

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra politologie a evropských studií

Dizertační práce

Občanské vzdělávání

**Kvalitativní analýza procesu politické socializace
se zaměřením na neformální a informální vzdělávání**

Civic education

**Qualitative analysis of the process of political
socialization with a focus on non-formal
and informal education**

Mgr. Michal Soukop

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval zcela sám za dodržení všech etických standardů a všechny použité zdroje uvedl v Seznamu literatury na konci práce.

V Olomouci dne

Mgr. Michal Soukop

Poděkování

Rád bych na tomto místě poděkoval

doc. Mgr. Pavlu Šaradínovi, Ph.D. za roli školitele, neocenitelnou pomoc a dlouholeté vedení nejen při zpracování této dizertační práce;

manželce Lence Soukopové za trpělivost a podporu v dosud nejnáročnější etapě života;

Dr. Rasmusu Brun Pedersenovi a Dr. Ifu Rikersovi za otevření zcela nového světa metody process-tracing;

všem zúčastněným učitelům a žákům středních škol, bez jejichž aktivity by realizace výzkumu nebyla možná.

Obsah

Úvod	6
------------	---

Teoretická část

1 Občanské vzdělávání jako cesta k demokratickému občanství	12
1.1 Počátky občanského vzdělávání.....	12
1.2 Občanské vzdělávání prvních demokratických režimů.....	13
1.3 Občanské vzdělávání v československé a české tradici	13
1.4 Zahraníční zkušenosti s občanským vzděláváním	15
1.5 Moderní pojetí občanského vzdělávání.....	17
1.6 Posílení participace skrze občanské vzdělávání.....	18
1.7 Teoretické ukotvení občanského vzdělávání	20
2 Proces politické socializace jako koncept občanského vzdělávání.....	22
2.1 Vývoj výzkumu konceptu politické socializace.....	22
3 Konceptualizace procesu politické socializace.....	31
3.1 Identifikace socializačních činitelů a sledovaných konceptů.....	31
3.2 Efekty působení procesu politické socializace.....	36
3.3 Kompletace procesu politické socializace	38
3.4 Generační efekty a mezigenerační reprodukce kompetencí.....	42
3.5 Teoretické ukotvení socializačních činitelů	47
3.5.1 Rodina	47
3.5.2 Škola.....	49
3.5.3 Média.....	58
3.5.4 Vrstevnické skupiny	63
3.6 Další vybrané socializační činitele.....	64
3.6.1 Zájem o politiku jako moderátor procesu politické socializace?	64
3.6.2 Socializační činitel deliberace	66
3.6.3 Socioekonomický status jako distribuční faktor, ne kauzální příčina	67
3.7 Občanské vzdělávání mladých vs. občanské vzdělávání dospělých.....	68

Metodologická část

4 Výzkumný design	70
4.1 Proč upřednostnit kvalitativní techniky před technikami kvantitativními v kontextu zkoumání charakteristik procesu politické socializace?	72
5 Využití metody zpracování a analýzy dat.....	75
5.1 Process-tracing jako rámcová i aplikovaná metoda.....	75
5.1.1 Základní charakteristiky metody process-tracing.....	77
5.1.2 Typy designu metody process-tracing.....	87
5.2 Tematická analýza.....	88
5.3 Narativní analýza	90

5.3.1	Modely narativní analýzy	93
6	Cílové skupiny, jejich výběr a oslovování	97
6.1	Oslovování a sběr dat hlavní cílové skupiny.....	97
6.1.1	Návratnost a struktura souboru	98
6.2	Výběr skupin pro analýzu	100
6.2.1	Žáci středních škol ve skupinách DEM+ a DEM-	100
6.2.2	Žáci účastníci se žákovských parlamentů	104
6.2.3	Členové mládežnických organizací politických stran.....	107
Analytická část		
7	Tematická analýza (question-by-question)	112
7.1	SES rodiny a socializační činitel školy – základní struktura skupin.....	113
7.2	Přímý efekt rodiny na politickou socializaci.....	115
7.3	Zájem žáků.....	121
7.4	Role školy ve výchově k demokracii	123
7.4.1	Formální výuka	123
7.4.2	Neformální výuka.....	135
7.4.3	Informální vzdělávání.....	148
7.5	Socializační činitel médií	155
7.6	Unikátní událost	162
7.6.1	Událost s emocionálním efektem	164
7.6.2	Síla příkladu	167
7.7	Mezigenerační přenos kompetencí.....	170
7.8	Další otázky sledující vybrané aspekty politické socializace	171
7.9	Poznámky ke komparaci question-by-question	173
8	Identifikované modely politické socializace žáků středních škol.....	174
8.1	Model rodinné socializace – tradiční	174
8.2	Model školní socializace – systémový.....	178
8.3	Model mediální socializace – substituční	182
8.4	„Model“ vrstevnické, profesní a participační socializace	185
9	Diskuze nad syntézou poznatků – konstrukce kauzálního mechanismu procesu politické socializace středoškolských žáků v České republice	188
9.1	Doporučení pro praktickou realizaci občanského vzdělávání v České republice....	200
	Závěr	202
	Abstrakt	210
	Seznam literatury.....	212
	Seznam tabulek a schémat.....	223

Úvod¹

Navzdory třem desetiletím relativně svobodného vývoje demokratické společnosti po pádu komunistického režimu dnes česká společnost čelí novodobým výzvám pro stabilitu demokratického režimu. Ve veřejném prostoru se objevují populistické, radikální až extremistické tendence, pozorujeme projevy xenofobie, homofobie a rasistické smýšlení určité části populace. Vytrácí se étos demokratické společnosti i příslušná politická kultura. Oslabují se hodnoty chránící výdobytky demokratického zřízení, relativizují se normy demokratického chování, postoje směřující ke svobodě, toleranci a demokratickým pravidlům se proměňují v glorifikaci starých pořádků, autoritativních tendencí a totalitního smýšlení. Lze dokonce říci, že se rozpadá samotné pojivo české společnosti, vztahy mezi jednotlivci jsou poznamenány nejen generačními spory mezi lidmi vyrůstajícími v období nesvobody a lidmi vyrůstajícími po pádu komunistického režimu, ale i spory politickými, ideovými. Referenční body již nejsou otázky ekonomické, ekologické, ale spíše kulturní a hodnotové. Důraz na slušnost a lidskost či důvěru a spolupráci je vysmíván veřejnými činiteli. I přes některé politické změny a události, které podpořily soudržnost národa, česká demokracie čelí velmi vážné hodnotové krizi a krizi důvěry.

Při popisování stavu české společnosti nejednoho člověka napadá, zda vůbec můžeme hovořit o rozpadu demokratické společnosti, když si nemůžeme být jisti, zda v novodobé České republice vůbec kdy plně rozvinutá demokratická společnost existovala. Zda můžeme hovořit o relativizování demokratických hodnot, které v české společnosti nikdy nebyly. Zda můžeme hovořit o oslabování důvěry a spolupráce, když si Češi stěžují kdy věřili a spolupracovali v rámci společenských komunit.

Hovoříme-li o rozpadu demokratické společnosti, musíme se rovněž zabývat otázkou budování takové společnosti, zakotvování hodnot demokratického občanství, postojů bránících a posilujících demokratické smýšlení či norem chování udržujících dlouhodobě demokratické naladění společnosti, a co tyto aspekty demokratické společnosti pomáhá vytvářet a zakotvovat. Odpovědí je občanské vzdělávání.

Občanské vzdělávání jako soubor myšlenek, nástrojů a technik pomáhá nejen v demokratické společnosti vytvářet hodnoty důležité pro demokratické společenství, vybavuje příslušníky národa znalostmi o možnostech demokratického zřízení, o právech člověka, ale i jeho povinnostech jako demokratického občana a dovednostmi k jejich uplatňování, vede

¹ Některé pasáže úvodu práce mohly být autorem využity v souhrnné zprávě z výzkumu ke Koncepci občanského vzdělávání podpořeného TAČR (viz Šaradín et al., 2019)

občany k postojům, jež podporují další zakotvování a rozvoj demokratického smýšlení a buduje robustní normy chování jednotlivců, jež dále podporují ustanovený demokratický režim. Obecně lze říci, že občanské vzdělávání má potenciál přetvářet příslušníky národa v občany demokratického státu a společnosti.

Občanské vzdělávání není stav, ale proces nabývání znalostí, dovedností, hodnot, norem a postojů s recipročními tendencemi, které posilují další občanské vzdělávání, jež opět vede k dalšímu zakotvení a posílení demokratického smýšlení občanů a tím i celé demokratické společnosti a režimu jako takového. Občanské vzdělávání působí jako prevence před vznikem a rozvojem patologických společenských jevů, které oslabují předivo společnosti a vedou k oslabování hodnot, norem chování a postojů, což oslabuje důvěru v demokratický režim a v nejhorším případě vede až k jeho pádu. Občanské vzdělávání jako nástroj demokratické společnosti je třeba zavádět a podporovat v zájmu zachování demokratické společnosti.

Nicméně praxe je poněkud odlišná. Soudobá česká politologie a pedagogika se soustředí spíše na hledání korelací a statistických efektů různých proměnných na participaci mladých lidí, na jejich postoje k demokracii apod. Příliš často se spokojíme s tím, že procento mladých lidí, kteří chápou demokracii jako nejlepší způsob vládnutí, je vyšší než v celé populaci. Už méně se však ptáme, z čeho toto přesvědčení vyplývá a zdali není možné techniky, které podporují tyto hodnotové postoje u mladých lidí, aplikovat i u dospělých či seniorů. Spokojíme se se zjištěním, že dostatečná úroveň politických znalostí moderuje efekt hodnotových postojů směrem k demokracii, ale již se příliš nezabýváme tím, z čeho tyto znalosti vychází a jak nabídnout alternativu těm, kde dosavadní techniky získávání takových znalostí příliš nepůsobí, a kteří jsou zpravidla těmi, kdo tyto znalosti potřebují v nejvyšší míře. Často se spokojíme s tím, že mladí lidé přijdou k volbám a splní si svou občanskou povinnost, už méně se však ptáme, zda je aktuální veřejné dění a politika zajímaví, a zda na pozadí běžných kvantitativních indikátorů (volební účast, průzkumy mínění apod.) není problematika poněkud složitější a působící kauzální mechanismy spojené s občanským vzděláváním nevyhází z odlišné logiky, než jak se běžně domníváme.

Neoddělitelnou součástí diskurzu občanského vzdělávání je proto jeho do empirické praxe převedený teoretický konstrukt hovořící o tom, jak se z obyčejných lidí stávají demokratičtí občané – proces politické socializace. Obecně přijímaný model procesu politické socializace počíná již v dětském věku a dospívání v samotné rodině, vytvářením predispozic pro následný rozvoj dovedností a zakotvování hodnot, norem chování a postojů podporujících demokracii (viz např. Hyman, 1959; Searing et al., 1973; Sapiro, 2004; Gidengil et al., 2010; Kudrnáč, 2015 atd.), který je dále rozvíjen během působení jiných socializačních činitelů v čele

se školním vzděláváním (viz např. Dewey, 1910, 1916, 1938; Haller & Thorson, 1970; Torney-Purta, 2002; Syvertsen et al., 2009; Lauglo, 2011; Shulman & DeAndrea, 2014; Koskimaa & Rapeli, 2015 atd.). V průběhu celého procesu socializace působí i další socializační činitele jako média (o kterých ve svých pracích hovoří např. Buckingham, 1997, 1998, 1999; Dunsmore & Lagos, 2008; McLeod, 2000 atd.), vrstevnické skupiny a přátelé a s tím spojená různorodá specifika (viz např. Jennings & Niemi, 1975; Bickmore, 2001; Jaffee, 2003 atd.), nebo další dílčí dimenze jako náboženství, občanská společnost a participace v ní samotná, jež různými mechanismy za různých kontextuálních podmínek podporují adekvátní proces politické socializace. Velice rozsáhlé variace mechanismů a kontextuálních podmínek způsobují, že se dodnes nepodařilo zobecnit proces politické socializace natolik, aby jej bylo možné aplikovat nejen v jednotlivých zemích, ale i v rámci zemí v jejich jednotlivých regionech. Taktéž nelze jednoduše aplikovat poznatky ze zahraničních výzkumů do českého kontextu, protože je vždy nutné zvažovat specifické podmínky a kulturu dané země (viz Hahn, 1999). Dopady jsou přitom především praktické. Pokud se setkáme s mladým žákem, který je aktivní, disponuje znalostmi, dovednostmi a zakotvenými hodnotami demokratického občana, často zjistíme, že jej tak jeho rodiče vychovali a jeho socializace tak musí plynout z rodiny. Jak však vysvětlíme žáka, jehož rodiče jsou apatičtí nebo se přímo přiklání k autoritativním myšlenkám a on je přesto pevným zastáncem demokracie a jejích hodnot? Z jakého socializačního činitele toto přesvědčení pramení? Ze školy, médií či od přátel? Nebo se snad žák dostal do neopakovatelné situace, která jej ovlivnila natolik, že se stal přesvědčeným demokratem? A dokáží tyto socializační činitele, především pak školní vzdělávání, dostatečně kompenzovat dysfunkční socializaci v rodině? A jakou roli v působení školy může hrát stát?

Z těchto premis vychází tato dizertační práce, která se snaží pomocí poznatků jak z české, tak zejména zahraniční literatury a analýzou českého kontextu přispět do debaty o efektech nástrojů a technik občanského vzdělávání v České republice, a především si klade za cíl vysvětlit, jak celý proces politické socializace v České republice funguje, jaké jeho varianty mohou existovat a jaké prerekvizity a průběžné podmínky jsou pro správný běh procesu socializace potřeba.

Práce si stanovuje čtyři základní pracovní cíle. Za prvé, na základě zpracování dostupné literatury k problematice občanského vzdělávání a zejména politické socializace navrhnout konceptualizační schéma celého procesu a identifikovat pro kontext České republiky nejpravděpodobnější bod, kde může systematickými zásahy státních autorit dojít k očekávanému pozitivnímu efektu na rozvoj kompetencí potřebných pro demokratické občanství, a který je reálné postihnout touto prací. Za druhé, teoretickým ukotvením daného

identifikovaného bodu procesu politické socializace a provázáním s reálným stavem občanského vzdělávání v České republice identifikovat slabiny a následně nástroje a techniky, kterými je možné v daném bodě a daném kontextu pozitivně působit na rozvoj kompetencí demokratického občanství. Zde je vhodné zmínit, že práce nemá za cíl popisovat tzv. příklady dobré praxe, ale spíše se chce zaměřit na problematické aspekty občanského vzdělávání v České republice a pokusit se navrhnout odpovídající evidence-based řešení. Za třetí, pomocí vhodných metod empiricky identifikovat oblasti s nejpravděpodobnějším pozitivním efektem na rozvoj kompetencí demokratického občanství s důrazem na odhalení kauzálních mechanismů a zároveň je zasadit do kontextu celého procesu politické socializace. Za čtvrté, na základě zkušeností s výzkumem problematiky procesu politické socializace navrhnout doporučení jak pro inovace v systému občanského vzdělávání v České republice, tak pro budoucí výzkumy v této problematice, které dále rozvinou témata specifická pro český kontext.

Jak bylo řečeno výše, širší oboru občanského vzdělávání je taková, že nemůže být postihnuta nejen jednou dizertační prací, ale dokonce ani celoživotní prací jednoho člověka. Z toho důvodu tato práce zaměří pozornost na jeden dílčí aspekt problematiky občanského vzdělávání, který autor považuje za stěžejní – socializační činitel školy s důrazem na neformální a informální vzdělávání na středních školách v České republice jako nejefektivnějšího nástroje změny. Proč je tento socializační činitel stěžejním pro tuto práci, bude vysvětleno v samostatné kapitole.

Na základě teoretických, pre-analytických a observačních předpovědí o kauzálním vztahu mezi socializačními činiteli, především pak činitelem školy a jeho prvky – neformálním (či informálním) vzděláváním – a stavem, kdy lze člověka označit za politicky socializovaného, bylo stanoveno několik výzkumných otázek a hypotéz:

***Výzkumná otázka 1:** Jaké faktory školního prostředí mohou mít pozitivní vliv na proces politické socializace?*

***Výzkumná otázka 2:** S jakými mechanismy neformálního (a informálního) vzdělávání se setkávají mladí lidé v České republice a jak tyto mechanismy mohou ovlivňovat proces politické socializace v kontextu českého vzdělávacího systému?*

***Výzkumná otázka 3:** Pomocí jakého kauzálního mechanismu (nebo ‚podtypů‘ mechanismů) je možné vysvětlit předpokládaný vztah mezi socializačním činitelem školy a nabytím kompetencí demokratického občanství v České republice a jaké kontextuální podmínky jsou k tomuto zapotřebí?*

***Výzkumná otázka 4:** Jaké unikátní ‚mikro‘ události mohou vést k rozvoji kompetencí demokratického občanství? Stojí takové události v pozici nutné nebo dostačující podmínky kauzálního mechanismu?*

***Hypotéza 1:** Subjektivně vnímaná konzistentní expozice aktivitám neformálního (nebo informálního) vzdělávání bude pozitivně přispívat k úspěšnému průběhu předpokládaného kauzálního mechanismu procesu politické socializace.*

***Hypotéza 2:** Vhodná forma formální výuky dle subjektivního vnímání žáků středních škol v ČR bude důležitější podmínkou úspěšného průběhu kauzálního mechanismu než obsah a množství výuky.*

***Hypotéza 3:** Otevřené prostředí školy uspořádané dle demokratických principů bude pozitivně podporovat úspěšné fungování kauzálního mechanismu procesu politické socializace.*

***Hypotéza 4:** Unikátní událost na ‚mikro‘ úrovni žáka bude dostačující podmínkou úspěšně fungujícího kauzálního mechanismu vedoucího k osvojení si kompetencí demokratického občanství.*

Práce metodologicky pracuje s různými technikami v rámci kvalitativního přístupu, protože běžněji aplikovaný kvantitativní přístup není vhodný pro stanovené cíle práce a využití např. statistických technik v rámci mixed-methods přístupu je komplikované. Výzkum se proto pomocí dotazníkového šetření s otevřenými odpověďmi s následnou tematickou analýzou a prvky analýzy narativů, které slouží jako preanalýza a zdroj empirické evidence pro využití metody *process-tracing*, pokusí o odhalení a empirické testování předpokládaného kauzálního mechanismu spojujícího vybrané aspekty procesu politické socializace s předpokládanými výstupy v podobě rozvoje kompetencí demokratického občanství. O metodě proces-tracing a možnostech jejího využití pro účely této práce, stejně tak o využití především tematické analýzy odpovědí z dotazníkového šetření jako zdroje empirické evidence, pojednává metodologická část práce. Ambicí práce je poskytnout pro diskurz občanského vzdělávání v České republice kvalitní empirický podklad pro potřeby hlubšího vhledu do zkoumané problematiky a empirické testování kauzálního mechanismu, což může dopomoci přijímání systémových řešení v oblasti české výchovy k demokratickému občanství.

Teoretická část pracuje nejprve s problematikou občanského vzdělávání jako širšího systému výchovy občanů k demokracii, shrnuje některá nejdůležitější díla od antické filosofie, přes středověkou a novověkou literaturu až k modernímu bádání. Představuje význam pojmu občanského vzdělávání také v Československu v meziválečném období a v rámci moderního pojetí nejen v mezinárodním prostředí a jeho strategických dokumentech. Navazující část

pracuje s procesem politické socializace jako konceptualizovatelným a empiricky měřitelným nástrojem systému občanského vzdělávání s důrazem na zmapování nejdůležitějších socializačních činitelů.

Po obecné teorii práce systematicky rozvíjí konceptuální rámec pro účely této studie, kde jsou definovány jednotlivé pojmy procesu politické socializace, se kterými studie pracuje, jako neformální či informální vzdělávání v rámci socializačního činitele školy, koncepty aktivního a demokratického občanství, koncept důvěry, koncept zájmu, filosofie pragmatismu ve vztahu k občanskému vzdělávání aj., a pojmy patřící do konceptu politické socializace včetně jednotlivých socializačních činitelů. V závěru je teoreticky definován a konstruován testovaný kauzální mechanismus dle metodiky process-tracing a jednotlivé části kauzálního mechanismu s předpokládanou mechanistickou empirickou evidencí.

Metodologická část práce představuje používané datové soubory, způsob sběru dat a identifikace klíčových testovaných skupin. Část metodologie je věnována shrnutí základních premis metody process-tracing, která není v české politologii dosud běžně používaná, byť dochází k jejímu rychlému šíření jako metody případových studií s možností testování kauzálních mechanismů. Autorem této dizertační práce byla metoda process-tracing úspěšně využita v rámci odborné publikace, která metodu aplikovala na zobecňující jevy (viz Šaradín et al., forthcoming 2023). Důraz je zde kladen na systematickou konstrukci kauzálního mechanismu dle parametrů této metody. Pro doložení empirické evidence je stěžejní design kvalitativního sběru dat pomocí dotazníkového šetření s otevřenými odpověďmi a jejich další zpracování mj. pomocí analýzy narativů a tematické analýzy. Pro sběr referenčních dat byly využity taktéž dotazníky s otevřenými odpověďmi, se kterými byly osloveny dvě dodatečné cílové skupiny – žáci účastníci se žákovských parlamentů na více úrovních a mladí lidé jako členové mládežnických organizací politických stran.

Analytická část práce postupuje dle kvalitativního designu výzkumu, kdy nejprve prezentuje výsledky tematické analýzy dotazníkových šetření mezi cílovými skupinami, následně přechází k minipřípadovým studiím představujícím identifikované typy procesů politické socializace vyskytujících se mezi žáky českých středních škol. Celá analýza je rámcována definovaným kauzálním mechanismem, který pracuje s metodikou process-tracing.

Teoretická část

1 Občanské vzdělávání jako cesta k demokratickému občanství

1.1 Počátky občanského vzdělávání

Přestože se občanské vzdělávání může zdát být moderním termínem spojeným výhradně s demokratickým zřízením země, explicitní zmínky o různých variantách výchovy k občanství (ne nutně demokratickému) můžeme spatřit již v dílech klasiků antické filosofie. Již Platón např. v díle *Ústava* (2017) a Aristoteles např. v klasickém díle *Politika* (1999) se zabývali problematikou občanství v antické polis, kde participace svobodných a vzdělaných občanů zajišťovala dobré vládnutí, morálku a stabilitu zřízení² a byla dokonce nutnou podmínkou dobré obce. Na antické filosofy navázali filosofové středověku, především pak ale autoři z počátku moderních dějin, zejména proponenti liberálních myšlenek jako John Stuart Mill (2016, 2018, orig. 1859), Jean Jacques Rousseau, Alexis de Tocqueville (v dvoudílném spisu *Demokracie v Americe* (2018, orig. 1835 a 1840) a další.

Významný příspěvek do diskurzu občanského vzdělávání přinesl Alexis de Tocqueville, především ve svém díle *Demokracie v Americe* (2018), kde podrobně popisoval řadu aspektů vznikající americké demokratické společnosti. Jeho myšlenky parafrázovala Margaret Branson z amerického Centra občanského vzdělávání: „*Každá nová generace jsou noví lidé, kteří potřebují získat znalosti, naučit se dovednosti a vyvinout dispozice nebo rysy soukromého a veřejného charakteru, které podporují konstituční demokracii. Tyto dispozice musí být utužovány a živeny slovem, studiem a silou příkladu. Demokracie není ‚samochodný stroj‘, ale musí být vědomě reprodukována, jednu generaci za druhou*“ (Branson, 1999). Přímou tak označila jeden z hlavních aspektů potřeby zavádění občanského vzdělávání v moderních demokraciích – vědomou reprodukci demokracie napříč generacemi. V české společnosti dodnes panuje mýtus, že demokratické smýšlení je něco vrozeného, něco, co lidé získají pouhým žitím v demokratickém režimu a jakákoli účast státu na takovém vzdělávání je přítěží a hraničí s indoktrinací. Mýtus je bezpochyby živen dědictvím komunistického režimu a navyklou pasivitou společnosti, která je reprodukována namísto myšlenek demokratického občanství. Je nicméně nutné připomínat, že „*demokraty se lidé nerodí, ale stávají*“ (Cook & Westheimer, 2006). Ve vztahu k modernímu pojetí občanského vzdělávání je klíčová i výše parafrázovaná Tocquevillova myšlenka „*živení dispozic silou příkladu*“, která je vlastní

² Platón ani Aristoteles nehovořili přímo o potřebě výchovy k demokratickému občanství, ale obecně o vzdělávání (např. ve filosofii, ale i dalších oborech) nutnému pro správné fungování státu a efektivní a spravedlivé vládnutí.

americké bottom-up stavěné komunitní společnosti, na kterou nepřímo navazují autoři pragmatické pedagogiky jako např. John Dewey.

1.2 Občanské vzdělávání prvních demokratických režimů

Nebývalého rozmachu se myšlenky výchovy k občanství dočkaly s nástupem prvních demokratických režimů, kdy reagovaly na aktuálně platné dimenze občanství v dané zemi, zejména pak na přelomu 19. a 20. století a dále v první polovině 20. století, přičemž debaty a diskuze o filosofických zdrojích občanského vzdělávání trvají dodnes.

Za jednoho z nejvýraznějších zastánců potřeby vzdělávat členy národa směrem k občanství daného národa, byl filosof pragmatismu a faktický zakladatel pragmatické pedagogiky, John Dewey. Dewey ve svých dílech jako *How We Think* (1910), *Democracy and Education* (1916) či *Experience and Education* (1938) postupně rozvíjel pokrokové myšlenky pragmatické pedagogiky založené mj. na osobních zkušenostech³, se kterými badatelé nejen v oboru občanského vzdělávání pracují dodnes, a které se staly předobrazem pro mnoho typů aktivit používaných v diskurzu občanského vzdělávání. Rozmach Deweyho myšlenek byl způsoben mj. tím, že Dewey cestoval po světě, včetně střední Evropy, analyzoval lokální vzdělávací systémy a radil tamním vládám, jakým směrem vzdělávací systém reformovat tak, aby se uplatnily pozitivní efekty jeho myšlenek pragmatické pedagogiky. Koncept Deweyho pedagogiky a její potenciální přínosy pro občanské vzdělávání budou popsány v příslušných částech dále v textu.

1.3 Občanské vzdělávání v československé a české tradici

Přestože se z absence jakékoli ucelené koncepce občanského vzdělávání v České republice a spíše negativně naladěné společnosti na její případné zavedení může zdát, že občanské vzdělávání nemá v českých zemích tradici, opak je pravdou. Tradice první republiky zahrnuje občanské vzdělávání již do *Zákona o organisaci lidových kursů občanské výchovy* (1919), který hovořil o povinnosti převzetí politické výchovy občanů státem samotným. Dodnes je v České republice, zejména vlivem dědictví komunistického režimu, patrná nechuť zapojit stát do občanského vzdělávání. Faktem je, že pokud má být občanské vzdělávání efektivní a směřovat k požadovanému cíli, je absolutně nutné, aby stát převzal zodpovědnost za vypracování celkové koncepce, jež bude posléze naplňována různými vnitrostátními (i mezinárodními) aktéry.

³ John Dewey založil vlastní soukromou základní školu, kde v reálných podmínkách testoval své myšlenky.

Koncepce občanského vzdělávání v České republice byla připravována v poměrně nedávném období, jako všechny předchozí i následující snahy však byla obětí nechuti různých zájmových skupin občanské vzdělávání jakkoli systémově řešit. V roce 2009 byla sepsána základní koncepce občanského vzdělávání a centra občanského vzdělávání pro MŠMT (viz Čáp et al., 2013). Ještě v předcházejícím období taktéž existovala pracovní skupina řešící občanské vzdělávání v rámci prostředků Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. V období mezi lety 2016 až 2018 byl ministerstvem školství připraven koncepční rámec, který se viditelně inspiroval německým či nizozemským modelem s jednou zastřešující institucí – tzv. Domem demokracie a lidských práv – který měl systematicky dbát na občanské vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Tento návrh nicméně vyvolal obrovskou bouři a vlnu nesouhlasu, spolu s mediální kritikou, která celou koncepci uvozovala snahou o prosazení multikulturalismu, práv sexuálních menšin aj. a autory obviňovala ze snah o indoktrinaci⁴. Snahy o schválení této koncepce taktéž doprovázela mediální kritika finanční náročnosti jejího zavedení – přibližně 100 milionů korun ročně – což pro tradičního českého voliče představuje neobhajitelnou sumu na instituci, jejímuž účelu příliš nerozumí. Snahy o prosazení koncepce občanského vzdělávání vyvrcholily v roce 2017 nezdarem návrhu tehdejšího ministra pro lidská práva Jana Chvojky o prosazení rámcové koncepce, na kterou měly navazovat např. výzkumné aktivity. Jak uvádí Šaradín et al. (2021a, 5–6), v průběhu času se o přijetí Koncepce občanského vzdělávání pokoušeli především ministři školství – Ondřej Liška (Strana zelených) a Kateřina Valachová (ČSSD). Skutečným problémem je však nedostatečná politická pozornost, protože poměrně klíčová koncepce a její prosazení nikdy nebyla součástí snah jakéhokoli premiéra.

Občanské vzdělávání v České republice je dodnes součástí tzv. celoživotního učení, kdy je bráno za jednu ze součástí tzv. dalšího vzdělávání (viz Čáp et al., 2013). V rámci školní výuky jsou témata občanského vzdělávání zahrnuta jako samostatný předmět (občanská nauka či základy společenských věd), jsou taktéž integrována do jiných předmětů (např. dějepis, český jazyk apod.) a významně též jako tzv. průřezová témata, která se vyučují napříč jednotlivými předměty. V daleko menší míře se s těmito tématy mohou čeští žáci setkat v rámci neformálního vzdělávání (např. školní parlamenty, studentské volby), v rámci mimoškolních aktivit apod. V ještě menší míře lze hovořit o občanském vzdělávání dospělých, které je při každé příležitosti zdůrazňováno, avšak nijak systematicky podporováno⁵.

⁴ Zájemce o podrobnosti si dovolueme odkázat na dobové výstupy českých médií, které z důvodu místa nejsou citovány.

⁵ Dle COV a šetření z roku 2010 se pouze 3,5 % dospělých občanů ČR účastí některé z aktivit občanského vzdělávání dospělých (Smékal et al., 2010).

Obecně lze říci, že v České republice neexistuje žádný komplexní rámec občanského vzdělávání. Neexistuje inspirace žádnou zemí a jejím systémem občanského vzdělávání. Jediná snaha o takovou inspiraci německým modelem byla odmítnuta především širší veřejností. V rozpočtu tradičně nejsou vyčleněny významné prostředky pro občanské vzdělávání, což zejména neziskové organizace působící v této oblasti nutí spoléhat se na různé projektové výzvy a vlastní aktivity, čímž se opět vytrácí potřeba systematického přístupu. Výsledkem je hromada dílčích projektů bez jakékoliv udržitelnosti. Korunu situaci nasazuje praktický nezájem soukromého sektoru.

1.4 Zahraníční zkušenosti s občanským vzděláváním

Hovořit o zahraničních zkušenostech v kontextu občanského vzdělávání je poměrně nevděčné. Každá země, která rozvinula svůj systém občanského vzdělávání, může být vhodnou inspirací i pro Českou republiku, jejíž formální struktury, a především společnost se však takovým snahám brání. Zároveň jsou zahraniční zkušenosti natolik bohaté a zajímavé, že jejich komplexní popis by vydal na celou publikaci. V rámci této kapitoly budou proto krátce představeny jen zvláště vybrané dílčí případy zemí a konkrétních prvků občanského vzdělávání, které by mohly být aplikovány i v České republice – Německo a Nizozemsko, spolu s některými zajímavými prvky z jiných zemí. Informace v kapitole vychází především z editované publikace Johna Ainleyho et al. (2013) zaměřující se na systémy občanského vzdělávání v kontextu dat šetření ICCS⁶ 2009, publikace Judith Torney-Purta et al. (2001) sledující systémy občanského vzdělávání ve 28 zemích, a nakonec starší editovaná publikace Judith Torney-Purta et al. (1999) sledující 24 zemí v kontextu *Civic Education Project* organizace IEA⁷ (mj. realizátor šetření ICCS).

Asi nejznámějším případem systému občanského vzdělávání, který by mohl být inspirací pro český systém, je Německo. Německo rozvíjí svůj systém občanského vzdělávání již od konce druhé světové války, kdy probíhaly denacifikační programy. V roce 1952 v tehdejší západní Německu vznikla Spolková agentura pro občanské vzdělávání (Bundeszentrale für politische Bildung), která zastřešuje občanské vzdělávání v celé jeho šíři. Vzdělávací snahy se orientují na projektovou a dokumentační vyučovací metodu. Zvláštní důraz je kladen na výuku „soudobých dějin“, a to včetně těch národně nepřijemných, které jsou

⁶ ICCS – International Civic and Citizenship Education Study, patrně nejrozsáhlejší opakovaná mezinárodní studie občanského vzdělávání.

⁷ IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, organizace realizující mnohá mezinárodní šetření gramotností v oblasti edukativního výzkumu (viz. např. šetření TIMSS, PIRLS aj.)

tak v rámci společnosti stále připomínány. Německý systém vykazuje vhodnou kombinaci formálního, neformálního i informálního vzdělávání ve všech vrstvách společnosti.

Jiným zajímavým příkladem systému občanského vzdělávání je Nizozemsko. Stěžejním prvkem je organizace ProDemos (obdoba Spolkové centrály pro občanské vzdělávání v Německu), která byla taktéž předobrazem pro „Dům demokracie“ v České republice. Tato organizace zastřešuje občanské vzdělávání na všech úrovních a skupinách společnosti, tvoří a distribuuje extrakurikulární materiály a realizuje další vzdělávací aktivity. Důležitými prvky nizozemského systému jsou povinné „community service-learning“, což jsou zjednodušeně řešeno povinné hodiny (30 hodin) komunitní práce v rámci systému service-learning⁸. Rozšířená jsou taktéž studentská zastupitelstva, „participační komise“, tutorování a mentorování mezi studenty aj.

Zajímavým prvkem reprezentujícím rozšiřující se metodu service-learning, která kombinuje profesní přípravu, dobrovolnictví a projektovou výuku, jsou tzv. Professional Application Projects (viz Toledano, 2017), které můžeme najít např. na univerzitě ITESO v mexickém městě Guadalajara. Na této, pro české poměry exotické, univerzitě musí studenti absolvovat 540 hodin dobrovolné práce ve prospěch komunity (10 hodin týdně práce v terénu následuje 6 hodin reflexe ve výuce po dobu dvou semestrů). Studenti realizují projekty reagující na specifické problémy v komunitě, přičemž aplikují znalosti svého oboru (realizováno v rámci oborů spojených se sociální prací). Ačkoliv se nám tato metoda může zdát geograficky vzdálená, obdobné aktivity se uplatňují v mnoha dalších zemích – např. projekty StreetLaw⁹ zaměřené na právní a občanskou výchovu na středních školách, což je spojeno s působením v komunitě, nalezneme v USA i na českých právnických fakultách. Na státní úrovni můžeme podobné snahy vidět např. ve Francii.

Všechny tyto příklady se snaží pomocí osvědčených metod vést občany k demokracii nebo rozvoji hodnot a postojů, jež jsou s demokracií spojeny. Ať už by pro inspiraci českému systému sloužil nizozemský nebo německý systém, případně by občanské vzdělávání v České republice sestávalo z jiných izolovaných prvků, jako jsou techniky service-learning či projekty dobrovolnictví, byly by velkým přínosem v rozvoji výchovy k demokratickému občanství.

⁸ Service-learning je technika kombinující dobrovolnictví v komunitě, profesní přípravu a projektovou výuku, kde jsou reflektovány zkušenosti. Více viz např. Carla & Candelaria (2017).

⁹ Viz streetlaw.eu

1.5 Moderní pojetí občanského vzdělávání

Občanské vzdělávání je v dnešní době zahrnuto v mnoha lokálních, národních, ale i nadnárodních strategických, koncepčních a jiných dokumentech. Přestože se v mnoha ohledech liší, klíčové prvky jsou všem definicím společné – důraz na informovanost, participaci, kritické myšlení, dodržování demokratických práv a povinností, ochrana demokracie a právního řádu či aktivní občanství. UNESCO definuje občanské vzdělávání jako „*výchovu dětí od raného dětství, aby se stali přemýšlivými a osvícenými občany, kteří participují na rozhodování o společnosti. Společnost je zde chápána ve zvláštním smyslu jako národ s ohraničeným teritoriem, které je uznáno jako stát*“ (UNESCO, 1998). Předmětná definice pracuje výhradně s národním státem jako jednotkou, ke které se občanské vzdělávání vztahuje. Je nutné zmínit, že občanské vzdělávání je v dnešní době řešeno nejen na národním principu, jak definuje UNESCO, nicméně stále více se prosazují myšlenky „přeshraničního“ či „nadnárodního“ občanského vzdělávání, jež jsou ztělesněny nejen v národním občanství s přesahem do zahraničí, ale přímo jako občanství evropské či globální (viz např. UNESCO, 2014; Yemini, 2017; Veugelers, 2011; Oxley & Morris, 2013 aj.). Důraz na národní prvek zde nahrazuje důraz na kompetence – schopnosti, dovednosti, postoje a hodnoty – jednotlivce, které mu umožňují stát se členem globální společnosti ne jako člen některého z národů, ale jako člen lidstva samotného.

Jiná pozdější definice občanského vzdělávání již nepracuje s národním prvkem. „*Výchovou k demokratickému občanství se rozumí vzdělávání, školení, zvětšování povědomí, informovanosti, praktik a aktivit, které mají za cíl, vybavením žáků znalostmi, dovednostmi a porozuměními a rozvojem jejich postojů a chování, umožnit jim vykonávat a bránit svá demokratická práva a povinnosti ve společnosti, aby si cenili rozmanitosti a hráli aktivní roli v demokratickém životě s ohledem na prosazování a ochranu demokracie a právního řádu*“ (Rada Evropy, 2010). Místo národního prvku se objevuje výše zmíněný důraz na prosté občanské kompetence a příslušnost k lidstvu v celé jeho rozmanitosti neomezované národními hranicemi. Poslední zmíněná definice vynáší na světlo další klíčový prvek občanského vzdělávání. Občanské vzdělávání není stav, ale celoživotní proces učení, který je v diskurzu tohoto vědního oboru označován za proces politické socializace, jež bude rozebrán podrobněji dále v textu.

V dnešním diskurzu občanského vzdělávání lze rozlišit několik typů vzdělávání k demokracii, které shrnul např. Edelstein (2011) – *vzdělávání o demokracii, vzdělávání skrze demokracii a vzdělávání pro demokracii*. Všechny tři typy jsou navzájem propojeny a jejich harmonický rozvoj vede k adekvátnímu průběhu procesu politické socializace směrem

k demokratickému občanství. Vzdělávání o demokracii je spojeno přímo s uvědomělou demokratickou akcí v sociálních a politických situacích, do kterých se demokratičtí občané běžně dostávají. Vzdělávání skrze demokracii je naopak spojeno se získáváním demokratických zkušeností skrze participaci nejen v reálných situacích, ale i v rámci simulací a přípravy k demokratickému občanství. Vzdělávání skrze demokracii je úzce spojeno s pragmatickou pedagogikou (viz John Dewey a jeho dílo). Nakonec vzdělávání pro demokracii je spojeno s rozvojem demokratického způsobu života přímou participací občanů v lokální a národní politice, eventuálně politice mezinárodní. Poslední způsob vzdělávání se objevuje v literatuře již od dob klasiků (Tocqueville, 2018; Mill, 2016, 2018), ale i v dílech představitelů nové levice v 70. letech 20. století (Pateman, 1970) a dalších autorů.

Problémem občanského vzdělávání v České republice z pohledu typů výchovy k demokracii je jejich neharmonický rozvoj. Zatímco vzdělávání o demokracii je rozvinuté a aplikované v rámci vzdělávacího systému, vzdělávání pro demokracii je v rámci české společnosti nedostatečné, vzdělávání skrze demokracii spíše sporadické, u některých skupin obyvatelstva pak zcela chybí.

1.6 Posílení participace skrze občanské vzdělávání

Častým argumentem, proč se zabývat a posilovat občanské vzdělávání, je oslabující participace mladé generace. Nízkou mírou participace a zájmu mladé moderní internetové generace se v jednom z prvních zamyšlení zaměřených na tuto problematiku zabýval Delli Carpini (2000), který se snažil dostat k esenci toho, proč se příslušníci mladší generace v daleko menší míře zapojují do správy věcí veřejných. Aby bylo možné otázku zodpovědět, je třeba hovořit o důvodech, které člověka obecně vedou k zájmu o věci veřejné. Delli Carpini identifikoval tři – motivace, příležitost a schopnosti, jež ovšem variiují na základě času, peněz, informací a jiných druhů organizačních, komunikačních a vůdcovských schopností. Motivace dle Delli Carpiniho pramení především ze smyslu, který člověk v participaci na věcech veřejných nachází, uspokojení, které je živeno participací s ostatními na společné věci, identifikaci problému, který se člověka osobně dotýká a je třeba jej řešit, a jistého druhu víry, že osobní participací lze něco změnit. Směsice těchto zdrojů určuje, do jaké míry bude člověk tíhnout k participaci na správě věcí veřejných či nikoli. Je-li motivace dostatečně naplněna, člověk je nucen hledat příležitost k participaci, aby nabyté zdroje mohl adekvátně využít. Není-li příležitost člověku nabídnuta, není živena předpokládaná reciprocita, motivace se vytrácí a s ní i snaha o jakékoli zapojení do správy věcí veřejných. Naopak je-li příležitost člověku nabídnuta, dochází k recipročnímu

posílení motivace a zájmu o participaci, ukotvení víry v možnost něco změnit apod. a jsou uplatňovány schopnosti, jež určují, nakolik může být člověk v participaci úspěšný.

Většina dosavadních výzkumů z oblasti politické socializace, i kvůli ztížené možnosti získat relevantní data, se zaměřovala pouze na třetí zdroj občanské participace, tj. schopnosti, jež jsou, zejména v kontextu České republiky a její společnosti, definovány např. socioekonomickým statusem jedince. Pokud člověk pochází z rodiny s nižším socioekonomickým statusem, nutně se to dle těchto tezí projeví na jeho schopnostech usnadňujících a umocňujících občanskou participaci, nicméně nelze říci, že by občanská participace tímto byla znemožněna, je-li člověku dána motivace a příležitost k zapojení. Dle některých studií, např. Amna et al. (2009), nejsou problémem ani tak schopnosti či víra, že lze participací něco změnit, ale spíše motivace a příležitosti – mladí lidé jsou tzv. *stand-by citizens*, kteří vyčkávají na důvod a příležitost ozvat se. V běžné každodenní politice vidíme, že mladí lidé se zpravidla zmobilizují až v případě nějakého partikulárního problému, ať už se jedná o klimatickou problematiku, zpoplatnění vysokého školství či snahu postavit se vládnoucím strukturám, které tzv. překročí červenou linii. Jak uvádí Andersson (2015) pro adekvátní pochopení smyslu občanského vzdělávání ve vztahu k participaci je třeba přestat mladé lidi chápat jako nekompletní (či neúplné, nehotové) občany, které je třeba teprve vybavit občanskými kompetencemi, ale jako hotové občany, kteří jsou angažováni „svým vlastním způsobem“. Andersson pro podobnou problematiku používá termín *situacní politická socializace*, která pracuje s tezí, že mladí lidé mají určité hodnoty, znalosti, postoje a dovednosti, které je třeba dále rozvíjet, aby došlo k vytvoření vazeb na demokratický režim, spíše než postoj a hodnoty kultivovat seshora působením starších lidí. V opačném případě hrozí spíše indoktrinace a disciplína než posílení a vybavení mladých lidí dovednostmi demokratického občana. Rozvoj takových kompetencí přitom zajistí vhodně nastavený systém občanského vzdělávání.

Předkládaná práce vychází mj. z výše uvedeného předpokladu, že pasivní charakteristiky člověka, jakými jsou např. jednotlivé složky socioekonomického statusu, nejsou natolik kardinální podmínkou občanské participace, aby nemohly být dostatečně kompenzovány motivací a adekvátními příležitostmi k participaci, jež mohou být poskytnuty např. aktivitami neformálního a informálního vzdělávání v rámci socializačního činitele školy.

1.7 Teoretické ukotvení občanského vzdělávání

Přestože se koncept občanského vzdělávání zdá být do značné míry intuitivní, moderní diskurz vyžaduje jeho teoretické ukotvení v závislosti na charakteru politického režimu, v rámci něhož má systém občanského vzdělávání působit a k jehož podpoře má občany vychovávat, aniž by, v ideálním případě, docházelo k indoktrinaci. S tím se pojí především definice pojmu občanství a co od takového občanství v dané zemi a daném politickém režimu očekáváme. Jistým vodítkem mohou být definice občanského vzdělávání stanovené mezinárodními strategickými dokumenty, praktické pojetí občanského vzdělávání se nicméně mezi zeměmi do značné míry liší.

Z historického hlediska (Evans, 2006; o problematice viz také Journell, 2010) je možné odlišit dva základní přístupy k pojmu občanství ve všeobecně přijímané typologizaci – *občansko-republikánský model* (jinak také tzv. *responsibility-based*) a *liberální model* (jinak také tzv. *right-based*).

Občansko-republikánský model staví na známých myšlenkách Rousseaua o občanovi jako součásti společnosti, přičemž dosahování osobního úspěchu je uplatňováno skrze dosahování společného dobra celé společnosti. Pro svůj charakteristický důraz na vzájemnou kooperaci občanů a prosazování patriotických hodnot je tento přístup někdy kritizován pro nebezpečí indoktrinace, naučené loajality k národu a alienaci minoritních skupin (viz Journell, 2010, s. 353). V kontextu moderní doby si toto můžeme lépe představit při pohledu na státy (ať už demokratické, nebo ty s režimy s autoritativními tendencemi), které dávají přílišný a mnohdy nekritický důraz na národ a postavení jedince v něm. Určitým podtypem občansko-republikánského modelu občanství je tzv. *charakterové vzdělávání* stavějící na vštěpování morálních hodnot, přičemž „*stejná morální vlákna, která vytváří dobrou lidskou vůli, naopak vytváří i dobré občany, což vede k civilizované a produktivní společnosti* (tamtéž). Za příklad bychom zde mohli považovat Francii, která, ačkoli často sklouzává ve svém systému výchovy k občanství částečně k nacionalistickým myšlenkám, cílem je však spíše osvojení si oněch morálních hodnot, hodnot solidarity a spolupráce v rámci národa, aniž by to vedlo k nekritické loajalitě.

Liberální model, stavějící na myšlenkách Johna Locka a Johna Stuarta Milla, je Journellem (2010) chápán jako opak občansko-republikánského modelu. Důraz je kladen na politickou deliberaci, otázky autority a sociální diverzifikaci. Liberální model nestanovuje žádnou normativní doktrínu hodnot a postojů, ale nechává člověka skrze uplatňování svých práv zvolit si vlastní zastávané hodnoty a postoje. Tradičním příkladem liberálního modelu občanství je koncepce deliberativní demokracie (srov. Gutmann & Thompson, 2004).

Dle Evanse (2006) lze identifikovat i další přístupy k občanství, např. *komunitární, sociálně-demokratický, multikulturní, post-nacionální* apod., které do jisté míry komplikují konceptualizaci. Journell (2010) dále rozvíjí typy občanství založené na sociální spravedlnosti, participaci obecně, transnacionálních myšlenkách či kosmopolitismu. V praxi ovšem nelze nikdy hovořit o působení jediného modelu občanství, dochází spíše k jejich vzájemnému flexibilnímu prolínání dle aktuálních společenských problémů. Zatímco je dnes kladen důraz na některé základní univerzální hodnoty dle občansko-republikánského modelu, politická a občanská participace se v praxi řídí spíše dle modelu liberálního. Dle doby a místa zároveň se dvěma základními přístupy interagují další zmíněné modely. Vzhledem k charakteru a možnostem konceptu občanského vzdělávání je určitou nutností stanovení univerzálních hodnot liberální demokracie, ke kterým by mělo občanské vzdělávání směřovat.

S jinou typologizací konceptu občanství pracuje např. Kocoska (2015) – *pasivní občanské vzdělávání, aktivní občanské vzdělávání, vzdělávání pro občanství, vzdělávání skrze občanství a občanské vzdělávání* (obecný pojem). Pasivní občanské vzdělávání je spojeno zejména s formální výukou, nabýváním znalostí a porozumění politickým systémům, demokracii a demokratickým procesům, právu a pravidlům, ekonomice, spravedlnosti, rovnosti, svobodě apod. Naopak aktivní občanské vzdělávání doplňuje pasivní model o možnosti participace v procesu rozhodování, kritické myšlení, diskuzi aj. s důrazem na participaci na lokální úrovni. Vzdělávání pro občanství odkazuje na aktivity pro podporu komunity a je spojeno s nabytím práv a povinností. Vzdělávání skrze občanství hovoří o učení se skrze participaci v komunitě, což posiluje již dosažené vzdělání, dovednosti či hodnoty. A nakonec občanské vzdělávání jako obecný pojem hovoří o tzv. „dobrém občanství“, které se rozvíjí především ve škole. Zajímavým prvkem, který Kocoska zdůrazňuje, je učitel a jeho osobnost a charakter, neustálé vzdělávání v nových oblastech apod., což vede ke kvalitní výuce.

Ať už budeme hovořit o různé typologii občanského vzdělávání, všechny typy mají společné především dva prvky. Prolínání – různé varianty občanského vzdělávání se zaměřují na rozvoj různých kompetencí demokratického občanství, dohromady však tvoří vyvážený prvek, který z obyčejných občanů dělá dobré občany a z dobrých občanů demokratické občany. A důraz na rozvoj hodnot a zodpovědnosti – ačkoli některé systémy, jako ten občansko-republikánský, mohou hodnoty a zodpovědnosti přímo stanovovat a jiné, jako model liberální, mohou být volnější, vždy směřují k rozvoji hodnot a zodpovědností, které z občanů činí občany aktivní a informované, kteří participují na aktivitách důležitých pro fungování demokratického zřízení.

2 Proces politické socializace jako koncept občanského vzdělávání

Proces politické socializace je v diskurzu občanského vzdělávání oním reálně působícím nástrojem či jevem, díky kterému se z obyčejných příslušníků národa stávají aktivně participující, informovaní, zodpovědní a demokratičtí občané. Efekt procesu socializace je zprostředkován tzv. socializačními činiteli (někdy též dimenzemi), z nichž čtyři jsou v odborné literatuře považovány za hlavní – rodina, škola, média a vrstevnické skupiny. Další socializační činitelé se v odborné literatuře objevují, ale u většiny autorů nestojí v pozici hlavních dimenzí procesu politické socializace, protože se jedná spíše o individuální charakteristiky jednotlivce – pohlaví, věk, rasa, geografie apod. nebo o činitele, které nepostihují většinu společnosti nebo stojí ve specifické pozici v rámci celého procesu (náboženství, zaměstnání, participace samotná apod.)

2.1 Vývoj výzkumu konceptu politické socializace¹⁰

Literatura a množství autorů zabývajících se problematikou politické socializace v celé jeho šíři je velice rozsáhlá. Vzhledem ke stoleté tradici výzkumu aspektů občanského vzdělávání, s náznaky některých aspektů dané problematiky i mnohem dříve (Tocqueville, 1835, 1840; Mill, 1859; Dewey, 1916, 1938 atd.), a více jak padesátileté tradici výzkumu procesu politické socializace (bereme-li jako počáteční bod dílo Herberta Hymana (1959), který pojem poprvé definoval a proces systematizoval), a spolu s větvením výzkumu občanského vzdělávání v současnosti, není v silách jedné práce kriticky reflektovat celý soubor dostupné literatury. Lze nicméně sledovat některé stěžejní milníky v průběhu času a některé významné obraty a posuny v zájmu badatelů z oblasti občanského vzdělávání a politické socializace (pro shrnutí vývoje výzkumu politické socializace viz např. Dudley & Gitelson, 2002; Wass, 2005 aj.)

Prvotní zájem v oblasti občanského vzdělávání a procesu (nejen) politické socializace směřoval do rodinného prostředí a soustředil se na vývoj člověka zejména v předškolním věku (o problematice obecně viz např. Dudley & Gitelson, 2002 aj.). Ať už se jedná o práce Hymana (1959), Jenningse a Niemiho (1968, 1975) či práci Searinga et al. (1973), klíčovým socializačním činitelem byli členové rodiny, resp. rodinné prostředí. Veškeré předpoklady, které se měly v adolescentním stádiu vývoje člověka a dále v dospělém produktivním věku projevit, pocházely z výchovy v rodině. Rodina již v dětském věku vštěpovala základní

¹⁰ V rámci této podkapitoly budou představeny některé publikace, které již byly zpracovány autorem v rámci magisterské práce (viz Soukop, 2016). Jejich popis a charakteristika byla v této rozšířena a dále prohloubena, doplněny byly další publikace spojené s tématem.

hodnoty, postoje a normy chování včetně těch, které dnes nutně spojujeme s demokracií (solidarita, tolerance, důvěra v druhé lidi, spolupráce, zodpovědnost, potřeba dodržování pravidel, potřeba říkat pravdu ad.), přičemž tyto hodnoty v člověku měly zůstat zakořeněny a i přes potenciální efekt dalších socializačních činitelů v pozdějším věku (škola, média ad.) měly přetrvat relativně nezměněny až do dospělosti, kdy se projeví ve specifickém politickém postoji a politickém chování. Zejména synergie politických postojů mezi rodinou a pozdější dospělostí jedince je častým námětem studií, starších i současných, prosazujících klíčový efekt rodiny (viz např. Jennings & Niemi, 1968, 1975; Searing et al., 1973; Healy & Malhotra, 2013; Shulman & DeAndrea, 2014 apod.). V současném diskurzu je tento proud výzkumu znám jako zastánci *primární politické socializace*. Proti nim stáli zastánci *sekundární politické socializace*, kteří sice významný efekt rodiny uznávali, ale poukazovali na nezastupitelnou roli dalších socializačních činitelů, především školy, médií či vrstevnických skupin.

Zastánci primární politické socializace a klíčové dimenze rodiny správně poukazovali na to, že základní hodnoty a normy chování jsou v člověku formovány již v předškolním, ale i školním věku, s klíčovou účastí rodiny. Je však nutné rozporovat častý fatalistický předpoklad, že pokud člověk pochází z rodiny, která mu základní orientace v podobě hodnot a norem chování nevštěpuje, proces politické socializace je u něj nenávratně narušen. Autoři pracující s primární politickou socializací často teoreticky svazovali předškolní období vývoje s projevy politického chování v produktivním věku, přičemž ignorovali či minimálně bagatelizovali vše mezi tím. Typickým příkladem je velice vlivná a citovaná práce Almonda a Verby (1963), kde sice kromě socializačního činitele rodiny pracovali se socializačním činitelem vzdělávání, ale ten považovali za podružný, protože dle jejich mínění nedokázal potlačit předchozí socializační vzorce vzešlé z primární socializace v rodinném prostředí. Zde je nutné podotknout, že Almond a Verba pro svůj výzkum dotazovali respondenty v dospělém věku a požadovali, aby si respondenti např. vybavili klíčové události ve škole, které je dokázaly politicky socializovat. Vzhledem k tomu, že od té doby uběhlo např. 20 let, schopnost respondentů vybavit si specifické události ze školní docházky je extrémně omezená a ve výsledku je tak výrazně podceněn potenciální pozitivní přínos např. socializačního činitele vzdělávání (školy). Validita takového výzkumu je z dnešního pohledu snižena. Na obranu Almonda a Verby je vhodné připomenout, že si problematické validity svého výzkumu byli vědomi a své závěry revidovali v dalším vydání jejich studie (1989), kde již počítali s jistým signifikantním efektem socializačního činitele vzdělávání už jen z toho důvodu, že nelze jednoduše ignorovat podstatné období formování lidské osobnosti v průběhu vzdělávání, s vlivem dalších socializačních činitelů jako média, vrstevníci, v pozdějším věku samotná občanská angažovanost apod.

Studie Almonda a Verby a její revize názorně ilustrují vývoj výzkumu občanského vzdělávání a politické socializace. Po prvním formativním období, kdy docházelo k systematizaci výzkumu procesu politické socializace a utvořily se první teze stavějící převážně na efektu rodinného prostředí, se objevovaly první práce, které poukazyvaly na problematické aspekty tohoto směru bádání a snažily se o revizi teoretického rámce. Výzkum se proto od 70. let 20. st. přesunul směrem ke zkoumání psychologického a behaviorálního kontextu. Přelom 60. a 70. let se navíc obecně vyznačuje příklonem politologie směrem k behaviorálnímu přístupu, se kterým koncept politické socializace koresponduje (viz Renshon, 1992, s. 443). Tehdejší práce se zaměřily na problematické aspekty primární politické socializace a snažily se zachytit, zaměřením se na člověka, změny, které mohou vést v průběhu pozdějšího formativního období k politické resocializaci. De facto se tak do diskurzu politické socializace poprvé dostává důležitost životního cyklu člověka a mezigenerační efekty (viz např. Greenstein, 1970; Niemi & Sobieszek, 1977 aj.). Typickou prací z tohoto období je další vlivná studie Jenningse a Niemiho (1978), ve které nastínili tzv. čtyři modely perzistence – *life-long persistence model*, *life-long openness model*, *life-cycle model* a *generational model* – kterými se snažili vysvětlit potenciální možnost resocializace člověka, oslabit rigiditu názorového proudu stavějícího na primární politické socializaci a teoreticky tak podpořit pozitivní efekt dalších socializačních činitelů. Modely perzistence a důležitostí bádání v oblasti mezigeneračních efektů a mezigenerační reprodukce kompetencí potřebných k demokratickému občanství se bude zabývat jedna z dalších kapitol.

V období od 70. do 90. let 20. st. došlo nejprve k postupnému mírnému útlumu výzkumu politické socializace v behaviorální rovině a snižování počtu publikací na témata spojená se socializací mládeže. Jednak proto, že tehdejší věda ještě nedokázala adekvátně pracovat s novými modely behaviorální psychologie (viz Dudley & Gitelson, 2002), především však proto, že v pozdějších letech tohoto období došlo k rozmachu používání reprezentativních dotazníkových šetření ve výzkumu. Mladší generace, která je v procesu politické socializace stěžejní, se v této době rozpustila v reprezentativních vzorcích a nebyla předmětem specifického výzkumu (tamtéž). Dílčím důvodem byla i převaha a následné vítězství západní liberální demokracie nad východním blokem socialistických států, spolu s relativně vysokou mírou občanské angažovanosti a gramotnosti mezi obyvateli západních zemí, což vedlo k předpokladu, že proces politické socializace funguje, mezigenerační přenos hodnot, norem a postojů je účinný, demokratické režimy jsou stabilní a není vlastně třeba dalšího výzkumu politické socializace, protože efekty z něj vzešlé přetrvávají. Avšak s následným poklesem zájmu a angažovanosti post-studenoválečných generací došlo ke znovuzrození a opětovné

transformaci v diskurzu občanského vzdělávání, jehož směřování je platné dodnes (viz např. Niemi & Hepburn, 1995). Se začátkem masovějšího používání nových sofistikovanějších statistických metod, ale i rozvojem a systematizací metod kvalitativního výzkumu, došlo, jak uvádí Dudley a Gitelson (2002), k přesunu od zkoumání sociálně-strukturálních faktorů přes psychologicko-behaviorální faktory a zkoumání důležitosti nabývání znalostí o politice směrem k revidování vlivu vzdělání. V tomto období dochází také k rozvoji bádání v oblasti politické socializace se zastoupením celé řady dalších socializačních činitelů, zejména pak média, participace v občanské společnosti a občanských sítích (vrstevnické skupiny, vztahy na pracovišti apod.), náboženství a jiné. Nejen s rozvojem kvantitativních metod ale i s rozvojem využití kvaziexperimentálního designu výzkumu a observačních studií spolu s objevením se nových výzev občanského vzdělávání (digitalizace, globalizace, internacionalizace apod.) dochází také k nutnému větvení a specializaci výzkumu v oblasti občanského vzdělávání a politické socializace. Vzhledem ke komplexnosti celé problematiky se takřka přestaly publikovat práce, které měly ambici sumarizovat celý proces politické socializace ve prospěch úzce zaměřených hloubkových a případových studií zkoumajících jednotlivé aspekty občanského vzdělávání spíše než generalizovaný pohled na celou problematiku.

Objevují se nicméně i nové typy výzkumů, sledující např. vzájemné interakce mezi několika socializačními činiteli – rodinou, školou a přáteli – a jejich potenciálním efektem na proces politické socializace (Koskimaa & Rapeli, 2015) nebo studie doplňující potenciální efekt médií (Wiseman et al., 2011). Některé studie se zaměřují na specifika politické socializace v rodinném prostředí, zejména pak na oddělené efekty obou rodičů (Gidengil et al., 2010) nebo jednotlivých sourozenců s rozlišováním jejich pohlaví a genderové role v rodině (Healy & Malhotra, 2013). Jiné studie zkoumají specifické efekty samotné komunikace (deliberace) buď mezi vrstevníky u mladších voličů (Östman, 2013), jen v rámci rodiny (Shulman & DeAndrea, 2014) nebo efekt získávání informací z médií za interakčního efektu pohlaví, sledování zpráv a vrstevnické komunikace na volební chování jednotlivce (Muralidharan & Sung, 2015). Jiné výzkumy se zaměřují na problematiku sociální integrace jednotlivce do komunity ve škole a výsledný efekt na jeho politickou socializaci (Settle et al., 2011), případně studie, které se snaží kompletně revidovat některé předchozí závěry o efektu socializačních činitelů, např. o nesignifikantním efektu vzdělávání, skrze využití observačních studií a kvaziexperimentálního designu výzkumu (Dunsmore & Lagos, 2008; Macháček & Krošlák, 2013). Některé studie se snaží hledat další cesty v bádání v oblasti politické socializace zaměřením se ne na jednotlivé socializační činitele, ale pouze na kauzální mechanismy tyto činitele spojující, např. vzájemné interakční efekty mezi výběrem školy v rámci diskuze v rodině a následnou politickou

socializaci jednotlivce v průběhu vzdělávání, kdy specifický počáteční socializační impuls sice pochází z rodiny, socializační efekt však obstarává již samotné vzdělávání (Lauglo, 2011; McLeod, 2000) nebo naopak rodina ovlivňuje postoje jednotlivce a výběr školy, která tyto postoje jen dále kultivuje, ale jinak na ně nepůsobí (Kudrnáč, 2015). Některé unikátní studie se snaží poukázat na důležitost specifických a neopakovatelných situací, které narušují tradiční chápání procesu politické socializace jako univerzálního konceptu aplikovatelného na jakéhokoli člověka (Andersson, 2015). Jiné studie se snaží zcela změnit přístup k mladým lidem poukázáním na jejich specifické postavení, kdy nejsou vnímáni *a priori* jako nehotoví, formovaní jedinci přijímající impulzy v rámci politické socializace, ale jako samostatní aktéři, kteří aktivně řídí celý proces socializace (Amna et al., 2009; McLeod, 2000).

Kromě různých variant výzkumů napříč jednotlivými socializačními činiteli, které se snaží zachytit potenciální interakce v průběhu procesu politické socializace nebo zcela revidovat tradiční teoretický rámec politické socializace a občanského vzdělávání, je podstatná část výzkumu občanského vzdělávání v současném diskurzu charakterizována zaměřením na hloubkové studie v rámci jednotlivých socializačních činitelů nebo jiných specifických oblastí. Typickým designem současných publikací z oblasti občanského vzdělávání je využití metodiky případové studie se zaměřením na konkrétní zemi a konkrétní problém (viz např. Bickmore, 2001; Koskimaa & Rapeli, 2015; Evans, 2006 apod.). Přestože takové studie postrádají generalizovatelnost napříč jednotlivými zeměmi, zvolený postup vychází zpravidla ze samotné logiky občanského vzdělávání. Občanské vzdělávání či politická socializace jsou dnes chápány jako natolik složité koncepty, které jsou ovlivněny řadou endogenních i exogenních faktorů, že není možné sestavit jeden univerzálně aplikovatelný teoretický rámec. Vzhledem k variacím v socializačních činitelích a jejich odlišným příspěvkům k celkovému efektu procesu politické socializace v každé jedné zemi je nutné brát napříč zeměmi v úvahu odlišné tradice rodiny (v ČR silnější než např. ve Finsku), odlišné vzdělávací systémy (každá země má jinou strukturu vzdělávací soustavy či odlišné vzdělávací plány), odlišné mediální systémy, jinou tradici participace v občanské společnosti, charakter náboženství v dané zemi, sociální strukturu společnosti, geografické rozložení obyvatelstva v závislosti na některých charakteristikách (např. průměrný socioekonomický status) apod. V úvahu je třeba také brát všechny faktory od mikro (individuální povaha či morálka člověka) až po makro úroveň. Dle některých autorů (viz např. Andersson, 2015) nesmíme zapomínat na unikátní a neopakovatelné situace, a to ať už jejich pozitivní či negativní dopad na socializaci jedince. Unikátní mix celé řady zmíněných i dalších faktorů formuje charakter občanského vzdělávání v dané zemi. Jakákoli komparace napříč zeměmi se proto při ambici na generalizovatelnost musí vypořádat s těmito problémy,

aby bylo možné označit výzkum za relevantní a validní. Jistým východiskem je proto zaměření se na jednotlivé případy – země a vztahování výsledků výzkumů pouze na ně. Někteří autoři však i přesto vyzdvihují potřebu *between-states* komparace zjištěných výsledků (viz např. Koskimaa & Rapeli, 2015; Sapiro, 2004).

Kromě zaměření se studií na jednu konkrétní zemi je typickým projevem dnešního výzkumu občanského vzdělávání a politické socializace snaha zaměřit se na jeden (či menší počet) socializační činitel a sledování některých dílčích aspektů v rámci tohoto činitele. Jedním z pilířů této fáze výzkumu a dodnes jednou z nejdůležitějších oblastí bádání a následně přijímaných opatření, se staly práce sledující média jako socializačního činitele. Jedněmi z nejcitovanějších prací tohoto směru výzkumu jsou studie Davida Buckinghamha (1997, 1998, 1999 ad.), kde se zamýšlí nad problematikou politické socializace skrze konzumaci médií a prezentuje některé tehdy aktuální problémy, ze kterých vycházeli ve svých výzkumech další autoři.

I přes svou rozsáhlost, danou spíše interdisciplinárním charakterem procesu politické socializace (kromě politologie mají k procesu co říci obory sociologie, psychologie, mediálních studií a řady dalších) a nástupem výzkumu politické socializace již v 60. letech 20. st., má takový výzkum politické socializace vážné mezery. Sapiro (2004) ve svém článku představila statistické záznamy publikovaných článků v databázi JSTOR s klíčovým slovem socializace v abstraktu. Po nárůstu počtu publikací mezi 60. a 80. léty 20. st. nominální počet takových článků až do sledovaného roku 1996 stagnoval, resp. docházelo spíše k poklesu a průměrný počet publikovaných článků každé dva roky zpravidla nepřekročil číslo 20. Většina těchto článků navíc pocházela z prostředí USA, jen velmi malá část pak z prostředí mimo USA či vyspělé západní Evropy. Jak uvádí např. Kudrnáč (2015), výzkum politické socializace v prostředí post-komunistické východní Evropy je spíše vzácný, přestože nabízí unikátní potenciál zkoumání dvou zcela odlišných generací občanů, jedné vychovávané za autoritativního režimu, druhé vychovávané již za režimu demokratického. Přestože by se střední a východní Evropa mohla stát živou laboratoří pro sledování kauzálních mechanismů přenosu demokratických kompetencí mezi generacemi a rozvoje celé jedné generace tzv. „od nuly“, a to doslova přímo v procesu konsolidace demokratické kultury, výzkum na toto téma je velice sporadický, resp. spíše absentující. S výjimkou uvedené práce Kudrnáče (2015) či práce Pata Lyonse (2017) o politických znalostech v České republice nenalezneme příliš mnoho empirických prací na téma politické socializace využívající např. sofistikovanější statistické metody nebo pokročilejší kvalitativní přístupy (existující práce jsou převážně deskriptivního či populárně-naučného charakteru). Jediný nadějně vyhlížející výzkumný projekt *Catch-EyoU* se

zapojením výzkumníků z brněnské Masarykovy univerzity se vydal cestou reanalýzy stávajících datových zdrojů a sledování míry participace mládeže. Propozice projektu hovoří o sledování dimenzí médií, školy a tematických politik. Pro oblast České republiky byl publikován např. text Beilmanna et al. (2018) o typech participace v ČR a Estonsku, text Dahla et al. (2018) o politické apatii a odcizení mezi mladými, práce sledující důvěru v alternativní a profesionální média (Macek et al., 2018a), text pracující s postavením mladých lidí jako relevantních aktérů občanství (Macek et al., 2018b) nebo text zabývající se spíše evropským občanstvím (Šerek & Juggert, 2018). Ačkoli tyto práce, a některé další, které nebyly z důvodu místa citovány, patří k tomu nejkvalitnějšímu, co bylo v kontextu České republiky v posledních letech publikováno a zaměření článků do značné míry vychází ze zaměření brněnských výzkumníků (obor psychologie) a celého projektu (aktivní občanství), některé potenciálně klíčové oblasti výzkumu procesu politické socializace nebyly do projektu vůbec zahrnuty. Z poslední doby můžeme zmínit také snahy olomouckých výzkumníků z Univerzity Palackého pod vedením Pavla Šaradína a Tomáše Lebedy, kteří se v grantovém projektu *Občanské vzdělávání v České republice. Výzkum pro koncepci občanského vzdělávání*¹¹ pokusili o shrnutí některých poznatků a přípravu základního rámce systémového občanského vzdělávání pro Vládu ČR. Vyjma výzkumných zpráv a datových podkladů (viz Šaradín et al., 2019, 2021b) zaměřujících se na prodemokratické postoje českých občanů v reprezentativním šetření byla vydána i publikace *Češi a demokracie v digitální době* (Šaradín et al., 2021a) zaměřující se na problematiku lokální participace občanů, chování českých občanů ve vztahu k digitálním médiím a sociálním sítím, v neposlední řadě i na internetovou gramotnost.

Práce, jež je možné vztáhnout i na prostředí České republiky, se zabývají spíše činitelem médií než deklarovanou školou. Tím ovšem vzniká mezera ve výzkumu. Již dříve se tuto mezeru pokoušel v *Národní zprávě z Mezinárodní studie občanské výchovy* zaplnit Petr Soukup (2010), který vedl zpracování výsledků šetření ICCS, zřejmě celosvětově nejrozsáhlejšího a nejkvalitnějšího datového zdroje pro sledování občanského vzdělávání. Ovšem vzhledem k tomu, že data úzce navázaná na dosažené skóre žáků v testech občanské gramotnosti rychle zastarávají, ani tato zpráva není schopna zachytit některé problematické jevy posledních let. Jelikož se Česká republika rozhodla z neznámého důvodu nezapojit do šetření ICCS v letech 2016 ani 2022, které mělo potenciál stát se nenahraditelnou datovou základnou pro výzkum v oblasti občanského vzdělávání a politické socializace na mnoho let, zřejmě nejkvalitnější a z vědeckého pohledu nejzajímavější data přináší opakovaná šetření programu Jeden svět na

¹¹ Autor této práce byl členem výzkumného týmu a podílel se na výstupech projektu.

školách organizace Člověk v tísni. Jednotlivá šetření sledují jednak obecně vzdělávání na středních školách a různé aspekty spojené se životem středoškoláků (2012, 2014, 2017, 2020), školní výuku jako zdroj informací (2017) či různé jevy spojené s médii a mediální výchovou a gramotností (2018a, 2018b, 2023a, 2023b). Ačkoli data nejsou z vědeckého pohledu zcela ideální a jejich prezentace, z pochopitelných důvodů, probíhá spíše deskriptivní a vizuálně názornou formou, data je možné využít do určité míry i při složitějších datových analýzách (viz např. Soukop, 2016) a dojít k velice zajímavým výsledkům.

Mezi další práce vycházející přímo z českého (či slovenského) prostředí nebo aplikovatelné do kontextu České republiky můžeme zařadit text Macháčka a Krošláka (2013) sledující problematiku neformálního a informálního vzdělávání s důrazem na žákovské parlamenty, spolu s aplikováním kvaziexperimentálního designu na testování rozdílů efektů jednotlivých přístupů k výuce občanské výchovy, a to na Slovensku. I přes zaměření na Slovensko text do značné míry koresponduje s problematickými aspekty občanského vzdělávání v České republice. Z dalších českých prací je možné zmínit např. knihu Petra Saka (2000) *Proměny české mládeže*, kde se pokouší datově zachytit proměnu mladých českých generací v průběhu času, ovšem jen deskriptivně. Práce je navíc staršího data a uvedená data při bližším pohledu již nejsou schopna vysvětlit překotný rozvoj společnosti v poslední době. Podobně je na tom práce Slobody (2009, 2013) o mediální výchově v rodině prezentující deskriptivní formou data z výzkumu, která již z větší části nejsou schopna vysvětlit některé problematické jevy mediální výchovy v Česku.

Výzkum politické socializace má některé nedostatky nejen v rámci geografického zaměření, ale i v rámci obsahu. Některé z nich shrnula Diana Owen (2008) ve svém konferenčním příspěvku. Zatímco většina výzkumu se zaměřuje na základní a klíčové socializační činitele – rodinu, školu, vrstevnické skupiny a média – výzkum nutně potřebuje sledovat i další potenciální dimenze, např. pracoviště, náboženství, politické a občanské organizace, etnické, rasové a jiné kulturně odlišné komunity apod., které jsou ve výzkumu upozaděny. Obdobně je třeba se zabývat fungováním kauzálních mechanismů jednotlivých socializačních činitelů za různých podmínek, za kterých dochází k přenosu demokratických kompetencí na mladé lidi. Sapiro (2004) zmiňuje potřebu zkoumání efektů simulačních aktivit v komparaci se service-learningovými aktivitami a reálnou participací v politických a občanských organizacích. Owen (2008) hovoří taktéž o potřebě sledování relativního významu jednotlivých socializačních činitelů v čase. Samozřejmým by měl být výzkum efektu využití nových technologií na proces politické socializace (viz např. Šaradín et al., 2021), zvláště chápeme-li socializaci jako komunikační proces, nebo články, které by se snažily o redefinici

konceptu politické socializace ve smyslu kontextu 21. století. Řada myšlenek a základních tezí totiž pochází ze zlatého věku výzkumu politické socializace, ze studií z 60. až 80. let 20. st. Tato dizertační práce některé z nastíněných problematických částí výzkumu politické socializace reflektuje a snaží se o ověření některých tezí v kontextu problémů a výzev demokratické společnosti 21. století. Jak uvádí Easton (1968, s. 125–126), a jak je i dnes patrná určitá mezera v teoretickém výzkumu, o politické socializaci se hovoří zpravidla ve chvíli, kdy politologové potřebují vysvětlit specifické politické či volební chování jednotlivců. V opačném případě je problematika politické socializace upozaděna. O politické socializaci je přitom lépe hovořit ve vztahu ke třem klasickým typům (tamtéž). Hovoříme-li o *obecné teorii socializace*, máme na mysli přijímání společenských vzorců a postojů ze strany jednotlivce, ale ne nutně ve vztahu k politice, protože v tomto případě nejde o vysvětlení specifického politického fenoménu, ale socializace jako takové. Hovoříme-li naopak o druhém typu, *teorii politické socializace*, zaměřujeme se již na konkrétní aspekty daného politického systému a procesy politické socializace, které nám pomáhají vysvětlovat konkrétní jevy. V tomto typu teorie politické socializace se uplatňuje sledování jednotlivých socializačních činitelů, kdy např. rodina a dětství obecně slouží jednotlivci k osvojování si základních orientací, kdežto období adolescence a mladé dospělosti, kdy dochází k průniku efektu dalších socializačních činitelů – vzdělávání, vrstevnických skupin apod. – slouží k ukotvování specifických postojů k politickým tématům a jiným aspektům politického systému v dané zemi. Nakonec, pokud hovoříme o třetím typu teorie, tzv. *politické teorii politické socializace*, snažíme se nejprve hledat a ukotvit postavení konceptu politické socializace v demokracii jako takové.

Z pohledu moderních studií je patrné, že nejčastějším směrem zkoumání procesu politické socializace je druhá možnost, teorie politické socializace, zaměřující se na dílčí socializační činitele. Obecná teorie socializace má dosud místo spíše v oboru psychologie a jiných příbuzných oborech, naopak politická teorie politické socializace bývá upozaděna. Je velice překvapivé, že v rámci debaty o problémech moderních demokracií se dostatečně nepoukazuje na limity aktuálně platného systému spadajícího do období primární či brzké sekundární politické socializace, kdy dochází k formování každé osobnosti, přijímání základních orientací a norem a upevňování prvních potenciálně prodemokratických postojů a hodnot. Je taktéž přinejmenším zvláštní, že prvním návrhem při řešení nebezpečí plynoucí z eroze důvěry v demokratický systém a jeho podstatné náležitosti, není v rámci České republiky úprava, či spíše komplexní formulace koncepce občanského vzdělávání.

3 Konceptualizace procesu politické socializace

3.1 Identifikace socializačních činitelů a sledovaných konceptů

Proces politické socializace, i když se jedná o stěžejní koncept, se kterým se pracuje v diskurzu občanského vzdělávání, dodnes nemá ustálený teoretický a konceptualizační rámec. Jednotliví autoři pracují vždy s výběrem některých socializačních činitelů, které oni na základě zkušenosti s kontextem daného regionu, či na základě myšlenek jiných autorů, považují za stěžejní. Někteří autoři pracují s výběrem rodiny, školy a vrstevníků (viz např. Koskimaa & Rapeli, 2015), jiní s výběrem rodiny, školy a médií (např. Print, 2007). Jak je zcela zřejmé, nezastupitelnou pozici představuje socializační činitel rodiny, za kterým následuje různá variace dalších socializačních činitelů – školy, médií, vrstevníků a dalších. Volba zkoumaných činitelů však vždy vychází z direktivního rozhodnutí autora a výběru nejvhodnějších dimenzí dle dostupných datových zdrojů a potřeb výzkumu. Tato práce proto zahrne všechny zmíněné socializační činitele – rodinu, školu, média a vrstevnické skupiny – do pracovního konceptualizačního rámce procesu politické socializace. Rodinu proto, že rodinné zázemí včetně např. socioekonomického statusu je v prostředí České republiky silným prediktorem budoucí politické socializace (ať už z pohledu prodemokratických postojů a hodnot či objemu politických znalostí). Školu proto, že se jedná o v České republice málo prozkoumaný fenomén s potenciálem redukovat silný efekt socioekonomického statusu nebo aplikací vhodných pedagogických technik významně posílit rozvoj dovedností a jiných kompetencí a, jak bude vysvětleno dále v textu, představuje de facto jedinou platformu, která zasáhne podstatnou část populace, a kde je možné systematicky působit z pozice státu směrem top-down. Socializačního činitele médií proto, že mediální gramotnost v ČR je dlouhodobě na nízké úrovni (viz JSNŠ, 2018b, 2023a). Zatímco všudypřítomnost mediálních informací a silná prostoupenost internetu a sociálních sítí celou společností mohou vést a vedou k šíření dezinformací a nechtěnému efektu manipulace s následnou relativizací objektivních informací, nízká mediální gramotnost české populace tomuto nedokáže zabránit. Socializační činitel médií tak může být velmi důležitou dimenzí intervenující do celého procesu politické socializace. Poslední zahrnutý socializační činitel, vrstevnické skupiny, jsou potenciálně silným intervenujícím faktorem, protože prostupují více dimenzemi, ať už rodinou, školou či médii. Některé studie (k debatě o falešných korelacích viz např. Lauglo, 2011) upozorňují na potenciální falešnou korelaci, kdy předpokládáme efekty rodiny, výukových postupů či nepřímé efekty médií, ve skutečnosti se však jedná např. o efekt činitele vrstevnických skupin. Jednotlivec může diskutovat o politických tématech s přáteli uvnitř i vně školy, případně na dalších místech, paralelní

působení činitelů školy, médií či rodiny tak může vést k nesprávnému úsudku. Zvláště pokud spolu korespondují postoje rodičů a postoje adolescenta, případně je adolescent ve škole vystaven expozici potenciálně přínosné vyučovací techniky, nárůst např. ve znalostech či dovednostech může být nesprávně interpretován jako efekt těchto aktivit, přestože ve skutečnosti se může jednat o pouhou diskuzi o politických a společenských tématech ve skupině vrstevníků. Socializační činitel vrstevníků je zároveň pravděpodobnější prostředí, kde bude docházet k socializaci jedince, než např. v rámci náboženských skupin. Zvolené socializační činitele by proto měly pokrýt nejpravděpodobnější zdroje socializace v českém prostředí.

Jsou-li definovány socializační činitele, nutnou debatu je třeba vést i v případě výstupu procesu politické socializace. Ačkoli některé práce, i z důvodu zjednodušení, využívají v analýzách samostatné závisle proměnné či standardizované a kompozitní (ale přesto izolované) indexy, např. míru politických znalostí (Torney-Purta et al., 2001; Niemi et al., 2000; Niemi & Junn, 2005), demokratické postoje (Healy & Malhotra, 2013; Shulman & DeAndrea, 2014), politické postoje ve formě stranických preferencí (Kudrnáč, 2015) aj., logika nás nutí přemýšlet nad tím, že problematika důsledku procesu politické socializace je komplexnější.

Jak ukazuje tabulka 1, proces politické socializace byl v průběhu času ve výzkumu definován různě. Provedeme-li syntézu uvedených vybraných definic, proces politické socializace je ekvivalent učícího či vývojového procesu, ve kterém u jednotlivců dochází k osvojování a ukotvování občanských a politických orientací ve formě znalostí, dovedností, hodnot, norem chování a postojů a k jejich mezigeneračnímu přenosu tak, aby se jednotlivec stal občanem daného [demokratického] politického systému, tento systém podporoval a stal se součástí vytváření politického konsenzu. Některé z definic provazují politickou socializaci s politickou kulturou. Jak uvádí např. Moeler a de Vreese (2013), toto spojení není náhodné, protože tak jak se v průběhu času mění politická kultura, tak se mění i potřeba na probíhající změny reagovat (tzn. resocializovat). Původní definice politické kultury dle Almonda a Verby (1963) odkazuje na hodnoty, normy chování a postoje, a participativní politická kultura odkazuje na koncept aktivního občanství (viz Vajdová, 1996), tím se střetává se základními aspekty procesu politické socializace. Politická socializace rozvíjí koncepty, které jsou součástí adekvátní podporující politické kultury (tamtéž).

Tabulka 1 Vybrané definice procesu politické socializace

Hyman, 1959	<i>„Učení se sociálním vzorcům zprostředkovaných různými socializačními činiteli, jejichž sociální pozice koresponduje s tímto učícím procesem.“</i>
Almond & Verba, 1963	<i>„Proces uvedení do politické kultury.“</i>

Easton 1968	<i>„Vývojový proces, skrze který jednotlivci získávají politické orientace a vzorce chování.“</i>
Haller & Thomson, 1970	<i>„Proces, skrze který děti internalizují některé fundamentální normy, postoje a přesvědčení, kterými se řídí [demokratický] politický proces.“</i>
Atkin & Gantz, 1978	<i>„Vývojový proces, skrze který adolescenti získávají poznání, postoje a chování, které souvisí s jejich politickým prostředím.“</i>
Gimpel et al., 2003	<i>„Proces, skrze který jsou nové generace indukovány do politické kultury, učení se znalostem, hodnotám a postojům, které přispívají k podpoře politického systému.“</i>
Wass, 2005	<i>„Učící proces, kde jedinec předpokládá různé politické postoje, hodnoty a vzorce akcí vycházející z jeho či jejího prostředí.“</i>
Owen, 2008	<i>„Proces, skrze který jsou přenášeny občanské orientace.“</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

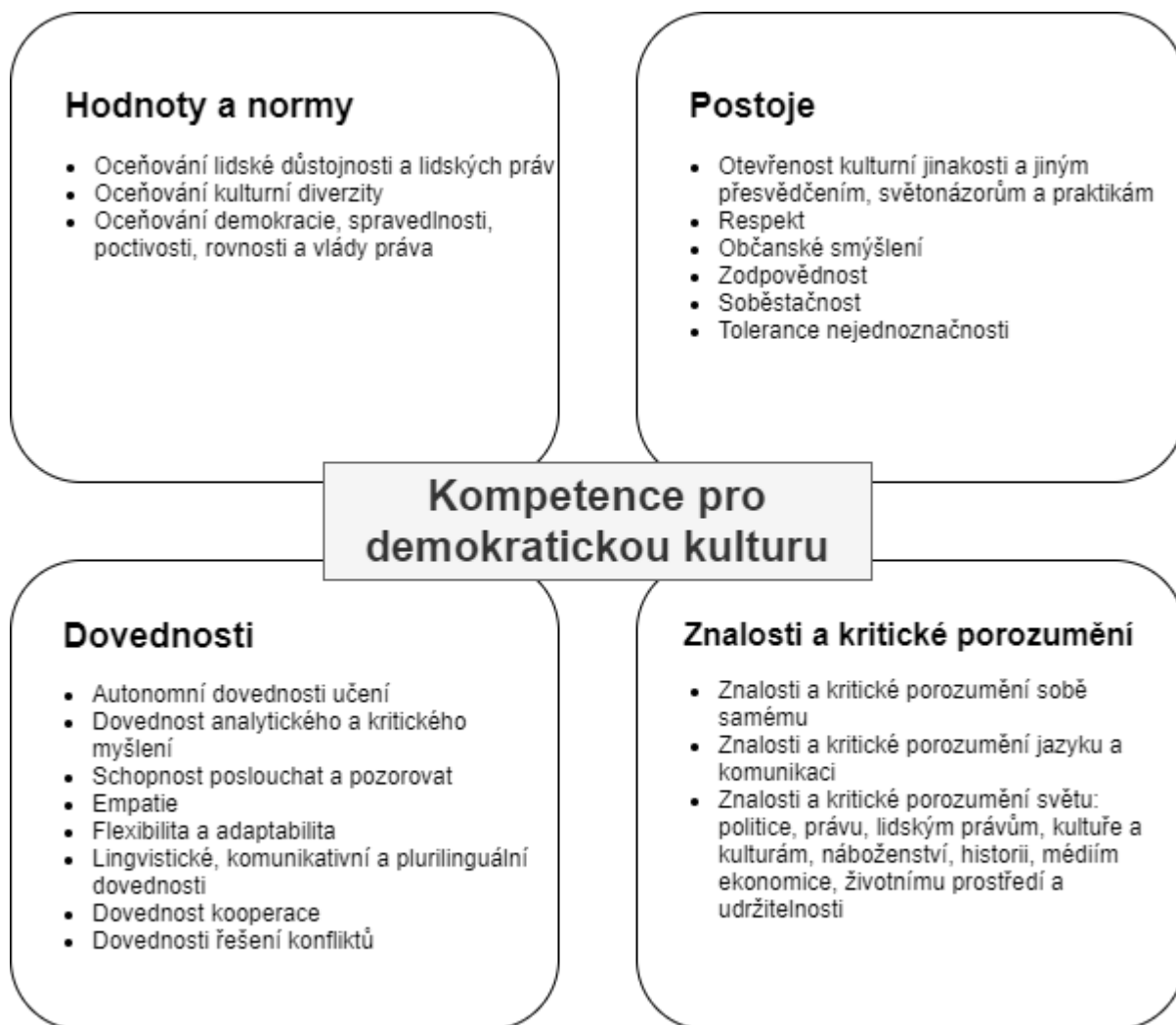
Definice politické socializace zpravidla nepracují s jakoukoli snahou posilovat participaci, i když to může být logickým vyústěním celého procesu. Přesto je častou představou o výstupu procesu politické socializace výchova aktivních a informovaných občanů, což zcela koresponduje s konceptem aktivního občanství. Často se objevují argumenty, že participace na věcech veřejných a obecně občanská angažovanost jsou cíle, kterých se snažíme dosáhnout mj. vzděláváním mladých lidí, bylo by proto logické sledovat míru participace jako výstup procesu politické socializace. Avšak, jak uvádí např. Owen (2008, s. 8), v současnosti je třeba redefinovat proces politické socializace tak, aby odpovídal úhlem pohledu současné mladé generaci demokratů. Tak jako je dnes běžné upouštět od sledování efektu tištěných médií, rádia a televize ve prospěch internetu a sociálních sítí jako zdroje informací mladých, tak je třeba se oprostít od tradičních forem participace jako klíčového cíle politické socializace, tak, jak jsou definovány v běžné politologické literatuře. To, že někdo zastává demokratické hodnoty, nemusí nutně vést k aktivní participaci na procesu rozhodování. A naopak to, že někdo participuje, nemusí nutně znamenat, že je demokratem, tedy že sdílí s ostatními demokratické hodnoty a postoje. Na tento rozpor upozorňuje jedna z novějších prací, na které participoval i autor této práce (viz Šaradín et al., 2019) Mladá generace nebude chodit k volbám v takové míře jako generace starší, nebude tak často navštěvovat politické mítinky apod., ale bude se zapojovat do aktivit, které Owen (2008) nazývá dobrým občanstvím (*good citizenship*), jako např. dobrovolnictví či aktivity obecně spadající pod tzv. service-learning, ev. ekologické aktivity apod., nebo se bude ve větší míře zapojovat do aktivit tzv. nevolební participace (viz Lebeda & Vlachová, 2006), případně lze hovořit o aktivnějším zapojení v rámci nástrojů participativní a deliberativní demokracie na lokální úrovni, která mladším voličům poskytuje

kýženou interaktivitu a využití digitálních technologií (online participativní nástroje jako pocitové mapy, online referenda, transparentní nástroje, nástroje e-governance apod.).¹² Pro komplexnost vysvětlení je nutné zmínit i stále se zvyšující míru, do jaké mladí lidé tráví čas nepolitickými a neobčanskými aktivitami (Putnam 2000).

Proces politické socializace by měl ústít ve stavu politické socializovanosti jedince. Jak bylo zmíněno výše, někteří autoři kompromisně pracují např. s politickými znalostmi jako indikátorem dobře proběhlé socializace (např. Torney-Purta et al., 2001; Niemi et al., 2000; Niemi & Junn, 2005 a řada dalších), jiní se snaží pracovat s demokratickými hodnotami a prodemokratickými postoji (Healy & Malhotra, 2013; Shulman & DeAndrea, 2014 a další). Výstup procesu politické socializace je nicméně více komplexní. Sapiro (2004) v tomto kontextu pracuje se třemi druhy demokratických kompetencí – kognitivními kompetencemi, navázanými zejména na znalosti, eventuálně dovednosti demokratického občana, etickými kompetencemi a výběrem hodnot s důrazem na svobodu, rovnost a solidaritu a kapacitami k akci, resp. sociálními kompetencemi. Model Sapiro, převzatý od Audigiera (2000), se v mnoha směrech prolíná s kompetenčním modelem sestaveným a publikovaným Radou Evropy (2016), který pracuje se čtyřmi, resp. pěti klíčovými množinami kompetencí potřebných pro efektivní participaci v demokratické kultuře a interkulturní dialog (kompetence pro demokratické občanství) – hodnotami (ke kterým je možné přidat normy chování), postoji, dovednostmi a znalostmi a kritickým porozuměním. Kompetenční množina hodnot pracuje mj. s hodnotami spojenými s demokracií, lidskými právy a lidskou důstojností či kulturní diverzitou. Kompetenční množina postojů pracuje zejména s respektem a otevřeností ke kulturním a jiným odlišnostem, zodpovědností aj. Množina dovedností se zaměřuje jak na analytické a kritické myšlení, schopnost empatie, flexibilitu či komunikační a kooperační dovednosti, tak i na obecnou schopnost „učit se“. Množina znalostí a kritického porozumění pak na porozumění různým úrovním a tématům včetně politiky. Kompetenční model Rady Evropy ukazuje schéma 1.

¹² Např. průměrně mladší zastupitelstvo obce je spojeno s vyšší mírou zavádění demokratických inovací (nástrojů participativní a deliberativní demokracie) – viz Hurtíková & Soukop, 2019

Schéma 1 Model kompetencí pro demokratickou kulturu dle Rady Evropy



Zdroj: Rada Evropy 2016; vlastní zpracování

Hovoříme-li o procesu politické socializace v celé komplexnosti, měl by v ideálním případě směřovat k nabývání, osvojování si a ukotvování uvedených kompetencí pro demokratické občanství, protože např. hodnoty, dovednosti a znalosti jsou nezbytnými faktory pro aktivní občanství. Bez ohledu na použitý kompetenční model lze říci, že jednotlivé kompetence jsou vysoce komplementární a je třeba v komplexním výzkumu politické socializace pracovat se všemi s ohledem na kontext a socializačního činitele, v rámci kterého mají působit. Nicméně je zřejmé, že v praxi není možné dosáhnout všech uvedených kompetencí. Některé z nich nabývá člověk až v průběhu života s přibývajícimi zkušenostmi, kompetenční model sestavený Radou Evropy je proto vhodnější spíše pro proces celoživotního učení než pro výzkum v oblasti občanského vzdělávání se zaměřením na adolescentní stádium. Uvedené kompetenční množiny jsou však univerzální a lze v rámci nich identifikovat určitý minimální standard

demokratického občana, minimální množství a příslušnost kompetencí, které je možné sledovat v rámci procesu politické socializace mladých lidí a ve vztahu k nim usuzovat, zda je proces politické socializace v kontextu daného systému občanského vzdělávání úspěšný, či nikoliv, resp. zda jde správným [demokratickým] směrem či ne.

3.2 Efekty působení procesu politické socializace

Koncept politické socializace sestává ze dvou vzájemně propojených úrovní, které definují směřování jednotlivých výzkumů v této oblasti bádání – makro a mikro úrovně (viz Sapiro, 2004, s. 2–3; srov. také Owen, 2008), a které zároveň odlišují efekty působící v rámci procesu.

Makro úroveň odkazuje na způsoby, jakými politické systémy (ve smyslu politických společností) vštěpují svým vlastním občanům základní normy chování. Teoretickým podkladem makro úrovně je nejčastěji postavení politické socializace ve vztahu k rozvoji a ukotvování politické kultury v dané zemi (Almond & Verba, 1963), která podporuje fungování demokratických institucí nebo postavení politické socializace ve vztahu ke generování důvěry v demokratické instituce, jak o ní hovoří Easton (1968). Makro úroveň zkoumání procesu politické socializace se zaměřuje na sociálně-strukturální hledisko či top-down přístup k budování demokratického politického systému (nejprve demokracie, posléze demokratické myšlení).

Naopak mikro úroveň odkazuje na samotný rozvoj jednotlivců v rámci procesu politické socializace a jednotlivých socializačních činitelů, zaměřuje se převážně na psychologicko-behaviorální faktory a bottom-up přístup k budování demokratického politického systému (nejprve demokratické myšlení, posléze demokracie). Avšak, jak upozorňuje Sapiro (2004, 3), oba přístupy jsou v oboru politické socializace komplementární a musí se navzájem doplňovat, aby byl výzkum komplexní. Zejména v zemích post-komunistické střední a východní Evropy lze říci, že působí nejprve makro úroveň, která nastaví základní parametry systému občanského vzdělávání. Ta je postupně doplňována mikro úrovní s postupným posilováním efektu mezigenerační reprodukce demokratických kompetencí (viz kapitola *Generační efekty a mezigenerační reprodukce kompetencí*). Až s určitou mírou konsolidace systému občanského vzdělávání se obě úrovně stávají komplementární.

Vyjma odlišení systémové makro úrovně a individuální mikro úrovně je možné politickou socializaci chápat dle směru transmise demokratických kompetencí – vertikální nebo horizontální (Wass, 2005). Vertikální transmise kompetencí probíhá zejména v rodině, kdy jsou hodnoty, normy či postoje předávány od rodičů směrem k dětem, částečně v rámci

socializačního činitele školy, kdy se kompetence předávají z učitelů na žáky, eventuálně v rámci dalších socializačních činitelů, např. médií (od autorit směrem ke konzumentům), náboženství apod. Spolu s vertikální transmisí kompetencí pro demokratické občanství působí i transmise horizontální, kdy dochází k přenosu kompetencí např. mezi vrstevníky ve škole, mezi sourozenci v rodině, mezi kolegy na pracovišti apod. Vertikální a horizontální transmise působí zpravidla paralelně, ovlivňují zejména výzkum politické socializace, kdy každý z typů přenosů demokratických kompetencí pracuje s jinými kauzálními mechanismy, což je třeba v rámci výzkumu zohlednit.

Diskurz politické socializace a diskuze o efektech jednotlivých socializačních činitelů je dodnes do značné míry ovlivněn i rozdělením tzv. *edukačních způsobů* neboli míst, kde dochází k samotné edukaci v rámci všech základních socializačních činitelů a tzv. *edukačních charakteristik* neboli implikací mechanismu vzdělávání, a to dle práce La Belleho (1982). Model formálních, neformálních a informálních implikací formálního, neformálního a informálního způsobu edukace znázorňuje schéma 2.

Schéma 2 Procesy a organizační implikace občanského vzdělávání dle La Belleho

		Edukační charakteristiky		
		Formální	Neformální	Informální
Edukační způsob (místo edukace)	Formální	Hierarchické vzdělávání na školách	Extrakurikulární aktivity	Vrstevnické skupiny
	Neformální	Certifikáty	Systematické out-of-school aktivity	Participace
	Informální	Pracoviště	Rodičovská výchova	Denní zkušenost

Zdroj: La Belle (1982); Vlastní zpracování

Schéma La Belleho vnáší systematický prvek do mnohdy chaotické problematiky formálního, neformálního a informálního vzdělávání a jejich efektů spolu s příklady činností, které daný efekt poskytují. Je patrné, že např. formální implikace v rámci formálního vzdělávání poskytuje klasické hierarchicky strukturované stupňovité školní vzdělávání, zatímco neformální implikace takového formálního školního vzdělávání jsou extrakurikulární aktivity. Informální implikace v rámci školního formálního vzdělávání jsou v procesu socializace mladých lidí spojeny s vrstevnickými skupinami, protože k setkávání vrstevníků dochází často právě ve škole. Extrakurikulární aktivity jako neformální implikace formálního vzdělávání stojí na jiné pozici než formální implikace neformálního vzdělávání, tedy různé mimoškolní kurzy zakončené získáním jakéhokoli certifikátu. V dřívějších dobách byly za neformální vzdělávání považovány takové kurzy mimo školu, nikoli však extrakurikulární aktivity. Podobně, hovořili studie o informálním vzdělávání, zmiňují bez odlišování vrstevnické skupiny, prostředí ve škole, média apod., což lze řadit také do běžné denní zkušenosti jako informální implikace informálního vzdělávání. Nebude-li proto v práci uvedeno jinak, primární zájem konceptualizace procesu politické socializace i následné analýzy bude pracovat s neformálními a informálními implikacemi všech způsobů vzdělávání (formálního, neformálního i informálního).

Uvedené možnosti teoretické práce s efekty procesu politické socializace, makro vs. mikro úroveň, horizontální vs. vertikální přenosy kompetencí i formální, neformální a informální implikace způsobů vzdělávání jsou součástí holistického konceptu, jak o něm hovoří La Belle (1982), přičemž není možné z konceptu účelově vytrhávat jednotlivé části a považovat je za jediné platné. Překvapivě málo autorů ve svých studiích explicitně uvádí, že počítají i s efekty dalších socializačních činitelů, než s jakými zrovna pracují (jedním z nich např. Kudrnáč, 2015), přestože je zcela zřejmé, že žádný ze socializačních činitelů sám o sobě nemůže být dostatečným vysvětlením socializace jedince, ale je jen součástí komplexní sítě přímých a nepřímých efektů, které společně rozvíjí kompetence pro demokratické občanství.

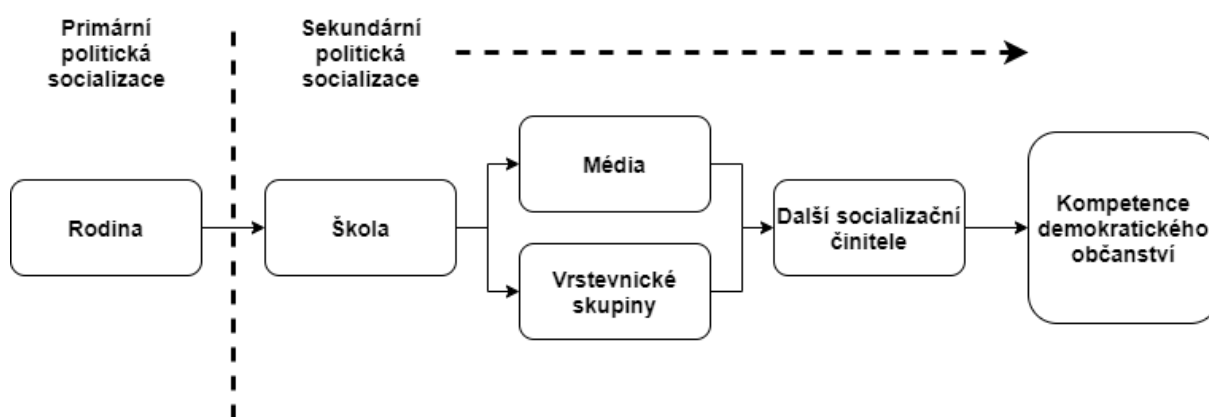
3.3 Kompletace procesu politické socializace

Proces politické socializace je v diskurzu občanského vzdělávání všeobecně přijímaným konceptem, který z členů společnosti vychovává [demokratické] občany. Přestože takový proces často chápeme jako lineární, je hned na počátku nutné zdůraznit, že vývoj člověka v demokratického občana skrze proces politické socializace má v reálném světě spíše podobu husté sítě přímých a nepřímých efektů, endogenních a recipročních vztahů, intervenujících

faktorů a dalších, které navíc varíují dle dalších charakteristik konkrétního člověka – místa, kde žije, jeho pohlaví, úrovně vzdělání, socioekonomického statusu, lidského a kulturního kapitálu apod. Proces není lineární, ale spíše nelineárně mezigeneračně zacyklený, jak bude patrné dále v textu. Z důvodu zjednodušení, představitelnosti a potřebě vysvětlit zaměření této práce bude proces politické socializace prezentován jako zacyklený lineární proces. Podobně výstup politické socializace v podobě demokratických kompetencí není vždy možné považovat za ideální, protože v řadě studií se objevují úvahy o posloupnosti efektů jednotlivých kompetencí (např. hodnoty předcházejí postojům apod.). V rámci teoretického ukotvení jednotlivých socializačních činitelů budou některé tyto vztahy zmíněny, ovšem z důvodu zjednodušení bude práce v rámci konceptualizace nadále považovat demokratické kompetence za koherentní výstup procesu politické socializace. Potenciální návaznost rozvoje jednotlivých kompetencí bude zohledněna dále v textu v rámci definování kauzálního mechanismu působení vybraného socializačního činitele a metody process-tracing.

Původní chápání procesu politické socializace v diskurzu občanského vzdělávání je postupně se rozvíjející lineární proces, kdy na sebe efekty v rámci jednotlivých socializačních činitelů plynule navazují (v praxi samozřejmě s přesahy mezi jednotlivými činiteli). Původní chápání procesu znázorňuje schéma 3.

Schéma 3 Původní chápání procesu politické socializace jako postupného lineárního procesu



Zdroj: Vlastní zpracování

Dlouho převažující debata, která již dnes není tak striktní, ale stále promlouvá do výběru stěžejního socializačního činitele v rámci výzkumů, se zaměřovala na rozdíly mezi klíčovou rolí *primární politické socializace* a klíčovou rolí *sekundární politické socializace*.

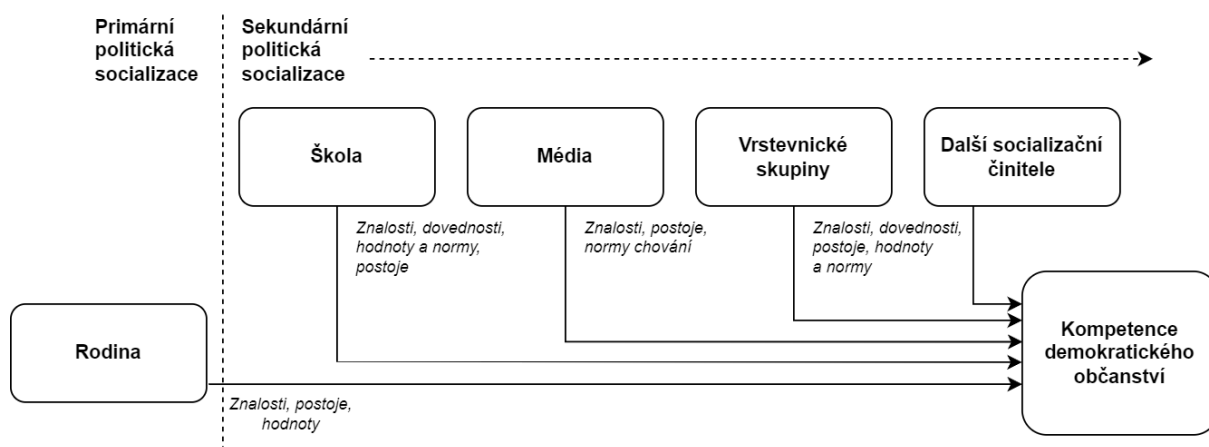
Zastánci primární politické socializace (viz např. Hyman, 1959; Searing et al., 1973; z moderních autorů např. Sapiro, 2004; Gidengil et al., 2010; Kudrnáč, 2015 a další) prosazovali myšlenku, že veškerý, nebo alespoň zcela klíčový socializační efekt pochází z rodinného prostředí. Z těchto úvah pochází i občasný fatalistický předpoklad, že pokud není proces politické socializace řádně zahájen v rodině, již se nemůže adekvátně rozvinout a člověk je pro celý další proces negativně poznamenán. Přestože je tento pohled na celý proces již překonaný, má pozoruhodné implikace v dnešních společenských a edukačních vědách. Hovoříme-li dnes v kontextu jakéhokoli vzdělávání např. o klíčovém efektu socioekonomického statusu, jenž pochází z rodiny, na budoucí vzdělávání jednotlivce, často se omezujeme na argumentaci, že lidé s nízkým socioekonomickým statutem se hůře vzdělávají (kvůli menší podpoře rodiny), nedisponují takovou mírou mediální gramotnosti, jsou negativně ovlivňováni aspekty prostředí, ve kterém žijí apod. Nevědomky tak přijímáme lineární pohled na celý proces, kdy vyšší socioekonomický status plní roli nutné podmínky pro adekvátní průběh procesu politické socializace. Ačkoli jsou již běžně používány metody kvantitativního výzkumu, které dokáží odlišit přímé a nepřímé efekty jednotlivých proměnných (*structural equation modelling*) a částečně tak potvrzují, že přímý efekt socioekonomického statusu na rozvoj demokratických kompetencí je spíše raritou, stále se málo pozastavujeme nad výsledky studií stavějících na kvaziexperimentálním designu či observačních studiích, které, ačkoli neposkytují kýženou generalizaci, dokáží pracovat s odlišným postavením socioekonomického statusu (viz např. Dunsmore & Lagos, 2008; k observačním studiím viz také Macháček & Krošlák, 2013 aj.). Socioekonomický status zde nehraje roli příčinného faktoru, ale spíše faktoru distribučního, který člověka nasměruje do kolejí jiného kauzálního mechanismu. V praxi se s takovým člověkem musí pracovat odlišně než s člověkem s vyšším socioekonomickým statutem, aby bylo dosaženo podobného efektu. Problematika postavení socioekonomického statusu v procesu politické socializace bude vysvětlena dále v textu.

Proti zastáncům primární politické socializace se v průběhu vývoje diskurzu občanského vzdělávání stavěly různé práce poukazující na fakt, že není možné ignorovat de facto celé formativní období adolescence a veškeré kauzální efekty podřadit vývoji v rodině. Zastánci signifikantních efektů dalších socializačních činitelů následujících či působících paralelně s rodinnou výchovou jsou souhrnně označováni jako zastánci sekundární politické socializace (viz např. Haller & Thornson, 1970; z moderních autorů např. Torney-Purta, 2002; Lauglo, 2011; Shulman & DeAndrea, 2014; Syvertsen et al., 2009; Koskimaa & Rapeli, 2015; Buckingham, 1999; Dunsmore & Lagos, 2008; McLeod, 2000 aj.). Sekundární socializace

prochází několika socializačními činiteli, počínaje školou, s následnými rozličnými, zejména informálními, efekty médií, vrstevnických skupin a dalších činitelů.

V současném diskurzu výzkumu občanského vzdělávání a politické socializace je nejpřijímanějším zobrazením procesu politické socializace kumulativní efekt jednotlivých socializačních činitelů na rozvoj kompetencí potřebných pro demokratické občanství, kdy žádný z činitelů nemusí být dominantní a jednotlivé partikulární efekty mohou být relativně malé (viz např. Feldman et al., 2007; Kudrnáč, 2015; Sak, 2000 aj.). Výsledný efekt je v takovém případě tvořen těmito malými nezávislými (ve zjednodušeném modelu) efekty jednotlivých socializačních činitelů a koncept je explanačně flexibilní, protože záleží na míře, s jakou se pozitivní efekty jednoho či více socializačních činitelů projeví v kontextu daného jednotlivce. Pohledem tohoto přístupu, narazíme-li na jednotlivce, u kterého např. selhává osvojování základních orientací v rámci rodinné výchovy, může absenci působení jednoho socializačního činitele kompenzovat adekvátní působení činitele jiného, např. vzdělávání v rámci školy. Chápeme-li kumulativní efekt socializačních činitelů jako klíčový prvek procesu politické socializace, řešení obtížného vzdělávání některých skupin občanů leží v hledání adekvátních metod a přístupů v rámci jiných socializačních činitelů, které dokáží tato negativa dostatečně kompenzovat s podobným výsledným efektem jako v případě standardně proběhlého procesu socializace. K výše uvedenému přispívá i fakt, že každý socializační činitel přispívá k mixu kompetencí potřebných pro demokratické občanství jinou měrou a rozvojem jiné sady kompetencí. Schéma procesu politické socializace založeného na myšlence kumulativního efektu znázorňuje schéma 4.

Schéma 4 Kumulativní efekt socializačních činitelů v rámci procesu politické socializace



Zdroj: Vlastní zpracování

Úvahy o rozvoji partikulárních kompetencí jednotlivými socializačními činiteli ne vždy vychází z empirických výzkumů. Spojení rozvoje některých kompetencí s danými činiteli občas vychází spíše z teoretických úvah, objevit se také mohou protichůdné empirické výzkumy, kdy jeden z nich vztah mezi rozvojem partikulární kompetence a daným socializačním činitelem podporuje, a na druhé straně výzkum, který daný vztah není schopen potvrdit. Rozdíly ve výsledcích jdou často na vrub metodice zkoumání, kdy jiné výsledky sledujeme u standardního regresního modelování vztahů na datech sbíraných v jednom časovém okamžiku, jiné výsledky v rámci longitudinálních studií a jiné výsledky v rámci observačních studií a kvaziexperimentálních designů výzkumu, kde je však značně omezena možnost zobecňování.

Byť se některé vztahy dosud nepodařilo plně prokázat, tato práce bude vycházet z maximalistického modelu, kdy jsou do konceptualizace zahrnuty jak empiricky dostatečně potvrzené, tak i uvažované vztahy, protože za nimi zpravidla stojí podložená logická argumentace, byť se je pro nedostatek vhodných dat nepodařilo dostatečně empiricky podložit.

3.4 Generační efekty a mezigenerační reprodukce kompetencí

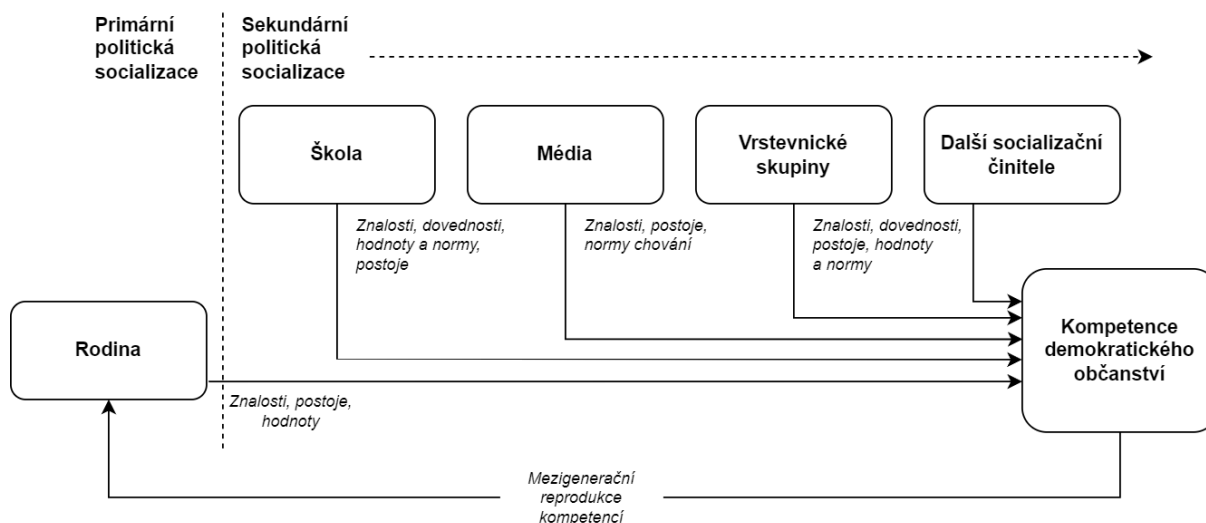
Snaha zavádět do systému prvky občanského vzdělávání jakékoli části společnosti často naráží na flagrantní nepochopení občanského vzdělávání a mechanismů demokracie a demokratické společnosti jako takové. Nežřídka lze z úst vrcholných politiků slyšet argumenty, že demokratické normy chování, hodnoty a postoje nelze naučit, ale je to člověku dáno přirozeně, přičemž za jakoukoli snahou o systematické občanské vzdělávání stojí soupeřící politické síly. Občanské vzdělávání je mnohdy zaměňováno za pokusy o indoktrinaci zejména mladých lidí, a tak je na něj i pohlíženo ze strany mnoha politiků. Význam slovního spojení ‚občanské vzdělávání‘ je zde vědomě či nevědomě dezinterpretován jako vštěpování idiosynkratických postojů, nikoli jako rozvoj příslušných kompetencí, které člověku umožňují zvolit si postoje vlastní na základě zpravidla racionální úvahy.

Z politologické a demokraticko-společenské teorie je všeobecně známo, že demokratický politický systém může přetrvat pouze tak dlouho, jak dlouho jsou přijímány jeho nastavené hodnoty, normy chování a z toho vyplývající postoje obyvatel. Pokud jsou hodnoty a normy chování demokratického systému narušovány, nemůže přetrvat. Tyto hodnoty a normy chování nicméně vyplývají z původu demokratického systému vládnutí jako kulturního produktu (např. Haller & Thornson, 1970, s. 45), kdy nejsou lidem dány přirozeně, protože se nejedná o pudovou, emoční, ale spíše racionální, rozumovou záležitost, a tak musí být

vědomě reprodukovány napříč generacemi skrze proces politické socializace (Haller & Thornson, 1970; Niemi & Sobieszek, 1977; Jennings & Niemi, 1978; Morduchowitz et al., 1996; Wass, 2005; Galston, 2004; Edelstein, 2011 ad.). Jak bylo zmíněno již v rámci kapitoly o počátcích občanského vzdělávání, „*Demokracie není ‚samochodný stroj‘, ale musí být vědomě reprodukována, jednu generaci za druhou*“ (Branson, 1999). Formální systém občanského vzdělávání by s tímto předpokladem měl pracovat a nespolehat se na přirozený vývoj demokratických hodnot, norem a postojů, který nemusí přijít, není-li člověk vystaven dostatečnému množství adekvátních neformálních a informálních impulzů.

Zejména schopnost socializačního činitele rodiny působit na mladé občany není dán přirozeně, ale vychází z cyklického charakteru politické socializace. Jak znázorňuje schéma 5, jakmile jedinec projde celým procesem politické socializace a rozvine se u něj v dostatečné míře charakteristický mix kompetencí demokratického občanství, mělo by dojít k transmissi partikulárních kompetencí, zejména hodnot a norem, eventuálně postojů či dalších kompetencí, ve formě základních občanských orientací zpět na děti v rámci socializačního činitele rodiny. Tato mezigenerační reprodukce je onen mechanismus, který předává hodnoty a postoje podporující demokracii napříč generacemi ve vyspělých demokratických zemích s konsolidovanou demokratickou politickou kulturou.

Schéma 5 Mezigenerační cyklický model procesu politické socializace



Zdroj: Vlastní zpracování

Problematické je, pokud k uvedenému cyklu nedochází nebo je transmise hodnot, norem a postojů narušena absencí ukotvenosti demokracie v předcházející generaci, jako je tomu u post-komunistických zemí střední a východní Evropy. V takovém případě by měly pracovat jiné

socializační činitele a jiné mechanismy, které tuto absenci dokáží kompenzovat, zpravidla pomocí zásahů státu, který chce vychovávat demokratické občany (v průběhu konsolidace demokracie nemusí být dostatečně silná občanská společnost, aby v této činnosti nahradila stát). Obdobný případ nastane ve chvíli, kdy k transmisi hodnot, norem a postojů dochází, ale tyto nelze označit za demokratické, protože předcházející generace, která by demokratické hodnoty, normy a postoje měla předávat, byla vychovávána ještě za autoritativního režimu. Nedojde-li k souhře různých intervenujících faktorů (např. že předešlá generace zastávala demokratické hodnoty, jen je za autoritativního režimu veřejně neobhajovala nebo když starší generace nemá jaké hodnoty předávat, ale přesto se je v kontextu přechodu k demokracii u mladší generace pokusí vybudovat), může probíhat negativní cyklus politické socializace, kdy dochází k reprodukci spíše nedemokratických hodnot, norem a postojů.

Zamyslíme-li se nad celým procesem politické socializace, je třeba v takovém případě identifikovat bod procesu, kde je možné negativní cyklus přerušit, přičemž jedinou reálnou entitou, která může proces přerušit, je stát, a to formou top-down (tj. nastavením takového systému občanského vzdělávání, který dostatečně reflektuje potřebu osvojování, ukotvování a následnou reprodukci hodnot, norem a postojů mezi jednotlivými generacemi). Přitom stát může pouze velice omezeně působit na rodinu, v prostředí privatizovaných, resp. veřejnoprávních médií nemůže nařídít demokratickou socializaci skrze média, nemůže efektivně zasahovat do fungování vrstevnických skupin, a i socializace skrze další činitele (participace, náboženství, pracoviště atd.) je velice omezená, nepřímá, eventuálně přichází v procesu socializace příliš pozdě, aby mohla být dostatečně efektivní. Jedinou platformou, kterou může stát top-down zásahem dostatečně ovlivnit a která zároveň zahrnuje podstatnou část mladé populace, je škola (viz Edelstein, 2011; Matto & Vercellotti, 2012 ad.). Tato práce se proto zaměřuje na problematiku školního občanského vzdělávání se zahrnutím některých aspektů dalších socializačních činitelů pro kontrolu přesahů mezi jednotlivými dimenzemi politické socializace a podchycení případných falešných efektů.

Hovoříme-li o mezigeneračním cyklu politické socializace, je vhodné zmínit i přístup, který jako jedni z prvních autorů popsali Jennings a Niemi (1978) – tzv. modely perzistence. Jennings s Niemim se snažili nabourat tehdejší představu o procesu socializace, která probíhala především v rodině a výsledné základní orientace ve formě hodnot, norem a postojů přetrvávala přes celé formativní období adolescence až do dospělosti, kde se projevila volebním a politickým chováním, které korespondovalo s postoji pocházejícími z rodiny, a to úvahou o možnostech resocializace člověka v průběhu procesu. Jennings a Niemi definovali čtyři modely

perzistence, na pomyslném spektru perzistence (možnosti resocializace) dva krajní modely a dva kompromisní.

Life-long persistence model pracuje s jednoduchou premisou zastánců primární politické socializace, že předškolní struktury osobnosti ovlivňují vše, co se člověk učí později (viz také Searing et al., 1973; v případě stranické identifikace viz také Hyman, 1959, Niemi et al., 1978, z novějších autorů viz Kudrnáč, 2015). De facto pak platí, že co se člověk naučí dříve, to přetrvává i přes působení dalších socializačních činitelů (viz také Niemi & Hepburn, 1995), dle některých studií může politický vliv přetrvat až 40 let (viz Jennings et al., 2009). Tento model už z principu nemohl přetrvat do pozdějších fází, protože není žádný empirický důvod k předpokladu, že co se člověk naučí dříve by mělo být nějakým způsobem odolnější k tlaku resocializace. Dodnes tak tvoří spíše jeden pól spektra perzistence. Ilustrativní příklad představuje práce Kudrnáče (2015), který se pokusil vysvětlit sebezařazení jedince na škále levice-pravice tzv. efektem imitace v rámci rodiny. Přestože postupným regresním modelováním (přidáváním proměnných spadajících pod různé socializační činitele simuloval testování posloupnosti kauzálního mechanismu) potvrdil, že stranické preference jednotlivce statisticky souvisí se stranickými preferencemi rodičů (a efekt školy je minimální), sám se vyvaroval použití termínu politická socializace, protože nebyl schopen podložit, zda se jedná skutečně jen o efekt napodobování (což může být přirozené v případě, kdy rodiče volí, ale jedinec se o politiku nezajímá, proto napodobuje) nebo shodu v preferencích na základě mezigeneračního přenosu hodnot (jednotlivec došel ke stejným preferencím na základě osvojených hodnot). Sám Kudrnáč navíc uznává, že minimální efekt školy může jít na vrub charakteru občanského vzdělávání na českých školách a podíl vysvětlené variace v jeho regresních modelech je velmi nízký (což podporuje tezi o kumulativním efektu socializačních činitelů, kdy partikulární efekty jsou relativně malé).

Druhý pól spektra perzistence tvoří druhý uvedený model – *life-long openness model*. Ten pracuje s tezí, že lidé se mohou v průběhu života libovolně měnit, ale také nemusí. Přestože je tento model podstatně otevřenější, opět ignoruje podstatnou náležitost jakékoli socializace a tím je specifický impuls k socializaci. Model předpokládá, že resocializace může být iniciována i jen z pouhého rozhodnutí každého člověka. V reálné praxi je takové rozhodnutí málo pravděpodobné, protože socializace (a resocializace) jsou spouštěny specifickými, zpravidla externími, impulzy. Rodina může člověka k resocializaci vybídnout, signifikantní efekt může mít setkání se specifickou osobností mezi vrstevníky, přístup učitele ve škole, účast na specifické akci v rámci vzdělávání, jakákoli jiná unikátní událost specifická pro daného jednotlivce (viz Andersson, 2015) nebo prostředí samotné, které nutí člověka reagovat na

specifické impulzy a tím si osvojovat příslušné kompetence (viz již díla Deweyho 1916, 1938). Variace a množství potenciálních intervenujících faktorů je zde nespočetné, proto je třeba pracovat spíše s dalšími dvěma podmíněnými modely, které stojí na spektru perzistence mezi dvěma krajními modely.

První podmíněný model – *life cycle model* – pracuje s tezí, že jednotlivci jsou v určitých fázích života zranitelní vůči vnějším vlivům. Vhodným působením na jednotlivce ze strany různých socializačních činitelů lze proto nasměrovat socializaci člověka požadovaným směrem, např. směrem k podpoře a prosazování demokratických myšlenek. Uvedený model pracuje s otevřeností lidí pro resocializaci v celém průběhu života, z reálné praxe je nicméně známý efekt, kdy s přibývajícím věkem dochází ke zvyšování rigidity názorů a postojů člověka, tedy dochází k oslabování efektu specifických impulzů na resocializaci. S tímto předpokladem pracuje druhý podmíněný a poslední model perzistence – *generational model* – který tvrdí, že možná a vysoce pravděpodobná je resocializace během formativních let člověka, tedy zhruba od nástupu školní docházky až po ukončení celého procesu vzdělávání. Zvláštní důraz je zde kladen na období pozdní adolescence a mladé dospělosti, kdy u řady jedinců dochází k výraznému přeformování a ostrému narušení residuí výchovy předchozí generace. Vše, co je člověku v rámci politické socializace v průběhu formativních let předáváno, je v tomto období narušeno zejména ukončením procesu vzdělávání, nástupem povolání, často již zakládáním vlastní rodiny, nezřídka i kompletní proměnou okolí, co se týká vrstevnických skupin apod. Dochází zde ke kumulaci specifických resocializačních impulzů, které dokáží přetvořit de facto cokoli, co bylo do té doby člověku vštěpováno, např. i základní hodnoty a postoje vzešlé z rodinného prostředí mohou být transformovány v hodnoty a postoje, které jsou člověku vštěpovány v rámci vzdělávání či jiných aktivit. Zajímavým příkladem studie spadající do tohoto modelu perzistence je starší longitudinální studie Bocka (1976), kde zjistil, že lidé změnili svou politickou orientaci a další charakteristiky dva roky po škole, v závislosti na pozici, na kterou nastoupili v zaměstnání nebo alternativně již na škole jako opak pozice, kterou jim škola přisuzovala pro budoucnost. Implikací této studie je, že kdyby se lidé již na škole setkávali s demokratickým prostředím a byla jim od počátku přisuzována pozitivnější role, jejich socializace by i po škole nabývala pozitivnějších pozic. Obdobně jedinci participující na aktivitách neformálního vzdělávání nemají tendence zhodit se autoritativních společenských rolí, protože neformální vzdělávání odstraňuje autoritativní role ve prospěch těch demokratických.

Dílní problematikou generačních efektů jsou samotné rozdíly mezi mladší a starší generací. V soudobém diskurzu občanského vzdělávání a politické socializace stále pokračuje

debata, zda jsou rozdíly mezi generacemi dány skutečně společenskými změnami s tím, že mladá generace se od starší liší a nikdy již nebude stejná, nebo zda se jedná pouze o fázi životního cyklu a mladá generace tzv. „doroste do starší generace“. Např. Jennings a Niemi (1975) dříve testovali mezigenerační rozdíly se závěrem, že u mladé generace dojde ve středním věku k resocializaci a přibližování se charakteru starší generace. Výzkum je ovšem staršího data. Novější výzkumy se stále častěji přiklání k tezi, že nová generace je skutečně nová bez možnosti resocializace (viz např. Andersson, 2015). Pro spolehlivé testování této problematiky by nicméně byla potřeba rozsáhlá a dlouhodobá longitudinální studie zahrnující do testování více generací, což se zejména v kontextu českého výzkumu zdá prozatím jako nereálné.

Z výše uvedeného je patrné, že v současném diskurzu politické socializace a občanského vzdělávání jsou nejbližše skutečnosti předpoklady dvou podmíněných modelů perzistence, zvláště pak generační model, který bude dále reflektovat i tato práce, i když nebude možné jeho empirické ověření (potřeba longitudinální studie pokračující od rodiny, přes školu až ke konci formativních let a sledování, které hodnoty a postoje překonají resocializaci mezi adolescencí a mladou dospělostí – ty z rodiny nebo ty získané dalšími socializačními činiteli).

3.5 Teoretické ukotvení socializačních činitelů

3.5.1 Rodina

Jak bylo mnohokrát uvedeno výše, rodina jako socializační činitel plní roli počátečního prostředí, které mladým lidem vštěpuje základní občanské orientace, jež mohou mít v pozdějším životě významný efekt na přijímání hodnot, norem a postojů, rozvoj dovedností i osvojování si znalostí. Na první pohled by se mohlo zdát, že současný diskurz výzkumu politické socializace se spíše odvrací od protěžování rodiny jako nejdůležitějšího socializačního činitele ve prospěch dalších činitelů, zejména vzdělávání ve škole a vrstevnických skupin. Jak upozorňují Shulman a DeAndrea (2014), problém je spíše v dřívějším protěžování transmisijního modelu socializace, který je však extrémně zjednodušující a zcela ignoruje informace získávané mimo rodinu. Dnes se proto znovu objevují studie, které rodině přikládají klíčovou, ale již ne zcela izolovanou a dominantní váhu. Např. studie Koskimaa a Rapeliho (2015) sledující finský kontext, kde je vysoká míra občanské gramotnosti (nejen) mezi mládeží, přesto se však projevuje oslabování zájmu o politiku a občanské angažovanosti mezi mladšími generacemi tak, jako ve zbytku demokratických zemí. Dle teze autorů by právě vzdělávání mělo mít stěžejní podíl na vysoké míře občanské gramotnosti. Ostatně finský vzdělávací systém je i České republice dáván za vzor (nejen v oboru občanského vzdělávání). Za současné kontroly

faktorů rodiny a vrstevnických skupin, autoři došli k závěru, že klíčovou roli, i přes původní předpoklad, plní míra, do jaké se politická témata probírají v rodině a v rámci vrstevnických skupin (až 50 % variace v modelech). Shulman a DeAndrea (2014) se zaměřili na charakter komunikace v rodině a její potenciální efekt na podobnost postojů dětí a rodičů v budoucnosti.

V literatuře o občanském vzdělávání a politické socializaci se objevuje spojitost výchovy v rodině zejména se dvěma typy demokratických kompetencí. Jedna skupina autorů tvrdí, že socializace v rodině má silný vliv na osvojování si znalostí nejen přímo v rodině, ale zejména v pozdějších fázích socializace (viz např. Torney-Purta et al., 2001 aj.), kde postupně doznívá efekt rodiny, který je však dle autorů silnější než efekty dalších socializačních činitelů. Druhou, empiricky více potvrzenou, demokratickou kompetencí, jež je rozvíjena v rámci socializačního činitele rodiny, jsou demokratické postoje (viz Jennings & Niemi, 1968, 1975; Healy & Malhotra, 2013; Searing et al., 1973; Shulman & DeAndrea, 2014; Kudrnáč, 2015 aj.). Politické a demokratické postoje mají být dle autorů rozvíjeny buď přímo skrze rodiče, nebo nepřímou vštěpováním dalších demokratických kompetencí nebo tzv. napodobováním (viz Kudrnáč, 2015; sociální učení imitací).

O silné spojitosti socializace člověka v rodině s jeho politickými postoji později v životě hovoří zejména jedna z nevlivnějších a přes své stáří dodnes standardně citovaných longitudinálních studií Jenningse a Niemiho (1968, 1975). Ti prokázali, že přestože se postoje člověka v průběhu života mění, silné zkušenosti z dětství v rodině (rodinné prostředí) ovlivňují politické postoje jednotlivce a lze tak hovořit o silném nepřímém efektu rodiny na proces politické socializace. Avšak, jak upozorňují Healy a Malhotra (2013, s. 1023), celou dobu, kdy je studie hojně citována, hovoříme pouze o korelaci, a přitom takřka ignorujeme celou řadu dalších potenciálních vysvětlení tohoto vztahu – události, osoby a jiné sociální síly externího charakteru, které mohou ovlivnit postoje všech členů domácnosti, aby byly podobné. Stejní autoři upozorňují na další studie, které významnou část vysvětlení podobností v postojích členů domácnosti přikládají spíše genetickým predispozicím než vlivům samotného rodinného prostředí (tamtéž; viz také Alford et al., 2005; Hatemi et al., 2009; Settle et al., 2009). Přichází proto s kvaziexperimentem, kdy jsou schopni izolovat specifické faktory prostředí a lépe sledovat kauzální efekt prostředí na postoje.

Kvaziexperimentální design studie vedl autory k tomu, že dokázali přesvědčivě sledovat předpokládaný kauzální efekt existence sourozence v podobě sestry na politické postoje jednotlivce, v tomto případě chlapce. Pokud se v rodině objevuje tradiční rozdělení rolí dle genderu, chlapci častěji přijímali konzervativnější postoje. Naopak chlapci, kteří měli za sourozence bratra, žili v prostředí, kde tradiční rozdělení rolí dle genderu nepůsobí a přijímali

spíše liberálnější postoje (Healy & Malhotra, 2013; k problematice „gender gap“ v rodině viz také Gidengil et al., 2010; Shulman & DeAndrea, 2014).

Výše zmíněná problematika efektu charakteru sourozenectví na politické postoje jednotlivce sice ukazuje, že rodinné prostředí může mít na rozvoj jedince efekt (i přesto, že kvaziexperimentální design je stále založen na korelacích a přeskakuje potenciální efekt ostatních socializačních činitelů), ale je třeba připomenout, že nám neříká vůbec nic o politické socializaci jednotlivce ani o tom, jakým občanem jednatel je, protože zcela ignoruje další části konceptu politické socializace jako závisle proměnné (sledujeme jen charakter postojů, které mohou být i nedemokratické). Jistou kritikou může být také to, že uvedený odhalený efekt má vliv jen do začátku školní docházky, kdy dochází k přirozenému oslabování působení socializačního činitele rodiny ve prospěch jiných socializačních činitelů (škola, vrstevníci, počátek mediálního činitele apod.). Vezmeme-li v úvahu modely perzistence (viz Jennings & Niemi, 1978), lze předpokládat, že s postupem věku začne docházet k razantnější resocializaci jednotlivce bez ohledu na to, z jakého rodinného prostředí pochází, přičemž faktory, které jednotlivce budou dále formovat, budou pocházet spíše ze školního prostředí, médií, vrstevníků, práce apod.

Pro potřeby této práce chápeme rodinu jako důležitý, ale ne zcela nezbytný socializační činitel. Zejména v kontextu socioekonomického statusu rodiny (vzdělání a příjem rodičů, učící prostředí apod.) chápeme rodinu spíše jako distribuční faktor, který jedince nasměruje na určitou kauzální cestu, jež se může mezi jednotlivci lišit, přestože cíl je stejný – rozvoj kompetencí demokratického občanství.

3.5.2 Škola

Vzdělávání ve škole je považováno za stěžejní socializační činitel v rámci sekundární politické socializace. Jak uvádí Edelstein (2011, s. 128), škola je jedinou institucí, která dokáže poskytnout podmínky a příležitosti k nabytí demokratické zkušenosti v rámci procesu politické socializace mladých, a to všem občanům bez rozdílu socioekonomického statusu (viz také Matto & Vercellotti, 2012; Cook & Westheimer, 2006 ad). Škola má institucionálně dānu moc ke kompletní transformaci sociálního statusu a předpokladů studentů (Borg, 1966). I vzhledem k reáliím by se výzkum procesu politické socializace v České republice měl primárně zaměřit na dimenzi školy a její možnosti. Klíčová role školy se objevuje již v díle Deweyho (1916, 1938) jako místo, kde dochází ke kultivaci sociálních znalostí a dovedností bez rozdílu příslušnosti ke společenské skupině, a kde i občané z nižších vrstev společnosti mohou získat znalosti a sociální dovednosti jako příslušníci vyšších vrstev. Škola proto působí jako kultivátor

sociálních vzorců napříč jakoukoli demokratickou společností a aktivity občanského vzdělávání, které si kladou za cíl rozvoj jednotlivých aspektů demokratického občanství, by měly být směřovány do těchto míst (viz také kapitola *Generační efekty a mezigenerační přenos hodnot*).

Přestože logika nutí předpokládat, že školní vzdělávání už ze svého principu musí mít nějaký pozitivní efekt na osvojování, rozvoj a ukotvování znalostí, dovedností, hodnot, norem a postojů směrem k demokracii (hovoříme-li o systému vzdělávání v demokratické zemi) a veškerá debata by měla směřovat k síle tohoto efektu, zda je silný či slabý a zda do něj vstupují další intervenující faktory, ve skutečnosti představuje vzdělávání dodnes uzavřený „black box“, u kterého jsme dosud nebyli schopni jednoznačně odkrýt kauzální mechanismus. Jak uvádí např. Wiseman et al. (2011, s. 561–562; k debatě o škole jako „black box“ viz také Dudley & Gitelson, 2002), dosud přesně nechápeme, jak školní vzdělávání produkuje občany, i když je na místě předpokládat, že nějakým způsobem občany skutečně produkuje. Některé studie uvádí, že vzdělávání nemá signifikantní efekt a hovoříme spíše o falešné korelaci. Tyto studie přínos vzdělávání na školách zpochybňují a kauzální efekt přikládají spíše působení rodiny a rodinného prostředí, eventuálně vrstevnickým skupinám a přátelům. Pozitivní efekt vzdělávání tito autoři přikládají špatné interpretaci, přičemž variace v datech dle nich vychází spíše ze struktury respondentů a externí kauzality pocházející z jiných socializačních činitelů než z předpokládaného efektu školy (např. Lauglo, 2011; Koskimaa & Rapeli, 2015; Niemi & Junn, 1998; Kudrnáč, 2015; Persson & Oscarsson, 2008). Minimum studií lze zařadit na opačný pól dominance socializačního činitele školy. Většina soudobých studií zahrnujících socializačního činitele školy se snaží pootevřít „black box“ školy a sledovat kauzální mechanismy. K těmto studiím se řadí i tato práce. Takové studie zpravidla dochází k závěru, že záleží nejen na množství formální výuky, ale i jejím charakteru (např. Massialas, 1970; Hahn, 1999). Zatímco mnoho studií založených na sběru a empirickém testování kvantitativních dat využívá jako nezávisle proměnnou rozsah formální výuky občanského vzdělávání na školách – obecný předpoklad hovoří o vztahu čím více hodin občanské nauky, tím silnější pozitivní efekt v rámci procesu politické socializace (viz např. Kudrnáč, 2015) – jiné typy studií, zpravidla nezaložené na kvantitativních datech, ale metodách zúčastněného pozorování, observačních studií, kvaziexperimentálních designech výzkumu apod., hovoří o důležité roli obsahu a formy výuky – je-li forma výuky spíše interaktivní, participativní, zaměřená na získání zkušeností, i žáci, kteří by za normálních okolností byli problémovými, se zapojují do činností celé třídy a vykazují známky výrazného rozvoje znalostí, dovedností, hodnot, norem a postojů (viz např. Macháček & Krošlák, 2013; Dunsmore & Lagos 2008, apod.).

Častým, i když ne vždy přítomným, limitem studií, ať už podporujících signifikantní vliv školního vzdělávání na rozvoj demokratických kompetencí nebo prací tento vliv bagatelizující, je neodlišování typu výuky v rámci socializačního činitele školy. Pro potřeby hlubšího porozumění potenciálním kauzálním efektům vzdělávání na politickou socializaci je nutné pracovat s několika typy vzdělávání – formálního, neformálního a informálního, tak jak vychází např. z modelu edukačních způsobů a edukačních charakteristik La Belleho (1982; viz schéma 2).

Hovoříme-li o formálním, neformálním a informálním vzdělávání na škole, s jednou z prvních definic přišel Coombs (1973; převzato Yoloye, 1987, s. 341), který vychází z principů učení pro budoucnost stanovených UNESCO v roce 1971. Formální vzdělávání lze dle něj definovat jako hierarchicky strukturovaný, chronologicky stupňovaný systém vzdělávání od základních škol až po univerzity a další specializované programy celodenního technického a profesního tréninku. Přestože definice dnešním pohledem není ideální, lze za formální vzdělávání považovat jakýkoli formálně organizovaný hierarchický systém vzdělávání. V kontextu České republiky se jedná o jakékoliv vzdělávání v rámci školní docházky v integrovaných i neintegrováných předmětech, jež má přímou vazbu na rámcové vzdělávací programy či školní vzdělávací plány na všech stupních škol (viz Studie ICCS; Wiseman et al., 2011; Torney-Purta, 2002 apod.). Za neformální vzdělávání se pak dle Coombse (1973) označuje jakákoli organizovaná aktivita mimo etablovaný formální systém. Čistější vymezení jednotlivých typů vzdělávání poskytuje La Belle (1982). Pro potřeby této práce je proto neformální vzdělávání spojeno s jakýmkoliv vzdělávacími aktivitami, které se odehrávají jak ve škole, tak mimo budovu školy, které mají vazbu na vzdělávací cíle, pomáhají žákům a studentům v osvojování si především dovedností, nabývání hodnot, přijímání postojů a zakotvování norem chování pro demokratické občanství, a nespádají do kategorie formálního vzdělávání. Neformální vzdělávání jsou proto jakékoliv extrakurikulární aktivity mimo běžné vyučovací předměty (avšak často součástí formálního procesu vzdělání) – studentské volby, simulace lokálního zastupitelstva či jiných politických institucí, školní parlamenty, studentské rady, aktivity spojené s projektovým vyučováním jako service-learning, dobrovolnictví, aktivity v rámci občanské společnosti a další.

Nakonec informální vzdělávání představuje nástroje pro pasivní přijímání informací, nevědomé činnosti apod., které kromě vlastního efektu dopomáhají k působení efektů jiných typů vzdělávání. Nástroje informálního vzdělávání nevštěpují nic přímo ani neučí žáky a studenty dovednostem apod., ale svým nevědomým a pasivním působením ovlivňují člověka a jeho přijímání zejména norem chování, hodnot a postojů. Běžný příklad informálního

vzdělávání na školách představuje demokratické klima školy (Hahn, 1999), které pasivně podporuje prodemokratické smýšlení. Existují studie, které právě pro nevědomé, pasivní, ale přesto velmi významné a silné působení považují informální vzdělávání (spolu se vzděláváním neformálním) za stěžejní (viz např. Print, 2007).

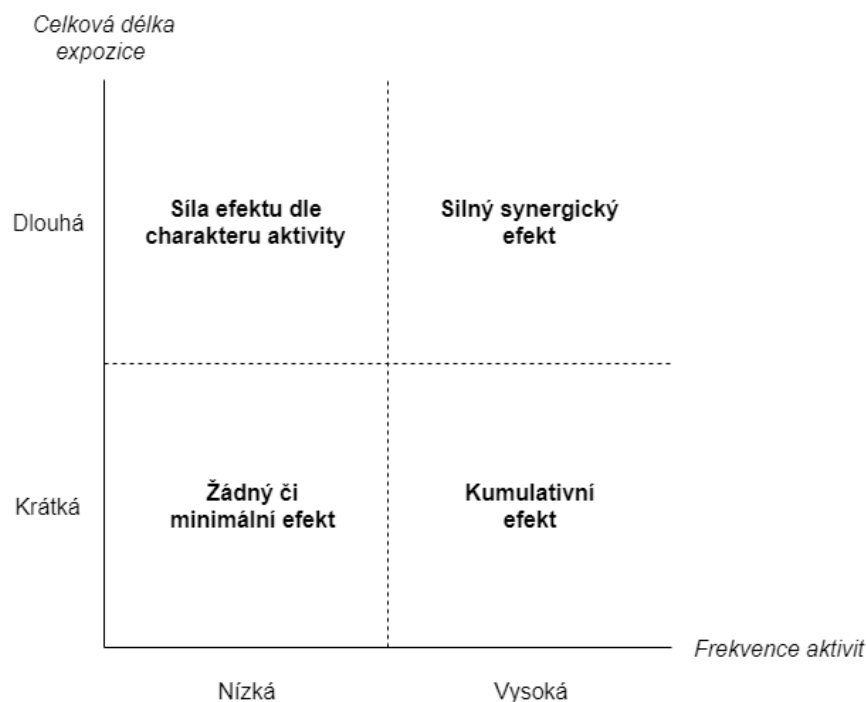
Vymezení a diferenciací jednotlivých typů vzdělávání je důležité z pohledu osvojování si různých kompetencí demokratického občanství. Zatímco v rámci formálního vzdělávání lze očekávat osvojování zejména znalostí, v rámci neformálního vzdělávání spíše dovedností a v rámci informálního vzdělávání přijímání postojů na základě efektů médií či demokratického prostředí na škole. V literatuře je možné pro formální vzdělávání identifikovat osvojování jak znalostí (Print, 2007; Niemi & Junn, 1998; Finkel, 2003; McAllister, 1998 apod.), tak dovedností a hodnot (Evans, 2006; Print, 2007), přičemž předávání znalostí je v rámci formálního vzdělávání nejčastěji testovaný mechanismus. Širší komplex demokratických kompetencí lze osvojovat v rámci neformálního vzdělávání, kdy jsou jedinci předávány znalosti (Niemi et al., 2000; Hamilton & Zeldin, 1987; Shumer, 1994; Borg, 1966), podporovány jsou u něj prodemokratické postoje (Morduchowitz et al., 1996; Niemi & Finkel, 2012; Syvertsen et al., 2009), rozvíjeny jsou dovednosti demokratického občanství (Print, 2007; Coombs, 1976; Verba et al., 1995; Niemi & Finkel, 2012) a ukotvovány hodnoty a normy chování demokratické společnosti (Niemi & Finkel, 2012). Budeme-li brát v úvahu množství výzkumů, které pracují s partikulárními kompetencemi, jsou neformálním vzděláváním zejména měněny postoje, rozvíjeny dovednosti a předávány znalosti potřebné pro demokratické občanství. Nakonec mechanismy informálního vzdělávání jsou především rozvíjeny dovednosti a měněny postoje (CIRCLE & Carnegie corp. of NY, 2003; Kudrnáč, 2015).

Diferenciací typů vzdělávání na formální, neformální a informální není důležitá jen z pohledu odlišných mechanismů působení, ale také z pohledu nastavení systému občanského vzdělávání, zejména co se týká cílů, obsahu a metod výuky. V České republice je občanské vzdělávání realizováno v integrovaných i neintegrováných předmětech dle rámcových vzdělávacích programů (RVP), jež si školy uzpůsobují ve školních vzdělávacích plánech (ŠVP) tak, aby naplňovaly cíle RVP, a aby byly plány dostatečně flexibilní pro kontext dané školy. Bohužel, absence jakékoli systematické koncepce občanského vzdělávání vzešlé od státu způsobuje, že běžně zpracované ŠVP pro výuku občanské nauky jsou uzpůsobeny pro frontální výuku s integrací metody diskuze nad kontroverzními tématy, protože takový způsob výuky je pro školy nejjednodušší a nejméně finančně náročný (tzv. *teach-to-the-test* metoda, viz Journell, 2010). Výuka občanské nauky v českém prostředí je dominantně založena na formálním charakteru s minimálním podílem neformálních či informálních prvků výuky. I

kdyby i formální výuka mohla mít jistý pozitivní efekt, integrace témat občanského vzdělávání (a neexistence samostatného předmětu) do hodin občanské nauky či historie vede k tomu, že studenti se zabývají takovými tématy pouze několik hodin za celé studium střední školy. Problém umocňuje vědomí toho, že ačkoli např. v šetřeních České školní inspekce (viz Tematická zpráva *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách*, ČŠI, 2016) učitelé a studenti většinou uvádí, že v historických a obdobných předmětech zvládnou projít látku až někdy do období 90. let, moderní dějiny se dle častých výpovědí studentů probírají pouze okrajově, velmi formálním a frontálním stylem, kdy jsou pro učitele důležitější formální znalosti (např. letopočty několika málo významných událostí), avšak bez jakékoli snahy o pochopení souvislostí či hlubší analýzu. Formální přednášení a memorování faktů (tzv. lektorování) je často považováno za nejlepší výukovou techniku, jak přenášet informace z jednoho na mnoho. Ve skutečnosti si informace z této výuky zapamatuje maximálně třetina studentů (Jaffee, 2003).

Druhým problémem českého prostředí je, že absence koncepce občanského vzdělávání a s tím související nedostatek prostředků vede k velice nízké expozici nejen tématům občanského vzdělávání v rámci formální výuky, ale i prvkům neformálního a informálního vzdělávání u jednotlivých studentů. I když škola pořádá extrakurikulární aktivity, realizuje studentské volby, má etablovaný studentský parlament apod. reálná expozice jednoho studenta takovýmito prvkům vzdělávání činí např. jeden týden či dva týdny za celé studium střední školy, což je extrémně málo. Spolu s většinou absentujícím demokratickým prostředím školy jako prvkem informálního vzdělávání, které by dokázalo do jisté míry kompenzovat absenci prvků neformálního vzdělávání, a zaměřením formální výuky na frontální předávání znalostí s proměnlivým podílem diskuze vůbec není překvapivé, že v rámci kvantitativních studií provedených v České republice občanské vzdělávání na školách nemělo žádný signifikantní efekt (srov. Kudrnáč, 2015). Zde platí jednoduché pravidlo, že pozitivní efekt může mít jen existující aktivita. Pokud je systém vzdělávání nastaven tak, že občanské vzdělávání žádným výrazným způsobem do výuky nezakomponuje, dle konceptu politické socializace by měly výpadek vzdělávání nahradit další socializační činitele. Jenže rodina v České republice není zárukou prodemokratické socializace, mediální gramotnost je velice nízká a mediální prostředí složitá a spíše indiferentní k zavádění jakýchkoli aktivit občanského vzdělávání (což se ovšem v posledních letech postupně mění), participace u mladé generace všeobecně klesá. De facto jediná cesta, která může v České republice spolehlivě nastartovat socializační procesy směrem k demokracii, je „náprava“ socializačního činitele školy. Problematiku délky expozice a frekvence aktivit neformálního vzdělání s očekávanými efekty znázorňuje schéma 6.

Schéma 6 Charakter efektu neformálního vzdělávání na rozvoj demokratických kompetencí v závislosti na délce expozice a frekvenci aktivit neformálního vzdělávání



Zdroj: Vlastní zpracování

Ze zahraničních studií máme řadu poznatků, které uvedený výklad podporují. Víme, že extrakurikulární aktivity mají pozitivní efekt na budoucí participaci v tradičních formách zapojení, jako jsou volby (McFarland & Thomas, 2006), že nové nástroje propojující participaci s občanskou službou a vzdělávacími cíli (tzv. service-learning) mohou mít velmi pozitivní efekt na osvojování demokratických kompetencí (viz např. Verba et al., 1995; Hepburn et al., 2000; Bickmore, 2001 ad.). Jiné studie prokázaly, že studenti pocházející ze škol, kde je běžné modelovat demokratické procesy ve třídách, s vyšší pravděpodobností dosahovali vyšších úrovní porozumění občanským tématům, znalostí a zapojení (Torney-Purta citována in Wiseman et al., 2011). Na základě dlouhodobých studií víme, že pro pozitivní efekt neformálního a informálního vzdělávání je nutná delší expozice technikám socializace (např. demokratizace škol) (viz Evans, 2006). Dle některých studií jednotýdenní akce nemají žádný efekt, naopak studenti musí být zapojeni jeden až dva semestry (ekvivalent celého školního roku) s frekvencí alespoň 35 hodin za semestr/pololetí (Hepburn et al., 2000; viz také Hamilton & Zeldin, 1987). Jelikož je taková transformace výuky v České republice nepředstavitelná, je třeba alternativně zajistit alespoň kumulativní efekt aktivit neformálního vzdělávání (Feldman et al., 2007) nebo studenty kontinuálně vystavit demokraticky orientovanému prostředí

(Hepburn et al., 2000; viz informální vzdělávání). Do značné míry také záleží na samotné osobě učitele, jakou zvolí výukovou metodu (např. Conklin, 2009; Evans, 2006). Mladým lidem dnes nestačí formální znalosti, ale potřebují si danou problematiku vyzkoušet. Výuka proto musí být interaktivní (Feldman et al., 2007), protože škola slouží jako místo, kde se spojuje socializace v rodině, ve které má většina lidí identitu, a komunitní život postavený na participaci jako esenci demokracie, což neformální vzdělávání a interaktivita prokazatelně propojují a posilují (Syvertsen et al., 2009). Taktéž víme, že extrakurikulární aktivity a aktivity neformálního vzdělávání obecně jsou vysoce komplementární s jinými mobilizačními technikami (viz Finkel, 2002). Účast u studentských voleb tak dokáže de facto plnohodnotně nahradit v rozvoji demokratických kompetencí účast u reálných voleb, zapojení do školního zastupitelského tělesa dokáže plnohodnotně nahradit zapojení do reálného zastupitelského tělesa. V diskurzu občanského vzdělávání je neformální vzdělávání ve smyslu simulací, založené na tréninku participace, chápáno jako určitá náhrada participace v období rozvoje jedince, kdy zatím nemá dostatek příležitostí pro politickou participaci či alespoň běžnou občanskou angažovanost. Tuto tezi testoval např. Finkel (2002) na příkladech rozvojových zemí se závěrem, že participace a aktivity neformálního vzdělávání mohou být vysoce komplementární, přičemž do značné míry záleží na frekvenci a povaze takových aktivit a na dosavadních politických a participačních zdrojích jedince (tamtéž, s. 996). Uvedené můžeme chápat ve smyslu startovací čáry, na které jedinec při socializaci skrze neformální vzdělávání začíná. Pokud jedinec disponuje např. silným rodinným zázemím a vyšším socioekonomickým statusem nebo již základními zkušenostmi s jakoukoli občanskou angažovaností, následný pozitivní efekt neformálního vzdělávání na participaci může být silnější než v případě, kdy jedinec začíná od nuly a nemá dostatečné zázemí v podobě dosavadní politické socializace. Socializace v rodině v tomto případě nehraje roli nezbytné podmínky, jež musí být v procesu přítomna, jak je obecně vnímáno v dosavadním diskurzu občanského vzdělávání, ale hraje roli dostatečné podmínky dalšího procesu politické socializace jedince. To ovšem znamená, že vysoká komplementárnost neformálního vzdělávání a participace dokáže vysvětlit, proč jsou i jedinci se slabším rodinným zázemím, a tedy nižším socioekonomickým statusem a ve výsledku slabší politickou socializací v rodině, schopni dosáhnout vysoké míry politické socializace obecně.

Vzhledem k původu a charakteru neformálního vzdělávání, kdy bylo používáno zejména v situacích znevýhodnění určitých skupin obyvatel (viz např. Hoppers 2000 o problematice rasových a etnických rozdílů v Africe mírněných neformálním vzděláváním nebo Hyland 2006 o problematice školních tříd rozdělených např. sociálně), a vzhledem k výše uvedené komplementárnosti, je možné neformální vzdělávání uvažovat jako nejvhodnější

nástroj pro potlačení negativních efektů nízkého socioekonomického statusu, jak nám ukazují některé observační studie (např. Dunsmore & Lagos, 2008). Je však třeba se vypořádat s tím, že existují velké mezery v expozici aktivitám neformálního vzdělávání na podkladě socioekonomického statusu studentů (Kahne & Middaugh, 2008), což souvisí s převahou mimoškolních neformálních aktivit založených na dobrovolnosti spíše než extrakurikulárních aktivit, které by na podkladě rámcových vzdělávacích plánů a vhodně nastavené koncepce občanského vzdělávání byly dostupné pro všechny jako nástroje zkušenostního učení a výchovy k demokracii.

Polemiku ohledně nesprávného přístupu ke vzdělávání otevřel již John Dewey (1916, 1938; viz také Meyers, 2003), který zdůrazňoval, že nelze navzájem oddělovat získávání zkušeností, pro které lidé obvykle míří mimo oficiální instituce, a učení, resp. vzděláváním, pro které lidé míří do škol. Dle Deweyho, Meyerse a dalších je chápání zkušeností a učení odděleně nesprávné a mělo by dojít k jejich spojení, kdy lidé budou získávat zkušenosti již v rámci vzdělávání na školách. Na této myšlence, tj. získávání zkušeností pro život již v rámci vzdělávání, je postaven celý filosofický směr pragmatismu a pragmatická pedagogika jako taková, která je úzce spojena s problematikou neformálního, ale i informálního vzdělávání. Právě neformální a informální vzdělávání jsou ony edukační konstrukty, které vedou k zisku zkušeností (vedle vzdělávání formálního, které vede k zisku znalostí).

V obecném diskurzu občanského vzdělávání často zaznívá, že stačí lidem poskytnout dostatek informací a občanská či politická angažovanost se dostaví s tím, jak budou lidé dostatečně informováni. Málo se reflektuje potřeba vhodného prostředí pro samotný rozvoj angažovanosti. Dewey (1916, 1938) prosazoval myšlenku vzešlou z primitivních společenství a jejich postoje k učení se sociálních vzorců. Když např. primitivní společenství lovců potřebovalo vzdělat své mladé členy, ti cestovali se staršími zkušenými lovci, pozorovali a následně cvičili střelbu z luku na umělý terč. Když starší městské státy potřebovaly vychovat občany zběhlé v boji s mečem, tito mladí pozorovali starší bojovníky, aby následně s dřevěným mečem útočili na slaměnou figurínu. V praxi aplikovali to, co se naučili. A takto bychom mohli pokračovat. Nejedná se však nutně o aplikaci v reálné praxi, ale o vytvoření vhodného prostředí, o simulaci, která člověku dodává potřebné impulzy k tomu, aby na ně byl nucen reagovat a tím si rozvíjel potřebné dovednosti. Dewey pracoval s tezí, že tak jako členové primitivních společenství i občané demokratických států potřebují v rámci procesu vzdělávání vytvořit takové prostředí, které bude lidi nutit reagovat na specifické impulzy, čímž bude docházet k jejich vzdělávání. Je známo, že v historickém boji převážil směr vzdělávání stavějící spíše na frontální výuce, disciplíně a výuce jasně definovaných faktů v hierarchickém procesu (nové

znalosti staví na dřívějších znalostech) a strukturovaném systému vzdělávání (ročníky dle věku se vzrůstající obtížností). Takový styl vzdělávání vzešel z potřeby sjednotit, systematizovat a kultivovat proces vzdělávání pro všechny vrstvy společnosti tak, aby každý, bez rozdílu v příslušnosti k určité společenské vrstvě, dokázal dosáhnout určité míry vzdělanosti, což má jistě velmi pozitivní efekt na společnost jako celek. Z dnešního pohledu se to jeví jako správná cesta, protože povinná školní docházka je společenským standardem demokratických zemí a Deweyho myšlenky pracující se školou založenou na zkušenostním učení „úplně všeho“ by nebylo možné masivně realizovat. Nicméně, je ke zvážení, zda alespoň v občanském vzdělávání není vhodný jistý „návrat ke kořenům“, kde se v rámci školního vzdělávání vytváří prostředí vhodné pro rozvoj demokratických hodnot, norem a postojů tím, že studenti jsou nuceni reagovat na specifické impulzy tímto prostředím poskytované.

V koncepci vyváženého zajištění formálního, neformálního a informálního vzdělávání jsou Deweyho myšlenky zkušenostního učení přirozeně zahrnuty. Holistický přístup ke vzdělávání, který v aktuálním nastavení systému občanského vzdělávání v České republice absentuje, je pravděpodobně klíčem k řešení některých nejpálčivějších problémů výchovy k demokracii v České republice. Zvláště i z toho důvodu, že v České republice do jisté míry přetrvává velice starý spor mezi formálním (jinak také *knowledge-based*) a neformálním vzděláváním (jinak také *experience-based*), které byly dříve chápány nikoli jako doplňující se, ale jako konkurující si výukové přístupy (Coombs, 1976), je třeba vybudovat synergický model občanského vzdělávání (o problematice viz např. Wild, 2015).

Jako inspirativní rámec pro testování neformálního a informálního vzdělávání je možné použít tzv. socio-edukační praktiky dle práce Edelsteina (2011). Při posuzování socio-edukačních praktik shrnutých Edelsteinem (2011; viz také Frank & Huddleston, 2009) je možné identifikovat tři typy aktivit – demokratickou sebevládu, sociální projekty a občanskou angažovanost. Demokratická sebevláda je charakterizována zejména demokratickým prostředím školy a možností studentů účastnit se správy své školy skrze studentské rady a parlamenty. Demokratická samospráva na školách, přestože dochází k jejich nominálnímu rozvoji, dosud nemá zákonem stanovené dostatečné kompetence k tomu, aby naplňovala podmínky stanovené Delli Carpinim (2000) o potřebě vědomí, že participací lze něco změnit (školský zákon uvádí pouze právo studentů požadovat založení studentského parlamentu, rozsah pravomocí záleží na rozhodnutí vedení školy). Absence systematické podpory rozvoje demokratického prostředí školy je o to více zarážející, když může působit jako nástroj bránící reprodukci negativních sociálních jevů. Sociální projekty jsou bytostně spjaty s problematikou service-learning, konceptu a praktiky vzdělávání, ve které dochází ke spojení dobrovolnických,

služebních a vzdělávacích aktivit do jednoho celku, jež má potenciál výrazně pozitivně ovlivnit celý proces politické socializace. Občanské zapojení je pak aktivitou samo o sobě, která může být naplňována buď skrze participaci přímo na správě věcí veřejných (je-li to studentům umožněno kvůli věku) nebo skrze aktivity dobrovolnictví, které, ačkoli jsou v ČR poskytovány a zákonem podrobně vymezeny, na školách nejsou příliš podporovány a společnost se k těmto aktivitám často staví odmítavě.

Určitým limitem výše uvedených tezí je charakter výzkumu. Výzkum, který by se snažil jít spíše než cestou dalších zobecňujících kvantitativních studií cestou hlubšího porozumění kauzálního mechanismu spojujícího určité aktivity v rámci vzdělávání s návazným procesem politické socializace, případně se zaměřoval na neformální a informální aspekty v rámci vzdělávání, spíše než na formální výuku, je velmi sporý, v České republice spíše absentující. Absence takto zaměřených výzkumů přispívá k nejistotě v rámci celého diskurzu občanského vzdělávání a přímo může vést k dezinterpretacím a přijímání nesprávných opatření. Místo proměny obsahu a metod výuky se přijímaná opatření často zaměřují jen na její množství. Místo systematické podpory a zastřešení aktivit neziskových organizací v oblasti občanského vzdělávání jakéhokoli typu, jsou tyto aktivity ze strany vysokých politických představitelů kritizovány. Místo vytváření příležitostí pro aktivní zapojení občanů do veřejného rozhodování formou participativních a deliberativních nástrojů, které má vést k zisku zkušeností a recipročnímu posílení angažovanosti občanů, je minimálně v případě mladých voličů zřetelná snaha o oddálení jejich angažování se v politice. Všechny tyto aspekty občanského vzdělávání v České republice jsou řešitelné, bude-li k tomu politická vůle.

Vzhledem k absenci podobných výzkumů pro kontext České republiky se tato práce zaměří na sledování socializačního činitele školy, pokusí se pootevřít černou skříňku ukrývající neformální a informální aspekty občanského vzdělávání a pokusí se pomocí především kvalitativní hloubkové analýzy doložit působící kauzální mechanismy spojující neformální (a informální) vzdělávání s rozvojem kompetencí demokratického občanství.

3.5.3 Média¹³

Jedním z často na jednu stranu opomíjených, na druhou stranu přeceňovaných socializačních činitelů, jsou média. Média jsou typickým zástupcem informálního vzdělávání, které pracuje na principu informálního efektu na socializaci jedince. Jedinci nejsou skrze konzumaci médií ovlivňováni přímo, ale nepřímo, skrytě, nevědomě, tzv. informálně. Jedinci v takovém případě

¹³ O efektech médií zmíněných v této kapitole pojednával autor již v rámci magisterské práce (Soukop, 2016).

nepřijímají znalosti, dovednosti, normy chování, hodnoty a postoje aktivně, ale naopak pasivně (např. skrze imitaci chování, které sledují v médiích). Mix kompetencí potřebných pro efektivní fungování jedince v dimenzi médií souhrnně označujeme jako mediální gramotnost.

Mediální gramotnost je považována za velice efektivní protiopatření proti některým sociálně patologickým jevům, jako je šíření konspiračních teorií, populismus, oslabování důvěry ve stát či obecně šíření dezinformací, které podkopávají demokratický narativ dané země. Obecně se tvrdí, že pokud daný negativní jev pochází primárně z médií, posílení mediální gramotnosti je adekvátní reakcí, přičemž se při posilování mediální gramotnosti předpokládá, že samotní učitelé zůstanou mimo tyto procesy a poskytnou svým studentům nástroje pro kritickou analýzu, rozpoznávání dezinformací a obecně práci s informacemi tak, aby byli chráněni před negativními dopady vědomých i nevědomých mediálních útoků (Buckingham 1998). Názorem, který je vhodné zmínit, je teoretický předpoklad o tom, že nemá smysl sledovat vztah mezi konzumací médií a jakýmkoli aspektem demokracie, např. participací či politickými znalostmi, protože konzumace médií a faktor na druhé straně vztahu mohou být v průběhu času spíše chápány jako konstanty. Co se mění, je vztah lidí k médiím (Buckingham 2009). Je nesporným faktem, že se oslabuje důvěra lidí minimálně v tradiční média, což s sebou ovšem nese nutné negativum v podobě snížené míry konzumace takových médií a neblahého vlivu na rozvoj politické socializace jedinců, protože nedochází ani k přenosu znalostí ani k následnému projevení se v podobě participace či jiné prodemokratické činnosti. Na druhou stranu je třeba se vypořádat s tezí, že nemusí docházet ani tak k oslabování důvěry v média (ani ty tradiční), ale spíše k proměně potřeb nové generace občanů. Poslední roky ukazují, že i převážná část politické komunikace směrem k občanům se přesunuje na sociální sítě, přičemž tento trend nepozorujeme jen u silných či populistických leaderů, jak tomu bylo na počátku, ale u většiny politické reprezentace napříč zeměmi. Zvláště v zemích se zákazem politické reklamy v soukromé televizi během kampaní (včetně ČR) plní televize toliko zpravodajskou či debatní funkci, tištěná média nebulvárního charakteru jsou doménou spíše starší generace či vyšších vrstev společnosti, většina komunikace mladé generace se přesouvá do virtuálního prostředí, což je potřeba ve výzkumu reflektovat.

Problematikou působení médií na jedince se zabývala řada studií. Ve vztahu k politické socializaci můžeme hovořit zejména o předávání znalostí (viz Curran et al., 2009; Moeler & de Vreese, 2013; Torney-Purta et al., 2001; Print, 2007; Buckingham, 1999), kdy média slouží jako zdroj informací o politických a společenských tématech. Média mohou skrze řadu potenciálních efektů proměňovat i postoje jedinců (viz Moeler & de Vreese, 2013;

Buckingham, 1997 a další) nebo ukotvovat normy chování běžné pro demokratické společnosti (Buckingham, 1997).

O efektech médií hovoří v odborné literatuře řada teorií. Některé z nich shrnuje Roberta Burns (2011, s. 301–302; viz také Soukop, 2016, s. 23–24), jiné shrnuli např. Moeler a de Vreese, 2013).

Sociálně-kognitivní teorie vycházející z práce Bandury (2001) hovoří o imitaci vzorců chování, ať už pozitivních či negativních, které konzumenti pozorují v médiích. V kontextu rozvoje demokratických kompetencí tato teorie může předznamenávat přijímání norem chování zejména v rámci předškolní výchovy či počátků školní docházky, protože později v adolescenci je již složité normy chování jakkoli proměňovat, byť ani to není nereálné.

Kultivační teorie Gerbnera et al. (2002) hovoří o kultivaci, tedy ukotvování a určité standardizaci, názorů a postojů jedince dle toho, co pozoruje v médiích. Časté vystavení zprávám hovořícím o demokracii by mohlo vést ke kultivaci demokratických postojů, avšak mohou vést i k naprostému opaku, pokud není v jedinci položen základ z předchozího procesu socializace. Pokud jedinec tíhne k antidemokratickým postojům a hodnotám a zároveň nedisponuje dostatečnou mírou mediální gramotnosti, nárazová expozice očividně prodemokratickým zprávám v něm může vzbudit odpor. Takový efekt pozorujeme v současnosti při masifikaci dezinformačních médií, kdy jsou jedinci vystaveni prodemokratickým zprávám, tíhnou však k podpoře zpráv dezinformačních, které útočí na emoce, jež nejsou jedinci schopni kognitivně zpracovat, protože nedisponují dostatečnou mediální gramotností, jež by je na problematické aspekty dezinformačních zpráv upozornila. Nezbytnou podmínkou pozitivního efektu dle této teorie je tedy přítomnost mediální gramotnosti vzešlé z předchozí socializace.

Motivační teorie založená na práci Rubina (2002) hovoří o efektu médií v závislosti na účelu jejich použití. Jsou-li média využita k zábavě, efekt na rozvoj demokratických kompetencí bude minimální, resp. žádný. Naopak, jsou-li média využita cíleně k prodemokratickému učení, efekt může být výrazně pozitivní. Bernsová zde hovoří o silném efektu zejména na děti, které jsou na efekt médií náchylnější kvůli kognitivní nezralosti. Efekt se pravděpodobně bude oslabovat s rostoucím věkem.

Nahrazující teorie (Berns 2002) hovoří o kombinaci efektů motivační teorie, kdy média slouží k zábavě, přičemž nahrazují jiné činnosti, které by byly vhodné pro kognitivní rozvoj jedince a rozvoj demokratických kompetencí, jako je četba knih, diskuze v rodině či mezi vrstevníky, participace v občanské společnosti apod. Tato teorie dle pozorování nemusí být daleko od reálného stavu věcí. Hovoříme-li se studenty středních škol v České republice o

zdrojích jejich informací, ve většině případů dnes uvádí internet. Minimum z nich však využívá internet pro cílené dohledávání informací, jako spíše k zábavě, a informace o politických a společenských tématech se nezdá objevují jako pouhý šum při aktivitě na sociálních sítích. Prodémokratický či protidémokratický směr informování pak záleží nikoli na kognitivních schopnostech jednotlivců, jako spíše na zpracovanosti algoritmů zobrazování zpráv na sociálních sítích. Je-li jedinec navíc uzavřen v charakteristické sociální bublině, sociální sítě mu dávají pocit dostatečné informovanosti, která je však pouze iluzorní a negativně ovlivňuje postoje jedince.

McCombs a Shaw (1972) přišli s teorií agenda-setting. Jak název napovídá, média dle této teorie slouží k nastolování témat rezonujících ve společnosti. Testováním voličů v Americe potvrdili silnou korelaci mezi tím, jaká témata voliči vidí v médiích a jaké politické preference následně mají. De facto tak potvrdili, že média mohou mít silný efekt na rozvoj prodémokratických postojů jedinců, pokud jsou v médiích konfrontováni s prodémokratickými tématy. Problematickou částí této teorie je klíčová role kognitivních schopností jedince pro zpracování témat, která vidí v médiích. Pokud jedinec nedisponuje určitou mírou mediální gramotnosti, nemá zpravidla ani dostatečnou kognitivní kapacitu pro adekvátní zpracování mediálních informací. V reálné praxi proto sledujeme spíše různá kognitivní zkreslení, tedy zjednodušování informací, přečeňování některých informací a podceňování jiných apod.

Moeler a de Vreese (2013) shrnují dvě další teorie efektu médií na jedince – *learning theory* (teorie učení) a *media malaise*. Teorie učení pracuje s jednoduchým předpokladem, že média slouží jako hlavní informační zdroj většiny jedinců a jsou tak zdrojem jejich znalostí. Ovšem, jak upozorňují, záleží na charakteru médií, účelu jejich použití a dalších aspektech s touto problematikou spojených. Poměrně značná část výzkumů politické socializace (včetně studií, které si nekladou ambici sledovat celý proces politické socializace) využívá jako závisle proměnnou politické znalosti respondentů, přičemž se snaží statisticky identifikovat endogenní i exogenní prediktory, které politické znalosti u respondentů zvyšují. Jedním z takových prediktorů byla ještě v relativně nedávné době míra konzumace tištěných médií (Buckingham 1999). Nelze rozporovat, že existuje poměrně silná pozitivní korelace mezi konzumací tištěných médií a množstvím politických znalostí, zejména srovnáme-li s podobným vztahem, který pracuje s konzumací informací prostřednictvím televize. Sám Buckingham přitom upozorňuje na množství studií, které jsou skeptické k robustní kauzalitě v tomto vztahu, která je založená spíše na proměně obsahu jednotlivých typů médií (televize může sloužit i pouze k zábavě, kdežto noviny jsou primárně určeny k informování, silná korelace s politickými znalostmi je proto očekávatelná) (tamtéž). V kontextu dnešní doby musíme vzít

v úvahu i sociální média, kde dochází k dalšímu rozevírání funkce informování vs. zábava. Proto ve výzkumech nestačí sledovat míru, do jaké respondenti jednotlivé typy médií konzumují (jak tomu bývá v běžných dotazníkových šetřeních), ale musí se vztah sledovat více komplexněji a více do hloubky.

S jiným předpokladem pracuje teorie *media malaise* (Moeler & de Vreese, 2013), která tvrdí, že nezáleží ani tak na objektivních zprávách, jako spíše na tom, co je pro diváky zajímavé. Zajímavé zpravidla bývá to, co je založeno na emocích, nikoli na kognitivním posouzení, objektivní zprávy by v takovém případě měly vést spíše k cynismu či indiferenci konzumenta médií. Jak upozorňují Moeler a de Vreese pomocí statistické analýzy, cynismus je v praxi spojen spíše s expozicí zábavným typům médií, zatímco expozice zpravodajským médiím zvyšuje participaci, tento vztah proto bude více komplikovaný, než jak teorie předpokládá.

Vzhledem k rozsahu výzkumu v oblasti mediální gramotnosti v současném diskurzu a množství reálných praktických aktivit v českém prostředí, které si kladou za cíl posilování mediální gramotnosti, je logickým východiskem zaměřit výzkum na tuto oblast. Nicméně, zde vyvstává otázka, jestli není efekt socializačního činitele médií ve vztahu k současné mladé generaci voličů přeceňovaný. Jak uváděl již Buckingham (1999; viz také Cullingford, 1992) na příkladech studií z prostředí USA a Velké Británie, mladé lidi v médiích nezajímají politická témata a tento zájem se s postupem času navíc snižoval. Ve spojitosti s dřívějším tvrzením Katze (1993), že mladí lidé tíhnou spíše k informálnímu a ironickému stylu nových médií, než ke konvenčnímu žurnalistu, je otázkou, zda by se výzkum v oblasti mediální gramotnosti neměl zaměřit výhradně na nová média (sociální sítě) a zároveň by se neměl brát v úvahu jiný socializační činitel, který může mít potenciálně silnější efekt, protože jsou mu mladší lidé (nebo mohou být) vystaveni cíleně a systémově – neformální vzdělávání. Některé studie, na které upozorňuje Buckingham (Buckingham 1999), také poukazují na metodologicko-teoretický problém, že většina tehdejších výzkumů se zaměřovala na aplikaci tzv. transportní teorie, kdy jsou média vnímána jako přenašeči informací směrem k občanům, díky čemuž mají občané více rozumět politickým tématům, stát se informovanějšími a občansky aktivnějšími (Robinson & Levy, 1986). Nebo jak upozorňuje Graber (1988), a jak hovoří jedna z mediálních teorií, média poskytují lidem „iluzi znalostí.“ Pohledem současné doby sociálních sítí je patrné, že teze a problémy formulované a empiricky testované před několika desítkami let, se dodnes spíše jen prohlubují a přibírají k sobě další problémy (např. Dunning-Krugerův efekt, kdy se lidé informačně chudí cítí sebevědomější při popisu společenských a politických jevů oproti lidem více informovaným, kteří chápou komplexitu problémů a obtíže s jejich řešením). Nabízí se otázka, nakolik může posílená aktivita občanské společnosti v oblasti rozvoje mediální

gramotnosti pomoci. Možná dokáže chránit před nejzjevnějšími pokusy o manipulaci zejména u starší generace, která je zvyklá brát informace v médiích dostatečně vážně, ale je taková snaha dostatečná? Nebo je naprostá nutnost ji kombinovat s jinými socializačními činiteli v robustním, státem podporovaném a zaštitěném systému občanského vzdělávání?

Řada zmíněných teorií efektu médií na jedince celkem dobře vysvětluje rozvoj některých demokratických kompetencí, zejména znalostí a postojů. Je ale třeba brát v úvahu i další aspekt, jež podporuje výše uvedené pochybnosti o smyslu zaměření výzkumu do oblasti socializačního činitele médií. Pokud některá teorie koresponduje s pozorováními v reálné praxi, zpravidla je nutnou podmínkou dostatečná míra mediální gramotnosti jedince. Pokud taková míra mediální gramotnosti není dosažena, efekt médií se může otočit negativním směrem. Reálná praxe podporuje spíše tuto úvahu, že média neslouží pro kultivaci či rozvoj znalostí a postojů a s tím související podporou demokratického zřízení, ale spíše tlačí nedostatečně mediálně gramotné jedince k přijímání antidemokratických tezí, protože nejsou schopni si kognitivně vyhodnotit relevantnost daných informací a nejsou schopni se bránit potenciálně velice silnému informálnímu, ale negativnímu efektu médií. Tento jev podpořil výzkum Šaradína et al. (2019) v rámci snah o podložení koncepce občanského vzdělávání, kdy měřené politické znalosti respondentů byly moderátorem prodemokratických postojů v rámci interakčního efektu. Jednoduše řečeno, míra konzumace médií nehrála roli, avšak byli-li respondent vybaven dostatečnými znalostmi, spíše se klonil k demokracii, naopak pokud znalosti u respondenta nebyly dostatečné, klonil se k autoritativním názorům, i přes obdobnou míru konzumace médií. Klíčovou roli zde hraje opět socializační činitel školy, který by měl jedince vybavit dostatečnou mírou mediální gramotnosti, která následně moderuje efekty v rámci socializačního činitele médií.

3.5.4 Vrstevnické skupiny

Samostatným socializačním činitelem, jenž byl zmíněn v rámci La Belleho (1982) modelu edukačních způsobů a charakteristik jako zástupce informálních implikací formálního vzdělávání, jsou vrstevnické skupiny. Řada autorů upřednostňuje kauzální působení vrstevnických skupin na rozvoj demokratických kompetencí před kauzálním působením vzdělávání jako takového (viz např. Settle et al. 2011), protože žáci a studenti spíše dají na své přátele v mimoškolní skupině než na apely pedagogů v rámci vzdělávání nebo protože příklon ke skupině vrstevníků s podobnou sociální strukturou má významný vliv na rozvoj hodnot, norem a dovedností (Haller & Thorson 1970). Obecně lze říci, že téměř celá výzkumná oblast informálního vzdělávání se slepě zaměřila jen na efekty médií a mediální gramotnost jako

opatření, přičemž další oblasti, kde k informálnímu vzdělávání může docházet, jsou opomíjeny. Settle et al. (2011) se ve svém článku zaměřili právě na testování efektu vrstevnických skupin a integrace jedince v nich, a to na úrovni středních škol. Jak autoři uvádí, a jak je zřejmé z průřezu standardní politologickou literaturou, vrstevnické skupiny jsou de facto sociální sítě, které přispívají k rozvoji sociálního kapitálu, politické důvěry (více viz Putnam, 1993, 2000) a v důsledku přispívají k politické participaci jedince.

Přestože argumentace těchto autorů má svá pozitiva, lze na druhou stranu předpokládat, že v rámci pouhé vrstevnické skupiny nemusí docházet k přenosům na půdorysu politické socializace (k tomu je nutné budovat vrstevnické skupiny prolnuté s určitou sociální skupinou s určitými zájmy). Jednoduše řečeno, ani rozsáhlá a hustá síť vrstevníků nemusí mít požadovaný socializační efekt, pokud v rámci ní nebude docházet např. k diskuzi o politických a společenských tématech. Nemá proto smysl v rámci analýzy sledovat budované sociální sítě vrstevníků, pokud v rámci nich nebude docházet např. k diskuzi o politických a společenských tématech nebo nebudou tlačit jedince k jiné formě angažovanosti, např. dobrovolnictví, zapojení se do organizací a projektů občanské společnosti apod.

Odborná literatura sledování vrstevnických skupin často opomíjí. Existující studie však zmiňují potenciálně silné efekty na rozvoj znalostí (Jaffee, 2003), osvojování dovedností (Bickmore, 2001), přejímání postojů (Jennings & Niemi, 1975; Settle et al., 2011; Muralidharan & Sung, 2015 aj.) nebo ukotvování hodnot a norem chování (Bickmore, 2001).

S odkazem na výše uvedené teze tato práce nebude testovat budování sociálních sítí, jejich rozsáhlost a hustotu, ale zaměří se spíše na jiné aspekty efektu vrstevnických skupin, tedy zda v rámci okolí jednotlivce dochází k diskuzi o politických a společenských tématech nebo zda jedinec na podkladě vrstevnických skupin participuje v občanské společnosti, vykonává dobrovolnickou službu apod.

3.6 Další vybrané socializační činitele

3.6.1 Zájem o politiku jako moderátor procesu politické socializace?

Proces politické socializace by měl v průběhu rozvoje jednotlivce vyústit v socializovaného jedince. Tradičním aspektem výzkumu jednotlivých fází politické socializace je zaměření badatelů na dosahování určité míry politických znalostí jako indikátoru úspěšného socializačního procesu (viz např. Torney-Purta et al., 2001; Niemi et al., 2000; Print, 2007 a další), který podporuje aktivní zapojení jednotlivce v občanské společnosti. Běžně se pracuje se spojením znalosti → participace, kdy jedinec, který nabývá politické znalosti, začíná politice

rozumět a přirozeně se začíná aktivně zapojovat do procesů rozhodování jako aktivní občan. Podíváme-li se však na charakter občanské participace, nelze říci, že by jedinec, který disponuje znalostmi o politice, musel za všech okolností participovat (viz také Dudley & Gitelson 2002, s. 178). Obdobně nelze říci, že jedinec, který disponuje jednoznačně prodemokratickými hodnotami a postoji nebo ovládá některé dovednosti považované za potřebné pro demokratické občanství, musel za všech okolností participovat. Chápeme-li v souladu s definicemi participaci ne jako konečný stav procesu politické socializace, ale jako jeden ze socializačních činitelů s recipročním vztahem s demokratickými kompetencemi, který může, ale také nemusí být v procesu aktivní, a výstupem politické socializace chápeme soubor znalostí, dovedností, hodnot, norem a postojů, tj. demokratických kompetencí, oním moderátorem či motorem, který uvádí celý proces do pohybu a v pohybu jej udržuje, je zájem o politiku (viz např. Östman, 2013)¹⁴. Podobné úvahy rozvíjeli John et al. (2003), kteří poukazovali na programy občanského vzdělávání ve Velké Británii, které sice zvýšily politické znalosti účastníků, ale již ne zájem a aktivitu. Nezáleží proto tolik na tom, kolik znalostí o politice člověk má, pokud se o politiku nezajímá, protože znalosti v takovém případě nepomáhají rozvíjet další kompetence demokratického občanství. Obdobně nezáleží na množství prodemokratických dovedností a míře jejich osvojení, pokud se člověk nezajímá o politiku a dovednosti nevyužívá. Rovněž i člověka s pevnými prodemokratickými hodnotami a postoji je obtížné nazvat skutečným demokratickým občanem, pokud se nezajímá o politiku a tyto hodnoty a postoje aktivně neartikuluje a nekultivuje. V pohledu na kauzální mechanismy procesu politické socializace je proto nutné sledovat zájem o politiku a veřejné dění jako důležitou podmínku (viz např. Koskimaa & Rapeli, 2015), která následně podporuje další průběh socializace a vede k uvědomělému aktivnímu občanství v demokratické společnosti. Jako indikátor úspěšného průběhu občanského vzdělávání a uplatňovaných demokratických kompetencí by proto neměla být chápána participace, která je spíše až vrcholným indikátorem aktivního občanství, na který nedosáhne ani řada výrazně prodemokratických a politicky adekvátně socializovaných jedinců, ale pouhý zájem o politiku a veřejné dění, který slouží jako počáteční impulz a zároveň moderátor (srov. Cho, 2014) dalšího socializačního procesu. Příkladem, který může do jisté míry ilustrovat problematiku zájmu, je práce Feldmana et al. (2007), která popisuje situaci zavádění různých programů a technik občanského vzdělávání na filadelfských středních školách. Aktivity jsou voleny tak, aby vyhovovaly zájmu a požadavkům studentů. Přeneseme-li tuto problematiku analogicky do kontextu České republiky, nástroje občanského vzdělávání

¹⁴ O nepřiliš vhodném využití politických znalostí jako indikátoru politické socializace viz také Owen, 2008.

(např. žákovské parlamenty) jsou zaváděny bez zájmu žáků o zapojení v nich. Reálně se posléze aktivně zapojí pouze žáci, u nichž expozice technikám neformálního vzdělávání není tolik potřebná. Klíčové je v takové situaci posílení zájmu žáků o problematiku s následnou nabídkou adekvátní aktivity.

S ohledem na výše uvedené tato práce nebude za stěžejní považovat aktivní participaci jedinců, ale pouhý zájem o politiku a veřejné dění, který, ačkoli není nutně spojen jen s prodemokratickým vystupováním, je pravděpodobnou nutnou podmínkou úspěšného socializačního procesu.

3.6.2 Socializační činitel deliberace

Napříč výzkumy se objevuje jeden zajímavý aspekt, který by mohl značit existenci jistého zastřešujícího socializačního činitele, a tím je deliberace či obecná diskuze o politických a společenských tématech. Tak, jak je běžné do statistických analýz zahrnovat socioekonomický status rodiny jako kontrolní proměnnou, řada studií (např. McDevitt & Kioussis, 2006; McIntosh et al., 2007; Koskimaa & Rapeli, 2015; Östman, 2013; Shulman & DeAndrea, 2014 a další) poukazuje na to, že pozitivní efekt na politickou socializaci jedince může mít i pouhá interpersonální komunikace o politických a společenských tématech (v rámci různých socializačních činitelů) i při statistické kontrole socioekonomického statusu. S tím úzce souvisí snahy o posilování pouhého zájmu o politická a společenská témata (viz výše), spíše než rozvoj politických znalostí. Podpora rozvoje zájmu o politiku může stát v recipročním vztahu k diskusi o politických a společenských tématech a být jistým minimálním standardem, ke kterému by měly směřovat snahy aktivit občanského vzdělávání. Jak uvádí Östman (2013), sama komunikace o politických a společenských tématech je nezřídka preferovaným mechanismem politické socializace, který umožňuje studentům pocítit participaci v bezpečném prostředí. Shah et al. (2009) také uvádí, že tzv. „komunikační kompetence“ jsou jedním z klíčových zdrojů vyžadovaných pro úspěšnou socializaci směrem k aktivním formám občanství. V neposlední řadě charakter komunikace již v rodině může člověka nasměrovat určitým směrem pozdější socializace (Shulman & DeAndrea, 2014; Jacobsen et al., 2012). Diskuze sama o sobě je klíčovým prvkem i v rámci socializačního činitele vzdělávání, kde by se kurikula měla zaměřit na stimulaci politické diskuze (McDevitt & Chaffee, 2000), ať už v rámci formálního vzdělávání v integrovaných i neintegrováných předmětech, tak zejména v rámci vzdělávání neformálního a informálního, což se v současnosti příliš neděje.

Hlubková analýza se pokusí sledovat potenciální klíčovou roli socializačního činitele deliberace napříč jednotlivými socializačními činiteli, tedy zda jedinci diskutují o politických

a společenských tématech s rodiči či sourozenci, zda dostatečně diskutují v rámci formální výuky na školách, či zda jsou vystavováni diskuzím během extrakurikulárních aktivit nebo jiných aktivit souvisejících s neformálním vzděláváním, nebo zda diskutují o politických a společenských tématech v rámci vrstevnických skupin.

3.6.3 Socioekonomický status jako distribuční faktor, ne kauzální příčina

Dominantní proměnnou, se kterou se pracuje ve většině studií sledujících nejen občanskou gramotnost, ale jakoukoli gramotnost (čtenářskou, matematickou aj. v rámci šetření gramotností PISA, TIMSS, PIRLS aj.), je socioekonomický status (SES) jedince (viz např. Torney-Purta 2002 či libovolné národní zprávy a sekundární analýzy výše zmíněných šetření z dílny České školní inspekce¹⁵). Zejména v zemích, kde je prediktivní síla SES v rámci regresního modelování velice silná, a mezi něž se řadí i Česká republika, se efekt SES stal jakousi mantrou, která nejen že navádí řadu badatelů ke zjednodušování celé problematiky, ale často i k dezinterpretování nalezených vztahů. Přitom není žádný důvod se domnívat, že socioekonomický status je kauzální příčinou, která by způsobovala nižší gramotnost jedince, nižší volební účast, příklon k nedemokratickým hodnotám apod., v závislosti na tom, jakou závisle proměnnou zrovna sledujeme. Přijatelnějším vysvětlením je, že SES působí pouze jako jakýsi distribuční faktor, který člověka nasměruje na určitou kauzální cestu, která prochází odlišnými kauzálními mechanismy (viz např. Muralidharan & Sung, 2015). Mechanismus distribuce nastiňuje schéma 7.

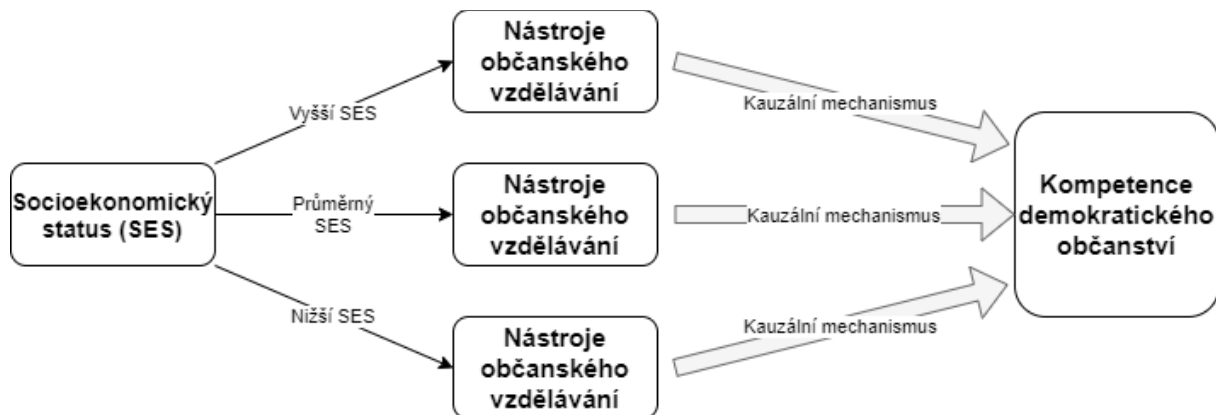
Socioekonomický status stojí na počátku procesu, v praxi na pomezí primární a sekundární politické socializace, kde slouží jako distribuční faktor, který určuje, jakými mechanismy občanského vzdělávání je třeba na daného jedince působit, a jakým kauzálním mechanismem musí jedinec úspěšně projít, aby došlo k obdobnému rozvoji kompetencí demokratického občanství bez ohledu na výši socioekonomického statusu. Uvedenou tezi podporují zejména observační studie (viz Dunsmore & Lagos, 2008 apod.), které pracují se znevýhodněnými studenty a snaží se najít výukové techniky, které by na ně měly stejný pozitivní dopad jako na studenty s vyšším socioekonomickým statutem.

Uvedené teze podporuje i studie Muralidharana a Sunga (2015), ve které autoři identifikují čtyři hlavní komponenty politické socializace (viz také Bush et al. 1999), přičemž

¹⁵ Sekundární analýzy mezinárodních šetření PISA, TIMSS, PIRLS aj. jsou volně k dispozici na stránkách České školní inspekce (www.csicr.cz)

sociálně-strukturální proměnné zahrnují zejména socioekonomický status jedince, který stojí v pozici distribučního či strukturujícího faktoru.

Schéma 7 Pozice socioekonomického statusu jako distribučního faktoru v mechanismu politické socializace



Zdroj: Vlastní zpracování

3.7 Občanské vzdělávání mladých vs. občanské vzdělávání dospělých

Výzkum politické socializace a obecněji občanského vzdělávání probíhá de facto v celé věkové škále. Prvotní psychologické studie se zaměřovaly na úplné dětství (k tématu viz např. Hyman, 1959), většina výzkumu se soustředí na adolescentní stádium vývoje člověka, některé studie ovšem sledují i aspekty spojené s občanským vzděláváním v dospělosti a v rámci oboru celoživotního učení jsou nezdědk sledovány i postoje, hodnoty, názory apod. lidí v seniorském věku (viz např. Schugurensky & Myers, 2008). Přestože argumenty podporující výzkum mimo adolescentní stádium jsou běžné, je nutné uvést několik argumentů, proč by se výzkum měl soustředit na výzkum lidí právě v adolescentním věku.

Jak uvádí např. Niemi a Hepburn (1995), není vhodné sledovat politickou socializaci na respondentech mladších 14 let, protože, ačkoli v tomto věku dle původních proponentů primární politické socializace dochází k formování základních hodnot a norem chování, které mohou v budoucnu podstatným způsobem ovlivnit směřování procesu politické socializace jedince, lidé tohoto věku a mladší zatím stále nemají dostatečnou kapacitu pro hlubší pochopení celé řady politických a společenských konceptů a jevů, nedokáží domýšlet dlouhodobé důsledky apod. Jakékoliv usuzování u těchto respondentů nutně povede k závěru, že je příliš brzy hodnotit výstup procesu politické socializace (hranice 10 let pro kognitivní práci s médii viz Sloboda (2009); o kognitivní kapacitě viz také Sapiro (2004)). Jiný argument, jež uvádí

Niemi a Hepburn (1995), pracuje s tezí, že pouze v adolescentním stádiu vývoje člověka dochází k mimořádným psychologickým a sociálním změnám, protože pouze ve věku od 15 do 25 let se člověk setkává s větší částí vyššího vzdělávání, zpravidla již směřuje od rodiny do zaměstnání, dochází k formování politických názorů apod. Kumulace impulzů v tomto věkovém rozmezí se zpravidla dříve ani později v životě neopakuje (viz také Östman, 2013). Třetí argument vychází z výše uvedeného (Niemi & Hepburn, 1995), tedy že společnost je všeobecně nastavená tak, že v rozmezí 15. až 25. roku života se člověk účastní podstatné části procesu vzdělávání k demokracii, získává znalosti o vládách, politických a volebních systémech, osvojuje si dovednosti demokratického občana a jiné demokratické kompetence. Nesledujeme-li specifický jev v dospělé populaci související např. s demokratickými kompetencemi, ale efekt systému občanského vzdělávání jako takového s identifikací problematických bodů, je sledování adolescentů nejrozumnějším východiskem.

K výše uvedeným interním faktorům můžeme přidat i několik externích faktorů, které zdůvodňují, proč je vhodné zaměřit se právě na školní vzdělávání jako na klíčovou část procesu politické socializace, které byly zmíněny dříve v této práci. Pro přehlednost proto jen krátké shrnutí.

Interní faktory

- Lidé mladší 14 let nedisponují dostatečnou kognitivní kapacitou pro hlubší pochopení složitých politických a společenských konceptů a jevů.
- V období od 15 do 25 let věku dochází u člověka k většině psychologických a sociálních změn.
- V období od 15 do 25 let věku se člověk účastní podstatné části procesu vzdělávání, která předurčí míru dosažení demokratických kompetencí i do pozdějších fází života.

Externí faktory

- Škola je jediná instituce, která dokáže zasáhnout de facto celou společnost. Je-li systém občanského vzdělávání zastřešen státem, dokáže občanské vzdělávání na školách dlouhodobě pozitivně ovlivňovat prodemokratické smýšlení většiny společnosti.
- V rámci konceptu mezigenerační reprodukce zejména hodnot, norem a postojů je škola jediným socializačním činitelem, který je možné ovlivňovat působením seshora v prostředí, kde občanská společnost nemá dostatečný vliv a prostředky na ovlivnění procesu zespodu.

Metodologická část

4 Výzkumný design

V předchozí části práce byly nastíněny základní teoretické předpoklady a položen základní článek výzkumného rámce v oblasti neformálního a informálního vzdělávání se zaměřením na socializačního činitele školy v kontextu procesu politické socializace. Jak bylo zmíněno již v úvodu práce, cílem tohoto výzkumu je přispět k všeobecné odborné debatě v oblasti občanského vzdělávání, která není v České republice příliš rozvinutá. Ačkoli máme velmi bohatou základnu v zahraniční literatuře, výzkumy českých podmínek, průběhu a výstupních efektů občanského vzdělávání jsou velmi sporadické a často založené na pouhých úvahách o přenosu efektů zjištěných zahraničními výzkumy. Velká část nejkvalitnějších prací se zaměřuje na kvantitativní výzkum. Cílem tohoto výzkumu je naopak pomocí kvalitativních výzkumných metod empiricky ověřit kauzální mechanismy, které jsou v procesu politické socializace očekávané a pokusit se vysvětlit, jak celý proces funguje, jaké varianty mohou existovat a jaké prekvizity a průběžné podmínky jsou pro správný (ve smyslu úspěšného) proces politické socializace potřeba.

Teoretická část práce představila některé jevy, které bychom mohli očekávat i v případě českého systému občanského vzdělávání. Především se zaměříme na socializačního činitele školy a podtyp neformálního a informálního vzdělávání a jejich eventuální vliv na rozvoj kompetencí demokratického občanství mezi žáky českých středních škol. To vše v pozici činitele, který bude mít potenciál kompenzovat nedostačující primární socializaci v rodině. Zajímat nás bude forma a frekvence takových aktivit, případně nastavení tzv. demokratického klimatu na školách, které spočívá v možnostech žáků účastnit se života školy a mít na něj vliv. Specifickým cílem bude ověření teze, že u některých žáků může vystavení unikátní životní události být dostatečnou podmínkou rozvoje kompetencí demokratického občanství, a to bez ohledu např. na rodinné zázemí. Výzkum se nicméně nezaměří pouze na socializačního činitele školy a izolované události, ale pokusí se do jisté míry sledovat celý kontext procesu politické socializace. Ani socializační činitele rodiny či médií tak nebudou stranou zájmu. Stejně tak nebude stranou zájmu formální výuka ve škole, kterou se prezentovaný výzkum pokusí ukotvit v rámci kauzálního mechanismu a socializačního činitele školy.

Výzkum je designován jako kvalitativní analýza kombinující několik vzájemně se doplňujících metod pro sběr a generování témat jako empirické evidence pro rámcovou logiku nutnou ke zkoumání kauzálních mechanismů. Sběr a kategorizaci dat zajistí využití tematické

analýzy s několika technikami kódování dat, spolu s některými prvky, a především rámcovou logikou, analýzy narativů. Klíčovou metodou a rámcovou logikou celé práce je však technika process-tracing pro sledování a empirické doložení kauzálních mechanismů, jejímž zdrojem empirické evidence budou data zpracovaná předchozími zmíněnými metodami.

Do jisté míry by se nabízelo využití mixed-methods přístupu s využitím kvalitativních i kvantitativních technik, který byl však opuštěn pro mnohé překážky, které budou diskutovány dále. Výzkum v přípravné fázi pracoval také s technikou tzv. nested analysis (vnořená analýza) dle Liebermana (2005). V případě nested analysis jednotlivé případy (v našem případě respondenti) oslovované v průběhu výzkumu slouží jako báze pro výběr případů pro další část výzkumu, dochází tak k propojení více úrovní. Opět z několika objektivních důvodů, které budou diskutovány dále, nicméně nebude využito tohoto přístupu k výzkumu.

Klíčovým zdrojem dat je rozsáhlé kvalitativně a explanačně orientované dotazníkové šetření mezi žáky středních škol všech typů v České republice, které bude sloužit jako základ pro tematickou analýzu a identifikaci empirické evidence. Jako referenční byly obdobným dotazníkovým šetřením osloveny další přesně vytipované skupiny. Dotazníkové šetření u všech zkoumaných skupin poskytne poměrně unikátní perspektivu založenou na subjektivních zkušenostech respondentů. Ačkoli způsob sběru a zpracování dat z dotazníkového šetření nezajistí reprezentativitu na úrovni populace, díky maximálně heterogennímu vzorku poskytne potřebný vysvětlující přesah a hloubku a poměrně robustní možnost zobecnění na tzv. typické případy naplňující přítomnost stanovené příčiny a důsledku a splňující kontextuální podmínku (viz metodologie process-tracing dále v textu). Struktura dotazníkového šetření a jednotlivých skupin, stejně tak další náležitosti, budou taktéž představeny dále.

Samotná analýza je koncipována do dvou fází dle využitých metod. V první fázi bude použita metoda tematické analýzy pro identifikaci objevujících se témat v rámci jednotlivých položených dotazníkových otázek rozdělených do tematických sekcí korespondujících se zkoumanými socializačními činiteli. Pro tyto účely bude využit profesionální software MaxQDA Analytics Pro ve verzi 2020. Tematická analýza bude sloužit taktéž jako zdroj empirické evidence pro druhou fázi analýzy, která vychází z logiky metody process-tracing (Beach & Pedersen, 2019) a snaží se empiricky doložit jednotlivé kroky a podmínky fungování kauzálního mechanismu procesu politické socializace. Třetí, pro dílčí úkoly využitou metodou, bude narativní analýza. Protože výzkum nakonec nepracuje s delšími formami textu, ale s texty vzešlými z dotazníkového šetření, analýza narativů bude využita výhradně v rámci kódování jednotlivých kategorií během tematické analýzy.

4.1 Proč upřednostnit kvalitativní techniky před technikami kvantitativními v kontextu zkoumání charakteristik procesu politické socializace?

Ačkoli měl výzkum původně ambici využití vyrovnaného mixed-methods přístupu se srovnatelně důležitou a rozsáhlou kvantitativní částí (založenou na reprezentativním celorepublikovém vzorku žáků středních škol) i kvalitativní částí, bylo nutné se vypořádat s některými výzvami a metodologickými problémy, které nakonec vedly k opuštění příliš ambiciózní kvantitativní části výzkumu, a to ve prospěch rozsáhlejší části kvalitativní, jejíž přínos pro stanovené cíle je významnější.

- 1) **Šířka vs. hloubka** – Obecným předpokladem reprezentativních kvantitativních dat je, že poskytují dostatečnou šíři pro možnost zobecnování zjištění z analýz na celou populaci, ze které vzorek vzešel. Obecným problémem kvantitativních dat je nicméně absence potřebné hloubky, pro kterou by byl nutný sběr velice rozsáhlých dat, který je v českém kontextu prakticky nereálný. Ani zřejmě nejrozsáhlejší data o občanské gramotnosti ICCS (analogicky jiná data z mezinárodních šetření jiných gramotností jako PISA, TIMSS, PIRLS aj.) neposkytují v mnoha směrech dostatečnou hloubku dat k adekvátnímu vysvětlení některých jevů, zejména pak na mikro úrovni jednotlivých žáků a jejich socio-psychologických aspektů.
- 2) **Explorační vs. explanační přístup** – nedostatečná hloubka dat vede k nutnému kompromisu. Jelikož bez potřebné hloubky dat nejsme schopni, ani při využití komplexních prediktivních technik regresního modelování, metody structural equation modelling aj., dosáhnout ničeho jiného než korelací, pro odhalení kauzality musíme zvolit jiný přístup. Jednou z možností je v takovém případě využití tzv. matching methods, které dokáží pomocí statistických dat nasimulovat podmínky experimentálního designu výzkumu. I v takovém případě jsme nicméně odkázáni na rozsáhlost datového souboru a dostatečné množství vhodných proměnných, které je obtížné získat na mikro úrovni žáka. Explanační možnosti takového přístupu zůstanou velice omezené.
- 3) **Variance-based vs. mechanism-based přístup** – jak bude vysvětleno dále, v komparativní politologii jsme zvyklí využívat převážně tzv. variance-based přístupu založeném na odhalování efektu jedné proměnné na druhou. Zatímco se technicky jedná pouze o korelace, kauzalitu se snažíme dokládat především doložením vhodnou literaturou. Takovým přístupem nicméně dochází k přeskokování významné informace o kauzálním mechanismu, který tyto dvě proměnné spojuje, a při jehož doložení za

situace, kdy hodnota obou proměnných je 1 (ve smyslu dummy proměnné $\langle 1;0 \rangle$), můžeme přímo hovořit o kauzalitě. Z této ontologické logiky a mechanism-based přístupu vychází zejména metoda process-tracing, která bude podrobně rozebrána dále v textu.

- 4) **Seznam žáků středních škol pro tvorbu reprezentativního vzorku** – jedním z hlavních důvodů, proč byl opuštěn ambiciózní kvantitativní výzkum, je absence seznamu žáků středních škol s dalšími informacemi, který by umožnil sestavení reprezentativního vzorku na podkladě dalších parametrů. Takový seznam existuje, avšak není z pochopitelných důvodů a pro ochranu dat o žácích veřejně dostupný ani pro účely výzkumu. Výzkumy v oblasti vzdělávání se proto spoléhají na úroveň školy a informace o počtech jednotlivých typů středních škol z veřejně dostupného školského rejstříku. Pokud bychom volili tento tradiční přístup, nebyla by zaručena reprezentativnost vzorku ani na úrovni jednotlivých tříd, natož na mikro úrovni každého žáka. Nelze také předpokládat, že reprezentativita na úrovni škol dostatečně pokryje byť jen některé zkoumané aspekty politické socializace na mikro úrovni žáka.
- 5) **Nenormální a geograficky náhodné rozdělení uvažovaných jevů** – reprezentativní kvantitativní vzorkování předpokládá, že zkoumané jevy se v populaci řídí principem normálního rozdělení, tedy že při výběru reprezentativního vzorku zachytíme uvažované jevy v takové míře, že výsledné analýzy bude možné zobecňovat zpět na celou populaci. I zde by ovšem byl potřeba seznam žáků např. s přístupem k aktivitám neformálního a informálního vzdělávání. Nemůžeme také předpokládat, že žáci s přístupem k takovým aktivitám budou v rámci ČR geograficky rozděleni tak, aby je výběr reprezentativního vzorku zachytil. Jelikož občanské vzdělávání, ve smyslu aktivit neformálního a informálního vzdělávání, není plošnou záležitostí, může se nám stát, že při snaze o výběr reprezentativního vzorku dle jiných populačních charakteristik se prostě „netrefíme“ do výběru žáků, kteří jsou těmto aktivitám vystaveni. V oboru občanského vzdělávání se hovoří o tzv. oázách v poušti. Jednotlivé aktivity občanského vzdělávání jsou oázami, které respektují mnoho nároků na tyto aktivity a jsou ve vztahu k rozvoji kompetencí demokratického občanství velice potřebné. Jako celek, pohledem systému občanského vzdělávání v ČR, se nicméně stále jedná o poušť. A my můžeme, obrazně řečeno, ve snaze sestavit reprezentativní vzorek, dokola nabírat místo vody z oáz stále jen písek, který nám nebude analyticky nikterak užitečný.
- 6) **Možnosti zkoumání mikro úrovně žáka** – jak už bylo několikrát naznačeno, kvalitativní výzkum umožní zkoumání mikro úrovně každého žáka, tedy jeho socio-

psychologických faktorů, osobních motivací a unikátních životních událostí, které mají vliv na individuální kauzální mechanismus.

- 7) **Snadnější triangulace dat** – kvalitativní výzkum umožňuje snadnější triangulaci napříč různými úrovněmi empirické evidence. Zatímco v rámci kvantitativního šetření je nutné data propojovat přes společné indikátory, v rámci kvalitativního výzkumu, a zejména dle metodiky process-tracing, postačí i vazba nepřímá, pokud je v rámci triangulace dat dosaženo dostatečné empirické síly (ve smyslu unikátnosti a jistoty) příslušného důkazu.
- 8) **Absence dat ICCS** – jak bylo zmíněno v úvodu práce, zřejmě nejrozsáhlejší datový zdroj z oblasti občanské gramotnosti poskytuje mezinárodní šetření ICCS, kterého se ČR nicméně naposledy zúčastnila v roce 2010 (viz Soukup, 2010). Ročníku 2016, který by dodnes představoval stále velice hodnotný a aktuální zdroj, se ČR z neznámých důvodů rozhodla nezúčastnit, a ani v roce 2022 není ČR v ohlášených účastnících studie. Faktem je, že pro provedení podobné studie je třeba mít k dispozici velice rozsáhlé zázemí a síť spolupracovníků a v neposlední řadě mít možnost určit školy, které se do šetření zapojí. Reprodukovat ad hoc podobné šetření je prakticky nereálné, zůstávají nám proto k dispozici jen omezené datové zdroje, které jsou nedostačující.
- 9) **Potřeba relativně malého vzorku** – kvalitativní výzkum umožňuje pracovat s relativně malým vzorkem případů, a přesto docházet k relevantním závěrům (byť ne zobecnitelným), což je velice vhodné k použití v českém systému, kde má řada aktérů z řad výzkumníků problémy sestavit dostatečně robustní reprezentativní vzorek žáků či škol. Návratnost dotazníků v podobných šetřeních byla dále ztížena (po)pandemickým obdobím.
- 10) **Rezignace na zobecnění ve snaze otevřít „black box“ socializačního činitele školy** – ze všech výše uvedených důvodů byla realizace ad hoc kvantitativního šetření mezi žáky opuštěna, a to ve snaze nahlédnout do v teoretické části zmíněné černé skříňky, ve které se schovává kauzální mechanismus procesu politické socializace a jeho jednotlivých prvků.

Smyslem prezentace těchto deseti bodů byla obhajoba využití výrazného podílu kvalitativních technik výzkumu na úkor těch kvantitativních, jejichž použití by se nabízelo v souvislosti s některými shromážděnými daty, ale jejichž reálná možnost využití pro stanovený cíl je mizivá.

5 Využití metody zpracování a analýzy dat

Realizovaný výzkum čerpá z kvalitativních technik zpracování a analýzy dat. Výše bylo zmíněno deset důvodů, proč je pro zkoumání mechanismů politické socializace, a zejména neformálního a informálního vzdělávání, vhodnější použít techniky kvalitativního výzkumu, z nichž jako nejdůležitější lze zopakovat potřebu explanace místo explorace. Tento výzkum je postaven na kvalitativních technikách, protože v současném vědění na úrovni České republiky absentuje snaha vysvětlit proces politické socializace českých žáků. Soudobá česká politologie a pedagogika se soustředí spíše na hledání korelací a statistických efektů různých proměnných na participaci mladých lidí, na jejich postoje k demokracii apod. Příliš často se spokojíme s tím, že procento mladých lidí, kteří chápou demokracii jako nejlepší způsob vládnutí, je vyšší než v celé populaci. Už méně se však ptáme, z čeho toto přesvědčení pramení a zdali není možné techniky, které podporují tyto hodnotové postoje u mladých lidí, aplikovat i u dospělých či seniorů. Spokojíme se se zjištěním, že dostatečná úroveň politických znalostí moderuje efekt hodnotových postojů směrem k demokracii, ale již se příliš nezabýváme tím, z čeho tyto znalosti vychází a jak nabídnout alternativu těm, kde dosavadní techniky získávání takových znalostí příliš nepůsobí, a kteří jsou zpravidla těmi, kdo tyto znalosti potřebují v nejvyšší míře.

Je samozřejmě nerozumné hovořit o tom, že tato práce poskytne odpovědi na všechny možné otázky. Není to ani jejím cílem. Práce se vydává odlišnou cestou než dosavadní studie. Pomocí kvalitativních technik a hlubšího vhledu do dané problematiky se pokusí pootevřít 'černou skříňku' a tam, kde neposkytne přímo odpovědi, se pokusí nabídnout alespoň úvahu pro další diskuzi a navazující výzkum.

5.1 Process-tracing jako rámcová i aplikovaná metoda

Process-tracing je kvalitativní metoda zpracování dat, jejíž účel je, jak název napovídá, 'sledování či trasování procesů' (Beach & Pedersen, 2019). V odborné rovině se jedná o typického zástupce metod určených pro případové studie a je součástí neustávajících debat mezi dvěma světy (viz např. King et al., 1994) – výzkumu založeného na velkých datových souborech a variaci v proměnných (variance-based studies) a výzkumu založeného na menších souborech či přímo případových studiích s jedním jediným případem (case-based studies). Metoda process-tracing je vyvinuta pro sledování přímo kauzálních mechanismů předpokládaných vztahů (proto se někdy řadí do tzv. mechanism-based studies).

V odborné debatě je metoda process-tracing (a s ní další obdobné case-based metody) často vnímána jen jako doplněk metod statistických. Nutno podotknout, že toto nelichotivé

zařazování metody process-tracing jako jakési ‚podružné metody‘ pochází zpravidla od podporovatelů dominantního postavení variance-based metod a je způsobena pouhým neporozuměním přístupu, ze kterého metoda vychází a co se snaží sledovat (viz King et al., 1994; Bennett & Checkel, 2014, Goertz & Mahoney, 2012 aj.). Čím dál častěji se metoda využívá zejména ve výzkumu mezinárodních vztahů, evropských studiích, historii a dalších oborech, kde je významné množství unikátních událostí či vztahů o jednom či několika málo případech. Použití pro případové studie nicméně není nutné, jak bude diskutováno dále. Zatímco variance-based metody, kam řadíme de facto všechny metody statistické, které pracují s variací v hodnotách závisle a nezávisle proměnné, vychází z empiricko-analytické logiky, metoda process-tracing vychází z logiky ontologické. Metoda process-tracing předpokládá, že v rámci jakéhokoli zkoumaného kauzálního vztahu známe jak jeho příčinu (*cause*), tak jeho důsledek (*outcome*)¹⁶. Jak příčina, tak důsledek, jsou ve zkoumaném vztahu přítomny (statistickou terminologií bychom řekli, že jak příčina, tak důsledek mají vždy hodnotu „1“). Co ovšem neznáme, je kauzální mechanismus, který příčinu a důsledek spojuje. Kauzální mechanismus je ta část vztahů, na kterou se process-tracing zaměřuje a jehož jednotlivé kroky systematicky definuje a empiricky podkládá.

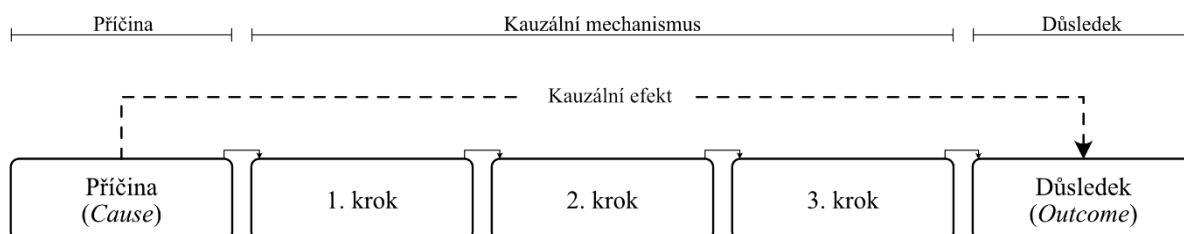
Metoda process-tracing byla vyvinuta a později systematizována a její postupy standardizovány (viz Beach & Pedersen, 2019¹⁷; Bennett & Checkel, 2014; pro české čtenáře viz shrnující článek Mazáka, 2017). Schéma 8 níže přibližuje, jak se liší metoda process-tracing od obecného variance-based výzkumu. Zatímco variance-based výzkum se snaží pomocí sofistikovaných statistických metod v čele s prediktivními modely odhalit tzv. kauzální efekt, tedy přímý vliv příčiny na důsledek, jinými slovy vliv nezávisle proměnné (či souboru nezávisle proměnných) na závisle proměnnou, process-tracing se snaží odhalit kauzální mechanismus, který propojuje příčinu a důsledek. Výhodou metody process-tracing je, že v případě, kdy lze pomocí empirické evidence doložit sledovaný mechanismus a jeho jednotlivé kroky, propojení mezi nimi a kontextuální podmínky, za kterých mechanismus pracuje, můžeme takový vztah označit přímo za kauzální. Naopak v případě výpočtu efektu nezávisle proměnné na proměnnou závislou hovoříme vždy pouze o korelacích. Aby se z takového vztahu stal vztah kauzální, je nutné mít dostatečnou teoretickou základnu, případně je nutné použití metod, které dokáží do jisté míry simulovat experimentální design výzkumu (např. tzv. matching methods).

¹⁶ Jelikož metoda nepracuje s variací v hodnotách proměnných, nepoužívá se terminologie závisle a nezávisle proměnné, jejichž použití je nejčastější známka chyby a neporozumění fungování metody process-tracing.

¹⁷ Ačkoli má metoda process-tracing de facto ustálenou metodiku, napříč publikacemi se mohou objevovat drobné nuance. Pokud není řečeno jinak, tento výzkum využívá metodiku process-tracing dle Beache a Pedersena (2019).

Významnou nevýhodou metody process-tracing je její náročnost na shromážděnou empirickou evidenci a primární určení pro případové studie, které neumožňují zpracovávat příliš velké množství případů tak jako studie založené na variance-based přístupu a statistických metodách zpracování dat, byť i pro metodu process-tracing byly vyvinuty dílčí techniky, jak nalezené mechanismy zobecňovat na tzv. typické případy.

Schéma 8 Obecné schéma fungování metody process-tracing – rozdíly mezi kauzálním mechanismem a kauzálním efektem



Zdroj: Zpracováno autorem na základě metodiky process-tracing dle Beache a Pedersena (2019)

5.1.1 Základní charakteristiky metody process-tracing

Použití metody process-tracing musí naplňovat některé základní charakteristiky, které jsou nezdůrazněny, jindy dochází k nesprávné interpretaci závěrů analýzy z důvodu nedostatečného pochopení či aplikování těchto základních pravidel, které definují samotný mechanism-based přístup. Ačkoli publikací na metodu process-tracing můžeme nalézt celou řadu a taktéž proponenti variance-based přístupu se snažili o vysvětlení některých jejích charakteristik (nezdůrazněny), následující řádky vychází převážně z publikací Beache a Pedersena (2019) a editované publikace Bennetta a Checkela (2014), kteří se zaměřili na podobné a přístupné rozpracování metodiky process-tracing. Text vychází i z prací dalších autorů, případně z prací dalších autorů, kteří se zabývali buď obecnými pravidly při aplikaci metody, nebo využili metodu process-tracing přímo v praxi¹⁸. Uvedená pravidla jsou obecného charakteru, nicméně následně slouží pro definování struktury kauzálního mechanismu konstruovaného pro testování problematiky procesu politické socializace se zaměřením na neformální a informální vzdělávání.

Asymetrická kauzalita

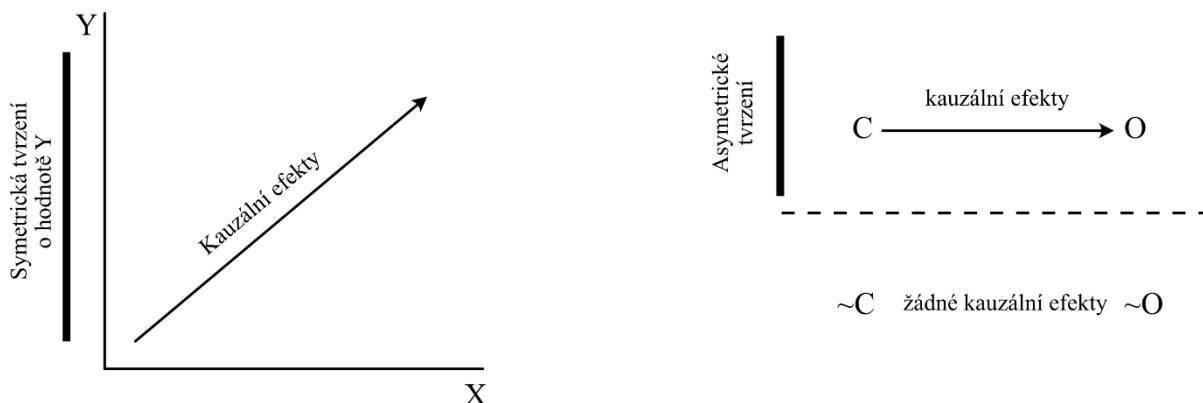
Základním předpokladem fungování metody process-tracing je tzv. asymetrická kauzalita. Jak bylo řečeno výše, process-tracing sleduje kauzální mechanismus propojující příčinu a důsledek,

¹⁸ Viz např. Tannenwald, 1999 nebo Rohlfing, 2014 ad.

kteře jsou v uvažovaném vztahu vždy ve stavu „1“ (dle statistické terminologie). Asymetrická kauzalita znamená, že „... *pokládáme tvrzení o mechanismech spouštěných [nějakou] příčinou (nebo sadou příčin), ale zároveň neprohlašujeme nic o jiných mechanismech spouštěných za jiných okolností nebo co se děje v případě, kdy [námi definovaná] příčina není přítomna*“ (Beach & Pedersen, 2019, s. 31). Pokud sledujeme kauzální mechanismus spojující naši příčinu s důsledkem, neplatí, že stejný mechanismus musí nutně vést k odlišnému výsledku. Podobně, pokud se změní kontextuální podmínky, neplatí, že sledovaný kauzální mechanismus povede od naší příčiny k našemu důsledku. Kauzální mechanismus se zpravidla promění také a v takovém případě není činěno žádné prohlášení o alternativních mechanismech. Empirická evidence dokládá právě jeden kauzální mechanismus pracující v konkrétním případě s konkrétními kontextuálními podmínkami nutnými pro jeho fungování. Pokud bychom uvedli příklad, budeme-li sledovat kauzální mechanismus spojující příčinu v aktivitě neformálního vzdělávání s důsledkem v podobě rozvoje např. kritického myšlení nebo znalostí, nepokládáme a ani nemůžeme pokládat žádnou hypotézu o mechanismu vedoucím od stejné příčiny k nezlepšení kritického myšlení nebo znalostí, protože se jedná o odlišný kauzální mechanismus. Obdobně, pokud za kauzální mechanismus rozvoje kompetencí demokratického občanství považujeme celý proces politické socializace s počátkem např. v socializačním činiteli rodiny a konče prodemokratickými postoji, nemůžeme stejným mechanismem vysvětlovat přijetí antidemokratických postojů, protože nepracujeme s variací jednotlivých kroků kauzálního mechanismu. Pokud budeme sledovat výše zmíněný kauzální mechanismus, změní-li se kontextuální podmínky, již hovoříme o zcela odlišné situaci, což je třeba reflektovat v interpretaci. Pokud se však snažíme vysvětlit naplnění kauzality pomocí zvažovaného procesu/mechanismu a přerušení takového mechanismu povede k nenaplnění důsledku, předpokladu metodologie process-tracing to neodporuje, naopak, podaří-li se nalézt důležité podmínky fungování mechanismu, takové zjištění může být velmi hodnotné.

Jak uvádí Beach s Pedersenem (2019, s. 31), symetrická kauzalita a symetrické teze jsou používány proponenty variance-based přístupu, kteří staví na kontrafaktuální logice a terminologii spojené s proměnnými (viz např. Gerring 2010). V případě mechanistického přístupu ovšem nelze použít tuto logiku, protože bychom se dopouštěli nesprávné kauzální inference. Dvojice schémat 9 ukazuje schematicky rozdíl mezi symetrickou a asymetrickou kauzalitou. Je patrné, že v případě asymetrické kauzality nelze vztahy jednoduše otočit, protože kontrafaktuální situace vyžaduje konstrukci odlišného kauzálního mechanismu.

Schéma 9 Symetrická a asymetrická kauzální tvrzení – rozdíly



Pozn.: C – příčina (cause); O – důsledek (outcome); ~ – kontrafaktuální případ

Zdroj: Beach & Pedersen (2019); přepracováno autorem

Set-theoretic tvar konceptů

Ideálně designovaný výzkum pomocí metody process-tracing pracuje s jednotlivými koncepty, resp. kroky kauzálního mechanismu, ev. kontextuálními podmínkami, ve formě tzv. set-theoretic konceptu. Ten je vyjádřen pomocí dvoudimenzionálního schématu s určením kvalitativního prahu a atributů, které hodnotí, zda lze daný koncept použít či nikoli, resp. zda je daný případ součástí konceptu. Dvoudimenzionální schéma s kardinálními proměnnými na osách X a Y umožní plynulé nastavení kvalitativního prahu (podmíněno rovněž teorií)¹⁹. Případ/y, které tento nastavený kvalitativní práh překročí, můžeme považovat za tzv. kauzálně homogenní, protože splněním podmínek kvalitativního prahu u nich lze očekávat, že jsou si sobě natolik blízko, že zde bude fungovat stejný kauzální mechanismus. Abychom mohli hovořit o set-theoretic formátu, je třeba v rámci metody process-tracing dle Beache a Pedersena (2019, s. 61) dodržet tři pravidla:

- 1) „Koncepty by měly být definovány velmi úzce, aby se dosáhlo tak kauzálně homogenní populace případů, jak je jen možné.
- 2) Definované koncepty by měly být kompatibilní s mechanistickými tezemi.
- 3) Definované koncepty by se měly soustředit jen na pozitivní pól.“

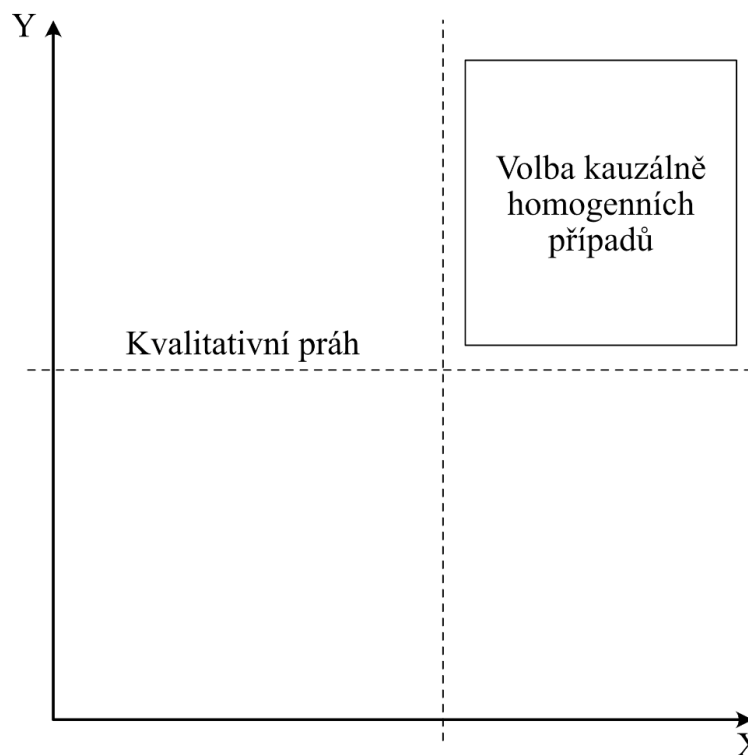
Všechna tři pravidla zajišťují řádné fungování metody process-tracing. Kauzálně homogenní musí případy být, aby se co možná nejvíce vyloučila možnost falešné kauzální inference špatným zařazením případu. Kompatibilita s mechanistickými tezemi musí být naplněna, aby mohlo vůbec dojít k testování pomocí metody process-tracing, a aby byla naplněna ontologická logika. Ze stejného důvodu by se koncepty měly orientovat jen na pozitivní hodnoty, protože

¹⁹ K set-theoretic metodám viz také Schneider & Wageman, 2013

se pomocí metody process-tracing snažíme zpravidla odhalit, proč daná příčina vede k danému důsledku, nikoli k neexistenci daného důsledku.

Schéma 10 ukazuje definování takových konceptů ve zjednodušeném formátu. Kvadrant kauzálně homogenních případů, které naplňují výše zmíněná pravidla, lze dále zpřesňovat přidáváním různých podmínek v rámci aplikace metody kvalitativní komparativní analýzy (QCA). Obdobným způsobem dochází při použití metody process-tracing k výběru tzv. typických případů (viz níže).

Schéma 10 Volba kauzálně homogenních případů pomocí set-theoretic tvaru konceptu



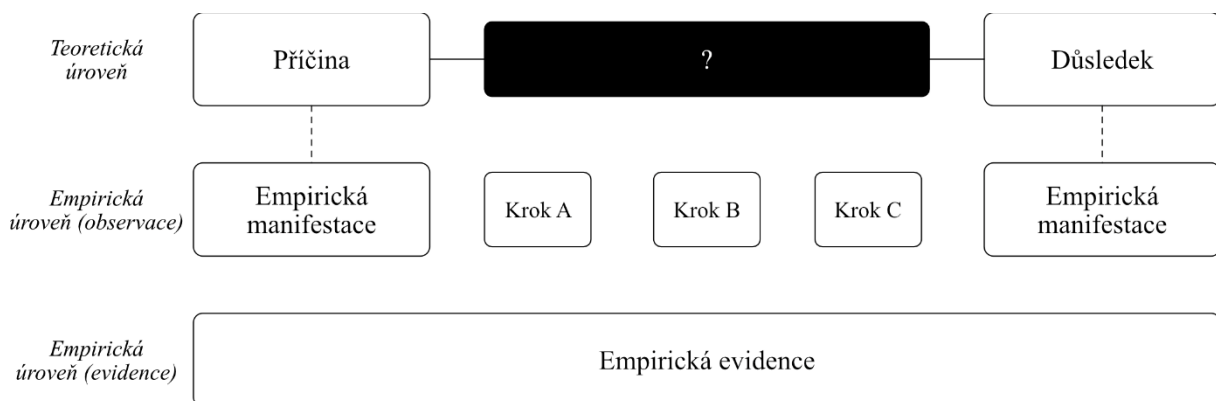
Zdroj: Beach & Pedersen, 2019; Schneider & Wageman, 2013; přepracováno autorem.

V rámci výzkumu jsou všechny socializační činitele procesu politické socializace, a tedy uvažovaného kauzálního mechanismu, logicky stavěny v set-theoretical formátu, byť v rámci jejich konkrétní konstrukce není zvolen jasný kvalitativní práh, protože jsou zvažovány i interní dílčí kauzální mechanismy, které by takovou konstrukci komplikovaly. Všechny socializační činitele jsou nicméně definovány v pozitivním formátu a předpokládá se (a v rámci empirické evidence se pracuje), že všechny socializační činitele jsou v mechanismu přítomny a pomyslný kvalitativní práh překročily.

Teoretická rovina, empirické otisky a empirická evidence – různé úrovně ověřování

Při konstrukci kauzálního mechanismu k empirickému testování pracujeme jak s teoretickou, tak s empirickou rovinou. Zatímco teoretická rovina kauzálního mechanismu definuje příčinu, důsledek a jednotlivé kroky mechanismu tyto dvě části spojující, a to pomocí set-theoretic tvaru jednotlivých konceptů, empirická rovina stanovuje tzv. empirické otisky (*empirical fingerprints*), resp. observační kritéria. Ta stanovují, co bychom měli pozorovat, abychom mohli říci, že daný krok kauzálního mechanismu je naplněn. Jedná se tedy o empirická vyjádření teoretických konceptů, která umožňují jejich empirické testování. Poslední úroveň je úroveň samotné empirické evidence. Jednotlivé úrovně a jejich funkci ukazuje schéma 11.

Schéma 11 Teoretická a empirická úroveň konstrukce kauzálního mechanismu



Zdroj: Beach & Pedersen, 2019; upraveno autorem

Uvedené schéma by mělo umožnit testování konstruovaného kauzálního mechanismu, který se v teoretické rovině skrývá v ‚černé skřínce‘. Pomocí teoretického definování konceptů jsme schopni na úrovni empirie stanovit observační kritéria, tedy co budeme pozorovat, pokud bude daný krok kauzálního mechanismu naplněn. Úroveň empirické evidence nám říká, kde máme hledat potřebné důkazy pro doložení observačních kritérií a potvrzení teoretické konstrukce kauzálního mechanismu propojujícího příčinu s důsledkem. K doložení jednotlivých kroků nicméně potřebujeme vědět, jaké důkazy máme k dispozici a je třeba stanovit, jaké důkazy jsou již dostačující a které je třeba doplnit dalším hledáním.

Typy důkazů aneb empirická unikátnost a empirická jistota

Metodologie process-tracing pracuje se čtyřmi základními druhy důkazů pro doložení jednotlivých kroků kauzálního mechanismu – z anglického originálu Beache a Pedersena (2019) hovoříme o důkazech typu straw-in-the-wind, hoop, smoking gun a double-decisive.

Typy důkazů se odlišují svou empirickou jistotou a empirickou unikátností. Pro ilustraci této kategorizace důkazů si pomůžeme převzatým schématem.

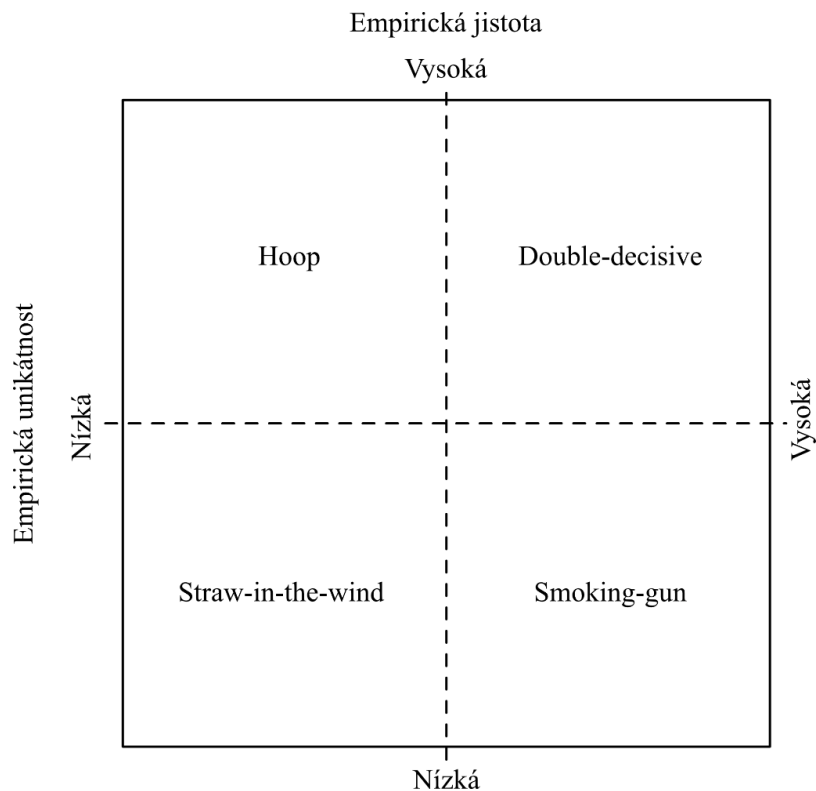
Důkaz typu straw-in-the-wind, jak již název napovídá, disponuje nízkou empirickou unikátností i jistotou. Pokud se snažíme dokládat některý z kroků kauzálního mechanismu pomocí důkazů tohoto typu, jsou sice snadno k nalezení, avšak samy o sobě nejsou schopny krok mechanismu doložit. V praxi se může jednat např. o výpovědi respondentů, kteří na sobě nejsou nezávislí a nejde tak použít triangulaci nezávislých datových zdrojů. Pokud jsme schopni shromáždit větší množství těchto důkazů, můžeme krok mechanismu pokládat za doložení, avšak s vědomím toho, že nedisponujeme žádným důkazem s vyšší empirickou jistotou.

Důkaz typu smoking-gun nedisponuje příliš velkou empirickou jistotou. Použijeme-li analogii důkazu, to, že nalezneme ještě kouřící zbraň po provedení činu, ji s tímto činem nutně kauzálně nespojuje. Jedná se o důkaz s vysokou empirickou unikátností, protože není snadné takový důkaz nalézt, avšak sám o sobě jen těžko dokáže doložit krok kauzálního mechanismu. Více důkazů tohoto typu mají nicméně daleko větší kumulativní empirickou jistotu a spolu s empirickou unikátností již doložit krok kauzálního mechanismu dokážou.

Důkaz typu hoop se pojí již s velkou empirickou jistotou, avšak nízkou empirickou unikátností. Nalezneme-li takových důkazů více, musíme se přesvědčit, že se jedná o na sobě nezávislé důkazy, které spolu mohou doložit krok kauzálního mechanismus.

Nejlepším důkazem pro empirické potvrzení některého z kroků kauzálního mechanismu je důkaz typu double-decisive (dvojitě přesvědčivý). Důkaz tohoto typu disponuje jak vysokou empirickou unikátností, nalézt ho proto není snadné, tak empirickou jistotou. Nalezení takového důkazu nám dává potenciálně silnou jistotu v doložení některého z kroků kauzálního mechanismu.

Schéma 12 Typy důkazů na základě hodnot empirické jistoty a empirické unikátnosti

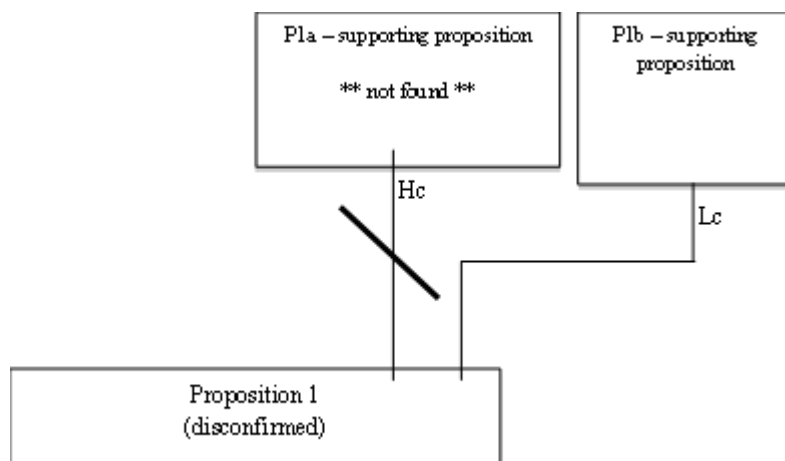


Zdroj: Bennett & Checkel, 2014; Mazák, 2017; upraveno autorem

Jednotlivé typy důkazů se v praxi kombinují tak, jak jsou nalezeny výzkumníky. Je proto třeba zvažovat jejich empirickou unikátnost (která má vliv na možnost nalézt takový důkaz) a empirickou jistotu, která de facto stanovuje sílu takového důkazu. Čím vyšší empirická jistota, tím vyšší pravděpodobnost, že důkaz skutečně dokládá naplnění daného kroku kauzálního mechanismu.

Schéma 13 ukazuje ilustrativní situaci, kdy dochází ke křížení v důkazech s různou empirickou jistotou. Pokud dané tvrzení dokládají dva důkazy, jeden s vysokou empirickou jistotou (H_c) a druhý s nízkou empirickou jistotou (L_c) a předpokládaný důkaz s vysokou empirickou jistotou se nepodaří nalézt, tvrzení zamítneme, protože nedisponujeme důkazy s vysokou empirickou jistotou. Důkazy s nízkou empirickou jistotou na doložení tvrzení nestačí, nemáme-li jich dostatečný počet. I v takovém případě je nicméně nutné se ptát, proč nebyl nalezen očekávaný důkaz s vysokou empirickou jistotou. Zda proto, že potřebný zdroj informace pro nás nebyl dostupný nebo proto, že takový důkaz jednoduše neexistuje nebo je dokonce v rozporu s naším tvrzením.

Schéma 13 Potvrzení či vyvrácení předpokladů dle důkazů a jejich hodnot empirické jistoty



Zdroj: Beach & Pedersen, 2019

V rámci prezentovaného výzkumu se pracuje především s odpověďmi žáků v dotazníkovém šetření. I když bychom mohli uvažovat, že přímá odpověď žáka popisující očekávaný jev by mohla být silným důkazem, z principu se jedná o odpovědi subjektivní, které nemůžeme a priori považovat za bezchybné. Většinu těchto odpovědí proto můžeme považovat dle výše uvedené terminologie za tzv. straw-in-the-wind či smoking-gun důkazy, v případě některých specifických důkazů i za typ hoop. Robustnost sebrané evidence v tomto výzkumu nespočívá ani tak v empirické unikátnosti, jako právě v empirické jistotě založené na větším množství případů. Pokud proto budeme pracovat s kategoriemi vzešlými z odpovědí žáků, jejichž saturace v rámci tematické analýzy bude relativně vysoká, můžeme tvrzení z nich vzešlá považovat za relevantní a empiricky doložená.

Kontextuální podmínky

Velmi důležitým prvkem při aplikaci metody process-tracing jsou tzv. kontextuální (scope) podmínky. Jak bylo řečeno výše, každý kauzální mechanismus funguje jen na určitých případech v různých kontextech, které je třeba vydefinovat. Tento kontext se definuje pomocí stanovení kontextuálních podmínek, které zajišťují spuštění (*trigger*) kauzálního mechanismu. V praxi se jedná o jistý předvýběr případů. Pokud sledujeme kauzální mechanismus pro jeden případ, kontextuální podmínky jsou stanoveny dle něj. Pokud sledujeme celou sadu tzv. typických případů, kontextuální podmínky by měly být stanoveny tak, aby platily pro všechny sledované typické případy. Stanovení kontextuálních podmínek je do jisté míry alchymie, protože potřebujeme stanovit co nejpřísnější kontextuální podmínky, abychom dosáhli co

nejvyšší kauzální homogenity sady případů. Čím přísnější podmínky stanovíme, tím užší sada případů bude tomuto atributu vyhovovat až do chvíle, kdy vyhovuje právě jeden jediný případ. V praxi, kdy chceme empiricky podložený kauzální mechanismus zobecňovat na sadu více případů, se stanovují jen nejnужnější kontextuální podmínky zajišťující spuštění samotného kauzálního mechanismu. Pro příklad použití kontextuálních podmínek lze odkázat čtenáře na jakýkoli článek využívající metodu process-tracing (viz např. Soukop et al., 2021; Zapletalová et al. 2020; Šaradín et al., forthcoming 2023; Tannenwald, 1999 a další).

Typické případy a výběr případů pro analýzu

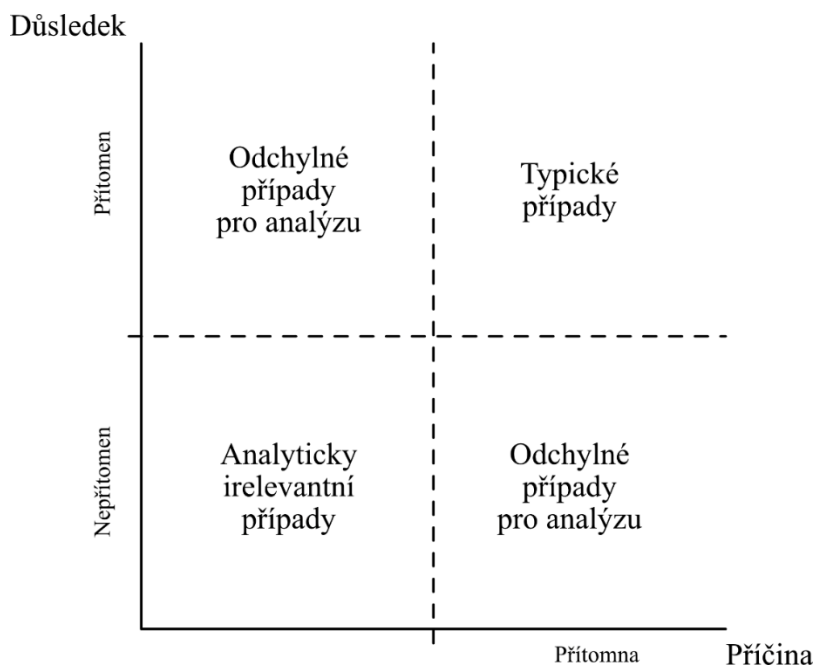
Jak bylo řečeno na začátku kapitoly, metoda process-tracing se řadí ke case-based či mechanism-based metodám, které se vyznačují nejčastějším použitím v rámci případových studií na jednom či několika málo případech. Jelikož její určení je explanativní a v rámci in-depth uvažování, nepředpokládá se, že by se zjištění z empirického dokládání kauzálního mechanismu jakkoli zobecňovalo na širší populaci. Metodika process-tracing má nicméně vyvinuté techniky a přístupy, které umožňují zobecňování na populaci tzv. typických případů (srov. viz Beach & Pedersen, 2016) a za ideálního stavu a při precizním vydefinování kauzálního mechanismu postačí k zobecnění dokonce jeden jediný případ.²⁰

Jak ukazuje schéma 14 níže, naprosto základní výběr případů se děje pomocí dvoudimenzionálního schématu, kdy na jedné ose máme (ne)přítomnost příčiny a na druhé (ne)přítomnost důsledku námi konstruovaného kauzálního mechanismu. Případy, u kterých jsme schopni doložit přítomnost jak naší příčiny, tak našeho důsledku, můžeme označit za tzv. typické případy. Pokud tyto případy vyhovují též stanoveným kontextuálním podmínkám, můžeme říci, že empiricky doložený kauzální mechanismus s příčinou, důsledkem a kontextuálními podmínkami by měl platit pro všechny tyto typické případy. Toto je sice platný, nicméně velice zjednodušený postup vyhovující v situaci, kdy chceme zkoumaný kauzální mechanismus zobecnit na co nejširší populaci za cenu kompromisu v pravděpodobnosti, že tomu tak skutečně je. Uvedený postup je vyhovující též v situaci, kdy není plánováno ve výzkumu další zpřesňování a zobecnění na populaci je jen doplňující krok. V praxi se samozřejmě setkáme se situací, kdy i v rámci kvadrantu typických případů máme případy, které nevyhovují přísnějším kritériím. Pokud si schéma protneme běžnou lineární regresní přímkou

²⁰ Pro zastánce dominantního postavení variance-based přístupu jsou podobná prohlášení v rámci odborných debat silně kontroverzní, nicméně kritika je často založena na nepochopení mechanism-based přístupu a odmítání celého přístupu jako podružného, aniž by byly dostatečně zváženy argumenty protistrany. Cílem této dizertace není přispění do této debaty, pro její sledování proto čtenáře odkazují na relevantní literaturu (Goertz & Mahoney, 2012; Beach & Pedersen, 2019; Gerring, 2010; King et al., 1994 a další).

jdoucí z bodu „0“, můžeme předpokládat, že případy pohybující se na této přímce, ale poblíž místa křížení kvalitativních prahů, budou více problematické v rámci zobecnění než případy, které leží na přímce dále hluboko v kvadrantu typických případů. Je zřejmé, že tyto případy se v něčem budou lišit – v podmínkách svého fungování.

Schéma 14 Typické případy a výběr případů pro analýzu metodou process-tracing



Zdroj: Beach & Pedersen, 2019; přepracováno autorem

Abychom zpřesnili výběr případů pro zobecnění, je možné využít např. metodu kvalitativní komparativní analýzy (QCA), která pomocí sady nutných a dostačujících podmínek dokáže separovat případy vyhovující našemu kauzálnímu mechanismu od případů, které mu vyhovují jen v základních podmínkách. Výsledkem je větší či menší sada případů (v závislosti na velikosti populace), která v mnoha parametrech vyhovuje kauzálnímu mechanismu testovaném na jednom případě.

Pro analýzu metodou process-tracing nicméně není nutné využívat vždy jen typické případy. Ve schématu výše máme definovány dva kvadranty odchylných případů, kdy v jednom případě dochází k naplnění důsledku, aniž by byla přítomna uvažovaná příčina. V takovém případě je vhodné hledat kauzální mechanismus, který tento rozdíl vysvětlí. Ve druhém případě je přítomna příčina, ale již ne očekávaný důsledek, což může naznačovat selhání kauzálního mechanismu v některém bodě. Řada analýz využívajících metodu process-tracing se zaměřuje

právě na odhalení bodu v předpokládaném kauzálním mechanismu, kdy dojde k jeho selhání (viz např. Soukop et al., 2021).

Protažení schématu pro výběr případů regresní přímkou nám umožňuje ještě jeden typ analýzy. Pokud disponujeme large-N datovým souborem v rámci robustního statistického modelu a chtěli bychom potvrdit výsledky modelu na nižší (a hlubší) úrovni, můžeme využít tzv. vnořené (*nested*) analýzy dle Liebermana (2005; založeno na grafu 1 Nested Analysis Approach). Z velkého datového souboru jsou vybrány dle robustnosti a samotných výsledků prediktivního modelu případy ležící na regresní přímce a dále je postupováno např. metodou process-tracing. Pokud výsledky small-N modelu vyhovují výsledkům large-N modelu, můžeme říci, že jsou výsledky large-N modelu platné a velice robustní. Pokud výsledky ovšem nevyhovují, může se jednat buď o chybný model nebo idiosynkratický případ. V takovém případě buď opakujeme model s jiným případem nebo začneme konstruovat odlišný model, jako by robustnost původního modelu byla nízká.

5.1.2 Typy designu metody process-tracing

Metodika process-tracing dle Beache a Pedersena (2019) odlišuje dva základní typy kauzálních mechanismů – minimální a systémový. Minimální design process-tracingu pracuje vždy jen s klíčovými kroky kauzálního mechanismu. Pokud to situace vyžaduje, některé kroky mohou být zabaleny nebo mohou dokonce absentovat, protože nejsme schopni tyto ani teoreticky definovat nebo pro ně sehnat potřebnou empirickou evidenci. Minimální design process-tracingu se používá mj. v případech, kdy chceme zobecňovat na vyšší úroveň, protože omezení na základní kroky umožní aplikaci kauzálního mechanismu na více případů. Naopak přístup k process-tracingu jako systému se snaží odhalit veškeré kroky kauzálního mechanismu, snaží se popsat a empiricky podložit každý jednotlivý dílčí krok mechanismu. Tento přístup je daleko náročnější jak na teoretickou konstrukci, tak na množství empirické evidence, poskytuje nicméně nejlepší in-depth pohled na fungující mechanismus. Vhodný je např. pro podrobnou analýzu unikátních a neopakovatelných situací, uplatňuje se proto např. v historii či oboru mezinárodních vztahů.

V rámci minimálního i systémového designu lze odlišit čtyři varianty process-tracingu – theory-testing, theory-building, theoretical revision a explaining outcome process-tracing design. První tři jsou, jak názvy napovídají, theory-focused, poslední jmenovaný má za cíl vytvořit tzv. case-specific mechanistické vysvětlení (Beach & Pedersen, 2019, s. 15). Theory-testing process-tracing přebírá koherentní teorii postavenou na dřívějších pracích a tuto se snaží testovat na teoreticky uvažovaném kauzálním mechanismu. Theory-building process-tracing

nevychází primárně z teorie, ale z induktivních úvah, na základě kterých je teprve konstruován kauzální mechanismus, po jehož potvrzení a doložení empirickou evidencí lze vybudovat koherentní teorii. Theoretical revision process-tracing se využívá např. pro testování odchylných případů, ve kterých definovaný kauzální mechanismus selhal. Snažíme se revidovat teorii, na jejímž základě byl kauzální mechanismus konstruován. Explaining outcome process-tracing je určen výhradně k podrobnému popisu mechanismu pracujícího v rámci unikátních, např. historických, událostí. Všechny zmíněné podtypy vychází ze základní logiky metody process-tracing, liší se v některých svých krocích nebo zdrojích pro konstrukci kauzálního mechanismu, ev. v možnostech zobecnování. Varianta využitá v rámci této práce se pohybuje na pomezí minimální varianty theory-testing a theory-building process-tracingu, protože některé části komplexního mechanismu procesu politické socializace vychází z dřívějších prací, v rámci některých dílčích mechanismů je však využíváno významného podílu induktivních úvah, které jsou touto prací teprve testovány.

Výše uvedené charakteristiky metody process-tracing zároveň slouží jako kroky postupu pro konstrukci vlastního kauzálního mechanismu pro empirické testování socializačního činitele školy se změřením na neformální a informální vzdělávání na českých středních školách. Tyto kroky jsou do značné míry podané zjednodušeně, aby byly přístupnější pro širší čtenářskou základnu. Cílem kapitoly nebylo podat obširnou odbornou deskripci metody, natož představovat mnohdy vypjatou debatu mezi zastánci variance-based a case-based přístupů, ale poskytnout čtenáři základní teoretický vhled do problematiky ne tak rozšířené metody zkoumání, kterou autor této práce již několikrát úspěšně použil v publikovaných článcích v odborných periodících (viz Soukop et al., 2021; Zapletalová et al., 2020; Šaradín et al., forthcoming 2023), a která dokáže poskytnout systematický, ale zejména odlišný pohled na problematiku občanského vzdělávání, která je v českém prostředí často opomíjena. Pro podrobnější popis proto odkazuji na vhodnou zahraniční literaturu (Beach & Pedersen, 2019; Bennett & Checkel, 2014; Goertz & Mahoney, 2012; Schneider & Wageman, 2013; Hedström & Ylikoski, 2010 a další).

5.2 Tematická analýza

Druhou klíčovou metodou využitou při zpracování prezentovaného výzkumu je tematická analýza. Vzhledem k její známosti a prostému cíli – nalezení a kategorizace opakujících se vzorců, které přispívají k pochopení zkoumaného jevu – bude metoda představena jenom krátce spolu s využitými technikami.

Jak již název napovídá, jejím účelem je ve větším množství textových informací odhalovat opakující se vzorce, které pomáhají interpretovat a porozumět zkoumanému problému. V rámci výzkumu je zpracováno velké množství textových odpovědí žáků v dotazníkovém šetření, při kterém byly využity prvky tematické analýzy – především různé techniky kódování či kategorizace procesů politické socializace u každého jednoho respondenta.

Využití tematické analýzy spolu s metodou process-tracing je záměrným krokem, který umožňuje provedení komplexnější analýzy než v případě využití jen jedné z metod. Tematická analýza především generuje empirickou evidenci pro následné doložení jednotlivých částí kauzálního mechanismu v rámci metody process-tracing. Způsob kódování kategorií a míra jejich saturace také pomáhá určit empirickou jistotu evidence. Výrazně saturované kategorie v rámci jednotlivých socializačních činitelů pomáhají určit klíčové prvky kauzálního mechanismu procesu politické socializace a přispívají k vysvětlení, jak celý proces i jeho dílčí prvky fungují. Tematická analýza v rámci prezentovaného výzkumu taktéž pomáhá s identifikací nových témat, která nebyla součástí původně zvažovaných mechanismů a do jisté míry osvětluje vztahy v rámci mechanismu.

Vzhledem k charakteru použitých dat je využito jak nezbytného induktivního, tak i deduktivního přístupu ke kódování tematických kategorií. Jednotlivá témata jsou předkódována samotnými otázkami z dotazníkového šetření, které je zařadí pod metakategorie zkoumaných socializačních činitelů (deduktivní část). Každá odpověď je následně kódována samostatně pomocí několika technik kódování (induktivní část). V první fázi kódování nebyla využita standardní technika „line-by-line“ známá všem kvalitativním výzkumníkům např. z tzv. otevřeného kódování, ale technika holistického kódování (viz Miles et al., 2014, kap. 4), které pro zachycení potřebného kontextu v první fázi kódování označuje delší textové bloky, s ohledem na charakter výzkumu zpravidla celé odpovědi respondentů v dotazníku. Další kroky práce s daty zahrnovaly specifické techniky kódování podle typu otázky v dotazníku (k technikám kódování viz Miles et al., 2014, kap 4). Otázky, které měly zařadit respondenta do některé ze souhrnných kategorií (např. socioekonomický status či proměnné kategorizující respondenta), byly zpracovány technikou atributového kódování. U otázek tázajících se na subjektivní zkušenost žáků s některými prvky socializačních činitelů byla využita technika evaluačního kódování, která identifikuje hlavní kategorii a její narativ a zároveň jednotlivé subkódy vysvětlující daný narativ. V rámci prezentovaného výzkumu byly tímto způsobem kódovány např. odpovědi na hodnocení přínosnosti školního vzdělávání nebo hodin základů společenských věd. S využitím rámcové logiky narativní analýzy (viz níže) byly kódovány

hlavní kategorie a podřízené subkategorie, které blíže upřesňovaly a pomáhaly interpretovat pravděpodobné příčiny. Obdobným způsobem byly využity prvky tzv. emočního kódování, které se snaží zachytit textové segmenty týkající se osobních zkušeností respondentů a jejich vnitřních pocitů. Pro dílčí segmenty byly samozřejmě využity i standardní popisné techniky, např. in vivo kódování, které využívá samotné části textu jako kódy. Takto kódované kategorie byly nicméně zpravidla izolované, nepřispívající k očekávanému cíli, nejsou proto v analýze prezentovány.

Ačkoli se může zdát, že využití kódovacích technik je poněkud nepřehledné, charakter dotazníkového šetření využití různých technik přímo vyžaduje. Každá otázka v dotazníku je položena jiným způsobem a sleduje jiný cíl. Některé otázky mají čistě kategorický charakter a mají respondenta zařadit do jedné ze skupin, jiné otázky mají pomoci popsat očekávaný jev, řada otázek je koncipována tak, aby poskytla subjektivní osobní zkušenost žáků a je třeba využít specifické techniky kódování pro jejich zachycení. Všechny využití techniky kódování mají nicméně totožný cíl – strukturovat a kategorizovat data takovým způsobem, aby přispěla k interpretaci očekávaných jevů a ověření fungování konstruovaných kauzálních mechanismů.

Samotné kódování kategorií je nicméně nedostatečné, není-li následované dalšími technikami. Jak uvádí Maxwell (2013, s. 105), kategorizující strategie (kódování) musí být doplněny propojujícími strategiemi (např. narativní analýzou či dalšími technikami). V rámci prezentovaného výzkumu je jako propojující strategie využita jak zmíněná narativní analýza, tak především metoda process-tracing, která kódované kategorie zasazuje do kauzálního kontextu procesu politické socializace.

5.3 Narativní analýza

Již zmíněná metoda process-tracing je metodou spíše pro využití sebraných dat pro analýzu, a která jsou již zpracována nebo se přímo vyžaduje jejich systematické zpracování. Jako metoda dílčího třídění kvalitativních dat je v práci použita metoda narativní analýzy. Narativní analýza neboli analýza příběhů, jak název metody napovídá, není ve vědeckém bádání novou technikou, ale lze ji vysledovat až do období antiky. Stále více se nicméně prosazuje v mnoha vědních oborech, a to zejména těch, které se soustředí na hlubší popisy zkušeností jednotlivce či hlubší popisy unikátních událostí (např. psychologie, historie apod.). Častější prosazování narativní analýzy souvisí s tzv. narativními obraty, právě v historii, ale např. i v literatuře (viz Hyvärinen citován in Squire et al., 2013, s. 1). Historicky můžeme rozvoj narativní analýzy zaznamenat především v poválečném období, kdy se rozvíjela rovněž západní sociologie a psychologie,

důraz byl kladen čím dál tím více na jednotlivce, jeho psychiku a životní příběh (srov. Squire, 2013).²¹ Není náhoda, že do tohoto období humanistického obratu směrem na člověka-jednotlivce datujeme nejen počátek masivnějšího rozvoje narativní analýzy, ale taktéž první použití metody process-tracing před její pozdější systematizací a rovněž koncept politické socializace, který byl zkoumán tehdejšími psychology.

Smyslem této podkapitoly nicméně není diskuze o metodě jako takové, ale o základních parametrech a podmínkách metody a o možnostech její aplikace na zkoumání kauzálního mechanismu ležícího za procesem politické socializace. Pro podrobnou diskuzi o pozicích, ze kterých metoda narativní analýzy vychází, odkazují čtenáře na vhodnou literaturu (viz např. Andrews et al., 2013; Preissová Krejčí, 2013 aj.).

Jak uvádí Preissová Krejčí (2013), narativní analýza pracuje se symboly. Dle teorie symbolického interakcionismu „... *chování člověka je určeno především subjektivními významy, jež lidé přikládají objektům, osobám a situacím*“ (tamtéž, s. 122). Jiné zdroje hovoří o „sekvenci symbolů, biografických vzorcích či sociálních strukturách“ (Squire et al., 2013, s. 3). Převědeme-li narativní analýzu do kontextu této práce, můžeme říci, že nám dovoluje pracovat s mikroúrovni žáků středních škol a zaměřit se na to, jakým způsobem žáci vnímají některé aspekty své vlastní politické socializace. Tento předpoklad má ovšem jisté konsekvence pro výběr typu narativního výzkumu. Squire et al. (2013, s. 5–6) identifikovali tři základní typy narativního výzkumu dělené i podle toho, zda symbolizují interní pocity nebo externí sociální okolnosti:

- 1) **Event-centered** – výzkum zaměřený na unikátní události v průběhu života a jejich interpretaci.
- 2) **Experience-centered** – výzkum zaměřený na zkušenosti jednotlivce a způsob, jakým je interpretuje.
- 3) **Dialogically constructed (co-constructed)** – výzkum zaměřující se na sociální vzorce a funkci příběhů.

První dva přístupy k narativnímu výzkumu dle Squire et al. (2013) předpokládají, že příběhy podávané jednotlivcem-narátorem jsou vnitřní reprezentací interpretovaných fenoménů, tedy že se jedná o události, myšlenky a pocity, kterým narativ jen poskytuje externí vyjádření. Event-centered přístup pracuje s myšlenkou, že tyto reprezentace jsou v čase konstantní. Události, které narátor interpretuje, budou mít podobné vyznění kdykoli se jej na to zeptáme. Naopak

²¹ Squire (2013) kromě humanistické tradice uvádí vícero zdrojů rozvoje narativní analýzy, jako je ruský strukturalismus či francouzský poststrukturalismus aj. Pro tuto práci je nicméně stěžejní humanistický psychologický a sociologický obrat směrem na člověka jako jednotlivce.

experience-centered přístup pracuje s myšlenkou, že externí vyjádření zkušeností (nativ) se v průběhu života mění, a to dle Squire et al. (2013) i zcela zásadně. Pokud tyto myšlenky opět převedeme do kontextu prezentovaného výzkumu, zatímco interpretace unikátních událostí bude v čase stabilní, interpretace zkušeností jednotlivců se může měnit dle fáze života a dle dalších externích faktorů, které budou mít vliv na interpretaci myšlenek a pocitů. Třetí zmíněný přístup, dialogicky konstruované příběhy, předpokládá, že narativy jsou jistým „sociálním kódem“, který je budován např. v dialogu mezi dvěma jednotlivci, nejsou tak brány za vyjádření vnitřních pocitů. Pro potřeby zkoumání procesu politické socializace jednotlivců je zřejmé, že je třeba využít první dva přístupy (event- a experience-centered), které se zaměřují na externí vyjádření interních pocitů a myšlenek a vnitřní interpretaci událostí, ať už jsou v čase stabilní či nikoli. Nestabilitu interpretace životních zkušeností v čase můžeme naopak využít ku prospěchu výzkumu, protože můžeme oprávněně předpokládat, že žáci budou s odstupem času na některé zkušenosti a jejich dopad pohlížet ‚vyzráleji‘ kvůli redukci afektivity ve prospěch kognitivity. Nestabilita v čase by měla vést k objektivnějšímu posouzení dopadu životní zkušenosti na současné chování žáka.

Někdo by nicméně mohl namítnout, že panuje značný rozpor mezi narativitou a realitou, respektive že narativně podaný příběh nemůžeme srovnávat s objektivní realitou, jelikož je problém jednak s validací informací (nelze je objektivně ověřit jinak než složitou triangulací dat), jednak s validitou samotného narátora, kdy ne každá zkušenost každého narátora musí být relevantní (viz Preissova Krejčí, 2013, s. 121). Je nicméně důležité poznamenat, že narativita dokáže lépe zachytit to, co si lidé myslí. Např. v teoretické části zmíněné unikátní události se nám mohou při rozhovorech se subjekty zkoumání zdát jako malicherné, bez většího efektu na proces socializace, ale důležitost takového narativu pro samotný subjekt zkoumání může být velice vysoká a behaviorálně formující. Musíme připustit, a narativní analýza toto dokáže zachytit, že izolovaná a unikátní zkušenost může člověka zásadně ovlivnit a nasměrovat ve zkoumaném kauzálním procesu. V případě politické socializace toto platí dvojnásobně. Žáci mohou např. absolvovat nějakou přednášku či rozhovor se známou osobností, může se jich osobně dotýkat např. nějaké vládní opatření, které je bez ohledu na socioekonomický status, bez ohledu na socializačního činitele rodiny, bez ohledu na absolvované aktivity občanského vzdělávání apod. postrčí směrem lepšího a efektivnějšího osvojování si kompetencí demokratického občanství. Podobně můžeme narativitu aplikovat i na jiné, ne tak unikátní, části procesu politické socializace. Může se objevit např. vysoce efektivní extrakurikulární aktivita, jejíž předpokládaný efekt na rozvoj kompetencí demokratického občanství by v případě kvalitativního zkoumání mohl být dostatečně silný, v rámci kvantitativního výzkumu by se však

takový případ spíše ztratil v kvantitě dat jako případ odchylný. I v takovém případě je vhodné zvolit spíše narativní analýzu, která sice nepřispěje k žádanému zobecnění nalezených vztahů, protože se nemusí vždy a za všech okolností jednat o vztahy systémové, ale může přispět k vysvětlení různých podmínek a větvení předpokládaného kauzálního mechanismu, který stojí za procesem politické socializace. Ostatně „*narativy, ať chceme či ne, jsou součástí běžného života, edukace, rodinné anamnézy, sdílené určitou skupinou lidí ... prostě jsou důležitou součástí socializace každého lidského jedince*“ (Preissová Krejčí, 2013, s. 123).

Dle Libliechové et al. (1998) můžeme v narativní analýze rozlišit čtyři základní přístupy ke čtení narativních dokumentů – celostní obsahový, dílčí obsahový, celostní formální a dílčí formální. Jak už názvy napovídají, obsahové přístupy se soustředí výhradně na obsah sdělení. Celostní přístup sleduje celý sdělený příběh, naopak dílčí přístup se snaží kategorizovat jeho jednotlivé části a s těmito dále pracovat. Formální přístupy se pak snaží pracovat s tím, jakým způsobem, pomocí jakých formálních termínů apod. respondent sděluje informace. Z kontextu je zřejmé, že pro účely této práce a zpracování výpovědí žáků středních škol (ev. dalších cílových skupin) bude potřeba pracovat zejména s dílčím obsahovým přístupem, protože snahou této analýzy je vysvětlení role jednotlivých částí kauzálního mechanismu, který stojí za procesem politické socializace.

Narativní analýza má pochopitelně řadu rizik a překážek, se kterými je potřeba se vypořádat s ohledem na očekávaná data. Z výčtu některých obtíží dle Preissové Krejčí (2013, s. 128–130) je vhodné zmínit zejména již zmíněný problém s validací dat a jejich falzifikací a také problém saturace. Dle autorky je častým problémem opomíjení falzifikovatelného obsahu ve prospěch lákavého narativu. Vzhledem k robustnosti použitých skupin respondentů a ohraničení témat daných dotazníkovým šetřením můžeme předpokládat, že problém falzifikace a nevěrohodnosti dat bude minimální. To úzce souvisí i se saturací jednotlivých kategorií. Jelikož v rámci kódování a především pak při empirickém podkládání kauzálního mechanismu pracujeme především s nezpochybnitelně saturovanými kategoriemi, možnost, že by odpovědi žáků nebyly validní, je malá.

5.3.1 Modely narativní analýzy

V diskurzu narativního výzkumu můžeme zaznamenat různé varianty práce nejen s textem přepisů rozhovorů a psaným textem jako takovým, ale také narativní zpracování audiovizuálních materiálů, deníků, novinových článků a mnoha dalších materiálů. Napříč obory využívajícími narativní analýzu (historie, psychologie, sociologie, literatura aj.) nejsou stanovena závazná pravidla provádění takového typu analýzy, může naopak docházet k různým

obměnám a může docházet k vytváření různých modelů narativní analýzy pro systematickou práci s daty. V rozsáhlé editované publikaci *Doing Narrative Research* Molly Andrews, Corinne Squire a Maria Tamboukou (2013) jsou rozebírány dva převládající modely narativní analýzy – Laboviánský model analýzy narativů událostí a experience-centered model analýzy narativů, který vychází z dříve zmíněného dualismu mezi event-centered a experience-centered přístupy k narativní analýze.

Laboviánský model aneb event-centered přístup k narativní analýze

Model analýzy narativů událostí vychází z práce sociolingvistů Williama Labova a Joshuy Waletzského (Squire, 2013). Zkráceně lze říci, že laboviánský model pracuje se sekvencí událostí ve vyprávění narátora (jedná se o event-centered přístup), u kterých se předpokládá vzájemné propojení. Model se snaží systematicky kódovat jakýkoliv narativní text do šesti kategorií (definiční kritéria) – abstraktu, orientace, komplikující akce, výsledku, evaluace a cody. Výstupem takového kódování je text rozčleněný do přesně definovaných kategorií, které umožňují např. komparaci několika narativních textů mezi sebou, ev. lze do jisté míry pracovat s dílčími částmi samostatně. Cílem analýzy je nicméně získání ‚jádrového narativu‘ očištěného od evaluací a deskripcí narátora, které se pro tento účel z modelu vyčleňují.

Aplikujeme-li laboviánský model na problematiku příběhů studentů a hledání příčin průběhu procesu jejich politické socializace, narazíme právě na problém jádrového narativu očištěného o evaluaci narátora, která v našem případě supluje hodnocení jednotlivých událostí a poskytuje velice cenné a potřebné informace ve formě kontextuálních podmínek úspěšného průběhu kauzálního mechanismu politické socializace. Sama Squire (2013) sice uvádí, že evaluace se zpětně vrací do modelu právě pro hodnocení kontextu jádrového narativu, ale přesto je nutné počítat s adekvátní úpravou parametrů modelu. Sílu modelu lze spatřit především v již zmíněné možnosti komparace jednotlivých kódovaných segmentů. Pokud máme podobné zdroje dat (rozhovory nebo texty žáků), lze po určení příslušnosti jednotlivých segmentů tyto jednoduše komparovat. Je nicméně nutné brát v úvahu, že laboviánský model byl navržen pro hodnocení celé sekvence událostí a identifikaci jádrového narativu v relativně dlouhých transkriptech, již méně pro hodnocení dílčích částí. Přestože by laboviánský model byl nápomocný v systematické strukturalizaci výpovědí žáků, je otázkou, do jaké míry využívat selektivně jen část komplexního modelu. Své místo by našel při snaze hledat klíčový prvek socializace žáků, pokud by tito vedli dlouhý monolog na téma vlastního života a své politické socializace. Protože výpovědi žáků o unikátních událostech takové parametry nemají, využití laboviánského modelu je v tomto ohledu problematické.

Nutno také podotknout, že problém se zaměřením na sled událostí a striktní oddělování zkušeností, hledání jádrového narativu a v principu deskriptivní charakter modelu se staly terčem oprávněné kritiky (viz Patterson, 2013). Zatímco model se snaží vytvořit pomocí systému kódování referenční kategorie pro popis sledu událostí, evaluace (zkušenosti), které nesou v příběhu potřebný kontext, jsou účelově vyčleněny. Sám Labov (citován in Patterson, 2013, str. 36) se snažil vnímat referenční události jako rámeček, který je již ovlivněný perspektivou a evaluací narátora, protože do příběhu zahrne jen ty události, které jsou zkušenostmi vyhodnoceny jako důležité pro příběh. Tím se ovšem nemění nic na tom, že v takovém případě přicházíme o cennou informaci a pouhý předpoklad o ovlivnění výběru událostí v příběhu perspektivou narátora je argument velice slabý. Jak uvádí Personal Narratives Groups (1989; rovněž citováno in Patterson, 2013) „... *narativy ‚neodhalují minulost‘ ani nejsou ‚otevřeny důkazům‘, ale skrze interpretaci odhalují pravdu o zkušenostech narátorů a jak oni sami chtějí, aby byli pochopeni.*“ Pokud z příběhu tyto zkušenosti vyčleníme a nezasazujeme je do celkového kontextu, jakým vnímá vyprávěný příběh sám narátor, nejsme schopni pochopit jeho motivaci, jeho chování a jednání v daných situacích ani důležitost, jakou daná událost může mít pro proces jeho vlastní socializace.

Experience-centered přístup k narativní analýze

Na rozdíl od event-centered laboviánského přístupu k narativní analýze, v případě experience-centered, dle Squire (2013), nesledujeme syntax jednotlivých událostí, ale sémantiku osobních zkušeností, přitom bereme v úvahu tři narativní elementy – prohlášení, která nejsou popisem událostí, ale jsou důležité pro pochopení příběhu narátora, přirozenost psaných, vyprávěných či vizuálně vyjádřených příběhů a jejich přirozený odstup od reálných událostí a nakonec interakce mezi vypravěčem a posluchačem, resp. mezi výzkumníkem a objektem výzkumu při vytváření příběhu (tamtéž, s. 47).

Jak uvádí Squire (2013), v případě experience-centered přístupu využíváme jisté fenomenologické předpoklady, kdy se zkušenosti stávají součástí uvědomění a ovlivňují tak příběh samotný, ale také hermeneutické předpoklady o tzv. předporozumění textu (tamtéž) a obecném porozumění, ve srovnání s laboviánským strukturalistickým přístupem. Experience-centered přístup přitom předpokládá, že narativy jsou:

- *Sekvenční a významové;*
- *lidské;*
- *reprezentují, rekonstruuji a vyjadřují zkušenosti;*
- *a zobrazují transformaci nebo změnu (Squire, 2013).*

Tyto předpoklady přesně korespondují s potřebou výzkumu občanského vzdělávání, kdy očekáváme, že zkušenosti s aktivitami neformálního a informálního vzdělávání (ale i jiné zkušenosti v rámci dalších socializačních činitelů) nějakým způsobem transformují jednání žáků a tyto se následně projeví ve vyprávěném příběhu.

Podobně jako v případě laboviánského přístupu i experience-centered přístup k narativní analýze obsahuje ideální typ materiálu pro zkoumání. V případě zkoumání zkušeností se jedná o plně psaný, vyslechnutý či vizuálně zaznamenaný příběh narátora. V kontextu výzkumu můžeme tedy pracovat s textově vyjádřenými myšlenkami žáků středních škol, přičemž důležitý je taktéž kontext jak vyprávěného příběhu, tak kontext samotného zpracování příběhu. Je rozdíl mezi zpracováváním úvahy ve škole pod tlakem hodiny a za dozoru učitele, a v rámci domácího úkolu, kdy žáci mohou spíše zaznamenat nemediovaný proud myšlenek, které mohou poskytnout potřebný kontext příběhu. Ačkoli doporučení autorů ohledně velikosti vzorku se často pohybují okolo několika málo respondentů/narátorů s delším časovým úsekem na podání celého příběhu, variabilita umožňuje práci též s polostrukturovaným textem, jakým jsou i odpovědi žáků v dotazníkovém šetření (viz Squire, 2013, s. 53–57).

Na tomto místě je nutné podotknout, že cílem práce není samotné odhalení a popis narativu odpovědí žáků a jejich zkušeností. Z toho důvodu je přistupováno i k analýze narativů poněkud odlišným způsobem, než jak by bylo očekáváno dle metodologie. Narativy odpovědí jsou reflektovány především během fáze kódování, kdy žáci z osobní zkušenosti hodnotí některé procesy a zpětně reflektují proběhlé události. Propojení narativů se posléze děje v rámci odhalování typických procesů politické socializace, kdy jsou dílčí osobní zkušenosti žáků kategorizovány v kontextu celého procesu politické socializace. Ačkoli tedy narativní analýza nebude systematicky prezentována, její rámcová logika je hojně využívána při kategorizaci dat a její očekávané výstupy se projevují napříč dílčími analýzami.

6 Cílové skupiny, jejich výběr a oslovení

Výzkum pracuje se čtyřmi skupinami respondentů. Tyto skupiny jsou voleny tak, aby zahrnovaly základní aktivity neformálního a informálního vzdělávání a jejichž dotazováním můžeme dojít k relevantním výsledkům v rámci komparace. V pozici referenční skupiny stojí žáci s prodemokratickými postoji. Další skupiny – žáci s nižší úrovní prodemokratických až nedemokratických postojů, žáci účastníci se žákovských parlamentů a členové mládežnických organizací politických stran – sledují jednotlivé socializační činitele a jejich účelem je sledovat rozdíly v očekávaných vzorcích, doplňovat kontext a poukazovat z různých perspektiv na některé výrazné argumentační body.

6.1 Oslovení a sběr dat hlavní cílové skupiny

Pro komparaci výsledků, podmínek a průběhu procesu socializace byli nepřímo osloveni žáci středních škol v ČR, a to prostřednictvím svých učitelů. Samotní učitelé měli na výběr zadat žákům zpracování krátkých esejů s tematikou výchovy k demokracii a procesu politické socializace (formou předpřipravených témat) nebo dotazník založený na otevřených odpovědích. Eseje by mohly poskytnout dostatečně široký, ale zároveň hluboký vhled do individuální zkušenosti každého žáka s politickou socializací včetně návazností mezi jednotlivými socializačními činiteli. Formu esejů si pro své žáky zvolili dva učitelé – jeden z učitelů se po dalších měsících rozhodl s žáky raději vyplnit dotazník, druhý z učitelů zaslal vypracované krátké eseje, jejichž zpracování bylo nicméně na tak nízké úrovni a tematicky byly natolik posunuty, že nebyly ve výzkumu dále využity. Veškeré výstupy výzkumu proto vychází z odpovědí žáků na dotazníky s otevřenými odpověďmi.

Pro potřeby výzkumu bylo v období únor 2022–červen 2022 osloveno celkem 523 středních škol v České republice. Využity byly seznamy škol jak z veřejně dostupného rejstříku škol, tak ze stránek atlasskolstvi.cz, které poskytují přehledné seznamy nejen středních škol v republice včetně přímých přístupů na jejich webové stránky bez nutnosti jejich samostatného vyhledávání.

Tabulka 2 Počty oslovených škol dle jednotlivých krajů

Kraj	Gymnázia	SOŠ/SOU
Jihočeský	16	14
Jihomoravský	15	15
Karlovarský	8	15
Královéhradecký	16	15

Liberecký	11	17
Moravskoslezský	18	22
Olomoucký	18	20
Pardubický	18	20
Plzeňský	13	21
Praha	44	26
Středočeský	31	18
Ústecký	21	19
Vysočina	16	15
Zlínský	14	27
Celkem dle typu škol	259	264
Celkem oslovených škol	523	

Zdroj: Vlastní data.

Učitelé byli nejprve dotazováni skrze *Asociaci učitelů občanské výchovy a společenských věd, z.s.* (známí jako Občankáři). Jelikož zájem učitelů dotázaných skrze tuto asociaci byl minimální, byly školy dále dotazovány pouze přímo. V rámci první vlny tohoto dotazování bylo e-mailem osloveno vždy náhodně 5 gymnázií v každém jednotlivém kraji a 10 středních odborných škol a odborných učilišť. Osloveni byli primárně ředitelé škol a jejich zástupci dle dostupnosti kontaktních údajů na stránkách škol. V rámci druhé vlny dotazování byla oslovena všechna gymnázia v daném kraji dle seznamu škol na stránkách atlasskolstvi.cz a velká část škol odborných. Oproti první vlně dotazování byl informační e-mail se žádostí o zapojení do výzkumu zaslán všem zástupcům pro studijní záležitosti, učitelům základů společenských věd, občanské nauky či obdobných předmětů a v případě dostupnosti kontaktu též předsedům předmětových komisí pro tyto předměty. Každá škola byla oslovena individuálně, aby e-mail nebyl vyhodnocen spamovými filtry jako nevyžádaná zpráva. Každá ze škol byla oslovena minimálně dvakrát.

6.1.1 Návratnost a struktura souboru

V rámci informačního e-mailu byli učitelé vyzváni, aby se v samostatném dotazníku tzv. registrovali a pomohli tak sledovat očekávanou návratnost a poskytli výzkumníkům přehled o zapojených školách. Účast ve výzkumu potvrdilo celkem 34 učitelů gymnázií, 34 učitelů středních odborných škol a odborných učilišť různých typů včetně jedné umělecké školy a navíc také 3 učitelé základních škol²². Odborné školy byly zastoupeny obchodními akademiemi, průmyslovými, zdravotnickými i strojními odbornými školami a odbornými učilišti.

²² Učitelům základních škol nabídnuta účast skrze *Asociaci učitelů občanské výchovy*. Ve výsledcích výzkumu nejsou data zahrnuta.

Zapojení učitelé poskytli svým žákům přístup k dotazníku a požádali je o vyplnění. Celkem bylo pro potřeby výzkumu shromážděno 2767 dotazníků. Po pročištění datového souboru od odpovědí, které byly viditelně nekompletní (vyplněny např. jen sociodemografické údaje) a nebyly by tak pro výzkum jakkoli relevantní, bylo k dispozici celkem 2674 vyplněných dotazníků od žáků středních škol. Strukturu tohoto datového souboru ukazují tabulky níže.

Většina žáků, kteří dotazník vyplnili, byla ve věku 17 až 18 let, tedy ve věku, kdy lze již očekávat zájem takových žáků o veřejné dění s blížícím se vznikem aktivního volebního práva. Učitelé gymnázií oslovovaní pro vyplnění dotazníku byli nabádáni, aby, i s ohledem na předmaturitní období, oslovovali především neabsolventské ročníky (taktéž pro účely komparace s tříletými učitelskými obory). Klíčový je pro výzkum především 3. ročník, ve kterém většina žáků dosáhne věku 18 let. Polovina žáků, kteří vyplnili dotazník, navštěvovala právě třetí ročník své školy. Nedílnou součástí dotazování byla rovněž snaha zajistit co možná nejvíce heterogenní vzorek i pohledem zapojených regionů. S výjimkou několika málo krajů lze říci, že jsou v datovém souboru dostatečně zahrnuti žáci ze všech regionů.

Tabulka 3 Věková struktura souboru žákovských dotazníků

Věk žáka	Počet dotazníků
15 let	84
16 let	481
17 let	807
18 let	1142
19 let	126
20 let	21
Bez odpovědi / vyřazeno	13
Celkem	2674

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 4 Struktura dotazníků dle navštěvovaných ročníků

Navštěvovaný ročník	Počet dotazníků
1. ročník	547
2. ročník	774
3. ročník	1340
4. ročník	5
Bez odpovědi	8
Celkem	2674

Zdroj: Vlastní data.

Pozn.: Ročníky víceletých gymnázií upraveny na ekvivalent čtyřletého studia. Učitelé gymnázií vyzváni, aby dotazovali především žáky 2. a 3. ročníku, nikoli ročník absolventský.

Tabulka 5 **Struktura dotazníků dle kraje, ve kterém se nachází žákova škola**

Kraj	Počet dotazníků
Hlavní město Praha	232
Jihočeský kraj	103
Jihomoravský kraj	35
Karlovarský kraj	72
Kraj Vysočina	182
Královéhradecký kraj	103
Liberecký kraj	114
Moravskoslezský kraj	319
Olomoucký kraj	376
Pardubický kraj	261
Plzeňský kraj	49
Středočeský kraj	300
Ústecký kraj	219
Zlínský kraj	309
Celkem	2674

Zdroj: Vlastní data.

6.2 Výběr skupin pro analýzu

6.2.1 Žáci středních škol ve skupinách DEM+ a DEM-

Cílem sběru dat pro analýzu bylo vytvoření co možná nejvíce heterogenního vzorku žáků českých středních škol různých typů, z různých krajů, různého oborového zaměření, různého věku, docházejících do různých ročníků. Aby bylo možné v rámci interpretace výsledků pracovat s dostatečně heterogenní skupinou žáků, u které ovšem nebudeme muset očekávat zkreslení dané například věkem, bylo potřeba vytvořit užší vzorek. Vytvořen tak byl vzorek 120 žáků ve dvou skupinách.

Prvním selekčním kritériem byl věk žáka, se kterým se pojí i ročník docházky. Z pre-analýzy skupiny 130 žáků jedné zlínské základní školy²³ vyplývá, že žáci okolo 15.–16. roku života (8.–9. ročníky ZŠ) nemají zatím dostatek zkušeností zejména s činiteli sekundární socializace (škola, média aj.). Je pravděpodobné, že hlavní díl sekundární socializace, jež má dle stanovených hypotéz mít potenciál kompenzovat socializaci primární, se odehrává až v pozdějším věku, nejdříve v období studia střední školy. Pro účely analýzy proto byla stanovena hranice 18 let věku, za kterou je žádoucí, aby politická socializace již dosáhla určité minimální úrovně a umožnila žákům se zapojit např. do volebního procesu. Zúžená databáze žáků v tuto chvíli čítala 1142 žáků. Skupina žáků 18 let věku navíc zahrnuje v naprosté většině

²³ Žáci zapojení v rámci dotazování skrze Asociaci učitelů občanské výchovy a společenských věd

případů žáky docházející do 3. ročníku střední školy, kdy by již za sebou měli mít alespoň část výuky témat spojených s politikou a věcmi veřejnými.

Druhým selekčním kritériem byla míra „hodnotově ukotvených demokratizačních postojů“. Použití metody process-tracing vyžaduje pracovat zejména s těmi participanty, kteří vykazují naplnění důsledku kauzálního mechanismu, tj. získání kompetencí demokratického občanství. Pro potřeby analýzy byly z těchto kompetencí vybrány prodemokratické postoje jako nejjednodušejí měřitelný indikátor naplnění procesu politické socializace. Aby toto ovšem nevycházelo z pouhé subjektivní deklarace žáků v jedné otázce, byla využita dvoustranná škála, která se běžně využívá v měření sémantického diferenciálu. Škála <-3;3> s krajními body, kdy na jedné straně byly pozice výrazně prodemokratické, na straně druhé byly pozice spojené spíše s populistickými demokratiemi. Žáci, kteří po konstrukci průměrového indexu z těchto otázek dosáhli kladných hodnot, byli zařazeni do **skupiny postojové a hodnotové demokracie DEM+**. Naopak žáci, kteří dosáhli nulové či záporné úrovně indexu, byli zařazeni do **skupiny instrumentální demokracie DEM-**²⁴. První jmenovaná skupina zahrnuje většinu 925 žáků, druhá skupina pak menšinu 217 žáků. Z těchto skupin byly již vybírány konkrétní vzorky pro analýzu.

Tabulka 6 Otázky pro tvorbu indexu k třídění žáků do skupin DEM+ a DEM-

DEM -	DEM +
<i>DEM nejhorší systém vládnutí</i>	<i>DEM nejlepší systém vládnutí</i>
<i>Nespokojenost s fungováním demokracie v zemi</i>	<i>Spokojenost s fungováním demokracie v zemi</i>
<i>Silný leader ve vládě je dobrý pro naši zemi</i>	<i>Silný leader ve vládě není dobrý pro naši zemi</i>
<i>O nejdůležitějších otázkách by měli rozhodovat lidé</i>	<i>O nejdůležitějších otázkách by měli rozhodovat politici</i>
<i>V politice je nutné se držet vlastních zásad</i>	<i>V politice je nutný kompromis</i>

Pozn.: Otázky v dotazníku zpřeházeny včetně škály.

S ohledem na charakter analýzy (textová tematická analýza s reflexí narativu) a charakter sbíraných dat (dotazníkové šetření s otevřenými odpověďmi) je taktéž zapotřebí zvažovat, do jaké míry jsou odpovědi žáků na dotazník s otevřenými otázkami vypovídající. Design výzkumu předpokládá, že takové dotazníkové šetření může za určitých okolností nahradit realizaci face-to-face rozhovorů. Přestože byli žáci nabádáni, aby se své odpovědi pokusili rozvinout, jako v případě reálných rozhovorů, ne vždy k tomu žáci našli odvahu (řada žáků

²⁴ Skupina DEM- nemá sdružovat žáky, kteří by přímo smýšleli nedemokraticky, ale spíše žáky, které bychom dle soudobých výzkumů mohli označit za nespokojené, apatické či skeptické demokraty potenciálně náchylné k populistickým a autoritativním tendencím, a kteří demokracii často vnímají instrumentálně (volební právo + práva občanů), avšak méně hodnotově.

odpovídala např. dvouslovně). Aby byl vzorek pro analýzu co nejvíce vypovídající a co nejvíce nahrazoval realizaci polostrukturovaných rozhovorů, byli participující v databázi odpovědí seřazeni dle součtu délek textových řetězců jednotlivých odpovědí. Čím delší odpovědi žáci poskytli, tím výše se v databázi mohli umístit, a tím větší šanci měli pro výběr do vzorku pro analýzu. Tento krok zároveň umožnil výběr takových odpovědí, které s největší pravděpodobností poskytnou více *in-depth* pohled na proces politické socializace.

Výsledný vzorek čítá dvě skupiny celkem 120 žáků. Z toho 60 žáků v kategorii DEM+ ve věku 18 let, převážně navštěvujících 3. ročník SŠ (nebo odpovídající ročník víceletých gymnázií). Prvních 50 žáků ve vzorku jsou zároveň žáci s nejdelšími odpověďmi. Dalších 10 participantů bylo vybráno, s cílem kompenzovat žáky gymnázií, z řad žáků SOŠ a SOU, jak šli v pořadí dle délky odpovědí. 60 vybraných žáků ve skupině DEM+ zároveň pochází z 11 krajů (nejsou zastoupeni žáci Karlovarského, Plzeňského a Jihočeského kraje, kteří i v celkovém datovém souboru měli menší zastoupení). 41 žáků navštěvuje gymnázium a 19 žáků střední odbornou školu nebo učiliště. Druhá skupina DEM- čítá rovněž 60 žáků vybíraných podle totožných pravidel. Všichni žáci jsou ve věku 18 let navštěvujících převážně třetí ročník SŠ. Žáci pochází z 12 krajů, zastoupeni nejsou žáci Plzeňského a Karlovarského kraje. Poměrně paradoxně, stejně jako u skupiny DEM+, i zde 41 žáků ve vzorku dochází na gymnázium, 19 žáků na střední odbornou školu či odborné učiliště.

Odpovědi jednotlivých žáků ze skupin DEM+ a DEM- pochází z různých fází sběru dat a tedy i z různých škol. Vzhledem k výše uvedenému lze skupiny považovat za dostatečně heterogenní a lze předpokládat, že budou reprezentovat obecné vzorce odhalené v rámci analýzy. Skupiny dosahují takového počtu respondentů, aby bylo možné očekávat dostatečnou saturaci jednotlivých témat a kategorií v průběhu analýzy.

Každá z popisovaných cílových skupin byla dotazována samostatným dotazníkem zahrnujícím jak otázky společné a tvořící styčné body mezi skupinami, tak otázkami specifickými pro doplnění očekávaného odlišného kontextu. Pro každou skupinu příslušná tabulka shrnuje otázky položené v rámci dotazníkového šetření, specifikuje, v rámci jakého socializačního činitele jsou otázky kladeny a jaká témata jsou očekávána. Každý dotazník byl doprovázen souborem kontrolních a třídících proměnných, které v dalším textu nejsou uváděny. Každý dotazník se navíc tázal na doplňující témata, která by respondenti chtěli uvést a taktéž na možnost dalšího dotazování s uvedením kontaktní e-mailové adresy. Ani tyto otázky nejsou dále uváděny.

Tabulka 7 Dotazník pro skupiny žáků středních škol DEM+ a DEM-

Tematická oblast	Otázka	Očekávaná témata
Zájem	▪ Řekli byste, že se zajímáte o politiku či alespoň veřejné dění, nebo ne? Vysvětlete.	Zájem žáka
Participace	▪ Dokážete si sami sebe představit, že byste např. vstoupili do nějakého spolku nebo do politické strany? Pokud ano, co od toho očekáváte? Pokud ne, co vám v tom brání?	Postoj k participaci
Demokracie	▪ Bez ohledu na dříve zodpovězenou otázku popište, co pro vás znamená demokracie? Považujete sami sebe za demokraty, nebo ne? Proč?	Postoj k demokracii
Rodina	▪ Popište svou rodinu, ve které vyrůstáte. Cítíte se být spíše chudí nebo spíše bohatí? Jaké mají Vaši rodiče vzdělání? Do jaké vrstvy společnosti (ekonomicky, společensky apod.) byste svou rodinu zařadili?	Socioekonomický status rodiny (SES)
	▪ Myslíte, že vás váš „rodinný původ“ v něčem omezuje? Pokud ano, v čem?	Subjektivní efekt SES
	▪ Je někdo v rodině (rodiče, prarodiče, sourozenci...), o kom byste řekli, že vás v životě silně ovlivňuje ve vašich názorech a hodnotách, resp. postoji k demokracii? Popište kdo a jak.	Vliv osob v rodině na socializaci
	▪ Bavíte se v rámci rodiny o politice? Jakým způsobem se bavíte? (názory, hádky, souhlas apod.)	Deliberace v rodině, míra průniku politiky v rodině
Škola	▪ Považujete školu za instituci, která vám dala nejvíce znalostí o politice a demokracii? Pokud ne, proč? Kde získáváte znalosti o politice?	Získ znalostí o politice
	▪ Inspiruje vás některý z učitelů k tomu být lepším občanem, zapojit se do veřejného dění apod.? Který učitel a jakým způsobem to dělá? Co vás na něm nejvíce inspiruje?	Role učitele
	▪ Jsou vaše hodiny občanské nauky (či základů společenských věd) pro vás atraktivní, nebo se spíše nudíte? Řekli byste, že se v nich dozvíte mnoho užitečných informací, nebo jsou tyto hodiny zbytečné? Zkuste rozepsat proč.	Role hodin ZSV či OV
	▪ Je vaše školní prostředí uspořádáno tak, že máte pocit, že vaše slovo něco znamená? Např. učitelé či ředitel/ka jsou k vám otevření a ptají se na vaše názory, máte možnost být součástí školního parlamentu nebo máte možnost se vyjádřit ve školním rádiu či časopise apod.	Informální prostředí ve škole
	▪ Funguje na vaší škole školní parlament? Pokud ano, do jaké míry byste řekli, že ovlivňuje dění ve škole? Pokud ne, chtěli byste jej?	Neformální vzdělávání / školní parlament
▪ Vzpomenete si na nějakou školní akci, exkurzi či jinou činnost ve škole, která by vás inspirovala k tomu zajímat se o dění kolem vás, o politiku nebo se přímo účastnit občanských aktivit? Jaká akce/činnost to byla a jak vás ovlivnila?	Školní aktivity / neformální vzdělávání	
▪ Děláte ve škole nějaké projekty týkající se občanství, politiky nebo demokracie? Jaké?	Neformální vzdělávání	
Deliberace / vrstevníci	▪ Bavíte se se spolužáky (nebo kamarády z jiné třídy nebo školy) o politice i mimo výuku?	Deliberace / informální vzdělávání
Četba	▪ Čtete hodně? Co čtete? Pokud nečtete, vysvětlete proč.	Efekt četby

Osobnosti	▪ <i>Existuje nějaká veřejně známá osoba, která vás oslovuje/inspiruje? Kdo a jak?</i>	Síla příkladu / impulzy k zájmu či participaci
Média	▪ <i>Jaký máte vztah k médiím? Důvěřujete jim? Pokud ne, proč? Kde čerpáte informace o dění okolo vás?</i>	Efekt médií / informální vzdělávání
	▪ <i>Jsou pro vás sociální sítě hlavním místem, kde získáváte informace o politice a veřejném dění? Proč?</i>	Efekt sociálních sítí / informální vzdělávání
Unikátní událost	▪ <i>Vzpomenete si ve svém životě na nějakou událost, setkání, rozhovor apod., která vás ovlivnila – ať už pozitivně nebo negativně – ve vašem postoji k demokracii či politice obecně? Popište takovou událost.</i>	Unikátní událost / impulz k aktivitě či ke změně názorů
	▪ <i>Každý z vás jistě do jisté míry pozoruje současné dění na Ukrajině. Když se v myšlenkách vrátíte zpět do 24. února 2022, kdy ruská vojska vstoupila na území Ukrajiny, co jste ten den pociťovali? Změnil se od toho dne nějakým způsobem váš názor na společnost, na demokracii apod.? Jak? Prosím popište.</i>	Unikátní událost / aktuální dění

Zdroj: Vlastní.

6.2.2 Žáci účastníci se žákovských parlamentů

Pro komparaci s referenční skupinou žáků středních škol byli dotazováni žáci účastníci se žákovských parlamentů. Cílem takového srovnání je odhalení případných odlišných vzorců a vysvětlení toho, proč někteří žáci participují v žákovském parlamentu, jakou pro to mají motivaci a především, čím a zda vůbec se případně liší od svých spolužáků-vrstevníků.

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. mají žáci na základních a středních školách právo vytvořit žákovskou samosprávu, která může nejen fungovat jako simulační aktivita neformálního vzdělávání, ale může mít i reálné rozhodovací pravomoci, pokud to vedení školy dovolí. Aktivita tak má nejen edukativní charakter, ale zároveň ryze praktický, který plyne z možnosti reálně ovlivnit stav věcí. Předpokladem, který je ve výzkumu testován, je, že tito žáci byli nějakým způsobem socializováni (v rodině, ve škole apod.) jinak či více, což vedlo k jejich zapojení se do činnosti žákovského parlamentu. Dle praktických pozorování autora lze taktéž předpokládat, že někteří žáci byli zapojeni do činnosti žákovského parlamentu díky svým spolužákům, což by odpovídalo socializačnímu činiteli vrstevnických skupin, jejichž kauzální mechanismus bude pravděpodobně pracovat se silou příkladu.

Oslovování žáků účastnících se žákovských parlamentů se ukázalo být nadměru složité. V minulých letech existovala v České republice platforma *Národního parlamentu dětí a mládeže*, která pod sebou hierarchicky zastřešovala krajské, městské a případně i školní žákovské parlamenty a simulovala strukturu politiky a zastupitelstev od lokální až po národní úroveň. Tato nadějná a propracovaná platforma aktivních mladých lidí, kteří realizovali mj. osvětovou činnost v oblasti výchovy k demokratickému občanství, se nicméně během koronavirové pandemie zcela rozpadla. Zůstaly pouze izolované školní žákovské parlamenty a

ad hoc městská či krajská zastupitelstva dětí a mládeže vystupující pod různými názvy (Rada studentů, Senát studentů, Sněm studentů apod.) a obnovovanými zpravidla pouze díky místním politikům jako „platformy pro dialog“.

Paralelně s dotazováním žáků na středních školách byly postupně dotazovány existující krajské žákovské parlamenty, následované parlamenty působícími v okresních městech. Protože návratnost tohoto dotazování byla velmi malá, byla v posledním kole dotazování středních škol zahrnuta i žádost o účast žáků působících na škole v žákovském parlamentu. Takoví žáci byli vyzváni, aby vyplnili pouze dotazník určený pro členy parlamentu a případného dotazníku pro žáky středních škol se neúčastnili. Celkem dotazník vyplnilo 41 žáků z různých měst.

Tabulka 8 **Struktura souboru žáků účastnících se žákovského parlamentu**

Typ parlamentu	Žáků	Věk	Žáků	Typ školy	Žáků
Krajský	12	15 let	3	Gymnázium	30
Městský	4	16 let	11	SOŠ a jiné	11
Školní	25	17 let	12		
		18 let	12		
		19 let	3		
Celkem			41 žáků		

Zdroj: Vlastní data.

Žáci účastnící se žákovských parlamentů byli dotazováni samostatným dotazníkem, který reflektoval některá specifika, zejména motivaci žáků účastnit se žákovského parlamentu, ochotu dále participovat v návaznosti na aktivní účast v žákovském parlamentu apod.

Tabulka 9 **Dotazník pro skupinu žáků účastnících se žákovského parlamentu**

Socializační činitel	Otázka	Očekávaná témata
Demokracie	<ul style="list-style-type: none"> Co pro vás znamená demokracie a co si pod tímto slovem představíte? Považujete sami sebe za demokraty, nebo ne? Proč? 	Postoj k demokracii
Motivace k participaci	<ul style="list-style-type: none"> Jaký důvod se vám vybaví jako první, když byste měli charakterizovat, proč jste se rozhodli aktivně působit v Parlamentu dětí a mládeže? 	Motivace k participaci v žákovském parlamentu
Překážky participace	<ul style="list-style-type: none"> Co pro Vás bylo největší překážkou před rozhodnutím aktivně se angažovat v Parlamentu dětí a mládeže? 	Vnímané překážky v participaci

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Jak byste charakterizoval/a svou rodinu, ve které vyrůstáte? Cítíte se spíše chudí či spíše bohatí? Jaké vzdělání mají vaši rodiče? Do jaké vrstvy společnosti (ekonomicky, společensky apod.) byste svou rodinu zařadili?</i> 	Socioekonomický status rodiny (SES)
Rodina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Myslíte si, že vás „sociální původ“ hrál jakoukoli roli v rozhodnutí aktivně se angažovat v Parlamentu dětí a mládeže (např. vás rodina podporovala nebo vám váš sociální původ kladl dodatečné překážky apod.)? Pokud ano, jakou roli hrál?</i> 	Subjektivní efekt SES
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Vedla vás rodina jakýmkoli způsobem obecně k aktivní participaci? Pokuste se popsat, jakou roli hrála či stále hraje politika ve vaší rodině. Diskutujete v rodině o politice, nebo je toto téma tabu?</i> 	Efekt deliberace v rodině / efekt rodiny na participaci
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Inspiroval vás některý člen rodiny k tomu, abyste aktivně působili v Parlamentu dětí a mládeže? Pokud ano, kdo a čím vás inspiroval?</i> 	Efekt rodiny na participaci v žákovském parlamentu
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Řekli byste, že vás škola aktivně vede k účasti na akcích, jako je právě Parlament dětí a mládeže?</i> 	Efekt školy na participaci v žákovském parlamentu
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Vybavíte si nějakou jinou školní aktivitu (exkurzi, přednášku, dny vzdělávání apod.), která vás významně ovlivnila ve vašem občanském postoji a postoji k demokracii?</i> 	Efekt školních aktivit / neformální vzdělávání
Škola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Jak byste charakterizovali předměty jako občanská nauka, základy společenských věd apod? Jedná se ve vašem případě o užitečný předmět nebo předmět, který vás příliš nezajímá nebo je nezáživný? Myslíte si, že díky tomuto předmětu máte dostatek znalostí o věcech veřejných?</i> 	Role hodin ZSV či OV
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Setkáváte se s učitelem, o kterém byste mohli prohlásit, že vás motivuje k aktivní participaci nebo přijímání některých občanských postojů? Pokud ano, popište osobu učitele a jeho přístup k vám jako žákovi.</i> 	Role učitele
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Je pro vás škola místem, kde můžete vyjádřit otevřeně svůj názor, ať už v hodinách občanské nauky, ve školním rádiu či časopise, školním parlamentu apod., nebo takové možnosti (vyjma školního parlamentu) nemáte?</i> 	Informální prostředí ve škole
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Jakou roli myslíte, že hraje vzdělávání obecně ve vašem rozhodování aktivně působit v Parlamentu dětí a mládeže?</i> 	Efekt vzdělávání na participaci
Deliberace / vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Bavíte se se spolužáky (nebo kamarády z jiných tříd/škol) o politice či věcech veřejných i mimo výuku?</i> 	Deliberace / informální vzdělávání
Vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Byl to některý z vašich spolužáků nebo kamarádů, který vás přivedl k aktivní účasti na žákovském parlamentu? Pokud ano, jak vás pro to získal?</i> 	Impulz k participaci / vrstevníci

Četba	▪ Čtete hodně, málo nebo vůbec? Pokud nečtete vůbec, vysvětlete proč.	Efekt četby
Média	▪ Jak byste charakterizovali váš vztah k médiím? Důvěřujete mainstreamovým médiím? Jsou nějaká média, která osobně považujete za důvěryhodnější a která vám slouží jako informační zdroj?	Efekt médií / informální vzdělávání
	▪ Do jaké míry jsou pro vás sociální sítě zdrojem informací nebo platformou pro komunikaci?	Efekt sociálních sítí / informální vzdělávání
	▪ Jakou roli přisuzujete mediální gramotnosti a s ní souvisejícím kompetencím v demokracii?	Role mediální gramotnosti
Osobnosti	▪ Existuje nějaká veřejně známá osobnost, která vás inspirovala či přímo pobídla k tomu, abyste se aktivně angažovali nebo která vás nějakým způsobem ovlivnila ve vašich občanských postojích? Pokud ano, o jakou osobu se jedná a čím vás inspirovala?	Síla příkladu / impulzu k zájmu či participaci
Unikátní událost	▪ Vzpomenete si ve svém životě na nějakou událost, setkání, rozhovor apod., která vás ovlivnila – ať už pozitivně nebo negativně – ve vašem postoji k demokracii či politice obecně? Popište takovou událost.	Unikátní událost / impulz k aktivitě či ke změně názorů
Výhled participace	▪ Kde se vidíte za 20 let? Myslíte si, že se budete aktivně angažovat v politice nebo občanských spolicích?	Udržitelost participace
Unikátní událost	▪ Každý z vás jistě do určité míry pozoruje současné dění na Ukrajině. Když se v myšlenkách vrátíte zpět do 24. února 2022, kdy ruská vojska vstoupila na území Ukrajiny, co jste ten den pocítovali? Změnil se od toho dne nějakým způsobem váš názor na společnost, na demokracii apod.? Jak? Prosím popište.	Unikátní událost / aktuální dění
Demokratické hodnoty	▪ Představte si situaci, kdy by v České republice nebyla demokracie. Oč bychom jako společnost konkrétně přišli ve srovnání s dneškem?	Pevnost demokratických hodnot

Zdroj: Vlastní.

6.2.3 Členové mládežnických organizací politických stran

Jako čtvrtá cílová skupina výzkumu byli osloveni členové mládežnických organizací českých politických stran, u kterých se předpokládá, že jejich participace v politických stranách je podmíněna socializací, opět buď primární v rámci rodiny nebo sekundární pomocí jiných socializačních činitelů. Zde nelze čekat např. silnou socializaci pomocí vrstevnických skupin, ale dominantní efekt socializačního činitele rodiny a školy jako těch, ve kterých dochází k rozvoji potřebných znalostí a hodnotových postojů, které slouží jako prerekvizita k aktivní participaci. Samotná participace následně recipročně posiluje tyto kompetence a dále rozvíjí a podporuje rozhodnutí participovat. Vyjma impulzu k samotné participaci tato skupina

umožňuje zpětně reprodukovat proces politické socializace, a to včetně perzistence (zachování postojů vzešlých z dřívější socializace), a sledovat některá další specifika, jako je vazba ideologických postojů s ohledem na socializaci v rodině a případný efekt školy.

S žádostmi o vyplnění dotazníku byly prostřednictvím předsedů a místopředsedů osloveny jednotlivé organizace spojené s hlavními politickými stranami v České republice – Mladé ANO (ANO 2011), TOP tým (TOP 09), Mladí sociální demokraté (tehdejší ČSSD), Mladé pirátstvo (Piráti), Mladí konzervativci (ODS), Mladí starostové a nezávislí (STAN), Mladí lidovci (KDU-ČSL), Mladí komunisté (KSČM) a Mladí Espédáři (SPD). Celkem bylo získáno 58 vyplněných dotazníků. Pouze v případě mladých příznivců SPD se ani po opakovaných urgencích a snahách o navázání komunikace, včetně výzev starších členů SPD, nepodařilo získat žádnou odpověď.

Tabulka 10 návratnost dotazníků dle příslušnosti k mládežnické organizaci

Mládežnická organizace	Počet dotazníků
Mladé ANO	4
Mladé pirátstvo	7
Mladí komunisté	9
Mladí konzervativci	4
Mladí lidovci	12
Mladí sociální demokraté (včetně idealisté.cz)	5
Mladí starostové a nezávislí	5
TOP tým	12
Celkem	58

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 11 struktura souboru členů mládežnických organizací politických stran

Věk	Počet dotazníků	Vzdělání	Počet dotazníků
15–20	13	Základní	5
21–30	36	Maturita a výuční list	33
Více jak 30	9	Bakalářské a DiS.	12
		Magisterské a jiné	8
Celkem		58	

Zdroj: Vlastní data.

Pozn.: Přibližně jedna třetina participantů působí v celostátních orgánech organizace, ostatní pouze v krajské či nižší buňce organizace. Data neuvedena pro nejednoznačnost některých odpovědí.

Tabulka 12 Dotazník pro skupinu členů mládežnických organizací politických stran

Socializační činitel	Otázka	Očekávaná témata
Demokracie	<ul style="list-style-type: none"> Co se vám vybaví, když se řekne slovo „demokracie“? Jakou roli hraje demokracie ve Vašem životě? 	Postoj k demokracii
Motivace k participaci	<ul style="list-style-type: none"> Jaký důvod se vám vybaví jako první, když byste měli charakterizovat, proč jste se rozhodli aktivně angažovat v politice? 	Motivace k participaci v mládežnické organizaci
Překážky participace	<ul style="list-style-type: none"> Co pro Vás bylo největší překážkou před rozhodnutím aktivně se angažovat v politice? 	Vnímané překážky v participaci
Rodina	<ul style="list-style-type: none"> Jak byste charakterizoval/a svou rodinu, ve které jste vyrůstali a případně svou nynější rodinu, pokud již žijete odděleně od rodičů? Cítili jste se spíše chudí či spíše bohatí? Jaké vzdělání mají vaši rodiče? Do jaké vrstvy společnosti (ekonomicky, společensky apod.) byste svou rodinu zařadili? 	Socioekonomický status rodiny (SES)
	<ul style="list-style-type: none"> Myslíte si, že Vás „sociální původ“ hrál jakoukoli roli v rozhodnutí aktivně se angažovat v politice? Pokud ano, jakou? 	Subjektivní efekt SES
	<ul style="list-style-type: none"> Vedla vás rodina jakýmkoli způsobem k aktivní participaci? Pokuste se popsat, jakou roli hrála či stále hraje politika ve Vaší rodině. Diskutovali jste v rodině o politice nebo toto téma bylo tabu? 	Efekt deliberace v rodině / efekt rodiny na participaci
	<ul style="list-style-type: none"> Inspiroval vás některý člen rodiny k tomu, abyste aktivně participovali? Pokud ano, kdo a čím Vás inspiroval? 	Efekt rodiny na participaci v mládežnické organizaci
Škola	<ul style="list-style-type: none"> Když se v myšlenkách vrátíte do školy (ZŠ a SŠ), vybaví se vám nějaký konkrétní okamžik, který vás inspiroval k aktivní participaci / vstupu do politiky? (např. přednáška nebo rozhovor s někým, exkurze, aktivita ve škole, simulace parlamentu či zastupitelstva, spolužáci nebo kamarádi apod.). 	Unikátní událost / efekt školních aktivit
	<ul style="list-style-type: none"> Jak byste po letech charakterizovali absolvované předměty jako občanská nauka, základy společenských věd apod? Jednalo se ve Vašem případě o užitečný předmět nebo předmět, který Vás příliš nezajímá nebo byl nezáživný? 	Role ZSV či OV
	<ul style="list-style-type: none"> Vybavíte si jakéhokoli učitele, o kterém byste mohli prohlásit, že Vás motivoval k aktivní participaci nebo přijímání některých občanských postojů? Pokud ano, popište osobu učitele a jeho přístup k Vám jako žákovi. 	Role učitele
	<ul style="list-style-type: none"> Vybavíte si, že byste ve škole absolvovali nějakou akci, přednášku, dny vzdělávání apod., které Vás výrazně ovlivnily ve Vašich občanských postojích? Pokud ano, o co se jednalo? 	Efekt školních aktivit
	<ul style="list-style-type: none"> Myslíte si, že vám škola poskytla dostatečné znalosti o věcech veřejných? 	Efekt školy na získání znalostí

	<ul style="list-style-type: none"> Vzpomenete si, zda pro vás byla škola místem, kde jste mohli vyjádřit otevřeně svůj názor, ať už v hodinách občanské nauky, ve školním rádiu či časopise, školním parlamentu apod. nebo jste takovou možnost neměli? 	Informální prostředí ve škole
Deliberace / vrstevníci	<ul style="list-style-type: none"> Bavili jste se někdy se spolužáky (nebo kamarády z jiných tříd/škol) o politice i mimo výuku? 	Deliberace / informální vzdělávání
Škola a participace	<ul style="list-style-type: none"> Jakou roli myslíte, že hrálo vzdělávání obecně ve Vašem rozhodování stát se členy politické strany? 	Subjektivní efekt vzdělání na participaci
Reflexe procesu politické socializace	<ul style="list-style-type: none"> Když byste měli možnost vrátit se do školních let a mluvit se svým mladším já o aktivní participaci, vstupu do politické strany apod., co byste mu řekli? 	Reflexe procesu politické socializace
Média	<ul style="list-style-type: none"> Jak byste charakterizovali Váš vztah k médiím? Důvěřujete mainstreamovým médiím? Jsou nějaká média, která osobně považujete za důvěryhodnější a která vám slouží jako informační zdroj? 	Efekt médií / informální vzdělávání
	<ul style="list-style-type: none"> Do jaké míry jsou pro vás sociální sítě zdrojem informací nebo platformou pro komunikaci? 	Efekt sociálních sítí / informální vzdělávání
	<ul style="list-style-type: none"> Jakou roli přisuzujete mediální gramotnosti a s ní souvisejícím kompetencím v demokracii? 	Role mediální gramotnosti
Osobnosti	<ul style="list-style-type: none"> Existuje nějaká veřejně známá osobnost, která vás inspirovala či přímo pobídla k tomu, abyste se aktivně angažovali nebo která vás nějakým způsobem ovlivnila ve vašich občanských postojích? Pokud ano, o jakou osobu se jedná a čím vás inspirovala? 	Síla příkladu / impulz k zájmu či participaci
Unikátní událost	<ul style="list-style-type: none"> Vzpomenete si ve svém životě na nějakou událost, setkání, rozhovor apod., která vás ovlivnila – ať už pozitivně nebo negativně – ve vašem postoji k demokracii či politice obecně? Popište takovou událost. 	Unikátní událost / impulz k aktivitě či ke změně názorů
Změna postojů a názorů	<ul style="list-style-type: none"> Řekli byste, že oproti svým mladým létům zastáváte stejné postoje a názory nebo došlo k jejich proměně? Pokud došlo k proměně, můžete charakterizovat, kdy a proč se tak dle Vašeho názoru stalo? (např. se vaše názory rozešly s názory vaší rodiny apod.) 	Změna postojů a názorů
Unikátní událost	<ul style="list-style-type: none"> Každý z vás jistě do určité míry pozoruje současné dění na Ukrajině. Když se v myšlenkách vrátíte zpět do 24. února 2022, kdy ruská vojska vstoupila na území Ukrajiny, co jste ten den pocítovali? Změnil se od toho dne nějakým způsobem váš názor na společnost, na demokracii apod.? Jak? Prosím popište. 	Unikátní událost / aktuální dění
Demokratické hodnoty	<ul style="list-style-type: none"> Představte si situaci, kdy by v České republice nebyla demokracie. Oč bychom jako společnost konkrétně přišli ve srovnání s dneškem? 	Pevnost demokratických hodnot

Zdroj: Vlastní.

Analytická část

Analytická sekce prezentovaného výzkumu je rozdělena do tří hlavních částí. V první části sekce je na principu question-by-question představena základní tematická analýza jednotlivých činitelů procesu politické socializace. Jsou diskutována témata, která byla zjišťována pomocí dotazníkového šetření mezi čtyřmi cílovými skupinami popsány v metodologické části práce. Každá relevantní otázka je doprovázena tabulkou s četnostmi nalezených kategorií a, je-li to relevantní, též příklady odpovědí respondentů v dotazníku. Závěr každé podkapitoly sledující určitou část procesu politické socializace je opatřen shrnutím a konstrukcí dílčí části předpokládaného kauzálního mechanismu procesu politické socializace. Referenční skupinou výzkumu jsou žáci středních škol ve věku 18 let navštěvujících převážně 3. ročník střední školy dosahujících v indexu demokratických postojů kladných hodnot (skupina DEM+). Cílem první části je pomocí otevřeného a částečně i axiálního kódování kategorií z otevřených odpovědí v dotazníkovém šetření představit nalezené hlavní kategorie, které reprezentují hlavní socializační činitele, podrobněji popsat strukturu souboru ve smyslu těchto kategorií a nastínit základní očekávaná témata a předpokládané vztahy mezi kategoriemi. První část také testuje, jaké součásti procesu politické socializace jsou nutnou či dostatečnou podmínkou pro úspěšný proces. Doprovodnou snahou bude ověřit tezi, zda demokratické postoje mohou souviset přímo s jedním z témat v rámci zkoumaných socializačních činitelů či zda jsou spíše výsledkem komplexní souhry všech činitelů, jak bylo popsáno v teoretické části práce.

Druhá část analytické sekce pomocí postupu case-by-case odhaluje vztahy mezi jednotlivými kategoriemi, na základě poznatků předchozí části a s využitím logiky metody process-tracing dle metodologie Beache a Pedersena (2019) konstruuje předpokládané typy kauzálních mechanismů reprezentujících varianty procesů politické socializace, přičemž každý model dokládá několika „case studies“. Cílem této části je na základě získaných dat a návazných zjištění z analýzy představit typizované postupy, jak u mladých lidí postupovat v procesu výchovy k demokratickému občanství tak, aby z nich vyrostli zajímaví se aktivní demokraté s dostatečnými znalostmi a dovednostmi nutnými pro udržitelné fungování v demokratickém systému 21. století, a to i při absenci, resp. nefunkčnosti některých socializačních činitelů, zejména rodiny.

Třetí část analytické sekce představuje syntézu získaných poznatků, která se opět pomocí metodologie process-tracing a varianty „theory-bulding process-tracing design“ snaží zkonstruovat komplexní schéma kauzálního mechanismu procesu politické socializace,

příčemž využívá empirický rámec metody process-tracing a empirickou evidenci identifikovanou předchozí tematickou analýzou.

7 Tematická analýza (question-by-question)

Tematická analýza identifikovaných kategorií v odpovědích respondentů ze čtyř zkoumaných skupin v dotazníkovém šetření slouží jako základ pro následnou práci s daty v rámci metody process-tracing. Kapitola je dělena dle jednotlivých dílčích témat, kdy každé z témat je doprovázeno tabulkou identifikovaných kategorií s hodnotami saturace nejvýznamnějších z nich. Vybraná témata jsou doprovázena ukázkami citací z odpovědí respondentů.

Upozornění!

Při prezentaci kódovaných kategorií jsou záměrně využívány četnosti, nikoli procentuální zastoupení daných kategorií. U některých otázek může docházet k překryvu kategorií, protože respondenti mohli uvést více odpovědí, které byly posléze kódovány jako subkategorie. Údaje o četnosti daných kategorií poskytují informaci o jejich saturaci, nelze je však a priori vztahovat k počtu respondentů v datovém souboru. Tabulky četností obsahují tři základní údaje:

Počet hlavních kategorií – udává celkový součet kódovaných segmentů odpovědí. Vzhledem k překryvu údaj nesouvisí s počtem respondentů v souboru, ale udává celkovou saturaci kategorie.

Počet odpovědí bez subkategorie – počet odpovědí, které byly kódovány přímo na úrovni hlavní kategorie, nebyly však dostatečně podrobné, aby bylo možné identifikovat další subkategorie.

Počet odpovědí v subkategoriích – udává počet zmínek v jednotlivých subkategoriích na nejnižší identifikované úrovni. Částečně udává míru saturace subkategorií, poskytuje obrázek o rozmanitosti odpovědí respondentů a přispívá k porozumění odpovědím respondentů.

Ve všech tabulkách výstupů tematické analýzy nejsou z důvodu místa zobrazeny izolované nesaturované kategorie.

7.1 SES rodiny a socializační činitel školy – základní struktura skupin

V řadě výzkumů z oblasti vzdělávání se za jeden ze základních prediktorů úspěchu i žádaného průběhu vzdělávacího procesu považuje socioekonomický status žáka, resp. socioekonomický status jeho rodiny. I v oblasti občanského vzdělávání často narážíme na zjednodušená tvrzení, že lidé s nižším socioekonomickým statusem (ve smyslu nižšího průměrného vzdělání, horší ekonomické situace apod.) jsou náchylnější k přijímání populistických či přímo extrémistických postojů a názorů, jsou méně odolní dezinformačním kampaním a v konečném důsledku všech negativních vlivů např. méně důvěřují demokracii, demokratickým hodnotám a normám. Na základě těchto předpokladů či přímo předsudků bychom proto mohli očekávat výrazně vyšší zastoupení žáků s nižším socioekonomickým statusem ve skupině, která je nedůvěřivá k demokracii.

V rámci dotazníkového šetření byli žáci středních škol vyzváni, aby popsali svou rodinu, její vzdělání, její ekonomické i společenské postavení. Žáci tak měli možnost subjektivně definovat socioekonomické postavení své rodiny z více perspektiv. Jak ukazují tabulky četností jednotlivých kategorií níže, jak v případě skupiny DEM+, tak v případě skupiny DEM- se nejčastěji objevovaly zmínky, které lze zařadit do skupiny středního socioekonomického statusu. Respondenti se sami řadili k zabezpečené střední vrstvě, k nim byli přidáni respondenti, jejichž alespoň jeden z rodičů disponuje vysokoškolským vzděláním. Respondenti se středním SES jsou v datovém souboru doprovázeni přibližně stejnými skupinami respondentů s vyšším SES (vyšší ekonomická třída a/nebo oba rodiče s vysokoškolským vzděláním) a naopak s nižším SES (nižší ekonomická třída a/nebo rodiče bez vysokoškolského vzdělání). Z rozdělení respondentů dle SES nejsou činěny žádné závěry. Rozdělení pouze dokládá, že v rámci datového souboru jsou dostatečně zastoupeni respondenti-žáci z různých sociálních skupin, které bychom očekávali i v celkové populaci. Můžeme tak říci, že datový soubor je dostatečně rozmanitý a měl by vhodně reprezentovat zkoumané problémy.

Tabulka 13 **Struktura skupiny DEM+ dle vnímaného SES**

Kategorie	N kódů	Bez subkategorie	Subkategorie	N subkódů
Vyšší SES	27	0	Oba rodiče VŠ vzdělání	16
			Ekonomická vyšší třída	11
Střední SES	45	34	Jeden z rodičů VŠ vzdělání	10
			Zabezpečení OSVČ	1
Nízký SES	33	1	Žádný z rodičů nemá VŠ	25
			Nižší střední třída	7

Zdroj: Vlastní data

Tabulka 14 **Struktura skupiny DEM- dle vnímaného SES**

Kategorie	N kódů	Bez subkategorie	Subkategorie	N subkódů
Vyšší SES	31	0	<i>Oba rodiče mají VŠ</i>	15
			<i>Ekonomická vyšší vrstva</i>	16
Střední SES	51	1	<i>Zabezpečená střední třída</i>	39
			<i>Jeden z rodičů má VŠ</i>	11
Nízký SES	22	0	<i>Žádný z rodičů nemá VŠ</i>	20
			<i>Spíše nižší ekonomická třída</i>	2

Zdroj: Vlastní data.

Žáci byli taktéž dotazováni na subjektivní pocit ovlivnění socioekonomickým statutem jejich rodiny, např. zda jim jejich sociální původ klade jakékoli překážky. 32 žáků striktně uvedlo, že je jejich sociální původ nikterak neomezuje. 14 žáků uvedlo, že je ovlivňují finanční možnosti jejich rodiny, z toho 7 žáků tyto problémy specifikovalo např. nemožností cestovat, studovat v zahraničí, možnostmi informování oproti jejich vrstevníkům. Pouze jeden z žáků uvedl, že nepříznivá finanční situace rodiny je pozitivní pro jeho rozvoj. Celkem 9 žáků uvedlo jako překážku rodinného původu jiné omezení, např. omezení dané vzděláním rodičů (žák nemá podporu rodičů při hledání informací nebo je terčem předsudků), omezením daným delší vzdáleností do města (žák bydlí na venkově a má tak omezený sociální kontakt) apod. Obdobný obrázek je možné vidět u žáků se skeptickým postojem k demokracii. 45 žáků uvedlo, že je jejich rodinný původ nijak neomezuje, 5 žáků zmínilo finanční omezení a 12 žáků zmínilo jiná omezení, konkrétní zdůvodnění byla prakticky totožná jako u žáků s kladným postojem k demokracii. Žáci s kladným přístupem k demokracii o něco více zmiňovali finanční omezení oproti svým vrstevníkům se skeptičtější postojem, nelze však říci, že by rodinný/sociální původ měl být výrazným parametrem, který by odlišoval žáky co do přístupu k demokracii. Taktéž v případě žáků aktivních ve školním parlamentu přibližně polovina z nich uvedla, že je rodinný/sociální původ nikterak neomezoval²⁵.

Tabulka 15 **Omezení dané rodinným/sociálním původem (DEM+)**

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Rodinný původ nijak neomezuje	32	32	-	-
Finanční omezení	14	7	<i>Ekonomická situace rodiny</i>	2
			<i>Možnosti vzdělání</i>	1
			<i>Možnosti informování</i>	1
			<i>Nemohl studovat v zahraničí</i>	1

²⁵ Žáci aktivní v žákovských parlamentech oproti dalším skupinám dotazováni na subjektivní vliv rodinného/sociálního původu na rozhodnutí účastnit se aktivit školního parlamentu.

			<i>Nemohl cestovat</i>	1
			<i>Pozitivní efekt omezení SES</i>	1
Jiná omezení	9	0	<i>Omezení dané vzděláním rodičů</i>	3
			<i>Omezení dané vzdáleností bydliště</i>	2
			<i>Chybí mužský vzor v rodině</i>	1
			<i>Problémy s otcem</i>	1
			<i>Omezení dané vyznáním</i>	1
			<i>Omezení dané názory rodičů</i>	1

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 16 Omezení dané rodinným/sociálním původem (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Rodinný původ nijak neomezuje	45	45	-	-
Finanční omezení	5	2	<i>Nemohl cestovat</i>	2
			<i>Studijní omezení</i>	1
Jiná omezení	12	0	<i>Omezení dané vyznáním</i>	4
			<i>Ovlivnění rodinou / očekávání rodiny</i>	6
			<i>Omezení vlastním myšlením</i>	1
			<i>Omezení dané vzdáleností bydliště</i>	1

Zdroj: Vlastní data.

S ohledem na výše uvedené je pravděpodobné, že samotný socioekonomický status rodiny žáka není určujícím prvkem, který by sám o sobě měl být spojen s kladnějším či pevnějším postojem k demokracii. Ani případná omezení daná socioekonomickým statusem pravděpodobně nejsou pro žáky příliš velkou překážkou, která by se projevovala systematicky u většího množství žáků. Jiným příběhem mohou samozřejmě být možnosti a pozitivní ovlivnění nepřímo související se socioekonomickým statusem rodiny. Podobnost žáků, co se týká charakteristik socioekonomického statusu, je nicméně vhodným vstupním bodem pro testování dalších socializačních činitelů.

7.2 Přímý efekt rodiny na politickou socializaci

Socializační činitel rodiny je zpravidla považován za klíčové místo procesu politické socializace, kde má docházet k rozvoji znalostí, dovedností, ale především hodnot a postojů demokratického občanství, což vyplývá i z logiky postavení rodiny v tomto procesu. Rodina působí nejintenzivněji, nejdéle a konzistentně. V širší odborné debatě se často objevuje argument, že selhání socializačního činitele rodiny má velmi negativní vliv na celý proces politické socializace a jako takový nemůže být dostatečně nahrazen jinými socializačními činiteli. Celá tato práce nicméně vychází z předpokladu, že jiné socializační činitele potřebnou

kompenzační roli hrát mohou a efekt v rámci rodiny není nezbytně nutný, protože v praxi vidíme, že velice často je nějakým způsobem dysfunkční. Efekt rodiny přitom může být dvojitý – nepřímý efekt, který zpravidla nevnímáme a týká se rozvoje především našich hodnot a norem chování, a efekt přímý, který vnímáme a nejčastěji souvisí s rozvojem našich postojů, ať už politických, tak obecných postojů směrem k demokracii.

Vzhledem k předpokladu práce lze očekávat, že v souboru respondentů se budou vyskytovat jedinci, u kterých je socializační činitel rodiny zjevně dysfunkční. Pro podporu tohoto tvrzení byli všichni respondenti tázáni na sadu otázek týkajících se rodiny, ať už na výše zmíněný socioekonomický status rodiny, tak především aktivity spojené s přímým efektem rodiny na rozvoj kompetencí demokratického občanství.

Žáci ze skupiny DEM+ a DEM- byli nejprve tázáni, zda v jejich rodině existuje nějaká osoba, která by je silně ovlivňovala v jejich hodnotách a postojích směrem k demokracii²⁶. Většina zmínek v obou skupinách se týkala pozitivní role rodiny, kdy jeden či zpravidla více členů blízké rodiny působí na přijímání hodnot a postojů směrem k demokracii pozitivně. Jedná se o klasické případy žáků, u kterých řádně funguje primární socializace v rodině a mají tak výhodnou startovací pozici pro celý proces politické socializace. Žáci přitom zmiňují nejčastěji roli obou rodičů a v rodinách, kde podobně působí pouze jeden z rodičů, se jedná zpravidla o otce. Významnou pozici nicméně zastávají i sourozenci, v některých případech prarodiče. Zajímavější informaci nicméně poskytují další identifikované kategorie. Budeme-li předpokládat, že nedošlo k výraznému překryvu odpovědí v rámci jednotlivých respondentů (na negativa žáci odpovídají jednoduše a přímo), prakticky až u poloviny žáků v obou skupinách je rodina nějakým způsobem dysfunkční v působení na jejich hodnoty a postoje. Žáci uváděli často názorově rozdělenou rodinu či a priori odmítání politiky, čímž jsou ochuzeni o přímý efekt rodiny na rozvoj kompetencí demokratického občanství. U některých žáků taková situace vede k rozvoji vlastních názorů, k čemuž mohou dopomáhat další socializační činitele. Je třeba zvažovat, že kromě přímého vlivu existuje i vliv nepřímý, který žáky do určité míry socializuje, aniž by jej reflektovali ve své subjektivní zkušenosti. S absencí přímého působení nicméně nemůže socializační činitel rodiny plně rozvinout svůj potenciál. V rámci procesu politické socializace zde následně máme významnou skupinu žáků, u kterých primární socializace v rodině částečně či zcela nefunguje a vstupují tak do socializace sekundární

²⁶ *Je někdo v rodině (rodiče, prarodiče, sourozenci...), o kom byste řekli, že vás v životě silně ovlivňuje ve vašich názorech a hodnotách, resp. postoji k demokracii? Popište kdo a jak.*

s určitým handicapem, na který by mělo systémové občanské vzdělávání a výchova k demokracii reagovat tím, co bychom mohli nazvat kompenzační efekt.

Tabulka 17 Přímý vliv rodiny na rozvoj hodnot a postojů (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Pozitivní role blízké rodiny	70	0	Role obou rodičů	13
			Role otce	12
			Sourozenec	11
			Role matky	6
			Role prarodičů	3
Skepsa a negativita v rodině	17	0	Názorově rozdělená rodina	9
			Odmítání politiky	7
Rodina neovlivňuje	19	12	Vlastní názory	6

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 18 Přímý vliv rodiny na rozvoj hodnot a postojů (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Pozitivní role blízké rodiny	70	0	Role obou rodičů	21
			Role otce	20
			Role matky	9
			Členové širší rodiny	11
			Role prarodičů	5
			Sourozenec	4
Skepsa a negativita v rodině	7	0	Názorově rozdělená rodina	4
			Politika není tématem	2
Rodina neovlivňuje	18	-	-	-

Zdroj: Vlastní data.

Odlíšná otázka na existenci osoby v rodině, která by měla vliv na proces socializace, byla položena žákům žakovských parlamentů. Ti byli tázáni, zda je některý člen rodiny inspiroval přímo ke vstupu do Parlamentu dětí a mládeže²⁷, nikoli pouze k budování hodnot a postojů směrem k demokracii. Dle teorie primární socializace bychom mohli očekávat, že zkušenost žáků bude reflektovat alespoň částečný vliv rodiny, která bude žáky ve vstupu do Parlamentu dětí a mládeže podporovat. Jak ukazuje tabulka níže, pouze menší část zmínek se týkala vlivu rodiny, přičemž mechanismem působení je osobní příklad. Žáci zmiňovali, že jejich otec (ekvivalentně by mohl být i jiný člen rodiny) je členem zastupitelského tělesa – místního zastupitelstva, poslanecké sněmovny, u jednoho žáka SRPŠ. Pro některé žáky je důležitý

²⁷ *Inspiroval vás některý člen rodiny k tomu, abyste aktivně působili v Parlamentu dětí a mládeže? Pokud ano, kdo a čím vás inspiroval?*

příklad aktivity jiného člena rodiny, zpravidla prarodiče, eventuálně sourozence. Je překvapivé, že žáci zmiňovali výhradně přímou účast člena rodiny v obdobných aktivitách. Žádný z žáků nevyslovil podporu rodiny. V situaci, kdy většina žáků nebude mít v rodině člena zastupitelstva, lze předpokládat, že obecný přímý vliv rodiny na aktivní účast v žákovském parlamentu bude minimální.

Tabulka 19 Přímý vliv rodiny na participaci (parlamenty)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Vliv rodiny	16	8	Otec členem zastupitelského orgánu	4
			Jiný aktivní člen rodiny	3
			Příklad sourozence	1
Rodina nehrála roli	28	-	-	-

Zdroj: Vlastní data.

Pro úplnost tabulka níže ukazuje hlavní kategorie ve skupině členů mládežnických organizací politických stran při odpovědi na obdobnou otázku na přímý vliv členů rodiny na participaci. Struktura odpovědí je zde podobná, přibližně třetina zmínek uznává vliv členů blízké rodiny, zbylé dvě třetiny zmínek odkazují na neexistenci vlivu rodiny na aktivní participaci. Je patrné, že socializace v rodině může (ne vždy) vybavit jedince souborem hodnot, postojů či znalostí, které usnadňují další socializaci. K plnému rozvinutí kompetencí demokratického občanství je nicméně nutný další impulz v navazující socializaci.

Tabulka 20 Přímý vliv rodiny na participaci (mládežnické organizace)

Kategorie	N
Blízká rodina	16
Bez vlivu rodiny	32

Zdroj: Vlastní data.

Druhá otázka na přímý vliv rodiny na rozvoj kompetencí demokratického občanství, která byla žákům středních škol a dalším skupinám položena, zjišťovala, zda se žáci v rámci své rodiny baví o politice²⁸. Předpokladem je efekt deliberace na rozvoj různých kompetencí a zájmu o politiku a veřejné dění. Pokud hovoříme o primární socializaci v rodině, měli bychom pozorovat i takové přímé působení, které v rámci rodiny vytváří deliberativní prostředí, které pozitivně ovlivňuje rozvoj jednotlivých kompetencí.

²⁸ *Bavíte se v rámci rodiny o politice? Jakým způsobem se bavíte? (názory, hádky, souhlas apod.)*

Tabulky pro skupiny DEM+ a DEM- níže ukazují, že deliberativní prostředí v rámci rodiny není běžnou součástí domácností oslovených žáků. Častá diskuze se objevuje v obou případech, saturace je ovšem nižší než v případě omezené nebo žádné diskuze v rodině. Řada zmínek v obou skupinách zmiňovala plytkost diskuzí o politice v rodině, názorový nesoulad, hádky aj., což v některých případech vede k tabuizaci politiky v domácnostech. Vyhýbání se kontroverzním tématům v rámci rodiny je naprosto přirozený mechanismus. Neschopnost vést racionální diskuzi o takových tématech nicméně dále omezuje potenciální pozitivní efekt deliberace v rodině a nutí nás zvažovat, do jaké míry primární socializace v rodině může na žáky působit a kdy je již nutná kompenzace jinými socializačními činiteli. Uvažovat lze také opačný efekt neshod a hádek při diskuzi o politice v rodině. Žáci, kteří jsou tomuto vystaveni, mohou rozvíjet své kritické myšlení, schopnost argumentace a je jim poskytován impulz k tvorbě vlastního názoru a vlastní aktivitě pro rozvoj kompetencí demokratického občanství.

Tabulka 21 Deliberace v rodině (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Omezené nebo žádné diskuze	103	41	Nenávistné projevy/hádky/napjatá atmosféra	41
			Argumentačně-názorová debata	21
Časté diskuze v rodině	13	-	-	-

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 22 Deliberace v rodině (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Omezené nebo žádné diskuze	72	34	Výměna názorů / běžná debata	11
			Názorový nesoulad / hádky	10
			Politika není téma	9
Časté diskuze v rodině	54	-	-	-

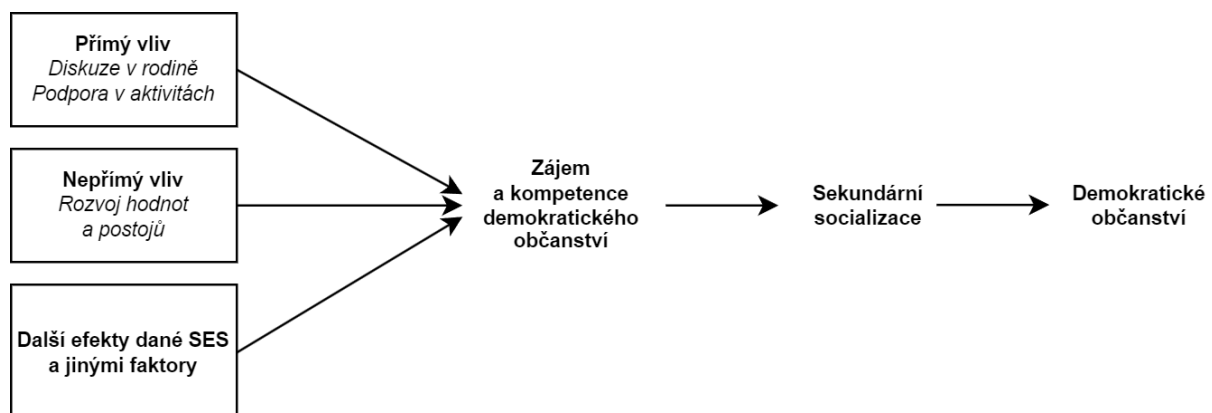
Zdroj: Vlastní data.

Výše interpretovaná data poukazují na jeden důležitý fakt. Pokud hovoříme o primární socializaci v rodině českých žáků středních škol, ve většině případů je zřejmě nutné hovořit spíše o nepřímém vlivu, který díky kombinaci intenzity, konzistentnosti a dlouhodobosti pomáhá rozvíjet hodnoty, normy chování a postoje jedinců. U menší části žáků je možné hovořit i o vlivu přímém, který pomáhá rozvíjet spíše znalosti a dovednosti (kritické myšlení, práce s informacemi apod.), tento jev je však ve zkoumaném souboru spíše marginální a kompenzační efekt, který absenci tohoto působení nahradí, je nutné hledat u jiných socializačních činitelů.

Shrnutí

Dosavadní data poukázala na specifické fungování socializačního činitele rodiny u českých žáků středních škol. Dominantním efektem je především nepřímý vliv na rozvoj hodnot a postojů adolescenta. Nepřímý vliv je dlouhodobý, konzistentní a vychází z rodinného prostředí. Naopak vliv přímý, který bychom mohli charakterizovat jako přímé působení rodičů na adolescenta se sice u některých respondentů vyskytuje, ale v daleko menší míře. Obecně lze poznamenat, že politika a veřejné dění zřejmě není standardní a stabilní součástí rodinného života Čechů. Mnoho rodin se např. vyhýbá důležité diskuzi o politice a věcech veřejných v rodině, protože dochází k mezigeneračním sporům a názorovému nesouladu, který narušuje celkovou atmosféru v rodině. Pokud není dlouhodobý nepřímý vliv rodiny na politickou socializaci adolescenta dostatečný, může se to následně projevit narušeným procesem politické socializace, jak bude popsáno dále v práci. Důležitým aspektem rozvoje v rodině je také vybudování zájmu adolescenta o politiku a/nebo veřejné dění, což bychom očekávali spíše od přímého působení v rodině, aktivních pobídkách a otevřené podpoře než od vlivu nepřímého. Oproti předpokladům můžeme prakticky vyvrátit tezi o důležité roli socioekonomického statusu v procesu politické socializace. Socioekonomický status se může projevit v některých překážkách nebo přijímaných postojích (např. lidé pocházející z chudšího prostředí budou více tíhnout k levici a vice versa), na proces politické socializace však socioekonomický status zjevně nemá vliv. Zájem o politiku a veřejné dění a plný rozvoj kompetencí demokratického občanství může dosáhnout každý, bez ohledu na sociální původ či ekonomickou situaci.

Schéma 15 Socializační činitel rodiny dle evidence



Zdroj: Vlastní zpracování dle tematické analýzy

7.3 Zájem žáků

Jak bylo popsáno v teoretické části práce, důležitým předpokladem pro fungování procesu politické socializace, a především pak pro participaci, aktivní získávání informací apod., je zájem žáků. Tak jako v jakémkoli jiném předmětu vzdělávání i v případě výchovy k demokracii vycházíme z velmi prosté premisy, že žák se musí nejprve zajímat, čímž získá motivaci pro rozvoj znalostí a dovedností, což podporuje efekt de facto všech socializačních činitelů.

Tabulka 23 Zájem žáků o politiku či veřejné dění (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Aktivní zájem	21	14	<i>Denní aktivní zájem</i>	2
			<i>Zájem o volby</i>	2
			<i>Správné občanství</i>	1
			<i>Vliv na budoucnost</i>	1
			<i>Vlastní podcast</i>	1
Zájem ve smyslu základního přehledu	27	0	-	-
Zájem o aktuální dění	21	0	-	-
Nezájem o politiku	25	16	<i>Nedůvěra v demokracii / zklamání z politiky</i>	9

Zdroj: Vlastní data.

Ve skupině žáků s kladným postojem k demokracii bylo zaznamenáno 21 zmínek souvisejících s aktivním zájmem žáků o politiku a/nebo veřejné dění. Někteří jednotliví žáci toto dále specifikovali ve smyslu denního aktivního zájmu, zájmu především spojeném s volbami a předvolebními kampaněmi či ve smyslu správného občanství.

„O politiku se zajímám velmi podrobně a do hloubky dlouhodobě. Sleduji ji prakticky neustále, na denní bázi. Politikou žiju, zajímám se o ní více, než je běžné u vrstevníků i jiných lidí obecně.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Pardubický kraj, DEM+)

„Ano, o politiku se velice zajímám, snažím se být stále v obraze, případně chodit na demonstrace, účastnit se předvolebních kampaní apod. Je to pro mě velmi důležité téma.“ (žák 3. ročníku gymnázia, kraj Vysočina, DEM+)

Dle očekávání celkem 48 zmínek žáků směřuje k omezenému zájmu o politiku či veřejné dění ve smyslu pouze základního přehledu či zájmu pouze o aktuální dění. Takovýto omezený zájem není zdaleka vrcholem, ke kterému bychom měli v rámci výchovy k demokracii směřovat, avšak není možné jej vnímat a priori negativně. Žáci se k aktivnímu zájmu mohou časem propracovat. I pouhý zájem o aktuální dění či snaha mít základní přehled je navíc v dnešní rychlé a komplikované společnosti přínosná a může mít velmi výrazné pozitivní efekty na postoj daného člověka k demokracii. Důležité je, aby trend omezeného zájmu vlivem dalších negativních faktorů nesměřoval po cestě k nezájmu, apatii či přímo nesouhlasu a odmítání

demokratického zřízení. Takových zmínek bylo mezi žáky s kladným postojem k demokracii 25, z toho 9 žáků přímo zmínilo nedůvěru v demokracii či zklamání z politiky nejen ve smyslu cynismu či skepse z demokracie. Negativně žáci vnímají taktéž mnohdy konfrontační charakter politiky.

„Abych byla upřímná, politickým tématům se snažím vyhýbat. Mám to spojené se spory mezi lidmi, jakmile totiž přejde na konverzaci o politice, vždy se najdou lidi, co spolu nesouhlasí a začnou se hádat. To mi přijde zbytečné a trochu otravné, takže se tomu straním.“ (žákyně 3. ročníku SOŠ/SOU, Královéhradecký kraj, DEM+)

„Zajímám se o zásadní dění globálního měřítko, nebo o podrobném dění v pár konkrétních oblastech. Politiku shledávám natolik zničenou, že zajímat se o ni v dnešní době je takřka naprosto bezvýsledné. Hlavní důvod je ten, že demokracie je pouze teoretická ideologie, která stejně jako socialismus nemůže v praxi fungovat tak, jak chceme. V případě použití beztržidního režimu společnost poničí záměry svou majetnickou povahou, v případě demokracie zase svou prolhaností a pohodlím.“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Středočeský kraj, DEM+)

Může se zdát poněkud paradoxní a nelogické, že žáci s kladným postojem k demokracii vyjádří subjektivní nedůvěru v demokracii. Toto zjištění je nicméně v souladu se zjištěními dosavadních výzkumů postojů a participace mladých lidí. Nejen mladí lidé často vnímají demokracii idealisticky, nikoli jako umění kompromisů, nejlepší v praxi fungující systém vládnutí či jako pragmatický nástroj pro řízení společnosti a zajištění blahobytu co největší části společnosti. Pokud taková idealistická varianta demokracie není naplněna a není kompenzována dalšími mechanismy (např. podporou zájmu v rodině či ve škole), mladí lidé ztrácí již v prvopočátku motivaci k aktivní účasti na zjišťování informací, rozvoji dovedností apod. Očekávaným vyústěním je pak apatie a cynismus, protože člověk, vystaven negativním narativům ve sdělovacích prostředcích, na sociálních sítích i v běžné společnosti, nakonec vnímá především to negativní. Nespokojenost žáků není proto nesouhlasem s demokracií jako systémem, ale pouze s jejím fungováním.

Podobnou strukturu odpovědí můžeme zaznamenat u žáků se skeptickým postojem k demokracii, jak ukazuje tabulka níže. V celé skupině žáků se objevila část zmínek souvisejících s aktivním zájmem o politiku a veřejné dění, obdobná skupina zmínek souvisejících s nezájmem o politiku a převažující skupina zmínek souvisejících se zájmem o aktuální dění nebo se snahou o základní přehled o politice a veřejném dění.

Tabulka 24 Zájem žáků o politiku či veřejné dění (DEM-)

Kategorie	N
Aktivní zájem	14
Zájem ve smyslu základního přehledu	24
Zájem o aktuální dění	10
Nezájem o politiku	16

Zdroj: Vlastní data.

Uvedená zjištění ukazují, že ani zájem žáků o politiku a veřejné dění nemusí být nutně přímo spojen s tím, jak přistupují k demokracii. I když může být jejich postoj k demokracii skeptický a mohou tíhnout k některým populistickým postojům, o politiku se mohou aktivně či alespoň omezeně zajímat. Naopak, i když se žáci o politiku nezajímají, jejich postoj k demokracii může být poměrně pevný a hodnotový. Lze proto očekávat, že pozitivní příklon k demokracii v rámci procesu politické socializace bude významně ovlivněn jinými faktory a zájem o politiku a veřejné dění bude především faktorem moderačním, který v synergii s některými dalšími procesy podpoří socializaci žádoucím směrem. Jak bude ukázáno dále v práci, zájem je důležitou kontextuální podmínkou nutnou pro fungování kauzálního mechanismu procesu politické socializace, která jednak podporuje efekt jednotlivých socializačních činitelů, a jednak je zájem recipročně generován dobře fungujícími mechanismy. Zájem je v procesu politické socializace zdrojem, bez kterého mechanismus nemůže působit. Na mysli máme především formální znalosti, které ve spolupráci se zájmem mohou podporovat pozitivní rozvoj prodemokratických postojů a hodnot (viz Šaradín et al., 2019).

7.4 Role školy ve výchově k demokracii

7.4.1 Formální výuka

Ústředním tématem prezentovaného výzkumu je role školy v celém procesu politické socializace a obecně ve výchově k demokratickému občanství spolu s myšlenkou, zda a za jakých podmínek dokáže sekundární socializace ve škole – tedy školní výuka, aktivity neformálního vzdělávání na půdě školy či informální prostředí – kompenzovat případné nedostatečné efekty dalších socializačních činitelů, především primární socializace v rodině. V praxi můžeme pozorovat žáky, kteří by měli mít velmi výraznou výhodu danou fungujícím rodinným prostředím, avšak v jejich postoji k demokracii, znalostech, dovednostech či přímo participaci se to neprojevuje. Naopak vidíme žáky, kteří by měli být prototypem selhání procesu politické socializace pro dysfunkční rodinné prostředí, kteří však disponují širokými znalostmi, dovednostmi a zájmem zapojovat se do aktivit občanského vzdělávání. Zcela přitom nerozumíme tomu, jaké faktory a za jakých podmínek působí jako kauzální mechanismus vedoucí směrem k žádoucímu rozvoji kompetencí demokratického občanství.

Už základní mapa odpovědí žáků ve skupině s kladným přístupem k demokracii napovídá, v čem mohou spočívat zásadní problémy školního vzdělávání. Při dotázání žáků ze skupiny DEM+ na to, zda je škola institucí, která jim dala nejvíce znalostí o politice a

demokracii²⁹, se objevilo pouhých 17 zmínek o tom, že škola je klíčovým zdrojem informací. Někteří žáci své odpovědi rozvedli a uváděli školu jako zdroj základních, průřezových či komplexních informací, někteří žáci zmínili též rozvoj dovedností. Budeme-li vycházet z předpokladu, že hlavní rolí sekundární socializace ve škole by mělo být právě předávání informací a znalostí, je patrné, že škola v této své roli výrazně selhává.

Dalších 38 zmínek žáků označilo školu za důležitý, avšak ne primární zdroj informací. Řada žáků považuje za primární zdroj informací spíše internet, případně své okolí a přátele. Někteří žáci kritizovali, že škola poskytuje pouze základní informace, jiní hovořili o špatné práci školy s informacemi. Zdaleka nejvíce zmínek (99) hovořilo různými způsoby o tom, že škola není dobrým zdrojem informací. Z toho 26 zmínek souviselo s absencí informací a špatným způsobem výuky, 7 zmínek hovořilo o nedostatku „politiky“ ve škole, 22 zmínek žáků přímo hovořilo o jiných [lepších] zdrojích informací.

Tabulka 25 Škola jako zdroj informací žáků (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Škola klíčový zdroj informací	17	7	Základní a průřezové informace	4
			Komplexní informace	3
			Rozvoj dovedností	3
Škola důležitým, ale ne primárním zdrojem informací	38	16	Internet lepším zdrojem	12
			Základní informace	6
			Lidé okolo/přátelé lepší zdroj	2
			Špatná práce s informacemi	2
Škola není dobrým zdrojem informací	99	38	Absence informací/špatný způsob výuky	26
			Jiný zdroj informací	22
			Nedostatek "politiky" ve škole	7
			Nezájem	4
			Explicitní role učitelů	2

Zdroj: Vlastní data.

„V žádném případě ne. Škola je navíc instituce, která je, tak, jak nyní funguje, zcela v rozporu s demokratickými principy. Sed' potichu, poslouvej, neprojevuj svoje názory, nesnaž se o své vlastní iniciativy. Snad nemusím dodávat, že ze školy jsem příliš znalostí o demokracii nezískal.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Pardubický kraj)

„Školu považuji za instituci, která mě dohnala k psychologovi a rozjela mi úzkostnou poruchu. Nejvíce znalostí získávám sama za sebe nebo právě od táty, myslím si, že snaha školství nějak edukovat studenty a žáky ohledně politiky je opravdu téměř neviditelná. Učíme se nevyužitelné hlouposti a to, co je opravdu důležité, si musíme zjistit sami.“ (žákyně 3. ročníku gymnázia, Kraj Vysočina)

²⁹ Považujete školu za instituci, která vám dala nejvíce znalostí o politice a demokracii? Pokud ne, proč? Kde získáváte znalosti o politice?

„Rozhodně ne, ve škole se o politice téměř nebavíme, což mi přijde škoda, protože potom z některých jedinců vyrostou podporovatelé totalitních režimů a nesmyslných extremistických uskupení. Školský systém zrovna nepodporuje studenty v tom, aby se vzdělávali v politice a strkali nosy do něčeho, co by mohli nějak více ovlivnit. Místo toho se musíme nazpaměť učit vzorečky a rovnice, které bych měl asi využít při řešení životních trablí. O politice se dozvídám hlavně z médií a sociálních sítí, z čehož jsem trochu nespokojený, protože informací je v dnešní době tolik, že poznat pravdu je obtížnější než kdykoliv v minulosti. Baví se o politice s učiteli by bylo rozhodně zajímavé a obohacující.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Pardubický kraj)

„Nejvíce rozhodně ne, informace si především dohledávám na internetu. Je to především tím, že škola nemá dostatek hodin dedikovaných právě politice a zaměřuje se na často zbytečné vzdělávací oblasti. Navíc učit se o politice ve velkém počtu je, alespoň pro mě, neefektivní, nekomfortní a nemá to žádný výstup. O svých názorech a přesvědčeních si musí člověk přemýšlet sám, anebo diskutovat s ostatními, ale v malém počtu, ať můžete vést zdravou debatu.“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Královéhradecký kraj)

Z odpovědí žáků je poměrně dobře patrné, že by měli eminentní zájem o rozšíření či prohloubení znalostí, rozvoj dovedností, kritickou diskuzi o politických otázkách či o aktuálním dění apod. Škola jim to ovšem ve významném množství případů nenabízí, kompenzaci proto musí hledat jinde – u rodiny, přátel či na internetu. Žáci, kteří mají výhodu ve fungující rodině, mohou nefunkční školu poměrně dobře nahradit, odmyslíme-li si případný rozvoj apatie a skepse žáků z demokracie, není-li dostatečně stimulován jejich zájem. Avšak jaké kompenzační mechanismy mohou využít ti žáci, kteří se nemohou obrátit například na svou rodinu? Buď z toho důvodu, že rodina je v tomto ohledu dysfunkční nebo z toho důvodu, že rodiče ani jiní rodinní příslušníci nemají potřebnou kapacitu (znalosti, vzdělání, přehled apod.), aby žákům poskytli potřebný stimul? Východiskem mnoha žáků je v takovém případě internet.

V moderní společnosti není překvapivé a a priori nežádoucí, když žáci hledají informace na internetu. Je nicméně nutné vnímat kontext a dovednosti, s jakými žáci na internet za tímto účelem vstupují. Nedílnou součástí školní výuky by měl být rozvoj kritického myšlení a především práce s informacemi – mediální výchova. Avšak, pokud do prostředí internetu vstoupí žák, u kterého takové dovednosti absentují, mohou mít média spíše negativní efekt, který běžně můžeme pozorovat u občanů podléhajících dezinformačním kampaním, konspiračním teoriím, informacím z řetězových e-mailů apod. Dostáváme se proto k prvnímu klíčovému problematickému bodu výchovy k demokracii v českém systému, a to je efekt absence fungující školní výuky na pozdější efekt informací získávaných především z internetového prostředí. V sebraných datech se rýsuje zřetelný vzorec, ve kterém fungující škola hraje roli dostatečné podmínky pro pozitivní efekt získávání informací z internetu, a to i při nefunkční či omezené primární socializaci v rodině. Vzorec bude diskutován v další kapitole.

Obrázek o důležitosti školy jako zdroje informací (a tedy i znalostí) a jako podmínky pro žádoucí efekt dalších socializačních činitelů dokresluje odpovědi dalších dotazovaných

skupin. Skupina žáků se skeptickým postojem k demokracii (DEM-) má prakticky totožný vzorec odpovědí. Malý počet zmínek (12) hovoří o škole jako klíčovém zdroji informací. Větší počet zmínek (48) se týkal školy jako důležitého, ale ne primárního zdroje informací. Žáci opět uváděli jiné primární zdroje v čele s internetem, označovali výuku jen jako základ informací a zmiňovali absenci aktualit. Nejvíce zmínek (92) hovořilo o škole jako špatném zdroji informací, přičemž důvody žáci uváděli jako nedostatek „politiky“ ve výuce, opět absenci aktualit či pouze povrchní základní informace nedostačující potřebám.

Je patrné, že problematiku školy jako zdroje informací shodně interpretují obě skupiny žáků. Skupiny jsou přitom srovnatelné, liší se pouze v přístupu k demokracii. Skupina žáků DEM+ zjevně disponuje dalšími mechanismy, které jí kompenzují dysfunkci školy. Skupina žáků DEM- takovými mechanismy nedisponuje nebo je jejich efekt nějakým způsobem omezený, což se projevuje jejich skepsí k demokracii či v některých případech jejím odmítáním.

Tabulka 26 Škola jako zdroj informací žáků (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Škola klíčový zdroj informací	12	6	<i>Informovanost</i>	4
Škola důležitým, ale ne primárním zdrojem informací	48	19	<i>Jiné zdroje</i>	16
			<i>Základní informace / porozumění mechanismům</i>	9
			<i>Absence aktualit</i>	3
Škola není dobrým zdrojem informací	92	34	<i>Nedostatek "politiky" ve výuce</i>	11
			<i>Absence aktualit</i>	7
			<i>Jiný zdroj informací</i>	30
			<i>Jen základní informace</i>	6
			<i>Nezájem</i>	3

Zdroj: Vlastní data.

Výchova k demokracii se na českých školách odehrává různými způsoby v různých předmětech v rámci tzv. průřezových témat i v samostatném předmětu základů společenských věd (ZSV) či občanské výchovy (OV). Významnou roli v procesu proto mohou mít mj. hodiny českého jazyka, dějepisu ad. Pro zjednodušení předpokládejme, že největší díl celkového efektu by měly mít specializované předměty, jež by měly rozvíjet všechny kompetence demokratického občanství. Jejich vnímání samotnými žáky by proto mělo napovědět, jak se výuka takových kompetencí daří.

Žáci byli dotazováni na průběh hodin ZSV či OV a jejich subjektivní přínos pro daného žáka³⁰. Ve skupině žáků DEM+ můžeme kategorie zmínek rozdělit do tří hlavních skupin. V první skupině žáci uváděli, že hodiny ZSV či OV jsou pro ně velice atraktivní. Jako klíčovou zmiňovali roli učitele, někteří žáci zmiňovali přínos pro získání informací do života či zahrnutí aktuálního dění. Lze předpokládat, že pro tuto skupinu žáků mají hodiny ZSV či OV významný přínos v rámci jejich individuálního procesu politické socializace. Druhá skupina zmínek se týká žáků, kteří vnímají hodiny ZSV či OV jako přínosné, avšak jen při splnění některých podmínek, zejména vhodného tématu a jeho zakomponování do vzdělávacího plánu na dané škole. Předměty ZSV či OV jsou dlouhodobě kritizovány mj. pro jejich rozvětvenost, při které se pozornost žáků musí vypořádat s přechody mezi politologií, sociologií, filosofií, religionistikou, psychologií a ekonomii. Rozsah a intenzitu výuky daných témat přitom určuje především sám učitel (či je nastaveno v rámci školy předmětovou komisí). V praxi se setkáváme se situacemi, kdy má učitel v oblibě např. religionistiku či filosofii. Pozornost větší části výuky v předmětu ZSV se poté ubírá tímto směrem a jiná témata nejsou dostatečně pokryta. Výuka je často povrchní, formalizovaná a nejde více do hloubky k porozumění klíčovému mechanismu. U řady žáků nastává apatie, jejich zájem a zvědavost je de facto systematicky likvidována. Vše nicméně začíná u osoby učitele. Pokud je učitel sám motivován, zvolí atraktivní či aktuální témata a vede výuku způsobem, který žáky zaujme, projeví se jakási synergie³¹ mezi učitelem a žáky, která má vysoký potenciál podporovat rozvoj kompetencí demokratického občanství. Pokud není osoba učitele oním dominantním prvkem, pozorujeme negativní sdělení žáků jako ve druhé a třetí skupině. Žáci kritizují špatně nastavenou výuku, nudnost a čistě instrumentálně se obrací pouze na témata, pro která získali zájem jinde než ve škole.

Tabulka 27 Role předmětů ZSV či OV dle vnímání žáků (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Hodiny velice atraktivní	50	20	<i>Klíčová role učitele</i>	14
			<i>Informace do života</i>	8
			<i>Aktuální dění</i>	4
			<i>Spojení teorie s praxí</i>	2
			<i>Možnost se vyjádřit</i>	2
Přínos ZSV s podmínkou	49	21	<i>Zájem dle tématu</i>	16
			<i>Formalizovaná výuka / rozvětvenost</i>	8
Malý přínos / nudné hodiny	45	18	<i>Špatný způsob výuky</i>	16

³⁰ Jsou vaše hodiny občanské nauky (či základů společenských věd) pro vás atraktivní, nebo se spíše nudíte? Řekli byste, že se v nich dozvíte mnoho užitečných informací, nebo jsou tyto hodiny zbytečné? Zkuste rozepsat proč.

³¹ Mechanismus takové synergie pozorujeme i u jiných typů edukativního výzkumu (viz např. šetření TALIS)

		Záleží na činnosti/tématu	5
		Jiná předmětová priorita	6
Hodiny OV absentují	4	-	-

Zdroj: Vlastní data.

„Spíše jsou nudné. Paní učitelka vykládá nepoutavě a dokáží si představit tento čas trávit smysluplněji, i když vím, že je občanská nauka velmi důležitá.“ (žákyně 3. ročníku gymnázia, Středočeský kraj)

„Máme jinou profesorku než na seminář a náplň hodin tvoří čtení článků z učebnice, odbyté referáty od spolužáků a jen strohé vysvětlení od učitelky. Obzvláště teď v ekonomice tato negativa pociťuje (plus mě samotnou ekonomika moc nebaví). Pravým opakem je seminář, kdy nás učí jiná profesorka, která kombinuje nejen referáty, výklad a dokumenty, ale také spoustu praktických aktivit.“ (žákyně 3. ročníku gymnázia, Středočeský kraj)

„...občanská nauka ve škole je hrozně nudná. Dokonce bych řekla, že jsou tyto hodiny povětšinou zbytečné, a to z toho důvodu, jakým způsobem jsou vyučovány. Já chci ze základu společenských věd maturovat, protože je mi humanistický směr blízký, tudíž navštěvuji seminář. Jsou to dvě hodiny týdně, které jsou úplně zbytečné. Většinou si tam totiž každý dělá, co chce, jelikož nám učitelka často rozdává pracovní listy, které si máme sami podle internetu doplnit. To může jít zrovna vyučovat každý.“ (žákyně 3. ročníku gymnázia, Zlínský kraj)

„... nevyhovuje mi styl učení naší učitelky, která pouze čte prezentace, moc nám k tématům navíc neřekne a sama vypadá, jako že ji ty hodiny nebaví. Proto ani nemám motivaci se moc zapojovat a o témata se více zajímat. Popsala bych to tak, že si ty hodiny pouze odsedím a pak se na test učím z dostupných materiálů či zpětně z prezentací, které na hodině měla, ze kterých si doma dělám výpisky, protože při hodině se to ani nedá stíhat.“ (žákyně 3. ročníku gymnázia, Středočeský kraj)

Obrázek o roli předmětů ZSV a OV opět dokresluje odpovědi žáků ze skupiny DEM-. Stejně jako v předchozím případě i zde můžeme pozorovat tři hlavní skupiny kódovaných kategorií i subkategorií pokrývajících obdobná témata. Žáci, kteří uváděli hodiny ZSV či OV jako atraktivní, často zmiňovali též významnou roli učitele, především jeho schopnost zaujmout. Jeden z žáků dokonce hodnotil svého učitele pozitivně, protože ten se nedržel stanovených osnov. Druhá skupina, která hodnotila hodiny ZSV či OV jako přínosné za určitých podmínek zmiňovala důležitou roli tématu a opět způsobu výuky. Stejně tak třetí skupina, ve které žáci hodnotili předměty ZSV či OV jako nudné a zbytečné, uváděli jako jeden z hlavních důvodů špatně vedenou výuku, a to nevhodný způsob výuky učitele, málo či nezajímavé informace a málo praktických činností.

Tabulka 28 Role předmětů ZSV či OV dle vnímání žáků (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Hodiny atraktivní / přínosné	44	18	Informace / zajímavosti / věci pro život	14
			Role učitele	11
Přínos ZSV s podmínkou	53	24	Záleží na tématu	15
			Záleží na způsobu výuky	9
Nudné / zbytečné hodiny	37	17	Nezájem žáka	10
			Špatně vedená výuka	10

Zdroj: Vlastní data.

Na základě komparace skupin žáků středních škol DEM + a DEM- lze shrnout, že obě skupiny by mohly školní výuku považovat za velmi přínosnou a užitečnou pro rozvoj znalostí a dovedností. Škola jim toto ovšem nedokáže nabídnout, přičemž za hlavní příčinu lze považovat osobu učitele a jím vedenou výuku, výukové didaktické metody a „měkké“ dovednosti jako schopnost zaujmout, vést s žáky zajímavou kritickou diskuzi apod. Důležitou součástí výuky ZSV či OV by mělo být zaměření náplně na aktuální informace a kritické porozumění soudobým společenským problémům spíše než na formalizovanou a povrchní frontální výuku a memorování faktů, případně zapojení praktických činností spojených s rozvojem dovedností. Na základě uvedených zjištění je pravděpodobné, že vhodně didakticky a osobnostně vybavený učitel stojí v pozici nutné a pravděpodobně i dostatečné podmínky pro to, aby byla škola jako socializační činitel přínosná pro rozvoj znalostí a dovedností žáků v rámci výchovy k demokratickému občanství, a aby u žáků vzbudila potřebný zájem. Naopak, pokud takový učitel není pro žáky dostupný a není tak splněna nutná podmínka, u žáků nemůže docházet k adekvátnímu rozvoji a socializační činitel školy selhává. To, jak bylo řečeno dříve, má potenciálně velmi vážné dopady především na ty žáky, u nichž zcela či částečně selhává primární socializace v rodině, protože selhává i hlavní kompenzační mechanismus sekundární socializace.

Charakter výuky a z toho plynoucí vzbuzení zájmu žáků o politiku či veřejné dění může teoreticky poskytovat i potřebný impulz k činnosti (nejen) v rámci aktivit neformálního vzdělávání, kam řadíme i školní a městské (krajské) parlamenty a jiná tělesa simulující demokratické zastupitelské úřady. Na stejnou otázku byli proto tázáni i žáci účastníci se žakovských parlamentů. A obrázek je stále totožný. Přibližně polovina kódovaných zmínek se týkala ZSV či OV jako důležitého předmětu přispívajícího informovanosti. Naopak druhá polovina zmínek výuku kritizovala a označovala ji za nezajímavou, příliš rozvětvenou, povrchní či příliš faktografickou, přičemž zmiňovala absenci aktualit. Některé zmínky hovořily přímo o roli učitele. Ani v případě skupiny žáků účastnících se žakovského parlamentu na různých úrovních se charakter výuky nevymyká zkušenostem jejich vrstevníků. Pro část žáků jsou hodiny přínosem, pro obdobnou část žáků jsou spíše nenaplněným potenciálem, za nějž musí „zaskočit“ jiné socializační činitele.

Tabulka 29 Role předmětů ZSV či OV dle vnímání žáků (parlamenty)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
ZSV důležitý předmět	49	28	<i>Užitečné informace</i>	11
			<i>Informovanost</i>	10
Kritika výuky	53	23	<i>Nezajímavá</i>	7
			<i>Příliš rozvětvená</i>	4
			<i>Povrchní</i>	4
			<i>Faktografie / absence aktualit</i>	3
			<i>Neužitečné informace</i>	3
			<i>Málo výuky ZSV</i>	3
			<i>Role učitele</i>	3

Zdroj: *Vlastní data.*

Abychom měli obrázek kompletní a odfiltrovali teoretickou možnost, že se jedná o specifikum dané např. postcovidovým obdobím, byli tázáni na stejnou otázku též členové mládežnických organizací politických stran. Většina tázaných členů je již ve věku, kdy dochází na vysokou školu nebo pracuje. Do jejich vzdělávání proto nezasáhla koronavirová pandemie. Tito respondenti byli vyzváni k reminiscenci na jejich období vzdělávání a charakteristiku průběhu hodin ZSV či OV. Odpovědi byly sloučeny do dvou hlavních kategorií. Z těch je obdobně jako u dalších skupin patrné, že část zmínek souvisí s přínosností hodin ZSV či OV. Jako důvody jsou zmiňovány zajímavý obsah, pozitivní vztah k tématu počínající mimo školu, již mnohokrát zmíněná role učitele a stylu výuky. Naopak druhá část zmínek souvisí opět s velmi nekvalitní výukou, nudnými hodinami a negativní rolí učitelů. Někteří respondenti sami vyjádřili přesvědčení, že se jedná o podceňované předměty.

Tabulka 30 Role předmětů ZSV či OV dle vnímání žáků (mládežnické organizace)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Přínosný předmět	32	0	<i>Zajímavý obsah</i>	9
			<i>Pozitivní vztah k tématu</i>	9
			<i>Pozitivní role učitele</i>	5
			<i>Užitečný předmět / kvalitní výuka</i>	5
			<i>Základní přehled</i>	4
Nedobrá výuka	51	0	<i>Velmi nekvalitní výuka</i>	11
			<i>Nudné hodiny</i>	10
			<i>Negativní role učitelů</i>	7
			<i>Podceňovaný předmět</i>	7

Zdroj: *Vlastní data.*

„Myslím, že to bylo dáno hlavně přístupem našich profesorů na gymnáziu, ale nejvíce jsem se naučila z občanské nauky během hodin zeměpisu a dějepisu. Samotné ZSV pro mě nebylo nijak záživné, ale učila jsem se sama věci z knížek, které mi doporučoval profesor zeměpisu. A mělo to vliv i na to, že jsem se pak rozhodla studovat mezinárodní teritoriální studia, která v sobě skloubí všechny tyto předměty.“ (žena, 31 let, Mladé ANO, celostátní organizace)

„Bylo to nudné, politiku jsme probírali úplně minimálně, nejvíc jsme se věnovali asi filozofii, ale neměli jsme na to moc dobrého učitele, takže to byla vždycky spíš uspávačka.“ (muž, 32 let, Mladí lidovci, celostátní organizace)

„Uprímně, tyhle předměty mě ve škole nikdy nebavily. A to jsem se o společenské vědy jako takové zajímal. Když to tak řeknu, to, co nás ve škole učili, bylo nejenom nudné, ale většinou to byly blbosti. Dějepis a občanka mě bavily jen na prvním stupni gymnázia, kdy je vyučovala učitelka, která je uměla dobře prezentovat a zaujmout, i když taky ne vždy byl výklad kvalitní a často zahrnoval různé konspirační teorie. To druhá půlka gymplu byla skoro jako kdybychom dějepis vůbec neměli, jelikož si z toho nepamatuji skoro nic. Většinu faktů o historii mám většinou z knížek, z filmů, z internetu, popularizačních časopisů atd. Dějepis je zkrátka hodně o samostudiu, a mě osobně z toho nejvíc zajímají právě moderní dějiny. Jinak já jsem spíš typ na přírodní vědy.“ (muž, 21 let, Mladí komunisté, nižší buňka organizace)

„Jednalo se o předměty, které mě zajímaly, nicméně jsme měli celkem smůlu na učitele, kteří se spíš zabývali psychologií nebo konkrétními faktografickými otázkami než přímo politikou (politologií) a uvažováním nad společenskými problémy. Předměty mě tedy spíš bavily pro svůj obsah (který jsem si ale zpravidla musel spíš sám dotvářet) než pro jejich podání vyučujícími.“ (muž, 22 let, Mladí sociální demokraté, nižší buňka organizace)

Data z výzkumu poměrně dobře ukazují, že významným problémem českého vzdělávání v oblasti výchovy k demokratickému občanství, pohledem subjektivní zkušenosti jeho příjemců, není ani tak intenzita výuky společenských věd nebo nedostatek zájmu o společenskou problematiku, politiku a veřejné dění, ale běžná náplň výuky, vyhýbající se kontroverzním či na přípravu a přehled náročným tématům, a především osoba učitele. Problém je nicméně spíše systémový, nikoli individuální. Zatímco v jiných běžně vyučovaných předmětech si učitelé často vystačí s formálními znalostmi, předměty ZSV a OV vyžadují aktivní zájem učitele o problematiku a užívání jiných didaktických metod. U žáků učitelé musí vzbudit zájem o mnohdy velmi abstraktní témata, aktivně je zapojovat do výuky a pracovat s aktuálními tématy, jež musí zařadit do vhodného kontextu. S tím souvisí širší problematika přípravy českých učitelů, kterou tato práce nemůže jakkoli objektivně hodnotit, ale je nutné ji zmínit jako součást zkoumaného problému. Zatímco někteří učitelé ZSV a OV přirozeně tíhnou k tématům spojeným s výchovou k demokratickému občanství a dokáží s nimi efektivně pracovat, řadě učitelů se to nedaří, ať už z důvodů externích (nedostatečná příprava, nedostatek aktivit DVPP apod.), tak i důvodů interních (demotivace, nespokojenost učitele s prací a/nebo prostředím nebo nesoulad osoby učitele s žáky). Nutno také podotknout, že řešení problému s výchovou k demokracii v Česku nepřispívá její kontroverzní pověst a nezasloužené postavení jako nedůležitého předmětu. „Politika ve škole“ je některými řediteli a učiteli přímo odmítána³²,

³² V praxi panuje obava z toho, že zákonem dané apolitické prostředí školy bude narušeno politikou a povede k indoktrinaci žáků, ta by proto neměla být součástí výuky. Je však nutné odlišovat např. předvolební kampaň, která je onou politikou ve škole, a výchovou k demokracii, jejímž cílem je rozvoj znalostí a dovedností demokratického občanství.

jiní se jí vyhýbají, protože nedokáží s žáky kriticky diskutovat složitá společenská témata. Ačkoli bylo v posledních letech pro učitele realizováno mnoho projektů, které jim měly s výukou těchto náročných témat pomoci (např. projekt *Občanský průkaz 4.0 – kompetence pro demokratickou kulturu*, jehož byl autor této práce součástí, nebo celá řada projektů v režii organizace Člověk v tísni aj.), pro efektivní zvládnání výuky v předmětech ZSV a OV je potřeba více než materiály v ruce. V neposlední řadě řešení problému výchovy k demokratickému občanství nepomáhá celospolečenské nastavení, které tyto předměty chápe jako sekundární a snaží se je v rámci výukových plánů co možná nejvíce upozadovat, zpravidla ve prospěch přírodovědných či pro danou školu specifických odborných předmětů. Vnímaná nedůležitost tohoto předmětu je politikum, jež je v přímém rozporu se subjektivní zkušeností žáků jako příjemců těchto předmětů, kteří by naopak uvítali její rozšíření a prohloubení. To nicméně brání systémové reformě vzdělávacích programů a přístupu k výuce těchto předmětů, která, jako jediná, dokáže napravit nedostatky neřešené po několik desetiletí.

U problematiky klíčové role učitele v předmětech ZSV a OV ještě zůstaneme a zaměříme se přímo na zkušenost žáků s jejich učiteli. Všechny skupiny byly v určité formě tázány, zda je některý z učitelů inspiruje k tomu být lepším občanem nebo se zapojit do veřejného dění³³. Žáci ze skupiny DEM+ nejčastěji zmiňovali, že je pro ně učitel určitým vzorem, zejména pro jeho přístup k informacím, způsob výuky nebo pro jeho chování ve škole či mimo ni je pro ně vzorem pasivním. Několik žáků zmínilo, že učitel je pro ně vzorem, avšak negativním, zpravidla pro prosazování jeho názoru v hodinách, což žáci vnímají jako nevhodné. Několik zmínek pak odmítlo jakýkoli efekt učitele.

Tabulka 31 Vnímání inspirujících učitelů (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Učitel vzorem	68	25	<i>Přístup k informacím</i>	14
			<i>Způsob výuky</i>	14
			<i>Učitel pasivním vzorem</i>	10
Negativní efekt učitelů	4	-	-	-
Absence efektu učitele	13	10	-	-

Zdroj: Vlastní data.

„Všichni učitelé mi dávají něco, co se politiky týče většina učitelů neprojevuje své názory během výuky. Obdivuju jejich schopnost vést smysluplné konverzace i o tématech, se kterými nesouhlasí.“
(žák 2. ročníku gymnázia, Liberecký kraj)

³³ *Inspiruje vás některý z učitelů k tomu být lepším občanem, zapojit se do veřejného dění apod.? Který učitel a jakým způsobem to dělá? Co vás na něm nejvíce inspiruje?*

„Uřčitě ano. Naše paní profesorka češtiny je naprosto skvělá. Často nám povídá o veřejném dění a politických záležitostech, snaží se vyvolat debatu, snaží se, abychom o věcech přemýšleli a hodně nás motivuje. Paní profesorky ze ZSV a ze společenskovedního semináře to dělají hodně podobně.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Kraj Vysočina)

„Učitelka ČJ z 2. stupně. Inspirují a imponují mi její názory, pevné zásady a postoje, dokáže se zastat a postavit proti nejasnostem a lži i v běžných denních situacích, nejen mluvit o nich ve výuce. Angažuje se v obci, je členem zastupitelstva a farního společenství – synody.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Zlínský kraj)

„Někteří učitelé ano, jde o učitele ZSV a třídní učitelku, kteří jsou aktivní v komunální politice. Inspirativní je na nich už jenom to, že se snaží reálně ve svém okolí něco změnit a šli do toho, což v Česku není vůbec pravidlem.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Pardubický kraj)

U skupiny žáků DEM- byly pro stejnou otázku identifikovány taktéž tři hlavní skupiny zmínek. U 53 zmínek byl učitel v nějakém smyslu vnímán jako vzor. Žáci přitom zdůrazňovali způsob výuky, přehled a přístup učitele k informacím, ale také aktivní výzvy učitelů a naopak jejich pasivní roli, která se projevovala např. jejich občanskou angažovaností. O něco více než v případě skupiny DEM+ žáci ze skupiny DEM- zmiňovali absenci efektu učitele. To by mohlo naznačovat jistou spojitost a efekt u žáků, u kterých nemá potřebný efekt primární socializace v rodině, což se může později projevit skeptickým přístupem k demokracii.

Tabulka 32 Vnímání inspirujících učitelů (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Učitel vzorem	53	21	Způsob výuky	11
			Výzvy k aktivitě	7
			Přehled / přístup k informacím	7
			Pasivní příklad	7
Negativní efekt učitele	4	-	-	-
Odmítá pozitivní roli učitele	28	-	-	-

Zdroj: Vlastní data.

Inspirující role učitele může spočívat i v přímých pobídkách k aktivnímu angažování se ve veřejném dění nebo v žákovském parlamentu. Obdobná otázka jako u předchozích skupin byla proto položena i účastníkům žákovských parlamentů³⁴ a zjednodušeně kódována na hlavní kategorie. Přibližně polovina zmínek hovořila o tom, že učitelé nehráli roli v aktivním angažování nebo přebírání občanských postojů. Druhá polovina zmínek naopak hovořila o významné pozitivní roli učitelů. Žáci z žákovských parlamentů přitom zmiňují nejen obecnou podporu učitelů v rámci výuky, ale doslova nadšení některých učitelů a jejich vlastní angažovanost a pobízení žáků k aktivnímu zapojení. Ačkoli tedy učitelé zřejmě nejsou nezbytně

³⁴ Setkáváte se s učitelem, o kterém byste mohli prohlásit, že vás motivuje k aktivní participaci nebo přijímání některých občanských postojů? Pokud ano, popište osobu učitele a jeho přístup k vám jako žákovi.

nutným impulsem k participaci, jejich proaktivní přístup podporuje další aktivitu žáků a nepřímou tak pomáhá celému procesu politické socializace.

Tabulka 33 Vnímání inspirujících učitelů (parlamenty)

Kategorie	N
Učitelé nehrají roli	18
Významná pozitivní role učitele	20

Zdroj: Vlastní data

„Na škole máme jednu paní učitelku, která nás vede, motivuje i inspiruje k participaci.“ (žák víceletého gymnázia, 18 let, Frýdlant nad Ostravicí)

„Ano. Učitel nás informuje o veřejných akcích souvisejících s děním ve městě, sdělujeme si zprávy z oblasti veřejného života a politiky.“ (žák víceletého gymnázia, 18 let, Velké Meziříčí)

„Ano, paní učitelka ZSV, snaží se nás vést k tomu, abychom se zajímali, abychom se zapojovali do občanského dění. Vždy přijde do třídy a snaží se mezi námi rozpoutat diskusi, vyzdvihuje aktuální témata a neodsuzuje žádný náš názor.“ (žák víceletého gymnázia, 17 let, Plzeňský kraj)

Obdobná otázka byla položena též členům mládežnických organizací politických stran³⁵. Ti byli opět vyzváni k retrospektivě a zamyšlení, zda nemohl být některý z učitelů zdrojem jejich aktivní participace. Polovina zmínek se opět týkala významné pozitivní role učitele, zmiňován byl především proaktivní přístup učitele k výuce a diskusi nad společenskými tématy. Druhá polovina zmínek naopak odmítala jakoukoli roli učitelů jak v participaci, tak v přijímání politických postojů. Několik žáků také výslovně zmínilo negativní roli učitele, která mohla mít paradoxně pozitivní efekt, protože nutila žáky k zamyšlení a mohla podpořit jejich zapojení se do veřejného dění.

„Výrazně proruský učitel zeměpisu mne motivoval k tomu si uvědomit, s čím vším nesouhlasím.“ (muž, 30 let, Mladí lidovci, Celostátní organizace)

„Určitě bych jmenoval právě naši dějepisárku na první půlce osmiletého gymnázia – tedy od primy do kvarty. Ona zkrátka uměla dobře vyprávět, a to tak, že ať už jste s ní souhlasil nebo ne, tak každý si z její hodiny něco odnesl. Často nás dokázala zaujmout různými příběhy o záhadách, třeba o mimozemšťanech, iluminátech, spiknutí světových vlád, až po sledování přes mikrovlnku. Dnes se sice takovýmito blbostem smějí, ale jako malí jsme hltali každé její slovo a byli jsme z toho celí odvázaní. A to bylo právě jediné období, kdy mě dějepis ve škole bavil.“ (muž, 21 let, Mladí komunisté, Krajská nebo nižší buňka organizace)

*„Ano, měli jsme jednu učitelku, která byla absolutní ***** a měla tendenci přenášet své "pokrokové" názory i na ostatní. Myslím, že to byl důsledek toho, že jsem v rané fázi dospělosti, byl orientován více konzervativně a možná i trochu rasisticky. Zkrátka opak toho, co ona nám tam pindala. Naštěstí jsem se z toho dostal a následně se utvrdil v tom, že škola má být apolitická.“ (muž, 29 let, Mladí komunisté, Krajská nebo nižší buňka organizace)*

³⁵ Vybavíte si jakéhokoli učitele, o kterém byste mohli prohlásit, že Vás motivoval k aktivní participaci nebo přijímání některých občanských postojů? Pokud ano, popište osobu učitele a jeho přístup k Vám jako žákovi.

Z dotazování na roli učitelů a jejich působení na přejímání politických postojů a podporu aktivního zapojení do veřejného dění vyplývají dvě zajímavosti. Za prvé, jak žáci středních škol, tak členové žakovských parlamentů i členové mládežnických organizací politických stran často vnímají své učitele jako vzor, který je buď popostrčí směrem k participaci nebo jim pomáhají zprostředkovat prostředí, které je příznivé pro rozvoj takových postojů, které k aktivnímu zapojení mohou vést. Zdaleka ne vždy se však jedná o učitele základů společenských věd či obdobných předmětů, u kterých bychom takové působení očekávali čistě z profesní povinnosti a odborného zaměření. Respondenti často zmiňovali učitele dějepisu, českého jazyka, zeměpisu, ale i dalších předmětů. Z toho opět vyplývá, že nezáleží ani tak na formálním nastavení výuky jako spíše na neformálním přístupu učitele k výuce a na tom, jak na žáky informálně působí, jaké prostředí důvěry a rozvoje jim dokáže poskytnout. Na jednu stranu je takové zjištění pozitivní, protože žáci si v rámci školy svůj vzor dokáží nalézt, na stranu druhou se jedná o další podpoření tvrzení o tom, že přístup k výchově směrem k demokracii není na řadě škol pojat zcela dobře a pro využití potenciálu, který škola skýtá, by byla nutná hluboká reforma. Druhým zajímavým zjištěním je rozložení odpovědí pojednávajících o negativní roli učitelů. Přestože se takových výslovných zmínek objevilo jenom pár, pocházely zejména od mladých komunistů a mladých lidovců, u kterých bychom očekávali výrazně konzervativní postoje. Jelikož tito žáci odmítali působení učitele již ve škole, pravděpodobně se jednalo o konzervativní hodnoty přejaté z rodiny. Primární socializace a z ní vzešlé konzervativní hodnoty pak působila jako blokátor potenciálního efektu sekundární socializace ve škole. Zjištění koresponduje se závěry některých výzkumů stran přijímání politických postojů mladými lidmi na základě působení rodiny a rodinného prostředí. Pro další diskuzi v rámci tohoto výzkumu by však byla potřeba další data a širší vzorek zaměřený na zkoumání daného problému. Užité vzorek a kategorie z něj plynoucí nicméně není dostatečně saturován.

Tabulka 34 Vnímání inspirujících učitelů (mládežnické organizace)

Kategorie	N
Klíčová role učitele	25
Bez role učitele	25
Negativní role učitele	5

Zdroj: Vlastní data

7.4.2 Neformální výuka

Nedílnou součástí výchovy k demokracii nejen na středních školách není pouze formální nastavení výuky a s tím související osoba učitele, jak bylo diskutováno dosud, ale též aktivity

neformálního vzdělávání a informální prostředí a efekty. Všechny skupiny byly tázány na variantu otázky směřující k existující a hluboce zakořeněné zkušenosti s aktivitami neformálního vzdělávání – exkurzemi, besedami, simulacemi aj³⁶. První takovou aktivitou, která se nabízí, a u které můžeme na školách očekávat poměrně značné rozšíření, jsou školní žákovské parlamenty.

Žáci ze skupiny DEM+ výrazně častěji hovořili o tom, že školní parlament je zřízen. Jeho reálnou roli řada žáků hodnotila pozitivně, vnímala aktivní zájem vedení školy a skutečný smysl aktivity. Nicméně ve větší míře žáci hodnotili roli žákovského parlamentu jako omezenou, přičemž lze omezení shrnout ve dvou kategoriích – top-down omezení daná systémově nezájmem či pasivním přístupem vedení školy a bottom-up omezení daná složením žákovského parlamentu. Výrazně negativně se projevuje nezájem vedení školy na činnosti parlamentu. Ten je sice zřízen, na což mají žáci právo ze zákona (dle § 21, odst. 1, písm. d) zákona č. 561/2004 Sb.), ale jeho členové (a v důsledku nepřímo ani ostatní žáci školy) se nemohou podílet na významných rozhodnutích v rámci školy či alespoň takových rozhodnutích, která by žákům dala pocit smyslu existence žákovského parlamentu. Budeme-li činnost žákovského parlamentu vnímat analogicky k dalším aktivitám ve veřejném prostoru, při neexistenci smyslu přichází postupná skepse, apatie a potřebný efekt na rozvoj kompetencí demokratického občanství se vytrácí. Někteří žáci negativně vnímali též roli parlamentu v organizaci školních akcí. Žáci v takovém případě mohou mít určitý pocit vlivu na rozhodování školy, zvláště v aktivitách, které se žáků přímo týkají, pro rozvoj kompetencí demokratického občanství je to nicméně velmi málo a pro budování demokratického prostředí zrovna tak. Druhý typ omezené role žákovského parlamentu žáci identifikují jako nevhodné složení. Kritice je podrobována zejména účast nejmladších žáků školy, kteří dle vyjádření starších spolužáků řeší nepodstatné věci, místo skutečných problémů. Vedení školy může být na činnost parlamentu v takovém případě vnímavé, avšak potřeby a přání žáků mohou být zkresleny převahou žáků mladších. Starší žáci si posléze budují skepsi, nedůvěru a nezájem, a to v nejpříhodnějším období socializace, kdy by aktivity neformálního vzdělávání a informální prostředí měly maximálně podporovat rozvoj kompetencí demokratického občanství.

Samostatnou kategorií jsou zmínky o tom, že školní parlament není na škole vůbec zřízen. Takové zmínky bychom mohli dále seskupit do tří podkategorií – 1) žáci nemají

³⁶ *Vzpomenete si na nějakou školní akci, exkurzi či jinou činnost ve škole, která by vás inspirovala k tomu zajímat se o dění kolem vás, o politiku nebo se přímo účastnit občanských aktivit? Jaká akce/činnost to byla a jak vás ovlivnila?*

s parlamentem zkušenosti, ale chtěli by jej zřídit; 2) žáci nemají zkušenosti s žákovským parlamentem, ale škola vytvořila obdobné neformální těleso nebo poskytuje otevřené prostředí pro sdělení přání a názorů; a za 3) žáci mají zkušenosti s žákovským parlamentem a hodnotí jej skepticky.

Tabulka 35 Role školního parlamentu ve výchově k demokracii (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Školní parlament zřízen	85	34	Rozsáhlá role parlamentu	16
			Omezená role parlamentu	24
			Omezení dané složením	6
			Parlament řeší pouze školní akce	5
Školní parlament není zřízen	37	21	Parlament by chtěli	6
			Negativní zkušenosti s parlamentem	3
			Socializace daná otevřeností	3
			Neformální studentská rada	2
			Skepse ohledně parlamentu	2

Zdroj: Vlastní data

„Máme a řekl bych, že ho ovlivňuje v rozsáhlém měřítku. Pan ředitel k verdiktu parlamentu vždy přihlédne.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Ústecký kraj)

„Mám možnost být součástí parlamentu, ale nejsem. A ano, mnohdy se nás na názor ptají, ale někdy mi zase připadá, že si ho i vynucují. Nemohu mít názor na něco, co neznám a nezajímám se o to. Ale určitě, mé slovo něco znamená a náš parlament také. Již mnoho věcí dokázal zařídit.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Olomoucký kraj)

„Ano, funguje, a to docela dost. Zasahuje poměrně dost do dění, protože i pan ředitel se zajímá, co studentům vadí, a naopak se jim líbí. Kvůli němu se třeba minulý rok domluvili kompromisy kvůli distanční výuce.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Královéhradecký kraj)

„Nemyslím si, že zde příliš funguje. Ovlivnění je minimální. Otevřenost a tolerance pedagogů je krom výjimek mizivá.“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Středočeský kraj)

„Ne-oficiálně ano, ale nemáme žádný vliv a ředitelka na něj ani nechodí. Jen se tam dozvídáme organizační věci, které by se snadno daly vyvěsit na nástěnkou.“ (žák 2. ročníku gymnázia, Praha)

„No spíše ne, na naší škole platí, že to, co řekne vedení je svaté a nikdo tomu nemůže oponovat. Školní parlament již skoro nefunguje a je tedy těžké prosadit někde svůj názor. Občas se ptám, zdali není lepší být šedou myš, které nic nevadí...“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Pardubický kraj)

„Jak jsem říkal, neovlivňuje moc. Jediný dlouhodobý dopad, co si vzpomenu je, když dali do kantýny mikrovlnku. Jinak se spíš starají o aktivity a soutěže pro žáky. Určitě nepomůžou s opravdovými problémy. Proto jsem taky nechtěl být členem.“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Jihomoravský kraj)

Abychom mohli posoudit, zda je žákovský parlament zásadní v tom, zda se žák bude stavět k demokracii pozitivně a hodnotově nebo naopak skepticky a instrumentálně, byla porovnána data se skupinou žáků DEM-. Zmínky byly sloučeny do základních kategorií pro porovnání. Struktura zmínek je podobná jako u žáků ze skupiny DEM+. Výrazně více zmínek žáků hovoří

o tom, že žákovský parlament na škole je zřízen, jeho role je nicméně omezená. Žáci svá sdělení upřesnili, nejčastěji přitom hovořili o tom, že žákovský parlament nemá viditelné výsledky, a že se vedení školy nezajímá. Jednotliví žáci zmiňovali i dříve identifikovanou pasivitu, řešení jen žákovských záležitostí nebo opět efekt ovlivněný složením parlamentu. Naopak pouze menšina zmínek se v rámci skupiny týkala významné role parlamentu, prakticky všichni žáci přitom hovořili o řešení naléhavých záležitostí žáků, možnosti ovlivnit chod školy, zájmu vedení apod. Stejně jako v případě skupiny žáků DEM+ i zde bylo možné identifikovat významnou část zmínek o tom, že žákovský parlament na škole není zřízen, někteří žáci by přitom parlament zřídit chtěli.

Tabulka 36 Role školního parlamentu ve výchově k demokracii (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Školní parlament existuje	94	40	Významná role	12
			Omezená role	41
Školní parlament není zřízen	25	17	Parlament by chtěli	4
			Nezájem učitelů	2
			Není potřeba	2

Zdroj: Vlastní data

„Ano funguje, každá třída má svého zástupce. Když se nám něco nelíbí tak se to řeší v parlamentu, určitě nás to ovlivňuje k lepšímu.“ (žák SOŠ/SOU, 18 let, Olomoucký kraj)

„Ano, funguje. myslím, že ovlivňuje celkem dost, učitelé se nás ptají, co chceme změnit nebo vylepšit a většinou nám to splní.“ (žák gymnázia, 18 let, Středočeský kraj)

„Parlament funguje, občas pořádá akce, ale dění ve škole ovlivnit nemůže, pokud s návrhem nesouhlasí pan ředitel.“ (žák gymnázia, 18 let, Kraj Vysočina)

„Nikdo se moc neptá, ale když už ano, tak zase nikdo neodpovídá. Já se snažím, ale je to takový začarovaný kruh. Ve škole máme senát, ten se o něco snaží, ale nezajímá to moc ani nás samotné – studenty.“ (žák gymnázia, 18 let, Praha)

„Ano, ovlivňuje spíše doplňkové činnosti pro žáky a nijak moc zásadně se nezabývá otázkami souvisejícími s chodem školy.“ (žák gymnázia, 18 let, Olomoucký kraj)

Při činnosti školních parlamentů se zřetelně střetávají dva nutné požadavky pro to, aby parlament měl potřebný efekt pro rozvoj kompetencí demokratického občanství – 1) žákovský parlament musí mít aktivní zastání u vedení školy a žáci musí mít pocit, že mohou účastí na něm cokoli změnit; a za 2) žákovský parlament musí mít takovou formu, aby zároveň poskytoval informální efekt podporou demokratického prostředí školy. Pouze při naplnění těchto dvou podmínek je možné, aby žákovský parlament měl dostatečný efekt v rámci procesu politické socializace. Zdaleka ne vždy se to daří. Ačkoli se nezdá, že by žákovské parlamenty

hrály významnější roli při utváření prodemokratických postojů žáků, důvodem pravděpodobně není absence potenciálního efektu, ale spíše nedobré fungování žákovských parlamentů. Pouze u těch žáků, kde jsou splněny podmínky pro vznik dostatečného efektu žákovského parlamentu, tyto mohou být součástí fungujícího procesu politické socializace. Lze předpokládat, že ačkoli většina žáků se v nějaké formě s žákovským parlamentem setkává, u většiny žáků se potřebný efekt nedostavuje, ačkoli by mohl.

Aby kritika nepadala jen na školy samotné či jejich vedení, je nutné podotknout, že při snaze o naplnění těchto podmínek dochází též ke střetu mezi zodpovědností vedení školy v celé její šíři a požadavky žáků na zastoupení a vyslyšení jejich přání, ačkoli jejich zodpovědnost je prakticky minimální. Odhlédneme-li od existující skupiny členů vedení škol, kteří a priori odmítají působení žákovského parlamentu na škole nebo jej pouze formálně zřídí, ale jeho pravomoce omezí, existuje též část ředitelů a dalších pedagogických pracovníků, kteří by žákovský parlament rádi zřídili a poskytly mu významné pravomoce, nastavený systém je nicméně udržuje v nejistotě, kam až mohou zajít. Z toho důvodu je na místě, aby činnost žákovských parlamentů byla organizována centrálně ze strany státu, a to nikoli pouze formou umožnění jejich zřízení na základě zákona, ale především formou metodické podpory (viz např. Hazlbauer, 2011) s jasně stanoveným cílem rozvoje kompetencí demokratického občanství.

Důležitá role školy a jejího postoje k žákovskému parlamentu je poměrně dobře patrná z odlišné perspektivy žáků aktivně se účastnících těchto parlamentů. Žáci byli tázáni na to, zda je škola jakýmkoli způsobem aktivně vyzývá k účasti na této aktivitě³⁷. Většina zmínek směřovala k pozitivní roli školy, a to ať už roli aktivní (aktivní vedení školy vyzývá k účasti, nastavení proaktivních mechanismů pro fungování parlamentu apod.), tak pasivní (škola neklade překážky, je benevolentní k podobným aktivitám). Pouze několik zmínek směřovalo vyloženě k negativní roli školy, ať už se jedná o nevhodný model a mechanismy fungování žákovského parlamentu, tak v jednotlivých případech i aktivní odrazování od účasti či odpor vedení školy a/nebo učitelů k podobným aktivitám. Menší část zmínek taktéž hovořila o absenci efektu školy na aktivitu žáků v žákovském parlamentu. Z těchto zjištěná vyplývá, že škola může nastavením vhodných mechanismů a proaktivním přístupem (či alespoň přístupem benevolentním, byť pasivním) podpořit žáky v aktivní účasti na žákovském parlamentu a učinit tak první krok k rozvoji potenciálního efektu žákovského parlamentu jako aktivity neformálního vzdělávání a výchovy k demokratickému občanství.

³⁷ Řekli byste, že vás škola aktivně vede k účasti na akcích, jako je právě Parlament dětí a mládeže?

Tabulka 37 Role školy na reálné aktivitě v žákovském parlamentu (parlamenty)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Pozitivní role školy	36	17	<i>Pasivní podpora školy</i>	11
			<i>Aktivní podpora školy</i>	8
Negativní role školy	7	3	<i>Nevhodný model fungování parlamentu</i>	2
			<i>Škola aktivně odrazuje</i>	1
			<i>Škola vyzývá k ukončení</i>	1
Škola bez efektu	10	-	-	-

Zdroj: Vlastní data

Žáci aktivně se účastníci žákovských parlamentů byli dotazováni i přímo na vnímané důvody toho, proč se rozhodli aktivně se zapojit do činnosti parlamentu³⁸. Naprostá většina zmínek se přitom týkala aspektů vnitřní motivace žáků, oproti aspektům motivace vnější. Nejčastěji žáci uváděli, že chtějí něco změnit a chtějí se zúčastnit rozhodování, často taktéž uváděli, že chápou své zapojení jako určitou službu pro spolužáky a podporu školy. U některých žáků zjevně šlo o dříve získanou touhu po aktivním zapojení, která mohla být účastí na žákovském parlamentu naplněna. Několik zmínek hovořilo taktéž o možnosti získat další zkušenosti a dovednosti. Pouze několik zmínek žáků hovořilo také o vnější motivaci – žáci byli jedinými uchazeči ochotnými věnovat žákovskému parlamentu čas a pozornost nebo byli zvoleni nedobrovolně spolužáky. Uvedené zjištění dokazuje, že aktivní zapojení žáků vychází především z již existujících prerekvizit získaných pomocí jiných socializačních činitelů. Zřízení a dobré nastavení fungování žákovských parlamentů může proto mít potenciál využít zájem samotných žáků a dále prohlubovat především jejich dovednosti demokratického občanství.

Tabulka 38 Motivace žáků k aktivní účasti na žákovském parlamentu (parlamenty)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Vnitřní motivace	38	0	<i>Snaha něco změnit / zúčastnit se rozhodování</i>	12
			<i>Služba pro spolužáky / podpora školy</i>	11
			<i>Touha po aktivním zapojení</i>	8
			<i>Získání zkušeností a dovedností / osobní rozvoj</i>	5
Vnější motivace	5	0	<i>Jediný uchazeč / volba spolužáků</i>	4

Zdroj: Vlastní data

„Především jsem chtěl změnit aktuální stav školství k lepšímu, načerpat nové poznatky a zkušenosti z veřejného dění, vyzkoušet si zodpovědnost svých činů.“ (žák gymnázia, 18 let, Královéhradecký kraj)

³⁸ Jaký důvod se vám vybaví jako první, když byste měli charakterizovat, proč jste se rozhodli aktivně působit v Parlamentu dětí a mládeže?

„Chtěla jsem dostat příležitost něco změnit a postavit se za požadavky mých spolužáků.“ (žákyně gymnázia, 18 let, Frýdlant nad Ostravicí)

„Protože si myslím, že by měli studenti vyjadřovat své názory bez opovrhování ze stran učitelů a učitelé by měli brát názory studentů vážně. Chci zlepšit komunikaci mezi studenty a učiteli.“ (žák gymnázia, 17 let, Hranice)

Motivace žáků účastnit se aktivity jako je žákovský parlament, jsou důležité pro pochopení mechanismu toho, jak lze na žáky proaktivně působit, aby i další žáci měli zájem se podobných potenciálně velmi pozitivních aktivit zúčastnit. A to nejenom ti, kteří svůj zájem čerpají např. z rodinného prostředí, ale především ti, kteří potřebují pro aktivní účast specifické impulzy. Členové žákovských parlamentů byli proto tázáni, jaké překážky aktivnímu zapojení do žákovského parlamentu vnímali³⁹. Většina zmínek hovoří o obavách z nedostatku kapacit a kompetencí. Žáci se především bojí o množství práce navíc a nedostatku času, případně se obávají přednesu před publikem. Jednotliví žáci hovořili také o svém nízkém věku. Menší část zmínek hovořila o obavách z externích a jiných vlivů, což můžeme pozorovat jako směsici různých strachů – z předsudků okolí, z neznámých lidí či z negativního názoru školy. Žádný žák neuvedl nic ve smyslu pochybností nad smyslem parlamentu. Několik žáků naopak uvedlo, že žádné překážky nevnímali.

Tabulka 39 Překážky aktivní účasti na žákovském parlamentu (parlamenty)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Obava z nedostatku kapacit a kompetencí	24	0	Čas / práce navíc	15
			Strach z přednesu před publikem	3
			Věk žáka	2
Obava z externích a jiných vlivů	9	0	Předsudky okolí	2
			Neznámí lidé v parlamentu	2
			Negativní názor školy	2
Bez překážek	7	-	-	-

Zdroj: Vlastní data

Z dosavadních zjištění víme, že žáci mohou být k účasti na žákovském parlamentu motivováni různými způsoby. Mohou čerpat z primární socializace v rodině a zapojení se do činnosti žákovského parlamentu vnímat jako naprosto přirozené. Mohou být motivováni svými učiteli. Z praxe víme, že žáci mohou být motivováni taktéž svými spolužáky, kteří do procesu rozhodování, zda se zapojit či nikoli, přinesou známý prvek a pomáhají redukovat obavy žáků. Členové žákovských parlamentů proto byli tázáni, zda i jejich spolužáci měli vliv na rozhodnutí

³⁹ Co pro Vás bylo největší překážkou před rozhodnutím aktivně se angažovat v Parlamentu dětí a mládeže?

zúčastnit se této aktivity⁴⁰. Větší část zmínek hovoří o absenci jakéhokoli efektu spolužáků, což několik žáků zdůvodnilo pasivitou a nezájmem jejich vrstevníků. Několik dalších žáků bylo zřejmě nedobrovolně zvoleno svou třídou. Určitá část žáků ovšem zmiňovala, že jejich spolužáci a kamarádi měli zcela zásadní vliv na jejich rozhodnutí se do činnosti žákovského parlamentu zapojit.

Tabulka 40 Role spolužáků v příklonu k participaci v parlamentu (parlamenty)

Kategorie	N
Klíčová role spolužáka	12
Bez role spolužáka	23
Zvolen třídou	4
Role učitele	1

Zdroj: Vlastní data

„Ano, vysvětloval mi, jak parlament funguje, jaké mají plány a zaujalo mě to.“ (žák gymnázia, 17 let, Hranice)

„Ano, kamarád z vyššího ročníku se mě zeptal, zda bych se nechtěl účastnit. Zaujal mě fakt, že tam jsou lidé v mém věku, takže se necítím tak nejistě.“ (žák střední odborné školy, 17 let, Plzeňský kraj)

„Ano, jeden ze starších spolužáků. Zkrátka mě k tomuto projektu nadchnul.“ (žák gymnázia, 18 let, Hranice)

Na základě výše uvedených zjištění můžeme shrnout, že většina žáků se setkala v nějaké formě – aktivní účasti nebo větším či menším působením v rámci školy – s žákovským parlamentem. Většina žáků nicméně nehodnotí působení žákovského parlamentu příliš pozitivně. Žáci kritizují především omezenou roli parlamentů na svých školách a mnohdy též pasivní přístup vedení školy. Ačkoli mají žákovské parlamenty potenciál rozvíjet kompetence demokratického občanství, skupina žáků přistupujících k demokracii pozitivně a hodnotově, ve srovnání se skupinou žáků přistupujících k demokracii spíše skepticky a instrumentálně, nevykazuje známky, že by žákovské parlamenty v tomto hrály významnější roli. Vzhledem k dalším názorům žáků je pravděpodobné, že potenciál žákovských parlamentů je tlumen právě jejich omezeným fungováním, kdy na mnoha školách zřejmě parlamenty nemají výraznější pozici než simulace samosprávného tělesa pro několik málo vyvolených žáků bez většího přesahu do rozhodování o chodu školy. Žákovské parlamenty, tím, že v nich může aktivně participovat jen omezený počet žáků, nemohou být nikdy dostatečným systémovým řešením neformálního

⁴⁰ *Byl to některý z vašich spolužáků nebo kamarádů, který vás přivedl k aktivní účasti na žákovském parlamentu? Pokud ano, jak vás pro to získal?*

vzdělávání a výchovy k demokracii. Mohou být nicméně klíčovým prvkem vzdělávání informálního, podporujícího rozvoj demokratického prostředí školy. K tomu ovšem musí být splněno několik podmínek, které byly formulovány výše. Pokud by podmínky byly naplněny, školní parlamenty by stály ve středu demokratického prostředí školy, které by dále synergicky podporovalo implementaci návazných aktivit vhodných pro rozvoj kompetencí demokratického občanství.

Žákovské parlamenty nejsou zdaleka jedinou aktivitou neformálního vzdělávání, kterou české školy realizují, a které mají potenciál ovlivnit u žáků rozvoj kompetencí k demokratickému občanství. Školy realizují pro své žáky různé besedy, přednášky, workshopy, dny vzdělávání apod. Běžně se v mediálním prostoru setkáváme např. s aktivitami organizace Člověk v tísni a jejich Týdny mediálního vzdělávání zaměřených, jak již název napovídá, na rozvoj mediální gramotnosti, Příběhy bezpráví zaměřující se na klíčové okamžiky československých dějin, tedy té části soudobých dějin, která je ve výuce často zanedbávána, ale která může mít pro kritické zvažování důsledků aktivit ohrožujících demokracii v současnosti nejvýznamnější dopady. Ve výčtu činností neformálního vzdělávání nemůžeme opomenout pravidelné studentské volby, konající se před významnými reálnými volbami, které nejen že jsou významným pozlátkem pro česká média, ale především seznamují žáky se systémem voleb do jednotlivých orgánů a mají tak potenciálně velice silný edukativní efekt. Hodné zájmu jsou též aktivity Masarykovy univerzity v Brně, která realizuje pro žáky různé projekty zaměřené na rozvoj mediální gramotnosti. Příkladem dobré praxe jsou např. aktivity pražského Gymnázia na Zatlance, které je průkopníkem aktivit neformálního vzdělávání. Zmínit bychom mohli také mnohé další ad hoc projekty neziskových organizací. Všechny tyto aktivity mají nicméně jednu podstatnou vadu. Na všechny se hodí metafora o oázách v poušti.

Všechny zmíněné projekty jdou správným směrem. Reagují na akutní potřebu českého vzdělávacího systému a české společnosti po rozvoji kompetencí demokratického občanství. Uplatňují nejnovější poznatky výzkumu, aby navrhly aktivity s potenciálně velice silným a hlubokým dopadem na participanty. Všechny zmíněné projekty se dokáží prosadit v médiích, dokáží svou činnost do jisté míry popularizovat. Všechny zmíněné projekty můžeme považovat za aktivity velice přínosné a hodné napodobování. Působení zmíněného Gymnázia Na Zatlance (ale i mnohých dalších škol po celé republice) můžeme považovat za vzor toho, jak by výchova k demokracii v Česku mohla na středních školách fungovat. Avšak, v kontextu celého systému středoškolského vzdělávání a v kontextu celé populace středoškolských žáků jsou pouhými oázami, kolem kterých je stále jen poušť.

Řada ředitelů a učitelů, se kterými měl autor této práce možnost během přípravy výzkumu hovořit, zmiňovala potýkání se s celou řadou praktických problémů. Pokud škola překonala počáteční těžkosti – efekty dané nepříznivým SES jejich žáků, motivaci učitele, nakloněnost vedení školy k aktivitám neformálního vzdělávání, inkorporaci těchto aktivit do vzdělávacích plánů apod. – vždy nakonec stála před otázkou omezených zdrojů. Někteří představitelé vedení škol situaci řešili zajištěním alespoň nějakých aktivit napříč jednotlivými ročníky a třídami tak, aby každý žák absolvoval alespoň jednu či několik málo izolovaných aktivit za celou dobu studia. Jiní učitelé situaci řešili mimořádným osobním nasazením i nad rámec profesního závazku. Netřeba připomínat, že žádné takové řešení není ideální a ačkoli bychom mohli a měli vyzdvihnout snahu jednotlivců na řešení problému, v kontextu občanského vzdělávání a očekávaného působení na rozvoj žakovských kompetencí demokratického občanství jsou takové nahodilé aktivity zoufale nedostatečné.

Dle teoretických předpokladů je pro významný efekt aktivit neformálního vzdělávání nezbytně nutné, aby aktivita byla intenzivní a především, aby působila po dostatečně dlouhou dobu, tedy aby byla konzistentní. Dle různých výzkumů se doba pohybuje od 14 dní až po několik semestrů konzistentního působení. Princip konzistence je obecně známý např. v oblasti osobního rozvoje⁴¹, který se snaží prosazovat myšlenku, že není třeba velkých nárazových kroků, ale pro žádanou změnu je nutné konzistentně dělat malé krůčky. Nad rozvojem kompetencí demokratického občanství můžeme uvažovat obdobně jako nad osobnostním rozvojem. Pak bychom ovšem měli očekávat, že v rámci školní výuky budou školy svým žákům nabízet řadu aktivit neformálního vzdělávání, v ideálním případě aktivity dlouhodobé. Žáci středních škol proto byli tázáni, zda jim škola takové aktivity nabízí⁴². Vycházíme z předpokladu, že kdyby takové akce škola nabízela a na žáky by měly potřebný efekt, žáci by si je vybavili jako vlivné.

Porovnání skupin žáků středních škol DEM+ a DEM- ukazuje některé předpokládané problémy s vysokou pravděpodobností mající vliv na rozvoj kompetencí demokratického občanství a také některé zřetelné rozdíly v kategoriích. U obou skupin převažuje realizace náhodných nepravidelných aktivit – přednášek, besed, exkurzí či simulací. Avšak zatímco žáci ze skupiny DEM+ častěji zmiňovali realizaci exkurzí a simulací, u žáků ze skupiny DEM- převažuje realizace besed a jiných jednorázových školních akcí před praktickou absencí

⁴¹ Propagátorem principu konzistence je např. americký autor Simon Sinek.

⁴² *Vzpomenete si na nějakou školní akci, exkurzi či jinou činnost ve škole, která by vás inspirovala k tomu zajímat se o dění kolem vás, o politiku nebo se přímo účastnit občanských aktivit? Jaká akce/činnost to byla a jak vás ovlivnila?*

simulací. Exkurze a simulace však mohou být pro rozvoj mj. právě demokratických postojů zásadní. Simulace parlamentu nebo obecního zastupitelstva seznamuje žáky s mechanismy fungování těchto těles a pomáhá jim uvědomit si i další aspekty demokracie, včetně některých nevýhod demokratického zřízení. Exkurze pak zavedou žáky na místa, kde mohou působící mechanismy vidět v praxi. Naproti tomu besedy a přednášky tento efekt nemají nebo jej mají dosti omezený, protože žáka ponechávají ve školním prostředí a neumožní mu si věci „vyzkoušet“ nebo je vidět v praxi. Další patrný rozdíl je v hlavní sledované kategorii opakovaných aktivit. Zatímco v případě skupiny žáků DEM+ se objevilo významné množství zmínek, často spojených s aktivitami osobnostního rozvoje, ve skupině žáků DEM- pouze jeden z žáků uvedl debatní klub jako konzistentní aktivitu. V obou dvou skupinách pak významná část žáků sdělila, že s podobnými aktivitami nemají žádné zkušenosti. Mezi oběma skupinami vidíme výrazný rozdíl v charakteru aktivit neformálního vzdělávání, se kterými mají vědomé zkušenosti. Ovšemže nemůžeme předpokládat, že konzistentní či opakovaná aktivita bude dostatečnou podmínkou pro plný rozvoj kompetencí demokratického občanství. Může být nicméně impulzem k zahájení aktivit, které k takovému rozvoji mohou přispět výrazně více.

Tabulka 41 Zkušenost s aktivitami neformálního vzdělávání na školách (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Opakovaná aktivita	15	7	<i>Aktivity osobnostního rozvoje</i>	6
Nahodilá nepravidelná aktivita	57	22	<i>Exkurze</i>	19
			<i>Simulace</i>	8
			<i>Beseda / jednorázová školní akce</i>	6
			<i>Dobrovolnická činnost</i>	1
Nemá zkušenost s takovou aktivitou	27	-	-	-

Zdroj: Vlastní data

Tabulka 42 Zkušenost s aktivitami neformálního vzdělávání na školách (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Opakovaná aktivita	1	1	<i>Debatní klub</i>	1
Nahodilá nepravidelná aktivita	53	24	<i>Beseda / jednorázová školní akce</i>	17
			<i>Exkurze</i>	9
			<i>Prezentace</i>	2
			<i>Simulace</i>	1
Nemá zkušenost s takovou aktivitou	35	-	-	-

Zdroj: Vlastní data

„Z historických exkurzí jsem si toho vždy odnesla nejvíc a i to, jak je důležité se zajímat o věci kolem sebe. Vždy mě to namotivovalo se zajímat víc.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Kraj Vysočina)

„Takhle si žádnou nevybavuji, ale nejlíže k tomu měly zřejmě exkurze v Osvětimi a Terezíně. Ovlivnila mě v tom, že se musíme o politiku zajímat už proto, abychom tohle nikdy nepřipustili, tak jako lidé před necelým stoletím.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Pardubický kraj)

„Ano, akce koordinovaná EU a to možnost vyzkoušet si jednání v radě/parlamentu EU s dalšími studenty. Šlo o simulované schvalování směrnice (pokaždé na jiné téma) a studenti jednali podle jednacích řádů jako ve skutečnosti a celkově se snažili o věrnou simulaci. Naprosto perfektní akce, doporučuji vyzkoušet každému.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Liberecký kraj)

„Ano, máme v rámci školy Program Osobnostního Rozvoje zkráceně POR, funguje to tak, že tyto třídní kurzy jsou 2x ročně a na těchto kurzech často narážíme na témata kolem nás, například aktivita model států OSN“ (žák 3. ročníku gymnázia, Zlínský kraj)

„Naše exkurze do školního parlamentu. Poté jsem se začal o politiku zajímat více.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Pardubický kraj)

Aktivita neformálního vzdělávání realizované školami, jak již bylo řečeno výše, pravděpodobně nemají dostatečný efekt, aby samy o sobě dokázaly žáky vést k hodnotově zakotvenému demokratickému smýšlení. Jak ukazují data za žáky středních škol, mohou být v některých případech vhodným impulzem, který žáky nasměruje požadovaným směrem, samy o sobě však v aktuální podobě hrají marginální roli.

Tabulka 43 Zkušenost s aktivitami neformálního vzdělávání na školách (parlamenty)

Kategorie	N
Opakovaná aktivita	3
Nahodilá nepravidelná aktivita	12
Mimoškolní aktivity	4
Nemá zkušenost s takovou aktivitou	19

Zdroj: Vlastní data

Výše uvedená data o neformálním vzdělávání českých žáků středních škol poukázala na jeden zajímavý fakt. Až na jednoho žáka, který zmínil pomoc lidem v rámci probíhající akce na osobnostní rozvoj, nikdo z žáků neuvedl klasické aktivity dobrovolnictví nebo aktivity, které bychom mohli označit za variantu service-learning – spojení dobrovolnictví, školní výuky a služby komunitě. Čeští žáci jsou tak prakticky ochuzeni o jedny z nejefektivnějších nástrojů pro rozvoj kompetencí demokratického občanství. Žáků jsme se v rámci výzkumu ptali i na otázku, zda ve škole realizují nějaké projekty týkající se občanství⁴³. Mezi takovými aktivitami bychom teoreticky mohli nalézt akce naplňující podstatu techniky service-learning. Odpovědi jsou zobrazeny jen v hlavních kategoriích.

⁴³ Děláte ve škole nějaké projekty týkající se občanství, politiky nebo demokracie? Jaké?

Z odpovědí žáků je patrné, že v rámci projektů aktivního občanství hovoříme spíše o školních aktivitách nespojených s dobrovolnictvím či službou v komunitě. Někteří žáci za aktivní občanství považují účast u studentských voleb. Někteří žáci také uvedli, že škola takové akce realizuje, ale je to nezajímá (v odpovědích žáků přitom není upřesněno, jaké činnosti se aktivity týkaly). Paradoxně jediné aktivity, které bychom mohli považovat za splňující některé prvky service-learning jsou projekty na podporu Ukrajiny, které, jakkoli jsou chvályhodné, jsou z principu dočasné a neřeší systémový problém absence efektivních aktivit neformálního vzdělávání. Žáci, kteří tuto aktivitu zmínili, navíc pochází z jednoho a téhož gymnázia. U žáků ze skupiny DEM- ještě výrazněji převládají aktivity a projekty spojené pouze s formální výukou, odpovědi těchto žáků proto nejsou zobrazeny.

Tabulka 44 Zkušenosti s projekty aktivního občanství (DEM+)

Kategorie	N
Prezentace/eseje/další prvky ve výuce	12
Studentské volby	6
Škola realizuje, ale žáka to nezajímá (bez upřesnění)	6
Škola nerealizuje, žák by se rád účastnil	4
Projekty na podporu Ukrajiny	3

Zdroj: Vlastní data

„Proběhly u nás studentské demokratické volby stran na podzim 2021 + aktivně nyní už 3 měsíce připomínáme Ukrajinu, máme projekt, díky němu vyděláváme peníze, které předáváme starostovi obce na pomoc zde momentálně ubytovaným Ukrajincům, chodíme doučovat jejich děti,“ (žák 3. ročníku gymnázia, Zlínský kraj)

„Ano, hodně se teď věnujeme dění na Ukrajině, doučujeme Ukrajince, organizujeme akce a sbírky.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Zlínský kraj)

Uvedená podkapitola ukázala, že neformální vzdělávání, budeme-li předpokládat, že situace se na typické průměrné české střední škole neliší, má vážné mezery. V případě žakovských parlamentů se sice žáci často s takovými tělesy setkávají, ale jejich nastavení mnohdy neumožňuje efektivní působení na rozvoj kompetencí demokratického občanství. Parlamenty zahrnují pouze malou část žáků, mají omezené pravomoci a nepřispívají tak k budování demokratického prostředí školy, které by bylo příznivé pro rozvoj kompetencí. Ačkoli se školy snaží žákům nabídnout rozmanité aktivity z oblasti neformálního vzdělávání, tyto jsou nahodilé a jednorázové, postrádají často potřebnou intenzitu a naprosto klíčovou konzistenci. České školy nemají kapacitu a prostředky na vedení soustavných činností neformálního vzdělávání. Téměř úplně absentují aktivity dobrovolnictví a komplexní aktivity service-learning. V kontextu individuální politické socializace žáků mohou současné aktivity hrát roli především spouštěče zájmu či jiných socializačních aktivit, případně v rámci kumulativního efektu mohou

přispívat k rozvoji kompetencí demokratického občanství, je-li k tomu příznivé prostředí a podmínky. Pravděpodobně však nemají samy o sobě dostatečný efekt a bylo by nutné provést reformu zaměřenou na posílení kapacit a zdrojů středních škol, spolu se stanovením priorit ve výuce.

7.4.3 Informální vzdělávání

Dle některých teoretických předpokladů a dosavadních zahraničních výzkumů jsou pro rozvoj kompetencí demokratického občanství důležité formální i neformální prvky občanského vzdělávání, skutečný „gamechanger“ je nicméně spatřován ve vzdělávání informálním, tedy v nastavení prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Dle Deweyho konceptu pragmatiké výuky hovoříme o prostředí, které poskytuje impulzy k rozvoji žádoucích kompetencí. Ačkoli se na první pohled může zdát, že nekontrolované vzdělávání nevědomým působením socializačních činitelů a pouhou přítomností ve vhodném prostředí nemůže mít takový efekt jako kontrolované aktivity přímo navržené k rozvoji kompetencí, informální vzdělávání naplňuje jednu klíčovou podmínku – konzistenci. Informální občanské vzdělávání můžeme přirovnat k výuce cizích jazyků. Člověk, který se chce naučit cizí jazyk, potřebuje znát gramatiku a slovíčka, může absolvovat různé nárazové aktivity trénující např. výslovnost. Avšak až ve chvíli, kdy je člověk jazykem obklopen a jazykem žije (např. při pobytu v zahraničí) jazyk si skutečně osvojí. Obdobnou analogii bychom mohli nalézt v celé řadě odvětví vzdělávání. A občanské vzdělávání není výjimkou. Pokud nepřichystáme vhodné prostředí, ve kterém budou žáci konzistentně a na pravidelné bázi vystavováni situacím demokratického občanství, nemůžeme očekávat pozitivní výsledek. Mnoho lidí se tím demokratem stane vlivem dalších okolností. Pokud však budeme očekávat, že občanské vzdělávání není třeba, participace v politice nebo v občanských spolcích je pro mladé lidi nadbytečná a politika do škol nepatří, nemůžeme si být nikdy jisti tím, že úderem 18. roku života se z člověka stane demokrat.

Sledování informálního vzdělávání je problematické také pro obtížné měření. Pokud bychom se spoléhali na kvantitativní šetření a pokusili bychom se měřit vliv prostředí ve dvou časových okamžicích, pravděpodobně bychom nezaznamenali významnější efekt dříve než v dlouhodobé perspektivě. Pomocí subjektivního hodnocení zkušenosti ze strany samotných žáků efekt sice taktéž nezměříme, ale můžeme se pokusit hledat vzorce, které by tezi o efektu prostředí alespoň nepřímo podporovaly.

Žáci středních škol byli tázáni, zda jim škola umožňuje vyjádřit se na půdě školy k tomu, co je trápí apod.⁴⁴ Odpovědi žáků byly, pokud to bylo možné, kategorizovány na úrovni jednotlivých aktivit. Následně byly sloučeny do kategorií 1) významného socializačního prostředí pro ty žáky, kteří mají celou řadu možností aktivního zapojení na půdě školy včetně účasti na rozhodování o chodu školy, 2) zmínek o tom, že žáci se mohou vyjádřit k vybraným tématům, ale nemají příliš rozsáhlé prostředí pro socializaci a nakonec za 3) zmínek, ve kterých žáci uvádí velice omezené socializační prostředí či přímo absenci možnosti se vyjádřit.

Ve skupině DEM+ se významné množství známek týkalo rozsáhlého socializačního prostředí. Žáci uváděli, že mají možnost se vyjádřit a/nebo často i ovlivnit rozhodování školy. Někteří žáci uváděli, že jsou na jejich škole přímo zapojováni do rozhodovacích aktivit. Několik marginálních zmínek hovořilo o rozsáhlé možnosti vyjádřit se, avšak za existence učitelů, kteří takové možnosti příliš nepodporují. Další významná skupina žáků hovořilo o tom, že jim škola umožňuje vyjádření názoru či přání, absentují nicméně rozmanité možnosti zapojení žáků. Největší počet zmínek se však týkal omezeného socializačního prostředí, ve kterém žáci naráží na nepřekonatelné překážky, zpravidla nepodporující prostředí ze strany vedení školy a/nebo pedagogického sboru. Celá situace naráží na již zmíněnou problematiku toho, kdy školy jsou často vnímány jako striktně hierarchicky strukturované instituce, do kterých se demokratické procesy zavádí obtížně, i s ohledem na obrovskou nerovnováhu v zodpovědnosti mezi vedením školy a pedagogickým sborem na jedné straně a žáky školy na straně druhé. Opět je však možné zmínit, že v případě organizace tohoto typu občanského vzdělávání státem a jeho institucemi s metodickým vedením a podporou např. ze strany ministerstva školství, by bylo možné s takovou nerovnováhou pracovat.

Důležitost demokratického prostředí školy do jisté míry ilustrují i odpovědi žáků zařazených do skupiny DEM-. Přibližně stejnou saturaci kategorií vidíme u omezeného socializačního prostředí a u možnosti žáků vyjádřit se s tím rozdílem, že žáci ze skupiny DEM- několikrát vyjádřili skepsi z takového zapojení, což žáci ze skupiny DEM+ nezmínili. Lze předpokládat, že se projevila celková skepse této skupiny žáků, která se projevuje i v samotném přístupu k demokratickému zřízení. Nejvýraznější rozdíl však vidíme u kategorie významného socializačního prostředí. Skupina žáků DEM- zmínila, že má na škole významné socializační prostředí (tedy vícero možností zapojení a ovlivnění chodu školy) výrazně méně častěji než

⁴⁴ Je vaše školní prostředí uspořádáno tak, že máte pocit, že vaše slovo něco znamená? Např. učitelé či ředitel/ka jsou k vám otevření a ptají se na vaše názory, máte možnost být součástí školního parlamentu nebo máte možnost se vyjádřit ve školním rádiu či časopise apod.

skupiny žáků DEM+. Zde můžeme spatřovat potenciální efekt informálního vzdělávání. Žáci, kteří dennodenně působí v otevřeném prostředí s možností zapojení a s pedagogickým sborem tomuto nakloněným, mohou lépe rozvíjet své kompetence demokratického občanství, zejména dovednosti, normy a mohou si ukotvovat i demokratické hodnoty. To se posléze projeví na pozitivnějším přístupu žáků k demokratickému zřízení jako takovému. Tito žáci mají nejen znalosti o demokracii získané např. z formální výuky, ale mohou své znalosti aplikovat a navíc, a to lze pokládat za nejdůležitější, mohou přímo v praxi vidět výsledky svého případného zapojení do demokratických rozhodovacích mechanismů, např. do žákovského parlamentu. Taková zkušenost, vidět smysl a přínos, je klíčová pro rozvoj prodemokraticky smýšlejících jedinců. Adekvátně organizované školní prostředí a otevřenost pedagogického sboru spolu s vedením školy můžeme považovat za jednu z důležitých podmínek fungování socializačního činitele školy, spolu s rolí učitele v rámci formální výuky a některými aktivitami neformálního vzdělávání, které mohou podpořit celkový socializační efekt.

Na tomto místě by mohl někdo namítnout, že u žáků, kteří nemají možnost zapojit se do rozhodování v rámci školy, mohou nedostatky kompenzovat jiné socializační činitele. To je pravda, avšak žádný ze socializačních činitelů nemůže mít ve věku 18 let konzistentnější a silnější zapojení, než je prostředí školy. Málomocný žák žije např. v rodině, kde by společenská či politická témata tvořila běžnou denní součást konverzací. Málomocný žák má takové možnosti neformálního vzdělávání mimo školu, které by mu dokázaly kompenzovat de facto neomezený potenciál školního prostředí. Pokud žák pochází z rodiny, kde společenská a politická témata jsou tabuizována, vhodné školní prostředí a zasazení mezi spolužáky s podobným zájmem může kompenzovat právě nedostatky z rodinného prostředí.

Tabulka 45 Socializační prostředí na škole (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Významné socializační prostředí	30	11	<i>Možnost vyjádřit a/nebo ovlivnit</i>	11
			<i>Zapojení žáků do aktivit</i>	5
			<i>Negativní efekt "neotevřených" učitelů</i>	3
Škola umožňuje vyjádření žáků	28	1	<i>Chybí žákovská iniciativa</i>	1
Omezené socializační prostředí	48	25	<i>Škola nepodporuje otevřenost</i>	7
			<i>Pedagogický sbor neotevřený</i>	7
			<i>Omezené aktivity</i>	5
			<i>Negativní role vedení školy</i>	4

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 46 Socializační prostředí na škole (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Významné socializační prostředí	7	4	Nevyužíváno	3
Škola umožňuje vyjádření žáků	35	31	Skepse z výsledků	4
Omezené socializační prostředí	40	24	Pedagogický sbor neotevřený	6
			Negativní role vedení školy	5
			Školní časopis	3

Zdroj: Vlastní data.

„Ano, minulý rok jsme se spolužáky zavedli školní časopis – každý má právo tam spát, zároveň máme s 95 % učitelů možnost se bavit o čemkoliv, dávat jim zpětnou vazbu, pro většinu z nich je náš názor důležitý.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Zlínský kraj)

„Myslím si, že na mém slově záleží. Učitelé jsou vstřícní a vyhoví rádi požadavkům nebo návrhům z naší strany, coby studentů. Pokud to samozřejmě není nějaká hloupost. Co se týče časopisů atp. u nás na škole nejsou, nicméně pokud potřebuje někdo něco medializovat, je možnost nasdílet informace pro všechny ve škole skrz systém EduPage. Dále je tu nezávislá studentská "organizace" - mluvčích tříd. Každý žák se může svému mluvčímu svěřit s tím, co potřebuje a mluví to následně přednesou na společném jednání o tom, jaké změny by ve škole měli nastat. Za mě chytrý systém.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Liberecký kraj)

„Jak v čem, stále je zde velké slovo učitele jako autority, přes které v žádném případě nejede vlak. Bohužel to tak z velké míry platí i u vedení školy. I přes to se však, a to říkám s velkou radostí a vděkem, za dlouhá léta a působení několika málo nadšených a akčních pedagogů podařilo vytvořit fungující Studentskou radu (která se ale nese ve velice konzervativním duchu) a pravidelné akce, kde mohou studenti participovat.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Kraj Vysočina)

„Vedení naší školy moc se žáky nekomunikuje. Hlavní člověk, který se snaží naše názory vyslechnout a diskutovat o nich je právě naše učitelka českého jazyka, které za to vážím. Školní parlament, rádio ani časopis naše škole nevede a nepodporuje. Prostor kde bychom se mohli svobodně vyjádřit (mimo pomluvy a drby na sociálních sítích) v naší škole nemáme, což je škoda...“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Olomoucký kraj)

„Ne, je to naprostá hrůza. Naše škola není schopná podpořit ani část mých mimoškolních aktivit... dokonce ani těch, kde ji reprezentuji. Školní parlament nemá vůbec žádné slovo... stejně tak studenti.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Pardubický kraj)

„Přestože máme školní parlament tak velice často naše návrhy, které jsou v souladu se školním řádem a s cenovou i mravní hodnotou jsou odmítány bez pořádného důvodu. Na našem slovu zajímá do té doby dokud nejde proti nějaké maličkosti kterou nějaký z učitelů nemá rád až na výjimku pár učitelů, kteří se snaží i tak najít kompromis a být asertivní.“ (žák 1. ročníku gymnázia, Moravskoslezský kraj)

Za nedílnou součást informálního vzdělávání, které se odehrává převážně ve školním prostředí, ačkoli se nejedná o formální výuku, je některými výzkumy označována možnost deliberace, tj. diskuze mj. o společenských a politických otázkách. Žáci středních škol i další skupiny byly proto tázány, zda se i mimo výuku setkávali se svými přáteli, spolužáky a obecně vrstevníky, se kterými by vedli takové diskuze⁴⁵. Jednotlivé kategorie byly kódovány takovým způsobem,

⁴⁵ Bavíte se se spolužáky (nebo kamarády z jiné třídy nebo školy) o politice i mimo výuku?

aby byly zachyceny dvě skupiny – žáci, u nichž deliberace o společenských a politických tématech neprobíhá vůbec či sporadicky a naopak žáci, u kterých je předpoklad, že deliberace probíhá intenzivněji, opakovaně a je tak zachována určitá míra konzistence působení socializačního činitele deliberace, který přispívá k celkovému kumulativnímu efektu všech socializačních činitelů.

Jak ukazují následující tabulky, v obou skupinách žáků středních škol se objevil stejný počet zmínek zařazených do kategorie žádná či omezená deliberace, přičemž žáci zmiňovali mj. povrchní diskuze omezené na školu. Nejčastěji však deliberace prostě chyběla, protože buď daného žáka nebo jeho spolužáky společenská nebo politická témata nebavila. Mírný rozdíl spatřujeme v kategorii významné deliberace, kde žáci ze skupiny DEM+ častěji zmiňovali opakovanou a intenzivní diskuzi s vrstevníky, přáteli či spolužáky, oproti skupině DEM-. To by podporovalo tvrzení o důležitém postavení deliberace v procesu politické socializace.

Tabulka 47 Role deliberace mimo výuku (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Významná role deliberace mimo výuku	42	27	Aktuální témata	7
			Výměna názorů	4
Omezená či žádná deliberace mimo výuku	38	21	Povrchní diskuze	2
			Omezeno na školu	2

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 48 Role deliberace mimo výuku (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Významná role deliberace	25	22	Aktuality	3
Žádná či omezená deliberace	38	-	-	-

Zdroj: Vlastní data.

„Ano, rozebíráme aktuální otázky hlavně se spolužačkami, máme většinou i podobné názory, takže se v diskuzích vzájemně doplňujeme a rozšiřujeme si obzory.“ (žákyně 3. ročníku gymnázia, Zlínský kraj)

„Naše třída je poměrně hodně humanitárně zaměřená, takže tato témata zajímají více lidí, kteří o nich navíc chtějí diskutovat.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Středočeský kraj)

„S přáteli se o politice bavím aktivně, spoustu svých přátel jsem díky ní poznala. Spíše ve škole se politika řeší minimálně.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Kraj Vysočina)

Tvrzení příliš nepodporují odpovědi žáků účastnících se žákovských parlamentů, kde se objevilo přibližně podobné množství zmínek o významné i naopak omezené či žádné deliberaci.

Oproti tomu v případě členů mládežnických organizací politických stran je patrné, že deliberace hraje stěžejní roli. Tento rozdíl mezi skupinami, odmyslíme-li si náhodu, může být důsledkem toho, že členové mládežnických organizací již učinili významný krok k participaci ve veřejném dění a jejich zájem o politiku a společenská témata bude přirozeně vyšší než u členů žákovských parlamentů, jejichž účast v tomto tělese může být omezená či ne zcela dobrovolná, jak ukázala data výše, a především nemusí být nutně spojená s budoucí participací. Pro podporu tohoto argumentu byli členové žákovských parlamentů tázáni, kde se vidí za 20 let v kontextu participace⁴⁶. Z odpovědí v tabulce 50 je patrné, že aktivita žáků v žákovském parlamentu nutně neimplikuje jejich touhu participovat i v budoucnu, což je překvapivé zjištění. Pouze přibližně necelá polovina zmínek žáků hovořila o očekávání aktivní participace i v budoucnu, zatímco další části žáků hovořily o nechuti k participaci, případně o nechuti k participaci v politice (ve prospěch participace v občanských spolcích, podnikatelských aktivitách nebo žurnalistice). Část žáků na otázku nebyla schopna odpovědět vůbec. Je pravděpodobné, že aktivita v žákovském parlamentu, stejně jako není nutně spojená s budoucí participací ve veřejném prostoru, rovněž nemusí být spojena s vyšší mírou deliberace.

Tabulka 49 Role deliberace mimo výuku (parlamenty a mládežnické organizace)

Členové žákovských parlamentů		Členové mládežnických organizací politických stran	
Kategorie	N	Kategorie	N
Významná role deliberace	23	Významná role deliberace	45
Omezená či žádná role deliberace	20	Omezená či žádná role deliberace	12

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 50 Budoucí participace členů žákovských parlamentů (parlamenty)

Kategorie	N
Očekává (připouští) aktivní participaci	18
Nebude /nechce participovat	11
Participace mimo politiku	8
Nedokáže odpovědět	5

Zdroj: Vlastní data.

„Doufám, že se budu moci angažovat aktivně v nejvyšší politice.“ (žák gymnázia, 16 let, Hradec Králové)

„Nebudu se angažovat tímto směrem, nejlépe se vidím jakožto úspěšný student s VŠ a ideálně jako podnikatel.“ (žák gymnázia, 17 let, Třebíč)

„Myslím, že se aktivně angažovat v politice nebudu, jelikož to není můj šálek kávy. Budu se ale snažit se dále rozvíjet všemi směry.“ (žák gymnázia, 18 let, Velké Meziříčí)

⁴⁶ *Kde se vidíte za 20 let? Myslíte si, že se budete aktivně angažovat v politice nebo občanských spolcích?*

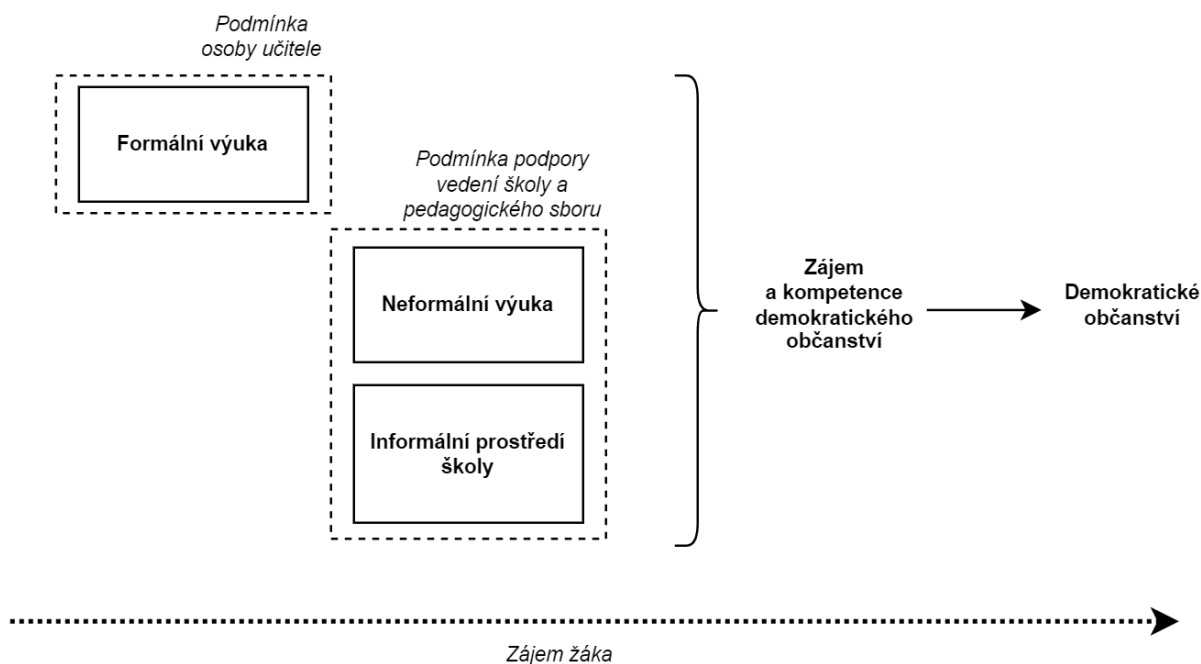
Shrnutí

Ústředním prvkem procesu politické socializace, na který se výzkum zaměřil, byl socializační činitel školy. Dostupná evidence ukázala některé zajímavé závěry především stran interních kauzálních mechanismů. Formální výuka se ukázala dle očekávání jako důležitá, ale zároveň je nutné podpořit hypotézu o tom, že spíše než množství formální výuky je důležitá její forma, v čemž hraje klíčovou roli osoba učitele. Osoba učitele činí formální výuku efektivní. Žáci, kteří přichází se zájmem z rodiny, mohou být díky osobě učitele dále stimulováni formální výukou, mohou rozvíjet své znalosti a schopnost porozumění politice a tématům věcí veřejných. Analogicky u žáků, kteří přijdou z problematického rodinného prostředí a nedisponují takovým zájmem, jaký by potřebovali, osoba učitele může zájem a motivaci žáka podpořit.

Aktivity neformálního vzdělávání, a především samotné prostředí školy mohou mít velmi pozitivní efekt, avšak je nutná podpora vedení školy a pedagogického sboru. Žáci musí mít pocit, že jejich aktivity jsou podporovány a že působí v prostředí, kde jim učitelé a vedení školy naslouchají a mohou svým přičiněním něco významného změnit. V prostředí přísné hierarchizace rozhodování bez zájmu o zapojení žáků takové prostředí nefunguje, u žáků se rozvíjí apatie a skepse a narušuje se celý proces politické socializace. Data ukazují, že informální prostředí je pravděpodobně efektivnější a důležitější než aktivity neformálního vzdělávání, a to především pro jejich reálné fungování, nikoli teoretický potenciál. Zatímco aktivity neformálního vzdělávání byly u žáků sporadické, izolované, málo intenzivní a nekonzistentní, prostředí naopak splňuje podmínku konzistentnosti působení. Reálný efekt informálního prostředí tak může být mnohem silnější než efekt izolovaných aktivit.

Po celou dobu působení mechanismů v rámci školy proces socializace stimuluje opět zájem žáka, který jednak dopomáhá v jejich zapojení do jednotlivých forem výuky (žáci se zajímají o témata v rámci formální výuky, vezmou si vše potřebné z aktivit neformální výuky a aktivně se zapojují v rámci informální výuky), a jednak je zapojením žáka recipročně rozvíjen. Zájem žáka je proto klíčovou kontextuální podmínkou.

Schéma 16 Socializační činitel školy dle evidence



Zdroj: Vlastní zpracování dle evidence.

7.5 Socializační činitel médií

Dalším socializačním činitelem, na jehož aspekty byli respondenti tázáni, jsou média. Média jako činitel působí především informálně (nepřímo), ovlivňují znalosti, postoje či hodnoty. Lze říci, že socializační činitel médií je jedním z nejprozkoumanějších, a i v České republice je mu věnován nejsilnější zájem, a to včetně aktivit neformálního vzdělávání, které se snaží rozvíjet nejen u českých žáků, ale i u dalších společenských skupin dovednosti mediální gramotnosti. Prezentovaný výzkum se z těchto důvodů tímto činitelem nezaobírá podrobněji, ale pouze formou dvou otázek sledujících postavení médií v kontextu celého procesu politické socializace jednotlivců.

Žáci středních škol byli tázáni na jejich vztah k médiím a upřednostňované informační zdroje⁴⁷. Kategorie byly ponechány sloučené jen v základních subkategoriích, protože u řady mediálních informačních zdrojů může docházet k prolínání např. internetové a televizní verze média, což nebylo možné vždy spolehlivě odlišit. Většina žáků taktéž zmínila vícero informačních zdrojů, dochází proto k výraznějšímu překrývání zmínek. Data nám nicméně poskytnou přehledný obrázek o zdrojích informací žáků středních škol. Jak bylo možné předpokládat, u žáků došlo k mnoha výzkumy v posledních letech sledovanému přechodu

⁴⁷ Jaký máte vztah k médiím? Důvěřujete jim? Pokud ne, proč? Kde čerpáte informace o dění okolo vás?

z tradičních na internetová média a zdroje. Nejčastějším zdrojem informací žáků jsou sociální sítě všeho druhu (konkrétně zmiňován především Twitter), někteří žáci zmínili samostatně Instagram. Řada zmínek hovořila obecně o internetu a zpravodajských informačních platformách. Část žáků ze skupiny DEM+ nicméně zmínila i veřejnoprávní a mainstreamová média, eventuálně televizi a rádio. Pouze několik zmínek hovořilo o známých osobnostech jako zdroji informací (nikoli však influencerech). Přejít k internetu jako zdroji informací v mnoha podobách není vzhledem k vývoji a digitalizaci všech aspektů společnosti překvapivé. Z čeho plyne potenciální problém je přechod lidí na sociální sítě, kde zpravidla neprobíhá přirozená kontrola validity informací. Informace jsou podávány převážně názorově a emotivně, nikoli věcně a objektivně, vliv a dosah mají přitom v mnoha případech osoby, které bychom dle všech myslitelných objektivních měřítek nemohli považovat za spolehlivý informační zdroj. Prostředí internetu vyžaduje daleko větší důraz na dovednosti mediální gramotnosti, aby (nejen) žáci dokázali efektivně pracovat s ověřenými informacemi. Žáci byli v rámci otázky tázáni též na subjektivní důvěryhodnost jejich informačních zdrojů. Celkem 34 dodatečných zmínek žáků hovořilo o potřebě validovat informace z vícero zdrojů a povědomí o potenciálním zkreslení informací. Pouze 7 zmínek žáků ze skupiny DEM+ hovořilo v narativu „pravdivá média“, tedy že médiím a priori nedůvěřují a musí si „dohledávat, kde je pravda“. Ačkoli není možné, bez znalosti konkrétních informačních zdrojů, ověřit, zda se nejedná o standardní a žádoucí ověřování informací, narativ těchto zmínek směřuje spíše k v dnešní společnosti rozšířené nedůvěře v mainstreamová či veřejnoprávní média a příklonu k jednodušejí podávaným informacím např. na sociálních sítích, které podporují světonázor jedince a dochází tak ke kognitivnímu zkreslení. Lze nicméně říci, že skupina žáků DEM+ se vyznačuje poměrně silným příklonem k nějakým způsobem moderovaným zdrojům informací a zároveň pracuje s nutností validace informací z vícero zdrojů. Převaha sociálních sítí je způsobena především jejich mechanismem fungování, kdy jsou uživatelům dávkovány zprávy dle jeho zájmu automaticky a není vyžadována kognitivní pozornost. Pokud budou žáci vybaveni dovednostmi mediální gramotnosti, nemusíme hovořit přímo o negativu, obezřetnost je nicméně na místě.

Velice podobný obrázek vidíme u skupiny žáků DEM-. Největší skupina zmínek hovořila o veřejnoprávních a mainstreamových médiích. Velice často se žáci opět přiklání k internetovému prostředí a mj. k sociálním sítím. Oproti skupině DEM+ se zde vyskytovaly zmínky o čerpání informací od lidí okolo, což je spojeno s obdobnou malou skupinou zmínek žáků, kteří výslovně nedůvěřují médiím, což se u skupiny DEM+ nevyskytovalo. Žáci ze skupiny DEM+ mlžili a hovořili o pochybné pravdivosti médií, kdežto žáci ze skupiny DEM- otevřeně hovořili přímo o nedůvěře v média. I přes existenci této menší podskupiny žáků

s problematickým přístupem k médiím, i ve skupině DEM- se objevilo mnoho zmínek (35) o nutnosti validace informací z vícero zdrojů a celá skupina se přiklání, když už ne k veřejnoprávním, tak alespoň mainstreamovým médiím, u kterých předpokládáme jistou míru moderování obsahu. Obě skupiny žáků středních škol se přiklání většinou k internetu a k sociálním sítím. Podobnost obou skupin může být způsobena mj. v posledních letech výrazně zlepšené výuce mediální gramotnosti a již dříve zmíněným projektům neziskových organizací. Samostatnou kapitolou je skutečná práce s informacemi a jejich ověřování, což však prezentovaný výzkum ověřit nedokáže.

Tabulka 51 Informační zdroje žáků středních škol (DEM+)

Kategorie	N
Sociální sítě	13
Veřejnoprávní média/mainstream	12
Internet obecně	11
Instagram	8
Televize/rádio	6
Informační platformy	5
Znamé/subjektivně důvěryhodné osobnosti	3

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 52 Informační zdroje žáků středních škol (DEM-)

Kategorie	N
Veřejnoprávní/mainstreamová média	19
Internet obecně	9
Sociální sítě	8
Lidé okolo	5
Agregátory informací	3

Zdroj: Vlastní data.

Žáci obou skupin, jak DEM+, tak DEM-, byli tázáni samostatně i na jejich přístup k sociálním sítím jako zdrojům informací, což ukazují tabulky níže. U žáků obou kategorií převládá narativ, že sociální sítě jsou klíčovým zdrojem informací, a to především pro rychlost získání informací a jejich snadnou přístupnost, v menší míře pak zmínky směřovaly k charakteru takto podávaných informací, které jsou přijímány pasivně. U skupiny DEM+ se vyskytlo několik zmínek o sledování konkrétních profilů, což může být přínosné, pokud by žáci pracovali s důvěryhodností poskytovatele takových informací. Dle narativu odpovědí je to nicméně spíše úlitba kognitivní lenosti, protože žáci sledují konkrétní profily často z toho důvodu, že poskytují informace, které s názory daného žáka souzní. Takový přístup k informacím již nelze brát za pozitivní, ale za potenciálně rizikový.

Tabulka 53 Role sociálních sítí jako zdroje informací (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Sociální sítě klíčový zdroj informací	79	38	Snadný přístup k informacím / rychlost	16
			Sledování konkrétních profilů	8
			Pasivní příjem informací	6
Sociální sítě významný zdroj informací	11	-	-	-
Sociální sítě nehrají příliš roli	13	-	-	-

Zdroj: *Vlastní data*

Tabulka 54 Role sociálních sítí jako zdroje informací (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Sociální sítě klíčovým zdrojem	59	31	Snadný přístup k informacím / rychlost	18
			Pasivní příjem informací	5
			Zastoupení všech názorů	3
Sociální sítě významným zdrojem	11	-	-	-
Sociální sítě nehrají příliš roli	17	-	-	-

Zdroj: *Vlastní data*

„Ano, je to jednoduché, přístupné-vždy když otevřu mobil, tak tam na mě něco takového vyskočí.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Kraj Vysočina)

„Řekla bych že ano, jako je tomu u spousty lidí. Spíše narazím na nějaký aktuální střed dění a poté si o tom začnu sama něco vyhledávat. Proč? Je to nejsnadnější. Prostě konzumuji obsah a najednou na něco narazím. Pokud se o to chci zajímat, vyhledám si dodatečné informace.“ (žák 3. ročníku gymnázia, Středočeský kraj)

„Ano, dnešní době to tak bohužel je. Pokud je to nějaké vlivná osoba, která tomu rozumí a hezky to vysvětlí. Je to pro nás momentálně nejjednodušší způsob zjišťování informací z "důvěryhodných" zdrojů.“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Moravskoslezský kraj)

„Ne. Preferuji raději stránky přímo na informace zaměřené. Na sociálních sítích se poslední dobou hlavně objevovali lidé, jež byli strhnutí propagandou, a tvrdili jen vlastní pravdu. Ty s odlišným názorem odsuzovali, ne-li jim přímo vyhrožovali, pokud názor nezmění.“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Olomoucký kraj)

„Nedůvěřuju všechny tzv "veřejné" média mají stejně jeden názor co propagují. Internet je docela dobré místo na získání informací ale musíte si dávat pozor na misleading informace a taky abyste si nečetli zprávy jen ze svojí sociální bubliny.“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Zlínský kraj)

Socializační činitel médií můžeme považovat za nejpříznivěji uchopitelný i ve skupinách dospělých občanů a za činitele s potenciálně nejsilnějším pozitivním efektem v této skupině obyvatel. Starší skupiny obyvatel nedokážeme již zpravidla zasáhnout socializací ve škole, vliv rodiny je taktéž omezen. Mělo by mu [médiím] tak být věnována maximální pozornost v kontextu obecného občanského vzdělávání, zejména pak u těch jedinců, kde lze očekávat selhání jiných socializačních činitelů – především rodiny a školy.

Pro porovnání byla obdobná otázka položena i dalším skupinám⁴⁸. Tabulka 55 níže ukazuje odpovědi na informační zdroje členů žákovských parlamentů. Ani v případě informačních zdrojů se tito žáci neliší od svých vrstevníků a spolužáků. Převažuje sledování veřejnoprávních a mainstreamových médií, následovaných online zdroji. Někteří žáci uvedli, že mají vybraná pro ně důvěryhodná média, která sledují více. Mezi nimi se vyskytovala jak veřejnoprávní a mainstreamová média, tak i internetové zdroje, podcasty aj. Pouze 2 zmínky se týkaly televizního zpravodajství. Ačkoli by bylo možné identifikovat absenci některých informačních zdrojů, obecně lze říci, že členové žákovských parlamentů se stran socializačního činitele médií od svých vrstevníků a spolužáků nijak nevymykají a nejsou ničím charakterističtí. I ve skupině členů žákovských parlamentů se vyskytlo několik zmínek (6) o apriorní nedůvěře médiím. Stejně tak se objevila poměrně obdobná skupina žáků, kteří hovořili o nutnosti validace informací z vícero zdrojů. Pokud toto zjištění propojíme s dříve prezentovanými daty o důvodech (interních vs. externích), které vedly žáky k účasti v žákovském parlamentu, dospějeme k závěru, že každý žák může být členem žákovského parlamentu, aniž by musel disponovat nějakou zvláštní charakteristikou. Roli hraje především individuální hodnotové a postojové nastavení každého žáka, jehož počátek bychom měli hledat v rodině a eventuálně ve škole, především pak zájem o problematiku, který může vzbudit mj. i škola svým přístupem. Žáci žákovských parlamentů se od svých vrstevníků významně neliší ani v postoji k důležitosti sociálních sítí jako zdroje informací. Data nejsou proto prezentována v tabulce.

Tabulka 55 Informační zdroje (parlamenty)

Kategorie	N
Veřejnoprávní/mainstreamová média	13
On-line zdroje	7
Vybrané ověřené zdroje	7
Televizní zpravodajství	2

Zdroj: Vlastní data

O něco zajímavější obrázek, který není zcela porovnatelný se žáky středních škol, se objevil u členů mládežnických organizací politických stran. Ti byli tázáni na obecný vztah k médiím a byli vyzváni, aby označili pro ně nejdůvěryhodnější média, která využívají jako informační zdroj. Pravděpodobně se již v tomto případě projevuje silná přítomnost ideologického zakotvení, protože odpovědi jsou obdobně polarizované jako (nejen) česká politika. Větší část

⁴⁸ *Jak byste charakterizovali váš vztah k médiím? Důvěřujete mainstreamovým médiím? Jsou nějaká média, která osobně považujete za důvěryhodnější a která vám slouží jako informační zdroj?*

zmínek členů mládežnických organizací považuje za nejdůvěryhodnější veřejnoprávní a mainstreamová média, samozřejmě s různými obměnami a s reflexí toho, že i v médiích se může objevit kognitivní zkreslení. Významná část zmínek se nicméně vyjádřila ve smyslu apriorní nedůvěry médiím, zvláště těm veřejnoprávním, ale i běžným mainstreamovým. Nepřekvapivě většina těchto zmínek pocházela od respondentů z organizace Mladých komunistů. Bohužel se tím do jisté míry dokládá obecně známý fakt, že ideologický postoj dokáže přehlušit i případnou získanou mediální gramotnost, která by měla jedince nutit posuzovat postavení médií a jejich důvěryhodnost racionálně, byť mnohdy velmi kriticky. U Mladých komunistů nicméně vidíme spíše apriorní nedůvěru. Je poté otázkou, do jaké míry je mediální gramotnost získaná ve škole schopna působit tak, jak očekáváme. Díky tomu se dostáváme do paradoxní situace, kdy naprostá většina členů mládežnických organizací přikládá klíčový význam mediální gramotnosti⁴⁹, a to včetně Mladých komunistů, každý však bude vnímat mediální gramotnost odlišným způsobem a každý bude přesvědčen o tom, že jeho definice je správná. Na první pohled se věc může zdát banální a fakt, že především (ale ne výhradně) Mladí komunisté tíhnou k nedůvěře v média jako intuitivní. Avšak situace ukazuje, že ani ve vzdělávání ani ve společnosti není zřejmě zakotven skutečný význam mediální gramotnosti a je mnohdy neprávem zaměňován za sledování více informačních zdrojů, bez ohledu na jejich charakter a předávané informace.

Tabulka 56 Důvěra informačním zdrojům (mládežnické organizace)

Kategorie	N
Veřejnoprávní/mainstreamová média	31
Nedůvěra médiím / nedůvěra mainstreamu	14

Zdroj: Vlastní data

Tabulka 57 Význam mediální gramotnosti (mládežnické organizace)

Kategorie	N
Významná role mediální gramotnosti	51
Významná role – skepse	4
Nedůležité, lidé nepoužívají	2

Zdroj: Vlastní data

„Mediální gramotnost jako taková je docela důležitá, ale pro ní je potřeba mít poměrně silné vzdělání a povědomí o světě, aby člověk mohl odhalit pokusy o manipulace a klamání. Velmi se mi ale nelíbí, jakou v současné veřejné debatě hraje tento pojem roli, domnívám se, že spíše hraje roli interní pravicové liberální propagandy a pokusu o cenzuru a umlčování a diskreditace opozice.“
(muž, 32 let, spolek idealisté.cz, celostátní orgány organizace)

„Značnou. Považuji ji však za dovednost, kterou prostě nejde naučit každého. Nepovažuji ji ale za univerzální náhražku znalostí, tj. nepodporuji reformy snažící se školství posunout od znalostního

⁴⁹ Jakou roli přisuzujete mediální gramotnosti a s ní souvisejícím kompetencím v demokracii?

ke kompetenčnímu – potřeba je totiž oboje. Pandemie koronaviru názorně ukázala, že když člověk, byť třeba mediálně relativně gramotný, neví, co je virus nebo jak funguje očkování, protože mu chybí elementární znalosti biologie druhého stupně ZŠ, je mu celá mediální gramotnost k ničemu.“ (muž, 38 let, Mladí komunisté, krajská nebo nižší buňka organizace)

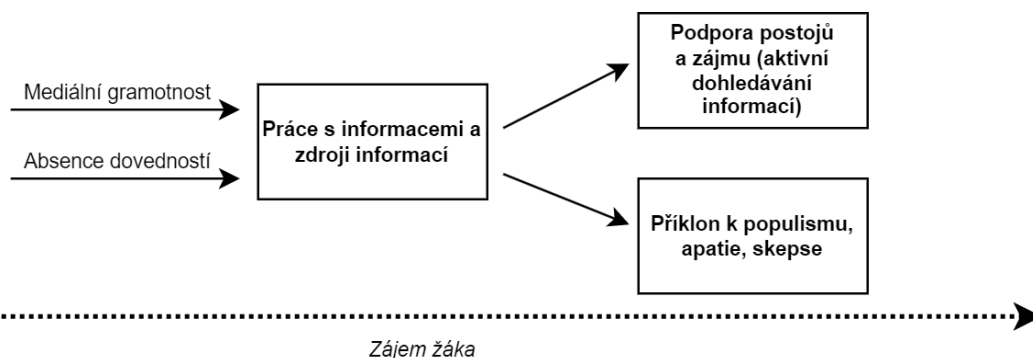
„Svobodná volba je v mantinelech buržoazní demokracie, kde jsou sdělovací prostředky v soukromých rukou, pouhá iluze. Mediální gramotnost pomůže, aby lidi nevěřili těm největším blbinám, ale to neodstraní problém jako takový. Navíc jsou dnes tyto pojmy často zneužívány pro ideologický boj, nikoliv proti lži, ale proti jinému názoru. Takže je to tak trochu falešná hra.“ (muž, 29 let, Mladí komunisté, krajská nebo nižší buňka organizace)

„Lidé si musí uvědomit, že ne všemu, co se říká v médiích mohou věřit. Proto je důležitá mediální gramotnost a také i znát konkrétní příklady, kdy nám prokazatelně lhali ... Propaganda zde hraje celkem zásadní roli, protože ti méně prozíraví jedinci, kteří berou všechno z médií jako svaté, jsou schopni téměř ukamenovat každého, kdo se postaví proti proválečné politice, jako sluhu ruských zájmů. Tak to ale vůbec není.“ (muž, 21 let, Mladí komunisté, krajská nebo nižší buňka organizace)

Shrnutí

Socializační činitel médií může být v rozvoji kompetencí demokratického občanství velmi důležitým, ne-li nejdůležitějším prvkem, avšak jak ukazuje tento výzkum především dále v textu, je nutné vnímat širší kontext a zasazení do individuálního procesu politické socializace jedince. Ve chvíli, kdy žák disponuje dovednostmi a znalostmi mediální gramotnosti, které může získat především v rámci školní výuky, případně již v rámci rodiny, je vysoce pravděpodobné, že se bude umět pohybovat v prostředí médií, bude si aktivně dohledávat zdroje, ověřovat si je a v konečném důsledku dále podpoří rozvoj kompetencí demokratického občanství. Naopak, pokud žák do světa médií vstoupí, aniž by tyto znalosti a dovednosti měl dostatečně rozvinuty, příjem informací bude s největší pravděpodobností především pasivní, což může vést buď k přijímání dezinformačních médií, v lepším případě k rozvoji apatie a skepse. Výzkum se na činitele médií nezaměřoval, proto nebyl odkrýván celý kauzální mechanismus. Je však patrné, že jeho fungování významně ovlivní charakter sociálních sítí, které jsou jako informační zdroj u soudobých adolescentů v naprosto dominantním postavení. Moderátorem a kontextuální podmínkou je zde opět zájem žáka – zájem žáka podporuje aktivní působení ve světě médií, naopak nedostatek zájmu vede k pasivnímu příjmu informací.

Schéma 17 Socializační činitel médií dle evidence



Zdroj: Vlastní zpracování dle evidence.

7.6 Unikátní událost

V teoretické části práce byly představeny výzkumy, které za jeden z důležitých prvků procesu politické socializace označují unikátní události. Unikátní události nemají dopad např. na budování znalostí nebo dovedností, ale mohou poskytnou potřebný impulz, který spustí očekávaný kauzální mechanismus, který takový efekt mít může. Typicky si můžeme představit situaci, kdy se mladý člověk rozhoduje, zda se aktivně zapojí do činnosti libovolné organizace občanské společnosti nebo mládežnické organizace politických stran. Unikátní událost může u jedince spustit touhu aktivně se vzdělávat nebo naopak přehodnotit své dosavadní postoje apod. Unikátní události taktéž korespondují s pohledem Johna Deweyho na pragmatické prostředí, které staví jedince právě do unikátních situací, které ho nutí reagovat a tím jej rozvíjí.

Všechny testované skupiny byly dotazovány na existenci takové unikátní události. Opět vycházíme z předpokladu, že závažné události, které mají na jednání jedince dopad, si respondenti budou schopni vybavit a jako významnou ji označit, aniž bychom se pokoušeli s nejistým výsledkem složitě vyvíjet metriku pro měření potenciálního efektu. Zároveň bylo pro potřeby výzkumu využito ruské agrese na Ukrajině (dotazování probíhalo v měsících po zahájení invaze), respondenti byli proto tázáni i na svou reakci na tuto událost.

Skupiny středoškolských žáků jsme dotazovali, zda si vybaví nějakou událost, setkání, rozhovor či něco obdobného, co by nějakým způsobem ovlivnilo jejich postoj k demokracii⁵⁰. Kategorie byly kódovány jen do tří hlavních skupin – efekt osoby, efekt události a bez unikátní události – protože jednotlivé popsání události jsou příliš rozmanité. Jak je patrné z dat v porovnání obou skupin, významné množství zmínek se týkalo existence unikátní události, kterou žáci považují za důležitou pro jejich postoje směrem k demokracii. Žáci zmiňovali

⁵⁰ *Vzpomenete si ve svém životě na nějakou událost, setkání, rozhovor apod., která vás ovlivnila – ať už pozitivně nebo negativně – ve vašem postoji k demokracii či politice obecně? Popište takovou událost.*

rozmanité události, válku na Ukrajině, demonstrace proti vládě Andreje Babiše, opakovaně zaznívaly negativní události, se kterými žáci nesouhlasili (předvolební debaty, akce Aliance pro rodinu, politické kauzy apod.). Žáci zmínili i brexit či období koronavirové pandemie. Nutné je zmínit, že narativ popisovaných událostí je často ze strany žáků spíše negativní. V takovém případě unikátní události mohou být impulzem k tomu, aby žák začal jednat, začal se zajímat nebo se aktivně zapojovat, mohou být však také spouštěčem skepse a apatie. Ačkoli se negativní události objevují u obou skupin žáků, je patrné, že negativní efekt se více vyskytoval u skupiny žáků DEM-, což může být jedním z vysvětlujících faktorů jejich postoje k demokracii jako takové. Skupina žáků DEM+ také zmiňovala efekt osoby. I zde se však vyskytují jak výrazně pozitivní události (osoba inspirovala žáka ke změně postojů či k aktivitě), tak události negativní (často názorový konflikt se členem rodiny). Je patrné, že unikátní události, ať už se týkají širší události nebo setkání s konkrétní osobou, mohou mít efekt jak pozitivní, tak i negativní a u rizikových žáků, u kterých pozorujeme problematický efekt i dalších socializačních činitelů, mohou být dalším dílem vysvětlení vedoucí ke skepsi, nedůvěře a apatii ve vztahu k demokracii. Naopak u žáků, kde je událost pozitivní, mohou podpořit rozvoj kompetencí demokratického občanství a zájem žáka o veřejné dění, v případě negativní události mohou být impulzem k rozvoji, dokáže-li se žák s takovou událostí vypořádat.

Tabulka 58 Unikátní události ve vztahu k postoji k demokracii (DEM+)

Kategorie	DEM+	N	Kategorie	DEM-	N
Efekt osoby		18	-		-
Efekt události		45	Efekt události		41
Bez unikátní události		26	Bez unikátní události		39

Zdroj: Vlastní data.

Na stejnou otázku stran unikátních událostí a jejich vlivu na postoje k demokracii byli tázáni též žáci účastníci se žákovských parlamentů a členové mládežnických organizací politických stran, zvolen však byl odlišný způsob kódování. Odpovědi žáků z žákovských parlamentů byly kódovány dle toho, zda byla událost pozitivní či negativní zkušeností. Z následující tabulky je patrné, že obě varianty se vyskytovaly v obdobné míře. V obou případech, pozitivní i negativní zkušenosti, žáci uváděli jak konkrétní události, tak osoby. V případě pozitivních zkušeností opět mírně převažovaly zkušenosti s osobami, což by mohlo naznačovat obecně silnější efekt příkladu osobnosti oproti událostem, které mohou častěji být negativního narativu. Rozdíly jsou ovšem v jednotkách případů, nemůžeme proto spolehlivě říci, že by některá varianta byla a

priori příznivější ve vztahu k postoji k demokracii. Obecně lze říci, že žáci se setkávají jak s událostmi pozitivními, které u nich mohou vzbudit zájem, tak i událostmi negativními, které bývají často významným impulzem k akci.

Samostatnou kapitolou jsou členové mládežnických organizací politických stran, jejichž odpovědi již nebyly jakkoli kódovány pro svou roztržitost. Respondenti z této skupiny zmiňovali velmi rozmanité události od setkání s inspirujícími osobnostmi, přes různé debaty, kongresy či nesouhlasné postoje stran politických oponentů. Společným znakem většiny odpovědí byla spojitost s působením v mládežnické organizaci politických stran. Lze proto předpokládat, že členové si tyto aktuálnější události vybavovali spíše, protože měly přímý vliv na jejich aktuální zapojení nebo se efekt unikátních událostí projeví až s postupujícím věkem, kdy žáci středních škol z principu nebudou mít takové zkušenosti s „politickými a společenskými“ událostmi jako ti, pro které jsou takové události náplní činnosti v organizaci.

Závěrem je nutné zmínit, že podstatná část všech dotazovaných skupin byla schopna si vybavit nějakou unikátní událost, která dle jejich subjektivní zkušenosti měla vliv na jejich postoj k demokracii. Zároveň však tyto události zůstávají natolik unikátní, že není možné hledat nějaký univerzální recept aplikovatelný na systémové úrovni. Potenciální efekt unikátních událostí nicméně nelze v celkovém kontextu politické socializace přehlížet.

Tabulka 59 Unikátní události ve vztahu k postoji k demokracii (parlamenty)

Kategorie	N
Pozitivní zkušenost	26
Negativní zkušenost	22
Bez unikátní události	14

Zdroj: Vlastní data.

7.6.1 Událost s emocionálním efektem

Z výše prezentovaných dat vyplývá, že nezanedbatelný efekt na rozvoj kompetencí demokratického občanství, zejména pak postoj k demokracii, mohou mít nejen učebnicové pozitivní události, ale stejně tak i události svým narativem negativní, emočně zabarvené. V praxi především psychologie, ale i jiných sociálních věd, se setkáváme s běžnými případy, kdy negativní událost má na člověka daleko silnější efekt než událost svým narativem pozitivní. Právě psychologie pracuje s termínem posttraumatický rozvoj. I v případě rozvoje kompetencí demokratického občanství můžeme analogicky pracovat s tímto konceptem. Pokud uvažujeme, že demokracie jako uspořádání společnosti má ovlivňovat veškeré aspekty lidského života, a to nejen zájem o národní či lokální politiku, ale taktéž komunitní život či hodnotové nastavení

mající vliv na každodenní činnosti, můžeme uvažovat též situaci, která svým efektem může významným způsobem zasáhnout do jistot každého člověka a nasměrovat jej v jeho postojích určitým směrem. Jinými slovy, práva, jistoty a hodnoty dané demokratickým zřízením mohou být subjektivně ohroženy konkrétní emoční událostí, která postoje člověka, zvláště nerozhodnutého a skeptického, může nasměrovat směrem větší podpory demokracie, protože si uvědomí, že tato práva, jistoty a hodnoty může ztratit.

Prezentovaná práce využila faktu, že sběr většiny dat probíhal v období nedlouho po zahájení ruské invaze na Ukrajinu v roce 2022. Tato událost není výzkumem dosud jakkoli zpracována, její náhlost, nečekanost a bezprostřední blízkost pro českého občana je nicméně potenciálně velice silným emočním zážitkem, který mohl ovlivnit postoje i českých žáků, zejména pak prvotní „emoční náraz“, kdy se mnoho z nás doslova probudilo do nového světa. Všechny dotazované skupiny proto byly tázány na jejich subjektivní zkušenost s okamžikem, kdy se dozvěděli o ruské invazi na Ukrajinu, na jejich pocity a vliv této události na jejich postoje⁵¹.

Výsledné odpovědi můžeme rozdělit do dvou imaginárních skupin – náhlý, krátkodobý emoční efekt a dlouhodobý efekt. Většina zmínek žáků ze skupiny DEM+ zmiňovala různé varianty negativních emočních zážitků, především pak očekávatelný strach, smutek či úzkost. Často žáci zmiňovali prosté překvapení, někteří pak silnější emoce jako vztek či hněv. Na opačné straně spektra emocí několik zmínek směřovalo především k náhlému sjednocení společnosti a touze pomáhat. Tyto odpovědi byly očekávatelné. Náhle vzniklá situace ohrožení vedla k propuknutí negativních emocí, které s postupem času, jakmile se nebude nebezpečí prohlubovat či přibližovat, vyprchají. Zajímavější je skupina zmínek, která byla pracovně nazvána jako ukotvení „přítomného okamžiku“. Žáci zde poskytovali odpovědi, ve kterých si na základě přítomného okamžiku uvědomovali křehkost demokracie a práv a svobod, které jim život v demokratické společnosti poskytuje. Lze předpokládat, že postoje těchto žáků směrem k demokracii se staly pevnějšími a stabilnějšími, a to díky jedné jediné události, která na ně měla silný emocionální efekt.

⁵¹ Každý z vás jistě do určité míry pozoruje současné dění na Ukrajině. Když se v myšlenkách vrátíte zpět do 24. února 2022, kdy ruská vojska vstoupila na území Ukrajiny, co jste ten den pociťovali? Změnil se od toho dne nějakým způsobem váš názor na společnost, na demokracii apod.? Jak? Prosím popište.

Tabulka 60 Události na Ukrajině a proměna postojů (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N	
Negativní emoce	79	22	Strach/smutek/úzkost	21	
			Překvapení	13	
			Vzteky/hněv	6	
			Nejistota	5	
			Zklamání/rezignace	5	
Pozitivní emoce	12	6	Sjednocení společnosti	4	
			Organizace aktivit na pomoc / touha pomoci	2	
Postupný rozvoj skepse	21		Negativní názor na způsob řešení krize	5	
			Protiukrajinský postoj	3	
			Negativní vnímání kritizujících Čechů	2	
Ukotvení okamžiku"	"přítomného"	12	-	-	-
Bez efektu	6	-	-	-	

Zdroj: Vlastní data.

„Byla jsem překvapená, vyděšená, zmatená. Trochu se mi rozpadla bublina naivity. Pohled na demokracii mi to spíše ustálilo, přišlo mi líto, jak lidem v demokratickém státu je ubírána jejich svoboda. To, co je pro nás dnes úplně normální, byl pro ně najednou luxus.“ (žákyně 3. ročníku gymnázia, Zlínský kraj)

„Člověk cítil tlak, nevěděl, čeho je ruská federace schopná, ale v jednu chvíli mi i problesklo hlavou, že jsem rád, jak to tady v Česku funguje, že jsme svobodní, jak to jen jde, ale bohužel, v dnešním světě Vám lidi mohou vzít vše, během chvíle, nikdy nejste tak svobodní, abyste byli uvězněni. Lidé, kteří mají moc ji velmi rádi použijí a my obyčejní lidé, můžeme jen přihlížet.“ (žák 3. ročníku SOŠ/SOU, Olomoucký kraj)

„Pamatuji si, že to pro mě byl jeden z nejtěžších dní tohoto roku. Když jsem si ráno přečetla, že začala válka, udělalo se mi zle a ten pocit do teď zcela nevytřel. Jediné, co mohu říct je, že jsem si začala více všimnout a vážit demokracie každým dnem.“ (žákyně 3. ročníku gymnázia, Liberecký kraj)

Při porovnání se skupinou žáků DEM- vidíme podobnou strukturu odpovědí u vzniku negativních a pozitivních emocí. I tito žáci pocítovali po zahájení ruské invaze na Ukrajinu strach, úzkost, smutek či hněv v obdobné míře jako žáci ze skupiny DEM+. Obdobnou saturaci odpovědí můžeme pozorovat i u skeptického názoru, o něco menší pak u nejdůležitější kategorie „ukotvení přítomného okamžiku“. Nejpodstatnějším rozdílem je saturace odpovědí žáků, kteří na sobě nepozorovali žádný efekt. Zatímco v případě skupiny DEM+ se takových zmínek objevilo jen několik, v rámci skupiny žáků DEM+ byly tyto zmínky druhé nejčastější. Toto zjištění dále podporuje tvrzení, že žákům ze skupiny DEM- nechybí ani tak prodemokratické postoje či znalosti, ale především zájem a motivace v demokratickém prostředí aktivně působit – pozorujeme apatii a skepsi, nikoli nezbytně nutně příklon např. k autoritativním tendencím.

Tabulka 61 Události na Ukrajině a proměna postojů (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Negativní emoce	59	22	Strach/úzkost/smutek	16
			Překvapení	10
			Vztek/hněv	4
			Bezmoc	4
			Lítost	3
Pozitivní emoce	14	7	Sjednocení	4
			Touha pomáhat / vyjádřit názor	2
Skeptický názor	16	-	-	-
Ukotvení "přítomného okamžiku"	7	-	-	-
Bez efektu	24	-	-	-

Zdroj: Vlastní data.

Na stejnou otázku byli tázáni též žáci žákovských parlamentů a členové mládežnických organizací politických stran. Struktura hlavních skupin odpovědí byla prakticky totožná. Významná část zmínek v rámci obou skupin opět hovořila o krátkodobých emocích, část zmínek hovořila o skepsi, menší části zmínek pak o „ukotvení přítomného okamžiku“ či neexistenci efektu. Nejroztříštěnější zmínky lze zaznamenat u členů mládežnických organizací politických stran, kde se viditelně projevuje ideologické ukotvení jednotlivce (členové organizací stran, které jsou tradičními zastánci NATO a kritici Ruska vnímali agresi negativně, naopak členové organizace KSČM zmiňovali kritiku Západu). Vzhledem k opakujícím se roztržitým strukturám kategorií u posledních dvou skupin tyto nejsou prezentovány v tabulce.

7.6.2 Síla příkladu

Napříč teoretickými pracemi, realizovanými studii i v datech prezentovaných v tomto výzkumu se objevují náznaky důležitosti „síly příkladu“, zejména pro aktivní zapojení jednotlivců do veřejného dění. Toto můžeme pozorovat i v rámci českých průzkumů mezi středoškoláky (viz JSNŠ, 2020 apod.), kdy žáci jako významnou překážku svého zapojení vidí fakt, že neví, kde se zapojit nebo nevidí žádné příklady hodné následování. Z logiky věci lze usuzovat, že absence osobností, které by dávaly pozitivní příklad veřejného zapojení, může vést k rozvoji skepse, kterou u žáků pozorujeme. Naopak přítomnost inspirativní osobnosti, která žáky osloví, může být dalším důležitým impulsem pro spuštění kauzálního procesu, který vyústí v adekvátní rozvoj kompetencí demokratického občanství.

Část odpovědi na tuto problematiku můžeme pozorovat již u otázky na existenci unikátní události, kde řada žáků zmínila i setkání s různými osobnostmi. Všechny skupiny však byly navíc dotazovány na konkrétní inspirativní osobnosti⁵².

V porovnání skupin žáků DEM+ a DEM- je na první ohled patrný zajímavý fakt. Naprostá většina žáků ze skupiny DEM+ v nějaké formě zmínila, že existuje veřejně známá osobnost, která je inspiruje a oslovuje. Pouze 4 zmínky žáků udávaly, že žádná taková osobnost neexistuje. Naopak ve skupině DEM- se 31 zmínek, což odpovídá přibližně polovině počtu respondentů ve skupině, zmiňovala o existenci takové osobnosti, téměř polovina žáků však na otázku vůbec nechtěla odpovědět, což značí, že žádnou takovou osobnost nevnímá. Toto zjištění opět podporuje závěry tohoto i některých dalších výzkumů, že naprosto klíčovou součástí procesu politické socializace je zájem žáků a motivace k účasti. Zájem slouží jako kontextuální podmínka pro spuštění a fungování celého kauzálního mechanismu politické socializace. Pokud tato podmínka naplněná není, v procesu socializace se začnou objevovat trhliny, které negativně ovlivní rozvoj jednotlivých kompetencí demokratického občanství.

Obě skupiny žáků výrazně častěji zmiňovaly existenci nepolitických osobností, které je nějakým způsobem oslovily, které jim konvenují v názorech, poskytují jim informace dostupnějším způsobem apod. Mezi žáky ze skupiny DEM+ se zdaleka nejčastěji objevovali Karel „Kovy“ Kovář, známý internetový influencer nebo korejská pop skupina BTS (v tvorbě se zabývají některými společenskými tématy – duševní zdraví, rovnost, rasismus apod.). Z dalších osobností žáci zmiňovali Tomáše Šebka (Lékaři bez hranic), Daniela Stacha a některé další novináře, manžele Klusovy, britského zpěváka Dominica Harrisona vystupujícího jako Yungblud aj. Mezi politickými osobnostmi žáci zmiňovali řadu zejména vrcholných aktivních politiků – Zuzana Čaputová, Volodymyr Zelensky, Pavel Fischer, Miloš Vystrčil, Klára Kocmanová. Objevili se i Tomio Okamura a Josef Skála. V politické skupině hrál obdobnou roli jako youtuber Kovy politik Dominik Feri. Sami žáci nicméně neblaze nesli jeho aféru a nutnost stáhnout se z veřejného dění. Mezi žáky ze skupiny DEM- opět převažuje Karel „Kovy“ Kovář, další osobnosti jsou však zcela rozdílné – Radovan Vávra, Elon Musk, influenceři Martin Rota či Radovan Samotný a další. Pokud bychom měli identifikovat nějaký vzorec, mezi skupinou DEM- se mimo společné typy osobností vyskytují často osobnosti z finančního a podnikatelského světa, mezi skupinou žáků DEM+ naopak lidé známí upozorňováním na důležitá společenská témata. Abychom však mohli tento rozdíl označit za systémový, bylo by třeba sledovat širší vzorky žáků.

⁵² *Existuje nějaká veřejně známá osoba, která vás oslovuje/inspiruje? Kdo a jak?*

Tabulka 62 Inspirativní veřejná osobnost (DEM+)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Efekt nepolitických osobností	33	-	-	-
Efekt politických osobností	23	12	Inspirativní osobnost	8
Žádná osobnost	4	-	-	-

Zdroj: Vlastní data.

Tabulka 63 Inspirativní veřejná osobnost (DEM-)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Efekt nepolitických osobností	27	-	-	-
Efekt politických osobností	4	-	-	-

Zdroj: Vlastní data.

Další dvě sledované skupiny je v kontextu inspirující osobnosti nutné striktně oddělit. Zatímco žáci žákovských parlamentů se příliš neliší od ostatních dvou skupin středoškolských žáků (i zde převažuje Karel „Kovy“ Kovář), u členů mládežnických organizací politických stran se opět objevuje již několikrát zmíněné ideologické ukotvení, které ovlivňuje jejich postoje. Ze zjednodušené tabulky kategorií je patrné, že u členů mládežnických organizací politických stran převažují zmínky spojené s osobnostmi dané politické strany, v jejíž organizaci jednotlivci působí. Členové Mladého ANO tak nejčastěji zmiňovali Andreje Babiše, Alenu Schillerovou či Karla Havlíčka, členové TOP týmu Miroslava Kalouska, Markétu Pekarovou Adamovou či Dominika Feriho, Mladí starostové zase Víta Rakušana, Petra Gazdíka či Jana Farského, členové Mladého Pirátstva např. Markétu Gregorovou, členové Mladých komunistů pak Jiřího Dolejše, ale také Miloslava Ransdorfa, Miloše Jakeše či komunistické europoslance. Podstatně méně zmínek se týkalo zahraničních osobností – Zuzany Čaputové, Angely Merkelové či Alexandrie Ocasio Cortezové – nebo českých prezidentů – nejčastěji Václav Havel, ale též T. G. Masaryk, Miloš Zeman či Edvard Beneš. Velká část zmínek odmítla efekt jakékoli veřejně známé osobnosti.

Tabulka 64 Inspirativní veřejná osobnost (mládežnické organizace)

Kategorie	N
Osobnosti spojené se stranou	25
Zahraniční osoby	7
Čeští prezidenti	7
Další politické osobnosti	4
Bez osobnosti	14

Zdroj: Vlastní data.

7.7 Mezigenerační přenos kompetencí

V teoretické části práce byl proces politické socializace diskutován nikoli jako lineární, ale jako zacyklený. Počátek politické socializace každého jednotlivce je v rodině, následovaný různou směsicí efektů socializačních činitelů školy, médií, participace, vrstevníků a mnohých dalších, které vyústí v rozvoj kompetencí demokratického občanství. Tyto nabyté kompetence, zejména pak hodnoty, částečně i znalosti a dovednosti, předává socializovaný jedinec zpětně na své potomky.

Efekt takového přenosu je těžko měřitelný pomocí jakýchkoli dat. Pro jeho ilustraci byla v rámci výzkumu skupině členů mládežnických organizací politických stran položena otázka, kterou můžeme znát z různých motivačních rozhovorů, kde respondenta vyzveme k retrospektivě a projekci emočně silné situace, která nám odhalí, jak by asi jedinec reagoval, kdyby se v takové pozici ocitl. Členové mládežnických organizací byli tázáni, co by vzkázali svému velmi mladému já stran aktivní participace⁵³. Předpokladem otázky je, že respondenti by zhodnotili své zkušenosti a snažili se je vhodnou formou předat svému mladšímu já tak, jak by činili i u svého řádného potomka.

V poskytnutých odpovědích můžeme zaznamenat tři hlavní kategorie zmínek. Největší část zmínek směřovala k výzvě k intenzivnější a dřívější aktivitě. Členové mládežnických organizací by své mladší já nabádali, aby se dříve aktivně zapojili, pravděpodobně proto, že v aktivním zapojení vidí pro svůj vlastní život benefit. Ekvivalentem může být síla příkladu a jiné specifické impulzy, které jedinci pomohou rozhodnout se k aktivní účasti, která může recipročně pomáhat rozvíjet další oblasti. Další kategorie zmínek hovořila o dodání odvahy, tedy opět dodání impulzu k aktivitě. Třetí hlavní kategorie zmínek se týkala ujištění svého mladšího já ve zvoleném směru, pravděpodobně kvůli dřívějšímu váhání a rozmyšlení nad aktivním zapojením. Všechny tři kategorie z různé perspektivy evokují existenci určité „myšlenkové bariéry“ v mladém věku, která jim bránila v aktivním zapojení. Zatímco většina zmínek hovoří o překonání této bariéry, někteří respondenti by své mladší já přibrzdili do doby, kdy pro překonání bariéry bude vhodnější chvíle. Těmto členům mládežnických organizací politických stran se bariéru nakonec překonat podařilo a nově nabyté zkušenosti pravděpodobně budou předávat svým potomkům, čímž posílí jejich proces politické socializace již v rámci rodiny. Jak je patrné z odpovědí v tomto výzkumu, ale i v jiných, mladí lidé váhají nad aktivním

⁵³ *Když byste měli možnost vrátit se do školních let a mluvit se svým mladším já o aktivní participaci, vstupu do politické strany apod., co byste mu řekli?*

zapojením poměrně často. Proto je důležité poskytovat jim takové informální prostředí, které nabídne impulzy pomáhající v rozhodnutí zapojit se do veřejného dění.

Tabulka 65 Přenos zkušeností na mladší já (mládežnické organizace)

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Výzva k intenzivnější/dřívější aktivitě	16	0	Potřeba dříve se aktivně zapojit	11
			Potřeba většího úsilí	2
Dodání odvahy	10	-	-	-
Ujištění ve zvoleném směru / není třeba spěchat	10	6	Vše má svůj čas	2
			Člověk musí nejprve vyzrát	2
Neví	4	-	-	-

Zdroj: *Vlastní data.*

„Angažuj se v politice dřív, zažiješ spoustu silných momentů, poznáš nové lidi, naučíš se mnoho o fungování státu.“ (člen TOP Tým, 22 let, krajská nebo nižší buňka organizace)

„Ať se toho nebojí, předsudky budou vždycky, nemusí vědět všechno a hned, každý dělá chyby.“ (člen Mladého pirátstva, 23 let, krajská nebo nižší buňka organizace)

„Že pokud udělá to, co jsem reálně udělal, nebude toho litovat, protože i když to nemuselo být vždy nejlepší rozhodnutí, vždy ho to obohatí, posune dál a dá mu to pro budoucí život silné ponaučení. Nic by neměl dělat jinak.“ (člen Mladých sociálních demokratů, 22 let, krajská nebo nižší buňka organizace)

7.8 Další otázky sledující vybrané aspekty politické socializace

V rámci dotazníkového šetření byly vybraným skupinám pokládány některé další příhodné otázky, které neměly za cíl sledovat konkrétního socializačního činitele, ale měly případně poukázat na další zajímavé aspekty procesu politické socializace. Jednou z takových otázek byla ta na členy mládežnických organizací politických stran o proměně jejich postojů s postupem času a získáváním kompetencí demokratického občanství⁵⁴. Proměny politických postojů mezi rodinou a dospělostí jsou častým námětem i českých výzkumů, zejména v pracích Aleše Kudrnáče (2015). V kontextu procesu politické socializace nám odpovědi poskytnou obrázek o tom, jak silné může být postojevé ukotvení v rodině, a jak snadno se v budoucnu mění vlivem dalších efektů.

Tři nejčastější identifikované kategorie zmínek odmítají výraznější proměnu postojů. Členové mládežnických organizací často zmiňovali, že se jejich názory spíše vyvíjí a stávají se

⁵⁴ Řekli byste, že oproti svým mladým létům zastáváte stejné postoje a názory nebo došlo k jejich proměně? Pokud došlo k proměně, můžete charakterizovat, kdy a proč se tak dle Vašeho názoru stalo? (např. se vaše názory rozešly s názory vaší rodiny apod.)

komplexnější, než aby se zcela proměnily. Častým narativem bylo také oslabování krajních pozic. S tím, jak je člověk zapojen do procesu aktivní angažovanosti a nadále rozvíjí své znalosti, dovednosti, prohlubuje své porozumění apod., dochází k oslabování radikálních pozic v postojích. Malá část respondentů naopak pracovala s narativem utvrzení v názorech, přičemž někteří z nich přímo zmínili příklon ke krajní pozici (pravicovější, levicovější), některé zmínky hovořily přímo o radikalizaci, avšak spíše ve smyslu striktních a nekompromisních názorů ve své části politického spektra než ve smyslu extremismu. Pouze několik málo zmínek respondentů pracovalo s narativem proměny názorů, přičemž většina těchto zmínek směřovala k proměně po osamostatnění se od rodiny. Pouze jeden jediný respondent z řad členů mládežnických organizací politických stran hovořil o diametrální proměně názorů oproti svým mladším létům, zejména vlivem postupného vzdělávání. Tento fakt je důležitý zejména v kontextu širší laické debaty, ve které se objevují časté názory, že na „politiku (a nepřímo veřejné dění) má každý čas“, že by člověk měl nejprve „něco dokázat“ než se začne angažovat. Z odpovědí členů mládežnických organizací je však patrné, že klíčové postoje se utváří již v adolescenci, v mladší dospělosti dochází pouze k „obroušení ostrých hran“ a korekci určitým směrem. Pokud se politická socializace směrem k demokratickým postojům v mladém věku nezdaří, nemusí být možné postoje občanů posléze změnit v dospělosti. Svým způsobem vidíme následky takového nezdařeného procesu všude okolo nás, kdy starší generace, které nemohly vlivem vzdělávání v období nesvobody rozvinout potřebné kompetence, jsou snadnou kořistí populistických a autoritativních svodů. Výchovu k demokracii skrze utváření politických postojů je nezbytně nutné zahájit v dostatečně mladém věku. Jedině tak zajistíme zdravou demokratickou společnost.

Tabulka 66 Proměna postojů členů mládežnických organizací

Kategorie	N	Bez subkategorie	Subkategorie	N
Názory se vyvíjí	21	16	Komplexnější názory	3
			Názory stejné, mění se forma	2
Názory stejné nebo skoro stejné	11	-	-	-
Oslabování krajních pozic	11	-	-	-
Utvrzování názorů	9	0	Krajní pozice	6
			Radikalizace	3
Proměna názorů	5	0	Změna názorů s odchodem od rodiny	3

Zdroj: Vlastní data.

7.9 Poznámky ke komparaci question-by-question

Provedená tematická analýza porovnávající jednotlivé skupiny respondentů otázku po otázce z hlediska saturace klíčových kategorií odhalila tři dodatečná zjištění.

- 1) Skupiny žáků DEM+ a DEM- se oproti předpokladu významně neliší prakticky v žádné klíčové otázce. U některých kategorií můžeme pozorovat i poněkud značné rozdíly v saturaci kategorií, nebyly však zaznamenány téměř žádné rozdíly, které by bylo možné označit za systémové, a o kterých by bylo možné hovořit jako o hlavní příčině rozdílů v postojích k demokracii mezi těmito dvěma skupinami. Za nejvýznamnější rozdíl, který se projevoval napříč jednotlivými otázkami, byla zvýšená míra obecné skepse a apatie u skupiny žáků DEM- oproti žákům ve skupině DEM+. Vzhledem k tomu, že zájem je považován za důležitý faktor moderující proces politické socializace, lze o něm uvažovat jako o nezbytné kontextuální podmínce, která by měla být ideálně aktivní po celou dobu procesu politické socializace, aby kumulativní efekt jednotlivých socializačních činitelů byl co největší.
- 2) Žáci žakovských parlamentů se nijak výrazně neliší od dalších dvou skupin žáků středních škol. Předpoklad o existenci např. vyšší míry aktivity, zájmu, participace apod. způsobené účastí na žakovském parlamentu se neprokázal. Naopak, žáci žakovských parlamentů se mnohdy projevovali skeptičtěji než jejich vrstevníci, kteří se žakovského parlamentu neúčastní. To je možné vysvětlit dvěma způsoby – 1) významná část žáků žakovských parlamentů do parlamentu vstupovala jen kvůli osobním ambicím, nikoli kvůli možnostem školního parlamentu a za 2) významná část žakovských parlamentů nefunguje optimálně, nemá dostatečné pravomoci v rozhodování na půdě školy, což paradoxně spíše podporuje rozvoj skepse a apatie, než aby byly tyto pocity potlačovány. O školních parlamentech tak lze uvažovat v intencích jedné z mnoha aktivit, která má potenciál rozvíjet kompetence demokratického občanství, samotné členství ve školním parlamentu však o respondentech nic nevyovídá a samotná existence školního parlamentu ve škole není zárukou pozitivního vývoje.
- 3) U členů mládežnických organizací politických stran se výrazně projevuje ideologické ukotvení dané navázáním na konkrétní politickou stranu a politický proud.

8 Identifikované modely politické socializace žáků středních škol

V předchozí kapitole byla představena obecná identifikovaná témata dle jednotlivých socializačních činitelů za jednotlivé sledované skupiny, a to napříč těmito skupinami. Data ukázala, že neexistuje žádný socializační činitel, který by byl vyhrazen pouze pro skupinu s určitou charakteristikou nebo postojem k demokracii. Každý z žáků žije svůj unikátní životní příběh a působí na něj různý mix socializačních činitelů. V této kapitole budou proto představeny některé individuální případy žáků, které dobře ilustrují vykrytalizované vzorce a pomáhají na základě empirické evidence z dotazníkového šetření podrobně popsat některé typy mechanismů procesu politické socializace.

Dosavadní práce s daty a sledování procesů politické socializace všech vybraných 120 žáků dokládá, že a priori žádná část procesu socializace u žáků nechybí, jen některé nefungují tak, jak by měly, což má různé příčiny. Všichni žáci byli během kódování jednotlivých kategorií napříč otázkami řazeni do „metakategorií“, jejichž cílem bylo zařadit celý žákův proces politické socializace do všeobjímající kategorie, jež jsou prezentovány níže u jednotlivých modelů. Dle očekávání jsou „příběhy“ jednotlivých žáků natolik rozmanité, že tyto kategorie nebyly záměrně slučovány, aby nedošlo k nevyhnutelnému zkreslení a potlačení důležitých nuancí. Každého žáka je nutné posuzovat individuálně a všechny nuance jeho procesu politické socializace brát v úvahu.

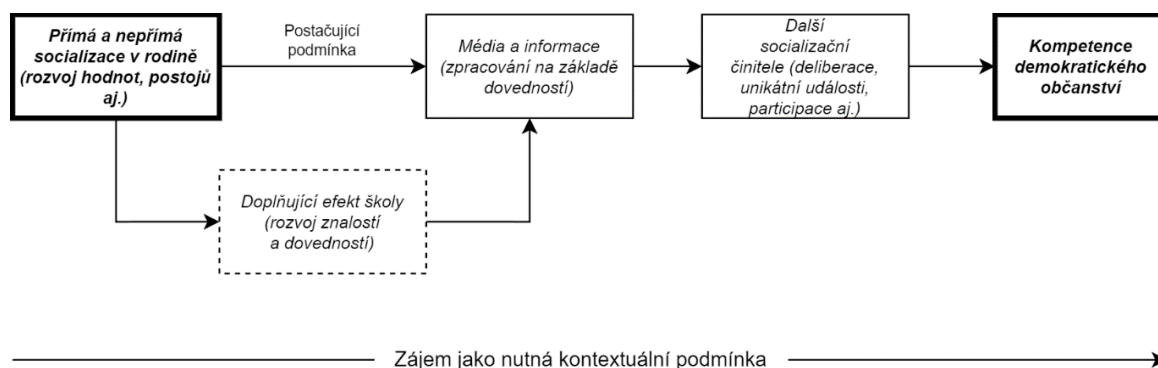
Obecně lze říci, že každý žák zažívá svůj individuální příběh a působí na něj různá směsice socializačních činitelů v různých obměnách a v různé míře. Přesto můžeme identifikovat alespoň některé opakující se mechanismy a zkonstruovat tak základní ilustrativní modely, dělíme-li je podle toho, která část procesu politické socializace ve směsici činitelů dominuje. Tyto obecné mechanismy můžeme ilustrovat na konkrétních případových ministudiích vybraných žáků.

8.1 Model rodinné socializace – tradiční

První identifikovaný model odkazující především na efekt primární socializace je model tradiční, založený na do jisté míry fungující rodinné socializaci. Žáci spadající svým procesem politické socializace do tohoto modelu se vyznačují významnou primární socializací, ať už přímou či nepřímou (pro potřeby tohoto výzkumu zkoumána především socializace přímá), která byla identifikována jako postačující podmínka procesu socializace. To znamená, že dostatečná socializace v rodině sama o sobě může do značné míry naplnit základní potřeby pro rozvoj kompetencí demokratického občanství. Na základě dat tohoto výzkumu můžeme

identifikovat dva základní podtypy – žáci, kteří jsou natolik socializovaní v rodině, že odmítají efekt školy, protože jim nepřináší další benefity a pouze částečně čerpají z dalších socializačních činitelů, a na druhou stranu žáci, kteří jsou sice významně socializováni již v rodině, ale významný efekt vnímají i v případě školy a dalších socializačních činitelů, které společně přispívají k předpokládanému kumulativnímu efektu procesu politické socializace. Výsledkem takového procesu by měl být žák výrazně prodemokraticky smýšlející, vybavený nutnými znalostmi a dovednostmi pro efektivní fungování v moderní společnosti, který je zároveň odolný populistickým a autoritativním svodům. Efekty jednotlivých činitelů se mohou recipročně posilovat a lze předpokládat, že mezigenerační přenos kompetencí bude rovněž přítomen. Schéma níže vykresluje na základě logiky metody process-tracing předpokládanou strukturu kauzálního mechanismu tradičního modelu, který je pro zjednodušení zobrazen jako návazný a lineární.

Schéma 18 Tradiční model politické socializace dle dostupné evidence



Zdroj: Vlastní zpracování dle evidence.

Případová studie 1a – žák SOŠ/SOU, 3. ročník, Olomoucký kraj

Prvním prezentovaným žákem modelu tradiční socializace v rodině je žák 3. ročníku střední odborné školy (nebo odborného učiliště v Olomouckém kraji). Žák vyjadřuje velmi silný příklon k demokracii, kterou zcela podporuje. Z pohledu rodinného zázemí je možné žáka zařadit spíše do nižší střední třídy. Žák odmítá samozařazení rodiny, ale naznačuje, že nedisponuje příliš velkým majetkem. Zároveň žák odmítá jakýkoli vliv jeho sociálního původu na jeho přístup k demokracii. Silný efekt rodiny pravděpodobně pramení z opakovaně zdůrazňované negativní zkušenosti rodiny s komunistickým režimem před rokem 1989 (mj. zabavení majetku). Diskuze o politice v rámci rodiny jsou pouze sporadické, ale je patrný silný hodnotový základ skrze nepřímou primární socializaci, která žáka vybavila zájmem o veřejné dění.

Žák připouští efekt školy na rozvoj znalostí, i když jen částečně. Velmi pozitivně hodnotí roli učitelky českého jazyka, která jej inspiruje přístupem k práci, nabádá žáky k vyjadřování názorů, vede s žáky diskuze apod. Žák naopak výrazně kritizuje absenci hodin občanské nauky ve vyšších ročnících studia. Dosavadní výuka byla omezena na antické Řecko a Řím. Žák udává, že ve škole nemají prakticky žádnou možnost na vyjádření přání a názorů, zcela absentuje budování jakéhokoli informálního demokratického prostředí ve škole. Žáci nemají k dispozici školní parlament (pouze zkušenost žáka s parlamentem na základní škole), rádio ani časopis. Pouze zmíněná učitelka českého jazyka žáky vyslechne, vedení školy nekomunikuje. Žák udává, že na škole nerealizují žádné projekty z kategorie neformálního vzdělávání, ačkoli vnímá, že by to bylo pro všechny přínosné. Se spolužáky nevede diskuze o politice. Je patrné, že žák je minimálně z rodinného prostředí vybaven kontextuální podmínkou zájmu o veřejné dění, který však není v rámci školy jakkoli rozvíjen. Formální výuka je velice omezená (ZSV pouze v prvním ročníku studia) a její efekt spočívá de facto pouze v roli učitelky českého jazyka. Neformální aktivity ani informální prostředí nejsou na škole jakkoli podporovány. Je zřejmé, že socializační činitel školy zde zcela selhává, přestože potenciální efekt by mohl být silný.

Žák jako inspirující veřejně známou osobu udal Andreje Babiše. Odmítá čerpání informací z médií, které vyhodnotí jako zcela dezinformační. Je si vědom konfirmačního zkreslení na sociálních sítích, byť jeho reálnou práci s informacemi nelze ověřit.

Popsaný příběh politické socializace žáka počíná silným hodnotovým efektem rodiny, který žáka udržuje v prodemokratickém postojovém koridoru a pravděpodobně působí jako dostačující podmínka pro přijímání demokracie. Další efekty jsou nicméně spekulativní, protože rodina nepůsobí přímo, nerozvíjí žákovy dovednosti. Škola by pro zájem žáka mohla mít vysoký potenciál, který je zcela nevyužit.

Případová studie 1b – žákyně gymnázia, 3. ročník, Středočeský kraj

Druhým vybraným případem modelu tradiční socializace v rodině je žákyně 3. ročníku gymnázia ze Středočeského kraje. Žákyně udává, že se o politiku a veřejné dění příliš nezajímá. Pochází ze spíše bohaté rodiny, kde politika není častým tématem a pokud dojde k diskuzi, jsou si názorově podobní. Žákyně nemá žádného člena rodiny, který by ji vedl k aktivní participaci či ovlivňoval její postoj k demokracii od „rodinné linie“.

Žákyně si vybavuje školní formální výuku a předávání základních znalostí. Negativně vnímá aktivismus učitelů. Na jednu stranu pozitivně kvituje pevnost učitelů v názorech a jejich obecný přehled, na druhu stranu kritizuje „cpaní názorů na politiku“. Nezájem žákyně o

problematiku vede k odmítání jakékoli formy výuky a předávání znalostí. Škola má zřízen školní parlament, kterého se žákyně neúčastní a nevidí jeho přínos. Možnost vyjádření mají žáci pouze ve školním časopise, který vychází 1x ročně a musí pokrýt témata, na kterých se žáci shodnou. Informální demokratické prostředí na škole nefunguje. Žákyně si vybavuje pouze izolované drobné projekty v rámci neformálního vzdělávání. Se svými žáky se o politice a veřejném dění nebaví. Z pohledu socializačního činitele školy se opět jedná o nenaplněný potenciál systémového občanského vzdělávání. Absence výraznějšího efektu neformálního a informálního vzdělávání na škole je dále prohlubována nezájmem žákyně.

Žákyně nesleduje politická témata více než skrze influencery na internetu (výčet nepolitických osobností), který je jejím hlavním informačním zdrojem. Žákyně si je vědoma kognitivního zkreslení informací na internetu, sociální sítě a informace z nich vzešlé však konzumuje zcela pasivně, bez zájmu a aktivního vyhledávání informací. Sociální sítě jí v poslední době nahrazují i četbu knih (příliš dlouhé).

Prezentovaný příběh žákyně je dalším příkladem, kdy poměrně silný hodnotový základ v rodině může pomoci v prodemokratickém postoji jedince a v tomto kontextu může být dostačující podmínkou. Žákyně je nicméně také příkladem, kde absence zájmu (a tedy důležité kontextuální podmínky celého kauzálního mechanismu) vede k dysfunkčnosti dalších socializačních činitelů a pravděpodobně k nedostatečnému rozvoji kompetencí demokratického občanství.

Případová studie 1c – žák gymnázia, 3. ročník, kraj Vysočina

Poslední prezentovaný příklad tradičního modelu rodinné socializace je žák 3. ročníku gymnázia v kraji Vysočina. Žák vyjadřuje silný zájem o politiku a veřejná témata a silný prodemokratický postoj i mimo konstruovaný index. Rodinu hodnotí nadměru pozitivně, oceňuje bezpečné prostředí, pochopení a podporu. Svou rodinu řadí do střední sociální vrstvy, vliv rodinného původu odmítá, resp. zmiňuje pouze hodnotový základ daný rodinou. Za klíčové osoby primární socializace označuje své rodiče. V rámci rodiny vedou časté diskuze o politice, vyhýbají se konfrontaci s názorově odlišnými členy širší rodiny.

Žák připouští jen částečnou roli školy v rozvoji znalostí, na druhou stranu otevřeně kritizuje absenci humanitních a společenských věd na škole, která je zaměřena na přírodní vědy. Formální výuka je vedena povrchně a teoreticky. Nevidí žádnou výraznou osobu učitele. Prostor na škole umožňuje opatrné vyjádření názoru, ale žák vnímá, že prostředí není pro tyto účely bezpečné (pedagogický sbor není těmito činnostem nakloněn). Škola má zřízen školní parlament, který se zapojuje pouze do organizace občasných školních akcí. Vyjma

„Večera na podporu Ukrajiny“ žák neudává žádný projekt či aktivitu neformálního vzdělávání. Diskuze se spolužáky o politických a společenských tématech je sporadická. Zájem žáka je, obdobně jako u první případové studie, vysoký, není však dále podpořen formální, neformální ani informální aktivitou v rámci školy. Zájem žáka se projevuje mj. existencí inspirativních osobností (Marek Vácha, Pavel Rychetský, Petr Fiala, Marek Výborný) nebo účastí na demonstraci v Praze na Letné (pravděpodobně protivládní demonstrace spolku Milion chviliek pro demokracii). Žák udává, že sleduje především veřejnoprávní média a na sociálních sítích sleduje příspěvky politiků.

I třetí případ žáka je příkladem působení hodnotového základu v rodině jako dostačující podmínky pro rozvoj prodemokratického postoje. Vysoký zájem žáka podporuje působení směsice socializačních činitelů, z nichž nejsilnější činitel školy nefunguje optimálně.

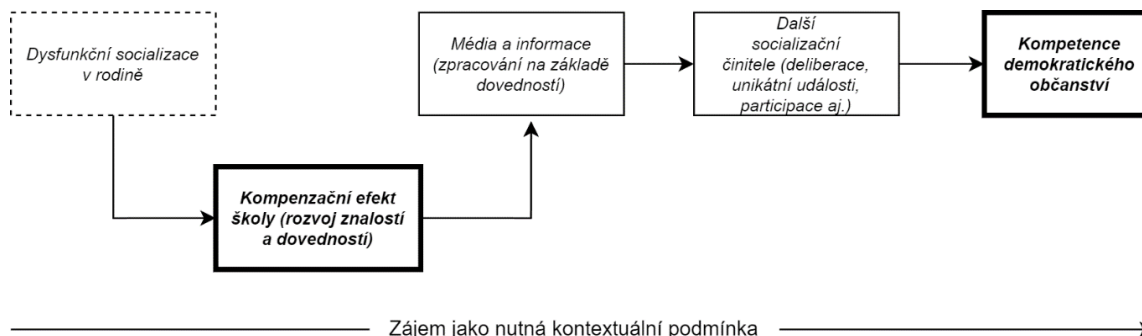
8.2 Model školní socializace – systémový

Druhý identifikovaný model politické socializace vyskytující se ve využitých souborech žáků středních škol je model nazvaný jako systémový, jehož základem by měla být sekundární socializace ve škole. Tento model vychází z dysfunkční primární socializace v rodině, která buď úplně absentuje nebo je výrazně omezena např. nezájmem rodičů, odmítáním politiky, absencí diskuze o politice či celkově nepříznivým socializačním prostředím v rodině. Obecným průběhem kauzálního mechanismu, jak je zobrazen ve schématu níže, by měl být reálný počátek socializace ve škole, která působí kompenzačním efektem proti částečně či zcela dysfunkční socializaci v rodině, následovaným směsicí dalších socializačních činitelů vycházejících ze základů socializace získané v rodině a především ve škole. Jak bylo řečeno již dříve, pro správné fungování socializačního činitele školy je zapotřebí především nutná kontextuální podmínka zájmu žáka (získaná buď v rámci dysfunkční rodiny, na základní škole či jinými cestami) a v rámci socializačního činitele školy též další dvě nutné podmínky pro řádné fungování interních mechanismů – osoba učitele podporující rozvoj kompetencí žáka a příznivé prostředí školy podporované vedením školy a/nebo pedagogickým sborem.

U tohoto modelu pozorujeme v datech určitý paradox, který nicméně dokládá základní premisu celé práce. Vidíme žáky, kteří vnímají dysfunkci socializace v jejich rodině, zároveň však vnímají dysfunkční socializaci ve škole. Kompenzační efekt školy by působit mohl, ale nemůže, protože není splněna jedna nebo více podmínek pro řádné fungování kauzálního mechanismu v rámci školy. Ukazuje se tím především absence systémového řešení občanského vzdělávání na školách (proto systémový model), což žáky nevědomky posouvá cestou třetího

identifikovaného modelu procesu politické socializace (viz níže) místo toho, aby byla narušená socializace efektivně kompenzována již ve školním prostředí.

Schéma 19 Systémový model politické socializace dle dostupné evidence



Zdroj: Vlastní zpracování dle evidence

Případová studie 2a – žákyně gymnázia, 3. ročník, Zlínský kraj

Model systémové (školní) politické socializace je jako první prezentován na žákyni 3. ročníku gymnázia ve Zlínském kraji. Žákyně udává zájem o veřejné a aktuální dění, ale již ne o politiku. Svou rodinu řadí do střední sociální vrstvy, rodiče jsou bez vysokoškolského vzdělání. V rámci rodiny prakticky neprobíhají diskuze o politice a platí pravidlo, že „každý má svůj názor“. Lze proto předpokládat, že rodina se pro udržení dobrých vztahů politickým tématům v diskuzích cíleně vyhýbá. Rodina nechodí k volbám. Socializace žákyně v rodině je v nejlepším případě problematická, o to pozitivněji však žákyně hodnotí působení školy.

Žákyně označuje školu za hlavní zdroj informací o politice (jak základní školu, tak gymnázium) doplněný o internet a zprávy. Žákyně pozitivně hodnotí přístup učitelky základů společenských věd, její didaktický přístup a zajímavý výklad, díky kterému si pamatuje více věcí. Osoba učitelky zjevně podporuje zájem žákyně. Škola nemá zřízen školní parlament, ale dle žákyně škola dbá na rozvoj mezilidských vztahů a osobnostní rozvoj, podporuje prostředí, ve kterém každý může projevit svůj názor, a pedagogický sbor je vždy nakloněn hledání kompromisu při řešení problematických situací. Žákyně si nevybavuje konkrétní projekty neformálního vzdělávání, ale škola údajně nabízí rozličné exkurze do parlamentu či k soudům. O politiku se škola dle žákyně zajímá a nabízí žákům možnosti zapojení. Diskuze mezi žáky taktéž probíhají, žákyně se zapojuje jen občasně. Prezentovaný příklad ukazuje dobré fungování socializačního činitele školy, a to jak formální výuky s podporou osoby učitelky ZSV, alespoň sporadických neformálních aktivit (exkurze) a především vhodně nastaveného prostředí, které žáky vybízí mj. k uplatňování dovedností demokratického občanství. Lze říci, že problematická

situace v rodině je u žákyně významně kompenzována působením socializačního činitele školy, který působí jak kompenzačně, tak protektivně.

Informace z médií a sociálních sítí žákyně čerpá částečně aktivně s vědomím nutnosti ověřovat zdroje informací. Nelze říci, že by příjem informací byl pasivní. Sociální sítě upřednostňuje kvůli rychlosti. Významným informačním zdrojem a socializačním činitelem je aktuální přítel, který se o politiku zajímá a pomáhá žákyni rozvíjet informace o politice.

Příběh této žákyně je viditelným příkladem toho, kdy socializace v rodině není příliš úspěšná, ale v kombinaci rodiny a především školy se podařilo udržet základní kontextuální podmínku kauzálního procesu – zájem. Díky tomu žákyně dobře reaguje na fungující formální výuku a informální prostředí školy, do jisté míry i na některé aktivity neformálního vzdělávání. Nabyté dovednosti a znalosti se projevují poloaktivním přístupem ke zjišťování informací skrze média a sociální sítě. Zvládnutá výchova k demokratickému občanství ve škole je v rámci prezentovaného procesu hlavním socializačním činitelem.

Případová studie 2b – žákyně gymnázia, 3. ročník, Královéhradecký kraj

Druhým příkladem modelu školní socializace je žákyně 3. ročníku gymnázia v Královéhradeckém kraji. Žákyně se o politiku nezajímá, ale s postupem věku údajně zájem narůstá (pravděpodobně efekt školy). Rodina je příjmově střední a zajištěná. Matka má střední ekonomické vzdělání, otec pouze základní. Přímá socializace v rodině prakticky neprobíhá, rodina se o politice nebaví. Rodina se občas baví jen o aktuálních tématech, kdy si vyměňují názory.

Žákyně sice lakonicky, ale pozitivně hodnotí roli školy. V rámci ZSV diskutují, efekt mají i hodiny dějepisu. Problematika politiky a veřejných témat provází žákyni v rámci celé výuky. Učitelka ZSV informuje žáky mj. o akcích, kterých se mohou zúčastnit. Škola poskytuje žákům řadu možností vyjádření včetně školního parlamentu, který hodně věcí na škole změnil. Klíčová je role pedagogů, kteří tyto aktivity vedou. V rámci neformálního vzdělávání si žákyně vybavuje menší akce na podporu Ukrajiny, což jí vede k uvědomění, že ne vše důležité se děje jen v České republice. Za významnou akci považuje seminář Amnesty International. Diskuze se spolužáky příliš nevede. Proces politické socializace žákyně je významně poznamenán nejen absentující socializací v rodině, ale především nedostatkem zájmu, který škola dosud dokázala kompenzovat jen částečně, byť potenciál je vysoký. Škola poskytuje jak dobře vedenou formální výuku, tak informální prostředí, do jisté míry i aktivity neformálního vzdělávání. Afekt školy by jistě podpořila větší motivace a zájem o problematiku veřejného dění.

V rámci činitele médií žákyně čerpá informace ze sociálních sítí a různých webových stránek. Ačkoli narativ odpovědí je pasivní, žákyně si uvědomuje konfirmační zkreslení informací především ze sociálních sítí a naznačuje, že se snaží aktivně informace ověřovat.

Prezentovaný příběh žákyně je příkladem systémového modelu politické socializace s omezeným působením, protože se nedaří podpořit kontextuální podmínku zájmu. Všechny socializační činitele jsou následně omezeny pasivním přístupem žákyně, byť sama žákyně naznačuje možný efekt mnoha z nich. Příklad poměrně dobře ilustruje, že můžeme mít dobře nastavenou formální výuku, informální prostředí i žákům poskytovat neformální aktivity. Že žák může pocházet z poměrně dobře zajištěné rodiny bez výraznějších negativ. Pokud však není probuzen zájem žáka, trpí tím celý proces politické socializace, protože nemohou být spuštěny nutné kauzální mechanismy, které podporují rozvoj kompetencí demokratického občanství a přispívají k recipročnímu posilování všech potenciálních efektů.

Případová studie 2c – žákyně gymnázia, 3. ročník, Zlínský kraj

Třetí příklad modelu školní (systémové) politické socializace je žákyně 3. ročníku SOŠ/SOU v Královéhradeckém kraji. Žákyně udává, že se zajímá o veřejné dění, méně pak o politiku. Rodinu řadí do střední vrstvy, hlavním socializačním činitelem v rodině je osoba otce, který dokáže dceři vysvětlit situace aktuálního politického dění. Otec je pravděpodobně výrazným činitelem stran hodnotové a postojové výchovy. Přímá politická socializace je omezená, protože rodina se politickým debatám vyhýbá a v rámci širší rodiny se objevují spíše názorové spory s částí rodiny konzumující dezinformační média a adorující období komunistického režimu před rokem 1989. Žákyně nyní většinu času tráví pravděpodobně na internátu.

Žákyně vnímá, že její otec ji v postojích do jisté míry ovlivnil, jako minimálně stejně významnou však vnímá i školu. Formální výuku vnímá pozitivně, byť s omezeným pochopením politiky. Téma demokracie a politiky je přítomno. Za výrazně pozitivní hodnotí prostředí školy, které dbá na osobnostní rozvoj a pedagogický sbor i další pracovníci školy jsou pro žáky inspirující (žákyně zmiňuje školního kaplana, učitelku ZSV ad.). Učitelka ZSV vymýšlí žákům exkurze, vede proaktivní výuku v hodinách ZSV a dokáže žákyni zaujmout. Prostedí školy je orientováno na diskuzi pedagogů s žáky, existuje možnost vyjádření názorů a je na něj dbáno ze strany vedení školy. Dobře fungující informální prostředí školy nahrazuje činnost školního parlamentu, který by žákyně uvítala, ale pro prostředí jej nepostrádá. Žákyně se příliš nezapojuje do diskuzí o politice se svými spolužáky, o to více kladně hodnotí neformální aktivity školy – vícedenní kurzy osobnostního rozvoje, aktivity na podporu Ukrajinských žáků (doučování, organizace akcí a sbírek apod.). Pedagogové žáky zapojili do aktivní pomoci hned

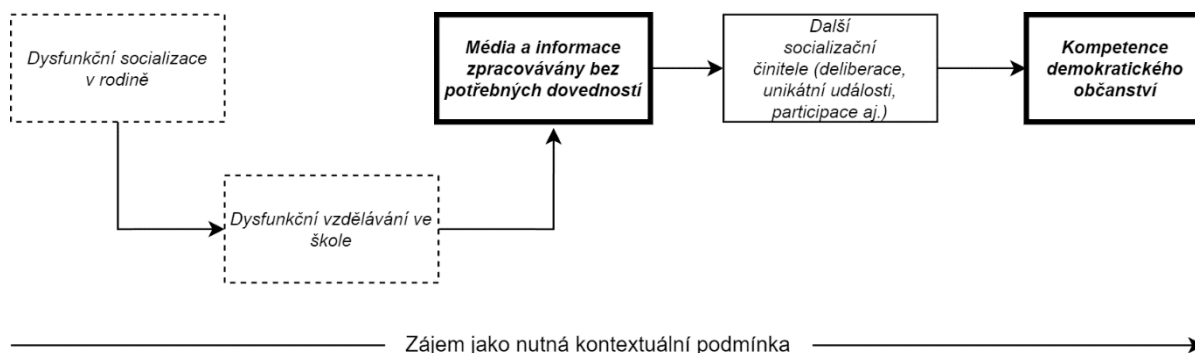
po začátku války na Ukrajině. Socializační činitel školy je v procesu politické socializace žákyně významným doplňkem oproti rodině, jejíž efekt je taktéž významný, ale omezený. V rámci školy dobře funguje formální, neformální a především informální výuka skrze otevřené prostředí.

Žákyně čerpá informace částečně aktivně, ze zpravodajských portálů, ale především ze sociálních sítí. Je si vědoma nutností ověřovat informace, což je ochotna bránit i před členem rodiny. Proces politické socializace žákyně je příkladem pozitivní role systémové socializace skrze školu. Ukazuje významný pozitivní efekt, je-li formální, neformální a informální výuka na škole vhodně nastavena a podporuje tvrzení o kompenzačním efektu školy v rámci procesu politické socializace.

8.3 Model mediální socializace – substituční

Třetím identifikovaným modelem procesu politické socializace je substituční model mediální socializace. Lze říci, že se jedná o model nežádoucí, protože žáci, které bychom k tomuto modelu mohli zařadit, se vyznačují jak dysfunkční rodinnou socializací, tak dysfunkční sekundární socializací ve škole. Bez dostatečně rozvinutých znalostí, dovedností a hodnotového ukotvení tak vstupují do chaotického prostředí médií (v moderní době navíc především prostředí internetového), kde informálním způsobem (pasivně) přijímají další informace. Model mediální socializace je velice nebezpečný pro občanské vzdělávání mladých lidí v demokratických režimech, protože je jednak spíše důsledkem nefunkčnosti předchozích dvou modelů, než svébytným modelem s počátkem mechanismu v socializačním činiteli médií (jak zjednodušeně ukazuje schéma níže), a jednak se do značné míry spoléhá na náhodu v efektu médií. Pokud se žák ve svém procesu politické socializace dostane do tohoto modelu, jsou v podstatě jen dvě možnosti působení kauzálního mechanismu – žák může mít štěstí a nevědomky konzumovat obsah, který alespoň částečně nahradí dysfunkci socializačních činitelů rodiny a školy. Vzhledem k tomu, že žáci bez zájmu zpravidla vyhledávají spíše nepolitické informace, žák bude apatický či skeptický, ale nemusí podléhat různým manipulativním technikám a klonit se k populismu či autoritarismu. V horším případě může žák konzumovat obsah dezinformačních médií a plíživě podléhat populistickým a autoritativním tendencím. Ačkoli nelze a priori říci, že výsledek tohoto modelu bude silně negativní, ve fungujícím a systémově pojatém občanském vzdělávání by měla být snaha tento model redukovat na nezbytné minimum či zcela potlačit a soustředit se na budování předchozích dvou modelů.

Schéma 20 Model kompenzačně-mediální politické socializace dle dostupné evidence



Zdroj: Vlastní zpracování dle evidence

Případová studie 3a – žákyně SOŠ/SOU, 3. ročník, Zlínský kraj

Prvním příkladem mediálního (substitučního) modelu mezi žáky středních škol je žákyně 3. ročníku SOŠ/SOU ve Zlínském kraji. Žákyně se částečně zajímá o veřejné dění, spíše než o politiku se zajímá o problematiku práv zvířat. Pochází z finančně zajištěné rodiny, oba rodiče mají však jen učňovské vzdělání. Žákyně pozitivně hodnotí hodnotový rozvoj a rozvoj norem chování od rodičů, v rámci rodiny však příliš neprobíhají diskuze o politice či veřejných tématech (komentování zpráv v televizi). Žákyně také naznačuje nátlak rodiny při výběru oboru vzdělání.

Žákyně označuje školu za zdroj informací jen částečně, ve prospěch spíše internetových zdrojů. Pozitivně hodnotí školní formální výuku (znalosti). Ačkoli na škole údajně funguje informální prostředí a žáci mohou vyjadřovat své názory, žákyně se prakticky nezapojuje. Neformální aktivity na škole jsou omezené.

Žákyně čerpá značnou část informací z televizního zpravodajství, vliv sociálních sítí spíše odmítá. Vztah k médiím označuje tak, že když jsou média hlavním zdrojem informací, nejde jim nevěřit. Nelze říci, zda žákyně konzumuje mediální obsah s dostatečným důrazem na případné konfirmační zkreslení, avšak narativ odpovědí naznačuje, že kontrola informací ze strany žákyně je omezená.

Socializační proces žákyně, přestože se dostatečně zajímá, je ovlivněn dysfunkcí rodiny a dysfunkcí školy, která sice v některých ohledech dobrou výuku naplňuje, avšak žákyně to nepřijímá (nezajímá se). Práce s informacemi z médií ze strany žákyně je pochybná a spíše povrchní s potenciálním ohrožením manipulativními technikami.

Případová studie 3b – žákyně SOŠ/SOU, 3. ročník, Moravskoslezský kraj

Druhým prezentovaným procesem mediálního (substitučního) modelu je příklad žákyně SOŠ/SOU z Moravskoslezského kraje, která se zajímá jen povrchně o důležité informace. Rodinu žákyně popisuje jako zlatý střed. Efekt rodiny na socializaci žákyně omezuje na hodnotový rozvoj, naopak rozvoj postojový ze strany rodiny striktně odmítá. Stejně tak neprobíhá v rámci rodiny diskuze, protože zjevně dochází k názorovému nesouladu mezi žákyní a rodiči.

Efekt školy žákyně marginalizuje, obrací se spíše na internet. Žákyně odkazuje na formální výuku, všímá si i neformálních aktivit ve formě školního parlamentu či exkurzí, informální prostředí formou možnosti vyjádření a naslouchání ze strany pedagogického sboru taktéž existuje, ale žákyně veškeré vlivy odmítá, nezajímá se. Žákyně nevidí žádného inspirujícího učitele, který by ji zaujal. Diskuzi se spolužáky o politice omezuje jen na období voleb.

V rámci socializačního činitele médií se žákyně odkazuje na dva zdroje – influencera „Kovyho“ a zpravodajství ČT24. Žákyně obecně pozitivně vnímá konkrétní osoby (influencery apod.), které poskytují soudobé mládeži informace srozumitelným a přístupným způsobem. Unikátní události nezmiňuje.

Žákyně je zjevně příkladem mechanismu, ve kterém dysfunkční rodina není příliš kompenzována školou, která je částečně dysfunkční ve smyslu absence podmínky osoby učitele, a především nedokáže žáka zaujmout (taktéž z důvodu absence motivujícího učitele). Žákyně, buď vlivem předchozího vzdělání na ZŠ, nepřímého vlivu rodiny či jiných nezjištěných příčin konzumuje informace z médií vhodným způsobem (možný vliv influencera Kovyho), dysfunkční proces politické socializace je tak částečně substituován efektem socializačního činitele médií.

Případová studie 3c – žák SOŠ/SOU, 3. ročník, Zlínský kraj

Třetím příkladem mediálního (substitučního) modelu politické socializace je žák 3. ročníku SOŠ/SOU ze Zlínského kraje. Žák se o veřejné dění zajímá, mj. i vlivem základní školy, která u něj zájem probudila. Svou rodinu by žák zařadil do střední vrstvy, oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Ačkoli by SES žáka měl být dle objektivních měřítek vysoký, rodina se o politice příliš nebaví, částečně i vlivem názorového nesouladu v širší rodině a kritikou levicových témat od některých členů rodiny (užší rodina žáka pravděpodobně více pravicová). Hodnotový a postojový základ v rámci rodiny je patrný, rozvoj jiných dovedností např. v rámci přímé socializace je diskutabilní.

Žák kritizuje školu, která není dobrým zdrojem informací. Informace žák dle svých slov získal exkurzemi do politických institucí a posloucháním názorů ostatních. Ve škole absentuje učitel, který by žáka motivoval k činnostem. Na škole není dobře pojaté informální prostředí, které žák kriticky srovnává se základní školou, kde působil jako předseda školní rady a člen městského parlamentu dětí a mládeže. Žák za problém označuje vedení školy, které nedává žákům prostor. Lze říci, že informální prostředí na škole spíše chybí. Realizovány jsou některé exkurze a přednášky v rámci neformálního vzdělávání. Obecným pohledem na škole absentují obě dříve identifikované klíčové podmínky, a to osoba učitele a příznivý postoj vedení školy a pedagogického sboru k zapojení žáků. Vyjma omezeného efektu formální výuky socializační činitel školy nemůže fungovat.

Absence korigovaných dovedností získávaných zpravidla školní výukou se projevuje žakovou částečnou nedůvěrou v média, kdy je si sice vědom nutnosti ověřovat informace a je si vědom nebezpečí propagandistických kampaní, ty ovšem spatřuje jak „na Východě“, tak „na Západě“ a odkazuje se na instagramové profily politiků.

U žáka lze identifikovat bohatý zájem o veřejné dění, na druhou stranu, pravděpodobně z důvodu dysfunkčního socializačního činitele školy, žák projevuje vysokou nedůvěru v tradiční média a lze u něj spatřit určitý relativismus a přejímání narativů, které bychom v současné době mohli zařadit spíše k populistické části politického spektra (nejen na Východě, ale také na Západě je mediální propaganda; první by měli být občané ČR, až pak pomoc Ukrajině apod.). Žák je příkladem druhé možnosti (oproti předchozímu případu), jak se může vyvinout dysfunkční socializace v rodině a ve škole – žák vstupuje do mediálního prostředí bez potřebných znalostí a dovedností, které zpravidla rozvíjí škola a může se to projevit některými problematickými názory typickými pro populistické subjekty.

8.4 „Model“ vrstevnické, profesní a participační socializace

Ve zkoumaném souboru 120 respondentů z řad žáků středních škol lze pozorovat i čtvrtý typ socializace, který by záměrně neměl být nazýván modelem, protože je pravděpodobně pouze důsledkem nezvládnuté socializace. Žáci, které bychom do tohoto typu mohli zařadit, se zpravidla vyznačují absencí jakéhokoli zájmu a motivace sledovat veřejné dění, tedy absencí nezbytné kontextuální podmínky úspěšného procesu politické socializace, která moderuje všechny hlavní socializační činitele. Všechny hlavní socializační činitele – rodina, škola i média – jsou z různých důvodů dysfunkční, absenci rozvinutých kompetencí demokratického občanství si pak žáci kompenzují mnoha různými způsoby, ať už se jedná o izolované diskuze

s přáteli, tíhnutí k ad hoc aktivitám neformálního vzdělávání, v pozdějším věku se může projevit vliv profesního kolektivu apod. Ačkoli některé z aktivit mohou být vyloženě prospěšné (např. skauting, opakované a dlouhodobé diskuze s přáteli aj.), spoléhání se na náhodný příklon žáka k prospěšné aktivitě nelze považovat za systémové občanské vzdělávání.

Samostatný výzkum by si zasloužila jedna aktivita, která je sice izolovaná a nemůžeme ji považovat za svébytný model, napříč různými zjištěními se však ukazuje jako mimořádně prospěšná, a to je členství ve skautské organizaci. Skauting si většina z nás spojí především s působením a poznáváním v přírodě, rozvojem dovedností pro přežití v přírodě apod. Moderní skauting se však zapojuje i do společenského dění – skauti se učí hodnotám, které bychom mohli považovat analogicky za hodnoty potřebné pro občana liberální demokracie, v rámci skautské struktury jsou prosazovány zásady sdružování se, jak je též běžné v demokracii např. dle Tocquevilla (2018). Skauti se učí znalostem a dovednostem jak externím (prospěšnost, pomoc jiným), tak interním (pravdomluvnost), které tříbí hodnotový základ jedince. Základem skautské výchovné metody je učení se zkušeností, což je analogií Deweyho metody pragmatické výchovy a učení se demokracii skrze praktikování demokracie. Mnohé soudobé projekty skautů nejsou omezeny na oblast přírody a její ochrany, ale stále častěji se zapojují i do společenských témat. Ačkoli je tedy skauting svým způsobem jednou izolovanou aktivitou, jedná se o činnost, která je dostatečně komplexní, dlouhodobá, konzistentní a v ideálním případě i intenzivní. Větší zapojení mládeže do činnosti skautského hnutí by proto mohlo být určitou alternativou pro dysfunkční neformální vzdělávání na školách.

Případová studie skautingu – žákyně gymnázia, 3. ročník, Kraj Vysočina

V datovém souboru 120 žáků středních škol se objevili pouze dva žáci, kteří zmínili, že mají pozitivní zkušenost se skautingem. První žák je socializován v rodině, škola je spíše doplňkovým socializačním činitelem, který je nahrazován právě skautingem. Druhým příkladem je žákyně 3. ročníku gymnázia v kraji Vysočina, kde skauting hraje podstatnější roli při významnější dysfunkci celého standardního procesu politické socializace. Žákyně se příliš o politiku nezajímá, rodinu by zařadila do střední vrstvy. Její rodina se především vyznačuje větším počtem členů. Žákyně uznává hodnotový rozvoj v rámci rodiny, přímá socializace je však velmi omezená, debaty o politice sporadické a názory nesouladné.

Žákyně vidí školu jen jako zdroj povrchních znalostí, zatímco za významnější zdroj vidí právě svůj skautský oddíl. Formální výuka na škole je omezená především učitelkou ZSV, která nedokáže žáky zaujmout. Prostředí na škole je dysfunkční, protože pedagogický sbor a především vedení školy v osobě ředitele není účasti žáků nakloněno. Ze stejného důvodu je

omezena role školního parlamentu, jehož přání podléhají jednostrannému schválení ředitelem školy. Neformální aktivity na škole prakticky nejsou realizovány nebo žákyni nezaujímou. O to více se žákyně obrací na roli svého skautského oddílu, ve kterém probíhají simulace vedení vlastního státu, ze kterého se měl postupem času stát autoritativní subjekt⁵⁵. Žákyně tuto zkušenost vnímá velice silně, protože měla možnost vyzkoušet si křehkost demokratického zřízení.

K celkovému procesu politické socializace žákyně přispívá sledování spíše veřejnoprávních médií – iRozhlas, aplikace Minuta N. apod. – a vyhýbání se sociálním sítím. Žákyně čerpá kompetence demokratického občanství ze všech socializačních činitelů, zkušenosti v rámci skautského oddílu však můžeme považovat za nejsilnější a mající pravděpodobně nejsilnější efekt na rozvoj kompetencí.

Data o efektu členství ve skautském hnutí jsou, jak již bylo řečeno výše, omezena na dva žáky ve výběrových souborech, se kterými výzkum pracuje. Komplexnost zkušenosti se skautingem nicméně zavrhuje k důvodným tezím, že by tato aktivita mohla být vítanou alternativou pro rozvoj kompetencí k demokratickému občanství. K další diskuzi by byl potřeba samostatný výzkum.

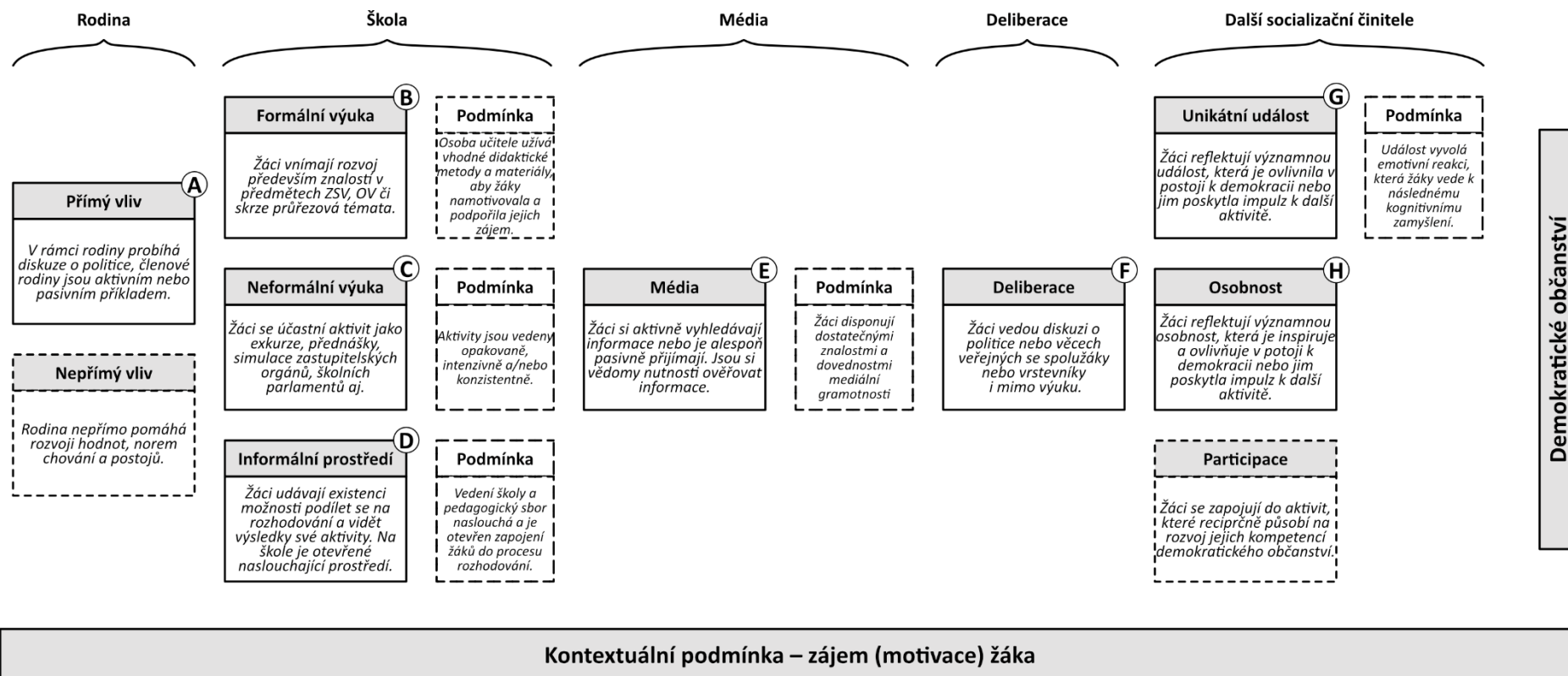
⁵⁵ Námět podobný pedagogickému experimentu ztvárněnému ve filmu „Die Welle“ z roku 2008.

9 Diskuze nad syntézou poznatků – konstrukce kauzálního mechanismu procesu politické socializace středoškolských žáků v České republice

Prezentovaný výzkum se pokoušel vysvětlit reálné fungování procesu politické socializace na žácích středních škol v České republice. Pokoušel se pomocí tematické analýzy identifikovat hlavní kategorie, které reprezentují subjektivní uvažování žáků nad danými tématy, a tím z perspektivy samotných žáků vysvětlit, jaké nástroje reálně žáci vnímají jako efektivní, a jaké v procesu vnímají překážky. Hlavní pozornost byla věnována socializačnímu činiteli školy, ve kterém se výzkum pokoušel rozklíčovat mechanismy fungování formální, neformální a informální výuky, to vše nicméně zasazené do kontextu celého procesu politické socializace počínající v rodině a končící tím, co bychom označili za demokratické občanství – stav, ve kterém člověk přijímá demokracii a dokáže se orientovat v demokratickém zřízení na základě dostatečných znalostí, dovedností, hodnot, norem a postojů podporujících demokracii.

Schéma uvedené níže rámcově vychází z logiky metody process-tracing, konkrétně tzv. theory-testing a theory-building process-tracing design, ve kterém vycházíme z existující teorie a na základě empirické evidence z konkrétního kontextu se snažíme teorii empiricky testovat, tak částečně z induktivních úvah, ve kterých se snažíme teorii na základě empirického ověření konstruovat. Kauzální mechanismus je tzv. minimální, zobrazující hlavní socializační činitele. Práce nemá ambici konstruovat kompletní kauzální mechanismus, protože proces politické socializace je natolik složitý a komplexní, zahrnující celou řadu pro jedince unikátních socializačních činitelů, že by zkonstruování kompletního mechanismu prakticky nebylo možné. Zkonstruovaný kauzální mechanismus reprezentuje reálné, empiricky doložitelné kroky mezi příčinou (pro zjednodušení umístěna v rodině, avšak s odkazem na kumulativní efekt jsou dílčí příčinou všechny socializační činitele) a důsledkem (kompetencemi demokratického občanství). Zobrazený kauzální mechanismus taktéž nereprezentuje konkrétního žáka, ale snaží se o určitou míru zobecnění na základě dat z použitého datového souboru 120 žáků středních škol.

Schéma 21 Kauzální mechanismus procesu politické socializace dle rámcové logiky metody process-tracing



Demokratické občanství

Zdroj: Vlastní zpracování dle evidence

Pozn.: Kauzální mechanismus zobrazen lineárně, ve skutečnosti každý socializační činitel je příčinou s vlastním kauzálním mechanismem spojujícím jej s rozvojem kompetencí demokratického občanství (=kumulativní efekt).

Uvedené schéma kauzálního mechanismu uvádí jednotlivé sekce reprezentující socializační činitele. Každá sekce ukazuje dílčí kategorie identifikované dříve v rámci tematické analýzy a spolu s nimi popis tzv. empirických otisků (empirical fingerprints), které udávají, co bychom měli pozorovat, pokud by daný krok kauzálního mechanismu měl být přítomen. Empirické otisky jednotlivých kroků kauzálního mechanismu jsou dokládány empirickou evidencí z dotazníkového šetření. Vzhledem k tomu, že v rámci dokládání empirickou evidencí jsou využívány jen odpovědi z dotazníkového šetření, není posuzována empirická unikátnost a empirická jasnost jednotlivých důkazů. Veškerá evidence je na stejné úrovni unikátnosti. Empirická jasnost byla řešena v rámci tematické analýzy. Doložení jednotlivých kroků kauzálního mechanismu proto spočívá de facto v možnosti podložení větším počtem dílčích důkazů (odpovědi jednotlivých žáků). Empirická evidence je pro doložení jednotlivých kroků kauzálního mechanismu uvedena v tabulce níže a vždy je označena identifikátorem spojeným se schématem kauzálního mechanismu. Za účelem zjednodušení je empirická evidence především ilustrativní, ukazující vybrané odpovědi žáků, které dokládají jednotlivé kroky kauzálního mechanismu. Vzhledem k objemu dat však evidence není vyčerpávající.

Je třeba zmínit, že dosavadní data podporují tezi o kumulativním efektu jednotlivých socializačních činitelů, které u každého jednotlivce tvoří unikátní mix vedoucí k rozvoji kompetencí demokratického občanství. Každý socializační činitel proto tvoří samostatnou příčinu, která jej pomocí unikátního kauzálního mechanismu spojuje s rozvojem kompetencí demokratického občanství. Tyto dílčí mechanismy byly identifikovány v rámci předchozí tematické analýzy. Pro zjednodušení a koherentní zobrazení je proto prvotní „příčina“ kauzálního mechanismu procesu politické socializace umístěna v rodině, kde probíhá primární socializace jedince od dětského věku de facto až po konec adolescence. Výzkum se zaměřil na postavení tohoto socializačního činitele v období studia střední školy. Jelikož bylo obtížné jakkoli zjišťovat nepřímý vliv rodiny na rozvoj znalostí, hodnot a postojů jedince, ani to nebylo cílem této práce, některé otázky se zaměřily, pro doplnění kontextu, alespoň na vliv přímý. Ten by se měl vyznačovat aktivním řešením politických témat a věcí veřejných v rámci rodiny. Očekávané byly diskuze v rodině (A5–A6) nebo přímý příklad některého z členů rodiny každého jedince (A1–A4). V rámci datového souboru bylo možné identifikovat obojí, tedy jak prosté diskuze různého charakteru a intenzity, tak vliv konkrétních členů rodiny. Z předchozích zjištění je zřejmé, že intenzivní socializace v rodině může mít dokonce až postavení dostačující podmínky pro rozvoj prodemokratických postojů. V takovém případě ostatní socializační činitele sekundární socializace hrají spíše doplňkovou roli. Naopak absence dostatečné socializace v rodině může mít velmi významný negativní efekt na průběh dalšího procesu

politické socializace, zvláště, nepodaří-li se jiným způsobem vzbudit zájem žáka o politiku a/nebo veřejné dění.

Zájem žáka se ukázal být naprosto klíčovou kontextuální podmínkou, která ovlivňuje všechny socializační činitele, zvláště školu. Zájem žáka byl taktéž hlavním rozdílem mezi skupinami DEM+ a DEM- komparovaných v tematické analýze. Přítomnost zájmu (ev. lze říci motivace k aktivnímu zkoumání) podporovala činnost interních kauzálních mechanismů v rámci jednotlivých socializačních činitelů, zejména školy, což koresponduje se zjištěními některých výzkumů (srov. Delli Carpini, 2000; Amna et al., 2009; Cho, 2014 aj.). Naopak, pokud žák vyjadřoval nezájem, ačkoli se v jeho odpovědích objevovaly náznaky, že daný socializační činitel by fungovat mohl, žák účast odmítal a prohlubovala se u něj skepse a apatie.

Hlavní pozornost výzkumu byla nicméně věnována socializačnímu činiteli školy a snaze otevřít „black box“ který dosud tento činitel představoval. V rámci kvantitativních šetření se běžně setkáváme s proměnnou „typ školy“, která do jisté míry může měřit intenzitu či kvalitu vzdělání (gymnázia vs. střední odborné školy vs. odborné učiliště). Takové měření nám nicméně neřekne absolutně nic o interních kauzálních mechanismech. Podobně v rámci širší laické i odborné debaty se často setkáváme s tvrzeními, že je třeba posílit výuku základů společenských věd, změnit témata na více moderní apod. Jak ukázal tento výzkum, tyto debaty jsou pravdivé pouze částečně. Vycházíme-li z předpokladu kontextuální podmínky zájmu, měli bychom sledovat činnosti, které posílí právě tento zájem. Subjektivní zkušenosti žáků ukazují, že spíše než intenzita výuky jsou důležitá zajímavá a aktuální témata (B1–B3), zcela klíčová je nicméně osoba učitele, která tato témata dokáže dobře pojmut, žáky zaujmout a vtáhnout je do problematiky (B4–B8). Dobrý a motivovaný učitel je nezbytnou podmínkou efektivní formální výuky na středních školách, což naznačují i některé zahraniční studie (srov Kocoska, 2015; I., 2006 aj.). Pokud učitel nedokáže žáky zaujmout, opadá jejich motivace a mechanismus procesu politické socializace nemůže fungovat. Někteří žáci toto dokáží kompenzovat jinými činnostmi, významná část žáků nicméně pouze upadne do apatie a skepse. Naopak, pokud učitel dokáže žáky zaujmout, může do značné míry kompenzovat nedostatek zájmu plynoucí z dysfunkční socializace v rodině. Vyjma osoby učitele se ukazuje i potřeba vhodného nastavení samotné formální výuky, která by neměla být postavena na frontálním přístupu a memorování (k potřebě vést formální výuku bez memorování viz taktéž Evans, 2006). Zjištění pramenící z analyzovaných dat podporují hypotézu č. 2 o důležitějším postavení vhodné formy formální výuky oproti jejímu obsahu a množství.

V rámci výzkumu byli žáci zvláště tázáni na aktivity, které bychom zařadili mezi neformální výuku, např. školní parlament, a které jsou v teoretické rovině velmi významné pro

kompenzaci případné dysfunkční socializace v rodině. Školní parlament má určitý potenciál v rozvoji kompetencí demokratického občanství, avšak pouze ve spojení s nezbytnou podmínkou fungování tohoto interního mechanismu, a to je příznivý postoj vedení školy a/nebo pedagogického sboru k této aktivitě. Pokud je školní parlament dostatečně zakořeněn v rámci školy, žáci se na něj mohou obracet a představitelé školy názory žáků plynoucí z jednání parlamentu reflektují, může se dostavit určitý efekt (C1–C2). Pokud však školní parlament řeší pouze malicherné záležitosti, žáci nevidí jeho přínos a efekt na rozvoj kompetencí demokratického občanství se nedostaví. Podobně jako zmiňuje Print (2007) ve svém výzkumu, vedení významné části českých škol má zřejmě odpor k podobným aktivitám nebo jim minimálně nepřikládá váhu, která by byla potřeba, což se projeví poklesem zájmu a motivace žáků, kteří nevidí ve své činnosti přínos. Podobně se v datech nepotvrdil předpoklad např. z výzkumu Journella (2010) o synergii mezi participací ve škole a participací později v dospělosti. Ačkoli někteří žáci účastníci se žákovské parlamentu připustili, že by v dospělosti chtěli dále participovat, nijak se nevymykali svým běžným vrstevníkům. To naznačuje, že žákovské parlamenty nefungují vždy zdaleka optimálně. Na druhou stranu je nutné podotknout, že u určité části žáků hrají žákovské parlamenty významnou roli jako součást demokratického prostředí školy. Vyjma školních parlamentů byli žáci dotazováni také na realizaci jiných aktivit z oblasti neformálního vzdělávání, exkurze, přednášky, simulace apod. (C3–C5). V tomto kontextu se projevil zásadní nedostatek českého vzdělávání, který do značné míry postihuje i školní parlamenty, a to je nedostatečná konzistence v působení těchto aktivit. Většina aktivit neformálního vzdělávání na školách je zjevně izolovaná, nahodilá a nárazová. Nedochozí k opakování obdobných aktivit. Systémové nastavení vzdělávání (priority, finance apod.) vede k tomu, že školy zajišťují obdobné akce jen relativně malému podílu žáků zároveň. Nekonzistence těchto aktivit je pravděpodobnou příčinou absence jejich případného efektu. Obecně lze říci, že se projevuje jev, který ve svém výzkumu naznačil Kudrnáč (2015), kdy absence efektu socializačního činitele školy v regresním modelu byla spíše než a priori neexistencí efektu způsobena špatným fungováním školy, což se projevilo zanedbatelným efektem. Pokud by neformální aktivity fungovaly řádně, tedy by byly plošné a intenzivní, jejich efekt na rozvoj kompetencí demokratického občanství by mohl být větší. Částečně proto musíme zamítnout hypotézu č.1, protože aktivity neformálního vzdělávání příliš nepřispívají k řádnému průběhu procesu politické socializace. Ale! Příčinou selhání je spíše nesystémový přístup k těmto aktivitám než neexistující potenciál.

Poněkud jiný obrázek si můžeme udělat o informální výuce a prostředí na školách, které podporuje demokratické činnosti a smýšlení. Pokud mají žáci možnost se ve škole vyjádřit,

sdělit svůj názor a tento názor je reflektován ze strany vedení školy nebo pedagogického sboru, posiluje se zájem žáků, který zase v synergii s dalšími socializačními činiteli přispívá k rozvoji kompetencí demokratického občanství (srov. Hahn, 1999). Zjištění podporuje druhou část hypotézy č. 1 a podporuje také hypotézu č. 3 o pozitivní roli otevřeného školního prostředí. U mnohých žáků se objevovaly náznaky, že takové prostředí na škole je samo o sobě dostatečně stimulační (D1–D3), i např. při problematice neformální či formální výuce. Nezbytnou podmínkou fungování tohoto kauzálního mechanismu byl právě postoj členů vedení školy a/nebo pedagogického sboru, kteří mají v rukou klíč k fungování nebo naopak dysfunkci informální výuky (D4–D6). Pokud vedení školy žáky nechce zapojit do rozhodování alespoň o záležitostech přímo se dotýkajících samotných žáků, opět oslabuje zájem žáků a vede to k rozvoji apatie a skepse (srov. Print 2007). Prezentovaný výzkum ukázal, že všechny tři formy výuky – formální, neformální i informální – jsou důležité, pokud jsou splněny dodatečné nezbytné podmínky udržující kauzální mechanismy v chodu. Aktuálně nejproblematictější je výuka neformální, jejíž efekt nemusí být nižší než např. efekt školního prostředí. Ze všech tří forem výuky nicméně funguje nejméně optimálně v reálných situacích českého školství.

Výzkum se snažil vyhýbat přílišnému zaujetí socializačním činitelem médií. Ten je zkoumán v České republice nejčastěji a v této práci není prostor na postihnutí veškerých důležitých aspektů. Pro doplnění kontextu byli nicméně žáci dotazováni na jejich vztah k médiím, informační zdroje a roli sociálních sítí právě jako zdroje informací. Co prohlašují výzkumy v posledních cca 10 letech, že sociální sítě hrají prim, se potvrdilo i v tomto výzkumu. Ačkoli žáci udávali, že sledují i např. veřejnoprávní média či jiné zpravodajské portály, naprostá většina žáků tíhne k sociálním sítím, kde získají jednoduše a rychle velké množství personalizovaných informací (E4–E7). Nebezpečím takového jevu v kontextu procesu politické socializace je především absence kontroly toho, s jakými znalostmi a dovednostmi žáci do světa médií naplno vstupují. Analýzou jednotlivých identifikovaných modelů politické socializace se ukázalo, že v kontextu médií můžeme sledovat dvě situace – žák může disponovat dostatečnými znalostmi a dovednostmi, dokáže se tedy ve světě médií pohybovat bezpečně, dokáže ověřovat informace (E1–E3) a dokáže aktivně vyhledávat další zdroje, aniž by byl ohrožen např. dezinformacemi. Znalosti a dovednosti žáci zpravidla získávají socializací v rodině a ve škole. Pokud ovšem rodina a škola jsou jako socializační činitelé dysfunkční a žák vstupuje do prostředí médií s nedostatečnými znalostmi, dovednostmi a beze zájmu o aktivní práci s informacemi, může v krajním případě propadnout dezinformačním médiím. Takový model by měl být v rámci systému občanského vzdělávání v České republice pokud možno redukován na co nejnižší míru. Reálná data podporují platnost motivační (Rubin, 2002) a nahrazující (Berns,

2002) teorie efektu médií, kdy v první řadě záleží, za jakým účelem jsou média využita a taktéž záleží na míře, do jaké média v čele se sociálními sítěmi nahrazují jiné činnosti, jejichž efekt by mohl významně edukativní.

Výzkum se zaměřil také na některé méně časté socializační činitele, které nicméně mohou hrát významnou roli v celkovém kontextu procesu politické socializace, a to jako impulzy k další aktivitě nebo k náhlé změně postojů apod., případně jako méně často přijímané klasické socializační činitele. Jedním takovým činitelem je deliberace – diskuze s vrstevníky, spolužáky. Žáci byli obecně dotazováni, zda se se svými spolužáky baví o politice a věcech veřejných i mimo výuku, čímž byla snaha očistit odpovědi od diskuzí v rámci výuky. Ačkoli v tomto výzkumu není možné ani odhadnout potenciální efekt deliberace, protože vždy záleží i na konkrétním tématu diskuze, lze říci, že významná část žáků deliberaci se spolužáky nějakou formou realizuje a mnohdy je vcelku intenzivní (F1–F5). Lze proto očekávat, že efekt v rámci procesu politické socializace nebude zanedbatelný. Podpořit lze taktéž dílčí, v teorii zmíněnou, tezi o efektu deliberace, který se prolíná různými socializačními činiteli. Jako klíčovou techniku pro rozvoj kompetencí demokratického občanství můžeme deliberaci identifikovat jak v rodině (diskuze o politice v rodině), tak ve škole (diskuze v hodinách, extrakurikulární aktivity) a případně i v rámci dalších socializačních činitelů (prostá diskuze s vrstevníky). Pro pochopení a doložení deliberativní dimenze procesu politické socializace bude nicméně potřeba dalšího výzkumu.

Práce se i skrze některé hypotézy snažila ověřit, zda mohou žáci reflektovat nějakou situaci – událost, setkání s někým apod., což by mělo významný efekt na socializaci nebo by poskytovalo potřebný impulz k některé aktivitě. Překvapivé bylo, že většina žáků nějakou takovou událost reflektovala (G1–G4). Na jednu stranu se jednalo o události, které mohly žáky pozitivně motivovat, částečně se jednalo o události, které byly spíše negativní v narativu a jejich efekt byl spíše v poskytnutí impulzu k nějaké aktivitě. Významným jevem byla také tzv. síla příkladu v podobě setkání s nějakou osobou, která žáky motivovala (H1–H3).

Realizovaný výzkum vzhledem k období sběru dat využil situace a dotazoval se žáků na reflexi událostí na Ukrajině. Žáci si stále mohli živě vybavit den, kdy se probudili a byli obklopeni šokujícími informacemi o zahájení ruské invaze. Zajímavé byly v tomto kontextu především odpovědi těch žáků, kde došlo k emocionální reakci, která však nebyla jen výsledkem šoku, hněvu či strachu, ale vedla k následnému kognitivnímu zamyšlení a uvědomění si křehkosti demokracie (G5–G9). Smutná událost zahájení války na Ukrajině tak doložila, že svým narativem negativní událost může mít velmi významné pozitivní důsledky. Na druhou stranu, pouze významná emocionální událost srovnatelná se zahájením války na

Ukrajíně může mít dostatečný efekt na rozvoj kompetencí demokratického občanství. Naopak, běžné události, rozhovory apod. nemůžeme v souladu s hypotézou č. 4 považovat za dostačující podmínku pro řádný průběh procesu politické socializace. Ačkoli unikátní události mohou mít velmi významný efekt a mohou u člověka vzbudit zájem (srov. např. Andersson, 2015), nahradit případnou dysfunkci jiných socializačních činitelů pravděpodobně nedokážou, a to pro jejich nízkou intenzitu.

Prezentovaný kauzální mechanismus procesu politické socializace, ačkoli se snaží hlouběji porozumět interním mechanismům jednotlivých socializačních činitelů a zároveň je zasadit do širšího kontextu, je přeci jen nepatrným výsekem teoretické šíře socializace. Taktéž je nutné vzít v úvahu fakt, že neexistuje něco jako magická kulka, která dokáže stejným způsobem zasáhnout všechny, ale je třeba sledovat různé cesty (srov. Syvertsen et al., 2009). V teoretické části práce byla diskutována např. participace, která nakonec nebyla v rámci výzkumu zjišťována, jejíž reciproční efekty však mohou být velmi významné. Stejně tak nebyly do výzkumu zahrnuty další činitele jako přátelé, církve či činitele spojené s pozdějším věkem jako pracovní prostředí a kolektiv. Pro klíčové období adolescence, kdy se z dětí stávají dospělí alespoň co se politiky týká, však přináší důležité porozumění některým mechanismům, které, budou-li správně uchopeny, mohou pomoci nastavit systém občanského vzdělávání v České republice takovým způsobem, aby posiloval prodemokratické smýšlení a postoje a vychovával přesvědčené demokraty vážící si a bránící hodnoty, které demokracie přináší.

Tabulka 67 Vybraná empirická evidence kauzálního mechanismu

Krok kauzálního mechanismu	Identifikátor	Citace
Přímý vliv rodiny	A1_1149	<i>„Často s bratrem probíráme celosvětové dění a myslím, že právě jeho pohled na věc mě asi nejvíce ovlivňuje. Všichni v rodině zastávají správné hodnoty a hlavně demokratické, proto si myslím, že nikdo v mém okolí mě neovlivňuje nijak negativně.“</i>
	A2_1928	<i>„Nejvíce mě v mých hodnotách ovlivňuje asi otec a bratr. S otcem jsem zvyklá diskutovat na nejrůznější politická a sociální témata a myslím, že on hodně formoval můj názor na demokracii. Myslím, že jeho názory se můžu do určité míry řídit, protože sám prožil hodně věcí. Matka se o politiku nezajímá ani jí nerozumí a nedokáže na žádné z těchto témat diskutovat.“</i>
	A3_768	<i>„Oba rodiče. Díky tomu, že jsem se jako dítě zajímala prakticky o všechno, mi většinu věcí vysvětlili rodiče. Díky tomu mám nastavený politický kompas dost podobně jako oni, i když já trochu víc inklinuji k zeleným stranám. Hodnoty mám také vybudované díky vyrůstání v protestantské církvi“</i>
	A4_1702	<i>„Řekla bych, že mě už od malička hodně ovlivňoval můj tatka a sestřenka. Tatka z toho důvodu, že se o dění a politiku hodně zajímá a sestřenka, protože kromě povrchního vzhledu hledá i informace navíc.“</i>

Pomohla mi pochopit, že abychom si něco ověřili, měli bychom mít více důvěryhodných zdrojů, povrchové informace mi jsou k ničemu, když neznám hlubší problém a že i malé věci můžou mít později velké důsledky.“

	A5_620	<i>„Ano, často se bavíme o různých politických situacích. Jedná se o většinou klidnou diskuzi s názory a argumenty. Většinou se navíc shodujeme.“</i>
	A6_2240	<i>„Ano, v rámci rodiny se o politice bavíme. Jelikož máme na politiku většinou velmi podobný názor, tak se v našich debatách hádky nevyskytují. Pokud bych se měl ovšem podívat na rozšířenou rodinu (tety, strýce apod.), tak samozřejmě zde už je někdy názorový rozdíl větší, takže sem tam nějaká (opravdu malá) hádka byla (nebo spíš jen "zvýšený hlas"). Nicméně s těmito příbuznými raději o politice nebavíme, aby nám tyto debaty moc nenarušovaly naše dobré rodinné vztahy.“</i>
Formální výuka	B1_1938	<i>„Ano, škola mi dala o demokracii a politice největší počet znalostí. Zejména občanská výchova na základní škole a základy společenských věd na gymnáziu.“</i>
	B2_761	<i>„Ano. Jednalo se spíše o obecné a neaktuální informace, ale školní výuka mi poskytla nějaké základní chápání politiky a demokracie.“</i>
	B3_2380	<i>„Asi ano, protože se řeší věci na každém předmětu z jiného úhlu, takže mám pohled na fungování systému z dějin, z ekonomického, z politologického i z psychologického hlediska, a to velmi oceňuji, protože mnohem lépe chápu souvislosti a dokážu si odvodit, jaké budou pravděpodobně mít různé kroky následky, nebo prokouknout propagandistická hesla a programy.“</i>
Role učitele	B4_768	<i>„Ano, naše učitelka společenských věd, která si vyhledává hodně informací i k okrajům politiky, které nám pak předává, a učitel angličtiny, který nám předává náhodná fakta, což ale také vede k občanské aktivizaci. Když víte, co se stalo, je těžší to ignorovat.“</i>
	B5_1935	<i>„Asi paní učitelka Ertlová, jako jediná s námi probírá aktuální dění, vždycky ví co "se děje a ráda s námi o tom debatuje. Nejvíc mě inspirují její vědomosti a její zapálení, má toho tolik, a přesto všechno stíhá.“</i>
	B6_1762	<i>„Ano. Pan Thelen protože do výuky zapojuje aktuální dění a dokáže ho dobře a objektivně rozebrat.“</i>
	B7_2260	<i>„Paní Barbora Štindlová, naše češtinářka, je pro mě velkou inspirací. Jde nám v životě příkladem, nabízí nám různé společenské, kulturní i politické akce a informace o nich, sálá z ní nadšení pro věc.“</i>
	B8_414	<i>„Řekla bych, že takovým člověkem je pro mě naše profesorka na semináři ze spol. věd. V jejích hodinách totiž často vedeme debaty i na aktuální politické a veřejné dění, a nejen její názory, ale i názory spolužáků bývají velmi zamyšlení hodné a inspirativní. Ona sama je pro mě vysoce inteligentním člověkem, který si je zároveň v těchto věcech schopný zachovat patřičnou objektivitu, čehož bych chtěla jednou také dosáhnout.“</i>
Školní parlament	C1_620	<i>„Ano funguje, ovlivňuje ho hodně. Učitelé přihlíží na výsledky jednání školního parlamentu a také i oni skrz školní parlament prosazují své připomínky, je to dobrá a fungující instituce.“</i>
	C2_1905	<i>„Ano funguje a ovlivňuje značně. Máme možnost participovat na mnohých projektech, podílet se na proměnách školního prostředí k lepšímu a prakticky rozhodujeme o studentském životě na škole.“</i>

Neformální výuka	C3_1929	<i>„Ano, máme v rámci školy Program Osobnostního Rozvoje zkrácené POR, funguje to tak, že tyto třídní kurzy jsou 2x ročně a na těchto kurzech často narážíme na témata kolem nás, například aktivita model států OSN.“</i>
	C4_1809	<i>„Několikrát jsme navštívili zastupitelstvo v různých obcích a zapojili se do simulovaného zasedání zastupitelstva.“</i>
	C5_1924	<i>„Proběhly u nás studentské demokratické volby stran na podzim 2021 +aktivně nyní už 3 měsíce připomínáme Ukrajinu, máme projekt, díky němu vyděláváme peníze, které předáváme starostovi obce na pomoc zde momentálně ubytovaným Ukrajincům, chodíme doučovat jejich děti...“</i>
Informální prostředí	D1_1924	<i>„Ano, minulý rok jsme se spolužáky zavedli školní časopis – každý má právo tam psát, zároveň máme s 95 % učitelů možnost se bavit o čemkoliv, dávat jim zpětnou vazbu, pro většinu z nich je náš názor důležitý.“</i>
	D2_1940	<i>„Ano, myslím, že v tomto je naše škola opravdu dobrá – každý můžeme říct, co si myslíme, často diskutujeme s pedagogy v rámci výuky a celkově se na naše slovo také klade jistý důraz.“</i>
	D3_620	<i>„Myslím si, že na mém slově záleží. Učitelé jsou vstřícní a vyhoví rádi požadavkům nebo návrhům z naší strany, coby studentů. Pokud to samozřejmě není nějaká hloupost. Co se týče časopisů atp. u nás na škole nejsou, nicméně pokud potřebuje někdo něco medializovat, je možnost nasdílet informace pro všechny ve škole skrz systém EduPage. Dále je tu nezávislá studentská "organizace" - mluvčích tříd. Každý žák se může svému mluvčímu svěřit s tím, co potřebuje a mluvčí to následně přednesou na společném jednání o tom, jaké změny by ve škole měli nastat. Za mě chytrý systém.“</i>
Role vedení školy	D4_2260	<i>„Jak v čem, stále je zde velké slovo učitele jako autority, přes které v žádném případě nejede vlak. Bohužel to tak z velké míry platí i u vedení školy. I přes to se však, a to říkám s velkou radostí a vděkem, za dlouhá léta a působení několika málo nadšených a akčních pedagogů podařilo vytvořit fungující Studentskou radu (která se ale nese ve velice konzervativním duchu) a pravidelné akce, kde mohou studenti participovat.“</i>
	D5_1368	<i>„No spíše ne, na naší škole platí, že to, co řekne vedení je svaté a nikdo tomu nemůže oponovat. Školní parlament již skoro nefunguje a je tedy těžké prosadit někde svůj názor. Občas se ptám, zda li není lepší býtí šedou myší, které nic nevadí...“</i>
	D6_1284	<i>„Vedení naší školy moc se žáky nekomunikuje. Hlavní člověk, který se snaží naše názory vyslechnout a diskutovat o nich je právě naše učitelka českého jazyka, které za to vážím. Školní parlament, rádio ani časopis naše škole nevede a nepodporuje. Prostor kde bychom se mohli svobodně vyjádřit (mimo pomluvy a drby na sociálních sítích) v naší škole nemáme, což je škoda...“</i>
Média – validace	E1_2406	<i>„Člověk musí umět třídit důležité a nedůležité informace a ověřovat si vše, co je mu předloženo, protože v dnešní době je velmi jednoduché někoho obelhat. Ovšem myslím, že naše generace už je vůči "fake news" více obrněná a lépe zvládáme rozeznat pravdu od lži. Anebo se jen pohybují v kruhu lidí, kteří takoví jsou.“</i>
	E2_999	<i>„Informace většinou nejradši čerpám z více zdrojů (třeba z internetu a zároveň z televize). Nedá se říct, že bych jim věřila na 100 % ale beru to vždycky s nějakou rezervou.“</i>

	E3_1368	<i>„Jak kterým, některé radši nesleduju, jiné naopak používám. Informace nejčastěji získávám ze sledování více zdrojů, abych neměl názor pouze z jedné strany.“</i>
Sociální sítě hlavní zdroj	E4_2001	<i>„Ano jsou. Protože už jsou dostatečně rozvinuté, relevantní a důvěryhodné zdroje jsou i tam. Hlavně protože je to nejrychlejší a nejjednodušší způsob.“</i>
	E5_273	<i>„Ano, dnešní době to tak bohužel je. Pokud je to nějaké vlídná osoba, která tomu rozumí a hezky to vysvětlí. Je to pro nás momentálně nejjednodušší způsob zjišťování informací z "důvěryhodných" zdrojů.“</i>
	E6_2260	<i>„Ano, protože jsou mi k dispozici neustále! I při surfování po facebooku či instagramu jsem tak informován o nových skutečnostech, které bych si třeba ani sám nevyhledal. Velkým zdrojem pro mě byl v tomto pohledu instagramový profil Dominika Feriho v minulém roce.“</i>
	E7_1702	<i>„Ano, protože když najdete dobrý zdroj, může vám to krásně nejdříve přiblížit situaci a potom si můžete hledat detaily.“</i>
Deliberace	F1_2241	<i>„Ano, ale nejvíc po předchozím nakousnutí tématu ve škole.“</i>
	F2_1924	<i>„Ano, rozebíráme aktuální otázky hlavně se spolužačkami, máme většinou i podobné názory, takže se v diskuzích vzájemně doplňujeme a rozšiřujeme si obzory.“</i>
	F3_414	<i>„Ano, řekla bych že i častěji než během výuky. Naše třída je poměrně hodně humanitárně zaměřená, takže tato témata zajímají více lidí, kteří o nich navíc chtějí diskutovat.“</i>
	F4_1905	<i>„Jistě že ano. Politika je naší denní kávou.“</i>
	F5_2291	<i>„S přáteli se o politice bavím aktivně, spoustu svých přátel jsem díky ní poznala. Spíše ve škole se politika řeší minimálně.“</i>
Unikátní událost	G1_1905	<i>„Jistě. Coming out mě velice ovlivnil v pohledu na demokracii a demokratický systém. Nedokážu si představit, že bych nemohl být sám sebou a musel bych předstírat, že jsem někým, kým nejsem. Matka mi po coming outu řekla, že mám být rád za to, kde žiju, a že i když není Česká republika ideální pro stejnopohlavní páry, je ráda za to, že žijeme právě tady.“</i>
	G2_278	<i>„Nejvíce mě ovlivnilo se učit o historii minulého století. Dějepis si umím velice živě představit a prožít. Proto jsem velmi vděčná za demokracii.“</i>
	G3_2380	<i>„Pandemie, kdy se ukázalo že díky demokracii má právo na názor opravdu každý, ale je tady bohužel opravdu hodně lidí, kteří věří všemu a nejsou schopni kriticky myslet, takže mají úplně nesmyslné názory. A díky demokracii mají možnost s těmito názory vystupovat. Z podstaty demokracie to je přesně tak, jak to má být, ale pochybuji, že ten, kdo vymyslel tenhle systém, počítal s tak výrazně primitivními jedinci. Nevím, jak by se to mělo vyřešit, protože "správný" názor neexistuje a jakmile by se začalo omezovat, tak už to demokracie není. Problém je, že jakmile jsou lidé nespokojeni, tak dají přednost většinou nějaké extremistické straně, ale ta ještě nikdy nic nevyřešila (ze začátku možná, ale vždycky se to zvrhne), takže zatím je demokracie asi to nejučinnější, co máme.“</i>
	G4_1368	<i>„Určitě událost okolo Brexitu – ta událost mě utvrdila v tom, že má cenu se o politiku zajímat, abychom nepodlehli propagandě a nemuseli toho v budoucnu litovat.“</i>

Události na Ukrajině	G5_1284	<i>„Jen to utvrdilo můj názor je demokracie je důležitá věc v každém státě a nechápu, jak může někdo ve 21. století tohle dělat.“</i>
	G6_2061	<i>„Člověk cítil tlak, nevěděl, čeho je ruská federace schopná, ale v jednu chvíli mi i problesklo halovou, že jsem rád, jak to tady v Česku funguje, že jsme svobodní.“</i>
	G7_1809	<i>„Pamatuji si, že to pro mě byl jeden z nejtěžších dní tohoto roku. Když jsem si ráno přečetla, že začala válka, udělalo se mi zle a ten pocit do teď zcela nevymizel. Jediné, co mohu říct je, že jsem si začala více všimát a vážit demokracie každým dnem.“</i>
	G8_1702	<i>„Pociťovala jsem smutek, vztek a nepochopení. Změnil, začala jsem si více vážit toho, co teď mám, protože mi došlo, že stačí pár minut a můžu přijít o svůj klid a svoje práva.“</i>
	G9_661	<i>„Úzkost, strach, pocit nebezpečí. Ano, hodně. Upřímně tahle událost mě samotnou hodně vzala. Neuvědomovala jsem si jak důležité je vážit si toho co máme, té svobody... o to všechno je tak jednoduché přijít...šílené“</i>
Osobnost	H1_1809	<i>„Ano, mám velmi ráda Karla Kováře, který se těmto tématům věnuje, spíše však hravou tvorbou, aby byla srozumitelná i pro mladší jedince.“</i>
	H2_141	<i>„Inspiruje mne internetový tvůrce Kovy ze sociální sítě YouTube, a to svými naučnými videi o politice.“</i>
	H3_273	<i>„Karel "Kovy" Kovář; Lukáš "Lukefry" Fritscher, proč oni? Dokážou zjednodušeně vysvětlit dění různých situací, ať už je to politika nebo nějaké věci ohledně osobních věcí.“</i>

Zdroj: Vlastní data

Pozn.: Použity odpovědi skupiny DEM+; Identifikátor obsahuje ID příslušného žáka v datovém souboru.

9.1 Doporučení pro praktickou realizaci občanského vzdělávání v České republice

Prezentovaný výzkum odhalil a empiricky podložil některé významné prvky procesu politické socializace, a to až na úrovni kauzálních mechanismů, které mohou mít výrazné implikace pro systém občanského vzdělávání v České republice. Nejvýznamnější zjištění jsou formulována v sadě doporučení pro relevantní aktéry.

- Při zajišťování formální výuky v předmětech OV, ON či ZSV na středních školách v ČR je nutné zahrnout aktuální témata a vést výuku s omezením metody memorování, aby tato výuka povzbuzovala zájem žáků a jejich motivaci ke zkoumání politiky a věcí veřejných.
- Klíčovou podmínkou pro řádné vedení formální výuky je osoba učitele, která by měla být motivována, měla by žákům umět atraktivně vysvětlit problematiku soudobých událostí a měla by mít přehled o aktuálních událostech. Pro podporu učitelů v těchto činnostech je nutné zahrnout dostatečné možnosti DVPP a zajistit organizační a metodickou podporu ze strany vedení školy a zřizovatele.
- Při nastavování formální výuky je nutné vnímat především její formu, až posléze její množství a intenzitu.
- Při volbě aktivit neformálního vzdělávání na středních školách by měly být upřednostňovány aktivity intenzivní, konzistentně působící na žáky, oproti aktivitám nahodilým a izolovaným. V případě, kdy není možné takové aktivity z různých důvodů zajistit, by měly být aktivity dostatečně rozmanité a v kontextu každého žáka by měly být časté a intenzivní.
- Prostředí školy by mělo být otevřené k aktivnímu působení žáků. Ti by měli mít možnost ovlivňovat chod školy i nad rámec čistě žákovských aktivit. Zřízení žákovského parlamentu není nutné, je-li jeho role dostatečně kompenzována vhodnými mechanismy uvnitř školy, které podporují žákovský hlas. Otevřené prostředí školy musí být nezbytně nutně podporováno vedením školy a pedagogickým sborem.
- Žáci by měli být vybaveni dostatečnými kompetencemi mediální gramotnosti, které jim umožní bezpečný pohyb v prostředí internetu a sociálních sítí a v případě zájmu podpoří edukativní roli médií.

- Žáci by měli být v rámci všech socializačních činitelů podporováni v deliberaci o politice a společenských otázkách, ideálně v kombinaci s kritickou reflexí.
- Jsou-li žáci vystaveni unikátní události mající potenciál ovlivnit jejich postoje směrem k demokracii, tyto události by měly být ze strany školy intenzivně kriticky reflektovány, aby se posílil potenciální pozitivní efekt na rozvoj kompetencí demokratického občanství.
- U žáků by měl být na všech úrovních podporován zájem o politiku a veřejné dění jako klíčová kontextuální podmínka pro řádné fungování kauzálního mechanismu procesu politické socializace. V případě podpory zájmu dojde k synergii mezi socializačními činiteli a žákem a k recipročnímu posilování efektů vedoucích k bohatému rozvoji kompetencí demokratického občanství.

Závěr

Prezentovaný výzkum si stanovil několik cílů. Hlavním cílem výzkumu bylo přispět do debaty o efektech nástrojů a technik občanského vzdělávání v České republice spolu s vysvětlením, jak funguje proces politické socializace v reálných podmínkách českých středních škol, jaké jeho varianty mohou existovat, a jaké prerekvizity a průběžné podmínky jsou pro správné fungování procesu socializace potřeba. Součástí stanoveného hlavního cíle byly také čtyři pracovní cíle. Za prvé, na základě zpracování dostupné literatury k problematice občanského vzdělávání a zejména politické socializace navrhnout konceptualizační schéma celého procesu a identifikovat pro kontext České republiky nejpravděpodobnější bod, kde může systematickými zásahy státních autorit dojít k očekávanému pozitivnímu efektu na rozvoj kompetencí potřebných pro demokratické občanství, a který je reálně postihnout touto prací. Za druhé, teoretickým ukotvením daného identifikovaného bodu procesu politické socializace a provázáním s reálným stavem občanského vzdělávání v České republice identifikovat slabiny a následně techniky, kterými je možné v daném bodě a daném kontextu pozitivně působit na rozvoj kompetencí demokratického občanství. Za třetí, pomocí vhodných metod empiricky identifikovat oblasti s nejpravděpodobnějším pozitivním efektem na rozvoj kompetencí demokratického občanství s důrazem na odhalení kauzálních mechanismů a zároveň je zasadit do kontextu celého procesu politické socializace. Za čtvrté, na základě zkušeností s výzkumem problematiky procesu politické socializace navrhnout doporučení jak pro inovace v systému občanského vzdělávání v České republice, tak pro budoucí výzkumy v této problematice, které dále rozvinou témata specifická pro český kontext.

Práce na základě bohaté literatury zkonstruovala předpokládaný kauzální mechanismus procesu politické socializace a popsala jeho očekávané fungování. Zároveň identifikovala socializačního činitele školy jako klíčový bod procesu politické socializace, na nějž je možné top-down přístupem ze strany státních institucí působit a narušit tak negativní cyklus přenosu hodnot, norem a postojů mezi jednotlivými generacemi občanů.

Práce identifikovala v reálných datech další socializační činitele, popsala předpokládané kauzální mechanismy a empiricky doložila jejich fungování v kontextu celého procesu politické socializace. Práce taktéž formulovala sadu doporučení vycházejících z empirických dat pro inovace v systému občanského vzdělávání v České republice a nastínila možnosti dalšího výzkumu.

Prezentovaný výzkum pracoval se souborem kvalitativních technik pro sběr, zpracování a analýzu dat, a na souboru více jak 2700 žáků středních škol v České republice, z nichž byly

na základě vyargumentovaných parametrů separovány dvě skupiny žáků lišící se svými postoji směrem k demokracii, byla provedena komparace odpovědí korespondujících s jednotlivými socializačními činiteli. V rámci komparace byly dotazovány také dvě další referenční skupiny – žáci účastníci se žákovských parlamentů a členové mládežnických organizací politických stran – díky nimž bylo možné empiricky sledovat další specifické socializační činitele a jejich předpokládané postavení v kauzálním mechanismu procesu politické socializace.

Práce si stanovila několik výzkumných otázek a z nich vyplývajících hypotéz. Výzkum pracoval s předpokladem, že *subjektivně vnímaná konzistentní expozice aktivitám neformálního (nebo informálního) vzdělávání bude pozitivně přispívat k úspěšnému průběhu předpokládaného kauzálního mechanismu procesu politické socializace* (hypotéza č. 1). Na základě provedené analýzy a konstrukce kauzálního mechanismu lze tuto hypotézu potvrdit pouze částečně. Otevřené prostředí školy a aktivity informálního vzdělávání dle sebraných dat skutečně pozitivně podporují řádný průběh procesu politické socializace, respektive podporují jeho klíčovou kontextuální podmínku – zájem žáka – zvláště při splnění podmínky, kdy je takové prostředí podporováno vedením školy a pedagogickým sborem a žáci vidí ve svém aktivním zapojení přínos a vliv na chod školy. Hypotézu č. 1 nicméně není možné zcela podpořit v části hovořící o pozitivní roli aktivit neformálního vzdělávání, protože tyto jsou na českých školách pravděpodobně pouze sporadické, izolované, nezasahují plošně všechny žáky a nejsou dostatečně intenzivní a konzistentní, čímž nejsou splněny dílčí podmínky pro fungování interních kauzálních mechanismů. Na základě některých příkladů dobré praxe lze předpokládat, že při správném uchopení aktivit neformálního vzdělávání, a to včetně žákovských parlamentů, můžeme očekávat jejich pozitivní efekt. K řádnému posouzení je nicméně nutný dodatečný výzkum zaměřující se na případy, kde neformální aktivity hrají nezastupitelnou roli. Hypotéza č. 1 proto zůstává potvrzena pouze částečně.

S hypotézou č. 1 souvisí také výzkumem stanovená teze, že *otevřené prostředí školy uspořádané dle demokratických principů bude pozitivně podporovat úspěšné fungování kauzálního mechanismu procesu politické socializace* (hypotéza č. 3). Na základě odpovědí žáků středních škol tuto hypotézu můžeme potvrdit. Žáci, kteří udávali, že na jejich škole funguje velmi otevřené prostředí, mají možnost vyjádřit se a vedení školy (či pedagogický sbor) reflektoval jejich názory, vykazovali především aktivní zájem. Zájem, jako klíčová kontextuální podmínka, má posléze potenciál podporovat rozvoj kompetencí demokratického občanství různými způsoby. Otevřené prostředí na škole jako varianta informálního vzdělávání má taktéž výhodu v konzistentním působení, kdy jsou žáci jeho efektu vystaveni dlouhodobě, oproti zmíněným aktivitám neformálního vzdělávání, jejichž efekt je v reálné praxi dočasný,

nahodilý a nárazový. Otevřené prostředí na školách naplňuje myšlenku Deweyho pragmatické pedagogiky a jako takové pozitivně působí na fungování kauzálního mechanismu procesu politické socializace.

Dalším předpokladem realizovaného výzkumu bylo, že *vhodná forma formální výuky dle subjektivního vnímání žáků středních škol v ČR bude důležitější podmínkou úspěšného průběhu kauzálního mechanismu než obsah a množství výuky* (hypotéza č. 2). Tuto hypotézu je možné na základě sebraných dat a provedených analýz podpořit, avšak pouze za splnění dodatečných podmínek nutných pro fungování interních kauzálních mechanismů. Takovou podmínkou je především osoba učitele, která dokáže vhodnou formou pojmut aktuální témata a formální výuku jako takovou, aniž by sklouzla k nežádoucímu memorování. Formální výuka podpořená vhodnou osobou učitele dokáže u žáků vzbudit zájem a podpořit rozvoj kompetencí demokratického občanství. Hypotézu č. 2 můžeme na základě realizovaného výzkumu potvrdit a vnímat ji jako významné doporučení pro inovace ve výuce společenských témat na českých středních školách.

Realizovaný výzkum se vyjma socializačního činitele školy a prvky neformálního a informálního vzdělávání zvláště zaměřil na roli tzv. unikátních událostí v procesu politické socializace jedince. Položenou tezi, že *unikátní událost na „mikro“ úrovni žáka bude dostačující podmínkou úspěšně fungujícího kauzálního mechanismu vedoucího k osvojení si kompetencí demokratického občanství* (hypotéza č. 4), musíme na základě realizovaného výzkumu zamítnout. Za jistých okolností, je-li situace velmi emotivní a vede ke kognitivnímu zamyšlení (např. ve výzkumu použitá válka na Ukrajině a její reflexe českými žáky), může mít unikátní událost významnou roli v procesu politické socializace, není však dostačující podmínkou řádného fungování kauzálního mechanismu a demokrata z člověka neudělá. Unikátní události slouží především jako specifické impulzy, které jedince přivedou na jednu z možných kauzálních cest, samy o sobě však kompetence demokratického občanství rozvíjet zřejmě nedokážou.

Výzkum si vyjma stanovených hypotéz položil také několik obecnějších otázek pokrývajících sledovanou problematiku. První otázka se tázala na to, *jaké faktory školního prostředí mohou mít pozitivní vliv na proces politické socializace* (výzkumná otázka 1)? Jak bylo zmíněno u jednotlivých hypotéz, v rámci školního prostředí mají významný pozitivní vliv všechny typy vzdělávání – formální, neformální i informální – ty jsou však svázány v kauzálních mechanismech několika nutnými podmínkami. Formální vzdělávání je nutné vést s ohledem na aktuální události a rozvoj zájmu žáků, oproti frontální výuce a memorování. Pozitivní efekt mohou mít různé projektové aktivity, aktivity typu service-learning aj. Zcela

klíčovou podmínkou pro adekvátní vliv formálního vzdělávání má však osoba učitele, která musí u žáků probouzet a kultivovat zájem o veřejné dění a využít vhodné výukové postupy pro rozvoj kompetencí demokratického občanství. Pozitivní efekt v rámci školního prostředí mohou mít také aktivity neformálního vzdělávání, avšak pouze za podmínky konzistence a dlouhodobého působení nebo intenzivního opakování. Dle odpovědí dotazovaných žáků jsou takové aktivity na českých školách spíše sporadické a jejich skutečný efekt je tak diskutabilní, proto je potřeba dalšího výzkumu v této oblasti. Jako velmi významné se v rámci školního prostředí ukázalo informální vzdělávání a otevřené prostředí, avšak za podmínky, že je toto podporováno vedením školy a/nebo pedagogickým sborem, který reflektuje snahy žáků o zapojení se do rozhodování o fungování školy nebo do aktivit neformálního vzdělávání na škole. Pokud vedení školy a/nebo pedagogický sbor aktivity žáků nereflektuje, ti upadají do apatie a skepse a efekt informálního vzdělání se pravděpodobně vytrácí. Uvedené závěry korespondují také s výzkumnou otázkou 2, která se tázala, *s jakými mechanismy neformálního (a informálního) vzdělávání se setkávají mladí lidé v České republice a jak tyto mechanismy mohou ovlivňovat proces politické socializace v kontextu českého vzdělávacího systému?* Vyjma řečeného mají žáci možnost aktivní účasti na žákovských parlamentech, jejichž funkčnost je však ovlivněna pravomocemi udělenými v rámci školy. Jsou-li pravomoci žákovského parlamentu významné, tento může mnoho věcí na škole ovlivnit a žáci to zpravidla reflektují. Pokud však žákovský parlament nemůže spolurozhodovat o významných záležitostech týkajících se školy a jeho působnost je omezena na žákovské aktivity, může se rozvinout skepse a apatie, a to nejen u přímých členů parlamentu, ale u všech žáků dané školy.

Výzkum se také tázal, *pomocí jakého kauzálního mechanismu (nebo ‚podtypů‘ mechanismů) je možné vysvětlit předpokládaný vztah mezi socializačním činitelem školy a nabytím kompetencí demokratického občanství v České republice a jaké kontextuální podmínky jsou k tomuto zapotřebí* (výzkumná otázka 3)? Dle sebraných dat je patrné, že socializační činitel může do značné míry kompenzovat případnou dysfunkční socializaci v rodině, jsou-li pro to splněny nezbytné podmínky. Klíčová je především kontextuální podmínka zájmu, která stimuluje působení dílčích kauzálních mechanismů v rámci jednotlivých socializačních činitelů. Důležité jsou také dílčí podmínky, které byly uvedeny u jednotlivých typů vzdělávání v rámci socializačního činitele školy. Pokud jsou podmínky naplněny a stanovené kauzální mechanismy fungují, socializační činitel školy může dostatečně kompenzovat případnou dysfunkci rodiny a může významně přispívat k řádnému průběhu procesu politické socializace. Na základě sebraných dat byly taktéž identifikovány tři modely procesu politické socializace – tradiční model spojený s rodinou, systémový model spojený se školou a suplementární model

spojený s konzumací médií. V rámci systémového modelu procesu politické socializace bylo odhaleno, že škola jako socializační činitel může do značné míry kompenzovat dysfunkční primární socializaci v rodině. K řádnému efektu je však zapotřebí přítomnost klíčové kontextuální podmínky (zájem žáka) a vhodná směsice řádně fungujících mechanismů formální, neformální a informální výuky, jak bylo zmíněno výše.

Poslední výzkumná otázka se tázala, *jaké unikátní, mikro ' události mohou vést k rozvoji kompetencí demokratického občanství? Stojí takové události v pozici nutné nebo dostačující podmínky kauzálního mechanismu* (výzkumná otázka 4)? Dle zjištění výzkumu nejsou unikátní události jako subjektivní zkušenosti žáků ani v pozici nutné, ani v pozici dostatečné podmínky kauzálního mechanismu procesu politické socializace, mohou však být specifickým impulzem, který žáka nasměruje na jednu z kauzálních cest a mohou tak proces socializace podpořit. Unikátní událost, která proces socializace může podpořit, by měla být dostatečně emotivní a měla by žáka přinutit ke kognitivnímu zamyšlení.

Realizovaný výzkum je poměrně unikátní v perspektivě, kterou zvolil – subjektivní zkušenosti žáků – a komplexitou zaměřenou na celý proces politické socializace s důrazem na empirické podložení základních kauzálních mechanismů. Jako takový významně přispívá k všeobecnému poznání v oblasti občanského vzdělávání a výchovy k demokratickému občanství v České republice. Výzkum se zaměřil také na některé opomíjené oblasti politické socializace s důrazem na odhalování příčin neoptimálně fungujícího občanského vzdělávání a výchovy k demokracii v České republice, pootevřel dvířka kauzálních mechanismů podceňovaného socializačního činitele školy a odhalil některé unikátní a neočekávané vzorce, které mohou při správném uchopení výrazně pomoci při zacílení aktivit občanského vzdělávání, zvláště v situaci, kdy česká společnost čelí mnoha krizím a podobné aktivity jsou doslova bojkotovány mnoha aktéry na více úrovních.

Ačkoliv výzkum není z principu reprezentativní a doporučení z něj plynoucí je nezbytně nutné vnímat s určitou mírou odstupem, díky kombinaci technik heterogenního vzorku a techniky zobecňování na tzv. typické případy lze výsledky považovat za velmi relevantní. Realizovaný výzkum na reálných a poměrně robustních datech ukázal, že není nutné provádět objemné a krkolomné reformy vzdělávacího systému, kterých se každý právoplatně obává, ale že pro významný pozitivní posun stran rozvoje kompetencí demokratického občanství u mladší generace postačí dělat relativně malé a neškodné kroky v systému stávajícím. Zaměřit pozornost na člověka, ať už hovoříme o žácích či jejich učitelích, a dát aktivním a nadšeným učitelům volnou ruku ve vedení svých tříd, případně je co nejvíce podpořit v zavádění inovativních způsobů výuky, byť se v současnosti děje spíše pravý opak. Umožnit žákům

aktivitu ve škole a podporovat je, aby si vyzkoušeli mechanismy mj. demokratického zřízení před tím, než budou vrženi do mnohdy chaotického světa politiky, profese a všudypřítomných médií. Prezentovaný výzkum ukázal, že nejdůležitějším prvkem, který bude potřeba změnit, je vnímání politiky, věcí veřejných, občanského vzdělávání a členů mladší generace jedinci staršími, kteří nastavují současný systém a stojí v jeho vedení. Zapojit žáky do rozhodování a chodu školy, přiznat si, že současná generace mladých lidí je prostě jiná, to jsou náročné úkoly, které budou muset být naplněny.

Představený výzkum nemohl naplnit své ambice v plné šíři, jak si je stanovil v původním výzkumném záměru. Realizaci výzkumu významně ovlivnila koronavirová pandemie, změna poměrů na středních školách i neúspěchy při zavádění koncepce občanského vzdělávání. Nemohl tak být realizován extenzivní výzkum využívající nejen kvalitativních, ale i kvantitativních technik či techniky vnořené analýzy. Nemohly být realizovány další kvalitativní techniky přímo na školách – rozhovory s žáky, učiteli i řediteli škol, observace ve výuce aj. Řada limitů se objevila také při zpracování dat a jejich interpretaci.

Ačkoli se výzkum zaměřil na využití výhradně kvalitativních technik majících potenciál velmi hluboce testovat některé předpokládané jevy, ne vše se zdařilo. Formulace některých otázek se pro žáky středních škol ukázaly být příliš náročné a nedostatečně motivující, aby žáci své myšlenky více popsali. Výzkum byl taktéž ovlivněn závislostí na dotazníkovém šetření, které, ačkoli přineslo velmi zajímavá a hodnotná data, nebylo pro dané účely zcela optimální. Některé dílčí otázky proto zůstaly nezodpovězeny nebo se je nepovedlo rozebrat do požadované hloubky.

Během sběru, zpracování a interpretace dat se objevovaly náznaky, že významnou roli v procesu politické socializace hraje již základní škola. U některých žáků, u kterých byla identifikována dysfunkce rodiny a neoptimální fungování socializačního činitele školy, byl přesto zaznamenán významný zájem o politiku a veřejné dění, jehož zdroj však byl skryt. Někteří takoví žáci naznačovali, že např. výuka na střední škole nefunguje dobře, ale výuka již na základní škole naplňovala předpoklady, které byly výzkumem kladeny až na střední školy. Je proto možné, že významný zdroj zájmu žáků, zejména těch z dysfunkčních rodin pohledem procesu politické socializace, stojí již na základních školách, které nebyly ve výzkumu zahrnuty. Navazující výzkum by se proto mohl zaměřit právě na proces politické socializace na základních školách s důrazem na rozvoj zájmu jako klíčové kontextuální podmínky, která udržuje v chodu kauzální mechanismus procesu politické socializace na středních školách.

Podobně, ačkoli bylo v rámci teoretického ukotvení argumentováno, proč se výzkum zaměřil na žáky středních škol, se v případě některých otázek objevily náznaky, že střední škola

je „příliš brzy“ pro řádné fungování procesu politické socializace. Zejména při dotazování členů mládežnických organizací politických stran staršího věku se ukazovalo, že řada z nich v rozvoji svých kompetencí demokratického občanství vděčí spíše univerzitnímu vzdělání, které kultivovalo některé kompetence, než tomu středoškolskému. Jeden z navazujících výzkumů by se proto mohl zaměřit na dílčí aspekty spojené se socializací studentů univerzit a vysokých škol.

Významným limitem výzkumu je jeho zaměření pouze na jednu úroveň – žáky – a jejich subjektivní postoje. Ačkoli původní záměr výzkumu pracoval se zapojením učitelů, ředitelů, eventuálně vybraných rodičů do výzkumu, tyto části se nepodařilo realizovat. Zahrnutí více úrovní, reflektování nalezených vzorců a jejich triangulace např. skrze rodiče či učitele by mohla dodat další argumenty pro potřebu řešení občanského vzdělávání směrem, jaký nastínil tento výzkum. Samotnou subjektivitu nicméně nelze v kontextu výzkumu považovat za vadu, ale naopak za přínos, zejména ve vztahu k některým specifickým procesům politické socializace. Zejména zájem žáka, který se ukázal být stěžejní kontextuální podmínkou, je z principu moderován subjektivním postojem žáka k výuce a jiným aktivitám. Subjektivní stanovisko žáka proto v tomto případě může mít mnohem vyšší vysvětlující hodnotu než případný objektivní/tvrký indikátor.

Za důležitý přínos a zároveň limit především možnostem zobecnění tohoto výzkumu lze považovat jeho výhradní zaměření kvalitativním směrem. Ačkoli některé nalezené robustní vzorce by nemohly být doloženy bez kvalitativního výzkumu a v rámci výzkumu kvantitativního by se pravděpodobně ztratily, a ačkoli zaměření na kvalitativní pohled činí výzkum v českém prostředí poměrně unikátní, stále hovoříme o datech, která nejsou reprezentativní za celou Českou republiku, jak bylo opakovaně zmíněno. Ve výzkumu byla sice použita logika tzv. typických případů, reprezentovaných různými typy procesů politické socializace, které by měly v podobných podmínkách fungovat stejně. Bez dalšího výzkumu se nicméně pořád pohybujeme v úrovni explanační, nikoli generalizační.

Někteří kolegové by mohli také namítnout, že zejména teoretická část práce hojně využívá výzkumy poněkud staršího data, ze zlatého období výzkumu politické socializace v zahraničí. Zde je ovšem nutné podotknout, že charakter českého výzkumu na toto téma jiný přístup nedovolil. Zatímco v českém prostředí jsme dosud neměli příliš ponětí o fungování jednotlivých kauzálních mechanismů a většina našich poznatků vycházela z analogií zahraničního výzkumu bez respektování specifík českého systému a české společnosti, zahraniční výzkum již tyto základní pozice opustil a zaměřil svou pozornost směrem komplexních vztahů nebo naopak velmi specifických jevů unikátních pro daný vzdělávací systém. Takové studie, ačkoli podpořily teoretické podložení některých očekávaných jevů,

nemohly přispět k teoretickému ukotvení základního procesu politické socializace v České republice jako takovému. K tomu bylo nutné využít i některých publikací staršího data. Realizovaný výzkum nicméně může nyní sloužit jako základ právě pro intenzivní zkoumání odhalených vzorců a dalších popisovaných jevů procesu politické socializace, zatímco respektuje kontext českého vzdělávacího systému.

Použitá literatura byla velmi široká, pokrývající jak obecné přehledové publikace, publikace sledující specifické jevy či případové studie sledující jevy a unikátní řešení v rámci specifického vzdělávacího systému. Přesto se nejedná o úplný výčet, ale o malý výsek dostupné literatury na problematiku procesu politické socializace a souvisejících jevů. Šíře literatury měla pozitivní přínos pro teoretické podložení procesu politické socializace včetně záměru ke sledování některých specifických jevů, protože každý jev mohl být doložen alespoň jedním zahraničním výzkumem. Naopak nevýhodou příliš široké literatury byl fakt, že pro některé jevy bylo možné nalézt zcela si odporující publikace pocházející z odlišných zemí a regionů a reflektující odlišné kontextuální podmínky. To neusnadňovalo případnou primární inferenci v přípravné fázi výzkumu. Významným limitem výzkumu bylo také omezené množství literatury, která by vycházela primárně z českého prostředí. Ta se, s výjimkou některých jednotlivců, omezovala především na dvě výzkumné skupiny, z nichž v jedné autor práce přímo působí. Úvahy o očekávaných jevech v českém kontextu tak mnohdy nemohly vycházet z realizovaných výzkumů z českého prostředí, ale z různorodých výzkumů zahraničních a z přímé zkušenosti s českým vzdělávacím systémem.

Občanské vzdělávání v České republice nikdy nebylo nezbytnější. Zatímco česká společnost bojuje s dezinformačními kampaněmi, s nedůvěrou lidí ve státní zřízení i s nedůvěrou v ostatní spoluobčany, vyrůstá generace, která by dle všech politologických měřítek již měla být demokraticky hodnotově ukotvená. Za situace, kdy jsme se ani více jak 30 let od přechodu k demokratickému zřízení nedokázali zasadit za rozvoj systému občanského vzdělávání. Stále spoléháme na izolované aktivity samostatných skupin a neziskových organizací, do značné míry spoléháme na náhodu a alespoň minimální pozitivní efekt vzdělávacího systému.

Představená práce je svým způsobem obhajobou systémového přístupu k občanskému vzdělávání s nutnou účastí státu jako garanta. Ukazuje, že relativně drobnými, ale intenzivními zásahy můžeme podpořit nastávající generaci v rozvoji kompetencí demokratického občanství. Můžeme tak demokracii v České republice zajistit budoucnost, stabilitu a prosperitu. Můžeme zajistit, že se nynější oázy v poušti změni v rostoucí zdravý les plný aktivit podporujících pevnost a odolnost demokratického zřízení této země.

Abstrakt

Dizertační práce se zabývá problematikou občanského vzdělávání a procesu politické socializace žáků středních škol v České republice, a to s důrazem na identifikaci a empirické testování kauzálních mechanismů stojících za zkoumanými socializačními činiteli, především školou a neformálním a informálním typem vzdělávání. Dizertační práce vychází z premisy, kdy systémový přístup k občanskému vzdělávání s důrazem na top-down působení během školního vzdělávání dokáže kompenzovat dysfunkční socializaci z rodinného prostředí, a i žáky z nevyhovujícího rodinného prostředí může podporovat v rozvoji kompetencí demokratického občanství. Práce empiricky dokládá, že všechny typy vzdělávání na školách mohou mít pozitivní vliv na průběh procesu politické socializace, jsou-li splněny dílčí podmínky nutné pro fungování kauzálních mechanismů – klíčová role motivujícího učitele v rámci formálního vzdělávání, konzistence a intenzita aktivit neformálního vzdělávání a otevřenost vedení školy a pedagogického sboru aktivitám žáků v rámci informálního demokraticky nastaveného školního prostředí. Práce také podpořila některé dílčí jevy spojené s dalšími socializačními činiteli a identifikovala zájem žáků jako nezbytnou kontextuální podmínku pro správné fungování kauzálního mechanismu procesu politické socializace. Práce datově vychází z dotazníkového šetření více než 2700 žáků českých středních škol všech typů, žáků účastnících se žákovských parlamentů a členů mládežnických organizací politických stran, kteří byli dotazováni na témata spojená s procesem politické socializace a subjektivní zkušenosti s působením vybraných socializačních činitelů. Pomocí tematické analýzy, komparace vybraných cílových skupin a metody process-tracing pro sledování kauzálních mechanismů v případových a small-N studiích práce poskytla unikátní perspektivu na občanské vzdělávání v České republice, identifikovala některé klíčové problémy systému občanského vzdělávání, podpořila identifikované techniky, které mají potenciál významně pozitivně ovlivnit rozvoj kompetencí demokratického občanství mezi žáky středních škol a formulovala doporučení pro inovace v rámci českého vzdělávacího systému směrem lepšího rozvoje kompetencí demokratického občanství.

Klíčová slova

Občanské vzdělávání; politická socializace; process-tracing; neformální vzdělávání; informální vzdělávání.

Abstract

The dissertation deals with the issue of civic education and the process of political socialization of secondary school students in the Czech Republic, with an emphasis on the identification and empirical testing of causal mechanisms behind the socialization factors studied, especially school and informal and non-formal education. The dissertation is based on the premise that a systemic approach to citizenship education, with an emphasis on top-down action during schooling, can compensate for dysfunctional socialization from the family environment, and can also support pupils from inadequate family environments in developing competences of democratic citizenship. The paper empirically demonstrates that all types of school education can have a positive impact on the course of the political socialization process if the sub-conditions necessary for the causal mechanisms to operate are met - the key role of the motivating teacher in formal education, the consistency and intensity of informal education activities, and the openness of the school leadership and teaching staff to the activities of students within an informal democratically set school environment. The work also supported some sub-phenomena associated with other socialization factors and identified student interest as a necessary contextual condition for the proper functioning of the causal mechanism of the political socialization process. The work is based on a questionnaire survey of more than 2,700 pupils of Czech secondary schools of all types, pupils participating in pupil parliaments and members of youth organisations of political parties, who were asked about topics related to the process of political socialisation and subjective experiences with the action of selected socialisation factors. Using thematic analysis, focus group comparisons, and the process-tracing method for tracking causal mechanisms in case and small-N studies, the thesis provided a unique perspective on civic education in the Czech Republic, identified some key problems of the civic education system, supported the identified techniques that have the potential to have a significant positive impact on the development of democratic citizenship competencies among high school students, and formulated recommendations for innovations within the Czech education system towards better development of democratic citizenship competencies.

Key words

Civic education; political socialization; process-tracing; non-formal education; informal education.

Seznam literatury

- Ainley, J., Schulz, W., & Friedman, T. (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia: Approaches to Civic and Citizenship Education around the World*. IEA.
- Alford, J. R., Funk, C. L., & Hibbing, J. R. (2005). „Are Political Orientations Genetically Transmitted?“ *American Political Science Review*, 99(2), 154–167.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton University Press.
- Almond, G. A., & Verba, S. (1989). *The Civic Culture Revisited: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. SAGE Publications.
- Amna, E., Ekström, M., Kerr, M., & Stattin, H. (2009). „Political Socialization and Human Agency: The Development of Civic Engagement from Adolescence to Adulthood.“ *Statsvetenskaplig Tidskrift*, 111(1), 27–40.
- Andersson, E. (2015). „Situational Political Socialization: A Normative Approach to Young People’s Adoption and Acquisition of Political Preferences and Skills.“ *Journal of Youth Studies*, 18(8), 967–983. DOI: 10.1080/13676261.2015.1020926.
- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2013). *Doing Narrative Research*. SAGE Publications.
- Aristotelés. (1999). *Politika*. OIKOYMENH.
- Atkin, C. K., & Gantz, W. (1978). „Television News and Political Socialization.“ *The Public Opinion Quarterly*, 42(2), 183–198.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic*
- Bandura, A. (2001). „Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective.“ *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Beach, D. & Pedersen, R.B. (2016). „Selecting Appropriate Cases When Tracing Causal Mechanisms.“ *Sociological Methods & Research*, 47(4), 1–35. DOI: 10.1177/0049124115622510.
- Beach, D., & Pedersen, R. B. (2019). *Process-Tracing Methods: Foundations and Guidelines*. University of Michigan Press.
- Beilmann, M., Kalmus, V., Macek, J., Macková, A., & Šerek, J. (2018). „Youth in the Kaleidoscope: Civic Participation Types in Estonia and the Czech Republic.“ *Sociální studia*, 15(2), 11–33.
- Bennett, A., & Checkel, J. T. (Eds.). (2014). *Process Tracing: From Metaphor to Analytic Tool (Strategies for Social Inquiry)*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139858472.
- Berns, R. M. (2011). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Cengage Learning. University of Michigan Press.
- Bickmore, K. (2001). „Student Conflict Resolution, Power 'Sharing' in Schools, and Citizenship Education.“ *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137–162.
- Bock, J. C. (1976). „The Institutionalization of Nonformal Education: A Response to Conflict Needs.“ *Comparative Education Review*, 20(3), 346–367.

- Borg, W. R. (1966). „Student Government and Citizenship Education.“ *The Elementary School Journal*, 67(3), 154–160.
- Branson, M. S. (1999). „Project Citizen: An Introduction“. Dostupné z: https://www.civiced.org/papers/articles_branson99.html.
- Buckingham, D. (1997). „News Media, Political Socialization and Popular Citizenship: Towards a New Agenda.“ *Critical Studies in Mass Communication*, 14(4), 344–366. DOI: 10.1080/15295039709367023.
- Buckingham, D. (1998). „Media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism.“ *Journal of Communication*, 33–43.
- Buckingham, D. (1999). „Young People, Politics and New Media: Beyond Political Socialisation.“ *Oxford Review of Education*, 25(1–2), 171–184. DOI: 10.1080/030549899104198.
- Bush, A. J., Smith, R., & Martin, C. (1999). „The Influence of Consumer Socialization Variables on Attitude toward Advertising: A Comparison of African-Americans and Caucasians.“ *Journal of Advertising*, 28, 13–24.
- Carla, R., & Candelaria, F. (2017). *Service – Learning in Central and Eastern Europe: Handbook for Engaged Teachers and Students*. CLAYSS.
- CIRCLE & Carnegie Corporation of New York. (2003). *The Civic Mission of Schools*. Carnegie Corporation of New York.
- Citizenship*. Council of Europe rep.DGIV/EDU/CIT 200023.
- Conklin, H. G. (2009). „Purposes, Practices, and Sites: A Comparative Case of Two Pathways into Middle School Teaching.“ *American Educational Research Journal*, 46(2), 463–500.
- Cook, S., & Westheimer, J. (2006). „Introduction: Democracy and Education.“ *Canadian Journal of Education*, 29(2), 347–358.
- Coombs, P. H. (1976). „Nonformal Education: Myths, Realities, and Opportunities.“ *Comparative Education Review*, 20(3), 281–293.
- Coombs, P.H. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth. Nonformal Education for Rural Development*. International Council for Educational Development.
- Cullingford, C. (1992). *Children and Society: Children's Attitudes to Politics and Power*. Cassell.
- Curran, J., Iyengar, S., Brink Lund, A., & Salovaara-Moring, I. (2009). „Media System, Public Knowledge and Democracy: A Comparative Study.“ *European Journal of Communication*, 24(1), 5–26.
- Čáp, P., Matějka, O., & Protivínský, T. (2013). *Občanské vzdělávání v ČR*. Centrum občanského vzdělávání.
- ČŠI. (2016). *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách*. Tematická zpráva, Praha, květen 2016.
- Dahl, V., Amnå, E., Banaji, S., Landberg, M., Šerek, J., Ribeiro, N., Beilmann, M., Pavlopoulos, V., & Zani, B. (2018). „Apathy or Alienation? Political Passivity among Youths across Eight European Union Countries.“ *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 284–301.
- Delli Carpini, M. X. (2000). „Gen.com: Youth, Civic Engagement, and the New Information Environment.“ *Political Communication*, 17(4), 341–349. DOI: 10584600050178942.

- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D. C. HEATH & CO., PUBLISHERS.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. MacMillan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. MacMillan.
- Dudley, R. L., & Gitelson, A. R. (2002). „Political Literacy, Civic Education, and Civic Engagement: A Return to Political Socialization? *Applied Developmental Science*, 6(4), 175–182. DOI: S1532480XADS0604_3.
- Dunsmore, K., & Lagos, T. G. (2008). „Politics, Media and Youth: Understanding Political Socialization via Video Production in Secondary Schools.“ *Learning, Media and Technology*, 33(1), 1–10. DOI: 10.1080/17439880701868770.
- Easton, D. (1968). „The Theoretical Relevance of Political Socialization.“ *Canadian Journal of Political Science*, 1(2), 125–146.
- Edelstein, W. (2011). „Education for Democracy: Reasons and Strategies.“ *European Journal of Education*, 46(1), 127–137.
- Evans, M. (2006). „Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do.“ *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410–435.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Jamieson, K. H. (2007). „Identifying Best Practices in Civic Education: Lessons from the Student Voices Program.“ *American Journal of Education*, 114(1), 75–100.
- Finkel, S. E. (2002). „Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Countries.“ *The Journal of Politics*, 64(4), 994–1020.
- Finkel, S. E. (2003). „Can Democracy Be Taught?“ *Journal of Democracy*, 14(4), 137–151.
- Frank, S., & Huddleston, T. (2009). Schools for Society: Learning Democracy in Europe. In Network of European Foundations (Ed.), *A Handbook of Ideas for Action*. Alliance Publishing Trust.
- Galston, W. A. (2004). „Civic Education and Political Participation.“ *Political Science and Politics*, 37(2), 263–266.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N., & Shanahan, J. (2002). Growing Up with Television: Cultivation Processes. In J. Bryant, & D. Zillmann (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research, Second Edition* (s. 43–67). Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerring, J. (2010). „Causal Mechanisms: Yes, But...“ *Comparative Political Studies*, 43(11), 1499–1526. DOI: 10.1177/0010414010376911.
- Gidengil, E., O’Neill, B., & Young, L. (2010). „Her Mother’s Daughter? The Influence of Childhood Socialization on Women’s Political Engagement.“ *Journal of Woman, Politics & Policy*, 31(4), 334–355. DOI: 10.1080/1554477X.2010.533590.
- Gimpel, J. G., Lay, C. J., & Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America*. Brookings Institution Press.
- Goert, G., & Mahoney, J. (2012). *A Tale of Two Cultures: Qualitative and Quantitative Research in the Social Sciences*. Princeton University Press.
- Graber, D. (1988). *Processing the News: How People Tame the Information*. Longman.
- Greenstein, F. I. (1970). „A Note on the Ambiguity of “Political Socialization”: Definitions, Criticisms, and Strategies of Inquiry.“ *Journal of Politics*, 32, 969–978.

- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton University Press.
- Hahn, C. I. (1999). „Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes.“ *Oxford Review of Education*, 25(1–2), 231–250.
- Haller, E. J., & Thorson, S. J. (1970). „The Political Socialization of Children and the Structure of the Elementary School.“ *Interchange*, 1(3), 45–55.
- Hamilton, S., & Zeldin, S. (1987). „Learning Civics in the Community.“ *Curriculum Inquiry*, 17, 407–420.
- Hatemi, P. K., Alford, J. R., Hibbing, J. R., Martin, N. G., & Eaves, L. J. (2009). „Is There a ‘Party’ in Your Genes?“ *Political Research Quarterly*, 62, 584–600.
- Healy, A., & Malhotra, N. (2013). „Childhood Socialization and Political Attitudes: Evidence from a Natural Experiment.“ *The Journal of Politics*, 75(4), 1023–1037. DOI: 10.1017/S0022381613000996.
- Hedström, P., & Ylikoski, P. (2010). „Causal Mechanisms in the Social Sciences.“ *Annual Review of Sociology*, 36, 49–67. DOI: 10.1146/annurev.soc.012809.102632.
- Hepburn, M. A., Niemi, R. G., & Chapman, C. (2000). „Service Learning in College Political Science: Queries and Commentary.“ *Political Science and Politics*, 33(3), 617–622.
- Hoppers, W. (2000). „Nonformal Education, Distance Education and the Restructuring of Schooling: Challenges for a New Basic Education Policy.“ *International Review of Education*, 46(1), 5–30.
- Hurtíková, H., & Soukop, M. (2019). „Participative and Deliberative Democracy on the Local Level: How the Political Characteristics of Municipalities in the Czech Republic Relate to the Use of Selected Democratic Innovation within their Territory?“ *Lex Localis*, 17(2), 369–393.
- Hyland, N. E. (2006). „Detracking in the Social Studies: A Path to a More Democratic Education?“ *Theory into Practice*, 45(1), 64–71.
- Hyman, H. (1959). *Political Socialization: A Study in the Psychology of Political Behavior*. The Free Press.
- Cho, Y. (2014). „To Know Democracy is to Love it: A Cross-National Analysis of Democratic Understanding and Political Support for Democracy.“ *Political Research Quarterly*, 67(3), 478–488. DOI: 10.1177/1065912914532721.
- Jacobsen, R., Frankenberg, E., & Lenhoff, S. W. (2012). „Diverse Schools in a Democratic Society: New Ways of Understanding How School Demographics Affect Civic and Political Learning.“ *American Educational Research Journal*, 49(5), 812–843. DOI: 10.3102/0002831211430352.
- Jaffee, D. (2003). „Virtual Transformation: Web-Based Technology and Pedagogical Change.“ *Teaching Sociology*, 31(2), 227–236.
- Jennings, M. K., & Niemi, R. G. (1968). „The Transmission of Political Values from Parent to Child.“ *The American Political Science Review*, 62(1), 169–184.
- Jennings, M. K., & Niemi, R. G. (1975). „Continuity and Change in Political Orientations: A Longitudinal Study of Two Generations.“ *The American Political Science Review*, 69(4), 1316–1335.
- Jennings, M. K., & Niemi, R. G. (1978). „The Persistence of Political Orientations: An Over-time Analysis of Two Generations.“ *British Journal of Political Science*, 8(3), 333–363.

- Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). „Politics across Generations: Family Transmission Reexamined.“ *Journal of Politics*, 71(3), 782–799.
- John, P., Morris, Z., & Halpern, D. (2003). *Social Capital and Causal Role of Socialisation*. Paper Presented at ESRC Democracy and Participation conference, University of Essex.
- Journell, W. (2010). „Standardizing Citizenship: The Potential Influence of State Curriculum Standards on the Civic Development of Adolescents.“ *Political Science and Politics*, 43(2), 351–358.
- JSNŠ. (2012). *Výzkum postojů středoškoláků v ČR 2012*. Člověk v tísni.
- JSNŠ. (2014). *Výzkum postojů středoškoláků v ČR 2014*. Člověk v tísni.
- JSNŠ. (2017). *Jak se učí mediální výchova na středních školách?* Člověk v tísni.
- JSNŠ. (2017). *Výzkum postojů středoškoláků v ČR 2017*. Člověk v tísni.
- JSNŠ. (2018a). *Stav výuky mediální výchovy na středních školách*. Člověk v tísni.
- JSNŠ. (2018b). *Výzkum mediální gramotnosti středoškoláků*. Člověk v tísni.
- JSNŠ. (2020). *Výzkum postojů středoškoláků v ČR 2020*. Člověk v tísni.
- JSNŠ. (2023a). *Mediální gramotnost žáků základních a středních škol*. Člověk v tísni.
- JSNŠ. (2023b). *Stav mediálního vzdělávání na základních a středních školách*. Člověk v tísni.
- Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). „Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School.“ Working Paper. Washington, DC: The Center for Information and Research on Civic Learning (CIRCLE).
- Kahne, J., Chi, B., & Middaugh, E. (2006). „Building Social Capital for Civic and Political Engagement: The Potential of High School Civics Courses.“ *Canadian Journal of Education*, 29, 387–409.
- Katz, J. (1993). „The Media’s War on Kids.“ *Rolling Stone*, 25 November, 47–49.
- King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton University Press.
- Kocoska, J. (2015). „Teaching and Learning Approaches of Civic Education.“ *Teacher International Journal*, 9, 104–110.
- Koskimaa, V., & Rapeli, L. (2015). „Political Socialization and Political Interest: The Role of School Reassessed.“ *Journal of Political Science Education*, 11(2), 141–156. DOI: 10.1080/15512169.2015.1016033.
- Kudrnáč, A. (2015). „Stranické preference mladých lidí v České republice.“ *Sociológia*, 47(5), 527–550.
- La Belle, T. J. (1982). „Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning.“ *International Review of Education*, 28(2), 159–175.
- Lauglo, J. (2011). „Political Socialization in the Family and Young People’s Educational Achievement and Ambition.“ *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 53–74. DOI: 10.1080/01425692.2011.527722.
- Lebeda, T., & Vlachová, K. (2006). „Aktivní občanství a spokojenost s demokracií v Evropě.“ *Sociologický časopis*, 42(1), 11–34.
- Lieberman, E. S. (2005). „Nested Analysis as a Mixed-Method Strategy for Comparative Research.“ *The American Political Science Review*, 99(3), 435–452.

- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative Reserach: Reading, Analysis, and Interpretation*. SAGE Publications.
- Lyons, P. (2017). *Political Knowledge in the Czech Republic*. Sociologický ústav AV ČR.
- Macek, J., Macková, A., & Šerek, J. (2018b). „Youth Public and Political: Young People as (Ir)Relevant Actors in the Realm of Citizenship.“ *Sociální Studia*, 15(2), 5–7.
- Macek, J., Macková, A., Pavlopoulos, V., Kalmus, V., Elavsky, C. M., & Šerek, J. (2018a). „Trust in Alternative and Professional Media: The Case of the Youth News Audiences in Three European Countries.“ *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 340–354.
- Macháček, L., & Krošlák, S. (2013). *Dve "školy" demokracie*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Massialas, B. G. (1970). „The School in the Political Socialization of Children and Youth.“ *Educational Leadership*, 31–35.
- Matto, E. C., & Vercellotti, T. (2012). „Methodological Lessons Learned from Conducting Civic Education Research in High Schools.“ *Political Science and Politics*, 45(4), 728–735. DOI: S1049096512000820.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE Publications.
- Mazák, J. (2017). „Process tracing: zkoumání kauzality v případových studiích“ *Sociológia*, 49(1), 55–80.
- McAllister, I. (1998). „Civic Education and Political Knowledge in Australia.“ *Australian Journal of Political Science*, 33(2), 7–23.
- McCombs, M. E., & Shaw, D. L. (1972). „The Agenda-Setting Function of Mass Media.“ *Public Opinion Quarterly*, 36(2), 176–187.
- McDevitt, M., & Chaffee, S. (2000). „Closing Gaps in Political Communication and Knowledge: Effects of a School Intervention.“ *Communication Research*, 27(3), 259–292.
- McDevitt, M., & Kioussis, S. (2007). „The Red and Blue of Adolescence: Origins of the Compliant Voter and the Defiant Activist.“ *American Behavioral Scientist*, 50, 1214–1230.
- McFarland, D. A., & Thomas, R. J. (2006). „Bowling Young: How Youth Voluntary Associations Influence Adult Political Participation.“ *American Sociological Review*, 71(3), 401–425.
- McIntosh, H., Hart, D., & Youniss, J. (2007). „The Influence of Family Political Discussion on Youth Civic Development: Which Parent Qualities Matter?“ *PS: Political Science & Politics*, 40(3), 495–499.
- McLeod, J. M. (2000). „Media and Civic Socialization of Youth.“ *Journal of Adolescent Health*, 27S(2), 45–51.
- Meyers, P. A. (2003). „Method and Civic Education.“ *Humanitas*, 16(2), 4–47.
- Miles, M. B., Huberman, M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications.
- Mill, J. S. (2016). *Vybrané spisy o etice, společnosti a politice I*. OIKOYMENH.
- Mill, J. S. (2018). *Vybrané spisy o etice, společnosti a politice II*. OIKOYMENH.

- Moeller, J., & de Vreese, C. (2013). „The Differential Role of the Media as an Agent of Political Socialization in Europe.“ *European Journal of Communication*, 28(3), 309–325. DOI: 10.1177/0267323113482447.
- Morduchowicz, R., Catterberg, E., Niemi, R. G., & Bell, F. (1996). „Teaching Political Information and Democratic Values in a New Democracy: An Argentine Experiment.“ *Comparative Politics*, 28(4), 465–476.
- Muralidharan, S., & Sung, Y. (2015). „Direct and Mediating Effects of Information Efficacy on Voting Behavior: Political Socialization of Young Adults in the 2012 U.S. Presidential Election. *Communication Reports*, 1–15. DOI: 10.1080/08934215.2015.1064537.
- Niemi, R. G., & Finkel, S. E. (2012). „Civic Education and the Development of Civic Knowledge and Attitudes“. In L. E. Harrison, & J. Kagan (Eds.), *Developing Cultures* (s. 77–93). Routledge.
- Niemi, R. G., & Hepburn, M. A. (1995). „The Rebirth of Political Socialization.“ *Perspectives on Political Science*, 24(1), 1–18.
- Niemi, R. G., & Junn, J. (2005). *Civic Education. What Makes Students Learn*. Yale University Press.
- Niemi, R. G., & Sobieszek, B. I. (1977). „Political Socialization.“ *Annual Review of Sociology*, 3(1), 209–233.
- Niemi, R. G., Hepburn, M. A., & Chapman, C. (2000). „Community Service by High School Students: A Cure for Civic Ills?“ *Political Behavior*, 22(1), 45–69.
- Niemi, R. G., Ross, D. R., & Alexander, J. (1978). „The Similarity of Political Values of Parents and College-Age Youths.“ *The Public Opinion Quarterly*, 42(4), 503–520.
- Östman, J. (2013). „When Private Talk Becomes Public Political Expression: Examining a Practice-Field Hypothesis of Youth Political Development. *Political Communication*, 30(4), 602–619. DOI: 10.1080/10584609.2012.737437
- Owen, D. (2008, 21. září). *Political Socialization in the Twenty-First Century: Recommendations for Researchers*. paper přednesený na konferenci The Future of Civic Education in the 21st Century, Montpellier, USA.
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). „Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions.“ *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. DOI: 10.1080/00071005.2013.798393.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9780511720444.
- Patterson, W. (2013). Narratives of Events: Labovian Narrative Analysis and its Limitations. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing Narrative Research* (s. 27–46). SAGE Publications.
- Personal Narratives Group. (1989). *Interpeting Women's Lives: Feminist Theory and Personal Narratives*. Indiana University Press.
- Persson, M., & Oscarsson, H. (2008). „The Effects of an Education Reform on Democratic Citizenship. *QoG Institute Working Paper Series*, 2008:24. University of Gothenburg.
- Platón. (2017). *Ústava*. OIKOYMENH.
- Preissová Krejčí, A. (2013). Narativní analýza. In L. Gulová, & R. Šíp (Eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi* (s. 117–138). Grada.

- Print, M. (2007). „Citizenship Education and Youth Participation in Democracy.“ *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325–345. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collape and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Renshon, S. (1992). „Political Socialization“. In M. Hawkesworth, & M. Kogan (Eds.), *Encyclopedia of Government and Politics*, (s. 443–470). Routledge.
- Robinson, J.P. & Levy, M.R. (1986). *The Main Source: Learning from Television News*. Sage.
- Rohlfing, I. (2014). „Comparative Hypothesis Testing Via Process Tracing.“ *Sociological Methods & Research*, 43(4), 606–642. DOI: 10.1177/0049124113503142
- Rubin, A. M. (2002). The Uses-and Gratifications Perspective of MediaEffects. In J. Bryant, & D. Zillmann (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research, Second Edition* (s. 525–548). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sak, P. (2000). *Proměny české mládeže*. Petrklíč.
- Sapiro, V. (2004). „Not Your Parent's Political Socialization: Introduction for a New Generation.“ *Annual Review of Political Science*, 7(1), 1–23. DOI: 10.1146/annurev.polisci.7.012003.104840.
- Searing, D., Schwartz, J., & Lind, A. (1973). „The Structuring Principle: Political Socialization and Belief Systems.“ *The American Political Science Review*, 67(2), 415–432.
- Settle, J. E., Bond, R., & Levitt, J. (2011). The Social Origins of Adult Political Behavior. *American Politics Research*, 39(2), 239–263. DOI: 10.1177/1532673X10382195.
- Settle, J. E., Dawes, C. T., & Fowler, J. H. (2009). „The Heritability of Partisan Attachment.“ *Political Research Quarterly*, 62, 601–613.
- Shah, D. V., McLeod, J. M., & Lee, N. J. (2009). „Communication Competence as a Foundation for Civic Competence: Processes of Socialization into Citizenship.“ *Political Communication*, 26(1), 102–117.
- Shulman, H. C., & DeAndrea, D.C. (2014). „Predicting Success: Revisiting Assumptions about Family Political Socialization.“ *Communication Monographs*, 81(3), 386–406. DOI: 10.1080/03637751.2014.936478.
- Shumer, R. (1994). „Community-Based Learning: Humanizing Education.“ *Journal of Adolescence*, 17, 357–367.
- Schneider, C. Q., & Wageman, C. (2013). *Set-Theoretic Methods for the Social Sciences*. Cambridge University Press.
- Schugurensky, D., & Myers, J. P. (2008). Informal Civic Learning through Engagement in Local Democracy: The Case of Seniors' Task Force of Healthy City Toronto. In K. Church, N. Bascia, & E. Shrgge. *Learning through Community: Exploring Participatory Practices*. (s. 73–95). Springer.
- Sloboda, Z. (2009). Mediální výchova v rodině z pohledu české společnosti. In Západočeská univerzita v Plzni, Asociace pro mediální pedagogiku (Eds.), *Mediální pedagogika v teorii a*

- praxi: Sborník příspěvků z mezinárodní konference o mediální výchově a pedagogice* (s. 27–36). Západočeská univerzita v Plzni a Asociace pro mediální pedagogiku o.s.
- Sloboda, Z. (2013). *Mediální výchova v rodině: Postoje, nástroje, výzvy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Smékal, V., Protivínský, T., Jarušek, P., Janečková, P., & Hotový, F. (2010). *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Centrum občanského vzdělávání.
- Soukop, M. (2016). *Mladí lidé a politika*. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Soukop, M., Šaradín, P., & Zapletalová, M. (2021). „Participatory Budgeting: Case Study of Possible Causes of Failure.“ *Slovak Journal of Political Science*, 21(2), 139–160.
- Soukup, P. (Ed.) (2010). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. ÚIV.
- Squire, C. (2013). From Experience-Centred to Socioculturally-Oriented Approaches to Narrative. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing Narrative Research* (s. 47–71). SAGE Publications.
- Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. (2013). Introduction: What is Narrative Research? In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing Narrative Research* (s. 1–26). SAGE Publications.
- Syvertsen, A. K., Stout, M. D., & Flanagan, C. A. (2009). „Using Elections as Teachable Moments: A Randomized Evaluation of the Student Voices Civic Education.“ *American journal of education*, 116(1), 33–67.
- Šaradín, P., Lebeda, T., Lebedová, E., Lysek, J., Merková, K., Ostrá, D., Soukop, M., Zapletalová, M., & Zymová, K. (2021a). *Češi a demokracie v digitální době*. CDK.
- Šaradín, P., Lebeda, T., Lysek, J., Soukop, M., Lebedová, E., Vašátková, D., & Zymová, K. (2021b). „Post-election Survey Data: Local Democracy and the 2018 Local Elections in the Czech Republic.“ *Data in Brief*, 36.
- Šaradín, P., Lebeda, T., Lysek, J., Soukop, M., Vašátková, D., Lebedová, E., & Zymová, K. (2019). *Občanské vzdělávání v ČR. Potřeby, postoje a názory obyvatel: souhrnná výzkumná zpráva*. Zpráva z výzkumu.
- Šaradín, P., Soukop, M., Hurtíková, H., Zapletalová, M., Kusz, A., & Ganowicz, E. (forthcoming, listopad 2023). *Challenging Citizens: Democratic Innovations at the Local Level – The Case Study of the Czech Republic, Slovakia and Poland*. Palgrave Macmillan.
- Šerek, J., & Jugert, P. (2018). „Young European Citizens: An Individual by Context Perspective on Adolescent European Citizenship.“ *European Journal of Developmental Psychology*, 15(3), 302–323.
- Tannenwald, T. (1999). „The Nuclear Taboo: The United States and the Normative Basis of Nuclear Non-Use.“ *International Organization*, 53(3), 433–468. DOI: <http://dx.doi.org/10.1162/002081899550959>
- Tocqueville, A. (2018). *Demokracie v Americe*. Leda.
- Toledano, R. (2017). „Professional Application Projects: Work-based Learning in the Curriculum.“ *Higher Education Skills and Work-based Learning*, 7(1), 21–34.

- Torney-Purta, J. (2002). „Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study.“ *European Journal of Education*, 37(2), 129–141.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA.
- Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.A. (Eds.). (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA.
- Vajdová, Z. (1996). „Politická kultura – teoretický koncept a výzkum.“ *Sociologický časopis*, 32(3), 339–351.
- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Harvard University Press.
- Veugelers, W. (2011). *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Brill. DOI: 10.1007/978-94-6091-577-2.
- Wass, H. (2005, 25. srpna). *Generations and Socialization into Political Participation*, paper přednesený na konferenci Politics of Participation, Helsinky, Finsko.
- Wild, M. (2015). „Incorporating Service Learning into a General Education History Course: An Analogical Model.“ *The History Teacher*, 48(4), 641–666.
- Wiseman, A. W., Astiz, F. M., Fabrega, R., & Baker, D. P. (2011). „Making Citizens of the World: The Political Socialization of Youth in Formal Mass Education Systems. *A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 561–577. DOI: 10.1080/03057925.2010.530764.
- Yemini, M. (2017). *International and Global Citizenship: Policy and Practice Education*. Palgrave Macmillan
- Yoloye, A. E. (1987). „Relationship between the Work of Teachers in Nonformal Settings and in Schools.“ *International Review of Education*, 33(3), 339–350.
- Zapletalová, M., Soukop, M., & Šaradín, P. (2020). „Praxe participativních rozpočtů v České republice. Případová studie obce s rozšířenou působností Semily.“ *Sociológia*, 52(2), 180–200.

Další zdroje

- Hazlbauer, T. (2011). „Žákovské parlamenty na základních školách ČR.“ *Metodický portál: Články*. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/11007/ZAKOVSKÉ-PARLAMENTY-NA-ZAKLADNICH-SKOLACH-CR.html>.
- Rada Evropy. (2010). *Recommendation CM/Rec (2010)7 on the Committee of Ministers to Member States on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Dostupné z: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383&direct=true](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383&direct=true). (16. 1. 2022)
- Rada Evropy. (2016). *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Council of Europe Publishing.

Streetlaw.eu. *StreetLaw*. <https://streetlaw.eu/>

UNESCO. (1998). *Citizenship Education for the 21st Century*. UNESCO. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm. (15. 3. 2016).

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the Twenty-first Century*. UNESCO. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> (15.1.2022).

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 67/1919, ze dne 7.2.1919, o organizaci lidových kurzů občanské výchovy.

Seznam tabulek a schémat

Tabulky

Tabulka 1	Vybrané definice procesu politické socializace	32
Tabulka 2	Počty oslovených škol dle jednotlivých krajů	97
Tabulka 3	Věková struktura souboru žákovských dotazníků	99
Tabulka 4	Struktura dotazníků dle navštěvovaných ročníků	99
Tabulka 5	Struktura dotazníků dle kraje, ve kterém se nachází žákova škola	100
Tabulka 6	Otázky pro tvorbu indexu k třídění žáků do skupin DEM+ a DEM-	101
Tabulka 7	Dotazník pro skupiny žáků středních škol DEM+ a DEM-	103
Tabulka 8	Struktura souboru žáků účastnících se žákovského parlamentu	105
Tabulka 9	Dotazník pro skupinu žáků účastnících se žákovského parlamentu	105
Tabulka 10	Návratnost dotazníků dle příslušnosti k mládežnické organizaci	108
Tabulka 11	Struktura souboru členů mládežnických organizací politických stran	108
Tabulka 12	Dotazník pro skupinu členů mládežnických organizací politických stran	109
Tabulka 13	Struktura skupiny DEM+ dle vnímaného SES	113
Tabulka 14	Struktura skupiny DEM- dle vnímaného SES	114
Tabulka 15	Omezení dané rodinným/sociálním původem (DEM+)	114
Tabulka 16	Omezení dané rodinným/sociálním původem (DEM-)	115
Tabulka 17	Přímý vliv rodiny na rozvoj hodnot a postojů (DEM+)	117
Tabulka 18	Přímý vliv rodiny na rozvoj hodnot a postojů (DEM-)	117
Tabulka 19	Přímý vliv rodiny na participaci (parlamenty)	118
Tabulka 20	Přímý vliv rodiny na participaci (mládežnické organizace)	118
Tabulka 21	Deliberace v rodině (DEM+)	119
Tabulka 22	Deliberace v rodině (DEM-)	119
Tabulka 23	Zájem žáků o politiku či veřejné dění (DEM+)	121
Tabulka 24	Zájem žáků o politiku či veřejné dění (DEM-)	122
Tabulka 25	Škola jako zdroj informací žáků (DEM+)	124
Tabulka 26	Škola jako zdroj informací žáků (DEM-)	126
Tabulka 27	Role předmětů ZSV či OV dle vnímání žáků (DEM+)	127
Tabulka 28	Role předmětů ZSV či OV dle vnímání žáků (DEM-)	128
Tabulka 29	Role předmětů ZSV či OV dle vnímání žáků (parlamenty)	130
Tabulka 30	Role předmětů ZSV či OV dle vnímání žáků (mládežnické organizace)	130
Tabulka 31	Vnímání inspirujících učitelů (DEM+)	132
Tabulka 32	Vnímání inspirujících učitelů (DEM-)	133
Tabulka 33	Vnímání inspirujících učitelů (parlamenty)	134
Tabulka 34	Vnímání inspirujících učitelů (mládežnické organizace)	135
Tabulka 35	Role školního parlamentu ve výchově k demokracii (DEM+)	137
Tabulka 36	Role školního parlamentu ve výchově k demokracii (DEM-)	138
Tabulka 37	Role školy na reálné aktivitě v žákovském parlamentu (parlamenty)	140
Tabulka 38	Motivace žáků k aktivní účasti na žákovském parlamentu (parlamenty)	140
Tabulka 39	Překážky aktivní účasti na žákovském parlamentu (parlamenty)	141
Tabulka 40	Role spolužáků v příklonu k participaci v parlamentu (parlamenty)	142
Tabulka 41	Zkušenost s aktivitami neformálního vzdělávání na školách (DEM+)	145
Tabulka 42	Zkušenost s aktivitami neformálního vzdělávání na školách (DEM-)	145
Tabulka 43	Zkušenost s aktivitami neformálního vzdělávání na školách (parlamenty)	146
Tabulka 44	Zkušenosti s projekty aktivního občanství (DEM+)	147
Tabulka 45	Socializační prostředí na škole (DEM+)	150
Tabulka 46	Socializační prostředí na škole (DEM-)	151
Tabulka 47	Role deliberace mimo výuku (DEM+)	152
Tabulka 48	Role deliberace mimo výuku (DEM-)	152
Tabulka 49	Role deliberace mimo výuku (parlamenty a mládežnické organizace)	153
Tabulka 50	Budoucí participace členů žákovských parlamentů (parlamenty)	153
Tabulka 51	Informační zdroje žáků středních škol (DEM+)	157

Tabulka 52	Informační zdroje žáků středních škol (DEM-)	157
Tabulka 53	Role sociálních sítí jako zdroje informací (DEM+)	158
Tabulka 54	Role sociálních sítí jako zdroje informací (DEM-)	158
Tabulka 55	Informační zdroje (parlamenty)	159
Tabulka 56	Důvěra informačním zdrojům (mládežnické organizace)	160
Tabulka 57	Význam mediální gramotnosti (mládežnické organizace)	160
Tabulka 58	Unikátní události ve vztahu k postoji k demokracii (DEM+)	163
Tabulka 59	Unikátní události ve vztahu k postoji k demokracii (parlamenty)	164
Tabulka 60	Události na Ukrajině a proměna postojů (DEM+)	166
Tabulka 61	Události na Ukrajině a proměna postojů (DEM-)	167
Tabulka 62	Inspirativní veřejná osobnost (DEM+)	169
Tabulka 63	Inspirativní veřejná osobnost (DEM-)	169
Tabulka 64	Inspirativní veřejná osobnost (mládežnické organizace)	169
Tabulka 65	Přenos zkušeností na mladší já (mládežnické organizace)	171
Tabulka 66	Proměna postojů členů mládežnických organizací	172
Tabulka 67	Vybraná empirická evidence kauzálního mechanismu	195

Schémata

Schéma 1	Model kompetencí pro demokratickou kulturu dle Rady Evropy	35
Schéma 2	Procesy a organizační implikace občanského vzdělávání dle La Belleho	37
Schéma 3	Původní chápání procesu politické socializace jako postupného lineárního procesu	39
Schéma 4	Kumulativní efekt socializačních činitelů v rámci procesu politické socializace	41
Schéma 5	Mezigenerační cyklický model procesu politické socializace	43
Schéma 6	Charakter efektu neformálního vzdělávání na rozvoj demokratických kompetencí v závislosti na délce expozice a frekvenci aktivit neformálního vzdělávání	54
Schéma 7	Pozice socioekonomického statusu jako distribučního faktoru v mechanismu politické socializace	68
Schéma 8	Obecné schéma fungování metody process-tracing – rozdíly mezi kauzálním mechanismem a kauzálním efektem	77
Schéma 9	Symetrická a asymetrická kauzální tvrzení – rozdíly	79
Schéma 10	Volba kauzálně homogenních případů pomocí set-theoretic tvaru konceptu	80
Schéma 11	Teoretická a empirická úroveň konstrukce kauzálního mechanismu	81
Schéma 12	Typy důkazů na základě hodnot empirické jistoty a empirické unikátnosti	83
Schéma 13	Potvrzení či vyvrácení předpokladů dle důkazů a jejich hodnot empirické jistoty	84
Schéma 14	Typické případy a výběr případů pro analýzu metodou process-tracing	86
Schéma 15	Socializační činitel rodiny dle evidence	120
Schéma 16	Socializační činitel školy dle evidence	155
Schéma 17	Socializační činitel médií dle evidence	162
Schéma 18	Tradiční model politické socializace dle dostupné evidence	175
Schéma 19	Systémový model politické socializace dle dostupné evidence	179
Schéma 20	Model kompenzačně-mediální politické socializace dle dostupné evidence	183
Schéma 21	Kauzální mechanismus procesu politické socializace dle rámcové logiky metody process-tracing	189