konstrukce reality, Pojednání o sociologii vedení*. Z angl. pøel. JIRÍ SVOBODA. 1. vyd. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. 214 s. (1. vyd. 1966, prel. z: *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*, New York: Irvington Publishers, 1980). ISBN: 80-85959-46-1.

DAHRENDORF, RALF. *Úvahy o revoluci v Evropì. V dopise, který mel být zaslán jistému pánovi ve Varšave.* Z angl. pøel. KAREL KOVANDA. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Evropského literárního klubu, 1991. 160 s. (1. vyd. 1990, prel. z: *Reflections on the Revolution in Europe*, Londýn: Chatto & Windus, 1990). ISBN: 80-85212-17-X.

MIROSLAV DISMAN, Jak se vyrábí sociologická znalost, s. 374, Nakladatelství Karolinum, Praha 2002, ISBN: 978-80-246-0139-7

FAY B., Současná filosofie sociálních věd, multikulturní přístup, z angl. Přel. Jana Ogrocká, 1. vyd. Sociologické nakladatelství, Praha, 2002. 324 s. (1. vyd. 1999, přel. Z Contemporary Philosophy of Social Science. A Multicultural Approach, 1999 Blackwell Publishers, Oxford 1999) ISBN : 80-86429-10-5

Durozoi, Gérard - Roussel, André. *Filozofický slovník.* 1. vyd. Praha : EWA, 1994. 352 s. ISBN 80-85764-07-5.

GIDDENS, ANTHONY: *Dùsledky modernity.* Z angl. přel. KAREL MÜLLER. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. 196 s. (1. vyd. 1990, prel. z: *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press, 1990). ISBN: 80-85850-62-1.

GIDDENS, ANTHONY: *Sociologie.* Z angl. pøel. JAN JARAB. 1. vyd. Praha: Argo, 1999. 595 s. (1. vyd. 1993, prel. z: *Sociology*, Oxford: Blackwell Publishers Polity Press, 1993). ISBN: 80-7203-124-4.

JAN HENDL., *Kvalitativní výzkum*, s.408, 1. vyd., Praha, Portál s.r.o, 2005, ISBN: 978-80-7367-485-4

MÜLLER, KAREL. „Koncept Obèanské spoleènosti: pokus o komplementární pøístup. Tocquevillovské dìdictví a giddensovská perspektiva.“ *Sociologický casopis* (2003): s. 607 –624.

MÜLLER, KAREL. *Èeši a obèanská spoleènost: pojem, problémy, východiska*. 1. vyd. Praha: Triton, 2002. 251 s. ISBN: 80-7254-232-X.

POPPER, KARL. *Otevøená spoleènost a její nepøátelé. 1, Uhranutí Platónem*. Z angl. pøel. MILOŠ CALDA. 1. vyd. Praha: Oikoyomenh, 1994. 354 s. (1. vyd. 1945, pøel. z: *The open society and its enemies*, Londýn: Routledge Ltd., 1945). ISBN: 80-85241-53-6.

POPPER, KARL. *Život je øešení problému: o poznání, dĕjinách a politice*. Z nìm. pøel. JAROSLAV KOHOUT a EVA STUHLÍKOVÁ. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1997. 288 s. (1. vyd. 1994, pøel. z: *Alles Leben ist Problemlösen*, Mnichov: Piper, 1994). ISBN: 80-204-0686-7.

PŠTROSS, MIKULÁŠ, *Hodina ucitele: návrh vzdělávacího programu ke zvýšení občanské angažovanosti stredoškolské mládeže*, Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií Praha, 2006

SARTORI, GIOVANNI. *Teória demokracie*. Z angl. pøel. MARIANNA ORAVCOVÁ, LUDOMÍR KOVACIC, PLATON BAKER. 1. vyd. Bratislava: Archa, 1993. ix, 512 s. (1. vyd. 1987, pøel. z: *The Theory of Democracy Revisited*, Chatnam, New Jersey: Chatnam House Publishers, Inc. 1987). ISBN 80-7115-049-5.

SOKOL, JAN.: *Moc, peníze a právo*. Aleš Čeněk, Plzeň 2007, 288 str. ISBN 978-80-7380-066-6.

JOHN B. THOMPSON, *Média a modernita, sociální teorie médií*, vydavatelství Karolinum, 2004, s. 220, (, překlad z angl. Jan Jiráek, *The Media and Modernity*) ISBN: 80-2460-652-6

TOCQUEVILLE, ALEXIS DE. *Demokracie v Americe. 1*. Z fr. pøel. VLADIMÍR JOCHMAN. 1. vyd. Praha: Lidové Noviny, 1992. 378 s. (1. vyd. 1835, pøel. z: *De la démocratie en Amérique*, Bruxelles: Meline, 1840). ISBN: 80-7106-050-X.

VAJDOVÁ, TEREZA: *Èeská občanská společnost 2004: po patnácti letech rozvoje*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2005. 119 s. ISBN: 80-7204-379-X.

JAROSLA JEŘÁBEK, JAN TUPÝ: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 7. 2007)*, Vúp, 2005, 114 s.

Internetové stránky:

http://aplikace.msmt.cz/HTM/Standard_ZV.htm