

## Občanská výchova v kontextu americké střední školy

RADIM BUREŠ

**Anotace:** Stať se zabývá společensko-historickými východisky, udanými společenskými výchovnými cíli, obsahem i používanými metodami občanské výchovy v USA. Jsou uvedeny příklady občanské výchovy na středních školách. V závěru jsou diskutovány možnosti využití amerických zkušeností pro naši koncepci občanské výchovy.

**Klíčová slova:** občanská výchova, občanství, cíle, metody, občanské dovednosti, demokratické chování, náboženství.

Americký systém občanské výchovy se tradičně značně liší od našeho. Cílem této statě je pokusit se ukázat, v čem specifika amerického systému spočívá, jaké jsou její příčiny a praktické důsledky. V závěru se pokusím zhodnotit tento systém z hlediska možnosti využití některých prvků v našich podmínkách, aniž bych se přitom pouštěl do úvah o tradicích a zdrojích našeho chápání této součásti výchovy. Hned v úvodu je třeba upozornit, že název statě je poněkud nadnesený. Vzhledem k značné diversitě amerického školství není možné hovořit o americkém školství všeobecně. Několikrát jsem byl svými americkými kolegy upozorňován, že pokud je možné nějakou zkušenost z Ameriky generalizovat, pak pouze tu, že žádnou generalizaci dělat nelze. Budu hovořit tedy pouze o tom, co jsem poznal na několika středních školách a dalších institucích státu New York během stáže organizované USA.

Jako vhodné uvedení do širšího kontextu amerického chápání občanské výchovy může sloužit článek J. D. Huntera „O světském humanismu“<sup>1</sup>. Autor v něm přibližuje diskusi, která se v USA odehrává v reakci na 1. dodatek k Ústavě Spojených států amerických. V tomto dodatku se říká, že „Kongres nesmí přijmout žádný zákon, který by uznával jako státní jakékoli náboženství, nebo zakazoval jeho svobodné vyznávání...“<sup>2</sup> Z tohoto dodatku vyplývá, že v instituci jakou je veřejná škola<sup>3</sup> není možné vyučovat nebo hlásat nějaké náboženství, protože by se tím omezovala práva a byli znevýhodňováni ti, kteří vyznávají náboženství jiné. Tento celkem jasný požadavek se začíná komplikovat tehdy, když se rozvine diskuse o tom, co za náboženství považovat. Zda totiž náboženství pojímat substantivně, kde klíčovým kritériem by byla víra v Boha či nějakou nadpřirozenou sílu, nebo funkčně, tedy z hlediska toho, jakou roli to které učení ve společnosti plní. Pokud zvítězí funkční pojetí,

a výše zmíněný článek na to upozorňuje, pak je možné jako náboženství označit každý, a tedy i laický, systém pohledu na svět, každý světový názor, obsahující prvky výkladu stvoření světa, světového řádu či jen systému životních a mravních hodnot. Jako náboženství pak může být označen i zmiňovaný „světský humanismus“<sup>4</sup>, ale i jakýkoli další filosofický nebo etický systém. I na ně se potom vztahují důsledky zmiňovaného prvního dodatku k americké ústavě. Fundamentální přívrženci některého náboženského vyznání se můžou dožadovat ochrany svých dětí před zloubyným působením např. vědeckého výkladu stvoření světa nebo výkladu některých etických systémů, např. utilitarismu. V této situaci, mimo jiné, která nereflektuje pouze právní úpravu, ale i způsob uvažování, vidím důvod toho, že v předmětech, které v USA představují občanskou výchovu, nenajdeme výuku filosofie a etiky, tak, jak je známe z našich škol. Co tedy toto „jádro“ občanské výchovy středoevropských států, tedy filosofii a etiku, v USA nahrazuje?

V USA neexistuje samostatný předmět občanské výchovy. Občanská výchova tedy představuje spíše jakýsi výchovný záměr a cíl, který je realizován prostřednictvím řady různých předmětů pod souhrnným názvem „social studies“, což můžeme přeložit jako „společensko-vědní předměty“. Americká Národní rada pro „social studies“ definuje tento obor takto: „Společensko-vědní předměty představují integraci historie, společenských a humanitních věd, s cílem podporovat rozvoj občanské zdatnosti pro život v pluralitním a vzájemně provázaném světě“<sup>5</sup>. Ústřední je přitom výchova k pochopení základních politických demokratických principů, na kterých je americká společnost vybudována. Klíčovým úkolem totiž je vychovat americké občany, a to často z mladých lidí, kteří sami, nebo jejich rodiče, přišli z nejrůznějších zemí s nejrůznějšími kulturami a tradicemi, většinou ne příliš demokratickými. Základem společensko-vědních předmětů jsou proto americká historie a politický systém. Ostatní předměty spadající do tohoto svazku jsou pak zejména světová historie, politická geografie, ekonomie, právo, psychologie a studie o současném světě a globálních problémech. Výběr, které z těchto předmětů budou na škole vyučovány, v kterých ročnících a pro které žáky, je záležitostí značně libovolnou a v podstatě záleží na rozhodnutí té které školy. Některé školy dávají jednoznačně přednost dějepisu, některé se vyznačují speciální orientací na nějaké obory, např. právo nebo ekonomii, jiné upřednostňují poznání historie, geografie a kultury jiných zemí v rámci tzv. multikulturální výchovy.

Není překvapující, že také v USA probíhají diskuse o tom, jak občanskou výchovu pojmut. Tato diskuse se vykrystalizovala na spor mezi „historiky“ a „politology“. Jedná se tedy o spor, zda důraz položit na výuku americké historie jakožto školu demokracie, nebo zda základům demokratického státu a demokratické politiky vyučovat spíše strukturálně skrze politické vědy.

Řekli jsme tedy, že občanská výchova nepředstavuje samostatný předmět, ale prolíná řadu ostatních předmětů. Přesto existuje řada projektů, které se snaží do „rozvoje občanské zdatnosti“ vnést řád a koncepci. Jak je v tržním a kompetitivním systému pochopitelné, existují i tyto projekty na kompetitivní bázi a záleží primárně na učitelích a školách, který projekt si vyberou, nebo zda si vůbec některý vyberou. Jako příklad jednoho z projektů systematického přístupu k občanské výchově uvedme projekt CIVITAS, který patří k nejvýznamnějším. V úvodu k tomuto projektu, který nyní představuje skoro 700stránkový manuál, je občanská výchova definována takto: „... občanská výchova v demokratické společnosti je výchovou k samosprávě... ideály demokracie jsou nejdůležitěji naplněny tehdy, když se každý člen politické komunity aktivně podílí na vládě“<sup>6</sup>. Cílem občanské výchovy je tedy participace informovaného a odpovědného občana, schopného a připraveného k efektivnímu rozhodování a činu ve prospěch „obecného dobra“ (common good) a ochrany individuálních práv.<sup>7</sup>

Občanskou výchovu projekt potom dělí do tří základních oblastí: občanských ctností, občanské participace a občanských znalostí. Pořadí těchto oblastí uvádím tak, jak je

uveďeno v projektu, a není to pořadí náhodné. Vyplyvá z přesvědčení, že jádrem občanství a základním cílem občanské výchovy je oddanost demokratickým hodnotám a ideálům, což je v projektu nazýváno právě občanskou ctností.

Pokud bychom chtěli hledat ideologické nebo myšlenkové zdroje této tradice, pak jsou v podstatě dva. Je to jednak klasická republikánská tradice politiky, sahající svými kořeny k francouzské revoluci či až k republikánskému Římu. Za druhé je to politická tradice klasického liberalismu s jeho přesvědčením, že hlavním úkolem vlády je ochrana individuálních práv občanů.

Tato oddanost určitým ideálům musí být doplněna složkou dovedností, které umožní realizaci občanské ctnosti v praxi. Složka dovedností obsahuje věci pro nás poměrně neznámé a překvapivé, jako je např. trénink, jak psát dopis svému poslanci, nebo jak prezentovat svoje stanovisko na veřejném shromáždění. K tomu se ale ještě vrátíme. Občanské vědomosti pak představují určité zabezpečení obou předchozích cílů. Přestože v manuálu je vědomostem věnováno daleko nejvíce prostoru, svým významem mají charakter obslužný. Zároveň ale jsou nezastupitelné, protože veškeré ideály mohou být smysluplně podávány a vysvětlovány pouze na konkrétním materiálu politické a historické zkušenosti.

V této souvislosti je třeba zmínit pozoruhodnou zkušenost o tom, jak řada amerických studentů bezprostředně spojuje svoje jednání se svými ústavními právy. Znalost ústavy, která je klíčovým zdrojem občanských práv, je tak jedním z faktorů vedoucích k sebevědomí svobodného občana.

Když hovoříme o formulování cílů občanské výchovy v Americe, nebude nezajímavé uvést výchovné a vzdělávací cíle, které jsou postulovány v jedné materiálově-metodické příručce pro učitele, zaměřené k americkým dějinám. Příručka si klade za cíl nejen pomoci uživatelům poznat demokratické ideje a dokumenty, ve kterých jsou obsaženy, ale i rozvinout kognitivní dovednosti při analýze a hodnocení těchto dokumentů a využívat informací z těchto dokumentů pro diskusi. Konečným cílem je pak rozvoj uvědomělé oddanosti idejím ústavní vlády.<sup>8</sup>

Vraťme se k naší úvodní úvaze o problematičnosti výchovy k určitým filosofickým koncepcím a hodnotám. Úvodní ukázka ukázala, jak problematické může být v určitých společensko-historických kontextech hledání nějaké integrující „státní ideologie“. Jako nesporné přitom zůstává, že v určité podobě tato „ideologie“ je potřebná, zvláště pak v Americe, kde permanentně probíhá proces přetváření nově přichozích v Američany.<sup>9</sup> Uvedený projekt CIVITAS ukazuje, že takovouto „ideologii“ je možné formulovat. Můžeme říci, že se jedná o „ideologii“ konstitutivní demokracie. Základními prvky této „ideologie“ potom jsou suverenita lidu, zastupitelská forma vlády, právní stát, vláda většiny a práva menšiny. Všimněme si, že zde daleko více jde o konkrétní fungování společnosti a jejího politického systému, upravujícího každodenní život občanů, než o vzletné myšlenky a ideje. Záleží pochopitelně na definici pojmu ideologie, ale snad se můžeme odvážit říci, že takto pojatá „státní ideologie“ je ve své podstatě neideologická.

Podívejme se nyní, jak se výše uvedené koncepce uplatňují v praxi. Opírat se budu o svoje dojmy z návštěv vyučovacích hodin. Vzhledem k tomu, že tyto dojmy byly do značné míry homogenní, mohou je snad i generalizovat. Úloha učitele nespočívá v odpřednášení nějaké látky, kterou si žáci zapíší, naučí a reprodukuji. Učitel vede žáky k samostatnému osvojování některých poznatků a zaujímání určitých postojů. Jeho funkce je spíše moderátorská. Žáci mají získat schopnost zaujímat kvalifikovaná stanoviska a pracovat s informacemi a ne memorovat fakta. Důraz na schopnost zaujímat určitá stanoviska je založen na přesvědčení, že „základní odpovědností demokratického občana je rozhodovat spolu s ostatními o tom, co je veřejným dobrem (public good) a jakými činy má být dosahováno.“<sup>10</sup> Je přitom zdůrazňováno, že k tomuto rozhodování nedochází pouze na nejvyšší legislativní úrovni, ale i — či zejména — na úrovni lokální, všude tam, kde se rozhoduje o bezprostředních zájmech lidí.

Myslím, že nebude na škodu uvést několik konkrétních příkladů z hodin, které jsem měl možnost navštívit. Jeden předmět měl název Vietnamská zkušenost. Nejprve byly krátce vysvětleny historické události roku 1963 související s politikou presidenta Diema, jeho porušováním lidských práv a americkým podílem na jeho svržení. Pak byla položena otázka, zda, či za jakých podmínek, má jedna země právo intervenovat do záležitostí jiné země, která třeba porušuje lidská práva, a změnit tam násilně vládu. Zbytek hodiny (její většina) probíhala diskuse studentů na toto téma, aniž by se dospělo k nějakému shrnujícímu závěru. Jaký mohl být efekt této hodiny? Studenti získali několik málo historických poznatků, měli možnost si uvědomit závažnost a obtížnost položené otázky. Odpověď si musel (či lépe mohl) najít každý sám, žádný „doporučený“ závěr proveden nebyl. Zda tento výsledek představuje dostatečný a žádoucí efekt hodiny občanské výchovy nechávám jako otevřenou diskusní otázku.

Jiný příklad představuje hodina základů práva. V úvodu bylo konstatováno, že zákon zakazuje diskriminaci různých skupin obyvatelstva a že se tento zákon projevuje i v koncipování inzerátů na volná místa. Poté byli studenti rozděleni do skupin s úkolem sestavit podobný inzerát. V závěru hodiny představitelé dvou skupin přečetli svůj návrh. Výsledkem hodiny snad mohlo být uvědomění, že inzerát s doplňkem „černochoy nebo handicapované nebereme“ je diskriminační a protizákonný.

Třetí příklad je z nižšího ročníku, z hodiny angličtiny. Žáci si doma přečetli některé ukázky ze zadané knihy (všichni dostali knihu zapůjčenou ze školní knihovny). V hodině je pak položena otázka, zda se v ukázkách nacházejí příklady rasové nenávisti. Příklad lynčování, který se v knize nachází je pak dále rozebírán, např. i otázkami zda si žáci myslí, že se něco takového mohlo skutečně stát, či zda si myslí, že by se mohlo stát něco takového nyní. Výsledkem hodiny může být vědomí a představa o tom, co to je rasismus a že to je něco špatného. Klíčové přitom je, jak učitel dokáže využít emocionální náboj v knize obsažený, aniž by při tom byl nucen se uchýlit k nějakému pozitivnímu tvrzení. K názoru, že to, o čem v knize četli, tedy rasismus, je špatné, musejí žáci dojít sami.

Z příkladů je snad vidět několik závěrů. Vědomosti jsou úzce vázány na určité vidění světa, neboli pouze jako součást určitého vidění světa, postojů a předpokladů k činu mají smysl. To, co si student z hodiny odnáší, by mělo být hlouběji uloženo a zažito, protože je to něco, k čemu dospěl on sám. Vzhledem k zkušenostní zážitkové povaze poznatků je složité kontrolovat jeho skutečné nabytí. Výsledkem může být i značné procento studentů, kteří jsou tímto procesem nedotčeni. Použité metody jsou silně závislé na kvalitě a elánu učitele a ovšem na jeho vědomostní a didaktické přípravě. Dalším rysem tohoto přístupu je vysoká časová náročnost a tedy nízká efektivita jednotlivých vyučovacích hodin. Vidíme tedy, že efektivita uvedeného přístupu a jeho schopnost dosáhnout vytýčených cílů je ovlivněna celou řadou těžko ovlivnitelných faktorů. Skutečný dopad takto orientované občanské výchovy tak může být jak velmi dobrý, tak i mizivý, a tyto proměnné faktory je nutno při jakémkoli pokusu o hodnocení brát v úvahu.

Zmínil jsem se o problémech, které vyplývají z tohoto pojetí občanské výchovy pro hodnocení dosažených výsledků. Podívejme se na tento problém podrobněji. Nutno představit, že hodnocení se prakticky neprovádí ústním zkoušením. Existují dva používané způsoby — test a písemná práce, esej. Zdá se, že testy stále převažují, i když se proti nim pravidelně objevují námitky. Přesto jsou nadále v oblibě, zejména vzhledem k možnosti provádět rozsáhlá srovnávání.

Podívejme se na jeden příklad: jedná se o přehled výsledků testování výkonů v občanské výchově (civics achievement) prováděný NAEP (National Assessment of Education Progress). Možné výsledky se nacházely na 500 bodové škále. Výsledky jsou pak vyjádřeny ve čtyřech skupinách, vyjadřujících dominantní výsledky — jedná se o skupiny nacházející se na úrovni 200, 250, 300 a 350 bodů. Pro zajímavost uveďme některé otázky z první

a poslední skupiny. První skupina je definována charakteristikou: „Uvědomuje si existenci občanského života.“ Představuje otázky jako: „Aby někdo mohl volit do zákonodárných sborů USA musí být: A: občan, B: rodič, C: dělník, D: vlastník domu.“ Výsledky ukazují, že na či nad touto hladinou je ve 4. třídě 71,2 %, v 8. třídě 94,4 % a ve 12. ročníku (závěrečném) 98,8 % žáků. Hladina 350 je charakterizována: „Rozumí rozmanitosti politických institucí a procesů“. Tuto hladinu pak charakterizují následující dotazy (odpovědi již neuvádím): „Komu podle americké ústavy náleží právo ukládat daně? Která uvedená skupina má právo volit v uzavřených primárkách? Jak byste nejlépe definoval dvojkomorovitost?“ Na této úrovni porozumění se nenachází nikdo ze 4. ročníku, 0,3 žáků 8. ročníku a 6,0 % žáků 12. ročníku.<sup>11</sup>

Je jasné, že vědomostní nároky první skupiny představují nutný vědomostní vstup k tomu, aby občanský život mohl být skutečně uvědomován. Je však otázkou, jak nároky poslední skupiny skutečně testují občanské kompetence studentů, na které je ve výuce kladen takový důraz, či lépe, zda o nich mohou něco vypovídat. Spíše se zdá, že se jedná o zajímavou informaci o tom, co studenti v kterém věku vědí – metodika konstrukce testu tomuto závěru ostatně odpovídá. Problém vzniká, když se z těchto výsledků začnou dělat normativní závěry. Osobně se domnívám, že výsledky testů o efektivitě občanské výchovy příliš nevypovídají.

Uvedená situace, vyznačující se značnou mírou nerovnoměrnosti výsledků, vede k rozsáhlému úsilí o doplňkové působení dalších veřejných institucí či iniciativ. Za zmínku stojí například program právní výchovy organizovaný a financovaný New York State Bar Association, nebo program zaměřený na seznámení se s pracovním zákonodárstvím, organizovaný odborovou centrálou AFL-CIO státu N. Y. V prvním případě bych rád zmínil různé krátké kurzy s podrobnými metodickými návody, zaměřenými k růstu právního vědomí. Velice často se používá simulačních situací, přičemž studenti mají k těmto situacím zaujímat stanoviska podle své znalosti práva. Jedna ze situací uvádí příklad zákazu vjezdu všech vozidel do veřejného parku a ptá se po možných podmínkách omezení tohoto zákazu – např. zda tam může policie pronásledovat zločince, zda zahradníci mohou jezdit vyprazdňovat odpadkové koše, či zda je tam možné přivést tank, jako součást budovaného památníku. Jiný příklad zaměřený na mladší studenty vyzývá k tomu, aby studenti z určitého vyprávění identifikovali oblasti, které podléhají nějaké normativní reglementaci. Zjistí např., že ve větě „Ráno před odchodem do školy si vyčistím zuby“, se vyskytují rovnou dvě oblasti, které jsou právně upravovány – povinná školní docházka a hygienické předpisy upravující výrobu zubních past. Jinou oblíbenou oblastí je simulace soudních jednání.

Další podobné programy zahrnují simulaci současných nebo historických politických a parlamentních jednání. Při simulaci současnosti jsou účastníci nuceni si uvědomit složitost některých veřejně politických otázek a odpovědnost politických reprezentací. V případech historických je zvláště působivá úvaha, proč ten který politik jednal tak, jak jednal a zda mohl jednat lépe. Jiný program nazvaný „Close up Washington“ je zaměřen na organizování a financování návštěv mládeže (ale i starých lidí) ve vládních a zákonodárných objektech ve Washingtonu, spojených se setkáními s kongresmany a pod., čili jakési nahlédnutí pod pokličku politiky. Nutnou nevýhodou všech těchto doplňujících akcí je pochopitelně jejich výběrovost, takže hlavní dopad mají na ty, které daná problematika již nějak zajímá.

Charakteristickým rysem všech těchto akcí je vysoký zájem a podpora ze strany politických a veřejných činitelů. Měl jsem možnost být přítomen soutěži vzniklé u příležitosti 200. výročí vzniku USA. Soutěžila družstva z různých škol ve znalostech a schopnosti zaujímat postoje k určitým otázkám z oblasti historie a politického života USA. Jako porotci se dostavili přední činitelé státu: universitní profesori, prokurátor, šéf policie, právníci. Našince by překvapilo, jak obě strany braly celou událost mimořádně vážně a také smutek těch, kteří neuspěli.

V závěru není možno opominut otázku, jakkoli diskutabilní, v čem nám americké pojetí občanské výchovy může sloužit jako vzor či návod a v čem je naopak přednost našeho pojetí. Předem je však nutno si uvědomit, že v USA existuje povinná školní docházka na úrovni jednotné střední školy (High School), takže srovnání např. s naším gymnáziem je zavádějící.

Domnívám se, že neoddiskutovatelnou předností amerického pojetí občanské výchovy a nedostatkem našeho pojetí je americký důraz na výcvik občanských dovedností a praktická příprava na participaci v občanském a politickém životě. Informace o ústavě s důrazem na její využití při praktické ochraně občanských práv, dovednost a ochota bojovat za své zájmy společensky přijatelným způsobem — dopisem kongresmanovi, vystoupením na schůzi a pod. — pomáhá učinit z politiky každodenní běžnou záležitost sloužící k ochraně vlastních práv a zájmů. Snad také pomáhá překonávat „hospodský radikalismus“ a převádět ho na smysluplnou praktickou politickou činnost. V tomto smyslu — co se týče koncepce i praktické didaktiky — se máme čemu učit.

Domnívám se, že do značné míry je přínosné i americké pojetí omezení výkladu v činnosti učitele a důraz na vlastní osvojovací činnost žáků. Výhoda tohoto přístupu má však i svá omezení. Ta spočívají zejména ve vysokých nárocích na osobní kvalitu učitele a kvalitu jeho přípravy, ve značných materiálních a organizačních nárocích (při všech návštěvách byl viditelný dostatek knížek a xeroxovaného materiálu pro všechny studenty) a také v relativně „nízké efektivitě“ hodiny<sup>12</sup>.

Na druhé straně mi v našich podmínkách jako velice problematická připadá americká rezignace na školní výchovu k určitým základním mravním hodnotám. Tento rozdíl je samozřejmě podmíněn okolnostmi. V našich podmínkách, kde nemáme dlouhou tradici demokratické politiky a ústavnosti, a kde naopak máme tradici v boji za základní životní a mravní hodnoty, není možné od výchovy k určitým hodnotám a mravním postojům odhlédnout.

Zajímavá je zkušenost z diskusí o výchovném využití krásné literatury. Zatímco u nás se v literatuře hledají tradičně vzory všelidských hodnot a boje za ně, americká strana kladla téměř výlučný důraz na vzory sociálních vztahů a jednání. Byly hledány příklady, které ukazovaly vzory nekonfliktního soužití, odmítána byla literatura, která ukazuje příklady poruch soužití, např. Goldingův „Pán much“.

Podobné historicky vzniklé rozdíly platí pro výuku historie a dějin filosofie. Žijeme totiž ve společnosti, která často byla bezprostředně ovlivněna důsledky přijetí určité filosofické koncepce. Historie a filosofie zde tedy hraje poněkud jinou úlohu než v USA.

Je možné provést nějaké shrnutí na závěr? Snad dvě věci. Americké pojetí občanské výchovy vychází z odlišné historické a společenské situace. Je v něm mnoho prvků, kterými je možno se nechat výhodně inspirovat. Nelze však uvažovat o nějakém jednoduchém převzetí. Jedno poučení je však možné převzít beze zbytku. V demokratické společnosti je výchova k občanství mimořádně, řekl bych až životně, důležitá. Zasluhuje proto vysokou a stálou pozornost jak ze strany veřejných a politických činitelů, tak ze strany veřejnosti jako celku. Přitom je nutné stále zdůrazňovat, že se nejedná o oblast úzkého školního zájmu.

Druhý závěr je možná více diskutabilní, ale osobně ho považuji za mimořádně důležitý, zejména v současné době. Tímto závěrem je nosnost centrování občanské výchovy k občanství jakožto účtě k demokratickým institucím a demokratickému životu. Tyto jsou při tom chápány nikoli jako abstraktní hodnoty, ale jako konkrétní politické procedury a vzorce občanského jednání.

Studium americké občanské výchovy nepředstavuje výzvu k převzetí tohoto systému. Představuje ale výzvu k novému a komplexnějšímu promyšlení našich přístupů. A snad také představuje důležité upozornění, jak důležitý je v těchto otázkách široký konsensus a ne prosazování představ partikulárních skupin.

<sup>1</sup> Hunter, J. D.: *O světském humanismu*. Spektrum č. 74/1992, str. 65–71.

<sup>2</sup> Tamtéž, str. 65.

<sup>3</sup> Veřejná škola (public school) je zde míněna jako protiklad ke školám soukromým, které nejen určité náboženství hlásat mohou, ale často jsou právě z tohoto důvodu zakládány. Možná, že přesnější by byl termín obecní škola, který by odrážel fakt, že tyto školy jsou ze 60 % financovány ze speciálních místních daní. „Světský humanismus se stal dominantní morální ideologií americké veřejné kultury a hraje zde skoro tutéž roli, jakou hrála protestantská ideologie devatenáctého století.“ (Hunter, J. D.: cit. dílo, str. 66).

<sup>5</sup> „The social studies (professional)“, The newsletter of National Council for the Social Studies, č. 110, March/April 1992, str. 1.

<sup>6</sup> CIVITAS: A Framework for Civic Education, Executive Summary, National Council for the Social Studies Bulletin, č. 86, Center for Civic Education, Calabasas, California, str. 1.

<sup>7</sup> Tamtéž,

<sup>8</sup> Patrick, J.: *Ideas of the Founders on Constitutional Government*, Resources for Teachers of History and Government, Project 87/Eric, 1991, str. VII.

<sup>9</sup> Odkazují zde na výstižné označení americké společnosti jako „tavicího hrnce“ (melting pot), proměňující přistěhovalce různých národností na Američany.

<sup>10</sup> CIVITAS, cit. materiál, str. 4.

<sup>11</sup> *The Civics Report Card*. Educational Testing Service, April 1990, zejm. str. 27–40.

<sup>12</sup> Plně si uvědomuji, že pojem „efektivita hodiny“ je zde velmi problematický a jeho definování závisí právě na tom, jak si stanovíme smysl a cíle tohoto předmětu. Zde snad můžeme hovořit o tom, že hodina americké občanské výchovy je málo efektivní pouze z hlediska získávání poznatků a informací.

RADIM BUREŠ

## THE CIVICS IN THE CONTEXT OF AMERICAN SECONDARY SCHOOL

The article deals with the civics in the U.S.A. and with possibilities of exploiting some american experiences in Czech civic education.

In the first part it is discussed how to establish a civic education without one-sided implementation of ideology and values. The starting point here is the American concept of citizenship as practical activities in a constitutional democracy. The article then informs about a position of civics in the structure of High school subjects and educational aims. The orientation of civics to civic virtues, civic participation and civic skills is emphasized.

The second part of the article deals with practical implementation of theoretical

concepts of civics. The great stress is put to students own activity and independent work and to a broad social educational influence. Examples from civics lessons and civic achievements tests results are added.

Finally the possibility of using some American experience in our (from historical and social reasons rather different) system of a civic education is discussed. The author concludes that despite that a broad overtaking of the american system is not possible, many ideas and methods may be conceived and used. Above all, however, it can be learned from the U.S.A. about the importance of the civic education for the life of a democratic society.

Došlo do redakce: 13. 7. 1992

Autor: PhDr. RADIM BUREŠ, Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Máchova 7, 120 00 Praha 2