

**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 zabránit 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 předeslat, 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 společenskovedního 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, obстоjí-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, obstojí-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.
- MCAVOY, 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 EPOCH, 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