

CIVILIA

Odborná revue pro didaktiku
společenských věd

Škola základ života občana? Malá úvaha o významu
výchovy k občanství pro demokracii
Jakub CHARVÁT, Ivana HAVLÍNOVÁ

Hlavné úlohy hospodárskej etiky v príprave
budúcich ekonómov
Eva PECHOČIAKOVÁ SVITAČOVÁ

Vzdělávání a podpora kompetencí vedoucích
pedagogických pracovníků
Alena OPLETALOVÁ, Zdenka NOVÁKOVÁ

Aktuální témata mediální výchovy
a mediálního vzdělávání
Jan JIRKŮ

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2021

Ročník 12 | Číslo 1

CIVILIA: odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 12, číslo 1

Mezinárodní redakční rada:

prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
prof. Dr. Bettina Degner (Pädagogische Hochschule Heidelberg),
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor Univerzita Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Karel Konečný, CSc. (Univerzita Palackého v Olomouci),
doc. PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. PhDr. et PaedDr. Marcel Lyncényi, Ph.D. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíně, SVK),
prof. PhDr. Erik Mistrík, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
doc. Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. (Univerzita Palackého v Olomouci),
dr. hab. Małgorzata Świder (Uniwersytet Pedagogiczny Im. Komisji edukacji narodowej w Krakowie, POL),
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. PaedDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, v.v.i.),
dr. habil. Péter Varnágy (Pécsi Tudományegyetem, HUN).

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora, Ph.D.

Technický redaktor: Martin Ďásek

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství Epoque s. r. o.,
Praha 2021

Vychází dvakrát ročně

Reg. č. : MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963

Obsah

<i>Jakub CHARVÁT, Ivana HAVLÍNOVÁ: Škola základ života občana? Malá úvaha o významu výchovy k občanství pro demokracii</i>	4
<i>Eva PECHOČIAKOVÁ SVITAČOVÁ: Hlavné úlohy hospodárskej etiky v príprave budúcich ekonómov</i>	42
<i>Alena OPLETALOVÁ, Zdenka NOVÁKOVÁ: Vzdělávání a podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků</i>	56
<i>Marcel LINCÉNYI, Matej MINDÁR: Analýza vybraných slovenských spolkov pri konštituovaní samostatnej slovenskej štátnosti po nežnej revolúcii.</i>	74
<i>Jan JIRKŮ: Aktuální témata mediální výchovy a mediálního vzdělávání</i>	91

**Škola základ života občana?
Malá úvaha o významu výchovy k občanství
pro demokracii¹**

Jakub CHARVÁT, Ivana HAVLÍNOVÁ

**School as the Basis of the Citizen's Life?
A Little Reflection on the Importance of Citizenship
Education for Democracy**

Abstract: The paper considers the importance of citizenship education for the meaningful and effective involvement of individuals in civic life in contemporary democracies. Following this, the concept of an open classroom climate is discussed as a potentially suitable teaching strategy on how to effectively pass on civic knowledge to pupils and students. The authors try to answer the following research questions. Whether and if so, why we need civic education and citizenship education? What do we mean by civic education? What should be the content and goals of civic education in today's democracies? And last but not least, what may civic education and citizenship education consist of?

Key Words: Citizen, Citizenship education, Civic culture, Democracy, Open classroom climate

Úvod

V odborné literatuře se dnes setkáváme s hodnocením, že Maďarsko a Polsko procházejí procesem, který bychom mohli označit jako (zpětný)

odklon od demokracie (*democratic backsliding*). V Maďarsku došel vývoj v posledních letech tak daleko, že nevládní nezisková organizace Freedom House přesunula tuto středoevropskou zemi ve své zprávě o míře svobody ve světě (*Freedom in the World*) z února roku 2019 ze skupiny svobodných (*free*) zemí do kategorie částečně svobodných (*partly free*). Příliš dobrých výsledků nedosáhlo ani Polsko, kde rovněž dochází k postupnému podkopávání demokratického právního státu a oslabování principů liberální demokracie, přesto si Polsko ještě uchovalo pozice ve skupině svobodných zemí podle Freedom House. A rok od roku se zhoršuje i hodnocení svobody v Česku², které taktéž čelí významným výzvám z hlediska zachovávání demokratických principů. Při příležitosti třicátého výročí pádu komunismu ve střední Evropě se tak namísto bujarých oslav začínají stále častěji skloňovat obavy o budoucnost liberální demokracie v tomto prostoru.

Ačkoli by bylo možné namítnout, že hlavním zdrojem oslabování základních pilířů těchto stále ještě mladých středoevropských demokracií je jakási postupná rozpínavost státní moci, zejména pak moci výkonné, nelze přehlédnout skutečnost, že tato se odehrává v podmínkách přinejmenším tichého přihlížení, ba někdy i pomyslného aplausu „ovládaných“, aniž by jim docházelo, k čemu ve skutečnosti dochází. I proto Pavel Rychetský, t. č. (respektovaný) předseda Ústavního soudu České republiky, ve svém projevu na konferenci uspořádané při příležitosti třicátého výročí pádu komunismu konané v listopadu 2019 varoval, že „(...) *tradiční vláda opírající se pouze o momentální většinovou vůli si nesmí činit nárok na absolutní legitimitu. Ani zřetelně a demokraticky vyjádřená většinová vůle nesmí z nikoho učinit výlučného držitele pravdy*“ (Rychetský 2019).

Zdá se ale, že příliš dobře nefunguje ona pomyslná hráz, která by měla tomuto bezbřehému rozlévání neliberálních prvků v rámci středoevropských politických systémů zabránit. Z respektovaných definic demokracie se zdá, že touto pomyslnou hrází by mohl být lid, bez něhož se při snaze o definici demokracie jen stěží obejdeme. Ať už vyjdeme z prostého překladu původního řeckého termínu „*dēmokratía*“, který v češtině znamená vládu lidu, či ji budeme prezentovat šířeji, a sice ve smyslu Lincolnova pojetí demokracie jako vlády lidu, prostřednictvím lidu a pro lid, tedy jako vládu se souhlasem lidu, za široké účasti lidu

na procesu vládnutí a pro společné blaho všech lidí, hraje lid ústřední roli v našem vnímání demokracie. Tuto skutečnost ostatně reflektuje i naše Ústava, když deklaruje, že „*Lid je zdrojem veškeré státní moci; vykonává ji prostřednictvím orgánů moci zákonodárné, výkonné a soudní*“ (Ústava České republiky, čl. 2, odst. 1). Současně již preambule Ústavy hovoří o občanech, čímž se dostáváme k možná nejdůležitějšímu faktoru vztahujícímu se ke kvalitě demokracie.

Aby se mohla demokracie rozvíjet a dále vzkvétat a aby byla silná, nestačí, aby v ní žili lidé, aniž bychom chtěli tento pojem jakkoli devalvovat, ale musí se zde především vyskytovat loajální, a přitom emancipovaní, uvědomělí a sebevědomí občané. Mnohé společenskovední studie se totiž shodují, že jedním ze základních prvků fungující demokratické společnosti je angažovanost občanů a jejich zapojení do politického života (Castillo et al., 2015, s. 16; Bláha, Havlínová, Maškarinec, Vojtíšková, 2017, s. 25–26) a že předpokladem úspěšného fungování demokratických systémů je podpora jejich institucí, principů a procesů ze strany občanů (viz např. Dalton, 2004). Neboli řečeno jinak, demokracie může prosperovat jedině tehdy, pokud žije v myslích a v srdcích občanů. Občané však musí činit mnohem více, než jen přijmout podmínky demokratického politického systému a žít v něm. Nejenom individuálně, ale především ve spojení s ostatními mohou zakoušet a zkoumat demokratické procesy a nástroje řízení demokratické společnosti, společně by pak také měli odhalovat a eliminovat ty postupy a praktiky, které oslabují demokratický vývoj takové společnosti.

Demokratické politické systémy tak nutně pro svou prosperitu potřebují funkční občanskou společnost s demokratickými orientacemi jejích členů.³ Jakkoli se může zdát tato potřeba na první pohled paradoxní, protože občanská společnost nejenže má normativní závazek vůči demokracii (Šerek, 2017, s. 182), když legitimizuje existující politický systém, ale především mnohé z jejích funkcí fakticky působí naopak jako protiváha státní moci, měla by například zabráňovat rozpínavosti státní moci (Müller, 2003, s. 28–29; 2018, s. 25–26), občanská společnost, stát a demokratický politický systém jsou na sobě fakticky závislé. Státní moc tak v demokratickém zřízení ochraňuje politický proces, v němž může občanská společnost existovat, respektive jehož je občanská

společnost nedílnou, a hlavně aktivní součástí (Cabada, Charvát, Stulík, 2015, s. 126–127).

1 Cíle a struktura studie

Předkládaný text se zamýšlí nad otázkou významu výchovy k občanství pro smysluplné a efektivní zapojení jedinců do občanského života v soudobých demokraciích. Občanství je totiž něčím, co nás provází celým životem; bez ohledu na to, jaké úrovně a zaměření vzdělání dosáhl, je každý dospělý člověk přinejmenším voličem. V návaznosti na to je pak diskutován koncept otevřeného školního klimatu (*open classroom climate*) jako potenciální vhodné učební strategie, jak efektivně předávat žákyním a žákům, studentům a studentkám občanské znalosti. Snažíme se přitom přinést odpověď na následující výzkumné otázky. Zda a popřípadě proč potřebujeme občanské vzdělávání a výchovu k občanství? Co rozumíme občanským vzděláváním? Jaký obsah a cíle by občanské vzdělávání v současných demokraciích mělo mít? A v neposlední řadě, jak by měly občanské vzdělávání a výchova k občanství vypadat?

Hledání odpovědí na tyto, ale i další otázky představuje velmi složitý, neustávající proces, jehož součástí musí být veřejná a odborná diskuse, snaha o reflektování aktuálního stavu společnosti, a to včetně jejích občanů, a v neposlední řadě dobrá vůle pedagogů se na tomto myšlenkovém procesu aktivně podílet. Ambicí předkládané studie je do této diskuse aktivně přispět. Teoretickým východiskem prezentovaných úvah se nám stal kulturalistický přístup, přičemž pojednáváná problematika je rámována dnes již klasickým politologickým konceptem politické kultury Gabriela Almonda a Sidney Verby (1989), protože právě „*jedině politická kultura může být trvalou zárukou udržení funkčního systému kontroly a rovnováhy a může úspěšně čelit nebezpečí kartelizace a zneužívání politické moci*“ (Müller, 2018, s. 31). Přes mnohé pozdější kritiky tohoto konceptu (podr. ke kritikám např. Skovajsa, 2005, s. 16–21; Štefek, 2012, s. 435–442) je dodnes publikace *The Civic Culture* (Almond, Verba, 1989), poprvé publikovaná v roce 1963, považována za relevantní, respektive Almondův i Verbův přístup i v současnosti stále ještě disponuje, přinejmenším podle našeho přesvědčení, vysokou interpretační a explanační hodnotou,

jakkoli v některých ohledech omezenou, a může podle nás významně přispět k lepšímu pochopení zkoumané problematiky. Právě stručnému představení konceptu politické a občanské kultury v teoretické perspektivě jsou věnovány následující dvě části předkládaného článku. Na kulturu přitom nahlížíme jako na nevrozený fenomén, respektive jako na konkrétní výbavu jedince, která je mu předávána prostřednictvím procesu (politické) socializace. Konečně pro zarámování zkoumané problematiky do českého prostředí následuje stručný popis současného stavu politické kultury v Česku, a to s odkazem na jeho zdroje a historické kořeny.

Podle ten Damovy, Geijselovy, Reumermanovy a Ledouxovy (2011) konceptualizace občanství by měl („dobrý“) občan jednat demokraticky a společensky odpovědně a měl by se být schopen potýkat s rozdíly a s konflikty z těchto rozdílů vyplývajících (ten Dam, Geijssel, Reumerman, Ledoux, 2011; srov. Eidhof, ten dam, Dijkstra, van de Werfhorst, 2014). Nicméně („dobrý“) občan se nezjeví zničehonic, ani se nikdo občanem nerodí. Občanství je fakticky výsledkem procesu (rané) socializace, která probíhá především v rodině a ve škole. Právě škola má připravovat žáky a žáky, studenty a studentky na jejich budoucí fungování v demokratické společnosti, navíc je prostředím, které fakticky poskytuje žákyním a žákům vůbec první trvalejší kontakt s veřejnou sférou, a působí tak jako potenciální laboratoř pro učení se toho, jak širší společnost funguje. Řada nedávno publikovaných (především) zahraničních výzkumů navíc konstatuje, že klíčovou roli v rozvoji občanských znalostí, dispozicí a kompetencí u mládeže sehrává především prostředí školy a třídy (vedle řady dalších, níže hojně odkazovaných publikací viz např. Verba, Schlozman, Brady, 1995; McAllister, 1998; Niemi, Junn, 1998; Galston, 2001; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001; Print, Ørnstrøm, Nielsen, 2002; Torney-Purta, 2002; Ichilov, 2003; Galston, 2004; Hillygus, 2005; Campbell, 2006; Solhaug, 2006; Galston, 2007; Pasek, Feldman, Romer, Jamieson, 2008; Schulz et al., 2008; Levinson, 2010; Narvaez, 2010; Geboers, Geijssel, Admiraal, ten Dam, 2013; Korkmaz, Gümüşeli, 2013; Materns, Gainous, 2013; McAvoy, Hess, 2013; z českých autorů např. Kudrnáč, 2017; Osoba, 2017; Šerek, 2017; Šerek, Macháčková, 2019). Občanskými znalostmi se zde přitom rozumí nejen konkrétní faktografické znalosti ohledně politického systému, jeho fungování

a historii, ale rovněž kritické myšlení a hlubší porozumění základním demokratickým principům a procedurám a schopnost jejich uchopení v širším společensko-historickém a politickém kontextu, tzn. kognitivní schopnosti úsudku a analýzy (srov. Campbell, 2008, s. 440; Soukup ed., 2010; Godfrey, Grayman, 2014, s. 1802–1804; Castillo et al., 2015, s. 19; Kudrnáč, 2017, s. 210, 220). Další pasáž textu se tak věnuje obecné diskusi o vlivu školy a výchovy k občanství na občanské znalosti a politickou participaci.

Ačkoli se zdá, že existuje široká odborná shoda na tom, že škola může sloužit jako významná socializační instituce a že odborná pedagogická veřejnost si je vědoma významu výchovy k (demokratickému) občanství, ve výukové praxi se ukazuje, že není vždy zcela jasné, jak stanoveného cíle úspěšně dosáhnout. Otázkou také zůstává, jak realizovat občanskou výchovu jako předmět a občanské vzdělávání jako komplexní výchovně vzdělávací přístup, který musí, má-li být účinný, nutně přesáhnout rámec jedné vyučovací jednotky v rozvrhu žáků, ale je výzvou pro všechny vychovávající a vzdělávající – pro rodiče, pedagogy, všechny osoby pracující s mladými lidmi a v neposlední řadě také pro ty, kteří se věnují celoživotnímu vzdělávání dospělých. Formální občanské vzdělávání samo o sobě je naprosto nedostačující pro rozvíjení občanského sebeuvědomění a pro přijetí role angažovaného občana. Navíc ne vždy je nahlíženo jako nástroj k posílení občanských kompetencí, zvláště je-li k výchově k občanství přistoupeno pasivně a nekriticky, respektive vyžadují-li se pouze encyklopedické znalosti, což ale fakticky nemá žádný hlubší význam pro studentky a studenty (srov. Ichilov, 2003; Sears, Hughes, 2006; Brooks, 2007; Quintelier, 2010). Školy by namísto toho měly podněcovat své žákyně a žáky k aktivnímu angažování se v politickém a obecně společenském životě, ideálně vytvářením participativní školní kultury a učebních příležitostí, jejichž prostřednictvím se budou angažovat v aktivitách „skutečného života“ (Quintelier, 2010, s. 140; srov. Gibson, Levine, 2003; Galston, 2004; Castillo et al., 2015). Ostatně nejpozději od vydání Almondovy a Verbovy *The Civic Culture* v roce 1963 existují důkazy ze studií z USA i dalších zemí, které docházejí k závěru, že diskutování politických témat podporuje přijímání demokratických norem a zvyšuje politickou účinnost (Hahn, 1998; Campbell, 2008; Hess, 2009).

V zahraniční odborné produkci se proto již delší dobu v této souvislosti intenzivně diskutuje vliv třídního prostředí, respektive koncept otevřeného třídního klimatu a jeho vlivu na rozvoj občanských kompetencí (viz např. Blankenship, 1990; Halm, Tocci, 1990; Hibbing, Theiss-Morse, 1996; Hahn, 1998; Ichilov, 2003; Perliger, Canetti-Nisim, Pedahzur, 2006; Campbell, 2007, 2008; Alivernini, Manganelli, 2011; Martens, Gainous, 2012; Quintelier, Hooghe, 2013; Godfrey, Grayman, 2014; Eidhof, ten dam, Dijkstra, van de Werfhorst, 2014; Isac, Maslowski, Creemers, van der Werf, 2014; Castillo et al., 2015; Manganelli, Lucidi, Alivernini, 2015), o poznání méně často se pak setkáváme s touto problematikou i v českých odborných textech (viz např. Kudrnáč, 2017; Šerek, Macháčková, 2019). Výchozím předpokladem konceptu otevřeného třídního klimatu je, zjednodušeně řečeno, že svobodná a otevřená, přesto ale stále zdvořilá diskuse a výměna názorů se spolužáky a vyučujícími o relevantních politických a společenských tématech, v níž mohou studenti bez obav projevit své názory, a to i ve vztahu ke kontroverzním tématům, a vzájemně se respektují, zvyšuje pravděpodobnost rozvoje občanských kompetencí u mládeže. Mnoho zahraničních odborných studií přitom potvrzuje pozitivní dopad otevřeného třídního klimatu na občanské znalosti a politickou participaci (více např. Blankenship, 1990; Niemi, Junn, 1998; Torney-Purta, 2002; Ichilov, 2003; Campbell, 2008; Hess, 2009; Alivernini, Manganelli, 2011; Geboers, Geijssels, Admiraal, ten Dam, 2013; Martens, Gainous, 2013; Isac, Maslowski, Creemers, van der Werf, 2014; Castillo et al., 2015), pročez se mu budeme, jako vhodné učební strategii pro rozvoj občanských znalostí, podrobněji věnovat v poslední pasáži předkládaného článku.

2 Politická kultura v teoretické perspektivě

Abychom předešli případným nedorozuměním, musíme naše pojednání o politické kultuře začít zdůrazněním, že klasický politologický koncept vnímá politickou kulturu jako něco jiného, výrazně komplexnějšího, než jen jako kulturu chování a projevů politických elit, s čímž se můžeme typicky setkat v mediálním a obecně laickém vnímání tohoto pojmu. V politologickém pojetí je naproti tomu politická kultura⁴ chápána jako

základní normativní rámec, respektive jako sada vzorců politického chování (psychologických orientací k politickým objektům), tedy soubor postojů, přesvědčení a vnímání politiky, politického systému a jeho jednotlivých částí v daném čase, přičemž politická kultura je formována jednak národní historickou zkušeností, protože vzorce chování utvořené na základě předchozí zkušenosti významně ovlivňují budoucí politické chování, jednak kontinuálním procesem sociální, ekonomické a politické aktivity (srov. Almond, Powell Jr., 1978, s. 25; Skovajsa, 2005, s. 7–8; Šilerová, 2005, s. 145–146; Štefek, 2012, s. 432; Cabada, Charvát, Stulík, s. 118–121). Neboli parafrázujeme-li slova předního českého odborníka na problematiku politické kultury Marka Skovajsy, politickou kulturu lze nahlížet jako intuitivní obecnou představu o předpokládaných souvislostech mezi charakterem politiky a vlastnostmi jejích aktérů (Skovajsa, 2014a, s. 9).

Jedná se tedy o koncept z oblasti empirických teorií demokracie, který se snaží identifikovat podmínky pro stabilitu demokratických systémů, a to prostřednictvím poznání nutných a dostačujících podmínek pro rozvoj stabilních demokracií, respektive prostřednictvím vysvětlení politického chování pomocí operacionalizovatelných a empiricky měřitelných proměnných. Almond s Verbou přitom vycházeli z přesvědčení, že pro pochopení dynamiky politického života konkrétních společností se nestačí omezit na analýzu právního vymezení institucionálního rámce, popřípadě rozšířenou o jednání jejich relevantních aktérů, ale současně je třeba věnovat pozornost subjektivnímu prostředí politiky v podobě představ, očekávání, hodnot, pocitů a obecně vztahu občanů k politickému procesu (Skovajsa, 2014a, s. 10). Vztah jednotlivce a politické kultury je přitom obousměrný; jednatel vytváří politickou kulturu vyjadřováním svých postojů a zároveň, díky jejich vzájemnému vztahu, jeho struktura politické kultury ovlivňuje v jeho postojích (Cabada, Charvát, Stulík, 2015, s. 120).

Pro určení charakteru politické kultury zkoumaného společenství je tak klíčové analyzovat orientace aktérů politického procesu. Typy orientací v tomto pojetí pocházejí od Talcotta Parsonse a Edwarda Shilse. Autoři je dělí na kognitivní neboli vědomé (znalost politického systému, jeho rolí a držitelů těchto rolí, vstupů a výstupů systému apod.),

afektivní neboli citové (názory na politický systém, jeho role a výkon a na držitele moci) a hodnotící orientace (hodnotové soudy o politickém systému). Podstatné jsou přitom orientace, respektive jejich přítomnost či absence, k následujícím objektům: (1) systém jako celek, tedy znalost politického systému, (národní) historie apod.; (2) znalost politického procesu na vstupní straně systémů, tedy mechanismy formulace požadavků společnosti na realizaci konkrétních politických rozhodnutí a jejich předávání politickému systému; (3) pojmání výstupů ze systému, tedy jak uskutečňovat politická rozhodnutí přijatá systémem ve společnosti; a v neposlední řadě (4) já jako politický jedinec a aktivní participant, tedy vnímání sebe samého jako člena (aktéra) politického systému (Almond, Verba, 1989, s. 16; Skovajsa, 2005, s. 7–8; Štefek, 2012, s. 431).

politický objekt	příklady objektů	příklady orientací k těmto subjektům		
		kognitivní	afektivní	hodnotící
systém jako celek	stát, národ	znalost státních institucí, držitelů úřadů	vlastenectví	přesvědčení o legitimitě systému
objekty na vstupu	politické strany, zájmové skupiny, masová média	znalost stran a jejich kandidátů	emoci-onální identifikace s politickou stranou	přesvědčení u nutnosti existence politických stran
objekty na výstupu	byrokracie, soudy, státní politiky	znalost úředních předpisů, zákonů atd.	hrdost na efektivitu státního aparátu	přesvědčení o nezbytnosti nezávislého soudnictví
já	jednotlivec jako politický aktér, občan, volič apod.	znalost občanských práv	občanská sebedůvěra	představy o občanských povinnostech

Tabulka 1: Typologie politických objektů a orientací k politickým objektům podle Almonda a Verby (Skovajsa, 2005, s. 8, tab. 1)

Na základě souboru těchto orientací pak můžeme rozlišit tři základní ideální typy politické kultury, kterými jsou politická kultura parochiální, poddanská a participační. Parochiální politická kultura je typická pro kmenová společenství, nevyskytují se v ní specializované role a absentují

zde rovněž orientace k politickým objektům, jakožto i očekávání od politického systému. Jedinci necítí žádné závazky k systému, ale současně od něj nic neočekávají. Jedná se většinou o společnosti, jež se nacházejí na nízkém stupni společenského a politického vývoje a jsou nedostatečně vnitřně diferenciované, v důsledku čehož se zde ani nemohl utvořit politický systém jako takový. Poddanská politická kultura je charakteristická vysokou frekvencí orientací na politický systém, ovšem pouze na jeho výstupovou část. Jedinci tedy mají velmi dobře vyvinutou schopnost přijímat politická rozhodnutí a (poddansky) na ně reagovat, už jim ale chybí orientace k těm složkám systému, jejichž prostřednictvím by mohly politický proces ovlivňovat, participace jednotlivce na systému je tedy mizivá až nulová. Značně nevyvinuté zůstává i vnímání sebe samého jako aktéra politického procesu. Obyvatelstvo je tudíž vůči politické moci pasivní, respektive v podřízeném a závislém postavení, s čímž se typicky setkáváme v podmínkách absolutistických a post-absolutistických států. Konečně participační politická kultura by vykazovala přítomnost orientací ke všem výše naznačeným objektům systému s tím, že hlavním rozlišujícím znakem od ostatních dvou typů je především tendence členů společnosti aktivně vstupovat do politického procesu (Almond, Verba, 1989, s. 16–18; Skovajsa, 2005, s. 9–10; Štefek, 2012, s. 432; Cabada, Charvát, Stulík, 2015, s. 123–124).

typ politické kultury	systém	vstupy	výstupy	já
parochiální	0	0	0	0
poddanská	1	1	0	0
participační	1	1	1	1

Tabulka 2: Základní typologie politických kultur podle Almonda a Verby (1989, s. 16).

Poznámka: „1“ označuje přítomnost příslušného jevu, „0“ naopak jeho absenci v dané politické kultuře.

Již jsme zmínili, že výše uvedená trojčetná typologie představuje „pouze“ ideální typy politických kultur. Současně ale Almond s Verbou zdůrazňují,

že reálně existující politické systémy sestávají z navrstvení různých vzorců výše popsaných politických orientací. Ideální typy tak dále autoři doplňují o systémově smíšené typy politické kultury, kterými jsou parochiálně-poddanská, poddansko-participační, parochiálně-participační a, z našeho pohledu stěžejní, občanská politická kultura, kterou je nutné budovat pro stabilizaci současné demokracie. Zatímco parochiálně-poddanské politické kultury jsou typické pro centralizované monarchie vycházející z tradic premoderních společností, kde se alespoň část obyvatelstva začíná vztahovat k politickému systému, poddansko-participační politické kultury se podle autorů vyskytovaly ve vyspělých evropských společnostech 19. století v podmínkách procesu kulturního přechodu od poddanství k participaci, kde začínala být významná, ovšem nikoli dominantní část obyvatelstva politicky aktivní (orientovaná na vstupovou stranu systému) ve snaze vyvažovat vládnoucí struktury, jakkoli zbytek obyvatelstva zůstával v podřízenosti a pasivitě. Konečně parochiálně-participační politická kultura byla typická pro modernizující se státy tzv. třetího světa, v důsledku protichůdnosti požadavků vycházejících z obou pólů této kultury však byly tyto politické systémy velmi náchylné k vnitřním pnutí a společenským rozporům (Almond, Verba, 1989, s. 21–26; Skovajsa, 2005, s. 11; Štefek, 2012, s. 432; Cabada, Charvát, Stulík, 2015, s. 124). Občanskou kulturu (*civic culture*) pak Almond s Verbou definují jako „*participační politickou kulturu plus něco dalšího*“ (Almond, Verba, 1989, s. 29), konkrétně se jedná o participační politickou kulturu rozšířenou o přítomnost přiměřené dávky poddanských a parochiálních orientací.

3 Občanská kultura

Občanská kultura se tedy podle Almonda a Verby vyznačuje vyváženou přítomností všech tří kulturních typů, tj. parochiální, poddanské i participační politické kultury, díky čemuž představuje kulturní základnu pro stabilitu demokratických systémů vládnutí. Občanskou kulturu je tedy možné označit za politickou kulturu demokratických společností a politických systémů. Demokracie totiž vyžaduje, aby její politická kultura vycházela z přítomnosti dostatečného množství participačních orientací. Na straně druhé ale autoři varují před klasickým racionálně-aktivistickým

modelem demokracie, který klade důraz na maximální podíl občanů na politickém rozhodování, protože občanský aktivismus ve své plné intenzitě hrozí destabilizací, ba rozbitím (demokratického) politického systému. Racionálně-aktivistický vztah občana k politice je tedy nutnou, nikoli ovšem dostačující podmínkou občanské kultury, dokonce by neměl působit jako jediný prvek občanské kultury. Namísto toho je žádoucí vyvažovat občanský aktivismus orientacemi, které předpokládají nezbytnou míru respektu k rozhodnutím státních úřadů či podněcují pocit důvěry k ostatním občanům. Občanská kultura je proto vyváženou kombinací racionálně-aktivistického modelu, jehož podstatou je aktivní demokratický občan s racionálním přístupem v politice a k politice, jenž je veden rozumem, a nikoli emocemi, s více tradičními postoji, jako jsou pasivita, tradiční identita a oddanost parochiálním hodnotám, protože je v ní na jedné straně přítomná žádoucí politická aktivita, která je ale na straně druhé vyvážena žádoucí pasivitou. Současně musí občan v podstatu občanské politické kultury věřit, tedy musí být přesvědčen, že svou aktivitou může ovlivnit podobu politického procesu, nebo přinejmenším jeho jednotlivých prvků (Almond, Verba, 1989, s. 29–30; Skovajsa, 2005, s. 10–11; Štefek, 2012, s. 435; Cabada, Charvát, Stulík, 2015, s. 124–125).

Velmi významnou roli pro fungování občanské politické kultury pak sehrává koncept občanské kompetence, jenž se přímo dotýká otázky participace (Štefek, 2012, s. 455) a kterou Almond s Verbou popisují jako schopnost občana ovlivnit vládní rozhodnutí (Almond, Verba, 1989, s. 171; Štefek, 2012, s. 435). Podstatné přitom je, že občan by měl být, v souladu s konceptem občanské kultury, aktivní za využití své racionality a svých kompetencí, což mimo jiné předpokládá i to, že bude disponovat dostatečným množstvím informací, aby mohl činit odpovědná rozhodnutí prostřednictvím kalkulací (Cabada, Charvát, Stulík, 2015, s. 124). Můžeme zde předdeslat, že právě výbava občanskými kompetencemi by měla být podle nás žádoucím výsledkem výchovy k občanství.

4 Česká politická kultura v historické perspektivě

Vycházíme-li z přesvědčení, že pro stabilizaci demokracie je nutné budovat občanskou kulturu, musíme se nutně vyrovnat s tezí o tzv. kulturním

zpoždění (*cultural lag*), která je významnou součástí Almondova a Verbova konceptu. Tento předpoklad ostatně nacházíme i ve slavném konstatování německého sociologa a politického myslitele Ralfa Dahrendorfa, který ve vztahu k demokratizaci ve střední Evropě konstatoval, že zatímco proces institucionální (ústavní) reformy zabere zhruba šest měsíců a ekonomika se bude stabilizovat nejméně šest let, proces proměny společenských hodnot a vzorců chování bude vyžadovat nejméně šedesát let (Dahrendorf, 1991, s. 92). Jakkoli se totiž kultura a struktura (zjednodušeně rozuměj instituce) vzájemně ovlivňují, kultura se vyznačuje výraznou setrvačností, zatímco politická struktura se může za určitých okolností, jako jsou například revoluce či přechody k demokracii, měnit velmi rychle. Je tomu především proto, že zkoumané orientace jsou považovány v první řadě za výsledek procesu rané politické socializace, jejímž prostřednictvím si jedinci internalizují zkušenosti s prostředím, v němž žijí. Nicméně v okamžiku, kdy jsou politické postoje internalizovány, jedinec se jakoby hodnotově zakonzervuje, respektive politická kultura působí jako jakási překážka pro získávání nových orientací, jakkoli politická socializace probíhá samozřejmě i v dospělém věku (Skovajsa, 2005, s. 18). Jinými slovy řečeno, kultura je zčásti výsledkem primární socializace a zčásti je ovlivněna pozdějšími zkušenostmi, jejichž případný dopad je však současně podmíněn předchozí socializací (Skovajsa, 2014 b, s. 134).

Proto pokud chceme budovat občanskou kulturu, musíme do ní, mimo jiné, vhodně zakomponovat historické dědictví, které si s sebou do současnosti přinášíme z dob nedávno minulých, a překonat překážky z něho vyplývající (k diskusi o možných problémech v kontextu výuky občanské výchovy a základů společenských věd viz např. Zima, 2013). Jak správně upozornila například historička Françoise Mayer (2009), v roce 1989 se ve společnosti nemohlo objevit nic nového, co by v ní nepřežívalo v různých podobách již během komunistického režimu (Mayer, 2009, s. 42). Jaké jsou tedy historické kořeny politické kultury v Česku?

Ačkoli mají Češi oproti svým maďarským a polským sousedům výhodu historické zkušenosti s demokracií a v dobovém a prostorovém kontextu poměrně vyspělé občanské společnosti v meziválečném období, je třeba mít na paměti, že prvorepubliková politická kultura ve skutečnosti

nesměřovala k participačnímu ideálnímu typu, nýbrž vykazovala spíše poddanské orientace, které však velmi dobře odpovídaly tehdejšímu partitokratickému způsobu vládnutí (Štefek, 2012, s. 445). Pozdější vývoj samozřejmě neposkytoval až do konce 80. let potřebné podhoubí pro výraznější rozvoj participačních orientací. Právě převaha poddanských orientací tak představovala na jedné straně dobrý vklad, na straně druhé výrazný limit, v důsledku absence participačních orientací, pro budování nové polistopadové občanské kultury.

Situace se ale výrazněji nezlepšila ani po roce 1989. Hlavní roli zde přitom sehrály intelektuálové a kulturní elity, které měly formulovat „*alternativní politickou kulturu, která by umožnila zbavit se dědictví komunistické minulosti a nabídla jistý projekt budoucnosti*“ (Nosál, 2004, s. 73). Poměrně záhy se ovšem ukázalo, že se jejich vize ohledně budoucího zapojení společnosti do politického procesu zásadním způsobem liší. Namísto snahy o budování (občanské) politické kultury jsme tak byli v první polovině 90. let mnohem spíše svědky diskuse o podobě demokracie (Štefek, 2012, s. 452–453), ba přímo sporu o pojetí liberalismu (Kopeček, 2011). Dobové debaty přitom dominovaly dvě ideální představy o roli občanské společnosti v nových politických podmínkách, které můžeme ztotožnit se dvěma významnými politickými osobnostmi tohoto období, Václavem Havlem a Václavem Klausem. Havlovská vize předpokládala liberalismus občanské společnosti, který chápe politiku jako službu veřejnému dobru, zdůrazňuje vnitřní pluralitu a různorodost občanské společnosti, protože je založen na pluralitě zájmových skupin jako relevantních aktérů politického procesu a občanské participaci (více k Havlově vizi občanské společnosti v historickém kontextu např. Znoj, 2015), zatímco klausovská představa směřovala spíše k liberalismu trhu (neoliberalismu), jenž předpokládá oddělení privátní a veřejné sféry a klade důraz na individualismus, v důsledku čehož se nevěnuje snahám o budování občanské společnosti. Tu chápe nanejvýš jako „*souhrn jednotlivců sledujících své zájmy na trhu*“ (Císař, 2008, s. 124), ale mnohem spíše se zaměřuje na obhajobu ekonomických svobod, zejména svobodného trhu a soukromého vlastnictví (Kopeček, 2011, s. 72; Štefek, 2012, s. 452–453). V klausovském pojetí se tak role občanů omezovala na účast v pravidelných volbách, zatímco Havel si představoval, že

se občané zapojí do politiky mnohem aktivněji (Císař, 2008, s. 124). Klausovské vizi tak fakticky vyhovovaly poddanské rysy české politické kultury, protože dobovým politickým elitám poskytla mimo jiné klid na práci, když jim umožnila realizovat významné transformační změny bez ohledu na veřejné mínění a bez nutnosti souhlasu lidu (srov. Štefek, 2012, s. 452–453), což bylo dále usnadněno v podstatě nekritickým postojem sdělovacích prostředků (Dvořáková, 2005, s. 133–134). Havlovou ambicí naproti tomu bylo posilování participačních orientací, které byly v rozporu s Klausem preferovanou elitářsky pojatou zastupitelskou demokracií. Byla to nakonec ale právě klausovská vize, která v poměrně krátké době jednoznačně převládla a stala se základem „nově budované“ politické kultury, v jejímž rámci se Češi podle Zdeny Šilerové (2005) pohybují mezi liberalismem a paternalismem; průměrný Čech si váží své osobní svobody a nezávislosti, nechce zasahovat do věcí ostatních a chce mít přinejmenším pocit, že může o sobě rozhodovat sám, současně ale předpokládá ochrannou ruku státu nebo veřejné správy pro případ, že se dostane do problémů (Šilerová, 2005, s. 150).

Klausův model do budoucna, fakticky až do současnosti, zredukoval sféru politiky v podstatě jen na politické strany a legální instituce, a v praktické rovině tak zabránil rozvoji politického aktivismu a dalších forem participace. Nicméně to, co se zpočátku mohlo zdát jako výhoda z hlediska procesu demokratizace, se postupem času začíná jevit jako spíše nevýhoda ve vztahu k procesu konsolidace demokracie, ba se stalo zdrojem řady současných problémů. Občané tak dnes vyjadřují silné odcizení od politiky, mají pocit, že nejsou součástí politického procesu, respektive že politické instituce nereflektují jejich názory a požadavky. Proměnám politických hodnot a postojů české veřejnosti v prvních dvaceti letech polistopadového demokratického vývoje se podrobně věnoval například politický sociolog Lukáš Linek (2010), který v této souvislosti hovoří o pocitu veřejnosti o zrazení snu, a to zejména v důsledku přechodu od „naivního a idealistického demokratismu první pol. 90. let do fáze kritického a nespokojeného demokratismu počátku 21. století“ (Linek, 2010, s. 14). Výsledkem je nízká specifická podpora systému ve smyslu nespokojenosti občanů s politickou situací a nízkou důvěrou v ústavní instituce, odcizení od politiky a ve srovnání se západními demokratiemi

poměrně nízkou míru přesvědčení o tom, že demokracie je lepší způsob vlády (Linek, 2010; srov. Štefek, 2012, s. 461). To vše dále prohlubuje spíše neparticipační charakter české politické kultury, což nahrává současným politickým elitám, proti nimž díky tomu nestojí žádný potenciální silný protihráč v rámci jejich tažení za převzetím státu (*state capture*). V důsledku takového tažení získává ekonomická moc, ze své podstaty nedemokratická, primát nad mocí politickou, která se tak stává pouze formálně demokratickou (srov. Štefek, 2012, s. 464), protože pokles občanské participace vytváří příznivé prostředí pro posilování oligarchických tendencí (Müller, 2018, s. 29).

Celá tato současná situace se negativně odráží i na orientacích českých žákyň a žáků. Jak upozorňují například Petr Čáp, Ondřej Matějka a Tomáš Protivínský (2013), čeští žáci mají s aktivním občanstvím poměrně velký problém. Z hlediska znalostí jsou české žákyně a žáci v mezinárodním srovnání „alespoň“ průměrní, o něco hůře si pak stojí, pokud je poměříme na základě jejich postojů a dovedností. Jako poměrně nepříznivé se pak navíc jeví to, že průzkumy občanských postojů a občanského chování ukazují, že postoje žáků a žákyň jsou většinou méně aktivně občansky zaměřené než v případě jejich rodičů (Čáp, Matějka, Protivínský, 2013, s. 23–24). Jan Šerek (2017) pak na základě výsledků svého výzkumu upozorňuje, že generace současných českých adolescentů je charakteristická poměrně značnou neprovázaností mezi obecnou podporou demokracie a podporou jejích jednotlivých principů. Ačkoli převládá tendence demokracii podporovat, i když v o poznání nižší míře, než je typické u jejich vrstevníků v zavedených západních demokraciích, rozporuplný obrázek dostáváme v případě úrovně podpory jednotlivých demokratických principů. Zatímco v obecné rovině čeští adolescenti základní demokratické principy podporují, zejména svobodu slova a o něco méně ochranu práv menšin, zdá se, že tyto hodnoty ve skutečnosti nemají dostatečně internalizované. Obecná podpora těmto základním principům se proměňuje s novými kontexty. V případě nedostatečného nebo zcela absentujícího přijetí demokratických principů a v případě jejich hodnocení v složitějších kontextech se pak dokonce objevují i některé protidemokratické tendence (Šerek, 2017, s. 199–201, 204).

5 Vliv školy a výchova k občanství

Nikdo se však občanem nerodí, a rovněž bylo by naivní očekávat, že lze k občanským hodnotám a kompetencím dospět automaticky či samovolně. Již výše jsme ostatně konstatovali, že příslušné politické orientace jsou výsledkem procesu politické socializace, přičemž jsou to zejména mladí lidé, kteří jsou nejvíce otevřeni politické socializaci. Jakkoli se jedná o jednoznačně nezanedbatelné vlivy, ponechme nyní stranou efekt demokracie v rodině, kde navíc často platí, že rodiče jsou v případě politické angažovanosti pro své děti vzorem (viz např. Miklikowska, Hurme, 2011; Kudrnáč, Lyons, 2016), jakožto i otázku socioekonomického statusu⁵ a kulturního kapitálu, a s ohledem na téma předkládaného článku zaměříme svou pozornost na školní prostředí, které je často vnímáno jako právě ono místo, kde by měli lidé občanské vědomosti a kompetence získat. Bez potřebného vzdělání a tomu odpovídající výchovy lze totiž výše popsaného jen stěží dosáhnout. Navíc existuje široký odborný konsensus na tom, že s vyšší mírou občanských znalostí narůstá i podpora a míra zvnitřnění (internalizace) demokratických principů a hodnot jako takových.

Neustále proto zkoumáme, jakou podobu by měla mít výchova v určité konkrétní historické a společenské situaci, co má být jejím obsahem a jak ji můžeme nejlépe uskutečňovat. Stejně je nutno přistupovat i ke zkoumání občanského vzdělávání, které můžeme pro snadnější orientaci nahlížet jako výchovu občana a jako výchovu k demokracii.

5.1 Občanské vzdělávání jako výchova občana

Výchova občana, jejímž cílem je nejen přinášet žákům nové informace, ale především je vychovávat k občanským postojům a integrovat jejich poznatky z jiných předmětů do celku vzdělanosti (srov. Staněk, 2010, s. 328), je tak prokazatelně jedním z důležitých stavebních kamenů v současném vzdělávacím systému.⁶ Měla by pomáhat vychovávanému jedinci vymezovat se vůči sobě samému jako občanovi, vůči ostatním, s nimiž sdílí jeden společenský a politický prostor i vůči skutečností světa, v němž demokratické státy sehrávaly a sehrávají významnou roli, a který zpětně všechny světové demokracie ovlivňuje. Tento přístup však není vždy dostatečně nárokován.

Podporu si nicméně zaslouží i zájem o to, aby si mladí lidé osvojovali tradice a hodnoty, znali historii a souvislosti a aby mohli projevovat zájem o společné záležitosti (Jínek, Štoger, 2014, s. 171). Hodnotový a významový rozměr občanského vzdělávání totiž vycházejí z historických evropských tradic a aktuální reality společenských a politických pohybů a skutečností. Úvahy o nich vedou k otázkám, jaké nároky dnes musíme klást na toto vzdělávání. Nejenom přijmout rozměr politologický⁷, ale zároveň vytvořit koncept občanského vzdělávání jako otevřenou možnost přijmout demokracii jako životní způsob. V neposlední řadě musí být reflektovány současné výzvy výchovy a vzdělávání: aktuální společenské, politické a ekonomické pohyby, které se nutně odrážejí i na obecném přístupu k výchově a vzdělávání, na preferenci jejich hodnot a kvalitě jejich obsahů a přístupů.

Jedním ze stěžejních cílů občanského vzdělávání pak je, aby si občané byli schopni na základě získaných kompetencí vytvořit vlastní politický světonázor a aby byli podporováni k politické angažovanosti (Böhler, 2013, s. 10). V této souvislosti připomeňme typologii Joela Westheimera a Josepha Kahneho (2004), kteří charakterizovali tři typy občana podle míry jeho občanské angažovanosti. I nejnižší ze tří prezentovaných typů přitom vychází ze zvnitřnění jedné ze základních osobních hodnot důležitých právě pro demokracii, z osobní odpovědnosti. Takový občan by v průměru autorů přispíval do potravinové pomoci potřebným. Druhým typem je občan aktivně participující v systému demokratických struktur; tento občan by již pomáhal organizovat potravinovou pomoc potřebným. Demokracii jako politický systém však nejvíce podpoří třetí typ občana, který se orientuje ve společenských procesech a pohybech i v právním systému a je sám schopen systémově řešit společenské problémy. Dle prezentovaného příkladu takový občan zkoumá, proč lidé hladoví a usiluje o řešení kořenů tohoto problému (Westheimer, Kahne, 2004).

Westheimerův a Kahnův článek může být pro společenskovědního pedagoga přínosným metodickým východiskem pro promýšlení konkrétní podoby a zaměření obsahu občanského vzdělávání nejenom v hodinách občanské výchovy vycházející ze vztahu člověka-občana ke společnosti a světu jeho pobývání. Z bližšího zkoumání uvedených tří typů občanů, jejich chování a přístupů k řešení životních problémů či plnění občanských

rolí je patrné, že všichni tři jsou nezastupitelným a nenahraditelným základem demokracie jako politického systému. Politické procesy, politická kultura, stav věcí veřejných a míra otevřenosti demokratické společnosti jsou závislé na vztahu člověka k jeho občanské roli, na jeho vůli podílet se na věcech veřejných a setkávat se u věcí společných, na jeho vůli respektovat a přijmout obecně platné hodnoty a společenské normy. Možností, jak se aktivně podílet na politickém životě společnosti, je přitom mnoho. Povědomí o nich a chuť je využívat jsou však mezi občany poměrně slabé. Lidé totiž mají sklon setrvávat spíše v rovině uspokojování svých potřeb a soukromých zájmů. Jsou tak odváděni do pozic lhostejnosti a nezájmu o to, co přesahuje jejich každodennost a co nezaručuje bezprostřední zisk či jiná pozitivní a měřitelná aktiva. Otázkou s trvalou platností proto zůstává, jak přivést jedince žijící v demokratické společnosti k vědomí toho, že jejich práva a svobody nejsou jednou provždy dány, ale ve velké míře závisí na schopnosti a vůli převzít odpovědnost za svou existenci, stejně jako za svou účast na věcech veřejných. Občan jako jednotlivec by se neměl spokojovat pouze s tím, že má možnost volit ve svobodných a spravedlivých volbách, ale měl by také umět svou účast na politickém a veřejném životě realizovat i tak, že oslovuje přímo jím zvolené politické zástupce, zakládá občanská sdružení k prosazení zájmů svých i zájmů různých skupin jako adekvátní subjekty pro jednání s různými úrovněmi samosprávy a státní správy. Aktivní občan využívá i sociální sítě a média. Neboli být občanem znamená přijmout demokracii nejen jako politický systém, ale také jako způsob života, jako životní postoj, respektive jako základní hodnotu (Bláha, Havlíková, Maškarinec, Vojtíšková, 2017, s. 8, 22–23). Naopak je-li role občana v politice redukována pouze na pravidelnou účast ve volbách, nelze očekávat rozvoj jakýchkoli „občanských kvalit“ (Štefek, 2012, s. 461).

5.2 Občanské vzdělávání jako výchova k demokracii

Je skutečností, že se demokratické prvky vlády, zejména existence voleb, pluralita politických stran a dělba (i když někde spíše formální) moci se ve druhé polovině 20. století rozšířily do různých společenskopolitických systémů ve světě. Toto rozšíření s sebou logicky přináší neobyčejnou rozmanitost vnímání demokracie a toho, co se za demokracii vydává.

Stojíme tak před skutečností, která vyvolává celou řadu otázek. Mezi nimi stále ovšem dominuje jedna základní: co je tedy podstatou demokracie, když existuje tolik modifikací řízení společnosti a velké množství modelů společenského uspořádání, které tímto pojmem označujeme?

V této souvislosti se můžeme pokusit vymezit některé z obecných cílů a nároků na současné občanské vzdělávání. Prvním nárokem je zcela jistě rozvíjení znalosti o tom, co je demokratické a jaké politické uspořádání již demokracií není. Odlišení demokratických forem vlády od nedemokratických je totiž jednou ze základních dovedností, na níž by měly navazovat dobrá orientace v základních typech demokratických společností a schopnosti identifikovat a posuzovat základní demokratické procesy a rozhodovací procesy demokratických vlád. Druhým nárokem je přivést k vědomí toho, že demokracie není daností ve stále se proměňujícím světě, respektive vyvíjí se stejně, jako se vyvíjí vztah jejích občanů k hodnotám a principům s ní spjatých, nemluvě o tom, že demokracie může nabývat mnoha různých podob. Protože je demokracii třeba vnímat jako „*transnacionální a univerzální koncept*“ (Patrick, 2004, s. 21), je navíc na občanské vzdělávání kladen i nárok otevírat otázku postavení a role současných demokracií v celosvětovém prostoru.

Pro občanské vzdělávání se tak otevírá další vzdělávací a výchovný obsah a nárok. Je-li demokracie představována jako politický systém, jsou-li žákyně a žáci vedeni k porozumění jejím procesům a významu demokratických institucí, nelze vynechat příležitosti pro kritické promýšlení, za jakých podmínek jsou tyto procesy a instituce prospěšné demokratickému společenskému uspořádání, co je však na druhou stranu oslabuje a ohrožuje. Obsahem výchovy k demokracii jsou aktuální témata společenského a politického života uvnitř konkrétní demokratické společnosti a zároveň její vztahy s ostatním světem. Všechna témata vycházejí z nároku na porozumění jednomu základnímu vztahu: člověka-občana ve vztahu ke společenství, v němž žije. Výchova k občanství je natolik aktuální výchovný a vzdělávací přístup, že ji nelze omezovat na jeden vyučovací předmět, ale je namístě provádět ji jako jeden ze základních výchovných přístupů, na nichž školy zakládají svoji koncepci. Vzhledem k aktuálnosti témat a nároku na jejich promýšlení, rozhodování o jejich řešeních a vzhledem k jejich silnému myšlenkovému

a hodnotovému rozměru se uplatní mimo jiné dva základní přístupy: komparativní a integrační.

Hovoříme-li o komparativní výchově k občanství, máme na mysli výchovu, která zahrnuje následující složky: občanské znalosti, kognitivní občanské dovednosti, participativní dovednosti a rozvíjení občanských dispozic (Patrick, 2004, s. 40). Pro výchovu k demokracii je však nezbytný také integrační přístup, neboť si vyžádá formulování východisek, obsahů a postupů, které respektují rozmanitost jako jeden z rysů demokracie a nebudou tendovat pouze k jednomu jejímu výkladu a jedné prosazované skupině demokratických principů a hodnot. Integrační přístup ve výchově k občanství neznamena pouhou kompilaci toho, co se zdá být hodnotné. Naopak, rozvíjí kognitivní procesy jako kritické myšlení a rozhodování o přijetí či nepřijetí zkoumaných možností s vědomím odpovědnosti za přijatá rozhodnutí.

Oba přístupy rozvíjejí kognitivní schopnosti mladých lidí, zejména schopnost identifikovat, popsat, analyzovat a vysvětlit jevy či události politického a občanského života a jsou předpokladem pro další skupinu schopností. Žáci vedení prostřednictvím komparativního a integračního přístupu budou schopni vyhodnotit, přijmout za své a obhajovat své pozice v politickém a občanském životě, rozhodovat se a kriticky přemýšlet o problémech veřejného života stejně jako zvažovat možnosti, jak jej činit kvalitnějším. O kognitivních schopnostech v tomto pojetí se detailněji rozepisuje např. John J. Patrick (2004), který ve svém článku mimo jiné uvádí skupinu hodnot, které jsou v prostředí americké demokracie nahlíženy jako hodnoty, k nimž by výchova k občanství a demokracii měla směřovat; například podporovat a rozvíjet obecné blaho nebo obecné dobro ve společnosti, uznávat rovnost morálních hodnot a důstojnost každého člověka, respektovat a chránit práva, která rovným dílem náleží každému člověku, odpovědně a účinně se podílet na politickém a občanském životě, prostřednictvím občanských hodnot se stát samostatně rozhodujícím člověkem, podporovat a udržovat demokratické principy a postupy (Patrick, 2004, s. 34).

Již několikrát byla zdůrazněna hodnotová imanence občanského vzdělávání a demokracie sama jako hodnota. Ve výčtu složek výchovy k občanství a demokracii prezentovaném Patrickem jsou zastoupeny

ty hodnoty, které se bezprostředně váží k realitě amerického politického a občanského života. V evropském pojetí je role občana jedním z mnoha způsobů, jakým člověk realizuje své bytí a demokracie je jednou z mnoha skutečností, ke kterým se člověk svým bytím vztahuje. Výchova občana v demokracii tedy vychází z výchovného pohybu jako nezbytné podmínky lidského bytí, více by měla vycházet z hodnotového systému člověka v jeho nejširším pojetí. Americký přístup k výchově k občanství a demokracii je pragmatičtější a konkrétněji artikuluje požadované kognitivní dovednosti občana. Oba přístupy ale kladou důraz na otevírání možností pro kritické přijímání hodnot vycházejících z podstaty demokracie.

Výchova k občanství jako součást občanského vzdělávání je přístupem, který nelze uzavřít do mezí jednoho vyučovacího předmětu ve škole. Je to jeden ze základních přístupů školy k žákům, jedna z odpovědností, kterou škola má nejenom k nim, ale k celé společnosti. Klade velké nároky na školu jako instituci a na pedagoga. Aby mohl vychovávat své žáky v duchu demokratických hodnot a principů, musí být sám vnitřně motivovaný. Občanské vzdělávání není pouze záležitostí školního prostředí, nýbrž je jedním ze základních společenských imperativů, má-li demokracie obstát. Demokracie jako politický systém může obstát pouze tehdy, obstojí-li jako způsob života jejích jednotlivých členů – občanů.

V této souvislosti se jako podstatná dále jeví téma reciprocity práv a povinností občana. Již výše jsme konstatovali, že demokratický systém zaručuje občanům účast na politickém životě. To konkrétně znamená, že jim musí zaručit taková práva, jež participaci zajišťují. Často se ale stává, že z celé skupiny těchto práv dokážou občané jmenovat jenom právo volit. Někdo si možná ještě vzpomene na svobodu slova, svobodu tisku, popřípadě právo shromažďovací či právo petiční. Současně je ale třeba si uvědomit, že demokracie není jen o právech, předpokládá rovněž určité povinnosti. Otázka občanských povinností je však ještě složitější než problematika práv. Stále se totiž objevují představy, že žít v demokracii znamená mít právo dělat si, co chci, a říkat, co chci. Už méně často je takové tvrzení podmiňováno vědomím, že svá práva v demokratickém systému musí občan uplatňovat prostřednictvím nástrojů a procesů, které jsou v souladu se základními demokratickými principy.

Významnou povinností občana demokratického systému je uplatňovat, chránit, a posilovat práva svá i druhých a usilovat o to, aby byla zachována nejenom v přítomnosti, ale i pro budoucnost. Reciprocita práv a povinností občana demokratického státu je tedy důležitý prvek, který by měl jedinec vnímat; každé právo pro mou osobu s sebou nese závazek, povinnost či odpovědnost přinejmenším v tom přiznat a uznávat ho i u druhých. I tento imperativ by měl být, kromě hledání cest, jak přivádět jednotlivce kvůli a schopnostem podílet se na politickém životě, základním kamenem občanského vzdělávání (Bláha, Havlínová, Maškarinec, Vojtíšková, 2017, s. 13).

6 Škola základ života občana?

Aby byl proces občanského vzdělávání a výchovy k občanství mládeže co možná nejefektivnější, je třeba současně zohlednit psychický vývoj jedince. Jako stěžejní se přitom v kontextu výchovy k občanství jeví období adolescence, které je již fakticky mnohem spíše obdobím vstupu jedince do světa dospělých než puberta (Piaget, Inhelderová, 2010, s. 134), protože přechod z dětství do období dospívání je ve většině případů doprovázen významnými kognitivními změnami, zejména rozvojem schopnosti abstraktního myšlení a porozumění perspektivám druhých osob (Godfrey, Grayman, 2014; Šerek, 2017, s. 184; srov. Piaget, Inhelderová, 2010, s. 134–136). Je to proto právě fáze adolescence, která je charakteristická utvářením dlouhodobě přetrvávajících sociopolitických postojů (srov. Flanagan, Sherrod, 1998; Plutzer, 2002; Campbell, 2006, 2008; Beaumont, 2010; Godfrey, Grayman, 2014; Šerek, 2017; Šerek, Machackova, 2019). Konkrétně mezi třináctým a patnáctým rokem života začíná být jedinec schopný uvažovat o společenských a politických otázkách v širších souvislostech a dokáže je vnímat i v kontextu obecných hodnot a morálních principů, ve střední a pozdní adolescenci pak dochází ke krystalizaci a stabilizaci sociopolitických postojů, které již pak zůstávají poměrně stabilní i během dospělosti (Sears, Levy, 2003; Šerek, 2017, s. 184–185). Přestože lze i v dospělosti očekávat určitou další krystalizaci politických postojů a orientací, tyto změny pravděpodobně nebudou tak zásadní (Šerek, 2017, s. 201).

Vedle vzdělávací a socializační funkce by mělo navíc školní prostředí plnit do jisté míry i funkci kompenzační. Díky povinné školní docházce totiž disponuje vzdělávací systém nespornou výhodou, že je schopen zasáhnout téměř všechny (mladé) občany dříve, než dosáhnou dospělosti. Školy tak mohou zvyšovat obecnou úroveň občanských kompetencí mezi mladými občany a současně zmírňovat existující nerovnosti vzniklé v důsledku rozdílného socioekonomického statusu, sociálního zázemí a kulturního kapitálu (viz např. Campbell, 2008; Eidhof, ten Dam, Dijkstra, van de Werfhorst, 2014; Castillo et al., 2015; Kudrnáč, 2017).

V neposlední řadě by pak škola měla vytvářet prostředí, kde mohou žákyně a žáci na vlastní kůži zažít demokracii, například tím, že budou moci publikovat ve školním časopise, nebo se budou moci účastnit rozhodovacího procesu o určitých procesních věcech ve škole (jako jsou školní řád, rozvrh, studijní materiály apod.), podílet na chodu školních parlamentů apod. Ostatně právě studentské parlamenty se v minulosti osvědčil jako jeden z efektivních nástrojů pro formování politicky aktivní mládeže (viz např. Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001; Print, Ørnstrøm, Nielsen, 2002; Gibson, Levine, 2003; Campbell, 2006; Quintelier, 2010). Například Radim Chmelík (2012) nicméně ve své případové studii z českého prostředí ukazuje, že výše řečené nemusí platit automaticky a vždy, když poukazuje na problémy žákovské participace na státních gymnáziích v České republice, a to v důsledku obav vyučujících a zejména vedoucích pracovníků z přílišného zasahování žákyň a žáků, studentů a studentek do chodu školy a spolurozhodování v otázkách, o nichž studenti již spolurozhodovat nemají, ale například i proto, že nezřídka probíhá volba žáků do jednotlivých funkcí formou direktivní, bez ohledu na zájmy a možnosti jednotlivců.

7 Otevřené třídní klima

Občanské vzdělávání je často nahlíženo jako nástroj, jehož prostřednictvím lze významně přispívat k posilování občanských znalostí a aktivní občanské participace. Školní prostředí, v němž žákyně a žáci, studenti a studentky tráví značnou část svého času, však samo o sobě nestačí. Stejně je, jakým způsobem je k výchově k občanství přistupováno. Spíše

než kvantita informací a občanských instrukcí je pro rozvoj občanských kompetencí rozhodující kvalita výuky. Studenti se nestanou dobrými občany tím, že si budou memorovat soupis toho, co by dobrý občan měl, ale spíše uvědoměním si, že obyčejní lidé mají různé zájmy, které se mohou navzájem osvěžovat, ale současně že tyto zájmy mají být vyjádřeny pouze tehdy, zdají-li se aktuálně relevantní, že každé téma má širokou škálu možných řešení a že nalezení nejvhodnějšího řešení vyžaduje nejen vynaložení času a úsilí, ale rovněž předpokládá konflikt, protože konflikt je nedílnou součástí politiky (Hibbing, Theiss-Morse, 2002, s. 225–226; Campbell, 2008, s. 440–441). Namísto pouhého předávání faktografických informací, navíc typicky v podobě abstraktních, a proto nezáživných výukových hodin staticky a schematicky popisujících institucionální mechanismy politického systému se tak jako přínosnější jeví poskytnout žákyním a žákům příležitost potýkat se a popasovat s vybranými aktuálními i relevantními obecnějšími politickými a společenskými otázkami, a tím jim poskytnout prvotní zkušenosti s demokratickým procesem, protože prostředí školy a třídy mohou fakticky fungovat jako jakési primární mikrodemokratické systémy, v jejichž rámci žákyně a žáci interagují a učí se občanství a roli jedince ve společnosti (Godfrey, Grayman, 2014).

Výzkum v oblasti občanských znalostí a postojů mladých lidí přitom dlouhodobě ukazuje, že jedním ze stěžejních prvků občanské výchovy je diskuse o politice. Ukazuje se, že studenti motivovaní k diskutování politických témat ve školních třídách budou s větší pravděpodobností lépe rozumět politickému procesu a jeho významu, pročez budou spíše participovat v politice. Opět ale platí, že pouhá přítomnost a frekvence diskusí o politice není to rozhodující. Jako velmi důležité se totiž jeví prostředí, v jehož rámci se diskuse odehrává, respektive klíčové z hlediska výchovy k občanství je, zda vůbec a popřípadě do jaké míry mají adolescenti možnost „svobodně“ vyjadřovat své názory a aktivně se podílet na společném rozhodování. Otevřené třídní klima⁸ je totiž řadou odborníků na problematiku občanského vzdělávání považováno za kritickou součást občanského rozvoje mládeže, protože rozvíjí participační schopnosti v politické diskusi a rozhodování a rozvíjí základy občanství (Godfrey, Grayman, 2004, s. 1803), zvyšuje otevřenost vůči politice a posiluje důvěru ve vlastní možnosti a důležitost v rámci systému (více

viz např. Gibson, Levine, 2003; Campbell, 2008; Martens, Gainous, 2012; Castillo et al., 2015).

Interakce s vrstevníky a učiteli, jejichž role je pro úspěch celého procesu naprosto zásadní, je totiž důležitá pro rozvoj a procvičování znalostí, schopností a dovedností vztahujících se k občanskému životu v demokratické společnosti, protože v rámci diskusí o relevantních společenských tématech, které zahrnují jak aktuální politická témata a chování politických aktérů, tak hlubší pochopení základních demokratických principů a praktik, si žákyně a žáci nashromáždí znalosti ohledně politického procesu (Campbell, 2018), naučí se čelit různým odlišným a protichůdným názorům, jakožto i účastnit se rozhodovacích procesů (Korkmaz, Gümüşeli, 2013), což jim pak jako celek ve svém důsledku poskytuje příležitost uvést v praxi kompetence související s demokratickým životem (Castillo et al., 2015, s. 20), zažít si demokratického způsobu života a rozvíjení smyslu pro vlastní efektivní roli v rámci politického procesu. Účast v takové diskusi navíc umožňuje žákyním a žákům nahlédnout složitosti, které jsou vlastní demokratickému vládnutí, a že soutěžení je základní životní složkou zdravé demokracie, čímž přispívá k tomu, že mladí lidé nebudou vnímat politiku jako něco cizího, tedy jako něco, co není pro ně. Namísto toho si vytvoří tzv. občanskou identitu (Younnis, McLellan, Yates, 1997), respektive se s politikou sžijí do takové míry, že ji budou považovat za něco přirozeného, čeho se mají (aktivně) účastnit (Campbell, 2018, s. 441).

Důležité nicméně je, aby třídní diskuse nezahrnovala nic, co by připomínalo ideologickou indoktrinaci či propagandu (srov. Sears, Hughes, 2006), čímž by vznikaly nežádoucí kontroverze. Namísto toho musí taková diskuse nabývat podoby nestranného diskursu o odlišných pohledech na diskutovanou problematiku, přičemž je potřeba dohlédnout na to, aby byl tento diskurz rámován vzájemným respektem diskutujících aktérů (srov. Campbell, 2008, s. 451). Bylo by jistě možné namítnout, že výchovu k (demokratickému) občanství nelze zcela oprostít od přesvědčení, že demokracie je ve výsledku nejlepším možným způsobem vlády, funkce občanského vzdělávání nicméně spočívá v tom, že si na to jednotlivci přijdou sami a pochopí, že tomu tak opravdu je, aniž by jim to někdo *a priori* „vnucoval“. Pokud totiž dobře známe a správně chápeme

demokratické procedury a vlastní roli v demokratickém politickém procesu, dokážeme si sami racionálně zdůvodnit, proč je demokracie nejlepším způsobem vlády. Pokud si to naopak nezažijeme a pouze nás o tom někdo neustále přesvědčuje, nevěříme tomu, protože absentuje ona znalost a zkušenost (srov. Lebeda, 2019).

Závěr

Více než třicet let po politických změnách v naší společnosti, kdy byla slova *demokracie*, *občan*, *občanství* skloňována ve všech pádech a kdy se v prostředí české školy objevily termíny jako *demokratická výchova*, *výchova demokratického občana* a *výchova k občanství*, můžeme pozorovat určité významové a obsahové znivelizování těchto pojmů a s nimi spojených principů. Často dochází k jejich prezentaci pouze na úrovni poznatků politologických a opomíjí se jejich myšlenková a hodnotová východiska. Demokracie je často prezentována sice správně, ale pouze jako politický systém či způsob vlády, občan je definován jako člen určitého společenství, které je charakterizováno hranicemi, jazykem, územím, tradicemi, kulturou. Málokdy se však setkáme s promýšlením demokracie jako způsobu života člověka, jako hodnoty, se kterou se jedinec může ztotožnit prostřednictvím principů jemu blízkých. Tím se zeslabují i výchovné a vzdělávací možnosti občanského vzdělávání vedoucí k porozumění reality demokratického politického systému a vlastní životní situace a možnostem člověka – občana v něm.

V posledních letech přitom sílí hlasy, které varují, že česká demokracie směřuje na pomyslné rozcestí, kde se bude rozhodovat o její budoucnosti. Jak uvádí například Karel Müller (2018), budoucnost demokracie je vždy „*otevřená a nejistá, záleží na strukturních předpokladech i na dobře cílené aktivitě a na jejich (mnohdy náhodných) konfiguracích*“ (Müller, 2018, s. 17). Kvalita demokracie je přitom do značné míry podmíněna kvalitami a občanskými kompetencemi jednotlivců žijících v příslušné společnosti. Velkou výzvou pro současné demokracie je proto požadavek, aby jejich občané měli potřebu podílet se v co nejvyšší možné míře na veřejném a politickém životě. Vysoká míra nezájmu o věci veřejné, či dokonce politická apatie občanů totiž nedávají mnoho šancí dlouhodobějšímu rozvoji

a udržitelnosti demokratického vládnutí. I proto volal Pavel Rychetský (2019) ve svém projevu proneseném na konferenci k výročí pádu komunistických režimů po nutnosti nápravy a renesance hodnotového systému, které spočívají ve větší míře emancipace občanské společnosti, v jejím sebevědomí a obnovení principu svrchovanosti občana, který si dokáže prosadit do reálného života naplnění zásady, podle níž musí politická reprezentace sloužit ve prospěch obecného blaha nebo odejít (Rychetský, 2019). Rozvoj a posilování demokratické politiky totiž nespočívá v umenšování vlivu občana na politiku, a to zvláště ne v podmínkách, kdy ekonomická moc, ve své podstatě nedemokratická, získává primát nad mocí politickou, která dnes hrozí být mocí jen formálně demokratickou. Lid, který je podle Ústavy zdrojem veškeré státní moci, prostě nelze vynechat z politického procesu, nemá-li se z pojmu demokracie stát bezobsažná floskule (srov. Štefek, 2012, s. 464).

Demokracie jako politický systém může tedy obstát pouze tehdy, obстоjí-li jako způsob života jejích jednotlivých členů – občanů. Důležitým předpokladem pro účast na politickém a občanském životě jsou tak osobní kvality občana. Občan, který se chce podílet na politickém životě, by měl rozumět veřejným záležitostem a zároveň by měl mít důvěru ve své možnosti a schopnosti, znát hodnotu svých názorů. Přístup k druhým by měl zahrnovat respektování jejich práv a zájmů, schopnost a vůli tolerovat odlišnosti, solidaritu s ostatními, pocit sounáležitosti a v neposlední řadě i vůli ke kompromisu. Základní otázku, která se tak zde nabízí, je otázka po způsobu a možnostech, jakými lze všechny potřebné občanské dispozice a kompetence rozvíjet a posilovat.

Jako jedna z významných cest se přitom jeví vzdělávání a vzdělávací systém společnosti, v němž musí mít výchova k občanství svou nezastupitelnou roli. Můžeme zde dokonce konstatovat, že má-li demokracie jako politický systém obstát, stává se jedním ze základních společenských imperativů občanské vzdělávání, které je stejně jako výchova obecně záležitostí kontinuální v nároku s každým nově narozeným jedincem být znovu a znovu realizována, a přitom záležitostí celospolečenskou v základní nutnosti zachování a dalšího rozvoje demokracie a jejích hodnot. Velkou výzvou je koncipovat vzdělávání tak, aby nevedlo k pasivitě a automatické akceptaci nedemokratických prvků v politickém systému

a jeho ideologii, vyloučit používání vzdělávacích metod a postupů, které ubíjejí kreativitu a potlačují demokratické hodnoty a principy. Pro potřeby občanského vzdělávání je přitom dále nutné, aby vzdělávací systém obecně obsahoval některé prvky posilující vztah mladých lidí k demokratickému politickému systému.

Občanské vzdělávání je nezbytné pro podporu a uchování demokratického systému mimo jiné proto, že žádné zvyky, jednání ani vztah k politickému systému nejsou dané a samy o sobě přenositelné. Získávání občanských kompetencí a občanských znalostí v mladém věku může vést k občanské angažovanosti. Tyto znalosti je ale nutno neustále rozvíjet a prohlubovat hledáním způsobů, jak se mohou mladí lidé aktivně podílet na veřejném politickém prostoru. V rámci formálního vzdělávání je nutno realizovat některé dílčí kroky, které k naplňování cílů občanského vzdělávání povedou. Především musí dojít k zvýšení prestiže předmětu občanské výchovy, která by navíc měla být chápána a realizována nikoli pouze jako výukový předmět, nýbrž jako vzdělávací a výchovný přístup, v jehož rámci by měly být využívány takové vzdělávací metody a postupy, které kultivují vlastnosti osobnostní i občanské a podporují nezávislé myšlení a rozvažování. Žákyně a žáci by přitom měli být vedeni pedagogy k tomu, aby rozvíjeli demokratické hodnoty a principy, a přitom dokázali překročit etnické, náboženské, sociální nebo kulturní hranice své identity a společně se zaměřovali na „vyšší“ témata. Současně by měla být podporována demokratická kultura ve školách tím, že budou využívány a rozvíjeny demokratické metody jako debata, diskuse a reflexivní deliberace, jakožto i možnosti neformálního kurikula ve školním prostředí, ať již ve formě propojení školy s vnějším prostředím, například v podobě spolupráce s rodiči, lokální samosprávou a dalšími významnými subjekty příslušné komunity, nebo ve formě realizace demokratických principů uplatňovaných na všech úrovních vztahů ve škole. Třídy by měly v tomto smyslu fungovat jako jakési laboratoře demokracie, v nichž budou žákyně a žáci aktivně a smysluplně vedeni k tomu, aby se podíleli na vedení a správě třídy a školy (například pravidla školního řádu, třídní pravidla, disciplinární řízení apod.), účastnili se chodu školního žákovského parlamentu, komunikovali podle potřeby se všemi subjekty školy i mimo školu, popřípadě monitorovali procesy, které utvářejí život na škole, nebo

hledali cesty, jak do těchto procesů vstupovat a ovlivňovat jejich kvalitu či intenzitu. V neposlední řadě by mělo občanské vzdělávání rozvinout vztah občana k základním dokumentům, na nichž demokratický systém stojí, a to i prostřednictvím využívání pozitivních příkladů (příklady občanů známých i neznámých, ochránců lidských práv a politických svobod, příběhů lidí, kteří se zachovali odvážně jak ve vypjatých životních situacích, tak v každodenním životě).

Z výše řečeného je navíc zřejmé, že klíčovou a nezastupitelnou roli v procesu občanského vzdělávání a výchovy k občanství hrají sami učitelé, na jejichž kvalitách a kompetencích závisí úspěch celého procesu. Jakkoli důležitá tato problematika je, otázka přípravy kompetentních učitelů výchovy k občanství a konstrukce jejich profesní identity, jež má podobu vícedimenzionálního procesu směřujícího k jejich vybavení odbornými znalostmi v klíčových humanitních a společenských disciplínách (Staněk, 2010, s. 323), již ale představuje samostatné výzkumné téma, na které zde nezbyvá prostor. Dozajista by si nicméně zasloužilo zvýšenou pozornost v některé z příštích studií k tématu výchovy k občanství, podobně jako otázka občanského vzdělávání dospělých, která byla rovněž v předkládaném textu upozaděna.

Poznámky:

- ¹ Předkládaný text je dílčím výstupem z projektu „Civitas – občan a veřejný prostor“ financovaného ze Studentského grantového systému Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- ² Zatímco v roce 2017 ještě Česko dosahovalo zisku 94 bodů ze 100 možných, o rok později to již bylo jen 93 bodů a v posledních dvou letech vyhazovalo hodnocení ve výši 91 bodů ze 100.
- ³ A stejně tak to ale platí i naopak, když jedním ze základních předpokladů existence občanské společnosti je demokratický politický systém (Rakušanová, 2005).
- ⁴ Více k historickému kontextu formulování této teorie (v českém jazyce) např. Skovajsa, 2005, s. 4–6; Štefek, 2012, 430–434; českou tradici výzkumu této problematiky, včetně významových posunů shrnuje např. Šilerová, 2005, s. 145–149; Skovajsa, 2014a.
- ⁵ Aleš Kudrnáč (2017) přitom na základě znalosti výsledků výzkumů k tématu upozorňuje, že socioekonomický status není odvozen pouze od příjmu, ale souvisí

rovněž se zaměstnaneckým postavením a úrovní dosaženého vzdělání, přičemž tyto faktory spolu silně korelují, a to až v takové míře, že úroveň vzdělání lze považovat za spolehlivý prediktor politických znalostí a míry politické participace, ať už volební, tak nevolební. A to mimo jiné proto, že vyšší dosažené vzdělání mnohdy ukazuje na vyšší míru kognitivních kapacit důležitých pro schopnosti dohledat si relevantní informace, chápat souvislosti a vytvářet si úsudky o politice, a tedy obecně si osvojovat občanské znalosti. Současně nacházíme pozitivní vazbu mezi mírou vzdělání a dosaženým zaměstnaneckým postavením, protože vyšší vzdělání současně zvyšuje pravděpodobnost dosažení vyššího zaměstnaneckého statusu (Kudrnáč, 2017, s. 213).

- ⁶ Podr. k vývoji občanského vzdělávání v českých zemích viz např. Hubálek a kol., 2017; srov. Soukup, 2010; Staněk, 2010.
- ⁷ Zde je nutno zdůraznit, že politologické poznatky jsou pro úspěšné občanské vzdělávání a úspěšnou výchovu k občanství nezbytné, tvoří jejich obsah. Problém vzniká tehdy, když pedagog zůstává pouze u nich. Naplňuje tím obsahovou složku výchovy a vzdělávání, žákům pomáhá stát se informovanými jedinci vybavenými praktickými dovednostmi, jak plnit své role občanů. Co však chybí, je otevření možnosti, do jaké míry dojde ke zvnitřnění této občanské role, k přijetí hodnot a principů, které s ní souvisejí, stejně jako ke vzniku a prohlubování potřeby stát se aktivním jedincem, jenž chce o svém pobytu ve světě rozhodovat sám na základě snahy o porozumění.
- ⁸ Fabio Alivernini a Sara Manganelli (2011) a obdobně např. i Aleš Kudrnáč (2017) používají jako ekvivalent termín klima otevřené diskuse.

Literatura a zdroje:

- ALIVERNINI, F., MANGANELLI, S. Is There a Relationship between Openness in classroom Discussion and Students' Knowledge in Civic and Citizenship Education? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, roč. 15, s. 3441–3445.
- ALMOND, G. A., POWELL JR., G. B. *Comparative Politics: System, Process, and Policy. Second Edition*. Boston: Little, Brown and Company, 2004.
- ALMOND, G. A., VERBA, S. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Newbury Park: Sage Publications, 1989 (1963).
- BEAUMONT, E. Political agency and empowerment: Pathways for developing a sense of political efficacy in young adults. In SHERROD, L. R., TORNEY-PURTA, J., FLANAGAN, C. A. (eds.) *Handbook of Research in Civic Engagement in Youth*. Hoboken: Wiley, 2010, s. 525–558.

- BLÁHA, P., HAVLÍNOVÁ, I., MAŠKARINEC, P., VOJTÍŠKOVÁ, K. *Politická participace: Současné trendy, příležitosti a problémy jako inspirace pro Ústecký kraj*. Ústí nad Labem: Ústečan, Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2017.
- BLANKENSHIP, G. Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes. *Theory & Research in Social Education*, 1990, roč. 18, č. 4, s. 363–386.
- BÖHLER, W. Úvod. In KALINA, O.; MATĚJKA, O. (eds.) *Vyplatí se rozumět politice?: Občanské vzdělávání – klíč ke svobodě a prosperitě občanů*. Praha: Konrad Adenauer Stiftung, 2013, s. 8–11.
- BROOKS, R. Young people's extra-curricular activities: critical social engagement – or something for the CV? *Journal of Social Policy*, 2007, roč. 36, č. 3, s. 417–434.
- CABADA, L., CHARVÁT, J., STULÍK, O. *Současná komparativní politologie: Klíčové koncepty*. Praha, Plzeň: Metropolitan University Prague Press, Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2015.
- CAMPBELL, D. *Why we vote: How schools and communities shape or civic life*. Princeton: Princeton University Press, 2006.
- CAMPBELL, D. Sticking Together: Classroom Diversity and Civic Education. *American Politics Research*, 2007, roč. 35, č. 1, s. 57–78.
- CAMPBELL, D. Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 2008, roč. 30, č. 4, s. 437–454.
- CASTILLO, J. C. et al. Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 2015, roč. 18, č. 1, s. 16–35.
- CÍSAŘ, O. *Politický aktivismus v České republice: Sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2008.
- ČÁP, P., MATĚJKA, O., PROTIVÍNSKÝ, T. Občanské vzdělávání v České republice. In KALINA, O., MATĚJKA, O. (eds.) *Vyplatí se rozumět politice?: Občanské vzdělávání – klíč ke svobodě a prosperitě občanů*. Praha: Konrad Adenauer Stiftung, 2013, s. 12–32.
- DALTON, R. J. *Democratic Challenges, Democratic Choices*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- DAHRENDORF, R. *Úvahy o revoluci v Evropě v dopise, který měl být zaslán jistému pánovi ve Varšavě*. Praha: Evropský kulturní klub, 1991.
- DELLI CARPINI, M. X., KEETER, S. *What Americans know about politics and why it matters*. New Haven: Yale University Press, 1996.

- DVOŘÁKOVÁ, V. Civil society in the Czech Republic. Impulse 99 and Thank You, Time to Go. In KOPECKÝ, P., MUDDE, C. (eds.) *Uncivil Society? Contentious politics in post-communist Europe*. London, New York: Routledge, s. 130–151.
- EIDHOF, B. B. F., TEN DAM, G. T. M., DIJKSTRA, A. B., VAN DE WERFHORSRT, H. G. Inequalities in Youth Citizenship Knowledge and Attitudes: Does Cognitive Classroom Composition Matter? *AMCIS Working Paper 2014/3*. Amsterdam: Amsterdam Centre for Inequality Studies, 2014.
- FLANAGAN, C. A., SHERROD, L. R. Youth political development: An introduction. *Journal of Social Issues*, 1998, roč. 54, č. 3, s. 447–456.
- GALSTON, W. A. Political Knowledge, Political Engagement and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 2001, roč. 4, s. 217–234.
- GALSTON, W. A. Civic Education and Political Participation. *PS: Political Science and Politics*, 2004, roč. 37, č. 2, s. 263–266. GALSTON, W. A. Civic Knowledge, Civic Education and Civic Engagement: A Summary of Recent Research. *International Journal of Public Administration*, 2007, roč. 30, č. 6–7, s. 623–642.
- GEBOERS, E., GEIJSEL, F., ADMIRAAL, W., TEN DAM, G. Review of the Effects of Citizenship Education. *Educational Research Review*, 2013, roč. 9, s. 158–173.
- GIBSON, C., LEVINE, P. *The Civic Mission of Schools*. New York: Carnegie corporation and the Center for Information and Research on Civic Learning.
- GODFREY, G. B., GRAYMAN, J. K. Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 2014, roč. 43, č. 11, s. 1801–1817.
- HAHN, C. L. *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press, 1998.
- HAHN, C., TOCCI, C. M. Classroom Climate and controversial Issues Discussions: A Five Nations Study. *Political Attitudes, Theory & Research in Social Education*, 1990, roč. 18, č. 4, s. 344–362. HESS, D. *Controversy in the classroom*. New York: Routledge, 2009. HIBBING, J. R., THEISS-MORSE, E. Civics is not enough: Teaching barbarics in K-12. *PS: Political Science and Politics*, 2002, roč. 29, č. 1, s. 57–62.
- HIBBING, J. R., THEISS-MORSE, E. *Stealth democracy: Americans' belief about how government should work*. New York: Cambridge University Press, 2002.
- HILLYGUS, S. D. The Missing Link: Exploring the Relationship Between Higher Education and Political Engagement. *Political Behavior*, 2005, roč. 27, č. 1, s. 25–47.
- HUBÁLEK, T. a kol. *Vývoj občanského vzdělávání a etické výchovy v českých zemích: Od počátků občanského vzdělávání, etické a mravní výchovy v českých zemích po současnost*. Praha: Nakladatelství Epocha, 2017.

- CHMELÍK, R. Žákovská participace na státních gymnáziích v České republice. In Hubálek, T. (ed.). *Sborník z Mezinárodní vědecké konference studentů doktorských studijních programů v oblasti společenských věd*. Praha: Nakladatelství Epoch, 2012, s. 632–647.
- ICHILOV, O. Education and democratic citizenship in a changing world. In SEARS, D. O.; Huddy, L.; Jervis, R. (eds.). *Oxford Handbook of Political Psychology*. New York: Oxford University Press, 2003, s. 639–669.
- ISAC, M. M., MASLOWSKI, R., CREEMERS, B., VAN DER WERF, G. The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 2014, roč. 25, č. 1, s. 29–63.
- JINEK, J., ŠTOGR, J. Vzdělanost a kultura. In HAVLÍČEK, A.; KRBEC, L. (eds.). *Hodnoty, stát a společnost*. Ústí nad Labem: Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2014, s. 158–176.
- KOPEČEK, M. Disent jako minulost, liberalismus jako projekt. Občanské hnutí – Svobodní demokraté v české polistopadové politice. In GJURIČOVÁ, A. (ed.) *Rozdělení minulostí: Vytváření politických identit v České republice po roce 1989*. Praha: Knihovna Václava Havla, 2011, s. 61–103.
- KORKMAZ, H. E., GÜMÜSELI, A. I. Development of the Democratic Education Environment Scale. *International Journal of Educational Science*, 2013, roč. 5, č. 1, s. 82–98.
- KUDRNÁČ, A. Vliv klimatu školní třídy a jejího socioekonomického složení na občanské znalosti a postoj k volební účasti. *Sociologický časopis*, 2017, roč. 53, č. 2, s. 209–240.
- KUDRNÁČ, A., LYONS, P. Paternal Example as a Motivation for Turnout among Youths. *Political Studies*, 2017, roč. 65, č. 1, s. 43–63.
- LEBEDA, T. Slabá místa českých voleb – reflexe třicetiletého vývoje. Příspěvek přednesený na konferenci *30 let vývoje české demokracie v lokálním, národním a mezinárodním kontextu*, Praha, 25. října 2019.
- LEVINSON, M. The Civic Empowerment Gap: Defining the Problem and Locating Solutions. In Sherrod, L. R.; Torney-Purta, J.; Flanagan, C. A. (eds.). *Handbook of Research in Civic Engagement in Youth*. Hoboken: Wiley, 2010, s. 331–361.
- LINEK, L. *Zrazení snu? Struktura a dynamika postojů k politickému režimu a jeho institucím a jejich důsledky*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010.
- MANGANELLI, S., LUCIDI, F., ALIVERNINI, F. Italian adolescents' civic engagement and open classroom climate: The mediating role of self-efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2015, roč. 41, č. 1, s. 8–18.
- MARTENS, A. M., GAINOUS, J. Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works. *Social Science Quarterly*, 2013, roč. 94, č. 4, s. 956–976.
- MAYER, F. *Češi a jejich komunismus: Paměť a politická identita*. Praha: Argo, 2009.

- MCALLISTER, I. Civic Education and Political Knowledge in Australia. *Australian Journal of Political Science*, 1998, roč. 33, č. 1, s. 7–23.
- MCAYOY, P., HESS, D. Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 2013, roč. 43, č. 1, s. 14–47.
- MIKLIKOWSKA, M., HURME, M. Democracy Begins at Home: Democratic parenting and Adolescents' Support for Democratic Values. *European Journal of Developmental Psychology*, 2011, roč. 8, č. 5, s. 541–557.
- MÜLLER, K. B. *Češi a občanská společnost: pojem, problémy, východiska*. Praha: Triton, 2003.
- MÜLLER, K. B. *Dobré vládnutí ve veřejném nezájmu: Lokální politické elity jako klíčoví aktéři demokratizace?* Praha: Sociologické nakladatelství, 2018.
- NARVAEZ, D. Building a Sustaining Classroom Climate for Purposeful Ethical Citizenship. In LOVAT, T., TOOMEY, R., CLEMENT, N. (eds.) *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. London: Springer, 2010, s. 659–676.
- NIEMI, R. G., JUNN, J. *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press, 1998.
- NOSÁL, I. Zrození české postkomunistické politické kultury. In Skalník, P. (ed.). *Politická kultura: antropologie, sociologie, politologie*. Praha: Set out, 2004, s. 71–88.
- OSOBA, P. Vliv vzdělání a životní spokojenosti na angažovanost obyvatel Česka. *Naše společnost*, č. 2/2017, s. 15–30.
- PASEK, J., FELDMAN, L., ROMER, D., JAMIESON, K. Schools as incubators for democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Developmental Science*, 2008, roč. 12, č. 1, s. 236–237.
- PATRICK, J. J. Teaching Democracy Globally, Internationally and Comparatively: The 21st-Century Civic Mission of Schools. In PATRICK, J. J., HAMOT, G. E.; LEMING, R. S. (eds.) *Civic Learning in Teacher Education. Volume 3. International Perspectives on Education for Democracy in the Preparation of Teachers*. Indiana: Indiana University, 2004.
- PERLIGER, A., CANETTI-NISIM, D., PEDAHZUR, A. Democratic attitudes among high-school pupils: The role played by perceptions of class climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 2006, roč. 17, č. 1, s. 119–140.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010.
- PLUTZER, E. Becoming a habitual voter: inertia, resources, and growth in young adulthood. *American Political Science Review*, 2002, roč. 96, č. 1, s. 41–56.
- PRINT, M., ØRNSTRØM, S., NIELSEN, H. S. Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms. *European Journal of Education*, 2002, roč. 37, č. 2, s. 193–210.

- QUINTELIER, E. The Effect of Schools on Political Participation: A Multilevel Logistic Analysis. *Research papers in education*, 2010, roč. 25, č. 2, s. 137–154.
- QUINTELIER, E., HOOGHE, M. The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 2013, roč. 39, č. 5, s. 567–589.
- RAKUŠANOVÁ, P. *Civil society and civic participation in the Czech Republic*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2005.
- RYCHETSKÝ, P. Projev předsedy Ústavního soudu Pavla Rychetského na konferenci k výročí pádu železné opony. *iRozhlas.cz*, 11. 11. 2019 [cit. 4. 8. 2019]. Dostupné na: https://www.irozhlaz.cz/zpravy-domov/dokument-30-let-od-listopadu-projev-pavel-rychetsky_1911111819_miz.
- SEARS, A., HUGHES, A. Citizenship: Education or Indoctrination? *Citizenship Teaching and Learning*, 2006, roč. 2, č. 1, s. 3–17.
- SEARS, D. O., LEVY, S. Childhood and adult political development. In SEARS, D. O.; Huddy, L.; Jervis, R. (eds.). *Oxford Handbook of Political Psychology*. New York: Oxford University Press, 2003, s. 60–109.
- SCHULZ, W. et al. *International Civic and Citizenship Education Study: Assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2008.
- SKOVAJSA, M. Klasická koncepce politické kultury v díle Gabriela A. Almonda. *Politologická revue*, 2005, roč. 10, č. 2, s. 3–26.
- SKOVAJSA, M. Politologický koncept politické kultury a jeho využití v české historiografii. *Historie – otázky – problémy*, 2014a, č. 1/2014, s. 9–21.
- SKOVAJSA, M. Politická kultura a kulturalistická sociální věda: příběh váhavého sbližování. In Kubát, M.; Lebeda, T. (eds.). *O komparativní politologii a současné české politice*. Praha: Karolinum, 2014 b, s. 123–137.
- SOLHAUG, T. Knowledge and Elf-efficacy as Predictors of Political Participation and Civic Attitudes: With Relevance for Educational Practice. *Policy Futures in Education*, 2006, roč. 4, s. 265–278.
- SOUKUP, P. (ed.) *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
- STANĚK, A. Obnova výchovy k občanství po roce 1989. In KRÁKORA, P. a kol. *Obnova demokracie v Československu po roce 1989*. Praha: Nakladatelství EPOCH, s. 322–329.
- ŠEREK, J. Noví mladí Masaryci? Podpora demokracie a jejích principů u českých adolescentů. *Sociologický časopis*, 2017, roč. 53, č. 2, s. 181–208.
- ŠEREK, J., MACHACKOVA, H. Role of school climate and personality in the development of Czech adolescents' political self-efficacy. *Applied Developmental*

- Science*, 2019, roč. 23, č. 3, s. 203–213. ŠILEROVÁ, Z. Politická kultura v České republice. *Politologická revue*, 2005, roč. 10, č. 1, s. 145–161.
- ŠTEFEK, M. Politická kultura v České republice. In BUREŠ, J., CHARVÁT, J., JUST, P., ŠTEFEK, M. *Česká demokracie po roce 1989: institucionální základy českého politického systému*. Praha: Grada, 2012, s. 427–469.
- TEN DAM, G., GEIJSEL, F., REUMERMAN, R., LEDOUX, G. Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 2011, roč. 46, č. 3, s. 354–372.
- TORNEY-PURTA, J. The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-eight Countries. *Applied Developmental Science*, 2002, roč. 6, č. 4, s. 203–212.
- TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., SCHULZ, W. *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001.
- VERBA, S., SCHLOZMAN, K. L., BRADY, H. E. *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- WESTHEIMER, J., KAHNE, J. What Kind of Citizen? The Politics of Educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 2004, roč. 41, č. 2, s. 237–269.
- ZIMA, P. K některým problémům vyrovnání s minulostí v kontextu výuky občanské výchovy a základů společenských věd. In KOPEČEK, P. (ed.) *Společenskovědní aspekty fenoménu vyrovnání s minulostí v kontextu výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2013, s. 185–193.
- ZNOJ, M. Václav Havel, his Idea of Civil society, and the Czech Liberal Tradition. In KOPEČEK, M., WCISLIK, P. (eds.) *Thinking Through Transition: Liberal Democracy, Authoritarian Pasts, and Intellectual History in East Central Europe after 1989*. Budapest, New York: CEU Press, 2015, s. 109–138.

Kontakt na autory příspěvku:

Mgr. Jakub Charvát, Ph.D.
 Katedra politologie
 Filozofická fakulta
 Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
 Pasteurova 13
 400 96 Ústí nad Labem
 email: Jakub.Charvat@ujep.cz

Mgr. Ivana Havlínová, Ph.D.
Katedra filozofie a humanitních studií
Filozofická fakulta
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 13
400 96 Ústí nad Labem

Hlavné úlohy hospodárskej etiky v príprave budúcich ekonómov

Eva PECHOČIAKOVÁ SVITAČOVÁ

The Main Roles of Economic Ethics in the Preparation of Future conomists

Abstract: The quality life of people in companies is considerably dependent on the economy and in relation to the preparation of a young generation for the implementation of the economy's activities is the attention focus on economic ethics, which is one of the types of applied ethics. The contribution points to the need for its implementation in the education of future economy experts, even with regard to the change in dominating paradigm in education „education for profit“. It justifies that, in order to ensure the quality life of people in companies, decent access to them and ensuring human and socio-economic development helps economic ethics, but also some other applied ethics for the economy and economy, prepare a young generation for the humanize of the economy. Implementation of economic ethics to an educational process is to allow future experts in the economy to understand the real reasons for the renaissance of the basic objective of the economy, and also to ensure human resources approaches, and finally to reform the entire economy in favor of a person.

Key Words: Education, Economy, Economic ethics, Humanization of economy, Future experts in economy

Úvod

Jedným predpokladom ako zlepšiť situáciu ľudí v spoločnostiach a zabezpečiť im kvalitnejší život a tiež lepšie vyhliadky do budúcnosti, je humanizácia ekonomiky, ktorej patrí dôležité miesto v rozvoji súčasnej civilizácie. Mnohé sociálne problémy a kvalita života niektorých ľudí vo svete pritom svedčia o tom, že súčasná ekonomika to mnohým ľuďom neumožňuje. Vynára sa tak potreba zmeniť tento stav, pričom jedným z riešení, na ktoré poukazujeme, je zamerať pozornosť na prípravu budúcich odborníkov, ktorí sa budú realizovať v oblasti ekonomiky, a to aj pomocou aplikovanej etiky.

Vychádzajúc z toho, že humanizácia ekonomiky predstavuje cestu k humánnemu a sociálno-ekonomickému rozvoju človeka a spoločnosti, je v príspevku poukázané na to, že sa naskytá potreba renesancie hlavného cieľa ekonomiky, resp. hospodárstva, a súčasne potreba uplatňovať humánnny prístup k subjektom, ktoré sa realizujú v ekonomike a prakticky všetkým, ktorých sa ekonomické činnosti a ich výsledky či dôsledky nejakým spôsobom týkajú.

K uvedeným zmenám môže prispieť hospodárska etika, a tak opierajúc sa o etickú argumentáciu v príspevku najprv zdôvodňujeme jej hlavné úlohy a následne aj potrebu s touto aplikovanou etikou oboznamovať najmä subjekty, ktoré sa pripravujú na realizáciu praxe v ekonomike a v celom hospodárstve. Poukazujeme na to, že adekvátna príprava mladých ľudí na prax v ekonomike aj pomocou hospodárskej etiky, môže budúcich ekonómov, ekonomických manažérov nasmerovať k tomu, aby sa jednostranne nezameriavali na dosahovanie ekonomických cieľov v záujme dosahovať najmä čo najvyšší zisk bez ohľadu na to, či pritom uspokojujú reálne potreby obyvateľstva. Takto prispajú k tomu, aby ekonomika pomocou humánnnych postupov a prístupov k ľudským zdrojom napĺňala základnú úlohu, ktorá jej prináleží v každej spoločnosti.

1 Humanizácia ekonomiky – cesta k humánnemu a sociálno-ekonomickému rozvoju človeka a spoločnosti

Humanizácia sa týka človeka, ide o jeho poľudšťovanie či kultiváciu. Všeobecne znamená orientáciu na potreby človeka, na úctu k jeho existencii, udeľovanie ľudského rozmeru, formovanie podľa kritérií ľudskosti, poľudšťovanie pomerov pre človeka, formovanie stavu, ktorý by bol hodný pre človeka, a podobne (bližšie pozri napr. Mihina, 2010, Skalková, 1993). Je pokusom, procesom či hľadaním cesty k človeku, ktorý predstavuje konečný cieľ a najvyššiu hodnotu.

Éra humanizmu pokladá človeka za cieľ, ktorý má byť obsiahnutý vo všetkom, čo robíme. Podľa O. Richterka (2001), vlastný proces poľudšťovania a poľudštenia, ktorý sa týmto termínom spája, môžeme získavať v závislosti na aspektoch, s ktorými budeme pristupovať k podstate ľudskosti, postaveniu človeka v ľudskej spoločnosti, v prírode, ale i v globálnom svete. Humanizáciu je nutné chápať v omnoho širších dimenziách, na človeka sa má nazerať ako na súčasť všetkého živého, čo nás obklopuje. Ako Richterka uvádza, vlastný proces poľudšťovania a poľudštenia, ktorý tradične s humanizáciou spájame, môže získavať relatívne odlišné atribúty, v závislosti na aspektoch, s ktorými sa pristupuje k podstate ľudskosti, k postaveniu človeka v ľudskej spoločnosti, v prírodnom svete i v globálnom svete.

Všeobecne ale humanizáciu spájame s obnovením, ochraňovaním či udeľovaním ľudského rozmeru, s rozvíjaním „ľudského“ v každej oblasti spoločnosti a v každej ľudskej činnosti. Rovnako ide o poľudšťovanie pomerov či stavu tak, aby boli hodné človeka, aby zodpovedali hodnote človeka.

J. Hábl zaujímavým spôsobom zdôraznil, že *„Ľudskosť je vzácna komodita. Je tým vzácnejšia, čím intenzívnejšie sme si vedomí jej nedostatku.“* (Hábl, 2010, s. 5) V súvislosti s humanizáciou sa často uvažuje o humanizácii výchovy a vzdelávania. O humanizáciu a demokratizáciu vzťahov, ale aj o humanizáciu človeka ako občana, má napríklad záujem politológia, ale i sociológia, etika², ktoré priamo i nepriamo požadujú humanizáciu ekonomiky, udeliť jej ľudský rozmer, poľudštiť ju, respektíve formovať a rozvíjať pre človeka.

V súčasnom svete nachádzame pre humanizáciu ekonomiky viacero dôvodov. Jedným z nich je sloboda na trhu, ktorú niektoré subjekty nedokážu zodpovedne využívať. Ako uvádza D. Marková: „*Nie sme schopní narábať s množstvom a rôznymi druhmi slobody, ktorú máme.*“ (Marková, 2016, s. 19) Podľa nás je to problém najmä v tých spoločnostiach, ktoré sa opierajú o neoliberalizmus, ktorý pokladá za správne neobmedzovať slobodu na trhu a dosahovať zisk. Napokon, od kategórie zisku sa odvodzujú všetky prvky hospodárskej a sociálnej štruktúry (Blazevic, 2019).

Ekonomike prináleží dôležité miesto v každej spoločnosti, pričom ale jej fungovanie v prospech čo najväčšieho počtu členov spoločnosti možno spochybňovať. Z pohľadu väčšiny vlastníkov, akcionárov a ďalších subjektov, ktorí disponujú kapitálom, fungovanie ekonomiky má prinášať predovšetkým zisk. Druhoradým je to, do akej miery uspokojuje potreby ľudí v spoločnostiach, ako im slúži. Základná úloha ekonomiky sa tak dostáva do úzadia, čo možno označiť ako jeden z hlavných dôvodov pre humanizáciu súčasnej ekonomiky.

Humanizácia ekonomiky predstavuje pokus eliminovať nemorálne procesy v ekonomike a spoločnosti a orientovať sa na efektívny rozvoj ľudí a ľudskej spoločnosti. Ide o reformu ekonomiky, globalizácie a sociálnej spravodlivosti, ktorá predstavuje vytváranie modelov hospodárskeho a sociálneho rozvoja, ktoré ponúknu spravodlivejšiu a humánnejšiu budúcnosť.

Ako sa uvádza, v rovine snáh vyriešiť ekonomické problémy sveta je zreteľná orientácia na vzdelávanie, ktoré je vnímané ako podstatný factor (Dostál, Prachagool, 2016). Pomocou neho sa v spoločnostiach máme zasaďovať o ekonomický a sociálny rozvoj. Prikláňame sa k názoru že humanistický prístup k sociálno-ekonomickému rozvoju by sa mal orientovať na materiálnu zabezpečenosť a ľudskú dôstojnosť každého človeka (Černík, 2011).

Potrebu humanizovať ekonomiku a spolu s tým zabezpečovať vyššiu efektívnosť, vyššiu produktivitu, ale hlavne vyššiu spokojnosť ľudí, si ako jeden z mála ekonómov uvedomuje I. Haluška, ktorý načrtol predstavu novej humanistickej ekonomiky, pričom snažil sa vyvrátiť protiklad pojmov – „humanita“ a „ekonomika“. Podľa neho ide o ekonomiku, „v ktorej partnersky dominantným sa stáva ľudský faktor, výrobný faktor

ľudské zdroje, teda človek – tvorca, ktorý dal aj meno tejto novej etape rozvoja trhovej ekonomiky“ (Haluška, 2011, s. 99). Humanizácia je podľa neho dôležitá nielen vzhľadom na zabezpečenie vyššej efektívnosti či produktivity, ale najmä vyššej spokojnosti ľudského faktora. Pokladá ju za cestu k človeku a požaduje zabezpečiť fungovanie ekonomiky v prospech človeka. V tejto ekonomike sa stáva dominantným ľudský faktor, výrobný faktor, teda človek – tvorca, ktorý dal meno aj tejto novej etape trhovej ekonomiky. Humanistickú ekonomiku ale doposiaľ reálne nemáme, i keď s určitou predstavou, aká by mala byť, ako by mala fungovať, sa už stretávame³.

2 Rehabilitácia základného cieľa ekonomiky, respektíve účelu hospodárstva pomocou hospodárskej etiky

Poslaním hospodárstva je uspokojovať ľudské potreby na úrovni jednotlivých odvetví, štátu ale aj skupiny štátov. Jeho hlavnou úlohou je slúžiť ľuďom. V tejto súvislosti A. Rich (1994), jeden z najvýznamnejších predstaviteľov hospodárskej etiky, kriticky nazerá na racionalitu ekonomiky a upriamuje sociálno – etický pohľad na hospodárstvo. Pokladá ho za špecificky ľudský spôsob, ktorým sa uspokojuje základná potreba človeka – potreba žiť, a to materiálne zaistene a rozvíjať sa individuálne a spoločensky. Za racionalitou ekonomiky by mali stáť morálne, ekologické hodnoty, hodnoty ľudského spolunažívania, a to značí, že v hospodárstve prináleží dôležité miesto etike, ktorá predstavuje filozofickú disciplínu zaoberajúcu sa reguláciou ľudských činností v hospodárstve.

Hospodárska etika je typom aplikovanej etiky, *„zahŕňa morálne normy a hodnoty, ktoré usmerňujú jednanie a správanie v ekonomike“* (Seknička a kol., 1997, s. 79). Podľa P. Sekničku jej základnou úlohou je zasaďovať sa o rovnováhu medzi ekonomickými ziskami a spoločenskými dôsledkami (Seknička a kol. 1997). Predstavuje etický rámec všetkých ekonomických aktivít a reguluje ich priebeh tak, aby sa podieľali na zvyšovaní kvality života človeka. Prikláňame sa k názoru, že: *„Ľudský život považujeme za jednu z najvyšších hodnôt, vážime si ho a predstavujeme si, že každý by mal mať možnosť uspokojovať svoje potreby a plnohodnotne sa venovať seberealizácii.“* (Mistrík, 2014, s. 20) Preto práve človek musí

byť cieľom ekonomiky, účelom hospodárstva, a tak hlavným dôvodom pre humanizáciu ekonomiky je zabezpečiť fungovanie ekonomiky v prospech človeka. Súčasná ekonomika si ale túto úlohu plní len čiastočne, ba v záujme dosahovať ekonomický rast u ľudí vyvoláva nové potreby a podporuje u nich spotrebiteľský životný štýl. Celý proces humanizácie sa tak musí opierať o renesanciu, respektíve rehabilitáciu pôvodnej a základnej úlohy ekonomiky, a rovnako o uplatňovanie humánnych prístupov v ekonomických činnostiach. Pokladáme za dôležité, aby si to uvedomovali všetci ľudia, no hlavne všetci absolventi stredných a vysokých škôl, ktoré sa zameriavajú na prípravu odborníkov pre oblasť ekonomiky, ale aj pre ďalšie oblasti hospodárstva. V záujme toho, aby nepodľahli snahám dosahovať rýchly zisk pomocou racionálnych postupov, ktorý má humánne sporné dôsledky pre niektorých obyvateľov, ale aby sa zameriavali na uspokojovanie reálnych potrieb ľudí. A rovnako, aby sa nepokúšali zneužívať ľudské zdroje a tak racionalizovať ekonomické činnosti.

Aj významný ekonóm L. von Mises uviedol, že: „*Predmetom ekonómie nie sú veci a hmotné predmety, ale ľudia, ich mienka a konanie.*“ (Mises, 2018, s. 83) Podobne aj A. Sen upozornil na to, že sa nemožno uspokojiť iba s pragmatickým prístupom, ktorý v súčasnosti pripisuje ľuďom moderná ekonómia. „*Ekonómia sa totiž zaoberá skutočnými ľuďmi.*“ (Sen, 2002, s. 12) Ako spoločenská veda skúma hospodárske aspekty života ľudskej spoločnosti, zaoberá sa výrobou, využívaním vzácnych zdrojov na výrobu užitočných statkov, ale aj výmenou a rozdeľovaním statkov medzi jednotlivcov a spoločnosť, a tiež medzi členov spoločnosti.

Vo veľkolepom diele L. von Mises „*Ľudské jednanie*“ (2018), ktoré sa zaraďuje k vrcholným dielam spoločenských vied 20. storočia, autor síce uznáva, že podnikatelia stoja za kormidlom a riadia ekonomické činnosti v trhovej spoločnosti, no súčasne dodáva, že to neznamená, že sú najdôležitejší. Sú totiž bezpodmienečne povinní poslúchať príkazy kapitána. A kapitánom je spotrebiteľ. Ten určuje, čo má podnikateľ vyrábať a pokiaľ sa tým podnikateľ ako výrobca nebude riadiť, hrozia mu straty a opustenie významného miesta za kormidlom. Mises vyzdvihuje ekonomickú motiváciu subjektov v ekonomike pre výrobu, predaj a celkovo – pre uspokojovanie potrieb ľudí čo najlepším spôsobom.

Predpokladáme, že podobná motivácia – uspokojovať potreby ľudí v záujme ekonomického úžitku, v podobe zisku, získanie dobrej pozície na trhu, je určujúca pre väčšinu subjektov na trhu, pričom ju získavajú aj vďaka vzdelávaniu, ktoré sa aktuálne opiera o paradigmu vo vzdelávaní, a to „vzdelávanie pre profit“. Takéto vzdelávanie ale neprináša vyššiu úroveň vzdelanosti spoločnosti, čo konštatuje Martha Nussbaum autorka knihy *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities* (2010)⁴. Na súčasný stav vzdelania a vzdelávania vo svete nazerá kriticky a zastáva názor, že ekonomické zmeny samé od seba neprinášajú vyššiu úroveň vzdelanosti spoločnosti. Súčasne argumentuje v prospech humanitných a spoločenských vied, ktorým je nutné venovať širšiu pozornosť, lebo sa z univerzít postupne vytrácajú. Dôvodom je ich nevyužitelnosť pre ekonomický zisk. Paradigma „vzdelávanie pre profit“ tak nie je podľa americkej filozofky Nussbaum správna vzhľadom na negatívne vplyvy ekonomiky na sociálne, kultúrne, ekologické a ďalšie podmienky súčasných ľudí. Odmieta podceňovanie humanitných vied a pokladá ich za nevyhnutné pre samotnú demokraciu. Na školách nie je správne učiť iba o fungovaní globálnej ekonomiky zameranej zvyšovanie ekonomického rastu, na zisk či úžitok, a pritom opomínať dôsledky týchto procesov pre život obyvateľstva či prírodu. Ekonomika má predovšetkým slúžiť životu a uspokojovať ľudské potreby, ktoré pochopiteľne rastú, čo vedie k potrebe zvyšovania výkonnosti hospodárstva, zdokonaľovania jeho fungovanie a i. Pritom to neznamena odhliadať od skutočných potrieb ľudí, lebo hospodárstvo sa musí riadiť potrebami človeka a nie človek sa má riadiť potrebami hospodárstva. Ako zdôrazňuje A. Rich, musí platiť: „Hospodárstvo môže byť iba prostriedkom, nikdy účelom.“ (Rich, 1994, s. 24). Základný účel hospodárstva, resp. základná úloha ekonomiky je nutné zameriavať na ľudí. Podobne H. Küng (2000) upozorňuje na to, že trhové hospodárstvo nie je sebaúčel. Zdôrazňuje, že svetový trh je tu kvôli ľuďom a má im slúžiť. Človek nemôže byť podriadený logike trhu. Preto odmieta praktiky zamerané na umelé vyvolávanie potrieb človeka v záujme zisku a človeka považuje za základný cieľ a kritérium etického konania.

V porovnaní s L. von Mises sa prikláňame k A. Rich i ku H. Küng (2000), ktorým naozaj ide o človeka, pokladajú ho za konečný účel a nie

prostriedok, pomocou ktorého ekonomickí aktéri dosahujú zisky. Humanizácia ekonomiky si tak vyžaduje renesanciu základnej úlohy, pričom od súčasných i budúcich expertov v ekonomike závisí, do akej miery si dokážu túto úlohu uvedomovať. Vzhľadom na to sa totiž rozhodujú a konajú. V tejto súvislosti je nutné konštatovať, že väčšina predmetov, s ktorými sa študenti škôl, ktoré pripravujú odborníkov pre oblasť ekonomiky a hospodárstva, stretávajú, nabáda týchto mladých ľudí najmä k tomu, aby hospodárili rentabilne, efektívne, zabezpečovali ekonomický rast, dosahovali vysoké výnosy a pod. Na základnú úlohu ekonomiky, a teda na to, že konečným cieľom a účelom ekonomiky je človek, sa pritom často zabúda. A taktiež na to, že k všetkým ľudským zdrojom v ekonomike je potrebné pristupovať ľudsky.

3 Realizácia ekonomických činností s ohľadom na ľudské zdroje – predpoklad humanizácie ekonomiky

Aj za druhým hlavným dôvodom pre humanizáciu súčasnej ekonomiky stojí človek. Ide najmä o pracovné sily, zamestnancov, ale aj ďalších, ktorí sa nepriamo podieľajú na produkcii či predaji tovarov a služieb (napr. obchodných partnerov, členov komunity, konkurentov). Vzhľadom na potrebu humanizovať súčasnú ekonomiku, upriamujeme pozornosť najmä na pracovné sily, zamestnancov v ekonomických organizáciách a inštitúciách, ku ktorým sa má pristupovať ako k dôstojným osobám, ako k nositeľom ľudských práv bez ohľadu na pozíciu, ktorú v danom sociálnom systéme zastávajú. Teda nie ako k tovaru či k prostriedku, ktorý sa používa v prospech nejakého iného subjektu, v prospech jeho cieľov.

Niet pochyb, že v súčasnej ekonomike sa stretávame s nehumánnymi spôsobmi a postupmi pri produkcii tovarov a služieb. Napríklad aj M. Sedlák v tejto súvislosti skonštatoval, že potrebujeme nový spoločenský a ekonomický poriadok, nový model trhového hospodárstva, ktorý sa bude vyznačovať humánnosťou (Sedlák, 2008). Realizácia jednotlivých činností v ekonomike sa nemôže opierať o zneužívanie či vykorisťovanie ľudí, ale o rešpektovanie ľudských práv, o humánne prístupy k ľuďom.⁵

Hospodárska etiku je potrebné opierať aj o názory niektorých ekonómov. Napríklad podľa L. Mises sú niektoré subjekty v trhovom hospodárstve

predsa len nadriadené, a to tak pracovníkom ako zamestnávateľom. Sú nimi spotrebitelia, ktorí predstavujú ten účel hospodárstva, resp. cieľ ekonomiky (Mises, 2018). V tomto ohľade je namieste označiť za „neľudskú“ aj manipuláciu spotrebiteľov či ich zavádzanie takým marketingom, pomocou ktorého sa má zabezpečiť predovšetkým predaj v záujme zisku a nie uspokojenie reálnych potrieb ľudí – spotrebiteľov.

Mises objasňuje, ako nikde a nikdy nebolo možné, aby podniky, ktoré využívali otrockú prácu konkurovali tým podnikom, ktoré sa opierali o slobodnú prácu. *„Pokiaľ človek zaobchádza s ľuďmi ako s dobytkom, nikdy z nich nemôže dostať lepší výkon, než zodpovedá dobytku.“* (Tamže, s. 563) Podáva viacero argumentov v prospech ľudského prístupu v trhovom hospodárstve k zamestnancom, respektíve v neprospech takzvanej otrockej práce, avšak sú to argumenty ekonóma z pohľadu získania vyššej efektivity, rentability, so zámerom dosiahnuť vyšší výnos, či všeobecne vyšší úžitok. Aj takéto uvažovanie možno pokladať za istý prínos k humanizácii ekonomiky, lebo berie ohľad na ľudské zdroje a požaduje s nimi zaobchádzať ľudsky. Mises síce uvádza, že nútená práca, a tak aj nedôstojné zaobchádzanie so zamestnancami takmer vymizli, lebo podnik nemôže obstať v konkurencii s podnikmi využívajúcimi slobodnú prácu vďaka lacnej práci neslobodných pracovníkov. Súčasne ale priznáva, že dnes opäť ľudstvo čelí úsiliu o nahradenie práce slobodného človeka prácou, ktorá je na trhu predávaná ako tovar, čiže nútenou prácou. Objasňuje, že prácu zamestnancov nemožno ponímať ako prácu nevoľníkov v prospech pánov, ktorí ich vykorisťujú, ale ako prácu pod tlakom ostatných podmienok. Pre zamestnávateľov je výhodnejšie namiesto biča a trestu uplatňovať pre zamestnancov ekonomickú motiváciu a napríklad zainteresovať ich na výnosoch. Napriek tomu sa ale na trhu stretávame s takzvaným „moderným otroctvom“, s „detskou prácou“, s pracovnými tábormi či s „robotárňami“, a to nielen v rozvojových krajinách⁶. Pritom A. Rich vo svojej etike hospodárstva jasne požaduje, aby nebolo zvyšovanie efektivity dosahované pomocou nehumánnych spôsobov, keď sa pristupuje k človeku ako k prostriedku. V tejto súvislosti uvažuje o humánnom účele hospodárstva. Ľudia ako pracovné sily musia byť v hospodárstve chápaní ako osobnosti, ktoré majú právo na sebarozvoj a nemôžu sa stať „ľudsky zmrzačenými robotmi“ (Rich, 1994, s. 27).

Podobne aj Küng (2000) upozorňuje nielen na služobnosť trhového hospodárstva voči ľuďom, ale i na to, že hospodárstvo musí zodpovedať dôstojnosti človeka. Títo dvaja myslitelia ale na rozdiel od Mises požadujú humánny prístup k všetkým ľuďom bez ohľadu na to, či to prinesie alebo neprinesie nejaké výhody na trhu. Rešpektujú ich ľudskú dôstojnosť, ktorá je ústredným pojmom ľudských práv. Z ich pohľadu fungovanie celej ekonomiky sa musí opierať o humánne prístupy k všetkým ľuďom, ktorí sa v nej angažujú. Nehumánny prístup k ľuďom spočíva najmä v tom, že sú porušované ich ľudské práva a porušovanie ľudských práv sa pokladá za zneužitie ľudskej dôstojnosti.

Predpokladáme, že problematika dodržiavania ľudských práv je najmä na stredných školách zaraďovaná do viacerých všeobecno-vzdelávacích predmetov. Zahŕňa ju aj hospodárska etika, ktorá by mala byť nejakým spôsobom zaraďovaná do edukácie na stredných a vysokých školách, respektíve univerzitách s ekonomickým zameraním. Aj v tejto aplikovanej etike sa žiada najprv kriticky poukázať na to, že pod vplyvom ekonomickej globalizácie nie sú v niektorých krajinách či regiónoch v posledných desaťročiach rešpektované ľudské práva. Následne má apelovať na rešpektovanie ľudských práv vo všetkých ekonomických činnostiach. Hospodárska etika požaduje fungovanie ekonomiky a jej rozvíjanie opierať o humánne prístupy k ľuďom, čo predpokladá ponímať každého človeka ako dôstojnú osobu, ktorej prináležia ľudské práva bez ohľadu na vek, národnosť, farbu pleti a pod.

Záver a diskusia

Pomocou etickej argumentácie sme zdôvodnili miesto a hlavné úlohy hospodárskej etiky v edukácii budúcich odborníkov pre oblasť ekonomiky a hospodárstva. Zaradenie tejto aplikovanej etiky do vzdelávania budúcich odborníkov pre túto oblasť predstavuje nádej pre zvrátenie súčasnej nepriaznivej situácie vo svete a pre rozvoj ekonomiky v prospech ľudí. Zvlášť bolo poukázané, že subjektom, ktoré sa angažujú v ekonomike napomáha správne porozumieť základným cieľom ekonomiky i tomu, prečo je nevyhnutné ekonomiku rozvíjať pomocou humánnych postupov a prístupov. Od budúcich absolventi škôl s ekonomickým zameraním sa

totiž zjavne očakáva zreformovanie súčasnej ekonomiky tak, aby fungovala v prospech ľudí v spoločnostiach, čo predpokladá, okrem iného, aby správne chápali hlavný cieľ, ktorý má ekonomika v spoločnosti plniť a uplatňovali humánne postupy pri jeho dosahovaní. Týmto podporia efektívny rozvoj ľudí a celej spoločnosti.

K tomu, aby sa tieto očakávania stali realitou, napomôže aj to, aby sa na školách s ekonomickým zameraním spolu s najnovšími poznatkami z odborných predmetov do učebných a študijných plánov zaraďovali aj poznatky z hospodárskej etiky. Vďaka nim dokážu pochopiť nielen základný účel hospodárstva, respektíve základnú úlohu ekonomiky, a tak si vytyčovať a naplňovať humánne ciele, ale zasadzovať sa o hospodársky a sociálny rozvoj, ktorý sa bude zameriavať na podporu kvalitného života pre súčasných ľudí, ale i pre budúce generácie.

Súčasne sa žiada doplniť, že hospodárska etika nie je jedinou aplikovanou etikou, ktorá môže viesť mladých odborníkov v ekonomike k poľudšteniu ekonomiky. Okrem nej pokladáme za prínosné, aby sa v edukačnom procese budúci experti pre oblasť ekonomiky oboznamovali aj s niektorými ďalšími typmi aplikovanej etiky. Napríklad s podnikateľskou etikou, manažérskou etikou, marketingovou etikou a pod. V tejto súvislosti je treba konštatovať, že zaradenie aplikovanej etiky do učebných i študijných plánov na školách, ktoré pripravujú budúcich expertov pre oblasť ekonomiky, sa doteraz spája s problémami. Súvisia najmä s rozhodnutiami, že študenti si majú predovšetkým osvojovať množstvo poznatkov z oblasti ekonómie, ekonomiky a ďalších vedných odborov. Edukácia budúcich odborníkov pre oblasť ekonomiky sa predovšetkým zameriava na získanie vedomostí z uvedených vedných odborov, a tak zostáva len malý priestor pre zaradenie hospodárskej etiky do študijných a učebných plánov.

Výber a selektovanie poznatkov, ktoré si majú budúci odborníci pre oblasť ekonomiky osvojovať sú značne náročné, avšak veríme, že hlavne na tých školách, ktoré sa zameriavajú na prípravu odborníkov pre ekonomiku, sa medzi predmetmi bude postupne objavovať aj hospodárska etika. Aspoň malou mierou by k tomu mohli prispieť aj vyššie uvádzané dôvody.

Poznámky:

- ¹ „Humanitas“ sa spája s „homo“, teda s človekom, s charakterom človeka, respektíve s ľudstvom, a to s prevahou kladných konotácií, ktoré vidíme, alebo by sme chceli vidieť, keď si predstavíme človeka.
- ² Ideou humánnosti v kontexte súčasnej etiky sa zaoberá napr. V. Gluchman (bližšie pozri: *Idea humánnosti v kontextoch súčasnej etiky*. 2005). S humanistickými koncepciami, ktoré človeka reflektujú ako bytosť povolanú na slobodnú tvorbu svojho života pracuje aj etická výchova. Dobrovoľne prijíma základné etické imperatívy ľudského života, pomáha kreovať osobnosť slobodne konajúcu dobro a preberajúcu zodpovednosť za svoje činy, za konanie, správanie, v plnej miere si uvedomuje dôsledky svojich rozhodnutí (Lomnický a kol., 2019).
- ³ Okrem Halušku načrtávajú obraz humanistickej ekonomiky aj niektorí ďalší (viz napr. Beaudreau, B. C., 2012; **Mele, D. – Schlag, M.**, 2015 a i.). Na ľudské konanie v ekonomike sa zameriava L. von Mises (2018); na zachytenie toho, ako sa vyvíjalo vnímanie ekonomickej dimenzie človeka sa zameriava aj ekonóm a filozof T. Sedláček, (2009); na ekonómiu dôvery a spoločného dobra napr. Ľ. Mlčoch (2006).
- ⁴ Dielo: *Not for profit: Why democracy needs humanities* (2010) sa pokladá za súčasnú filozofiu výchovy. Autorka kritizuje vzdelávanie „pre profit“, obmedzujúce sa na tri základné zručnosti: čítanie, písanie a počítanie, i to, že politické, sociálne, environmentálne myslenie sa pokladajú za zbytočné a predstavujú prekážku ekonomického rozvoja (bližšie pozri: Nussbaum, 2010).
- ⁵ Už I. Kant upozorňoval na to, že autonómia je základom ľudskej dôstojnosti a rozumnej prirodzenosti (Kant, 2004). Na základe toho ľudia sú ako rozumné bytosti sú účelmi sami osebe a prináleží im úcta. Musia byť rešpektované ich ľudské práva.
- ⁶ Robotárne (sweatshops) sú pracoviskami, kde sú zlé pracovné podmienky, nie sú dodržiavané ľudské práva a s pracovníkmi je kruto zaobchádzané (bližšie pozri napr. Young, I. M., 2008).

Literatúra:

- BEAUDREAU, B. C. A humanistic theory of economic behavior. *Journal of Behavioral and Experimental Economics (formerly The Journal of Socio-Economics)*, 2012, Vol. 41, Nr. 2, s. 222–234.
- BLAZEVIC, B. Humanizing The Economy. *UTMS Journal of Economics*, 2019, Vol. 10, Nr. 1, s. 1–21.

- ČERNÍK, V. Spory o otázke „prirodzenosti“ a „slobody“ súčasného kapitalizmu. *Filozofia*, 2011, roč. 66, č. 8, s. 782–793.
- GLUCHMAN, V. Idea humánnosti v kontextoch súčasnej etiky. *Filozofia*, 2005, roč. 60, č. 7, s. 512–531.
- HALUŠKA, I. *Budúcnosť globálnej ekonomiky. Teória a prax humanistickej ekonomiky*. Bratislava: IRIS 2011.
- HÁBL, J. Lekce z lidskosti: Antropologické inspirace z díla Jana Amose Komenského. *Pedagogická orientace*, 2010, roč. 20, č. 1, s. 5–15.
- KANT, I. *Základy metafyziky mravov*. Bratislava: Kalligram 2004.
- KÜNG, H. *Světový étos pro politiku a hospodářství*. Praha: Vyšehrad 2000.
- LOMNICKÝ, I. a kol. *Tvorivé a kritické myslenie v príprave učiteľov etickej výchovy*. Nitra: UKF v Nitre. 2019.
- MARKOVÁ, D. *Etická výchova v adlerovskom prístupe*. Nitra: Garmond 2016.
- MELÉ, D., SCHLAG, M. (eds.) *Humanism in Economics and Business*. Netherlands: Springer 2015.
- MIHINA, F. Ontológia humanizmu. *Filozofia*, 2010, roč. 65, č. 3, s. 290–302.
- MISES, von L. *Lidské jednání. Pojednání o ekonomii*. Praha: GRADA 2018.
- MISTRÍK, J. Zmysel a možnosti rozvojového vzdelávania. In CENKER, M. (ed.) *Rozvojové vzdelávanie. Témy a metódy*. Nadácia PONTIS: Bratislava. s. 6–34.
- MLČOCH, L. *Ekonomie důvěry a společného dobra*. Praha: Karolínium 2006.
- NUSSBAUM C. M. *Not for profit: Why democracy needs humanities*. New Jersey: Princeton University Press, 2010.
- PALOVIČOVÁ, Z. Ambivalentnosť ľudských práv a neurčitost' ich pojmu z pohľadu filozofie. *Filozofia*, 2015, roč. 70, č. 9, s. 759–769.
- RICH, A. *Etika hospodářství. Svazek II. Theologická perspektiva*. Praha: OIKOYMENH 1994.
- RICHTER, O. Humanizace jako fenomén a jako integrální součást našeho myšlení a jednání. *Scientific papers of the university of Pardubice. Series C*, 2001, roč. 6, s. 281–286.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: Universita J. E. Purkyně 1993.
- SEDLÁK, M. Morálny úpadok v hospodárstve. *Kultúra*, 2008, roč. 11, č. 21, s. 10–11.
- SEDLÁČEK, T. *Ekonomie dobra a zla*. Praha: 65 pole, 2009.
- SEKNIČKA, P. *Úvod do hospodářské etiky*. Praha: Aspi Publishing, s. r. o., 2001.
- SEN, A. *Etika a ekonomie*. Praha: Vyšehrad, 2002.
- YOUNG, I. M. Odpovědnost a globální spravedlnost: model odpovědnosti založený na sociálních vztazích. In HRUBEC, M. et al. (eds.) *Sociální kritika v éře globalizace*. Praha: Filosofia, 2008, s. 179–239.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.
Katedra spoločenských vied
Fakulta ekonomiky a manažmentu
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
Tr. Andreja Hlinku 2
949 76 Nitra, Slovenská republika
e-mail: eva.svitacova@uniag.sk

Vzdělávání a podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků¹

Alena OPLETALOVÁ, Zdenka NOVÁKOVÁ

Education of Leading Pedagogical Staff in Partial Leadership Competencies

Abstract: The paper focuses on the area of further education of pedagogical staff. Specifically, it deals with a group of leading pedagogical staff, respectively leaders of schools and school facilities. At present, courses and other educational activities are offered in the field of further education, which, however, often do not reflect current trends in the management of kindergartens, small schools, primary schools, secondary schools, youth homes and institutions for institutional and protective education and institutions providing hobby education. The presented contribution responds to this need in the field of further education. Based on the suggestions of leading pedagogical staff, various interest groups and also the Ministry of Education, Youth and Sports, there was a need to prepare and offer a quality educational program aimed at increasing the managerial competencies of leading pedagogical staff.

The aim of the presented paper is to theoretically define the issue of further education of leading pedagogical staff in the Czech Republic on the basis of an analysis of the educational needs of this target group to present a proposal for a new educational program. The educational program contains a basic thematic block focused on the area of pedagogical leadership of school principals and school facilities. Another

part of the educational program consists of 6 sub-thematic blocks, which are selective and aimed at increasing managerial competencies for leading pedagogical staff of kindergartens, small schools, primary schools, secondary schools, youth homes and institutions for institutional and protective education and staff education in various sub-areas of their operation. Through a questionnaire survey and brainstorming, data from the analysis were obtained and further evaluated in the form of specific educational proposals. A new educational project aimed at increasing the competencies of pedagogical staff was also verified through full-time and distance forms of implemented seminars and also by sharing experiences from this education. So far, 70 leading pedagogical staff have participated in the verification.

The proposed new educational program will then be in accordance with the provisions of the Decree of the Ministry of Youth, Education and Sports No. 317/2005 Coll., on further education of teachers, accreditation commission and career system of teachers, as amended and Act No. 563/2004 Sb., on pedagogical staff and on the amendment of certain acts, as amended, submitted as a study program to meet other qualification requirements for assessment of accreditation.

Key Words: Further education of pedagogical staff, Leading pedagogical staff, Educational program

Úvod

V úvodu příspěvku vycházíme z dostupných odborných zdrojů z oblasti dalšího vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků v České republice. Z mezinárodního šetření TALIS 2018 vyplývá, že ve srovnání s ostatními zeměmi EU významně vyšší podíl ředitelů škol uvádí, že mají klíčovou odpovědnost při rozhodování ve všech oblastech řízení – od lidských zdrojů počínaje přes rozpočet a stanovení školních pravidel a postupů až po záležitosti kurikula a výuky (ČŠI TALIS, 2018).

Na všechny tyto kompetence řízení by tedy měli být ředitelé připraveni také v rámci dalšího vzdělávání. Jaké jsou možnosti tohoto vzdělávání pro ředitele českých škol uvádí úvodní kapitola tohoto příspěvku.

Ředitelé vzdělávacích zařízení se take ve velké míře shodují na tom, že školy se v posledních letech staly institucemi s komplexním charakterem, jejichž vedení vyžaduje různorodé a stále širší dovednosti. Práce ředitele školy, jeho zástupců a vedoucích pracovníků školy obecně, dostává stále více administrativní povahu, což úzce souvisí s požadavky kladenými na tuto funkci a následně s možnostmi dalšího vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků v oblastech, které s jejich činností souvisejí.

1 Vzdělávací požadavky vedoucích pedagogických pracovníků

Vzdělávací požadavky vedoucích pedagogických pracovníků legislativně vycházejí ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, konkrétně pak u ustanovení § 5, jež stanoví předpoklady pro výkon činnosti ředitelů škol. Tito kromě obecných předpokladů pro výkon pozice pedagogického pracovníka, což je plná svéprávnost, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a až na výjimky znalost českého jazyka, musejí splňovat požadavek získané praxe pro výkon přímé pedagogické činnosti, popřípadě požadavek znalostí obdobného zaměření či v řídicí činnosti nebo činnosti ve výzkumu, vývoji, a to dle druhu školy v rozsahu 3–5let (zákon č. 563/2004 Sb.).

Pro ředitele škol, jejichž zřizovatelem je Ministerstvo mládeže a tělovýchovy, kraj, obec nebo dobrovolný svazek obcí, je stanoven požadavek studia k získání znalostí v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jež je realizováno na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v dalších vzdělávacích institucích, které k tomuto vzdělávání získaly akreditaci. Paradoxní zde je to, že i když jsou ředitelé škol považováni za klíčové aktéry rozvoje školy, mají povinnost doplnění si tohoto vzdělání ve lhůtě do 2 let ode dne, kdy začnou vykonávat činnost ředitele školy. Do této doby tedy může být ředitel školy ve funkci bez i jen základního manažerského vzdělání. Navíc není upravena ani podpora ředitelů při uvádění do praxe, a to na žádném typu škol bez ohledu na zřizovatele.

Bližší parametry výše uvedeného studia stanoví vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků. V ustanovení § 5 této vyhlášky je upraveno studium pro ředitele škol a školských zařízení, kde absolvent získává znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví. Tyto znalosti jsou předpokladem pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení. Studium je realizováno v délce 100 vyučovacích hodin. Za studium pro ředitele škol a školských zařízení se považuje též studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, upravené v ustanovení § 7 vyhlášky. V rámci tohoto studia absolvent získává znalosti a dovednosti v oblasti školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií. Studium je uskutečňováno v rámci celoživotního vzdělávání na vysokých školách v rozsahu 350 vyučovacích hodin a po úspěšném složení závěrečné zkoušky a obhajobě závěrečné písemné práce absolvent získává osvědčení, které mu rovněž plně umožňuje vykonávat funkci ředitele školy (vyhláška č. 317/2005 Sb.).

Standardy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků stanoví Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V rámci studijního programu tak vzdělávací instituce musejí reflektovat Ministerstvem stanovená kritéria výběru účastníků, časový plán studia, co se rozsahu, povinných modulů a praxe týče až po hodnocení a ukončení studia samotného. Obsah studia vychází z klíčových profesních kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení a z popisu práv a povinností vyplývajících ze školského zákona (Standardy pro udělování akreditací DVPP).

Povinné vzdělání, které řediteli školy diktují platné právní předpisy, je dostačující po celou dobu výkonu funkce. Jeho význam je umocněn i ustanovením § 166 odst. 4 písm. b, zákona č. 561/2004 Sb., dle kterého má zřizovatel povinnost odvolat ředitele v případě, že nesplní podmínku zahájení a úspěšného ukončení studia k získání odborné kvalifikace dle zákona o pedagogických pracovnících. Po absolvování povinného vzdělání již ředitel školy nemá legislativně zakotvenou povinnost dalšího vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.).

Počet subjektů nabízejících další vzdělávání je velmi široký. Některé programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mohou realizovat pouze vysoké školy v rámci celoživotního vzdělávání. Dalšími poskytovateli jsou ale i zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, zapsaná ve školském rejstříku. Jsou zřizována zejména kraji, ale také obcemi, ministerstvy a soukromými a církevními subjekty. Navenek vystupují v různých právních formách. Dle typu zřizovatele může být toto zařízení příspěvkovou organizací, školskou právnickou osobou, společností s ručením omezeným, zapsaným spolkem, obecně prospěšnou společností, nadačním fondem, organizační složkou státu. V současné době je v České republice ve školském rejstříku zapsáno 58 takovýchto poskytovatelů (Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků – rejstřík škol a školských zařízení).

Nejrozsáhlejší nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků mimo univerzitní půdu však poskytuje Národní pedagogický institut České republiky, který vznikl 1. 1. 2020 sloučením Národního institutu dalšího vzdělávání a Národního ústavu pro vzdělávání. Národní pedagogický institut má 13 krajských pracovišť, z nichž každé připravuje nabídku vzdělávacích programů pro svůj region. Zajišťuje též plánování a organizaci vzdělávacích programů, připravuje národní projekty, na něž čerpá prostředky z Evropského sociálního fondu, a je realizátorem tzv. vládních priorit v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato nástupnická instituce ve velké míře převzala četné kompetence Národního institutu dalšího vzdělávání, který byl v předchozím období lídrem ve vzdělávání a profesní podpoře pedagogických pracovníků a který úzce spolupracoval s vysokými školami, především pedagogickými fakultami, orgány státní správy a samosprávy, s ostatními přímo řízenými organizacemi MŠMT a dalšími ministerstvy, kulturními instituty, neziskovými organizacemi, zahraničními institucemi aj. (NPI ČR, 2019).

2 Projekt Kompetence leadera úspěšné školy

Na základě podnětů ředitelů škol, výzvy MŠMT (Č. j.: MSMT–9421/2017) Budování kapacit pro rozvoj škol II a dalších výzkumů (TALIS 2018) je žádoucí nabídnout vedoucím pedagogickým pracovníkům modulový

vzdělávací program, který vychází z jejich potřeb. Návrhem je program *Kompetence leadera úspěšné školy*, který by zahrnoval Základní tématických celek (dale jen ZTB), který bude zaměřen na oblast pedagogické vedení a další volitelné dílčí tematické bloky (dale jen DTB), které jsou zaměřeny do různých oblastí vedení a dle dílčích typů škol a školských zařízení. V následující části jsou tedy vymezeny postupy přípravy a konkrétní návrhy tohoto vzdělávacího programu, který bude nabízen vedoucím pedagogickým pracovníkům v rámci dalšího vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Program je výstupem projektu podpořeného MŠMT ČR (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání) a EU (Evropské strukturální a investiční projekty).

3 Analýza vzdělávacích potřeb vedoucích pedagogických pracovníků škol a školských zařízení a cíle výzkumného šetření

Vzdělávací program prezentovaný v tomto příspěvku byl vytvořen na základě analýzy vzdělávacích potřeb vedoucích pedagogických pracovníků škol a školských zařízení. Pro samotnou analýzu byla použita kombinace brainstormingu a dotazníkového šetření. Prostřednictvím dotazníkového šetření a realizovaného brainstormingu byly získány podklady z analýzy a ty dále vyhodnoceny do podoby konkrétních návrhů vzdělávání.

Výzkumné šetření se záměrem zjistit vzdělávací potřeby vedoucích pedagogických pracovníků bylo uskutečněno prostřednictvím šesti setkání pracovních skupin, které tvořili vedoucí pedagogičtí pracovníci výše uvedených typů škol a školských zařízení pro ZTB a dalších 8 setkání pro tvorbu DTB. Tato setkání probíhala v různých regionech ČR a účastnilo se jich dohromady 72 zástupců vedoucích pedagogických pracovníků, resp. ředitelů škol a školských zařízení. Náplní setkání pracovních skupin bylo formu brainstormingu vytipovat vzdělávací oblasti, které by měly být zastoupeny ve vzdělávacích modulových programech vč. vymezení konkrétního obsahu. Na konci těchto setkání účastníci obdrželi dotazníky v tištěné podobě, které následně vyplnili a shrnuli podněty pracovních skupin. Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit důležitost témat a jejich zařazení (tj. do prezenční či distanční části) do vzdělávacího modulového

programu. Vzhledem k tématům ZTB a 6 DTB byly formulovány položky dotazníku, které byly hodnoceny respondenty prostřednictvím škály v rozsahu 1–5 (1 – určitě zařadit, 2 – spíše zařadit, 3 – spíše nezařazovat, 4 – určitě nezařazovat, 5 – nedokáži posoudit). Odborní pracovníci vzdělávací organizace následně vyhodnotili výsledky a zpracovali je do podoby konkrétního vzdělávacího obsahu. Dílčí témata vzdělávacího programu byla zpracována kvalifikovanými lektory, kteří v dané oblasti dlouhodobě působí v praxi včetně dílčích vzdělávacích materiálů (prezentací, metodik, pracovních listů, distančních studijních opor k samostudiu, baterii testových otázek apod.).

4 Výstupy z výzkumného šetření

Na základě výsledků dotazníků a odpovědí respondentů bylo stanoveno, že vzdělávací modulový program v rámci ZTB by měl sestávat z 12 hodin prezenční části, 4 hodin sdílení zkušeností a 26 hodin distanční části tak, aby byl dodržen požadavek účastníků šetření, že distanční část musí tvořit více než $\frac{1}{2}$ vzdělávacího modulového programu a také dle doporučení o distančním vzdělávání dle Jarvise (2010).

Z uvedených výsledků analýzy vzdělávacích potřeb je patrné, že ředitelé škol a školských zařízení preferují v rámci dalšího vzdělávání zejména témata z oblasti pedagogického vedení, ekonomické a právní oblasti. U 6 DTB se vzdělávací program skládá z 8 hodin prezenční části a 16 hodin distanční části).

Cílem předloženého příspěvku je tedy představit návrh nového vzdělávacího programu s názvem Kompetence leadera úspěšné školy, který byl vytvořen na základě zpracované analýzy vzdělávacích potřeb (Opletalová, Nováková, 2020).

Vzdělávací modulový program určený pro vedoucí pedagogické pracovníky je zaměřený zejména na pedagogické vedení, podporu malotřídních škol, formativní hodnocení, rovnost žen a mužů ve školství, projektový management, vzdělávání ředitelů domovů mládeže a středisek volného času, vzdělávání vedoucích pracovníků zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a podporu kompetencí vedoucích pracovníků při implementaci digitálních technologií do života školy.

Cílem vzdělávacího programu je *zkvalitnit strategický přístup k vedení škol a školských zařízení*, kdy dojde ke zvýšení kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků (včetně ředitelů malotřídních škol) v oblasti vedení a hodnocení kvality ve vzdělávání. Modulový program rozvíjí základní klíčové kompetence vedoucích pracovníků škol a školských zařízení. Soubor klíčových kompetencí zahrnuje kompetenci řídicí, kompetenci sebeřídicí, kompetenci personální a pedagogické kompetence.

Každý modul rozvíjí různé klíčové kompetence. Základní tematický blok rozvíjí formou získávání dovedností zejména klíčové kompetence řídicí v oblasti rozvíjení dovednosti vedení školy, řízení vzdělávání žáků, řízení lidských zdrojů a řízení informačních zdrojů, dále rozvíjí sebeřídicí kompetence formou rozvíjení vlastních dovedností v oblasti znalosti zákonů, BOZP, správního řízení apod. V neposlední řadě rozvíjí kompetence personální formou získání dovedností v oblasti ekonomické, formy práce na profesním portfoliu apod. V neposlední řadě jsou rozvíjeny kompetence pedagogické formou vzdělávání v oblasti implementace nových metod výuky, hodnocení inovativních přístupů, výukové metody se zaměřením na vizualizaci apod. Moduly zaměřené na formativní hodnocení rozvíjí kompetence řídicí (implementace formativního hodnocení, stanovení kritérií, motivace) a kompetence pedagogické (nástroje a technicky formativního hodnocení, podoby a nástroje formativního hodnocení). Další tematické bloky rozvíjí kompetence řídicí (malotřídních škol, domovů mládeže a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, institucí zájmového vzdělávání, projektového management a při implementaci digitálních technologií do života školy).

Samotné vzdělávání je *realizováno formou kombinovanou*: přímá výuka (prezenční část), samostatné studium (řízené prostřednictvím e-learningu a zpracovaných distančních odborných textů). Samostatná práce je řízena instrukcemi lektora a speciální literaturou (distančními texty), které jsou účastníkům poskytnuty v rámci e-learningu (LMS). V následující Tab. 1 jsou uvedeny názvy dílčích vzdělávacích modulů včetně uvedení jejich hodinové dotace.

Tabulka 1. Hodinová dotace vzdělávacího programu (počet hodin).

	Prezenční část	Distanční část	Sdílení zkušeností
Základní tematický blok – pedagogické vedení (ZTB)	12	26	4
DTB I - Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení – verze pro MŠ a SPgŠ	8	16	-
DTB I - Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení – verze pro ZŠ	8	16	-
DTB I - Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení – verze pro SŠ	8	16	-
DTB II - Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků málotřídních škol	8	16	-
DTB III - Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků v projektovém managementu v prostředí škol a školských zařízení	8	16	-
DTB IV - Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků domovů mládeže a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy	8	16	-
DTB V - Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků institucí poskytujících zájmové vzdělávání	8	16	-
DTB VI - Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků při implementaci digitálních technologií do života školy/školského zařízení	8	16	-

Celkový rozsah navrženého vzdělávacího programu pro vedoucí pedagogické pracovníky činí 234 hodin (76 hodin prezenční, 154 hodin distanční, 4 hodiny sdílení zkušeností). Hodinou je myšlena časová jednotka 45 min. Pro jednotlivé moduly vzdělávacího programu jsou

vytvořeny distanční texty, powerpointové prezentace, baterie testů, kontrolní otázky a literatura, účastníci studia mají k dispozici studijní materiály v e-learnigovém prostředí, kde si je prostudují, znalosti si ověří při řešení kontrolních otázek. Prezenční výuka probíhá v učebně vybavené dataprojektorem, notebookem, tabulí na promítání a flipchartem formou přednášky, otázkami a diskusí nad danými tématy. Prezenční část vede zkušený lektor, který svou kvalifikací, dovednostmi a zkušeností odpovídá stanovenému standardu lektora. Sdílení zkušeností bude realizována dle individuálního výběru na příslušném typu školy a výstupem bude zpracovaná zpráva dle zadaných požadavků.

Vzdělávací program Kompetence leadera úspěšné školy a vymezení dílčích částí tohoto programu, který se skládá ze základního tematického bloku (dale jen ZTB) a 6 dílčích tematických bloků (dale jen DTB I – IV), bude předmětem následujících podkapitol.

Základní tematický blok

Základní tematický blok v počtu 42 hodin (distanční 26 hodin, prezenční 12 hodin, sdílení zkušeností 4 hodiny) obsahuje dílčí témata zaměřena na vedení pedagogického týmu a podporu profesních manažerských kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol, malotřídních škol, základních škol, středních škol, domovů mládeže a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a pracovníků institucí poskytující zájmové vzdělávání. Obsahuje 12 dílčích témat rozdělených do distanční a prezenční části. Na prezenční část účastník přichází již po prostudování daného distančního textu. Cílem je rozvinout formou získávání dovedností klíčové kompetence řídící vedoucích pedagogických pracovníků v oblasti rozvíjení dovednosti vedení školy, řízení vzdělávání žáků, řízení lidských zdrojů a řízení informačních zdrojů. Dále rozvíjí sebeřídící kompetence formou rozvíjení vlastních dovedností v oblasti znalosti zákonů, BOZP, správního řízení apod. V neposlední řadě rozvíjí kompetence personální formou získání dovedností v oblasti ekonomické, formy práce na profesním portfoliu apod. V neposlední řadě jsou rozvíjeny kompetence pedagogické formou vzdělávání na vizualizaci apod.

Anotace dílčích témat ZTB:

Typologie podřízených (informace o podstatě a významu typologie podřízených, jejich charakteristik, projevy a nejčastější důvody jejich jednání)

Vymezení determinant a limitů lidí (možnosti rozvoje a úspěšnosti osobnosti prostřednictvím lepšího poznání determinantů osobnosti, pozitivní oblast rozvoje a vzdělávání, limity, které je nutné posuzovat tak, aby nebyly blokem pro další vývoj)

Práce na vlastním profesním rozvoji (efektivní komunikace v týmu, řešení konfliktů, soulad rodinného a pracovního života, hledání a nalezení autentického stylu vedení podle vlastního osobnostního typu, komplikace a poruchy při vedení lidí, oblast DVPP)

Management změny (umění definovat a naplnit vizi rozvoje školy či školského zařízení, proces získávání autority při vedení druhých, uplatňování moci, osvojování a ověřování nástrojů vedení lidí)

Hospitační činnost (potenciál, který je skryt v hospitační činnosti, formativní význam hospitace, přínos pro řízení pedagogického procesu)

Vedení vzdělávací instituce jako inkluzivní školy či školského zařízení (základní principy inkluzivního vzdělávání, úkoly Akčního plánu inkluzivního vzdělávání APIV 2019–2020. legislativním rámcem inkluzivního vzdělávání v ČR, zavádění zásad inkluzivního vzdělávání ve školní praxi)

Vedení pedagogického týmu (management změny, strategické plánování, využití mentoringu a koučingu v práci vedoucích pedagogických pracovníků)

Implementace nových metod výuky a hodnocení včetně inovativních přístupů (pojem inovativní výukové metody, metodický repertoár výukových metod, které reflektují požadavky na soudobé vzdělávání a podává informace o tradičním a konstruktivistickém přístupu ke vzdělávání. Formativní hodnocení a jednotlivé metody).

Výukové metody se zaměřením na vizualizaci učiva (pojmové a myšlenkové mapy, specifika obou pojmů a příklady využití ve výuce, využití ICT technologií pro tvorbu pojmových map a myšlenkových map na zvolené téma)

Podpora učitele v tíživé situaci (zátěž, zatěžujících situace a stres, vyrovnavací mechanismy a řešení, když selhávají)

Možnosti řešení výchovných problémů na školách (postupy řešení problémového chování žáků ve školní praxi, etapy vedení rozhovoru se žákem s problémovým chováním a postup řešení problémového chování v souladu s aktuálně platnými školskými dokumenty)

Škola jako otevřená instituce a součást lokálního prostředí (klíma školy jako základní předpoklad fungování školy, síť sociálních vztahů na všech úrovních a jejich podpora – vedení, učitelé, děti, rodiče)

Dále byly zpracovány také další studijní texty určené jako doplňkové (rozšiřující) a to na témata: plnění povinné školní docházky, aplikace školské legislativy dle aktuálních právních norem, správní právo, pracovní právo a školský zákon, GDPR a ochrana osobních údajů v prostředí škol, ekonomické minimum (účetnictví, organizace, mzdová agenda), fundraising neboli využití vícezdrojového financování školy, úvod do bezpečnostního managementu, prevence mobbingu, pravidla soužití ve škole, prevence rizikového chování na internetu a související fenomény.

Doplňkový tematický blok I.

Doplňkový tematický blok I – *Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků škol v oblasti zavádění formativního hodnocení* (dale jen DTB I.) je zpracován ve 3 variantách, přičemž v každé z nich v hodinové dotaci 16 hodin distanční část a 8 hodin prezenční část. Varianty tohoto bloku odpovídají jednotlivým typům škol vzdělávacího systému ČR:

- mateřské školy a střední pedagogické školy,
- základní školy,
- střední školy.

V rámci tohoto DTB I je cílem, aby ředitelé pochopili problémy a podmínky, které brání zavádění formativního hodnocení do praxe ve školách, osvojili si schopnosti vytvářet podmínky, které podporují zavádění formativního hodnocení, pochopili a osvojili si schopnosti vytváření podmínek pro zavádění procesů moderace.

Anotace dílčích témat DTB I:

Podoba formativního hodnocení (hodnocení v dichotomickém pojetí, příklady hodnocení z praxe, možné komunikační překážky při komunikaci s dětmi, kolegy i rodiči a příklady technik, které komunikaci otevírají);

Implementace formativního hodnocení (vybrané metody formativního hodnocení a jejich využití v praxi, základní pravidla při formulaci výchovně vzdělávacích cílů a jejich vztah k hodnocení dětí);

Stanovování kritérií hodnocení (kritéria hodnocení, ve vztahu k pedagogické diagnostice využívané typy hodnocení v prostředí škol, příklady možných pravidel (kritérií) chování/soužití ve třídě jako příklad inspirativní praxe, kritéria úspěchu práce, která pomáhají sledovat žákův učební pokrok);

Nástroje a techniky formativního hodnocení (strategie formativního hodnocení organizování diskusí, učebních činností a úloh, kterými zjišťujeme důkazy o učení žáků, zpětná vazba a aktivizování žáků jako zdrojů učení pro sebe navzájem, přínos vrstevnického učení žáků a vrstevnického hodnocení).

Doplňkový tematický blok II.

Doplňkový tematický blok II – *Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků malotřídních škol* je zpracován v časové dotaci 24 hodin (16 hodin distanční část a 8 hodin prezenční část). Obsahuje dílčí témata zaměřené na rozvoj profesních kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků malotřídních škol v oblasti řízení, spolupráce, komunikace a legislativního rámce, v oblasti realizace společného vzdělávání a dalších zajímavých témat, vycházejících z pedagogické praxe malotřídních škol.

Obsahuje 7 dílčích témat rozdělených do distanční (16 hodin) a prezenční části (8 hodin). Cílem je rozvinout formou získávání dovedností zejména klíčové kompetence vedoucích pedagogických pracovníků malotřídních škol v oblastech řízení malotřídní školy, budování dobrého jména školy, spolupráci v pedagogickém týmu a aplikaci společného vzdělávání. V neposlední řadě rozvíjí kompetence v oblasti legislativního rámce spojeného s působností České školní inspekce či témat, se

kterými se v malotřídních školách můžeme setkat, a souvisí s oblastí pedagogického působení.

Doplňkový tematický blok III.

Doplňkový tematický blok III – *Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků v projektovém managementu v prostředí škol a školských zařízení* (dále DTB III) obsahuje dílčí témata zaměřena na pochopení smyslu, cílů a přínosu realizace projektů ve školském prostředí, získání kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků pro přípravu a řízení projektů v rámci strukturálních fondů Evropské unie (orientace ve zdrojích možného financování projektových aktivit, v systému operačních programů, v systému vyhlašovaných výzev, znalost typů projektů v operačních programech, zásady sestavení projektového týmu, způsobů přípravy žádosti o podporu v podmínkách škol a školských zařízení atd.), schopnost řešení problémů, které musejí vedoucí pedagogičtí pracovníci řešit při realizaci projektů ve školském prostředí, schopnost práce s riziky v projektovém řízení, schopnost vytváření podmínek pro úspěšnou realizaci projektů a zavádění metod efektivního projektového řízení v podmínkách škol a školských zařízení, schopnost koordinace projektových aktivit s běžnou činností školy/školského zařízení. Dalším souvisejícím dílčím tématem je management řízení změn v organizaci, které se zaměřuje na přiblížení, kdy a za jakých podmínek lze změnu realizovat, ozřejmit roli managementu při realizaci změny.

Obsahuje 2 dílčí témata rozdělená do distanční a prezenční části. Cílem je rozvinout formou získávání dovedností zejména klíčové kompetence v oblasti rozvíjení znalostí a dovedností vedoucích pedagogických pracovníků pro přípravu a řízení projektové činnosti, využívání vícezdrojového financování projektů. Znalost jednotlivých fází řízení, kontroly a monitoringu projektového cyklu. Další novou kompetencí je znalost základních podmínek a pravidel řízení změn v organizaci, znalost jednotlivých fází její realizace a úlohu manažera v tomto procesu.

Prezenční výuce (8 hodin) opět předchází distanční část (16 hod.), která je povinnou součástí vzdělávacího modulového programu doplňkového tematického bloku.

Doplňkový tematický blok IV.

Doplňkový tematický blok IV – *Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků domovů mládeže a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy* (dále DTB IV) obsahuje dílčí témata zaměřena tak, aby poskytla vedoucím pedagogickým pracovníkům domovů mládeže a vedoucím pedagogickým pracovníkům zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy základní přehled v otázkách řešení problémového chování dětí jednak z pohledu samotné práce s dětmi, ale i z pohledu systému péče o ohrožené děti. Tematický blok seznamuje s problematikou dětí s nařízenou ústavní výchovou z pohledu legislativy, z pohledu rodiny dítěte i samotného dítěte.

Obsahuje 10 dílčích témat rozdělených do distanční (16 hodin) a prezenční části (8 hodin). Cílem je rozvinout formou získávání dovedností klíčové kompetence vedoucích pedagogických pracovníků domovů mládeže a vedoucích pedagogických pracovníků zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v oblasti rozvíjení dovedností vedení školského zařízení (dětský domov, domov mládeže), vedení výchovy a vzdělávání dětí, řízení lidských zdrojů. Dále rozvíjí sebeřídící kompetence formou rozvíjení vlastních dovedností v oblasti znalosti zákonů. Významně obohacuje vlastní sociální kompetence formou vedení rozhovorů s rodiči dětí, vyjednávání s orgány zasahujícími a přímo spolupracujícími se školským zařízením pro výkon ústavní výchovy. V neposlední řadě jsou rozvíjeny kompetence pedagogické formou vzdělávání.

Doplňkový tematický blok V.

Doplňkový tematický blok V – *Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků institucí poskytujících zájmové vzdělávání* (dále DTB V) obsahuje dílčí témata zaměřena na relevantní legislativní východiska, témata týkající se personálních otázek řízení a podpory pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání, dále financování a možnosti fundraisingu těchto zařízení, včetně nastavení marketingových strategií. Důležitou součástí témat je i zaměření na spolupráci zainteresovaných školských a neziskových organizací, obsahového zaměření na podporu aktivního životního stylu, hodnocení činnosti a některých fenoménů, se kterými je možno se v pedagogických, potažmo v pomáhajících profesích

setkat, jako je např. syndrom vyhoření nebo vnitřní bariéry a přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do systému zájmového vzdělávání.

Obsahuje 4 hlavní témata rozdělená do distanční (16 hodin) a prezenční části (8 hodin). Cílem je rozvinout formou získávání dovedností zejména klíčové kompetence v oblasti řízení a podpory pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání, fundraisingu zájmových zařízení, spolupráce školských i neziskových organizací a problematiky syndromu vyhoření či překonávání bariér žáků se SVP.

Doplňkový tematický blok VI.

Doplňkový tematický blok VI – *Podpora kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků při implementaci digitálních technologií do života školy/školského zařízení* (dále DTB VI) obsahuje dílčí témata zaměřena na ICT a mobilní dotyková zařízení ve výuce, aktuální zdroje informací a výukových objektů na internetu, zpracování edukačních prezentací, cloud computing ve vzdělávání, práci s daty na internetu, školní informační systémy, základy počítačové bezpečnosti, pomůcky a moderní didaktická technika a autorský zákon ve virtuálním prostředí.

Obsahuje devět dílčích témat rozdělených do distanční (16 hodin) a prezenční části (8 hodin). Cílem je rozvinout formou získávání dovedností zejména klíčové kompetence v oblasti rozvíjení dovedností v oblasti práce a využívání dotykových tabletů v rámci vzdělávání a cloud computingu ve vzdělávání. V oblasti tabletů je výuka zaměřena na zdokonalení se v ovládání dotykového zařízení a zejména využití jeho funkcí ve vzdělávání, například v rámci aplikace Keynote a efektu kouzelný přesun. V neposlední řadě řeší komplexní cloudová řešení pro školy a školská zařízení – kancelářské balíčky a sdílená úložiště.

Závěr

Text příspěvku byl věnován problematice dalšího vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků. Zejména byl zaměřen na představení konkrétního návrhu vzdělávacího programu, který bude nabízen vedoucím pedagogickým pracovníkům v rámci dalšího vzdělávání na Pedagogické

fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Program je výstupem projektu podpořeného MŠMT ČR (Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání) a EU (Evropské strukturální a investiční projekty).

Přínos vytvoření nového vzdělávacího programu spatřujeme ve zvýšení profesních manažerských kompetencí vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol, malotřídních škol, základních škol, středních škol, domovů mládeže a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a pracovníků institucí poskytující zájmové vzdělávání. Dále také ve zkvalitnění strategického přístupu k vedení škol a školských zařízení. K obdobným tématům, která patří do kompetencí ředitelů škol, dochází ve své publikaci také Trojanová (2014), která vymezuje kompetenční model ředitele školy. Konkrétní vyhodnocení resp. evaluace navrženého modulového vzdělávacího programu pro vedoucí pedagogické pracovníky bude uskutečněno po jeho ověření v praxi, jehož součástí bude opět evaluace ze strany účastníků. Následně bude možné vzdělávání zařadit do nabídky pro pedagogickou veřejnost resp. vedoucím pedagogickým pracovníkům.

Poznámky:

- ¹ Předkládaný text představuje dílčí výstup z Grantů EU: ESF, MŠMT ČR, OP VVV. Kompetence leadera úspěšné školy (KLÚŠ), Reg. No: CZ.02. 3. 68/0.0/0.0/16_03 2/0008145.

Literatura a zdroje:

- Česká školní inspekce. Mezinárodní šetření TALIS 2018. pp. 72. http://www.csicr.cz/html/2020/TALIS_2018_narodni_zprava_zkusenosti_U_RS/html5/index.html?&locale=CSY & pn=73.
- ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online] © AION CS, s. r. o. 2010–2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.
- ČESKO. Vyhláška č. 317 ze dne 27. července 2005, vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online] © AION CS, s. r. o. 2010–2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>.

Standardy pro udělování akreditací DVPP. MŠMT [online] © 2013–2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/standardy-a-metodicka-doporuceni>.

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [online] © AION CS, s. r. o. 2010–2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. In Rejstřík škol a školských zařízení. [online] © 2013–2021. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>.

Národní pedagogický institut České republiky – o nás. [online] © NIDV 2019. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/o-nas/poslani>.

JARVIS, P. *Adult education and lifelong learning (theory and practice)*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, 2010.

OPLETALOVÁ, A., NOVÁKOVÁ, Z. Education of Leading Pedagogical Staff with a Focus on Their Educational Needs. *ICLEL*, 2020, pp. 371–380.

TROJANOVÁ, I. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. 2014.

Kontakt na autorky příspěvku:

Ing. Alena Opletalová, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: alena.opletalova@upol.cz

JUDr. Zdenka Nováková, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: zdenka.novakova@upol.cz

Analýza vybraných slovenských spolkov pri konštituovaní samostatnej slovenskej štátnosti po nežnej revolúcii

Marcel LINCÉNYI, Matej MINDÁR

Analysis of Selected Slovak Associations in the Constitution of the Independent Slovak State after the Velvet Revolution

Abstract: In the article, the authors analyzed selected Slovak associations that shaped the public opinion of the political and lay public on the independence of the Slovak Republic as a subject of international law. After the velvet revolution, the question of a new constitutional order of the Czech-Slovak Republic on the principle of equal to equal gradually opened up. The reluctance of the Czech side to accede to the Slovak demands led the political and social development towards the gradual division of the Czech-Slovak federation in the Federal Assembly into two independent and successor states - the Slovak Republic, the Czech Republic. At present, both parties evaluate the relations of both nations as above-standard, which would not be possible in the case of the existence of the common state.

Key Words: sovereignty, Czecho-Slovak Federation, Public opinion, Slovak Republic, Czech Republic

Úvod

Po novembrových udalostiach nežnej revolúcie spoločne s demokratizáciou česko-slovenskej spoločnosti sa postupne otvárala otázka rovnocenného

postavenia Slovenska v spoločnom štáte Slovákov a Čechov. Rokovania o budúcom štátoprávnom usporiadaní nakoniec viedli k rozdeleniu Českej a Slovenskej federatívnej republiky (ČSFR) na dva samostatné a nástupnícke štáty – Slovenská republika a Česká republika. Veľkú zásluhu na týchto procesoch mala predovšetkým verejná mienka veľkej časti slovenskej spoločnosti presadzujúcej či už rovnocenné a zvrchované postavenie Slovenska v rámci česko-slovenskej federácie, konfederácie alebo vytvorenie samostatnej a demokratickej Slovenskej republiky ako subjektu medzinárodného práva. Spoločne s Maticou slovenskou, o jej aktivitách sme v tomto smere publikovali už v článku Zborníka Univerzity Palackého v Olomouci z roku 2021, sa pri formovaní verejnej mienky k slovenskej samostatnosti zúčastňovali aj ďalšie proslovenské spolky, organizácie, iniciatívy atď. Za cieľ sme si zvolili výskum Štúrovej spoločnosti, Spoločnosti slovenskej inteligencie Korene a Kongresu slovenskej inteligencie.

Ich zámerom bolo okrem širokej verejnosti osloviť aj relevantné politické spektrum, ktoré by bolo schopné ústavným a legálnym spôsobom konštruovať samostatnú slovenskú štátnosť. Od vzniku Česko-Slovenskej republiky väčšina českých a časť slovenských politických predstaviteľov si osvojila koncepciu čechoslovakizmu. „*Teorie čechoslovakismu hlásala, že Češi a Slováci tvoří jeden národ, hovořící jedním jazykem o dvou spisovných formách. Ve své původní podobě tato teorie vznikla v 19. století jako důsledek nového pojetí národa v českém i slovenském prostředí. Země české koruny, tedy Čechy, Morava a Slezsko, nebyly ve středověku etnicky a jazykově české: v Čechách a na Moravě bylo české pouze vnitrozemí, zatímco pohraniční území bylo osídleno německým obyvatelstvem, které ve Slezsku tvořilo dokonce většinu.*“ (Rychlík, 2017, s. 431) Ústava Slovenskej republiky prijatá 1. septembra 1992 sa vo svojej preambule odvoláva na cyrilo-metodská tradíciu. Národno-emancipačné snahy Slovákov boli tak úzko späté s kresťanskou vierou.

1 Štúrova spoločnosť

Korene zrodu Štúrovej spoločnosti siahajú do roku 1988. V myšliach mladšej časti účastníkov pravidelných literárno-vlastivedných podujatí

poriadaných Múzeom Ľudovíta Štúra v Modre zrela idea vytvorenia národnej organizácie bez svetonázorových a konfesijných delení, neskoršie pomenovaná ako Štúrova spoločnosť – „na počesť vedúcej osobnosti slovenského národnoobrodeneckého hnutia“. (Repka, 1993, s. 134) Podľa Vladimíra Repku: „*Myšlienka, ktorá nás viedla k založeniu spoločenskej organizácie národného charakteru a nesúcej meno Ľudovíta Štúra, vznikla koncom roku 1988. Bolo to na jednej vsutku hodnotnej akcii, ktorú pripravilo Múzeum Ľudovíta Štúra v Modre. Išlo o podujatie venované výročiu narodenia významnej osobnosti slovenských dejín- Ľudovítovi Štúrovi. V tom čase- zo známych dôvodov- nebolo veľmi v móde zaoberať sa bielymi miestami našej histórie, a tak sme sa rozhodli založiť Štúrovu spoločnosť.*“ (Beňušková, 1991, s.4) Kryštalizačným jadrom bol Ing. Vladimír Repka, Marcel Mihálik a ďalší. Neskôr sa pripojili študenti Jozef Dernek a jeho brat, ďalej Juraj Pokorný a mnohí ďalší ako obyvatelia Bratislavy tak i z celého Slovenska (Píš, 2012, s. 275). Prvým konkrétnym krokom smerom k inštitucionalizovaniu Spoločnosti bolo skoncipovanie textu, ktorým sa zakladatelia Spoločnosti obrátili so žiadosťou o podporu na niektoré významné osobnosti umeleckého a kultúrneho života. Štúrova spoločnosť bola oficiálne zaregistrovaná až po Nežnej revolúcii v januári 1990. Podľa jedného zo spoluzakladateľov Vladimíra Repku vkročila práve Štúrova spoločnosť ako prvá organizácia do zápasu o suverenitu Slovenskej republiky (Repka, 1993, s. 134). Hneď v prvých dňoch po 17. novembri 1989 sa členovia ŠS začali aktívne zúčastňovať príslušných demonštrácií a získavali ďalších členov. Zároveň zakladatelia Repka, Mihálik a Dernek s užšou skupinou starších spolupracovníkov vytvorili Koordinačný výbor ŠS, ktorým sa oficiálne podpisovali vyhlásenia ŠS pre tlač a pod. (Píš, 2012, s. 276). Vo prvom svojom politickom dokumente, ktorý prečítal 21. novembra 1989 pred mohutným davom protestujúcich Bratislavčanov Milan Kňažko, sa Štúrova spoločnosť pripojila k požiadavkám protitotalitných síl. Apelovala tak na všetkých pedagógov, aby vychovávali mladú slovenskú generáciu v slovenskom národnom duchu a žiadala rehabilitáciu Milana Rastislava Štefánika ako aj ostatné významné osobnosti slovenských dejín. 2. decembra 1989 v Bratislave bolo prijaté modifikované programové vyhlásenie. Okrem výzvy na celonárodnú zbierku pre potreby zahraničných Slovákov požadovala aj obnovenie

slovenských štátnych symbolov (Repka, 1993, s. 134). „Štúrova spoločnosť si kladie za úlohu vyzdvihovať v Slovákoch národné povedomie a vlastenectvo v slovenskom kresťanskom duchu...3. Zasadzuje sa za prinavrátenie slovenských národných symbolov, t.j. znaku a zástavy...“ (Repka, 1993, s. 136) V liste z 2. januára 1990 upozornila vtedajšieho federálneho ministra zahraničných vecí Jiřího Dienstbiera pred jeho návštevou Maďarska na katastrofálny stav slovenskej menšiny v tejto krajine. Koordinačný výbor Štúrovej spoločnosti 4. januára 1990 otvoreným listom protestoval proti vysielaniu bratislavskej televízie Dialóg moderovaný V. Keszelim, v ktorom predstavitelia niektorých maďarských organizácií vzniesli neakceptovateľné požiadavky, ohrozujúce suverenitu slovenského národa. Podľa Koordinačného výboru tieto požiadavky obsahovali zárodky dezintegrácie Slovenska. Štúrova spoločnosť v tomto období začala tzv. spanilé jazdy pred centrálou VPN sprevádzané spevom národných piesní a pod slovenskými zástavami (Repka, 1993, s. 134). Podľa Vladimíra Repku: „Na politickej scéne- ak to tak vôbec možno nazvať- sme sa nevdojak ocitli po odvysielaní smutne známej relácie- Dialóg- k národnostným otázkam vlani v decembri (december 1989 p. a.). Neobjektívne hodnotenie postavenia a práv obyvateľstva maďarského pôvodu z úst jeho vlastných predstaviteľov nás pobúrilo, a preto sme verejne protestovali. V tomto prípade sa opäť raz prejavila nepísaná zásada platná predovšetkým pre naše územie, že iniciatívy, smerujúce k obrane národných záujmov sú posúvané do politickej roviny.“ (Beňušková, 1991, s.4) 26. januára 1990 Koordinačný výbor poslal otvorený list predsedovi Slovenskej národnej rady. Kritizoval návrh Koordinačného výboru VPN ohľadom využitia novostavby SNR ako stredoeurópskej univerzity (Repka, 1993, s. 136). „Domnievame sa, že jej situovanie v blízkosti hradného objektu sa teraz stáva pseudoproblematikou zámienkou k narušeniu plného fungovania národného parlamentu, čo je v priamom rozpore s programovými požiadavkami samotného hnutia VPN. S nadšením vítame ideou založenia takejto prepotrebnej univerzity, jej umiestnenie do budovy pôvodne koncipovanej ako SNR však neprichádza do úvahy. Vonkoncom neprijateľné je, aby sa tak dialo z nadácie maďarského podnikateľa v USA Györga Sorosa...“ (Repka, 1993, s. 136–137) 1. februára 1990 na pozvanie Štúrovej spoločnosti zavítali do Bratislavy zástupcovia Slovákov v Maďarsku-predseda Slobodnej

organizácie Slovákov (SOS) Alexander Kormoš a člen vedenia Organizácie slovenskej mládeže (OSMM) Imrich Fuhl. Vystúpili na zhromaždení ŠS na Hviezdoslavovom námestí a upozornili na násilnú asimilačnú politiku maďarskej vlády. Na tomto zhromaždení bolo prijaté spoločné stanovisko k situácii slovenskej menšiny v maďarskom štáte a zaslané vládam SSR, ČSSR a MR. O dva týždne sa uskutočnilo ďalšie mohutné zhromaždenie Štúrovej spoločnosti, na ktorom sa prijalo stanovisko k nebezpečne sa vyhrocujúcej situácii na južnom Slovensku, určené predsedovi SNR a predsedovi slovenskej vlády. Prelomovým momentom v pôsobení Štúrovej spoločnosti a zároveň prvým otvoreným stretom medzi národnými a čechoslovakistickými silami bol podľa Vladimíra Repku 1. marec 1990. V tento deň schválilo plénum SNR ústavný zákon o štátnych symboloch Slovenskej republiky. Toto rozhodnutie slovenského parlamentu členovia a priaznivci Štúrovej spoločnosti považovali za prvý historický krok tohto zastupiteľského zboru k suverenite Slovenskej republiky po páde komunizmu. Pri tejto slávnostnej príležitosti rozhodlo vedenie ŠS vyzvať priaznivcov, aby manifestačne podporili rozhodnutie SNR a jej predsedu Rudolfa Schustera, ktorého zásluhou sa SNR suverenizovala. Na tomto zasadnutí sa podľa Repku pokúsili federalistické sily, reprezentované niektorými exponentmi VPN, odvolať Rudolfa Schustera z funkcie predsedu SNR. To sa za podpory Štúrovej spoločnosti nepodarilo a čechoslovakistické sily utrpeli porážku. Vladimír Repka tvrdí, že následne sa proti ŠS rozpútala hysterická kampaň. Dokonca jej predstaviteľov na neskoršom kontrazhromaždení VPN pod názvom „Povedzme si pravdu“ kriminalizoval vtedajší minister vnútra Vladimír Mečiar, keď hrozil prázdnyimi väznicami. Štúrova spoločnosť sa angažovala aj pri tzv. pomlčkovej vojne, ktorá vypukla 31. marca na masovej demonštrácii občanov v Bratislave. Podľa Repku bol touto manifestáciou odštartovaný predvolebný boj do zastupiteľských zborov, ktorom sa malo rozhodnúť o ďalšej budúcnosti Slovenska. Štúrova spoločnosť tak zmobilizovala svoje sily a začala ešte viac intenzívnejšie burcovať slovenskú spoločnosť za myšlienku suverenity SR. 12. mája 1990 bola jedným z spoluorganizátorov pamätného zhromaždenia Slovákov z južného Slovenska a jej predstavitelia pripojili svoj podpis pod prijaté Vyhlásenie. Rovnako organizovala manifestáciu občanov z celého Slovenska v Bratislave pod názvom „Za tú našu

Slovenčinu“. V auguste 1990 stála Štúrova spoločnosť pri vzniku nového národného týždenníka Nový Slovák.

Po voľbách 1990 pomáhala Štúrova spoločnosť zakladať politickú stranu Slovenské národnodemokratické hnutie, ktoré malo podľa Repku ako prvé dôsledne zakotvenú štátnu samostatnosť Slovenskej republiky (Repka, 1993, s. 134–135). „...*Z verejných vystúpení a programových vyhlásení jednotlivých politických strán a hnutí vyplýva, že žiadnemu z politických subjektov nie je jasná národno-politická línia...Z týchto dôvodov sa dňa 21. júla 1990 v Bratislave konštituovalo Slovenské národnodemokratické hnutie. Jeho vznik podporujú členovia už existujúcej Štúrovej spoločnosti...*“ (Programové vyhlásenie Slovenského Národnodemokratického hnutia 1990) V druhom čísle týždenníka Nový Slovák bolo zverejnené Spoločné vyhlásenie slovenských politických strán a hnutí. Na stretnutí 14. augusta 1990 Nezávislá strana Slovákov, Slovenská národná strana, Kresťanskodemokratické hnutie, Slovenské národnodemokratické hnutie, Národno-liberálna strana, Slovenská strana ľudová, Strana Slobody, Strana kresťanskej demokracie, Strana národnej prosperity, Sociálnodemokratická strana na Slovensku (ako pozorovateľ) prijali Spoločné vyhlásenie. Predstavitelia strán nesúhlasili so závermi stretnutia predstaviteľov VPN a OF v Trenčianskych Tepliciach týkajúce sa budúceho štátoprávneho usporiadania Slovenskej a Českej republiky. Budúcnosť Slovenska videli vo vytvorení svojbytnej, zvrchovanej a nezávislej Slovenskej republiky. Žiadali aj okamžité prijatie zákona SNR o slovenčine ako o štátnom a úradnom jazyku. V prípade neakceptovania tejto požiadavky vyhlasovali na deň 6. októbra 1990 celonárodný manifestačný protest. Požadovali tiež prijatie Ústavy SR. K vyhláseniu sa neskôr pridali Hnutie za oslobodenie Slovenska a Hnutie za nové Slovensko. (Spoločné vyhlásenie slovenských politických strán a hnutí 1990) KDH sa neskôr od tohto vyhlásenia dištancovalo. Ernest Deák ako člen prípravného výboru SNDH sa k tomuto vyjadril: „*Považujem za zbytočné rozoberať dôvody prečo sa KDH dištancovalo od vyhlásenia desiatich politických strán a hnutí zo dňa 14. 8. 1990, keď na tomto rokovaní zo strany KDH bol daný jednoznačný súhlas s jeho textom. Nebolo to po prvý krát, čo KDH zmenilo svoj postoj zo dňa na deň (napr. otázka vstupu KDH do federálnej vlády). Bohužiaľ už sa stalo, nedá sa nič robiť. Jedno je však isté, že v budúcnosti sa s KDH*

nedá počítať ako so serióznym partnerom...“ (Deák 1990, s. 2) Priaznivci i členovia Štúrovej spoločnosti sa zúčastnili na prípravách a priebehu Celonárodných osláv Andreja Hlinku konaných 25. a 26. augusta 1990 v Ružomberku (Repka 1993, s. 135). V popoludní nedeľu 26. augusta 1990 sa na námestí Andreja Hlinku na slávnostnom zhromaždení zišli desaťtisíce obyvateľov z celého Slovenska so slovenskými zástavami, obrazmi Andreja Hlinku a rôznymi transparentmi s heslami „Samostatné Slovensko“, „Uzákoníť slovenčinu“, „Slovenský štát“, „Je na svete národ, ktorý by nechcel samostatnosť?“ a pod. Starosta mesta privítal podpredsedu FZ Konštantína Viktorína, prvého podpredsedu SNR Ivana Čarnogurského, podpredsedu SNR Jána Klepáča, prvého podpredsedu vlády SR Jána Čarnogurského, predsedu Matice slovenskej Jozefa Markuša a ďalších hostí. Ján Čarnogurský vo svojom vystúpení zdôrazňoval splnenie záverov z Trenčianskych Teplíc. Tento prejav prijali prítomní s nevôľou a skandovaním „Samostatné Slovensko.“ Zúčastnených upokojili až slová člena prípravného výboru spomienkových osláv a Štúrovej spoločnosti Marcela Mihalika, ktorý vyzval ku kultúrnemu a demokratickému prejavu, čím umožnil v pokoj dokončiť vystúpenie Jána Čarnogurského. Poslanec SNR Anton Hrnko zdôraznil otázku zvrchovanosti Slovenskej republiky. Predseda SNS Vítazoslav Móric vo svojom prejave povedal, že právo a povinnosť rozhodnúť o štátoprávnom usporiadaní má len ľud, ktorý si slobodne zvolí svojich poslancov do zákonodarných zborov. Žiadal, aby SNR vyhlásila zvrchovanosť a nezávislosť Slovenskej republiky a po vzore národov Sovietskeho zväzu povýšila slovenské zákony nad federálne. V poslednom bloku vystúpili aj zástupcovia zahraničných krajských spolkov. Na záver bolo prečítané memorandum, ktoré zhromaždení prijali s nadšeným potleskom a skandovaním „Súhlasíme“. Predstavitelia KDH sa od memoranda dištancovali (Kolektív autorov, 1990, s. 8).

„...2. Chceme v európskom spoločenstve vystupovať ako národ slobodný, svojbytný a rovnoprávny so všetkými európskymi národmi. Žiadame preto Slovenskú národnú radu a vládu Slovenskej republiky, aby urobili všetko preto, aby naša Slovenská republika bola suverénnym štátnym útvarom. 3. Žiadame v ústave zakotviť sebaurčovacie práva slovenského národa...” (Memorandum 1990) Stredoškolská Štúrova spoločnosť, Únia slovenskej mládeže a Asociácia slovenskej mládeže ako účastníci stanového tábora

slovenskej mládeže v Čutkovskej doline pri Ružomberku pri príležitosti Celonárodnej spomienky na Andreja Hlinku v Ružomberku v dňoch 25. a 26. augusta 1990 prijali nasledovné Vyhlásenie: „...2. *S poľutovaním a obavami sledujeme vyhlásenia predsedníctva SNR a premiéra slovenskej vlády pána Mečiara, ktorí odmietli oficiálnu účasť na Celonárodnej spomienke A. Hlinku...* 3. *Podporujeme spoločné vyhlásenie 9-tich slovenských národne-orientovaných politických strán a hnutí zo dňa 14. Augusta 1990...*“ (Vyhlásenie 1990) Podľa stanov je Štúrova spoločnosť dobrovoľnou spoločenskou organizáciou s cieľom rozvíjať v slovenskom národe najpokrokovejšie hodnoty národného povedomia a kultúry (Spravodaj Štúrovej spoločnosti č. 6, 1990, s. 13). Štúrova spoločnosť sa aktívne zasadzovala aj za matičný návrh jazykového zákona a spolu so Spoločnosťou slovenskej inteligencie Korene vydala „Výzvu občanov Slovenska“. Zúčastnila sa oboch veľkých zhromaždení v Bratislave pri príležitosti prerokovania návrhov jazykového zákona plénom SNR v dňoch 24. a 25. októbra 1990. Jej mladí členovia sa zapojili aj do protestnej hladovky. Na 10. decembra 1990 zvolalo jej vedenie celoslovenský snem ŠS do Bratislavy a stanovila ďalší postup v novej situácii po prijatí koaličného návrhu jazykového zákona SNR. Snem prijal aj vyhlásenie k aktuálnej situácii, ktorom tiež vyjadril podporu Matice slovenskej a jej predsedovi Jozefovi Markušovi a pripojil sa k výzve MS na vyhlásenie zvrchovanosti SR ako prvého kroku k úplnej nezávislosti Slovenskej republiky. (Repka 1993, s. 135) Pred voľbami v roku 1992 sa časť vedenia ŠS angažovala prostredníctvom strany SNDH v spolupráci s SNS vo voľbách do SNR a Federálneho zhromaždenia. Za poslanca Federálneho zhromaždenia bol na jej kandidátke zvolený Marcel Mihálik, ktorý svojím hlasom tiež prispel k ústavnému rozdeleniu Českej a Slovenskej federatívnej republiky (Píš, 2012, s. 279).

Po novembri 1989 Štúrova spoločnosť bola jedna z prvých národne-vlasteneckých organizácii bojujúca za zvrchovanosť slovenského národa. Svojimi aktivitami sa už na jar 1990 verejne postavila za uzákonenie štátnych symbolov SR a bojovala v tzv. pomlčkovej vojne za spravodlivý názov spoločného štátu, ktorý mal upozorniť svetovú verejnosť, že Česko-Slovenská republika bola spoločným domovom Čechov a Slovákov. Jej členovia sa tiež zúčastňovali matičných Celonárodných zhromaždení bojujúcich za jazykové a sebaurčovacie práva slovenského národa.

2 Spoločnosť slovenskej inteligencie Korene

Spoločnosť slovenskej inteligencie Korene bola založená v bratislavskom ateliéri akademického maliara Viliama Hornáčka 30. marca 1990 v čase vrcholiaceho sporu o nový názov vtedajšej Česko-Slovenskej republiky (tzv. pomlčková vojna). „*Ako neformálne občianske združenie národne uvedomelej slovenskej inteligencie sa SSI KORENE aktívne podieľala na najzásadnejšej premene (transformácii) slovenského národa v novodobých dejinách, ktorou sa z neslobodného objektu cudzích záujmov stal slobodný, rovnoprávny, o svojich veciach, vzťahoch a životných záujmoch zvrchovane rozhodujúci národ a subjekt medzinárodného práva.*“ 7. apríla 1990 bol v študentskom týždenníku Zmena č. 33/1990 uverejnený Hornáčkov článok s názvom „Sme akí sme – sme tu! Alebo opäť vyšší záujem?“ (Korene, Slovakia Plus a Obnovená SNR – 30. 3. 1990–31. 12. 1999) „*Zbavte sa vášní! Nepodliehajte nacionalizmu! Slováci, buďte zdržanliví, rozumní a zodpovední!atď...atď...Počuli sme veľa krát, no koľkokrát už (a možno povedať, že dosiaľ takmer vždy) sa o Slovákoch rozhodovalo spôsobom „o nás bez nás“...A keď sme sa prebrali (tí, čo to prežili) z pekného sna a dožadovali sa slúbeného, boli z nás zrazu panslávi, nacionalisti, deštrukčné živly, separatisti, extrémisti, nevďačníci – podľa potreby...*“ (Hornáček, 1990; Zmena, s. 13–14) 16. mája 1990 na ustanovujúcom stretnutí osobností slovenskej národnej inteligencie bol prijatý názov „Korene“. Viliam Hornáček bol zvolený za predsedu Spoločnosti. (Korene, Slovakia Plus a Obnovená SNR – 30. 3. 1990–31. 12. 1999) V článku „Vďaka po našom“ uverejnený v matičných Slovenských národných novinách Hornáček hovorí: „*A tu už treba vstúpiť do vlastného svedomia-svojho osobného i národného-a uvedomiť si, že nevystačíme (nie je to iba jediná pravda o nás) s poukazovaním na viny, ktoré na nás napáchali „tí druhí“, ale pustiť sa do nekompromisného a okamžitého odstraňovania nánosov ľahostajnosti v sebe i voči sebe. To, čím prežívajú, ale najmä žijú národy, je nielen politikum, ale predovšetkým vedomie vlastnej kultúry. A to je iba v nás samých. A verte-máme na to!*“ (Hornáček, 1990; Slovenské národné noviny, s. 13) Spoločnosť slovenskej inteligencie Korene prišla už v auguste 1990 s prvým návrhom „Deklarácie o zvrchovanosti Slovenska“, ktorého autorom bol

doc. JUDr. Ján Cuper, CSc. V rokoch 1990–1992 spoluorganizovala matičné Celonárodné zhromaždenia. V priebehu apríla až júna 1991 sa Spoločnosť slovenskej inteligencie Korene priamo zúčastňovala na koncipovaní politického programu HZDS „presadzovaním téz na posilnenie najmä národného a sociálneho piliera“. (Korene, Slovakia Plus a Obnovená SNR – 30. 3. 1990–31. 12. 1999) Prvý bod Desatora volebného programu Hnutia za demokratické Slovensko pre voľby 1992 hovoril: *„Demokratickým a legitímnym spôsobom završiť emancipačný vývin Slovenska: vyhlásiť zvrchovanosť Slovenskej republiky, prijať Ústavu Slovenskej republiky, usilovať o získanie medzinárodno-právnej subjektivity, vyhlásiť referendum o suverenite a o novom usporiadaní vzťahov s Českou republikou.“* (Desatoro volebného programu Hnutia za demokratické Slovensko 1992) V článku „Má inteligencia odvahu?“ z 13. augusta 1991 publikovaný v Slovenských národných novinách Matice slovenskej Hornáček píše, že: *„Plným právom môžeme my, patriaci k slovenskej inteligencii, považovať za poctu, že sme účastníkmi a môžeme byť zároveň spolutvorcami rozhodujúceho dejinného obdobia vo vývoji slovenského národa. Máme jedinečnú a neopakovateľnú príležitosť, ktorú mnohí z nás chápú ako najčestnejšiu povinnosť – završiť vyše tisícročný proces emancipácie ako nevyhnutnej podmienky rovnoprávneho partnerského vzťahu voči ostatným národom sveta a stať sa plnoprávnym a svojbytným subjektom medzinárodného práva... A navyše, nielenže to chceme, ale to aj musíme urobiť, lebo sa to od nás očakáva. Do Európy môže vstúpiť iba svojprávny, zvrchovaný a suverénny národ- iba taký ostatné európske národy uznajú za rovnocenného partnera...“* (Hornáček, 1991; Slovenské národné noviny, s. 1 a 3) 11. septembra 1991 zvolala Spoločnosť slovenskej inteligencie Korene do svojho sídla (atelier Viliama Hornáčka p. a.) pronárodné mienkotvorné osobnosti, predstaviteľov pronárodných občianskych združení, inštitúcií a proslovenských politických subjektov. Vznikla iniciatíva „Za zvrchované Slovensko“, ktorá podľa predstaviteľov Spoločnosti programovo zjednotila všetky rozhodujúce národné sily. Na jej ustanovujúcom zasadnutí bola vytvorená „Výzva“ občanom a politickým subjektom. Stala sa programom národných síl pre voľby 1992. Viliam Hornáček sa stal hovorom Výboru iniciatívy „Za zvrchované

Slovensko“ (Korene, Slovakia Plus a Obnovená SNR – 30. 3. 1990–31. 12. 1999). Vo Výzve sa signatári obracali na občanov Slovenskej republiky: *„Slovenský národ má teraz historickú a neopakovateľnú príležitosť uplatniť demokratickou cestou prirodzené a neodňateľné právo na vlastnú zvrchovanosť. Najnovšie udalosti v strednej a východnej Európe nás utvrdili v presvedčení, že nastal čas rozhodnutí. Už nie je možné odkladať uskutočnenie základného práva na štátnu zvrchovanosť na základe uplatnenia sebaurčovacieho práva národov.“* Iniciatíva ďalej vyzývala všetkých slovenských občanov, aby bez ohľadu na politické názory, vierovyznanie a národnosť, podporili myšlienku demokratickej a svetu otvorenej Slovenskej republiky. Vyzývala tiež slovenskú politickú reprezentáciu, aby zasadla za stôl národnej dohody. Na záver tiež vyzvala poslancov SNR, aby si uvedomili vážnosť situácie a povzniesli sa nad úzke stranícke záujmy a v čo najkratšom čase vyhlásili zvrchovanosť Slovenska a v nadväznosti na ňu prijali a vyhlásili Ústavu SR (Výzva iniciatívy „Za zvrchované Slovensko“ 1991). Ján Cuper vo svojom osembodovom stanovisku „Prečo a ako zvrchovanosť“ hneď v prvom bode vysvetľoval ciele iniciatívy „Za zvrchované Slovensko“: dotvorenie slovenskej štátnosti; oslovenie medzinárodnej verejnosti; integrovanie Slovenskej republiky do Európy ako plnoprávneho a rovnoprávneho subjektu; zmenu pozície slovenskej strany pri rokovaníach s českou stranou; urýchlenie prác na štátoprávnom usporiadaní, aby sa mohli začať riešiť aj ekonomické problémy (Cuper, 1991). Na tlačovej konferencii 13. septembra 1991 odznali hlavné myšlienky protagonistov iniciatívy „Za zvrchované Slovensko“: Jozefa Markuša, Milana Kňažka a Vladimíra Mečiara atď. Jozef Markuš: *„Zvrchovanosť Slovenska, suverenita Slovenska je cieľ s veľkým C. Je to cieľ, za ktorý sa nasadzovali, za ktorý trpeli, ba aj umierali generácie Slovákov“.* (Kolektív autorov, 1991, s. 1 a 3) Vladimír Mečiar: *„Tento zápas o zvrchovanosť nemá len ekonomický rozmer, ale aj politický. Pozrite sa: vláda Slovenskej republiky sa minulý týždeň zriekla akýchkoľvek kompetencií v oblasti daní, všetko postúpila federácii. Čo je to za vláda, ktorá nemá žiadny nástroj na tvorbu zainteresovanosti občanov, príjmov, regulácie trhu na svojom území, ktoré spravuje?“* (Kolektív autorov 1991, s. 1 a 3) Milan Kňažko: *„Ide nám o vyhlásenie*

zvrchovanosti Slovenskej republiky. O potvrdenie toho, že chceme suverénne rozhodovať o vlastnom osude a nieť za to vlastnú zodpovednosť! Žiadne, ani ekonomické špekulácie by ma nedonútili k tomu, že by som sa takého práva vzdal!“ (Kolektív autorov, 1991, s. 1 a 3) Pri príležitosti 143.výročia prvého vyhlásenia nezávislosti slovenského národa sa na Námestí SNP v Bratislave sa 19. septembra 1991 uskutočnil Celo-slovenský míting „Za zvrchovanosť Slovenska“, na ktorom politické strany HZDS, SNS a SNDH verejne prezentovali „stôl národnej dohody“ (Korene, Slovakia Plus a Obnovená SNR – 30. 3. 1990–31. 12. 1999) Ján Cuper vo svojom článku „Necháme sa znova oklamať?“ hovorí, že: *„Štvrťkový míting z minulého týždňa i podpisová akcia sú iba začiatkom tohto neľahkého boja. Účasť desaťtisícov občanov z celého Slovenska ukázala, že ak nám hrozí pohroma, vieme sa i zjednotiť. Cestu k sebe na mítingu našli intelektuáli, politici, umelci i jednoduchí ľudia. Akcia národných síl vyvolala okamžitú protiakciu českej strany a jej pročeských protagonistov z VPN. Vznikla svetoobčianska iniciatíva Za spoločný štát, ktorá tiež začala podpisovú kampaň a usporiadala i kontramíting, čo potvrdzujú snímky zhora“* (Cuper, 1991; Nový Slovák, s. 1 a 3).

Kým na Námestí SNP sa konalo niekoľkodesaťtisícové zhromaždenie iniciatívy „Za zvrchované Slovensko“, sa pod sochou českého leva na dunajskom nábreží v tom čase 19. septembra 1991 organizovala petičná akcia „Za spoločný štát“. Podľa výpovedi určitých svedkov sa na tomto mieste zhromaždilo len pár desiatok ľudí. Celkovo túto výzvu podpísalo 891 ľudí (Kolektív autorov, 2017, s. 39). *„My, ktorým záleží na osude Slovenska nemenej ako signatárom výzvy Za zvrchované Slovensko, sme takisto presvedčení, že slovenský národ, ako aj všetci naši občania, má dnes historickú a neopakovateľnú príležitosť: vybudovať slobodný, spoločný demokratický štát...Konečne máme možnosť trpezlivo hľadať novú podobu spolužitia. Využijeme ju. Občania v slobodných voľbách nikomu nedali hlas na rozbitie spoločného štátu. Preto poslanci Slovenskej národnej rady nemajú mandát rozhodnúť o jeho zániku. Ak sa má rozhodovať o našom osude, rozhodnime v referende.“* (Kolektív autorov, 2017, s. 39)

Spoločnosť slovenskej inteligencie Korene podobne ako Matica slovenská mala rozhodujúci podiel na formovaní verejnej mienky k vytvoreniu samostatnej a demokratickej Slovenskej republiky. Tým, že stála za „Iniciatívou

Za Zvrchované Slovensko“ pomohla zjednotiť pronárodné politické sily pre rozhodujúce voľby roku 1992. Jej členovia sa spolupodieľali na tvorbe politického programu HZDS, ktorému vo voľbách 1992 občania SR dali silný mandát k presadeniu zvrchovanosti Slovenskej republiky.

3 Kongres slovenskej inteligencie

S myšlienkou zvolať Kongres slovenskej inteligencie prišli spisovatelia Roman Kaliský a Ivan Hudec. (Kaliský, 1992, s.3) Kaliský vo svojom článku „Zázrak po slovensky“ ďalej uvádza: „*A tak sme oslovili postupne herca Gustáva Valacha, spisovateľa Vladimíra Mináča, katolíckeho kňaza a básnika Svetoslava Veigla, evanjelického duchovného pána farára Pavla Hrušku, spisovateľa Imricha Kružliaka, riaditeľa Závodu SNP v Žiari nad Hronom inžiniera Ľudovíta Černáka, riaditeľa Východoslovenských železiarní Zoltána Berghaugera, riaditeľa Severoslovenských celulózok a papierní inžiniera Igora Vinceho a ďalších a slová sa začali pomaly stávať skutkom.*“ (Kaliský, 1992, s.3) Podľa jeho slov sa slovenskí vedci, spisovatelia, umelci, duchovní, pedagógovia, lekári, právnici, riaditelia veľkých priemyselných podnikov, predsedovia roľníckych družstiev, ekológovia a žurnalisti stretli preto, aby urobili hrubú čiaru za dávnou i nedávnou minulosťou, ktorá ich rozdeľovala. Ich úlohou bolo povedať, čo si myslia o slovenskom národe a osobitne aké majú predstavy o svojom pôsobení po voľbách 1992. Kongres slovenskej inteligencie nakoniec prebehol tesne pred rozhodujúcimi júnovými voľbami na konci mája 1992 na Donovaloch (Kaliský, 1992, s.3). 30 mája 1992 bolo prijaté spoločné Vyhlásenie Kongresu: „...*Vývoj slovenskej spoločnosti dospel do stavu, keď musíme s Ľudovítom Štúrom zopakovať: „Naspäť cesta nemožná, napred sa ísť musí!“ Naším cieľom je slovenská štátna samostatnosť, ako to vyplýva zo zmyslu slovenských dejín.*“ Vo Vyhlásení sa ďalej konštatovalo, že slovenská po-novembrová politika nesledovala cieľ slovenskej samostatnosti, a preto podľa názoru signatárov katastrofálne zlyhala. „*Slovensko je stále predmetom cudzích záujmov, je mocensky ovládané iným národom. Slovensko je v stave osudového ohrozenia! Preto je najvyšší čas urobiť čiaru za minulosťou, zmieriť sa a zjednotiť sa na vyššom princípe národného záujmu. Systém viacnárodných štátov napokon zlyhal na hegemonii vládnucich*

národov. Aj Česko-Slovensko už dohralo svoju historickú úlohu v pozitívnom i v negatívnom zmysle.“ Vo Vyhlásení sa tiež apelovalo na kultúrny a legitímny rozchod s českým národom. *„Vyzývame Slovenskú národnú radu, ktorá vzíde z nových volieb, aby bez otáľania vyhlásila štátnu suverenitu Slovenskej republiky a prijala plnú slovenskú ústavu. Nechceme spoločný štát s vierolomným partnerom, chceme štát vlastný! S vlastným prezidentom, s vlastnou diplomaciou, s vlastnou ekonomickou politikou a s vlastnou armádou.*“ Na záver Vyhlásenia sa uvádza, že poslaním Kongresu slovenskej inteligencie bolo urýchlenie dosiahnutia slovenskej samostatnosti a jeho aktívne zasahovanie do slovenskej politiky (Vyhlásenie Kongresu slovenskej inteligencie 1992).

Kongres slovenskej inteligencie vo svojom Vyhlásení tesne pred rozhodujúcimi voľbami v júni 1992 sa vyslovil za úplnú samostatnosť Slovenskej republiky. Môžeme tvrdiť, že zúčastnení členovia Kongresu na Donovaloch vo Vyhlásení sa opierali o verejnú mienku veľkej väčšiny občanov Slovenskej republiky, ktorí v tom čase presadzovali vytvorenie samostatnej a demokratickej Slovenskej republiky ako subjektu medzinárodného práva.

Záver

Vyvrcholením týchto procesov boli výsledky druhých slobodných volieb uskutočnených 5.–6. júna 1992, v ktorých sa do Slovenskej národnej rady a Federálneho zhromaždenia dostali politické strany a hnutia presadzujúce suverenitu Slovenskej republiky a odmietajúce dovtedajšie štátoprávne usporiadanie Českej a Slovenskej federatívnej republiky (ČSFR). V nedávnom rozhovore v Slovenských národných novinách bývalý prezident Českej republiky a v tom čase predseda víťaznej českej strany Občianskej demokratickej strany (ODS) Václav Klaus povedal, že: *„Rozhodujúci bol výsledok volieb v júni 1992 na Slovensku – ani jeden dôsledný obhajca spoločného štátu sa na Slovensku nedostal do parlamentu. V následných rokovaníach som bol v podstate konfrontovaný výlučne s politikmi presvedčenými o nevyhnutnosti slovenskej samostatnosti“* (Mindár, 2021, s. 6). K otázke hlasovania o prijatí ústavného zákona o zániku Českej a Slovenskej federatívnej republiky 25. Novembra 1992 pripomenul, že:

„Hlasovanie vo federálnom parlamente bolo z formálneho hľadiska samozrejme veľmi dôležité, ale bolo len jedným z čiastkových (podotýkam čiastkových) postupných krokov. Bol to moment právnický významný, ale dynamika spoločensko-politického vývoja bola už oveľa ďalej. Eventuálne opačné hlasovanie by rozdelenie štátu nezastavilo. Zabezpečiť nekonfliktný vývoj považovali obe strany za hlavný cieľ“ (Mindár, 2021, s. 6). Zhodnotil tiež vzájomné česko-slovenské vzťahy, ktoré sú dnes podľa jeho názoru oveľa lepšie, než aké by boli, keby zostala federácia, v ktorej by si obe časti nedôverovali (Mindár, 2021, s.6).

Literatúra a prameny:

Archívy:

CUPER, J. *Prečo a ako zvrchovanosť*. In Ján Cuper – súkromný archív, 1991.

DESATORO VOLEBNÉHO PROGRAMU HNUTIA ZA DEMOKRATICKÉ SLOVENSKO, 1992. In Ján Cuper – súkromný archív.

SPRAVODAJ ŠTÚROVEJ SPOLOČNOSTI Č. 6, DECEMBER 199, s. 13. In Erich Píš – súkromný archív.

Edície prameňov a publikované pramene:

BEŇUŠKOVÁ, Z. Rozhovor s Vladimírom Repkom. In *Slovenský národ*, 1991, roč. 2, č. 1, s. 4.

CUPER, J. Necháme sa znova oklamať? In *Nový Slováčok*, 1991, roč. 2, č. 38, s. 1 a 3.

DEÁK, E. Koľko tvári má KDH? In *Nový Slováčok*, 1990, roč. 1, č. 2, s. 2.

HORNÁČEK, V. Sme akí sme – sme tu! Alebo opäť vyšší záujem?. In *Zmena*, 1990, roč.2, č. 33, s. 13–14.

HORNÁČEK, V. Vďaka po našom. In *Slovenské národné noviny*, 1990, roč.1, č. 2, s. 13.

HORNÁČEK, V. Má inteligencia odvahu? In *Slovenské národné noviny*, 1991, roč. 2, č. 31, s. 1 a 3.

KALISKÝ, R. Zázrak po slovensky. In *Slovenské národné noviny*, 1992, roč.3, č. 23, s. 3.

KOLEKTÍV AUTOROV. Odkaz Andreja Hlinku je naším národným programom. In *Nový Slováčok*, 1990, roč. 1, č. 3, s. 8.

KOLEKTÍV AUTOROV. Niet inej cesty! (Hlavné myšlienky protagonistov iniciatívy „Za zvrchované Slovensko“ na tlačovej konferencii 13. septembra 1991. In *Slovenské národné noviny*, 1991, roč. 2, č. 37, s. 1 a 3.

- MEMORANDUM. In *Nový Slovák*, 1990, roč. 1, č. 3, s. 1.
- MINDÁR, M. Rozhovor týždňa s Václavom Klausom. In *Slovenské národné noviny*, 2021, roč. 36, č. 3, s. 6.
- PROGRAMOVÉ VYHLÁSENIE SLOVENSKÉHO NÁRODNODEMOKRATICKEHO HNUTIA. In *Nový Slovák*, 1990, roč. 1, č. 1, s. 1–2.
- SPOLOČNÉ VYHLÁSENIE SLOVENSKÝCH POLITICKÝCH STRÁN A HNUTÍ. In *Nový Slovák*, 1990, roč. 1, č. 2, s. 2.
- VYHLÁSENIE. In *Nový Slovák*, 1990, roč. 1, č. 3, s. 8.
- VYHLÁSENIE KONGRESU SLOVENSKEJ INTELIGENCIE. In *Slovenské národné noviny*, 1992, roč. 3, č. 23, s. 1.
- VÝZVA INICIATÍVY „ZA ZVRCHOVANÉ SLOVENSKO“. In *Slovenské národné noviny*, 1991, roč. 2, č. 36, s. 2.

Štúdie a články v časopisoch a zborníkoch, kapitoly v kolektívnych monografiách:

- KOLEKTÍV AUTOROV. Za spoločný štát. In 25 slovenských rokov. Bratislava: Mayer media, 2017, s. 38–41.
- PÍŠ, E. Chronológia vzniku Štúrovej spoločnosti a jej podiel na vytvorení slovenskej štátnosti (Nesúvislé a neúplné spomienky pamätníka). In *Slováci a ich národné bytie v Európe: Vznik 2. Slovenskej republiky*. Bratislava: Panslovanská únia, 2012, s. 275–280.
- REPKA, V. Štúrova spoločnosť. In *Slovenské pohľady*. Martin: Matica slovenská, 1993, č. 4, s. 133–138.
- RYCHLÍK, J. Idea čechoslovakismu versus dotvárení svébytného slovenského politického národa v prvej Československej republike. In *Studia Historica Nitriensia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2017, roč. 21, č. 2, s. 431–440.

Internetové zdroje:

- KOLEKTÍV AUTOROV. Korene, Slovakia Plus a Obnovená SNR (30. 3. 1990–31. 12. 1999). [online]. In *zsi-korene.sk*. Dostupné na internete: <https://zsi-korene.sk/o-nas/hlavne-aktivity-zdruzeni-korene/>.

Kontakt na autory príspevku:

doc. PaedDr. PhDr. Marcel Lincényi, PhD.
Celouniverzitné pracovisko Katedra politológie
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne

Študentská 2
911 50 Trenčín, Slovenská republika
e-mail: marcel.lincenyi@tnuni.sk

PhDr. Matej Mindár, PhD.
Celouniverzitné pracovisko Katedra politológie
Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne
Študentská 2
911 50 Trenčín, Slovenská republika
e-mail: matej.mindar@tnuni.sk

Aktuální témata mediální výchovy a mediálního vzdělávání¹

Jan JIRKŮ

Current Topics of Media Training and Media Education

Abstract: This text deals with the issue of media training and media education in the context of the current development of the media and society as such, which is significantly affected by a new determinant, namely the epidemiological situation related to a disease called COVID-19. The original claims of Mark Deuze, Jussi Parrika and Winfried Schulz about the heteronomy or societal dependence on the media, which could until recently be considered at least as venturesome and whose visionary dimension cannot be denied, quickly and unexpectedly became a reflection of the everyday reality of the living and social worlds due to the external circumstances with which society had to start cope with. Social expectations from media training and media education have also shifted. These educational directions should ideally respond to the current situation and strengthen their position in the field of orientation providers in the expanding mediatic system.

Key Words: Cyberbullying, Disinformation, Media education, Media facility, Media system, Media training, Problematic media use, Societal dependence on media.

Úvod

Představy, že společnost a média existují jako dvě svébytné entity, mezi nimiž fungují vztahy, jejichž primárním hybatelem jsou buď média, nebo

společnost (McQuail, 2009, s. 26) se postupem času a s ohledem na jejich vývoj mění v úvahy o jejich fungování na principu jednoho celku, který se stal zcela provázaným a propojeným. Mark Deuze (2015, s. 69) a Winfried Schulz (2004, s. 92) předpokládali, aniž by tehdy tušili, jak společnost ovlivní nemoc zvaná covid-19, že v důsledku překotného technologického vývoje bude sílit heteronomie, tedy závislost společnosti na médiích. Jussi Parikka v roce 2015 k těmto úvahám přispěl svou myšlenkou (citováno z českého vydání), že: „...*média strukturuje, jak se to s věcmi ve světě má a jak je poznáváme*“ (Parikka, 2020, s. 16). Všechna tato tvrzení, jímž nelze odepřít vizionářský rozměr, bylo donedávna možno pokládat přinejmenším za odvážná (Sutherland, 2014, s. 113–114), nicméně nelze vyloučit, že by k jejich naplnění stejně v budoucnu nakonec došlo pouze na základě pokračujícího prudkého technologického vývoje, na němž jsou vystavěna. Jejich pravdivostní hodnotu nicméně prověřily podstatně dříve vnější okolnosti, s nimiž se společnost nečekaně musela začít vypořádávat a jež se začaly promítat do všední reality životního i sociálních světů.

Společnost se v důsledku epidemiologických opatření stala ještě více závislou na technologicky zprostředkované komunikaci, informačních a komunikačních technologiích – obecně na médiích.² Některé oblasti lidské činnosti se dokonce staly, byť třeba jen na určitou dobu, naprosto technologicky podmíněnými a remediovanými, kupříkladu sféra výuky a vzdělávání (Jirků, 2020, s. 60–61). Tyto změny zároveň působily, stále působí nebo budou dle vývinu epidemiologické situace působit na jedince a promítat se do jejich životního světa. Každý se s nimi navíc vypořádal, vypořádává či bude vypořádávat po svém. V případě výuky na základních nebo středních školách nicméně existuje vzdělávací nástroj, který má potenciál přispívat k tomu, aby zmenšoval možné negativní dopady expanze heteronomie a medializace společnosti vedoucí až k její existenci v rámci mediatického systému. Jsou jím vyučovací předměty, jejichž výhradní nebo alespoň částečnou náplň představuje mediální výchova či mediální vzdělávání. Aby však jejich přínos byl co největší, nevyhnu se aktualizacím souvisejícím s tématy, jež epidemiologická situace dostala do popředí zájmu, popřípadě nastolila. Jde nejen o mediální zdatnost obecně, ale i o schopnost rozlišovat mezi informacemi a dezinformacemi, o prevenci kyberšikany a o problémové užívání médií.

1 Mediální zdatnost

Nucená částečná až úplná transformace takzvané prezenční nebo-li kontaktní výuky směrem k její distanční podobě z ní učinila vysoce technologicky podmíněný komunikační proces. Nejen žáci a studující, ale v některých případech také jejich rodiče či další rodinní příslušníci se dostali do situace, kdy si museli osvojit ovládání hardwaru i softwaru, jehož prostřednictvím bylo možno přijímat komunikaci spjatou s distanční výukou či realizovat distanční interaktivní komunikační spojení s vyučujícími. Je však zapotřebí uvědomit si, že ani samotní vyučující, byť na druhé straně výukových komunikačních procesů, se neobešli bez znalostí a dovedností vedoucích k jejich technickému zajištění. Ke vzniku komplikací v tomto ohledu přispívala různorodost přístrojového vybavení, kterým mohou jednotliví žáci či studující, ale též vyučující disponovat, v extrémním případě i jeho absence, nedostupnost či nedosažitelnost. Bez potřebného vybavení se totiž technologicky podmíněná komunikace neobejde (Breen, 2007, s. 65; Kawamoto, 2003, s. 4). Zároveň je namístě podotknout, že existuje rozmanitý software užívaný při zabezpečování distanční výuky, což zvyšuje nároky kladené na dovednosti nezbytné pro práci s ním, obzvláště když se v rámci jedné instituce při výuce využívá více programů, nikoliv pouze jeden.

Souhrn dovedností a schopností ovládat technologie potřebné pro komunikaci související s distančními výukovými procesy by bylo možno nazvat technologickou zdatností, jejíž mantinely přesahují od mediální výchovy či mediálního vzdělávání k dalším vyučovacím předmětům, například informatice. Nelze totiž jednoznačně stanovit, kde v případě hardwaru a softwaru končí dovednosti ovládat je čistě jako technologie a začínají dovednosti ovládat je za účelem realizace mediované komunikace. Vnímat mediální zdatnost jen jako technologickou zdatnost by nicméně bylo redukcionistické. Na její technologický rozměr totiž navazuje přinejmenším problematika alespoň základní orientace v tom, jaká média existují, jaké jsou mezi nimi rozdíly, co jsou masmédia a jaká média utvářejí mediální (eko)systém v rovině obecné či naopak v jedné konkrétní mediální krajině, například ve státě, přičemž

je vhodné o komunikačních médiích uvažovat v dimenzích technologických zařízení, technologických procesů, společenských zařízení a společenských procesů i jejich vzájemných kombinací (Altheide, Snow, 1979, s. 11).

2 Schopnost rozlišovat mezi informacemi a dezinformacemi

Informace, které se dostávají ke svým příjemcům, mohou referovat jak o realitě, tedy skutečnosti (Reifová et al., 2004, s. 211) neboli danosti každodenního života (Berger, Luckmann, 1999, s. 25), tak o pseudorealitě, tedy o deformované skutečnosti – zkreslené, pokřivené až naprosto vylhané (DeFleur, 2016, s. 117). Pro informace záměrně přinášející pojednání o deformované skutečnosti se vžilo označení dezinformace. Jako vděčné náměty k jejich vzniku a šíření slouží témata, na něž společnost nenahlíží jednotně a v jejichž případě čelí názorovému nesouladu. Bylo by možno uvažovat dokonce o přímé úměře – čím více je počet zastánců jednoho názoru shodný s počtem zastánců druhého názoru, tím větší intenzitu dezinformací k tématu lze očekávat. Za příklad doslova invaze dezinformací je možno považovat období druhého kola posledních prezidentských voleb v České republice (leden 2018), což si lze vysvětlit právě téměř totožnou měrou přízně veřejnosti, které se těšil kandidát Miloš Zeman na straně jedné a kandidát Jiří Drahoš na straně druhé. Svého dezinformačního pokrytí se v současné době dočkává také dění kolem onemocnění covid-19, přičemž ale jde o pokrytí v čase rozmělněné, jelikož souvisí s výrazně déle trvající událostí, než jakou bylo zmiňované období před druhým kolem prezidentských voleb, a společnost navíc není až tolik rozdělená na dva početně přibližně totožné názorové tábory, o čemž vypovídá kupříkladu ukazatel ochoty nechat si aplikovat vakcínu proti nemoci covid-19, tedy že ti, kteří zásadně či spíše odmítají očkování, jsou v menšině (CVVM, 2021, s. 2).

Přínos mediální výchovy a mediálního vzdělávání lze v tomto směru spatřovat v tom, že může poskytnout potřebné znalosti k tomu, aby se děti a mládež byly schopny orientovat v mediálních obsazích a identifikovat mezi nimi dezinformace. Už samotný výčet kanálů, kudy proudí informace referující o realitě a které naopak slouží k přenosu dezinformací,

může představovat jeden z tematických pilířů. Neopomenutelnou strategií distribuce dezinformací přitom představuje jejich sofistikované doslova vnucování se příjemcům, ať už přes sociální média nebo přes řetězové e-maily. Takováto neodbytná a naléhavá sdělení už by sama o sobě měla v příjemci vyvolávat jistá podezření, obzvláště když se k obsahu připojují ještě četné persvazivní až manipulativní jazykové prostředky, odchylky od platné kodifikace pravopisné normy a specifické formátování, které využívají, založené na zvýrazňování a zdůrazňování. Pokud členové společnosti nejsou schopni rozlišovat mezi informacemi a dezinformacemi, roste u nich riziko, že jejich povědomí o životě v reálném prostředí bude kontaminováno až nahrazeno povědomím o životě v pseudoprostředí (DeFleur, 2016, s. 117).

3 Prevence kyberšikany

S rostoucím podílem komunikace, která proudí přes kyberprostor, narůstá také podíl rizik s ní spjatých. V obdobích, kdy jsou omezovány přímé sociální kontakty mezi osobami, zprostředkovávají náhradu těchto vzájemných interakcí komunikační technologie. Jde nicméně o neúplnou substituci, jelikož fyzickou přítomnost dvou a více osob v témže čase a na témže místě nahradit neumějí. Z fyzické přítomnosti se tak ve zmiňovaných obdobích stává ve větší míře přítomnost pouze virtuální.

Ekvivalent šikany představuje v kyberprostoru kyberšikana. Shodný je i její účel někoho poškodit nebo někomu ublížit (Królová, 2013, s. 192). Každý uživatel informačních a komunikačních technologií by si měl být vědom toho, že po sobě zanechává virtuální stopu v kyberprostoru. Tuto stopu může buď eliminovat svým zodpovědným chováním na straně jedné, nebo naopak zvětšovat, není-li obezřetný, na straně druhé. Právě neobezřetnost agresorů nahrává, poněvadž jim usnadňuje získávání materiálů, které se mohou stát zdrojem k vyvíjení různých nátlaků na šikanovanou osobu. Každý jedinec tedy má do značné míry možnost ovlivnit, jak snadno, nebo naopak obtížně je v kyberprostoru šikanovatelný. Širší pojednání o fenoménu nežádoucího chování v online prostředí, v němž byly jednoznačně identifikovatelné

i projevy kyberšikany, přinesl dokumentární film *V síti* (2020), který dokonce získal ve své kategorii cenu Český lev. Bezpochyby jde o snímek využitelný při výuce už třeba jen z toho důvodu, že umožňuje na konkrétních příkladech vysvětlovat, kde začíná kyberšikana a jakých forem může nabývat. Ke stěžejním tématům prevence kyberšikany patří vytyčování toho, co ještě je a co už není vhodné umísťovat do kyberprostoru, kde je a kde není ukládání materiálů v online prostředí bezpečné, které portály jsou pro děti a mládež komunikačně rizikové a zejména jak se chovat při podezření, že osoba sama či někdo z jejího okolí čelí kyberšikaně.

4 Problémové užívání médií

Stejně jako kyberšikana, tak i problémové užívání médií je spojeno s rostoucím podílem komunikace, která proudí přes kyberprostor, a s klesajícím podílem fyzických sociálních kontaktů, jehož dna bylo prozatím dosaženo v době první vlny epidemie koronaviru na jaře roku 2020 a takzvaného okresního lockdownu na přelomu zimy a jara roku 2021, nicméně nikoliv v kontextu externího komunikačně problémového působení na jednotlivce, tedy že jej někdo zvenčí podrobuje kyberšikaně, ale v kontextu rizik, jež přímo souvisejí s jeho osobnostním nastavením. Přehnaná míra používání médií totiž může vést až k jejich problémovému užívání. Obzvláště u osob, které mají tendenci hůře odolávat závislostem, může pouhá (do značné míry nevyhnutelná) substituce sociálních kontaktů médii saturovaná v obdobích silících opatření proti šíření koronaviru začít přerůstat v projevy závislosti na médiích.

Každý by si měl v ideálním případě uvědomovat, kdy pro něj média představují pomyslného dobrého sluhu a kdy se jeho vztah k nim přetvořil natolik, že se pro něj stala pomyslným zlým pánem. K tomu může napomáhat právě mediální výchova a mediální vzdělávání, a to přinejmenším diskusemi a úvahami o tom, kolik času je optimální věnovat mediováným a kolik nemediovaným aktivitám. Zároveň je nezbytné podotknout, že ačkoliv se média snaží stát neoddělitelnými od reality, nikoliv ji pouze reprezentovat (Bolter a Grusin, 2000, s. 55–56), stále existují činnosti, které realizovat prostřednictvím médií nelze.

Závěr

Média i společnost procházejí vývojem. V některých etapách je jejich vývin kontinuální, v některých naopak překotný. Onemocnění covid-19 a jeho celosvětové rozšíření lze pokládat za významný zásah do jeho plynulosti. Některá témata nově vznikla nebo se dostala do popředí, jiná se naopak stala upozadovanými nebo zanikla. V oblasti vzdělávání výrazně posílil význam tématu distančních forem výuky, na něž postupně navazují diskuse o možných proměnách jednotlivých vzdělávacích mechanismů. Mediální výchova a mediální vzdělávání v nich mohou sehrávat nezapustitelnou roli, obzvláště pokud zvládnou zareagovat na vývoj médií a přizpůsobit mu svou tematickou strukturu.

Poznámky:

- ¹ Vznik tohoto textu byl podpořen z programu Progres Q18 „Společenské vědy: od víceborovosti k mezioborovosti“.
- ² Ve smyslu prostředníků nebo zprostředkovatelů (Jirák a Köpplová, 2009, s. 36 a Reifová et al., 2004, s. 139–140).

Literatura:

- ALTHEIDE, D. L., SNOW, R. P. *Media Logic*. London: Sage, 1979.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: CDK, 1999.
- BOLTER, J. D., GRUSIN, R. *Remediation: Understanding New Media*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2000.
- BREEN, M. J. Mass Media and New Media Technologies. In DEVEREUX, E. (ed.) *Media Studies: Key Issues and Debates*. London: Sage, 2007, s. 55–77.
- CVVM. *Tisková zpráva Veřejnost o očkování proti onemocnění COVID-19 – Naše společnost – speciál – duben 2021*. CVVM [online]. 2021, [cit. 2021-06-30]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a5378/f9/oz210510.pdf
- DeFLEUR, M. L. *Mass Communication Theories: Explaining Origins, Processes, and Effects*. New York: Routledge, 2016.
- DEUZE, M. *Media life: Život v médiích*. Praha: Karolinum, 2015.

- JIRÁK, J. a KÖPPLOVÁ, B. *Masová média*. Praha: Portál, 2009.
- JIRKŮ, J. Remedie výuky. *Civilia – Odborná revue pro didaktiku společenských věd*, 2020, roč. 11, č. 1, s. 56–62.
- KAWAMOTO, K. Digital Journalism: Emerging Media and the Changing Horizons of Journalism. In KAWAMOTO, K. (ed.) *Digital Journalism: Emerging Media and the Changing Horizons of Journalism*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2003, s. 1–29.
- KRÓLOVÁ, V. Kyberšikana jako jedna z forem sociálněpatologických jevů. *Prevence úrazů, otrav a násilí*, 2013, roč. 9, č. 2, s. 190–195.
- McQUAIL, D. Úvod do teorie masové komunikace. Praha: Portál, 2009.
- PARIKKA, J. *Geologie médií*. Praha: Karolinum, 2020.
- REIFOVÁ, I. et al. *Slovník mediální komunikace*. Praha: Portál, 2004.
- SCHULZ, W. Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept. *European Journal of Communication*, 2004, Vol. 19, Nr. 1, s. 87–101.
- SUTHERLAND, T. Mark Deuze, Media life (Reviewed by: Thomas Sutherland, University of Melbourne, Australia). *Global Media and Communication*, 2014, Vol. 10, Nr. 1, s. 113–115.

Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Jan Jirků, Ph.D.
Univerzita Karlova
Fakulta sociálních věd
Institut komunikačních studií a žurnalistiky
Katedra žurnalistiky
Smetanovo nábřeží 6
110 01 Praha 1
e-mail: jan.jirku@fsv.cuni.cz

