

Univerzita Karlova v Praze

Právnická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

**Efektivní strategie formování právního
vědomí u studentů středních škol**

**Effective Strategies of Forming Legal
Consciousness of Upper-Secondary School
Students**

Školitel: Prof. JUDr. Aleš Gerloch, CSc.

Doktorand: JUDr. Mgr. Michal Urban

2012

Prohlašuji, že jsem disertační práci s názvem „*Efektivní strategie formování právního vědomí u studentů středních škol*“ zpracoval samostatně a že jsem způsobem ve vědecké práci obvyklým vyznačil všechny použité prameny. Prohlašuji zároveň, že tato práce nebyla použita k získání stejného nebo jiného titulu.

.....

Michal Urban

Rád bych tímto poděkoval lidem, bez nichž by tato práce neměla současnou podobu, případně by vůbec nevznikla. V první řadě děkuji svému školiteli prof. JUDr. Aleši Gerlochovi, CSc. za odborné vedení práce a za možnost působit pod jeho vedením na Katedře teorie práva a právních učení PF UK. Dále děkuji doc. JUDr. Janu Kyselovi, Ph.D., a to za připomínky ke vznikajícímu i ještě nevznikajícímu textu této práce. Poděkování patří také studentům, učitelům a řediteli Gymnázia Jana Keplera, kteří mi umožnili uskutečnit na své škole empirický výzkum. Mé poděkování konečně míří i ke všem blízkým za to, že se mnou během psaní měli zvýšenou trpělivost.

OBSAH

1. ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	4
2. PRÁVNÍ VĚDOMÍ	5
2.1 V čem spočívá význam právního vědomí?	5
2.2 Pojem právního vědomí	9
2.2.1 Složky právního vědomí	12
2.2.2 Druhy právního vědomí	15
2.2.3 Patří do právního vědomí i lidské city?	18
2.2.4 Mnoho pojmů pro to samé?	20
2.3 Proč se lidé vlastně řídí právem?	22
2.4 Kontroverze na poli právního vědomí	25
2.4.1 Kolik znalostí patří do právního vědomí?	25
2.4.2 Do jaké míry souvisí právní vědomí s lidským chováním?	28
2.5 Vztah právního vědomí a výchovy	32
2.6 Závěr	36
3. EFEKTIVNÍ STRATEGIE FORMOVÁNÍ PRÁVNÍHO VĚDOMÍ	38
3.1 Vymezení pojmu strategie	38
3.2 Vzdělávací cíle gymnaziálního vzdělávání	44
3.3 Poznatky z oboru psychologie	49
3.3.1 Pedagogický konstruktivismus	50
3.3.2 Kolbův cyklus učení	52
3.3.3 Pyramida učení	54
3.3.4 Rozmanitě inteligence	55
3.3.5 Bloomova taxonomie kognitivních cílů	57
3.3.6 Různé učební styly	59
3.3.7 Shrnutí psychologické části	63
3.4 Příklady konkrétních efektivních strategií a metod	63
3.4.1 Law-related education	66
3.4.2 Konkrétní efektivní výukové strategie	70
3.5 Závěr	73
4. EMPIRICKÉ STUDIE O ÚROVNI PRÁVNÍHO VĚDOMÍ	75
4.1 Unikátní Mezinárodní studie občanské výchovy – ICCS	77
4.2 Co ICCS zkoumala	81
4.3 Zjištění Mezinárodní studie občanské výchovy	84

4.3.1	Význam občanské výchovy v jednotlivých zemích.....	84
4.3.2	Znalosti žáků.....	94
4.3.3	Postoje a občanská angažovanost.....	100
4.4	Vztah znalostí a postojů.....	118
4.5	Závěr.....	120
5.	PROJEKTY ZÁMĚRNÉ NA KULTIVACI PRÁVNÍHO VĚDOMÍ.....	123
5.1	Databáze ukázkových hodin a aktivit.....	126
5.2	Člověk v tísní jako dobrý příklad komplexní péče o učitele i studenty	128
5.3	Centrum občanského vzdělávání a jeho snaha integrovat	132
5.4	Street Law aneb Právo pro každý den	134
5.5	Závěr.....	139
6.	STŘEDOŠKOLSKÉ UČEBNICE ZÁKLADŮ PRÁVA	143
6.1	Význam učebnic ve školní výuce.....	144
6.2	Jak rozpoznat dobrou učebnici?	148
6.3	Kritéria pro rozpoznání kvalitní učebnice.....	151
6.3.1	Kritéria kvalitní učebnice podle J. Mikka.....	152
6.3.2	Kritéria kvalitní učebnice Zuzany Sikorové.....	154
6.3.3	Kritéria kvalitní učebnice dle ministerstva školství.....	155
6.3.4	Exaktní metoda prof. J. Průchy	158
6.3.5	Kritéria Josefa Maňáka, podle kterých může vybírat učebnici učitel.....	159
6.4	Vlastní kritéria.....	160
6.4.1	Kritérium první – obsah učebnice	161
6.4.2	Kritérium druhé – hodnoty, na kterých je učebnice vystavěna.....	162
6.4.3	Kritérium třetí – schopnost motivovat studenty.....	163
6.4.4	Kritérium čtvrté – neodtrženost od života	164
6.4.5	Kritérium páté – učí učit a přemýšlet	164
6.4.6	Kritérium šesté – učí vyučovat	165
6.4.7	Kritérium sedmé – přístupnost a srozumitelnost.....	165
6.4.8	Kritérium osmé – dobrá strukturovanost učebnice.....	166
6.4.9	Kritérium deváté – grafická podoba	166
6.5	Analýza vybraných učebnic	167
6.5.1	Přehledové učebnice	168
6.5.2	Tradiční učebnice práva.....	172
6.5.3	Učebnice na způsob učebnic jazyků	175
6.5.4	Zhodnocení.....	178
6.6	Závěr.....	178

PRAKTICKÁ ČÁST.....	180
7. VLASTNÍ EMPIRICKÝ VÝZKUM.....	181
7.1 Charakteristika provedeného výzkumu	181
7.1.1 Výzkumný cíl a základní popis výzkumu	181
7.1.2 Dotazníkové šetření	183
7.1.3 Hypotézy výzkumu	188
7.2 Analýza první části dotazníku.....	191
7.2.1 Úloha první.....	191
7.2.2 Úloha druhá	192
7.2.3 Úloha třetí.....	193
7.2.4 Úloha čtvrtá	196
7.2.5 Úloha pátá	197
7.2.6 Úloha šestá	199
7.2.7 Úloha sedmá	202
7.2.8 Úloha osmá.....	207
7.2.9 Závěr první části.....	209
7.3 Analýza druhé části dotazníku	209
7.3.1 Paroží a brokovnice.....	210
7.3.2 Diskotéka aneb Romům vstup zakázán	214
7.3.3 Bratr	218
7.3.4 Láska na vodě	221
7.3.5 Pavlova pomsta	225
7.3.6 Závěr druhé části	228
7.4 Učitelé a jejich výukové strategie.....	229
7.4.1 Učitel A.....	230
7.4.2 Učitel B.....	232
7.4.3 Učitel C.....	234
7.4.4 Shrnutí	236
7.5 Vyhodnocení hypotéz	237
7.6 Shrnutí získaných poznatků.....	243
8. ZÁVĚR	247
9. ABSTRAKT	253
10. ABSTRACT IN ENGLISH.....	257
11. POUŽITÉ PRAMENY A LITERATURA	262
PŘÍLOHY PRÁCE	

1. ÚVOD

„I povrchní sledovatel našeho veřejného života může a musí být stíhán znepokojivou představou, že právní vědomí je současným problémem poměrně nízkého pořadového čísla a že společnost stojí před problémem situaci polepšit.“¹

Nápad sepsat tuto disertační práci se mi hlavě začal rodit během pedagogické praxe, kterou jsem v roce 2007 absolvoval na pražském Gymnáziu Jana Keplera. Vyučoval jsem tehdy základy pracovního práva a při přípravě jedné z hodin nahlédl do učebnice práva, kterou používal středoškolský učitel vedoucí moji praxi. Namísto očekávané inspirace se ale dostavilo zděšení: i když se jednalo o učebnici středoškolskou, jazykem, obsahem i přístupností připomínala spíš špatná vysokoškolská skripta než materiál, který by měl dokázat poutavě přiblížit základy právního světa právním laikům. Jistě, mohlo se jednat o jednu nepovedenou učebnici, a tak jsem si opatřil řadu dalších v naději, že mezi nimi objevím některé vyloženě dobré. Neobjevil. A nenavedli mě k nim ani učitelé, u kterých jsem hledal radu.

Od jednotlivých učebnic se mé úvahy postupně posouvaly k obecnějšímu tématu právního vědomí středoškolských studentů a jeho kultivaci, až ve mně nakonec uzrál záměr zabývat se tímto tématem soustavněji. Impulzem mi bylo i zjištění, že se tématu právního vědomí – trochu překvapivě – v České republice nikdo soustavně nevěnuje, a to i přesto, že na značně neuspokojivý stav právního vědomí upozorňují i vysoce respektované právní autority, jak dokládá například výše uvedený citát JUDr. Otakara Motejla, který tehdy zastával úřad veřejného ochránce práv.² Jeho varovná slova ostatně podporují i dostupné empirické výzkumy. Můj úmysl postupně nabyl konkrétnějších představ, a protože prof. Aleš Gerloch souhlasil s tím, že práci povede, stal jsem se na podzim roku 2008 interním doktorandem na Katedře teorie práva a právních učení Právnické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, čímž se mi otevřel prostor začít vybrané

¹ MOTEJL, Otakar. *Právní vědomí a sebevědomí*. Muni.cz: Měsíčník Masarykovy university v Brně [online]. 2005, 10 [cit. 2012-06-17], s. 1. Dostupný z : <<http://info.muni.cz/txt/1005/0.htm>>.

² Viz např.: MOTEJL, O. Tamtéž.

PEHE, Jiří. *Význam práva byl po listopadu hrubě podceněn*. Hospodářské noviny [online]. 9. 3. 1998 [cit. 2008-04-27]. Dostupný z : <<http://www.pehe.cz/clanky/1998/1998-Vyznampravabyl.html>>.

VYKLICKÝ, Jan. *Reforma soudnictví neskončí, jestliže nezačne* [online]. Praha: Institut pro evropskou politiku EUROPEUM, 2001 [cit. 2008-04-27]. Čeština. Dostupný z WWW: <http://www.europeum.org/disp_article.php?aid=426>.

téma postupně zpracovávat.

Výsledek mého snažení představuje předložená disertační práce. Jejím ústředním cílem je zachytit právní vědomí studentů středních škol a způsoby, jakými je možné ho kultivovat, včetně zachycení konkrétních efektivních výukových strategií. Vycházím přitom nejen z dostupných empirických studií, ale jejich funkčnost jsem se pokusil ověřit též v rámci vlastního empirického šetření. Mým záměrem bylo také přispět touto prací ke zvýšení zájmu o téma právního vědomí. Práce se dělí na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části práce nejprve vymezujeme samotný pojem právního vědomí, protože ten, jak jsme zmínili výše, stojí dnes víceméně stranou pozornosti tuzemských právních vědců. Proto mu věnujeme celou první kapitolu. V kapitole druhé definujeme efektivní strategie, pomocí kterých je možné právní vědomí ovlivňovat, a uvádíme jejich konkrétní příklady. Inspirujeme se nejen poznatky z psychologie a didaktiky práva, ale také úspěšnými americkými programy zaměřenými na zvyšování středoškolského právního vědomí. Ve třetí kapitole s pomocí dostupných empirických šetření mapujeme úroveň právního vědomí mladých lidí a zjištěný stupeň právních znalostí a postoje českých studentů porovnáváme s výsledky jejich zahraničních vrstevníků. Následně ve čtvrté kapitole popisujeme projekty, které se v České republice věnují kultivaci právního vědomí mladých lidí, a zamýšlíme se nad tím, proč tyto programy nemají takový efekt, jaký by jejich autoři očekávali. Konečně pak v páté kapitole představíme sadu devíti kritérií, podle kterých by dle našeho názoru měly být hodnoceny středoškolské učebnice základů práva. Poté s jejich pomocí provedeme analýzu vybraných středoškolských učebnic práva, abychom zjistili, zda výše popsané zděšení ze studia učebnic během gymnaziální praxe bylo oprávněné.

V praktické části představíme výsledky vlastního pilotního empirického šetření středoškolského právního vědomí, které jsme provedli ve třech paralelních třídách Gymnázia Jana Keplera. Na základě studentských dotazníků, rozhovorů s učiteli a pozorování jejich výuky jsme hledali odpovědi na to, jaké jsou právní znalosti a postoje testovaných studentů a jak se promění během roku, ve kterém absolvují výuku základů práva. Studenti vyplňovali na počátku i konci školního roku identické dotazníky, které obsahovaly vedle jednoduchých otázek zaměřených na právní znalosti i rozbor pěti konkrétních právních případů. Shromážděné výsledky nejen porovnáváme s odpověďmi z podobných výzkumů, které se uskutečnily v minulých dvaceti letech, ale také se pokoušíme ve výuce učitelů vysledovat výukové strategie, které se ukazují být efektivnější než jiné.

Závěrem tohoto úvodu bychom rádi uvedli ještě tři stručné poznámky. Předně předesíláme, že jakkoli se práce celkově věnuje právnímu vědomí středoškolských studentů, přednostně se zaměřuje na právní vědomí gymnaziálních studentů, což se projevuje zejména v praktické části práce. Činíme tak především proto, že věnovat se vyváženě všem typům středních škol by znamenalo nepřiměřeně zvýšit již tak značný rozsah předložené práce. Domníváme se nicméně, že celá řada závěrů s jistou modifikací platí pro střední školy obecně a na mnoha místech také pojednáváme souhrnně o studentech všech středních škol.

Druhá poznámka je terminologická. Až na druhou kapitolu, která v naprosté většině případů pojednává o čtrnáctiletých *žácích*, používáme v práci pojem *student*. Označovat devatenáctileté maturanty termínem *žák* nám připadá nepatřičné, byť někteří autoři tak činí. Pochybnosti o užívání pojmu *žák* pro studující na středních školách nicméně vyjadřuje např. i pedagogický slovník.³

Třetí poznámka se týká skutečnosti, že se práce nevyhnutelně pohybuje na pomezí řady vědeckých oborů. I když vychází z teorie práva a právní sociologie, zpracovává téma právního vědomí středoškolských studentů a jeho kultivace také s pomocí poznatků zejména z oblasti didaktiky práva a psychologie. Doufáme, že se snaha o propojení tradičně spíše oddělených právních oborů ukáže jako přednost předložené disertační práce a pomůže přitáhnout k tématu právního vědomí větší pozornost, kterou si dle našeho názoru toto téma nepochybně zaslouží.

³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 389.

TEORETICKÁ ČÁST

2. PRÁVNÍ VĚDOMÍ

Právní vědomí, stěžejní termín této práce, představuje pojem značně komplikovaný, provázený řadou paradoxů. Zde uvádíme ty nejvýznamnější: přestože panuje poměrně značná shoda na tom, že je to pojem velmi důležitý, fakticky se mu v současné právní vědě věnuje jen velmi málo pozornosti. Jakkoli se dnes pojem právního vědomí nachází na okraji zájmu, v předlistopadové minulosti patřil naopak k tématům prominentním. Ovšem i přesto, že byl v socialistické právní vědě na výsluní vědecké pozornosti, stále není vědecky dostatečně precizně vypracovaný a nepanuje ani obecná shoda na tom, co přesně vlastně znamená. Přestože vyžaduje analýzu na poli právní vědy, je nutně zakotvený i v řadě dalších disciplín a jakákoli jeho uspokojivá analýza musí být nutně multidisciplinární. Přestože je to pojem, který je zakotvený v teorii, svůj skutečný význam dostává až ve spojení s praxí, v návaznosti na empirické výzkumy.

K výše uvedeným paradoxům by autor rád přidal ještě jeden: i když se o tomto pojmu, jak vyplývá z předchozího odstavce, píše jen velmi nesnadno, stal se ústředním pojmem předložené disertační práce. Smyslem této kapitoly proto nemůže dost dobře být nic jiného, než se pokusit na základě studia dřívějších prací tuzemských i zahraničních, předlistopadových i polistopadových vnést alespoň relativní jasno do značně nepřehledné situace, která okolo tohoto staro-nového, teoreticko-praktického pojmu panuje.

2.1 V čem spočívá význam právního vědomí?

*„...to, jaké mají lidé právní vědomí...
je pro demokracii existenciální otázkou.”⁴*

Je-li problematika právního vědomí alespoň z poloviny tak složitá, jak naznačuje úvod této kapitoly, musí existovat nějaký hodně významný důvod pro to, aby se jednotliví autoři – někteří dokonce opakovaně – pokoušeli pomocí analýzy právního vědomí zachytit něco podstatného o fungování naší společnosti. Je tomu skutečně tak. Právní vědomí neboli souhrn představ o právu a názorů na právo, jak můžeme zjednodušeně právní vědomí definovat, bývá popisováno jako pojítka mezi světem objektivního práva a světem

⁴ V originále nezkrácený výrok zní následovně: „...welches Rechtsbewusstsein die Menschen haben: wodurch dieses geprägt wird und wie es sich im Prozess der öffentlichen Meinungs- und Willensbildung auswirkt, sind in der Demokratie von existenzieller Bedeutung.” RAISER, Thomas. *Frankfurter Rundschau* [online]. Woher kommt unser Rechtsbewusstsein?. 2010 [cit. 2011-10-01]. Dostupné z: <<http://www.fr-online.de/doku---debatte/woher-kommt-unser-rechtsbewusstsein-,1472608,2867790.html>>.

skutečného chování lidí.⁵ Představuje tedy významný most, který spojuje dvě z pohledu působení práva ve společnosti zásadní oblasti. Na jedné straně sféru ve společnosti oficiálně platného práva, práva většinou vtěleného do právních předpisů (*law in books*), práva analyzovaného právními vědci,⁶ práva, které je pro obyčejného člověka nepřiliš jasné, veskrze odtažené a které vesměs vnímá jako něco, co ho omezuje nebo do čeho je dokonce chycen jako do pavoučí sítě, jak sugestivně líčí s odkazem na Franze Kafku význačný americký právní vědec Austin Sarat ve své studii *The Law is All Over*.⁷ Na druhé straně mostu, který představuje právní vědomí, se nachází svět faktického fungování práva v životech konkrétních lidí (*law in action*),⁸ svět toho, jak oni právu rozumí, svět, ve kterém mají lidé k právu subjektivní a osobně prožívaný vztah, ve kterém se k právu vztahují také skrz své emoce.⁹

Není příliš realistické se domnívat, že by někdy tyto dva světy mohly víceméně splynout. Jistá mezera mezi nimi je zřejmě nevyhnutelná, není ale nepodstatná, jak velká je a především, zda se v dané době zmenšuje, nebo naopak rozšiřuje. Čas od času si některý z právně vzdělaných autorů posteskuje, že je překvapivé, jak málo lidé znají platné právo. Vezmeme-li ovšem v potaz rozsáhlost právního řádu, jeho komplikovanost a neustálé proměňování, není vůbec překvapivé, že běžný občan právo daleko spíš nezná, než zná. Překvapovat by nás mělo něco úplně jiného: totiž skutečnost, že celý systém nadále funguje i přesto, že o něm naprostá většina lidí příliš neví a že v něj nevěří, resp. že

⁵ VEČEŘA, Miloš. Právní vědomí v evropské perspektivě: (K některým právně sociologickým souvislostem). In VEČERKA, Kazimír. *Budoucnost a sociální patologie: Nová řešení starých problémů či stará řešení problémů nových?*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2009, s. 163.

⁶ Viz LOBEL, Orly. *The Paradox of Extra-Legal Activism: Critical Legal Consciousness and Transformative Politics*. Harvard Law Review, Vol. 120, 2007, San Diego Legal Studies Paper No. 07-75. Available at: <<http://ssrn.com/abstract=937954>>, s. 2-3. Profesorka University of San Diego School of Law v tomto svém článku uvádí, že pojem právního vědomí je používán ve dvou významech, ve dvou paralelních proudcích uvažování. Prvním je pole právní teorie, kde se právním vědomím myslí soubor idejí (*body of ideas*), které mají příslušníci právních profesí o povaze, účelu a fungování práva v daném čase. Druhý proud, který rozvíjí právní sociologie, na základě empirických dat hodnotí „zákonost“ každodenního života z pohledu právních laiků.

⁷ SARAT, Austin. *Law Is All Over: The Power, Resistance and the Legal Consciousness of the Welfare Poor*. Yale Journal of Law & the Humanities. 1990. 2, s. 345 a násl.

⁸ Dělení práva na právo v knihách a právo skutečně ve společnosti působící popisoval ve svém díle již Eugen Ehrlich, v této pregnantní anglické formulaci (*law in books a law in action*) jej nicméně do světa právní vědy vnesl americký právní vědec Roscoe Pound.

⁹ Je to právě zvýšená pozornost k emocím, která v posledních desetiletích ve výchově a vzdělávání nabývá stále většího významu. Ne náhodou je jedním ze společných jmenovatelů celé řady alternativních směrů primární, sekundární, ale i terciární pedagogiky celého dvacátého století právě větší pozornost věnovaná pocítům těch, kteří byli tradičně označováni neživotnými výrazy typu „objekt výchovy“ nebo „příjemce informací“, tj. žáky a studenty. Psychologové opakovaně upozorňují, že motivace hraje v procesu vzdělávání klíčovou roli a že úzce souvisí s emocemi. Připomínají, že učitel, který chce dobře pracovat se svými studenty, by se měl učit také dobře pracovat s jejich emocemi. Viz např. MASLOW, Abraham. *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review. 1943, 50, s. 370-396. Dostupný také z: <<http://www.altruists.org/f62>> a některé interpretace též viz URBAN, Michal. *Maslowova pyramida lidských potřeb a současné evropské pojetí lidských práv*. In ANTOŠ, Marek - WINTŘ, Jan (ed.) *Volby, demokracie, politické svobody*. Praha: Leges, 2010, s. 174-180.

je většinově přesvědčena o tom, že není spravedlivý.¹⁰ V reprezentativním výzkumu agentury SC&C z roku 2007 např. jen 15% tazatelů uvedlo, že právnímu systému ČR důvěřují.¹¹ Připomíná to situaci, kdy u moci dlouhodobě zůstává vláda, která má jen mizivou (např. 15%) podporu, a přesto i bez použití násilných prostředků stále dál vede zemi. Takové případy jistě nejsou, a to ani v našich dějinách, úplně neznámé, to ale neznamená, že by nás neměly překvapovat.

Co se **právních znalostí** týče, vymysleli právníci šikovnou obezličku, totiž fikci, že neznalost práva neomlouvá (*ignorantia juris non excusat*). Uložili tím každému povinnost se aktivně zajímat o platné právo a pojistili se tím pro případ, že by někdo namítal, že danou právní povinnost nemusel respektovat, protože o ní jednoduše nevěděl. Je to krok nepochybně praktický a hodný v právní logice trénovaných právníků, protože jinak by se právní systém s velkou pravděpodobností dříve nebo později zhroutil – nebylo by totiž zřejmě v moci soudů pachatelům cokoli prokázat, protože se těžko prokazuje, že pachatel příslušné právní normy skutečně znal. Fikce znalosti práva zůstává přitom fikcí v tom smyslu, že nikdo vážně nepředpokládá, že lidé skutečně právo znají. Německý právní vědec Herman Kantorowitz v této souvislosti připomíná, že se jedná o fikci *par excellence*, protože „...tato fikce odporuje skutečnosti tím nejkřiklavějším způsobem. Pravdou je, že právo v jeho nepřehledných souvislostech nezná nikdo, menšina zná jen část, většina o něm neví nic“.¹² Podobně tak Američan Lon L. Fuller upozorňuje, že požadavek na to, aby byly všechny právní předpisy náležitým způsobem zveřejněny, rozhodně nestojí na něčem tak absurdním, jako je předpoklad, že si „svědomitý občan sedne a všechny je přečte“.¹³ Smysl povinnosti zveřejňovat veškeré právní předpisy spočívá zjevně v něčem jiném, totiž v *možnosti* v případě potřeby zjistit, co jako právo ve skutečnosti platí. Jde tedy spíše o *dostupnost* práva pro všechny, neboť sbírky zákonů opravdu nebývají „lidovou četbou“¹⁴ a adresáti právních norem se o platném právu dozvídají spíše zprostředkovaně z médií, od druhých lidí, na základě své vlastní zkušenosti nebo prostě tím, že napodobují to, co dělají ostatní.¹⁵ Často se také lidé neřídí právem proto, že by ho znali, ale proto, že odpovídá jejich vlastní představě o tom, jak by

¹⁰ Viz též např. SILBEY, Susan S. *After Legal Consciousness*. Annual Review of Law and Social Science. 2005. 1, s. 323–368. Dostupný z: <http://web.mit.edu/~ssilbey/www/pdf/after_legal.pdf>.

¹¹ *Analýza přístupu veřejnosti k regulaci v ČR pro Ministerstvo vnitra ČR* [online]. Praha: SC&C, 2007 [cit. 2011-10-28]. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sprava/moderniz/dokumenty/zprava_final_v5.pdf>. str. 13.

¹² BRZOBHATÁ, Karin. *K problematice postojů k právu*. Brno, 1994. Disertační práce. Masarykova univerzita, Právnická fakulta, s. 76.

¹³ FULLER, Lon L. *Morálka práva*. Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 52.

¹⁴ BOGUSZAK, Jiří, ČAPEK, Jiří, GERLOCH, Aleš. *Teorie práva*. Praha: ASPI, 2004, s. 33.

¹⁵ To je ostatně zpravidla postup všech, včetně právně erudovaných, turistů v cizí zemi. Namísto čtení tamní sbírky zákonů nebo i jen základních pravidel (např. pravidel silničního provozu) se povětšinou jednoduše chovají dle známého přísloví v Anglii to, co Angličan.

se měli chovat.¹⁶

To ostatně potvrzuje i Ústavní soud ČR, když ve známém „přílepkovém“ nálezu č. 37/2007 Sb. uvádí, že „požadavek předvídatelnosti zákona jako součást principu právního státu přestává být naplňován v okamžiku, kdy novelizace zákona je součástí jiného zákona ve formálním smyslu, jehož obsah s novelizovaným zákonem nijak nesouvisí. Orientace adresáta právní normy v právním řádu se bez použití přístrojů informačních technologií stává zcela nemožnou. Přitom § 13 zákona č. 309/1999 Sb., o Sbírce zákonů a o Sbírce mezinárodních smluv předvídá, že územní samosprávné celky mají povinnost umožnit každému nahlížení do Sbírky zákonů. O povinnosti poskytnout každému přístup k informačnímu systému obsahujícímu úplné znění právních předpisů v elektronické podobě zákon mlčí. Přitom je zřejmé, že bez možnosti používání těchto systémů se dnes již v právním řádu České republiky nelze vyznat, a tak se problematizuje uplatnění obecné zásady právní, podle které neznalost zákona neomlouvá. Právo se tak stává pro své adresáty zcela nepředvídatelné.“¹⁷

Je zde ovšem ještě jedna významná souvislost: vedle toho, že lidé právo zpravidla neznají, je třeba se vypořádat také s tím, že **lidé právo nemusí respektovat**. Nejde přitom o otázku akademickou. Začne-li být jakékoli právo masově nerespektováno, žádná moc nemůže dlouhodobě jeho autoritu vynucovat silou – to je zkušenost většiny revolucí, ale také např. poselství hnutí občanské neposlušnosti Mahátmy Gándhího, které bojovalo proti (ze svého pohledu) nespravedlivému právu prosazovanému v Indii britským impériem.¹⁸ Ukazuje se, že právo nutně stojí na víře lidí v toto právo, a že je tedy velmi důležité, aby se jeho tvůrci zajímali o to, jak je „jejich“ právo ve společnosti přijímáno a respektováno. Německý právní sociolog Manfred Rehbinder v této souvislosti mluví o étosu práva (*Rechtsethos*), za který považuje obecné přesvědčení lidí o tom, že právo má ve společnosti platit a že jen podle práva je možné některé konflikty řešit, resp. že není přípustné je řešit jiným způsobem.¹⁹ Připomíná dále, že veškeré úsilí státních orgánů o transparentnost právního systému se stává zbytečným v okamžiku, kdy občané již nevyhledávají „ochranu, ale okraj právních norem“, tj. kdy se pokoušejí co nejvíce uniknout z moci právních norem „svého“ státu, místo aby se naopak snažili být v jejich

¹⁶ BOGUSZAK, J., ČAPEK, J., GERLOCH, A.. *Teorie práva*, s. 34.

¹⁷ Podobně tak se otázkou předvídatelnosti práva v souvislosti s častými novelizacemi zabývá také např. nález ÚS č. 88/2008 Sb. (k proceduře přijetí zákona o stabilizaci veřejných rozpočtů).

¹⁸ Blíže se problematikou odporu proti vládnoucí skupině zabývá např. publikace KYSELA, J. *Právo na odpor a občanskou neposlušnost*. Brno: Doplněk, 2006. nebo též URBAN, Michal. *Nespravedlivé právo a co s ním?: Několik příkladů z filmu o jednom z nejvlivnějších právníků všech dob, Mahátma Gándhím*. In *Právo v umění v právu: sborník odborných příspěvků z mezinárodní konference Olomoucké debaty mladých právníků 2011*. Praha: Leges, 2011. 68-74.

¹⁹ REHBINDER, Manfred. *Rechtssoziologie*. München: C. H. Beck, 2003, s. 158.

dosahu, protože by byli přesvědčeni o tom, že je chrání.²⁰ Každý „hrad“, který dlouhodobě nebere v potaz to, co si myslí „podhradí“, zkrátka riskuje, že o svůj hrad dřív nebo později přijde.

Právní vědomí je tedy bez nadsázky jeden z klíčových pojmů každého právního systému. Tuto **kapitolu jsme se rozhodli strukturovat** tak, že se nejprve zaměříme na to, jak jednotliví autoři právní vědomí definují, tj. co vše podle nich do pojmu právního vědomí patří a jaké druhy právního vědomí rozeznáváme. Poté se budeme věnovat hlavním sporům, které mezi jednotlivými autory panují, a to zejména souvislosti právního vědomí a znalostí platného práva a vztahu mezi právním vědomím a chováním. V samotném závěru kapitoly pojednáme o tom, nakolik právní vědomí souvisí s výchovou.

2.2 Pojem právního vědomí

„Právní vědomí je velmi všeobecný, málo přesný, ale široce používaný pojem na označení vztahu, který si jedinec, sociální skupiny nebo společnost jako celek vytváří k právu.“²¹

Část, ve které se pokusíme vymezit pojem právního vědomí, začneme zcela neoriginálně, totiž povzdechem nad tím, jak komplexním tématem právní vědomí je, jak souvisí s celou řadou dalších témat a vědních oborů a jak se jednotliví autoři v definování právního vědomí rozcházejí, popř. se některým otázkám naopak téměř nevěnují. Držíme se tím jistě nepsané tradice těch, kteří u nás o právním vědomí v minulosti publikovali rozsáhlejší práce, neboť konstatování tohoto typu neopomene (zpravidla hned v úvodu) zařadit snad žádný autor. Některým z nich dáme možnost promluvit na tomto místě autenticky. Na nejednotnost pohledů jednotlivých autorů upozorňuje Pavel Vojna, když konstatuje, že „...uvedená pojmová vymezení a vyjádření, z nichž jsou zřejmé značné rozdíly, jsou nepochybně důsledkem nejednotného chápání pojmu právního vědomí v některých důležitých aspektech...“²², opomíjení některých aspektů výzkumu zase zaznívá z vyjádření Viktora Jansy: „...pokud jde o stav výzkumu zpracování problematiky

²⁰ REHBINDER, M. *Rechtssoziologie*, s. 172.

²¹ VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*, s. 40.

²² VOJNA, Pavel a kol. *Kriminalita – skutečnost a právní vědomí*. Praha: Výzkumný ústav kriminologický při Generální prokuratuře ČSSR, 1984, s. 13.

socialistického právního vědomí u nás...nemůžeme být spokojeni...nezbývá než 'prokousat se' obrovským množstvím nespecificky zaměřené literatury, kde je problematika právního vědomí pojímána okrajově na pozadí jiných více či méně souvisejících otázek".²³ Konečně pak stejný autor upozorňuje i na nutnost čerpat poznatky z více vědních oborů: „...je třeba zmínit interdisciplinaritu přístupu, která tkví především v osvětlování podstatných elementů právního vědomí z aspektů jednotlivých samostatných, ale navzájem se prolínajících věd, kde nejcennější poznatky vznikají právě v oblasti jejich vzájemného průniku. Takto můžeme nahlížet právní vědomí filozoficky jako formu společenského vědomí, sociologicky jako existenci a projevy strukturálních útvarů v závislosti na vztazích společenské integrace, třídně a stranicky z pozic vědeckého komunismu a vztahu k politickému vědomí, sociálně i individuálně psychologicky jako mechanismus duchovního života kolektivů a jednotlivců, axiologicky jako stupnici hodnot, z hlediska teorie řízení jako závažný faktor sociální regulace, apod.”²⁴ Uvedené citace nemají být samoúčelné, ale mají poukazovat na to, že při analýze tématu právního vědomí je opravdu nutné zohledňovat poznatky z řady jiných věd a že mezi autory existují značné terminologické neshody, kterým se budeme věnovat níže.

Skutečnost, že výše citujeme z publikací vydaných před rokem 1989, není vůbec náhodná. Právě v **období komunistického Československa byla tématu právního vědomí věnována mimořádná, s dnešní dobou těžko srovnatelná pozornost**. Je třeba svým způsobem závidět autorce Miroslavě Bartošikové, že když v roce 1988 publikovala svoji studii o úrovni právního vědomí „hospodářských pracovníků”, mohla svoji práci začít konstatováním, že „...v posledních 10–15 letech se o teoretické vymezení pojmu [právního vědomí] s větším či menším úspěchem a z rozdílných přístupů a pohledů pokoušela celá řada sovětských i našich právních teoretiků”.²⁵ Již citovaný V. Jansa uvádí, že v letech 1975–1980 bylo publikováno 60 časopiseckých a 9 monografických prací včetně sborníků, které se zabývaly právním vědomím.²⁶ Zatímco v průběhu 50. a 60. let byl podle Jansy rozpracován a prohlouben především pohled na základní problémy, pojmy a kategorie socialistického právního vědomí, od 60. let se začal uplatňovat komplexnější pohled na celou problematiku z hlediska marxisticko-leninské filozofie a narůstal zájem o právní vědomí individuální.^{27 28}

²³ JANSÁ, Viktor. *Vybrané problémy teorie právního vědomí*. Praha: ČSAV, 1982. 35 s. Autoreferát. Československá akademie věd. Vědecké kolegium věd o státu a právu, s. 3.

²⁴ Tamtéž, s. 10-11.

²⁵ BARTOŠÍKOVÁ, Miroslava. *Profesionální právní vědomí hospodářských pracovníků a hospodářská kriminalita*. Praha: Vysoká škola Sboru národní bezpečnosti, 1988. 102 s.

²⁶ JANSÁ, V. *Vybrané problémy teorie právního vědomí*, s. 4.

²⁷ Tamtéž, s. 2.

S trochou jízlivosti bychom mohli konstatovat, že je to vlastně další z paradoxů, který se k tématu právního vědomí váže; skutečnost, že v době, která tak urputně zdůrazňovala přednost bytí před vědomím, se tolik pozornosti věnovalo problematice právního vědomí, jistě není zrovna očekávatelná. Ještě méně očekávatelné je to v kontextu toho, že socialistická právní teorie počítala s postupným odumíráním práva a jeho nahrazováním morálními pravidly, která lidé budou sami a dobrovolně dodržovat. Skutečnost ovšem vypadala značně odlišně: místo opouštění práva se právě právní předpisy staly hlavním represivním nástrojem, který nejen pomáhal vládnutí komunistické strany v Československu upevnit, ale také ho po dlouhá léta udržoval. Protože čs. komunistický režim legitimitu postupně ztrácel, nikoli získával, jak zněla komunistická předpověď, právo coby vůle vládnoucí třídy povýšená na zákon představovala stále větší a nikoli menší oporu režimu. Zkoumání právního vědomí, jeho náležitostí a zejména pak způsobů, jak ho ovlivňovat, proto představovalo logický krok: řídila-li komunistická strana společnost autoritativně prostřednictvím práva, nemohla neusilovat o soustavné a dlouhodobé působení na právní vědomí svých občanů.

Výše zmíněný paradox byl proto paradoxem v tomto případě jen zdánlivým, protože v souladu s marxistickým učením musela nadstavba (do které patřila problematika právního vědomí i právo jako takové) vycházet z materiální základny (tj. ekonomických prostředků), která ji podmiňovala a utvářela. Nadstavba tedy ve výsledku plně respektovala marxistický pohled na svět, a to i v tom, že mohla v rámci dialektického vztahu poté, co díky základně vznikla, na ekonomickou základnu působit.²⁹ Ke srovnání přístupu k tématu právního vědomí dnes a v předlistopadové době se ještě dostaneme blíže v části zaměřené na vztah právního vědomí a výchovy. Na tomto místě sondu do minulosti ukončíme konstatováním, že době dnešní i tehdejší je zjevně společné minimálně to, že téma právního vědomí se autorům jeví jako náročné v každé době. Tím ovšem komentáře ohledně náročnosti tématu již definitivně skončíme.

²⁸ Zatímco před listopadem 1989 se problematice právního vědomí věnovalo mnoho pozornosti, s nástupem nového režimu se zájem právních vědců obrátil jiným směrem, což lze doložit také např. velmi malým počtem publikací, které by se problematice právního vědomí u nás věnovaly (viz např. seznam použité literatury). V poslední době se nicméně zdá, že toto téma postupně získává více pozornosti, o čemž svědčí např. stoupající počet kvalifikačních prací, které se problematice právního vědomí věnují. Viz např. citované práce L. Schlesingerové nebo M. Bergerové.

²⁹ SLUNÉČKOVÁ, Jana. *Právní vědomí (Výbrané problémy)*. Acta Universitatis Carolinae. Iuridica. 1985, s. 61. Na to ostatně, tentokrát již ne nutně ideologicky zatíženě, poukazuje i V. Knapp, když píše, že „mezi platným právem a právním vědomím je trvalá společenská interakce. Právní vědomí je hodnotícím kritériem platného práva a působí na jeho přetváření a naopak právo působí na přetváření a vývoj právního vědomí. Platné právo a právní vědomí jako různé ‘vrstvy’ společenského vědomí se, ač jsou kvalitativně odlišné, překrývají, navzájem prolínají a vzájemně na sebe působí.“ KNAPP, Viktor: *Filosofické problémy socialistického práva*. Praha: Academia, 1967, s. 101 In BARTOŠÍKOVÁ, M. *Profesionální právní vědomí hospodářských pracovníků a hospodářská kriminalita*, s. 14.

2.2.1 Složky právního vědomí

Právní vědomí se skládá ze dvou základních složek, a to ze znalosti práva (*knowledge of law*) a z mínění o právu (*opinion about law*), někdy označovaném též jako názory na právo. Na tom se shodne naprostá většina domácích i zahraničních autorů, kteří se problematice právního vědomí věnují. V následující části práce obě základní složky blíže charakterizujeme a posléze poukážeme na některé z nejdůležitějších skutečností, ve kterých se jednotliví autoři rozcházejí.

Znalost práva odpovídá podle M. Rehbindera naší faktické znalosti obsahu konkrétní právní normy, vědomí toho, co jako právo v dané společnosti platí a jaká jednání jsou naopak protiprávní. Je to rovina poznávací, kognitivní, ve které získáváme informace a znalosti o platném právu, a v právní teorii se zpravidla označuje jako *právní vědomí de lege lata*.³⁰ Jak bylo uvedeno výše, není žádným tajemstvím, že ve skutečnosti je často znalost práva ve společnosti žalostná, což opakovaně dokládá řada empirických výzkumů.³¹ Jednotliví autoři se vesměs trumfují v tom, kdo trefněji popíše zjevný rozpor mezi tím, jak autoři práva předpokládají, že lidé budou „jejich“ právo znát, a skutečnou znalostí práva lidmi. Některé z těchto výroků jsme již uvedli v předcházející části, na tomto místě dáme prostor ještě francouzskému právnímu sociologovi Jeanu Carbonnierovi, který konstatuje, že je „zřejmým nepochopením reálného stavu, když požadujeme po člověku, aby intuitivně [tedy bez toho, aby právo fakticky studoval] znal to, co se čtyři roky studuje na univerzitě a deset let získává v praxi, a přesto to často nestačí“.³²

Právní normu, o jejíž znalosti píšeme, přitom nepředstavuje jen text zapsaný ve sbírce zákonů, protože ten dále dotváří zejména soudci v rámci rozhodování jednotlivých případů. I v kontinentální právní kultuře může v rámci aplikace právní normy dojít k takovému posunu reálného obsahu právní normy, že nevíme-li, jak je norma v praxi aplikována, právní normu *de facto* ani neznáme. Je poměrně známým faktem, že zejména o totalitně řízených společnostech se jen málo dozvíme četbou jejich ústav, protože ty se v mnohém nemusí lišit od ústav demokratických států, zatímco z půlhodinové procházky centrem hlavního města pochopíme o fungování daného režimu a jeho práva mnohé. Jisté napětí mezi právem zapsaným v knihách a právem skutečně řídícím reálný život lidí

³⁰ REHBINDER, M. *Rechtssoziologie*, s. 156 a násl. a GERLOCH, Aleš. *Teorie práva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, s. 24.

³¹ Viz např. COTTERRELL, Roger. *The Sociology of Law. An Introduction*. London, Dublin, Edinburgh: Butterworths, 1992, s. 140 a násl. nebo VEČEŘA, Miloš, URBANOVÁ, Martina. *Základy sociologie práva*, s. 133 a násl.

³² COTTERRELL, R. *The Sociology of Law*. s 140.

ovšem existuje v každé společnosti. Svoji roli sehrávají také národní specifika, tj. danou kulturou podporovaná nebo naopak zpochybňovaná ochota řídit se platnými zákony, což nemůže zůstat bez dopadu i na způsob vytváření práva. Jinak si může počínat zákonodárce, který má jistotu, že jím přijaté právo bude úzkostlivě dodržováno, jinak zákonodárce v zemi, jejíž občané dodržují jen ty předpisy, které státní moc skutečně vynucuje.³³

Svůj podíl na poměrně malé znalosti platného práva nepochybně nese také neustále narůstající počet právních předpisů a jejich častá změna, přičemž bohužel není příliš pravděpodobné, že by se jeden nebo druhý z těchto nepříliš pozitivních trendů v blízké době obrátil. Naopak, je třeba počítat spíš s jejich prohlubováním. Nemá-li se tedy celý „podnik“ práva, jak o něm mluví L. Fuller, časem zhroutit, protože naprostá většina adresátů právních norem nebude vůbec vědět, co po nich právo žádá, je třeba v co největší míře usilovat o to, aby se základní znalostní niveau běžného občana pokud možno co nejvíce pozvedlo a aby zákonodárce vytvářel vnitřně souladný, přehledný a předvídatelný právní řád, jak ho k tomu ostatně opakovaně vybízí zástupci akademické obce i Ústavní soud ČR.³⁴ Ke zvyšování znalostního niveau vyzývá i M. Rehbinder a dodává, že ovšem i vynikající znalost práva je k ničemu, pokud není doplněna ochotou se normami řídit, o čemž byla již zmínka výše. Co se úrovně znalostí týče, je smysluplné přemýšlet o tom, které z nepřeberné škály právních předpisů by měli občané především znát. Z právních norem si pochopitelně vybírají všichni, i ti nejsečtější ze sečtělých právníků, protože nikdo na světě zcela jistě nedokázal být i jen přečíst všechny právní předpisy byt i jen jedné moderní země. Proto se nabízí věnovat více pozornosti tomu, co by tento výběr měl určitě zahrnovat v případě občanů demokratického státu.

M. Rehbinder stejně jako Emília Bakošová a autorská dvojice Pavel Bílek a Vladimír Zoubek, kteří navazují na dílo polského právníka Franciszeka Studnickiho,³⁵ doporučují vybrat z masy dostupných právních informací **tři okruhy informací**. Na prvním místě mluví o *základních znalostech*, které jsou nutné pro minimální orientaci

³³ K tomu viz např. VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 152 a násl.

³⁴ Je vcelku logické i spravedlivé, že má-li mít každý občan povinnost znát platné právo, musí této jeho povinnosti odpovídat povinnost zákonodárce vytvářet takový právní řád, který alespoň elementární znalost a orientaci v právních předpisech a právním řádu umožňuje. Na to opakovaně upozorňuje nejen akademická obec (např. výše citovaní L. Fuller a M. Večeřa ve výše uvedených dílech nebo kolektivní dílo řady autorů z Právnické fakulty UK GERLOCH, A., KYSELA, J., KÜHN, Z., WINTR, J., TRYZNA, J., MARŠÁLEK, P., BERAN, K. *Teorie a praxe tvorby práva*. Praha : ASPI, 2008), ale také Ústavní soud ČR, který k tomu zákonodárce nejen vyzývá, ale v nález č. 37/2007 Sb. osvědčil také svoji připravenost rušit takové úpravy právního řádu, které tyto požadavky zásadním způsobem narušují.

³⁵ BÍLEK, Pavel, ZOUBEK, Vladimír. *Důvěra v právo (Úcta ke konstituci)*. Lidská práva: Čtvrtletník Českého helsinského výboru [online]. 2003, č. 4 [cit. 2008-04-13] a BAKOŠOVÁ, Emília, et al. *Formovanie právneho vedomia študentov vysokých škôl*. Bratislava: Právnická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě, 1985, s. 26-27.

každého občana v systému orgánů veřejné správy, základní orientaci v právním řádu a vědomí toho, jak a kde najít další právní informace. Jedná se tedy do značné míry o „znalost“ právních dovedností, tj. o schopnost základním způsobem se zorientovat, a když už nepřijít na odpověď sám, tak se alespoň vydat tím směrem, kde s jistou pravděpodobností bude někdo, kdo nám bude schopen kvalifikovaně poradit. Do druhé skupiny, nazvané *znalosti rolového minima*, patří ty informace, které jsou nezbytné k základnímu plnění společenských rolí, ať už v rodině, zaměstnání nebo společnosti jako takové. Třetím okruhem nezbytných *informací* jsou potom ty, které potřebujeme *ad hoc*, tj. v aktuální, dopředu nepříliš dobře předvídatelné situaci, ve které budeme potřebovat učinit určité rozhodnutí. Jakkoli se jedná u této třetí skupiny z definice o situace ne zcela dopředu odhadnutelné, přesto každému přece jen hrozí některé situace více než jiné, tj. i zde lze s trochou důvtipu předpovědět alespoň to, kterých právních vztahů se nejspíše tato rozhodnutí budou týkat a které právní předpisy nebo právní oblasti budou tedy horkými kandidáty na bližší studium. Je-li někdo vášnivý milovník rychlé noční jízdy po Praze, budou se jeho *ad hoc* situace zřejmě týkat jiných právních předpisů než někoho, jehož zálibou je vyšívat doma kapesníky a prodávat je přes internet; podobně tak vlastní-li někdo několik vil u moře, bude zřejmě řešit jiné právní otázky než někdo, kdo vede aktivní protest proti kácení kůrovcem napadených stromů v NP Šumava.

Druhou rovinu právního vědomí tvoří **mínění o právu** (*opinion about law*), které představuje hodnocení platného práva z pohledu správnosti a spravedlnosti. Právní teorie tuto rovinu právního vědomí označuje jako *právní vědomí de lege ferenda*³⁶ nebo též názory na právo (v širším smyslu slova). Někteří autoři dále tuto složku právního vědomí dělí na názory a představy o tom, jaké by právo ve společnosti mělo být (tzv. mínění o právu v užším slova smyslu) na straně jedné a na prvky postojové, tj. postoje k právu na straně druhé.³⁷ Mínění o právu v užším slova smyslu je vyjádření našeho kritického pohledu na platné právo, poměřujeme v rámci něho platné právo z pohledu naší představy o spravedlnosti, a to co do obsahu platného práva, fungování právních institucí, chování právních subjektů nebo třeba sankcí za jednotlivé trestné činy. Logicky se do něho promítají hodnoty, které považujeme za podstatné a očekáváme proto, že je platné právo bude efektivně bránit.

Dělení mínění o právu (v širším slova smyslu) na názory na právo a postoje k právu někteří autoři nerozlišují a názory na právo v užším slova smyslu víceméně slučují s postoji k právu. Jak vysvětlují Miloš Večeřa a Martina Urbanová, je to do značné míry

³⁶ GERLOCH, A. *Teorie práva*, s. 24.

³⁷ VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 132 a násl.

pochopitelné, neboť obecná definice vymezuje postoje jako predispozici subjektu reagovat na určitý okruh podnětů určitým okruhem odpovědí, tj. relativně ustáleným způsobem.³⁸ Postoje k právu jsou proto základem pro hodnocení platného práva, které provádíme v rámci formulování našeho názoru na právo. Mínění jsou oproti postojům, které jsme vymezili jako ustálenou tendenci subjektu chovat se nějakým způsobem, konkrétnější (tj. více vztažené ke konkrétní situaci, na rozdíl od relativně obecných postojů) a méně stálé, tj. ovlivnitelné situací, které se týkají (tj. např. okamžikem, kdy musíme své mínění na danou právní úpravu aktuálně zformulovat). Detailněji lze postoj k právu vymezit také jako „sociálně naučenou, dlouhodobou tendenci právního subjektu reagovat určitým relativně ustáleným způsobem na právní podněty, zejména pak na požadavky právní normy a vzniklé právní situace”.³⁹ Dále je možné postoje dělit na tři složky, a to složku afektivní (tj. pocity spojené s naším vztahem k hodnocené věci), kognitivně hodnotící (naše přesvědčení a názory) a složku konativně akční (tj. schopnost zaměřit naše chování určitým směrem).⁴⁰

2.2.2 Druhy právního vědomí

Právní věda, a to zejména ta socialistická, dokázala vymyslet celou řadu nejrůznějších dělení právního vědomí. Případné zájemce o precizní kategorizaci odkazujeme zejména na dílo P. Vojny,⁴¹ ze kterého pro účely této práce vybíráme ta dělení, která mají dle našeho názoru ještě nějaký význam pro současnost.

První dělení jsme již představili, jedná se o dodnes živé a funkční dělení právního vědomí na **právní vědomí *de lege lata*** a **právní vědomí *de lege ferenda***. Rozdíl mezi právním vědomím *de lege lata* a *de lege ferenda* můžeme s odkazem na filozofii Davida Huma a Immanuela Kanta popsat ještě jiným, taktéž dodnes používaným způsobem, totiž jako svět toho, co je (*Sein*), čemuž odpovídá právní vědomí *de lege lata*, a rovinu právního vědomí *de lege ferenda* jakožto oblast toho, co by být mělo (*Sollen*).

³⁸ VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 138 nebo též BRZOBOHATÁ, K. *K problematice postojů k právu*, s. 10. Na okraj poznamenáváme, že ohledně definice postojů nepadají v psychologii úplná shoda a řada psychologů na pojmu postojů zdůrazňuje jiné rysy, pro což má autor práce sice pochopení, ale pro účely této práce bude pro přehlednost vycházet z výše uvedené, obecně přijímané definice. Viz BRZOBOHATÁ, K. *K problematice postojů k právu*, s. 26 a násl.

³⁹ VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 138-9.

⁴⁰ VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 138-9 a též BÍLEK, P., ZOUBEK, V. *Důvěra v právo (Úcta ke konstituci)*, s. 4-6.

⁴¹ VOJNA, P. a kol. *Kriminalita – skutečnost a právní vědomí*, zejm. s. 9-10. Podobně též viz BARTOŠÍKOVÁ, M. *Profesionální právní vědomí hospodářských pracovníků a hospodářská kriminalita*, s. 5 a násl.

Význam druhého dělení je spíš negativní, tj. ukazuje, jak by v současnosti (nebo budoucnosti) nebylo dobré pojem právního vědomí pojímat. Máme na mysli charakterizování právního vědomí jako **kategorie nezbytně třídní**, jak ji svorně pojímají všichni předlistopadoví českoslovenští a sovětsí autoři, z jejichž rozsáhlejších textů jsme při zpracovávání této práce vycházeli. Za všechny uvedeme alespoň jednu ukázkou z díla Jeleny Lukaševové: „*Právní vědomí je forma společenského vědomí, jež vystupuje jako systém názorů, přesvědčení, hodnotících soudů, představ, nálad a citů určité třídy nebo společnosti určený materiálními podmínkami života směřujícími ke stanovení určitého právního režimu ve společnosti, jenž odpovídá zájmům a cílům této třídy nebo společnosti.*“⁴² Na to dále navazovalo učení o tom, které třídy mají společnost řídit a pro které ve společnosti nebylo místo, bez ohledu na to, kteří konkrétní jedinci danou třídu tvořili. Samotná skutečnost, že lidé mají tendenci uvažovat a chovat se třídě, nepochybně vystihuje část reality. Od Aristotela víme, že člověk je tvor společenský, řada autorů upozorňuje na to, že lidé mají tendenci se chovat konformně se skupinou, ve které se nachází.⁴³ Podobně tak např. i americká kritická teorie upozorňuje na to, že právo chrání především určité sociální skupiny, a to zpravidla ty, které ho přijímají. Jistá „třídnost“ tedy v našem právním vědomí zřejmě vždy přítomná bude, minulý režim ji ovšem v duchu determinismu, ze kterého víceméně nekriticky vycházel, absolutizoval a v mnoha případech jednal s lidmi nikoli podle toho, jací byli, ale podle toho, k jaké třídě příslušeli.

V pozitivním smyslu inspirativní je třetí dělení, a to dělení na **právní vědomí reálné a právní vědomí ideální**. Zatímco ideální právní vědomí je považováno za cílový stav, za model toho, jak by mělo pokud možno vypadat právní vědomí občana daného státu, reálné právní vědomí je vědomí běžné, skutečně existující, měřitelné například empirickými výzkumy.⁴⁴ M. Reh binder ideální právní vědomí prakticky ztotožňuje s míněním o právu jakožto vědomím toho, co by jako právo platit mělo (*Sollen*), a popisuje ho jako natočení k právnímu ideálu. Jakkoli se tedy toto dělení v zásadě kryje s rozdílem, který dnešní právní věda popisuje jako rozdíl mezi právním vědomím *de lege lata* a *de lege ferenda*, považujeme za významné upozornit na to, že socialistická právní věda otevřeně pracovala s konceptem ideálního občana, tj. ideálního příslušníka našeho státu, což toto dělení jazykově lépe připomíná než dělení na právní vědomí *de lege lata* a *de lege ferenda*. I když je zřejmé, že žádný ideální občan nikdy po zemi chodit nebude,

⁴² BARTOŠÍKOVÁ, M. *Profesionální právní vědomí hospodářských pracovníků a hospodářská kriminalita*, s. 6. a dále též např. MADAR, Zdeněk a kol. *Právní slovník*. D. 2, P-Ž. Praha: Panorama, 1988, s. 113.

⁴³ Viz například Zimbardův experiment s vězením, známý jako stanfordský experiment, nebo v dalším textu blíže představené dílo *Nudge* autorů R. Thaler a C. Sunsteina. THALER, Richard H., SUNSTEIN, Cass R. *Nudge: improving decisions about health, wealth and happiness*. London: Penguin, 2009. 305 s.

⁴⁴ VOJNA, P. a kol. *Kriminalita – skutečnost a právní vědomí*, zejm. s. 73 a násl.

odvaha přemýšlet tímto směrem nám přijde inspirativní. Představu o ideálním občanovi je pochopitelně, jako vše ostatní, možné zneužít, je možné z ní udělat šablonu, která bude lidem násilně nucena, což se samozřejmě dít nemá.⁴⁵ To ovšem nic nemění na tom, že každý režim, ať je sebeliberálnější a sebedemokratičtější, by měl vědět, pro jaký typ občanů byl především stvořen a co od nich očekává, podobně jako by to měli vědět občané, kteří by také měli mít možnost případně vyrazit své štěstí hledat do jiného státu, s jehož cíli se lépe identifikují. V opačném případě hrozí, že se bude zvětšovat propast mezi systémem a jeho občany, jak jsme již uváděli v úvodu této kapitoly a jak se k tomuto tématu vrátíme ještě v části věnované vztahu právního vědomí a výchovy.

Poslední dělení, dodnes poměrně často uváděné, je dělení právního vědomí na **individuální** (vztahující se k jednotlivci), **skupinové** (týkající se větší nebo menší skupiny osob) a konečně právní vědomí **celospolečenské**, které zahrnuje společnost jako celek. Zde se nabízí vymezit pojem celospolečenského právního vědomí oproti pojmu veřejného mínění, se kterým se překrývá, ale rozhodně s ním není totožný.

Veřejné mínění můžeme definovat jako soubor individuálních, popř. skupinových právních vědomí (zahrnující např. názor na to, jak důvěřují občané právnímu řádu ČR). Zeptáme-li se v dané anketě celé společnosti, dostaneme veřejné mínění celospolečenské; celospolečenskou anketou svého druhu jsou například volby do Poslanecké sněmovny PČR. Naproti tomu celospolečenské právní vědomí není jen prostý součet individuálních právních vědomí, ale je obohacený i o další aspekty. Zaprvé k němu přistupuje prvek odbornosti, tj. do společenského právního vědomí nepřispívají všichni stejně, ale odborný hlas má větší váhu – názor ústavního soudce či prezidenta republiky se obrazně řečeno nepočítá jednou, ale hned několikrát. Zadruhé, společenské právní vědomí netvoří jen jednotlivci, ale i instituce, tj. zejména ústavní a státní instituce jako jsou soudy, Parlament, ombudsman nebo orgány veřejné správy. A konečně zatřetí k celospolečenskému právnímu vědomí přistupuje oproti veřejnému mínění ještě něco, co bychom trochu nadneseně mohli nazvat „dimenzí smysluplnosti“. Celospolečenské právní vědomí totiž nevzniká jen tím, že se vedle sebe naskládají odborné a neodborné názory jednotlivců a institucí, ale že se tyto názory potkají v diskuzi, prolnou, „protříbí“ a vytvoří něco nového. Platón typově podobnou situaci popisuje ve svém *Sedmém listě* tak, že když se názory „vespolek o sebe třou“, tak za pomoci „laskavých posudků“ a „nezávistivých otázek a odpovědí“ může „konečně vyšlehnout oheň poznání“.⁴⁶ Podle Platóna tedy může dojít ke

⁴⁵ Požadavky na ideálního občana nebudou patřit totiž jen do fullerovské morálky povinnosti, ale z velké části také do morálky aspirace. Viz FULLER, L., *Morálka práva*, s. 12 a násl.

⁴⁶ Celý citát zní následovně: „Když se ty jednotlivé věci, jména a výměry, názory a jiné smyslové vjemy vespolek o sebe třou, v laskavých posudcích jsouce opravovány a s nezávistivým užíváním otázek

kvalitativnímu posunu, může vzniknout nová kvalita, která není jen prostým součtem svých jednotlivých částí, podobně jako postavená zeď není jen prostým součtem jednotlivých cihel a nějaké té malty. Stejně jako cihly dovedně poskládány do pevné zdi jsou kvalitativně jiné cihly než ty, které leží naházeny na hromadě, je také celospolečenské právní vědomí kvalitativně odlišné od pouhého celospolečenského veřejného mínění.

2.2.3 Patří do právního vědomí i lidské city?

Otázka v nadpisu této části je zcela namístě: nakolik je oprávněné do pojmu právního vědomí řadit lidské emoce, jak to někteří autoři dělají? Psychologie nám s odpovědí bohužel příliš nepomůže, protože sama neustále hledá, co to vědomí vlastně je, v důsledku čehož existuje v psychologii teorií vědomí téměř tolik, kolik je autorů, kteří se vědomím zabývají.⁴⁷ Právní vědomí *de lege lata* jakožto oblast právních znalostí pro lidské city příliš prostoru neposkytuje,⁴⁸ mínění o platném právu se již ovšem nepochybně (také) na základě lidských citů formovat může. Je dokonce představitelné, že někteří na základě dobré intuice dokáží nacházet, jak by měly věci být správně nastaveny, lépe než jiní s pomocí robustně vytrénovaných rozumových schopností. Podobně tak bychom zřejmě chtěli, aby každý dobrý soudce byl vlastníkem mj. také dobré intuice.

Nakolik se lidské emoce promítají do našeho vnímání práva a zejména pak do soudcovského rozhodování je zejména ve Spojených státech amerických předmětem řady odborných prací. Zkoumají, na základě čeho soudci vlastně rozhodují, nakolik se nechávají svázat textem právních předpisů a nakolik se do rozhodnutí promítají osobní hodnoty a emocionální (afektivní) postoje daného soudce. Jedná se zejména o americké právní realisty, zajímavý obecnější pohled na soudcovské rozhodování a uvažování právníků obecně pak nabízí nedávno vydaná kniha amerického profesora Fredericka Schauera *Thinking Like a Lawyer*, která rozebírá mj. i přínos právních realistů a nasměrovává čtenáře na celou řadu související literatury.⁴⁹ Na významu soudcovské intuice a citu pro to, jak správně daný případ rozhodnout, staví také tzv. právní

a odpovědí, tu konečně vyšlehne oheň poznání a rozumu o každé jednotlivé věci". In PLATÓN. *Platónovy spisy: Svazek V*. Praha: Oikymenh, 2003, s. 473.

⁴⁷ GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000, s. 322-3.

⁴⁸ V oblasti právních znalostí lze o roli emocí uvažovat snad jen v souvislosti s motivací, tj. lze nepochybně analyzovat roli lidských emocí na fungování lidské paměti a doložit, že pokud jsou v rámci osvojování si právních znalostí zapojeny lidské city, jsou získané poznatky zpravidla dlouhodobějšího rázu, tj. že emoce – jsou-li vhodně zapojeny do vzdělávacího procesu – podporují naši paměť.

⁴⁹ SCHAUER, Frederick. *Thinking Like a Lawyer: A New Introduction to Legal Reasoning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2009. 239 s.

intuicionismus neboli *hunch theory*.⁵⁰

Čeští autoři zabývající se právním vědomím buď otázku právních emocí neřeší (např. nejrozumnější učebnice teorie práva),⁵¹ nebo lidské city explicitně do pojmu právního vědomí řadí. Např. Jana Slunéčková uvádí, že jakkoli se definice právního vědomí jednotlivých socialistických autorů odlišují, všechny zkoumané definice, jichž je více než deset, vždy zahrnují vedle prvků volních i prvky emotivní.⁵² V. Jansa pod tzv. právní citění zahrnuje „cit pro spravedlnost, potřebu právního pořádku, úctu k zákonu, cit právní odpovědnosti a závaznosti, cit pro vyváženost práv a povinností, normotvorný, právně interpretační a soudcovský cit a právní intuici“⁵³ a M. Bartošíková odkazuje na podrobnější dělení převzaté od R. Safarova, které v zásadě odpovídá výše uvedenému.⁵⁴ K podobným závěrům dospívají také např. M. Večeřa a M. Urbanová, když tvrdí, že hodnocení platného práva je prováděno nejen na základě našich rozumových představ, ale také na základě našich citů.⁵⁵ Rudolf von Jhering ve svém *Boji o právo* dokonce považuje právní cit, „bolest, kterou člověk cítí při porušení svého práva“, tj. zážitek nespravedlnosti, za „prazřídlo všeho práva“. „Kdo tuto bolest nezažil na sobě neb na někom jiném“, tvrdí von Jhering, „neví, co jest právo, a byť i celé corpus juris měl v hlavě“.⁵⁶

M. Rehbinder oproti tomu termín právní vědomí (*Rechtsbewusstsein*) používá tehdy, mluví-li o kognitivních, racionálních aspektech, zatímco pojem právního citu či citu pro právo (*Rechtsgefühl*) užívá v případě, že nad kognitivními prvky převládají prvky emocionální. Právní vědomí i právní cit můžeme podle něj chápat v trojím významu. Za prvé jako vědomí toho, co je právem (právní znalost, *Rechtskenntnis*), za druhé jako vědomí o tom, co by právem být mělo (obrácení k ideálu spravedlnosti, *ideale Rechtsbewusstsein*, tj. mínění o právu), a za třetí jako obecné právní vědomí toho, že ve společnosti může a má platit právo (*allgemeine Rechtsbewusstsein, Rechtsethos*). O všech těchto třech oblastech již bylo pojednáno výše. V oblasti právních znalostí pak pro Rehbindera city tvoří právní intuici (*rechtliche Intuition*).⁵⁷

⁵⁰ Více k *hunch theory* viz SOBEK, Tomáš. *Nemorální právo*. Praha: Ústav státu a práva AV ČR, 2010, s. 175 a násl.

⁵¹ Např. GERLOCH, A. *Teorie práva*, BOGUSZAK, J., ČAPEK, J., GERLOCH, A. *Teorie práva*, KNAPP, V. *Teorie práva*. Praha: C. H. Beck, 1995.

⁵² SLUNÉČKOVÁ, J. *Právní vědomí (Vybrané problémy)*, s. 30.

⁵³ JANSÁ, V. *Vybrané problémy teorie právního vědomí*, s. 21.

⁵⁴ BARTOŠÍKOVÁ, M. *Profesionální právní vědomí hospodářských pracovníků a hospodářská kriminalita*, s. 11 a násl.

⁵⁵ VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 136-9.

⁵⁶ JHERING ŠL., Rudolf. *Boj o právo. Právní věda všedního dne*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009, s. 39.

⁵⁷ REHBINDER, M. *Rechtssoziologie*, s. 158.

2.2.4 Mnoho pojmů pro to samé?

V samotném úvodu této kapitoly i na několika dalších místech jsme se zmiňovali o tom, že řada pojmů týkajících se právního vědomí je různými autory pojímána různě. V předcházejícím textu jsme se vesměs snažili nacházet rozumný kompromis, který z případných odlišných pojetí akcentuje společnou linii a hledá smysluplný společný jmenovatel. V této části práce se naopak cíleně pokusíme některé pojmy postavit do kontrastu.

Začneme obecným postřehem o tom, že v jazyce, striktně řečeno, neexistují synonyma, tj. slova označující to samé. Existují pochopitelně slova, která mají *podobný* význam a která často v běžné řeči za synonyma označujeme. Logika jazykové ekonomie je ovšem neúprosná: pokud by dvě slova opravdu označovala to samé, jedno z nich by převážilo a druhé postupně vyšlo z užívání, jak se také v historii mnohokrát stalo. Platí-li tento princip v jazyce obecném, tím spíš by měl platit i na poli jazyka právní vědy, který má nutně usilovat o jednoznačnost a exaktnost.

Mluví-li tedy někteří autoři namísto právního vědomí o pojmu *právní povědomí*, je třeba mít za to, že toto označení volí záměrně a nikoli jen jako elegantní stylistickou variantu pojmu právního vědomí, který již použili v jiných textech a rádi by si od něj pro tentokrát odpočinuli. Přijde nám rozumné společně s Jiřím Kovaříkem používat pojem právního povědomí v situaci, kdy chceme oproti právnímu vědomí zdůraznit *emocionální* aspekty přijímání a reagování na právo. Zatímco v pojmu právního vědomí jsou racionální i emocionální aspekty víceméně v rovnováze, pojem právního povědomí záměrně vychyluje rovnováhu ve prospěch lidských citů. J. Kovařík charakterizuje *povědomí* jako pojem méně často užívaný, který se objevuje více na poli jazykovědy,⁵⁸ podobně jako pojem *jazykový cit*. Právní povědomí považuje za soubor individuálních a kolektivních představ o právu a spravedlnosti, povinnosti a odpovědnosti a postojů, které se k nim vztahují, což je definice velmi blízká té, kterou jsme použili v dřívějším výkladu při popisu právního vědomí. Přesto je na místě Kovaříkovo doplnění v tom smyslu, že je ovšem právní povědomí oproti právnímu vědomí méně vědomé a reflektované a má spíše povahu právního citu.⁵⁹

⁵⁸ J. Kovařík definuje jazykové povědomí jako soubor individuálních a kolektivních představ o jazyce a postojů k němu, které ovlivňuje způsob jeho používání a je formováno vyučováním, komunikativní praxí, vlivy generačními, regionálními a sociálními. KOVAŘÍK, Jiří a kol. *Dětská práva, právní povědomí, participace dětí a sociální služby*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2001, s. 46.

⁵⁹ Dále J. Kovařík rozlišuje pět složek dětského právního povědomí (dětského proto, že jeho výzkum se týkal dětí):

1) vědomost či povědomí o tom, co je to právo, popř. jakou funkci má v životě lidské společnosti;

Naproti tomu Adam Podgórecki označuje to, co jsme výše popsali jako mínění o právu v užším slova smyslu, pojmem *právní cítění*,⁶⁰ což se nezdá příliš šťastné, protože podle našeho názoru tento název příliš zdůrazňuje emocionální aspekt vědomí na úkor jeho racionální složky.

Jak bylo ukázáno výše, s pojmem právního citu (*Rechtsgefühl*) pracuje také M. Rehbinder. Vymezuje ho oproti pojmu právního vědomí (*Rechtsbewusstsein*), přičemž odlišujícím kritériem je poměrně logicky dominance volných nebo emocionálních aspektů. S tímto pojetím je možné souhlasit s jednou výhradou, totiž tou, že v právním vědomí v našem pojetí jsou již emoce zahrnuty, a to ve víceméně vyvážené kombinaci s aspekty racionálními.

V české právní literatuře se tradičně používá pojem právního vědomí, kterému víceméně odpovídá německý *Rechtsbewusstsein*⁶¹ a anglický *legal consciousness*. Vedle toho je v anglicky psané literatuře často používána také zkratka KOL (*knowledge and opinion about law*) nebo termín *public sense of justice*. Tyto pojmy jsou si obsahově velmi blízké a jejich užívání se do značné míry řídí historickou tradicí. Právní vědomí je pojem bývalého východního bloku, *public sense of justice* vychází z angloamerické právní sociologie a KOL má svůj původ v mezinárodních výzkumech.⁶² Podle výše uvedené teze o neexistenci jazykových synonym lze předpokládat, že tyto tři pojmy postupně splynou, byť vzhledem k jejich historické tradici, často odlišnému okruhu autorů, kteří je používají, a v českém případě ještě nepříliš intenzivní teoretické debatě o tématu právního vědomí je nutné předpokládat, že to bude trvat dobu spíše delší než kratší.

2) vědomost či povědomí o tom, že i děti mají určitá práva, popř. že existují některá práva zařaditelná (v souladu s Úmluvou o právech dítěte, s níž nemusí být ani seznámeny, ani o ní nemusí vědět) do některé ze čtyř základních kategorií: a) právo na život a přežití; b) práva na rozvoj; c) práva ochranná a d) práva participační;

3) povědomí meze práv – povědomí o tom, že má práva končí tam, kde začínají práva druhého;

4) povědomí „rubu“ práv – povědomí o tom, že druhou stranou práv (či součástí práv) je odpovědnost a povinnosti.

5) povědomí o spravedlnosti jako správné, pravé, spravedlivé míře; popř. též vědomí práva na spravedlivý proces a znalost právních pojmů s ním spojených.

Body ad. 1) 4) a 5) jsou součástí právního vědomí tak, jak ho chápeme v této práci, body 3) a 4) jsou zajímavým upozorněním na to, že součástí práv je nezbytně vždy i jejich omezení právy jiných či smysluplnou realizací našich práv; tyto body ovšem nejsou s pojmem právního vědomí v rozporu, neboť i ten v našem pojetí obsahuje vědomí omezenosti lidských práv. KOVÁŘÍK, J. a kol. *Dětská práva, právní povědomí, participace dětí a sociální služby*, s. 46-7. Podobně také VEČERKA, K. a kol.: *Mládež v kriminologické perspektivě*, s. 40.

⁶⁰ VEČERKA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 136.

⁶¹ Dílčí výhradu co do zastoupení emocionálních a racionálních aspektů jsme již uvedli výše.

⁶² VEČERKA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 131.

2.3 Proč se lidé vlastně řídí právem?

„...právo je téměř bezmocné, pokud za ním lidé nestojí...“⁶³

V předchozím textu jsme uvedli, že není až takovým překvapením, že lidé právo neznají, jako spíš to, že se podle práva řídí i přesto, že jim systém práva většinově připadá nespravedlivý.⁶⁴ Je proto namístě se blíže podívat na to, proč ve skutečnosti lidé právo respektují. Při hledání odpovědi na to, proč lidé vlastně právní normy dodržují, nalézám M. Rehbinder tři skupiny lidí, které se odlišují podle svých motivací, resp. komplexů motivací (*Motivkomplexe*)⁶⁵, na základě kterých právo dodržují. **První typ se řídí podle sankcí** (*Sanktionsorientierung*) a svá jednání podřizuje v duchu racionální volby diktátu ekonomické analýzy zisků a ztrát (*Kosten-Nutzen-Analyse, rational choice theory*). Pokud budou náklady za porušení normy, včetně započtení pravděpodobnosti, že porušení normy nebude vůbec sankcionováno, vyšší než případné zisky, bude se tento typ lidí normám podřizovat. Úspěšná ekonomická analýza samozřejmě předpokládá, že jedinec zná příslušnou právní normu a že se vědomě rozhoduje, zda ji poruší či nikoli. Jak nicméně přesvědčivě dokládají například Richard Thaler a Cass Sunstein ve své knize *Nudge*,⁶⁶ přesvědčení, že většina lidí se nikoli jen v propočtech ekonomů, ale také ve skutečnosti chová jako racionálně uvažující *homo economicus*, je přinejmenším zavádějící, ne-li přímo lživá. Na nekonečném množství příkladů a výzkumů ukazují, jak zoufale neodpovídají reální lidé z masa a kostí ideálním škatulkám navrženým pro racionálně uvažující bytosti, za které je nejrůznější ekonomické analýzy považují. Řada výzkumů uváděných v knize dokonce ukazuje, že značně nelogicky si počínají prakticky všichni, snad až na menšinu lidí, živých zástupců druhu *homo economicus*, přičemž ovšem tato menšina rozhodně není větší než malá. M. Rehbinder přitom sám poznamenává, že tento způsob ekonomické kalkulace se v právu může tak jako tak uplatnit jen v omezeném počtu právních odvětví, jako je například právo daňové nebo předpisy upravující provoz na silnicích. Na slabá místa ekonomické analýzy práva upozorňuje také např. Pavel Maršálek

⁶³ Část citátu anglického vzdělance Bertranda Russella, který v originále zní: „...the Law is almost powerless, when it is not supported by public sentiment, as it might be seen in the United States during the Prohibition...“ RUSSELL, B. *Power: A New Social Analysis*. New York: Routledge, 2004, s. 25. O tom, co B. Russell označuje jako právní sentiment, jsme již psali jako o důvěře lidí v právo.

⁶⁴ Viz také např. SILBEY, Susan S. *After Legal Consciousness*. Annual Review of Law and Social Science. 2005. 1, s. 323 a násl. Jak upozorňuje G. Radbruch, jistá míra nespravedlnosti je pro právo víceméně typická, možná dokonce nevyhnutelná, a neměla by automaticky vést k nerespektování práva. Pokud ovšem dosáhne nesnesitelné míry, jak tvrdí známá Radbruchova formule, je třeba se jí i v rozporu s platným právem vzepřít.

⁶⁵ REHBINDER, M. *Rechtssoziologie*, s. 153 a násl.

⁶⁶ THALER, R.H., SUNSTEIN, C.R. *Nudge: improving decisions about health, wealth and happiness*. London: Penguin, 2009. 305 s.

v nedávno vydané knize *Právo a společnost*.⁶⁷ Na různé typy efektivity právních norem upozorňuje také např. Aleš Gerloch, když popisuje *cílově výsledkové pojetí* efektivity práva, založené na uspokojivém poměru mezi cíli právní úpravy a dosaženými výsledky, *nákladově výsledkové pojetí*, sledující poměr vynaložených nákladů a dosažených cílů, a konečně *funkční pojetí*, tj. míru, do jaké jsou naplněny funkční možnosti práva.⁶⁸

Druhá skupina lidí dodržuje podle M. Rehbintera **normy proto, že se s nimi ztotožňuje** (*Identifikation*), ať už proto, že normy dodržuje většina společnosti, nebo alespoň někdo, koho považují za svůj osobní vzor. Rehbinder uvádí v této souvislosti francouzského sociologa Gabriela Tarde, který mluví o teorii imitace, a amerického sociologa Davida Riesmana, který vysvětluje skutečnost, že lidé dodržují normy, tím, že se orientují na druhé, že se nechávají vést „vnějškovým řízením“ a chovají se konformně, tj. podle ostatních.⁶⁹ S tím souhlasí i R. Thaler a C. Sunstein, kteří dokládají, že nejsilnější motivací lidského chování bývá vzor druhých lidí. I když se ovšem s platnými normami může ztotožnit *většina* obyvatel, stejně to podle Rehbintera nebude stačit, má-li právo plnit funkci *obecného* normativního systému. Ukazuje se to zejména na otázce ochrany menšin a jejich práv, klíčové to otázky každé demokratické společnosti. Pokud všichni dělají to, co dělá většina, potom si menšiny vůbec nemohou být jisté tím, že budou jejich práva ochráněna. Není to přitom většina, která demokracii potřebuje, neboť ta má dost prostředků na prosazení svých zájmů i bez demokracie. Demokracie je tu zejména pro menšinu, aby mohla jako menšina i nadále existovat, vyjadřovat se k počínání většiny a případně někdy většinu demokratickým způsobem vystřídat ve vedení společnosti, pokud získá dostatečnou podporu a stane se tedy oprávněně většinou.

Třetí skupina lidí právní normy dobrovolně akceptuje, zvnitřňuje a identifikuje se s nimi (*Internalisierung*) proto, že jsou v souladu s jejich právním citem (*Rechtsgefühl*).⁷⁰ Představují z pohledu právní regulace skupinu ideální, neboť přijímají ve společnosti platná pravidla za svá a dodržují je i přesto, že je v danou chvíli nikdo nekontroluje nebo že je to za daných podmínek pro ně nevýhodné. To, do které skupiny bude kdo patřit, závisí podle Rehbintera nejen na obsahu konkrétní právní normy a osobních vlastnostech adresáta normy, ale také na „trojím zrcadlení“ právní normy ve

⁶⁷ Upozorňuje především na to, že podřízení společenských rozhodnutí zjednodušenému ekonomickému pohledu může zabránit uplatnění tradičních právních hodnot, jako je např. hodnota spravedlnosti. Dále konstatuje, že tržní mechanismus selhává např. v oblasti školství či zdravotnictví. MARŠÁLEK, Pavel. *Právo a společnost*. Praha: Auditorium, 2008, s. 216.

⁶⁸ GERLOCH, A. *Teorie práva*, s. 303-4.

⁶⁹ Blíže odkazujeme na jeho knihu *Osamělý dav*. RIESMAN, David. *Osamělý dav: studie o změnách amerického charakteru*. Praha: Kalich, 2007, 345 s.

⁷⁰ Tento pojem M. Rehbintera bychom vzhledem k výše uvedenému popisu rozšířili na pojem právního vědomí, které zahrnuje i racionální aspekty. REHBINDER, M. *Rechtssoziologie*, s. 155.

vědomí adresáta normy, totiž na znalosti práva (*Rechtskenntnis*), právním vědomí (*Rechtsbewusstsein*) a étosu práva (*Rechtsethos*), jak o nich bylo pojednáno výše.

Z jiného pohledu můžeme **postoje**, které adresáti právních norem k právu zaujímají, dělit na **pozitivní, neutrální a negativní**. Zatímco pozitivní postoje označují stav, kdy právní normy akceptujeme a dobrovolně plníme povinnosti, které nám právo ukládá, negativní postoj se projevuje tím, že normy i povinnosti z nich vyplývající plnit odmítáme. Detailnější dělení uvádí ve svých publikacích shodně M. Večeřa s M. Urbanovou i Pavel Hungr a Alexandra Krsková.⁷¹ Osu od úplné akceptace právních norem až po úplné odmítnutí rozdělují na celou řadu kategorií, v případě M. Večeři a M. Urbanové je jich devět. Mezi první čtyři, které řadí do pásma pozitivního vztahu k právu, řadí *právní étos* (právo je plně akceptováno, protože je to tak dle přesvědčení adresáta správné), *legalismus* (právo je akceptováno proto, že společnost pravidla potřebuje, protože je logické nějaká pravidla stanovit), *právní konformismus* (právo je dodržováno proto, že ho dodržují i ostatní) a *právní pragmatismus* (právo je dodržováno proto, že nám umožňuje legálními způsoby naplnit naše cíle). Na pomezí pozitivní a negativní sféry řadí *oportunismus*, tj. stav, kdy je naším cílem právo co nejvíce využít ve svůj prospěch. Negativní pásmo začíná *deliktním utilitarismem* (v rámci uspokojování svých cílů je adresát ochoten použít i nelegální prostředky), pokračuje *právním nonkonformismem* (právo je odmítáno právě proto, že je nástrojem konformity) a *právní deviací* (adresát odmítá dodržovat normy, a to i pod hrozbou sankce)⁷² a končí *právním anarchismem* (v rámci kterého je právo zcela odmítáno). Statisticky četnost zastoupení jednotlivých kategorií odpovídá Gaussově křivce, tj. většina lidí spadá do středu a krajní pozice zaujímá jen nevelký počet lidí.⁷³ Jedná se o pohled, který je dle našeho názoru v souladu s výše popsaným dělením M. Rehbindera s tím rozdílem, že Rehbinder popisuje jen pozitivní a středové polohy a nezahrnuje do svého dělení polohy vyloženě negativní.

Obě dělení mají nicméně společné to, že se jejich autoři pokouší sledovat, analyzovat a kategorizovat, do jaké míry lidé dodržují právo a proč tak činí. Současně je v jejich analýze cítit apel na to, že má-li společnost dobře fungovat, právo musí být většinou svých občanů akceptováno. V opačném případě si žádný „hrad“, jak jsme již zmiňovali výše, nemůže být jistý, že ho „podhradí“ nepřijde jeho moci zbavit. Bohatá

⁷¹ HUNGR, Pavel, KRŠKOVÁ, Alexandra. *Psychologické aspekty působení práva*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1985, s. 123 a násl. VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 139 a násl.

⁷² Uvedené dělení kategorizuje chování lidí z pohledu platného právního systému. Může se proto stát, že i představitel občanské neposlušnosti, který odmítá dodržovat konkrétní normu platného práva nikoli proto, že to pro něj není výhodné, ale proto, že ji považuje za nespravedlivou, bude z pohledu systému označován za „právního devianta“. Ostatně, právě to se často nejruznějším bojovníkům za spravedlivější právo děje, příslušníci establishmentu se tím snaží odradit od podobného chování ostatní.

⁷³ Blíže viz výše citovaní autoři nebo též BRZOBOHATÁ, K. *K problematice postojů k právu*, s. 31 a násl.

česká historie přitom nejen nabízí možnost vládce nechat vyjít dveřmi, ale vypovídá i o možnosti použít k tomu okna, a to ne nezbytně v přízemí.

2.4 Kontroverze na poli právního vědomí

„Kdyby znalost práva byla součástí právního vědomí, bylo by právní vědomí podvodníků, zlodějů atd. na vyšší úrovni, než právní vědomí poctivých lidí.“⁷⁴

Jak bylo již několikrát zmíněno v předchozím textu, v právní literatuře jednotliví autoři nashromáždili postupně celou řadu definic právního vědomí, přičemž ne všechny se úplně shodují, resp. téměř žádné dvě se neshodují zcela.⁷⁵ Rozdíly mezi řadou z nich jsou však poměrně malé a v řadě aspektů víceméně zanedbatelné. Existují ovšem dvě kritéria, podle kterých se jednotlivé definice řadí do dvou odlišných skupin. Prvním kritériem jsou znalosti jakožto součást právního vědomí, druhým potom vztah právního vědomí a chování.

2.4.1 Kolik znalostí patří do právního vědomí?

Když jsme v předcházejícím textu popisovali právní vědomí *de lege lata*, vcelku jednoduše jsme ho ztotožnili se znalostmi platného práva. Přestože jsme konstatovali, že lidé znají právo spíše méně než více, nijak jsme nezpochybňovali fakt, že úroveň právních znalostí stupňuje vyspělost právního vědomí. Dokonce bychom mohli v duchu předchozího textu načrtnout jednoduchou přímou úměru v tom smyslu, že čím větší část právního řádu známe, popř. čím důkladněji jsme s ní obeznámeni, tím vyspělejší naše právní vědomí je. Zní to logicky, a to možná až příliš. Při bližším pohledu se ukazuje, že celá věc je o něco složitější, a to minimálně ve dvou ohledech.

Předně je neustále třeba mít na paměti, že znalosti práva tvoří jen jednu ze složek právního vědomí a samy o sobě, jak ostatně konstatoval v předchozím textu M. Rehbindler, znamenají málo v případě, že jedinec nechce právo mu známé respektovat.

⁷⁴ KNAPP, V. *Teorie práva*, s. 83.

⁷⁵ Dobrý přehled těch socialistických je k nalezení v publikaci VOJNA, P. a kol. *Kriminalita – skutečnost a právní vědomí*, s. 11 a násl.

Zadruhé pak vyvstává otázka, **jestli znalosti vůbec zvyšují úroveň našeho právního vědomí**, nebo zda je naše právní vědomí na míře znalostí platného práva zcela nezávislé, což tvrdí např. Viktor Knapp. Uvádí dva hlavní argumenty: empirickou zkušenost s tím, že řada lidí dodržuje právo, aniž ho ve skutečnosti zná, a příklad se zlodějem, který dobře zná právo, a přesto (nebo právě proto) krade – jméno svému zloději nedává a ani my ho raději nebudeme pojmenovávat. Připojíme ovšem k těmto dvěma argumentům ještě argument třetí, totiž argument s anglickou královnou. Anglická královna jakožto bytost ze zcela odlišné právní kultury velmi pravděpodobně nezná žádné platné ustanovení české právní úpravy, a při návštěvě České republiky by proto její právní vědomí zřejmě mělo být nižší než právní vědomí běžného Čecháčka, který přece jen nějaký ten český paragraf znát bude.

První argument je možné zpochybnit následovně: ano, lidé právo často dodržují, i když ho neznají, ale činí tak *právě* proto, že je toto chování součástí jejich mínění o právu, tj. jedné ze složek právního vědomí, nikoli proto, že by se svým právním vědomím neřídili. Tvorba společenských pravidel vždy alespoň do určité míry vychází z celospolečenského právního vědomí, a pokud zákonodárce právní vědomí celé společnosti respektuje, je značně pravděpodobné, že jím přijaté právo bude respektováno lidmi i v případě, že ho neznají, resp. že nevědí, že jim povinnost chovat se určitým způsobem ukládá vedle jiného normativního systému také systém práva. Současně celý koncept evropské vzdělanosti stojí na předpokladu, že pokud zvýšíme znalost (např. právních norem), podpoříme tím i pravděpodobnost, že adresáti budou získané poznatky využívat a respektovat (tj. že budou respektovat naučené právní normy).

Co se práva znalého zloděje týče, argument V. Knappa spočívá na předpokladu, že pokud by narůstající kapacita vědomostí o právním systému zvyšovala naše právní vědomí, v právu kovaní odborníci by se nedopouštěli žádných podvodů, což skutečnost více než přesvědčivě vyvrací. Zločinci (nebo jejich právníci) dokonce naopak zpravidla znají příslušnou právní úpravu daleko lépe než ostatní (někdy dokonce možná i lépe než orgány aplikující právo) a detailní znalost právní úpravy jim umožňuje spáchat jen takový čin, za který hrozí jen relativně malý zákonný postih. V tom má V. Knapp nepochybně pravdu. Otázkou ovšem je, zda z toho vyvozený závěr, totiž že proto právní znalosti jako celek vůbec do právního vědomí nepatří, není zbytečně radikální.

Kompromisní řešení nabízí dánský právní sociolog Berl Kutchinsky, který velmi chytře rozlišuje znalost práva ve smyslu *vědomí (povědomí) o právu (law awareness)*

a znalost práva ve smyslu *právní informovanosti (law acquaintance)*.⁷⁶ Zatímco *vědomí o právu* zahrnuje pouze vědomí toho, zda je daná problematika *nějak* právem upravena, *právní informovanost* již vyžaduje, aby dotyčný danou právní úpravu alespoň v nějaké míře znal, tj. shoduje se s tím, jak znalost práva běžně chápeme. V. Knapp pojímá znalosti jen jako pouhé *vědomí o právu*, tj. vědomí existence práva.⁷⁷

Pokud bychom ovšem znalost práva zúžili na vědomí o právu, do velké míry tím, jak jsme se již zmínili výše, upíráme výchovnému a vzdělávacímu procesu vliv na úroveň právního vědomí. Jakkoli o výchově ve vztahu k právnímu vědomí bude ještě řeč, na tomto místě stojí za to alespoň připomenout, že více či méně otevřeně přiznaným cílem vzdělávání vždy bylo působit na lidské vědomí, včetně vědomí právního. Pokud se tedy spokojíme s tím, že lidé vědí, že existuje právo, ale budou postrádat byť i jen jeho elementární znalost (např. v podobě Studnického tří výše popsanych oblastí, kterých se mohou znalosti týkat), jen těžko si můžeme představit, že bude společnost dobře fungovat, když nebude schopna zajistit, aby základní společenská pravidla všichni znali. Společně s tím, jak dochází k oslabování vlivu mimoprávních normativních systémů, zejm. morálky a náboženství, nemůžeme dost dobře spoléhat na to, že společnost bude účinně držet pohromadě jiný než právní systém, byť mimoprávní systémy rozhodně mají svůj nezpochybnitelný význam. Zda je aktuální výše daňové zátěže 15 % či 50 % nebo zda je pozvánku na schůzi akcionářů třeba zaslat tři nebo třicet dní dopředu, to je zřejmě třeba alespoň přibližně *vědět*, protože zde si s pouhým povědomím o tom, že to právo jistě *nějak* upravuje, příliš nevystačíme. Navíc nepochybně platí, že někteří lidé právo respektují prostě proto, že se jedná o právo, byť ho vnitřně mohou považovat za nespravedlivé, což bez bližší znalosti není dost dobře možné.⁷⁸ Platí to zejména v techničtějších právních odvětvích, např. v oblasti finančního, obchodního nebo správního práva, ze kterých jsme také čerpali výše uvedené příklady, kde je často zcela nezbytné znát danou účinnou právní úpravu proto, abychom se vůbec mohli podle ní chovat, resp. abychom se mohli rozhodnout, zda ji budeme či nebudeme respektovat.

Považujeme proto za vhodnější příklad se zlodějem znalým práva převést spíš na otázku po vztahu právního vědomí *de lege lata* a *de lege ferenda*. Příklad prof. V. Knappa se zlodějem, který uniká trestu tím, že je dobře obeznámen s platnou právní úpravou, ještě podle nás nemusí znamenat, že znalost platného práva *vůbec* není součástí právního vědomí. Jsme toho názoru, že součástí právního vědomí je, ale rozhodně neplatí, že dobrá

⁷⁶ VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M. *Základy sociologie práva*, s. 133.

⁷⁷ KNAPP, V. *Teorie práva*, s. 82.

⁷⁸ Viz např. níže popisovaný typ lidí, který se právem řídí s ohledem na sankce, které mu hrozí za jeho porušení.

znalost platných pravidel je důležitější než dobrý cit pro spravedlnost. Právní vědomí se dle našeho názoru může skládat ze znalosti práva i z jeho hodnocení s tím, že druhou složku považujeme za jednoznačně důležitější.⁷⁹ Tento závěr umožní nejen anglické královně na návštěvě v Čechách, ale i prostému českému poctivému člověku mít vyspělejší právní vědomí než v právních předpisech kovanému odborníkovi. I proto zřejmě většina autorů, jejichž texty jsme studovali, právní znalosti ve formě právní informovanosti do pojmu právního vědomí zahrnuje, což považujeme za rozumné.⁸⁰

Jako perličku na konec této části uvádíme ještě informaci o vývoji, který ve vztahu ke znalostem práva jako složce právního vědomí prošel autorský kolektiv *Slovníku českého práva* kolektivu okolo Zdeňka Madara. Ve vydání z roku 1988 znalosti ve formě právní informovanosti do pojmu právního vědomí zařadil (zmiňuje se také o právní propagandě), ve všech následujících vydáních (1995, 1999 i 2002) ovšem již do hesla právní vědomí zahrnul znalosti práva jen ve formě vědomí o právu. I pojetí znalostí se tedy zjevně může u jednotlivých autorů proměňovat.

2.4.2 Do jaké míry souvisí právní vědomí s lidským chováním?

Druhou důležitou a jednotlivými autory odlišně řešenou otázku představuje vztah právního vědomí a lidského chování. Zmiňovali jsme již v úvodu této kapitoly, že jakkoli je právní vědomí pojem zakotvený v právní teorii, je nutně spojený také s empirickými výzkumy, které měří konkrétní úroveň reálného právního vědomí konkrétních jedinců, resp. konkrétních skupin. Není ovšem zcela jasné, co přesně mají empirické studie zkoumat. Mají měřit lidské postoje, tj. tendenci jedince reagovat relativně stabilně na určitou situaci, resp. jeho představy o tom, jak by v dané situaci pravděpodobně reagoval? Nebo mají zkoumat až skutečné lidské chování, tj. výsledek toho, jak se daný postoj jedince *skutečně* promítne do jeho chování? Jak bude blíže popsáno v dalším textu, postoje a skutečné lidské chování se totiž mnohdy odlišují, a je tedy velmi podstatné stanovit, v jakém okamžiku máme úroveň právního vědomí měřit.⁸¹

Pasáž věnovanou skutečnosti, že se lidské postoje často rozcházejí s lidským chováním, začneme citací M. Bartošíkové, která konstatuje, že i když „*postoj k právu*

⁷⁹ Po přednost právního vědomí *de lege ferenda* před právním vědomí *de lege lata* se vyslovují také autoři učebnice teorie práva vedení prof. J. Boguszakem. Viz BOGUSZAK, J., ČAPEK, J., GERLOCH, A.. *Teorie práva*, s. 34.

⁸⁰ BAKOŠOVÁ, E., et al. *Formovanie právneho vedomia študentov vysokých škôl*, s. 26 a násl.

⁸¹ BARTOŠÍKOVÁ, M. *Profesionální právní vědomí hospodářských pracovníků a hospodářská kriminalita*, s. 26.

signalizuje připravenost adresáta práva reagovat na určité v právu implikované či právem chráněné hodnoty...ani samotný kladný postoj k...právu nezaručuje vždy jednání secundum legem, čili ho nelze považovat za jednoznačný predikátor následného jednání⁸². Jozef Prusák nabízí jisté vysvětlení tohoto jevu tím, že upozorňuje, že zdaleka ne vždy platí, že lidé dodržují platné právo proto, že je v souladu s jejich vnitřním přesvědčením, nebo že ho naopak porušují v situaci, kdy jejich přesvědčení neodpovídá. Realita je totiž barvitější a existují situace, a nejsou nijak výjimečné, ve kterých lidé jednají v rozporu se svými postoji, ať už to v dané chvíli znamená právní normy dodržet nebo porušit – v obou případech se přitom mohou chovat i v naprostém rozporu se svými postoji.⁸³

Karin Brzobohatá tuto skutečnost popisuje pomocí dvou skupin teorií, a to teorií korelační závislosti a teorií korelační nezávislosti.⁸⁴ Obě skupiny teorií měly v druhé polovině 20. století své zastánce, kteří se snažili prokázat jejich opodstatněnost. **Teorie korelační závislosti** spočívají na předpokladu, že na základě lidských postojů lze – alespoň do určité míry – předvídat lidské jednání. Jejich představiteli jsou např. Fritz Heider se svojí teorií kognitivní rovnováhy a Leon Festinger, autor teorie kognitivní disonance. Ústřední myšlenka obou těchto teorií pojímá člověka jako někoho, kdo usiluje o dosažení harmonie mezi svým vnitřním přesvědčením a chováním navenek. V případě, že se chováme v rozporu s našimi postoji, vzniká podle zastánců teorií korelační závislosti stav tzv. *kognitivní disonance*, přičemž tento stav nevnímáme zpravidla hodnotově neutrálně, ale pocítujeme ho jako negativní a snažíme se ho odstranit – ať už tím, že měníme svoje přesvědčení, nebo tím, že měníme své chování. Jistou alternativou pak je i přizpůsobení se danému rozporu, zpravidla na základě určitých strategií, jednou z nich může být např. racionalizace, tj. rozumové odůvodnění toho, proč je vlastně v pořádku, že daný rozpor existuje. Uvedení autoři upozorňují také na to, že vztah mezi postojem a jednáním vůbec nemusí být přímý, protože jedinec může, jak bylo zmíněno již v souvislosti s J. Prusákem, jednat v rozporu se svými postoji a ten, kdo se pokouší předvídat jeho budoucí chování, by si toho měl být vědom.⁸⁵ Jak upozorňuje K. Brzobohatá, jisté úskalí těchto teorií spočívá v tom, že jejich průzkumy byly často provedeny jen v umělém laboratorním prostředí, ve kterém se pochopitelně reakce zkoumaných jedinců mohou značně odlišovat od chování v reálném světě.⁸⁶

⁸² Tamtéž.

⁸³ PRUSÁK, Jozef. *Právo v spoločnosti*. Bratislava: Obzor, 1980, s. 144 a násl.

⁸⁴ BRZOBOHATÁ, K. *K problematice postojů k právu*, s. 90 a násl.

⁸⁵ Tamtéž.

⁸⁶ Tamtéž.

Základní premisu korelačních teorií, totiž skutečnost, že je možné z postojů jedince oprávněně předvídat chování lidí, zpochybňují **teorie korelační nezávislosti**. Tvrdí, že vztah mezi postoji a chováním je buďto zanedbatelný, nebo dokonce žádný, a to zejména proto, že na naše chování má vliv takové množství faktorů, že není prakticky možné úspěšně vysledovat jakoukoli korelaci. Obrovské množství podnětů je opravdu velkým nepřítelem prakticky každého výzkumu, protože ztěžuje, ne-li znemožňuje „očistit“ sbíraná data od vlivů, na které se výzkum nezaměřuje. Ostatně i klasik kvalitativního sociologického výzkumu v České republice, sociolog Miroslav Disman konstatuje, že je „počet proměnných v oblasti zájmu sociálních věd nesmírný. Proto z hlediska počtu proměnných není valná naděje, že bychom mohli popsat přirozený systém perfektně“.⁸⁷

Ve studii Libora Prudkého z roku 2004 označili např. studenti prvního ročníku vysokých škol sedm různých vlivů, které na ně působí, přičemž za nejvlivnější faktor považovali svoji rodinu, druhý nejsilnější vliv připsali sami sobě, tedy svým individuálním vlastnostem a charakteru, na třetí místo umístili své zájmy a volnočasové aktivity, dále pak přátele a partnery, na páté místo vliv školy, na šesté vliv médií a jako poslední uvedli politické události.⁸⁸ Může se tedy oprávněně zdát, že je takřka nereálné, aby bylo možné ve shluku nejrozličnějších vlivů určit, který v danou chvíli převládá a jak se zkoumaný jedinec ve výsledku zachová. Proti tomuto závěru ovšem mluví např. zkušenost toho, že předvolební odhady či marketingové výzkumy chování konzumentů naopak vykazují poměrně velkou přesnost, tj. dokazují, že to alespoň v některých případech možné je.

Schopnost reklamních agentur předvídat chování voličů a konzumentů nicméně nezpochybňuje skutečnost, že odhad může být zatížen značnou chybovostí a že potřebné výzkumy jsou zpravidla značně náročné – zmiňované marketingové společnosti dosahují úspěšnosti zpravidla za cenu značných finančních nákladů.⁸⁹ Zajímavou souvislost popisují v již zmiňované knize *Nudge* profesori z Chicaga R. Thaler a C. Sunstein. Ukazují, jak dokáží chování lidí ovlivnit tzv. architekti volby (*choice architects*). Za architektky volby považují ty, kteří rozhodují o tom, jak budou lidem nabídnuty varianty chování, ze kterých si posléze sami vyberou – ať už se jedná o jídlo v restauraci, zboží v supermarketu, účet za elektřinu či penzijní fond. Ve všech případech empirická data vypovídají o tom, že aniž by se změnila skladba nabídnutých produktů, volbu spotřebitelů dramaticky ovlivní např. jen samotný fakt toho, v jakém pořadí jim jsou jednotlivé

⁸⁷ DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993, s. 20. Na složitost zkoumání postojů upozorňuje také např. K. Brzobohatá. Viz BRZOBOHATÁ, K. *K problematice postojů k právu*, s. 47 a násl.

⁸⁸ SCHLESINGEROVÁ, L.. *Hodnotová orientace VŠ studentů*, s. 18. Studie, ze které čerpá: PRUDKÝ, Libor. *Hodnoty a normy v české společnosti*. Brno: Cerm, 2004. 32 s.

⁸⁹ Některé z nich odhalil např. dokument V. Klusáka a F. Remundy s názvem *Český sen* (2004).

možnosti představeny. Autoři v zásadě ve své knize demaskují celou řadu reklamních triků, pomocí kterých šikovní prodejci dokáží poměrně účinně směřovat chování spotřebitelů tak, aby na tom co nejvíc vydělali a navíc nechali konzumentům dojem, že si zcela svobodně sami vybírají. Současně autoři varují před tím, abychom požadovali od architektů volby „neutrální“ či „objektivní“ nabídku: nic takového podle nich totiž neexistuje, protože každá nabídka je už ze své podstaty určitou volbou, kterou za spotřebitele dělá někdo jiný, byť jistě existují nabídky férovější a méně férové.⁹⁰ Předpovídat a usměrňovat chování tedy nejenže zjevně lze, ale dokonce to v mnoha případech nelze nedělat – je jen otázkou, kam směřujeme, zda vůbec víme, že směřujeme, a zda to jsme ochotní veřejně přiznat.

Pro naše účely je tedy důležité mít na zřeteli, že čím větší je rozdíl mezi postojem a skutečným chováním jedince, tím podstatnější je nezakládat úroveň právního vědomí na postojích, ale až na výsledném chování. Pokud tedy chceme získat opravdu relevantní data, nezkreslená rozdílem mezi postoji a skutečným chováním, je třeba právní vědomí zkoumat pokud možno v podobě reálného chování, nebo alespoň na základě konkrétních modelových situací, které obecné pojmy a hodnoty zasazují do zcela konkrétních reálií.⁹¹ K podobnému závěru dospívá také např. Petr Sak ve své studii *Proměny české mládeže* z roku 2000.⁹² I když tedy v praxi budou autoři výzkumů narážet na nejrůznější obtíže, protože měřit stupeň teoretického právního vědomí je o poznání snadnější, jsme toho názoru, že pojem právního vědomí by měl v co největší možné měřitelné míře zahrnovat i skutečné lidské chování. Jinak riskují, že budou sice správně sčítat odpovědi, které studenti zaškrtnou v dotaznících, ale o skutečném stavu jejich právního vědomí budou vědět jen velmi málo.

⁹⁰ THALER, R. H., SUNSTEIN, C. R. *Nudge*, s. 3 a násl.

⁹¹ Viz např. VEČERKA, K. a kol.: *Mládež v kriminologické perspektivě*, s. 45 a násl.

⁹² Viz SCHLESINGEROVÁ, L. *Hodnotová orientace VŠ studentů*, s. 35 a též SAK, Petr. *Proměny české mládeže (česká mládež v pohledu sociologických výzkumů)*. Praha: Petrklíč, 2000. 292s.

2.5 Vztah právního vědomí a výchovy

*„...mladí ľudia sú elementom aktivizujúcim spoločenský život, vnášajúcim do neho nové zásoby energie a spoluvytvárajúcim budúcnosť. Súdruh Husák to vyjadril slovami, že ‘v perspektíve bude náš štát taký, aká bude jeho dnešná mladá generácia’”.*⁹³

Vztah výchovy a právního vědomí je v našich zeměpisných šířkách, a to zejména z historických příčin, značně komplikovaný. Nejde přitom jen o spojení výchovy s tématem právního vědomí, slovo výchova se značné nepopularitě těší jaksi všeobecně. Připadá nám vesměs příliš znesvobodňující až násilnické, nedostatečně odpovídající liberálnímu duchu dnešní doby. Cítíme v něm zdvižený prst faráře v kostele nebo moralizujícího učitele, který káže zpoza své katedry o tom, jak se smíme a jak nesmíme chovat. Snad až na spojení výchovy s obdobím dětství, ve kterém zpravidla potřebu přiměřené výchovy připouštíme, nám snaha vychovávat druhé připadá jako utopistický a často i nebezpečný pokus o vytvoření mustru, podle kterého budeme každého soudit a vše, co se do něj nevejde, budeme jako nepotřebné nebo dokonce škodlivé odřezávat. Stále máme přitom v živé paměti – ať už individuální nebo kolektivní – dobu komunismu, kdy byla výchova a převýchova komunistickým programem, kterému nebylo radno stát v cestě.

Je proto zcela v souladu s komunistickým pojetím výchovy, že v úvodu své práce z roku 1985 J. Slunéčková sebevědomě konstatuje, že *„současné vývojové období naší společnosti je charakteristické zaměřením ke změně vědomí lidí, k přeměně vědomí lidí v socialistické uvědomění”*.⁹⁴ Komunističtí ideologové i představitelé vesměs otevřeně přiznávali to, co ve své práci vyjádřila E. Bakošová, když napsala, že *„...jednou z najzávažnějších úloh...je výchova mládeže a její příprava na život v socialistickej spoločnosti. Politický dopad tejto úlohy spočíva v tom, že mladí ľudia sú elementom, aktivizujúcim spoločenský život, vnášajúcim do neho nové zásoby energie a spoluvytvárajúcim budúcnosť. Súdruh Husák to vyjadril slovami, že ‘v perspektíve bude náš štát taký, aká bude jeho dnešná mladá generácia’”. Rozpracúvanie problematiky komunistickej výchovy mládeže vychádza z jasne formulovaných stanovísk Komunistickej*

⁹³ BAKOŠOVÁ, E. et al. *Formovanie právneho vedomia študentov vysokých škôl*, s. 5.

⁹⁴ SLUNÉČKOVÁ, J. *Právní vědomí (Výbrané problémy)*, s. 7.

strany Československa.“⁹⁵ Prostředkem, jak na mladé lidi působit, byla tzv. právní výchova, mnohdy jednoduše ztotožňovaná s právní propagandou.⁹⁶ Tehdejší autoři si zkrátka byli vědomi toho, že je třeba zejména mladé lidi přivádět k hodnotám, které tehdejší společnost považovala za důležité, a že se to neobejde bez záměrného a dlouhodobého působení na jejich právní vědomí. V tehdejších podmínkách to znamenalo vychovávat uvědomělé občany oddané komunistické ideologii, nebo alespoň takové, kteří navenek vykazovali dostatečnou míru loajality s režimem, což dnes celkem pochopitelně odmítáme.

Náš negativní vztah k výchově je tedy do značné míry pochopitelný, stejně jako je pochopitelná naše reakce: snažíme se druhé vychovávat, jak nejméně je to možné. Proto je mantrou dnešní doby výrok o tom, že naše svoboda končí tam, kde začíná svoboda druhého, proto se předmět, v rámci kterého by si středoškolští studenti měli hledat vztah ke svému státu, nepojímá a ani nejmenuje *výchova* (*výchova k občanství* je pouze pro základní školy), ale jako *věda* (typicky se tento předmět jmenuje *základy společenských věd*). A proto také běžně každého, kdo se pokouší odkazovat k hodnotám, které nejsou jen „tady a teď“, ale také „jinde a jindy“, zejména v budoucnosti, běžně odbýváme tím, že se jedná o typický projev „posedlictví“ zvaného pravdoláskářství. Svoji cestu přece každý nejlépe nalezne sám, stejně jako každý nejlépe sám posoudí, které z hodnot, které dnešní myšlenkové tržiště nabízí, stojí za to si „koupit“ a které jsou nahnilé a je dobré se jich ani nedotýkat.

Stále zřetelněji se přitom ukazuje, že přistupovat k celé věci takto jednoduše není příliš na místě. Svět je zejména v důsledku narůstajícího významu technologií a vzrůstajícího počtu právních norem stále komplikovanější a čím dál tím větší počet lidí mu stále méně rozumí a ztrácí se v něm. Může to mít nejrůznější podobu: podobu lidí, kteří nedokáží najít práci, protože neumí pracovat s internetem, podobu zadlužené rodiny, která nedokázala dostatečně pochopit podmínky úvěrové smlouvy, podobu primitivních komentářů na adresu cizinců v tom duchu, že nám přijíždějí brát práci, přičemž zde vykonávají práci, o kterou za nabízenou mzdu nikdo z místních nemá zájem. Jinou podobou téhož jevu je skutečnost, že se neustále rozevírají sociální nůžky a úzká skupina lidí rychle bohatne, zatímco rozsáhlé skupiny obyvatel jsou naopak stále chudší. Dalším dokladem je skutečnost, že řada občanů necítí potřebu podílet se na fungování svého státu

⁹⁵ BAKOŠOVÁ, E. et al. *Formovanie právneho vedomia študentov vysokých škôl*, s. 5.

⁹⁶ Viz PRUSÁK, J. *Právo v společnosti*, s. 180-1 a 198-9, ale v omezené míře také viz MADAR, Z. a kol. *Slovník českého práva*, s.1050-1051, kde se můžeme dočíst, že „Právní vědomí se vždy tvoří do jisté míry živelně. Přesto určující význam má jeho cílevědomé utváření zejména různými formami právní propagandy resp. právní výchovy.“

bud' proto, že bude jistě fungovat i bez nich, nebo s odůvodněním, že stejně nic neovlivní. Pokud ovšem lidé přestávají svému státu a svému světu rozumět a důvěřovat, nemůže to dost dobře být tomuto světu ani státu lhostejné.

Společnost, která nežije společnými hodnotami, se vcelku zákonitě rozpadá. Společné hodnoty přitom nevzniknou samy od sebe, ale je třeba, aby je někdo ve společnosti aktivně formuloval a vnášel do veřejného prostoru. Základní právní dokumenty, mezi které nepochybně patří naše Ústava a Listina základních práv a svobod, základní hodnoty demokratického právního státu formulují. Již o poznání méně se ovšem daří tyto hodnoty zpřítomňovat ve společnosti, vysvětlovat zejména mladé generaci a vtahovat ji do nezbytné diskuze o těchto hodnotách – ať už ve škole, v novinách či televizi, v rámci politické diskuze nebo ve sféře občanské společnosti.

V tom se přitom skrývá jedna z hlavních slabin demokracie, kterou bychom mohli zformulovat do otázky, jak vychovávat své občany k demokratickým hodnotám a nesklouznout přitom do roviny právní propagandy, byť vedené dobrým úmyslem šířit demokratické hodnoty. Jak víme z historie, mnohé dobré úmysly vedou do končin, do kterých není radno se dostat. Právní propaganda brutálního komunistického stylu je přitom jen jednou z těchto končin. Současně je třeba mít na paměti, že pomocí propagandy se k demokratickým hodnotám vychovávat nedá. Demokracie se – alespoň ve svých výsostných podobách – totiž nespokojí s lidmi, které násilím dotlačí k jednání, které se s přihlédnutím ke všem okolnostem v danou chvíli jeví jako správné. Nepojímáme-li demokracii jen jako formální systém vládnutí, ale také jako systém spočívající na demokratických hodnotách, jak o nich mluví ve své knize *Budoucnost svobody* americký politolog Fareed Zakaria⁹⁷ nebo česká Ústava, usiluje demokratický stát o to, aby se lidé pro dobrá řešení rozhodovali na základě svého vlastního rozhodnutí, byť jistě ne nutně bez podnětu zvenčí, třeba od své vlády. K tomu, aby občané demokraticky uvažovali a podle toho se také chovali, je zkrátka nelze přimět násilím, fullerovskou morálkou povinnosti, ale pouze apelem, poukazem na ideál, fullerovskou morálkou aspirace.⁹⁸ Morálka povinnosti může nastolit základní pravidla demokratického diskurzu, jako je právo promluvit ve společné debatě nebo možnost jít k volbám. Ke smysluplnému využití tohoto prostoru nás už ale musí vést morálka aspirace.

Jsme tedy svědky zvláštního paradoxu: i když je celý náš demokratický systém nastaven tak, že počítá s aktivními občany, tj. aktivními nositeli základních lidských práv

⁹⁷ ZAKARIA, Fareed. *Budoucnost svobody: neliberální demokracie v USA i ve světě*. Praha: Academia, 2005.

⁹⁸ FULLER, L. *Morálka práva*, s. 12 a násl.

a svobod, kteří těchto svých práv skutečně využívají (typicky např. práva volebního, shromažďovacího či sdružovacího), již se příliš nestará o to, aby nás tato práva naučil respektovat a využívat. Jedním z hlavních způsobů, jak občany učit být aktivními demokraty, se kterými náš systém počítá, je všemožně podporovat soustavnou a na demokratické hodnoty orientovanou výchovu mladých lidí. Dalším logickým krokem je podporovat také cílené občanské vzdělávání dospělých, jako je to běžné v západní Evropě, protože naprostá většina současných občanů, kteří mají dnes právo volit a rozhodují o směřování naší společnosti, prošla občanskou výchovou ještě v socialistickém školství.⁹⁹ Občanská nauka pro ně proto znamenala především základy marxistické filozofie a komunistické ideologie. Je přitom nasnadě, že se demokraticky přemýšlející a jednající lidé nezrodí sami od sebe, jakýmsi přirozeným vývojem společnosti, resp. že se jich velmi pravděpodobně nezrodí dostatečný počet.

V roce 1986 ve svém *Dálkovém výsledku* definoval Václav Havel intelektuála jako někoho, kdo „...*má vždy znovu zneklidňovat, má svědčit o mizérii světa, provokovat svou nezávislostí, bouřit se proti všem skrytým i otevřeným tlakům a manipulacím, být hlavním zpochybňovačem systémů, moci a jejich zaříkad, svědkem jejich prolhanosti. Už proto se intelektuál vymyká každé roli, kterou by mu chtěl kdokoli předepsat, už proto nemůže žádným vítězům zapadat do jejich dějin. Intelektuál se ze své podstaty nikam nehodí, všude vadí či nějak vyčnívá, do žádného šuplíku není beze zbytku zařaditelný.*“ Slovo intelektuál má dnes z nejrůznějších příčin skoro podobně špatný zvuk jako slovo výchova, což i v tomto případě pro společnost určitě není dobře. V mnohém totiž Havlova definice intelektuála splývá s tím, jaký by měl být ideální občan demokratického právního státu – ideálním z pohledu architektů demokratických systémů a demokracie jako takové, nikoli z pohledu politiků, kteří jsou právě u moci. Těm budou demokraté naopak jejich vládnutí komplikovat, protože aktivní demokraticky smýšlející občan by v souladu s ideály, na kterých jsou demokratické společnosti zakládány, měl být vychováván k tomu, aby demokratické hodnoty uznával a bránil bez ohledu na to, která strana je právě v dané chvíli u moci. Často je naopak musí bránit právě proti straně, která je u moci, protože ta může být nakonec pro podobu a kvalitu demokracie největším nebezpečím. Nebezpečím o to větším, o co může být méně očekávaným. V tomto smyslu slova by tedy všichni demokraticky smýšlející občané měli být výsostně *nepřizpůsobiví*, tj. nepoddajní a loajální k vládnoucí moci jen do té míry, do jaké se její vládnutí slučuje s demokratickými hodnotami.

⁹⁹Viz například německá Bundeszentrale für politische Bildung, která podporuje zájem občanů o politiku a přispívá k jejich občanské angažovanosti. *Bundeszentrale* současně zastřešuje celou řadu dalších institucí působících na úrovni jednotlivých zemí. Více viz: *Bundeszentrale für politische Bildung* [online]. Die bpb. 2010 [cit. 2010-06-30]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/die_bpb/>.

To ostatně jinými slovy vyjádřil svého času i prezident Tomáš Garrigue Masaryk, když prohlásil: „*Tož, demokracii bychom měli, teď ještě nějaké ty demokraty.*”¹⁰⁰ Demokracie bez demokratů, tj. bez aktivních občanů, kteří sledují společenské dění, podílejí se na správě věcí veřejných a aktivně využívají svých práv, aniž by se je snažili ohýbat a zneužívat jen ve svůj prospěch, taková demokracie se ukazuje být jen slabým systémem pravidel, který se může jednoho dne poměrně rychle zhroutit, pokud nikomu nebude stát za to vystoupit na její obranu, podobně jako se výmarská republika bez republikánů nedokázala ubránit nástupu Adolfa Hitlera. Kdo jiný by se měl ohrožené demokracie zastat než právě demokraté? A jak jinak získá demokracie své demokraty než tím, že si je – a to i působením na jejich právní vědomí – vychová?¹⁰¹

2.6 Závěr

*„Jde o to, aby lidé dobře znali pravidla chování a dobrovolně je dodržovali. Vysoká úroveň mravní a právní kultury, v níž jsou obě složky v souladu, je totiž nejdůležitějším zdrojem bohatství a prosperity spravedlivé společnosti.”*¹⁰²

Celá tato kapitola byla věnována pojmu právního vědomí, který představuje klíčový pojem předložené práce. V úvodu kapitoly jsme ukázali, že právní vědomí je jeden ze stěžejních pojmů každého právního řádu, a to především proto, že spojuje svět objektivního práva se světem práva, které ve společnosti skutečně působí a se kterým se každodenně setkávají lidé. Popsali jsme, že se právní vědomí skládá jak ze znalostí platného práva (právní vědomí *de lege lata*) tak z mínění o právu, tj. našeho hodnocení platného práva (právní vědomí *de lege ferenda*), přičemž hodnotící složku považujeme za významnější než složku znalostní. Právní vědomí podle našeho názoru zahrnuje také lidské city, tj. neskládá se jen z racionálních, ale i emocionálních aspektů, a musí být vždy zkoumáno v co nejtěsnější návaznosti na skutečné lidské chování, protože jinak ztrácí

¹⁰⁰ Wikicitáty [online]. Tomáš Garrigue Masaryk. 2010 [cit. 2010-06-30]. Dostupné z: <http://cs.wikiquote.org/wiki/Tomáš_Garrigue_Masaryk>.

¹⁰¹ O této problematice autor zevrubněji pojednal zde: URBAN, Michal. *Právní vědomí – právem přežitý, nebo neprávem přehlížený právní pojem?*. In Knoll, Vilém (ed.) *Naděje právní vědy*. Býkov: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2010

¹⁰² HVÍŽDALA, Karel. *Blog.aktualně.cz* [online]. Profesor Cepl: *Právní vědomí je důležitější než právo*. 10. 12. 2010 [cit. 2011-10-28]. Dostupné z: <<http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/karel-hvizdala.php?itemid=11535>>.

svoji vypovídací schopnost. V závěru kapitoly jsme se věnovali vztahu konceptu právního vědomí a výchovy, které je podle našeho názoru v dnešní době věnována nedostatečná pozornost. Je-li náš stát založen na hodnotách demokratického právního státu, jak o nich mluví např. česká Ústava, je podle nás úkolem státu aktivně usilovat o to, aby jeho občané byli demokraty, kteří mají ke svému státu autenticky kladný vztah, považují ho za svůj a jsou ochotni se na něm podílet. Právě k těmto demokratickým hodnotám by měl demokratický právní stát své občany vést, a to mj. také působením na jejich právní vědomí.

3. EFEKTIVNÍ STRATEGIE FORMOVÁNÍ PRÁVNÍHO VĚDOMÍ

Ambicí předložené práce není pouze teoreticky vymezit pojem právního vědomí, čemuž jsme se věnovali v předcházející kapitole, případně toliko zdokumentovat stav právního vědomí mladých lidí pomocí empirických studií, jak učiníme v kapitole následující. Práce si také klade za cíl popsat, jakými *strategiemi* je možné středoškolské právní vědomí kultivovat a jaké strategie se ukazují pro tento účel zejména vhodné. Efektivní strategie formování právního vědomí mapujeme v této kapitole s pomocí tuzemské i zahraniční literatury pojednávající o didaktice, metodách, stylech a pojetí výuky, ale také důležitých poznatcích z oboru psychologie. V první části kapitoly vymezíme základní pedagogické pojmy, se kterými budeme dále pracovat. V druhé části pojednáme o cílech, ke kterým má současný český vzdělávací systém směřovat, abychom ve třetí části představili důležité psychologické poznatky, které hrají v procesu učení a vyučování významnou roli a jejichž respektování výrazně zvyšuje efektivitu celého vzdělávacího procesu. V závěru kapitoly představíme konkrétní výukové strategie, které se osvědčily jako efektivní. Všechny části zpracováváme s ohledem na to, že pojednáváme o formování *právního* vědomí, tj. že tyto metody, postupy a poznatky musí být dobře využitelné při výuce práva, byť mohou pocházet z didaktiky obecné a nikoli didaktiky zaměřené na výuku práva.

3.1 Vymezení pojmu strategie

*„...složitě metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejíž účinnost a životnost potvrdila praxe“.*¹⁰³

Základní úkol každého, kdo vyučuje (nejen) středoškolské základy práva, připomíná matematickou úlohu ze základní školy: spojte bod A s bodem B. V případě středoškolské didaktiky práva představuje bod A výchozí stav právního vědomí středoškolských studentů na začátku roku, ve kterém se budou právu věnovat, bod B

¹⁰³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 131.

potom ztělesňuje stav, do kterého by se měli během roku přemístit. Přesun se odehrává v obou složkách právního vědomí, tj. ve sféře konkrétních znalostí i postojů. Bod A v ideálním případě odpovídá výstupům, které české rámcové vzdělávací programy předpokládají u absolventů základních škol, v horším případě představuje výchozí bod jednoduše stav právního vědomí studentů, kteří právě nastupují na střední školu, ať už je jakkoli nelichotivý. Jak definují české kurikulární dokumenty a příslušná legislativa výsledný stav, tj. pomyslný bod B, objasníme v druhé části této kapitoly.¹⁰⁴

Zajímavé je, že zatímco bod A i B české kurikulární dokumenty celkem podrobně definují, způsobu, kterým by jednotliví učitelé měli oba body spojit, se už věnují o poznání méně. Je přitom zjevné, že stejně jako můžeme dva body na papíře spojit tisíci různými způsoby, existuje také tisíc možností, jak od bodu A k bodu B dospět v pedagogické realitě. Jeden vede k cíli přímočaře, jiný mírnou oklikou, další míří o dost jiným směrem, než kde leží bod B. Skutečnost, že některá cesta nevede úplně přímočaře, ještě neznamena, že je nutně od základu špatná, ale vzhledem k omezenému času, který je výuce práva na středních školách přidělen, se musíme obávat, že mnohé cesty ve výsledku nikdy do cíle nedospějí a některé dokonce ani nenaberou správný směr. Takové považujeme za neefektivní, zatímco za efektivní označujeme ty, které do bodu B ve stanoveném čase dospějí. Podrobněji se problematice efektivity výukových metod budeme věnovat v druhé polovině této kapitoly.

Pokud základní kurikulární dokumenty, jak ukážeme v další části této kapitoly, vymezují základní cíle vzdělávání pro všechny gymnaziální studenty stejně, podstatným se stává rozdíl ve způsobu, *jak* těchto cílů budou jednotlivé školy a zejména pak jednotliví učitelé dosahovat. Vedle otázky po tom, *co* se mají studenti naučit, musí tedy učitelé přemýšlet, jaké *postupy* mají zvolit, aby si jejich studenti danou látku skutečně osvojili. Jinými slovy, vědomě či bezděčně volí nějaké *strategie* pro to, aby pokud možno přímočaře a především včas doputovali do bodu B.

Samotný **pojem strategie** pedagogická věda nijak precizně nedefinuje. Pedagogický slovník vymezuje pouze *strategii učení*, za kterou považuje takový způsob

¹⁰⁴ Pomyslný bod B pochopitelně nepředstavuje konec vývoje právního vědomí studentů. Spojnice mezi bodem A a B není úsečkou, ale daleko spíše přímkou, která začíná už dlouho před bodem A, tj. před příchodem na střední školu, ale velmi pravděpodobně i základní školu. Mnohé právně významné postoje mají svůj základ, ne-li přímo těžiště ve výchově v rodině či základních psychosociálních zážitcích, které se odehrály ještě před příchodem studentů na (střední) školu. Podobně tak vývoj právního vědomí nekončí v bodě B, pokud se do něj tedy vůbec dostane. V ideálním případě bude kultivace právního vědomí pokračovat na vysoké škole a v rámci působení na pracovišti, v horším případě se bude právní vědomí po opuštění školy snižovat, a to jak ve své znalostní, tak postojové složce.

řazení činností při učení, který umožňuje dosáhnout žádoucího učebního cíle.¹⁰⁵ Tento pojem se ovšem týká pouze učení (*learning*), tj. pouze té složky vyučovacího procesu, za kterou nese primárně odpovědnost žák, a nikoli procesu vyučování (*teaching*), tj. činnosti učitele. Ani další související pojem, *vyučovací metoda*, nevystihuje pojem *strategie* dostatečně. *Vyučovací*, nebo také *výukovou metodou* běžně označujeme „*postup, cestu, způsob vyučování (řec. methodos)...*, který charakterizuje činnost učitele vedoucího žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.“¹⁰⁶ Metoda tedy představuje jeden konkrétní postup, který učitel volí, aby dosáhl žádoucího výsledku, tj. aby udělal jeden pomyslný krok od bodu A k bodu B. Pojem *strategie* nicméně chápeme jako pojem širší, který v sobě zahrnuje mj. kombinaci celé škály jednotlivých metod.

Blízko k pojmu *strategie* má pojem *vyučovací styl*, který můžeme vymezit jako „*svěbytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování.*“¹⁰⁷ *Vyučovací styl* se podle J. Maňáka a V. Švece jakožto „*komplexní charakteristika učitelova způsobu uvažování a jeho jednání v pedagogických situacích promítá do učitelových vyučovacích strategií (tedy i volby výukových metod) a do jeho vyučování.*“¹⁰⁸ *Vyučovací strategie* přitom představují v pojetí autorů metody, které může učitel ve vyučování použít, blíže už však tento pojem nerozvádějí.

S pojmem vzdělávací strategie více pracuje Věra Kosíková. Uvádí, že vyučovací strategie vycházejí ze vzdělávacích cílů a jsou prostředkem jejich naplňování. Jejich podstata podle ní spočívá v „*přijetí metod aktivního učení vedoucích k autoregulaci učebního procesu a metod vzájemné spolupráce.*“¹⁰⁹ Studenti by podle V. Kosíkové měli být vedeni k tzv. autoregulaci, tj. k takové podobě učení, kdy se sami stávají aktivními aktéry svého vlastního procesu učení, přebírají odpovědnost za něj, svůj přístup, volené metody učení a motivovanost, zatímco na učiteli je volit takové vyučovací strategie, aby rozvoj tohoto typu učení co nejvíce podpořil.¹¹⁰ Mezi vzdělávací strategie řadíme podle V. Kosíkové organizační formy a metody výuky. Volba konkrétních vyučovacích strategií pak vychází z celkové koncepce hodiny, konkrétní reality dané třídy, z probíraného učiva, ze

¹⁰⁵ Přesná definice zní následovně: „*posloupnost činností při učení, promyšlené řazení tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije.*“ In PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. Praha: Portál, 2009, s. 287.

¹⁰⁶ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 355.

¹⁰⁷ Pedagogický slovník ještě dodává, že „*Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění...*“ In PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 356.

¹⁰⁸ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 39.

¹⁰⁹ KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, s. 79.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 80.

zvolených výukových cílů učitelů i individuálních potřeb a učebních stylů studentů. Důležité je volit jednotlivé strategie tak, aby ve výsledku žádoucím způsobem ovlivňovaly studentovy znalosti, dovednosti i postoje.¹¹¹

Organizační formy rozeznáváme v zásadě tři základní, a to výuku (vyučování) frontální (hromadnou), individuální a skupinovou či kooperativní.¹¹² *Frontální vyučování* představuje tradiční způsob výuky, v rámci kterého učitel pracuje v jeden čas hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou metodou. Obsah vyučování je pro každého studenta stejný a zvolené formě odpovídá i uspořádání prostoru třídy.¹¹³ Zjevnou předností této formy výuky je časová úspora, srozumitelnost, přehlednost a možnost zapojit najednou velký počet studentů, tj. i ekonomická výhodnost. Učitel zaujímá nadřazenou roli a je vnímán jako „ten, který ví“, oproti zbytku třídy, který (ještě) neví, ale snad brzy vědět bude. Student je chápán víceméně jako pasivní příjemce informací, „objekt výuky“, navíc při použití této metody předpokládáme, že jsou všichni studenti stejní a stejným způsobem i tempem se také učí. Jak ovšem ukážeme v dalším textu, opak je pravdou: každý student přijímá informace a osvojuje si nové poznatky odlišným způsobem.¹¹⁴ V rámci *individuální výuky* se učitel věnuje každému studentovi zvlášť a pomáhá mu naplnit jeho individuální cíle. Student může tedy pracovat vlastním tempem, stanovovat si cíle v souladu s aktuálními možnostmi, tj. uskutečnitelné a dostatečně motivující (tedy ani příliš náročné, ani příliš jednoduché). Student se učí sám řídit svůj učební proces (autoregulace učení), ale nerozvíjí se jeho schopnost spolupracovat s druhými a sociální (interpersonální) inteligence.¹¹⁵ Hlavním rysem *skupinové (kooperativní) výuky*¹¹⁶ je spolupráce studentů v menších skupinách (o cca. 5-7 členech), v rámci kterých studenti řeší zadané úkoly, učí se vzájemné komunikaci, uvědomují si přednosti a nedostatky jednotlivých členů a často nesou odpovědnost za výsledek jako celek, nikoli jen za svůj vlastní výkon.

V předcházejícím textu jsme definovali pojem **vyučovací metoda** jako jeden pomyslný krok od bodu A k bodu B. Konkrétní zvolená metoda pochopitelně nemůže být vybírána bez ohledu na kontext, ve kterém bude použita, a bez vztahu k dalším vybraným

¹¹¹ Tamtéž, s. 79.

¹¹² Pedagogický slovník uvádí ještě dělení podle prostředí a rozlišuje výuku ve třídě, ve specializovaných prostorách školy a v přirozeném prostředí. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 183.

¹¹³ Tamtéž, s. 79.

¹¹⁴ Blíže k tomu: URBAN, Michal. *Learning by Teaching. How to Develop Legal Skills by Means of Allowing Law Students to Teach Law*. Příspěvek do sborníku z konference: Právo jako sjednocovatel Evropy – věda a praxe. Bratislava 2010, v tisku; a dále KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*, s. 81 a násl.

¹¹⁵ KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*, s. 81.

¹¹⁶ Pro účely této práce pojmy *skupinová výuka* a *kooperativní výuka* ztotožňujeme, protože jejich rozlišování nepřináší z pohledu této práce žádný podstatný rozdíl.

metodám. Tento způsob uvažování vede některé autory k tomu, že výše podaný výměr výukové metody rozšiřují. Např. J. Maňák definuje metodu jako „*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů*“.¹¹⁷ Oproti výše uvedené definici vyučovací metody zde metoda již není pojímána jen jako jedna konkrétní aktivita,¹¹⁸ ale jako celý promyšlený sled činností, které učitel v rámci vyučování provádí. Tomuto širšímu pojetí metody se přiklání i J. Skalková, když metodu vymezuje jako „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“.¹¹⁹

Někteří autoři dokonce mluví o *komplexních výukových metodách*. Vymezují je oproti tzv. *tradičním výukovým metodám*, které do značné míry představují onen výše popsáný jeden krok od bodu A k bodu B (jde např. o přednášku, rozhovor, práci s obrazem nebo napodobování).¹²⁰ Podobně tak je odlišují i od tzv. *aktivizujících metod*, jejichž cílem je zejména ve velké míře zapojit (tj. aktivizovat) do vyučovacího procesu samotné studenty (jde o nejrůznější diskuze, inscenace, simulace a didaktické hry).¹²¹ Oproti tomu komplexní metody dále rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují i celkové cíle výchovy a vzdělávání. Komplexní výukové metody se od tradičních a aktivizujících metod odlišují hlavně tím, že jde o „*složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejíž účinnost a životnost potvrdila praxe*“.¹²² Mezi komplexní výukové metody řadí J. Maňák a V. Švec např. metodu brainstormingu, kritického myšlení nebo projektovou výuku.¹²³

Vyučovací strategie, jak jim rozumíme v této práci, představují postupy, pomocí

¹¹⁷ Citováno dle OBST, Otto, KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, s. 84.

¹¹⁸ Této interpretaci definice podané v pedagogickém slovníku nahrává navíc i dělení metod, které uvádí: „*podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Obecné třídění metod výuky je podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální.*“ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 355. Viz též OBST, O., KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, s. 92 a násl.

¹¹⁹ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, s. 181.

¹²⁰ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 53 a násl.

¹²¹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 105 a násl.

¹²² Jak poznamenávají J. Maňák a V. Švec, „*tím se ovšem často stírají rozdíly mezi pojmově vyhraněnými a definovanými konstrukty, jak k nim dospívá pedagogická věda (metody - formy - prostředky), a dochází k určitému synkretismu vědeckých pojmů a kategorií, který na druhé straně poněkud mírní rozpor mezi teorií a praxí.*“ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 131.

¹²³ Tamtéž, s. 133 a násl.

kterých učitel volí, řadí a realizuje konkrétní výukové metody, a to vždy s ohledem na svůj vyučovací styl, na učební strategie svých studentů i na své osobní pojetí výuky. Je to tedy v našem pojetí pojem, který pro účely této práce ztotožňujeme s výše definovanými komplexními výukovými metodami, protože oproti „běžným“ vyučovacím metodám strategie v našem pojetí zahrnují také např. promyšlenou práci s více metodami, s jejich řazením v rámci vyučovací hodiny a s důraznějším vnímáním kontextu použití dané vyučovací metody.

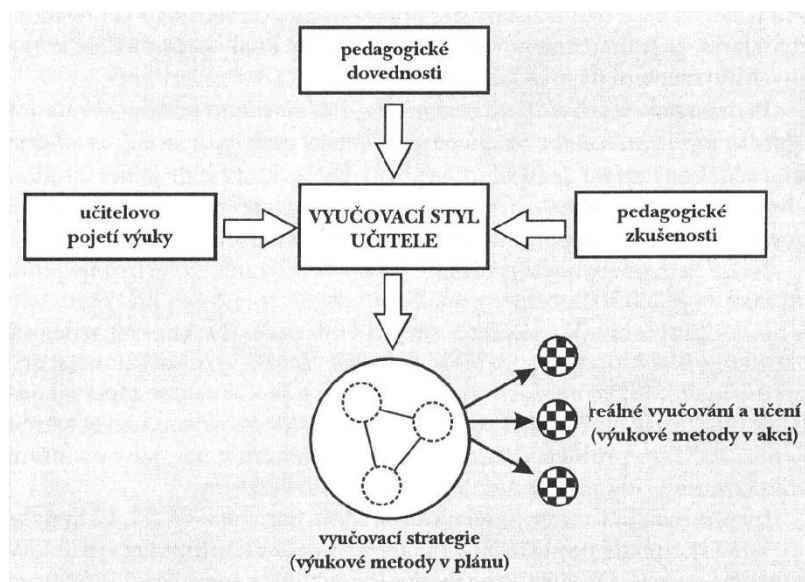
S pojmem vyučovacích strategií a vyučovacího stylu úzce souvisí i výše použitý výraz *učitelovo pojetí výuky*. Jedná se o „*učitelovu každodenní filozofii*“, ¹²⁴ o jeho celkové přesvědčení, o „*obecnou strategii pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe samého, kolegů, nadřízených, rodičů. Učitelovo pojetí výuky... není plně uvědomované. Má řadu složek, např. učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role a sebe samého, pojetí role rodičů, nadřízených apod.*“ ¹²⁵ Jedná se tedy o značně komplexní pojem, o celkový přístup učitele k výuce ve všech jejích širokých souvislostech a kontextech, ve kterých vždy nutně probíhá, tj. její zakotvení a chápání v kontextu dané třídy, školy, školní soustavy a školského systému, jakož i charakteru dané společnosti, ve které vzdělávání probíhá. I když je nemožné se této problematice v předložené práci věnovat do větších podrobností, považujeme za důležité na širší souvislosti jevů, o kterých zde pojednáváme, alespoň upozornit.

Vztah jednotlivých prvků ukazuje následující obrázek, přičemž *pedagogické dovednosti* představují součást profesních kompetencí učitele, „*soubor dovedností, které vyžaduje pedagogická činnost ve vzdělávacích institucích*“.¹²⁶

¹²⁴ Tamtéž, s. 38.

¹²⁵ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 327.

¹²⁶ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 194.



Obrázek 1: Vyučovací strategie a jejich vztah k dalším důležitým pojmům¹²⁷

3.2 Vzdělávací cíle gymnaziálního vzdělávání

„Smyslem vzdělávání na gymnáziu není předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet.“¹²⁸

Abychom mohli vyzdvihnout některé vyučovací strategie jako efektivní, musíme nejdříve definovat cíl, ke kterému směřujeme. V kontextu našeho tématu to neznámá nic menšího než popsat, k čemu má výchova a vzdělávání obecně i specificky v oblasti práva na středních školách v současnosti směřovat. Odpověď budeme hledat v závazných kurikulárních dokumentech, tj. rámcových vzdělávacích programech pro gymnaziální vzdělávání a Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize)

¹²⁷ Převzato z MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 39.

¹²⁸ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_gymnazia.pdf>, s. 8.

z roku 2001,¹²⁹ stejně jako v dokumentech, ve kterých se cílům vzdělávání věnuje Evropská unie. Pozornost věnujeme také aktuálnímu znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“).

Vzdělání v současnosti připisujeme několik různých cílů, přičemž některé se orientují primárně na jednotlivce, jiné na společnost. Dokumenty z dílny Evropské unie¹³⁰ i česká Bílá kniha¹³¹ uvádějí nejčastěji **tři hlavní obecné cíle vzdělání**, a to:

- rozvoj jednotlivce, aby mohl plně uplatnit celý svůj potenciál a žít šťastný a užitečný život. Obecné cíle vzdělávání definované v § 2 školského zákona zdůrazňují rozvoj osobnosti studenta, který má být během vzdělávání „*vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života*“.¹³²
- rozvoj společnosti, především upevnění demokracie a omezení nerovností a nespravedlností mezi jednotlivci a skupinami. Školský zákon za jeden z obecných cílů vzdělávání považuje „*pochopit a uplatňovat zásady demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností*

¹²⁹ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě *usnesení vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999*, která v něm – v návaznosti na programové prohlášení z července 1998 – schválila hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle se staly východiskem „*Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*“ zveřejněné Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 13. května 1999. Ministerstvo se touto koncepcí přihlásilo k zásadě, že rozvoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí a aktivit, podílejících se na utváření národní vzdělanosti, se má v budoucnosti vyvozovat z obecně přijatého rámce vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v podobě závazného vládního dokumentu, tzv. „Bílé knihy“ – jak jsou obdobné texty strategického charakteru v některých zemích označovány. Česká Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (citace ze s. 7.). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>.

¹³⁰ Zpráva Rady Evropské unie *Report from the Education Council to the European Council „The concrete future objectives of education and training systems”*, 5980/01 EDUC 18, Brussels 2001, Dostupné z: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf>, s. 4; a též zpráva komise Evropské unie *The concrete future objectives of education systems*, COM/2001/0059, Dostupné z: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0059:FIN:EN:PDF>>, str. 4. Překlad dle SALYKOVÁ, Magda. *Koncepce vysokoškolského právního vzdělání*. Praha, 2004. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta, s. 5.

¹³¹ Koncept vzdělávání představený v Bílé knize pojímá vzdělání jako humanisticky zakořeněný, všeobecný „*k člověku jako individuu zaměřený, kulturně a duchovně podmíněný, celoživotně pojatý a na principu znalostní společnosti vybudovaný koncept vzdělávání*“. „*Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce*“. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, s. 14.

¹³² § 2 odst. 2 písm. a) školského zákona.

a smyslem pro sociální soudržnost“.¹³³ Bílá kniha přímo uvádí, že „demokracie nezbytně potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany, s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních.“¹³⁴

- rozvoj ekonomiky zajištěním toho, že vzdělávání jednotlivců odpovídá potřebám ekonomického a technologického rozvoje a potřebám zaměstnavatelů, přičemž ale jednotlivé dokumenty opakovaně zdůrazňují, že ohled na uplatnitelnost jedince na trhu práce (a tedy prospěch ekonomiky) nesmí být jediným cílem vzdělávacích systémů. Slovy české Bílé knihy důraz na rozvoj ekonomiky „...v žádném případě neznamena, že oblast vzdělávání jako celek by měla být podřízena světu práce. Spíše jsou tyto oblasti – vzdělávání a trh práce – vůči sobě ve vztahu vzájemného ovlivňování; obě jsou do určité míry autonomní, a přece na sobě závislé.“ Hodnotu vzdělání zkrátka „nelze jednostranně odvozovat pouze z ekonomických či jiných účelů nebo chápat úzce pragmaticky“.¹³⁵

Pro naše téma je dále důležité upozornit na to, že školský zákon v části věnované cílům středního vzdělávání požaduje, aby střední vzdělávání rozvíjelo „vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince...a vytvářelo předpoklady pro plnoprávný osobní a občanský život...“.¹³⁶ Školský zákon tedy v souladu s pedagogickou vědou rozlišuje **několik základních vzdělávacích cílů** (*aims, goals, objectives*), mezi které řadí:

- vědomosti (nebo také znalosti, *knowledge* či *know-what*), které představují soustavu faktů a pojmů, teorií a poznatkových struktur, které si jedinec prostřednictvím procesu učení má osvojit, zvnitřnit;¹³⁷
- dovednosti (*skills* či *know-how*), tj. způsobilosti člověka k provádění určité činnosti (např. řešení úloh nebo kreslení), které se projevují pozorovatelnou činností.¹³⁸ Dovednosti rozlišujeme od schopností, které vyjadřují individuální potenciál člověka k provádění určité činnosti v budoucnu, který se může, ale také nemusí uplatnit (např. schopnosti zrakové či pohybové);¹³⁹
- postoje a hodnoty (*attitudes and values* či také *know-why*), tj. postoje jakožto hodnotící vztahy, které jednatel zaujímá vůči okolnímu světu, druhým lidem

¹³³ § 2 odst. 2 písm. c) školského zákona.

¹³⁴ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, s. 15.

¹³⁵ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, s. 14 a 64.

¹³⁶ § 57 školského zákona.

¹³⁷ PRŮCHA, J. a kol. Pedagogický slovník, s. 337.

¹³⁸ Tamtéž, s. 59.

¹³⁹ Tamtéž, s. 262.

nebo sobě samému,¹⁴⁰ a hodnoty jakožto vyjádření míry důležitosti, kterou jedinec přisuzuje věcem, jevům, symbolům a jiným lidem, přičemž některé hodnoty jsou sdílené celými skupinami nebo dokonce celou společností.¹⁴¹

Vědomosti, dovednosti i postoje a hodnoty tvoří tedy společně cíle vzdělávání a v rámci výuky jim musí být věnována dostatečná a vyrovnaná pozornost. Není možné jednu složku výrazně nadhodnotit a ostatním se téměř vůbec nevěnovat, což nepochybně klade značné nároky na pedagogickou praxi.

Konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání mají dle školského zákona stanovit **rámcové vzdělávací programy**.¹⁴² Ty také na základě principů zformulovaných v Bílé knize a zakotvených ve školském zákoně byly opravdu přijaty a vymezily závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Na rámcové vzdělávací programy, které platí celorepublikově, navazují školní vzdělávací programy, které si přijímá každá škola podle zásad stanovených v rámcových vzdělávacích programech sama a podle nich se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.¹⁴³

Rámcové vzdělávací programy pro gymnaziální vzdělávání publikované v roce 2007 (dále též jen „RVP“), které zde blíže popíšeme, závazně stanovují úroveň znalostí, dovedností a postojů pro všechny absolventy škol. Vycházejí z „*nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě*“.¹⁴⁴ RVP proto specifikují úroveň tzv. **klíčových kompetencí**, které by měli studenti na konci vzdělávání na gymnáziu dosáhnout. Kompetence představují „*soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro učení, osobní rozvoj a uplatnění v životě*“,¹⁴⁵ ať už v životě osobním, občanském nebo profesním. Stěžejní důvod, proč byly klíčové kompetence zavedeny, spatřujeme ve vymezení smyslu vzdělávání na gymnáziu. Cílem gymnaziálního vzdělávání nemá být „*předat žákům co největší objem dílčích poznatků, fakt a dat, ale vybavit je systematickou a vyváženou strukturou vědění, naučit je zařazovat informace do smysluplného kontextu životní praxe a motivovat je k tomu, aby chtěli své vědomosti a dovednosti po celý život dále rozvíjet*“. To dle RVP předpokládá mj. uplatňovat ve vzdělávání „*postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost*

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 210.

¹⁴¹ Tamtéž, s. 91-2.

¹⁴² § 4 školského zákona.

¹⁴³ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 5 a § 4 a 5 školského zákona.

¹⁴⁴ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 6.

¹⁴⁵ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 129-130.

V ČR jsou dle RVP za klíčové kompetence považovány kompetence k učení (dovednost plánovat si učení, efektivně využívat různé strategie učení, být schopný kritického přístupu k informacím a sebereflexi svých pokroků v učení), kompetence k řešení problémů (dovednost rozpoznat, rozebrat a pomocí nejrůznějších metod vyřešit daný problém) a kompetence komunikativní (dovednost s ohledem na daný kontext využívat prostředky verbální i neverbální, psané i mluvené komunikace, včetně prostředků moderní technologie). Dále jsou to kompetence sociální a personální (dovednost reálně posoudit své fyzické a duševní možnosti, odhadnout a zkorigovat výsledky své činnosti, a dále schopnost udržovat kvalitní mezilidské vztahy a odolávat mediální manipulaci), kompetence občanská (dovednost rozlišovat mezi osobními, skupinovými a veřejnými zájmy, preference ekologicky šetrných a udržitelným rozhodnutí, znalost vlastních práv a povinností, vedení odpovědného života, zapojování se do veřejného života) a kompetence k podnikavosti (dovednost se zodpovědně a s ohledem na své potřeby a potenciál vzdělávat, dovednost být inovativní, odhadnout a podstoupit riziko).¹⁴⁷

Klíčové kompetence se týkají cílů vzdělávání obecně, pro účely výuky základů práva je konkrétní vyžadované učivo blíže v RVP popsáno ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, konkrétně vzdělávacím oboru Občanský a společenskovědní základ.¹⁴⁸ Obsahuje očekávané výstupy (tj. žádoucí vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty) a konkrétní učivo, do kterého patří např. základní vymezení práva, jeho dělení a hlavní zásady, základy demokratického právního státu, lidská práva, pracovněprávní vztahy nebo třeba mezinárodní vztahy. Širších souvislostí působení práva ve společnosti se dotýkají ještě tzv. průřezová témata, což jsou aktuální témata, která zpravidla nemají samostatný předmět, ale jsou ve vyučování realizována v rámci ostatních předmětů, včetně základů společenských věd. Jedná se např. o mediální výchovu, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech a multikulturní výchovu.¹⁴⁹ Pro přesnější vymezení očekávaných výstupů a středoškolského učiva odkazujeme na výše uvedené pasáže RVP, nepovažujeme nicméně za účelné je zde podrobněji rozepisovat, protože základní vymezení cílů vzdělávání jsme snad již dostatečně provedli výše.

Poslední akcent, který bychom z výše uvedených dokumentů rádi vyzdvihli, se týká důrazu na žádoucí způsoby výuky. Školský zákon mezi základní zásady vzdělávání

¹⁴⁶ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 8.

¹⁴⁷ Tyto přibližné definice byly sestaveny na základě širšího vymezení, které obsahují RVP pro gymnázia, na které tímto odkazujeme, konkrétně s. 9 a násl.

¹⁴⁸ BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 38-42.

¹⁴⁹ Blíže viz BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, s. 65 a násl.

v České republice řadí „co nejširší uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod“.¹⁵⁰ Podobně tak Bílá kniha zdůrazňuje, že k úspěšnému rozvoji klíčových kompetencí má přispět také „změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech.“¹⁵¹ Taktéž RVP předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, různých metod a forem výuky ve shodě s individuálními potřebami žáků.¹⁵² Správně zvolené vyučovací metody a strategie jsou tedy zjevně velmi důležitým předpokladem pro úspěšné naplnění cílů vzdělávání. Při volbě konkrétních vyučovacích metod či strategií je proto třeba se vždy důsledně ptát, které z nich přiměřeně a vyváženě rozvíjejí které znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty a které a v jaké míře podporují rozvoj klíčových kompetencí. Popisu vhodných metod a strategií se budeme věnovat v poslední části této kapitoly.

3.3 Poznatky z oboru psychologie

„It is helpful to remember that what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does.“¹⁵³

Každý učitel práva, který chce dobře učit, musí dobře znát své studenty. V této části práce se podíváme na některé poznatky z oboru psychologie, které učitelům pomáhají lépe rozumět svým studentům a zejména pak způsobům, jak se učí, tj. ve výsledku i velmi pravděpodobně lépe učit. Vybíráme zejména ty skutečnosti, které jsou významné pro posuzování toho, které učební a vyučovací metody a strategie se zejména osvědčují pro úspěšné naplnění výše uvedených cílů středoškolského vzdělávání, včetně právních znalostí a postojů.

¹⁵⁰ § 2 odst. 1 písm. f) školského zákona.

¹⁵¹ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, s. 51.

¹⁵² BALADA, Jan a kol. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, s. 6.

¹⁵³ Překlad autora: Je dobré si uvědomit, že to, co dělá student, je ve skutečnosti pro to, co se naučí, důležitější než to, co dělá učitel. In SHUELL, T. J. *Cognitive conceptions of learning. Review of Educational Research*, 1986, vol. 56, s. 429. Citováno dle BIGGS, John. *Aligning teaching for constructing learning*, Higher Education

Academy. Dostupné z: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id477_aligning_teaching_for_constructing_learning.pdf>.

3.3.1 Pedagogický konstruktivismus

Pedagogický konstruktivismus, resp. konstruktivistická koncepce vyučování patří v současnosti k nejvýznamnějším didaktickým teoriím.¹⁵⁴ Vychází ze zjištění, že žádné poznání není jen výsledkem mechanického opakování toho, co jsme viděli či slyšeli, ale že vždy dochází k novému přestrukturování daných poznatků.¹⁵⁵ Málokdo poté, co přečetl román, nebo i jen jednu jeho stránku, bude schopný slovo od slova text zopakovat, ale zřejmě bude schopen *svými vlastními* slovy převyprávět jeho děj. Tento děj se nicméně bude v závislosti na předchozí osobní zkušenosti každého čtenáře do určité míry lišit. Podobně tak podle konstruktivismu studenti osvojované skutečnosti nepřijímají pasivně od učitele, ale sami je aktivně s pomocí učitele *konstruují*. Značný důraz konstruktivismus klade na aktivitu poznávajícího subjektu, tj. studenta.

Konstruktivismus považuje učení za proces, v rámci kterého jsou nejprve aktivizovány původní studentovy znalosti, představy a postoje (tzv. prekoncepty, tj. spontánní koncepty žáků, které vznikly na základě předchozích interakcí s okolím).¹⁵⁶ V další fázi jsou tyto studentovy prekoncepty konfrontovány s novými skutečnostmi a studenti jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili význam daných poznatků pro sebe, poznávanou skutečnost i širší kontext. Nové poznatky jsou integrovány do již existujících „poznatkových sítí“, tj. dosavadního vědění a studenti v rámci poznávání spojují dosavadní fragmenty informací do smysluplných struktur. Učitelova role spočívá zejména v citlivém řízení tohoto procesu pomocí účinných metod a strategií, důraz je kladen na diskuzi, argumentaci, řešení problémů ze života, tvořivé myšlení a skupinovou práci. V poslední fázi studenti (s pomocí učitele) sami reflektují, jak se během učení proměnilo jejich vnímání původních prekonceptů a jaké učební postupy se pro ně ukazují jako efektivní. Sociální konstruktivismus zdůrazňuje navíc nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání, což se v didaktice projevuje zejména důrazem na kooperativní (skupinové) učení.¹⁵⁷

Pro konstruktivisticky pojatou výuku je dále charakteristické, že:¹⁵⁸

- učitel vytváří ve skupině studentů bezpečné prostředí – studenti se nemusejí obávat reakce na své nápady, myšlenky a názory ani ze strany učitele, ani ze

¹⁵⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 114.

¹⁵⁵ KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*, s. 90 a násl.

¹⁵⁶ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 114.

¹⁵⁷ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 131-2. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 114 a násl. KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*, s. 90 a násl.

¹⁵⁸ Převzato z: SALYKOVÁ, M. *Koncepce vysokoškolského právního vzdělání*, s. 53-4.

strany ostatních studentů

- učitel navozuje příležitosti pro rozvoj samostatného a kritického myšlení studentů – jeho výuka nespočívá pouze na faktech a jejich reprodukci při zkoušení, ale zahrnuje problémové úlohy s nejednoznačnými řešeními
- učitel připouští, že neexistuje jedna správná odpověď na každou otázku
- učitel pokládá studentům i takové otázky, které rozvíjejí myšlení vyššího řádu (tedy nejen otázky zaměřené na vyvolání určitého poznatku v paměti, ale i otázky vyžadující porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu či zhodnocení získaných poznatků)¹⁵⁹
- učitel vede diskusi tak, aby studenti diskutovali mezi sebou a ne aby se s každým příspěvkem obraceli na učitele jako na autoritu
- učitel připouští a dokonce podporuje názory studentů, které se liší od jeho vlastních, připouští, že není jediným a definitivním zdrojem informací pro studenty
- učitel akceptuje, že každý student si z výuky odnese jiné poznatky a dovednosti, a to podle svých představ, typu talentu, schopností, apod.
- učitel se zabývá učením každého žáka individuálně, pomáhá mu při formulování osobních učebních cílů
- učitel promýšlí a pečlivě plánuje učební tematiku, použití vhodných vyučovacích metod a strategií (zapojuje např. metody rozvíjející aktivní učení¹⁶⁰ a kritické myšlení).

Cílem pedagogického konstruktivismu je tedy učit studenty samostatně aktivně přemýšlet a aktivně pracovat s osvojovanými pojmy. Důraz klade na skupinovou práci, protože i v reálném životě se značná část učení (a také práce) odehrává v nevelkých skupinách. Za významný aspekt považujeme také převedení části odpovědnosti za učení z učitele na studenta, jehož aktivní účast v hodinách je nejen vítanou, ale naprosto nezbytnou součástí každé efektivní vyučovací hodiny. Konstruktivistickou teorii lze plnohodnotně aplikovat na výuku práva a stejně jako pomáhá vylepšovat vyučovací styl řady učitelů jiných předmětů, představuje i cenný zdroj poučení pro učitele právnických předmětů.

¹⁵⁹ Viz níže uvedená Bloomova taxonomie.

¹⁶⁰ SITNÁ, Dagmar: *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009.

3.3.2 Kolbův cyklus učení

Jak tvrdí slavný anglický didaktik Geoffrey Petty ve své neméně slavné knize *Moderní vyučování (Teaching Today)*, „praxe sama o sobě efektivní učení nezaručuje. Pokud se máme ze zkušeností něco naučit, musíme se z nich poučit: přemýšlet o nich, vztahovat je k teorii a poté naplánovat, jak bychom příště mohli danou věc provést lépe. Když svůj plán uskutečníme, je opět nutné jej zhodnotit – a tak tento proces stále pokračuje.“¹⁶¹ Didaktika popisuje tento model učení jako tzv. Kolbův zážitkový cyklus učení (*Kolb experiential learning circle*), protože to byl právě americký psycholog a profesor na americké Weatherhead School of Management v americkém Clevelandu, David A. Kolb, který v 70. letech 20. století tento proces zkušenostního učení poprvé vědecky popsal.¹⁶²

Jak ukazuje následující obrázek, Kolbův cyklus učení se skládá ze čtyř prvků. Prvním je konkrétní zkušenost, na kterou navazuje druhá fáze, tj. reflexe (ohlédnutí se, uvědomění si, popsání a shrnutí učiněné zkušenosti), abychom ji posléze zhodnotili a převedli do abstraktních pojmů (fáze č. 3) a nakonec z toho všeho vyvodili poučení pro budoucnost, tj. rozhodli, jak se daná zkušenost projeví v našem budoucím chování (fáze č. 4). Podstatné je, že všechny fáze prochází student pokud možno sám, učitel ho pouze navádí, ale nedělá např. shrnutí či zobecnění za studenta.



Obrázek 2: Kolbův cyklus učení¹⁶³

Použitý obrázek navíc graficky naznačuje, že po dokončení prvního cyklu učení

¹⁶¹ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008, s. 254.

¹⁶² KOLB, David. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984.

¹⁶³ Zdroj: ECS EDCONSA, s. r. o. *ECS Activity* [online]. 2009 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: <<http://www.ecs-activity.cz/novinky-outdoor-s-myslenkou>>.

vzniká v našem přemýšlení a jednání *nová kvalita*, tj. že jsme se něco naučili a příště se i ve stejné situaci nebudeme chovat zcela stejně. Z praxe samozřejmě víme, že změna některých návyků, resp. osvojení si nových návyků bývá někdy časově značně náročné, přesto k ní nicméně dochází (kdyby tomu tak nebylo, zřejmě bychom nestavěli školy a neposílali do nich své děti). Podle D. Kolba může celý proces začít v libovolné fázi tohoto cyklu, ale jednotlivé fáze by po sobě měly následovat v uvedeném pořadí.

Mnoho současného vzdělávání se ovšem děje na základě zkušeností, které učinili lidé před námi a které zobecnil někdo jiný, a mnohdy dokonce i bez kladení dostatečného důrazu na to, k čemu nám osvojované poznatky jsou, tj. jak promění naše chování v budoucnosti. Z Kolbova cyklu o čtyřech prvcích tedy často v realitě zůstává jen fáze třetí, resp. referování o tom, co někdo v rámci třetí fáze učebního cyklu vyvodil. V kapitole věnované středoškolským učebnicím práva ukážeme, jak se tento přístup promítá do právních učebnic a jak se ho v některých naštěstí daří prolamovat. Je pochopitelně zřejmé, že ne všechny zkušenosti musíme opakovat sami, mnohé bychom nicméně ve školách zažít měli – už proto, abychom je pak s nepoměrně většími náklady a často i tíživějšími dopady nemuseli získávat v zaměstnání nebo osobním životě.¹⁶⁴

Kolbův cyklus učení je v praxi často používán, je na něm postavena například tzv. zážitková pedagogika (*experiential education*, *experiential learning*), kterou Asociace zážitkové pedagogiky (*Association for Experiential Education*) definuje jako „*filosofii a metodologii, ve které vyučující záměrně pracuje s žáky pomocí přímých zážitků a cílených reflexí za účelem zvýšení znalostí, zlepšení dovedností a ujasnění si hodnot*“.¹⁶⁵ Ve středoškolské, ale i vysokoškolské výuce práva se zjištění D. Kolba odráží ve volbě výukových metod a strategií: nově učitelé volí stále více takových, ve kterých mohou být studenti sami aktivní a v rámci kterých získávají *vlastní* zkušenosti, jejichž reflexí se posléze učí. Může se jednat o hraní rolí (tzv. *role plays*), inscenování simulovaných soudních jednání (*moot courts*) nebo ve vysokoškolském prostředí výuku práva prostřednictvím tzv. právních klinik (*legal clinics*). Právní kliniky, které mají dlouhou tradici zejména ve Spojených státech amerických, propojují právní teorii s praxí a pomáhají studentům právu lépe rozumět tím, že jim již během studia umožňují pracovat na reálných právních případech nebo právo v rámci tzv. *Street Law* vyučovat na

¹⁶⁴ Více viz: KOLB, D. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. a BROKLOVÁ, Zdeňka. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání* [online]. Praha, 2008 [cit. 2012-05-03]. Dostupné

z: <http://kdf.mff.cuni.cz/~koupilova/_materialy/phd/dizertace.pdf>. Disertační práce.

¹⁶⁵ V původním znění: „*Experiential education is a philosophy and methodology in which educators purposefully engage with learners in direct experience and focused reflection in order to increase knowledge, develop skills and clarify values.*“ Zdroj a překlad dle: BROKLOVÁ, Z. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*, s. 16.

základních či středních školách.¹⁶⁶ Program *Street Law* podrobně představíme v kapitole věnované projektům na zvýšení právního vědomí mladých lidí.

3.3.3 Pyramida učení

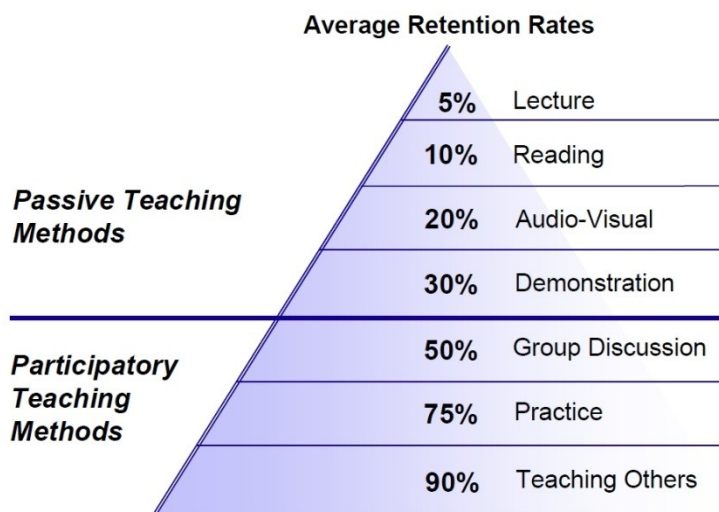
Pyramida učení (*Learning Pyramid*) vznikla na základě dnes již legendárního amerického výzkumu, který provedl *National Training Laboratories Institute* ve státě Maine v 60. letech 20. století. I když panují spekulace o tom, jak přesně vypadal původní výzkum,¹⁶⁷ pyramida je od té doby hojně citována a slouží jako důležitý zdroj informací o tom, jak funguje lidská paměť. Pyramida učení ukazuje, jak rozdílné množství informací si studenti zapamatují v závislosti na tom, jakým způsobem se učí. Zatímco z přednášky si odnesou jen zhruba 5 % obsahu a z přečteného textu 10 %, pokud sledují pokus (tj. názorné předvedení probíraného jevu), zapamatují si zhruba 30 %, na základě diskuze asi 50 % a jako vůbec nejefektivnější způsob učení se ukazuje ten, v rámci kterého student sám učí danou učební látku někoho druhého. Není pochopitelně vhodné brát procenta zcela závazně, skutečné míry zapamatovaného nepochybně závisí i na dalších aspektech, jako např. na individuálním učebním stylu studenta, složení skupiny nebo probírané látce. Podstatný je ovšem princip, na kterém je pyramida učení založena: čím větší aktivitu učitel ve studentech v rámci výuky vzbudí, tím efektivnější výuka ve výsledku bude. Skutečně efektivně se učí aktivní, nikoli pasivní student. Řečeno trochu vyhrcočně: pokud při přednášce usne i poslední student, učitel si toho stále ještě nemusí všimnout, zatímco pokud první student přestane hrát svoji roli v divadelní scéně nebo v simulovaném soudním líčení, pozná se to hned. A dodejme, že to zřejmě nebude vadit jen učiteli, ale také ostatním studentům. Výsledky pyramidy ostatně odpovídají i výroku W. A. Warda, který prohlásil, že „*průměrný učitel vypráví, dobrý učitel vysvětluje, výborný učitel ukazuje, nejlepší učitel inspiruje.*“¹⁶⁸ Není pochopitelně jednoduché studenty do výuky zapojit a vzbudit v nich aktivitu, pyramida učení nám nicméně připomíná, že když se to učiteli nepovede, nebude jeho výuka příliš efektivní.

¹⁶⁶ O právních klinikách informuje v České republice např. asociace PILA (Public interest lawyers association), viz KRISTKOVÁ, Veronika. PUBLIC INTEREST LAWYERS ASSOCIATION. *Klinické právní vzdělávání*. 2010. Dostupné z: <http://www.probonoalliance.cz/files/file/pravni_kliniky_verze_brezen_2010_final.pdf>.

¹⁶⁷ Spekulace zpochybňují původní výzkum a tvrdí, že pyramida není dostatečně podložena daty. Přiživuje je fakt, že Institute již nemá podklady původního výzkumu, v rámci kterého byla pyramida učení popsána. Přesto nadále pokládá výsledky za správné. POLOVINA, Simon. *About the Learning Pyramid* [online]. 2011 [cit. 2012-05-08]. Dostupné z: <<http://homepages.gold.ac.uk/polovina/learnpyramid/about.htm>>.

¹⁶⁸ TOMOSZKOVÁ, Veronika, TOMOSZEK, Maxim (eds.). *Kurz právnických dovedností: učební pomůcka pro studenty PF UP v Olomouci*. Olomouc: Iuridica Olomucensis, 2008, s. 10.

The Learning Pyramid*



*Adapted from National Training Laboratories. Bethel, Maine

Obrázek 3: Pyramida učení¹⁶⁹

Pyramida upozorňuje ještě na jednu důležitou zákonitost ve vzdělávání: učení bývá tím efektivnější, čím více smyslů musí studenti v rámci výuky zapojit. Zatímco při četní knihy student pouze sleduje písmenka, tj. zapojuje svůj zrak, v diskuzi vedle zraku zapojuje také sluch a při provádění pokusů nebo učení ostatních se neobejde také bez hmatu. Více o tomto tématu pojednáme v rámci učebních stylů.¹⁷⁰

3.3.4 Rozmanitě inteligence

Mluvíme-li o někom jako o inteligentním člověku, zpravidla máme na mysli, že je šikovný na matematiku, že umí dobře zacházet se slovy, že se dokáže rychle naučit obrovskou spoustu informací, nebo že si dokáže logicky poskládat fakta a vyvodit z nich správný závěr. Pravděpodobně bychom ale nenazvali „inteligentním“ někoho, kdo elegantně tančí, dobře rozumí trápení druhého člověka nebo pozná, kdy hudebník hraje falešně. Přesně vůči tomuto chápání inteligence se ve svém díle *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*¹⁷¹ ohradil v roce 1983 americký psycholog Howard Gardner, když pojmenoval namísto původní v zásadě jedné inteligence inteligencí sedm,

¹⁶⁹ THE WORLD BANK GROUP. *The Learning Pyramid* [online]. 2007 [cit. 2012-05-08]. Dostupné z: <http://siteresources.worldbank.org/DEVMARKETPLACE/Resources/Handout_TheLearningPyramid.pdf>.

¹⁷⁰ Viz též OBST, O., KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, s. 85 a násl.

¹⁷¹ GARDNER, Howard. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 1993.

a to tyto:¹⁷²

- jazyková inteligence, tj. citlivost k mluvenému a psanému jazykovému projevu, schopnost učit se lehce cizímu jazyku. Rozvinutou jazykovou inteligenci mívají spisovatelé, překladatelé, komentátoři nebo právníci.
- logicko-matematická inteligence, tj. schopnost logicky analyzovat problémy, používat matematických operací a prvků vědeckého myšlení, jak je typické např. u matematiků a logiků.
- hudební inteligence, tj. smysl pro melodii a rytmus, schopnost pochopit hudební kompozici, bývá rozvinuta u hudebních skladatelů a zpěváků.
- tělesně-pohybová inteligence, tj. soubor schopností použít vlastního těla nebo jeho částí při řešení úkolů nebo při pohybových vystoupeních. Vedle tanečníků, herců a sportovců musí mít tento typ inteligence vyvinutý také např. řemeslníci, mechanici, hodináři, zubní lékaři nebo chirurgové.
- prostorová inteligence, tj. orientace v prostoru a schopnost řešit úkoly v prostoru. Tato inteligence se předpokládá např. u pilotů, navigátorů, grafických designérů nebo architektů.
- interpersonální inteligence, tj. schopnost porozumět záměrům, motivacím a přáním druhých lidí, schopnost účinně komunikovat s ostatními. Je žádoucí u lékařů, učitelů, psychologů, prodavačů, manažerů, sociálních pracovníků a politiků.
- intrapersonální inteligence, tj. schopnost porozumět sám sobě, reflektovat vlastní činnost a regulovat svoje chování i emoce. Je důležitá pro život každého člověka, ale předpokládá se zejména u profesí uvedených u interpersonální inteligence.

Původní definice inteligence zahrnovala zejména logickou a jazykovou inteligenci. Tomu odpovídaly, ale do značné míry stále odpovídají také testy, pomocí kterých měříme inteligenci nebo úspěšnost ve škole. H. Gardner nicméně tvrdí, že každý disponuje v určité míře všemi sedmi inteligencemi a ty by také měly být – alespoň v nějaké míře – přiměřeně rozvíjeny. To pochopitelně představuje pro učitele poměrně důležitou informaci. Znamená to, že určitý typ aktivity (např. předčítání z knihy nebo počítání příkladů) představuje pro některé studenty velmi malou zátěž, baví je a dokáží se s jejich pomocí mnohému naučit, ale někteří s tímto druhem činnosti bojují a nepřináší jim příliš velké obohacení. Pokud se

¹⁷² Převzato a upraveno z: MAŇÁK, J, ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 35-6. Původní seznam sedmi inteligencí Gardner postupně rozšířil ještě o inteligenci přírodovědnou, spirituální, existenciální a morální. Tamtéž.

učitel tedy bude soustředit jen na jeden druh činnosti, zákonitě bude upřednostňovat jedny studenty před druhými a nebude rozvíjet jejich plný potenciál, který může zůstat dokonce zcela nerozpoznán, což platí pro výuku práva i kteréhokoli jiného předmětu.¹⁷³

3.3.5 Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Další pro učitele zajímavým zdrojem poznání z oboru didaktické psychologie je Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů. Vznikla v 50. letech 20. století ve snaze hierarchicky uspořádat náročnost myšlenkových operací, kterou jednotlivé úkoly po studentech vyžadují. Jak připomíná J. Skalková, v duchu behaviorální koncepce byly cíle učení v taxonomii formulovány tak, aby se vždy daly vyjádřit v pojmech označujících chování (tj. jde o aktivní slovesa) a aby byly objektivně zjistitelné.¹⁷⁴

Nižší kognitivní cíle jsou vázány na daný kontext a informace v něm obsažené a zahrnují jednodušší činnosti jako je prosté zapamatování (1. úroveň), porozumění probíranému jevu (tj. doložení příkladem, srovnání s jiným podobným jevem; 2. úroveň) a schopnost danou věc aplikovat (tj. např. použít vzoreček či obecné slovo v konkrétní situaci; 3. úroveň). Vyšší kognitivní cíle pak vychází již z vlastních myšlenkových obsahů a zahrnují úroveň č. 4, tj. stadium analýzy (rozložení jevu na jeho části a stanovení hierarchie mezi nimi), úroveň č. 5, tj. stadium syntézy (složení jednotlivých prvků do nového celku) a konečně úroveň poslední a nejtěžší, šestou, která představuje stadium hodnocení, tj. posouzení daného jevu z pohledu zvolených kritérií.¹⁷⁵ Bližší popis jednotlivých úrovní, včetně sloves, která mají být pro úkoly z těchto úrovní používána, přehledně ukazuje následující tabulka.

¹⁷³ Viz například promluva sira Kena Robinsona dostupná na serveru YouTube. Sir Ken Robinson: *Do schools kill creativity?* [online]. 2007 [cit. 2012-05-10]. Dostupné z: <<http://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>>.

¹⁷⁴ V tom se ostatně projevuje i jistá nedostatečnost zformulované taxonomie, neboť se soustředí toliko na kognitivní cíle a opomíjí např. citové prožitky, postoje a hodnoty studentů. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 121-3.

¹⁷⁵ Viz též. např. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997, s. 14.

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa a jejich vazby používané k vymezování cílů	
1. Zapamatování (znalost) specifických informací terminologie a fakta, klasifikace, kategorizace, obecné poznatky a generalizace v oboru teorie a struktur	definovat doplnit napsat opakovat pojmenovat popsat	přidat reprodukovat seřadit vybrat vysvětlit určit
2. Pochopení (porozumění) překlad z jednoho jazyka do druhého, z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	dokázat jinak formulovat ilustrovat interpretovat objasnit odhadnout opravit	převést vyjádřit vlastními slovy vysvětlit vypočítat zkontrolovat
3. Aplikace použít abstrakci a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích	aplikovat demonstrovat diskutovat interpretovat načrtnout navrhnout	použít prokázat registrovat řešit uvést vztah uspořádat
4. Analýza rozběr komplexní informace (systému, procesu) na prvky, stanovení hierarchie prvků, principů jejich organizace, interakce mezi prvky	analyzovat provést rozběr rozhodnout rozlišit rozčlenit specifikovat	
5. Syntéza složení prvků a jejich částí do nového celku (ucelené sdělení, plán operací nutných k vytvoření díla nebo projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů)	kategorizovat klasifikovat kombinovat modifikovat napsat sdělení organizovat reorganizovat shrnout vytvořit obecné závěry	
6. Hodnotící posouzení posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák navrhne sám	argumentovat obhájit ocenit oponovat podpořit (náznaky) porovnat provést kritiku posoudit	prověřit srovnat s normou uvést klady a zápory zdůvodnit zhodnotit

Obrázek 4: Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezování cílů vyučování¹⁷⁶

I když odmítneme názor těch, kteří zásadním způsobem pochybují o efektivitě přednášek a považují je za „činnost, při níž informace přecházejí z poznámek kantora do poznámek žáka, aniž by prošly mozkiem jednoho či druhého“,¹⁷⁷ Bloomova taxonomie nám ukazuje, že představení určitých informací (což je často hlavním cílem mnoha přednášek) je pouze prvním stupněm celé hierarchie. Jistě i přednášky mohou mít vyšší ambice, totiž vysvětlit vykládané jevy na příkladech, podrobit je analýze a hodnocení a na jeho základě navrhovat nová řešení. Tím přednášející postihne celou Bloomovu škálu, ale bude se muset vypořádat ještě s jedním úkolem: taxonomie vyžaduje, aby tyto operace aktivně provedl nikoli učitel, ale student. A to pokud možno každý student, nikoli jen jeden vybraný. Dokázat tedy v přednášce uspokojit všechny požadavky Bloomovy taxonomie sice není úplně nemožné, ale vyžaduje to značné mistrovství. Proto také školy zpravidla volí jiné metody práce a formy výuky, jako je např. kooperativní učení nebo projektová výuka, které rozdělují studenty do menších skupin, ve kterých je požadavky Bloomovy hierarchie výrazně jednodušší uspokojit. I když to ještě nebývá pravidlem, některé školy

¹⁷⁶ ŠVEC, Vlastimil, ŠIMONÍK, Oldřich, FILOVÁ, Hana. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. Citováno dle SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, s. 122.

¹⁷⁷ PETTY, G. *Moderní vyučování*, s. 116.

vyučují právo pomocí projektů zahrnujících např. simulované soudní jednání.¹⁷⁸

3.3.6 Různé učební styly

Nejtradičnější a stále zřejmě nejčastěji používaná organizační vyučovací forma, frontální vyučování, vychází z předpokladu, že každý student se učí stejným způsobem a že k němu tedy i učitel může a má přistupovat stejně. Celá řada uskutečněných průzkumů nicméně dokázala, že to není pravda.¹⁷⁹ Naopak, každý student má svůj vlastní způsob, kterým se učí, který mu vyhovuje a který pro něj představuje efektivní způsob, jak si osvojit nové skutečnosti. Pedagogika tento individuální způsob nazývá *stylem učení* (*learning style*) a vymezuje jej jako „svěbytné, relativně stálé postupy při učení, které jedinec v daném období života preferuje. Svěbytnost se projevuje orientovaností aktivit, motivovaností jedince, strukturou a pořadím vykonávaných aktivit, hloubkou učení, propracovaností postupů a pružností jejich používání.“¹⁸⁰ Učební styly vychází z vrozeného základu, který představují tzv. *kognitivní styly*, během života se nicméně mohou proměňovat. Oproti tomu kognitivní styl je relativně neměnný, svěbytný, „charakteristický způsob, jímž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se. Kognitivní styly vypovídají o konzistentních interindividuálních rozdílech ve způsobech, jimiž lidé zpracovávají informace i životní zkušenosti. Kognitivní styly patří do kategorie dispozic, jsou spíše vrozené, a tedy obtížně měnitelné a nejsou příliš vázané na obsah.“¹⁸¹

Při popisu základních učebních stylů se ještě jednou vrátíme k americkému psychologovi D. Kolbovi, který na základě svého cyklu učení sestavil také čtveřici typických učebních stylů. Jak ukazuje následující schéma, D. Kolb popsal čtyři typy studentů podle toho, jaká fáze učebního cyklu je pro ně nejtypičtější, protože jen výjimečně jsme schopni provádět všechny čtyři fáze učebního cyklu vyrovnaně.¹⁸²

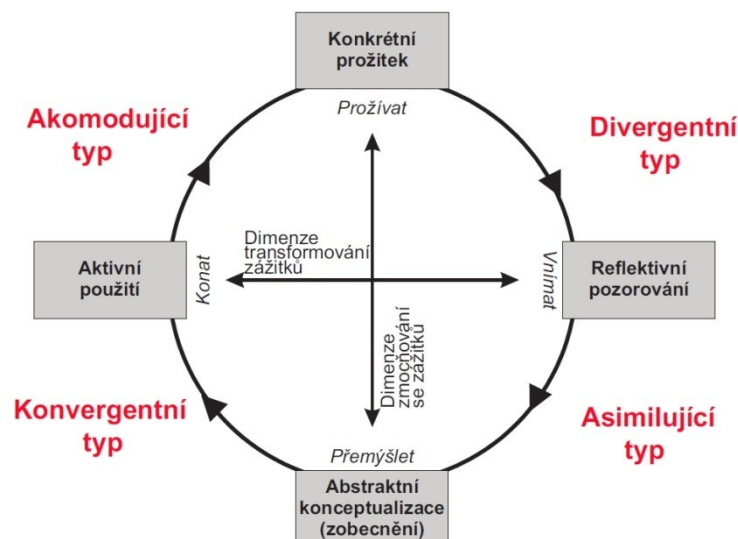
¹⁷⁸ Takto výuka probíhá např. v některých ročnících na pražském Gymnáziu Jana Keplera.

¹⁷⁹ V této souvislosti odkazujeme zejména na publikaci MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, s. 10 a násl.

¹⁸⁰ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 293-4.

¹⁸¹ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 127.

¹⁸² SMITH, M. K. David A. Kolb on experiential learning. *The encyclopaedia of informal education* [online]. 2001 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: <<http://www.infed.org/biblio/b-explm.htm>>.



Obrázek 5: Kolbův cyklus učení s vyznačením obou dimenzí a učebních stylů¹⁸³

Základní charakteristika jednotlivých učebních typů je následující:¹⁸⁴

- Akomodující typ – studenti jsou silní v praktické aplikaci myšlenek, spoléhají spíše na intuici než logickou argumentaci, tu přejímají od jiných; dokáží riskovat a dobře bezprostředně reagují na nenadálé situace, jsou iniciativní, preferují práci ve skupině.
- Divergentní typ – studenti dokáží zobecňovat a vidět problém z různých hledisek, preferují shromažďování informací, mají výbornou představivost, kterou využívají při řešení problémů, dokáží vytvářet nové nápady, projevují zájem o lidi (jsou citliví) a mají široké kulturní zájmy.
- Asimilující typ – silnou stránkou těchto studentů je logické (induktivní) odvozování, dokáží vytvářet teoretické modely, soustředí se spíše na teoretické koncepty než na lidi; ocení spíše dobré logické zdůvodnění než možnost si věci prakticky vyzkoušet; dobře se uplatňují v přírodovědných profesích.
- Konvergentní typ – tito studenti dokáží řešit prakticky orientované problémy, aplikovat myšlenky a teorie v praxi, experimentovat s nimi; preferují spíše technické aspekty než mezilidské vztahy, úzce se specializují.

Na Kolbovy typy učebních stylů navázali další autoři, například Peter Honey a Alan Mumford. Vytvořili vlastní popis čtyř učebních stylů, který se ovšem v mnohém shoduje se styly popsány D. Kolbem. V příloze práce je dostupný dotazník, pomocí kterého P. Honey a A. Mumford rozděluje studenty a učitele do jednotlivých skupin, které

¹⁸³ BROKLOVÁ, Z. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*, s. 27.

¹⁸⁴ Převzato a upraveno z: BROKLOVÁ, Z. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*, s. 28.

na tomto místě stručně charakterizujeme a uvedeme učební činnosti, které jsou pro jednotlivé učební typy nejefektivnější. Tyto poznatky je totiž velmi dobře možné využít při výuce práva. Konkrétní typ vždy odpovídá jedné fázi Kolbova učebního cyklu, která u daného učebního typu dominuje:¹⁸⁵

- Aktivisté (fáze konkrétní zkušenosti) – jsou to lidé činu. Vyhovuje jim být v akci, získávat okamžité zkušenosti a dostávat se do nových, nepoznaných situací. Mají rádi změnu, naopak zavedené věci nebo dlouhé přípravy je nudí. Jejich slabými stránkami jsou nedočkavost, tendence jednat bez rozmyšlení a brát toho na sebe příliš. Aktivista se nejlépe učí, když:
 - existují nové zkušenosti, cvičení a problémy, na kterých se může učit,
 - se sám může aktivně zapojit – vyhovují mu interaktivní metody výuky,
 - mají věci rychlý spád,
 - je součástí týmu.
- Reflektori (fáze reflektování, pozorování) jsou výborní pozorovatelé. Nejraději stojí v pozadí a o tom, co se děje, rádi spíš uvažují a přemítají, než aby se sami do děje zapojili. Vyhovuje jim shromažďovat informace a analyzovat je předtím, než dospějí k nějakému závěru. Rádi se na věci dívají s odstupem a z různých pohledů. Vyhovuje jim učit se pozorováním ostatních lidí, při výuce nejraději sedí v zadních lavicích. Jejich slabou stránkou je sklon nezapojovat se do činnosti, nechut' si věci sám vyzkoušet, někdy přílišná opatrnost, neochota přebírat odpovědnost a potřeba si každé rozhodnutí dlouze rozmyslet. Reflektori se nejlépe učí, když:
 - mohou věci nebo děje pozorovat a přemýšlet o nich,
 - mají možnost podívat se na věc z několika úhlů,
 - dostanou odpovídající čas na přípravu a mohou překontrolovat výsledek své práce, když při učení nedochází k vyhoceným situacím.
- Teoretici (fáze zobecňování) – v tom, co se učí, hledají logiku, systém, souvislosti, principy. Jsou racionální, mají potřebu věci zdůvodňovat. Jsou objektivní a analytičtí, rádi učivo rozebírají a diskutují o hypotetických situacích. Nevyhovují jim subjektivní názory na věc nebo věci nejasné, mnohovýznamové. Rádi spojují neslučitelná fakta do koherentních teorií. Slabou stránkou teoretiků je jejich netolerance k věcem, které nejsou exaktní, vědecky ověřené, jednoznačné. Nemají rádi chaos, nekontrolovatelné prostředí a situace. Často postrádají intuitivní vhled. Teoretici se nejlépe učí, když:

¹⁸⁵ Následující charakteristika je převzatá a mírně upravená z: TOMOSZKOVÁ, V., TOMOSZEK, M. (eds.). *Kurz právnických dovedností*, s. 17-19.

- je učivo zasazeno do souvislostí, systému, logických vazeb,
 - mají příležitost se ptát,
 - jsou jim prezentovány zajímavé myšlenky a koncepty, i když nejsou v praxi reálné nebo přímo využitelné,
 - se po nich vyžaduje, aby pochopili komplikované situace.
- Pragmatici (fáze aktivního použití) jsou lidé, kteří se rádi učí věci praktické. Vždy pátrají po smyslu dané věci, chtějí vědět, k čemu je použitelná, „na co jim to bude“. Mají rádi nové věci, ale musí být využitelné v praxi a fungovat, chtějí je rychle realizovat. Někdy zůstávají věrní starým věcem a postupům, které jsou zavedené a fungují. Problémy a příležitosti obvykle berou jako výzvu. Pragmatici se nejlépe učí, když:
 - vědí, k čemu nové znalosti využijí, resp. jak je využijí v praxi, dozví se praktické výhody nově naučené věci,
 - mají možnost si nové věci vyzkoušet za pomoci instruktora, když dostávají důvěryhodnou zpětnou vazbu,
 - se mohou soustředit na praktický problém a navrhnout plán činnosti s jasným konečným výsledkem.

Třetí a poslední dělení stylů učení, které uvedeme, se týká dělení na styl vizuální (studenti, u kterých tento styl učení převládá, se nejlépe učí, když danou věc *vidí*), auditivní (tito studenti se nejlépe učí tím, že osvojované skutečnosti *slyší*) a kinestetický (studenti se nejlépe učí, když se věcí dotýkají, když provádějí fyzickou aktivitu). Podobně jako u předchozích dělení, i zde u každého studenta jeden styl dominuje, ale do jisté míry je schopný se učit i pomocí ostatních stylů, resp. možná vůbec nejlépe se učí právě v situaci, ve které je více stylů zapojeno současně (viz dříve uvedená pyramida učení).¹⁸⁶

Základní požadavek, který existence více stylů učení u studentů na učitele klade, je poměrně zjevný: volit metody a strategie učení tak, aby svůj potenciál v jejich hodinách mohli realizovat studenti s různými učitelskými styly. Jakákoli učební metoda, i ta sebelepší, nebude dostatečná, pokud bude učitel využívat pouze tuto jednu metodu. Repertoár používaných metod musí být nutně širší, má-li být učitel považován za učitele dobrého, tj. učícího efektivně.

¹⁸⁶ Kolb learning styles. *Businessballs.com* [online]. [cit. 2012-05-12]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>> nebo také SALYKOVÁ, M. *Koncepce vysokoškolského právního vzdělání*, s. 58.

3.3.7 Shrnutí psychologické části

Představením základních myšlenek pedagogického konstruktivismu, Kolbova zážitkového cyklu učení, pyramidy učení, rozmanitých inteligencí, Bloomovy taxonomie a konečně jednotlivých učebních stylů jsme chtěli především poukázat na skutečnost, že ne všichni studenti se učí stejným způsobem. Každý student má svůj vlastní, osobitý učební styl, který by učitel při přípravě svých hodin a vyučování měl brát v potaz, pokud chce, aby jeho učení bylo pro studenty opravdu přínosné. I když se to nemusí zdát jako příliš objektivní zjištění, dějiny pedagogiky a vzdělávacích politik řady zemí dokládají, jak nesamozřejmé je tento fakt důsledně promítnout do vzdělávacího systému a reálného fungování (nejen středních) škol. Zejména pak v situaci, kdy od každého studenta vyžadujeme víceméně stejné „výstupy“, tj. aby si osvojil stejné znalosti, dovednosti, postoje a klíčové kompetence, které měříme stejnými testy (např. státní maturitou) a hodnotíme jednou sadou známek. Mají-li ovšem ze škol odcházet absolventi *„vybaveni poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života“*,¹⁸⁷ jak slibujeme ve školském zákoně, musí v nich učit opravdu schopní učitelé. Takoví, kteří umí efektivně používat pestrou škálu výukových metod a strategií a důkladně přemýšlejí o tom, kdy, v jakém pořadí a pro jakou skupinu studentů které ze strategií použít, aby ve výsledku dostatečným způsobem rozvíjeli ty znalosti, dovednosti a postoje, které by si každý absolvent do života měl odnést. To platí při výuce práva stejně jako i jiných předmětů.

3.4 Příklady konkrétních efektivních strategií a metod

*„...výukové metody nerozvíjejí jednotlivé kompetence všechny ve stejné míře. Také proto je záhodno uplatňovat ve výuce širokou paletu metod, aby každá kompetence dostala příležitost optimálně se rozvíjet.“*¹⁸⁸

Již dříve jsme upozornili na poměrně zajímavou skutečnost, na kterou naráží čtenář rámcových vzdělávacích programů: dozví se z nich daleko víc o tom, *co* mají učitelé učit,

¹⁸⁷ § 2 odst. 2 písm. a) školského zákona.

¹⁸⁸ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 24.

než *jak* by jejich učení mělo vypadat. V praxi se nicméně voleným výukovým metodám a strategiím (tj. komplexním výukovým metodám)¹⁸⁹ věnuje větší pozornost, nepochybně i díky řadě moderně pojatých projektů, které začasť na volbu účinných metod a strategií kladou poměrně značný důraz – některé z nich představíme v následujících kapitolách. Odpovídá tomu ostatně i stále se rozrůstající počet publikací, které se metodám výuky věnují.¹⁹⁰ Tento vývoj ovšem na druhé straně budí u jisté části pedagogické i nepedagogické veřejnosti odpor, který můžeme shrnout do námitky, že metody se nezabývají obsahem (tj. probíranou látkou), ale toliko formou, a nejsou tedy ve výsledku zdaleka tak důležité jako probírané učivo. Řečeno trochu lidověji, moderně pojaté, atraktivní a hravé metody práce mohou sice do hodin vnést víc zábavy, ale tím studenty odvádějí od toho, proč je do školy posíláme, tj. proto, aby se něco naučili. Jádrem této kritiky míří správným směrem, protože řada moderních metod a strategií se opravdu může vymknout svému účelu a příliš akcentovat prvek zábavy na úkor učení. Na to upozorňuje např. Z. Broklová, když tvrdí, že aktivizující vyučovací metody, „*nemá-li se z nich stát karikatura, jsou náročnější než klasické metody a kladou na učitele vyšší nároky po stránce vlastní angažovanosti, ale i po stránce zvládnutí... obsahu učiva.*”¹⁹¹ To je ostatně nepochybně i jedním z důvodů, proč mnozí učitelé s oblibou používají příliš „*úzký repertoár metod, takže výsledné osvojení požadovaných vědomostí a dovedností žáky je neuspokojivé*“. J. Maňák a V. Švec tento svůj závěr dokládají i výzkumem mezi 140 učiteli, kteří v roce 2000 vykázali jednoznačnou tendenci pracovat převážně s tradičními metodami a přitom mít pocit, že se již nové metody učit nemusí, protože jich ovládají dostatečný počet.¹⁹²

Skutečnost, že učitel má při volbě konkrétních vyučovacích strategií a metod možnost volit z poměrně pestré nabídky tzv. tradičních i moderních metod, nás ovšem nevede k závěru, že je víceméně nepodstatné, které zvolí, ale k závěru zcela opačnému. Mnohost strategií a metod dokládá, že na zvolených metodách opravdu záleží, tj. že v daném případě dvě různé metody povedou k dvěma odlišným závěrům, z nichž jeden bude zřejmě více v souladu s výše definovanými cíli vzdělávání než druhý. Ztotožňujeme se proto s přesvědčením mnohých autorů (např. D. Sitnou, J. Maňákem a V. Švecem), kteří po učitelích požadují, aby si osvojovali celou řadu tradičních i moderních metod výuky,

¹⁸⁹ V úvodu této kapitoly jsme terminologicky odlišili pojem *vyučovací metoda* od pojmu *vyučovací strategie*. Pokud nicméně v následujícím textu ze stylistických důvodů místy používáme pouze pojem *metoda*, máme jím na mysli i vyučovací strategie coby komplexní vyučovací metody, pokud z kontextu nevyplývá opak.

¹⁹⁰ Např. SKÁLKOVÁ, J. *Obecná didaktika*; MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*; SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*.

¹⁹¹ BROKLOVÁ, Z. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*, s. 11.

¹⁹² MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 24.

aby si „vytvořili *osobní metodologické portfolium*“. Jsou přesvědčeni, že učitelé mají ve výuce používat rozmanité vyučovací metody, protože ty činí učení nejen „*příjemnějším, zajímavějším a zábavnějším*“ pro studenty i samotné učitele, ale hlavně „*zkvalitní výsledky vzdělávání; stereotypní učení stále stejným způsobem obě strany velmi nudí a nepřináší požadované výsledky*“.¹⁹³

Není pochopitelně jednoduché určit, která metoda bude z pohledu zvolených cílů vzdělávání zaručeně efektivnější než jiná, zejména s ohledem na to, že účinnost dané metody se vždy váže na relativně jedinečný kontext dané situace. Přesto je podle L. Mojžíška možné zformulovat určitá **kritéria, která musí didakticky efektivní metoda splňovat**.¹⁹⁴

- Je informativně nosná, tj. předává plnohodnotné informace a dovednosti obsahově nezkresleně.
- Je formativně účinná, tj. rozvíjí poznávací procesy.
- Je racionálně a emotivně působivá, tj. strhne, aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání.
- Respektuje systém vědy a poznání.
- Je výchovná, tj. rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka.
- Je přirozená ve svém průběhu i důsledcích.
- Je použitelná v praxi, ve skutečném životě, přibližuje školu životu.
- Je adekvátní žákům.
- Je adekvátní učiteli.
- Je didakticky ekonomická.¹⁹⁵

I když jsou jednotlivá kritéria poměrně odborně popsána, považujeme je za vhodně zvolená a ukazují pestrost kritérií, která musí zvolená metoda splňovat. Jak jsme již uvedli výše, odborných i popularizačních publikací věnujících se metodám vyučování existuje poměrně značné množství. Jednotliví autoři (např. J. Maňák, V. Švec, J. Skalková nebo D. Sitná) nejrůznější metody podle řady různých kritérií systematicky rozdělují do jednotlivých skupin, ale to není z pohledu této práce příliš podstatné. Nás zajímá především to, jak mezi velkým množstvím dostupných metod a strategií najít ty, které jsou

¹⁹³ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*, s. 7.

¹⁹⁴ Kritéria L. Mojžíška, citováno dle: OBST, O., KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, s. 85.

¹⁹⁵ Vynecháváme jen kritérium poslední, které po metodě požaduje, aby byla *hygienická*, protože podle nás do představeného seznamu nepřináší žádnou smysluplnou novou kvalitu.

považovány za efektivnější než jiné.¹⁹⁶

3.4.1 Law-related education

Při hledání efektivních metod a strategií (tj. komplexních výukových metod) jsme se inspirovali zkušenostmi ze Spojených států amerických, kde mají alternativní a moderní výukové metody v porovnání s Českou republikou již poměrně dlouhou tradici. Vycházíme jak z odborných studií a analýz efektivity výukových metod, tak konkrétních výukových materiálů, které jsou používány na amerických středních školách. Vedle tradiční občanské výchovy (*social studies, civics, government*) mají ve Spojených státech poměrně rozsáhlé zkušenosti s tzv. *Law-related education*, tj. právní výchovou (někdy též *Street Law*), což přesně zapadá do tématu této práce.¹⁹⁷

Law-related education (dále též jen „LRE“)¹⁹⁸ definuje americký zákon z roku 1978, který ji vymezuje jako právní výchovu či právní minimum, jehož cílem je vybavit „neprávníky“ základními znalostmi a dovednostmi týkajícími se práva, právního procesu a systému práva, jakož i základních hodnot a principů, na kterých jsou založeny.¹⁹⁹ LRE vzdělává občany demokratického státu v právech a povinnostech, zaměřuje se na koncept právního státu a jeho podíl na ochraně základních lidských práv, stejně jako se pokouší nechat studentům nahlédnout do „dobrodružství“, kterému se říká demokracie.²⁰⁰ Cílem těchto kurzů je nejen informovat o lidských právech a principech právního řádu, ale také vychovávat aktivní občany, kteří respektují platné právo. LRE „*demystifikuje právo tím, že neučí studenty pouze kdo, co, kdy a kde, ale také proč*“. Pomáhá mladým lidem nevidět právo jen jako něco „*vzdáleného, neosobního, nebo spojeného jen s tresty, ale prostřednictvím interaktivních výukových strategií jim ukazuje, že právní systém pracuje v jejich prospěch*“.²⁰¹ LRE vychází z promyšlené kombinace vhodně vybraného učiva

¹⁹⁶ Jak jsme již několikrát upozorňovali výše, efektivita každé použité metody či strategie vyučování je vždy odvislá od řady faktorů, jako je např. daný předmět a probíraná látka, osobnost a vyučovací styl učitele, učební styl studenta, složení skupiny a celkový kontext.

¹⁹⁷ Blíže o *Street Law* pojednáme v kapitole věnované projektům zaměřeným na zvyšování právního vědomí mladých lidí. Na tomto místě pouze upozorníme na to, že *Street Law* je jen jedním z projektů, který bývá řazen do programů souhrnně označovaných *Law-related education*.

¹⁹⁸ Vzhledem k neexistenci českého ekvivalentu budeme v dalším textu používat původní anglický název.

¹⁹⁹ „*Law-related education is education to equip nonlawyers with the knowledge and skills pertaining to the law, the legal process, and the legal system, and fundamental principles and values on which these are based.*” Law-Related Education History. *American Bar Association* [online]. 2011 [cit. 2012-05-17]. Dostupné z: <<http://www2.americanbar.org/calendar/2011-national-law-related-education-conference/Pages/GeneralInformation.aspx>>.

²⁰⁰ Tamtéž.

²⁰¹ „*LRE demystifies the law by going beyond the who, what, when, and where, and teaching young people the WHY. LRE enables students to view the law as something that is not remote, impersonal, or connected*

a konkrétních výukových strategií, které se zaměřují na rozvoj klíčových kompetencí. Učí studenty spolupráci (*cooperative learning*), kritickému myšlení (*critical thinking*), rozhodování se a řešení problémů (*problem solving*), tj. rozvíjí jejich kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetenci, kompetenci sociální a personální a kompetenci občanskou.²⁰² Mezi konkrétní používané vyučovací strategie, z nichž se některým budeme podrobněji věnovat níže, se v LRE programech osvědčila simulovaná soudní jednání (*mock trial competitions, moot courts*), besedy studentů s právníky nejrůznějších profesí, práce s právními případy a nejrůznější podoby skupinové výuky. S LRE se mohou setkat žáci základních i studenti středních škol, stejně jako je nabízena v rámci mimoškolních a komunitních vzdělávacích programů.²⁰³

Protože LRE má za několik desítek let svého působení ve Spojených státech nepřehlédnutelnou tradici, byla o jejím působení a zejména pak dopadech na právní vědomí studentů publikovaná řada studií a analýz. Kompilační studie J. Cornetta z roku 1997, která čerpá ze šesti akademických článků, devíti technických zpráv a 25 disertací, které se vztahovaly k tématu LRE, shrnuje dvě desetiletí výzkumu LRE následovně: „*ve srovnání s tradiční výukou práva a občanské výchovy má LRE pozitivní dopad na studentské znalosti práva a jeho procesů, jakož i individuálních práv a povinností*“.²⁰⁴ Dále shromáždil také doklady pozitivního vlivu LRE programů na postoje a jednání studentů. Některé z provedených výzkumů podle něj poukazují na skutečnost, že absolventi LRE programů se méně často dopouštějí trestné činnosti.²⁰⁵

Tyto závěry plně podporuje také další přehledová studie z roku 2001, která popsala 39 dílčích výzkumů a studií hodnotících programy na zvýšení úrovně právního vědomí žáků a studentů zejména amerických škol. Studie dospěla k závěru, že bez ohledu na metodiku výzkumu či věk studentů všechny použité výzkumy prokázaly pozitivní vliv těchto programů na znalosti studentů. Ty studie, které srovnávaly i postoje a chování studentů zapojených do těchto programů s kontrolním vzorkem studentů, kteří procházeli tradiční výukou občanské výchovy, přinesly navíc doklady o pozitivních změnách

only to punishment. Through interactive teaching strategies, LRE students discover that the American legal system can work to their benefit.“ THE JUVENILE JUSTICE STEERING COMMITTEE OF THE LAW-RELATED EDUCATION YOUTH FOR JUSTICE PROGRAM. *Law-Related Education for Juvenile Justice Settings* [online]. 1999 [cit. 1.5.2012]. Dostupné z: <<http://www.crfc.org/pdf/lrejj.pdf>>, s. 16.

²⁰² Tamtéž. Viz též výše popsané klíčové kompetence uvedené v RVP.

²⁰³ Tamtéž.

²⁰⁴ CORNETT, Jeffrey W. Understanding the Value of Law Related and Civic Education for Youth: A Review of the Literature. In: *ERIC: Education Resources Information Center* [online]. 1997 [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED429879>>, s. 3.

²⁰⁵ Tamtéž. Viz též. SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education* [online]. 2001 [cit. 1.5.2012]. Dostupné z: <<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/187445NCJRS.pdf>>, s. 18 a násl.

u studentů zapojených do těchto programů.²⁰⁶

Autoři řady studií²⁰⁷ se shodují, že aby LRE měla žádoucí dopady na znalosti a postoje studentů, musí zahrnovat šest následujících základních charakteristik:

- A. Zapojení adekvátně připravených odborníků z praxe do výuky (*Adequate Preparation and Use of Outside Resource Persons*). Zapojení osob, které působí v právní praxi, se podle studií ukazuje jako velmi významný faktor pozitivního ovlivňování právního vědomí studentů. Neznamená to ovšem, že každý externista automaticky bude mít na mladé posluchače žádoucí formující vliv. Proto je nezbytné, aby si pozvaný odborník před svým vystoupením v hodinách osvojil interaktivní výukové metody, pomocí kterých zapojí celou třídu. Dále by měla mít probíraná témata vztah k ostatním tématům probíraným v kurzu, předestřený pohled na právo by neměl být přehnaně pesimistický a studenti by se měli na příchod hosta z praxe dopředu připravit (např. sepsat seznam svých otázek).²⁰⁸
- B. Dostatečné množství dostatečně kvalitních instrukcí (*Provision of Sufficient Quality and Quantity of Instruction*). Aby měl LRE program dostatečný účinek na znalosti i postoje studentů, musí fungovat alespoň půl roku. Navíc by učitelé měli neustále sledovat, jaké pokroky studenti ne/dělají a jak ne/rozumí probírané látce. Dále se ukazuje, že je dobré studentům dopředu sdělit nejen *co* se budou učit, ale také *proč* se to budou učit a *jak* se to budou učit. V neposlední řadě si učitelé musí nejen osvojit základní právní znalosti, ale také se naučit zacházet s neurčitými, kontroverzními a těžko vysvětlitelnými případy.²⁰⁹
- C. Dobrý výběr a prezentace vybraných právních případů a zvládání kontroverzí (*Judicious Selection and Presentation of Illustrative Case Material and Management of Controversy*). Obrázek právního systému, který učitelé v hodinách – i s pomocí odborníků z praxe – vykreslí, musí být vyvážený, protože jinak jen těžko může ve

²⁰⁶ Tamtéž, s. 5. Na okraj poznamenáváme, že při měření efektivity používaných výukových metod se američtí výzkumníci potýkají s jistým metodologickými obtížemi (blíže viz CORNETT, J. *Understanding the Value of Law Related and Civic Education for Youth: A Review of the Literature*, s. 9 a násl.). Přesto ovšem závěry provedených studií ve výsledku celkem přesvědčivě ukazují jedním směrem, tj. potvrzují efektivitu programů LRE.

²⁰⁷ Např. Lee Arbertman (viz CORNETT, J. *Understanding the Value of Law Related and Civic Education for Youth: A Review of the Literature*, s. 4), Mary Turner (viz SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education*, s. 21.) a J. Giese (viz CORNETT, J. *Understanding the Value of Law Related and Civic Education for Youth: A Review of the Literature*, s. 10).

²⁰⁸ SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education*, s. 22 a 64 a násl.

²⁰⁹ Tamtéž, s. 22-3.

studentech vzbudit přesvědčení, že právní řád je důležitý pro správné a předvídatelné fungování společnosti. Příliš negativistický pohled znemožňuje studentům pochopit právo jako pozitivní nástroj zajišťující stabilitu společnosti, příliš optimistický obraz je jen těžko věrohodný, protože mnozí studenti již mohou mít osobní nebo zprostředkovanou zkušenost s nefunkčností právního systému. Právní svět by tedy měl být vykreslen vyváženě. Co se užití právních případů (*legal cases*) ve výuce týče, téma by mělo být dostatečně kontroverzní, aby bylo ve třídě zastoupeno více názorů, které by učitel měl být schopen předvídat a adekvátně a na základě jasných argumentů na ně reagovat. Studenti by měli diskutovat i mezi sebou a učitel by měl být schopen zasadit probírané téma do širšího rámce právního systému.²¹⁰

- D. Aktivní zapojení do výuky a interakce studentů (*Active Participation and Student Interaction*). V LRE programech učitelé používají strategie podporující aktivitu studentů a interakci studentů mezi sebou, jako je skupinová výuka (*small group work*), hraní rolí (*role plays*) a simulovaná soudní jednání (*moot courts, mock trials, legislative hearings*). Všechny tyto strategie musí být samozřejmě používány přiměřeně, promyšleně a dobře vedeny. Nabízí se také použít ve výuce kontroverzní témata.²¹¹
- E. Zapojení zástupce zřizovatele (*Involvement of Building Administrators*). Nejefektivnější LRE kurzy mají tendenci se nacházet ve školách, kde se zřizovatel školy aktivně podílí na obstarávání učebních pomůcek, organizování exkurzí (třeba na soud) a řešení nejrůznějších problémů, které LRE přináší. Zástupce zřizovatele by proto měl být zván na porady týkající se LRE kurzů, zahrnován do nejrůznějších rozhodovacích procesů a dostávat informace o průběhu programu.²¹²
- F. Dostupnost a využívání podpory kolegů (*Availability and Use by Teachers of Professional Peer Support*). Ukazuje se, že učitelé, kteří se pokouší být inovativní v kolektivu tradičněji vyučujících učitelů, často potřebují nadstandardní podporu od svých kolegů. Tu může poskytovat externí supervizor, LRE instruktor v rámci navazujícího školení nebo vůbec nejlépe kolega ze stejné školy, který se také účastnil školení o inovacích ve výuce.²¹³

Zatímco poslední dvě kritéria jsou spíše organizační a týkají se zařazení LRE do kurikula školy, předchozí čtveřice požadavků se úzce vztahuje k efektivním strategiím

²¹⁰ Tamtéž, s. 23-4.

²¹¹ Tamtéž, s. 24.

²¹² Tamtéž, s. 24-5.

²¹³ Tamtéž, s. 25.

výuky. Vybrané z nich popíšeme v následující části.

3.4.2 Konkrétní efektivní výukové strategie

Na základě prostudované literatury a analýz popíšeme v této části práce několik výukových strategií, které jsou obecně považovány za efektivní – na základě každodenní zkušenosti učitelů a lektorů nebo provedených výzkumů. Vybíráme záměrně takové, které se osvědčily při výuce práva a jsou i v českých středoškolských podmínkách plně uplatnitelné. Je jim společné zejména to, že nerozvíjejí toliko znalosti, ale také dovednosti a postoje studentů, tj. že vedou k rozvoji jejich klíčových kompetencí v tom smyslu, jak o nich mluví příslušný rámcový vzdělávací program. Předložený seznam není ani zdaleka vyčerpávající. Naším úmyslem není podat vyčerpávající seznam vhodných výukových aktivit, ale stručně charakterizovat ty, které se ve světle výše uvedených vzdělávacích cílů jeví jako efektivní. Čtenáře, které tento výčet neuspokojí, odkazujeme na dostupnou literaturu, ze které vycházíme.²¹⁴

- A. Práce s právními případy (case study). Právní případy k právu neodmyslitelně patří a práce s nimi by tedy měla být zařazována také do hodin občanské výchovy. Pracuje-li se s nimi dostatečně dovedně, ukazují se jednotlivé *case studies* jako velmi efektivní způsob, jak přiblížit studentům fungování právního systému. Začleňovat do výuky učitel může jak skutečné soudní případy, tak případy hypotetické, případy popsané v literatuře či ve filmu nebo případy zcela vymyšlené. Konkrétní případy dobře umožňují vztáhnout obecnou právní teorii k právní realitě, učit studenty analyzovat, kriticky a logicky přemýšlet, uvědomovat si vlastní představy o právu a spravedlnosti a srovnávat je s platným právem. Dostupné manuály přesně popisují, jak má učitel postupovat, aby tato metoda výuky byla opravdu účinná (tj. např. nejprve shrnout fakta případu, poté identifikovat právní témata, následně zformulovat argumenty obou stran, vysvětlit rozhodnutí a odůvodnění soudu a nakonec ho zhodnotit a odhadnout, jaký dopad toto rozhodnutí bude mít).²¹⁵

²¹⁴ Např. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*; SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*; SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education*; Kolektiv autorů. *Právo pro každého – učebnice „Právo pro každý den – Street Law“*; SILBERMAN, Mel. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997.

²¹⁵ SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education* s. 87 a násl. Specifické pokyny pro práci s kontroverzními případy je možné dohledat tamtéž, s. 90 a násl.

- B. Simulované soudní jednání (*mock trial, moot court*),²¹⁶ které napodobuje skutečné soudní jednání. Konkrétní případ může být z historie, může se jednat o případ aktuálně vzbuzující zájem společnosti, týkající se situace ve škole nebo může jít o případ zcela hypotetický. Soud může být velmi formalizovaný nebo poměrně neformální, záleží na požadavcích třídy a schopnosti studentů. Podstatné je, že jednotliví studenti přebírají role soudců, státních zástupců, obhájců, svědků a znalců a přípravou na hraní svých rolí i hraním samotným si nejen osvojují znalosti o fungování právního systému a základních právech a povinnostech, ale učí se také základní (právní) dovednosti (veřejně vystupovat, kriticky přemýšlet a argumentovat, logicky strukturovat svůj projev, naslouchat druhým, klást otázky, spolupracovat). Zapojením do projednávaného případu jsou také konfrontovány jejich hodnoty a chápání spravedlnosti, jsou nuceni své hodnoty (ať už před simulovaným soudem, nebo sami v sobě) obhajovat a ve výsledku někdy i pozměňovat. V neposlední řadě tento způsob výuky vzbuzuje ve studentech větší respekt k soudům a soudnímu systému a zmírňuje jejich strach a obavy z budoucí návštěvy soudu, ať už to bude v roli svědků, nebo obžalovaných.²¹⁷
- C. Hraní rolí a modelové situace (*role plays, simulations*). Jedná se o metodu, v rámci které účastníci přemýšlejí a jednají v roli jiného člověka a sehrávají konkrétní situace tak, jak by mohly vypadat v podání těchto postav. Učí se tím vcítovat do druhého a chápat jeho pohled a argumenty, kterými jej zdůvodňuje. Jelikož se daná situace (např. návštěva cizinecké policie, debata nad přijímaným zákonem) přehrává, studenti se také učí komunikovat a kriticky přemýšlet. Je možné taktéž inscenovat jednání poslanců při přijímání konkrétního zákona ve sněmovně (*legislative debate*), veřejné projednávání návrhu zákona s voliči (*legislative hearings*) nebo zasedání obecního zastupitelstva (*town meeting*).²¹⁸
- D. Brainstorming, česky někdy také *bouře mozků* či *burza nápadů*, je poměrně známá a používaná vyučovací strategie, kterou v roce 1953 popsal Alex Osborn jako metodu podněcující tvůrčí myšlení.²¹⁹ Její podstatou je popuštění hranic kreativity a autocenzury, protože studenti mají za úkol na zadané téma či otázku (např. *Jak zvýšit*

²¹⁶ V amerických materiálech se rozlišuje *mock trial* (tj. naše simulované soudní jednání), *moot court* (jednání před odvolacím soudem nebo Nejvyšším soudem, kde se již neprovádí výslech svědků, ale pouze zástupci obou stran argumentují ve prospěch své strany sporu, jedná se tedy vlastně o formální debatu) a *pro se courts* (tzv. do-it-yourself courts, česky soud v trojici, tj. soud s jednoduchými pravidly, kde vystupuje jen soudce a zástupci obou stran). Pro účely této práce naznačené dělení ovšem nemá valného významu.

²¹⁷ Kolektiv autorů. *Právo pro každého – učebnice „Právo pro každý den – Street Law“*, s. 21.

²¹⁸ SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education* s. 105 a násl.

²¹⁹ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 164 a násl.

autoritu soudců v ČR?) shromáždit v krátkém čase co nejvíce nápadů. V první fázi nemají být jednotlivé odpovědi vysvětlovány, obhajovány či hodnoceny, ale pouze zaznamenány. Ideálně studenti reagují jeden na druhého a nápady jednoho inspirují ostatní. Teprve v druhé části dochází k hodnocení shromážděných nápadů, jejich utřídění a výběr toho, co se zdá být jako nejlepší odpověď či čemu by mělo smysl se dál věnovat. Základ tohoto způsobu práce spočívá v přesvědčení, že velké množství nápadů pomůže přinést dobré řešení, tj. že kvantita nakonec přinese i kvalitu a že se podaří nalézt nová a někdy i neobvyklá řešení daného problému. Brainstorming bývá většinou zařazován na začátek hodiny, může trvat pár minut i skoro celou vyučovací hodinu (záleží na tom, k čemu všemu budou shromážděné nápady sloužit, zda se jedná o krátký úvod do tématu, nebo přípravu několikaměsíčního projektu). Brainstorming rozvíjí kompetence k řešení problémů a komunikativní, stejně jako kompetenci personální a sociální.

- E. Skupinová a kooperativní výuka (*group work, cooperative teaching*). Podstatou skupinové (kooperativní) výuky²²⁰ je rozdělení studentů do menších skupin (cca o 5-7 členech), v rámci kterých musí studenti spolupracovat na řešení zadaných úkolů. Pro skupinovou práci se hodí takové úkoly, které nedokáže vyřešit jeden aktivní student sám nebo naopak takové, které bez velkého úsilí dokáže vyřešit každý člen skupiny. Zadáni by mělo nejen vyžadovat, ale přirozeně vzbuzovat ve studentech potřebu a ochotu spolupracovat. Při skupinové práci dochází k rozdělení úkolů, sdílení názorů a zkušeností týkajících se tématu a vzájemné komunikaci, tj. tato metoda ve velké míře rozvíjí komunikativní a sociální kompetenci studentů. Typicky taktéž studenti v rámci skupinové výuky neodpovídají jen za splnění svého vlastního úkolu, ale za společný výsledek, tj. učí se nést individuální i skupinovou odpovědnost. Zpravidla se osvědčuje dávat do skupin různě nadané, výkonné a někdy i staré studenty. Ve prospěch zařazování skupinových metod práce mluví studie, které potvrzují, že skupinová výuka vede k vyšším výkonům studentů než tradiční metody a že studenti pracující ve skupinách jsou více orientováni na cíle vyučování.²²¹ Samostatnou kapitolu představuje hodnocení práce studentů ve skupinách, na což existuje poměrně propracovaná metodika.²²²

- F. Projektová výuka. Za projekt podle poměrně vědecké, nicméně výstižné definice považujeme „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou,

²²⁰ Oba pojmy (*skupinová výuka a kooperativní výuka*) pro účely této práce ztotožňujeme, jemné rozdíly je možné dohledat např. zde: MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 138 a násl.

²²¹ Tamtéž, s. 139.

²²² Např. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*, s. 62 a násl.

kerou je nutné řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“.²²³ Základ projektové výuky tedy tvoří důraz na praktické řešení daných úkolů, přičemž výstup by měl být v nějaké formě praktický, tj. ideálně zasáhnout do veřejného (byť třeba jen lokálního) prostoru. Projekty mohou integrovat oblasti tradičně dělené do více vyučovacích předmětů (tj. být interdisciplinární), propojovat svět školy se světem za jejími zdmi a pomáhat studentům realizovat ve škole nabyté vědomosti prakticky orientovanou činností. Podobně jako skupinová výuka, i výuka projektová podporuje rozvoj schopnosti spolupracovat a zvyšuje sociální kompetenci. Jednotlivé fáze projektové výuky bývají členěny na *stanovení cílů* (fáze č. 1), *vytvoření plánu řešení* (fáze č. 2, v rámci které se studenti musí domluvit, jak daný problém vyřeší, jaké metody k tomu využijí, jaké pomůcky budou potřebovat a jak výsledek odprezentují), *realizaci plánu* (fáze č. 3) a konečně fázi poslední, *vyhodnocení projektu*. Projekty mohou být realizovány paralelně s klasickou výukou, nebo blokově v rámci tzv. projektových týdnů. Vhodným příkladem mohou být např. simulovaná soudní jednání nebo vytváření lokálních ekologických či politických projektů (např. sledování činnosti radnice v dané oblasti).

3.5 Závěr

V části věnované efektivním strategiím formování právního vědomí jsme nejprve vymezili vyučovací strategie, a to jako komplexní výukové metody. Oproti výukovým metodám jakožto jednomu konkrétnímu kroku k naplnění zvolených vyučovacích cílů pojmáme vyučovací strategie jako pojem širší, který zahrnuje ucelenou kombinaci metod a forem výuky, které učitel volí s ohledem na svoje pedagogické zkušenosti a kontext dané vyučovací hodiny. Oba pojmy nicméně představují shodně postupy, kterými se snažíme dosáhnout vytyčených cílů vzdělávání. Vzdělávací cíle definují platné kurikulární dokumenty zejména jako klíčové kompetence, tj. „soubor vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro učení, osobní rozvoj a uplatnění v životě“.²²⁴ Při hledání konkrétních efektivních výukových strategií jsme také vycházeli z poznatků o způsobech učení, které nashromáždila psychologie. Představili jsme základní myšlenky pedagogického konstruktivismu, Kolbova zážitkového cyklu učení, pyramidu učení, Gardnerových rozmanitých inteligencí a Bloomovy taxonomie, abychom dospěli k závěru, že existuje několik různých učebních stylů, tj. specifických způsobů, kterými se studenti

²²³ MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 168.

²²⁴ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 129-130.

učí. V jedné třídě se proto podle typologie P. Honeyho a A. Mumforda vyskytují aktivisté, reflektori, teoretici i pragmatici, z nichž každý preferuje jiné učební strategie, což by měl učitel respektovat při volbě konkrétních výukových strategií, chce-li vyučovat dobře, tj. efektivně. Všechny tyto poznatky a popsané metody a strategie jsou plně využitelné při výuce práva, což na řadě míst také dokládáme konkrétními příklady. Svědčí o tom ostatně i bohaté zkušenosti s výukou práva na amerických středních školách, které popisujeme v závěrečné části této kapitoly. Hlavní pozornost věnujeme tzv. *Law-related education* programům, v rámci kterých se američtí středoškoláci učí základní právní minimum, a uvádíme seznam konkrétních osvědčených efektivních strategií výuky práva, mezi které můžeme zařadit např. práci s právními případy, brainstorming, skupinové vyučování nebo simulované soudní jednání.

4. EMPIRICKÉ STUDIE O ÚROVNI PRÁVNÍHO VĚDOMÍ

„Při zkoumání kvality českého školství je zajímavé hned první zjištění, že o výsledcích vzdělávání studentů existuje s výjimkou občasných mezinárodních hodnocení relativně málo informací.“²²⁵

Právní vědomí je, jak bylo řečeno již v první kapitole, pojem nikoli pouze teoretický, ale vždy také pojem zakotvený v praxi a zkoumaný empirickými studiemi. V první kapitole jsme se věnovali především jeho teoretickému vymezení, popisovali jsme *ideální právní vědomí* a na nejrůznější výzkumy jsme odkazovali jen na několika málo místech. V této kapitole bychom proto naopak rádi vycházeli především z empirických studií a s jejich pomocí lépe vykreslili podobu *reálného právního vědomí* současných českých středoškolských studentů, protože *reálné právní vědomí* představuje neopomenutelnou dimenzi pojmu právního vědomí.

Při hledání relevantních studií jsme v první řadě zjistili poměrně nepříjemný fakt, totiž že skutečně reprezentativních výzkumů o stavu českého školství, natož pak úrovně právního vědomí středoškolských studentů, je dostupných jen velmi malé množství. Na to ostatně upozorňuje také např. v roce 2010 zveřejněná studie mezinárodní konzultantské společnosti McKinsey & Company o českém školství, ve které se konstatuje, že „...*při zkoumání kvality českého školství je zajímavé hned první zjištění, že o výsledcích vzdělávání studentů existuje s výjimkou občasných mezinárodních hodnocení relativně málo informací. Například je často obtížné s jistotou zjistit, které školy mají dobré výsledky, jaké typy škol dokáží přidat větší hodnotu vzhledem ke složení studentů, kteří na ně přicházejí, nebo zda mají studenti pozitivní vztah k učení. S touto obtíží se potýkají nejen autoři této studie, ale i osoby oficiálně odpovědné za řízení školství.*“²²⁶ K podobnému závěru dochází i autoři *Národní zprávy* z Mezinárodní studie občanské výchovy, které se budeme věnovat v dalším textu, když konstatují, že „...*dalším důležitým poznatkem [školské] reformy, která probíhá [v České republice] od roku 2004, je nedostatek empirických výzkumů, a v důsledku toho i relevantních dat pro potřebu*

²²⁵ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. Praha, 2010. Dostupné z: <http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf>, s. 11.

²²⁶ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 11.

Mezinárodními hodnoceními jsou myšleny především periodicky se opakující výzkumy zaměřené na zjišťování úrovně čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností a znalostí patnáctiletých žáků známé pod zkratkou PISA (Programme for International Student Assessment). PISA šetření probíhá v rámci Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) každé tři roky, v roce 2009 se ho zúčastnilo 65 zemí včetně České republiky.²²⁸ Další mezinárodní testování provádí pod označením TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) Mezinárodní asociace pro hodnocení studijních výsledků IEA,²²⁹ přičemž tento průzkum každé čtyři roky hodnotí úroveň znalostí studentů čtvrtých a osmých tříd v matematice a přírodovědě. Výsledky českých žáků se dle těchto výzkumů v mezinárodním srovnání neustále zhoršují, ale bez existence celé řady dalších statistik a analýz není dost dobře možné určit, proč se tomu tak děje a jak je možné tento neblahý trend zastavit. To jsme ostatně mohli pozorovat např. v roce 2010 poté, co byly zveřejněny výsledky šetření PISA z roku 2009, kde čeští žáci propadli zejména v oblasti čtenářské gramotnosti. Veřejnost se oprávněně dožadovala vysvětlení, ale odborníci dost dobře bez potřebných analýz ani nemohli nabídnout přesvědčivou odpověď, pokud se nechtěli nápadně podobat věštcům, kteří se spoléhají více na vlastní intuici či křišťálovou kouli než na seřazená a zanalyzovaná data.

Často odborníkům potom nezbývá než konstatovat to, co tvrdí také studie společnosti McKinsey, totiž že výsledky českých studentů se neustále zhoršují, zatímco jiné země (jako např. Lotyšsko, Litva nebo Slovinsko) se naopak zlepšují a České republice hrozí, že „*pokud bude tento trend pokračovat, dostane se během deseti let na úroveň států s nižší kvalitou vzdělání, jako je Rumunsko nebo Gruzie*“.²³⁰ Zmiňované průzkumy dokumentují zhoršující se kvalitu českého školství na příkladu přírodních věd a českého jazyka. V této kapitole se podíváme na to, jak si čeští žáci vedou na poli

²²⁷ Citát pokračuje následovně: „*Nejen pro bližší specifikaci řazení tematických okruhů do jednotlivých ročníků základního vzdělávání tak chybí relevantní data z empirických výzkumů. Opírat se můžeme jen o dílčí sondy specifického výzkumu a šetření studentů učitelství z pedagogických fakult, které připravují budoucí učitele občanské výchovy a základů společenských věd. Z tohoto pohledu je nutné vnímat důležitost studie ICCS, která se na mnohé důležité a dosud nezodpovězené otázky zaměřila.*“ In SOUKUP, Petr (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/12361_1_1>, s. 29.

²²⁸ První šetření proběhlo v roce 2000.

²²⁹ Zkratka IEA označuje International Association for the Evaluation of Educational Achievement, tedy Mezinárodní asociaci pro vyhodnocování výsledků vzdělávání. IEA byla založena v roce 1959 jako sdružení několika výzkumných institucí z celého světa a od doby svého vzniku uskutečnila asociace zhruba 30 výzkumů v různých oblastech vzdělávání. Více viz STRAKOVÁ, Jana. *Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR*. ORBIS SCHOLAE [online]. 2009, 3(3), 103 a násl. Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_3_05.pdf>.

²³⁰ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 11.

společenských věd a občanské angažovanosti, tj. jak znají nejrůznější pravidla, instituce a koncepty, které vytváří naši společnost, nakolik jim důvěřují a nakolik je považují za správné. Budeme tedy v souladu s cíli této kapitoly procházet výzkumy, které mapují stav studentského právního vědomí, a to jeho znalostní i postojovou stránku. Protože řada otázek, na které se studie ICCS zaměřovala, se věnuje i jiným než striktně právním oblastem, vybíráme ze studie právě ty, které se nejvíce týkají právního vědomí. Pomáhá nám v tom i výše uvedená skutečnost, že tato studie v České republice prakticky nemá konkurenci.²³¹

4.1 Unikátní Mezinárodní studie občanské výchovy – ICCS

„...patří mezi stále důležitější úkoly vzdělanostních systémů... rozvíjení znalostí, dovedností a dispozic, které umožňují mladým lidem porozumět světu, udržet si svou pracovní pozici a stát se informovanými aktivními občany. ... ICCS 2009 zkoumala způsoby, jakými jsou v jednotlivých zemích mladí lidé na tuto nelehkou roli připravováni.“²³²

Jakkoli je, jak bylo uvedeno výše, české školství empiricky poměrně málo prozkoumáno, z pohledu této práce se zdá být velmi šťastným, že byla v nedávné době zveřejněna rozsáhlá **Mezinárodní studie občanské výchovy (The International Civic and Citizenship Education Study**, dále také jen „**ICCS**“). Jedná se o jedinečný materiál, který v mnoha ohledech nemá v České republice ve vztahu k výzkumu občanské výchovy a občanství obdoby a který jsme proto zvolili jako ústřední výzkum, jemuž se budeme

²³¹ V úvodní kapitole této práce jsme se zabývali mj. otázkou, nakolik souvisí pojem právního vědomí s lidským chováním, a dospěli jsme k tvrzení, že jsou – nebo by alespoň měly být – poměrně těsně propojeny. Ideální by proto logicky bylo vycházet nikoli z výzkumů, které měří studentské znalosti, dovednosti a postoje, ale z těch, které testují skutečné studentské chování. Potíž tohoto přístupu, jakkoliv teoreticky preferovaného, spočívá v tom, že jsou-li klasické reprezentativní výzkumy týkající se českého školství poměrně vzácným artiklem, výzkumy skutečného studentského chování prakticky neexistují. Jakkoli tedy vycházíme v této práci z „klasických“ výzkumů mapujících přesvědčení žáků o tom, jak by se chovali, snažíme se čerpat především z takových studií, ve kterých se autoři neptají pouze na mechanické znalosti (např. na základní definice nebo názvy institucí), ale které testují také schopnost studentů analyzovat předložené konkrétní situace, interpretovat daná fakta a uvažovat o širších souvislostech předložených informací.

²³² SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 11.

v této kapitole věnovat. Studie vznikla jako projekt Mezinárodní asociace pro vyhodnocování výsledků vzdělávání (EIA), tj. mezinárodní organizace, která se mezinárodním srovnávacím výzkumům zaměřeným na výsledky vzdělávacích systémů věnuje již více než 50 let.

Studie ICCS se v roce 2009 uskutečnila ve 38 zemích celého světa na vzorku více než 140 000 žáků a 62 000 učitelů na více než 5 300 školách, což je už samo o sobě významným důvodem, proč právě tento výzkum podrobněji popsat.²³³ Nicméně **důvodů, proč právě tuto studii učinit stěžejním výzkumem** analyzovaným v této kapitole, je o mnoho více:

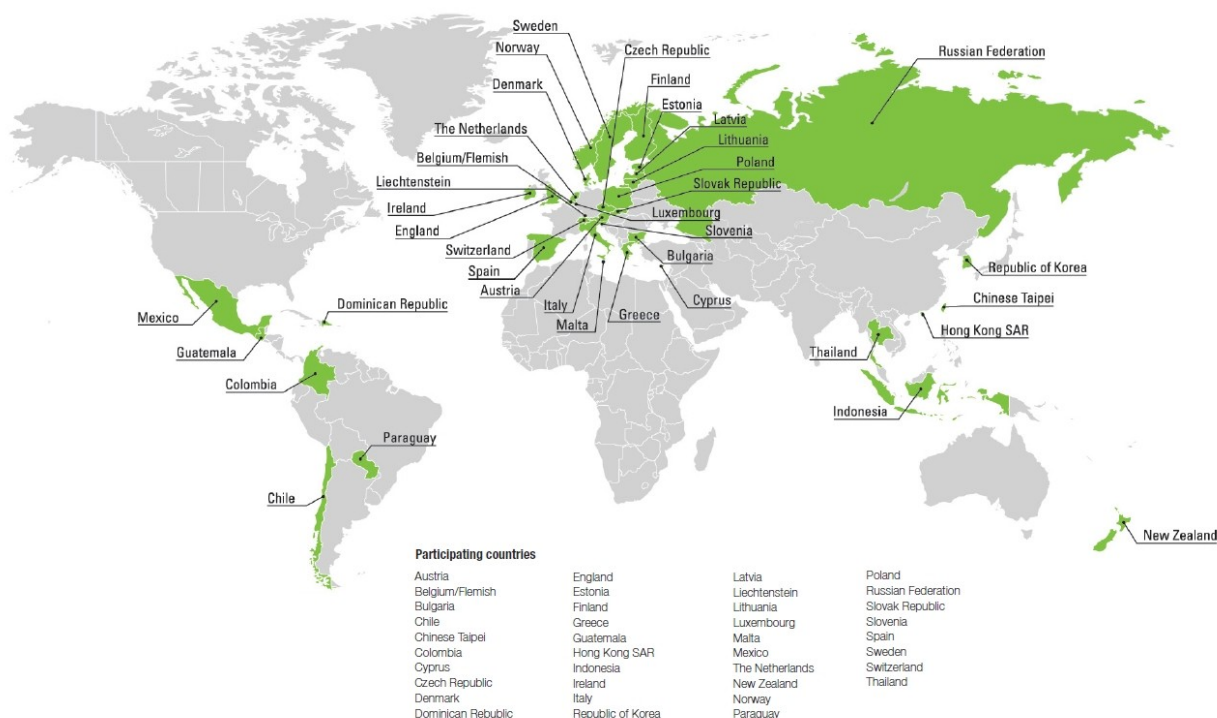
- A. Studie je značně aktuální, data byla sbírána v průběhu školního roku 2008-2009 a výstupy z výzkumu byly publikovány v roce 2010.
- B. Výstupy z výzkumu jsou velmi rozsáhlé; vedle podrobné, více než třisetstránkové *Mezinárodní zprávy z ICCS*, která umožňuje mezinárodní srovnání,²³⁴ existuje také *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* (dále též jen „*Národní zpráva*“), která se soustředí na detailní rozbor výsledků českých žáků.²³⁵
- C. Výzkum proběhl ve 38 zemích celého světa od řady evropských zemí (naprostá většina EU) přes asijské země (Thajsko, Korea, Hong Kong) až po Mexiko, Chile a Paraguay (celkový seznam obsahuje přiložený obrázek). Protože ve všech zemích byly použity stejné dotazníky a výsledky interpretoval stejný tým odborníků podle téže metodologie, je možné mezinárodnímu srovnání přisuzovat poměrně velkou věrohodnost. Oproti této studii řada jiných výzkumů toto srovnání umožňuje jen omezeně, protože i když se šetření zabývají identickými otázkami, dotazníky formulují jiní výzkumníci a výsledky jsou zpravidla vyhodnocovány pomocí odlišné metodologie, což možnost věrohodného porovnání pochopitelně ztěžuje.

²³³ SCHULZ, Wolfram a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/12362_1_1>, s. 3-5.

²³⁴ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries* [online]. Amsterdam:

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/Reports/ICCS_InternationalReport.pdf>.

²³⁵ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*.



Obrázek 6: Země zapojené do ICCS 2009²³⁶

- D. Jak již bylo zmíněno, studie ICCS byla provedena na značně rozsáhlém vzorku, tj. na souboru více než 140 000 žáků a 62 000 učitelů na více než 5 300 školách, v České republice se výzkumu zúčastnilo více než 4 600 žáků a 1 600 učitelů ze 147 škol.²³⁷
- E. Studie se nezaměřuje jen na znalosti žáků, ale také na jejich dovednosti a postoje.

²³⁶ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 25.

²³⁷ Jak uvádí *Národní zpráva*, v každé škole se účastnili výzkumu všichni žáci 8. ročníku přítomní ve škole v den testování, dále jejich učitelé a ředitelé škol. Žákům zadávali testy a dotazníky školní inspektoři, aby byla zajištěna objektivita a vyloučena pomoc učitelů příslušné školy. Pro kontrolu kvality výzkumu byla navíc na 10 % škol přítomna zástupkyně IEA, která dohlížela na to, zda realizace výzkumu odpovídá mezinárodním standardům. In SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 12-13. Výběr škol zahrnutých do výzkumu, jak doplňují *Prvotní zjištění*, byl pojat jako dvoustupňový pravděpodobnostní skupinový výběr. V prvním stupni byly vybírány v rámci jednotlivých zemí školy (výběr byl založen na technice PPS – tedy pravděpodobnost vybrání školy se odvíjela od velikosti školy měřené počtem studentů školu navštěvujících). Počet škol vybíraných v jednotlivých zemích byl pro dosažení požadované přesnosti odhadován na základě národních charakteristik. Jako obecné pravidlo bylo stanoveno, že v každé zemi má být vybráno minimálně 150 škol. V každé z vybraných škol byla poté náhodně vybrána jedna třída z cílového ročníku a všichni žáci této třídy se zúčastnili výzkumu. Celková velikost výběrového souboru žáků na 150 školách se pohybovala v jednotlivých zemích mezi 3 a 4,5 tisíce žáků. Na každé vybrané škole bylo vybráno náhodně 15 učitelů vyučujících v cílovém ročníku. Ve školách, kde takových učitelů bylo celkově méně než 20, byl výzkum proveden se všemi učiteli. Záměrem studie nebylo provázat informace od učitelů s individuálními žáky, a z tohoto důvodu byli do výzkumu zahrnuti i učitelé předmětů, které nemají vztah k občanské výchově. In SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 15.

- F. Výzkum se nezaměřuje pouze na žáky, ale také na učitele (a to nikoli jen učitele občanské výchovy) a ředitele. Dále také zasazuje žákovské znalosti, dovednosti a postoje do širšího kontextu jak školního (zkoumá např. školní klima),²³⁸ tak domácího (zkoumá domácí zázemí žáků) i celospolečenského (např. s ohledem na specifika daného vzdělávacího systému), což bude ještě dále rozvedeno.
- G. Studie ICCS navazuje na dva předchozí výzkumy IEA zaměřené na občanskou výchovu. První z nich proběhl v roce 1971 v devíti zemích a druhý v roce 1999 již ve 28 zemích (studie CIVED).²³⁹ Oba shromáždily důležité poznatky o roli školního systému v předávání občanských hodnot a poskytly základ pro reformu vzdělávacích politik v této oblasti. Co je ovšem možná ještě významnější, studie ICCS z roku 2009 se v řadě aspektů shoduje zejména s výzkumem CIVED z roku 1999, takže je možné u zemí, které se podobně jako Česká republika zúčastnily obou těchto výzkumů, sledovat vývoj jednotlivých ukazatelů za posledních deset let.
- H. Studie ICCS se bezprostředně zaměřuje na občanskou výchovu a výchovu k občanství (*civic and citizenship education*),²⁴⁰ tj. přesně na ten předmět, který je v kurikulech naprosté většiny českých škol zřejmě vůbec nejvíce určený k tomu, aby v jeho rámci studenti získávali vztah ke svému státu a jeho hodnotám, tj. aby v jeho rámci bylo tvarováno i jejich právní vědomí. Představuje tak předmět na středních školách často nazvaný základy společenských věd, v rámci něhož se vyučují mj. základy práva, principy demokratického uspořádání společnosti a náležitosti občanské společnosti.

Mezinárodní studie ICCS z roku 2009 je tedy bez nadsázky nedocenitelným materiálem při hledání odpovědi na to, jak vyspělé právní vědomí mají čeští žáci. I když se výzkum týkal čtrnáctiletých žáků, tj. až na žáky víceletých gymnázií se jedná o žáky, kteří jsou těsně před příchodem na střední školu, nabízí studie jedinečnou příležitost

²³⁸ Klima školy vyjadřuje dle pedagogického slovníku kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé a studenti. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 124-5.

²³⁹ Jedná se o Studii IEA Civic Education Study z roku 1971 a studii IEA o občanské výchově v roce 1999 (studie CIVED - *Civic Education Study*).

²⁴⁰ Ve studii ICCS se dle *Národní zprávy* rozumí *občanskou výchovou* ta část vzdělávání, která se zaměřuje na znalosti a porozumění formálním institucím a procesům občanského života (například hlasování ve volbách). Oproti tomu *výchova k občanství* se zaměřuje na znalost a porozumění příležitostem k účasti a aktivitám v občanské společnosti. Toto pojetí je spjata se způsoby vzájemné interakce mezi občany a místními společenstvími a způsoby, jakými jsou tato společenství (školu nevyjímaje) či celé společnosti utvářeny. Současně je pro jednoduchost v textu někdy používáno označení „občanská výchova“ pro obě tyto složky, pokud z textu nevyplývá, že je myšlena toliko občanská výchova v prvním z výše uvedených významů. In SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 14-15.

popsat stav právního vědomí věkové skupiny, která v naprosté většině případů míří na střední školy. Studie dále umožňuje porovnat jejich výsledky s výsledky jejich zahraničních vrstevníků a s výsledky českých studentů před deseti lety. Studie rovněž, jak již bylo naznačeno výše, vykresluje občanskou výchovu a výchovu k občanství plasticky a zkoumá její úroveň z pohledu celé řady kritérií, která představíme v dalším textu. Některá z těchto kritérií se shodují s těmi, která popisují i další výzkumy, z nichž budeme čerpat. Žádná jiná námi objevená studie ovšem neuchopuje téma občanské výchovy v tak širokých souvislostech jako ICCS, a proto jsme také právě tuto studii učinili hlavním předmětem našeho zkoumání. Ostatní výzkumy, které máme k dispozici, budeme používat zejména na srovnávání, doplňování a případné korigování výsledků ICCS studie.

4.2 Co ICCS zkoumala

„...zúčastněné země stále více vidí občanskou výchovu nejen jako poskytování znalostí a porozumění, ale také jako provozování aktivit, které podněcují občanské postoje a hodnoty, a také jako možnosti studentů účastnit se aktivit ve škole i mimo ni.“²⁴¹

Ještě než se podíváme na konkrétní výsledky, které studie ICCS přinesla, doplníme několik informací o způsobu zpracování této studie. Předně bychom rádi blíže představili kontext, do kterého byly informace o znalostech a postojích žáků zasazovány, a poté blíže představíme jednotlivé cíle výzkumného týmu.

V rámci přípravy celého výzkumu popsal výzkumný tým v publikaci *ICCS Assessment Framework* z roku 2008 metodologii, podle které se rozhodl zkoumat výsledky výuky občanské výchovy a míru občanské angažovanosti v kontextu celé řady vlivů, které žákovské znalosti a postoje ovlivňují.²⁴² Proto studie ICCS rozlišuje čtyři různé skupiny vlivu, které se vzájemně překrývají a které jsou v *Prvotních zjištění*

²⁴¹ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 24, převzato z výzkumu Eurydice. *Citizenship education at school in Europe*. Brussels, 2005.

²⁴² SCHULZ, W., FRAILLON, J., AINLEY, J., LOSITO, B., KERR, D. *International Civic and Citizenship Education Study*. Assessment Framework [online]. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <<http://iccs.acer.edu.au/uploads/ICCS%20Assessment%20Framework/ICCS%202008%20Full.pdf>>.

z Mezinárodní studie občanské výchovy (dále jen „Prvotní zjištění“) popsány takto:

- Kontext širší komunity – vztahuje se k širšímu kontextu, ve kterém působí školy a domácí prostředí. Tyto faktory mohou být nalezeny na lokální, regionální nebo národní úrovni a v nadnárodních uskupeních zemí.
- Kontext škol a tříd – jedná se o faktory, které se vztahují k celkové kultuře školy, obecnému školnímu prostředí a výuce, kterou škola poskytuje.
- Kontext domácího prostředí – faktory vztahující se k domácímu zázemí a mimoškolnímu sociálnímu prostředí zahrnují rodinné zázemí, jako je povolání a vzdělání rodičů, imigrační status a komunikace v domácnosti o sociální a politické problematice.
- Individuální kontext – uvažované proměnné na této úrovni jsou individuální charakteristiky žáka, jako je věk nebo pohlaví.²⁴³

Na základě dřívějších průzkumů byly v přípravné fázi výzkumu zformulovány vlivy, které v občanském životě ovlivňují jednotlivé žáky.²⁴⁴ Výsledný model byl graficky vyjádřen v podobě osmiúhelníku, který vyjadřuje „*způsoby, jimiž tvoří každodenní život doma, s vrstevníky a ve školách kontext pro myšlení a jednání mladých lidí v sociálním a politickém prostředí*“.²⁴⁵ Dle tohoto schématu, které následuje níže, mají podle *Národní zprávy* na žáky nejvýraznější a bezprostřední vliv tyto skupiny:

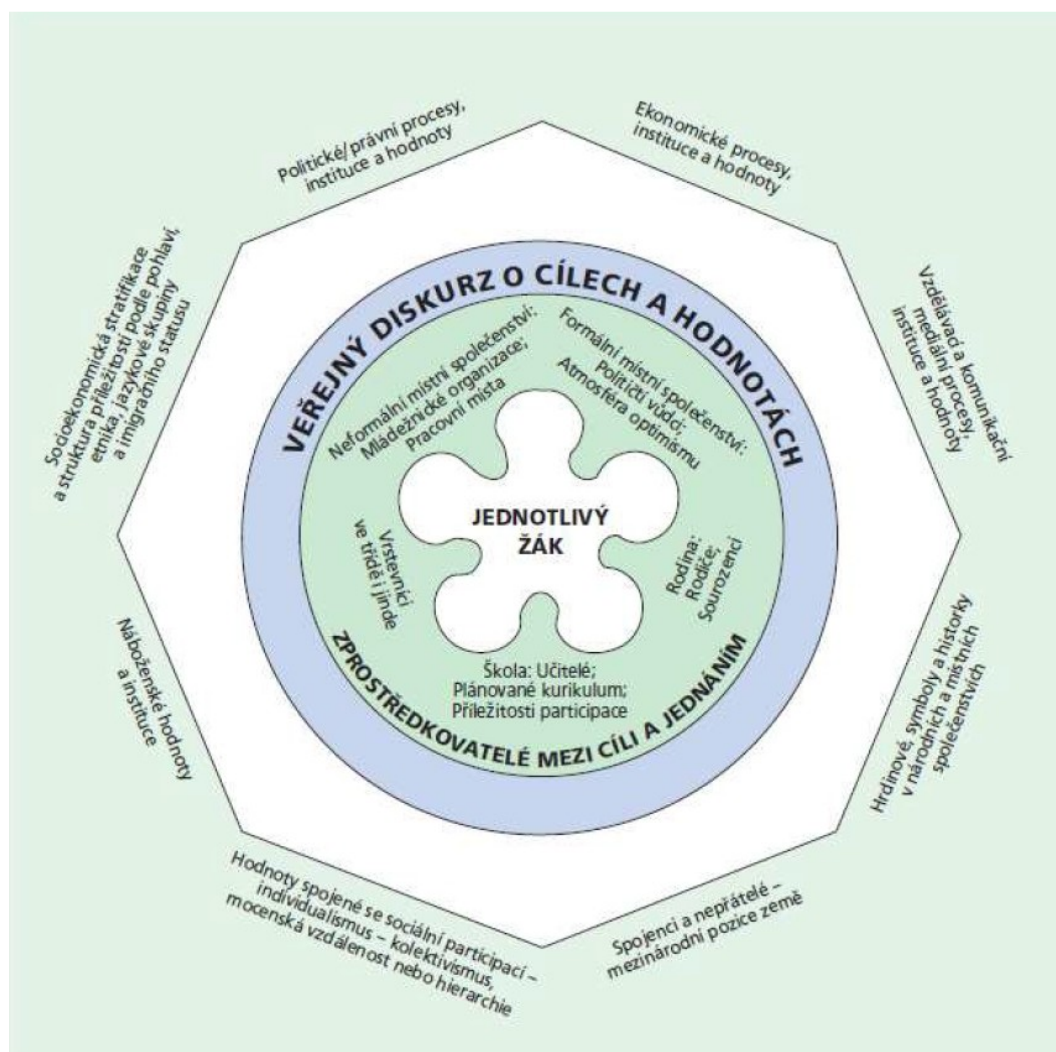
- vrstevníci (dle mnoha studií nejvýznamnější skupina pro socializaci);
- neformální místní společenství: mládežnické organizace, pracovní místa;
- formální místní společenství: političtí vůdci, atmosféra optimismu;
- rodina: rodiče, sourozenci;
- škola: učitelé, plánované kurikulum, příležitosti participace.²⁴⁶

²⁴³ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 21 a násl.

²⁴⁴ Jak uvádí *Národní zpráva*, základní teoretická koncepce výzkumu ICCS vycházela zejména z koncepcí zavedených již v 70. letech 20. století Torney-Purtou. Z těchto koncepcí vyšlo již výzkumné konsorcium studie CIVED a vybudovalo ve spolupráci s národními koordinátory celkový model studie. In SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 19.

²⁴⁵ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 19 citující studii TORNEY-PURTA, J., LEHMANN, R., OSWALD, H., SCHULZ, W. *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2001, s. 11 a násl.

²⁴⁶ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 19-20.



Obrázek 7: Osmiúhelník popisující činitele ovlivňující dospívající v jejich občanské socializaci²⁴⁷

Vedle výše uvedeného širokého kontextu celého výzkumu žakovských znalostí a postojů je zajímavé se také blíže podívat na to, v jakých oblastech ICCS žáky testovala. Studie se zaměřila na okruhy týkající se občanské společnosti a systémů, občanských principů, občanské angažovanosti a občanské identity. Každá z těchto oblastí byla tvořena dalšími podoblastmi a *Prvotní zjištění* do nich řadí následující koncepty:

- Občanská společnost a systémy: tři podoblasti – (i) občané (role, práva, odpovědnosti a příležitosti); (ii) státní instituce (centrální instituce vládnutí a zákonodárství); a (iii) občanské instituce (instituce, které zprostředkovávají občanům kontakt se státními institucemi a umožňují občanům výkon občanské role ve společnosti).

²⁴⁷ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 20.

- Občanské principy: tři podoblasti – (i) rovnost (všichni lidé mají právo na spravedlivé a stejné zacházení); (ii) svoboda (víry, projevu, od strachu a od nedostatku); a (iii) sociální koheze (pocit příslušnosti, propojenost a pocit sounáležitosti mezi jedinci a v rámci společenství v celé společnosti).
- Občanská angažovanost: tři podoblasti – (i) rozhodování (vládnutí a volby); (ii) ovlivňování (diskutování, demonstrování, vývoj návrhů a nekupování určitých výrobků); a (iii) účast na životě místního společenství (dobrovolnictví, členství v organizacích, udržování informovanosti).
- Občanská identita: dvě podoblasti – (i) obraz sebe samého (zkušenost jednotlivce se svou pozicí v místním společenství); a (ii) občanská propojenost (pocit propojenosti jednotlivých místních společenství a občanská role vykonávaná jedincem v rámci těchto společenství).²⁴⁸

Jen z výčtu zkoumaných oblastí a podoblastí je zřejmé, že celá řada zkoumaných jevů se týká znalosti jednotlivých náležitostí demokratického právního státu a hodnocení tohoto uspořádání z hlediska individuálních představ o spravedlnosti, což se v mnohém shoduje s se způsobem, jakým jsme v první kapitole vymezili pojem právního vědomí. V následujícím textu budeme z výše naznačených témat vybírat ta, která se v největší míře týkají práva, resp. právního vědomí mladých lidí.

4.3 Zjištění Mezinárodní studie občanské výchovy

4.3.1 Význam občanské výchovy v jednotlivých zemích

„Osnovy občanské výchovy jsou ve většině vzdělávacích systémů vágně definovány a obecně lze konstatovat, že důležitost přikládána občanské nauce je spíše nízká v porovnání s ostatními předměty.“²⁴⁹

V předcházejícím textu jsme tvrdili, že mají-li žáci ve školách získávat pozitivní vztah ke svému státu a osvojovat si jeho hodnoty, má se tento proces z pohledu české vzdělávací politiky do značné míry dít v rámci předmětu občanská výchova a výchova

²⁴⁸ SCHULZ, W. a kol. *První zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 16.

²⁴⁹ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 120.

k občanství (resp. základy společenských věd). Ve studii ICCS se dle *Prvotních zjištění* rozumí *občanskou výchovou* ta část vzdělávání, která se zaměřuje na znalosti a porozumění formálním institucím a procesům občanského života (například hlasování ve volbách). Oproti tomu *výchova k občanství* se zaměřuje na znalost a porozumění příležitostem k účasti a aktivitám v občanské společnosti. Toto pojetí je spjato se způsoby vzájemné interakce mezi občany a místními společenstvími a se způsoby, jakými jsou tato společenství (školu nevyjímaje) či celé společnosti utvářeny. Současně je pro jednoduchost v textu někdy používáno označení „občanská výchova“ pro obě tyto složky, pokud z textu nevyplývá, že je myšlena toliko občanská výchova v prvním z výše uvedených významů.²⁵⁰

Je proto zajímavé se v první řadě blíže seznámit s tím, jakou roli jednotlivé země ve svých vzdělávacích kurikulech tomuto předmětu připisují, jaká společenskovědní témata upřednostňují, kdo tento předmět vyučuje a co považují učitelé za jeho hlavní cíle.²⁵¹

²⁵⁰ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 12-13.

²⁵¹ K systematice výuky základů práva v českých kurikulárních dokumentech podáváme na tomto místě podrobnější přehled, protože i příslušníci odborné veřejnosti jsou někdy překvapeni tím, že se na českých středních školách vyučuje právo, resp. jeho základy. Právo se na středních školách v České republice vyučuje nejčastěji v předmětu, který se nazývá základy společenských věd (ZSV). Vyplývá to ze stěžejních kurikulárních dokumentů schválených Ministerstvem mládeže, školství a tělovýchovy, tzv. rámcových vzdělávacích programů (RVP), což jsou dokumenty, které stanovují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání, tj. předškolní, základní a střední vzdělávání. V mantinelech, které tyto rámcové vzdělávací programy vytyčují, a dle zásad stanovených v příslušném RVP přijímají následně jednotlivé školy svoje vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). V systematice RVP pro gymnázia nalezneme právo ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, v jejím vzdělávacím oboru Občanský a společenskovědní základ, jehož vzdělávací obsah (včetně předepsaného učiva a očekávaných výstupů) je rozdělen na šest částí. Tři z těchto šesti částí se týkají práva, a to část Občan a právo, Mezinárodní vztahy, globální svět a Občan ve státě (zde dochází k přesahům do politologie), další tři se týkají psychologie (Člověk jako jedinec), sociologie (Člověk ve společnosti) a filozofie s religionistikou (Úvod do filozofie a religionistiky). (In *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, Praha: VÚP v Praze, 2007, s. 38-42).

Rámcové vzdělávací programy stanoví minimální hodinovou dotaci jednotlivých předmětů, základní rozsah učiva, které musí školy probrat, a závazné očekávané výstupy, tj. znalosti, dovednosti a postoje, kterými mají žáci na konci studia disponovat. Konkrétní škola si poté ve svém školním vzdělávacím programu stanoví, v jakém ročníku bude daný předmět vyučován (u práva to bývá třetí nebo čtvrtý ročník čtyřletého studia), v rámci jakého předmětu (tj. zda například nespojí dva tradiční předměty dohromady, např. dějepis a ZSV, což se ovšem v praxi příliš často nestává), jak bude výuka uspořádaná (tj. zda se bude daný předmět vyučovat pravidelně několik hodin týdně po celý rok, nebo se daný rok odučí v rámci např. tří týdnů trvajících bloku) a pomocí jakých didaktických metod bude předepsané učivo vyučováno (zda půjde o frontální výklad učitele, nebo budou žáci vypracovávat vlastní projekty, jezdit na exkurze atd.). Dále školní vzdělávací program stanoví, co bude škola po svých žácích vyžadovat nad rámec příslušného rámcového vzdělávacího programu, tj. v čem půjdou nároky dané školy nad základní penzum znalostí, dovedností a postojů specifikovaných v příslušném RVP. Dochází tím k profilaci školy (škola si může ve svém ŠVP zvolit, jestli bude co do rozsahu předepsaného učiva na své studenty přísnější než ostatní školy) a umožňuje to školám reagovat na aktuální situaci v jejich regionu (tj. zařadit do výuky nová, pro daný region důležitá témata, související např. se vzrůstající nezaměstnaností či zhoršující se ekologickou situací). Obecně pak možnost sestavit vlastní školní vzdělávací program poskytuje pochopitelně školám možnost brát větší ohled na konkrétní potřeby a schopnosti svých studentů a učitelů.

Jakkoli rámcové vzdělávací programy umožňují školám, aby si zvolily vlastní název předmětu, v rámci kterého bude právo vyučováno, zpravidla se školy přidržují tradičního názvu základy společenských

Dle kurikul všech zúčastněných zemí se od občanské výchovy očekává, že se v ní žáci seznámí s celou řadou nejrůznějších témat. *Prvotní zjištění* uvádí zejména tyto: znalost a pochopení politických institucí a pojmů, jako jsou lidská práva, stejně jako novějších témat, která se vztahují k sociální soudržnosti a soudržnosti veřejných skupin, rozmanitosti, životnímu prostředí, komunikaci a globální společnosti.²⁵² Ne každému z těchto témat ovšem kurikula jednotlivých zemí věnují stejnou pozornost. Následující tabulka ukazuje, jaká témata **kurikula pro čtrnáctileté žáky obsahují**. Z pohledu České republiky je zajímavé, že největší důraz dle ICCS její kurikulum klade na Parlament a vládní systémy (společně s 22 zeměmi), téměř žádný potom na dobrovolnictví a řešení konfliktů. V centru pozornosti tedy spočívá zejména celostátní systém na úkor systémů lokálních, ke kterým může patřit komunální politika nebo dobrovolnictví jakožto projev zájmu o lidi ve svém okolí. Oproti tomu celá řada ostatních zemí klade důraz nejčastěji také na lidská práva (25 zemí), porozumění rozdílným kulturám a etnickým skupinám (23 zemí), životní prostředí (23 zemí) a hlasování a volby (20 zemí).²⁵³ To se ostatně v případě České republiky projevuje mimo jiné v nízké ochotě mladých lidí účastnit se voleb, jak bude ukázáno v dalším textu.

věd. Minimální časová dotace je v RVP stanovena pro všechno učivo, které bývá v rámci předmětu základů společenských věd vyučováno, na pouhých 36 hodin za celé čtyři roky, na řadě škol bývá nicméně předmět ZSV v ročníku, kdy je vyučováno i právo, vyučován dvě hodiny týdně. Právu ovšem bývá vyhrazena jen zhruba třetina celého roku, protože se v daném ročníku zpravidla probírá ještě politologie a ekonomie. Z celkových zhruba 60 vyučovacích hodin, které daný rok připadají na předmět ZSV, na právo proto vychází zhruba 20. Během této neúprosné časové dotace je třeba se středoškoláky probrat základní vymezení práva, základní lidská práva a základy stěžejních právních odvětví. Je vcelku zřejmé, že uvedený počet vyučovacích hodin je značně omezený, ne-li nedostatečný. To si zjevně uvědomují i mnozí ředitelé, kteří vypisují vedle předmětu ZSV současně i výběrové semináře, v rámci kterých se zejména ti studenti, kteří se orientují na humanitní předměty, věnují právu soustavněji a v průběhu celého roku. Více viz URBAN, M. *Výuka práva na středních školách*. In Masopust, Zdeněk, Jermanová, Helena (ed.). *Dvacet let poté: Právo ve víru metamorfóz*. Praha: Ústav státu a práva, 2010, s. 371-379 a též SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 25 a násl.

²⁵² SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 30.

²⁵³ Tamtéž, s. 27.

Země	Témata výuky občanské výchovy											
	Lidská práva	Právní instituce a soudy	Porozumění různým kulturám a etnickým skupinám	Parlament a vládní systémy	Hlasování a volby	Ekonomika a obchod	Dobrovolnictví	Řešení konfliktů	Mediální komunikace	Globální společnost a mezinárodní organizace	Regionální instituce a organizace	Životní prostředí
Rakousko	*	*	●	●	*	●	*	*	●	*	*	●
Belgie (Vlámsko)	*	○	●	*	●	*	○	●	●	*	○	●
Bulharsko	●	*	●	●	*	●	*	*	*	*	●	●
Chile	●	*	●	*	●	●	●	*	●	●	*	*
Čína (Tchaj-pej)	*	●	*	●	●	*	*	*	*	*	*	●
Kolumbie	●	*	●	*	*	○	○	●	●	*	○	●
Kypř	●	*	*	*	●	*	○	*	*	*	*	*
Česká republika	*	*	*	●	*	○	○	○	*	*	*	*
Dánsko	*	*	●	●	*	●	*	*	*	*	*	*
Dominikánská rep.	●	*	*	●	*	*	○	*	*	*	○	*
Anglie	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Estonsko	●	●	●	●	*	●	●	*	*	*	●	○
Finsko	●	*	●	●	●	*	*	*	●	*	●	●
Řecko ²⁵⁴	●	*	*	*	●	*	*	*	●	*	*	*
Guatemala	○	*	●	○	*	*	○	○	○	○	○	*
Hongkong (SAR)	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Indonésie	●	●	●	●	●	*	*	*	○	*	*	●
Irsko	●	●	●	●	●	*	*	●	*	●	●	●
Itálie	●	○	●	*	*	*	●	*	●	*	●	●
Korejská republika	●	●	●	●	●	●	*	●	●	●	*	●
Lotyšsko	●	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Lichtenštejnsko ²⁵⁵	●	*	●	*	*	●	○	●	●	*	*	●
Litva	●	*	*	●	●	*	*	○	*	*	*	*
Lucembursko	●	*	●	*	*	*	●	●	●	*	*	●
Malta	*	●	*	●	*	●	●	*	●	●	●	●
Mexiko	●	*	●	●	●	○	*	●	*	*	*	●
Nizozemsko	●	*	●	*	*	○	○	●	○	●	*	*
Nový Zéland	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Norsko	●	●	*	●	*	*	○	*	*	*	○	●
Paraguay	*	●	*	●	●	*	*	*	*	*	●	●

Obrázek 8: Témata občanské výchovy, na která klade důraz kurikulum²⁵⁴

Země	Témata výuky občanské výchovy											
	Lidská práva	Právní instituce a soudy	Porozumění různým kulturám a etnickým skupinám	Parlament a vládní systémy	Hlasování a volby	Ekonomika a obchod	Dobrovolnictví	Řešení konfliktů	Mediální komunikace	Globální společnost a mezinárodní organizace	Regionální instituce a organizace	Životní prostředí
Polsko	*	*	*	●	●	*	*	*	*	*	●	●
Rusko	○	○	*	○	○	●	*	*	*	○	○	●
Slovensko	●	●	●	●	●	*	○	*	*	●	●	*
Slovinsko	●	○	*	*	*	*	*	*	*	*	*	●
Španělsko	●	●	●	●	●	*	*	●	*	●	●	●
Švédsko	●	*	●	*	*	*	*	*	●	●	○	●
Švýcarsko	●	●	●	●	●	○	○	*	○	●	●	*
Thajsko	*	●	●	●	●	●	*	●	*	*	*	●

Obrázek 9: Témata občanské výchovy, na která klade důraz kurikulum (pokr.)²⁵⁵

S tímto zjištěním úzce souvisí také význam, který jednotlivé země ve svých kurikulech občanské výchově připisují. Ve většině zemí (21 z 38) se občanská výchova (dále též někdy jen „OV“) **vyučuje jako specifický předmět** nebo kurz, který je povinný ve všeobecném vzdělávání, většina zemí navíc realizuje občanskou výchovu integrací do jiných předmětů a zároveň pomocí průřezového přístupu (to je případ i České republiky).²⁵⁶ Osnovy občanské výchovy jsou ovšem podle *Národní zprávy* ve většině vzdělávacích systémů vágně definovány a obecně platí, že význam přikládaný občanské výchově je spíše nízký v porovnání s ostatními předměty.²⁵⁷

²⁵⁴ Plné kolečko označuje *velký* důraz, hvězdička *nějaký* důraz, prázdné kolečko *žádný* důraz. Tamtéž, s. 28.

²⁵⁵ Tamtéž, s. 29.

²⁵⁶ Jedná se o tzv. průřezová témata, která obsahují Rámcové vzdělávací programy. Viz též. SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 22-24.

²⁵⁷ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 120.

Pozoruhodné ovšem je, že zatímco v mnoha zemích je dle ICCS občanská výchova **zajišťována také pomocí školních parlamentů** a za pomoci speciálních akcí (28 zemí), třídními zkušenostmi (29 zemí) nebo extrakurikulárními aktivitami (28 zemí), v České republice není tato možnost výchovy k občanství ještě příliš rozvinutá (viz následující tabulka).²⁵⁸ Jedná se přitom přesně o tu část vzdělávání, která vede nejen k zájmu o dění v dané komunitě, ale se značnou pravděpodobností také k rozvíjení občanských dovedností a k zapojování se do občanské společnosti.²⁵⁹

Země	Přístupy k občanské výchově						
	Samostatný předmět (povinný)	Samostatný předmět (volitelný)	Integrováno do jiných předmětů	Průřezové téma	Školní parlamenty a jiné zvláštní události	Mimoškolní aktivity	Zkušenosti ze tříd/étos
Rakousko			●	●			
Belgie (Vlámsko) ¹			●	●	●	●	●
Bulharsko			●	●	●	●	●
Chile			●	●	●	●	●
Čína (Tchaj-pej)	●			●	●	●	●
Kolumbie ¹	*	*	●	●	*	*	●
Kypr			●	●	●	●	●
Česká republika	●		●	●			
Dánsko ²			●	●			●
Dominikánská rep.	●		●	●	●	●	●
Anglie	●		●	●	●	●	●
Estonsko	●		●	●			
Finsko			●	●		●	●
Řecko ^{1,3}	*		●		●		●
Guatemala			●	●	●	●	●
Hongkong (SAR)				●	●	●	
Indonésie	●						
Irsko	●		●	●	●	●	●
Itálie			●	●	●	●	●
Korejská republika	●		●	●	●	●	●
Lotyšsko			●	●	●	●	●
Lichtenštejnsko			●	●	●	●	●
Litva	●		●	●	●	●	●
Lucembursko	●		●	●	●	●	●
Malta			●	*	●	●	●
Mexiko	●		●	●	●	●	●
Nizozemsko			●			●	
Nový Zéland ⁴			●	●	●	●	●
Norsko			●		●		●
Paraguay	●		●			●	
Polsko	●				●	●	
Rusko	●			●	●	●	●
Slovensko	●			*	*	*	*
Slovinsko	●		●		●	●	●
Španělsko	●		●	●	●	●	●
Švédsko			●	●			
Švýcarsko ⁵	●		●	●			●
Thajsko			●		●	●	●

Zdroj: ICCS 2009 National Contexts Survey; sledovaný školní rok 2008/09.

Symboly

● Pro všechny studijní programy a pro všechny školy.

* Pro některé studijní programy.

¹ Data se vztahují k cílovému ročníku, protože v rámci nižšího sekundárního vzdělávání existují mezi jednotlivými ročníky rozdíly.

² Neexistuje žádné formální národní kurikulum, pouze řada doporučení z ministerstva ve formě „běžného kurikula“, která obsahují výuku občanské výchovy.

³ Občanská výuka není v cílovém ročníku vyučována a neexistuje žádná integrace. Nicméně tématy z oblasti občanské výchovy se mohou vyučovat v mnoha dalších předmětech.

⁴ Občanská výchova je hlavní částí výuky v rámci kurikula tzv. sociálních nauk.

⁵ Mezi jednotlivými švýcarskými kantony jsou výrazné rozdíly ve vzdělávacích přístupech. V některých kantonech je občanská výuka předmětem v rámci kurikula, v jiných jde o téma integrované do několika dalších předmětů.



Obrázek 10: Přístupy k občanské výchově v kurikulu²⁶⁰

Další zajímavý ukazatel představují způsoby výuky, na které kladou kurikula při výuce občanské výchovy největší důraz. Všechny 38 testovaných zemí vidí občanskou

²⁵⁸ Tamtéž.

²⁵⁹ Viz např. SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 24 a násl.

²⁶⁰ Tamtéž, s. 23.

výchovu jako oblast, která takovýchto způsobů výuky obsahuje celou řadu a chápe občanskou výchovu jako předmět, který je určen k rozvinutí znalostí a porozumění, stejně jako schopností komunikace, analýzy a reflexe, a to zapojováním studentů ve škole i mimo ni. V některých zemích, na rozdíl od České republiky, k tomu přistupuje ještě důraz na rozvíjení pozitivních postojů k národní identitě a podpora budoucího zapojení do občanské společnosti.²⁶¹ Podobně tak české kurikulum neklade důraz na diskuzi. Česká republika namísto toho preferuje především znalost a pochopení klíčových institutů občanství, což dostatečně názorně ukazuje následující tabulka.²⁶²

Země	Procesy výuky občanské výchovy											
	Znalost a pochopení občanství			Komunikace prostřednictvím		Vytváření příležitostí k zapojení studentů do		Analyzování a pozorování procesů změn		Analýza a přemýšlení o	Rozvoj smyslu pro	Rozvoj pozitivních postojů vůči
	znalost základních faktů	pochopení klíčových konceptů	pochopení klíčových hodnot a postojů	diskuse	projektů a písemných prací	rozhodování ve škole	aktivit v komunitě	ve škole	v komunitě	příležitostech účasti a zapojení	národní identitu a loajalitu	účasti a zapojení v občanské společnosti
Rakousko	●	●	●	*	*	*	*	○	○	*	*	*
Belgie (Vlámsko)	*	●	●	●	*	●	*	●	*	●	○	*
Bulharsko	●	●	●	●	●	*	*	*	●	*	●	●
Chile	●	●	●	●	●	●	●	*	●	●	●	●
Čína (Tchaj-pej)	●	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Kolumbie	*	●	●	●	●	●	●	*	*	*	*	●
Kypr	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Česká republika	●	●	*	○	*	*	*	*	*	○	○	○
Dánsko	●	●	●	●	*	*	○	○	*	*	*	*
Dominikánská republika	●	●	●	*	*	*	○	○	○	○	●	●
Anglie	●	●	●	●	●	●	*	*	*	●	*	●
Estonsko	●	●	●	*	○	○	○	○	○	○	●	●
Finsko	●	●	●	*	*	*	*	○	*	*	*	●
Recko ¹	●	●	●	●	*	●	*	○	*	○	●	●
Guatemala	●	*	*	*	*	○	○	○	○	○	●	*
Hongkong (SAR)	*	*	*	*	○	○	○	○	○	○	●	*
Indonésie	●	●	●	●	*	○	●	○	*	*	●	●
Irsko	●	●	●	●	●	*	*	*	*	*	*	●
Itálie	●	●	●	*	*	*	●	*	*	*	●	●
Korejská republika	●	●	●	●	*	*	*	*	●	●	●	●
Lotyšsko	*	*	●	●	●	*	*	*	*	*	●	*
Lichtenštejnsko ¹	●	●	●	●	●	*	*	*	*	*	●	●
Litva	●	●	●	*	*	*	*	○	○	○	*	●
Lucembursko	*	●	●	●	●	*	*	●	*	*	*	●
Malta	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Mexiko	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Nizozemsko	*	●	●	*	*	○	○	○	●	○	*	●
Nový Zéland	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Obrázek 11: Důraz kladený na jednotlivé procesy výuky²⁶³

²⁶¹ Tamtéž, s. 24.

²⁶² Tamtéž, s. 25-26.

²⁶³ Tamtéž, s. 25.

Země	Procesy výuky občanské výchovy											
	Znalost a pochopení občanství			Komunikace prostřednictvím		Vytváření příležitostí k zapojení studentů do		Analyzování a pozorování procesů změn		Analyzování a přemýšlení o	Rozvoj smyslu pro	Rozvoj pozitivních postojů vůči
	znalost základních faktů	pochopení klíčových konceptů	pochopení klíčových hodnot a postojů	diskuse	projektů a písemných prací	rozhodování ve škole	aktivit v komunitě	ve škole	v komunitě	příležitostech účasti a zapojení	národní identitu a loajalitu	účasti a zapojení v občanské společnosti
Norsko	●	●	●	●	*	*	○	○	*	*	*	●
Paraguay	●	*	*	○	○	*	*	○	○	*	●	*
Polsko	●	●	*	*	○	*	*	*	*	*	●	*
Rusko	●	●	●	*	●	●	*	*	*	*	*	*
Slovensko	●	●	*	*	*	○	○	○	○	○	*	*
Slovinsko	*	●	●	●	*	*	*	*	*	○	*	*
Španělsko	●	●	●	●	*	●	*	*	*	●	○	●
Švédsko	●	●	●	*	○	●	*	○	○	*	*	●
Švýcarsko	●	●	●	*	○	○	○	○	*	*	*	●
Thajsko	●	●	*	●	●	*	●	*	●	*	●	●

Zdroj: ICCS 2009 National Contexts Survey; sledovaný školní rok 2008/09.

Důraz na procesy

● velký důraz

* nějaký důraz

○ neklade důraz

¹ Ačkoli občanská výchova není kurikulárním předmětem pro 8. ročník, procesy občanské výchovy mohou být řešeny prostřednictvím jiných předmětů.

Obrázek 12: Důraz kladený na jednotlivé procesy výuky (pokr.)²⁶⁴

Toto zjištění potvrzují i výpovědi jednotlivých učitelů a ředitelů, kteří měli ve svých dotaznících **označit tři cíle, které sami osobně považují při výuce občanské výchovy za nejdůležitější**. Následující tabulka ukazuje procenta žáků, jejichž ředitelé a učitelé (celkově, na gymnáziích a na základních školách) označili daný cíl jako jeden ze tří nejdůležitějších.²⁶⁵

Cíle OV	Ředitelé	Učitelé	Gymnázia	ZŠ
Rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích	46 (4,4)	36 (1,3)	36 (3,5)	36 (1,4)
Rozvoj respektu k životnímu prostředí a podpora snahy o jeho ochranu	32 (4,1)	37 (1,3)	38 (3,5)	37 (1,4)
Rozvoj schopnosti hájit své vlastní názory	36 (4,2)	36 (1,3)	37 (3,5)	35 (1,4)
Rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty	31 (4,1)*	44 (1,3)*	44 (3,6)	45 (1,4)
Rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů	73 (3,9)*	57 (1,3)*	46 (3,6)	59 (1,4)*
Podněcování žáků k zapojení do veřejného života v obci, městě nebo městské části	15 (3,2)	19 (1)	17 (2,7)	19 (1,1)
Podpora kritického a nezávislého myšlení žáků	45 (4,4)	45 (1,3)	55 (3,5)	43 (1,4)*
Podněcování žáků k zapojení do života školy	13 (3,0)	10 (0,8)	9 (2,1)	10 (0,9)
Rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii	6 (2,1)*	12 (0,9)*	13 (2,4)	12 (0,9)
Příprava žáků na budoucí zapojení do politického života	2 (1,2)	2 (0,4)	2 (1)	2 (0,4)

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorce. Procenta jsou počítána z platných případů.

* Vybrané statisticky významné rozdíly.

Obrázek 13: Vnímání cílů OV řediteli, všemi učiteli, učiteli OV na gymnáziu a učiteli OV na ZŠ (v % žáků)²⁶⁶

²⁶⁴ Tamtéž, s. 26.

²⁶⁵ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 121.

²⁶⁶ Tamtéž.

Při studiu výsledků této tabulky jistě překvapí, že existuje nezanedbatelný rozdíl ve vnímání cílů občanské výchovy mezi řediteli a učiteli. Obecně ředitelé připisují větší význam rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů a naopak kladou menší důraz na rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty a na rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii. Kladou tedy zjevně větší důraz na znalosti na úkor dovedností.²⁶⁷ Když porovnáme odpovědi mezi gymnázii a základními školami, můžeme vysledovat pozoruhodný trend: učitelé na gymnáziích vnímají častěji jako jeden z hlavních cílů občanské výchovy podporu kritického a nezávislého myšlení žáků, a naopak méně často rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů. Jak vypočítává *Národní zpráva*, žák gymnázia má 1,3 krát vyšší šanci, že jeho učitel občanské výchovy bude vnímat podporu kritického a nezávislého myšlení jako jeden ze tří hlavních cílů. Učitelé na gymnáziích tedy obecně kladou vyšší důraz na rozvoj analytických schopností žáka spíše než na rozvoj znalostí.²⁶⁸

Obecně lze dle *Národní zprávy* shrnout, že se 32 % odpovědí zaměřuje na faktické cíle (tj. osvojení si znalostí o právech a povinnostech občanů a o společenských a politických institucích) a 42 % odpovědí na analytické cíle (tj. podpora kritického myšlení, schopnosti řešit konflikty a hájit své vlastní názory). Jen zhruba 17 % odpovědí se zaměřuje na hodnoty (tj. ochrana životního prostředí, boj proti rasismu a xenofobii), pouze 9 % odpovědí zmiňuje jako obsah občanské výchovy praktické činnosti (zapojení do života školy nebo veřejného života), jen jedna ze sta odpovědí označila za cíl přípravu na zapojení se do politického života.²⁶⁹ Oproti mezinárodnímu průměru, který lze dohledat v tabulce níže, se Česká republika liší především tím, že větší důraz klade na schopnost hájit vlastní názor (36 % oproti 20 % mezinárodnímu průměru), naopak o něco méně vede žáky k podpoře kritického myšlení (45 % proti 52 %) a zejména pak vede žáky méně k zapojování do činnosti školy (9 % oproti 19 %) a politického života (2 % oproti 7 %).

²⁶⁷ *Národní zpráva* k tomuto ještě dodává, že mezi všemi učiteli a učiteli občanské výchovy ve zkoumané třídě nejsou výrazné významné rozdíly; jediným takovým je menší důraz učitelů občanské výchovy na zapojení žáků do života školy. Tamtéž.

²⁶⁸ Tamtéž, s. 122.

²⁶⁹ Tamtéž.

Země	Procenta učitelů, kteří považují následující cíl za důležitý...									
	Rozšiřování znalostí o společenských, politických a občanských institucích	Rozvoj respektu k životnímu prostředí a podpora snahy o jeho ochranu	Rozvoj schopnosti hájit své vlastní názory	Rozvoj schopnosti a dovednosti žáků řešit konflikty	Rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů	Podněcování žáků k zapojení do veřejného života v obci	Podpora kritického a nezávislého myšlení žáků	Podněcování žáků k zapojení do života školy	Rozvoj účinných strategií boje proti rasismu a xenofobii	Příprava žáků na budoucí zapojení do politického života
Bulharsko	28 (2,0)	43 (1,6)	36 (1,7)	30 (1,8)	61 (1,4)	11 (1,4)	55 (1,9)	28 (1,6)	4 (0,8)	3 (0,5)
Chile	27 (1,7)	32 (1,8)	21 (1,4)	58 (1,4)	59 (1,6)	16 (1,3)	51 (1,7)	23 (1,7)	3 (0,5)	8 (1,0)
Čína (Tchaj-pej)	28 (1,1)	59 (1,3)	4 (0,4)	63 (1,1)	53 (1,2)	13 (0,8)	58 (1,0)	17 (1,0)	2 (0,3)	1 (0,2)
Kolumbie	34 (1,9)	40 (1,7)	9 (1,0)	73 (1,6)	59 (1,7)	16 (1,3)	36 (1,7)	16 (1,3)	2 (0,6)	12 (1,1)
Kypr	41 (1,8)	34 (1,8)	34 (1,8)	23 (1,5)	45 (1,7)	12 (1,2)	63 (1,5)	18 (1,3)	22 (1,4)	8 (0,9)
Česká republika †	36 (1,7)	37 (1,3)	36 (1,3)	44 (1,7)	57 (1,3)	19 (1,0)	45 (1,6)	9 (0,9)	12 (0,9)	2 (0,4)
Dominikánská rep.	54 (3,9)	42 (2,4)	11 (1,8)	42 (2,5)	72 (2,3)	12 (1,9)	40 (3,0)	9 (1,4)	8 (1,8)	8 (1,3)
Estonsko	46 (1,6)	30 (1,6)	23 (1,2)	30 (1,5)	71 (1,3)	12 (1,0)	66 (1,3)	13 (0,9)	1 (0,3)	7 (0,8)
Finsko	27 (1,1)	61 (1,0)	14 (0,7)	44 (1,1)	37 (1,0)	7 (0,6)	81 (0,9)	18 (0,8)	9 (0,7)	1 (0,3)
Guatemala	36 (2,5)	41 (1,9)	17 (1,4)	37 (2,4)	69 (2,5)	27 (1,5)	33 (2,1)	13 (1,7)	9 (1,1)	15 (1,6)
Indonésie	57 (2,2)	22 (1,6)	5 (0,6)	42 (2,6)	75 (1,7)	26 (1,7)	37 (1,9)	23 (1,3)	8 (1,1)	5 (0,9)
Irsko ‡	42 (1,5)	39 (1,4)	13 (0,9)	22 (1,1)	56 (1,3)	40 (1,3)	49 (1,6)	19 (1,0)	12 (1,0)	7 (0,7)
Itálie	50 (1,1)	38 (1,1)	12 (0,7)	21 (1,0)	78 (1,0)	8 (0,6)	58 (1,2)	11 (0,7)	21 (1,0)	2 (0,3)
Korejská republika	42 (1,3)	33 (1,1)	27 (1,1)	50 (1,8)	65 (1,9)	12 (0,9)	19 (1,0)	35 (1,2)	1 (0,1)	16 (1,0)
Lotyšsko	27 (2,0)	35 (2,0)	38 (1,7)	27 (1,7)	52 (1,7)	9 (1,1)	61 (1,3)	29 (1,8)	1 (0,3)	13 (1,5)
Lichtenštejnsko	31 (4,6)	35 (5,5)	20 (4,1)	58 (5,3)	19 (3,8)	3 (1,5)	74 (3,8)	11 (2,4)	30 (4,9)	19 (4,3)
Litva	17 (1,1)	49 (1,5)	25 (1,2)	34 (1,4)	54 (1,4)	24 (1,3)	57 (1,4)	35 (1,4)	2 (0,5)	2 (0,4)
Malta	20 (1,6)	58 (1,8)	18 (1,6)	32 (1,8)	60 (1,8)	18 (1,5)	60 (1,9)	21 (1,6)	10 (1,0)	3 (0,6)
Mexiko	25 (1,4)	47 (1,7)	14 (1,2)	58 (2,0)	66 (1,6)	15 (1,3)	45 (1,7)	17 (1,8)	3 (0,5)	9 (0,9)
Paraguay	38 (3,0)	47 (2,4)	10 (1,4)	43 (2,9)	69 (2,0)	18 (1,8)	47 (2,7)	9 (1,3)	4 (0,8)	14 (1,5)
Polsko	24 (1,3)	29 (1,1)	22 (1,0)	36 (1,4)	53 (1,3)	38 (1,3)	44 (1,5)	35 (1,3)	7 (0,6)	10 (0,9)
Rusko	16 (1,1)	52 (1,4)	33 (1,4)	34 (1,2)	76 (0,9)	18 (0,9)	39 (1,2)	19 (1,6)	3 (0,6)	9 (0,7)
Slovensko [†]	38 (1,4)	50 (1,5)	18 (1,0)	43 (1,4)	63 (1,5)	12 (1,0)	41 (1,6)	15 (1,5)	16 (1,5)	1 (0,3)
Slovinsko	24 (1,4)	55 (1,0)	31 (0,9)	40 (1,0)	49 (1,1)	5 (0,5)	64 (1,0)	17 (1,0)	13 (0,7)	1 (0,2)
Španělsko	17 (1,0)	32 (1,3)	22 (1,1)	57 (1,5)	61 (1,3)	3 (0,4)	67 (1,4)	13 (0,9)	23 (1,2)	3 (0,5)
Švédsko †	16 (1,1)	37 (1,3)	24 (1,2)	30 (1,2)	62 (1,6)	2 (0,4)	84 (0,9)	10 (0,8)	31 (1,3)	2 (0,4)
Thajsko †	57 (2,0)	33 (1,5)	10 (1,4)	30 (1,9)	78 (1,9)	27 (2,4)	38 (1,8)	20 (1,8)	0 (0,1)	6 (1,0)
Průměr ICCS	33 (0,4)	41 (0,4)	20 (0,3)	41 (0,4)	60 (0,3)	16 (0,2)	52 (0,3)	19 (0,3)	10 (0,2)	7 (0,2)

Obrázek 14: Hodnocení tří nejdůležitějších cílů občanské výchovy podle učitelů (v % učitelů pro jednotlivé země)²⁷⁰

V neposlední řadě je velmi důležitým faktorem, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu výuky a tím i formování právního vědomí, **osobnost samotných učitelů**. Studie ICCS se na ni bohužel bezprostředně nesoustředila, přesto i tak poskytuje některé cenné informace. Studie například zkoumala způsob, jakým probíhá příprava učitelů na výuku občanské výchovy. Soustředila se přitom zejména na další vzdělávání, tj. školení, kterými mají projít učitelé občanské výchovy, ať už se jedná o začínající učitele (*initial teacher education*), nebo učitele déle sloužící (*in-service teachers*). Studie přinesla pro Českou republiku velmi znepokojivý závěr. Konstatovala, že jen jedenáct zemí nenabízí žádné školení/další vzdělávání (*training*) v občanské výchově a výchově k občanství hned po nástupu učitele do školy, šest zemí nenabízí další vzdělávání déle zaměstnaným učitelům a pouze dvě země – Česká republika a Řecko – nenabízí vůbec žádné další vzdělávání.²⁷¹

Základní informace o učitelích občanské výchovy poskytuje **průzkum Mikrosonda** z roku **2002**, který provedl CERMAT na vzorku 5119 žáků, 205 ředitelů a 201 učitelů.²⁷² První informace, kterou výzkum přinesl, je zjištění, že mezi učiteli občanské výchovy je zastoupeno více žen, než je průměr v pedagogickém sboru dané

²⁷⁰ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 66.

²⁷¹ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 56.

²⁷² MIČIENKA, Marek a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovední základ*. Závěrečná zpráva projektu. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002, zejm. s. 8-9 a 46-49.

školy, ale pouze ve středním odborném školství (67 % oproti 58 % žen v celém sboru), zatímco na gymnáziích je poměr opačný (56 % žen vyučujících OV oproti 65 % v celém sboru). Co se věkového složení týče, vyučuje občanskou výchovu podle této studie především kategorie učitelů ve věku 40-49 let, podobně jako je tomu u ostatních předmětů. Průměrná praxe učitelů, kteří se zúčastnili šetření, činila 17 let, zatímco praxi v učení OV měli učitelé jen 11 let, tj. většina učitelů započala svoji pedagogickou kariéru výukou jiného předmětu než OV.²⁷³ Pozoruhodnou se jeví také informace, že mezi učiteli OV se nacházelo 30 % učitelů, jejichž praxe byla kratší než 6 let a kteří začali OV vyučovat okamžitě po nástupu do školy. Věková statistika současně potvrzuje konstatování z první kapitoly, totiž že značná část české populace – a v tomto případě navíc i učitelů – prošla výukou občanské výchovy ještě za minulého režimu. Podle Mikrosondy 2002 učilo předmět OV před rokem 1989 celých 40 % tehdejších učitelů. Provázíme-li tuto informaci s výše uvedeným zjištěním ICCS, že v České republice je zásadním způsobem zanedbané další vzdělávání učitelů, není možné právě zde nevidět jednu z příčin řady neradostných zpráv, které o výsledcích českých studentů přináší mezinárodní srovnávací výzkumy.

Relativně pozitivní informací nicméně je, že naprostá většina učitelů OV na středních školách (72 %) jsou aprobovaní učitelé, na gymnáziích je to dokonce 82 %. Navíc se neprokázalo, že by žáci neaprobovaných učitelů dosahovali statisticky horších výsledků než žáci, které učí učitelé s příslušným vzděláním. Výše uvedená čísla je nicméně třeba vidět ve světle toho, že za aprobované učitele OV byli v rámci Mikrosondy 2002 považováni nejen učitelé, kteří vystudovali občanskou výchovu (47 %), ale také ti, kteří vystudovali i jen jeden obor, který je součástí výuky OV (např. psychologii, sociologii, právo, ekonomii nebo filozofii), přičemž v praxi ovšem tito učitelé nepochybně vyučují i jiné části OV, než na které mají příslušné vzdělání. Zajímavým zjištěním Mikrosondy 2002 také je, že 19 % učitelů vyučuje OV nedobrovolně, tj. byla jim zřejmě přidělena ředitelem školy, a to polovině z nich i přesto, že nemají na výuku OV dostatečnou kvalifikaci.²⁷⁴

Nemáme bohužel k dispozici novější data, byť CERMAT již dle informací na svých webových stránkách provedl během školního roku 2008/2009 novou verzi tohoto průzkumu (tzv. MIKROSONDA 2009); přestože přislíbil zveřejnit výsledky „koncem školního roku 2008/2009“, v době psaní této práce stále nebyly k dispozici.²⁷⁵ Bylo by

²⁷³ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovední základ*, s. 47.

²⁷⁴ Tamtéž, s. 48-49.

²⁷⁵ Výsledky nebyly autorovi práce poskytnuty ani na přímý a opakovaný dotaz na CERMAT s odůvodněním, že ještě nebyly uvolněny pro veřejnost. *Mikrosonda OSZ 2009*. CERMAT. Nová

nepochybně přínosné porovnat, jak se situace za dalších sedm let proměnila.

K podobnému závěru jako výzkum Mikrosonda došla i studie společnosti McKinsey & Company. Učitelé by podle ní měli mít více příležitostí k rozvoji svých schopností prostřednictvím profesní spolupráce a sdílení nejlepší praxe (např. v podobě hospitace, týdenního plánování výuky nebo dlouhodobé spolupráce s mentory), včetně získávání zpětné vazby na způsob jejich výuky. Zároveň studie upozorňuje na nutnost zlepšit kvalitu nových učitelů např. alternativními programy pro nábor kvalitních vysokoškolských absolventů a odborníků z praxe a snížením 25 % rozdílu v nástupním platu mezi ČR a průměrem EU.²⁷⁶

Celkově můžeme konstatovat, že jednotlivé průzkumy potvrzují, že občanská výchova je v kurikulech řady zemí nedostatečně definovaná, že je jí přikládána ve srovnání s ostatními předměty spíše menší důležitost, že ji někteří učitelé vyučují nedobrovolně a že se způsob, jakým je v České republice vyučována, ještě může v porovnání se světem v mnohém zlepšit.²⁷⁷ To ostatně budou potvrzovat i následující části této kapitoly, ve kterých se budeme blíže věnovat nejprve znalostem českých žáků v oblasti občanské výchovy a poté jejich postojům.

4.3.2 Znalosti žáků

„Občanské znalosti jsou klíčovým výsledkem občanského vzdělávacího programu a jsou zásadní pro efektivní občanskou participaci.“²⁷⁸

Celá jedna část studie ICCS se soustředila na testování žákovských občanských znalostí. **Občanské znalosti** byly pro účel této studie definovány jako „kognitivní procesy, které žáci uplatňují při zodpovídání jednotlivých otázek týkajících se občanství a které jsou klíčovým výsledkem občanského vzdělávacího programu“.²⁷⁹ Žákovský test pokrýval čtyři obsahové oblasti, o kterých již byla řeč výše, a to „občanskou společnost a systémy“, „občanské principy“, „občanskou angažovanost“ a „občanské identity“, přičemž v každé

maturita [online]. 2010 [cit. 2012-01-03]. Dostupné z: <<http://www.novamaturita.cz/mikrosonda-osz-1404033814.html>>.

²⁷⁶ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 3 a 19.

²⁷⁷ Viz též např. SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 120.

²⁷⁸ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 31.

²⁷⁹ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 31.

z těchto oblastí se soustředil na dvě roviny: na „znalosti“ a na „zdůvodňování a analýzu“.²⁸⁰ V oblasti „znalostí“ se od žáků očekávalo, že si vybaví nebo rozeznají definice, popisy a klíčové charakteristiky občanských konceptů a ilustrují je příklady. „Zdůvodňování a analýza“ představovaly kognitivní procesy, které žáci používají při vyhodnocování zcela konkrétních i značně komplexních situací, v nichž dochází k zapojení více než jednoho konceptu. Očekávalo se, že žáci v této oblasti interpretují informace, ospravedlní je, najdou spojitosti, zobecní, zhodnotí, vyřeší problémy a vytvoří hypotézy.²⁸¹ Data ze žakovského testu byla použita ke konstrukci celkové škály občanských znalostí, která umožňuje mezinárodní srovnání. Tato škála občanských znalostí reflektuje schopnost pracovat s konkrétními, známými a mechanickými prvky občanské výchovy a občanství i schopnost porozumět širšímu kontextu politiky a institucionálním procesům, které utvářejí občanskou společnost.²⁸²

Na základě získaných výsledků byly navrženy **tři úrovně dovedností v oblasti občanských znalostí žáků**. První, základní úroveň dosáhli ti žáci, kteří prokázali znalost základních principů, které utvářejí občanství, a byli schopni mechanicky pracovat se znalostmi o občanských a politických institucích. Dále také vesměs měli povědomí o tom, že občané mohou ovlivňovat svůj lokální kontext. Druhá úroveň předpokládá znalost a porozumění hlavním občanským institucím, systémům a koncepcím, podobně jako porozumění vzájemnému propojení institucí a příslušných procesů. Žáci na této úrovni mají povědomí o schopnosti občanů ovlivňovat lokální kontext a dokáží také vztahovat některé formální občanské procesy ke své každodenní zkušenosti. Jsou si taktéž vědomi toho, že potenciální sféra vlivu (a odpovědnosti) aktivních občanů leží zpravidla mimo jejich vlastní lokální kontext. Nejvyšší, třetí úroveň znalostí vyžaduje použití znalostí a porozumění k hodnocení či ospravedlňování politik a chování a předpokládá osobní porozumění občanským systémům a praktickým postupům. Žáci na této úrovni dokáží hodnotit chování aktivních občanů ve vztahu k žádoucím výsledkům tohoto chování.^{283 284}

²⁸⁰ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 31.

²⁸¹ Struktura otázek na znalosti vypadala co do jednotlivých oblastí takto:

- občanská společnost a systémy, 40 %;
- občanské principy, 30 %;
- občanská participace, 20 %;
- občanské identity, 10 %;

příčemž oblasti „znalostí“ se týkalo 25 %, zatímco oblasti „zdůvodňování a analýza“ 75 %. In SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 31-32.

²⁸² SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 31.

²⁸³ Pro úplnost připojujeme i podrobnější popis obsažený v *Národní zprávě*:

Úroveň 1 na škále je charakterizována zapojením žáků do osvojování základních principů a širokých konceptů, které jsou základem občanské výchovy a občanství. Žáci pracující na této úrovni jsou obeznámeni s „velkými myšlenkami“ občanské výchovy a občanství, jsou obecně schopni správně určit, co je „spravedlivé“ a „nespravedlivé“ ve známých kontextech, a projevit jistou znalost většiny základních operací občanských institucí. Žáci pracující na úrovni 1 také obvykle prokazují povědomí o schopnosti občanů

Znalosti žáků je pochopitelně třeba **vnímat v kontextu řady dalších vlivů** a vliv školního působení není namístě přeceňovat. Jak uvádí *Národní zpráva*, občanské znalosti mohou být ovlivňovány mnoha různými faktory, například individuálními charakteristikami žáka (věk, pohlaví), jeho rodinným zázemím (imigrantský původ, zaměstnanecký status rodičů, zájem rodičů o společenské a politické dění), prostředím škol a tříd, národním vzdělávacím systémem či místními společenstvími. Je tedy zřejmé, že mladí lidé se o svých občanských rolích a povinnostech dozvídají nejen formou znalostí předávaných v hodinách občanské výchovy, ale také prostřednictvím setkávání se s nejrůznějšími občanskými společenstvími.²⁸⁵ V dalším textu budou představeny ty z uvedených faktorů, které se pro účely této práce zdají nejvýznamnější.

Výsledky mezinárodního srovnání ve sféře občanských znalostí dopadají pro Českou republiku relativně pozitivně. V roce 2009 se čeští žáci umístili v lehkém nadprůměru s 510 body, přičemž mezinárodní průměr představovala hranice 500 bodů. Jak ukazuje přiložená tabulka, na prvním místě se umístilo Finsko (576 bodů) a na posledním Dominikánská republika (380 bodů). V příloze je také možné vidět rozepsání jednotlivých výsledků do výše popsaných tří skupin dovedností, přičemž v České republice je 10 % pod úrovní č. 1, 27 % žáků dosahuje první úrovně, 36 % druhé úrovně a nejvyšší třetí úrovně potom 28 %.

Bohužel nelze než brzdit byt' jen mírný optimismus stran toho, že v této statistice se Česká republika umístila na poměrně solidním místě. Studie CIVED provedená v roce 1999 totiž i přes mírné odlišnosti (např. došlo ke změně designu testu) umožňuje učinit

ovlivňovat lokální kontext. Klíčové faktory, které odlišují výkon na úrovni 1 od vyšších úrovní, se vztahují ke stupni specifičnosti znalostí žáka a převaze spíše mechanického než relačního myšlení, které žáci vyjadřují s ohledem na činnost občanských institucí.

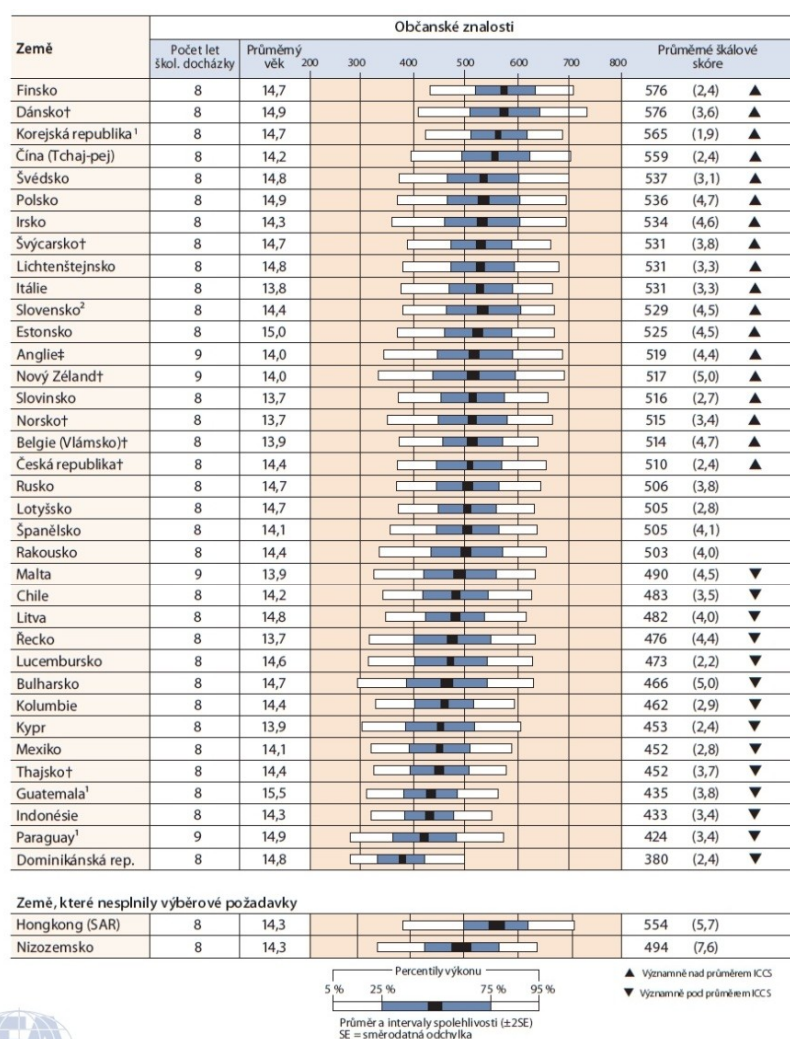
Žáci pracující na úrovni 2 obvykle prokazují některé specifické znalosti a porozumění významu většiny všudypřítomných občanských institucí, systémů a konceptů. Tito žáci obecně rozumí propojení občanských a státních institucí s procesy a systémy, jejichž prostřednictvím fungují (spíše než by prokazovali schopnost identifikovat jejich nejobvyklejší charakteristiky). Žáci na úrovni 2 jsou také schopni prokázat porozumění propojení principů nebo klíčových myšlenek s tím, jak fungují v politice nebo praxi v každodenních, známých kontextech. Umí vztahovat některé formální občanské procesy ke své každodenní zkušenosti a jsou si vědomi, že potenciální sféra vlivu (a odpovědnosti) aktivních občanů leží mimo jejich vlastní lokální kontext. Jedním z klíčových faktorů odlišujících úroveň 2 od úrovně 3 je, do jaké míry žáci používají tyto znalosti a porozumění k hodnocení a odůvodnění politik a praktických postupů.

Žáci pracující na úrovni 3 prokazují spíše holistické než segmentované znalosti a porozumění občanským konceptům. Vytvářejí hodnotící soudy o zásluhách politiky a chování z daných perspektiv, odůvodňují stanoviska nebo návrhy, předpokládají výsledky založené na jejich vlastním porozumění občanským systémům a praktickým postupům. Žáci pracující na úrovni 3 vykazují porozumění praxi aktivního občanství jako prostředku k dosažení cíle spíše než jako „automatické odpovědi“ očekávané v daném kontextu. Tito žáci jsou tedy schopni ohodnotit chování aktivního občanství ve světle žádoucích výsledků. In SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 34 a násl. a s. 87.

²⁸⁴ Ukázku konkrétní otázky ze studie a její vyhodnocení (i v mezinárodním srovnání) lze nalézt v příloze práce. Převzato z: SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 35.

²⁸⁵ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 31.

srovnání vývoje stavu znalostí českých žáků za posledních deset let (podobné srovnání bylo možné učinit jen v 15 zemích, které se účastnily obou výzkumů).²⁸⁶ Zatímco průměrné skóre Slovinska se o tři body zvýšilo, v sedmi zemích se mezi roky 1999 a 2009 neobjevily žádné statisticky významné rozdíly ve skóre a sedm zemí statisticky významně pokleslo. Největší pokles ve výkonu se objevil v Bulharsku (o 11 bodů), Slovensku (o 10 bodů) a České republice (o 10 bodů). Bez tohoto propadu by si např. Česká republika ve výsledcích z roku 2009 polepšila o celých pět míst a předstihla mj. i zmíněné Slovinsko. Zhoršení se přitom týkalo prakticky stejnou měrou gymnázií i základních škol, žáků i žákyň.



Obrázek 15: Národní průměry občanských znalostí podle počtu let školní docházky a průměrného věku²⁸⁷

²⁸⁶ Tamtéž, s. 42 a násl.

²⁸⁷ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 38.

Země	Pod úroveň 1	Úroveň 1	Úroveň 2	Úroveň 3	
	(méně než 395 bodů)	(395 až 479 bodů)	(479 až 563 bodů)	(563 a více bodů)	
Finsko	2 (0,3)	10 (0,7)	30 (1,2)	58 (1,3)	
Dánsko†	4 (0,5)	13 (0,8)	27 (1,1)	56 (1,6)	
Korejská republika¹	3 (0,3)	12 (0,6)	32 (0,9)	54 (1,1)	
Čína (Tchaj-pej)	5 (0,4)	15 (0,8)	29 (1,0)	50 (1,3)	
Lichtenštejnsko	8 (1,4)	18 (1,9)	30 (2,4)	45 (2,0)	
Irsko	10 (1,1)	20 (1,4)	29 (1,2)	41 (1,8)	
Polsko	9 (1,0)	19 (1,1)	31 (1,0)	41 (2,0)	
Švédsko	8 (0,8)	21 (0,9)	32 (1,1)	40 (1,4)	
Itálie	7 (0,7)	20 (1,0)	35 (1,0)	38 (1,5)	
Slovensko²	7 (0,9)	22 (1,4)	34 (1,4)	37 (2,2)	
Švýcarsko†	6 (0,8)	21 (1,5)	37 (1,3)	37 (1,8)	
Estonsko	8 (1,1)	22 (1,3)	34 (1,4)	36 (2,1)	
Nový Zéland†	14 (1,2)	22 (1,5)	28 (1,4)	35 (2,1)	
Anglie†	13 (1,2)	22 (0,9)	31 (1,2)	34 (1,6)	
Norsko†	11 (0,9)	24 (1,1)	33 (1,1)	32 (1,3)	
Slovinsko	9 (0,9)	25 (1,1)	36 (1,2)	30 (1,2)	
Belgie (Vlámsko)†	8 (1,2)	24 (1,7)	39 (1,6)	29 (2,1)	
Rakousko	15 (1,4)	25 (1,2)	32 (1,2)	29 (1,4)	
Česká republika†	10 (0,7)	27 (1,0)	36 (1,1)	28 (1,1)	
Španělsko	11 (1,3)	26 (1,3)	37 (1,5)	26 (1,8)	
Rusko	10 (0,9)	29 (1,5)	36 (1,2)	26 (1,8)	
Litva	9 (0,8)	28 (1,2)	39 (1,2)	24 (1,3)	
Malta	17 (1,6)	26 (1,8)	33 (1,9)	24 (2,3)	
Řecko	22 (1,7)	28 (1,3)	29 (1,1)	21 (1,4)	
Bulharsko	27 (1,8)	26 (1,5)	27 (1,6)	20 (1,9)	
Chile	16 (1,3)	33 (1,2)	32 (1,3)	19 (1,1)	
Lucembursko	22 (1,2)	30 (1,0)	29 (0,8)	19 (0,6)	
Lotyšsko	15 (1,6)	33 (1,3)	35 (1,7)	16 (1,4)	
Kypr	28 (1,0)	32 (1,0)	27 (1,0)	13 (0,9)	
Kolumbie	21 (1,3)	36 (1,0)	32 (1,1)	11 (0,8)	
Mexiko	26 (1,3)	36 (1,1)	27 (1,0)	10 (0,8)	
Thajsko†	25 (1,6)	38 (1,4)	29 (1,6)	8 (1,1)	
Paraguay¹	38 (1,9)	35 (1,6)	20 (1,2)	7 (0,7)	
Guatemala¹	30 (1,7)	42 (1,6)	22 (1,4)	5 (1,2)	
Indonésie	30 (1,9)	44 (1,5)	22 (1,3)	3 (0,7)	
Dominikánská rep.	61 (1,6)	31 (1,3)	7 (0,6)	1 (0,2)	
Průměr ICCS	16 (0,2)	26 (0,2)	31 (0,2)	28 (0,2)	

Země seřazeny sestupně dle procent úrovně 3

Země, které nesplnily výběrové požadavky

Hongkong (SAR)	7 (1,2)	14 (1,4)	30 (1,5)	50 (2,6)	
Nizozemsko	15 (2,7)	28 (2,4)	33 (2,3)	24 (3,0)	

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Obrázek 16: Procenta žáků podle dovednostních úrovní v jednotlivých zemích²⁸⁸

Velmi zajímavá zjištění přináší **genderová analýza** zjištěných výsledků. První studie občanské výchovy IEA z roku 1971 ukázala, že v testu občanských znalostí žáci dosahují významně lepších výsledků než žákyně a že mezi staršími studenty se tyto

²⁸⁸ Tamtéž, s. 40.

rozdíly ještě zvětšují. Studie CIVED z roku 1999 zjistila již pouze menší genderové rozdíly mezi mladšími žáky, nicméně starší studenti měli tendenci dosahovat lepších výsledků ve sféře ekonomické gramotnosti. Výsledky studie ICCS z roku 2009 již potvrzují, že výsledek občanských znalostí je u žáků v převážně většině zemí (31 z 38) vyšší než skóre žáků. Mezinárodní průměrné skóre žáků bylo 511 bodů oproti 489 bodům žáků.²⁸⁹ Česká republika v tomto ohledu odpovídá mezinárodnímu průměru, protože žákyně získaly průměrně 520 bodů, zatímco žáci jen 502, tj. rozdíl se blížil dvaceti bodům.²⁹⁰

Národní zpráva uvádí ještě další důležité faktory, které mají vliv na výsledky žáků. Oproti intuitivnímu očekávání, že čím menší třída, tím lepší budou výsledky žáků, se ukázalo, že je tomu přesně naopak. Nejlepších výsledků dosahují žáci ze tříd, ve kterých je více než 27 žáků, což koresponduje i s velikostí škol (čím větší škola, tím lepší výsledky), jak lze vyčíst z následující tabulky. Odůvodnění je třeba hledat např. v tom, že v českém selektivním školství odcházejí nejnadanější žáci na výběrová víceletá gymnázia a jelikož zájem zpravidla převyšuje počet nabízených míst, mohou ředitelé tyto třídy zcela naplnit.

	Průměr ČR	Do 17 žáků	18–21 žáků	22–23 žáků	24–26 žáků	27 a více žáků
Velikost třídy	510 (2,4)	484 (6,3)*	502 (5,6)	506 (5,5)	504 (5,9)	546 (9,3)*
	Průměr ČR	Do 181 žáků	182–274 žáků	275–385 žáků	386–491 žáků	492 a více žáků
Velikost školy	510 (2,4)	496 (8,2)	498 (6,4)	502 (6,7)	514 (7,2)	522 (7,6)

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru (510).

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

Obrázek 17: Občanské znalosti dle velikosti třídy a školy²⁹¹

Jak ukazuje další tabulka, zcela zásadní vliv na výsledky žáků má **zaměstnanecký status rodičů**.²⁹² Čím byl tento status vyšší, tím vyšší průměrné skóre žák získal. Více než polovina žáků s vysokým zaměstnaneckým statusem rodičů dosáhla svým výkonem dovednostní úrovně 3 oproti šestině žáků s nízkým zaměstnaneckým statusem rodičů.²⁹³

²⁸⁹ Viz SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 39. Více též v příloze: Genderové rozdíly v občanských znalostech (SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 41).

²⁹⁰ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 37.

²⁹¹ Tamtéž, s. 38.

²⁹² Zaměstnaneckým statutem se běžně rozumí zaměstnání, vzdělání a majetek jedince. Blíže viz SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 76.

²⁹³ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 41.

Průměrné skóre	Průměr ČR 510 (2,4)	Zaměstnanecký status rodičů		
		nízký 483 (2,4)*	střední 515 (2,4)	vysoký 558 (4,6)*

* Statisticky významný rozdíl vzhledem k národnímu průměru (510).

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

Obrázek 18: Občanské znalosti dle zaměstnaneckého statusu rodičů²⁹⁴

V občanských znalostech si tedy podle výzkumu ICCS vedou čeští žáci v mezinárodním srovnání průměrně, oproti výzkumu před deseti lety se ovšem úroveň jejich znalostí značně zhoršila. Toto zjištění má přitom, vedle prostého faktu, že toho čeští mladí lidé méně znají, širší dopady. Jak bude ukázáno v dalším textu, studie ICCS doložila, že míra znalostí přímo souvisí také s demokratičností postojů, které žáci zastávají, tj. mají-li mladí lidé dostatečné znalosti o fungování společnosti, s větší pravděpodobností se chovají demokratičtěji než ti z jejich vrstevníků, kteří uspořádání společnosti příliš nerozumí.

4.3.3 Postoje a občanská angažovanost

Druhá část studie ICCS mapovala s pomocí dotazníků žákovské postoje a míru jejich občanské angažovanosti.²⁹⁵ Hledala odpovědi zejména na dvě výzkumné otázky, a to „Do jaké míry se mladí lidé zajímají o veřejný a politický život, jaké jsou jejich předpoklady angažovat se v něm a které faktory s tím souvisí v rámci jednotlivých zemí, popřípadě v mezinárodním srovnání?“²⁹⁶ a „Jak vnímají adolescenti nebezpečí hrozící občanské společnosti a možné reakce na tato nebezpečí v budoucnu?“²⁹⁷ V rámci přípravy výzkumu byly identifikovány čtyři následující odlišné typy žákovských postojů a chování, které jsou relevantní ve vztahu k občanské výchově:

- víra v základní demokratické hodnoty a občanství jakožto pevnější, stabilnější a širší koncept než žákovské postoje;
- postoje žáků k občanství, k právům a odpovědnosti jednotlivých skupin ve společnosti, vztah k demokratickým institucím;

²⁹⁴ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 40.

²⁹⁵ Definice postoje byla podána v předchozí kapitole, bližší popis občanské angažovanosti bude následovat v dalším textu. Dotazník, kterým byly postoje a občanská angažovanost měřeny, lze nalézt v příloze *Národní zprávy*. Viz SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 182.

²⁹⁶ SCHULZ, W. a kol. *První zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 45.

²⁹⁷ Tamtéž, s. 13.

- předpokládané chování v budoucnu, tj. očekávání ohledně budoucích občanských aktivit žáků, jejich ochota účastnit se občanských protestů, předpokládaná budoucí politická angažovanost v dospělosti a participace na občanských aktivitách;
- skutečné chování, tj. přehled toho, do jaké míry se žáci v současnosti nebo minulosti podíleli na občanských aktivitách spojených se školou nebo místním společenstvím.

Vybrali jsme z této části studie ty pasáže, které se nejvíce týkají tématu právního vědomí, a to otázku důvěry žáků v demokratické instituce, otázku zájmu žáků o politická a sociální témata a konečně také ochotu žáků participovat na politickém systému a občanské společnosti. Na závěr této části budeme mapovat vztah mezi znalostmi a postoji, tj. budeme sledovat, jaký vliv míry znalostí na postoje žáků studie odhalila.

4.3.3.1 Důvěra v instituce aneb čemu dnešní žáci vlastně důvěřují?

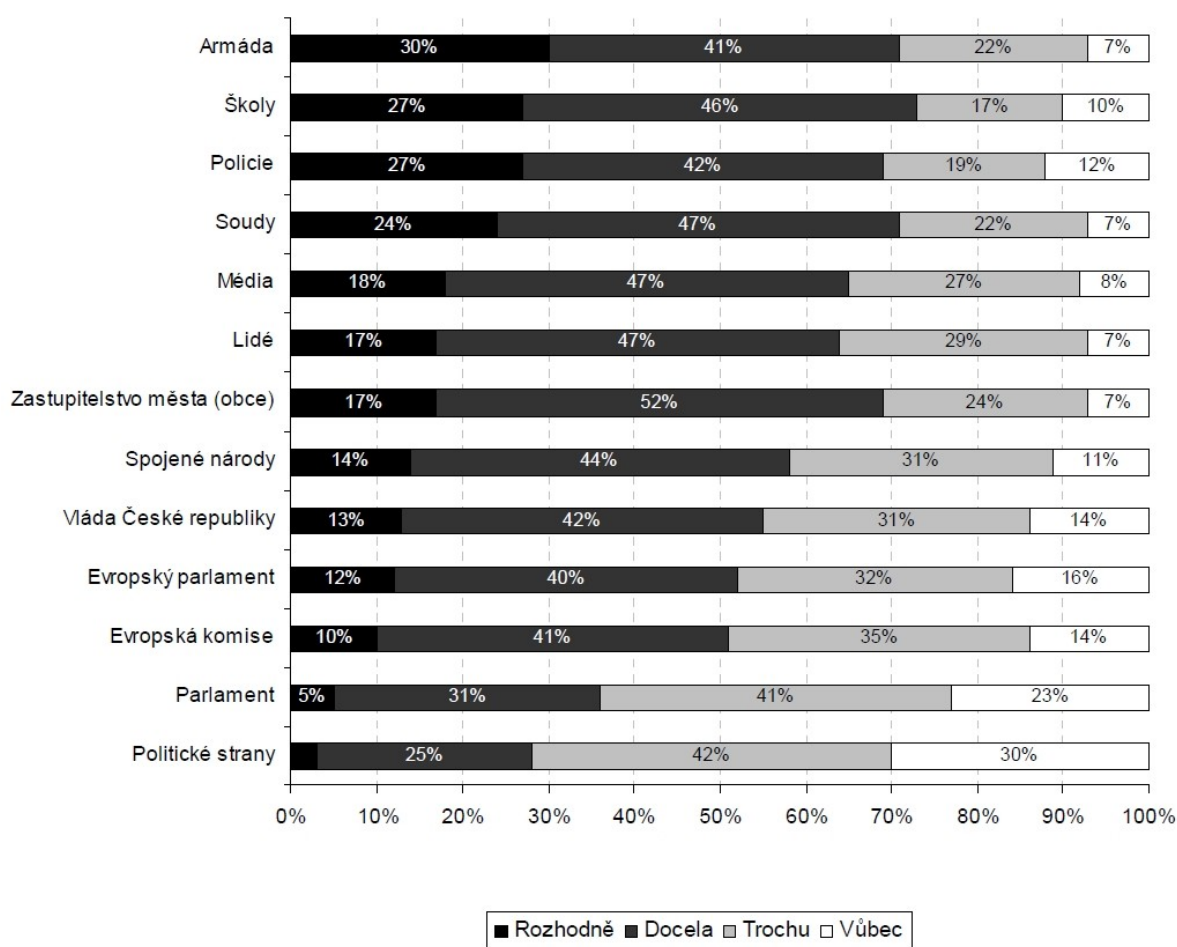
„Studie týkající se důvěry v instituce jsou prováděny již více než 50 let ..., a tak umožňují srovnávání v čase. Všechny tyto studie naznačují pokles důvěry dospělých v instituce v posledních desetiletích 20. století, ...ale některé z nich označují tento pokles za relativně nevýznamný...“²⁹⁸

V předcházející kapitole jsme hned na několika místech upozornili na to, jak důležitá je pro zdravé fungování každé společnosti důvěra, kterou lidé chovají k danému uspořádání společnosti a k lidem zastávajícím klíčové společenské pozice. Ukázali jsme, že význam právního vědomí spočívá mj. v tom, že spojuje svět objektivně platného práva se subjektivním vnímáním právního řádu každého jednotlivého člověka. Je zřejmé, že tyto dva pohledy se nemohou nikdy plně shodovat, je ale žádoucí, aby se nerozcházely příliš, tj. aby se představy lidí o dobrém fungování společenského systému příliš radikálně neodlišovaly od právem vytvořeného systému a jeho skutečného fungování. Jedním z ukazatelů, který nám pomáhá míru této shody měřit, je stupeň důvěry občanů ve společenský systém, jeho představitele a jeho nejružnější instituce.

Řada předchozích studií naznačuje, že důvěra dospělých v instituce během posledních desetiletí 20. století poklesla, byť někteří považují tento pokles za statisticky

²⁹⁸ Tamtéž, s. 45.

relativně nevýznamný a upozorňují na to, že nízká míra důvěry v politické instituce je typická pro společnosti, které v nedávné době prodělaly politickou změnu.²⁹⁹ Studie ICCS zkoumala, **jakým institucím důvěřují čtrnáctiletí žáci**. Jak ukazuje následující tabulka, čeští žáci nejvíce důvěřují institucím, jako jsou armáda (71 %), škola (73 %), policie (69 %), soudy (71 %), média (65 %) a obecně lidé (64 %), nejméně naopak důvěřují parlamentu (36 %) a politickým stranám (28 %). Potvrzuje se tak teze amerického politologa Fareeda Zakarii o ošemetnosti institutu přímých voleb, neboť lidé mají obecně tendenci více věřit těm institucím, které si nevolí přímo, zatímco ty přímo volené příliš velkou důvěru nemívají.³⁰⁰



Obrázek 19: Důvěra v instituce³⁰¹

²⁹⁹ Tamtéž.

³⁰⁰ ZAKARIA, F. *Budoucnost svobody*. Neliberální demokracie v USA i ve světě.

³⁰¹ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 66.

Země	Procentuální podíl žáků, kteří zcela nebo velmi důvěřují...				
	národní vládě	politickým stranám	médiím	škole	lidem obecně
Anglie†	71 (0,9) △	43 (1,2)	46 (1,2) ▼	73 (1,0)	52 (1,0) ▽
Belgie (Vlámsko)†	51 (1,0) ▼	35 (1,1) ▽	48 (1,0) ▼	74 (1,2)	57 (1,1)
Bulharsko	56 (1,3)	32 (1,2) ▽	70 (1,1) △	80 (1,0) △	64 (1,1) △
Česká republika†	55 (0,9) ▽	28 (0,8) ▼	65 (1,0) △	73 (0,9)	63 (0,9)
Čína (Tchaj-pej)	44 (0,9) ▼	26 (0,8) ▼	43 (0,8) ▼	71 (1,0) ▽	51 (0,9) ▽
Dánsko†	72 (1,0) ▲	56 (1,2) ▲	56 (1,0) ▽	74 (1,1)	68 (0,8)
Dominikánská republika	74 (1,3) ▲	51 (1,2) ▲	76 (1,0) ▲	88 (1,3) ▲	61 (1,3)
Estonsko	62 (1,4)	23 (1,3) ▼	54 (1,0) ▽	71 (1,2) ▽	58 (1,0)
Finsko	82 (0,8) ▲	61 (1,0) ▲	80 (0,8) ▲	76 (1,0)	76 (0,8)
Guatemala ¹	45 (1,4) ▼	26 (1,0) ▼	70 (1,0) △	88 (1,0) ▲	47 (1,1) ▼
Chile	65 (1,0) △	34 (1,0) ▽	74 (0,7) ▲	80 (0,8) △	52 (0,9) ▽
Indonésie	96 (0,4) ▲	66 (1,1) ▲	75 (0,9) ▲	96 (0,4) ▲	77 (0,8)
Irsko	52 (1,0) ▼	40 (1,1)	48 (1,0) ▼	75 (0,9)	64 (1,0) △
Itálie	74 (0,9) ▲	52 (1,1) ▲	81 (0,9) ▲	82 (0,8) △	52 (1,0) ▽
Kolumbie	62 (1,2)	35 (1,1) ▽	72 (1,0) ▲	87 (0,6) ▲	49 (0,9) ▽
Korejská republika ¹	20 (0,7) ▼	18 (0,7) ▼	51 (0,8) ▽	45 (0,8) ▼	39 (0,7) ▼
Kypr	51 (0,9) ▼	31 (0,8) ▽	57 (1,2) ▽	57 (1,1) ▼	47 (0,9) ▼
Lichtenštejnsko	82 (2,1) ▲	64 (2,4) ▲	57 (2,5)	70 (2,4)	70 (2,4)
Litva	54 (0,9) ▽	33 (1,1) ▽	67 (0,9) △	80 (0,9) △	66 (0,8) △
Lotyšsko	32 (1,2) ▼	25 (1,0) ▼	65 (1,3) △	73 (1,2)	58 (1,1)
Lucembursko	72 (0,7) △	48 (0,7) △	62 (0,6)	70 (1,0) ▽	64 (0,8) △
Malta	62 (1,4)	55 (1,7) ▲	70 (1,1) △	76 (1,7)	50 (1,3) ▽
Mexiko	58 (1,0) ▽	35 (1,0) ▽	57 (0,8) ▽	72 (0,9) ▽	47 (0,8) ▼
Norsko†	68 (1,1) △	56 (1,0) ▲	51 (1,0) ▽	72 (1,2) ▽	52 (1,1) ▽
Nový Zéland†	66 (1,0) △	42 (1,2)	49 (1,3) ▼	68 (1,0) ▽	58 (1,3)
Paraguay ¹	66 (1,3) △	32 (0,9) ▽	74 (1,5) ▲	88 (0,8) ▲	57 (1,0)
Polsko	36 (1,2) ▼	23 (1,1) ▼	52 (1,0) ▽	63 (1,4) ▼	58 (1,0)
Rakousko	77 (0,9) ▲	48 (1,3) △	53 (1,0) ▽	67 (1,2) ▽	64 (0,9) △
Rusko	88 (0,7) ▲	51 (0,9) △	41 (1,0) ▼	84 (0,7) △	51 (1,0) ▽
Řecko	41 (1,2) ▼	25 (1,1) ▼	48 (1,0) ▼	73 (1,0)	57 (1,1)
Slovensko ²	57 (1,3) ▽	31 (1,2) ▼	58 (1,1) ▽	65 (1,2) ▽	51 (1,3) ▽
Slovinsko	56 (1,4) ▽	45 (1,3) △	64 (1,1) △	68 (1,2) ▽	71 (0,9)
Španělsko	62 (1,2)	40 (0,9)	69 (0,9) △	82 (0,9) △	59 (1,0)
Švédsko	73 (1,2) ▲	60 (1,3) ▲	54 (0,9) ▽	64 (1,2) ▼	67 (0,8) △
Švýcarsko†	69 (1,0) △	46 (1,0) △	54 (1,1) ▽	67 (1,2) ▽	64 (1,2) △
Thajsko†	85 (0,8) ▲	61 (1,0) ▲	72 (0,9) ▲	91 (0,6) ▲	63 (0,9) △
Průměr ICCS	62 (0,2)	41 (0,2)	61 (0,2)	75 (0,2)	58 (0,2)

Země nesplňující požadavky výběru vzorku

Hongkong (SAR)	70 (1,1)	38 (1,0)	42 (1,0)	75 (1,4)	30 (0,9)
Nizozemsko	70 (2,2)	53 (1,7)	48 (1,2)	75 (1,4)	57 (1,3)

Národní průměry

▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
△ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
1 Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
2 Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Obrázek 20: Procentuální podíl žáků, kteří důvěřují různým institucím a lidem obecně³⁰²

I když **politické strany** nepožívají přílišné důvěry v žádné ze zkoumaných zemí (nejvíce 66 % v Indonésii, mezinárodní průměr je 41 %), důvěra českých žáků v politické strany je pouhých 28 %, tj. výrazně pod mezinárodním průměrem (velmi podobná nedůvěra panuje také např. v Guatemale, Číně, Estonsku, Lotyšsku, Polsku, Řecku a na Kypru). Obecně malou důvěru českých žáků v politické instituce dokládá i mezinárodně podprůměrná důvěra ve vládu (55 % oproti 62 % ICCS průměru), překvapivá (a svým

³⁰² SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 46.

způsobem alarmující) je naopak nadprůměrná důvěra v média (65 % oproti 61 % ICCS průměru).³⁰³

Země	Procentuální podíl žáků, kteří...			
	nepreferují žádnou politickou stranu	preferují nějakou politickou stranu před ostatními		
		málo	do určité míry	velmi
Anglie ‡	67 (1,3) ▲	7 (0,5)	18 (1,0)	7 (0,6)
Belgie (Vlámsko) †	51 (1,1)	22 (0,9)	21 (0,8)	6 (0,4)
Bulharsko	62 (1,1) △	6 (0,5)	19 (0,7)	14 (0,8)
Česká republika †	66 (0,9) ▲	8 (0,5)	20 (0,7)	6 (0,4)
Čína (Tchaj-pej)	69 (0,9) ▲	7 (0,4)	16 (0,6)	7 (0,4)
Dánsko †	50 (1,2)	7 (0,4)	26 (1,0)	17 (0,8)
Dominikánská republika	23 (0,8) ▼	22 (0,7)	23 (1,3)	32 (1,1)
Estonsko	47 (1,5) ▽	12 (0,6)	31 (1,2)	10 (0,8)
Finsko	73 (0,9) ▲	7 (0,6)	16 (0,7)	5 (0,4)
Guatemala ¹	44 (1,4) ▽	10 (0,5)	25 (1,2)	20 (1,1)
Chile	59 (0,9) △	8 (0,5)	24 (0,7)	9 (0,5)
Indonésie	25 (0,9) ▼	7 (0,4)	47 (1,1)	22 (0,8)
Irsko	56 (1,1) △	9 (0,5)	23 (0,8)	12 (0,7)
Itálie	55 (1,1) △	8 (0,4)	25 (0,9)	12 (0,7)
Kolumbie	52 (1,2)	12 (0,5)	26 (1,0)	10 (0,6)
Korejská republika ¹	87 (0,5) ▲	4 (0,3)	7 (0,4)	2 (0,2)
Kypr	50 (0,9) ▽	8 (0,5)	18 (0,8)	25 (0,9)
Lichtenštejnsko	46 (2,6) ▽	7 (1,2)	22 (2,2)	24 (2,4)
Litva	67 (1,0) ▲	9 (0,5)	21 (0,9)	4 (0,3)
Lotyšsko	66 (1,3) ▲	8 (0,5)	21 (1,0)	5 (0,6)
Lucembursko	61 (0,7) △	5 (0,4)	21 (0,7)	13 (0,5)
Malta	28 (1,1) ▼	5 (0,7)	28 (1,2)	39 (1,1)
Mexiko	24 (0,8) ▼	29 (0,8)	32 (0,9)	15 (0,7)
Norsko †	46 (1,2) ▽	11 (0,5)	31 (1,1)	12 (0,7)
Nový Zéland †	33 (1,1) ▼	11 (0,5)	31 (0,7)	25 (1,0)
Paraguay ¹	53 (1,1)	8 (0,6)	24 (0,9)	15 (1,0)
Polsko	60 (1,0) △	5 (0,4)	25 (0,8)	10 (0,6)
Rakousko	37 (1,2) ▼	5 (0,4)	27 (0,8)	30 (1,1)
Rusko	42 (1,1) ▼	7 (0,4)	31 (0,9)	20 (1,0)
Řecko	53 (1,1)	12 (0,7)	23 (0,8)	13 (0,8)
Slovensko ²	68 (1,4) ▲	12 (0,7)	17 (0,8)	3 (0,5)
Slovinsko	61 (1,0) △	8 (0,5)	22 (0,9)	9 (0,7)
Španělsko	49 (1,1) ▽	5 (0,5)	28 (0,8)	18 (0,9)
Švédsko	45 (1,2) ▽	11 (0,6)	31 (1,1)	13 (0,7)
Švýcarsko †	48 (1,3) ▽	7 (0,6)	28 (1,1)	17 (0,8)
Thajsko †	53 (0,9)	2 (0,3)	30 (0,8)	15 (0,8)
Průměr ICCS	52 (0,2)	9 (0,1)	24 (0,2)	14 (0,1)
Země nesplňující požadavky výběru vzorku				
Hongkong (SAR)	82 (1,2)	5 (0,4)	12 (0,9)	2 (0,3)
Nizozemsko	53 (2,1)	12 (1,2)	29 (2,2)	6 (0,9)

Národní průměry
 ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Obrázek 21: Procentuální podíl žáků, kteří v různé míře podporují politické strany³⁰⁴

Nedůvěra v politické strany se zjevně projevuje i v procentech žáků, kteří vyjádřili podporu nějaké politické straně. Dvě třetiny českých žáků uvedly, že nepreferují žádnou politickou stranu (mezinárodní průměr je 52 %), zatímco jen 6 % je velmi politicky

³⁰³ Tamtéž.

³⁰⁴ Tamtéž, s. 48.

vyhraněných a silně preferují jednu politickou stranu.³⁰⁵ ICCS studie nabízí na jedné straně přiměřeně optimistické vysvětlení této masové nedůvěry v politické strany: upozorňuje, že identifikace s politickými stranami je tradičně značně závislá na věku a s přibývajícím věkem částečně posiluje. Na druhé straně ale výzkum konstatuje, že je evidentní, že v poslední době jsou mladí lidé – co se politických stran týče – ještě méně angažováni, než byli v minulosti, což souvisí i se zmenšujícím se vlivem mládežnických složek politických stran, které tradičně sloužily jako zdroj nových členů.³⁰⁶

Tomuto zjištění odpovídá i výsledek výzkumu z roku 2009, který pro společnost Člověk v tísni pořídila agentura pro výzkum trhu Millward Brown. Na vzorku tisícovky středoškoláků ve stáří 15-20 let zjistila, že mezi studenty panuje nedůvěra vůči politikům a že politickou reprezentaci považují za hlavní problém České republiky. 27 % studentů navíc uvedlo, že nemá žádný životní vzor, politika mezi své vzory započítala pouze 3 % studentů.³⁰⁷ Podobně tak Petr Sak ve své studii z roku 2000 vypožadoval „*ztrátu důvěry v politiku a v politiky v české společnosti, a to ve zvýšené míře u mladé generace.*“³⁰⁸

Jistým zdrojem optimismu v tomto směru může být přesvědčení žáků, že by školy rozhodně měly být uspořádány tak, aby každá měla žákovský parlament (toto tvrzení podporuje 72 % dotázaných), že účast žáků při rozhodování školy může vést k jejímu zlepšení (80 %), že spolupráce žáků může do školy přinést mnoho pozitivních změn (91 %) a že společně žáci dokáží víc než každý na vlastní pěst (88 %). Všechna tato čísla je ovšem třeba číst s výhradou toho, že se jedná o přesvědčení žáků o tom, co by bylo správné, nikoli nezbytně o jejich skutečné chování.³⁰⁹

4.3.3.2 Zájem o politické a sociální otázky a míra, do jaké se žáci chtějí do demokracie sami zapojovat

*„Účast na občanském životě není integrální součástí životního stylu většiny současné mládeže. Současná mládež je individualizovaná a individualistická.“*³¹⁰

³⁰⁵ Tamtéž.

³⁰⁶ Tamtéž, s. 47.

³⁰⁷ Millward Brown. *Jeden svět na školách*. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách pro společnost Člověk v tísni. 2009, zejm. str. 7, 13 a násl., 30 a násl.

³⁰⁸ SAK, Petr, SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis s.r.o., 2004, s. 75.

³⁰⁹ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 56.

³¹⁰ SAK, P. SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, s. 75.

Země	Genderové rozdíly v zájmu o politické a sociální záležitosti			
	všichni žáci	dívky	chlapci	rozíl (chlapci – dívky)*
Anglie ‡	49 (0,3) ▽	49 (0,4)	49 (0,4)	-1 (0,6)
Belgie (Vlámsko) †	45 (0,3) ▼	45 (0,4)	45 (0,4)	0 (0,5)
Bulharsko	49 (0,2) ▽	49 (0,3)	49 (0,3)	0 (0,3)
Česká republika †	47 (0,2) ▽	48 (0,3)	47 (0,2)	-1 (0,3)
Čína (Tchaj-pej)	47 (0,2) ▽	47 (0,2)	47 (0,3)	0 (0,3)
Dánsko †	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	47 (0,3)	-1 (0,4)
Dominikánská republika	57 (0,2) ▲	56 (0,3)	57 (0,3)	1 (0,3)
Estonsko	50 (0,2)	51 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,3)
Finsko	46 (0,2) ▼	45 (0,2)	46 (0,3)	1 (0,4)
Guatemala ¹	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	54 (0,3)	-1 (0,3)
Chile	51 (0,2) △	52 (0,2)	51 (0,3)	-1 (0,3)
Indonésie	55 (0,2) ▲	55 (0,2)	55 (0,2)	0 (0,2)
Irsko	50 (0,2) ▽	50 (0,3)	49 (0,3)	-1 (0,4)
Itálie	53 (0,2) △	53 (0,3)	53 (0,3)	0 (0,3)
Kolumbie	52 (0,2) △	52 (0,2)	52 (0,2)	0 (0,3)
Korejská republika ¹	50 (0,2)	50 (0,2)	50 (0,2)	0 (0,3)
Kypr	47 (0,3) ▽	46 (0,3)	48 (0,4)	3 (0,4)
Lichtenštejnsko	50 (0,5)	50 (0,6)	50 (0,8)	1 (1,0)
Litva	51 (0,2) △	52 (0,2)	50 (0,3)	-2 (0,4)
Lotyšsko	51 (0,2) △	51 (0,3)	51 (0,3)	0 (0,4)
Lucembursko	50 (0,2) ▽	49 (0,2)	50 (0,3)	1 (0,3)
Malta	48 (0,3) ▽	48 (0,3)	49 (0,6)	1 (0,6)
Mexiko	52 (0,2) △	52 (0,2)	52 (0,2)	0 (0,3)
Norsko †	47 (0,3) ▼	47 (0,3)	46 (0,3)	-1 (0,4)
Nový Zéland †	50 (0,3)	50 (0,4)	49 (0,4)	-1 (0,6)
Paraguay ¹	52 (0,2) △	52 (0,3)	53 (0,3)	1 (0,4)
Polsko	50 (0,2) ▽	49 (0,3)	50 (0,3)	1 (0,4)
Rakousko	52 (0,2) △	51 (0,3)	53 (0,3)	2 (0,4)
Rusko	54 (0,2) ▲	53 (0,3)	54 (0,2)	0 (0,3)
Řecko	50 (0,2)	50 (0,3)	50 (0,3)	0 (0,4)
Slovensko ²	47 (0,2) ▽	47 (0,3)	47 (0,3)	0 (0,4)
Slovinsko	45 (0,3) ▼	44 (0,3)	46 (0,4)	2 (0,5)
Španělsko	49 (0,2) ▽	50 (0,3)	49 (0,2)	-1 (0,4)
Švédsko	45 (0,3) ▼	46 (0,4)	45 (0,5)	-1 (0,5)
Švýcarsko †	51 (0,2) △	50 (0,3)	51 (0,3)	1 (0,4)
Thajsko †	56 (0,1) ▲	56 (0,2)	56 (0,2)	0 (0,2)
Průměr ICCS	50 (0,0)	50 (0,1)	50 (0,1)	0 (0,1)

Země nesplňující požadavky výběru vzorku				
Hongkong (SAR)	52 (0,3)	52 (0,3)	52 (0,4)	0 (0,4)
Nizozemsko	46 (0,3)	46 (0,4)	46 (0,4)	-1 (0,5)

Národní průměry

▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
△ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

* Statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) je zvýrazněn tučně.

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.



Obrázek 22: Zájem žáků o politické a sociální záležitosti celkem a podle pohlaví³¹¹

Zájem žáků o spektrum šesti různých politických a sociálních témat byl zjišťován tím, že žáci na škále „velmi se zajímám“ – „docela se zajímám“ – „moc se nezajímám“ – „vůbec se nezajímám“ měli označit, nakolik se zajímají o politické, popřípadě sociální záležitosti ve své obci, své zemi, v jiných zemích a na mezinárodní

³¹¹ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 52.

úrovni. Čeští žáci se umístili se 47 body lehce pod mezinárodním průměrem, který představoval 50 bodů.

V další části se výzkum věnoval zkoumání **občanské angažovanosti** (*civic engagement*), která je obecně považována za klíčovou charakteristiku každé demokratické společnosti. Vedle osobního zapojení žáků do konkrétních činností zahrnuje také motivaci žáků se zapojit a míru jejich přesvědčení jak o smysluplnosti takového počínání, tak o samotné schopnosti aktivně se do občanské společnosti zapojit.³¹² Studie správně upozorňuje, že občanská angažovanost není a nesmí být jen pojem ze sféry politiky, byť s politikou samozřejmě souvisí. Vedle své politické roviny zahrnuje totiž také sféru nejrozumnějších vazeb lidí na prostředí, ve kterých autenticky žijí, tj. na občanskou společnost. Občanská angažovanost, tj. podílení se na činnosti občanské společnosti, je nezbytně základem jakékoli politické participace, podobně jako kvalitní občanská společnost je základem kvalitní demokratické politiky. Důsledky, ke kterým rozpojování politické a občanské roviny vede, jsou vcelku zjevné: *„bez životadárného zázemí pestře strukturované občanské společnosti politické strany i vrcholné politické instituce státu chřadnou, ztrácejí elán, novou krev i nápady, aby se posléze proměňovaly v nezajímavé a do sebe uzavřené hloučky politických profesionálů, kteří si téměř vystačí sami.“*³¹³

³¹² SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 116.

³¹³ Pro dokreslení uvádíme obsáhlejší citát, ve kterém Václav Havel definuje také občanskou společnost. *„...občanská společnost je velmi složitě strukturovaný a zároveň velmi křehoučký, ba občas až trochu tajemný organismus, který vznikl přirozeným vývojem po dlouhá desetiletí, ne-li staletí, a který je výrazem určitých trvale se vyvíjejících stavů ducha a mravů, určitého stupně společenského poznání a sebepoznání, určitého typu občanského vědomí a sebevědomí... občanská společnost v tom smyslu, jak tu o ní mluvím, je naopak jediným vskutku pevným fundamentem demokratického politického systému, protože politické strany a základní instituce demokratického státu fungují dobře jen tehdy, čerpají-li trvale svou životní sílu z rozvinutého a pluralitního občanského prostředí, které je obklopuje, inspirují-li se jím a jsou-li zároveň vystaveny jeho kvalifikované kritice. Nejde přece o to vyřazovat parlament, vládu či strany z veřejného života či je obcházet, ale dosáhnout naopak toho, aby pracovaly co nejlépe jakožto subjekty, které demokratický systém završují. Bez životadárného zázemí pestře strukturované občanské společnosti politické strany i vrcholné politické instituce státu chřadnou, ztrácejí elán, novou krev i nápady, aby se posléze proměňovaly v nezajímavé a do sebe uzavřené hloučky politických profesionálů, kteří si téměř vystačí sami. Za argumentem, že důraz na rozvoj občanské společnosti je útokem na standardní politický systém, se nakonec tedy neskryvá nic jiného, než opět ona nechuť dělit se s kýmkoli o moc.“* In HAVEL, Václav. *Projev prezidenta republiky Václava Havla na sympóziu "Myšlenky Václava Havla a koncept občanské společnosti"*, Macalester College, Minneapolis/St.Paul, USA, 26. dubna 1999 [online]. [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <<http://archive.vaclavhavel-library.org/>>.

Země	Procentuální podíl žáků, kteří se zapojili do následujících aktivit:						
	Mládežnická organizace přidružená k politické straně	Ekologická organizace	Organizace zabývající se lidskými právy	Skupina dobrovolníků, která dělala něco, aby pomohla místnímu společenství	Organizace sbírající peníze pro sociální účely	Kulturní organizace pro etnické menšiny	Skupina mladých lidí bojující za určitou záležitost
Anglie ‡	15 (0,9) △	18 (1,1) ▼	8 (0,7) ▽	39 (1,4) △	46 (1,3) △	12 (1,0) ▽	17 (1,0) ▼
Belgie (Vlámsko) †	5 (0,5) ▽	15 (0,9) ▼	7 (0,5) ▽	23 (0,9) ▼	60 (1,1) ▲	11 (0,6) ▽	17 (0,8) ▼
Bulharsko	9 (0,7)	41 (1,3) ▲	21 (1,0) △	37 (1,3) △	40 (1,6)	17 (1,0) △	37 (1,3) △
Česká republika †	4 (0,3) ▽	21 (1,2) ▽	9 (0,6) ▽	13 (0,7) ▼	29 (1,1) ▼	6 (0,4) ▽	19 (0,8) ▼
Čína (Tchaj-pej)	4 (0,3) ▽	9 (0,5) ▼	3 (0,3) ▼	20 (0,7) ▼	17 (0,7) ▼	10 (0,6) ▽	6 (0,4) ▼
Dánsko †	4 (0,5) ▽	3 (0,3) ▼	3 (0,3) ▼	12 (0,7) ▼	36 (1,0) ▽	6 (0,5) ▽	13 (0,7) ▼
Dominikánská republika	25 (0,9) ▲	58 (1,1) ▲	50 (1,1) ▲	70 (0,9) ▲	54 (1,0) ▲	33 (1,0) ▲	58 (1,1) ▲
Estonsko	9 (0,8) ▽	19 (1,0) ▼	8 (0,7) ▽	44 (1,3) ▲	15 (0,6) ▼	10 (0,7) ▽	30 (1,0)
Finsko	3 (0,3) ▽	9 (0,5) ▼	1 (0,2) ▼	14 (0,6) ▼	20 (0,9) ▼	2 (0,3) ▼	10 (0,6) ▼
Guatemala ¹	22 (1,0) ▲	55 (1,3) ▲	34 (1,4) ▲	64 (1,0) ▲	55 (1,4) ▲	28 (1,4) ▲	62 (1,4) ▲
Chile	9 (0,7)	31 (1,2)	16 (0,9)	40 (1,1) △	40 (0,9)	10 (0,6) ▽	42 (0,9) ▲
Indonésie	14 (0,7) △	61 (1,0) ▲	31 (1,2) ▲	40 (1,0) △	50 (1,1) ▲	24 (0,9) △	21 (0,8) ▽
Irsko	8 (0,6) ▽	10 (0,7) ▼	9 (0,7) ▽	50 (1,1) ▲	43 (1,3) △	10 (0,7) ▽	20 (0,8) ▽
Itálie	5 (0,4) ▽	26 (1,2) ▽	14 (0,7) ▽	23 (1,0) ▼	24 (0,9) ▼	11 (0,7) ▽	23 (1,0) ▽
Kolumbie	14 (0,6) △	55 (1,1) ▲	36 (1,2) ▲	57 (0,8) ▲	41 (0,9) △	17 (0,9) △	45 (0,9) ▲
Korejská republika ¹	4 (0,3) ▽	5 (0,3) ▼	2 (0,2) ▼	18 (0,7) ▼	8 (0,7) ▼	2 (0,2) ▼	10 (0,6) ▼
Kypr	18 (0,7) △	38 (1,0) △	22 (0,9) △	26 (1,0) ▽	53 (1,1) ▲	18 (0,7) △	25 (0,9) ▽
Lichtenštejnsko	11 (1,6)	17 (2,2) ▼	14 (1,8)	26 (2,4) ▽	58 (2,7) ▲	11 (1,7)	35 (2,6) △
Litva	11 (0,6)	35 (1,3) △	15 (0,8)	23 (0,9) ▼	31 (1,2) ▽	17 (0,9) △	25 (0,9) ▽
Lotyšsko	9 (0,8)	33 (1,5) △	13 (0,8) ▽	38 (1,2) △	22 (1,3) ▼	14 (0,8)	38 (1,5) △
Lucembursko	11 (0,4)	26 (0,7) ▽	17 (0,6)	28 (0,7) ▽	52 (0,9) ▲	14 (0,4)	35 (0,8) △
Malta	14 (0,9) △	23 (1,0) ▽	9 (0,7) ▽	36 (1,3) ▼	28 (1,3) ▼	16 (0,9)	17 (1,0) ▼
Mexiko	15 (0,7) △	40 (1,1) ▲	25 (0,8) △	46 (1,0) ▲	44 (1,1) △	22 (0,9) △	39 (0,9) △
Norsko †	8 (0,6) ▽	13 (0,9) ▼	10 (0,7) ▽	20 (0,9) ▼	52 (1,1) ▲	12 (0,7)	23 (0,7) ▽
Nový Zéland †	13 (0,9) △	21 (1,0) ▽	7 (0,6) ▽	40 (1,4) △	47 (1,2) △	23 (1,1) △	14 (0,8) ▼
Paraguay ¹	19 (1,0) △	49 (1,2) ▲	31 (1,2) ▲	69 (1,0) ▲	52 (1,0) ▲	22 (1,2) △	54 (1,0) ▲
Polsko	4 (0,4) ▽	50 (1,3) ▲	17 (0,9)	36 (1,3)	47 (1,4) △	15 (0,6)	27 (1,0) ▽
Rakousko	11 (0,6)	19 (0,9) ▼	13 (0,8) ▽	35 (1,2)	51 (1,6) ▲	14 (0,8)	33 (1,0) △
Rusko	11 (0,8)	39 (1,6) △	23 (1,3) △	30 (1,5) ▽	28 (1,2) ▼	18 (1,0) △	62 (1,3) ▲

Obrázek 23: Občanská angažovanost žáků – národní průměry³¹⁴

Země	Procentuální podíl žáků, kteří se zapojili do následujících aktivit:						
	Mládežnická organizace přidružená k politické straně	Ekologická organizace	Organizace zabývající se lidskými právy	Skupina dobrovolníků, která dělala něco, aby pomohla místnímu společenství	Organizace sbírající peníze pro sociální účely	Kulturní organizace pro etnické menšiny	Skupina mladých lidí bojující za určitou záležitost
Řecko	8 (0,6) ▽	43 (1,6) ▲	17 (1,1)	21 (0,9) ▼	37 (1,2)	16 (0,8) △	27 (1,2) ▽
Slovensko ²	6 (0,6) ▽	19 (1,4) ▼	12 (1,0) ▽	27 (1,3) ▽	26 (1,7) ▼	9 (1,0) ▽	24 (1,5) ▽
Slovinsko	6 (0,5) ▽	28 (1,3)	10 (0,6) ▽	24 (1,0) ▽	44 (1,2) △	13 (0,7) ▽	35 (1,0) △
Španělsko	5 (0,5) ▽	18 (0,8) ▼	14 (0,8) ▽	26 (0,9) ▽	32 (1,0) ▽	7 (0,5) ▽	22 (0,9) ▽
Švédsko	7 (0,5) ▽	8 (0,5) ▼	7 (0,5) ▽	14 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	6 (0,4) ▽	14 (0,6) ▼
Švýcarsko †	6 (0,7) ▽	21 (1,4) ▽	13 (1,0) ▽	26 (1,1) ▽	49 (1,4) △	8 (0,8) ▽	23 (0,9) ▽
Thajsko †	23 (1,1) ▲	71 (0,8) ▲	39 (1,0) ▲	57 (1,0) ▲	56 (1,0) ▲	38 (1,2) ▲	59 (1,0) ▲
Průměr ICCS	10 (0,1)	29 (0,2)	16 (0,1)	34 (0,2)	39 (0,2)	14 (0,1)	29 (0,2)
Země nesplňující požadavky výběru vzorku							
Hongkong (SAR)	8 (0,6)	29 (1,3)	6 (0,6)	33 (1,4)	34 (1,4)	8 (0,6)	9 (0,6)
Nizozemsko	6 (1,3)	14 (1,6)	7 (0,8)	24 (2,3)	60 (2,6)	7 (1,6)	12 (0,9)

Národní průměry

▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

() Směrodatná chyba jsou uvedeny v závorkách.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Obrázek 24: Občanská angažovanost žáků – národní průměry (pokr.)³¹⁵

Občanskou angažovanost žáků v širší komunitě měřila studie pomocí otázek, zda se žáci „během posledních 12 měsíců“, „déle než před rokem“ nebo „nikdy“ zapojili do organizací nebo aktivit jako jsou mládežnické organizace politické strany, nejrůznější ekologické organizace či organizace zabývající se lidskými právy, zda v rámci skupiny dobrovolníků pomáhali místní komunitě, vybírali peníze na charitu, pořádali kulturní akce

³¹⁴ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 54.

³¹⁵ Tamtéž, s. 55.

pro etnické menšiny nebo společně s dalšími mladými lidmi usilovali o prosazení nějaké společné záležitosti.³¹⁶ Zapojení žáků do nejrůznějších aktivit přitom studie sleduje jak ve škole, tak i mimo ni, a zkoumá také ochotu žáků podílet se v budoucnosti na politických aktivitách, ať už individuálně (např. hlasovat ve volbách) či kolektivně (např. stát se aktivním podporovatelem politické strany), ať už legálními prostředky (např. účast na demonstraci) nebo prostředky nelegálními (např. sprejování nápisů na budovy).

Výsledky ICCS studie jsou pro českou (nejen občanskou) společnost značně neuspokojivé. Jak ukazuje následující tabulka, ve všech zkoumaných parametrech projevují čeští žáci podprůměrnou míru **občanské aktivity mimo školu**, v případě zapojení se do skupiny dobrovolníků pomáhající místní komunitě, vybírání peněz na charitu nebo společného usilování o prosazení nějaké společné záležitosti jsou výsledky navíc o více než 10 % pod mezinárodním průměrem. Účast na aktivitách mimo školu nebývá přitom jen indikátorem toho, nakolik jsou současní mladí lidé aktivní, ale představuje také příslib budoucího zapojení do občanské společnosti, tj. je ukazatelem, jak bude naše občanská společnost pravděpodobně vypadat v budoucnosti.³¹⁷

Podobně dopadly i výsledky zkoumání **občanské angažovanosti žáků v rámci školy**, čeští žáci se umístili pod průměrem jak v dobrovolné účasti ve školní hudební či dramatické činnosti mimo vyučování, tak v účasti na rozhodování o podstatných záležitostech týkajících se chodu školy, účasti ve studentských diskusích o podstatných tématech i snaze stát se předsedou třídy nebo zástupcem ve školním parlamentu. Výsledky zde odpovídají dřívějšímu zjištění, že občanská výchova v České republice není vyučována pomocí školních parlamentů.³¹⁸ Mírně optimistické jsou výsledky žáků, kteří hlasovali o předsedovi třídy (srovnatelné s mezinárodním průměrem) a také počet žáků, kteří se aktivně zúčastnili diskuze; ten byl dokonce lehce nadprůměrný.³¹⁹

³¹⁶ Tamtéž, s. 53.

³¹⁷ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 130.

³¹⁸ Viz výše.

³¹⁹ SCHULZ, W. a kol. *První zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 57.

Země	Procentuální podíl žáků, kteří se zapojili do následujících aktivit:					
	Dobrovolná účast ve školní hudební či dramatické činnosti mimo rozvrh pravidelného vyučování	Aktivní účast v diskusi	Hlasování o předsetdoví třídy nebo o zástupci školního parlamentu	Účast v rozhodování o podstatných záležitostech týkajících se chodu školy	Účast ve studentských diskusích o podstatných tématech	Snaha stát se předsetdov třídy nebo zástupcem ve školním parlamentu
Anglie ‡	62 (1,3)	48 (1,5) △	79 (1,2) △	55 (1,5) ▲	37 (1,4) ▽	40 (1,2)
Belgie (Vlámsko) †	47 (1,8) ▼	31 (1,2) ▼	68 (2,0) ▽	36 (1,3) ▽	24 (0,9) ▼	34 (1,2) ▽
Bulharsko	66 (1,2) △	52 (1,4) △	52 (1,9) ▼	31 (1,2) ▽	40 (1,2) ▽	34 (1,1) ▼
Česká republika †	52 (1,2) ▽	54 (1,0) △	74 (1,9)	21 (0,9) ▼	29 (0,9) ▼	31 (1,0) ▼
Čína (Tchaj-pej)	56 (0,8) ▽	17 (0,8) ▼	67 (0,9) ▽	43 (0,7) △	84 (0,7) ▲	32 (0,9) ▽
Dánsko †	43 (1,4) ▼	57 (1,2) ▲	73 (1,1) ▽	44 (1,0) △	20 (0,8) ▼	49 (1,0) △
Dominikánská republika	62 (1,3)	66 (1,5) ▲	61 (1,5) ▼	59 (1,1) ▲	49 (1,2) △	58 (1,2) ▲
Estonsko	73 (1,2) ▲	36 (1,2) ▽	75 (1,8)	24 (1,2) ▼	25 (1,3) ▼	32 (1,5) ▼
Finsko	61 (1,2)	59 (1,2) ▲	83 (1,3) △	15 (0,7) ▼	23 (1,0) ▼	35 (1,4) ▽
Guatemala ¹	76 (1,0) ▲	56 (2,0) ▲	94 (0,8) ▲	63 (1,0) ▲	51 (1,2) △	56 (1,2) ▲
Chile	70 (1,0) △	49 (1,7) △	89 (0,7) ▲	39 (1,1)	35 (1,0) ▽	47 (1,0) △
Indonésie	55 (1,4) ▽	41 (1,2) ▽	72 (1,4) ▽	57 (1,3) ▲	85 (1,0) ▲	26 (1,0) ▼
Irsko	58 (1,2) ▽	66 (1,3) ▲	76 (2,2)	38 (1,3)	28 (1,1) ▼	25 (0,9) ▼
Itálie	67 (1,1) △	50 (1,3) △	49 (2,3) ▼	34 (1,5) ▽	24 (1,5) ▼	21 (1,3) ▼
Kolumbie	71 (0,9) ▲	49 (1,3) △	90 (0,5) ▲	57 (0,9) ▲	41 (0,9) ▽	44 (0,8) △
Korejská republika ¹	23 (0,7) ▼	33 (0,9) ▼	76 (0,7)	33 (0,9) ▽	26 (0,6) ▼	33 (0,7) ▽
Kypr	69 (0,9) △	55 (0,9) ▲	71 (0,8) ▽	35 (1,2) ▽	39 (0,9) ▽	67 (1,0) ▲
Lichtenštejnsko	48 (2,9) ▼	54 (2,6) △	74 (2,5) ▽	27 (2,6) ▼	42 (2,5)	49 (2,5) △
Litva	63 (1,1) ▲	23 (0,9) ▼	84 (0,9) △	35 (1,1) ▽	38 (1,2) ▽	30 (1,1) ▼
Lotyšsko	77 (1,2) ▲	55 (1,6) ▲	67 (2,5) ▽	31 (1,3) ▽	31 (1,5) ▼	39 (1,6)
Lucembursko	46 (0,7) ▼	19 (0,6) ▽	63 (0,8) ▼	25 (0,6) ▼	31 (0,7) ▼	36 (0,8) ▽
Malta	70 (1,3) △	30 (1,1) ▼	62 (1,2) ▼	29 (1,0) ▼	*	24 (0,9) ▼
Mexiko	59 (0,8)	48 (1,1) △	74 (0,9) ▽	54 (0,9) ▲	41 (1,0) ▽	36 (0,7) ▽
Norsko †	61 (1,3)	62 (1,3) ▲	90 (0,8) ▲	58 (1,6) ▲	52 (1,3) △	62 (1,0) ▲
Nový Zéland †	64 (1,2) △	42 (1,4)	75 (1,4)	48 (1,3) △	43 (1,1)	38 (1,1) ▽
Paraguay ¹	73 (0,9) ▲	39 (1,3) ▽	87 (1,0) ▲	56 (1,2) ▲	54 (1,4) ▲	58 (1,3) ▲
Polsko	60 (1,3)	32 (1,2) ▼	95 (0,5) ▲	57 (1,1) ▲	67 (1,1) ▲	59 (0,9)
Rakousko	52 (1,4) ▽	25 (1,1) ▽	81 (0,9) △	30 (1,2) ▼	38 (1,1) ▽	57 (1,1) ▲
Rusko	67 (1,0) △	34 (1,2) ▼	76 (1,4)	32 (1,2) ▽	45 (1,1)	28 (1,1) ▼

Obrázek 25: Občanská angažovanost žáků ve škole – národní průměry³²⁰

Země	Procentuální podíl žáků, kteří se zapojili do následujících aktivit:					
	Dobrovolná účast ve školní hudební či dramatické činnosti mimo rozvrh pravidelného vyučování	Aktivní účast v diskusi	Hlasování o předsetdoví třídy nebo o zástupci školního parlamentu	Účast v rozhodování o podstatných záležitostech týkajících se chodu školy	Účast ve studentských diskusích o podstatných tématech	Snaha stát se předsetdov třídy nebo zástupcem ve školním parlamentu
Řecko	61 (1,4)	40 (1,1) ▽	85 (1,0) △	57 (1,1) ▲	74 (1,4) ▲	68 (1,5) ▲
Slovensko ²	60 (1,2)	49 (1,5) △	73 (2,3)	28 (1,2) ▼	81 (1,0) ▲	43 (1,5)
Slovinsko	65 (1,3) △	41 (1,2) ▽	84 (0,8) △	28 (1,2) ▼	35 (1,4) ▽	59 (1,1) ▲
Španělsko	65 (1,0) △	50 (1,5) △	87 (1,0) ▲	48 (1,2) △	38 (1,3) ▽	55 (1,2) ▲
Švédsko	59 (1,4)	42 (1,6)	85 (0,9) △	54 (1,1) ▲	53 (1,1) △	40 (1,0)
Švýcarsko †	56 (1,3) ▽	56 (1,5) ▲	60 (2,0) ▼	28 (1,3) ▼	40 (1,4) ▽	34 (1,4) ▽
Thajsko †	64 (1,1) △	36 (1,3) ▽	79 (0,9) △	46 (1,1) △	52 (1,1) △	36 (1,0) ▽
Průměr ICCS	61 (0,2)	44 (0,2)	76 (0,2)	40 (0,2)	43 (0,2)	42 (0,2)
Země nesplňující požadavky výběru vzorku						
Hongkong (SAR)	70 (1,4)	35 (1,3)	74 (1,5)	28 (1,3)	34 (1,2)	32 (1,3)
Nizozemsko	47 (2,1)	20 (2,8)	52 (4,5)	27 (2,5)	11 (0,9)	22 (2,5)

Národní průměry
 ▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
 △ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS

Poznámky:

- * Data nejsou dostupná
- () Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.
- † Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.
- ¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.
- ² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

Obrázek 26: Občanská angažovanost žáků ve škole – národní průměry (pokr.)³²¹

Mladí lidé nemají sice obecně možnost participovat na občanských aktivitách stejnou měrou jako dospělí občané (nemohou např. volit nebo kandidovat ve volbách), mohou si ovšem vyzkoušet, jakou mají moc při ovlivňování chodu školy, což v nich rozvíjí pocit účinnosti (*political efficacy*). Zpráva ICCS navíc konstatuje, že

³²⁰ Tamtéž.

³²¹ Tamtéž, s. 58.

demokratičtější formy řízení školy mohou u žáků přispět k vyššímu stupni politické účinnosti a že demokratické řízení školy může žákům sloužit jako ujištění, že má smysl být politicky aktivní. Ocenění zapojování žáků ve školním prostředí umožňuje, alespoň do určité míry, ovlivnit pohled mladých lidí na zapojení se do demokratického systému v době, kdy dospějí.³²² Podobně tak existují důkazy o tom, že žáci, kteří jsou zapojeni do občanských aktivit ve škole, mají sklon být více informovaní o občanských záležitostech, a že účast na simulovaných volbách ve škole pozitivně ovlivnila občanské povědomí žáků.³²³

Míra občanské i politické angažovanosti je pochopitelně odvislá od toho, nakolik jsou žáci přesvědčeni o tom, že je možné způsobit politickou změnu a že jednotlivec v ní může hrát svoji roli (tzv. *political efficacy*, tj. politická účinnost).³²⁴ Jak dokládá tabulka v příloze práce, čeští žáci jsou v tomto ohledu vůbec nejskeptičtější ze všech testovaných zemí a mají vůbec nejméně často pocit, že mohou něco ovlivnit. Téměř podobně vyšlo i testování žáků na ochotu zapojit se v budoucnu do činností jako je diskuze o kontroverzním novinovém článku, zorganizování skupiny spolužáků k prosazení změny ve škole nebo třeba vyjádření svého názoru v dopisu zaslaném do novin (v tomto případě jsme nejskeptičtější pozici sdíleli s Maltou, Finskem a Belgií).³²⁵

K podobně neradostnému závěru dospěla také studie společnosti Millward Brown pro společnost Člověk v tísni, která konstatovala, že „*studenti většinou nevěří, že jsou schopni něco ovlivnit při řešení společenských problémů, a to ať na lokální, nebo globální úrovni.*“ V obou případech okolo 80 % studentů uvedlo, že společenské problémy nemůže ovlivnit, ze zbývajících 20 % zhruba polovina chtěla s problémy něco dělat, druhá polovina se nechystala udělat nic.³²⁶ Studie upozornila ještě na jeden zajímavý jev, totiž na skutečnost, že přesvědčení studentů o vlastní schopnosti něco změnit se „*nezmenšuje s rostoucí globálností problémů; dokonce u světových problémů častěji věří, že jsou schopni něco ovlivnit.*“³²⁷

³²² SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 135.

³²³ SCHULZ, W. a kol. *První zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 53.

³²⁴ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 117.

³²⁵ Tamtéž, s. 121.

³²⁶ Millward Brown. *Jeden svět na školách*. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách pro společnost Člověk v tísni, s. 19 a násl.

³²⁷ Tamtéž.

4.3.3.3 Politická participace a volby

„Demokracii nelze vyčerpávat volebním aktem jednou za čtyři roky, po němž se stává občan rukojmím.“³²⁸

Pod pojmem **politická participace** rozumí ICCS studie jakoukoli „aktivitu, jejímž účelem nebo smyslem je ovlivňování chodu vlády – buď přímo působením na provádění implementace veřejné politiky, nebo nepřímo ovlivňováním výběru lidí, kteří tuto politiku provádějí“. Je to tedy pojem značně širší než pouhá účast u voleb. Patří do něj i celá řada dalších forem politické participace, jako je dobrovolnictví v politické kampani, členství v politické straně nebo ucházení se o politickou funkci.³²⁹

Ze všech uvedených způsobů politické participace je účast ve volbách nepochybně nejméně náročná. I přesto řada čtrnáctiletých žáků dle ICCS studie nehodlá k volbám přijít. Jak ukazuje následující tabulka, nejvyšší procento žáků ochotných jít volit bylo zaznamenáno v Guatemale (94 %) a Indonésii (92 %), nižší potom v Bulharsku (69 %) a suverénně nejnižší v České republice (50 %).

K lehce optimističtějším závěrům dospěla studie společnosti Millward Brown, kde o něco starší studenti deklarovali ochotu jít volit v 59 % případů, přičemž výzkum potvrdil, že na ochotu jít k volbám má pozitivní vliv jak vzdělání rodičů, tak typ střední školy studentů – nejméně ochotných je na učilištích, nejvíce na gymnáziích (73 %). K podobnému závěru došel ve svém výzkumu z roku 2000 také sociolog Petr Sak: ze souboru mladých lidí ve věku 15-30 let odpovědělo kladně na otázku, zda chodí volit, 55,8 % dotázaných.³³⁰

Při srovnání úrovně občanských znalostí žáků, kteří plánují jít volit, a těch, kteří nikoli, bylo v rámci ICCS zjištěno, že žáci, kteří by šli asi nebo určitě volit, měli lepší občanské znalosti. Průměrně existoval mezi těmito dvěma skupinami žáků rozdíl více než 50 škálových bodů.³³¹ Podobný výsledek autoři *Prvotních zjištění* získali také při srovnání průměrného zájmu o politické a sociální záležitosti. Výsledky ICCS tedy jednoznačně ukazují, že občanské znalosti působí na postoje žáků, tj. že větší povědomí o fungování demokratického systému (tj. vyspělejší právní vědomí *de lege lata*) vede také k vyšší míře

³²⁸ SAK, P. SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, s. 76.

³²⁹ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 56.

³³⁰ SAK, P. SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*, s. 74.

³³¹ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 59.

občanské a politické participace (tj. např. účasti ve volbách).³³²

Co se očekávané politické angažovanosti v dospělosti týče, velká většina žáků v zúčastněných zemích uvedla, že má v úmyslu volit v národních volbách, ale jen malá část uvažuje o aktivnějších formách participace (např. kandidovat v místních volbách, podílet se na volební kampani nebo se stát členem politické strany).³³³

Země	Procentuální podíl žáků, kteří určitě nebo asi půjdou volit v národních volbách	Průměrná skóre občanských znalostí žáků, kteří předpokládají, že v národních volbách...			Průměrný zájem o politické/sociální otázky u žáků, kteří v národních volbách...		
		asi nebo určitě nebudou volit (A)	asi nebo určitě budou volit (B)	rozdíl (B – A)*	asi nebo určitě nebudou volit (A)	asi nebo určitě budou volit (B)	rozdíl (B – A)*
Anglie ‡	72 (1,1) ▽	470 (4,0)	544 (4,9)	74 (5,4)	44 (0,4)	51 (0,3)	7 (0,5)
Belgie (Vlámsko) †	72 (1,3) ▽	476 (4,8)	530 (4,6)	54 (4,1)	42 (0,4)	47 (0,4)	5 (0,6)
Bulharsko	69 (1,0) ▼	447 (5,5)	492 (5,5)	45 (5,5)	45 (0,4)	51 (0,2)	6 (0,4)
Česká republika †	50 (1,1) ▼	481 (2,1)	542 (3,0)	61 (3,3)	44 (0,2)	50 (0,2)	6 (0,3)
Čína (Tchaj-pej)	82 (0,7)	503 (3,0)	572 (2,4)	69 (3,0)	42 (0,3)	49 (0,2)	7 (0,4)
Dánsko †	89 (0,6) △	505 (5,4)	590 (3,5)	85 (5,7)	40 (0,6)	49 (0,3)	9 (0,6)
Dominikánská rep.	86 (0,9) △	381 (3,9)	390 (2,9)	10 (4,2)	51 (0,8)	58 (0,2)	7 (0,9)
Estonsko	73 (1,3) ▽	487 (6,3)	542 (4,4)	55 (5,4)	47 (0,3)	52 (0,3)	4 (0,4)
Finsko	85 (0,7) △	521 (4,4)	588 (2,4)	67 (4,5)	39 (0,5)	47 (0,2)	8 (0,5)
Guatemala ¹	94 (0,4) ▲	410 (5,3)	442 (3,8)	32 (4,5)	51 (0,8)	55 (0,2)	5 (0,8)
Chile	76 (1,0) ▽	473 (4,3)	490 (3,6)	16 (3,6)	46 (0,3)	53 (0,2)	7 (0,3)
Indonésie	92 (0,6) ▲	397 (3,8)	439 (3,3)	42 (4,0)	53 (0,4)	55 (0,2)	2 (0,4)
Irsko	87 (0,7) △	464 (5,9)	550 (4,2)	85 (5,8)	43 (0,6)	50 (0,3)	8 (0,7)
Itálie	88 (0,6) △	470 (5,6)	541 (3,1)	72 (4,8)	49 (0,5)	53 (0,2)	4 (0,5)
Kolumbie	90 (0,5) △	436 (4,1)	476 (2,7)	40 (3,8)	47 (0,4)	53 (0,2)	6 (0,5)
Korejská republika ¹	87 (0,6) △	506 (3,1)	574 (1,9)	68 (3,3)	45 (0,4)	51 (0,1)	5 (0,4)
Kypr	75 (0,8)	420 (4,3)	472 (2,7)	51 (4,9)	43 (0,5)	49 (0,3)	6 (0,5)
Lichtenštejnsko	81 (2,0)	482 (13,0)	544 (4,5)	62 (15,1)	45 (1,2)	51 (0,5)	6 (1,2)
Litva	88 (0,8) △	455 (4,3)	513 (2,7)	58 (4,2)	46 (0,6)	52 (0,2)	6 (0,6)
Lotyšsko	77 (1,2) ▽	455 (4,7)	490 (4,3)	36 (5,0)	47 (0,4)	52 (0,2)	4 (0,5)
Lucembursko	73 (0,7) ▽	435 (3,4)	493 (2,4)	59 (3,0)	45 (0,4)	51 (0,2)	7 (0,4)
Malta	86 (1,2) △	428 (7,1)	506 (4,5)	78 (8,1)	42 (0,7)	49 (0,3)	7 (0,6)
Mexiko	86 (0,6) △	419 (3,6)	463 (2,9)	44 (3,8)	48 (0,4)	52 (0,2)	4 (0,4)
Norsko †	83 (1,0) △	451 (4,4)	535 (3,3)	84 (5,5)	41 (0,7)	48 (0,3)	6 (0,7)
Nový Zéland †	84 (0,8) △	452 (6,5)	535 (5,1)	83 (6,7)	43 (0,7)	51 (0,3)	8 (0,7)
Paraguay ¹	89 (0,9) △	397 (5,8)	451 (3,5)	54 (6,5)	48 (0,8)	53 (0,2)	5 (0,8)
Polsko	77 (1,0) ▽	491 (6,2)	550 (4,3)	59 (4,9)	46 (0,5)	51 (0,2)	5 (0,5)
Rakousko	82 (0,9)	452 (5,2)	516 (3,9)	63 (5,0)	47 (0,6)	54 (0,2)	7 (0,5)
Rusko	85 (0,8) △	470 (4,4)	514 (4,0)	44 (4,8)	49 (0,4)	54 (0,2)	5 (0,4)
Řecko	77 (1,1) ▽	446 (4,5)	491 (4,9)	45 (4,9)	46 (0,5)	51 (0,2)	5 (0,5)
Slovensko ²	75 (1,2) ▽	493 (4,7)	542 (4,7)	49 (4,8)	43 (0,5)	48 (0,2)	5 (0,5)
Slovinsko	81 (0,8)	471 (4,4)	528 (2,9)	57 (4,4)	42 (0,7)	46 (0,3)	4 (0,7)
Španělsko	85 (0,8) △	456 (5,8)	516 (3,9)	60 (5,1)	44 (0,6)	50 (0,2)	6 (0,6)
Švédsko	85 (0,9) △	477 (4,4)	551 (3,2)	73 (5,2)	39 (0,5)	46 (0,3)	8 (0,6)
Švýcarsko †	70 (1,4) ▼	500 (4,8)	547 (3,7)	47 (4,5)	48 (0,4)	52 (0,2)	5 (0,5)
Thajsko †	88 (0,6) △	415 (3,9)	458 (3,8)	43 (3,9)	54 (0,4)	56 (0,1)	2 (0,4)
ICCS průměr	81 (0,2)	458 (0,9)	514 (0,6)	56 (0,9)	45 (0,1)	51 (0,0)	6 (0,1)
Země nesplňující požadavky výběru vzorku							
Hongkong (SAR)	83 (1,0)	501 (8,4)	564 (5,3)	63 (6,8)	46 (0,6)	54 (0,3)	7 (0,7)
Nizozemsko	74 (2,3)	451 (6,0)	509 (9,3)	58 (9,0)	42 (0,5)	47 (0,4)	5 (0,7)

Národní průměry

▲ více než 10 % nad průměrem ICCS ▼ více než 10 % pod průměrem ICCS
△ významně nad průměrem ICCS ▽ významně pod průměrem ICCS



Poznámky:

* Statisticky významný rozdíl ($p < 0,05$) je zvýrazněn tučně.

() Směrodatné chyby jsou uvedeny v závorkách.

† Země splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

‡ Země téměř splnila výběrové požadavky po doplnění náhradních škol.

¹ Země vybrala stejný ročník, ale na začátku dalšího školního roku.

² Národní populace se neshoduje s požadovanou mezinárodní populací.

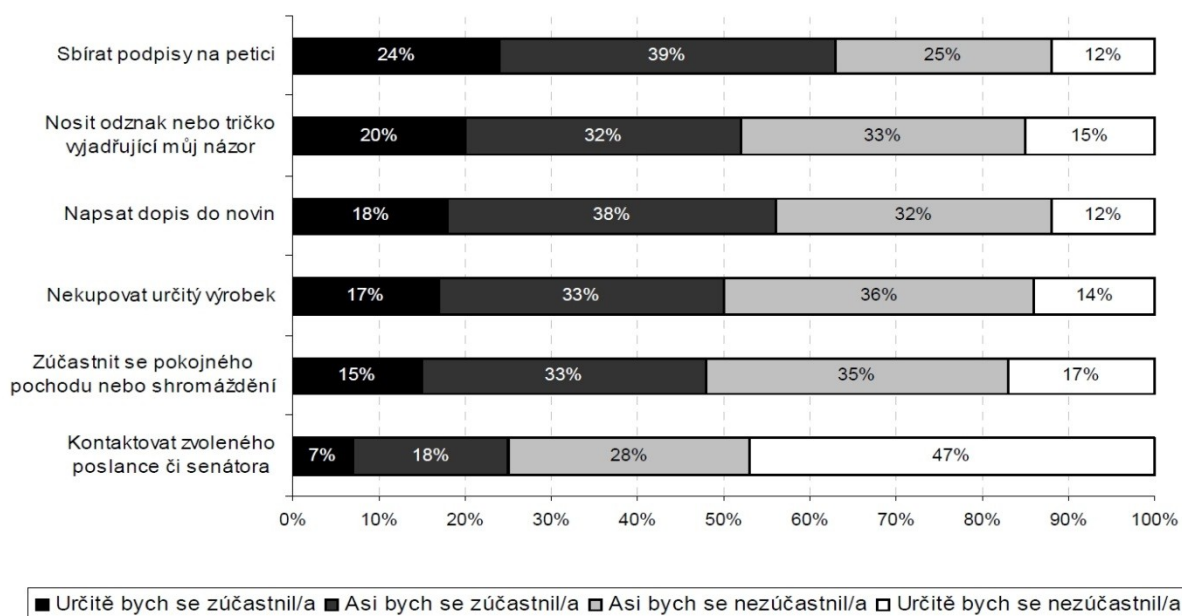
Obrázek 27: Procentuální podíl žáků, kteří předpokládají, že půjdou volit v národních volbách – národní průměry³³⁴

³³² Tamtéž, s. 60.

³³³ Tamtéž, s. 62.

³³⁴ Tamtéž, s. 60.

Studie se dále zaměřila na ochotu podílet se v budoucnosti na **legálním protestu**, tj. protestu vedeném legálními prostředky. Dotazník zjišťoval, zda by se žáci v budoucnosti zúčastnili některé z forem protestu, jako je napsání dopisu do novin nebo politikovi, účast na pokojném pochodu nebo shromáždění, nošení trička vyjadřujícího názor či sbírání podpisů pod petici. Z přiložené tabulky je zjevné, že žáci jsou nejvíce připraveni sbírat podpisy pod petici nebo nosit tričko vyjadřující jejich názor, poměrně málo jsou ochotni sami kontaktovat přímo svého politického zástupce. Za relativně příznivé můžeme považovat zjištění, že v mezinárodním srovnání se Česká republika umístila jen o jeden bod pod mezinárodním průměrem.³³⁵

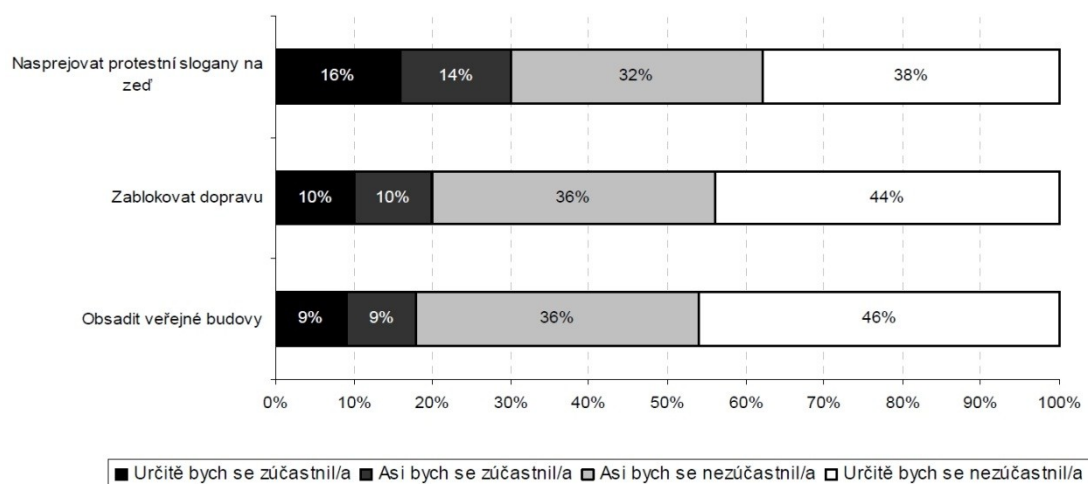


Obrázek 28: Ochota zúčastnit se v budoucnosti některé z nabídnutých forem legálního protestu³³⁶

Co se týče ochoty účastnit se v budoucnosti **nelegálního protestu**, jako např. nasprejování protestních sloganů na zeď, zablokování dopravy a obsazení veřejných budov, zaujala Česká republika taktéž pozici odpovídající mezinárodnímu průměru. Přesto je pozoruhodné, že téměř 20 % českých žáků je připraveno protestovat ve formě obsazení veřejných budov. Je nutné předpokládat, že reálně číslo občanů ochotných takto vystoupit např. proti své vládě bude menší, přesto je to poměrně pozoruhodný potenciál, který v občanské společnosti dríme.

³³⁵ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 142.

³³⁶ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 70.



Obrázek 29: Ochota zúčastnit se v budoucnosti některé z nabídnutých forem nelegálního protestu³³⁷

4.3.3.4 Aktivní a pasivní občanství a představa o „dobrém“ občanovi

„...za nejdůležitější vlastnosti dobrého občana považují žáci především poslední dvě položky, tedy 'poctivě pracoval' a 'vždy se řídil zákonem'.“³³⁸

Je-li demokracie vlada lidu, skrz lid a pro lid, jak tvrdí vzletná Lincolnova definice, nemůže nikdo poctivě uvažující o demokratickém uspořádání nepátrat po tom, kdo je to onen lid, resp. na jakých občanech demokracie stojí a pro jaké občany je tento způsob spravování věcí veřejných především určen. Definice a pojetí občanství existuje nepochybně celá řada, pro účely této práce je nicméně inspirativní uvažovat o dvou odlišných druzích občanů, resp. občanství, jak o nich mluví ICCS. Prvním je občanství aktivní (*active, conventional, social-movement-related citizenship*), druhým je občanství pasivní.³³⁹ Jak už vyplývá ze samotného označení, první „občanský druh“ se vyznačuje tím, že vykonává řadu občanských a politických aktivit, iniciativně využívá práva, která mu demokracie poskytuje, a podílí se na fungování systému např. tím, že hlasuje ve volbách, sepíše petici, je-li s něčím nespokojený, je připraven účastnit se demonstrace, hájit svůj názor v médiích nebo dokonce aktivně vstoupit do komunální či celostátní

³³⁷ Tamtéž.

³³⁸ Tamtéž, s. 57.

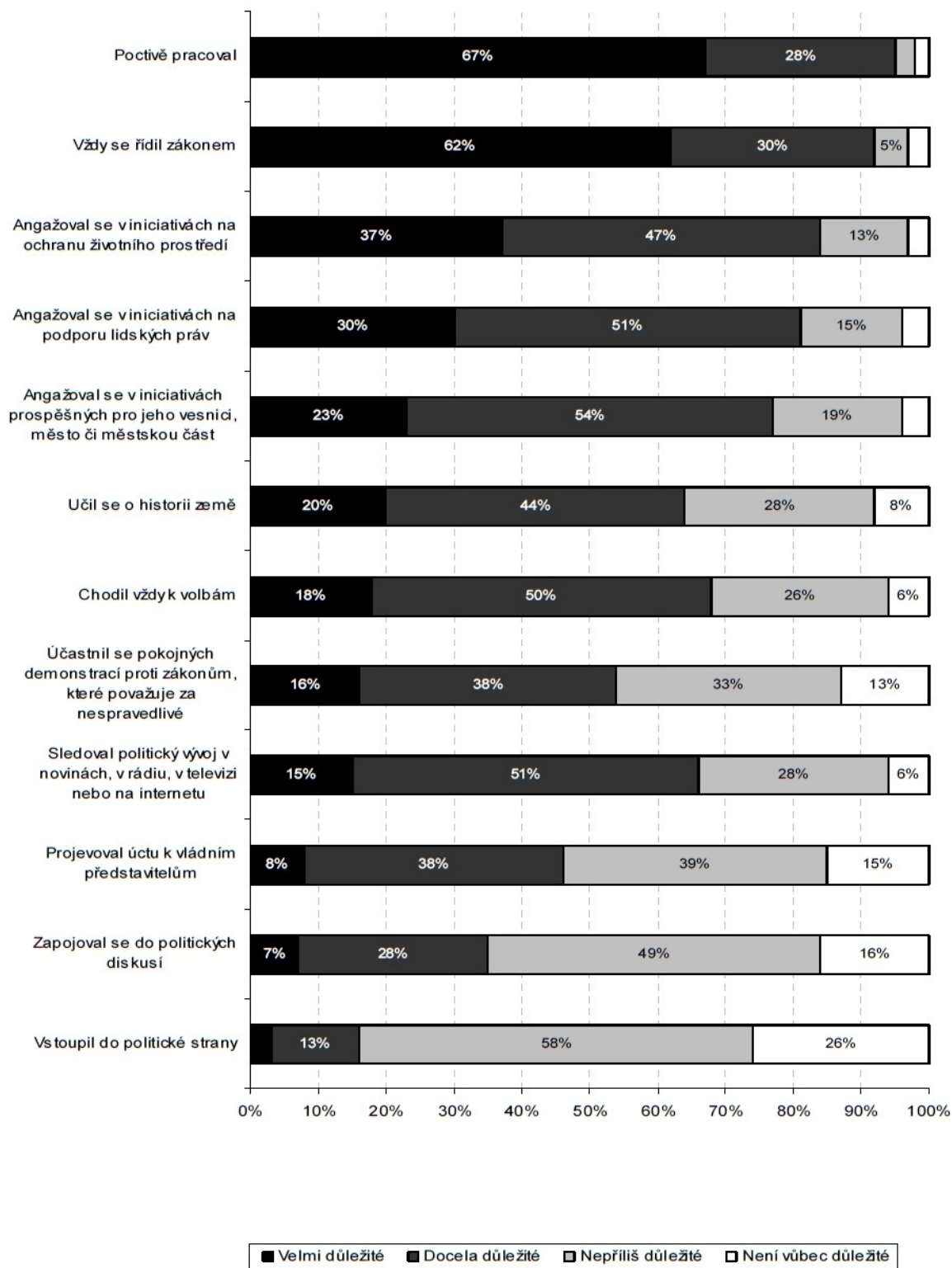
³³⁹ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 94.

politiky. Pasivní občan naopak nic z tohoto nedělá, tedy pokud k tomu není vnějšími okolnostmi víceméně dotlačen – a ani pak není jeho reakce jistá.³⁴⁰

Studie ICCS se žáků ptala na to, jak má vypadat „dobrý občan“. Dotazovala se, jak je důležité, aby hlasoval ve volbách, byl členem politické strany, znal historii své země, sledoval veřejné dění a diskutoval o něm, projevoval úctu vládním představitelům, poctivě pracoval a dodržoval zákony své země.³⁴¹ Podle českých žáků má dobrý občan především poctivě pracovat (to si myslí 95 %), respektovat zákony (92 %) a angažovat se v ochraně životního prostředí (84 %) a lidských práv (81 %), naopak za nejméně podstatné považují, aby se zapojoval do politických diskuzí (35 %) a vstoupil do politické strany (16 %). Pravidelně by měl k volbám chodit v pojetí 68 % žáků. Výsledky jsou tedy v souladu s dříve konstatovaným všeobecným nezájmem o (zejména celostátní) politiku a s poměrně slabým přesvědčením o nutnosti chodit k volbám. V této souvislosti je nicméně zajímavé, že i když k volbám plánuje přijít jen 50 % žáků, dobrých občanů by mělo podle stejných žáků dorazit 68 %. Pokud by větší procento žáků o sobě neprohlásilo, že nejsou dobří občané (výzkum se na tuto otázku neptal), je nutno toto zjištění považovat za jistou neshodu v žakovských odpovědích.

³⁴⁰ Pokud se tedy např. v listopadu 1989 scházely na Letné stovky tisíc lidí, ještě to neznamená, že je možné je všechny považovat za aktivní občany. Daleko lepší kritériem by bylo zkoumat, kdo se podobných shromáždění účastnil ještě v době, kdy na nich zasahovala policie a účastníkům hrozily nejrůznější postihy.

³⁴¹ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 58.



Obrázek 30: Co by měl dělat dobrý občan³⁴²

³⁴² Tamtéž.

4.4 Vztah znalostí a postojů

V přecházejícím textu jsme několikrát poukázali na to, že vyšší míra občanských znalostí často odpovídá i občansky aktivnějšímu postoji a větší ochotě zapojit se do fungování občanské společnosti. V této části práce bychom se vztahu znalostí a postojů rádi věnovali více, protože představuje z pohledu zpracovávané práce velmi významnou otázku; otázku, která se ptá po vztahu právního vědomí *de lege lata*, které představují znalosti, a právního vědomí *de lege ferenda*, které představují postoje, na základě kterých hodnotíme platný právní systém. Jak jsme ukázali v první kapitole práce, jsou autoři, kteří se domnívají, že právní vědomí je zcela nezávislé na míře právních znalostí. My se naopak pokusíme s pomocí několika citací ze studie ICCS ukázat, že občansky a politicky aktivnější postoje mají zpravidla ti žáci, kteří mají také značné občanské znalosti.

První souvislost, kterou studie dokládá, je, že v naprosté většině zemí včetně České republiky existuje pozitivní vztah mezi občanskými znalostmi a zájmem žáků o politická a sociální témata. Žáci, kteří se o tato témata zajímají, mají statisticky významně vyšší znalosti než ti, kteří se o ně nezajímají.³⁴³ Podobně pozitivní vztah se ukázal také mezi znalostmi a mírou, v jaké žáci diskutují o těchto tématech se svými přáteli.³⁴⁴ Podobně blahodárný vliv má na znalosti žáků také vzdělanost rodičů, která je zpravidla měřena počtem knih v domácnosti: čím více knih je v domácnosti, v níž žák vyrůstá, tím větší bude mít občanské znalosti.³⁴⁵

Při srovnání úrovně občanských znalostí žáků, kteří plánují jít volit, a těch, kteří volit neplánují, bylo zjištěno, že žáci, kteří by šli asi nebo určitě volit, měli značně lepší občanské znalosti. Průměrně existoval mezi těmito dvěma skupinami žáků rozdíl více než 50 škálových bodů.³⁴⁶ Nejvýraznější vliv na budoucí volební účast mají dle *Národní zprávy* občanské znalosti, následuje zájem žáků o politická a sociální témata a byl prokázán také pozitivní vliv u důvěry v instituce. Zjištění o vlivu znalostí z občanské výchovy na plánovanou volební účast žáků vede k jasnému závěru: občanská výchova musí být na školách všemožně podporována.³⁴⁷

Další souvislost, kterou studie ICCS přinesla, je **vztah znalostí a důvěry ve své vlastní schopnosti** něco změnit (*self-belief*). Studie konstatuje, že jejich vztah je s největší

³⁴³ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 122-126.

³⁴⁴ Tamtéž, s. 126-127.

³⁴⁵ Tamtéž, s. 204.

³⁴⁶ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 59.

³⁴⁷ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 153.

pravděpodobností vzájemný, tj. že větší víra ve vlastní schopnosti něco změnit vede k prohlubování znalostí a prohlubování znalostí zase pozitivně ovlivňuje důvěru ve své schopnosti.³⁴⁸

Studie dále konstatuje, že demokratický způsob uspořádání školy a zkušenost s tím, že se studenti mohou zapojit do vedení školy, mohou ve studentech pomoci vybudovat přesvědčení, že má smysl být občansky a politicky aktivní i v dospělosti.³⁴⁹ V tabulce zařazené mezi přílohy práce³⁵⁰ je mezinárodní srovnání toho, nakolik žáci považují za důležité, že se mohou podílet na vedení školy. Čeští žáci se společně s Rakouskem, Koreou, Lucemburskem, Slovenskem a Švýcarskem umístili ve spodní části spektra, tj. naši žáci v mezinárodním srovnání příliš nevěří v důležitost účasti na vedení školy.³⁵¹ *Národní zpráva* k tomu dodává, že v celkové analýze se poměrně překvapivě ukázalo, že zapojení do rozhodovacích aktivit ve škole a sledování zpravodajství v masových médiích mělo poměrně malý vliv na míru občanských znalostí žáků.³⁵²

Mezinárodní zpráva přidává ještě zjištění, že i když studenti, kteří zažili demokratické vedení školy, měli lepší výsledky v testech občanských znalostí a více z nich bylo ochotno přijít k volbám, tento pozitivní efekt již nezahrnoval jejich vyšší ochotu stát se politicky aktivními v dospělosti (např. kandidovat ve volbách). Naopak se ukázalo, že ti studenti, kteří plánovali být v dospělosti více politicky aktivní, byli studenti s horšími občanskými znalostmi.³⁵³ Je tedy zřejmé, že samotný fakt, že žáci zažijí demokraticky pojaté vzdělávání, ještě neznamena, že sami budou chtít být v dospělosti politicky aktivní.

Celkově studie konstatuje, že na občanské znalosti má největší pozitivní vliv socioekonomické zázemí rodičů, diskutování o politických a sociálních tématech s rodiči nebo sledování těchto témat v médiích, ochota žáků dlouho studovat (tj. představa studia na vysoké škole), pocit, že třída, kterou žák navštěvuje, je otevřena diskuzi, a možnost hlasovat o svém zástupci ve školních volbách.³⁵⁴ Negativní vliv má potom zejména používání jiného než oficiálního jazyka daného státu v domácnosti, což platí zejména pro

³⁴⁸ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 122.

³⁴⁹ Tamtéž, s. 135.

³⁵⁰ Tamtéž, s. 136.

³⁵¹ Podobný obraz podává i detailnější tabulka, která zobrazuje konkrétní činnosti, na základě kterých byla měřena studentská angažovanost ve škole: od dobrovolné účasti v kapele či divadelním souboru, přes aktivní vystupování v debatě a hlasování ve školních volbách až po podílení se na chodu školy nebo kandidování do školního parlamentu. Čeští žáci byli podprůměrní ve všech ukazatelích mimo ochoty diskutovat a volit ve školních volbách. Tamtéž, s. 135-140.

³⁵² SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 153.

³⁵³ SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 258.

³⁵⁴ Tamtéž, s. 225.

rodiny migrantů.³⁵⁵

4.5 Závěr

Celkově výsledky pro české studenty, ať už na základě studie ICCS, nebo dalších použitých výzkumů, nevycházejí vůbec dobře. V mezinárodním srovnání mají sice čeští studenti průměrné znalosti, současně u nich za posledních deset let ovšem došlo v oblasti znalostí k jednomu z největších propadů mezi všemi testovanými zeměmi. Co se týče, v celé řadě ukazatelů vykazovali čeští studenti oproti svým zahraničním vrstevníkům méně demokraticky aktivní smýšlení, menší zapojení do činnosti školy, menší mimoškolní činnost, menší ochotu být v budoucnu politicky aktivní i menší ochotu být i jen přijít k volbám.

Odpovědnost za tento stav neleží pochopitelně jen na školách. Již dříve jsme upozornili na to, že jakkoli mají školy nesporný vliv na své studenty, je jen jedním z řady vlivů, které na formující se osobnosti studentů působí. Důležitý závěr v této souvislosti přináší studie ICCS: to, v jaký typ občana studenti vyrostou, záleží podle studie z velké míry na jejich socioekonomickém zázemí a na vlivu rodičů (např. na jejich ochotě bavit se se svými dětmi o politických a sociálních tématech). Studie ovšem také potvrdila, že zapojení se do chodu škol má na studenty a jejich budoucí zapojení se do společnosti, včetně ochoty jít k volbám nebo míry jejich občanských znalostí, větší vliv než jejich zapojení do aktivit mimo školu.³⁵⁶

Pro účely této práce je podstatné, že studií ICCS byla zjištěna pozitivní korelace mezi ochotou studentů přijít k volbám a mírou jejich občanských znalostí: čím je tato jejich znalost vyšší, tím pravděpodobněji přijdou do volební místnosti.³⁵⁷ Podobný výsledek získali autoři studie také při srovnání průměrného zájmu o politické a sociální záležitosti či ochoty diskutovat tato témata se svými kamarády. Výsledky ICCS tedy vcelku jednoznačně ukazují, že občanské znalosti působí na postoje žáků, tj. že větší povědomí o fungování demokratického systému (tj. vyspělejší právní vědomí *de lege lata*) vede také k vyšší míře občanské a politické participace (tj. např. účasti ve volbách) a má tedy vliv na právní vědomí *de lege ferenda*.³⁵⁸

³⁵⁵ Tamtéž, s. 225.

³⁵⁶ Tamtéž, s. 258.

³⁵⁷ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 59.

³⁵⁸ Tamtéž, s. 60.

Nelze proto dost dobře nedospět k závěru, že by se předmětu občanské výchovy mělo dostávat v kurikulu českých škol výsadnějšího postavení, měla by mu např. formou speciálních seminářů nebo větší hodinové dotace být vyčleňována co největší časová plocha a měl by být vyučován dostatečně vzdělanými a zejména pak neustále dále se vzdělávajícími učiteli, což se v České republice nedaří – jako jeden z mála zkoumaných států soustavně nepracuje s učiteli občanské výchovy. Z analýzy učitelských a zejména pak ředitelských dotazníků ve studii ICCS navíc vyplývá, že hlavním cílem občanské výchovy má být zejména v pojetí ředitelů škol rozvoj studentských znalostí. Důraz při výuce občanské výchovy by přitom nesporně měl být v daleko větší míře než dosud kladen na studentské dovednosti a postoje a zapojování studentů nejen do chodu školy, ale také širší občanské společnosti.³⁵⁹ Od mezinárodního průměru se Česká republika liší především tím, že větší důraz klade na schopnost hájit vlastní názor (36 % oproti 20 % mezinárodnímu průměru), naopak o něco méně vede žáky k podpoře kritického myšlení (45 % proti 52 %) a zejména pak méně vede žáky k zapojování do činnosti školy (9 % oproti 19 %) a politického života (2 % oproti 7 %). Občanská výchova by navíc měla být v souladu s mezinárodními trendy vyučována pestrou škálou výukových metod, nikoli pouze pomocí klasického výkladu. S ohledy na závěry studie ICCS je možné vcelku jednoznačně konstatovat, že znalosti získávané mj. i v hodinách občanské výchovy mají pozitivní dopad na demokratičnost studentských postojů, ke kterým se Česká republika hlásí nejen ve své Ústavě a řadě mezinárodních dokumentů, ale také v závazných kurikulárních dokumentech, jakými jsou rámcové vzdělávací programy představené ve druhé kapitole.

Česká republika tedy zjevně stojí před významným rozhodnutím: buď najde potřebnou odvahu a na základě dobrých zkušeností ze zahraničí a podrobné znalosti reality českého školství připraví a důsledně provede nezbytnou reformu, nebo budou výsledky českého školství i nadále ve srovnání se zahraničím upadat. Studie společnosti McKinsey popsala na základě pozitivních zkušeností ze zahraničí tři hlavní katalyzátory úspěšné reformy: novou vůdčí osobnost, sociální nebo ekonomickou krizi a zveřejnění kritické zprávy.³⁶⁰ O tom, že se Česká republika i celá Evropa nachází v ekonomické, ale i sociální krizi, se během posledního roku psalo takřka neustále. Zprávy kritizující stav českého školství taktéž nechybí: studie ICCS byla vydána v roce 2009, studie společnosti McKinsey a výše citovaný průzkum společnosti Millward Brown v roce 2010, přičemž všechny byly vůči české školní realitě kritické. Česká republika tedy zřejmě čeká na

³⁵⁹ V tomto se ztotožňujeme s jedním ze závěrů *International Report*, viz: SCHULZ, W., AINLEY, J., FRAILLON, J., KERR, D., LOSITO, B. *ICCS 2009 International Report*, s. 259.

³⁶⁰ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 4.

dostatečně schopný tandem ministra školství a premiéra, kteří budou ochotni potřebnou reformu ve spolupráci s odborníky připravit a ředitelům, učitelům, rodičům i celé veřejnosti dostatečně přesvědčivě vysvětlit.

Jak ukazují příklady školských systémů např. v Singapuru, Anglii nebo americkém Bostonu, výrazného zlepšení lze dosáhnout během pouhých čtyř až šesti let. Zkušenosti mluví dle studie McKinsey jednoznačně: je třeba, aby nejvyšší představitelé mj. jasně ukázali na nutnost změny, zaměřili se jen na několik priorit (např. postupně vždy jen na jeden předmět) a zavedli efektivní mechanismus uskutečnění změn (formou projektové organizace s dostatečným počtem kvalitních profesionálů).³⁶¹

³⁶¹ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 4.

5. PROJEKTY ZÁMĚRNÉ NA KULTIVACI PRÁVNÍHO VĚDOMÍ

„Výhled do budoucna je negativní, protože v nejdůležitějších postupech řízení český systém zaostává za nejlepšími.“³⁶²

V předcházejících kapitolách jsme se věnovali vymezení pojmu právního vědomí a analýze empirických studií, které popisují stav reálného právního vědomí českých studentů. Výsledky Mezinárodní studie občanské výchovy (ICCS) i všech ostatních citovaných výzkumů nevyznívají nikterak pozitivně: čeští studenti jsou mezinárodně průměrní ve sféře občanských znalostí a značně podprůměrní v měřených postojích. Možnost srovnání s výsledky studie CIVED z roku 1999 navíc prozradila, že úroveň znalostí českých žáků má značnou tendenci klesat, což do budoucna pravděpodobně zhorší situaci v České republice, a to zdaleka nejen po stránce vzdělanostní. Negativní změny je třeba očekávat i ve sféře politické, protože např. jen zhruba polovina dnešních středoškoláků uvažuje o tom, že v budoucnosti půjde volit, takže o jejich osudu budou rozhodovat jiní voliči. Podobně tak je nutné očekávat zhoršení v oblasti ekonomické, protože méně vzdělaná populace představuje pochopitelně méně atraktivní „pracovní sílu“ z pohledu investorů, na což upozorňuje také studie společnosti McKinsey z roku 2010, ve které se konstatuje, že *„jelikož akademické výsledky úzce souvisejí s těmi ekonomickými, ohrožují klesající studijní výsledky nejen budoucnost studentů, ale i prosperitu České republiky... I kdyby se dnes dosavadní pokles zastavil, zhoršení výsledků od r. 1995 by zemi do r. 2050 stálo v ekonomickém vyjádření odhadem až 11 % HDP ročně. To představuje v dnešní situaci cca 400 miliard Kč.“³⁶³* V neposlední řadě je třeba se připravit i na změny v oblasti sociální, ve které se zřejmě neustále bude zvětšovat rozdíl mezi vzdělanými, úspěšnými a bohatými na straně jedné a nevzdělanými, neúspěšnými a chudými, balancujícími na hranici důstojného životního minima na straně druhé.

Všechny tyto procesy a naznačené důsledky, ke kterým směřují, nedávají příliš důvodů k optimismu. Pokud nahlížíme stav českého školství jen ze statistických ukazatelů a výsledků mezinárodních srovnávacích testů, opravdu nemůžeme dost dobře dojít k výrazně jinému závěru než citovaná studie. Pozoruhodné ovšem je, že pokud se podíváme na dění v českém školství takříkajíc „zevnitř“, očima konkrétního učitele

³⁶² McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 16.

³⁶³ Tamtéž, s. 3.

občanské výchovy, otevírá se před námi pohled o poznání pestřejší a zajímavější.³⁶⁴ Podrobnější pohled na fungování českých vzdělávacích institucí a občanské společnosti vůbec totiž ukazuje, že na poli občanského vzdělávání nevládne strnulý klid, kvůli kterému by se výsledky českých studentů neustále zhoršovaly, ale že na něm probíhá celá řada inspirativních projektů, která bojuje proti neblahým tendencím popsaným výše. Cílem této kapitoly bude tento zdánlivý rozpor mezi statistikami a konkrétní školní realitou objasnit tím, že popíšeme některé z těchto projektů, zhodnotíme jejich přínos a zamyslíme se nad tím, jaký mají dopad na celkový obraz českého vzdělávacího systému. Pokusíme se tedy zmapovat, kdo se v rámci České republiky věnuje záměrné kultivaci právního vědomí středoškolských studentů, a to i při vědomí toho, že tato kapitola bude nepochybně jen přehledová a rozhodně ne vyčerpávající. Analýza těchto projektů by co do rozsahu mohla nepochybně zabrat celý rozsah této práce, což bychom ovšem neradi. Proto se pokoušíme podat spíše celkový přehled a do podrobností se věnujeme jen jednomu projektu, a to programu *Street Law*. Činíme tak jednak proto, že s ním máme největší zkušenosti, jednak proto, že v mnoha rysech se jednotlivé projekty navzájem podobají a rozbor jednoho nám nabízí vhled i do projektů ostatních.

Hned první zjištění při procházení jednotlivých projektů, které se – byť třeba jen okrajově – dotýkají kultivace právního vědomí, je poněkud překvapivé: existuje jich totiž poměrně značné množství. Oproti očekávání, že bude obtížné najít víc než hrstku takových projektů, je tak při jejich hledání nejtěžší to, že je nutné projít velké množství nejrůznějších serverů a dokumentů, ze kterých je mnohdy těžké vyčíst, co přesně se v rámci daného projektu v současnosti realizuje. Některé weby jsou navíc již jen svědectvím o projektech z minulosti nebo projektech sice přežívajících, ale nevykonávajících již v současnosti výraznou aktivitu, řada odkazů nefunguje a k některým projektům tak není možné se dostat. S tím souvisí i další zkušenost: řadu projektů je značně obtížné objevit, protože u nás příliš neexistují servery, které by fungovaly jako kvalitní reprezentativní informační rozcestníky a odkazovaly hledajícího čtenáře na všechny projekty s podobným cílem. Stránky některých organizací se nicméně pokouší být alespoň neúplnými rozcestníky a nasměrují čtenáře na řadu souvisejících českých i zahraničních projektů nebo informačních serverů. Stačí tedy pročíst server projektu Varianty společnosti Člověk v tísni,³⁶⁵ stránky Českého helsinského výboru³⁶⁶ nebo

³⁶⁴ Jelikož autor práce má osobní zkušenost s působením na střední škole, odráží tato kapitola nepochybně i tyto jeho zkušenosti.

³⁶⁵ Internetové odkazy. *Varianty: Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni* [online]. 2008 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=24>>.

³⁶⁶ Publikace. *Český helsinský výbor* [online]. [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.helcom.cz/search.php?rsvelikost=sab&rstext=all-phpRS-all&rstema=11>>.

materiály brněnského Centra občanského vzdělávání,³⁶⁷ aby se před čtenářem otevřela spleť sítí nejrůznějších projektů, publikací a seminářů, z nichž se řada nějakým způsobem týká kultivace právního vědomí mladých lidí.

Tento stav ostatně dokládá i zkušenost běžného středoškolského učitele³⁶⁸: takřka každý týden mu do emailové schránky doputuje několik pozvánek na vzdělávací seminář, účast na konferenci, nominaci studentů do soutěže nebo zapojení sebe, svých studentů nebo své školy do místního, národního nebo evropského projektu. Při průzkumu mezi 34 učiteli občanské výchovy v roce 2010 bylo zjištěno, že při výuce používají dohromady více než 124 odlišných výukových materiálů.³⁶⁹ V záplavě celé řady dalších povinností a každodenní výuky se tak logicky pocit učitele daleko spíš blíží zahlcení než pocitu nedostatku konkrétních nabídek. Tomu odpovídá i relativně nízká ochota učitelů se pouštět do nových projektů, byť řada z nich zní lákavě a může přinést dobré výsledky, k čemuž se ještě vrátíme.

Pro účely této práce blíže popíšeme jen několik projektů, které by se podle našeho názoru mohly stát jistou inspirací pro podobné projekty realizované v budoucnosti. Inspirativnost spočívá v dopadu, který mohou mít, ve způsobu jejich realizace, v jejich relativně snadné přenositelnosti do jiného prostředí nebo prostě v jejich celkové zajímavosti. Nezastíráme, že kritéria výběru těch projektů, které na následujících několika stránkách popíšeme, jsou do značné míry subjektivní. Současně ovšem máme za to, že veskrze negativní „objektivní“ pohled na stav českého vzdělávání na poli kultivace právního vědomí, který jsme podali v předchozích kapitolách, je na místě alespoň do jisté míry vyrovnat tím, že představíme, jaké projekty v České republice proti tomuto neradostnému stavu bojují a upozorníme na to, v čem jsou právě tyto projekty hodné následování. Součástí této kapitoly bude i výše slíbené zamyšlení se nad příčinami, proč i navzdory těmto projektům statistické ukazatele českého školství nepřinášejí svým čtenářům potěšení.

³⁶⁷ Naše koncepce. *Projekt Výchova k občanství* [online]. 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/nase-koncepce>>.

³⁶⁸ Minimálně středoškolského učitele na pražském gymnáziu.

³⁶⁹ Analýzu vypracoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze z pověření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, za účelem zmapování současné nabídky materiálů používaných učiteli na základních školách a v odpovídajících ročnících nižšího stupně víceletých gymnázií při výuce dějepisu a výchovy k občanství (občanské výchovy). Za „výukové materiály“ byly považovány materiály, na které se nevztahují podmínky pro udělování schvalovací doložky MŠMT. V souvislosti s tím byly tedy z dalšího procesu vyřazeny učebnice a učební texty, na které se vztahuje udělování schvalovací doložky. Za metodické materiály rovněž nebyly považovány „osobní“ přípravy učitelů, jejichž zařazení by v podstatě znemožnilo reálné provedení šetření z hlediska jeho takřka neomezeného rozsahu. Viz *Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenskovední oblasti: Závěrečná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/analiza-vup-jake-materialy-vyuzivaji-ucitele-dejepisu-a-obcanske-vychovy>>, s. 2-5.

5.1 Databáze ukázkových hodin a aktivit

„Podle zkušeností z nejlepších systémů je nejúčinnější podporou pro profesní rozvoj učitelů výměna příkladů nejlepší praxe. ...mělo by se jednat o sdílení příkladů nejlepší praxe z nejvýznamnějších oblastí pedagogické práce, včetně způsobů a metod výuky, plánů vyučovacích hodin, výukových materiálů, testů a příkladů.“³⁷⁰

V kapitole věnované učebnicím jsme dospěli k závěru, že kvalitních středoškolských učebnic práva existuje v České republice jen velmi malé množství. Pokud ovšem středoškolští učitelé základů společenských věd chtějí právo učit jinak než tradiční formou frontální výuky a prostřednictvím výkladu, neobejdou se bez řady praxí prověřených plánů hodin a nejrůznějších aktivit. Ty jim pomohou podat látku atraktivnějším způsobem a přitom studentům umožní probírané látky dobře porozumět a zabrání tomu, aby se výuka změnila v pouhé hraní, které studenty sice zabaví, ale nic nového jim nepřinese. Vymyslet interaktivní a přitom obsahově nabitou hodinu, která navíc zohledňuje i případné nutné aktualizace platné právní úpravy, to je pochopitelně úkol pro řadu učitelů značně náročný. Zejména pokud současný český systém požaduje po středoškolském učiteli každý týden odučit okolo dvaceti vyučovacích hodin. Navíc je logické, že ne každý učitel musí mít nutně dostatečnou invenci na to, aby dokázal sám sestavit dobrou interaktivní hodinu.

Na tuto situaci dobře zareagovala řada projektů, jejichž cílem bylo vytvořit databázi ukázkových hodin, které může učitel bez velké úpravy převzít a odučit. Databanku ukázkových hodin je možné najít na portálu Rámcových vzdělávacích programů,³⁷¹ na stránkách Rady Evropy pod názvem Kompas³⁷², v rámci projektu Výchova k občanství Centra občanského vzdělávání³⁷³ nebo k tématice multikulturního

³⁷⁰ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 31-2.

³⁷¹ Metodický portál RVP.CZ: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://rvp.cz/>>.

³⁷² Publikace. *Program Mládež v akci* [online]. Česká národní agentura Mládež, © 2007–2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.mladezvacki.cz/publikace/>>.

³⁷³ Inspirace. *Projekt Výchova k občanství* [online]. Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/inspirace/ucebni-jednotky>>

vzdělávání v rámci projektu CzechKid.³⁷⁴ Hodiny jsou vesměs připravovány učiteli, nebo alespoň na základě jejich zkušeností, tj. jsou již v nějaké míře ozkoušené. I když ne vždy je možné hodinu bez jakékoli úpravy použít v každé třídě, dobrá databáze hodin je pochopitelně velkou pomocí pro učitele, který nemá svoji vlastní zásobárnu hodin, které odučil v minulých letech. Jelikož jsou hodiny zpravidla v praxi ozkoušené, obsahují často také konkrétní interaktivní aktivity, které zvyšují pozitivní přínos hodin pro studenty. Některé databáze (např. Kompas) nabízejí taktéž samostatný soupis celé řady aktivit, ze kterých si učitel může podle potřeby vybrat. Vytváření databází a výukových materiálů, které chystají (zkušenější) učitelé pro ostatní učitele, jsou dobrou příležitostí pro předání příkladů dobré praxe (*best practices*), což v českém školství probíhá poměrně málo a má to negativní dopad na jeho efektivitu, jak upozorňuje např. studie společnosti McKinsey.³⁷⁵

Jako u každé databáze, i u databáze ukázkových hodin je klíčové, zda je v ní jednoduché hledat a zda dokáže hodiny třídit podle dostatečného množství kritérií, tj. např. podle stáří studentů, konkrétního tématu, velikosti skupiny nebo míry interaktivity. V dnešní době je zpravidla hledání usnadněno tím, že jsou ukázkové plány hodin dostupné nejen v tištěné podobě, ale především on-line. Zpřístupnění databází či publikací na internetu na jednu stranu umožňuje jejich neustálou aktualizaci a rozšiřování, na druhou stranu může snižovat oblíbenost materiálu mezi některými učiteli. Řada učitelů totiž nejraději učí podle materiálů, které mají vytištěné, které obsahují pokud možno všechna potřebná témata a které mohou bez velkých změn používat opakovaně, ideálně několik let.³⁷⁶

Výše jmenované databáze hodin mají velkou výhodu oproti celé řadě serverů, které poskytují důležité informace o mnoha tématech, od fungování občanské společnosti (např. portál Občanská společnost – návod k použití)³⁷⁷ až po porušování lidských práv ve světě (např. webové stránky www.lidskaprava.cz projektu Amnesty International).³⁷⁸ Nenabízí totiž jen informace, jakkoli zajímavě a interaktivně podané za pomoci lidských příběhů, obrázků, videí, statistik a graficky zajímavých virtuálních prostředí, ale nabízejí jednotlivá

³⁷⁴ CzechKid [online]. [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.czechkid.cz>>.

³⁷⁵ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Např. s. 31-2.

³⁷⁶ Analýza Výzkumného ústavu pedagogického ukazuje, že „učitelé s delší dobou praxe častěji preferují používání učebnic. Muži preferují své vlastní výukové materiály (85,7 %), zatímco ženy dávají přednost převzatým materiálům (od jiných tvůrců) – 88,3 %.“ In *Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenskovední oblasti: Závěrečná zpráva*, s. 4.

³⁷⁷ Portál Občanská společnost – návod k použití [online]. ©2003 - 2006 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.obcan.ecn.cz/index.shtml?apc=o---1>>.

³⁷⁸ Lidská práva [online]. Amnesty International [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.lidskaprava.cz/home>>.

témata v metodicky propracovaných lekcích, která učiteli bez velké přípravy umožní hodinu odučit podle jednoduše dostupného plánu hodin. I když je pravda, že k řadě portálů existují i metodiky pro učitele, jsme na základě zkušeností řady učitelů toho názoru, že naučit se tyto webové stránky dobře používat je o mnoho náročnější, než najít hodinu v databázi ukázkových hodin a tu poté dobře odučit.

5.2 Člověk v tísní jako dobrý příklad komplexní péče o učitele i studenty

„Vzdělávací programy společnosti Člověk v tísní se zaměřují nejen na studenty a pedagogy českých základních a středních škol, ale i na další profesní skupiny, kterými jsou například pracovníci úřadů práce, nebo policisté. Témata jako chudoba, globalizace, migrace nebo multikulturalismus jsou těmito skupinám přibližována prostřednictvím krátkodobých či dlouhodobých seminářů a didaktických materiálů, jako jsou příručky nebo sady dokumentárních filmů.“³⁷⁹

V předcházející části práce jsme pozitivně hodnotili existenci několika databází hodin pro učitele, ale jen letmo jsme zmínili jednu z hlavních nevýhod všech databází: učitelé je nemusí používat i přesto, že jim jsou zdarma k dispozici. Důvodů pro to existuje celá řada, vedle zahlcení jinými zdroji,³⁸⁰ zvyku pracovat s konkrétní učebnicí nebo neochotou pružně pracovat s počítačem k nim jistě patří také jednoduše nezvyk na novou databázi nebo chybějící školení, v rámci kterého by se učitelé o databázích a jejich výhodách dozvěděli, zkusili si v nich vyhledávat a naučili se je používat. Toto zjištění zdaleka neplatí jen o databázích: v tištěné a zejména pak elektronické podobě je učitelům teoreticky dostupné obrovské množství materiálů, ale jen zlomek toho je reálně pravidelně využíván větším počtem učitelů ve výuce, což více než výmluvně dokládá již citovaný výzkum: 34 učitelů občanské výchovy dohromady používá 124 výukových materiálů.³⁸¹ Společně s každým novým materiálem je tedy nezbytné uvažovat také o tom, jak ho naučit

³⁷⁹ Informační a vzdělávací programy. ČLOVĚK V TÍSNĚ. *Jeden svět na školách* [online]. 2006 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=115>>.

³⁸⁰ Viz *Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenských oblastí: Závěrečná zpráva.*, s. 2-5.

³⁸¹ *Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenských oblastí: Závěrečná zpráva.*, s. 2-5.

učitele používat a jak je přesvědčit, že má cenu ho zařadit do výuky. Mnoho projektů na základě této zkušenosti proto materiály nejen vytváří, ale také cíleně školí učitele v jejich používání.

Jako ukázkový projekt v této oblasti jsme zvolili vzdělávací činnost obecně prospěšné společnosti Člověk v tísni, která již více než deset let nabízí systematickou informační a metodickou podporu učitelům a studentům, a to zejména v rámci projektů „Varianty“ a „Jeden svět na školách“, které blíže představíme v následujícím textu. Vzdělávací činnost je přitom jen jednou z aktivit Člověka v tísni, věnuje se také faktické humanitární a rozvojové pomoci, programům sociální integrace, podpoře lidských práv a osvětovým informačním kampaním. Podle svých internetových stránek Člověk v tísni prostřednictvím vzdělávacích programů *„usiluje o zvyšování povědomí české společnosti o problematice chudoby, rozvojové spolupráce, migrace nebo porušování lidských práv, i o zmírnění rasových a národnostních předsudků a xenofobie v České republice“*.³⁸²

Hlavní myšlenkou programu **Jeden svět na školách** je využití potenciálu dokumentárních filmů a dalších audiovizuálních prostředků ve vzdělávání a výchově mladých lidí. Dokumentární filmy nejen informují o aktuálních problémech současného světa (rasismus a xenofobie, média, globální problémy či sociální témata, ale i moderní československé dějiny), ale především dokáží získat pozornost studentů a přimět je k přemýšlení o daném tématu.³⁸³ Program tak *„obrací pozornost žáků k přemýšlení o hodnotách otevřené, tolerantní a demokratické společnosti, pomáhá jim při hledání souvislostí a formování vlastních názorů a rozšiřuje jejich sociální, kulturní a historické povědomí“*.³⁸⁴ V rámci programu je základním a středním školám nabídnuta sada didaktických materiálů, jejichž základ tvoří dokumentární filmy nebo jiné audiovizuální prostředky (např. sociální spoty, archivní snímky, ale i hrané filmy), které doplňuje příručka pro učitele nebo pracovní listy pro studenty. V rámci projektu jsou také pořádány semináře, jejichž součástí jsou školení pro pedagogy na téma jak využívat dokumentární film ve výuce.³⁸⁵ Materiály programu Jeden svět na školách aktuálně využívá více než 2800 českých škol.³⁸⁶ V rámci tohoto projektu byly v roce 2010 také na mnoha školách

³⁸² Informační a vzdělávací projekty. *Člověk v tísni* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., ©2006 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=115>>.

³⁸³ Jeden svět na školách. *Člověk v tísni* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., ©2006 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=14>>5.

³⁸⁴ Tamtéž.

³⁸⁵ Vzdělávací programy. *Člověk v tísni* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., ©2006 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=669>>.

³⁸⁶ To, že se tento model výuky osvědčuje, dokládá i skutečnost, že se myšlenka Jednoho světa na školách od roku 2008 úspěšně šíří i do zahraničí. Na základě českých zkušeností uskutečňují podobné projekty partnerské organizace Člověka v tísni na Slovensku, v Polsku, Estonsku, Rumunsku a v Libanonu. Viz Jeden svět na školách. *Člověk v tísni* [online].

uskutečněny volby nanečisto, ve kterých středoškoláci starší patnácti let před skutečnými volbami do Poslanecké sněmovny vyjadřovali na svých školách své politické přesvědčení.³⁸⁷ Shromažďování a zejména pak zveřejnění výsledků vyvolalo značně negativní reakci některých politiků, přirozeně především z těch politických stran, které se obávaly malé přízně mladých voličů. Nutno dodat, že jejich obavy se potvrdily a že politický tlak projektu uškodil, což se projevilo odstoupením více než čtvrtiny přihlášených škol.³⁸⁸

Cílem vzdělávacího programu **Varianty** je podpora zavádění interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání do českého vzdělávacího systému. Člověk v tísní v rámci tohoto programu pořádá semináře pro pedagogy základních a středních škol a poskytuje jim příslušné metodické listy a publikace. Nabídky kurzů, seminářů a workshopů připravovaných pracovníky Variant využije každoročně přes 1500 zájemců, především z řad pedagogů základních a středních škol, ale také studentů různých vysokoškolských oborů, pracovníků neziskových organizací nebo zaměstnanců státní správy.³⁸⁹ Vedle vzdělávacích akcí se program soustředí také na vydávání publikací a tvorbu nových výukových materiálů zaměřených jak na jednotlivá vzdělávací témata, tak na moderní vyučovací metody a aktuální trendy v oblasti pedagogiky.

Důvod, proč jsme se pro účely této práce rozhodli popsat právě vzdělávací projekty Člověka v tísní, spočívá v tom, že práce Člověka v tísní se studenty a zejména pak učiteli překonává mnohé nedostatky výše popisovaných databází hodin.

První důležitou předností těchto projektů je, že nejsou vedeny jen „on-line“, ale také „face to face“, tj. že publikované materiály jsou doprovázeny **školením učitelů a někdy také studentů**.³⁹⁰ Jak jsme již uvedli výše, o míře používání materiálů ve výuce často nerozhoduje jen jejich kvalita, ale také schopnost učitelů se s materiálem seznámit a ochota spojit si ho s konkrétními vyučovanými tématy a skutečně ho do výuky zařadit. Pravděpodobnost, že učitel začne pracovat s materiálem, se kterým se seznámil v rámci speciálního semináře, je pochopitelně značně větší než u publikace, kterou si jen otevřel

³⁸⁷ Studentské volby 2010. *Jeden svět na školách: program společnosti Člověk v tísní* [online]. Člověk v tísní, o.p.s., © 2011 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=424>>.

³⁸⁸ Přehledně je celý projekt Studentské volby 2010, včetně výsledků, zmapován na webu Jednoho světa na školách. V současnosti probíhají přípravy na druhé volby nanečisto, které mají proběhnout v září 2012. Viz Výsledky studentských voleb. ČLOVĚK V TÍSNÍ. *Jeden svět na školách* [online]. 2010 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=462>>.

³⁸⁹ Varianty. *Člověk v tísní* [online]. Člověk v tísní, o.p.s., ©2006 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?sid=115&id=146>>.

³⁹⁰ Cílová skupina vzdělávacích programů Člověka v tísní vedle studentů a pedagogů českých základních a středních škol zahrnuje také například pracovníky úřadů práce nebo policisty.

na internetu. V rámci školení se také pedagogové seznamují s tím, jak materiály správně používat, případně jak při výuce plně využít všech možností, které nabízejí. Každý měsíc navíc učitelé zapojení do projektu Jeden svět na školách obdrží elektronicky Věstník, který je informuje o novinkách, plánovaných akcích i příkladech dobré praxe.³⁹¹

Druhou předností je relativně **široký záběr témat**, kterým se vzdělávací aktivity Člověka v tísni věnují. Přestože zdaleka nepokrývají vše, co středoškolský učitel musí v rámci výuky práva či politologie odučit, umožňují mu pracovat se zdroji od jedné společnosti v rámci většího spektra témat, což učitelé vesměs oceňují. Materiály jsou navíc jednoduše dostupné, protože převážná většina výstupů programu Varianty i Jeden svět na školách je dostupná zdarma na webových stránkách – vydané publikace a příručky, analýzy a výzkumy, tematické bulletiny, metodické listy, přehled kurzů a seminářů nebo třeba odkazy na další zajímavé materiály ke stažení, tematické novinové články a seznam doporučené literatury.

Podstatnou předností aktivit Člověka v tísni také je, že **realizuje své vzdělávací projekty dlouhodobě**. Programy Jeden svět na školách i Varianty běží již déle než deset let, což je na poli projektů realizovaných v rámci neziskového sektoru úctyhodně dlouhá doba. Kontinuitu projektů Člověka v tísni pochopitelně umožňuje solidní finanční zázemí a velmi dobré renomé společnosti, což oboje zvyšuje jejich důvěryhodnost a ochotu pedagogů se do projektů zapojit. Někteří učitelé se o vzdělávacích projektech Člověka v tísni dozvídají dokonce již během studia na fakultě, protože již několik let je metodika Člověka v tísni součástí seminářů na několika českých pedagogických fakultách (UK v Praze, UJEP v Ústí nad Labem, ZČU v Plzni a Univerzita Hradec Králové).³⁹²

S tím souvisí i další podstatný rys: dlouhodobé fungování jednotlivých projektů umožňuje průběžně vyhodnocovat úspěšnost probíhajících projektů a v případě potřeby je upravit, resp. přijít s projektem novým. Člověk v tísni spolupracuje se společností Millward Brown, která pro něj provádí reprezentativní a profesionálně zpracované **sociologické výzkumy** postojů mladé generace. Řada aktivit Člověka v tísni potom reaguje na výsledky těchto zjištění.³⁹³

V neposlední řadě je významná i **metodická stránka** dostupných materiálů. Řada materiálů je pro studenty uživatelsky přívětivější než většina dostupných středoškolských

³⁹¹ Věstník. *Jeden svět na školách: program společnosti Člověk v tísni* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., © 2011 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=40>>.

³⁹² O nás. *Jeden svět na školách: program společnosti Člověk v tísni* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., © 2011 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=4>>.

³⁹³ Průzkumy a šetření. *Jeden svět na školách: program společnosti Člověk v tísni* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., © 2011 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php?id=342>>.

učebnic práva. Často jsou postaveny na příběhu postav, které studenty publikací provádí, některé zapojují vedle tradičních obrázků také autentické lidské příběhy a komiksy.³⁹⁴ Zejména materiály programu Jeden svět na školách jsou potom postaveny na filmech a krátkých spotech, které dokáží lidské příběhy a probíraná témata přiblížit nejen skrz poskytnuté informace, ale také působením na city studentů.

5.3 Centrum občanského vzdělávání a jeho snaha integrovat

„Centrum vytváří strategické materiály pro politiku občanského vzdělávání a stanovuje měřítka kvality pro konkrétní fungování občanského vzdělávání v České republice. Mělo by na tomto poli plnit roli experta a garanta jeho kvality.”³⁹⁵

I přes všechna pozitiva, která jsme o vzdělávacích programech Člověka v tísni uvedli, nepřekonává podle nás dostatečně jeden ze zásadních nedostatků českých vzdělávacích projektů: jejich velkou roztříštěnost. Existuje celá řada projektů, a to nepochybně včetně těch od Člověka v tísni, jejichž autoři o sobě navzájem nevědí, a to i v případech, kdy usilují o podobné cíle. Mnoho projektů na sebe nenavazuje, nebo navazuje spíš formálně než skutečně. Tomu odpovídá i již zmíněná zkušenost běžného středoškolského učitele, který se nepotýká ani tak s nedostatkem podnětů k výuce, jako spíš s jejich nadbytkem. Často pak o tom, jaký materiál ve výuce používá, rozhoduje jednoduše to, s jakým materiálem se setkal nejdříve³⁹⁶ nebo který mu někdo doporučil – ať už to byl učitel na fakultě, kolega ve škole nebo lektor na semináři. Pokud se materiál základním způsobem osvědčil, nemá důvod hledat jiný – zejména v situaci, kdy je poměrně nesnadné takový materiál najít, protože v České republice neexistují žádné spolehlivé informační rozcestníky. Mnoho serverů sice obsahuje sekci „odkazy”, nabízené odkazy ale zdaleka nejsou vyčerpávající a jen výjimečně na jednotlivé materiály nejen

³⁹⁴ Viz např. publikace Bohouš a Dáša mění svět. Sborník nejlepších soutěžních komiksů. *Varianty: Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni* [online]. 2008 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=107>> nebo též ke stažení v předchozí verzi zde: <<http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs/73.pdf>>.

³⁹⁵ O nás. *Centrum občanského vzdělávání* [online]. Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.obcanskevzdelavani.cz/o-nas>>.

³⁹⁶ Pokud se tento materiál ve výuce osvědčí, má učitel pochopitelně poměrně málo motivace hledat materiál jiný, byť by mohl být lepší. K inovaci ve výuce tak paradoxně vede spíš zážitek pedagogického neúspěchu než úspěchu, protože často až neúspěch přiměje učitele se rozhlédnout po dalších dostupných materiálech a metodických postupech, pomocí kterých by mohl dané téma studentům přiblížit.

upozorňuje, ale také hodnotí jejich kvalitu. Řada materiálů proto v důsledku toho zůstává „utopena“ v kyberprostoru, protože je není jednoduše možné najít bez toho, aby o nich člověk už dopředu věděl. To potvrzuje i analýza Výzkumného ústavu pedagogického, která konstatuje, že *„výukové materiály zpravidla nakupuje škola (78,3 %) nebo pedagog sám (72,2 %), téměř srovnatelně často je pedagog obdrží zdarma (např. v rámci vzdělávacího kurzu poskytnutého nestátní neziskovou organizací) – 69,6 %. Mnoho vyučujících si také vytváří vlastní výukové materiály, hledají je na internetu anebo vyměňují s kolegy z jiných škol.“*³⁹⁷

Šetření Výzkumného ústavu pedagogického dále ukázalo již dříve uvedené zjištění, že mezi 34 učiteli občanské výchovy je používáno velké množství různých výukových materiálů (celkový počet byl 124), ale jednotliví pedagogové jich však v průměru uvedli jen mezi dvěma až třiceti (průměrně šest), což podporuje zmíněnou tezi o relativně náhodném způsobu výběru materiálů. Převažují tištěné materiály, početně jsou zastoupené také elektronické dokumenty a internetové stránky, více než polovina zdrojů je dostupná v elektronické podobě.³⁹⁸ I závěr studie je zajímavý: *„v současné době je výukových materiálů relativně dostatek a do budoucna je třeba se zaměřit především na jejich klasifikaci a třídění podle různých kritérií (např. dle jejich tematického zaměření). Dalším vhodným směřováním bude zdokonalování stávajících materiálů a jejich prezentování srozumitelnou a přehlednou formou pedagogům.“*³⁹⁹

Zajímavým krokem vpřed se v této souvislosti jeví založení **Centra občanského vzdělávání**, samostatného pracoviště Masarykovy univerzity s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Centrum funguje od roku 2010 a jedním z jeho cílů je po vzoru podobných center v západoevropských zemích⁴⁰⁰ shromažďovat a zaštiťovat materiály a projekty ostatních neziskových organizací a dalších institucí. Usiluje o to koordinovat aktivity na poli občanského vzdělávání a jeho ambicí je také vytvářet strategické materiály pro politiku občanského vzdělávání a stanovovat měřítka kvality pro konkrétní fungování občanského vzdělávání v České republice.⁴⁰¹ Mezi cíle centra patří také snaha na tomto poli plnit roli experta a garanta jeho kvality a usnadňovat orientaci všem, kteří se o občanské vzdělávání zajímají.

³⁹⁷ Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenskovední oblasti: Závěrečná zpráva, s. 4.

³⁹⁸ Tamtéž, s. 4-5.

³⁹⁹ Tamtéž, s. 4.

⁴⁰⁰ Viz např. německá Bundeszentrale für politische Bildung. *Bundeszentrale für politische Bildung* [online]. [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.bpb.de/>>.

⁴⁰¹ O nás. *Projekt Výchova k občanství* [online]. 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.obcanskevzdelavani.cz/o-nas>>.

Centrum občanského vzdělávání proto vedle vlastních projektů,⁴⁰² školení učitelů a vytváření databáze ukázkových hodin usiluje o to jednotlivé projekty propojovat, integrovat a případně hodnotit jejich kvalitu. Centrum taktéž připravilo vlastní koncepci občanského vzdělávání jako alternativu k pojetí představenému v Rámcových vzdělávacích programech, aby vytvořilo prostor pro diskuzi o tématech občanského vzdělávání.⁴⁰³

Vzhledem k relativně krátké době fungování centra není ještě dost dobře možné zhodnotit, nakolik se mu daří jeho ambiciózní cíle naplnit. Každopádně je třeba vyzdvihnout samotnou myšlenku koordinace a zřehledňování spleťtého a v mnohém chaotického prostoru občanského vzdělávání v České republice. Ocenění si zaslouží také těsné napojení centra na zahraniční partnery, od nichž centrum získává inspiraci a zkušenosti a plánuje např. přenášet konkrétní úspěšné zahraniční projekty do českého prostředí. Nezbyvá než doufat, že centrum bude dlouhodobě přispívat k přehlednosti občanského vzdělávání v České republice, protože tomuto úkolu se dosud nikdo plnohodnotně nevěnuje.

5.4 Street Law aneb Právo pro každý den

“...díky připomínkám a otázkám mladých [středoškolských] studentů jsem byl donucen o právu přemýšlet obecněji, lidštěji a ne tak technicistně a sebezahledně, jak je u právníků běžné. Neunikají mi tedy důležité kontexty a spojitost práva se skutečným světem. Street Law mi dalo tedy pohled do jisté míry filosofující a relativizující, což vnímám jako pozitivum.”⁴⁰⁴

Poslední projekt, který v této kapitole blíže představíme, je v českém prostředí známý zejména pod označením Právo pro každý den, ve světě potom jako Street Law.

⁴⁰² Jedná se zejména o projekt Výchova k občanství, viz *Projekt Výchova k občanství* [online]. 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.vychovakobcanstvi.cz>>.

⁴⁰³ Naše koncepce. *Projekt Výchova k občanství* [online]. 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.vychovakobcanstvi.cz/pvo/nase-koncepce>>.

⁴⁰⁴ Odpověď, kterou účastník kurzu Street Law na PF UK v letním semestru 2011 napsal do evaluačního dotazníku.

Zatímco předcházející programy jsme představili jen v krátkosti a soustředili jsme se spíš na mapování širších souvislostí jejich fungování, Street Law jsme vybrali jako projekt, kterému věnujeme větší prostor. Pokusíme se na něm ukázat, jak přínosné mohou projekty zvyšující právní vědomí studentů být a proč má smysl jejich činnost podporovat. Street Law vybíráme také nepochybně proto, že se mu intenzivně již několik let věnujeme a máme s ním proto největší zkušenosti.

Jak už naznačuje anglický název Street Law, projekt není českým vynálezem, ale vychází z úspěšného amerického kurzu, který se postupně rozšířil prakticky do celého světa. Na počátku našeho tisíciletí tak Street Law probíhalo v 75 zemích,⁴⁰⁵ přičemž vše nasvědčuje tomu, že toto číslo bude do budoucna růst. Program vznikl v roce 1972 na právnické fakultě Georgetown University v americkém Washingtonu. Jeho hlavní myšlenkou bylo propojit teoretickou výuku práva na právnické fakultě s výukou na středních školách tím, že by studenti práv docházeli na vybrané střední školy vyučovat základy práva. Navázaná spolupráce přitom neměla být jen jakousi „charitou“ ve vztahu ke středním školám, ale spoluprací oboustranně přínosnou.⁴⁰⁶ Program Street Law totiž usiluje o víc než „jen“ o to podpořit právní vzdělání „neprávníků“, zejména žáků a studentů škol, resp. přispět ke kultivaci právního vědomí vůbec. Jeho dalším důležitým cílem je umožnit studentům práv prostřednictvím této netradiční výukové metody vyzkoušet si již během studia řadu věcí, které budou jako budoucí právníci rozhodně potřebovat.⁴⁰⁷ **Seznam přínosů programu Street Law pro studenty práv** je opravdu široký: od zkušenosti, jaké to je o právu komunikovat s laiky a snažit se jim vysvětlit základní právní instituty, přes možnost zamýšlet se nad fungováním daných právních institutů v běžném životě až po nutnost reagovat na studentské otázky a uvažovat přitom o hodnotovém zakotvení práva a jeho jednotlivých institutů, tj. o hodnotách, ze kterých právo vyrůstá. Od nutnosti učit se srozumitelně prezentovat své názory a dokázat o nich diskutovat, přes příležitost učit se kultivovaně reagovat na odlišné pohledy na probírané téma až po možnost procvičit si své rétorické schopnosti. Od možnosti naučit se plánovat jednotlivé hodiny a odhadovat, jak dlouho bude která aktivita trvat, přes nutnost rychle

⁴⁰⁵ BÁRTÍKOVÁ, Gabriela. *Projekt "Street Law" - "Právo na každý den"*. Adam.cz : ZPRAVODAJSKÝ A INFORMAČNÍ SERVIS [online]. 2001 [cit. 2008-11-11]. Dostupný z WWW: <<http://knihovna.adam.cz/archiv1/view.php?navezclanku=projekt-street-law-pravo-na-kazdy-den&cislocclanku=10118003>>.

⁴⁰⁶ PINDER, Kamina. *Street Law: Twenty-Five Years and Counting*. HeinOnline [online]. 1998 [cit. 2008-11-11], s. 211. Dostupný z WWW: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=cs&lr=&q=info:Yaqpk6Zn-IoJ:scholar.google.com/&output=viewport&pg=1>>.

⁴⁰⁷ V následující části práce budeme vycházet z vlastního dřívějšího textu, ve kterém jsme popsali program Street Law a ve kterém je také možné dohledat další informace o celém programu. Viz URBAN, Michal. *Street Law aneb Právo pro každý den*. In KUKLÍK, Jan (ed.). *Reforma právnického vzdělávání na prahu 21. století*. Praha: Auditorium, 2009, s. 62-73.

a efektivně dohledávat potřebné informace až po zkušenost práce v týmu, který jako celek odpovídá za výsledek, tj. úroveň odučených hodin. V neposlední řadě Street Law studentům umožňuje učit se přijímat zpětnou vazbu na svá vystoupení od svých kolegů a učitelů a také tuto zpětnou vazbu druhým kultivovaně poskytovat. Na druhou miskou vah je třeba dát především velkou časovou náročnost kurzu a ochotu podstoupit vše to, co bylo popsáno výše – na straně studentů i pedagogů. Ne každý je pochopitelně ochotný předstoupit před třídu a riskovat, že situaci nezvládne, že mu třída takřkajíc přeroste přes hlavu nebo že bude tváří v tváři přesile přistižen při neznalosti.

Důležitou dimenzí celého projektu je, že klade velký důraz na zvolené metody, pomocí kterých mají studenti práv základy svého oboru středoškolákům přibližovat: naprostá většina použitých metod jsou **metody interaktivní**, založené na aktivitě středoškolských studentů, protože program má nejen vzdělávat, ale také bavit. Je tomu jistě proto, že se program obrací ke studentům základních či středních škol, pro které je třeba výuku více členit na menší celky a častěji obměňovat způsob práce. Do jisté míry jsou ovšem použité metody také odrazem amerického pragmatického, na realitu orientovaného pohledu na svět. Vyučovací metody podle něj mají být takové, které přinášejí výsledek, a ten interaktivní metody podle všeho přinášejí. Studenti proto v rámci projektu hrají nejrůznější role (jedná se o tzv. *role-plays*, při nichž se vžívají do role advokátů, soudců, svědků či obětí trestných činů) a účastní se inscenování situací, ve kterých se laik setkává s právními pravidly (jedná se např. návštěvu na živnostenském či daňovém úřadě, reklamaci zakoupeného zboží, uzavírání pracovní smlouvy nebo třeba sepisování petice – hlavním kritériem je opět praktičnost zvolených situací). Vedle klasického výkladu, bez kterého se samozřejmě ani Street Law neobejde, se o předkládaných faktech a pravidlech diskutuje (ať už v menších skupinkách nebo v rámci celé třídy) a studenti jsou aktivně vedeni k tomu, aby si vytvořili a posléze také vyjádřili svůj názor. Zdrojem informací jsou nejenom právní předpisy a učebnice, ale také místní noviny, televizní reportáže a nejrůznější autentické dokumenty. Pestřejší je výuka také co do místa, kde se odehrává: základem je jistě školní třída, časté jsou ovšem návštěvy místních i celostátních úřadů či právních kanceláří (tzv. *field trips*). V neposlední řadě pak cenným a pro studenty zajímavým zdrojem informací jsou skutečné případy, které se v hodinách studují, diskutují či simulují (tzv. *case studies*).⁴⁰⁸ Program tedy zjevně využívá naprostou většinu

⁴⁰⁸ Kurz Street Law je koncipován jako kurz speciální. Velká časová náročnost a nároky, které na učitele i studenty klade, ho odlišují od řady dalších kurzů, kterými studenti na právnických fakultách procházejí. Současně je to kurz, který je určený až pro studenty, kteří si již právní základy osvojili v jiných předmětech, tj. kurzy typu Street Law nemohou být tím jediným, co právnické fakulty svým studentům nabídnou. Přesto je možné si představit a bylo by to jistě i žádoucí, aby programem Street Law – či jakýmkoli podobným kurzem – prošel každý student. Washingtonská Georgetown University nabízí zhruba dvanáct různých kurzů podobných Street Law (tzv. klinik, z anglického *clinics*), zaměřených například na téma domácího násilí,

efektivních vyučovacích strategií představených v druhé kapitole práce a slouží dokonce jako vhodný příklad jejich integrace.

Je zjevné, že kurz Street Law klade **na studenty právnických fakult nemalé požadavky**: po absolvování úvodních několika didaktických seminářů je jejich úkolem několik týdnů či měsíců učit právo na zvolené střední či základní škole. Smyslem didaktických seminářů je co možná nejlépe připravit studenty práv na jejich roli učitelů, tj. seznámit je jednak s metodikou kurzu a používanými učebními materiály, jednak se studenty zvolené příklady pokud možno prodiskutovat z právního pohledu, nebo alespoň nabídnout pomoc fakultního učitele pro případ, že by studenti potřebovali poradit.⁴⁰⁹ Projektu se proto také zpravidla účastní jen studenti vyšších ročníků, kteří již mají dostatečné odborné znalosti. Na seminářích studenti také sdílí své dojmy ze škol, vymýšlí nové modelové případy a diskutují o použitých učebních metodách. Pro potřeby kurzu existují zpravidla speciálně vytvořené materiály nebo dokonce celá učebnice, která obsahuje modelové plány hodin včetně popsané metodologie a zvolených interaktivních metod (v mnohém připomíná profesionálně připravenou jazykovou učebnici, která obsahuje zvláštní část pro učitele a zvláštní pro žáky, spoustu zajímavých aktivit, doplňkových materiálů a užitečných tipů).⁴¹⁰

Z pohledu této práce je projekt Street Law významný také proto, že je **primárně zaměřený na zvyšování právního vědomí českých studentů**, tj. působení na jejich znalosti práva a chápání principů demokratického právního státu, navíc navazuje na rozsáhlé zahraniční zkušenosti s kultivováním právního vědomí mladých lidí v demokratické společnosti, který jsme v rámci části *Law-related education* představili ve druhé kapitole. Na tomto místě ovšem blíže představíme historii kurzu v České republice.

Program Street Law vnesla do **českého prostředí roku 1998** obecně prospěšná společnost Partners Czech, proškolila řadu učitelů a studentů a roku 2001 vydala u nás dosud nepřekonanou učebnici *Právo pro každý den*, ve které jsou učitelům a studentům

práv žen a mladistvých či účasti na jednání soudů. (*Georgetown University Law Center web site* [online]. 2003. [cit. 2008-11-11]. Anglicky. Dostupný z : <<http://www.law.georgetown.edu/clinics/>>)

⁴⁰⁹ Dosavadní zkušenosti z Právnické fakulty UK jsou nicméně takové, že studenti jsou vesměs odborně dostatečně dobře připraveni, resp. že dokáží s pomocí odborných publikací, textů zákonů a internetu obsahově probíranou látku dobře nastudovat. O poznání větší rezervy mají v didaktickém zpracování zvoleného tématu a dobrém provedení celé hodiny – což je ovšem pochopitelné a je to ostatně také něco, co se v rámci kurzu Street Law mají naučit.

⁴¹⁰ Viz například publikace Georgetown University *Street Law: A Course in Practical Law*. (*Georgetown University Law Center web site* [online]. 2003, 2008 [cit. 2008-11-11]. Anglicky. Dostupný z WWW: <<http://www.law.georgetown.edu/clinics/StreetLawSchoolsApp.htm#STREET>> nebo *Streetlaw web site* [online]. 2003 [cit. 2008-11-11]. Anglicky. Dostupný z WWW: <<http://www.streetlaw.com/>>) nebo též česká učebnice Kolektiv autorů. *Právo pro každého – učebnice „Právo pro každý den – Street Law“*, Partners Czech, Praha 2001.

přístupné nejen faktické právní informace, ale také metodika kurzu a pracovní listy.⁴¹¹ Učebnice do značné míry vychází z amerických materiálů, které převádí do českého prostředí. Během svého více než desetiletého působení v oblasti vzdělávacích programů pro nejrozličnější skupiny osob od roku 1998 proškolila společnost Partners Czech s pomocí spolupracujících odborníků zhruba 1750 učitelů, 430 policistů z oblasti prevence kriminality, 360 studentů práv z Prahy, Brna a Plzně, 206 studentů pedagogiky z Prahy, Brna a Liberce a 330 lektorů z tzv. pomáhajících profesí.⁴¹²

Společnost Partners Czech také dlouhodobě spolupracuje s **Probační a mediační službou**. V letech 2003 – 2004 realizovala pilotní projekt, ve kterém byla ověřena možnost využití programu Právo pro každý den v oblasti práce s mladistvými pachateli a program byl následně upraven (obsahově rozšířen o nové lekce zacílené na mladistvé pachatele). V letech 2005 – 2007 byl uskutečněn program „Právo pro každý den“, v rámci kterého bylo vyškolen 170 nových lektorů a program Street Law se mohl šířit do více pracovišť Probační a mediační služby a zasáhnout větší počet mladistvých pachatelů.⁴¹³

Společnost Partners Czech se s pomocí fakultních spolků pokoušela prosadit **Street Law** taktéž **na právnické fakulty**. Celkem logicky proto školila studenty práv v metodice kurzu a pomáhala jim domlouvat praxe ve školách. Kurz ovšem nebyl zařazen do oficiálního soupisu kurzů nabízených fakultami a dříve nebo později proto také zaniknul – částečně zřejmě proto, že se ve spolupracujících fakultních spolcích obměnila členská základna a noví členové již Street Law tolik nepodporovali, částečně proto, že Partners Czech po úvodním projektu již neměli na další školení a podporu výuky dostatečné finanční prostředky.

Jistou renesancí zažilo Street Law až v posledních několika letech. V současnosti funguje od roku 2009 na pražské právnické fakultě a od roku 2011 na právnické fakultě v Olomouci,⁴¹⁴ v obou případech navíc jako standardní fakultní kurz ohodnocený kredity a vedený zaměstnancem fakulty. Na studentské bázi, pod vedením členů studentského

⁴¹¹ Street Law. PARTNERS CZECH, o.p.s. *Partners Czech, o.p.s.* [online]. nevedeno [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.partnersczech.cz/cs/street-law>>.

⁴¹² Uvedené údaje pochází od ředitelky PartnersCzech PhDr. Dany Rabiňákové a z internetových stránek PartnersCzech, o.p.s. [online]. 2010 [cit. 2010-08-09]. Dostupné z WWW: <<http://www.partnersczech.cz/index.htm>>.

⁴¹³ Právo pro každý den. PROBAČNÍ A MEDIAČNÍ SLUŽBA ČR. *Probační a mediační služba ČR* [online]. 2002-2012 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<https://www.pmscr.cz/pravo-pro-kazdy-den-2/>> a Probační program. PARTNERS CZECH, o.p.s. *Partners Czech, o.p.s.* [online]. nevedeno [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.partnersczech.cz/cs/probacni-program>>.

⁴¹⁴ Právo pro každý den - STREET LAW. *Univerzita Palackého v Olomouci* [online]. 2012 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.pf.upol.cz/menu/struktura-pf/centra/centrum-pro-klinicke-pravni-vzdelavani/pravo-pro-kazdy-den-street-law>>.

spolku ELSA, probíhá program Street Law na brněnských právech.⁴¹⁵

Olomoucká právnická fakulta za předmět *Právo pro každý den (Street Law)* nabízí studentům 4 kredity a výuka probíhá na základní či střední škole.⁴¹⁶ Na pražské právnické fakultě je projekt Street Law rozdělen na dva samostatné semestrální volitelné předměty s názvem *Právní praxe na středních školách I.* (teoretická část za 2 kredity) a *Odborná praxe – praxe na středních školách I.* (praktická část za 4 kredity). Předmět absolvue v Praze každý semestr zhruba 15 studentů a je přijímán velmi pozitivně jak samotnými studenty práv, tak středoškoláky i středoškolskými učiteli,⁴¹⁷ přičemž úspěšní absolventi si mohou zapsat i pokračování tohoto kurzu. Tato zkušenost ostatně není příznačná jen pro Českou republiku: např. američtí studenti, kteří Street Law absolvovali, považují svoji zkušenost se Street Law za „naprosto klíčovou pro přípravu na právní praxi“.⁴¹⁸ Na olomoucké i pražské právnické fakultě byly kurzy Street Law zapojeny do rozsáhlých projektů dotovaných z evropských peněz, které podporují zavádění prakticky orientované výuky na právnických fakultách (olomoucký projekt *Právní vzdělání pro celý život*⁴¹⁹ a pražský projekt *Právo pro praxi*⁴²⁰).

5.5 Závěr

Důvod, proč výše popsané příklady inspirativních projektů nemají kýžený dopad na úroveň právního vědomí mladých lidí v České republice, jsme částečně komentovali v předcházejícím textu. Na tomto místě se nicméně pokusíme o jistou syntézu těchto komentářů. Zjednodušeně řečeno se jedná o dva hlavní trsy příčin.

⁴¹⁵ Street law. *Evropské sdružení studentů práv* [online]. 2009 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.elsa.cz/page/181/street-law.htm>>.

⁴¹⁶ Právo pro každý den (street law). *Law4life* [online]. 2012 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://lawforlife.upol.cz/klicove-aktivita-2/program-pravo-pro-kazy-den-street-law>>.

⁴¹⁷ Jak tento předmět může v praxi fungovat a jak může vypadat spolupráce středoškoláků se studenty práv dobře přibližuje krátká reportáž, kterou o projektu natočila v květnu 2010 Česká televize. Reportáž o simulovaném soudním procesu, který tvořil jeden z výstupů celého projektu, vysílala Česká televize 9. května 2010 ve zprávách na ČT24 od 20:19, 22:14 a 23:14 a je přístupná na <<http://www.ct24.cz/vysilani/2010/05/09/210411020000509-20:00-zpravy>>).

⁴¹⁸ Viz: „Those students who have participated in a clinic generally consider their clinic experience to be essential to their preparation for the practice of law.“ (*Georgetown University Law Center web site* [online]. 2003, 2008 [cit. 2008-11-11]. Anglicky. Dostupný z WWW: <<http://www.law.georgetown.edu/clinics/faqs.html>>). Blíže k programu Street Law v USA viz PINDER, Kamina. *Street Law: Twenty-Five Years and Counting*.

⁴¹⁹ Právo pro každý den (street law). *Law4life* [online]. 2012 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://lawforlife.upol.cz/klicove-aktivita-2/program-pravo-pro-kazy-den-street-law>>.

⁴²⁰ PŘÁVNICKÁ FAKULTA UK. *Právo pro praxi* [online]. 2011 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://ppp.prf.cuni.cz/news.php>>.

První trs se týká učitelů: **českému středoškolskému školskému systémů chybí cílená a soustavná práce s učiteli**. V první řadě je třeba učitelům poskytnout prostor pro to, aby mohli sdílet příklady dobré praxe a mluvit spolu o třídách a žácích, které učí, jindy než ve frontě na oběd nebo při klasifikačních poradách. Jakým mechanismem toho ministr školství nebo konkrétní ředitel docílí, záleží pochopitelně na něm – může se jednat o konzultace s kolegy, kteří učí stejné předměty, o semináře s odborníky nebo o častější pořádání společných tematicky zaměřených porad (např. na téma práce s nadanými, problematickými nebo pasivními žáky). Důležité je, aby to nebyla povinnost navíc, ale aby tento čas byl placený a snížil se o něj týdenní počet hodin, který musí učitelé odučit – jinak tento krok budou vnímat jen jako seshora nařízenou povinnost, kterou je především třeba se naučit obejít. Dále je třeba cíleně sledovat a podporovat další vzdělávání učitelů, aktivně učitelům umožňovat setkávání s novými trendy ve vzdělávání a otevírání se novým způsobům výuky.⁴²¹ Co se projektů týče, je to zejména požadavek na to školit učitele, nikoli pouze vytvářet nové materiály. Tyto závěry doporučuje mj. také studie společnosti McKinsey o českém školství z roku 2010, současně ovšem varuje, že jen „... cca. 10 % z učitelů se svým profesním rozvojem blíží nejlepší mezinárodní praxi a obecně se českým učitelům při zlepšování učebních postupů dostává malé podpory.”⁴²² takže v praxi je na zhruba 60% škol spolupráce mezi učiteli nedostatečná.⁴²³ Přitom ovšem, což je pozoruhodné, „... 67 % učitelů shledává příležitosti ke školení jako uspokojivé, i když pouze 20–35 % učitelů se v posledních dvou letech nějakého školení zúčastnilo. V zemích EU je to v průměru 40–60 %.”⁴²⁴

Dále je třeba učitele zbavit řady banálních administrativních úkolů, k jejichž vykonávání rozhodně není třeba vysokoškolské vzdělání – od dozorů na chodbách a v jídelnách přes kopírování materiálů až po vyplňování celé řady formulářů a výkazů. V neposlední řadě je důležité daleko pečlivěji **sledovat kvalitu výuky a cíleně odměňovat** a jinak motivovat ty učitele, kteří dělají úkoly nad rámec svých základních povinností. S tím souvisí i potřeba vytvořit standardy pro učitelskou profesi, které by jasně definovaly, co jsou prvořadě cíle učitelského povolání a na co by se měl učitel při své práci soustředit především. Jak konstatuje studie McKinsey, nejenže zhruba 60 % českých učitelů chybí dostatečná zpětná vazba a hodnocení, ale poskytování strukturované zpětné vazby je komplikováno neexistencí národních standardů pro učitelské povolání.⁴²⁵

⁴²¹ Tento požadavek je plně v souladu s dříve uvedeným zjištěním studie ICCS, která konstatovala, že Česká republika velmi nedokonale pracuje na dalším vzdělávání učitelů. Příkladem nového způsobu práce může být třeba výuka Street Law.

⁴²² McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 17.

⁴²³ Tamtéž, s. 19.

⁴²⁴ Tamtéž.

⁴²⁵ Tamtéž, s. 19-20. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy otevřelo o učitelských standardech

Celkově je tedy klíčová soustavná práce s učiteli a cílené zaměření se na kvalitu jejich výuky a jejich profesní růst, což by neměl být jen úkol učitelů, ale také jejich ředitelů. Ti v nejlépe fungujících školských systémech tráví zlepšováním kvality výuky zhruba 50 % svého času, zatímco u nás je to jen okolo 20 %.⁴²⁶

Druhý trs příčin se týká samotných projektů a výsledků, které přináší. Je zjevné, že vytváří velké množství výukových materiálů. Materiály vznikají ovšem značně nekoordinovaně a na školy se jich dostávají desítky. Učitelé se v nich často jen těžko orientují a výsledný výběr používaných materiálů je do velké míry náhodný, založený na tom, s jakým materiálem se učitel seznámil dřív. Materiály je tedy třeba v současnosti zejména utřídit, podrobit kvalitativní analýze a nadále zlepšovat. To podporuje i dříve citovaná analýza výukových materiálů Výzkumného ústavu pedagogického, která dospěla k závěru, že „v současné době je výukových materiálů relativně dostatek a do budoucna je třeba se zaměřit především na jejich klasifikaci a třídění podle různých kritérií (např. dle jejich tematického zaměření). Dalším vhodným směřováním bude zdokonalování stávajících materiálů a jejich prezentování srozumitelnou a přehlednou formou pedagogům.“⁴²⁷

Situace s vytvářením výukových materiálů je ovšem příznačná i pro fungování vzdělávacích projektů jako takových. I těch totiž existuje značné množství, řada z nich se ovšem potýká s problémy dlouhodobého fungování (zejm. z finančních důvodů) a izolovaností, nejsou tematicky nebo personálně napojeny na další projekty, byť usilují o podobné cíle. Je zřejmé, že je-li řada projektů závislá na grantových penězích, nemá svoji budoucnost plně ve svých vlastních rukou, ale je odkázaná na štědrost donorů. Přesto se mnoho neziskových organizací snaží alespoň z části odpoutat od financí z grantů a získávat prostředky od svých členů, členů nejrůznějších klubů přátel a spřátelených firem. Například společnost Člověk v tísni v roce 2011 získala 21 % svých prostředků právě z darů.⁴²⁸ Z pohledu projektové práce je ovšem větším nedostatkem prakticky všech zmíněných projektů nedostatečné proniknutí do systematického školního vzdělávání. Byť jsou tedy materiály učitelům teoreticky k dispozici, často dokonce zdarma ke stažení na internetu, prakticky je pravidelně ve výuce využívá jen nevelké procento učitelů. I když je

diskuzi pod vedením ministra O. Lišky a ministryně M. Kopicové. Viz: <<http://www.msmt.cz/standarducitele>>. Ukázky toho, jak by mohly standardy vypadat, tj. jaké se používají v zahraničí, je možné dohledat <<http://www.msmt.cz/standarducitele/ukazky-zahranicnich-standardu>> nebo <<http://www.sbscr.cz/?t=01&c=75>>.

⁴²⁶ McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 20 a násl.

⁴²⁷ *Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenskovední oblasti: Závěrečná zpráva.*, s. 4.

⁴²⁸ Výroční zpráva a audit. *Člověk v tísni* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., ©2006 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.clouekvtisni.cz/index2.php?id=178>>.

učitelům nabízena celá řada kurzů, mnoho z nich není plně využito, nebo jednotlivá školení nesledují společný směr, jak s konkrétním učitelem pracovat. Z těchto důvodů je třeba pořádat školení a semináře pro učitele a starat se o jejich vzdělávání pokud možno komplexně, tj. nabízet celou paletu materiálů co do rozdílných témat i metod výuky, kontaktovat učitele pravidelně a motivovat je k účasti na seminářích a školeních – např. kvalitou školení a lektorů nebo zdarma poskytnutými materiály. Jako dobrý příklad opět může sloužit činnost společnosti Člověk v tísni. Bez tohoto „podpůrného servisu“ ani velmi kvalitní materiály neproniknou do školní praxe na větším počtu škol a nemají bohužel velký efekt na celkové ukazatele stavu českého školství. To je naneštěstí do značné míry osud dobře vymyšleného projektu Street Law a zdařilé publikace Právo pro každého.⁴²⁹ Projekty zkrátka nevyužívají dostatečně svůj potenciál a nezanedbatelná část energie, která je do nich investovaná, se bohužel mívá svým účinkem.

Na samý závěr přidáme ještě jednu poznámku: výše uvedené trsy příčin bychom samozřejmě mohli dál rozšiřovat. Třetím trsem je celkový systém českého školství, který většinou podporuje kvantitu na úkor kvality, zaměřuje se na znalosti na úkor dovedností a postojů a nedostatečně podporuje otevírání školních tříd společenské realitě. Čtvrtým trsem by nepochybně bylo fungování rodinného prostředí, pátým současná podoba mediálního světa, šestým podoba české politiky a sedmým celková atmosféra ve společnosti. To ovšem není nic nového: o tom, že je právní vědomí pojem zakotvený v celé řadě věd a podléhající velkému počtu vlivů, jsme psali již v první kapitole, o působení značného počtu vlivů na středoškolské studenty pojednávala zase kapitola třetí. Právní vědomí zkrátka nelze nahlížet izolovaně.

⁴²⁹ I když publikace vznikla už v roce 2001 a od té doby je alespoň v elektronické podobě pravidelně aktualizovaná, protože již v současnosti neprobíhají další školení, řada učitelů o publikaci neví, popř. jí sice zná, ale systematicky s ní nepracuje.

6. STŘEDOŠKOLSKÉ UČEBNICE ZÁKLADŮ PRÁVA

„Učitel v první řadě potřebuje kvalitní odborné vědomosti doplněné didaktikou.... Je to bezpodmínečně nutné, jinak učitelé nechápou, proč žáci v určitých věcech chybují, a nejsou s to se didakticky přizpůsobit.“⁴³⁰

Podle výzkumu *Mikrosonda 2002* naprostá většina českých učitelů, kteří na středních školách vyučují základy práva, nikdy právní řád soustavně nestudovala. Neabsolvovala tedy např. ani tolik právních předmětů, kolik jich musí zvládnout absolvent jednoho ročníku pražské právnické fakulty, snad s výjimkou ročníku prvního, ve kterém se studenti vedle práva věnují i dalším společenskovědním oborům. Polovina z českých středoškolských učitelů práva získala povědomí o základech práva v rámci studia občanské výchovy na pedagogických fakultách, ostatní jsou vesměs absolventi jiných humanitních oborů, zejména filozofie a dějepisu. Tito učitelé se s předměty zaměřenými na právo s největší pravděpodobností nesetkali vůbec, jejich kolegové z oboru občanské výchovy absolvovali zhruba čtyři semestry po dvou hodinách práva týdně. Zhruba pětina učitelů občanské výchovy navíc tento předmět vyučuje nedobrovolně, což jen podtrhuje nedobrá stav výuky práva na českých středních školách.⁴³¹

Není přitom příliš těžké popsat, **jak by výuka práva na středních školách mohla v ideálním případě vypadat**: právo vyučují absolventi právnických fakult, kteří již sami praktikují právo v praxi, na výuce spolupracují se zkušenými didaktiky, kteří jim pomáhají odborné znalosti převádět do řeči srozumitelné pro středoškoláky a vylepšují jejich hodiny po didaktické stránce. Výuka probíhá ve skupinách maximálně patnácti studentů, minimální týdenní časový rozsah jsou dvě vyučovací hodiny po celý jeden rok výuky, k dispozici jsou nejrůznější kvalitní výukové materiály a audiovizuální technika. Jakkoli tato představa v současných podmínkách českého školství zní značně utopicky, není dost dobře možné ji považovat za zcela nereálnou: zahraniční zkušenosti ukazují, že pokud by se tento způsob výuky stal prioritou lidí odpovědných za stav českého školství, školní realita by mohla během několika málo let opravdu takto vypadat, minimálně na některých

⁴³⁰ Profesor Jürgen Baumert, ředitel berlínského Institutu Maxe Plancka pro výzkum vzdělávání, citováno dle Dobří učitelé. SCIO.CZ. *Scio* [online]. 2012 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <<http://www.scio.cz/vyzkum/dobri-ucitele.asp>>.

⁴³¹ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovědní základ. Závěrečná zpráva projektu*, s. 49.

školách.⁴³² Nebudeme se nicméně na tomto místě pouštět do rozboru toho, proč se český vzdělávací systém tímto směrem s největší pravděpodobností v dohledné době nevydá, ale zaměříme naši pozornost na řešení, které považujeme za daleko realističtější. Realističtější proto, že splňuje klíčovou podmínku nezbytnou pro každé budoucí řešení: má potenciál posunout stav českého školství vpřed jen s poměrně malými finančními náklady. V oblasti středoškolské výuky práva se domníváme, že toto řešení leží v přípravě kvalitní, dobře využitelné a na většině škol dostupné učebnice, se kterou by i průměrný a práva nepřilíš znalý učitel dokázal vyučovat právo nadprůměrně dobře. Fakt, že taková učebnice u nás chybí, dokládá např. přesvědčení 60 % učitelů občanské výchovy, že by jejich výuku pomohla vylepšit kvalitní učebnice. „*Přitom více kvalitních a lepších učebnic nejvíce požadují ti, kteří s nimi nejvíce pracují.*“⁴³³ V této kapitole proto nejprve zmapujeme, jaký význam mají dle dostupné odborné literatury školní učebnice a podle jakých kritérií jednotliví autoři poznávají kvalitní učebnice. V závěru představíme vlastní seznam kritérií a aplikujeme je na vybrané dostupné středoškolské učebnice práva a naznačíme, jakým směrem by se měli autoři středoškolských učebnic práva do budoucna vydávat.

6.1 Význam učebnic ve školní výuce

*„Špatné učebnice jsou zkázou
národa“⁴³⁴*

První zjištění, které studium odborné literatury přinese, je, že i intuitivně poměrně snadno srozumitelný **pojem učebnice** je na poli pedagogické vědy předmětem neustálých diskuzí. Obecně můžeme konstatovat, že jedna skupina autorů pojem učebnice zužuje a vylučuje z něj řadu publikací, podle kterých je sice možné ve škole vyučovat, ale které podle nich nesplňují podstatné náležitosti, jako je soulad s kurikulárními dokumenty (v ČR s rámcovými vzdělávacími programy), vhodné didaktické zpracování učiva a schopnost žáka prezentovaným učivem dobře provádět. Druhá skupina autorů naopak učebnicí rozumí v zásadě všechny psané výukové materiály, které jsou používány ve

⁴³² Např. studie společnosti McKinsey informuje o zahraničních zkušenostech, kdy se úsilí zaměřilo na jeden předmět a velmi rychle přineslo značné pokroky. In McKinsey & Company, *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*, s. 4.

⁴³³ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovědní základ. Závěrečná zpráva projektu*, s. 53.

⁴³⁴ MIKK, Jaan. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr (Eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 12.

výuce.⁴³⁵ Nejnovější vydání pedagogického slovníku, které můžeme do jisté míry považovat za autoritativní publikaci na poli pedagogické vědy, se přiklání spíše k definici užší, kdy za učebnici považuje takový druh knižní publikace, který je svým obsahem a svojí strukturou uzpůsobený k didaktické komunikaci, tj. k učení.⁴³⁶ Z této definice budeme také v naší práci vycházet.⁴³⁷

Zatímco na definici učebnice se autoři neshodnout, svorně sdílejí přesvědčení o tom, že **učebnice hrají ve vzdělávacím procesu klíčovou roli** a že jen tak nevyjdou z používání, jak se někteří obávali s příchodem elektronických médií. Význačný estonský odborník na výzkum učebnic Jaan Mikk uvádí, že „v některých rozvinutých zemích žáci pracují s učebnicemi okolo 60 % vyučovací hodiny a většina domácích úkolů je založena na práci s textem. Učitelé vycházejí z učebnic při přípravě výuky pro 90 % vyučovací jednotky. ... V 15 z 18 výzkumů se potvrdil významný vliv učebnice na výsledky učení žáků, zatímco vliv učitele na výsledky vzdělávání se ukázal pouze ve 13 z těchto výzkumů“.⁴³⁸

Jednotliví autoři se taktéž shodují na tom, že **dobrá učebnice plní** ve vyučovacím procesu **celou řadu funkcí**. Jak uvádí prof. Jan Průcha, význačný český odborník na hodnocení učebnic, existuje mnoho klasifikací těchto funkcí, ale za zřejmě nejkompexnější považuje taxonomii ruského vědce D. D. Zujeva.⁴³⁹ Učebnice plní dle D. D. Zujeva *informační funkci* (tj. vymezuje obsah vzdělávání daného předmětu a jeho přiměřenost pro příslušnou věkovou skupinu), *transformační funkci* (tj. představuje didakticky transformované odborné poznatky do jazyka srozumitelného studentům), *systematizační funkci* (tj. rozčleňuje učivo do systému podle věku studentů, typu školy atd.), *zpevňovací a kontrolní funkci* (tj. umožňuje studentům procvičovat a kontrolovat nabyté znalosti a dovednosti), *sebevzdělávací funkci* (tj. motivuje studenta k samostatné práci), *integrační funkci* (tj. poskytuje studentům základ pro pochopení informací, které

⁴³⁵ MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 13 a MAŇÁK, J. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*, s. 24.

⁴³⁶ Pro úplnost uvádíme i širší definici: Učebnice je „druh knižní publikace uzpůsobené k didaktické komunikaci svým obsahem a strukturou“. Jejím nejrozšířenějším typem je školní učebnice, která funguje „jako 1. prvek kurikula, tj. prezentuje výsek pávaného obsahu vzdělání; 2. jako didaktický prostředek, tj. je informačním zdrojem pro žáky a učitele, řídí a stimuluje učení žáků“. Didaktickou komunikaci definuje slovník jako „typ pedagogické komunikace, jejímž cílem je učení“. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 52 a 323.

⁴³⁷ Autoři Výzkumného ústavu pedagogického ve své studii o výukových materiálech používaných při výuce použili ještě jedno zajímavé kritérium: za učebnice považovali ty učební texty, na které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy uděluje schvalovací doložku. In *Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenských oblastí: Závěrečná zpráva*, s. 2. Vedle učebnic rozeznává navíc pedagogická věda i celou řadu dalších didaktických textů, jako např. cvičebnice, slabikáře, slovníky, sborníky nebo sbírky. Viz PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998, s. 16 a násl.

⁴³⁸ MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 11.

⁴³⁹ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 19 a násl.

získají z jiných zdrojů), *koordinační funkci* (tj. slouží jako prostředek koordinace pro další používané didaktické prostředky) a konečně *rozvojově-výchovnou funkci* (tj. rozvíjí studenta i v dalších oblastech, např. v estetickém citění).⁴⁴⁰ J. Mikk k těmto funkcím doplňuje ještě funkci *diferenciační* (tj. schopnost nabídnout více informací těm, které předmět zajímá, a méně těm, kteří chtějí pochopit jen základy), *sebehodnotící* (tj. schopnost učit studenty hodnotit své vlastní výkony), *vedení studentů k používání strategií učení* (tj. schopnost učit studenta, jak se učit) a schopnost *vzdělávat k žádoucím hodnotám a postojům*.⁴⁴¹ Dále je logicky možné rozlišovat funkce, které plní učebnice ve vztahu ke studentovi (je pro něj především zdrojem znalostí, dovedností a postojů), a funkce, které plní učebnice pro učitele, pro kterého je zejména inspirací pro plánování hodin, zdrojem informací pro výuku a pomůckou pro hodnocení.⁴⁴²

České výzkumy mapující využívání učebnic ve výuce jsou, na rozdíl od těch zahraničních, značně kusé a přináší navíc nejednoznačné výsledky. Jak uvádí Petr Knecht a Veronika Najvarová v publikaci *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, učitelé používají učebnice více při přípravě hodin než v hodinách samotných.⁴⁴³ Učebnice se podle výzkumu Zuzany Sikorové a Ivy Červenkové ve výuce na základních školách a gymnáziích používají jen zhruba 14% vyučovacího času, což je o dost méně než v zahraničí.⁴⁴⁴ Tento nesoulad je možné interpretovat dvojím způsobem: buď jsou čeští učitelé oproti svým zahraničním kolegům zkušenější a dokáží probíranou látku dostatečně dobře vyložit na základě svých vlastních znalostí, dovedností a materiálů, nebo by učitelé učebnice rádi používali častěji, ale „nemohou, neboť učebnice jsou pro žáky nezajímavé, nesrozumitelné a příliš náročné”.⁴⁴⁵ Ke druhé z těchto možností se přiklání i jeden z hlavních badatelů v oblasti školních učebnic v České republice, prof. J. Průcha, a vysvětluje, že vzhledem k nízké kvalitě řady českých učebnic s nimi učitelé pracují zejména tak, že z nich některé pasáže vybírají, zjednodušují jejich obsah při výkladu studentům nebo ho podávají zábavnější formou.⁴⁴⁶ S tím souhlasí i J. Mikk, když polemizuje s názorem, že učebnice více využívají jen učitelé, kteří si sami nevědí

⁴⁴⁰ Tamtéž, s. 19-20.

⁴⁴¹ MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 13-15.

⁴⁴² PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998, s. 19.

⁴⁴³ KNECHT, P., NAJVAROVÁ, Veronika. *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic*. In *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 108.

⁴⁴⁴ SIKOROVÁ, Zuzana, ČERVENKOVÁ, Iva. *Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na ZŠ a gymnáziu*. In JANDOVÁ, R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků XV. konference ČAPV. [CD-ROM] České Budějovice: PdF JU, 2007. Citováno dle KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic*. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, s. 108.

⁴⁴⁵ KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic*. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, s. 108.

⁴⁴⁶ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 114 a násl.

s probíranou látkou rady, zatímco dobří učitelé učebnice nepotřebují. „*Pokud učitelé učebnice nepoužívají, je to spíš signál špatné kvality učebnic.*“ I dobří učitelé podle jeho zjištění používají učebnice, jsou-li kvalitní.⁴⁴⁷

Oproti výše uvedeným výzkumům o frekvenci používání učebnic v českých školách analýza Výzkumného ústavu pedagogického z roku 2010 přinesla zjištění, že mezi dotazovanými učiteli občanské výchovy a dějepisu více než 80 % učitelů využívá vlastní metodické materiály, cizí metodické materiály používá 97,1 % učitelů občanské výchovy a 81,5 % učitelů dějepisu a více než 90 % učitelů využívá učebnice (v případě dějepisu dokonce 97,5 % dotázaných učitelů).⁴⁴⁸ V této analýze tedy učebnice jako výukový materiál obstály, byť tento výzkum ještě předchází tvrzení o relativně málo častém používání učebnic ve výuce přesvědčivě nevyvrací, protože poskytuje pouze informaci o častém používání učebnic, nikoli o reálném čase, který učitel a studenti s učebnicemi stráví. O relativně častém využívání učebnic ve výuce občanské výchovy svědčí i průzkum *Mikrosonda*, ve kterém tuto skutečnost 72 % učitelů potvrdilo.⁴⁴⁹ Podobně také dle *Národní zprávy z Mezinárodní studie občanské výchovy* v 92 % případů studenti alespoň někdy pracují s učebnicí.⁴⁵⁰

Na závěr této části se ještě vrátíme k úvodnímu předpokladu, že **hledané řešení nesmí příliš zatížit rozpočet českého školství**. To, že právě tvorba kvalitní učebnice tyto požadavky splňuje, dokládá např. J. Mikk. Uvádí, že reformy vzdělávacích systémů „*nejsou úspěšné, pokud nejsou reformní myšlenky začleněny do nových učebnic. Změnit styl vyučování tisíců učitelů formou jejich dalšího vzdělávání je časově velmi náročné, zatímco proměna jedné učebnice je mnohem snazší.*“⁴⁵¹ Na příkladu Estonska dokládá, že „*účinné investování do zvyšování kvality učebnic představuje nejlevnější způsob zvyšování národní vzdělanosti... zdokonalení učebnic by byla investice, která by se Estonsku více než patnáctinásobně zhodnotila.*“⁴⁵² Své výpočty dokládá i americkým výzkumem, který zjistil, že ač v roce 1986 bylo ve Spojených státech na jednoho žáka vynaloženo 4000 dolarů ročně, na didaktické pomůcky z toho bylo použito jen 24 dolarů.⁴⁵³

⁴⁴⁷ MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 12.

⁴⁴⁸ *Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenských oblastí: Závěrečná zpráva*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 3.

⁴⁴⁹ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenských základ, s. 51.*

⁴⁵⁰ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 123.

⁴⁵¹ MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 12.

⁴⁵² Tamtéž, s. 19.

⁴⁵³ Tamtéž, s. 18.

6.2 Jak rozpoznat dobrou učebnici?

„Ukazuje se, že nynější schvalovací řízení [ministerstva školství] je příliš benevolentní, až nezodpovědné, což ve svých důsledcích ztěžuje práci učitelům i žákům.“⁴⁵⁴

Rozpoznat kvalitu je jedním z vůbec nejtěžších úkolů, který existuje. Vyžaduje nejen dobré intelektuální schopnosti, ale také odvahu své vidění kvality bránit a nutnost svá subjektivně formulovaná kritéria poměřování kvality převádět na kritéria přijatelná pro ostatní. Rozpoznávání a především pak dosahování prvotřídní kvality je značně náročné a mnohdy je jednodušší takřikajíc „utéct k číslům“, tj. argumentovat nikoli kvalitou, ale čísly, tj. kvantitou. Dokladů proto existuje nepřeberná řada a nevyhýbají se snad žádnému oboru lidského jednání: za dobrého politika vesměs považujeme toho, který má podporu většího počtu lidí, za dobrého vědce toho, kdo často publikuje a je často citován, za dobrého učitele toho, kdo má nabitě semináře, za dobré auto, film nebo módní značku ten produkt, který se dobře prodává. Dobrá učebnice je proto v očích mnohých logicky také ta, která se dobře prodává a zmizí z pultů tak rychle, že se stane bestsellerem a vyžádá si dotisk. Platí přitom, že v některých případech se kvalita s kvantitou potkat mohou a nejpobulárnější „výrobek“ – ať už se jedná o knihu, představení nebo lidskou bytost – opravdu může být ten nejlepší. Pohled do historie nás ovšem učí, že tomu tak bývá spíš méně často než naopak, že kvalita a *množství* se často vylučují a že stejně jako lid opakovaně nedokáže pochopit své největší myslitele a hlasováním je mnohdy i posílá na smrt, aby je posléze velebil nebo až uctíval, tak také kvalita se zpravidla nachází jinde než v davu, tj. množství.

Dosahování prvotřídní kvality je přitom hlavní potíží, se kterou se současné učebnice potýkají.⁴⁵⁵ Učebnic, a to i těch, které mají **schvalovací doložku Ministerstva školství**, mládeže a tělovýchovy, existuje totiž obrovské množství. Jak uvádí publikace *Hodnocení učebnic*, „...počet schválených učebnic pro základní školu přesáhl v roce 1997 tisíc titulů; nejvíc je k dispozici učebnic českého jazyka – 128.“⁴⁵⁶ To pochopitelně nemůže nemít vliv i na jejich kvalitu a zejména pak na schopnost učitelů si z nich vybrat

⁴⁵⁴ MAŇÁK, J. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*, s. 30.

⁴⁵⁵ Hlavní potíží se tedy ukazuje podobná, jako v případě práce s učiteli či výukovými materiály a projekty: především chybí dostatečný důraz na jejich kvalitu.

⁴⁵⁶ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 118-119.

tu opravdu dobrou, což potvrzují i autoři výše zmíněné publikace: „...jejich obsah, rozsah, přiměřenost, didaktická vybavenost je značně rozdílná, a to i přes skutečnost, že všechny mají schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Konečné rozhodnutí o výběru optimální učebnice závisí na učiteli, ale jeho volba není vždy optimální, naopak často je náhodná, poplatná různým okolnostem.“⁴⁵⁷ V České republice na poli hodnocení kvality učebnic neexistuje žádná významná institucionální autorita. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které by logicky tuto roli mělo hrát, ji neplní, a to minimálně ze dvou důvodů. Předně doložky, které ministerstvo poskytuje učebnicím a které by mohly sloužit jako nesporné pečeti kvality a pomáhat učitelům vybrat dobré učebnice, nejsou nezbytnou podmínkou pro to, aby učebnice mohla být ve školách používána. Z rozhodnutí ředitele školy je možné používat ve výuce prakticky jakoukoli učebnici.⁴⁵⁸ Druhý důvod je třeba hledat ve způsobu, jakým jsou doložky učebnicím poskytovány, a zejména pak v jejich kvantitě. Doložky ministerstva by se i za situace, kdy nejsou ze zákona pro učebnice povinné, mohly stát dobrým nástrojem, jak učitelům autoritativně doporučit dobrou učebnici. Bylo by ovšem nezbytné, aby doložku nedostávala prakticky každá jen trochu použitelná učebnice, ale jen ty prokazatelně nejlepší. Přílišná benevolence, která z procesu udělování doložek dělá do značné míry formální proces, snižuje jejich vypovídací schopnost a učitelům výběr učebnic naopak ztěžuje, nebo minimálně neusnadňuje.⁴⁵⁹ Způsob posuzování učebnic v režimu udělování doložky ministerstva, včetně používaných kritérií a zhodnocení jejich vhodnosti, představíme v dalším textu.

Pokud záplavu komerčně vydávaných učebnic nedokáže účinně regulovat ministerstvo školství v rámci udělování doložek, zdá se být oprávněné požadovat hodnocení kvality dostupných učebnic po zástupcích akademické sféry. Tato očekávání ovšem do značné míry zůstávají nenaplněna, resp. zklamána. Byť někteří akademici uznávají, že úkolem pedagogické teorie a výzkumu je „...zprostředkovávat uživatelům ve sféře praxe dosažené výsledky, a to nejen jako teoretické poznatky, ale také ve formě konkrétních návodů, doporučení, postupů, instrukcí apod.“,⁴⁶⁰ praxe tomu příliš neodpovídá.⁴⁶¹ Hlavní důvod, proč **ani zástupci akademické sféry nehrají na poli**

⁴⁵⁷ MAŇÁK, J. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 25.

⁴⁵⁸ Jakým způsobem funguje udělování schvalovací doložky učebnicím?. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Web MŠMT* [online]. 2006 [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/jakym-zpusobem-funguje-udelovani-schvalovaci-dolozky-ucebnicim>>.

⁴⁵⁹ MAŇÁK, J. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*, s. 30.

⁴⁶⁰ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 7.

⁴⁶¹ „Současná situace je u nás v této oblasti bohužel nepříznivá, neboť: 1. Teorie učebnice se u nás nerozvíjí a pedagogičtí odborníci se jen zřídka zabývají učebnicí.... Vzhledem k rozšířenosti učebnice jako

hodnocení kvality učebnic zpřehledňující roli, je prostý i překvapivý zároveň: akademici se hodnocení učebnic totiž věnují jen sporadicky, což slovy prof. J. Průchy „...vzhledem k rozšířenosti učebnice jako edukačního média překvapuje“.⁴⁶² Nebylo tomu tak vždy, paradoxně u nás situace v oblasti hodnocení učebnic ze strany odborníků byla v 80. letech 20. století na vyšší úrovni než dnes. Velkou zásluhu na tom dle prof. J. Průchy mělo tehdejší *Středisko pro teorii tvorby učebnic* zřízené při Státním pedagogickém nakladatelství v Praze i celá řada dalších vědeckých aktivit, které postupně začalo respektovat i ministerstvo školství a Státní pedagogické nakladatelství při schvalování a hodnocení rukopisů učebnic.⁴⁶³ Jakkoli si tedy tehdejší učebnice nepochybně nesly nános dobové ideologie, po didaktické stránce byly často propracovanější než učebnice současné.⁴⁶⁴ Není naštěstí pravdou, že by se zástupci pedagogické vědy hodnocení učebnic v současnosti vůbec nevěnovali. Zvlášť v poslední době pod vedením Masarykovy univerzity začíná výzkum učebnic ožívat, o čemž svědčí např. tři monotematické publikace, které vznikly po roce 2005 v rámci *Skupiny pro výzkum učebnic*, která působí jako část Centra pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.⁴⁶⁵ Jak ovšem připouští sami jejich autoři, jedná se stále daleko spíš o sondy do jednotlivých podoblastí výzkumu než o systematický výzkum. Podle slov prof. Průchy se „výzkum učebnic v posledních letech přece jen oživil a trend je nastaven příznivěji, přesto je ještě spousta témat, kterým je třeba se věnovat“.⁴⁶⁶ Řada závěrů jednotlivých studií navíc zůstává ve vědecké, pro nakladatele, autory učebnic a učitele špatně srozumitelné formě. Ani to málo, co bylo na poli hodnocení učebnic u nás vybadáno nebo k nám

edukačního média překvapuje současný nízký zájem české pedagogické vědy o jeho teorii. 2. Neexistuje žádné pracoviště, jež by se zabývalo výzkumem učebnic. Důsledkem toho je skutečnost, že v záplavě učebnic vydávaných četnými nakladatelstvími není prováděna evaluace učebnic a zjišťována jejich vyhovující či nevyhovující didaktická kvalita. Ani školy a učitelé nemají k dispozici solidní vodítka k orientaci mezi různými učebnicemi.“ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, s. 11.

⁴⁶² PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*, s. 11.

⁴⁶³ V rámci výzkumného *Střediska pro teorii tvorby učebnic* byla založena edice *Tvorba učebnic* vydávající jednak překlady (z ruských, německých, polských aj. publikací), jednak původní práce českých autorů. Byly organizovány celostátní semináře o teorii a výzkumu učebnic a z nich vydávány sborníky (*Tvorba učebnic, Sborník 6*, 1987; *Tvorba učebnic, Sborník 7*, 1988). Viz PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*, s. 10-11 a PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 37 a násl.

⁴⁶⁴ J. Průcha v této souvislosti např. uvádí, že: „některé nejnovější učebnice dějepisu nedosahují ani té úrovně didaktické vybavenosti, kterou měly v průměru předchozí učebnice základní školy z 80. let“. PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*, s. 13.

⁴⁶⁵ Jedná se o publikace MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006; MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007 a KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008. Viz též PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*, s. 11 a násl.

⁴⁶⁶ PRŮCHA, J. *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení*. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, s. 27.

přeneseno ze zahraničí, proto nemá náležitý vliv na praktický proces tvorby učebnic.⁴⁶⁷ Důsledek je zřejmý: „*absence soustavného výzkumu učebnic v ČR zapříčiňuje nedostatek objektivních informací, které by byly k dispozici učitelům. Učitelé pak spoléhají především na reklamní materiály nakladatelství,*“ které s kvalitou dané učebnice a její vhodností pro vyučování pochopitelně nemusí mít vůbec nic společného.⁴⁶⁸

6.3 Kritéria pro rozpoznání kvalitní učebnice

Pro laickou veřejnost zůstávají mnohdy nesrozumitelné nebo minimálně neznámé i sady kritérií, podle kterých jednotliví zástupci pedagogické vědy hodnotí kvalitu učebnic. Právě tyto sady kritérií nicméně představují jednu z nejpřínosnějších věcí, kterou akademici v oblasti hodnocení kvality učebnic laické veřejnosti nabízejí. Považujeme proto za důležité je v této části podrobněji představit a posoudit jejich vhodnost. Ještě předtím se ovšem pokusíme objasnit, jakou učebnici považujeme za opravdu kvalitní, tj. dobrou. Obecně považujeme za **dobrou učebnici** takovou, podle které i průměrný učitel dokáže učit nadprůměrně dobře a efektivně. Dobrá učebnice má být pomůckou, která učiteli umožní být ve své práci úspěšnější, než jaký by byl při vynaložení stejného úsilí bez této učebnice, nebo s učebnicí horší. Není příliš podstatné, jak přesně dobrou učebnici používá – zda na práci v hodinách, k plánování hodin nebo pro domácí práci studentů. Současně jsme toho názoru, že opravdu dobrá učebnice by měla pokud možno pokrývat všechny tyto složky, protože každý dobrý učitel musí dobře nejen učit, ale i plánovat a zacházet s časem, který jeho předmětu věnují studenti mimo vyučovací hodiny. Požadavek na kvalitu učebnice je možné a zároveň i nutné vidět detailněji, tj. hledat jednotlivá dílčí kritéria, ve kterých dobrá učebnice překonává učebnice průměrné. V následujícím textu proto představíme několik sad kritérií, které byly popsány jednotlivými autory, načež se na jejich základě pokusíme sestavit vlastní sadu, která bude dle našeho názoru nejlépe použitelná pro hodnocení středoškolských učebnic práva. Činíme tak nikoli z přehnané ambicióznosti, ale proto, že autoři často sestavují sady kritérií hodnocení kvality učebnic obecně, tj. tak, aby byly univerzálně použitelné pro učebnice kteréhokoli předmětu, nikoli

⁴⁶⁷ V zahraničí mají přitom vědecká teorie učebnic a empirické výzkumy v této oblasti tradici od 70. let 20. století. Přehled výzkumu učebnic v zahraničí: PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 31-36.

⁴⁶⁸ SIKOROVÁ, Z. *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 31.

např. jen učebnic společenskovedních.⁴⁶⁹ Ti autoři, kteří se v české odborné literatuře věnují hodnocení vybraných učebnic a navrhují kritéria vhodná pro konkrétní předmět, se dle našich informací doposud učebnicím práva nevěnovali.⁴⁷⁰

Zmínili jsme, že sestavování sad kritérií, podle kterých by bylo možné hodnotit kvalitu učebnic, se věnovala řada autorů. I když jsou jednotlivé sady kritérií (tzv. *rastry*) často prezentovány jako objektivní a vědecky podložené, pravdou zůstává, že mezi jednotlivými odborníky „*neexistuje obecná shoda v tom, která kritéria jsou nejdůležitější*“. Jednotlivých rastrů proto existuje velké množství a liší se právě v kritériích, která považují za podstatná. V důsledku toho „*žádný vyčerpávající soubor kritérií nebyl formulován*.“⁴⁷¹ Určitá obsahová shoda mezi jednotlivými autory, z nichž několik představíme v dalším textu, nicméně panuje. Nejčastěji jsou dle Z. Sikorové uváděny „*přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva*“ ... a „*soulad s cíli výuky*“ vymezenými v *kurikulárních materiálech*.“⁴⁷²

6.3.1 Kritéria kvalitní učebnice podle J. Mikka

Jako první představíme kritéria, která zformuloval **estonský odborník Jaan Mikk**, protože představují základní sadu požadavků na dobrou učebnici, která nám poslouží jako dobrý výchozí bod pro srovnání s dalšími sadami kritérií.⁴⁷³

Prvním kritériem je *obsah učebnice*, který by dle J. Mikka měl být věcně správný a v souladu s oficiálními kurikulárními dokumenty, případně též s požadavky na výstupní hodnocení. Obsah učebnic by měl být propojen se životem v širší společnosti, ale přitom dovolovat systematicky vyložit základy daného předmětu. Druhé kritérium představuje *srozumitelnost učebnic (readability of textbooks)*, resp. její optimální míra. Příliš složité učebnice totiž studenty přetěžují a vedou je k biflování a nezájmu o daný předmět,

⁴⁶⁹ Na nutnost vytvářet sady kritérií i pro učebnice konkrétního předmětu, nebo alespoň související skupiny předmětů, upozorňuje i J. Mikk. MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 17.

⁴⁷⁰ Často jsou hodnoceny např. učebnice zeměpisu a přírodopisu, z humanitních věd potom zejména učebnice dějepisu. Metodicky se tedy budeme v následujícím textu věnovat expertní analýze kvality učebnic, tj. budeme popisovat, jaká kritéria navrhují jednotliví vědci. Naše analýza se neopírá o vlastní empirické zkoumání (tzv. *experimentální hodnocení*), v rámci kterého bychom např. sledovali, jak vybrané učebnice obstojí při výuce v konkrétních školách. Blíže k metodice výzkumu učebnic srov. MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 19-20 a PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 40 a násl.

⁴⁷¹ SIKOROVÁ, Z. *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*, s. 32.

⁴⁷² Tamtéž.

⁴⁷³ MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 13 a násl.

zatímco zdravě motivovat a zpříjemňovat učení mohou jen učebnice náležitě srozumitelné. „*Pouze srozumitelné učebnice mohou být pro žáky zajímavé*“, píše doslova J. Mikk.⁴⁷⁴ Třetím kritériem je *dobrá strukturovanost*, tj. požadavek na to, aby bylo učivo graficky i textově dobře odděleno, aby byly hlavní myšlenky zdůrazněny a zřetelně odlišeny od učiva doplňujícího i od odkazů na učivo v jiných předmětech, které doplňují nezbytný širší kontext.

Má-li učebnice studenty motivovat, musí pro ně být dostatečně zajímavá. *Kritérium zajímavosti* souvisí s výše uvedenou srozumitelností. Podle J. Mikka existuje mnoho možností, jak učinit učebnici zajímavější a studenty více motivovat k učení. „*Učení se například stává zajímavým, když neužíváme pouze logické návaznosti myšlenek, ale když také prezentujeme myšlenky, které jsou do jisté míry rozporuplné. Některé texty mohou mít větší emocionální náboj než jiné.*“ Pro studenty je také „*zajímavější číst v textu o konkrétních lidech, které mohou zároveň vidět v průvodních ilustracích k textu. Také pružnost vyučovacích metod se zvláštním důrazem na metody a techniky vyučování přispívá ke zvyšování kvality učebnic.*“⁴⁷⁵ Pátým kritériem je požadavek na to, aby učebnice *rozvíjela myšlení žáků*, čehož lze dosáhnout např. tím, že budou učebnice využívat „*širokou škálu problémových úloh, různá protiřečení a jiné kontradikce, historii výzkumných objevů a bádání, otázky s otevřenou odpovědí a různých perspektiv...*“⁴⁷⁶ Šestým kritériem jsou *ilustrace učebnic*, tj. jejich grafická podoba, která především dodává učebnici na atraktivitě. J. Mikk ovšem upozorňuje, že neplatí přímá úměra mezi počtem ilustrací a vhodností učebnice, protože přesáhne-li počet ilustrací určitou míru, přestávají rozvíjet myšlení a estetické cítění studentů. Sedmé kritérium představují *soubory úkolů a cvičení*, ať už v samotné učebnici, nebo v pracovním sešitě. Mají sloužit k procvičování představeného učiva, ale také k hodnocení a sebehodnocení studentů (tj. posuzování, nakolik danou látku zvládli), rozvíjení jejich přemýšlení a propojování probíraného učiva s dalšími znalosti.

Jak jsme uvedli v úvodu, seznam kritérií představený J. Mikkem chápeme jako velmi solidní základ pro přemýšlení o ideální sadě kritérií pro hodnocení středoškolských učebnic práva. Obsahuje řadu kritérií, na kterých se shodne mnoho autorů, rádi bychom nicméně vyzdvihli zařazení schopnosti rozvíjet myšlení žáků jakožto samostatného kritéria.

⁴⁷⁴ Tamtéž, s. 16-17.

⁴⁷⁵ Tamtéž, s. 17.

⁴⁷⁶ Tamtéž, s. 16.

6.3.2 Kritéria kvalitní učebnice Zuzany Sikorové

Druhý rastr, který představíme, vypracovala **Dr. Zuzana Sikorová**, působící na pedagogické fakultě Ostravské univerzity.⁴⁷⁷ Vychází nejen ze studia odborné literatury, ale také z názorů učitelů základních a středních škol, které do tvorby kritérií zahrnula.⁴⁷⁸ Navrhla přehledný a komplexní systém hodnocení, včetně bodového hodnocení každého kritéria. V základních parametrech se shoduje s rastrem J. Mikka, tj. i Z. Sikorová považuje za důležitá kritéria strukturovanost učebnice (Z. Sikorová mluví o přehlednosti), srozumitelnost (resp. přiměřenou obtížnost a rozsah učiva), obsah učebnice (resp. odbornou správnost), motivační funkci učebnice, schopnost rozvíjet přemýšlení (resp. řídit učení studentů) a grafickou podobu. Navíc zavádí kritérium cenové dostupnosti učebnice, kritérium ergonomických a typografických vlastností (tj. druh a velikost písma a odolnost papíru), kritérium diferenciac učiva a úloh (tj. zda je učebnice připravena také na práci s nadanými, resp. různě nadanými studenty) a kritérium hodnot a postojů, které učebnice představuje. Samostatně také oceňuje existenci doplňkových materiálů a příručky pro učitele. Velmi pozitivně je třeba hodnotit zejména zavedení kritéria diferenciac učiva a kritéria hodnot a postojů, které hodnocená učebnice obsahuje, neboť se dle našeho názoru jedná o klíčové vlastnosti dobré učebnice.

Maximální počet bodů, které může podle Z. Sikorové učebnice získat, je 112, za minimální standard považuje hranici 70 bodů. Za nezbytné ovšem považuje, že kritéria přehlednosti, přiměřené obtížnosti textu a rozsahu, odborné správnosti a prezentování menšin, ras, náboženských skupin, národností a pohlaví bez stereotypů a předsudků by měla každá přijatelná učebnice splnit na maximální počet bodů.⁴⁷⁹

Jak již bylo řečeno výše, v základních parametrech se oba rastry shodují a oba představují relativně dobrý souhrn kritérií hodnocení učebnic. Z. Sikorová navrhuje jednotlivým kritériím bodové ohodnocení, přiděluje jim body od dvanácti do čtyř, což samo o sobě hodnocení zpřehledňuje. Nesouhlasíme ovšem s tím, že autorka neúměrně nadhodnocuje formální kritéria oproti kritériím obsahovým. Markantní je to zejména u kritéria hodnot a postojů, kterému navrhuje pouze šest bodů, zatímco za zcela formální kritéria jako jsou cena učebnice a typografie učebnice doporučuje udělit až osm bodů.

⁴⁷⁷ OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ. *Ostravská univerzita v Ostravě* [online]. 2006-2012 [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://pdf.osu.cz/kpd/index.php?idc=13284>>.

⁴⁷⁸ SIKOROVÁ, Z. *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*, s. 32 a násl.

⁴⁷⁹ Kompletní seznam kritérií je možné najít v příloze práce. SIKOROVÁ, Z. *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.) *Hodnocení učebnic*, s. 35.

Podobně tak samotná existence doplňkových materiálů a příručky učebnice (bez ohledu na jejich kvalitu) je hodnocena až šesti body, zatímco kritérium zpracování učiva (tj. snaha vidět látku z více perspektiv a v provázanosti s jinými předměty) ohodnocuje jen čtyřmi body. Za nepřiliš logické taktéž považujeme rozpojování kritéria odborné správnosti učebnice a jejího souladu s kurikulárními dokumenty, protože i učivo požadované kurikulem má v učebnici smysl jen tehdy, když je odborně správně podané (viz např. první kritérium J. Mikka). Kompletní tabulka kritérií včetně navrhovaných bodů je k dispozici v příloze práce.

6.3.3 Kritéria kvalitní učebnice dle ministerstva školství

Třetí způsob hodnocení používá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy při udělování schvalovacích doložek. Jak již bylo řečeno v předcházejícím textu, doložka ministerstva není zákonnou povinností, bez jejíhož splnění by učebnice vůbec nesměla být ve školách používána, ani garantem vysoké kvality učebnice, protože ji získávají takřka všechny učebnice, tj. doložka ověřuje jen minimální standard posuzované učebnice. Nakladatelé o ni žádají nepochybně proto, že zvyšuje prodejnost učebnic. Jednotlivá kritéria, podle kterých jsou doložky udělovány, jsou popsána v dokumentu s názvem *Sdělení MŠMT k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic ze dne 14. července 2009* (dále jen „Sdělení“).⁴⁸⁰

Schvalovací doložku uděluje středoškolským učebnicím⁴⁸¹ ředitel odboru středního a vyššího odborného vzdělávání ministerstva na základě dvou kladných doporučujících recenzních posudků.⁴⁸² Doložka se vydává zpravidla na dobu šesti let,⁴⁸³ ale může být poté

⁴⁸⁰ Sdělení vydává ministerstvo školství k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů, kterým byla udělena schvalovací doložka, do seznamu učebnic podle § 27 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné je např. zde: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/schvalovaci-dolozky-k-ucebnicim-cervenec-2009>>.

⁴⁸¹ Dle čl. I odst. 2 Sdělení jsou za učebnice považovány „didakticky zpracované texty a grafické materiály, které umožňují dosažení očekávaných výstupů vzdělávacích oborů vymezených rámcovými vzdělávacími programy a využití tematických okruhů průřezových témat k rozvoji osobnosti žáka vymezených rámcovými vzdělávacími programy a směřují k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“.

⁴⁸² Recenzenti jsou dle čl. III odst. 4 Sdělení stanovováni pouze ze seznamu recenzentů podle Čl. IX. Jeden recenzent je odborník zpravidla z vysoké školy, další recenzenti jsou pedagogičtí pracovníci, přičemž nejméně jeden z nich musí vyučovat na škole obdobného zaměření a mít odbornou kvalifikaci pro určený vzdělávací obor. V případě, že učebnici recenzují dva recenzenti a posudky se výrazně odlišují, zadá ředitel příslušného odboru posudek třetímu recenzentovi.

⁴⁸³ Čl. III. odst. 12 Sdělení.

prodloužena.⁴⁸⁴ Kritéria pro udělení doložky ministerstva popisuje čl. IV a příloha č. 5 Sdělení, která obsahuje formulář, pomocí něhož jsou učebnice hodnoceny recenzenty.⁴⁸⁵

Formulář je rozdělený do šesti částí, jejichž názvy vyjadřují jednotlivá kritéria. Nejprve musí recenzent posoudit celkový soulad učebnice s obecnými a kurikulárními dokumenty a rámcovými vzdělávacími programy, včetně Ústavy a zákonů České republiky. V druhé části je předmětem hodnocení odborná správnost obsahu učebnice, tj. soulad se stavem vědeckého bádání v daném oboru, jazyková kultura, grafická stránka a komplexní zpracování tématu. Dále recenzent hodnotí, zda je učebnice přiměřená věku a dosaženým kompetencím studentů, tj. obtížnost textu, obsahu i grafického zpracování. V části věnované metodickému a didaktickému zpracování učebnice je třeba posoudit motivační úroveň učebnice, zakomponování mezipředmětových vztahů, podporu samostudia, schopnost nabídnout více perspektiv nebo vyváženost základního a doplňkového učiva. Zatímco první kritérium je hodnoceno pouze pomocí možností ano-ne, v dalších poskytuje recenzent vždy slovní hodnocení. Na samý závěr připojí recenzent souhrnný nebo doplňující slovní komentář a celkový výrok, tj. zda učebnici doporučuje, doporučuje s výhradami nebo nedoporučuje ke schválení.

Základní dojem z celého formuláře není příliš pozitivní, formulář působí poněkud nepřehledně a dle našeho názoru nepřiměřeně vyjadřuje požadavky na kvalitní učebnici. I když zjevně došlo oproti předchozí verzi formuláře ke zlepšení, není dost dobře možné odmítnout tvrzení Věry Martinkové, která hodnotila formulář z pohledu nakladatelů a došla k závěru, že *„již samotná konstrukce dotazníku neposkytuje oprávněný předpoklad k objektivnímu, správnému a jednoznačnému vyplnění, byť by o to lektor usiloval sebevíc“*.⁴⁸⁶

Ve svém podrobném kritickém rozboru kritérií pro udělení doložky, který V. Martinková zformulovala v publikaci *Hodnocení učebnic* v roce 2007, autorka dokládá výše uvedené tvrzení řadou konkrétních příkladů. I když její příspěvek posuzuje praxi hodnocení učebnic před schválením v současnosti platného a účinného Sdělení, v mnoha ohledech jsou její výhrady stále aktuální a proto na tomto místě některé z nich stručně

⁴⁸⁴ Čl. V. Sdělení.

⁴⁸⁵ Článek IV obsahuje kritéria obecně, formulář obsažený v příloze Sdělení k nim přidává jednotlivé podrobnosti. Podle článku IV může doložku ministerstva získat jen taková učebnice, která respektuje Ústavu ČR a platné právní předpisy (zejména pak respektuje základní práva a svobody) a je v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem, podporuje utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Dále musí být zpracována na dostatečné odborné úrovni a ve shodě s efektivními didaktickými postupy vhodnými pro věk žáků, jimž je učebnice určena, a konečně po jazykové a grafické stránce musí odpovídat věku žáků a specifikům daného vzdělávacího oboru nebo průřezového tématu.

⁴⁸⁶ MARTINKOVÁ, Věra. *Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe)*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.) *Hodnocení učebnic*, s. 42.

zmíníme. Autorka například vytýká recenznímu formuláři používání mnohoznačných formulací (žádá-li formulář o posouzení odborné správnosti grafické složky učebnice, jedná se ve skutečnosti zřejmě o doplnění učebnice o grafy, obrázky a tabulky). Za vyloženě chybné považuje V. Martinková požadavek hodnocení učebnice z pohledu souladu jazykové kultury textu učebnice s pravidly českého pravopisu, neboť „*respektování pravidel českého pravopisu ve skutečnosti zdaleka neříká vše o jazykové kultuře textu*“.⁴⁸⁷ Některá z kritérií jsou podle V. Martinkové nesplnitelná, protože recenzent nebude mít např. v době hodnocení k dispozici vytištěnou učebnici, aby mohl v rámci hodnocení technického zpracování učebnice posoudit např. typ a odolnost vazby, hmotnost učebnice a použitý papír. Dále pak upozorňuje na to, že některá kritéria se opakují (vedle požadavku na soulad učebnice se zákony ČR zejména s ohledem na rovnost pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství v bodu 1. 1. požaduje bod 1.5 ještě prověřit, že učebnice používá objektivní a tolerantní názory bez xenofobních postojů k různým národům a národnostem, k náboženstvím a církvím). Některá kritéria potom směřují proti sobě (např. požadavek na soulad výchovy k toleranci podložené vědeckým poznáním v bodě 1.4. a) a současně důraz na toleranci např. k náboženství v bodě 1.5, tj. k nevědeckému poznání). Dále V. Martinková upozorňuje na to, že dotazník málo přihlíží k rozdílnosti učebnic různých předmětů a různého typu.⁴⁸⁸

Je taktéž poměrně zřejmé, že formulář požaduje po recenzentovi příliš globální způsob zhodnocení učebnice. Namísto vyžadování, aby byl jeden recenzent schopen posoudit tak rozdílné náležitosti, jako je soulad učebnice s právními předpisy ČR, s pravidly českého pravopisu, rámcovými vzdělávacími programy, technickými parametry, ekologickými požadavky na učebnici i její didaktickou přiměřenost, se jeví vhodnější nechat učebnici hodnotit větším počtem odborníků, kteří by vždy sledovali jen určitý výsek v souladu se svojí odborností. Celkové posouzení by spíše mělo udělat na základě expertních vyjádření ministerstvo, nikoli dva externí hodnotitelé. Celkově tedy kritéria, která používá k posouzení ministerstvo školství, nepřinášejí do námi hledaného seznamu kritérií pro hodnocení středoškolských učebnic práva prakticky nic nového. Ta kritéria, která považujeme za přínosná, byla již zmíněna v předcházejících dvou sadách, ostatní i vzhledem k výše uvedeným výhradám nepovažujeme za vhodné přebírat.

⁴⁸⁷ Tamtéž, s. 44.

⁴⁸⁸ Tamtéž.

6.3.4 Exaktní metoda prof. J. Průchy

Když jsme na začátku této části práce konstatovali, že většina sad kritérií se pokouší působit vědecky, tj. objektivně, zdaleka nejvíce to platí o požadavcích na dobrou učebnici, které formuluje J. Průcha. Autor nesouhlasí s tím, že není možné zformulovat dostatečně exaktní kritéria na to, aby pomocí nich mohla být učebnice hodnocena bez ohledu na subjektivní pohled posuzovatele.⁴⁸⁹ Zavádí proto celou řadu odborných termínů, indexů a vzorečků, pomocí kterých popisuje a vypočítává např. míru srozumitelnosti textu, stupeň jeho obtížnosti, hustotu odborné informace v textech učebnice, sémantickou koherenci textu, sémantickou distantnost, stupeň koncentrace informace nebo didaktickou vybavenost učebnic.⁴⁹⁰

Ve struktuře učebnice např. rozlišuje 36 komponentů (27 verbálních a 9 obrazových) a s jejich pomocí sestavuje tzv. dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnice, jako jsou koeficient využití aparátu prezentace učiva (E I), koeficient využití aparátu řízení učení (E II), koeficient využití aparátu orientačního (E III), koeficient využití verbálních komponentů (E v) a koeficient využití obrazových komponentů (E o); tyto potom souhrnně tvoří celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice. Obtížnost textu učebnice (T) zase autor rozděluje na syntaktický faktor (Ts), skládající se z kritéria délky vět a syntaktické složitosti vět, a faktor sémantický (Tp), do kterého zahrnuje proporci běžných, odborných, faktografických, numerických a opakovaných pojmů.⁴⁹¹

Dle J. Průchy je třeba zkoumat *komunikační náležitosti*, tj. obtížnost verbální i neverbální složky učebnice, tedy schopnost komunikovat se studenty, a rozsah představovaného učiva. Dále je nutné zkoumat *obsahové náležitosti*, tj. co má být vyučováno a jak mají být poznatky jednotlivých věd transformovány do učiva, včetně žádoucích postojů a kulturních vzorců, které mají být do učebnic začleněny, a schopnosti učebnice nebýt neutrální, ale vzbudit emoce studentů; tj. být celkově didakticky dobře vybavená. Poslední zkoumanou částí jsou tzv. *ergonomické parametry*, tedy vlastnosti, které učebnici uzpůsobují k tomu být pro studenty pracovním nástrojem, tj. schopnost používat písmo, barvy a grafiku tak, aby studenty zaujala.⁴⁹² Je tedy zřejmé, že základní kritéria se shodují s těmi, o kterých jsme se zmínili již v předchozím textu. Hlavním

⁴⁸⁹ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*, zejm. s. 18 a násl.

⁴⁹⁰ Blíže k detailnímu popisu této metody hodnocení učebnice odkazujeme na publikaci PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*.

⁴⁹¹ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie, výzkum a potřeby praxe*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*, zejm. s. 15 a násl.

⁴⁹² PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*, s. 44-107.

rozdílem nejsou jednotlivá kritéria, ale metoda, kterou mají být zkoumány.

Pokud by předmětem této disertační práce bylo pouze hodnocení příslušných středoškolských učebnic práva, bylo by na místě pokusit se tuto vysoce vědeckou metodu aplikovat na vybrané učebnice a výsledky potom porovnávat s výsledky zjištěnými pomocí metod navržených jinými autory. Jelikož nám však jde především o základní pojednání o hodnocení učebnic a prvotní sondu do hodnocení kvality středoškolských učebnic práva, soustředíme se na popis jednotlivých sad kritérií a hledání těch kritérií, která se zdají být nejvhodnější pro posuzování středoškolských učebnic práva. Podstatné je, aby jejich aplikace nevyžadovala dlouhodobé ponoření se do vědeckých metod hodnocení učebnic, ale aby je mohl bez velkých potíží aplikovat i středoškolský učitel nebo autor učebnice. Z těchto důvodů nepřebíráme také odborné názvosloví J. Průchy a jeho způsob hodnocení.

6.3.5 Kritéria Josefa Maňáka, podle kterých může vybírat učebnici učitel

Zatímco řada předchozích kritérií má sloužit především, nebo minimálně také vědeckým pracovníkům, J. Maňák se pokusil sestavit takovou sadu kritérií, která je v první řadě určena učitelům, kteří také v praxi učebnice nejčastěji vybírají. Záměr autora vychází ze zjištění, že *„učitel stojí mnohdy před rozhodnutím, kterou z nabízených učebnic má zvolit pro výuku, neboť na první pohled všechny slibují být kvalitním pramenem poznání i zárukou účinných výsledků“*. Všechny mají víceméně přitažlivý vzhled, jsou v souladu s rámcovými vzdělávacími programy a mají kladné posudky recenzentů. *„Přesto se ale mnohé v praxi neosvědčují.“*⁴⁹³ Rozhodování učitelů by dle J. Maňáka mělo být opřeno o jasná kritéria, která mu umožní vybrat opravdu kvalitní učebnici. Svůj soubor kritérií založil na učitelských zkušenostech a ověření budoucími učiteli.⁴⁹⁴

Učebnici hodnotí pomocí kritérií od formátu a počtu stran učebnice, grafické stránky, způsobu členění učiva, přiměřenosti použitého jazyka a použití nových pojmů, přes způsob vysvětlení nového učiva, používání úkolů a cvičení, míry názornosti, existence příloh a vedení učitele i studentů k práci s učebnicí až po návaznost učebnice na jiné předměty a na dění ve společnosti. Autor sám připouští, že některé z jeho kritérií může být vypuštěno, pokud se to bude zdát funkční, stejně tak upozorňuje na nutnost vybírat učebnici s ohledem na konkrétní třídu a osobnost učitele. Kritériím taktéž

⁴⁹³ MAŇÁK, J. *Paridův soud aneb komu zlaté jablko*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*, s. 73.

⁴⁹⁴ Tamtéž, s. 73-74.

nepřisuzuje odlišnou důležitost.

Velkou předností předložené sady kritérií je její velká jednoduchost, tj. opravdu ji může bez velkých obtíží použít každý učitel. Pokud budeme předpokládat, že výběr učebnice se zpravidla děje spíš iracionálně a bez důkladného zvážení jednotlivých aspektů dané učebnice, pak je tato jednoduchá série kritérií dobrou pomůckou, jak zabránit tomu, aby jedno kritérium (zpravidla především kritérium formální) rozhodlo. Pokud bychom předpokládali, že učitelé vybírají učebnice víceméně racionálně, museli bychom tuto sadu kritérií považovat za přespříliš formálně orientovanou. Převážná většina kritérií se soustředí na formální podobu učebnice, úplně chybí například kritérium zdůrazňující hodnoty, ze kterých učebnice vychází, nebo zdůrazňování nejen znalostí, ale také dovedností a studentských kompetencí.⁴⁹⁵

6.4 Vlastní kritéria

Jak je patrné z předchozí části této práce, stanovit jednu sadu kritérií, na které by se všichni odborníci shodli, je takřka nemožné. Přesto není možné si nepovšimnout, že všechny představené sady kritérií mají určitý společný jmenovatel, tj. na některých základních kritériích se všechny shodnou. Právě z této společné shody budeme vycházet a přidáme ještě několik vlastních kritérií. Nebudou sice vesměs nijak zvlášť inovativní, přesto je považujeme za důležitá, protože zdůrazňují daný aspekt kvalitní učebnice.

Ještě než popíšeme jednotlivá kritéria, uvedeme základní teze, kterými se při jejich vybírání řídíme (tedy jakási meta-kritéria, kritéria kritérií).

- **Obsah dobré učebnice je důležitější než její forma.** V ideálním případě se pochopitelně obsah i forma přirozeně doplňují, jakékoli odchýlení se od ideálu je nicméně podle nás méně vhodné v případě obsahu než formy.
- **Dobrá učebnice pozitivně formuje znalosti, dovednosti i postoje studentů,** přičemž prioritou je její hodnotová zakotvenost, méně důležité jsou studentské dovednosti, které rozvíjí, a nejméně podstatné jsou konkrétní znalosti, které učebnice obsahuje.
- **Nejlepší není ta učebnice, která obsahuje všechno,** ale ta, která některé věci záměrně neobsahuje: jednak proto, že některé jsou zbytečné, jednak proto, že

⁴⁹⁵ Celá sada kritérií je dostupná zde: MAŇÁK, J. *Paridův soud aneb komu zlaté jablko*. In MAŇÁK, J., KLAPKO, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*, s. 74-75.

hodnota některých informací tkví právě v tom, že v učebnici nejsou a je třeba je dohledat někde jinde. Učebnice tedy nemá být encyklopedií, která obsahuje vše podstatné, ale především pomůckou, která vzbuzuje zájem a rozvíjí přemýšlení.

- Dobrá učebnice je po všech stránkách **odolná vůči stárnutí**. I v tomto ohledu je důležité, že obsah nestárne rychleji než její forma.
- **Učebnice nemá studenta dělat závislým na učiteli nebo samotné učebnici, ale vést ho k všestranné samostatnosti.** Student tedy musí být schopen používat učebnici i bez učitelových pokynů, úkoly a cvičení nemají mít jen takovou správnou odpověď, kterou může učitel jednoduše přechystat ve své verzi učebnice. Učebnice má rozvíjet zvědavost studentů a motivovat je k hledání věcí, které v učebnici nejsou, tj. nemá vytvořit mřížku, skrz kterou pak student bude daný předmět beze zbytku vnímat. Učebnice má studenta do daného předmětu i do širšího světa uvádět, nikoli mu ho uzavírat tím, že mu ho komplexně a jednou provždy vysvětlí. Má být pomůckou, nikoli biblí.

6.4.1 Kritérium první – obsah učebnice

Na základě výše uvedených principů nemůže být prvním kritériem dost dobře nic jiného než právě obsah učebnice. Je to kritérium základní, protože bez dobře vybraného obsahu nemůže učebnice být kvalitní, i kdyby v ostatních kritériích excelovala. Je třeba tedy zkoumat, co přesně učebnice obsahuje, zda prezentované učivo odpovídá stavu současné právní vědy a moderním trendům výuky základů práva na středních školách, zda neobsahuje faktické chyby a do jaké míry je vybrané učivo v souladu s kurikulárními dokumenty, tj. zejména s rámcovými vzdělávacími programy (RVP). Souladem v tomto případě nemyslíme naprostou obsahovou shodu, učebnice jistě může zahrnovat i další učivo, nebo určitou část RVP záměrně nezpracovat (ať už proto, že ji autoři nepovažují za tak podstatnou, není na ni v učebnici místo či je zahrnuta do jiné učebnice). V praxi nicméně autoři obsahové požadavky vytyčené příslušným RVP zpravidla zcela dodržují.

Součástí tohoto kritéria je také zkoumání, zda učebnice představuje – byť pochopitelně ve zjednodušené podobě – základní dilemata právního myšlení, nebo zda právo prezentuje spíše jako exaktní disciplínu, ve které jsou základní principy statické a jednou provždy dané.

6.4.2 Kritérium druhé – hodnoty, na kterých je učebnice vystavěna

Žádná učebnice není hodnotově neutrální. Pokud to někdo – zpravidla o své – učebnici tvrdí, často se jen snaží zamaskovat, na kterých hodnotách (jeho) učebnice spočívá. Považujeme za podstatné stěžejní hodnoty dané učebnice neskrývat a v rámci hodnocení kvality učebnic podrobit zkoumání. Prohlašuje-li se Česká republika ve své Ústavě za demokratický právní stát a představují-li středoškolské učebnice základy demokratického právního státu, musí dle našeho názoru také skutečně z hodnot demokratického právního státu vycházet a nechávat je prozařovat celou učebnicí.⁴⁹⁶ Učebnice, které dnes v ČR vznikají, nemají být učebnicemi, podle kterých může být právo vyučováno v jakémkoli, tj. i jakkoli pokrouceném režimu, ale učebnicemi, které se svými hodnotami hlásí k určitému civilizačnímu a kulturnímu okruhu zemí a politických režimů.

Nestačí tedy o těchto hodnotách informovat, tj. nezaujatě o nich pojednat, ale učebnice by měla ve studentech probouzet pozitivní vztah k těmto hodnotám, měla by pracovat s příklady, které mají potenciál studenty k těmto hodnotám přivést. Podobně tak by učebnice měla být založena na diskuzi o těchto hodnotách, včetně jejich limitů, protože diskuze a střetávání se s různými názory patří mezi významné náležitosti každé demokracie. O postojích, jejich formování a způsobu, jak je ovlivňovat, bylo více pojednáno v kapitolách věnovaných právnímu vědomí a studiím, které právní vědomí studentů zkoumají.

Hodnotová zakotvenost učebnice je důležitá ještě z jednoho důvodu. Protože právní řád prochází neustálými změnami, měla by se učebnice vedle konkrétních faktů a přesných citací platných předpisů soustředit zejména na základní principy právního řádu, které zpravidla nebývají dílčími novelizacemi příliš dotčeny. Protože tyto základní právní principy tvoří součást výše uvedených hodnot, kladení důrazu na hodnoty demokratického právního státu umožňuje učebnici získat i jistý odstup od neustálých novelizací a zabránit předčasnému zestárnutí učebnice. Domníváme se, že právě základní jádro právního řádu, tvořené stěžejními hodnotami a právními principy, představuje tu část právního řádu, kterou by si studenti měli osvojit především.

⁴⁹⁶ Podobně tak se Ústavní soud ČR kloní k teorii „prozařování“ ústavní úpravy základních práv a svobod do celého právního řádu. V nálezu III. ÚS 257/98 konstatoval, že „jednou z funkcí ústavy, zvláště ústavní úpravy základních práv a svobod, je její „prozařování“ celým právním řádem. Smysl ústavy spočívá nejen v úpravě základních práv a svobod, jakož i institucionálního mechanismu a procesu utváření legitimních rozhodnutí státu (resp. orgánů veřejné moci), nejen v přímé závaznosti ústavy a v jejím postavení bezprostředního pramene práva, nýbrž i v nezbytnosti státních orgánů, resp. orgánů veřejné moci, interpretovat a aplikovat právo pohledem ochrany základních práv a svobod.“

6.4.3 Kritérium třetí – schopnost motivovat studenty

Podobně jako dobrý učitel musí dokázat studenty strhnout pro svůj předmět a vzbudit v nich pocit, že není lepší předmět než ten, který vyučuje on, i dobrá učebnice musí dokázat studenty nadchnout. Nadšení – ať už způsobené učitelem nebo knihou – může mít pochopitelně velmi krátké trvání a často ho také mívá, to ho ovšem nečiní nepodstatným. Není žádným tajemstvím, že nejlépe se studenti učí, jsou-li ke studiu dostatečně motivovaní. Učebnice je musí dokázat zaujmout, a to i v čase iPodů, iPadů a iPhoneů. Schopnost zaujmout studenty se pochopitelně ani zdaleka nevyčerpává dobrou grafickou podobou, čehož jsou ostatně zmíněné produkty značky Apple dobrým důkazem.

Autoři učebnic mají vedle atraktivní grafické podoby k dispozici i celou řadu dalších lákadel: představit nejednoznačné příklady či myšlenky, které vyžadují, aby je čtenáři domysleli, popsat konkrétní živé lidské příběhy, které se dějí ve skutečném světě, metodicky zpracovat učebnici tak, aby vedla studenty k vzájemné spolupráci a vyvolávala diskuzi, ve které se mohou potkat odlišné názory, vykládat učivo pomocí simulací (např. simulace soudního procesu) nebo s využitím společenských autorit (soudců Ústavního soudu, prezidentů atd.).⁴⁹⁷ Podobně tak je možné studenty motivovat nejrůznějšími testy, doplňovacími cvičeními nebo technikami, které jim pomohou lépe se dané skutečnosti naučit.

Je zřejmé, že kritérium motivace se v řadě momentů protíná s kritérii dalšími (neodtrženost od života, schopnost učebnice naučit učít a přemýšlet, grafická atraktivita učebnice), uvádíme ho nicméně samostatně proto, abychom podtrhli jeho významnost: i když bude učebnice sebelepší, pokud s ní studenti budou pracovat s odporem, bude její efekt minimální. Na závěr ještě poznamenáme, že učebnice by samozřejmě měla motivovat nejen k učení, ale také k vyučování, tj. měla by být všestranně přitažlivá i pro učitele.⁴⁹⁸ O schopnosti motivovat učitele blíže pojednáme v samostatném kritériu.

⁴⁹⁷ K tomu též: MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 17.

⁴⁹⁸ V liberálním prostředí knižního trhu nicméně nakladatelé vědí, že učebnice se musí líbit zejména učitelům, ne studentům, protože byť je určena zejména těm druhým, vybírají ji především ti první. Komerční úspěch nakladatele se tak odvíjí nikoli od spokojenosti studentů, ale učitelů. K tomu též: KNECHT, P., NAJVAROVÁ, V. *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic*. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*, s. 109.

6.4.4 Kritérium čtvrté – neodtrženost od života

Podobně jako se škola nemá uzavírat před světem mimo školní třídy, tak ani učebnice nesmí být uzavřena sama do sebe, do svého tématu, do konkrétní školní reality, do studentského pohledu na svět. Učebnice má obsahovat aktuální společenské příklady, nikoli pouze příklady hypotetické. Učebnice má odkazovat na další materiály, ať už se jedná o platné znění zákonů, konkrétní soudní rozhodnutí dostupná na internetu, filmy, videoklipy, písničky nebo třeba romány s právní tematikou. Učebnice má upozorňovat na to, že právo není věda pouze teoretická, ale také praktická, tj. že i abstraktní principy jako je požadavek dělby moci, nezávislosti justice nebo třeba princip proporcionality při poměrování jednotlivých lidských práv mají svoje konkrétní uplatnění v naší současnosti. Podobně tak by učebnice měla vycházet z učební látky v jiných předmětech a vnímat kontext, ve kterém se student i právo jako vyučovaný předmět nacházejí v době výuky. V neposlední řadě by probírané učivo mělo být pro studenty do určité míry prakticky upotřebitelné a studenti by si této praktičnosti měli být vědomi. Učebnice by tedy, řečeno ve zkratce, měla být psaná pro studenta jakožto člena české společnosti, nikoli pro studenta jakožto subjekt vzdělání v dané třídě a škole.

6.4.5 Kritérium páté – učí učit a přemýšlet

Existuje mnoho odpovědí, na které ani právník s léty praxe nezná odpověď. Dost možná jich s přibývajícím roky praxe dokonce přibývá a nikoli ubývá, jak by se na první pohled mohlo zdát. Současně ovšem narůstající zkušenosti zpravidla přinášejí poznání, že určité základní principy a zákonitosti mají tendenci platit víceméně všeobecně, tj. ve většině případů. Nepomohou nám stoprocentně rozhodnout každý případ, řadu ovšem ano.

Není důvod, proč by na podobném principu nemohla fungovat i učebnice práva. Právo není exaktní disciplína, ve které po osvojení příslušných vzorečků stačí dostatečně precizně subsumovat nové skutečnosti pod staré známé proměnné. Vyučovat právo znamená především učit přemýšlet jako právník, tj. učit nahlížet na svět určitým pohledem, považovat určité hodnoty za důležitější, než za které je považuje zbytek společnosti, kultivovat citlivost na porušování základních právních principů, osvojit si jisté penzum dovedností (od ochoty bránit svá práva, přes schopnost učinit náležitým způsobem základní právní úkony až po schopnost vyhledat včas odbornou právní pomoc)

a nejrůznějších znalostí práva.⁴⁹⁹

Vedle toho by dobrá učebnice měla studentovi poskytovat didaktické tipy, jak se dobře a efektivně učit, měla by mu představovat nové techniky a aktivity podporující snadnější zapamatování probírané látky, rozvíjet jeho schopnost myslet logicky, kriticky a v souvislostech, schopnost vidět mezipředmětové vztahy. Tyto techniky mohou zahrnovat problémové úlohy, debaty na kontroverzní témata nebo úkoly zaměřené na hledání různých perspektiv na jedno téma.⁵⁰⁰ Dále mohou motivovat studenty k samostatné práci i ke spolupráci s jinými studenty, protože kooperativní a projektové učení je často efektivnější než učení individuální. Další možností je zapojit prvky tzv. aktivního učení, které podněcuje aktivitu studentů tím, že je vede např. k tomu, aby sami hledali potřebné informace nebo zrekonstruovali historicky významné soudní jednání. V neposlední řadě je důležité sledovat, jestli učebnice vede studenta k sebehodnocení, nebo jestli plně počítá, že hodnotit bude pouze v kompetenci učitele.

6.4.6 Kritérium šesté – učí vyučovat

Dobrou učebnici nemají rádi jen studenti, ale také učitelé. Jelikož učebnice vybírají učitelé daleko častěji než studenti, mohli bychom dokonce konstatovat, že se musí především líbit učitelům. Učiteli kvalitní učebnice usnadní práci a pomůže mu zdokonalit se ve své profesi. Může to být tím, že obsahuje dodatečné informace, které studenti nemají k dispozici, že obsahuje nové aktivity a metodologické postupy, že poskytuje učiteli návod na činnosti mimo hodiny (netradiční domácí úkoly, tipy na exkurze atd.) nebo že ho nasměruje na inspirativní projekty, instituce, neziskové organizace nebo případy dobré praxe z domova i v zahraničí. Usnadňuje mu plánování, pomáhá mu hlídat tempo probírání nové látky, poskytuje nové způsoby hodnocení výkonů studentů. Zkrátka a dobře, stává se učitelovým velkým a oblíbeným pomocníkem.

6.4.7 Kritérium sedmé – přístupnost a srozumitelnost

Napsat dobrou učebnici znamená mít velký cit pro přiměřenost. Je třeba představit nová fakta a témata, ale je také třeba jimi čtenáře nezahltit; je důležité dbát na hodnotové

⁴⁹⁹ K tomu, co to znamená „myslet jako právník“, odkazujeme na stejnojmennou knihu prof. F. Schauera. SCHAUER, F. *Thinking Like a Lawyer: A New Introduction to Legal Reasoning*.

⁵⁰⁰ K tomu též: MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MANÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 16.

zakotvení textu, ale z učebnice by se nemělo stát psané kázání; je vhodné nepsat středoškolské učebnice jazykem vysokoškolských skript, ale na druhou stranu nesklozňout do řeči prvostupňové učitelky; je nezbytné zjednodušovat původní jevy, ale zároveň je nezprimitivnět nebo dokonce nepřekroutit příliš. Jak jsme psali v souvislosti s kritérii J. Mikka, příliš složité učebnice studenty přetěžují a vedou je k biflování a nezájmu o daný předmět, zatímco zdravě motivovat a zpříjemňovat učení mohou jen učebnice náležitě srozumitelné – jen takové mohou být pro studenty zajímavé.⁵⁰¹

6.4.8 Kritérium osmé – dobrá strukturovanost učebnice

Učebnice, podobně jako každý jiný text, musí být náležitě strukturována, aby mohla dobře oslovit své čtenáře. Jelikož málokterá učebnice je románem, který by vyprávěl strhující příběh své vědy a čtenáři ji četli od první do poslední stránky, někteří dokonce se zatajeným dechem, musí si autor a grafik lámat hlavu s přehledností zvolené struktury učebnice. Těžištěm učebnice jistě stále jsou textové pasáže, pokud ovšem v době internetu vyjde učebnice, jejíž stránka se na první pohled v ničem neliší od stránky průměrného románu, zřejmě si příliš čtenářů, nebo alespoň jejich sympatií nezíská. Autor by ve spolupráci s grafikem měl oddělit základní učivo od učiva doplňkového a pouhých zajímavostí, zřetelně odlišeny by měly být také odkazy na jiné předměty, jiné části učebnice, příklady z okolního světa nebo autentické zdroje informací. Strukturovat lze učebnici i co do představovaného tématu např. pomocí časových os, rámečků s typickými případy nebo stěžejními soudními rozhodnutími.

6.4.9 Kritérium deváté – grafická podoba

Současná západní civilizace je posedlá vizuální stránkou. Jedná se o stránku vnějškovou, ve výsledku tedy méně důležitou než je samotný obsah díla, proto řadíme toto kritérium na samý závěr. Přesto si nemyslíme, že vizuální podoba není důležitá. Důležitá samozřejmě je. Pokud učebnici otevřeme, rychle prolistujeme a vůbec nic nás v ní nezaujme, někde se zkrátka stala chyba. I první dojem je důležitý, navíc grafická podoba učebnice se neomezuje jen na něj. Obrázky mohou být vkusné i nevkusné, přiměřené věku studentů nebo infantilní. Bude-li jich přílišné množství, budou tříštit pozornost a nenaučí studenty všímat si detailů, protože budou pod hranicí rozpoznatelnosti. Budou-li

⁵⁰¹ Tamtéž, s. 16-17.

dostatečně ilustrativní, pomohou studentům učivo si zapamatovat, budou-li přiměřeně výrazné, zejména studenti s vizuální pamětí si skrz ně mohou najít k probíranému učivu vztah. Podobná kritéria lze uplatnit na velikost písma a font, podobně jako celkový grafický layout.

6.5 Analýza vybraných učebnic

„Neměli bychom zapomínat, že učebnice pro různé předměty a ročníky vzdělávání mají odlišné cíle, obsahy a také vlastnosti... proto je také užitečné vytvářet soubory vlastností učebnic zvlášť pro specifické předmětové oblasti.“⁵⁰²

V této části práce se pokusíme uplatnit výše uvedená kritéria na vybrané středoškolské učebnice práva. Při vybírání analyzovaných učebnic jsme narazili na fakt, že není dost dobře možné zjistit, kolik středoškolských učebnic práva vlastně existuje. Jak je to možné? Předně platí výše uvedená skutečnost, že ne všechny učebnice musí mít doložku ministerstva školství, tj. nemusí být v oficiálním seznamu učebnic ministerstva. Protože však získat doložku není příliš těžké a protože pro školy i učitele vlastnictví doložky přes všechny výše uvedené pochyby představuje jistou záruku důvěryhodnosti, je důvodné očekávat, že naprostá většina učebnic doložku ministerstva vlastní. Aktuální seznam publikovaný na webu ministerstva obsahuje ovšem pouze ty učebnice, které mají stále platné doložky, což jsou v současnosti podle zveřejněného seznamu pouze dvě středoškolské učebnice týkající se práva.⁵⁰³ Nezbylo nám proto než se vydat cestou hledání v knihovnách a sledování průzkumů a statistik používání učebnic práva. Tak vznikl poměrně dlouhý seznam učebnic. Cílem této kapitoly však rozhodně není aplikovat naše kritéria na všechny z těchto učebnic, to by co do rozsahu vydalo na celou práci. Namísto toho jsme se rozhodli vytvořit tři skupiny učebnic, které jsou si metodicky i obsahově podobné, a z každé této skupiny podrobit analýze vždy jednu učebnici. I když se nejedná o dělení vyčerpávající, přesto nám pomůže učinit základní vhled do kvality

⁵⁰² MIKK, J. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (Eds.). *Hodnocení učebnic*, s. 17.

⁵⁰³ Učebnice, které již doložku nemají, byť ji v minulosti měly, v tomto seznamu zveřejněny nejsou (Viz čl. VIII. Sdělení.) Aktuální seznam je dostupný zde: Schvalovací doložky učebnic - březen 2012. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Web MŠMT* [online]. 2012 [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/schvalovaci-dolozky-ucebnic-brezen-2012?highlightWords=dolo%C5%BEdka+u%C4%8Debnic>>.

vybraných zástupců každé skupiny publikací. Pro jednoduchost volíme škálu hodnocení na stupnici od 10 (nejvyšší počet bodů) až po 1 (nejmenší počet bodů).

6.5.1 Přehledové učebnice

Smyslem přehledových učebnic, jak dostatečně zřetelně prozrazuje už samotné jejich označení, je poskytnout základní a rychlý vhled do dané společenské vědy, a to na značně malém prostoru. Středoškolských přehledů učiva základů společenských věd existuje hned několik, a to z poměrně jednoduchého důvodu: maturanti i uchazeči o studium na vysoké škole si rádi koupí učebnici, která jim pomůže těsně před zkouškou si takříkajíc „nasypat“ do hlavy obrovské množství fakt, která bude třeba vyplnit do testů. Pro účely hodnocení jsme vybrali publikaci nakladatelství Didaktis s příznačným názvem *Odmaturuj ze společenských věd*.⁵⁰⁴ Volíme ji proto, že se jedná o učebnici oblíbenou mezi studenty, která se dokonce stala bestsellerem.⁵⁰⁵ Do této kategorie učebnic patří ještě např. publikace *Společenské vědy v kostce pro střední školy* od autorek Renáty Drábové a Zdeňky Zubíkové, které vydalo nakladatelství Fragment,⁵⁰⁶ nebo třeba učebnice *Společenské vědy v kostce* Jaroslava Hladíka.⁵⁰⁷

⁵⁰⁴ DVOŘÁK, Jan. *Odmaturuj! ze společenských věd*. Brno: Didaktis, 2008.

⁵⁰⁵ Učebnice byla vyhlášena třetím nejprodávanějším titulem za rok 2007 v kategorii učebnice pro školy. *E-shop ABZ.cz* [online]. 2004-2012 [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://knihy.abz.cz/prodej/odmaturuj-ze-spolecenskych-ved-1>>.

⁵⁰⁶ ZUBÍKOVÁ, Zdeňka a DRÁBOVÁ, Renáta. *Společenské vědy v kostce pro střední školy*. Fragment, 2010.

⁵⁰⁷ HLADÍK, Jaroslav. *Společenské vědy v kostce*. Fragment, 1996.

Učebnice *Odmaturuj ze společenských věd* (nakladatelství Didaktis)

Kritérium	Počet bodů	Komentář
Obsah	6	Učebnice je co do obsahu vcelku spolehlivá. Předně odpovídá náležitostem, které po středoškolácích vyžadují rámcové vzdělávací programy. Většina uvedených informací navíc odpovídá právní realitě, byť řadu faktických nedostatků jsme objevili i v posledním, aktualizovaném vydání publikace z roku 2008. Tak například podmínkou vstupu do pracovního poměru není jen dosažení věku 15 let, ale také dokončení povinné školní docházky, což se z publikace nedozvíme (viz str. 62 a § 6 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce). Podobně tak se z části věnované pracovnímu právu vůbec nedozvíme nic o tématu přesčasů, přičemž s těmi se středoškoláci v praxi zcela určitě setkají. Obdobně tak učebnice z nepochopitelných důvodů nezařazuje do hierarchie soudů Nejvyšší správní soud a zobrazené schéma řadí zcela nelogicky krajské soudy výš než soudy vyšší (s. 48). Některé právní skutečnosti jsou navíc pouze uvedené, ale nikterak vysvětlené: jaký je např. rozdíl mezi přestupkem a jiným správním deliktem (str. 66)? Jiné jsou naopak vysvětlené, ale standardní právní pojem zde použit není (např. pojem retroaktivity – str. 66). Za nevhodnou také považujeme skutečnost, že učebnice vůbec neobsahuje čísla paragrafů ani zákonů, což text sice zpřehledňuje, ale nejenže ho nepropojuje s vnější realitou, ale může působit i zavádějícím dojmem – není např. zřejmé, zda text pojednává o novém nebo starém zákoníku a student vůbec nezíská ponětí o tom, že např. stěžejní pramen občanského práva vznikl před více než čtyřiceti lety.
Hodnoty	6	Učebnice se prezentuje jako hodnotově neutrální, tj. bez názoru. Uvádí všechny povinné náležitosti, tj. zejména je co do uvedených faktů v souladu s rámcovými vzdělávacími programy. Hodnoty, na kterých spočívá náš právní systém, ovšem nijak zvlášť nevyzdvihuje či neobhájuje, je pouhým suchým výčtem jednotlivých faktů. Má pouze velmi omezený potenciál ve svých čtenářích vzbudit sympatie k základním principům našeho demokratického státu a naopak z nich činí veskrze neoblíbený předmět „předzkouškového“ biflování. V učebnici jsme nicméně neobjevili žádnou pasáž, která by hodnoty našeho právního řádu zpochybňovala nebo přímo vyvracela.
Motivace	4	Na učebnici je motivující zejména dobrá, přehledná a orientaci podporující grafická stránka a její relativně malý rozsah umožňující si učivo rychle zopakovat nebo se ho naučit. To je ostatně hlavním cílem všech přehledových „telefonních seznamů“. Všechny ostatní motivační mechanismy ovšem zůstávají nevyužity a také grafická přehlednost je překvapivě v posledním vydání horší než ve verzi z roku 2003.

Neodtrženosť od života	1	Publikace je čistým příkladem tzv. „instantního vědění“, tj. souhrnu faktů potřebných pro účely zkoušky, nikoli pro reálný život. Je zde jen minimum konkrétních příkladů dokládajících, jak popisovaný právní jev vypadá v reálném životě, publikace je vlastně jen soupisem „informací o něčem“. Pravda, autoři tento svůj záměr nikterak nezakrývají a dali si ho dokonce i do názvu své publikace, což nepochybně také přispělo k oblíbenosti této knihy. Jak již bylo zmíněno v části věnované obsahu učebnice, některá pro reálný život důležitá témata nejsou v publikaci ani zmíněna (např. téma přesčasů v pracovním vztahu) a učebnice prakticky vůbec neodkazuje na konkrétní paragrafy a skutečná čísla zákonů, ve kterých by se studenti mohli dozvědět víc. Učebnice neobsahuje nic jako praktické rady pro studenty – co dělat, když je zaměstnavatel nutí pracovat přesčas, když jim přiděluje práci v rozporu s ustanoveními v pracovní smlouvě nebo proč je dobré nenechat si do pracovní smlouvy napsat jako místo práce celou Českou republiku. Učebnice taktéž neodkazuje na další materiály, dokumenty či s právem spojená umělecká díla.
Učebnice učí učit a přemýšlet	1	Cílem učebnice je pomoci studentům naučit se či zopakovat si velké množství informací, nikoli učit je o nich, jejich vzájemných vztazích nebo celé oblasti vědění přemýšlet. Drobnou výjimkou jsou občasné odkazy na jinou stránku publikace, na které lze najít související část textu (např. propojení práva a ekonomie). Zamyšlení nad tím, proč některé věci v právu fungují tak, jak fungují, nebo dokonce vyzvání studentů k tomuto zamyšlení v učebnici nenajdeme. Publikace taktéž nepoměrně zdůrazňuje znalostní stránku učiva na úkor dovedností a postojů. Podobně tak učebnice takřka nijak studenty nevede k tomu, aby se lépe učili, to, jak budou s učebnicí pracovat, nechává plně na nich, nijak je nevede ke spolupráci či aktivitě.

Učebnice učí vyučovat	1	Učebnice nabídne učiteli souhrn faktů, které by dle rámcových vzdělávacích programů měl probrat, ale nijak ho metodologicky nevede, nijak se mu nesnaží pomoci být lepším učitelem, než jakým je. Nedává mu oproti studentům žádnou výhodu, dokonce možná právě naopak: pedagogovi nedává učebnice oproti studentům žádnou informační převahu, a jelikož nemálo věcí je v učebnici nejasných, vyžaduje si další vysvětlení nebo v učebnici zcela chybí, jejich doplnění budou studenti pochopitelně žádat po učiteli. Dokázat tyto otázky zodpovědět je ale často těžké i pro vystudovaného právníka, tím spíše s nimi musí bojovat učitelé, s čímž jim učebnice nijak nepomůže. Na rozdíl od autorů učebnice, kteří na přebalu píší, že je učebnice určena pro studenty a učitele, se proto domníváme, že je určena zejména pro studenty. Učitelé ji mohou použít možná pro přípravu své vlastní hodiny v případě, že si chtějí zopakovat základní fakta nebo že studenti tuto učebnici nemají (pak mohou vyučující např. části promítnout či studentům nakopírovat). Učebnice taktéž neobsahuje žádné aktivity, cvičení, nápady na to, jak danou látku učit. Jediný servis, který tak publikace učiteli nabízí, je přehledný soupis faktů a na knihu navazující soubor testů, které nenáročnou testovou metodou (vesměs vybírání z několika možností, tzv. multiple choice) mají prověřit znalosti studentů.
Přístupnost a srozumitelnost	6	Část věnovaná právu, kterou hodnotíme, je přespříliš zatížená právnickým jazykem, aniž by to bylo nezbytné, funkční nebo to studentům jakkoli pomáhalo dané látce lépe rozumět. Text učebnice je na mnoho místech poskládán z doslovných citací právních předpisů, aniž by často laikům nepřilíši srozumitelné právníkové formulace vysvětlovala nebo i jen odkazovala na zdroj. Zvlášť v postranní liště věnované zajímavostem potom působí jednotlivé informace jen jako výkřiky (viz např. „Za zákonem daných podmínek náleží zaměstnanci odstupné ve výši dvojnásobku průměrného výdělku“, aniž by se jakkoli specifikovalo nebo jen naznačilo, jaké pro to jsou důvody nebo kde hledat více informací, nebo tvrzení, že „Soud může pachateli za určitých okolností trest odnětí svobody snížit“, což takto vytrženo z kontextu může dokonce evokovat představu, že se soud nakonec snad vůbec nemusí řídit zákonem – viz s. 63 a 71). Celkově pak podávané informace mírně zahlcují (jde přece jen o tzv. „telefonní seznam“), ale ne víc, než by člověk u přehledové publikace tohoto typu čekal. Je samozřejmě těžké, ne-li téměř nemožné vyložit celé základy práva na necelých třiceti stranách, ale to muselo být autorům i vydavatelům zřejmé, takže je tím nelze omlouvat.
Dobrá strukturovanost	10	Učebnice je velmi dobře přehledná, vedle obsahu a osnovy každé kapitoly značně pomáhá dělení učebnice na hlavní výkladový proud textu a zajímavosti na lištách po krajích. Dobře fungují odkazy na poznatky z jiné části učebnice, zpřehledňující je použití více druhů písma, důsledné členění textu na krátké odstavce nebo časté použití odrážek namísto klasického textu.

Grafická podoba	9	Vedle vhodně zvoleného členění textu na hlavní pruh textu (obsahující základní učivo) a lišty po stranách, které obsahují zajímavosti a doplňující informace, je třeba vyzdvihnout také dobré a přehledné členění textu a práci s více fonty písma. Mezi drobné výhrady patří zbytečně málo obrazového materiálu a nepochopitelně prázdné lišty určené pro zajímavosti (právě ty by mohly v daleko větší míře být využity pro nejružnější grafy či portréty). Zdá se, že to vzniklo přeměnou předchozí verze této publikace v graficky, ale často ne textově novou publikaci. Zatímco v předchozí verzi byly lišty zaplněny přiměřeně, v nejnovější verzi zaplněnost značně kolísá (viz např. kontrast stran 57 a 73).
-----------------	---	--

6.5.2 Tradiční učebnice práva

Do této skupiny učebnic řadíme ty, které studentům přibližují právní materii převážně pomocí výkladu. Jsou postaveny především na textu, obsahují minimum jiného grafického materiálu, aktivit či úkolů, jejich jazyk je do značné míry jazykem právníkem – také proto, že jsou jejich autory vesměs právníci. Ty učebnice, které aktivity zařazují, je pojmají především jako doplněk základního výkladu, nikoli jako jeden ze základních způsobů, jak právo vyučovat. Jako zástupce této skupiny vybíráme publikaci od Radovana Rysky *Právo pro střední školy*, která se těší relativní oblibě mezi učiteli (byla uvedena např. v průzkumu Mikrosonda) a je dle našeho názoru kvalitněji zpracovaná než učebnice *Základy státoprávní teorie, ekonomie*,⁵⁰⁸ ve které kapitoly věnované právu zpracoval také R. Ryska (a která se, nutno dodat, v oblíbenosti umístila v průzkumu Mikrosonda nad publikací *Právo pro střední školy*). Do této kategorie patří ještě publikace *Základy práva pro střední a vyšší odborné školy* od autorů Alexandra Šímy a Milana Suka⁵⁰⁹ nebo zajímavý počín moravského advokáta Petra Hradila, který každoročně vydává aktualizovaný výklad celého právního řádu ve dvojdílné učebnici.⁵¹⁰

⁵⁰⁸ EICHLER, Bohuslav, RYSKA, Radovan, SVOBODA, Vladimír. *Základy státoprávní teorie, ekonomie a ekonomiky, neformální logiky: pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2003, 164 s.

⁵⁰⁹ ŠÍMA, Alexander a SUK, Milan. *Základy práva pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: C.H. Beck, 2011, 398 s.

⁵¹⁰ HRADIL, Petr. *Právo pro gymnázia, obchodní akademie a střední odborné školy*. 2011.

Učebnice *Právo pro střední školy* (nakladatelství Fortuna)

Kritérium	Počet bodů	Komentář
Obsah	9	Co se obsahu týče, učebnice zpracovává všechny oblasti požadované rámcovými vzdělávacími programy, nadstandardní pozornost věnuje např. obchodnímu právu nebo tématu odpovědnosti. V učebnici jsme neobjevili žádné faktické chyby, jistou výtkou by bylo jen chybějící vysvětlení některých pojmů (text se např. jen zmíní o zkušební době, aniž by vysvětloval, co to je – str. 108).
Hodnoty	5	Učebnice je souhrnem předkládaných faktů, hodnoty demokratického právního státu nejsou v publikaci nijak speciálně zdůrazňovány. Nepodporuje je ani způsob napsání učebnice, ani zvolené příklady. Volené příklady jsou vesměs běžné, nijak zvlášť zdůrazňující hodnoty právního řádu, o předkládaných hodnotách se v učebnici nijak nediskutuje. Autor taktéž čtenáři nepředkládá základní dilemata právního myšlení, ale představuje právní vědu jen jako exaktní disciplínu plnou konkrétních poznatků.
Motivace	3	Schopnost učebnice motivovat ke studiu studenty, které zrovna nečeká test, na který se musí „nabífnout“ sérií faktů, je značně malá. Z grafického pohledu je učebnice jedním dlouhým proudem textu, který je předělován jen nadpisy a zřehledňován používáním tučného písma. Volené příklady nejsou nijak zvlášť barvitě a zapamatovatelné, učebnice nemá žádný příběh a ani na dílčích místech se žádný konkrétní příběh nevypráví, podobně tak i uváděné příklady jsou beze jmen. Učebnice taktéž probíranou látku nedostatečně propojuje s okolním světem.
Neodtrženost od života	5	Propojení učebnice se světem studentů je poměrně malé. Učebnice s výjimkou platného znění zákonů prakticky neodkazuje na další materiály, ani nepropojuje látku s jinými předměty. Ilustrativních příkladů je málo, kontrolní otázky jsou určeny jen k opakování, nikoli k propojení prezentovaných informací se zkušeností studentů. V učebnici je nicméně možné dohledat autorovu snahu učivo vybírat tak, aby mohlo být pro studenty do určité míry prakticky upotřebitelné (např. část věnovaná pracovnímu právu) a je třeba ocenit i přílohu, ve které autor uvedl některé vzory základních právních úkonů (např. pracovní a kupní smlouvu a základní žaloby).

Učebnice učí a přemýšlet	1	Toto kritérium učebnice téměř vůbec neplní. K efektivnímu učení nejsou studenti učebnicí žádným způsobem vedeni, jistý náznak snahy probouzet schopnost přemýšlet je snad možné vidět v sériích kontrolních otázek, které následují vždy na konci kapitoly. Skutečnosti, na které se ptají, ovšem prozrazují, že jejich záměrem je daleko spíš přezkoušet nebo zopakovat představenou látku než probouzet přemýšlení čtenářů. S tím souvisí i nedostatečné vysvětlování vnitřní logiky jednotlivých právních norem (autor např. neuvádí, proč je možné smlouvu na dobu určitou uzavřít pouze na dva roky – str. 106).
Učebnice učí vyučovat	1	Učebnice učiteli nedává žádné další informace ani aktivity, neučí ho nijak s učebnicí zacházet. Jediným přínosem v tomto ohledu je tedy souhrn faktů, který publikace studentům i učiteli přináší. ⁵¹¹
Přístupnost a srozumitelnost	6	Srozumitelnost a přístupnost učebnice je průměrná. Jazyk autora je místy zbytečně právnícký, přepisující zákonná ustanovení, aniž by to bylo funkční. ⁵¹² Podobně tak hustota odborných termínů by místy mohla být menší na úkor například delších a častějších příkladů. Menší srozumitelnost podporuje i nevýrazná grafická stránka učebnice. Současně ovšem právnícký jazyk nezpůsobuje úplnou nesrozumitelnost a dává studentům možnost nahlédnout do toho, jak mluví a píše právníci.
Dobrá strukturovanost	6	Učebnice je relativně přehledná a dobře strukturovaná. Hlavním prvkem, který přispívá k nepřehlednosti, je tok textu, který je sice dělený do menších celků (pomocí nadpisů a kapitol) a využívá zvýraznění pomocí tučného písma, ale přesto nepůsobí příliš uživatelsky přívětivě. Podobně tak učebnice neobsahuje žádné obrázky ani grafy. Autor nijak neodděluje základní učivo od učiva doplňkového a pouhých zajímavostí, ani nepracuje s odkazy na jiné předměty.
Grafická podoba	3	Hlavním grafickým záměrem bylo co nejvíce zpřehlednit souvislý tok textu, o což se učebnice snaží pomocí užívání tučného písma a častých nadpisů. I když výsledek rozhodně není špatný, není dost dobře možné ho ani prohlásit za dobrý a učebnici za graficky atraktivní. Zejména s ohledem na prostředí internetu a nejrůznějších časopisů, ze kterých jinak studenti získávají informace, se tato učebnice současným studentům musí jevit jako graficky velmi zpátečnická. Neobsahuje žádné obrázky ani grafy, tabulky a graficky oddělené přehledy jsou zařazeny jen výjimečně, častější jsou jen odrážky.

⁵¹¹ Do hodnocení nezahrnujeme jinou autorovu publikaci s názvem *Příklady z právní praxe pro střední školy*, protože není organickou součástí učebnice.

⁵¹² Například dělení důvodů skončení pracovního poměru na právní úkony jednostranné a dvoustranné a právní události na str. 110.

6.5.3 Učebnice na způsob učebnic jazyků

Nejnovější skupinou středoškolských učebnic práva jsou učebnice, které se svou koncepcí i obsahovým a grafickým zpracováním nápadně podobají moderním učebnicím jazyků, které od 90. let minulého století začaly nahrazovat tradiční *Angličtinu pro samouky*. Jsou graficky přitažlivé, rozdělené na studentskou učebnici, pracovní sešit a učebnici pro učitele, vycházejí z dnešního světa a vnáší ho i do témat, cvičení a aktivit, která obsahují. Jelikož se z nich učitelům i studentům učí lépe, není překvapením, že tyto osvědčené principy začaly postupně přebírat i učebnice z jiných oborů. Na západ od našich hranic, odkud k nám také dorazily moderní jazykové učebnice, jsou daleko častější, velmi dobrá americká učebnice *Street Law: A Course in Practical Law* se dočkala v roce 2009 už své deváté verze. V české realitě jsme se velmi zajímavé publikace tohoto druhu dočkali v roce 2011, kdy nakladatelství Didaktis vydalo třetí díl učebnicové sady *Společenské vědy pro střední školy*. Tento díl zpracovává naprostou většinu středoškolského učiva věnovanému právu a právě tato publikace bude také předmětem našeho posouzení. Do této skupiny řadíme také dřívější publikace, které se pokoušejí zpracovat právo tímto způsobem, a to česká verze publikace *Street Law* (Právo pro každý den),⁵¹³ zajímavý pokus Nakladatelství Olomouc od autorů Přemysla Šila a Jany Karolové s názvem *Člověk jako občan a světoobčan*⁵¹⁴ a publikace autorského kolektivu okolo Jaroslavy Tomancové a Karla Schelleho *Právní nauka pro školy a praxi*.⁵¹⁵

⁵¹³ Kolektiv autorů. *Právo pro každého – učebnice „Právo pro každý den – Street Law“*. Praha: Partners Czech, 2001.

⁵¹⁴ ŠIL, Přemysl, KAROLOVÁ, Jana. *Člověk jako občan a světoobčan: politologie, právo a mezinárodní vztahy pro střední školy*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2008, 222 s.

⁵¹⁵ TOMANCOVÁ, Jaroslava a SCHELLE, Karel. *Právní nauka pro školy i praxi*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 447 s.

Učebnice *Společenské vědy pro střední školy* (nakladatelství Didaktis)

Kritérium	Počet bodů	Komentář
Obsah	10	Učebnice je co do svého obsahu na velmi vysoké úrovni. Splňuje náležitosti rámcových vzdělávacích programů, uvedené informace jsou aktuální, v učebnici jsme neobjevili žádné faktické chyby. Učebnice také splnila všechny obsahové výhrady, které jsme vznesli vůči učebnici Odmaturuj ze společenských věd, kterou vydalo stejné nakladatelství. Právo je zde podáváno jako závazný systém pravidel, o jehož legitimitě je nicméně oprávněné pochybovat. Klade proto v úvodu kapitol a zejména pak v postranních lištách doplňující otázky (viz např. otázka oprávněnosti toho, že pracovní smlouvu je možné uzavřít až po dovršení 15 let nebo otázka po smyslu odborů, s. 38-40).
Hodnoty	7	Učebnice spolehlivě informuje o základních hodnotách demokratického právního státu, a to nikoli abstraktně, ale i na konkrétních příkladech a s poukazy na limity jednotlivých práv. Publikace zařazuje také diskuzní témata, tj. v některých případech představuje dva protichůdné pohledy (např. na spravedlnost), aniž by se k nějakému připojila. Vytváří tedy potenciál pro diskuzi o hodnotách, ale sama na řadě míst usiluje o objektivitu, místo aby se k některému ze stanovisek přiklonila, což by někdy bylo na místě (např. na str. 34 a 36).
Motivace	9	Učebnice dokáže podle našeho názoru velmi dobře studenty motivovat. Obsahuje barvitě a reálné příklady ze života, je graficky atraktivní (byť přemíra informací má tendenci zahlcovat, jak uvedeme v dalších kritériích), obsahuje diskuzní (často nejednoznačné) úkoly a pracovní sešit s paletou úkolů a cvičení. Odkazuje také na celou řadu filmů s právní tematikou a vysvětluje studentům, jak s učebnicí pracovat.
Neodtrženost od života	10	Učebnici se výborně daří propojovat probíraná témata se životem: obsahuje aktuální a skutečné příklady, z nichž řada je pro studenty skutečně relevantní, odkazuje na právní předpisy a přináší aktuální statistiky nebo novinové články (zejména v pracovním sešitě). Většina kapitol obsahuje i box Co to pro nás znamená, ve kterém jsou rozebírány dopady daného jevu na životy studentů. Za velmi zdařilé považujeme zařazení rámečku, který obsahuje odkazy na filmová zpracování probírané právní tematiky.

Učebnice učí učit a přemýšlet	7	Učebnice, jak bylo již popsáno v předcházejících kritériích, představuje i některá dilemata, se kterými se právo potýká, a pomocí otázek po studentech požaduje, aby se zkusili k jedné z naznačených pozic přiklonit. V pracovním sešitě nechává studenty analyzovat právnické, novinářské i literární texty a obrazový materiál, čímž vede studenty k přemýšlení o probíraných právních jevech. V řadě cvičení také vyzývá studenty ke skupinovému či párovému učení. Učebnice nicméně příliš neučí studenta učit se. Chystá pro něj zajímavá cvičení a úkoly, která mu pomáhají si látku lépe osvojit, aktivně ho ovšem nevede k tomu, jak se lépe učit.
Učebnice učí vyučovat	10	Ke studentské učebnici existuje nejen pracovní sešit, ale také učebnice pro učitele, která obsahuje správné odpovědi na zadaná cvičení, didaktické tipy, dodatečné informace a nápady na to, jak kterou aktivitu uvést či co je možné se studenty v hodinách podniknout. Vzhledem k tomu, že studenti by si museli pořídit samostatnou, relativně drahou učebnici, je třeba očekávat, že k ní spíše nebudou mít přístup a nebudou na stejné informační rovině jako učitel, což učiteli pochopitelně značně usnadní práci. Servis, který v tomto případě nakladatelství Didaktis pro učitele připravilo, hodnotíme jako velmi prospěšný.
Přístupnost a srozumitelnost	9	Učebnice působí dojmem, že se snaží předat obrovské množství informací. Stránky jsou poměrně hustě popsány, obrázky jsou jen miniaturní, pomocí systému řady boxů (odlišenými graficky i co do povahy informací, které přináší) se autorům podařilo na jednu stránku vměstnat značné množství faktů. Použitý jazyk není příliš zatížený právními termíny a je dobře srozumitelný, právní pojmy jsou dobře vysvětlovány a ozřejmovány na konkrétních příkladech. Učebnice je přehledně dělená na kapitoly, jednotlivá témata jsou vyložena vždy na jedné nebo dvou stranách, což podporuje orientaci a celkovou uživatelskou přívětivost publikace.
Dobrá strukturovanost	9	Učebnice je přehledně dělená na kapitoly, které vždy začínají na začátku nové stránky, zahrnují jednu nebo dvě strany textu a odpovídají jedné nebo dvěma vyučovacím hodinám. Výborná je také provázanost mezi kapitolami v učebnici a jejich rozvedením v pracovním sešitě (tj. jedné kapitole odpovídají vždy dvě stránky v pracovním sešitě). Základní učivo je důsledně odlišováno od učiva doplňkového a od pouhých zajímavostí, zřetelně jsou odlišeny také odkazy na jiné předměty (box Jak to souvisí s), příklady z okolního světa a autentické zdroje informací. Autoři využívají tabulky a nejrůznější tematické boxy.

Grafická podoba	8	Učebnice je graficky výrazná. Je evidentní, že grafik nad svojí prací přemýšlel a jeho záměr je v úvodu učebnice čtenáři názorně objasněn. Pomocí systému rámečků, boxů a mnoha různých druhů a barev písma dokázal na jednu stranu vtěsnat obrovské množství informací a dodržet pravidlo, že jedna strana odpovídá jedné vyučovací hodině. Učebnice ovšem má tendenci až zahlcovat a příliš rozptylovat pozornost, použité obrázky jsou poměrně malé a první dojem proto může být mírně zahlcující a znepřehledňující, tj. odrazující. Některé obrázky jsou navíc úsměvné nebo až nevhodné (např. na str. 39 v boxu věnovanému alkoholu nebo na str. 40 vlevo nahoře), celkově nicméně probírané jevy ilustrují dobře.
-----------------	---	---

6.5.4 Zhodnocení

Z bodového hodnocení jednotlivých kritérií je zřejmé, že ve zpracovávaném obsahu a základní přístupnosti a srozumitelnosti se hodnocené učebnice sice liší, ale ne kategoricky. Obrovské rozdíly ovšem spočívají zejména ve schopnosti učebnic studenty motivovat, představovat jim právo jako zajímavý svět propojený s jejich životem a pomáhat učiteli být dobrým učitelem základů práva i přesto, že právnickou fakultu nikdy nestudoval. V tomto ohledu námi sestavenou sadou kritérií jednoznačně vítězně prošla publikace *Společenské vědy pro střední školy* nakladatelství Didaktis. Jsme toho názoru, že je tomu tak proto, že povinný obsah dokázala představit atraktivním způsobem, který podporuje kritické přemýšlení a uvažování v širších souvislostech, a ze kterého svět práva nemusí vyjít jen jako nudný soubor nesrozumitelných zákonů a tisíců paragrafů, ale jako zajímavý svět, ve kterém probíhá každodenní zápas o hodnoty, k němuž se naše společnost hlásí. Právě tuto publikaci proto považujeme za dobrou, tj. dostatečně kvalitní, která i průměrnému učiteli pomáhá být ve výuce natolik efektivní, že se stává učitelem nadprůměrně dobrým.

6.6 Závěr

V kapitole věnované středoškolským učebnicím práva jsme nejprve ukázali, že dobrá učebnice má v institucionálním středoškolském vzdělávání svoji nezastupitelnou roli, v případě středoškolské výuky práva ještě podtrhovanou tím, že naprostá většina učitelů práva nejsou vystudovaní právníci. Dále jsme pátrali po tom, kdo v České republice provádí soustavné hodnocení kvality učebnic, abychom zjistili, že v zásadě nikdo, tj. ani ministerstvo školství, ani zástupci akademické sféry, od kterých bychom tuto

službu mohli legitimně očekávat. V další části jsme hledali kritéria, podle kterých by bylo možné rozpoznat kvalitní učebnici, a představili jsme pět různých sad kritérií, které jednotliví odborníci na hodnocení učebnic sestavili. Na jejich základě navrhujeme vlastní sadu devíti kritérií, která vycházejí z kritérií popsaných jinými autory, ale zavedením nových kritérií některé aspekty dobré učebnice zdůrazňují a zejména jsou pak sestaveny s ohledem na specifika středoškolských učebnic práv, zatímco ostatní sady se vztahují k učebnicím obecně. V samotném závěru pak námi vytvořená kritéria aplikujeme na tři vybrané učebnice a ukazujeme, která učebnice si podle našeho názoru zaslouží být vzorem pro každou další publikaci, která v budoucnosti bude zpracovávat základy práva pro (nejen) české středoškoláky.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. VLASTNÍ EMPIRICKÝ VÝZKUM

Předložená disertační práce usiluje o to představit právní vědomí jako komplexní právní pojem, resp. fenomén, který je nezbytné popisovat z mnoha různých úhlů, protože každý jiný pohled je zákonitě dílčí, tj. i *ex definitione* nedostatečný. Vedle teoretického právního vědomí, kterému jsme věnovali první kapitolu, jsme proto zejména ve třetí kapitole mapovali praktické právní vědomí mladých lidí s pomocí dostupných empirických výzkumů. Abychom nicméně nevycházeli toliko z výzkumů převzatých, rozhodli jsme pro účely této práce zpracovat vlastní empirické šetření právního vědomí středoškolských studentů. Nejprve představíme jeho základní cíle, metodiku a vstupní hypotézy, abychom v dalším textu mohli získaná data o stavu právního vědomí středoškolských studentů popsat, interpretovat a posléze zasadit do kontextu poznatků zachycených v teoretické části předložené práce. Pokusíme se také ověřit, nakolik se efektivní strategie formování právního vědomí mladých lidí, popsané v druhé kapitole této práce, ukáží jako účinné na námi zkoumaném vzorku studentů.

7.1 Charakteristika provedeného výzkumu

7.1.1 Výzkumný cíl a základní popis výzkumu

Středoškolské vzdělání, jak jsme blíže rozebrali v teoretické části této práce, probíhá v České republice podle rámcových vzdělávacích programů, které dále rozvádějí příslušné školní vzdělávací programy. Vymezuji, jaké učivo si mají studenti osvojit a jaké klíčové kompetence v nich má výuka rozvíjet.⁵¹⁶ Tolik litera kurikulárních předpisů. Podstatné ovšem je, nakolik jsou stanovené požadavky opravdu převedeny do praxe, tj. do jaké míry se skutečně žádoucím způsobem proměňují studentské znalosti a postoje. S vědomím celé řady rizik, které blíže popíšeme v dalším textu, jsme se pokusili provést základní výzkumnou sondu do této významné problematiky. Základním cílem⁵¹⁷ provedeného empirického výzkumu proto bylo změřit na vybraném vzorku středoškolských studentů, **nakolik se během jednoho školního roku promění jejich**

⁵¹⁶ Více jsme o této problematice pojednali zejm. v kapitole věnované efektivním strategiím, na kterou tímto odkazujeme, podobně jako odkazujeme i na příslušné rámcové vzdělávací programy (viz např. BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*).

⁵¹⁷ Pro účely této práce ztotožňujeme pojmy *výzkumný cíl* a *výzkumný problém*, byť někteří autoři tyto pojmy rozlišují. Viz např. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, s. 73.

znalosti, dovednosti a postoje týkající se práva, tj. nakolik se změni jejich právní vědomí. Za tímto účelem jsme v ročníku, ve kterém jsou vyučovány základy práva a politologie, nechali studenty vyplnit na začátku i na konci školního roku obsahově totožný dotazník, který obsahoval otevřené i uzavřené otázky a interpretaci pěti konkrétních právních případů. Získané odpovědi porovnáváme jednak s požadavky vzdělávacích programů, jednak s deklarovaným záměrem konkrétních učitelů, kteří v testovaných třídách základy práva a politologie vyučovali – s nimi jsme za tímto účelem provedli polostrukturované rozhovory a opíráme se i o výsledky pozorování jejich hodin. Na základě shromážděných výsledků se pokoušíme sledovat efektivitu naplnění vytyčených vzdělávacích cílů a hledat, jaký vliv na výsledek mají konkrétní učební strategie, které sledovaní učitelé používají.

Provedený výzkum **má charakter výzkumu pilotního**. Jeho hlavním záměrem je tedy na poměrně malém vzorku studentů ověřit funkčnost zvolených výzkumných metod, získat zkušenosti s jejich realizací a prověřit způsob, jakým bylo šetření provedeno. V rámci analýzy shromážděných dat proto zformulujeme řadu doporučení stran toho, jak do budoucna vyladit jednotlivé položky dotazníku, jak účelněji shromažďovat a vyhodnocovat získaná data a jak případně doplnit zvolené výzkumné metody. Pozornost věnujeme také tomu, nakolik získaná data vyvrací či potvrzují níže stanovené hypotézy.⁵¹⁸ I přesto, že se jedná jen o pilotní fázi výzkumu, považujeme shromážděná data za velmi cenná a domníváme se, že umožňují lépe pochopit proces kultivace právního vědomí mladých lidí. Současně ovšem doufáme, že na základě poznatků shromážděných v této práci vznikne v budoucnosti šetření zahrnující výrazně rozsáhlejší výzkumný vzorek a zohledňující zkušenosti zde popsané.

Hlavní rizika provedeného pilotního výzkumu spatřujeme v tom, že zahrnuje v porovnání s předchozími výzkumy relativně malý vzorek (zhruba třetinový ve srovnání s výzkumem PhDr. Kazimíra Večerky, který představíme níže), dotazníky nejsou spárované (tj. nedokážeme zjistit, jak konkrétní student odpovídal na začátku a na konci, porovnáváme jen celé třídy, ve kterých byl přítomen různý počet studentů) a sběr na konci roku ve třídě 4.C probíhal již v atmosféře závěrečného loučení se školou, což data zřejmě zkreslilo, minimálně co se týče počtu vyplněných dotazníků. Dále se do výsledků mohl promítnout i fakt, že autor výzkumu na gymnáziu, kde výzkum prováděl, působí, zná ostatní učitele zapojené a jednu z testovaných tříd sám vyučuje. I když dotazníky byly striktně anonymní a vyučující studentské odpovědi nijak nezkoumali, mohli přesto někteří studenti skutečnost, že v době vyplňování dotazníku byl ve třídě přítomen jejich učitel,

⁵¹⁸ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 201.

chápat jako signál, že se mají více snažit nebo že mají o něco více odpovídat tak, jak by měli odpovídat.

Provedený výzkum navazuje zejména na dvě předchozí šetření. Z výzkumu mravního a právního vědomí středoškolských studentů, který vypracoval tým pracovníků z Institutu pro kriminologii a sociální prevenci pod vedením K. Večerky, jsme převzali pět právních případů, které studenti rozebírali.⁵¹⁹ Otázky primárně zaměřené na studentské znalosti a dovednosti zase do jisté míry kopírují úlohy z výzkumu Mikrosonda – Občanský a společenskovední základ, který v roce 2001 provedlo Centrum pro reformu maturitní zkoušky (Cermat).⁵²⁰ Úlohy jsme z dřívějších výzkumů převzali nikoli z nedostatku vlastní invence, ale proto, abychom v rámci analýzy studentských odpovědí mohli námi získané výsledky porovnávat s výsledky předchozích šetření.

7.1.2 Dotazníkové šetření

7.1.2.1 Obecná charakteristika dotazníku

Těžiště provedeného výzkumu jednoznačně spočívalo v dotazníkovém šetření. Při sestavování dotazníku jsme se inspirovali výše uvedenými předchozími výzkumy a brali jsme také v potaz zejména požadavky platných kurikulárních dokumentů a cíle, kterých by vzdělávání mělo dosahovat.⁵²¹

Dotazník je rozdělen na tři části. **První část**, následující po úvodních instrukcích a poděkování studentům za ochotu se výzkumu zúčastnit, se zaměřuje zejména na právní znalosti a dovednosti, tj. schopnosti tyto znalosti aplikovat.⁵²² Použili jsme jak otázky uzavřené (úloha č. 3), tak především otázky otevřené, tj. studenti doplňovali odpovědi, aniž by jim byly nabídnuty možnosti (např. počet poslanců a senátorů, název ústavního činitele, sídlo Ústavního soudu, viz otázky č. 1, 2, 5 a 6).⁵²³ Hlavním cílem této části dotazníku bylo zjistit počáteční a konečnou úroveň právních znalostí. Odlišnou povahu má otázka č. 7, ve které studenti vyjadřují svá přesvědčení o tom, do jaké míry budou

⁵¹⁹ Příběhy byly použity se souhlasem hlavního autora citované studie, PhDr. K. Večerky, převzaty jsou z práce VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*.

⁵²⁰ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovední základ. Závěrečná zpráva projektu*.

⁵²¹ Blíže jsme tuto problematiku rozvedli ve druhé kapitole.

⁵²² Dovednost pojmáme jako způsobilost člověka k řešení úkolových a problémových situací. Viz např. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 59. Dovednosti testovala např. úloha č. 2 nebo č. 4, u kterých znalost konkrétních právních informací byla sice nezbytná, nikoli ovšem postačující ke správnému vyřešení daného úkolu.

⁵²³ Otázky jsme v souladu s odbornými doporučeními pro tvorbu dotazníků formovali neutrálně (tj. ani pozitivně, ani negativně). PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 104 a násl.

v budoucnosti realizovat své volební, shromažďovací, sdružovací a petiční právo. Odlišná je i otázka č. 8, která studenty vyzývá, aby charakterizovali právo a jeho funkci ve společnosti; zjišťuje tedy zároveň jejich znalosti, dovednosti i postoje.

Druhá část dotazníku se zaměřuje na studentské postoje. Předkládá studentům pět právních případů (terminologií předchozích výzkumů tzv. podnětových příběhů), které jsou převzaty z výzkumu K. Večerky.⁵²⁴ Jedná se o příběhy navozující určitou právní situaci s tím, že studenti jsou po jejich přečtení vyzváni k tomu, aby celou situaci zhodnotili. Nejsou jim nabízeny žádné možnosti, nejsou omezováni v tom, jaké aspekty příběhů mají hodnotit, pouze u některých příběhů jsou stručně vyzváni k tomu, aby určitě ohodnotili chování některých aktérů. Délka jejich odpovědí je omezena jednou stranou A4, na které je v horní části vytištěn několikařádkový příběh.⁵²⁵ Tři z pěti příběhů (*Diskotéka*, *Láska na vodě* a *Paroží a brokovnice*) byly součástí dřívějších šetření z let 1991 a 2009, dva příběhy (*Bratr a Pavlova pomsta*) byly v minulosti použity toliko v roce 2009. V obou případech můžeme tedy výsledky našeho výzkumu porovnávat se závěry předchozích šetření.⁵²⁶

Třetí část dotazníku získává od studentů základní identifikační údaje, jako např. jejich pohlaví, věk, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů a sledování denního tisku a televize. Její význam spočívá zejména v tom, že nám umožňuje data získaná v předcházejících dvou částech přesněji interpretovat a hledat faktory, které pozitivně a negativně ovlivňují dosaženou míru znalostí a postojů. Při volbě těchto informací jsme se inspirovali výzkumem Mikrosonda a Mezinárodní studií občanské výchovy.⁵²⁷

Dotazník považuje pedagogická věda za výzkumnou techniku patřící do tzv. explorativní výzkumné metody, tj. takové, jejímž základem je získání hledaných informací, názorů a postojů od respondentů. Zařadili jsme ho do svého výzkumu zejména proto, že nám **umožnil shromáždit nemalý počet odpovědí**, tj. na začátku i na konci roku vždy zhruba od 70 studentů ze tří vybraných tříd, což by jinak bylo pro jednoho člověka téměř nemožné. Protože studenti měli na zpracování dotazníku dostatek času, dotazník byl

⁵²⁴ Dr. Večerka na základě telefonické konverzace z 5. září 2011 souhlasil s použitím několika příkladů z dříve provedeného výzkumu, který vedl, pokud budou náležitě odcitovány. Tuto podmínku jsme dodrželi a PhDr. K. Večerkovi tímto děkujeme za souhlas i inspiraci.

⁵²⁵ Teoreticky studenti samozřejmě mohli využít pro svoji odpověď i další prostor, v praxi ale dostačoval prostor poskytnutý. Každý příběh byl na samostatném archu papíru také proto, aby studenti nebyli nijak omezováni co do rozsahu své odpovědi, resp. omezování pouze rozsahem jedné strany o velikosti A4.

⁵²⁶ Váhali jsme, nakolik zařadit pouze příběhy, které se vyskytovaly v obou předchozích výzkumech, tj. v roce 1991 i 2009. Nakonec jsme se ovšem rozhodli zařadit pouze tři takové příběhy, což na jednu stranu snižuje možnost srovnání získaných dat, na druhou stranu se ovšem nově příběhy (tj. ty použité až v roce 2006) věnují novým, do původního průzkumu nezařazeným tématům, jako je např. násilí studentů.

⁵²⁷ SCHULZ, W. a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*.

anonymní a právní příběhy vycházely ze skutečných případů, čímž motivovaly studenty k autentické odpovědi, domníváme se, že získané odpovědi jsou relativně důvěryhodné, tj. validní. Nechceme tím ovšem podceňovat základní výhradu vůči dotazníkům, kterou je právě snížená validita, protože při jejich vyplňování nakonec nikdy nemáme jistotu, že studenti opravdu odpovídají pravdivě.⁵²⁸ Podobně tak je třeba vzít v potaz, že v dotaznících vyjádřené názory mohou být ovlivněny konkrétní atmosférou ve třídě, což se do jisté míry stalo u závěrečných dotazníků ve 4.C. Protože sběr dat proběhl v krátkém čase před odchodem studentů ze školy, byla jejich soustředěnost při vyplňování dotazníků menší než na začátku školního roku. Do budoucna rozhodně doporučujeme provést sběr výstupních dat zhruba měsíc před koncem školního roku, což sice zkracuje zkoumané období, ale lépe umožňuje navodit při vyplňování dotazníků pracovní atmosféru, která nepochybně podporuje jejich validitu.⁵²⁹

7.1.2.2 Výzkumný vzorek a způsob sběru dat

Základní soubor respondentů, které jsme teoreticky mohli pro svůj výzkum použít, tvořili všichni gymnaziální studenti, kteří ve školním roce 2011/2012 absolvovali základy práva a politologie, zpravidla v předmětu nazvaném základy společenských věd. Protože se jedná o výzkum pilotní a protože jsme chtěli co nejvíce eliminovat rozdíly mezi jednotlivými školami či regiony, rozhodli jsme se výzkum provést ve **třech třídách jednoho gymnázia**. Volba padla na pražské Gymnázium Jana Keplera (dále též jen „GJK“). Namísto náhodného výběru či použití osob, které by se nám dobrovolně přihlásily,⁵³⁰ jsme tedy použili metodu tzv. záměrného výběru (*convenience sample*), která nejlépe odpovídala charakteru prováděného výzkumu a našim možnostem.⁵³¹ Vedla nás k tomu celá řada následujících důvodů. Naším záměrem bylo shromáždit data ze tří paralelních tříd a navzájem je porovnávat. Bylo proto důležité co nejvíce omezit externí vlivy na znalosti a postoje studentů, jako je např. celkové klima školy, výchovné a vzdělávací působení dalších učitelů⁵³² a vedení školy, nestejná hodinová dotace,

⁵²⁸ Viz též dříve diskutovaný vztah teoretického a praktického právního vědomí a vztahu právního vědomí a chování.

⁵²⁹ K negativům dotazníků viz PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 105 a násl.

⁵³⁰ Tamtéž, s. 47 a násl.

⁵³¹ Tamtéž, s. 48 a násl., ale též WEISS, Robert Stuart. *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press. 1995, s. 24 a násl.

⁵³² I přesto, že i na zvoleném gymnáziu nemají maturanti z různých tříd zcela stejné učitele, vzhledem k velkému počtu volitelných seminářů zhruba polovinu všech svých hodin navštěvují v promíchaných skupinách, které se skládají ze studentů ze všech maturitních tříd.

odlišnosti ve školním vzdělávacím programu, případné regionální události⁵³³ nebo aktuální dění v dané škole. Z pohledu všech těchto faktorů dávalo smysl zvolit všechny tři zkoumané třídy z jedné školy, protože potom je – byť s jistým zjednodušením – možné výše uvedené vlivy považovat v každé třídě za srovnatelné a proto je pro účely našeho výzkumu zanedbat. Další nespornou výhodou byla i skutečnost, že ředitel gymnázia a zapojení učitelé s provedením výzkumu souhlasili, čehož by nebylo tak snadné jinde dosáhnout.⁵³⁴ Významná je i skutečnost, že učitelé na GJK mají na probrání základů práv a politologie celý školní rok, zatímco na řadě jiných gymnázií musí současně probrat ve stejném roce ještě základy ekonomie, která na GJK tvoří samostatný předmět. Učitelé GJK mohou tedy na právní vědomí studentů působit dlouhodoběji. V neposlední řadě sehrálo svoji roli i to, že autor výzkumu na zmíněném gymnáziu působí, tj. že je obeznámen s tamním prostředím, školním vzdělávacím programem, harmonogramem školního roku i vhodností tohoto gymnázia pro provedené šetření.

Základy práva a politologie jsou na Gymnáziu Jana Keplera vyučovány v maturitním ročníku, proto respondenty našeho výzkumu tvořili studenti posledních ročníků. Ve školním roce 2011/2012 maturovaly na GJK čtyři třídy. Z nich jsme zvolily třídy tři, protože naším záměrem bylo vybrat třídy, které mají na základy společenských věd odlišné učitele, protože bychom rádi prozkoumali, jak odlišně mohou jednotliví vyučující realizovat totožný školní vzdělávací program.⁵³⁵ Jelikož jeden učitel vedl tento rok dvě třídy, do výzkumu jsme zařadili jen jednu jeho třídu. Vybrána byla náhodně.⁵³⁶ Zvolený výzkumný vzorek se tedy mírně odlišuje od respondentů výzkumu K. Večerky i Mikrosondy. Oba tyto výzkumy proběhly na všech typech středních škol, tj. nejen gymnáziích, tým K. Večerky navíc sbíral data ve druhých a třetích ročnících. Mikrosonda ovšem proběhla, podobně jako náš výzkum, pouze mezi maturanty.⁵³⁷ Základní devizou

⁵³³ Tím máme na mysli například vypuknutí konkrétní aféry. V nedávné době jsme byli svědky zatčení středočeského hejtmana D. Ratha nebo rasových nepokojů nejprve v létě 2011 na Šluknovsku a v dubnu 2012 v Břeclavi. Všechny tyto události nepochybně minimálně na určitou dobu ovlivní právní znalosti a postoje dotazovaných studentů, a to výrazněji v „epicentru“ události než v jiných částech republiky.

⁵³⁴ O všeobecné zahlcenosti učitelů a jejich pochopitelně neochotě se zapojovat do výzkumů jsme blíže pojednali v kapitole věnované projektům zaměřeným na zvyšování právního vědomí studentů.

⁵³⁵ Rádi bychom na tomto místě upozornili, že jedna ze tříd (konkrétně 8. A), která byla do průzkumu zapojena, byla v maturitním ročníku vyučována autorem tohoto výzkumu. Rozhodli jsme se ji nicméně zařadit proto, že jinak by se vzorek testovaných tříd zúžil na dvě, což nám přišlo jako přílišné omezení. I když jsme se v rámci možností snažili ke třídě přistupovat jako ke každé jiné (autor např. nijak neupravoval styl a obsah výuky v souladu se záměry tohoto výzkumu, učil stejně jako v předcházejících letech atd.), považujeme za férové zde tuto skutečnost uvést.

⁵³⁶ Zvolena byla ta ze dvou tříd tohoto učitele, jejíž výuku zajišťoval pouze daný učitel. V druhé z jeho tříd na cca měsíc vyučovali právo praktikanti z Právnické fakulty UK, tj. i oni se podíleli na formování právního vědomí středoškolských studentů. Abychom pokud možno zahrnuli do výzkumu pouze vliv tohoto učitele, rozhodli jsme se tedy zvolit tu z jeho tříd, kde praktikanti z PF UK nepůsobili. Do které z těchto tříd praktikanti nastoupí, rozhodla náhoda, tj. rozvrhové požadavky praktikantů.

⁵³⁷ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovědní základ*, s. 8-10.

našeho výzkumu ovšem je, jak jsme již uvedli dříve, že jsme měřili znalosti a postoje studentů tří tříd na začátku i na konci školního roku, čemuž se žádný z citovaných výzkumů nevěnoval. Co se počtu studentů týče, výzkumu K. Večerky se zúčastnilo 464 studentů, Mikrosondy 5119, našeho výzkumu na začátku roku 73 a na konci roku 69 studentů.

Dotazníky zadával autor výzkumu sám s tím, že po dobu jejich vyplňování byl ve třídě přítomen příslušný učitel dané třídy. Ve všech případech bylo ovšem studentům zdůrazněno, že dotazníky jsou přísně anonymní a že by bylo žádoucí, aby odpovědi vyplňovali podle skutečnosti. Role učitele byla omezena na fyzickou přítomnost ve třídě, dotazníky studenti odevzdávali sami, případně je nechávali na lavici či posílali dopředu po svých spolužácích. V důsledku tohoto způsobu administrace dotazníku byla návratnost stoprocentní, tj. dotazník vyplnili a odevzdali všichni studenti, kteří byli na celé příslušné hodině přítomni. Ve třídě 4.B vzorek tvořilo 24 studentů na začátku a 27 na konci roku, ve 4.C 23, resp. 19 studentů a v 8.A 26 a 23 studentů. Náhradní sběr dat od studentů, kteří chyběli, nebyl prováděn. Učitelé studentské odpovědi nekontrolovali ani k nim později neměli přístup. Studenti ani učitelé nedostali správné řešení a na začátku roku nevěděli, že budou stejný dotazník vyplňovat i na jeho konci.

Sběr dat probíhal na začátku školního roku 2011/2012, tj. v průběhu září 2011, a na jeho konci. Vzhledem k tomu, že se jednalo o maturitní ročníky, školní rok pro ně fakticky končil v dubnu, tj. sběr druhé vlny dotazník proběhl v průběhu dubna 2012. Na vyplnění dotazníku měli studenti jednu vyučovací hodinu (tj. 45 minut). Fakticky ovšem řada z nich dokončila práci před vypršením tohoto času, byť někteří naopak dopisovali poslední otázky i po zazvonění (protože zadávání dotazníku nezačalo přesně se začátkem hodiny, byl jim ještě ponechán odpovídající čas). Přidělený čas proto považujeme za adekvátní s tím, že je dobré zajistit takové podmínky, aby studenti, kteří chtějí dotazník vyplňovat celých 45 minut, nebyli ostatními studenty rušeni. Je také třeba, aby v nich studenti s prací již hotoví nevzbuzovali pocit, že když už někteří s vyplňováním skončili, měli by na zbývající otázky odpovědět co nejrychleji. Osvědčovalo se proto studenty, kteří dotazník vyplnili, nechat (pokud možno v tichosti) odejít ze třídy.

7.1.3 Hypotézy výzkumu

Na základě poznatků shromážděných v teoretické části práce jsme zformulovali následující hypotézy našeho výzkumu. Jejich ověření či vyvrácení provedeme v návaznosti na analýzu a interpretaci výsledků dotazníkového šetření, rozhovorů s učiteli a pozorování jejich hodin, a to v závěrečné části této kapitoly.⁵³⁸

A. Právní znalosti studentů na konci roku budou větší než na začátku roku.

Jedná se o základní předpoklad celého vyučovacího procesu, tj. o přesvědčení, že institucionální vzdělávání v ČR pozitivním způsobem rozvíjí studentské znalosti.

B. Ženy dosáhnou v oblasti právních znalostí lepších výsledků než muži.

Celá řada studií potvrzuje,⁵³⁹ že ženy (resp. dívky) dosahují v testech lepších výsledků než muži (resp. chlapci). Předpokládáme, že tuto skutečnost potvrdí i námi provedený výzkum.

C. Studenti, kteří ve volném čase v médiích sledují politické zprávy a vzdělávací pořady, dosáhnou větší míry právních znalostí než studenti, kteří je pravidelně nesledují.⁵⁴⁰

Předpokládáme, že sledování politických zpráv nebo vzdělávacích pořadů má pozitivní vliv na znalosti studentů.

D. Studenti, jejichž oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, vykážou větší právní znalosti než ostatní studenti.

České školství je považováno za selektivní v tom smyslu, že opakovaně (po páté i deváté třídě) rozděluje žáky a studenty na ty úspěšnější a ty méně úspěšné, přičemž z těch úspěšnějších tvoří speciální třídy. Přesvědčení, že je to takto správně, stojí např. v základu myšlenky víceletých gymnázií. Již v teoretické části práce jsme uvedli, že vzdělání rodičů má značný vliv na úspěch studentů. Podíváme se na to, jestli tento poznatek potvrdí i námi realizovaný výzkum.

⁵³⁸ K hypotézám více např. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 44 a násl.

⁵³⁹ Například dříve citovaná Mezinárodní studie občanské výchovy.

⁵⁴⁰ Alternativa této hypotézy může znít následovně: Studenti, kteří víceméně pravidelně sledují seriózní média, dosáhnou větší míry právních znalostí než studenti, kteří sledují média bulvární nebo nesledují média žádná.

- E. Studenti budou teoreticky většinou **dobře chápat roli práva ve společnosti**.

Do dotazníku jsme záměrně zařadili otázku č. 8, která se ptá po charakteristice a funkci práva ve společnosti. Předpokládáme, že studenti budou, a to v zásadě již na začátku školního roku, schopni poměrně dobře určit, jakou roli má právo ve společnosti hrát.

- F. Při interpretaci právních případů bude značný počet studentů **nesouhlasit s legislativou platnou v ČR**.

Očekáváme, že značný počet studentů bude při interpretaci konkrétních právních příběhů kriticky hodnotit platné právní předpisy, tj. že jejich právní vědomí *de lege lata* se bude dostávat do konfliktu s jejich právním vědomím *de lege ferenda*.

- G. Studenti **nebudou schvalovat, když aktéři právních případů nevyužijí zákonné způsoby řešení sporů** a vezmou právo do svých rukou, a to i přesto, když vyjádří nedůvěru ve způsob fungování práva v ČR nebo budou vyjadřovat pochopení či sympatie aktérům, kteří právo do svých rukou vezmou.

Tato hypotéza se týká zejména příběhu č. 3 (*Bratr*), ve kterém bratr nespravedlivě zmláceného mladíka vyřeší situaci tím, že společně se svým kamarádem druhý den útočníka ztrestá (tj. způsobí mu ublížení na zdraví v podobném rozsahu, jako on předtím jeho bratrovi). Svépomocné jednání můžeme ovšem dohledat i v příběhu *Pavlova pomsta* nebo *Paroží a brokovnice*. Předpokládáme, že studenti tento způsob řešení budou odmítat, a to i přesto, že vyjádří nedůvěru v to, že stávající systém vynucování práva v ČR dokáže zjednat dostatečnou nápravu spáchaného činu.

- H. Studenti budou mít při interpretaci příběhů tendenci volit **konvenční způsoby řešení**, tj. nebudou se většinou přiklánět k radikálním řešením.

I když tradičně právě k mladé generaci patří jistý radikalismus, řada studií dokládá,⁵⁴¹ že současná mladá generace má poměrně malou tendenci bouřit se proti systému, ve kterém žije – rozhodně menší, než jejich rodiče. Předpokládáme, že v tomto duchu budou studenti analyzovat zvolené právní případy.

- I. Studenti **nebudou** při interpretaci příběhů **v přílišné míře vykazovat rasistické postoje**.

⁵⁴¹ Viz např. Mezinárodní studie občanské výchovy.

Podstata druhého příběhu (*Diskotéka*) spočívá v rasové diskriminaci, které se dopouští (zřejmě bílý) majitel diskotéky tím, že na základě nevhodného chování několika Romů zakáže do objektu vstup všem Romům. I když zřejmě nikdo z respondentů nepatří k romské etnické menšině a dotazníky byly anonymní, předpokládáme, že studenti (navíc studenti gymnázia) nebudou většinově vykazovat rasistické postoje a majitelovo chování většinově prohlásí za nepřijatelné.

- J. Studenti se budou většinově **zastávat vlastníka, který chrání svůj majetek proti zloději**, a to i přesto, že přitom použije střelnou zbraň.

Tato hypotéza se týká případu *Paroží a brokovnice*, ve kterém podle všeho pachatel ukradl paroží a byl na útěku postřelen majitelem, který chránil svůj majetek. Předpokládáme, že v dané situaci se budou studenti víceméně zastávat majitele i přesto, že zloději způsobil ublížení na zdraví, tj. nadřadil hodnotu majetku nad hodnotu lidského zdraví, resp. života.

- K. Studenti budou **málo ochotní aktivně se účastnit politického života** s výjimkou účasti ve volbách, kterých se bude chtít účastnit většina dotázaných. Během roku se tyto jejich postoje nijak zvlášť nezmění.

V otázce č. 7 jsme zjišťovali ochotu studentů v budoucnosti se účastnit voleb (aktivně i pasivně), činnosti politické strany, demonstrace a ochotu podepsat petici. Předpokládáme, že výsledné hodnoty budou malé, s výjimkou ochoty přijít k volbám. Výsledky se příliš nezmění v průběhu roku, a to i pokud se o to učitelé budou snažit.

- L. **Znalosti studentů, jejichž učitelé používají efektivní vyučovací strategie, se zvýší** signifikantně víc než znalosti ostatních studentů.

Předpokládáme, že někteří učitelé budou ve větší míře než jiní učitelé používat efektivní vyučovací strategie v tom smyslu, jak jsme o nich pojednali ve druhé kapitole. Domníváme se, že se znalosti těch studentů, kteří budou ve větší míře vyučováni těmito efektivními postupy, zvýší více než znalosti ostatních studentů.

- M. **Postoje studentů, jejichž učitelé používají efektivní vyučovací strategie, budou na konci roku vykazovat větší míru demokratičnosti** než postoje ostatních studentů.

Předpokládáme, že studenti těch učitelů, kteří ve větší míře než jejich kolegové používají efektivní vyučovací strategie, budou na konci roku zastávat demokratičtější postoje než na počátku roku. Větší mírou demokratičnosti rozumíme respektování základních hodnot demokratického právního státu, tj. např. dodržování práv a povinností, respekt k právům druhých, obhajování oficiálních zákonných řešení sporů na úkor řešení svépomocných a aktivní zapojování se do chodu společnosti.

7.2 Analýza první části dotazníku

První část dotazníku obsahuje osm otázek, které zjišťují především právní znalosti a dovednosti, tj. schopnosti tyto znalosti správně použít.⁵⁴² Postupně všechny otázky projdeme, ukážeme úspěšnost studentů a nabídneme vlastní interpretaci získaných výsledků. Výsledky ukazujeme vždy v tabulkách tak, aby vedle konkrétního počtu studentů, kteří na otázku určitým způsobem odpověděli, bylo toto číslo přepočteno na procento ze všech studentů z dané třídy, kteří se na začátku či konci roku šetření zúčastnili.

7.2.1 Úloha první

Text úlohy:

V následujícím textu správně doplňte počty členů Parlamentu ČR a počet let, na který jsou členové Parlamentu voleni:

Poslanecká sněmovna má _____ poslanců, kteří jsou voleni na dobu _____ let. Senát má _____ senátorů, kteří jsou voleni na dobu _____ let.

První úlohu představuje článek 16 Ústavy ČR, ve kterém měli studenti doplnit správný počet členů horní i dolní komory a délku jejich funkčního období, aniž by jim byly nabídnuty možnosti. Podle očekávání měli studenti o něco větší znalosti o Poslanecké sněmovně než o Senátu. Ve všech čtyřech měřených údajích došlo ve všech třídách k jednoznačnému zlepšení, ani v jednom případě jsme nezaznamenali zhoršení. Konkrétní údaje přehledně zobrazujeme v následující tabulce. Ukázalo se, že celkově největší pozitivní proměnu zaznamenala třída 4.B, největší nárůst počtu správných odpovědí u jedné konkrétní položky potom 8.A u počtu senátorů (ze 42 na 96 %). Celkově hodnotíme

⁵⁴² Dovednost chápeme jako způsobilost člověka k řešení úkolů a problémových situací. Viz např. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 59.

proměnu právních znalostí, které odhalila tato otázka, velmi pozitivně. Snad jen některé konečné hodnoty u třídy 4.C, které zůstávají pod hranicí 70 %, by mohly být vyšší.

Úloha první	4.B		4.C		8.A		Celkově správně
	začátek	konec	začátek	konec	začátek	konec	
Počet poslanců	19	25	13	13	19	22	111
	79%	93%	57%	68%	73%	96%	78%
Volební období poslanců	14	25	14	16	23	22	114
	58%	93%	61%	84%	88%	96%	80%
Počet senátorů	12	25	11	14	11	22	95
	50%	93%	48%	74%	42%	96%	67%
Volební období senátorů	13	25	10	12	21	23	104
	54%	93%	43%	63%	81%	100%	73%
Odpovědí celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 1: Úloha první – počet správných odpovědí (počet správných odpovědí a přepočtení na procenta)

7.2.2 Úloha druhá

Text úlohy:

Přečtěte si seznam některých aktivit jedné významné politické osobnosti České republiky.

1. dubna: vyhlášení voleb do Senátu Parlamentu ČR

4. dubna: přijetí odstupujícího ministra vnitra a jmenování nového

4. dubna: jmenování soudců

5. dubna: přijetí ministra zahraničí

Napište, do pravomoci které osobnosti spadají uvedené aktivity (název funkce):_____.

Druhá použitá úloha vyžaduje po studentech víc než jen pouhou dílčí znalost konkrétních fakt. Ke správné odpovědi vede až kombinace čtyři konkrétních informací (tj. kdo vyhlašuje volby, jmenuje ministry atd.), tj. schopnost dané dílčí znalosti v praxi použít a dobrat se k jednomu konkrétnímu ústavnímu činiteli. Zmíněné ústavní pravomoci patří jednoznačně prezidentu republiky, což byla také nejčastější odpověď (celkově v 80 %). Protože nicméně konkrétní ministry navrhuje vždy premiér, který také řídí činnost kabinetu, často v médiích mluví jménem vlády a prezidentovi navrhuje i odvolání členů kabinetu, řada studentů uvedla jako správné řešení premiéra. Jiné možnosti se nevyskytly, takže by studentům zřejmě k vyšší úspěšnosti nepomohly ani nabízené možnosti. Byť se tato otázka může zdát jako méně významná, považujeme porozumění mechanismu, kterým se ministr dostane do své funkce, za poměrně významné pro chápání role

prezidenta v českém ústavním systému a způsobu celkového fungování parlamentní formy vládnutí a její odlišnosti např. od systému prezidentského.

Úloha druhá	4.B		4.C		8.A		Celkem
	začátek	konec	začátek	konec	začátek	konec	
Premiér	5	6	10	0	5	2	28
	21%	22%	43%	0%	19%	9%	20%
Prezident	19	21	13	19	21	21	114
	79%	78%	57%	100%	81%	91%	80%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 2: Úloha druhá – odpovědi studentů a přepočtení na procenta

Srovnání s Mikrosondou z roku 2001, ve které byla tato úloha použita, poukazuje na lehce nižší znalost studentů GJK oproti předchozímu výzkumu, kterého se zúčastnilo 5119 studentů, z toho 798 z gymnázií.⁵⁴³ Tehdejší středoškoláci vyřešili danou úlohu s 80 % úspěšností, gymnazisté dokonce s 88 %. Pokud bychom z našeho výzkumu započítali jen údaje z počátku roku, odpověděli studenti GJK správně pouze v 72 %. Nižší hodnoty by teoreticky bylo možné odůvodnit celkově klesající úrovní znalostí českých studentů, o čemž jsme blíže psali v kapitole třetí, pro toto tvrzení ovšem nemáme v námi získaných datech dostatek důkazů.

7.2.3 Úloha třetí

Text úlohy:

Byla v následujících případech porušena lidská práva vyplývající z Listiny základních práv a svobod? Všechny případy se týkají ČR a jejích občanů.

<i>Občan byl zbaven státního občanství, neboť převedl do zahraničí svůj majetek.</i>	ANO – NE
<i>Soud odmítl projednávat spor mezi dvěma obchodníky pro neznalost jazyka jednoho z nich.</i>	ANO – NE
<i>Občan byl v roce 2001 potrestán za to, že odmítl výkon vojenské služby, protože to je v rozporu s jeho svědomím.</i>	ANO – NE
<i>Zaměstnanec byl propuštěn, neboť se bez souhlasu zaměstnavatele stal členem odborové organizace.</i>	ANO – NE

Třetí úloha se týká konkrétních lidských práv obsažených v Listině základních práv a svobod, tj. ústavním zákoně č. 2/1993 Sb. Vyžadovala po studentech pouze se

⁵⁴³ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovední základ*, s. 8.

přiklonit k jedné ze dvou nabídnutých možností, nebylo třeba odpověď nijak odůvodňovat.

Úspěšnost v první části této úlohy byla podle očekávání poměrně vysoká. Pozitivně hodnotíme zlepšení ve třídách 4.B a 8.A až na 100 % hranici, s čímž ostře kontrastuje výsledek 4.C, která oproti původním 91 % skončila na 63 % úspěšnosti. Jde o prudký a nečekанý obrat, pro který nemáme jiné přijatelné vysvětlení než to, že studenti z časových důvodů věnovali úloze nedostatečnou pozornost (viz komentář výše).

Zabavení majetku	4.B		4.C		8.A		Celkem
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Ano	22	27	21	12	22	23	127
	92%	100%	91%	63%	85%	100%	89%
Ne	2	0	2	7	4	0	15
	8%	0%	9%	37%	15%	0%	11%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 3: Oprávněnost zabavení majetku (počet odpovědí a převedení na procenta)

Druhá pod-úloha se zabývala právem na spravedlivý soudní proces. Studenti víceméně dobře docházeli k závěru, že skutečnost, že soud nezná jazyk jednoho (nebo i obou) účastníků řízení, samo o sobě není dostatečným důvodem pro odmítnutí případu. Během roku zůstala úspěšnost víceméně konstantní (resp. se zvýšila z 81 % na 85 %), tj. mírně se snížila ve třídách 4.B a 4.A, ale zvýšila se v 8.A.

Odmítnutí soudu	4.B		4.C		8.A		Celkem
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Ano	19	19	21	16	19	23	117
	79%	70%	91%	84%	73%	100%	82%
Ne	5	8	2	3	7	0	25
	21%	30%	9%	16%	27%	0%	18%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 4: Oprávněnost odmítnutí soudu (počet odpovědí a převedení na procenta)

Stejně jako ve výzkumu Mikrosonda, i v našem šetření studentům největší potíž dělala třetí pod-úloha, která se týkala práva odmítnout výkon vojenské služby pro rozpor se svým svědomím. V původním výzkumu ji studenti řešili pouze se 47 % úspěšností, v našem průzkumu uspěli jen ve 43 % případů, na počátku roku správně odpovědělo pouze 34 %. Vysvětlení autoři Mikrosondy spatřují jednak v menší obeznámenosti

studentů s tímto konkrétním právem (v současnosti navíc podpořené i zrušením všeobecné branné povinnosti), ale také nejednoznačností této úlohy. Zřejmě při jejím řešení dochází k zaměňování práva odmítnout vykonávat vojenskou službu, je-li v rozporu s naším svědomím nebo náboženským vyznáním, s povinností vojáka uposlechnout vojenský rozkaz, která je základem každé armádní hierarchie.⁵⁴⁴

Vojenská služba	4.B		4.C		8.A		Celkem
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Ano	6	14	9	5	10	17	61
	25%	52%	39%	26%	38%	74%	43%
Ne	18	13	14	14	16	6	81
	75%	48%	61%	74%	62%	26%	57%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 5: Oprávněnost odepření výkonu vojenské služby pro rozpor se svědomím (počet odpovědí a převedení na procenta)

Poslední pod-úloha se týká práva zaměstnance sdružovat se odborech i bez vědomí zaměstnavatele, resp. povinnost zaměstnavatele strpět odborové sdružování svých zaměstnanců. I když více než dvě třetiny studentů jsou si tohoto práva vědomi a jejich povědomí v průběhu roku vzrostlo z 60 % na 79 %, stejně nedosáhli výsledku Mikrosondy, který činil 82 %. S přihlédnutím k probíhající ekonomické krizi a související nezaměstnanosti, která v řadě zemí postihuje zejména čerstvé absolventy, bychom předpokládali spíše vzrůstající povědomí o právech zaměstnanců. Na druhou stranu jsme si vědomi toho, že téměř 100 % absolventů GJK pokračuje ve studiu na českých či zahraničních vysokých školách, takže pracovněprávní legislativa se jich pravděpodobně v plné míře bude týkat až za zhruba pět let.

Propuštění z práce	4.B		4.C		8.A		Celkem
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Ano	17	20	11	13	16	22	99
	71%	74%	48%	68%	62%	96%	70%
Ne	7	6	12	6	10	1	42
	29%	22%	52%	32%	38%	4%	30%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 6: Oprávněnost propuštění z práce (počet odpovědí a převedení na procenta)

⁵⁴⁴ Článek 15 odst. 3 Listiny základních práva a svobod zní: „Nikdo nemůže být nucen vykonávat vojenskou službu, pokud je to v rozporu s jeho svědomím nebo s jeho náboženským vyznáním. Podrobnosti stanoví zákon.“

Zejména vzhledem ke třetí části této úlohy dosáhl počet studentů, kteří správně zodpověděli všechny čtyři úkoly, jen 24 %, což je výsledek lehce pod výsledky naměřenými Mikrosondou, kde průměr gymnazistů tvořilo 33 % (úspěšnost všech středoškoláků potom byla 27 %).⁵⁴⁵

7.2.4 Úloha čtvrtá

Text úlohy zněl následovně:

Seřadte správně jednotlivé kroky, jak za sebou následují v procesu tvorby a schvalování zákona, pokud návrh zákona podala skupina poslanců a obě komory Parlamentu návrh zákona schválily napoprvé (přiřadte k jednotlivým krokům čísla od 1 = první krok až po 6 = poslední krok):

- | | |
|-----|---|
| ___ | A) vyjádření vlády |
| ___ | B) projednání návrhu zákona ve výborech Poslanecké sněmovny |
| ___ | C) schválení zákona Senátem |
| ___ | D) schválení zákona Poslaneckou sněmovnou |
| ___ | E) zákonodárná iniciativa |
| ___ | F) podpis prezidenta republiky |

Obtížnost čtvrté úlohy spočívala především v tom, že pro uznání správné odpovědi bylo třeba správně seřadit všech šest kroků legislativního procesu. Oproti zadání v Mikrosondě jsme doplnili bližší informace o podobě legislativního procesu (tj. kdo návrh podal a jak hlasovaly jednotlivé komory, protože jinak může být pořadí jednotlivých kroků sporné).⁵⁴⁶ Autoři Mikrosondy dospěli k závěru, že se jedná o mimořádně těžkou úlohu, kterou správně vyřeší jen minimální počet studentů (celkově 11 %). Dle našich dat celkově uspělo 20 % studentů, přičemž studenti 4.B se o 10 % zhoršili (z 21 % na 11 %), zatímco studenti 8.A se naopak o 16 % zlepšili (z 19 % na 35 %). Zatímco první krok, tj. určit správně jako první položku zákonodárnou iniciativu, zvládlo dle Mikrosondy průměrně 81 % respondentů, v našem výzkumu uspělo 96 %. Poslední krok správně určila v obou případech naprostá většina studentů, 94 % v Mikrosondě a 96 % v našem výzkumu. Souhlasíme s autory Mikrosondy v tom, že zřejmě nejtěžší pro studenty bylo určit pořadí vyjádření vlády, které správně na druhou pozici zařadilo jen 25 % námi zkoumaných studentů (v Mikrosondě to byla třetina). Relativní většina studentů předřadila položku projednání návrhu zákona ve výborech položce vyjádření vlády dle čl. 44 Ústavy (v tabulce označeno jako odpověď 1, tj. nejčastější volba studentů).

⁵⁴⁵ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovední základ*, s. 17.

⁵⁴⁶ Tamtéž, s. 16-17.

Legislativní proces	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Odpověď 1	4	9	7	8	8	7	43
(Ebadcf) ⁵⁴⁷	17%	33%	30%	42%	31%	30%	30%
Odpověď 2	8	8	5	3	7	6	37
(Ebdcaf)	33%	30%	22%	16%	27%	26%	26%
Správná odpověď	5	3	4	3	5	8	28
(Eabdcf)	21%	11%	17%	16%	19%	35%	20%
Odpověď 4	2	2	1	1	2	2	10
(Ebdacf)	8%	7%	4%	5%	8%	9%	7%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 7: Seřazení jednotlivých položek legislativního procesu (počet správných odpovědí a převedení na procenta)

7.2.5 Úloha pátá

Text úlohy:

Doplňte následující text tak, aby odpovídal skutečnosti.

Soudce Ústavního soudu ČR jmenuje _____ se souhlasem _____ . Sídlem Ústavního soudu je _____ .

Šestý příklad pochází opět z Ústavy ČR a nevyskytoval se v předchozích průzkumech. Jedná se o článek 84 odst. 2., ke kterému je připojena věta o sídle Ústavního soudu. Příklad testuje schopnost studentů chápat rozdělení moci ve státě, která má podle závazných kurikulárních předpisů tvořit obsah výuky základů práva a politologie na středních školách. Podle očekávání se ukázalo, že se jedná o úlohu relativně obtížnou, kterou úspěšně zodpovědělo jen 61 % studentů, přičemž na začátku roku jich správně odpovědělo jen 47 %. Protože studenti neměli na výběr z možností, 20 % z nich nevyplnilo nic, přičemž toto procento bylo o mnoho vyšší na začátku roku (32 % vs. 10 %), což naznačuje, že v průběhu roku byli studenti se základy dělby moci a způsobem jmenování jednotlivých orgánů seznámeni. Velmi pozitivně hodnotíme významný posun znalostí studentů během roku: ve všech třídách došlo ke značnému zlepšení, na konci roku úspěšně prezidenta ČR zvolilo 78 % studentů. Největší pozitivní změna proběhla ve 4.C (změna o 45 %), ale značný posun nastal i v 8.A (36 %).

⁵⁴⁷ Pořadí, v jakém studenti seřadili jednotlivé kroky.

Jmenování soudců ÚS	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Prezident	14	19	9	16	11	18	87
	58%	70%	39%	84%	42%	78%	61%
Moc výkonná celkem	14	23	13	16	14	18	98
	58%	85%	57%	84%	54%	78%	69%
Moc soudní	5	2	0	0	2	2	11
	21%	7%	0%	0%	8%	9%	8%
Neodpovědělo	5	0	10	3	8	3	29
	21%	0%	43%	16%	31%	13%	20%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 8: Osoba jmenující ústavní soudce (počet jednotlivých odpovědí a převedení na procenta)

Druhá část úlohy č. 5 po studentech požadovala vyplnit název instituce či osoby, která musí dle Ústavy ČR se jmenováním soudce Ústavního soudu vyslovit souhlas. Celková úspěšnost byla velmi malá, a to 26 %, na začátku roku dokonce pouze 12 %. Vypovídá to podle našeho názoru o celkovém podceňování významu Senátu ČR i koncepce dělby moci jako takové v českém mediálním a politickém prostoru. Na konci školního roku se úspěšnost zvedla na 42 %, což sice nepovažujeme za uspokojivé, ale svědčí to o snaze učitelů kultivovat studentské povědomí o důležitosti a funkci dělby moci. Zajímavé je, že zatímco ve 4.B zůstaly odpovědi na začátku a konci roku konstantní (17 a 19 %), ve 4.C došlo k nárůstu o 38 procent (ze 4 na 42 %) a v 8.A dokonce o 50 procent (z 15 na 65 %).

Souhlas Senátu	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Senát	4	5	1	8	4	15	37
	17%	19%	4%	42%	15%	65%	26%
Moc zákonodárná celkem	9	6	2	8	5	15	45
	38%	22%	9%	42%	19%	65%	32%
Moc výkonná (premiér, prezident)	9	21	7	3	12	5	57
	38%	78%	30%	16%	46%	22%	40%
Neodpovědělo	5	0	13	8	9	3	38
	21%	0%	57%	42%	35%	13%	27%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 9: Souhlas se jmenováním soudců ÚS (počet odpovědí a převedení na procenta)

Poslední část páté úlohy vyžadovala po studentech vyplnit sídlo Ústavního soudu. Naprostá většina vyplňovala geografickou lokalitu, tj. město, ve kterém Ústavní soud podle nich sídlí, jen jeden student – zřejmě z nedostatku faktické znalosti – do prázdné kolonky vepsal jednoduše slovo „budova“.⁵⁴⁸ Úlohu správně vyřešilo v průměru 60 % studentů. Nenaplnilo se očekávání, že hlavní chyba této úlohy bude spočívat v tom, že namísto Brna „pragocentricky“ zvolí Prahu. Prahu označilo pouze 12 % studentů, ale 23 % studentů kolonku vůbec nevyplnilo. Ve všech třídách došlo k pozitivní změně právních znalostí (41 % v 8.A a 31 % ve 4.B), byť ve 4.C jen minimální (3 %). Znalost sídla Ústavního soudu jistě nepatří ke stěžejním znalostem a principům, které bychom měli po studentech gymnázií vyžadovat, přesto představuje podstatné doplnění principu dělby moci, který již mezi základní penzum znalostí jistě patří. Celkově proto úlohu hodnotíme jako relativně úspěšně zodpovězenou.

Sídlo ÚS	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Brno	13	23	9	8	12	20	85
	54%	85%	39%	42%	46%	87%	60%
Praha	4	2	2	5	4	0	17
	17%	7%	9%	26%	15%	0%	12%
Neodpovědělo	7	0	11	6	7	2	33
	29%	0%	48%	32%	27%	9%	23%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 10: Sídlo Ústavního soudu ČR (počet odpovědí a převedení na procenta)

7.2.6 Úloha šestá

Text úlohy:

Napište k jednotlivým právním vztahům příslušné právní odvětví, ve kterém jsou tyto vztahy zakotveny:

Hanobení republiky

Nabytí vlastnictví děděním

Osvojení dítěte

Dovolená na zotavenou

Šestá úloha patřila k velmi obtížným, protože bez nabídky možností vyžadovala po studentech identifikovat čtyři konkrétní právní odvětví. Zejména na začátku roku zcela nepochybně řada studentů nedostatečně rozuměla samotnému pojmu právní odvětví, natož aby byla schopná nabídnuté typické případy zařadit do správných odvětví práva. Logicky

⁵⁴⁸ Tuto odpověď jsme samozřejmě nezapočítávali jako správnou.

proto nejčastější odpovědí bylo nevyplnit nic, což celkově učinilo 43 % studentů, na začátku roku dokonce 52 %.

Úlohu č. 6 jsme celou převzali z výzkumu Mikrosonda. Abychom mohli výsledky porovnávat, nijak jsme ji neměnili. Proto její první část po studentech vyžaduje zařadit *hanobení republiky*, i když to již podle trestního zákoníku č. 40/2009 Sb. (dále jen „trestní zákoník“) není trestným činem. Trestným činem ostatně nebylo již od roku 1998, obsahově nicméně do oblasti trestního práva nepochybně spadá. Není překvapivé, že úlohu správně vyřešilo jen 25 % studentů. Překvapivé nicméně je, že ve dvou sledovaných třídách počet správných odpovědí během roku poklesl, o 15 % ve 4.C a o 2 % v 8.A. Poměrně častou odpovědí, kterou studenti volili, bylo ústavní právo, celkově v 18 %, na konci roku ve všech třídách více než na začátku (24 % vs. 12 %). Zřejmě je k tomu vedlo užití slova republika, kterou by měla naše ústava, tj. i ústavní právo jako takové chránit. Jelikož je hanobení republiky poměrně obskurní trestný čin, který již více než desetiletí není součástí účinných právních předpisů, považujeme tuto otázku za relativně málo vypovídající a veskrze nevhodnou.

Hanobení republiky	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Trestní právo	7	14	6	2	4	3	36
	29%	52%	26%	11%	15%	13%	25%
Ústavní právo	2	7	1	2	6	8	26
	8%	26%	4%	11%	23%	35%	18%
Neodpovědělo	14	5	10	12	14	6	61
	58%	19%	43%	63%	54%	26%	43%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 11: Zařazení trestného činu hanobení republiky (počet odpovědí a převedení na procenta)

To nepochybně neplatí o dalších třech částech této úlohy, které se věnují daleko běžnějším právním vztahům. Ve druhé části měli studenti určit, kam spadá nabytí vlastnictví děděním. Není to sice zřejmě jeden z nejtypičtějších právních úkonů, které ve svém životě již řešili, požadovat po gymnazistech základní povědomí o dědickém, resp. občanském právu ovšem pokládáme za oprávněné. I v této části úlohy značná část studentů neodpověděla (36 %), základní povědomí o existenci dědického (13 %), majetkového (25 %) a občanského (14 %) práva nicméně prokázala zhruba polovina studentů. Celkový trend ve třídách 4.B a 8.A byl pozitivní, ve 4.C zůstaly odpovědi víceméně konstantní.

Nabytí vlastnictví děděním	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Dědické právo	2	2	8	3	1	3	19
	8%	7%	35%	16%	4%	13%	13%
Občanské právo	2	6	0	3	4	5	20
	8%	22%	0%	16%	15%	22%	14%
Majetkové právo	7	12	4	3	4	5	35
	29%	44%	17%	16%	15%	22%	25%
Dědické, občanské a majetkové právo celkem	11	20	12	9	9	13	74
	46%	74%	52%	47%	35%	57%	52%
Neodpovědělo	10	4	9	9	13	6	51
	42%	15%	39%	47%	50%	26%	36%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 12: Zařazení nabytí vlastnictví děděním (počet odpovědí a převedení na procenta)

Ve třetí části úlohy určovali studenti právní odvětví, do kterého patří osvojení dítěte. Počet nevyplněných kolonek zůstal celkově konstantní (36 %), ale narostl o 29 % ve 4.C a naopak klesl o 26, resp. 32 % ve 4.B, resp. 8.A. Rodinné právo celkově správně určilo 44 % studentů, ve třídách 4.B a 8.A došlo k nárůstu počtu správných odpovědí o více než 20 %.

Osvojení dítěte	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Rodinné právo	12	22	6	5	7	11	63
	50%	81%	26%	26%	27%	48%	44%
Občanské právo	0	3	2	0	4	7	16
	0%	11%	9%	0%	15%	30%	11%
Neodpovědělo	8	2	9	13	14	5	51
	33%	7%	39%	68%	54%	22%	36%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 13: Zařazení osvojení dítěte (počet odpovědí a převedení na procenta)

Poslední část šesté úlohy zkoumala povědomí studentů o pracovním právu, tj. právním odvětví, které se jich bezprostředně bude dotýkat, resp. řady z nich se již během studia dotýká, protože mají zejm. s pracemi na pracovní dohody vlastní zkušenosti. Dalo by se očekávat, že jejich znalosti této oblasti budou tedy větší. To se ovšem nepotvrdilo. Správně odpovědělo jen průměrně 32 % studentů, celých 46 % neodpovědělo nijak, přičemž na začátku roku počet těchto studentů tvořil dokonce 60 %. Nesprávné odpovědi zahrnovaly právo firemní, obchodní, zdravotní, sociální nebo dokonce rekreační. Pozitivní

nicméně je, že během roku počet správných odpovědí ve všech třídách narostl, ve 4.B dokonce o 38 %.

Dovolená na zotavenou	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Pracovní právo	5	16	6	7	3	9	46
	21%	59%	26%	37%	12%	39%	32%
Neodpovědělo	15	2	13	12	16	7	65
	63%	7%	57%	63%	62%	30%	46%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 14: Zařazení dovolené na zotavenou (počet odpovědí a převedení na procenta)

Oproti Mikrosondě v našem výzkumu neodpověděla značná část studentů (průměrně 40 %, Mikrosonda udává 16-23 %).⁵⁴⁹ Procento těch, kteří všechny čtyři části této úlohy zodpověděli správně, byl podobně malý jako ve výzkumu Mikrosonda, tj. zůstal pod hranicí 10 % (Mikrosonda uvádí 9 %, v našich výpočtech vyšlo 7 %). Jedná se tedy o mimořádně těžkou úlohu, pokud za celkově správnou považujeme pouze odpověď studenta, který správně odpoví na všechny čtyři úkoly.

7.2.7 Úloha sedmá

Text úlohy:

Vyplňte následující tabulku podle toho, jak se domníváte, že se budete v dospělosti účastnit jednotlivých činností.

V dospělosti budu...	určitě ne	asi ne	asi ano	určitě ano	nevím
...kandidovat na funkci v zastupitelstvu	☐	☐	☐	☐	☐
...volit v celostátních volbách	☐	☐	☐	☐	☐
... členem politické strany	☐	☐	☐	☐	☐
...sbírat podpisy pod petici	☐	☐	☐	☐	☐
...účastnit se pokojného shromáždění	☐	☐	☐	☐	☐

Sedmá úloha vychází z výzkumu Mikrosonda⁵⁵⁰ a zaměřovala se na předpokládanou občanskou angažovanost studentů poté, co „budou dospělí“. Z právního pohledu sice na konci maturitního školního roku již naprosto všichni plnoletí a tedy

⁵⁴⁹ MIČIENKA, M. a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovední základ*, s. 23.

⁵⁵⁰ Tamtéž, s. 38-9.

i dospělí byli, přesto je důvodné se domnívat, že studenti pod formulací „v dospělosti“ přece jen rozuměli spíš svoji představovanou budoucnost než žitou současnost.

První a třetí otázka sledovaly ochotu studentů zapojit se do aktivní politiky tím, že se stanou členem nespecifikované politické strany nebo budou kandidovat do zastupitelstva, tj. aktivně vstoupí do komunální politiky, což mohou učinit i jako nestraníci. Podle očekávání studenti sami od sebe příliš velkou aktivitu v tomto směru neočekávají. Co se kandidatury do obecního zastupitelstva týče, jen 4 % zvolili možnost určitě ano, pro asi ano se vyslovilo 9 % dotázaných. Negativní postoj (asi ne nebo určitě ne) vyjádřilo přes 70 % studentů, téměř 15 % není rozhodnuto. Až na mírné změny ve třídě 4.C, ze kterých ovšem není možné vyčíst žádný přesvědčivý trend, zůstává studentské přesvědčení během roku konstantní. Oproti Mikrosondě se jedná o mírně pozitivnější údaje, protože v ní se k možnosti kandidovat přihlásily jen 4 % studentů.

Zastupitelstvo	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr	
Určitě ano	1	1	0	1	1	1	5
	4%	4%	0%	5%	4%	4%	4%
Asi ano	2	2	2	2	3	2	13
	8%	7%	9%	11%	12%	9%	9%
Asi ne	15	16	11	6	13	15	76
	63%	59%	48%	32%	50%	65%	54%
Určitě ne	3	4	10	7	3	2	29
	13%	15%	43%	37%	12%	9%	20%
Nevím	3	4	0	3	5	3	18
	13%	15%	0%	16%	19%	13%	13%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 15: Ochota kandidovat do zastupitelstva obce (počet odpovědí a převedení na procenta)

Představená zjištění jsou v souladu s Národní zprávou z Mezinárodní studie občanské výchovy (dále též jen „ICCS“) zveřejněné v roce 2010, ve které zájem o politický vývoj ve své obci, městě či městské části vyjádřilo jen 33 % čtrnáctiletých studentů (6 % se o dění zajímá velmi a 27 % docela).⁵⁵¹ V dospělosti se potom plánuje angažovat jen 10 % dotázaných.⁵⁵² Svoji kandidaturu v místních volbách vidí jako pravděpodobnou 19 % dotázaných studentů.⁵⁵³

⁵⁵¹ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 60.

⁵⁵² Tamtéž, s. 61.

⁵⁵³ Tamtéž, s. 72.

Druhá forma přímé a dlouhodobé politické participace, kterou představuje členství v politické straně, je v České republice z řady příčin značně nepopulární, a to i mezi mladými lidmi, kteří by nemuseli být zatíženi historickými souvislostmi straniectví. Podle ICCS se do politické strany chystá vstoupit zhruba 10 % českých studentů (2 % určitě a 8 % asi), podle Mikrosondy zhruba 4 %, výsledky našeho výzkumu jsou nepatrně optimističtější. Určitě ano uvedla 4 % studentů, asi ano 10 %, zhruba 7 % zůstává nerozhodnutých. Během roku tyto postoje nezaznamenaly žádné větší změny, byť ve 4.C na konci roku dva studenti prohlásili, že do politické strany určitě vstoupí.

Členství v politické straně	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek ⁵⁵⁴	závěr	
Určitě ano	0	1	0	2	1	1	5
	0%	4%	0%	11%	4%	4%	4%
Asi ano	2	2	4	1	3	2	14
	8%	7%	17%	5%	12%	9%	10%
Asi ne	15	15	12	7	13	12	74
	63%	56%	52%	37%	50%	52%	52%
Určitě ne	6	8	7	7	6	4	38
	25%	30%	30%	37%	23%	17%	27%
Nevím	1	1	0	2	2	4	10
	4%	4%	0%	11%	8%	17%	7%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 16: Ochota stát se členem politické strany (počet odpovědí a převedení na procenta)

I když studenti nechtějí sami ve volbách kandidovat, k volbám – alespoň těm celostátním – přijít chtějí. Kladný postoj vyjádřilo 93 % studentů, což je o 16 % více než v Mikrosondě. Skutečnost, že ani jeden student nezvolil možnost nevím, dokládá, že celostátní volby považují za důležité a nechtějí své právo jít volit nevyužít. Tento výsledek ostře kontrastuje s výsledky studie ICCS, ve které svoji účast u voleb za pravděpodobnou označila jen polovina studentů. Vysvětlit tento zdánlivý rozpor můžeme tím, že v ICCS odpovídali čtrnáctiletí studenti z celé republiky, zatímco našeho průzkumu se zúčastnili již plnoletí studenti bydlící vesměs v Praze, kde je tradičně celostátní politika do větší míry součástí života lidí a je také viditelnější (např. přítomností úřadů a jejich představitelů, GJK sídlí jen kousek od Hradu a Ministerstva zahraničí). Svůj vliv na postoje studentů GJK jistě má i skutečnost, že řada z nich půjde k volebním urnám vůbec poprvé. Oproti

⁵⁵⁴ Jedna odpověď nebyla vyplněna, proto výsledná čísla ne vždy odpovídají 100 %.

začátku školního roku jsme zaznamenali jen mírné změny, a to přesun mírné části (cca. 10 %) studentů z kategorie asi ano do kategorie určitě ano ve třídách 4.B a 4.C.

Účast v celostátních volbách	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek ⁵⁵⁵	závěr	
Určitě ano	20	25	15	14	19	17	110
	83%	93%	65%	74%	73%	74%	77%
Asi ano	3	1	6	4	5	4	23
	13%	4%	26%	21%	19%	17%	16%
Asi ne	1	1	1	0	1	1	5
	4%	4%	4%	0%	4%	4%	4%
Určitě ne	0	0	1	1	0	1	3
	0%	0%	4%	5%	0%	4%	2%
Nevím	0	0	0	0	0	0	0
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 17: Ochota účastnit se celostátních voleb (počet odpovědí a převedení na procenta)

Čtvrtá část sedmé úlohy se týkala petičního práva a ptala se studentů, jak často budou v dospělosti sbírat podpisy pod petici. Zvolená formulace zahrnuje víc než jen samotné podepsání petice, obsahuje i požadavek na šíření petice mezi ostatní, navíc šíření aktivní a svým způsobem osobní, rozhodně osobnější než zveřejnění odkazu na petici na svém profilu na sociální síti Facebook. V tomto kontextu je třeba chápat výsledky, podle kterých se podpisy chystá sbírat průměrně 24 % studentů (v Mikrosondě pouze 13 %), negativně se vyjádřilo 47 % a poměrně dost studentů (28 %) nebylo rozhodnuto. Oproti předcházejícím částem této úlohy jsme zde zaznamenali poměrně velký posun během roku. Kladné odpovědi přibyly z 19 % na 29 %, negativní z 55 % poklesly na 40 %. I přes to tyto hodnoty značně zaostávají za výsledky ICCS, ve které se k ochotě sbírat podpisy pod petici kladně vyjádřilo 63 % dotázaných.⁵⁵⁶

⁵⁵⁵ Jedna odpověď nebyla vyplněna, proto výsledná čísla ne vždy odpovídají 100 %.

⁵⁵⁶ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 70.

Sbírání podpisů pod petici	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek ⁵⁵⁷	závěr	
Určitě ano	0	0	0	0	1	0	1
	0%	0%	0%	0%	4%	0%	1%
Asi ano	5	9	4	5	4	6	33
	21%	33%	17%	26%	15%	26%	23%
Asi ne	11	8	13	5	10	9	56
	46%	30%	57%	26%	38%	39%	39%
Určitě ne	1	0	0	3	5	2	11
	4%	0%	0%	16%	19%	9%	8%
Nevím	7	10	6	6	5	6	40
	29%	37%	26%	32%	19%	26%	28%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 18: Ochota sbírat podpisy pod petici (počet odpovědí a převedení na procenta)

Poslední zkoumaná položka se týkala ochoty účastnit se pokojného shromáždění, tj. připravenosti realizovat své shromažďovací právo, pokud se bude jednat o pokojné, nenásilné shromáždění. Čtrnáctiletí studenti v šetření ICCS prohlásili, že v 15 % se určitě a v 33 % asi budou takových setkání účastnit. Maturanti GJK vykazovali nejprve mírně pasivnější postoje, když formu rezolutního nebo umírněného souhlasu vyjádřilo na začátku roku 34 % z nich, na konci roku ovšem již kladně odpovědělo 51 % studentů. Výsledky Mikrosondy jsou ovšem i v této oblasti pesimističtější, když pozitivně odpověděla jen čtvrtina studentů. Největší změnu zaznamenala 4.B, kde se o 31 % zvýšil počet v kategorii asi ano, a o 20 % pokleslo nerozhodnutých studentů. Mírnějšího zlepšení dosáhly i ostatní třídy.

Účast na pokojném shromáždění	4.B		4.C		8.A		Celkově
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek ⁵⁵⁸	závěr	
Určitě ano	2	2	0	1	1	3	9
	8%	7%	0%	5%	4%	13%	6%
Asi ano	6	15	8	8	8	7	52
	25%	56%	35%	42%	31%	30%	37%
Asi ne	3	3	5	3	11	5	30
	13%	11%	22%	16%	42%	22%	21%
Určitě ne	2	0	0	1	1	2	6
	8%	0%	0%	5%	4%	9%	4%
Nevím	11	7	10	6	4	6	44
	46%	26%	43%	32%	15%	26%	31%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

Tabulka 19: Ochota účastnit se pokojného shromáždění (počet odpovědí a převedení na procenta)

⁵⁵⁷ Jedna odpověď nebyla vyplněna, proto výsledná čísla ne vždy odpovídají 100 %.

⁵⁵⁸ Jedna odpověď nebyla vyplněna, proto výsledná čísla ne vždy odpovídají 100 %.

7.2.8 Úloha osmá

Pokud vystudovaný právník v dotazníku položí středoškolským studentům otázku po tom, co je to právo, může to být vnímáno jako poměrně velká zlomyslnost. Je to přeci otázka, která právníky provází celou dobu jejich studia a více či méně naléhavě se vrací i v právní praxi. Ostatně, ne náhodou se slavná kniha H. L. A. Harta jmenuje právě jednoduše *Pojem práva*. Přesto jsme tuto otázku zvolili a studenti měli v rámci osmé úlohy svými vlastními slovy vyjádřit, co je podle nich právo a jakou má ve společnosti funkci. Otázku po funkci práva jsme zařadili proto, aby studenti ve svých odpovědích nezůstali jen u prostých definic práva, ale přemýšleli také nad tím, proč společnosti právo mají a jakou v nich sehrává roli. Tento záměr se převážně naplnil.

I když kvalita studentských odpovědí podle očekávání mírně kolísala, jejich celkovou úroveň považujeme za velmi dobrou. Většina odpovědí měla pár řádků, několik studentů nicméně odpovědělo poměrně obsáhle a zpravidla i značně komplexně. 15 % studentů naopak na otázku vůbec neodpovědělo (více než 50 % z nich přitom pocházelo z konce roku ze třídy 4.C), což podle nás odráží výše popsanou náročnost této otázky.

Co se obsahu studentských odpovědí týče, první poměrně překvapivá skutečnost je, že ani jedna z podaných definic nebyla vyloženě nesprávná. Ani jeden student nepopsal právo a jeho funkci ve společnosti tak, že by zcela minul podstatu práva. Setkali jsme se spíš s opačným jevem: mnozí studenti odpovídali velmi zrale. Je samozřejmě možné, že část výše uvedených 15 % studentů, kteří otázku nezodpověděli, patří do skupiny těch, kteří podstatu práva nechápou. I pokud by se to potvrdilo, považujeme velký počet kvalitních odpovědí za značně pozitivní a mírně překvapivé zjištění.

Nejčastěji studenti podle provedeného výzkumu **ztotožňují právo s řádem a pravidly hry**, přirovnávají ho k mantinelům, díky kterým může společnost fungovat a jejím jednotlivým členům se v ní může dobře žít. Právo tedy podle studentů *„zajišťuje ve společnosti pořádek a chrání naši svobodu“*, *„omezuje chování lidí tak, aby neomezovali druhé“*, funguje ve společnosti *„jako 'kolomaz' – napomáhá hladšímu řešení sporů“*, a tím *„zajišťuje, resp. pokouší se zajistit spravedlnost“*. Právo pro studenty představuje *„nedílnou součást lidské společnosti... Vytváří podmínky pro férové jednání a [l]egalitu. Mělo by být výhodné pro obě strany – právo jednoho je povinnost druhého a vice versa.“* Zvláště dnes je podle nich právo *„esenciálním prvkem, tj. řídí svět (který se už i tak hroutí) tak, aby udržel určitou strukturu a úroveň, řád, podle kterého se potřebujeme, jako lidé, bezpodmínečně řídit.“* Jinak bychom, pregnantně vyjádřeno, *„žili jako zvířata“*.

Přesvědčení, že právo představuje pro společnost něco v pozitivním smyslu slova nezbytného a přínosného vyjádřilo ve svých odpovědích na začátku roku 85 % studentů, což podle nás svědčí o poměrně silné akceptaci systému práva ze strany studentů, aniž by to nutně mělo znamenat jeho nekritické přijímání. Na konci roku toto číslo ve 4.B a 8.A mírně pokleslo (o pět, resp. 18 %), ve 4.C se propadlo o 61 %, na což ovšem měl velký vliv značný počet nevyplněných odpovědí (viz výše).

Abychom zjistili, zda tento propad mohl mít ještě jiné vysvětlení, zkoumali jsme, kolik studentů ve svých odpovědích zcela popře jakýkoli étos práva a popíše ho jen jako pouhý nástroj k uchopení, resp. udržení moci a tyranizování ostatních.⁵⁵⁹ K obavě, že takto budou studenti odpovídat, mohou ostatně svádět i relativně časté diskuze o hodnotové nezakotvenosti a vzrůstající apatičnosti mladé generace. K našemu pozitivnímu překvapení těchto negativistických, **cynických pohledů na právo bylo naprosté minimum**: pouze tři studenti se ve svých odpovědích zmínili o nefunkčnosti práva, a to zpravidla jen částečně, v rámci širší definice. V naprosté většině případů pro ně právo představuje prostředek dosažení spravedlnosti a nikoli nástroj útlaču (slabých). Může to být pochopitelně projev jisté naivity a idealistického přístupu, který se s přibývajícím zkušeností s reálným fungováním práva ve společnosti bude měnit, stejně jako to může být tím, že studenti spíše popisovali, jaké by právo mělo být, než jaké podle nich ve skutečnosti je. K tomu, abychom se přesvědčivě mohli přiklonit k jedné z naznačených interpretací, nemáme dostatek dat. Popisované výsledky nicméně považujeme za projev toho, že stěžejní částí právního vědomí každého člověka je v hloubi zakořeněné přesvědčení, že právo má ve společnosti platit a že pro nás samotné i společnost jako celek je výhodnější podřizovat se právním pravidlům.⁵⁶⁰ Zmiňovali jsme ostatně už v první kapitole této práce, že bez důvěry lidí zkrátka žádné právo fungovat nemůže. Jeden z důležitých úkolů vzdělávání proto spatřujeme právě v rozvíjení a posilování této důvěry mladých lidí v právo, což jistě neznamena nekriticky obhajovat platný právní řád.

S důvěrou v právo souvisí i to, **nakolik je právo vnímáno jako nástroj represe**, tj. jako systém zákazů a příkazů, který negativním způsobem zasahuje do našeho života. Zaměřili jsme se proto na to, jak velké procento studentů ve svých definicích přímo zmíní sankční povahu práva, tj. uvede, že k právu patří i trestání těch, kteří ho poruší. Nebylo jich vůbec mnoho, jen 10 %, přičemž získaná data nenaznačují žádný jednoznačný vývoj během roku. Uvedené číslo pochopitelně neznamena, že ostatní studenti nechápou, že právo musí být vynucováno, aby si zachovalo svoji autoritu, bereme to nicméně jako

⁵⁵⁹ Jde vlastně o (mj.) Marxovo pojetí práva jakožto vůle vládnoucí třídy povýšené na zákon.

⁵⁶⁰ Bude se jistě jednat o část právního vědomí de lege ferenda.

doklad toho, že dotazovaní studenti nevnímají na právu především jeho represivní charakter a naopak ho vnímají spíše jako něco, co jejich svobodu garantuje a ve výsledku tedy i rozšiřuje. S tím souvisí i procento těch, kteří ve své vlastní definici práva zmínili, že jim přináší nejen výhody, ale také povinnosti. Výsledné číslo bylo prakticky shodné, 11 %, což opět neznamená, že ostatní o svých právních povinnostech nevědí.

Na závěr uvedeme ještě poslední téma, na které jsme se zaměřili: zda studenti ve svých odpovědích spojovali právo s morálkou, tj. buď nějakým způsobem tvrdili, že právo z morálky vychází a je na ní založeno, nebo upozorňovali na to, že právo morálku dotváří. Zajímalo nás také, nakolik se toto uvažování změnilo v průběhu roku. Získaná data nám bohužel nedávají žádné vodítko: ve 4.B na počátku roku vztah práva a etiky netematizoval nikdo, zatímco na konci roku 6 studentů (22 %), ve 4.C byl vývoj přesně opačný (pokles ze 17 % na 0 %) a v 8.A namísto původních třech studentů na konci roku etiku zmínili studenti čtyři.

7.2.9 Závěr první části

Jak jsme zmínili v úvodu, hlavním cílem první části dotazníku bylo zjistit úroveň znalostí konkrétních právních informací na začátku školního roku a na jeho konci. V předcházejícím textu jsme provedli detailní rozbor každé úlohy, včetně porovnání s výsledky jiných výzkumů, které jsme měli k dispozici. Souhrnné zhodnocení poznatků získaných v této části dotazníků provedeme v rámci vyhodnocování výše uvedených hypotéz, které tvoří závěr této kapitoly.

7.3 Analýza druhé části dotazníku

Druhou část dotazníku tvořilo pět příběhů, které uvozoval tento text: „*V následující části najdete pět krátkých příběhů. Přečtěte si je a zhodnoťte je. Můžete k tomu využít otázky pod příběhy, ale můžete se vyjádřit i k dalším aspektům příběhů. Napište tolik textu, kolik považujete za potřebné k vyjádření vašeho názoru.*“. V následujícím textu budeme studentské odpovědi postupně analyzovat a výsledky porovnávat s čísly z dřívějších výzkumů z let 1991 a 2006. Pokusíme se zvolené případy také základním způsobem rozebrat po právní stránce.⁵⁶¹

⁵⁶¹ Za odbornou konzultaci trestněprávních aspektů jednotlivých příběhů děkuje autor práce Mgr. Lence

7.3.1 Paroží a brokovnice

Text prvního příběhu zněl následovně:

*Hajný **Maxmilián**, třicetiletý svobodný mládenec, byl lovec jak se patří a bylo to o něm známo v širokém okolí. Bydlel sám v malé hájovně hluboko v lese. Jen málokdo měl to štěstí poznat jeho soukromí, prohlédnout si jedinečné lovecké trofeje, které měl rozvěšené po celé hájovně a na které byl právem hrdý. Jednou v noci probudil hajného divný šramot, který vycházel z vedlejší místnosti. Nejdřív se domníval, že to praská stará dřevěná podlaha, když se ale pečlivě zaposlouchal, jasně rozpoznal, že vedle v místnosti někdo je. Rychle vstal z postele, prudce otevřel dveře do vedlejší místnosti a uviděl, jak z okna právě vyskakuje **neznámý mladý muž** s jednou z jeho nejkrásnějších a nejdražších trofejí v ruce. Maxmilián se vzteky neznal. Popadl brokovnici, vyběhl před hájovnu a zakřičel: „Stůj, nebo střelím!“. Zloděj však běžel dál a tak Maxmilián vypálil ve směru, kterým se vzdaloval. Ze tmy se ozvalo zasténání a na pasece zůstala ležet postava s průstřelem nohy a pohmožděnou rukou, odcizené paroží leželo vedle.*

Jednal hajný Maxmilián správně? Svoji odpověď zdůvodněte.

Hlavním tématem prvního příběhu je střet dvou právem chráněných zájmů, a to zdraví (resp. života) na straně jedné a majetku a práva na jeho ochranu na straně druhé. Úkolem studentů bylo posoudit, do jaké míry měl hajný Maxmilián právo svůj majetek bránit se zbraní v ruce a zloděje postřelit, a to navíc v situaci, kdy zloděj již evidentně utíkal a nijak hajného bezprostředně neohrožoval. Studenti tedy museli rozhodnout mj. o tom, zda došlo podle jejich názoru k naplnění podmínek nutné obrany, nebo zda se jedná o exces, který platné zákonné ustanovení nepokrývá.

Příběh záměrně studentům neposkytuje příliš detailů, zčásti aby je nezahltil, zčásti aby měli možnost některá fakta na základě logické úvahy sami domyslet. V důsledku toho prakticky není možné případ jednoznačně právně posoudit. Případy týkající se nutné obrany a případného vybočení z mezí, které specifikuje platný trestní zákoník, posuzují české soudy zásadně vždy s ohledem na konkrétní skutkové okolnosti, v našem případě tedy např. s ohledem na cenu ukradené trofeje, viditelnost, vzdálenost zloděje od střelce, účinnost zbraně a balistický rozbor střelby a střelecké schopnosti myslivce, značný význam sehrává také skutečný úmysl hajného. Řada z těchto okolností je nám známa jen v náznamech. Není proto možné s jistotou uzavřít, zda v daném případě byly zachovány podmínky nutné obrany dle § 29 trestního zákoníku. Odvracel hajný trvajícím útokem na zájem chráněný trestním zákonem a jeho obrana současně nebyla zcela zjevně nepřiměřená způsobu útoku nebo došlo podle uvážení soudu k vybočení z toho rámce?⁵⁶²

Pošíkové, toho času interní doktorandce Katedry trestního práva PF UK.

⁵⁶² Že tak neuvažují jenom čeští soudci, ale i studenti, dokládá například tato odpověď: „[Zda jednal hajný správně?] Ano i ne, záleží na hodnotě trofeje a jeho umu střílet. Pokud byla trofej velice ceněná, tak lupič se mohl obohatit o velké bohatství na jeho úkor. Střelba tedy může být nutná, ale to jen v případě, že hajný ví, kam střelí. Pokud má lupič postřelenou nohu a bude v pořádku, tak je vše ok. Kdyby mu ale způsobil trvalé následky, tak by do hry vstoupila i debata cena trofeje × cena zdraví.“

I proto se otázka uvedená pod příběhem neptala po tom, jaký právní předpis či dokonce jeho konkrétní ustanovení bylo porušeno, ale zda myslivec jednal *správně*. Studenti měli tedy hned od počátku možnost neposuzovat příběh pouze z právního hlediska, ale i z pohledu etiky, přičemž byli vyzváni k tomu, aby svůj názor odůvodnili. V průměru s **jednáním myslivce Maxmiliána souhlasilo** 18 % studentů, zatímco 53 % jeho postup označilo za nesprávný. Ve srovnání s předcházejícími výzkumy z let 1991 a 2006 měli studenti tendenci jednání hajného odsuzovat o něco méně. Výsledné číslo našeho výzkumu je ovšem třeba interpretovat ve světle odpovědí z konce roku ve 4.C, kde polovina studentů z časových důvodů vůbec neodpověděla. Pokud odečteme tyto studenty, výsledné procento těch, kteří z nějakého důvodu počínání hajného odsuzuje, dosáhne 57 %, tedy výsledek v zásadě srovnatelný s 61 %, ke kterým shodně dospěly oba předchozí průzkumy. Skutečné číslo by dokonce zřejmě mělo být ještě o pár procent vyšší, protože na počátku roku ve 4.C s počínáním hajného nesouhlasilo celých 83 % studentů. Všechny tři výzkumy tak v této položce vykazují pozoruhodnou shodu, neboť ve všech s jednáním hajného nesouhlasilo zhruba 60 % studentů.

Studenti dokázali vymyslet všechny zásadní **argumenty, proč se měl hajný chovat jinak** než v příběhu. Od toho, že „*v dnešní vyspělé společnosti je nepřijatelné, aby jednotlivec takto bral spravedlnost do svých rukou*“, přes poukázání na porušení principu proporcionality („*újma na zdraví, kterou hajný mladíkovi způsobil, mi připadá neadekvátní škodě, kterou způsobil hajnému*“ nebo ještě pregnantněji „*ohrozit lidský život pro paroží je hovadina.*“) až po kvalifikování jeho počínání jako excesu z nutné obrany („*Nešlo o přiměřenou obranu. Ten chlap ho nijak neohrožoval, naopak, byl na útěku, takže ta zbraň v jeho rukou už neměla co dělat.*“). Naprostá většina studentů, kteří chování myslivce odsuzovali, poukazovala na neadekvátnost jeho reakce (75 %). Z porovnání začátku a konce roku vyplývá, že studenti měli na konci roku tendenci jednání o něco více odsuzovat.

Mnozí ve svých rozborech nabízeli i konkrétní právní kvalifikaci spáchaných činů – trestný čin ublížení na zdraví pro hajného a krádež pro prchajícího zloděje. Studenti také trefně poukazovali na jistou bezvýchodnost celé situace. „*Je smutné, že takto 'postižený' člověk, jako je pan M., v takové situaci nemá vlastně žádnou možnost, jak se bránit. Když ublíží člověku, který ho chtěl okrást, jako by se na krádež zapomnělo a na programu bylo jen zranění.*“ Jeden student proto navrhl vcelku originální řešení: „*Pro bezpečnost by bylo nejlepší do každé domácnosti zavést pistole s uspávacím, které by v případě použití viníku neublížily, jen ho uspaly do příjezdu policie.*“

S chováním hajného více méně souhlasilo 18 % studentů, což je znatelně méně než v předcházejících letech, kdy se tato hodnota pohybovala okolo 35 %. Hlavní vliv na to měl velký **nárůst rozporuplných odpovědí**, tj. takových, kdy se studenti nepřiklonili ani k jedné z možností. Tato poměrně velká skupina studentů, celkem 23 %, v rámci interpretace zmínila rozpor mezi tím, jak by situace měla být správně řešena a tím, jak ji řeší platná česká legislativa (ve výzkumu z roku 2006 takto odpověděla jen 2 % studentů). V naprosté většině případů hajného obhajovali po etické stránce, ale odsuzovali jeho jednání z pohledu platného práva. Studentské odpovědi celkem jednoznačně poukazují na konflikt mezi oběma složkami právního vědomí, tj. mezi právním vědomím *de lege lata* a *de lege ferenda*, o kterých jsme blíže pojednali v první kapitole. Považujeme za pozitivní, že studenti tento rozpor přiznali a nespokojili se s tím, že jednoduše rozhodnou případ z pohledu platného práva, i když by s tímto řešením vnitřně nesouhlasili.⁵⁶³ Tvzení z úvodu práce, že lidé mají tendenci právo dodržovat, i když ho nepovažují za správné, potvrdili i studenti ve svých odpovědích. I když jednání hajného pregnantně hodnotili slovy „*jednal morálně správně, nicméně v rozporu s českými zákony*“, resp. „*protizákonně, ale správně*“, nikdo ve své interpretaci přímo nevybízeli k tomu, že by měl být současný právní řád odstraněn nebo alespoň hromadně nerespektován. Studenti jen v několika případech upozornili na to, že české právo by se mělo změnit. Vesměs odkazovali na stav „v Americe“, ve které má vlastník pozemku daleko větší právo bránit se proti těm, kteří na něj neoprávněně vniknou. V námi analyzovaných dotaznících se zmínka o USA objevila v 7 % případů, v původním výzkumu zhruba ve 3 %.⁵⁶⁴

Velkou pozitivní změnu oproti původním výzkumům představuje razantní pokles počtu studentů, kteří by svoji odpověď nijak neodůvodnili. Všechny námi analyzované dotazníky odůvodnění obsahovaly, zatímco v předcházejících šetřeních procento neodůvodněných odpovědí dosahovalo až 35 % (rok 1991).

⁵⁶³ Resp. z pohledu toho, co se domnívají, že v daném případě platné právo je. Jak jsme psali výše, skutečné právní posouzení dle platného práva bez znalosti bližších informací nelze jednoznačně zformulovat, tj. není ani možné s jistotou konstatovat, že hajný určitě porušil zákon.

⁵⁶⁴ VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*, s. 49.

Paroží a brokovnice	4.B		4.C		8.A		Celkově GJK	1991	2006
	počátek	závěr	počátek	závěr	počátek	závěr			
Nejednal správně (bez udání důvodu)	0	0	0	0	0	0	0		
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	35%	19%
Nejednal správně, student navrhuje jiný postup ⁵⁶⁵	1	1	3	0	4	1	10		
	4%	4%	13%	0%	15%	4%	7%	24%	31%
Nejednal správně, ale nemohl dělat nic jiného	0	0	0	0	0	0	0		
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	4%
Nejednal správně, ale omlouvá ho afekt	0	1	4	0	0	1	6		
	0%	4%	17%	0%	0%	4%	4%	nezjišťován o	7%
Nejednal správně, reakce byla nepřiměřená	9	12	12	5	8	13	59		
	38%	44%	52%	26%	31%	57%	42%		
NESOUHLAS CELKEM	10	14	19	5	12	15	75		
	42%	52%	83%	26%	46%	65%	53%	61%	61%
Jednal správně (bez udání níže uvedeného důvodu)	4	0	0	0	5	2	11		
	17%	0%	0%	0%	19%	9%	8%	24%	8%
Jednal správně, měl/mohl použít jiných prostředků	0	0	0	0	0	0	0		
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8%	4%
Jednal správně, nemohl dělat nic jiného	0	6	5	1	0	2	14		
	0%	22%	22%	5%	0%	9%	10%	3%	22%
Jednal správně, měl však použít tvrdších prostředků	0	0	0	0	0	0	0		
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	1%
SOUHLAS CELKEM	4	6	5	1	5	4	25		
	17%	22%	22%	5%	19%	17%	18%	37%	35%
Rozporuplné posouzení	6	8	3	3	7	5	32		
	25%	30%	13%	16%	27%	22%	23%	nezjišťováno	2%
Nevyplněno	0	0	0	10	0	0	10		
	0%	0%	0%	53%	0%	0%	7%	2%	2%
CELKEM (100 %)	24	27	23	19	26	23	142		

Tabulka 20: Vyhodnocení případu *Paroží a brokovnice* (počet odpovědí a převedení na procenta, včetně srovnání s předchozími lety)

Podrobné výsledky, včetně srovnání s předcházejícími výzkumy, jsme přehledně uvedli v příložené tabulce. Celkově námi shromážděné výsledky odpovídají původním výzkumům co do míry odmítání jednání hajného (okolo 60 %), celkem výrazně ovšem ubylo neodůvodněných odpovědí a naopak přibýlo těch, ve kterých studenti vyjadřují konflikt mezi právem a morálkou (23 % oproti původním 2 %). Studenti na jednání hajného kritizují především jeho neadekvátnost, menší skupina ho podporuje (18 %), zejména s poukazem na to, že hájil svůj majetek, což by právo v dostatečné míře mělo umožňovat. Jako jistou kuriozitu na závěr uvádíme pikantní odpověď, která svým charakterem přechází do psychoanalytického rozboru pachatele: „[Zda jednal hajný správně?] Ne. Je zvrácený sadista jako většina myslivců, střelení do živých bytostí ho naplňuje blahem, stejně jako kochání se ostatky zvířat. Myslím, že jenom využil příležitosti, aby si mohl zkusit střelit také do člověka, který byl stejně bezbranný jako třeba

⁵⁶⁵ Počty případů, kdy studenti jednání hajného odsuzovali, ale navrhovali jiné řešení, se ve skutečnosti v našem výzkumu vyskytovaly o něco častěji, než ukazuje tato tabulka. V případě, že student situaci vyhodnotil jako exces a současně navrhoval alternativní řešení, jsme případ zanesli jen do kolonky excesu.

malá liščata nebo divoká selata. Pravděpodobně má Maxmilián psychické problémy, propadá agresivním amokům a měl by se léčit ve vazbě. Zdravý člověk by zavolał polici, v ohrožení života zjevně nebyl a jeho reakce byla neadekvátní.“

7.3.2 Diskotéka aneb Romům vstup zakázán

Druhý příběh, který studenti interpretovali, se věnoval aktuální a ožehavé otázce soužití majoritní populace s Romy. Jeho text byl následující:

Téměř vždy, když se místní diskotéky zúčastnila skupina Romů z blízké ubytovny, došlo k nějakému incidentu. Místní mladíci je slovně provokovali, „bílé“ dívky s nimi odmítaly tancovat. Romové na to reagovali většinou dle svého temperamentu a docházelo ke rvačkám a ničení zařízení v podniku. Majitelé objektu proto rozhodli, že žádní Romové nebudou mít na diskotéky přístup. Když přišel na diskotéku Rom ze slušné rodiny se svojí dívkou, pořadatelé je odmítli vpustit.

Co si myslíte o zákazu vstupu Romů na diskotéku a o jednání pořadatelů? Svoji odpověď zdůvodněte.

Příběh staví před studenty situaci, ve které majitelé diskotéky vyřešili konflikty mezi romskými a neromskými návštěvníky tím, že zakázali do svého podniku vstup všem Romům. Vůči romské menšině uplatňují princip kolektivní viny, tj. zakazují vstoupit i slušným Romům, zatímco příslušníci většiny, kteří podobně jako někteří provokující Romové nesli za nepořádek v podniku odpovědnost, měli i nadále na diskotéku přístup. Otázka pod příběhem vybízela studenty, aby zhodnotili zavedení zákazu vstupu Romů na diskotéku. Jejím cílem bylo navést studenty k posouzení principu kolektivní viny, jednak zmapovat jejich vztah k romské menšině.⁵⁶⁶ Stejný příběh i formulace otázky byly použity i ve výzkumech z let 1991 a 2006, což nám umožňuje výsledky srovnávat.

Ani v tomto případě není právní posouzení celé situace jednoznačné. Je možné uvažovat o použití § 356 trestního zákoníku, který vymezuje trestný čin podněcování k nenávisti vůči skupině osob nebo k omezování jejich práv a svobod jako „*veřejné podněcování k nenávisti k některému národu, rase, etnické skupině, náboženství, třídě nebo jiné skupině osob nebo k omezování práv a svobod jejich příslušníků*“, přičemž pachatelé hrozí trest odnětí svobody až na dva roky. Podmínkou v tomto případě ovšem je, aby k odepření vstupu na diskotéku došlo veřejně a aby provozovatelé měli v úmyslu podněcovat nenávist k Romům. Současně je možné uvažovat o situaci, že by konkrétní Rom trval na vpuštění do podniku, vpuštěn nebyl a následně podnik zažaloval.

⁵⁶⁶ VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*, s. 73.

Ať už by právní kvalifikace jednání byla jakákoli, **za nesprávný považovalo zákaz 67 %** studentů GJK, což představuje o něco větší procento než 37 % v roce 1991 a 53 % v roce 2006. Během roku studentské postoje neprošly v zásadě žádným vývojem.⁵⁶⁷ Za správný označilo zákaz celkem 20 % odpovědí, z nichž většina odmítala ze zákazu učinit výjimku pro slušné Romy, tj. souhlasila s tím, že rasistická opatření v plné míře dopadnou i na nevinné příslušníky dané minority. Tyto výsledky odpovídají pozitivnímu trendu, který se projevil ve srovnání předešlých výzkumů, totiž klesání počtu studentů schvalujících zavedení zákazu. Zastánci zákazu často uváděli, že se jedná o soukromý podnik a majitel má právo zákaz přijmout, i když se jedná o diskriminaci, což studenti občas ve svých odpovědích i uvedli. Za všechny uvedeme následující zhodnocení: *„Je to diskriminace a omezení osobní svobody. Myslím, že pokud by na dveřích visela cedule 'Romům vstup zakázán', mohlo by to být protiprávní. Avšak pokud je diskotéka v soukromém vlastnictví majitele, on může rozhodnout, koho do budovy vpustí a koho ne. Na to má právo.“* Nejčastější návrhy stran toho, jak jinak mohli pořadatelé problémům předcházet, zahrnovaly zavedení černé listiny výtržníků a posílení ochranky, která by nevhodně se chovající návštěvníky včas vykazala, nebo na základě předchozích zkušeností vůbec nevpustila dovnitř.

Zákaz vstupu Romů na diskotéku	4.B		4.C		8.A		CELKE M 2012	199 1	200 6
	počáte k	kone c	počáte k	kone c	počáte k	kone c			
Nesprávný, vůbec neměl být vyhlášen	17	18	16	7	20	17	95		
	71%	67%	70%	37%	77%	74%	67%	31%	47%
Nesprávný, nic jiného se však nedalo dělat	0	0	0	0	0	0	0		
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	6%
V zásadě správný, ale slušní Romové měli být vpuštěni	2	1	2	1	2	1	9		
	8%	4%	9%	5%	8%	4%	6%	34%	17%
Správný, žádné výjimky nedělat	4	4	4	2	2	4	20		
	17%	15%	17%	11%	8%	17%	14%	26%	22%
Neuvedeno	1	4	1	9	2	1	18		
	4%	15%	4%	47%	8%	4%	13%	3%	8%
CELKEM (100 %)	24	27	23	19	26	23	142		

Tabulka 21: Zákaz vstupu Romů na diskotéku (počet odpovědí a převedení na procenta, včetně srovnání s předchozími lety)

Otevřeně, v náznaku nebo i jen v podtextu se **projevil rasismus v 19 % odpovědí**. Při analýze odpovědí jsme byli velmi přísní a hraniční případy jsme vyhodnocovali jako

⁵⁶⁷ Ve 4.C deset studentů nevyplnilo dotazník, proto údaj v tabulce spadl na 37 %. Pokud ovšem těchto deset studentů odečteme, zůstává výsledek i ve 4.C na začátku a konci roku víceméně stejný.

rasistické.⁵⁶⁸ Vycházeli jsme z přesvědčení, že „normální je nebýt rasistou“, tj. že slušný občan demokratického státu musí opatření, které zakazuje někomu vstup pouze na základě jeho etnického původu, odsoudit, jinak ho přímo nebo nepřímo podporuje. Mohli jsme přirozeně být mírnější, ale chtěli jsme pokud možno podchytit i skrytý a možná i neuvědomovaný rasismus. V důsledku tohoto přístupu dosáhlo výsledné číslo úrovně z předcházejících výzkumů. Rozdíl se ovšem projevil v tom, že ve vzorku zkoumaných studentů na GJK se objevil jen jeden student, který se na adresu Romů vyjádřil vyloženě negativně. Ostatní odpovědi nebyly okatě rasistické, rasistické byly jen částečně, nebo si i přes svůj rasistický podtext zachovávaly víceméně kultivovanou úroveň. V předchozích šetřeních se přitom vyhroceně odsudečné odpovědi na adresu Romů vyskytovaly v 10 % případů. Výzkum na GJK odpovídá trendu popsanému v šetření z roku 2006, že postupně klesá počet nerozhodnutých studentů a přibývá počet studentů s protirasistickým viděním.⁵⁶⁹

Protirasistické postoje zformulovala polovina studentů, 21 % zaujalo vůči Romům tzv. diferencující přístup, tj. namísto paušálního odmítání celé skupiny rozlišují problematické a slušné Romy. Protože desetina studentů se k tomuto příběhu vůbec nevyjádřila, za alespoň částečně rasistické jsme označili 19 % odpovědí. I když se nejedná o malé číslo, trůfáme si tvrdit, že pokud by popsané procentuální rozdělení odpovídalo realitě, představovalo by relativně uspokojivý obraz české společnosti. Ve skutečnosti se obáváme, že procento rasisticky uvažujících studentů je vyšší. Nebezpečí rasismu nicméně spočívá mj. v tom, že často bývá skrytý, neochotně přiznávaný a nedostatečně, nebo dokonce téměř vůbec uvědomovaný. Každopádně ani uvedených 19 % není málo a rozhodně nemá být odůvodněním smířlivějšího přístupu k projevům rasismu ve společnosti.

⁵⁶⁸ Za rasistický proto považujeme také například názor studenta, který situaci zhodnotil takto: „Samozřejmě by se slušelo říct, že majitel diskotéky jedná špatně a diskriminuje Romy, ale upřímně řečeno, docela ho chápu... A navíc majitel si do klubu může pustit, koho chce, je to jeho soukromý klub.“, „Nelze obecně o skupině lidí říci, že jsou všichni špatní, na druhou stranu všichni víme, jak se situace má a proč si lidé o Romech myslí to, co si myslí.“ nebo „Podle listiny práv a svobod nevhodné. Ale vzhledem k tomu, že diskotéka je soukromý pozemek, může tam majitel vpouštět, koho chce.“ Podobně tak jsme za schvalování zákazu a tím pádem často i projev rasismu brali situaci, kdy student se zákazem souhlasil, ale věděl, že je to v rozporu s platným právem.

⁵⁶⁹ VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*, s. 76.

Postoj studentů	4.B		4.C		8.A		Celkem	1991	2006
	počátek	konec	počátek	konec	počátek	konec			
Diferenciační postoj	6	7	2	2	4	9	30		
	25%	26%	9%	11%	15%	39%	21%	25%	24%
Rasistický postoj	3	7	4	3	5	5	27		
	13%	26%	17%	16%	19%	22%	19%	19%	20%
Protirasistický postoj	14	12	17	5	15	8	71		
	58%	44%	74%	26%	58%	35%	50%	12%	43%
Neuvedeno	1	1	0	9	2	1	14		
	4%	4%	0%	47%	8%	4%	10%	44%	13%
Celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142		

Tabulka 22: Rasismus v postojích studentů (počet odpovědí a převedení na procenta, včetně srovnání s předchozími lety)

Ke skutečnosti, že na konfliktech se podíleli nejen Romové, ale také místní (tj. neromští) mladíci, kteří je provokovali, se vyjádřilo 15 % studentů. Jejich postoj můžeme shrnout větou „ať se místní mladíci nediví, že se s nimi Romové perou, když je provokují.“ Výsledné číslo nedosahuje hodnoty v původním výzkumu, kde se toto číslo u gymnazistů pohybovalo přes 20 %. Podobně jako v původním výzkumu na tuto skutečnost poukazovaly častěji ženy (24 % z nich) než muži (4 %). Podobně jako v předcházejícím příběhu, i v *Diskotéce* se objevili studenti, kteří se zákazem souhlasili i přesto, že je proti právu („Pořadatelé neměli právo znepřístupnit diskotéku všem Romům (obecně), ale myslím, že to udělali správně, i když to není správné z právního hlediska.“).

Na závěr se ještě podělíme o úvahu některých studentů, která zpochybňovala možnost správně vymáhat zavedený zákaz. Někteří studenti trefně upozorňovali na to, že nemusí být vůbec jednoduché posoudit, na koho by se protiromský zákaz vlastně vztahoval. Jistě, nordicky vyhlížející Čechy by do podniku zřejmě neodmítla vpustit žádná ochranka, v případě indických studentů, kteří přijeli do Čech na návštěvu, nebo jihoamerických přistěhovalců již ale nemusí být tak zjevné, zda se na ně protiromský zákaz má či nemá vztahovat.

Celkově tedy námi sesbíraná data odpovídají trendu mírného snižování rasistických postojů, který vyvodili autoři předchozích dvou výzkumů, nicméně i zjištěných zhruba 20 % víceméně rasistických reakcí představuje jasné upozornění, že se rasismus i mezi vzdělanými lidmi víceméně běžně vyskytuje.

7.3.3 Bratr

Třetí případ určený k analýze se týkal násilí mezi mladými lidmi:

Marek byl zábavný, pohledný a společenský mladík, a tak není divu, že měl štěstí u dívek. Kdykoli se přišel pobavit na sobotní party, mohl si vybírat mezi řadou hezkých tanečnic. Jednou se v klubu seznámil s Jitkou, několik hodin s ní tancoval a bavil se; netušil, že Jitka se velmi líbí Igorovi. Igor byl zdatný sportovec a známý rváč, a právě pro jeho násilnickou povahu se mu dívky spíše vyhýbaly – i Jitka ho znala jen od vidění. Když Jitka odešla domů a Marek ještě zůstal v klubu, Igor posilněný alkoholem si na něj počkal v chodbě, bez varování ho napadl a šeredně zřídil. Marek se sotva dovlékl domů, umyl se a šel spát, ale ráno ho viděl jeho starší bratr Lukáš a vytáhl z něj, co se stalo. Marek nechtěl jít k lékaři ani na policii, vše se stalo beze svědků, ale jeho vyražený zub, pohmožděné oko a naštípnutá žebra nedala bratrovi Lukášovi spát. Domluvil se se svým kamarádem, který měl s Igorem nevyřízené účty z minulosti, počkali si na Igora druhý den večer u jeho domu a ztrestali ho tak, že dopadl podobně jako předtím Marek.

Jak hodnotíte chování Igora a Lukáše? Svoji odpověď zdůvodněte.

Příběh s názvem *Bratr*, který tvořil součást testovací sady až v roce 2006, se věnuje fenoménu agrese mezi mladými muži a jejímu častému řešení, tj. odvetě bez účasti oficiálních orgánů, zejm. policie. Igorovo jednání popsané v příběhu by s největší pravděpodobností bylo kvalifikováno jako ublížení na zdraví⁵⁷⁰ podle § 146 trestního zákoníku v jednočinném souběhu s trestným činem výtržnictvím podle § 358 platného trestního zákoníku, neboť Igor se dopustil výtržnosti tím, že napadl Marka na diskotéce, tedy veřejně i na místě veřejnosti přístupném. Lukášovo jednání s největší pravděpodobností naplnilo také skutkovou podstatu trestného činu ublížení na zdraví případně též výtržnictví, spáchal-li svůj čin veřejně či na místě veřejnosti přístupném. Lukáš svůj čin spáchal ve spolupachatelství se svým kamarádem podle § 23 trestního zákoníku.

Násilnické chování Igora podle očekávání odsoudili prakticky všichni studenti, resp. ani jeden jeho chování nepovažoval za správné. Zatímco 53 % studentů neviděla na jeho jednání žádnou polehčující okolnost, v 9 % odpovědí studenti Igorovu vinu mírně relativizovali, zejména s odkazem na požitý alkohol nebo jeho povahu. Tři procenta studentů potom navrhovala alternativní řešení, např. aby si Igor a Lukáš, resp. Marek celou věc raději vyříkali. I když 38 % Igorovo jednání přímo neodsoudilo, resp. se k němu nevyjádřilo, domníváme se, že příčinou nebyly sympatie k jeho činu nebo osobě, ale skutečnost, že nepřijatelnost jeho chování považovali za tak zjevnou, že se ve svých odpovědích raději věnovali rozboru chování staršího bratra Lukáše. O tomto přístupu svědčí ostatně řada expresivních výrazů, kterými Igora označili někteří studenti.

⁵⁷⁰ Ublížení na zdraví definuje trestní zákoník v § 122 odst. 1 následovně: „ubližením na zdraví se rozumí takový stav záležející v poruše zdraví nebo jiném onemocnění, který porušením normálních tělesných nebo duševních funkcí znesnadňuje, nikoli jen po krátkou dobu, obvyklý způsob života poškozeného a který vyžaduje lékařského ošetření.“

Hodnocení se během roku nijak zvlášť nezměnilo,⁵⁷¹ v porovnání s výzkumem z roku 2006 Igora přímo odsoudilo zhruba dvakrát tolik studentů, což ovšem samozřejmě neznamená, že ostatní jeho jednání schvalují.

Jak hodnotíte jednání Igora (tj. agresora)?	4.B		4.C		8.A		Celkem 2012	2006
	počátek	konec	počátek	konec	počátek	konec		
Igor jednal nepřipustně	13	14	14	2	17	15	75	
	54%	52%	61%	11%	65%	65%	53%	26%
Igor nejednal dobře, ale je možné ho něčím omlouvat (zejm. požitým alkoholem)	2	4	2	0	1	0	9	
	8%	15%	9%	0%	4%	0%	6%	4%
Igor měl zvolit jiný postup	3	0	0	0	1	0	4	
	13%	0%	0%	0%	4%	0%	3%	10%
Jednání Igora neposoudilo	6	9	7	17	7	8	54	
	25%	33%	30%	89%	27%	35%	38%	
Studentů celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142	

Tabulka 23: Hodnocení jednání Igora, tj. agresora (počet odpovědí a převedení na procenta, včetně srovnání s předchozím výzkumem)

K chování Marka, tj. oběti Igorovy agrese, se vyjádřilo 31 % studentů, což je o zhruba 10 % méně než v roce 2006. Každopádně otázky, které studenty naváděly k tomu, jakým aspektům příběhu se zejména věnovat, osobu Marka nezmiňovaly. Jen minimum studentů zmínilo, že Marek měl určitě zajít k lékaři (5 %), 25 % ze všech studentů (a 81 % z těch, kteří se k osobě Marka vyjádřili) ovšem uvedlo, že měl případ nahlásit na policii, což odpovídá dřívějším výsledkům, kdy se takto vyjádřilo 28 % studentů.

Jak hodnotíte jednání Marka (tj. oběti)?	4.B		4.C		8.A		Celkem 2012
	počátek	konec	počátek	konec	počátek	konec	
Marek měl jít k lékaři	4	1	1	1	0	0	7
	17%	4%	4%	5%	0%	0%	5%
Marek měl jít na policii	7	5	12	2	5	5	36
	29%	19%	52%	11%	19%	22%	25%
Marek neměl dělat nic	1	0	0	0	0	0	1
	4%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
Celkově se o Markovi vyjádřilo studentů	12	6	13	3	5	5	44
	50%	22%	57%	16%	19%	22%	31%
Studentů celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142

⁵⁷¹ S výjimkou 4.C, kde se k osobě Igora na konci roku vyjádřily jen dvě osoby, tj. nelze příliš výsledky během roku srovnávat.

Tabulka 24: Hodnocení jednání Marka, tj. oběti agrese (počet odpovědí a převedení na procenta)

Osobou, jejíž chování studenti hodnotili nejvíc, byl pochopitelně **Lukáš, tj. bratr zmláceného Marka**, který takřikajíc vzal spravedlnost do svých rukou a společně se svým kamarádem Igora napadli a ublížili mu zhruba tak, jako on předtím Markovi. Studenti jeho jednání velmi často popisovali s použitím fráze „oko za oko, zub za zub“, což ostatně v tomto případě neplatilo jen obrazně. Lukášovo jednání schvalovalo 11 % studentů, což je zřetelně méně než v roce 2006, kde Lukáše podpořilo 34 % studentů, byť ze všech typů středních škol. Skutečnost, že Lukáš Igora napadl v přesile, netematizoval téměř nikdo, což naznačuje, že studenti buď Lukášovo jednání odsoudili úplně, anebo víceméně respektovali, že odplata může být provedena i v přesile. Proti Lukášovu jednání se jednoznačně vyslovila polovina studentů, což je sice úctyhodné číslo (v roce 2006 to bylo jen necelých 30 %), ale přece jen bychom rádi, aby čeští gymnazisté princip soukromé msty odsuzovali přesvědčivěji. Mezi odpůrci a zastánci Lukášova činu se nachází ještě ne zrovna malá skupina (17 %) těch, kteří s ním sice nesouhlasí, ale lidsky pro jeho čin mají pochopení a navíc si někteří z nich dokáží představit, že by se v podobné situaci zachovali stejně. V původním výzkumu tato skupina čítala dokonce celou třetinu respondentů. Studenti uváděli, že *„jejich chování chápou, jelikož se chtěli pomstít a pomsta chutná sladce,“* že *„Lukáš nejednal správně, ale být v jeho situaci, tak asi udělám to samé. Pouze chránil svého bratra.“* nebo jen lakonicky konstatovali *„pěstní právo, taky právo“*.

Jak hodnotíte jednání Lukáše (tj. staršího bratra)?	4.B		4.C		8.A		Celkem 2012	2006
	počátek	konec	počátek	konec	počátek	konec		
Lukáš jednal správně	1	3	1	1	7	2	15	
	4%	11%	4%	5%	27%	9%	11%	34%
Lukáš jednal správně, ale neměl si zjednávat přesilu	0	0	0	0	1	0	1	
	0%	0%	0%	0%	4%	0%	1%	4%
Lukáš jednal nesprávně, ale lidsky pochopitelně, možná bych to udělal také	6	0	8	2	4	4	24	
	25%	0%	35%	11%	15%	17%	17%	30%
Nesprávné řešení – sám riskoval problémy, porušil zákon	10	19	7	4	10	9	59	
	42%	70%	30%	21%	38%	39%	42%	21%
Nesprávné řešení - násilí nic nevyřeší, spustí to řetězec pomsty	1	1	4	0	2	3	11	
	4%	4%	17%	0%	8%	13%	8%	8%
Neodpovědělo, resp. odpovědělo ještě jinak	6	4	3	12	2	5	32	
	25%	15%	13%	63%	8%	22%	23%	3%
Studentů celkem (100 %)	24	27	23	19	26	23	142	

Tabulka 25: Hodnocení jednání Lukáše, tj. staršího bratra (počet odpovědí a převedení procenta, včetně srovnání s předchozím výzkumem)

Argumenty, proč není tento způsob řešení sporů v právním státě přijatelný, s přehledem shromáždili ostatní studenti. Upozorňovali na to, že se jedná o veskrze primitivní způsob řešení sporů („*Oko za oko? Myslel jsem, že dnešní společnost je dál.*“), jehož překonávání se táhne dějinami naší civilizace („*Kdyby bral každý zákon do vlastních rukou, žili bychom hůř než opice.*“). Osm procent studentů ve svých odpovědích přímo uvádělo, že násilí není žádným řešením a že akorát pomáhá roztáčet koloběh pomsty (Igor si jistě dřív nebo později počká na Lukáše nebo na Marka zase se svými přáteli).

Z pohledu tématu naší práce je významné, že 42 % studentů odsuzuje Lukášovo jednání proto, že odporuje platným právním předpisům. Právě myšlenka, že je třeba vznikající spory řešit podle předem daných pravidel, stojí v základu právního demokratického státu, ale de facto každé větší organizovanější společnosti. V současné společnosti tato pravidla představují platné zákony, které je v zájmu náležitého fungování společnosti třeba zachovávat i v případě, že se s nimi nemusíme zcela ztotožňovat, nebo že můžeme být svědky toho, jak jsou nedostatečně naplňovány např. v důsledku špatné práce orgánů činných v trestním řízení (jeden student přímo uvedl, že „*princip 'oko za oko, zub za zub' je už dnes překonán, od toho máme zákony*“). Přesto je třeba je ctít – nebo legitimním způsobem změnit. Odvrácenou skupinou těchto 42 % tvoří 6 % studentů, kteří přímo konstatovali, že Lukáš sice porušuje zákon, ale že na to má morální právo. Podobně tak skupina 5 % studentů v rámci své analýzy případu uvedla, že nedůvěřuje české policii, čímž pádem jistě měli menší tendenci Lukášovo jednání odsuzovat („*u Lukáše spatřujeme spíše nedůvěru v právní systém, snahu učinit spravedlnosti zadost systémem oko za oko zub za zub*“).

7.3.4 Láska na vodě

Čtvrtý zvolený příběh se věnoval problematice partnerských vztahů:

Leošova mladší spolužačka **Dita** byla velmi hezká dívka, která ve svých čtrnácti letech vypadala o několik let starší. Dělal jí dobře, že o ni má zájem o dva roky starší **Leoš**, a začali spolu chodit. V létě krátce před Ditinými 15. narozeninami spolu byli na vodáckém táboře, kde o Ditu projevovali zájem i jiní chlapci, oni však byli s Leošem nerozlučná dvojice. Na závěr tábora byl slavnostní oheň, trochu se pilo víno. Leoš s Ditou se věnovali pouze sobě a brzy spolu odešli do blízkého lesíka, kde mezi nimi došlo poprvé k pohlavnímu styku. Viděl je však **Zdeněk**, který na Leoše žárlil a celou záležitost si nenechal pro sebe. Tak se o tom později dozvěděla i **Ditina matka**, která případ ohlásila policii. Leoš se dostal před soud a byl odsouzen, nic nepomohlo, že Dita před soudem řekla, že se mají rádi a že ji Leoš k ničemu nenutil.

Co si to tom myslíte?

Příběh o mladém milostném páru navozuje situaci, ve které právní normy regulují způsob, jakým mladí lidé mohou vést své partnerské vztahy. Jedná se konkrétně o § 187 trestního zákoníku, který zakazuje pohlavní styk s osobami mladšími 15 let, a to zcela bez ohledu na jejich vůli, tj. i proti jejich vůli. Zákon říká zcela jasně, že *„kdo vykoná soulož s dítětem mladším patnácti let nebo kdo je jiným způsobem pohlavně zneužije, bude potrestán odnětím svobody na jeden rok až osm let“*. Leoš z našeho příběhu tedy podle všeho naplnil výše uvedenou skutkovou podstatu trestného činu pohlavního zneužívání, jelikož je mu však teprve šestnáct, bude za své provinění souzen jako mladistvý podle zákona č. 218/2003 Sb. o soudnictví ve věcech mládeže.

Při vyhodnocování tohoto příběhu jsme se zaměřili předně na způsob, jakým studenti hodnotili chování jednotlivých aktérů. Sledovali jsme jejich hodnocení ústředního páru, který tvoří čtrnáctiletá Dita a šestnáctiletý Leoš, a dále Dityny matky a Zdeňka, který jí ze žárlivosti zprávu o milostné noci Leoše a Dity prozradil. Současně při vyhodnocování sledujeme i druhý aspekt, a to míru akceptace právní normy zakazující pohlavní styk před patnáctým rokem.

Ještě než rozebereme studentské odpovědi, rádi bychom zdůraznili, že nám tato úloha činila při hodnocení značné komplikace. Protože příběh zahrnoval větší počet aktérů a studenti mohli hodnotit více konkrétních jednání, naráželi jsme v rámci analýzy na to, že se naprostá většina studentů vyjádřila jen k několika z hodnocených skutečností. K výsledkům, které uvádíme níže, je proto nutné přistupovat se značnou opatrností, protože v řadě případů vyjadřují názor jen několika studentů. Na druhou stranu považujeme za signifikantní i skutečnost, že studenti vůbec necítili potřebu se k nějakému aspektu příběhu vyjádřit.

Přímo či nepřímo téměř dvě třetiny studentů vyjádřily názor, že Leoš a Dita měli normu zakazující pohlavní styk před patnácti dodržet. Odpovědi zahrnovaly jak jednoznačný odsudek (*„je správné, že byl Leoš odsouzen“* či *„neopatrnost dvojice je až donebevolající“*), tak shovívavější odpovědi typu *„bohužel to, že se mají rádi, není důvod, proč porušit zákon“* nebo *„na to se nedá říct nic jiného, než že to byla hloupost mladých lidí; k sexu patří i zodpovědnost a s tím souvisí, že mohli počkat aspoň do 15. narozenin Dity a nelézt hned do lesíka“*. Oproti roku 2006 značně přibýlo studentů, kteří jednání Leoše a Dity neschvalovali, výsledek ovšem mohlo ovlivnit, že jsme do skupiny studentů odmítajících zákaz započítali i ty, kteří se takto vyjádřili jen nepřímo. Ve třídách 4.B a 8.A počet těchto studentů mírně během roku vzrostl, ve 4.C. vlivem řady nevyplněných odpovědí značně poklesl. Jen čtyři studenti (tj. asi 3 %) měli potřebu zmínit, že chování

Leoše a Dity bylo nezodpovědné, což koresponduje s trendem popsáním v předcházejícím výzkumu: v roce 1991 tento fakt akcentovalo 36 % studentů, v roce 2006 už jen 7 %.

Jak se měli zachovat k normě?	4.B		4.C		8.A		Celkem 2012	2006
	počátek	konec	počátek	konec	počátek	konec		
Normu měli respektovat	17	22	13	2	16	16	86	
	71%	81%	57%	11%	62%	70%	61%	36%
Neměli si jí všimnout	0	0	1	0	0	1	2	
	0%	0%	4%	0%	0%	4%	1%	5%
Nevyjádřilo se	7	5	9	17	10	6	54	
	29%	19%	39%	89%	38%	26%	38%	59%
Celkový součet (100 %)	24	27	23	19	26	23	142	

Tabulka 26: Jak se Leoš a Dita měli zachovat k právní normě? (počet odpovědí a převedení na procenta, včetně srovnání s předchozím výzkumem)

Z odlišné strany se k otázce akceptace normy vyjádřili ti studenti, kteří uvedli, že zřejmě největší chyba mladého páru spočívala v tom, že se nechali vidět („měli odejít do dalekého lesíka“).⁵⁷² Napočítali jsme osm takových odpovědí (tj. 5 %), v předchozím výzkumu toto číslo dosáhlo 8 %, v roce 1991 se podobný náhled nevyskytoval. Zjištěné výsledky tedy spíše naznačují, že studenti většinově požadují, aby právní norma byla dodržována, i když mnozí mohou upozorňovat na řadu polehčujících okolností (to, že Dítě již patnáct téměř bylo, že se stykem souhlasila atd.). To potvrzuje i zjištění, že s Leošovým odsouzením vyjádřilo souhlas 15 % studentů, zatímco za nespravedlivé ho považovalo 18 % dotázaných, což je o něco méně než v předcházejících letech, kdy se proti odsouzení vyslovilo 23 %. Většina studentů se však k tomuto aspektu nevyjádřila.

V odpovědích jsme také hledali, koho studenti považují za odpovědného za pohlavní styk. I když opět názor více než dvou třetin studentů neznáme, za zajímavé považujeme, že oproti předchozímu výzkumu nejvíce studentů přičklo vinu oběma účastníkům (dohromady 15 %), přičemž v průběhu roku měla tato hodnota tendenci narůstat.⁵⁷³

⁵⁷² Šest studentů také připojilo poznámku v tom smyslu, že sex je podle nich ryze soukromá záležitost.

⁵⁷³ Opět je výjimkou 4.C.

Kdo za pohlavní styk mohl?	4.B		4.C		8.A		Celkem 2012	1991	2006
	počátek	konec	počátek	konec	počátek	konec			
Leoš	2	2	2		3	3	12		
	8%	7%	9%	0%	12%	13%	8%	4%	10%
Dita	0	1	0	1	0	0	2		
	0%	4%	0%	5%	0%	0%	1%	5%	3%
Leoš a Dita	4	6	6	0	2	4	22		
	17%	22%	26%	0%	8%	17%	15%	6%	4%
Někdo jiný	0	0	1	0	0	0	1		
	0%	0%	4%	0%	0%	0%	1%	3%	2%
Nezjištěno	18	18	14	18	21	16	105		
	75%	67%	61%	95%	81%	70%	74%	82%	81%
Celkový součet (100 %)	24	27	23	19	26	23	142		

Tabulka 27: Kdo mohl za pohlavní styk? (počet odpovědí a převedení na procenta, včetně srovnání s předchozími lety)

Oproti roku 2006, kdy 10 % odpovídajících uvedlo komentář typu „*velké množství mladých to 'má za sebou' před 15. narozeninami, ale nikdo o tom nemluví*“, se na GJK takto vyjádřili jen čtyři studenti. Za snížení hranice na 14 let se ovšem přimlouvali jen dva studenti. Celkově jako správný zákaz pohlavního styku před 15. rokem přímo označilo 7 %, negativně se vyjádřilo 13 %, naprostá většina (80 %) ovšem svůj názor nevyjádřila, což odpovídá i výsledkům z roku 2006.

Jednání Zdeňka podle očekávání studenti v naprosté většině případů odsuzovali. Ani jeden student neuvedl, že Zdeněk měl nahlásit, co viděl (ať už policii, Ditině matce nebo třeba vedoucím tábora), 5 % uvedlo, že si celou věc měl nechat pro sebe. Největší skupina, 27 %, si myslí, že se zachoval špatně, mnozí navíc naznačovali nebo přímo uváděli, že by za to jako někdo „*absolutně bezcharakterní*“ zasloužil i trest. Někteří také přímo pojmenovávali jeho motiv, tj. žárlivost.

S jednáním matky, ke kterému se vyjádřilo 38 % dotázaných studentů, souhlasili jen dva studenti. Většina z těch, kteří postavu matky okomentovali, vyjadřovali názor, že do celé záležitosti vůbec neměla zasahovat (44 %, což představuje 17 % všech studentů), což je hodnota mezi výsledky z roku 2006, kdy tento názor vyjádřilo jen 8 % dotázaných, a rokem 1991, kdy takto odpovědělo 21 % studentů. Třetina studentů (tj. 13 % všech) navrhovala, aby si matka promluvila s Ditou a Leošem, nebo alespoň jedním z nich, což odpovídá údajům z minulých let. Jelikož trestný čin pohlavního zneužití není uveden v § 368 trestního zákoníku, neměla Ditina matka, ale ani Zdeněk povinnost trestný čin oznámit.

Celkově považujeme za významné zjištění, že studenti většinově považují za podstatné právní normu dodržovat, resp. vyžadovat její dodržování, i když s ní ne vždy

vnitřně souhlasí. Ze skutečnosti, jak hodnotili jednání Ditiny matky a Zdeňka, je zřejmé, že nechtějí, aby druzí příliš narušovali (jejich) soukromí a vyžadují po nich spíš diskrétnost než otevřenost. Před oficiálním řešením trestného činu preferují neveřejné řešení neoficiální (např. v podobě rozhovoru matky s oběma aktéry příběhu), nebo ještě lépe o činu pomlčet. Ve výsledku se ovšem přikláníme k názoru, že v současné podobě tento příběh není příliš vhodný do podobného výzkumu. Lépe by se hodil do kratšího výzkumu, pokud by na něj studenti dostali více času, nebo ho doporučujeme doplnit více návodnými otázkami.

7.3.5 Pavlova pomsta

Poslední z použitých příběhu zněl následovně:

*Pavel byl student, který svým prospěchem patřil na střední škole k průměrným žákům. Jeho situace se však změnila, když ve třetím ročníku přišel nový **matikář**. Hned první písemná práce, kterou třídě zadal, se Pavlovi na rozdíl od většiny jeho spolužáků vůbec nepovedla. V očích nového učitele byl tak rázem za nejhoupějšího žáka ve třídě. Na Pavla si od té chvíle dokonale zasedl a ačkoli se Pavel snažil špatný dojem napravit sebevíc, matikář s ním jednal jako s absolutně nechápavým a beznadějným studentem. Pavla to velmi znervózňovalo, tím spíše, že si z něj dokonce matikář před celou třídou opakovaně tropil legraci. Jeho výsledky v matematice se tak zákonitě zhoršovaly. Těsně před Vánocemi učinil poslední pokus situaci změnit. Naučil se pracně všechnu látku a nechal se vyzkoušet, aby si před pololetím známku přeci jen vylepšil. Učitel mu však dal naschvál tři velmi záluďné příklady, které byly naprosto odlišné od všech, jaké kdy v hodinách probírali. Nebylo proto žádným překvapením, že od tabule odešel s další pětkou. Cítil se velmi ponížený a měl chuť se učiteli nějak pomstít. Když pak odpoledne vyšel ze školy a uviděl za rohem zaparkované matikářovo auto, neubránil se vzteku, vzal klíče od domu a vyryl jimi do kapoty několik hlubokých škrábanců.*

Příběh, ve kterém se vrstevník studentů stal neoprávněně předmětem šikany ze strany učitele a nakonec v naštvaní poničil učitele auto, byl doprovoben dvěma otázkami: *Co si myslíte o Pavlově chování?* a *Co byste udělal(a), kdybyste byl(a) na místě Pavla?*

Odpověď na první otázku ukazuje následující tabulka. Jen **polovina studentů** (47 %) **odsoudila bez dalšího Pavlovo jednání**, vedle toho poměrně velká skupina studentů (37 %) jeho chování sice nepovažovala za správné, ale dokázala pochopit Pavlovy motivace. Pozitivní je, že jen minimum studentů ve svých odpovědích vyjádřilo s Pavlovým jednáním souhlas – celkově pouze 6 %.⁵⁷⁴ Oproti výzkumu z roku 2006 (šetření z roku 1991 tento příběh nezahrnovalo) mírně ubylo souhlasných reakcí, vůbec se nevyskytly neodůvodněné odpovědi (v roce 2006 přitom tvořily 10 %), ale přibýlo studentů chápajících Pavlovo jednání (37 namísto původních 24 %). Srovnání výsledků na začátku a konci roku ukazuje zajímavý nárůst nesouhlasného postoje ve 4.B (o 21 %)

⁵⁷⁴ Některé reakce dokonce explicitně zdůrazňovaly nedostatek Pavlovy odvahy: „Je to zbabělé, měl si to rozdat s profesorem a ne s jeho autem. Stěžoval bych si u třídní, ředitele, ministra.“

a vlivem řady nevyplněných dotazníků na konci roku ve 4.C došlo k propadu v kategorii „Ne, ale chápu jeho jednání“. Za tvrdší postih vůči učiteli matematiky se postavil jen jeden student,⁵⁷⁵ zatímco v původním výzkumu 7 %.

Souhlasíte s jednáním Pavla?	4.B		4.C		8.A		CELKEM 2012	2006
	počátek	konec	počátek	konec	počátek	konec		
Ne	9	16	12	8	12	11	68	
	38%	59%	52%	42%	46%	48%	48%	54%
Ne, ale chápu jeho jednání	12	11	10	0	9	11	53	
	50%	41%	43%	0%	35%	48%	37%	24%
Nejednoznačná odpověď	0	0	0	0	0	0	0	
	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	10%
Ano	3	0	0	0	3	1	7	
	13%	0%	0%	0%	12%	4%	5%	7%
Ano, pomsta měla být ještě tvrdší	0	0	0	0	1	0	1	
	0%	0%	0%	0%	4%	0%	1%	3%
Nevyplněno	0	0	1	10	1	0	12	
	0%	0%	4%	53%	4%	0%	8%	2%
CELKEM 2012 (100 %)	24	27	23	19	26	23	142	

Tabulka 28: Hodnocení jednání Pavla (počet odpovědí a převedení na procenta, včetně srovnání s předchozím výzkumem)

Druhá otázka doplňující školní příběh naváděla studenty k tomu, aby napsali, **jak by se sami v dané situaci zachovali**. Značná většina opravdu ve svých odpovědích zmínila, jak by danou situaci sami řešili, někteří ovšem radili Pavlovi – vyjadřovali se k tomu, co měl v dané situaci dělat. V případě, že přímo nezmínili, jak by se na jeho místě zachovali sami, akceptovali jsme jako odpověď i radu Pavlovi. Značný počet studentů uváděl více variant toho, jak celou situaci řešit, někteří popsali celou posloupnost jednotlivých kroků tak, jak by podle nich měly po sobě následovat. V souladu s metodikou předchozího průzkumu jsme ovšem započítali vždy jen tu možnost, kterou student zmínil jako první.

Studenti jako nejpřijatelnější řešení navrhovali využít existujících nápravných mechanismů, které ve škole fungují, a obrátit se na třídního či jiného učitele nebo ředitele s prosbou o nápravu nebo komisionální přezkoušení. Tuto možnost na prvním místě uvedla polovina studentů, 18 % studentů by nejprve celou záležitost probralo s rodiči, 6 % by nejprve zkusilo situaci probrat s dotčeným učitelem matematiky a 4 % vidí řešení v přearování do jiné studijní skupiny, třídy nebo školy. Popsané výsledky se vzácně shodují

⁵⁷⁵ Jedná se podle našeho názoru spíš o recesi, odpověď ostatně zněla následovně: „[Zachoval se] hloupě, měl mu vyrvat srdce.“

s daty z roku 2006, snad jen o něco méně studentů GJK na prvním místě zmínilo možnost promluvit si s učitelem (6 namísto 11 %). Celkově ale získané údaje prakticky přesně odpovídají dřívějším výsledkům.

Jak řešit podobný problém?	4.B		4.C		8.A		CELKEM 2012	2006
	počátek	konec	počátek	konec	počátek	konec		
Obrátil bych se na někoho ze školy (ředitel, učitel)	11	16	10	8	14	13	72	
	46%	59%	43%	42%	54%	57%	51%	52%
Obrátil se na rodiče	7	8	5	0	2	3	25	
	29%	30%	22%	0%	8%	13%	18%	15%
Vyříkat si to s daným učitelem	1	1	3	0	3	0	8	
	4%	4%	13%	0%	12%	0%	6%	11%
Nechám se přearadit do jiné školy/třídy/skupiny	2	1	0	0	2	1	6	
	8%	4%	0%	0%	8%	4%	4%	1%
Nepodniknu nic	0	0	1	0	2	0	3	
	0%	0%	4%	0%	8%	0%	2%	1%
Budu si stěžovat (bez uvedení komu)	0	1	0	0	0	0	1	
	0%	4%	0%	0%	0%	0%	1%	2%
Neuvedeno, nebo ještě jiné řešení ⁵⁷⁶	3	0	4	11	3	6	27	
	13%	0%	17%	58%	12%	26%	19%	18%
CELKEM 2012 (100 %)	24	27	23	19	26	23	142	

Tabulka 29: Jak by studenti řešili stejnou situaci? (počet odpovědí a převedení na procenta, včetně srovnání s předchozím výzkumem)

Oproti výzkumu z roku 2006 ovšem jen 6 studentů (tj. 4 %) prohlásilo, že by se zachovalo stejně, zatímco v původním výzkumu toto číslo vystoupalo na 19 %, na což nepochybně měla značný vliv skutečnost, že průzkum probíhal na všech typech středních škol, tj. nejen na gymnáziích. Podobné vysvětlení máme i pro fakt, že zatímco na GJK jen čtyři studenti (tj. 3 %) uvedli, že se s podobnou situací již osobně nebo prostřednictvím spolužáka setkalo, v roce 2006 tento fakt zmínilo 7 %.⁵⁷⁷

Kriticky se k chování učitele vyjádřilo 15 studentů GJK (11 %), přičemž ani jeden student nebyl situací vyloženě pobouřen nebo na učitele evidentně rozzlobený, což by nám vzhledem k nespravedlivému počínání učitele přišlo na místě. Studenti v odpovědích vyjadřovali pochopení pro to, že se takovéto případy prostě dějí. Je sice pravda, že na tuto skutečnost se otázky pod příběhem neptaly, alespoň několik takových odpovědí by ovšem představovalo sympaticky kritický hlas upozorňující na zjevnou nespravedlnost. Ostatně,

⁵⁷⁶ Mezi jiná řešení patří také například toto: „[Jak bych se zachoval já?] Naučil se matematiku. A pak učitele ztrapnil.“ Do této položky přičítáme i studenty, kteří zvolili možnost, že by se zachovali stejně, nebo ještě tvrději.

⁵⁷⁷ VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*, s. 72.

v roce 2006 se k nepřijatelnosti chování učitele vyjádřilo 31 %, což svědčí o větší citlivosti, nebo častější zkušenosti s podobnými situacemi tehdejších respondentů.

Jen naprosté minimum studentů (4 odpovědi, tj. zhruba 2 %) ve svých odpovědích tematizovalo rozpor mezi tím, jak by situace měla být správně vyřešena, a mezi možnostmi, které platné zákony Pavlovi dávají. Pro naprostou většinu studentů tato situace ale zřejmě neznamená konflikt jejich znalosti práva s přesvědčením o tom, jak by právo podobné případy mělo upravovat. Zřejmě i proto, že řešení řada ze studentů viděla na úrovni školy a nikoli soudů. Tomu odpovídá i právní rozbor dané situace. Učitel matematiky se zřejmě nedopustil z pohledu platného českého práva žádného trestného činu, byť by se jeho chování mohlo dostat do rozporu např. s platným školním řádem. Pavel se dopustil trestného činu poškození cizí věci podle § 228 trestního zákoníku. Vzhledem k jeho věku a okolnostem, za kterých svůj čin spáchal, by bylo možné přihlídnout k řadě polehčujících okolností ve smyslu § 41 trestního zákoníku.

Celkově studentské odpovědi projevily překvapivou shodu s výzkumem v roce 2006. Studenti ve více než 80 % případů dané jednání odsuzují, byť skoro polovina z nich má pro šikanovaného Pavla jisté pochopení. Za pozitivní považujeme, že naprosté minimum studentů by situaci řešilo na vlastní pěst, popř. neřešilo nijak, zatímco většina studentů by využila stávající mechanismy, které pro takového případy obsahuje např. školní řád. Tento názor výborně shrnuje následující studentská odpověď: *„Šikany ve škole se objevují často, je ale proto také dost možností, jak proti nim bojovat. Není nic divného na tom, kdyby Pavel šel za ředitelem a svěřil se mu. Ten by měl povinnost případ prošetřit. Nejsnazší by asi bylo nechat Pavla přezkoušet u jiného matikáře. Pokud by to dopadlo dobře, mstivý matikář by měl šmouhu u vedení a nemyslím si, že by v šikaně Pavla pokračoval.“*

7.3.6 Závěr druhé části

Druhá část dotazníku testovala studentské postoje a míru jejich proměny během jednoho školního roku. Vyhodnocovali jsme studentské rozborů pět krátkých příběhů, které studentům předestřely konkrétní právní situace. Většinu získaných výsledků jsme podrobně zpracovali do tabulek, přičemž jsme získaná data porovnávali s předchozími průzkumy a nabízeli interpretaci studentských odpovědí. Souhrnné porovnání výsledků provedeme v rámci další části této kapitoly, kde zhodnotíme, nakolik shromážděná data potvrdila, nebo vyvrátila výše stanovené hypotézy.

7.4 Učitelé a jejich výukové strategie

Vedle dotazníkového šetření tvořily součást provedeného výzkumu také polostrukturované rozhovory s učiteli, kteří v jednotlivých třídách vyučovali, a pozorování jejich hodin. Rozhovory jsme pořídili až po vyplnění dotazníků na konci roku, pozorování probíhala během celého roku a jejich cílem bylo propojit skutečnosti uvedené v rozhovorech s tím, jak výuka fakticky vypadala. V následujícím textu charakterizujeme jednotlivé vyučující a představíme výukové strategie, které při učení používají.

Pokusíme se také na základě používaných výukových strategií zařadit konkrétní způsob vyučování do typologie vyučovacích stylů, kterou definovali američtí autoři Gary Fenstermacher a Jonas Soltis.⁵⁷⁸ Vyučovací styl představuje dle pedagogického slovníku „*svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování*“.⁵⁷⁹ G. Fenstermacher a J. Soltis popisují tři vyučovací styly, a to⁵⁸⁰:

- styl exekutivní, v rámci kterého je učitel vnímán jako manažer výukových procesů a je zodpovědný za to, že pomocí nejlepších dovedností a postupů zajistí, aby studenti dosahovali dobrých výsledků; používá propracované učební materiály a jeho cílem je, aby si studenti osvojili předepsané znalosti;
- styl facilitační, ve kterém učitel klade velký důraz na to, co si studenti přináší do školy, tj. využívá studentovy dosavadní autentické zkušenosti a pomáhá studentům rozvíjet jejich schopnosti;
- styl liberální, v rámci kterého učitel ukazuje studentům různé způsoby poznávání a pomáhá jim nikoli získat konkrétní znalosti, ale snaží se je naučit shromažďovat vědomosti, získat motivaci k učení a pomoci jim stát se „*vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi*“.⁵⁸¹

⁵⁷⁸ FENSTERMACHER, Gary D, SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008.

⁵⁷⁹ Slovník dále uvádí, že „*učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.*“ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 356.

⁵⁸⁰ FENSTERMACHER, G., SOLTIS, J. *Vyučovací styly učitelů*, s. 17-18.

⁵⁸¹ Tamtéž, s. 18.

7.4.1 Učitel A

Učitel A, který vyučoval ve třídě 4.B, měl ze tří zapojených učitelů nejmenší pedagogické zkušenosti. Ještě studuje vysokou školu, ale základy práva již v minulosti vyučoval.⁵⁸²

Hlavním cílem učitele A bylo naučit studenty „*přemýšlet o probíraných věcech, uvědomovat si funkci práva v rámci běžného života, protože k ničemu jinému výuka základů práv na střední škole studentům vlastně ani být nemůže – kromě těch, kteří se chystají jít práva studovat*“. Snažil se, aby studenti „*neviděli právo jen normativně, jako pozitivní právo, ale aby za ním hledali ideje, morálku a aby to porovnávali*“. Za nejdůležitější témata označil základy státovědy, tj. otázky uspořádání státu, dále pak základní politické ideologie a základy právní teorie. Z platného práva potom základy občanského, trestního i mezinárodního práva. Celkově během celého roku pokryl víceméně všechna témata, která předepisuje rámcový vzdělávací program i školní vzdělávací program GJK.

Záměrem učitele A bylo v první řadě **předat základní znalosti**. Otázka formování studentských postojů je pro něj až na druhém místě („*je to druhotná věc, která z toho má vyplynout*“), byť s učením znalostí určitě souvisí a v rámci hodin se jí nevyhýbal, podobně jako zařazoval názorové debaty, ve kterých neskrýval svůj názor a snažil se korigovat extrémní názory svých studentů. Hlavní postoj, který se pokoušel ovlivnit, představoval „*až absurdně kritický názor na politiku, který se promítá např. do veškerých diskuzí o legislativě. Kritika je dobrá, ale toto se často blíží masovému klišé. To jsem se snažil nabourávat*“. Co se občanské angažovanosti týče, jeho studenti již zájem o veřejné dění podle názoru učitele A měli, ale bojoval s tím, aby „*přemýšleli v kontextu, aby nevynášeli zkratkovité názory*“. V hodinách probírali, jak je možné věci ovlivňovat (tj. že existují občanská sdružení, petice atd.), ale konkrétní akce přímo neinicioval (např. sepsání petice).

Co se **použitých vyučovacích strategií** týče, učitel A uvedl následující: „*Uvědomil jsem si, že učitel se má především ptát. Věděl jsem, že se musím oprostit od toho, abych dělal výklad, protože to dřív nebo později začne všechny nudit. Přišla mi jako dobrá*

⁵⁸² Autor výzkumu ve vztahu k učiteli A fungoval jako „zaškolovací“ učitel, tj. dohlížel na zdárný průběh jeho hodin a v případě potřeby poskytoval učiteli A pomoc s výukou. V důsledku toho byl zejména v začátku roku přítomen na řadě vyučovacích hodin a na začátku roku pomáhal učiteli A s vedením a plánováním hodin. Způsob výuky učitele A se autor výzkumu snažil ovlivňovat co nejméně, tj. zasahoval jen v případech, kdy to bylo opravdu nezbytné, a činnost učitele A spíše jen sledoval, než řídil. Přesto považujeme za potřebné tuto skutečnost v rámci objektivity na tomto místě uvést.

diskuzní forma výuky.“ Dialog se studenty se mu víceméně dařil, byť si sám uvědomoval, že *„potřeba studentů sdělit názor byla menší než v jiných třídách a studenti neměli ani velkou potřebu se vymezovat vůči sobě navzájem“*. Aniž to sám vyhledával, studenti do hodin vnášeli i kontroverzní případy, se kterými pak víceméně uspokojivě pracoval.⁵⁸³ Výklad se v hodinách učitele A vyskytoval o něco více, než by se z výše uvedeného výroku mohlo zdát, byl ovšem vhodně doplněn o celou řadu dalších metod interaktivní výuky. Učitel A používal v úvodu hodiny brainstorming, dále pak skupinovou práci a práci s konkrétními právními případy (*„na nich byla moje výuka založena...všechno jsem se snažil rozsekat na dřevě reálné zkušenosti“*). Skupinová práce ovšem podle slov učitele A dobře fungovala, jen pokud studenti dostali *„časově a obsahově jasně vymezený prostor; když měli jasně zadání, co mají do kdy zpracovat, a že to pak budou prezentovat“*, jinak se aktivita protahovala a studenty přestávala bavit. Na několik hodin také pozval do hodin odborníka z praxe, což hodnotí jako dobrý tah, který výuku zpestřil, byť externista *„byl erudovaný, ale neuměl to moc prodat“*, což potvrzuje i naše pozorování. Jeden z vrcholů výuky představovalo simulované soudní jednání, na které se studenti asi tři vyučovací hodiny připravovali a jehož realizaci věnovali další čtyři hodiny. Reakce studentů byly podle očekávání velmi pozitivní, téměř každý se zapojil, na koho nezbyla role v případě, dělal například nástěnku. Studentům to nechalo nahlédnout do toho, *„jak to vypadá u soudu“* a *„museli analyzovat skutečný případ a používat pro to skutečný zákon“*.

Z uvedeného výčtu používaných metod je zřejmé, že učitel A používal naprostou většinu efektivních učebních strategií, jak jsme o nich pojednali ve druhé kapitole, a sám je za efektivní označuje. Současně je o nich víceméně schopný kriticky přemýšlet, uvědomovat si jejich negativní stránky a snažit se je omezovat. Z efektivních strategií, které na základě empirických studií vyzdvihují americké programy *Law-related education*,⁵⁸⁴ učitel A nezařazoval jen hraní rolí (*role plays*) a jiný dlouhodobější projekt vedle *moot courtu*.

Spolupráci s třídou popsal jako poměrně náročnou v začátku, kde si zhruba dva měsíce vybojoval dostatečnou autoritu a nastavení základních pravidel, na jaře už ovšem spolupráci označil za příjemnou. Co se intelektuálních schopností studentů týče,

⁵⁸³ *„Rozpory jsem do hodin moc nevnašel, ale studenti tak činili velmi aktivně. Když něco řekli a byla to pravda, tak jsem to pojmenoval, ale snažil jsem se to obrušovat – relativizovat, zasadit do kontextu. Ale když to byla vyložená nespravedlnost, tak je na místě přiznat, že se něco takového dělo. Je fěr to přiznat, protože jinak hrozí, že zůstanu v zajetí své oborové škatulky, což pro ně musí být hrozně nevěrohodné. Když si tě zafixují jako právního idealistu, který ztratil kontakt s realitou, tak ztrácíš jako vyučující autoritu, kterou potřebuješ.“* Dále zdůraznil, že musí probíhat dialog, do kterého studenti vnášejí argumenty z praxe, které mohou být *„blbé, nedomyšlené, zkratkovité“*, ale to je třeba pojmenovat. Jinak není třeba před kontroverzními případy uhýbat.

⁵⁸⁴ Viz druhá kapitola.

vyjadřoval na adresu třídy určitou skepsi: „*Přišlo mi, že většina lidí nemá moc vědomostní základ, nicméně zájem o učivo nakonec docela ano a začalo je to bavit, když jsme pak dělali moot court.*“ Zájem, který studenti o předmět postupně získali, označil také za vlastně největší úspěch své výuky: „*měl jsem pocit, že to pro většinu studentů byl vlastně oblíbený předmět, což je určitě pozitivní zpráva*“.

Podle výše stručně nastíněné charakteristiky vyučovacích stylů bychom postup učitele A popsali jako směs exekutivního a facilitačního vyučovacího stylu, neboť učitel A sice klade důraz na konkrétní znalosti, ale současně vychází ze zkušeností studentů a snaží se propojovat výuku s realitou, ve které studenti běžně žijí. Používá celou řadu výukových strategií, které víceméně dovedně střídá. Efektivitu používaných strategií dokládá výrazné zlepšení právních znalostí, což dokládají studentské dotazníky. Co se studentských postojů týče, pokroky nejsou tak zřetelné jako v oblasti právních znalostí, ale signifikantně více studentů projevilo větší občanskou angažovanost, zejména v ochotě sbírat podpisy pod petici a účastnit se pokojného shromáždění. Dále také víc studentů na konci roku odsuzovalo Lukášovu pomstu, hajného střílejícího po zloději a Pavlovo poškrábání matematikářova auta. Celkově měli studenti v závěru roku větší tendenci obhajovat standardní právní řešení na úkor svévolného uchopení práva do svých rukou. Jediným opravdu negativním trendem byl nárůst rasistických postojů, což ovšem zřejmě souvisí spíše s celospolečenskou změnou, kterou česká společnost v posledním roce prošla. Celkově působení učitele A tedy hodnotíme pozitivně.

7.4.2 Učitel B

Učitel B má za sebou pedagogickou praxi v délce pěti let. Absolvoval filosofickou fakultu a společenské vědy včetně práva a politologie vyučoval již v několika předchozích letech.

Učitel B pojmenoval **dva základní cíle své výuky** základů práva a politologie. Ten základní představovalo „*nacpat do studentů základní informace, aby se v právu mohli orientovat, naučit je vidět rozdíl mezi hmotným a procesním, trestním a civilním právem, dále pak naučit je orientovat se na politické scéně a chápat, proč se některé věci a problémy dějí v ČR a jiné zase např. ve VB či USA*“. Za druhou a důležitější rovinu považuje schopnost vidět za odborným právním textem, který „*má uživatelsky dost nepřívětivý slovník, konkrétní věci a mechanismy*“. Chce, aby jeho studenti „*získali nadhled a viděli věci v souvislostech a kontextu*“. Podíváme-li se na konkrétní témata,

kteřá považuje učitel B za prioritní, pak to je ústavní právo, které vymezuje základní instituce státu a jejich vzájemné vztahy, lidská práva, na kterých je dobře možné uvažovat o povaze práva a jeho funkci ve společnosti, a rozdíl mezi veřejným a soukromým právem, což vše odpovídá školnímu vzdělávacímu programu GJK.

Znalosti považuje za základ pro vytváření postojů, ale domnívá se, že studenti v maturitním ročníku už řadu názorů a postojů zformulovaných mají, byť často nereflektovaně (*„k mému překvapení jsou studenti přes svůj věk relativně dost konzervativní, mají tendenci opakovat to, co slyší doma, u kamarádů nebo v televizi“*). Svůj úkol pak vidí v tom tyto „názory zpochybňovat a učit je nahlédnout problém z jiné perspektivy, která je třeba ani nenapadla“, aby si „osvojili tendenci problematizovat věci, které jsou jim předkládány jako samozřejmost“.⁵⁸⁵

Zájem o veřejné dění přímo nepodněcoval, spíše se ho snažil usměrňovat: *„nevyžíval jsem je k zapojení, ale chtěl jsem zvýšit jejich povědomí o tom, co se a jak děje – proto jsme probírali aktuální kauzy. Myslím, že chodit k volbám už studenti relativně motivovaní jsou, ale mám pocit, že na konci roku by víc přemýšleli o tom, komu hlas ve volbách dát. Na začátku jejich názory byly dost jasné a volili by stejně, jako jejich rodiče“*.

Naprosto **dominantní vyučovací strategii** učitele B představuje kombinace práce s texty a diskuze nad nimi, což potvrzuje i naše pozorování. *„Vybírám krátké texty k tématu, aby bylo možné je přečíst během pěti minut v hodině a ideálně aby byly dva a popisovaly danou problematiku každý z jiné strany a dala se na nich ukázat konfrontace názorů. K textům vymyslím otázky, které si na začátku přečteme a pak se o nich bavíme. Poté je třeba diskuzi shrnout a udělat nějaké závěry.“* Učitel byl přesvědčen, že třída s ním poměrně dost diskutovala, což naše pozorování potvrzuje jen částečně: někteří studenti komunikovali, většina třídy ovšem spíš nikoli, byť ve třídě vládl relativní klid. Dialog se místy také měnil ve výklad, a to ve větší míře, než učitel připouštěl v rozhovoru. Z dalších metod učitel B využíval práci s právními případy a práci ve skupinách. Do hodin v této třídě nezařadil hraní rolí, simulované soudní jednání, projektovou výuku ani návštěvu odborníků z praxe, tj. spektrum používaných efektivních strategií považujeme za omezené.

Celkově učitel B považuje třídu za příjemnou a *„komunikativní, ale trochu lenivou na konceptuální myšlení“*. *„Líbily se jim problémové případy, které mohli komentovat, jsou*

⁵⁸⁵ Uváděl i zajímavý příklad: studenti často tvrdí, že bychom neměli podporovat některé sociálně slabé skupiny, zejména Romy. Ti ovšem nemůžou za to, že jsou Romové, tak proč současně podporujeme vozíčkáře, kteří častou můžou za to, že jsou na vozíčku, protože si úraz (např. skokem do rybníka) způsobili sami.

naučení používat selský rozum“, ale příliš odborné texty se v této třídě probírat nemohly. *„Nechtělo se jim moc spekulovat, domýšlet např. to, co způsobují různé volební systémy. Dokud jsme zůstávali na intuitivní rovině, tak to šlo, teoretičtější závěry či odbornější texty jim ale moc nešly“*. Této intuitivnosti ostatně zřejmě odpovídá i malá disciplína při vyplňování druhé várky dotazníků, která značným způsobem poznamenala shromážděná data, a to zejména analýzu právních případů. I v případě učitele B výsledný vyučovací styl obsahuje prvky exekutivního a facilitačního vyučovacího stylu.

Učiteli B se podle některých otázek dotazníku podařilo zvýšit studentské znalosti, podle jiných se ovšem naopak mírně zhoršily. Celkové zlepšení studentských znalostí jsme tedy zaznamenali mírnější než v případě ostatních dvou tříd.

Postoje studentů se – po očištění od zkreslení, která do výsledků vnesla řada nevyplněných dotazníků – měnily jen relativně málo, tj. výsledky víceméně potvrzují přesvědčení učitele, že postoje studenti na začátku maturitního ročníku již měli a bylo třeba je spíše problematizovat, což se zřejmě dařilo proměnlivě. Studenti vyjádřili mírně větší ochotu přijít k volbám a využívat své petiční a shromažďovací právo, procento rasistických odpovědí ovšem vzrostlo. I v této třídě ovšem více studentů odsoudilo jednání Pavla a volilo by oficiální způsoby řešení sporu s učitelem. O něco menší pozitivní změny v postojích třídy 4.C budou zřejmě souviset i s tím, že škála používaných vyučovacích strategií učitele B byla méně pestrá a spočívala zejména na dialogu a práci s textem, přičemž výsledky pozorování naznačují, že třída s učitelem spolupracovala se střídavou ochotou a zřejmě i střídavým úspěchem.

7.4.3 Učitel C

Učitel C, který vyučoval v 8.A, je aprobovaný a má tři roky pedagogické praxe, základy práva a politologie vyučoval i v předcházejících letech. Jedná se o autora tohoto výzkumu, z čehož i přes sebevětší snahu o objektivitu při provádění výzkumu a interpretaci získaných dat vyplývá nebezpečí subjektivního zkreslení výsledků. Vědomi si tohoto rizika, budeme se snažit postupovat jako v případě ostatních dvou učitelů a popíšeme hlavní cíle výuky, používané vyučovací strategie a zkušenosti s prací se třídou.

Hlavním cílem učitele C bylo představit studentům svět práva jako systém pravidel, který se jich bezprostředně a každodenně dotýká a který nemusí být a priori nepřátelský a nelogický, ale který je má naopak chránit a je možné v něm dohledat jistou logiku. S tím souvisí i snaha obhájit myšlenku vlády práva, tj. obecných právních pravidel,

kteřá tím, že platí pro všechny a že pravidla vznikají na základě společné shody, má potenciál chránit hodnoty společnosti a řešit konflikty ve společnosti právní, tj. předvídatelnou cestou.

I když si studenti museli osvojit celou řadu konkrétních znalostí, prioritu učitele C představují postoje studentů, jako jsou například respekt k právům druhých a tolerance odlišností, ochota přijímat nejen práva, ale i povinnosti, důvěra v právo a zákonné řešení konfliktů a ochota aktivně se podílet na správě věcí veřejných formou politické a občanské participace. Důraz spočíval daleko víc na rozumění logice jednotlivých právních institutů i práva obecně než na konkrétní znalosti jednotlivých faktů, byť i ty byly např. prostřednictvím písemných testů ověřovány.

Metodologicky spočívala výuka na dialogické formě výkladu, v rámci které studenti pomocí otázek a příkladů objevují probíranou látku do značné míry sami (tzv. *guided discovery*). Proto studenti dostávali prakticky na každé hodině handouty, do kterých měli zaznamenávat probíranou látku, a proto od nich také byla prakticky neustále vyžadovaná nějaká forma aktivity – odpovídat na otázky, vymýšlet příklady, dohledávat v zákonech konkrétní ustanovení a ty interpretovat, formulovat protiargumenty, domýšlet souvislosti a možné následky. Studenti pracovali ve skupinách a ještě častěji v párech, občas si vyzkoušeli i hraní rolí (*role plays*). Během roku ovšem nepracovali na dlouhodobějším projektu, nenavštívil je odborník z praxe ani neinscenovali simulované soudní jednání. Využity tedy byly jen některé efektivní strategie, o kterých jsme pojednali v druhé kapitole.

Třidu 8.A tvořila řada inteligentních, ale v mnoha případech značně pasivních studentů, kteří se až na výjimky nechtěli příliš zapojovat do společných diskuzí, resp. účastnili se jich zpravidla až na základě přímého oslovení. Tuto „atmosféru nespolupracování“ se učiteli během celého roku dostatečně nepodařilo proměnit. Postupně se sice zapojovalo více studentů, celkově ovšem bylo cítit, že třída preferovala výkladové části hodin oproti těm vyloženě diskuzním. O co náročnější bylo rozproudít diskuzi, o to lepších výsledků studenti dosahovali v písemných pracích, což dokládá, že třída rozhodně netrpěla nedostatkem inteligence, resp. minimálně paměti.

Ve vyučovacím stylu učitele C můžeme dohledat prvky exekutivního, facilitačního i liberálního stylu, byť první dva zřejmě dominovaly. Při pohledu do výsledků studentských dotazníků je zřejmé, že u právních znalostí studentů 8.A došlo k největšímu zlepšení a současně dosáhly v mnoha případech nejvyšších hodnot ve srovnání s ostatními třídami. V oblasti právní angažovanosti jsme zaznamenali mírného zlepšení v ochotě

účastnit se voleb, pokojných shromáždění a šíření petic. V rozbořech právních případů studenti na konci roku znatelně častěji odsuzovali chování hajného pro jeho neadekvátnost, jejich rasistické smýšlení zůstalo víceméně konstantní, podobně jako postoje sledované ostatními příběhy. Hlavní proměna je tedy zřetelně pozorovatelná pouze v oblasti právních znalostí, právní postoje dle dostupných dat zůstaly i přes učitelovu snahu během roku víceméně stejné. Rezervu učitele je možné vidět v tom, že do svých hodin nezařadil některé osvědčené metody práce.

7.4.4 Shrnutí

Na základě rozhovorů s učiteli a pozorování jejich hodin se zdá, že učitelé pokryli v zásadě všechny očekávané výstupy, tj. žádoucí vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které vymezuje školní vzdělávací program Gymnázia Jana Keplera. Co do používaných vyučovacích strategií, všichni tři učitelé používají alespoň některé z těch, které se v amerických programech *Law-related education* osvědčily jako efektivní, byť nejvíce jich používal učitel A a nejméně učitel B. Znalosti studentů ve všech třídách se zvýšily, nejlepších výsledků dosáhla 8.A, relativně nejhorších 4.C. Postoje studentů ve všech třídách prošly jen relativně malým vývojem, tj. mírně se změnily ve prospěch preferování zákonného řešení sporů na úkor neoficiálního, nezákonného řešení, mírně se zvýšila ochota studentů zapojit se do občanské společnosti, ale současně vzrostl počet rasistických reakcí. Výuka tak, jak probíhala, rozvíjela studentské klíčové kompetence k řešení problémů (např. řešením konkrétních právních případů), občanskou kompetenci, tj. ochotu zapojit se demokratického systému, a vzhledem k dialogickému charakteru výuky všech tří učitelů i kompetenci komunikativní.

7.5 Vyhodnocení hypotéz

V úvodu této kapitoly jsme představili řadu hypotéz, které se týkaly prováděného výzkumu. V této části je postupně všechny projdeme a ukážeme, zda je námi získaná data podporují nebo vyvrací.

A. **Právní znalosti studentů na konci roku budou větší než na začátku roku.**

Tuto hypotézu jsme ověřovali analýzou prvních šesti otázek dotazníku, ze kterých poměrně jednoznačně vyplynulo, že právní znalosti studentů byly na konci roku větší než na jeho začátku. S výjimkou 4.C, ve kterých výsledky ovlivnila řada nevyplněných dotazníků na konci roku, se studenti prakticky ve všech otázkách zlepšili. Potvrdilo se, že základní fakta, jako jsou délky volebních období ústavních činitelů, základní principy dělby moci nebo právní vztahy typické pro různá právní odvětví dokáže institucionální vzdělání celkem úspěšně zprostředkovat. Jelikož dotazník nepředstavoval test, na který by se studenti záměrně připravovali, je možné se domnívat, že se nejedná jen o ryze povrchní znalosti, které během pár dnů vymizí, byť je zřejmé, že bez dalšího opakování se budou zhoršovat.

B. **Ženy dosáhnou v oblasti právních znalostí lepších výsledků než muži.**

I když řada studií potvrzuje,⁵⁸⁶ že ženy (dívky) pravidelně dosahují v testech lepších výsledků než muži (chlapci), v našem výzkumném vzorku se tato hypotéza nepotvrdila. Srovnávali jsme správně zodpovězené otázky jednotlivých pohlaví pro každou z prvních šesti úloh dotazníku s tím, že u otázek, kde studenti vyplňovali více položek, jsme propočít udělali u každé jednotlivé položky. Dívky dosáhly v průměru 54 % úspěšnosti, zatímco chlapci 59 %. Námi zkoumaný vzorek studentů je ovšem natolik úzký, že skutečnost, že v něm větší znalosti prokázali muži, nemůže zpochybnit výše uvedené studie. I přes to je toto zjištění zajímavé a autora práce překvapilo.

C. **Studenti, kteří ve volném čase v médiích sledují politické zprávy a vzdělávací pořady, dosáhnou větší míry právních znalostí než studenti, kteří je pravidelně nesledují.**

Základní předpoklad této hypotézy spočívá v představě, že sledování politických zpráv nebo vůbec vzdělávacích pořadů pozitivně působí na znalosti studentů. I když není na základě získaných dat úplně možné zjistit, co je příčinou a co následkem, tj. zda

⁵⁸⁶ Například dříve citovaná Mezinárodní studie občanské výchovy.

studenti s lepšími znalostmi vyhledávají určité druhy pořadů, nebo tyto znalosti získávají právě až na základě jejich sledování, porovnávat můžeme jejich korelaci. Oproti očekávání se tato hypotéza nepotvrdila. Utvořili jsme skupinu studentů, kteří uvedli, že v tisku sledují rubriku politika nebo názory a komentáře, nebo že v televizi sledují zejména zprávy a publicistiku nebo vzdělávací a dokumentaristické pořady. Výsledky těchto studentů v prvních šesti otázkách jsme porovnávali s výsledky všech ostatních, přičemž jsme samostatně vyhodnocovali každou vyplňovanou položku, tj. i každou podúlohu. Ve výsledku studenti, kteří uvedli, že sledují politické zprávy nebo vzdělávací pořady, odpovídali s 62 % úspěšností, zatímco ostatní studenti dosáhli úspěšnosti 68 %.

D. Studenti, jejichž oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, vykáží větší právní znalosti než ostatní studenti.

České školství je selektivní v tom smyslu, že opakovaně (po páté i deváté třídě) rozděluje žáky a studenty na ty úspěšnější a ty méně úspěšné, přičemž z těch úspěšnějších tvoří speciální třídy. Gymnázium Jana Keplera nepochybně mezi jedno z takových gymnázií patří, studenti 8.A tráví na gymnáziu dokonce již osmý rok. Vzdělání rodičů, někdy ve spojení s finančním příjmem označované jako zaměstnanecký status rodičů, má na výsledné znalosti studentů podstatný vliv, jak dokládá například Mezinárodní studie občanské výchovy.⁵⁸⁷ Porovnávali jsme výsledky v prvních šesti otázkách studentů, kteří u obou svých rodičů označili dokončené vysokoškolské vzdělání, s ostatními studenty. Výsledky obou skupin byly prakticky totožné, byť děti dvou vysokoškolsky vzdělaných rodičů vykazaly přece jen o 2 % vyšší průměrnou míru znalostí, protože odpovídaly správně v 57 %, zatímco ostatní studenti v 55 % případů. Dvě procenta ovšem představují tak malý rozdíl, že tuto hypotézu máme za neprokázanou.

E. Studenti budou teoreticky většinou dobře chápat roli práva ve společnosti.

Tuto hypotézu jsme ověřovali pomocí otázky č. 8, která se ptala po charakteristice a funkci práva ve společnosti. Podle očekávání byli studenti schopni poměrně zrale popsat právo i funkce, které má ve společnosti plnit, a to již na začátku školního roku. Pro bližší analýzu odkazujeme na výše uvedený rozbor této otázky.

F. Při interpretaci právních případů bude značný počet studentů nesouhlasit s legislativou platnou v ČR.

⁵⁸⁷ SOUKUP, P. (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 40.

Všech pět zvolených právních případů v sobě mělo potenciál uvést do konfliktu přesvědčení studentů o tom, jak by situace měla být správně vyřešena, a řešení prosazované platným právem. Mohlo se tedy, řečeno jinými slovy, dostávat do sporu jejich právní vědomí *de lege lata* s jejich právním vědomím *de lege ferenda*. Jsme přesvědčeni, že se velmi často také dostávalo, nicméně analyzovat tyto konflikty můžeme jen v případě, že je studenti ve svých odpovědích zmínili, resp. vyplynuly z jejich odpovědí. Celkové procento studentů, kteří vyjádřili nesouhlas s platnou legislativou, nebylo tak velké, jak jsme se domnívali. V případě s hajným 18 % studentů sympatizovalo s jeho snahou bránit svůj majetek, byť se domnívali, že nepřiměřeností svého jednání porušil zákon. V příběhu o bratrské pomstě 7 % vyjádřilo pochopení pro vykonanou pomstu, byť si uvědomovali její nezákonnost. Konečně v příběhu o předčasném pohlavním styku Leoše a Dity 22 % studentů přímo či nepřímo vyjádřilo nesouhlas s existencí právní normy, která zakazuje pohlavní styk osobě mladší 15 let i v případě, že se jedná o dobrovolné rozhodnutí. Zkoumanou hypotézu tedy považujeme za neprokázanou, neboť uvedené počty podle nás nenaplnují požadavek „značného počtu“, zejména s přihlédnutím k tomu, že i pokud studenti s platným právem nesouhlasili, ještě to vůbec neznamenal, že by vybízeli k jeho porušování (viz např. hypotéza o jejich neradikálnosti).

G. Studenti **nebudou schvalovat, když aktéři právních případů nevyužijí zákonné způsoby** řešení sporů a vezmou právo do svých rukou, a to i přesto, když vyjádří nedůvěru ve způsob fungování práva v ČR nebo budou vyjadřovat pochopení či sympatie aktérům, kteří právo do svých rukou vezmou.

Tuto hypotézu jsme ověřovali na příběhu *Bratr, Pavlova pomsta a Paroží a brokovnice*, ve kterých se objevilo svémocné jednání hlavního aktéra. V úvodní kapitole jsme při definování právního vědomí popsali zajímavý rozpor: lidé vesměs dodržují a respektují nejen právo, které neznají, ale i to, se kterým nesouhlasí. Dostane-li se tedy do konfliktu jejich právní vědomí *de lege lata* a *de lege ferenda*, dávají ve svém jednání většinově přednost právnímu vědomí *de lege lata*, což ovšem neznamená, že konflikt zaniká. Zpravidla přetrvává, byť nevede k protiprávnímu chování, ale spíše ke kritickému pohledu na platné právo. Hypotézu náš výzkumný vzorek studentů potvrdil. Dvě třetiny studentů odsoudilo svémocný výkon „spravedlnosti“, o který se pokusil starší bratr Lukáš tím, že v příběhu *Bratr* s pomocí kamaráda ztrestal násilníka Igora. Z 38 studentů, kteří se vyjádřili k chování zmláceného mladšího bratra Marka (27 % všech studentů), ho 98 % posílá na policii, tj. řešit Igorův čin standardní cestou. Pavlovu reakci na šikanu ze strany učitele matematiky, tj. poškození jeho auta, odsouhlasilo jen 6 % studentů, naopak naprostá většina studentů doporučuje řešit konflikt s učitelem oficiálním způsobem, tj.

např. stížností řediteli, komisionálním přezkoušením, poradou s třídním učitelem nebo přeřazením do jiné třídy. Podobně tak jen 18 % studentů souhlasilo s jednáním hajného, který střílel na prchajícího zloděje v příběhu *Paroží a brokovnice*. I když by jeho počínání mohlo být kryto institutem nutné obrany v duchu trestního zákoníku, studenti jeho jednání vnímají jako nepřiměřené, tj. nepřiměřeně svévolné.

Druhé části této hypotézy, tj. vyjadřování nedůvěry v právo, jsme se věnovali v rámci analýzy předcházející hypotézy a došli jsme k závěru, že studenti právu převážně důvěřují, resp. nevyjadřují mu nedůvěru, byť přímá otázka na důvěru položena nebyla. Co se sympatií k aktérům beroucích právo do svých rukou týče, pro Lukáše mělo pochopení 17 % studentů, hajného omlouvalo 11 % dotázaných, Pavla 37 %. S tímto závěrem ovšem kontrastuje výpověď učitele A, který uvedl, že *„nedůvěra studentů v politický systém se přetavovala v obecnou nedůvěru v právo a soudnictví... vůči které jsem se vymezoval a snažil se poukazovat na pozitivní aspekty, na důvody, proč tady ten který zákon máme... a na to, že když něco nefunguje, tak se to stejně dá napravit, domoci se toho.“* Je tedy možné, že zaznamenané změny v postojích ve 4.B jsou odrazem právě tohoto úsilí.

H. Studenti budou mít při interpretaci příběhů tendenci **volit konvenční způsoby řešení**, tj. nebudou se většinově přiklánět k radikálním řešením.

I když tradičně právě k mladé generaci patří jistý radikalismus, řada studií dokládá,⁵⁸⁸ že současná mladá generace má poměrně malou tendenci bouřit se proti systému, ve kterém žijí. Rozhodně menší, než jejich rodiče. To studenti potvrdili i tím, jak analyzovali jednotlivé případy. V příběhu o hajném, který postřelil utíkajícího zloděje, ani jeden nevyjádřil přesvědčení, že měl se zlodějem jednat ještě tvrději, a naopak 42 % označilo jeho jednání za nepřiměřené, tj. nepřiměřeně násilné. Podobně tak v případě *Pavlova pomsta* jen jeden student zmínil, že Pavlova reakce mohla být tvrdší. Také v příběhu *Bratr* většina studentů odsuzovala násilné jednání Lukáše, který pomstil zmlácení svého bratra tím, že agresora také zbil, za správné ho označilo jen 12 % dotázaných. Zdá se, že současná mladá generace opravdu není příliš radikální.

To víceméně potvrzují i jejich učitelé. Podle učitele A studenti 4.B v sobě *„nemají principiální vzdor, jsou vlastně relativní konformisti. Ale ve chvíli, kdy si palčivě uvědomí nespravedlivost, tak si myslím, že by se tomu bez větších výčitek a váhání vzepřeli.... Jakým způsobem by to dělali, si netroufám odhadnout, ale matematikářovo auto by určitě nepoškrábali.“*

⁵⁸⁸ Viz např. Mezinárodní studie občanské výchovy.

Podobně tak učitel B, který na adresu 4.C uvedl, že „*nespravedlivou normu by porušovali, jejich chápání práva je daleko víc založeno na selském rozumu než na znalosti právních textů, dělají to, co považují za správné. Často byli překvapení, že nějakou normu porušují tím, co dělají, ale když se to dozvěděli, nemyslím si, že by ji začali dodržovat. Ale nebude to u nich forma vědomého protestu, projev občanské neposlušnosti, protože součástí občanské neposlušnosti je i vědomé nesení následků, i když si myslím, že je zákon nespravedlivý, a to pro ně bylo hodně těžké pochopit, když jsme o tom mluvili.*“

I. Studenti **nebudou** při interpretaci příběhů v **přílišné míře vykazovat rasistické postoje**.

Tuto hypotézu ověřujeme na druhém příběhu (*Diskotéka*), ve které (zřejmě bílý) majitel diskotéky vyřeší potíže s tím, že se místní (bílí) mladíci v klubu perou s Romy, tím, že zakáže do objektu vstup všem Romům. I když podle všeho nikdo z respondentů nepatří k romské etnické menšině a dotazníky byly anonymní, náš vstupní předpoklad zněl, že studenti gymnázia nebudou vykazovat příliš rasistické postoje a chování majitele diskotéky většinově prohlásí za nepřijatelné. To se potvrdilo, rasistické postoje jsme identifikovali v 19 % odpovědí, více než dvě třetiny studentů zákaz vstupu odsoudilo. Přesto zmíněných téměř 20 % studentů a více než 10 % nerozhodnutých studentů je zřetelným dokladem toho, že k rasismu mají skony i vzdělání lidé.

J. Studenti se budou většinově **zastávat vlastníka, který chrání svůj majetek proti zloději**, a to i přesto, že přitom použije střelnou zbraň.

Tuto hypotézu jsme ověřovali na prvním případě (*Paroží a brokovnice*), ve kterém hajný na útěku postřelil mladého muže, který mu odcizil cenné paroží. Oproti očekávání, že studenti nadřadí v daném případě hodnotu majetku nad zdraví zloděje, 53 % studentů jednání hajného odsoudilo, zatímco na jeho stranu se jich postavilo pouze 18 %. Navíc 23 % posoudilo situaci jako rozporuplnou, protože i když myslivcovo jednání chápali a často i eticky ospravedlňovali, upozorňovali na jeho rozpor se zákonem. Jelikož zřejmě řada studentů bude v budoucnu patřit k dobře sociálně zabezpečeným příslušníkům střední či vyšší střední třídy, pokud k nim díky svým rodičům již nepatří, domnívali jsme se, že budou mít tendenci obhajovat myslivce chránícího svůj majetek před zjevným zlodějem. Považujeme za potěšující zjištění, že místo toho, aby se většinově identifikovali s okradeným hajným, přiklonili se na stranu hodnot života a zdraví zloděje a principu, že myslivec nemůže zákon brát do svých rukou.

K. Studenti budou **málo ochotní aktivně se účastnit politického života** s výjimkou účasti ve volbách, kterých se bude chtít účastnit většina. Během roku se tyto jejich postoje nijak zvlášť nezmění.

Odpověď na tuto hypotézu nám pomohla najít analýza otázky č. 7, ve které jsme zjišťovali ochotu studentů v budoucnosti využívat svých politických práv, konkrétně práva volebního, sdružovacího, shromažďovacího a petičního. Podle očekávání a v souladu s jinými studiemi studenti projevili relativně malou ochotu aktivně se zapojit do občanské a politické společnosti s výjimkou účasti v celostátních volbách. Svoji kandidaturu do zastupitelstva obce vidí jako pravděpodobnou 11 % studentů, 14 % uvažuje o členství v politické straně, 48 % uvažuje, že se v budoucnosti zúčastní pokojného shromáždění. Pod peticí chce aktivně sbírat podpisy 24 % dotázaných. I když se nejedná o vysoká čísla, nejedná se také o čísla úplně malá, např. ve všech parametrech získané výsledky překonávají hodnoty zjištěné Mikrosondou, do kterých jsou ovšem započítány všechny střední školy. Plánovaná volební účast dosáhla 93 %, což považujeme za velmi vysoké číslo. Oproti začátku roku se mírně zvýšilo rozhodnutí určitě přijít k volbám a ochota využívat petic a účastnit se pokojných shromáždění. Uvedenou hypotézu tedy ve výsledku považujeme za spíš vyvrácenou než potvrzenou, byť se nejedná o žádné přesvědčivé vyvrácení. Pro jasnější závěry bychom potřebovali více informací.

L. **Znalosti studentů, jejichž učitelé používají efektivní vyučovací strategie, se zvýší** signifikantně víc než znalosti ostatních studentů.

Tuto hypotézu se nám spíše podařilo než nepodařilo prokázat, ale na základě shromážděných dat nejsme schopni definovat jasnější závěr. Je tomu tak proto, že všichni učitelé zapojení do výzkumu efektivní strategie používali, takže nám chybí jasný kontrolní vzorek studentů, kteří by vůbec nebyli vyučováni za pomoci těchto strategií. Současně zatímco učitel A používal největší počet efektivních strategií, učitel B jich používal nejméně a znalosti jeho studentů zaznamenaly také nejmenší rozvoj, což může naznačovat, že efektivní strategie mohly mít větší vliv na znalosti ostatních studentů. Zjištěné rozdíly ovšem nejsou příliš významné a proto ani naše závěry nemohou být příliš silné.

M. **Postoje studentů, jejichž učitelé používají efektivní vyučovací strategie, budou na konci roku vykazovat větší míru demokratičnosti** než postoje ostatních studentů.

Podobně jako u předchozí hypotézy, i zde jsme narazili na zjištění, že efektivní vyučovací strategie využívají víceméně všichni zapojení učitelé a není proto možné

postoje jejich studentů srovnávat s postoji studentů, kteří pomocí těchto strategií vyučováni nebyli. Jak jsme již uvedli výše, postoje studentů ve všech třídách prošly jen relativně malým vývojem, tj. mírně se změnily ve prospěch nadřazování zákonného řešení sporů na úkor neoficiálního, nezákonného řešení, mírně se zvýšila ochota studentů zapojit se do občanské společnosti, ale současně vzrostl počet rasistických reakcí. Pro uspokojivou odpověď na tuto hypotézu nemáme proto bohužel dostatek dat a musíme ji tedy považovat spíše za neprokázanou.

7.6 Shrnutí získaných poznatků

Technika dotazníku, kterou jsme zvolili ke zkoumání právních znalostí, dovedností a postojů mladých lidí, přinesla zajímavé poznatky i přesto, že jsme naráželi na její limity. Předně dotazník, který jsme studentům předložili, byl relativně dlouhý, což se mohlo projevit na nepozornosti studentů a neochotě co nejcelistvěji posoudit zejména právní příběhy. Nejzřetelněji se to projevilo na konci roku ve 4.C, ve které předmaturitní nálada převládla nad ochotou poctivě poskytnout své interpretace příběhů, což – jak jsme ukázali na řadě konkrétních příkladů – ovlivnilo výsledky v této třídě. Protože jsme chtěli srovnávat odpovědi v druhé části dotazníku s podobnými výzkumy, které proběhly v letech 1991 a 2006, museli jsme respektovat metodiku jejich provedení. To znamenalo zejména předložit studentům k analýze jen příběhy, které byly zařazeny do těchto výzkumů, a to navíc v nezměněné podobě, tj. např. bez otázek, které by studenty naváděly k těm aspektům příběhů, na které bychom zejména chtěli znát jejich názor. Metoda volného psaní sice na jednu stranu určitě podporovala autentičnost studentských odpovědí, na stranu druhou ovšem ztěžovala analýzu výsledků, protože studenti se vesměs vyjadřovali jen k některým aspektům příběhu. Bylo proto nejen pracné, ale především jen omezeně možné výsledná data statisticky zpracovat, na což ostatně naráželi i autoři původního výzkumu.⁵⁸⁹ Podobným způsobem jsme museli respektovat i znění těch otázek z první části dotazníku, které jsme převzali z výzkumu Mikrosonda.⁵⁹⁰

I přes popsanou nesnadnost jsme se nicméně o statistické zpracování analýz případů i znalostních otázek pokusili. I přesto, že výzkumný vzorek vzhledem k pilotní

⁵⁸⁹ VEČERKA, K. a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*, s. 82.

⁵⁹⁰ Některé otázky z první části vyhodnocujeme jako zbytečně složité (zejm. odmítnutí výkonu vojenské služby pro rozpor se svým svědomím), otázky na právní odvětví a přesné určení jednotlivých legislativních kroků se ukázaly jako velmi obtížné a je sporné, zda má smysl je zařazovat v budoucnosti.

fázi výzkumu čítal „pouze“ 73 studentů na začátku a 69 na konci roku, je možné ve studentských odpovědích vidět některé tendence, které podle nás určitě stojí za pozornost.

Studenti GJK prokázali poměrně velkou tendenci **respektovat ve společnosti nastavené právní mechanismy**, tj. chovat se konformně s právním systémem, ve kterém žijí. Analýza příběhu *Bratr a Pavlova pomsta* zřetelně svědčí o odmítání pomsty založené na principu „oko za oko“ a svévolného výkonu spravedlnosti vůbec a naopak preferování standardních zákonných způsobů řešení sporů. Tomu odpovídá i velmi malá míra radikálnosti, kterou jsme vypožorovali v odpovědích studentů. Obraz, který jsme čtením jejich odpovědí získali, daleko spíš vystihuje slovo *poslušnost* než slovo *vzdor*. Ať už ve společnosti platná pravidla v zásadě přirozeně respektují, pokorně tolerují nebo s nelibostí dodržují, není z nich cítit ochota změnit společenský řád a vybudovat nový, nepochybně lepší a spravedlivější svět. Jisté sympatie s pachateli a tudíž i zpochybnění toho, jak příběhy *Bratr a Pavlova pomsta* proběhly, vyjádřila necelá třetina studentů, což není mnoho – navíc v mnoha případech se jednalo o nesouhlas kultivovaný a částečný. Tento obraz nicméně narušuje jeden z učitelů, který zformuloval svoji zkušenost z hodin tak, že jedním z jeho cílů bylo změnit ten „*až absurdně kritický názor na politiku, který se promítá např. do veškerých diskuzí o legislativě. Kritika je dobrá, ale toto se často blíží masovému klišé. To jsem se snažil nabourávat.*“ Jeho portrét mladé generace v sobě tedy zahrnoval značně kritický osten studentů vůči politickému a potažmo i právnímu establishmentu. Přehnaná a klišovitá kritika nicméně mívá blízko k apatii a cynismu, takže nakonec možná nejde o rozpor, ale spíš o jiné dva projevy podobné poslušnosti.

Popisovaná tendence respektovat právními předpisy vymezené rámce a postupy namísto svévolného výkonu práva má pochopitelně i svoji vznešenou podobu. Představuje de facto ideál, ke kterému společnosti směřují, totiž vytvoření společného konsensu v podobě obecně platných pravidel pro společenské soužití, se kterými se všichni členové společenství vnitřně ztotožňují, považují je za správné, a proto je také dobrovolně dodržují. Ani tato podoba akceptace právních norem se neobejde bez kritického posuzování stávajících pravidel, dodržovány jsou nicméně nejen proto, že se na nich všichni shodli, ale také proto, že je skutečně považují za dobré. Zcela vyloučit, že by zdrojem výše pospaných studentských postojů byl tento přístup k právu, na základě shromážděných dat spolehlivě nemůžeme, přesto to – i s přihlédnutím k ostatním výzkumům – nepovažujeme za příliš pravděpodobné.

Vede nás k tomu mimo jiné i značná tendence zkoumaného vzorku mladých lidí jen ke **střízlivé politické a občanské participaci**. Výše popsané autentické ztotožnění se

s pravidly společnosti přitom není možné bez značné aktivity, protože bez ní vždy zákonitě zůstává akceptace pravidel jen na povrchu. Odpovědi studentů prozrazují, že až na celostátní volby, kterých se chtějí zúčastnit prakticky všichni, nemají v plánu vést příliš aktivní občanský život. Jistá skupina studentů nepochybně ano, o kandidatuře do zastupitelstva obce uvažuje 11 % studentů a 14 % zvažuje členství v politické straně, jen čtvrtina ale například uvažuje o tom, že někdy bude sbírat podpisy pod petici i přesto, že se jistě nejedná ještě o příliš vyčerpávající občanskou aktivitu. Pochopitelně studenti preferují ty formy občanské angažovanosti, ve kterých mohou zůstat pasivnější, tj. de facto diváky, zatímco organizaci (např. protestního pochodu nebo fungování politické strany či zastupitelstva obce) zařídí někdo jiný. Občanská klíčová kompetence studentů, která vedle znalostí práv a povinností předpokládá také zapojení do veřejného života, je tedy u nich rozvinuta jen částečně.

Další aspekt demokratické společnosti, **respekt k právům druhých**, studenti víceméně ctí, i když někdy selektivně. Na jedné straně se většinově zastávají zdraví zloděje, kterého v příběhu *Paroží a brokovnice* postřelil hajný bránící svůj majetek, podobně jako odsuzují Zdeňka i Ditinu matku za to, že informovali o nezákonném pohlavním styku mezi Ditou a Leošem v povídce *Láska na vodě* a způsobili jim tak zdánlivě zbytečné potíže. Současně ovšem 20 % studentů souhlasí se zavedením zákazu vstupu na diskotéku, který na čistě etnickém klíči neumožňuje vstup Romům, byť třetina studentů by povolila výjimku pro slušné Romy. Vztah k romské menšině se ukazuje jako velmi citlivý lakmusový papírek toho, jak je česká společnost, resp. výsek její mladé generace, opravdu ochotna respektovat lidská práva, která se Česká republika zavázala dodržovat.

Celkově se postoje studentů během roku změnily spíš méně, byť některé změny se zdají být nesporné. Studenti se ve větší míře zastávali zdraví zloděje na úkor myslivce chránícího svůj majetek se zbraní v ruce, ale jejich protiromské postoje se mírně zhoršily, což ovšem může být reakce i na celospolečenský vývoj během posledního roku, který se ubíral tímto směrem. Každopádně výše popsaná selektivita v tom, čí práva respektují, se ukazuje i zde. Ochota studentů využívat zákonná řešení sporů vzrostla, což se projevilo poklesem souhlasu s jednáním Lukáše, který násilím ztrestal útok na svého mladšího bratra, i Pavla, který poničil auto učitele matematiky. V rovině politické participace signifikantně větší množství studentů kladně odpovědělo na svoje zapojení do sbírání podpisů pod petice a účasti na pokojném shromáždění, přičemž k největšímu nárůstu došlo ve 4.B. Možná vůbec nejpřesněji celkové změny shrnuje vyjádření jednoho z učitelů: „*myslím, že chodit k volbám už studenti relativně motivovaní jsou, ale mám pocit, že na*

konci roku by víc přemýšleli o tom, komu hlas ve volbách dát. Na začátku jejich názory byly dost jasné a volili by stejně, jako jejich rodiče“.

Jednoznačně optimistický vývoj jsme nepochybně zaznamenali v **oblasti právních znalostí**. Správnost studentských odpovědí se zlepšila ve všech třídách prakticky ve všech otázkách, v řadě z nich značně, v některých se více než zdvojnásobila. Celkově největší pozitivní posun proběhl ve třídě 8.A.

Naším cílem bylo také sledovat **vazbu mezi změnou studentských postojů a znalostí a vyučovacími strategiemi**, pomocí kterých vyučují učitelé testovaných tříd. Jak se ukázalo v průběhu roku, učitelé, jejichž třídy se zapojily do výzkumu, ve značné míře všichni používali ve výuce vyučovací strategie, které jsme ve druhé kapitole popsali jako efektivní. To nám značně ztížilo možnost sledovat dopad používání těchto strategií na znalosti a postoje studentů, protože jsme ve výzkumu neměli kontrolní vzorek studentů, jejichž učitelé by efektivní strategie téměř vůbec nepoužívali. Vzhledem k tomu, že se výzkumu účastnili všichni učitelé Gymnázia Jana Keplera, kteří tento rok vyučovali základy práva, řešení by spočívalo pouze ve volbě jiného gymnázia a zejména pak předchozí návštěvě vybíraných tříd, což by umožnilo vybrat pestřejší skladbu učitelů. I když tedy sledovaní studenti vykazali značný pokrok v oblasti právních znalostí a relativně malé, ale přece jen jisté zlepšení ve sféře právních postojů, a i když všichni do výzkumu zapojení učitelé používali efektivní vyučovací strategie, nemůžeme jednoduše uzavřít, že popsané pozitivní změny byly nepochybně způsobeny používanými vyučovacími strategiemi. Na základě shromážděných dat nemůžeme toto propojení považovat za prokázané, byť zejména značné zlepšení v oblasti právních znalostí naznačuje, že si studenti během roku osvojili řadu užitečných informací, tj. že strategie používané učiteli nemohly nebýt efektivní.

Na závěr nám nezbývá než upozornit na to, co jsme již uvedli v úvodu této kapitoly: totiž že se jedná o výzkum pilotní, jehož závěry je třeba brát více jako doporučení, na jaké otázky a jak se studentů ptát, než jako nezvratnou zprávu o tom, jaká je současná mladá generace. I když nepovažujeme výsledky provedeného výzkumu za nepřínosné, musíme přiznat, že její komplexní obraz důvěryhodněji podávají studie, kterým jsme věnovali třetí kapitolu práce. Současně jsme přesvědčeni o tom, že výzkumů mapujících právní vědomí mladých lidí vzniká v České republice naprosté minimum a že systematické sledování právních znalostí a postojů, které by vycházelo z výsledků této disertační práce, by bylo více než žádoucí.

8. ZÁVĚR

„...právo umožňuje člověku svobodně jednat a zároveň svým jednáním nikoho neohrožovat. Kdyby všichni dodržovali své povinnosti a také využívali svá práva, tak by pravděpodobně nedocházelo ve společnosti k žádným zásadním konfliktům.“⁵⁹¹

Předložená disertační práce zkoumá právní vědomí studentů středních škol, zejména gymnazistů, a způsoby, jakými je možné ho kultivovat. Skládá se z teoretické části, ve které vymezujeme pojem právního vědomí, mapujeme s pomocí empirických výzkumů jeho úroveň u mladých lidí a popisujeme efektivní strategie, kterými je možné ho pozitivně formovat. Dále popisujeme projekty, které se v České republice věnují ovlivňování právního vědomí mladých lidí, a hodnotíme kvalitu vybraných středoškolských učebnic práva. V praktické části potom na základě studentských dotazníků, rozhovorů s učiteli a pozorování jejich hodin sledujeme, jak se promění právní vědomí studentů během roku, ve kterém absolvují základy práva a politologie. Současně hledáme, které vyučovací strategie se ukáží zejména vhodné pro formování studentského právního vědomí.

Toto téma jsme jako ústřední zvolili proto, že míru vyspělosti právního vědomí považujeme za klíčovou pro zdravé fungování každé společnosti založené na právu. **Právní vědomí** totiž spojuje svět objektivního práva se světem práva, které ve společnosti skutečně působí a se kterým se každodenně lidé ve svých životech setkávají. Obsahuje jak znalosti platného práva (právní vědomí *de lege lata*) tak mínění o právu, tj. naše subjektivní hodnocení pozitivního práva (právní vědomí *de lege ferenda*). Čím přesněji znají představitelé státu právní vědomí jeho občanů, tím lépe mohou rozumět tomu, zda lidé hodnotí ve společnosti platné právo jako spravedlivé a dobrovolně ho respektují, nebo se naopak vůči pozitivnímu právu vymezují a hledají způsoby, jak právo obcházet nebo dokonce veřejně porušovat. I přes svoji důležitost se nicméně téma právního vědomí nachází ve stínu pozornosti právních vědců, byť mnozí právní odborníci opakovaně upozorňují na jeho význam i na skutečnost, že přesnější znalost právního vědomí občanů a možnost, jak na něj působit, nám pomáhá lépe rozumět fungování práva ve společnosti.

V předložené disertační práci jsme se proto pokusili shromáždit dostupné

⁵⁹¹ Odpověď jedné studentky zapojené do dotazníkového šetření, které provedl autor této práce.

informace o problematice právního vědomí i jeho formování, a to se zaměřením na středoškolské, zejména gymnaziální studenty. Zajímal nás nejen samotný pojem právního vědomí, který podrobně charakterizujeme v první kapitole, ale také **skutečný stav právního vědomí mladých lidí**. Ten vykreslujeme ve třetí kapitole s pomocí dostupných českých i mezinárodních empirických šetření, vycházíme ovšem také z vlastního pilotního výzkumu, který jsme realizovali ve třech paralelních maturitních třídách pražského Gymnázia Jana Keplera a jehož výsledky předkládá praktická část práce. Na základě studentských dotazníků, rozhovorů s učiteli a pozorování jejich hodin sledujeme, jak se proměňují studentské znalosti a postoje během roku, ve kterém studenti absolvují výuku základů práva a politologie. Studenti v dotaznících, které vyplňovali na začátku i na konci školního roku 2011/2012, analyzovali pět právních případů a odpovídali na osm otázek ověřujících míru jejich právních znalostí a postojů. Shromážděné výsledky porovnáváme s odpověďmi z podobných výzkumů, které se uskutečnily v minulých dvaceti letech. Jak jsme zmínili výše, věnovali jsme pozornost také projektům, které se v současnosti zaměřují na formování právního vědomí mladých lidí, a středoškolským učebnicím práva. V následujícím textu představíme nejdůležitější závěry, ke kterým jsme v práci dospěli.

Právní vědomí, jak ukazujeme v první kapitole, obsahuje vedle znalostí platného práva i mínění o právu coby naše subjektivní hodnocení platného práva, přičemž tuto hodnotící složku považujeme ve výsledku za významnější než složku znalostní. Právní vědomí dále zahrnuje racionální i emocionální aspekty a musí být vždy zkoumáno nejen teoreticky, ale též v co nejtěsnější návaznosti na skutečné lidské jednání. Míra vyspělosti právního vědomí úzce souvisí s **problematikou výchovy mladé generace**, které je dnes podle našeho názoru chybně věnována nedostatečná pozornost. Má-li být fungování našeho státu založeno na hodnotách demokratického právního státu, jak to požaduje např. česká Ústava, je podle našeho názoru úkolem státu aktivně usilovat o to, aby jeho občané byli demokraty, kteří mají ke svému státu autenticky kladný vztah a jsou ochotni se na jeho chodu aktivně podílet. Bez toho hrozí, že Česká republika bude jen slabou demokracií bez demokratů, která nedokáže účinně vzdorovat nebezpečím, se kterými se demokracie nutně potýkají,⁵⁹² podobně jako to nedokázala např. Výmarská republika bez republikánů, kteří by ji autenticky považovali za svou a byli proto ochotni ji ochránit.

Ve druhé kapitole vymezujeme **efektivní strategie**, tj. komplexní vyučovací metody, pomocí kterých je možné formovat právní vědomí studentů. Na základě poznatků

⁵⁹² Mezi tato nebezpečí patří například ztráta zájmu lidí o správu věcí veřejných, ztráta důvěry v politické řešení konfliktů, přílišná míra korupce, porušování lidských práv, zejména menšin žijících na území státu, radikalizace společnosti a volání po vládě silné ruky.

obecné didaktiky a psychologie, zejména myšlenek pedagogického konstruktivismu, Kolbova zážitkového cyklu učení, pyramidu učení, Gardnerových rozmanitých inteligencí a Bloomovy taxonomie dokládáme, že existuje několik různých učebních stylů, tj. specifických způsobů, kterými se studenti učí a které musí respektovat všechny vyučovací strategie, chtějí-li být náležitě účinné. Tyto poznatky propojujeme s bohatými americkými zkušenostmi s výukou práva na středních školách, které nashromáždily tzv. *Law-related education* programy, abychom je společně aplikovali na středoškolské strategie výuky. Ve výsledku docházíme k seznamu konkrétních osvědčených efektivních strategií výuky práva, mezi které řadíme např. práci s právními případy (*case study*), brainstorming, skupinové a projektové vyučování a simulované soudní jednání (*moot court*). Funkčnost těchto výukových strategií jsme dále ověřovali ve vlastním výzkumu, o kterém pojednáme níže.

Ve třetí kapitole jsme mapovali **reálné právní vědomí mladých lidí** tak, jak ho zachycují nemnohá dostupná empirická šetření. Vycházeli jsme zejména z unikátní Mezinárodní studie občanské výchovy, do které se během školního roku 2008/2009 zapojilo více než 140 tisíc mladých lidí z 38 zemí světa včetně České republiky, a porovnávali výsledky právních znalostí a postojů studentů z jednotlivých zemí. I když v mezinárodním srovnání vykazují čtrnáctiletí čeští studenti průměrné znalosti, porovnání této studie s předchozími výzkumy odhaluje, že za posledních deset let došlo u českých studentů k velkému zhoršení. Co se postojů týče, v celé řadě ukazatelů vykazovali čeští studenti oproti svým zahraničním vrstevníkům méně demokraticky aktivní smýšlení, menší zapojení do činnosti školy, menší mimoškolní činnost, menší ochotu být v budoucnu politicky aktivní i pouze přijít k volbám. Studie dále potvrdila, že občanské znalosti působí na postoje studentů, tj. že větší povědomí o fungování demokratického systému (tj. vyspělejší právní vědomí *de lege lata*) vede také k vyšší míře občanské a politické participace (tj. např. účasti ve volbách), a má tedy vliv na právní vědomí *de lege ferenda*. Na základě tohoto zjištění dospíváme k závěru, že by se předmětu, ve kterém jsou vyučovány základy práva a politologie, mělo dostávat v kurikulu českých škol výsadnějšího postavení a větší časové dotace, podobně jako by měl být vyučován dostatečně vzdělanými učiteli, což v současnosti není pravidlem.

Následně jsme ve čtvrté kapitole pátrali po příčinách zjištěného neradostného stavu právního vědomí českých studentů, a to prostřednictvím analýzy **projektů, které se v České republice věnují záměrné kultivaci studentského právního vědomí**. Zjistili jsme, že jich existuje relativně velký počet, ale řada z nich nedosahuje náležitých výsledků, a to ze dvou hlavních skupin příčin. Předně český školní systém nedostatečně

pracuje s učiteli, ať už formou dalšího vzdělávání, školení v používání nových materiálů a sdílení příkladů dobrých praxí, nebo prostřednictvím oceňování kvality jejich výuky. Druhá skupina důvodů leží na straně samotných projektů. I když vzniká velké množství zajímavých materiálů, učitelé se v nich jen těžko orientují a používané materiály si vybírají víceméně náhodně. Docházíme proto k závěru, že materiály je třeba v současnosti zejména utřídit, podrobit kvalitativní analýze, nadále zlepšovat a zejména pak školit učitele v jejich správném používání. Jinak ani dobře vymyšlené projekty, mezi které patří například blíže představené *Street Law*, nemají dostatečný dopad na úroveň právního vědomí mladých lidí.

V páté kapitole analyzujeme vybrané **středoškolské učebnice základů práva** a hodnotíme jejich vhodnost pro formování studentského právního vědomí. Jelikož podle dostupných průzkumů základy práva na středních školách v naprosté většině případů vyučují učitelé bez právního vzdělání, máme za to, že pro kvalitní výuku je existence dobré učebnice práva naprosto nezbytná. Pokusili jsme se proto takovou učebnicí najít. Prostudovali jsme kritéria, která pro posouzení kvality učebnic sestavili vybraní odborníci, abychom ve výsledku navrhli vlastní sadu devíti kritérií, která předchozí sady doplnila a upravila pro potřeby hodnocení učebnic základů práva. Následně jsme vytvořená kritéria aplikovali na tři vybrané učebnice a dospěli k závěru, že oproti stavu v roce 2008, kdy jsme se tématu právního vědomí začali věnovat, na českém trhu již existuje zdařilá středoškolská učebnice základů práva. Vydalo ji nakladatelství Didaktis v roce 2011 a tvoří třetí díl učebnicové sady s tradičním názvem *Společenské vědy pro střední školy*. Učebnice obstála prakticky ve všech námi navržených kritériích a považujeme ji za vzor nebo minimálně inspiraci pro budoucí učebnice základů práva.

Na základě **vlastního empirického výzkumu** provedeného ve třech paralelních třídách Gymnázia Jana Keplera jsme dospěli k závěru, že námi testovaní studenti prokázali poměrně velkou tendenci respektovat ve společnosti nastavené právní mechanismy a chovat se konformně s právním systémem, ve kterém žijí. Většinově odsuzovali, když aktéři analyzovaných právních případů brali spravedlnost do svých rukou, a to i v případě, že bránili právem chráněný zájem. Ve svých odpovědích většinově respektovali práva druhých, jedinou znatelnější výjimku tvořily odpovědi týkající se Romů. Ochota studentů k politické nebo občanské participaci se ukázala poměrně malá; až na celostátní volby, kterých se chtějí zúčastnit prakticky všichni, nemají studenti v plánu vést příliš aktivní občanský život, jen čtvrtina z nich například přemýšlí o tom, že někdy bude sbírat podpisy pod petici. Naproti tomu jistá skupina studentů nepochybně aktivní bude, např. o kandidatuře do zastupitelstva obce uvažuje 11 % studentů a 14 % zvažuje

členství v politické straně.

Celkově se **postoje studentů** zapojených do výzkumu během sledovaného roku vyvinuly spíš méně, byť některé změny se zdají být nesporné. Ochota studentů využívat zákonná řešení sporů vzrostla, v oblasti politické participace signifikantně větší množství studentů kladně odpovědělo na možnost svého zapojení do sbírání podpisů pod petice a účast na pokojném shromáždění. Jednoznačně pozitivní změnu jsme zaznamenali v oblasti **právních znalostí**, kde se procento správných odpovědí zvýšilo ve všech třídách prakticky ve všech otázkách, v některých se dokonce zdvojnásobilo. Tyto výsledky víceméně odpovídají závěrům předchozích výzkumů, se kterými jsme námi shromážděná data porovnávali. V rozporu s předchozími výzkumy se ovšem v našem vzorku studentů nepotvrdilo, že by dívky dosahovaly lepších výsledků v prokázaných znalostech než chlapci, ani že by znalosti dětí vysokoškolsky vzdělaných rodičů signifikantně předčily vědomosti ostatních studentů. Velmi pozitivně jsme hodnotili skutečnost, že všichni studenti v našem výzkumu ve svých odpovědích správně popsali roli práva ve společnosti, a to vesměs již na začátku roku. Poukazuje to na jistou vyspělost jejich právního vědomí, které jimi absolvované institucionální vzdělávání obohacuje zejména o znalosti konkrétních fakt, konceptů a právních principů, zatímco základní povědomí o právu a zaujímané právní postoje dokáže ovlivnit jen v omezené míře.

Co se zvolené techniky dotazníku týče, domníváme se, že přinesla zajímavé poznatky i přesto, že jsme naráželi na její limity. Do budoucna doporučujeme zkrátit celkovou délku dotazníku a sbírat data zhruba měsíc před koncem roku, což umožní ve třídě nastolit podobně pracovní atmosféru jako na začátku roku. Kombinaci dotazníků, rozhovorů a pozorování považujeme za víceméně dostatečnou, byť je možné ještě uvažovat o analýze plánů pozorovaných hodin, pokud by zapojení učitelé byli ochotni je dát k dispozici, a tematických plánů, které učitelé vypracovávají na začátku příslušného školního roku.

Jedním z cílů této práce bylo sledovat **vazbu mezi změnou studentských postojů a znalostí a vyučovacími strategiemi**, pomocí kterých vyučují učitelé testovaných tříd. V průběhu roku se ovšem ukázalo, že všichni učitelé, jejichž třídy byly zapojeny do výzkumu, v nezanedbatelném rozsahu používali ve výuce efektivní strategie, jak byly popsány v druhé kapitole. To nám do značné míry znemožnilo sledovat dopad používání těchto strategií na znalosti a postoje studentů, protože ve výzkumu tím pádem chyběl kontrolní vzorek studentů, jejichž učitelé by efektivní strategie téměř vůbec nepoužívali. I když tedy sledovaní studenti vykázali značný pokrok v oblasti právních znalostí

a relativně malé, ale přece jen jisté zlepšení ve sféře právních postojů, a i když všichni do výzkumu zapojení učitelé používali efektivní vyučovací strategie, není možné uzavřít, že zjištěné pozitivní změny byly nepochybně způsobeny používanými vyučovacími strategiemi. Do budoucna doporučujeme vybrat příslušné třídy tak, aby někteří zapojení učitelé používali tradiční výukové metody v signifikantně větší míře než ostatní.

I přes uvedené výhrady se domníváme, že práce shromáždila zajímavé poznatky, které je možné v budoucnosti dále využít. Nabízí se realizovat další empirické šetření na základě této práce a zkušeností v ní popsanych, což je směr, kterým přemýšlí i autor této studie. Při zpracovávání zvoleného tématu jsme mnohokrát narazili na skutečnost, že v České republice vzniká jen nevelké množství výzkumů právního vědomí mladých lidí. Ještě vzácnější artikl představují šetření, která by s odstupem několika let výzkum opakovala a umožňovala tak časové srovnání. Bez mezinárodních šetření, zejména mnohokrát zmiňované Mezinárodní studie občanské výchovy a studií jí předcházející, bychom o úrovni právního vědomí mladých lidí věděli o poznání méně. Na to ostatně upozorňuje i česká zpráva z této studie, když konstatuje, že „...*důležitým poznatkem [školské] reformy, která probíhá [v České republice] od roku 2004, je nedostatek empirických výzkumů, a v důsledku toho i relevantních dat pro potřebu hodnocení školních vzdělávacích programů a efektivity výchovy k občanství*“.⁵⁹³ Bohužel přitom platí, že bez těchto výzkumů často ani nepostřehneme, že se právní vědomí mladých lidí mění. A pokud tento vývoj zaznamenejme, nejsme schopni vysvětlit, proč k němu dochází a jak nejlépe můžeme právní vědomí mladých lidí kultivovat. Naším záměrem bylo mj. upozornit i na tyto souvislosti a alespoň drobně přispět ke zvýšení zájmu o dosud opomíjenou problematiku právního vědomí.

⁵⁹³ SOUKUP, P. (ed.) *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*, s. 29.

9. ABSTRAKT⁵⁹⁴

Předložená disertační práce zkoumá právní vědomí studentů středních škol, zejména gymnazistů, a způsoby, jakými je možné ho kultivovat. Jedná se o téma, které se nachází ve stínu pozornosti právních vědců, byť mnozí právní odborníci opakovaně upozorňují na jeho význam i na skutečnost, že přesnější znalost právního vědomí občanů a způsobů, jak jej ovlivňovat, nám pomáhá lépe rozumět fungování práva ve společnosti. Práce se skládá z teoretické části, ve které vymezujeme pojem právního vědomí, mapujeme s pomocí empirických výzkumů jeho úroveň a popisujeme efektivní strategie, kterými je možné ho kultivovat. V praktické části potom na základě studentských dotazníků, rozhovorů s učiteli a pozorování jejich výuky ověřujeme, se kterými výukovými strategiemi lze účinněji právní vědomí formovat.

V **teoretické části** je nejprve představen základní právně-teoretický pojem celé práce, tj. pojem právního vědomí. Práce v **první kapitole** představuje právní vědomí jako jeden ze stěžejních pojmů každého právního řádu, protože spojuje svět objektivního práva se světem práva, které ve společnosti skutečně působí a se kterým se lidé každodenně setkávají. Právní vědomí obsahuje jak znalosti platného práva (právní vědomí *de lege lata*) tak mínění o právu, tj. naše subjektivní hodnocení pozitivního práva (právní vědomí *de lege ferenda*), přičemž hodnotící složku práce považuje ve výsledku za významnější než složku znalostní. Práce dále ukazuje, že právní vědomí zahrnuje racionální i emocionální složku a že by mělo být zkoumáno nejen teoreticky, ale též v co nejtěsnější návaznosti na skutečné lidské jednání. Práce dále upozorňuje na úzký vztah mezi vyspělostí právního vědomí a výchovou, které je dnes podle autora chybně věnována jen malá pozornost. Má-li být fungování našeho stát založeno na hodnotách demokratického právního státu, jak to požaduje např. česká Ústava, je podle autora úkolem státu aktivně usilovat o to, aby jeho občané byli demokraty, kteří mají ke svému státu autenticky kladný vztah a jsou ochotni se na jeho chodu aktivně podílet.

Ve **druhé kapitole** práce vymezuje efektivní strategie, tj. komplexní vyučovací metody, pomocí kterých je možné právní vědomí studentů formovat. Analýzou kurikulárních dokumentů platných v českém školství práce ukazuje, že kultivace právního vědomí je součástí cílů českého vzdělávacího systému, a to zejména v podobě tzv. *klíčových kompetencí*, tj. souborů vědomostí, dovedností, zkušeností, postojů a hodnot.

⁵⁹⁴ Používáme terminologii stanovenou opatřením děkana PF UK č. 3/2009 ze dne 3. března 2009, o organizaci studia v doktorském studijním programu. V § 16 opatření stanovuje, že každá disertační práce má obsahovat „abstrakt v českém a anglickém jazyce v rozsahu nejméně tří stran textu“. Tradičněji bývá takto obsáhlé shrnutí práce označováno jako resumé, resp. *summary*.

Konkrétní efektivní výukové strategie hledá práce s pomocí poznatků didaktiky a psychologie. Představuje základní myšlenky pedagogického konstruktivismu, Kolbova zážitkového cyklu učení, pyramidu učení, Gardnerových rozmanitých inteligencí a Bloomovy taxonomie vzdělávacích cílů. Dospívá k závěru, že existuje několik různých učebních stylů, tj. specifických způsobů, kterými se studenti učí a které musí účinné vyučovací strategie respektovat. Shromážděné psychologické poznatky autor aplikuje na středoškolské strategie výuky, a to i s využitím bohatých amerických zkušeností s výukou práva na středních školách, které nashromáždily tzv. *Law-related education* programy, v rámci kterých se američtí středoškoláci učí základní právní minimum. Kapitola je zakončena seznamem konkrétních osvědčených efektivních strategií výuky práva, mezi které autor zařazuje např. práci s právními případy (*case study*), brainstorming, skupinové vyučování nebo simulované soudní jednání (*moot court*).

Vedle *teoretického* právního vědomí, kterému se věnovala první kapitola, mapuje práce i právní vědomí *praktické*, jak ho zachycují dostupná empirická šetření. Zejména na základě unikátní Mezinárodní studie občanské výchovy, do které se během školního roku 2008/2009 zapojilo více než 140 tisíc mladých lidí z 38 zemí světa včetně České republiky, porovnává **třetí kapitola** výsledky právních znalostí a postojů čtrnáctiletých studentů z jednotlivých zemí. I když v mezinárodním srovnání vykazují čeští studenti průměrné znalosti, studie odhaluje, že za posledních deset let u nich došlo k velkému zhoršení. Co se postojů týče, v celé řadě ukazatelů vykazovali čeští studenti oproti svým zahraničním vrstevníkům méně demokraticky aktivní smýšlení, menší zapojení do činnosti školy, menší mimoškolní činnost, menší ochotu být v budoucnu politicky aktivní i jen přijít k volbám. Studie dále ukazuje, že občanské znalosti působí na postoje studentů, tj. že větší povědomí o fungování demokratického systému (tj. vyspělejší právní vědomí *de lege lata*) vede také k vyšší míře občanské a politické participace (tj. např. účasti ve volbách) a má tedy vliv na právní vědomí *de lege ferenda*. Autor proto dospívá k závěru, že by se občanské výchově, resp. základům společenských věd mělo dostávat v kurikulu českých škol výsadnějšího postavení a větší časové dotace, podobně jako by měl být tento předmět vyučován dostatečně vzdělanými učiteli, což v současnosti není pravidlem.

Příčiny výše uvedeného neradostného stavu právního vědomí mladých lidí hledala předložená práce také pomocí analýzy projektů, které se v České republice věnují záměrné kultivaci studentského právního vědomí a kterých existuje nakonec relativně velký počet. Jak autor dokládá ve **čtvrté kapitole**, řada těchto projektů nemá náležitý dopad na úroveň právního vědomí mladých lidí, a to ze dvou hlavních skupin příčin. Předně český školní systém nedostatečně pracuje s učiteli, ať už formou dalšího vzdělávání, školení

v používání nových materiálů a sdílení příkladů dobrých praxí, nebo prostřednictvím oceňování kvality jejich výuky. Druhá skupina důvodů leží na straně samotných projektů. I když vzniká velké množství zajímavých materiálů, učitelé se v nich jen těžko orientují a používané materiály si vybírají víceméně náhodně. Materiály je tedy třeba v současnosti zejména utřídit, podrobit kvalitativní analýze, nadále zlepšovat a školit učitele v jejich správném používání. Jinak ani dobře vymyšlené projekty, mezi které patří například blíže představené *Street Law*, nemají dostatečný dopad na úroveň právního vědomí mladých lidí.

V páté kapitole, poslední z teoretické části, autor analyzuje vybrané středoškolské učebnice základů práva a hodnotí jejich vhodnost pro formování studentského právního vědomí. Jelikož základy práva v naprosté většině případů vyučují učitelé bez právního vzdělání, je dobrá učebnice práva podle autora pro kvalitní výuku takřka nezbytná. Autor dále hledá náležitosti kvalitní učebnice práva. Nejprve představuje pět různých sad kritérií, které sestavili jednotliví odborníci na hodnocení učebnic, aby na jejich základě navrhl vlastní sadu devíti kritérií, která předchozí sady doplňuje a upravuje pro potřeby hodnocení učebnic základů práva. Následně autor vytvořená kritéria aplikuje na tři vybrané učebnice a ukazuje, která učebnice si podle jeho názoru zaslouží být vzorem pro budoucí učebnice základů práva.

V praktické části práce autor představil výsledky vlastního pilotního empirického šetření právního vědomí středoškolských studentů, které provedl ve třech paralelních maturitních třídách pražského Gymnázia Jana Keplera. Na základě studentských dotazníků, rozhovorů s učiteli a pozorování jejich výuky autor vyhodnocuje třináct hypotéz, které se týkají právních znalostí i postojů a zejména pak jejich změn v průběhu roku, protože dotazníky studenti vyplňovali na začátku i na konci školního roku 2011/2012. Shromážděné výsledky autor porovnává s odpověďmi z podobných výzkumů, které se uskutečnily v minulých dvaceti letech.

Celkově autor dospívá ke zjištění, že do jeho výzkumu zapojení studenti prokázali poměrně velkou tendenci respektovat ve společnosti nastavené právní mechanismy a chovat se konformně s právním systémem, ve kterém žijí. Ve svých odpovědích většinově respektovali práva druhých, jedinou znatelnější výjimku tvořily odpovědi týkající se Romů. Ochota testovaných studentů k politické nebo občanské participaci se ukázala poměrně malá. Až na celostátní volby, kterých se chtějí zúčastnit prakticky všichni, nemají studenti v plánu vést příliš aktivní občanský život, jen čtvrtina z nich například přemýšlí o tom, že někdy bude sbírat podpisy pod petici. Naproti tomu jistá skupina studentů

nepochybně aktivní bude, např. o kandidatuře do zastupitelstva obce uvažuje 11 % studentů a 14 % zvažuje členství v politické straně.

Celkově se postoje studentů během roku vyvinuly spíš méně, byť některé změny se zdají být nesporné. Ochota studentů využívat zákonná řešení sporů vzrostla, v oblasti politické participace signifikantně větší množství studentů kladně odpovědělo na možnost zapojení se do sbírání podpisů pod petice a účast na pokojném shromáždění. Jednoznačně pozitivní změnu autor zaznamenal v oblasti právních znalostí, kde se procento správných odpovědí zlepšilo ve všech třídách prakticky ve všech otázkách, v některých se dokonce zdvojnásobilo.

Jedním z cílů autora bylo sledovat vazbu mezi změnou studentských postojů a znalostí a vyučovacími strategiemi, pomocí kterých vyučují učitelé testovaných tříd. V průběhu roku se ovšem ukázalo, že všichni učitelé, jejichž třídy byly zapojeny do výzkumu, ve značné míře používali ve výuce efektivní strategie, tak jak byly popsány v druhé kapitole. To autorovi značně znemožnilo sledovat dopad používání těchto strategií na znalosti a postoje studentů, protože ve výzkumu tím pádem chyběl kontrolní vzorek studentů, jejichž učitelé by efektivní strategie téměř vůbec nepoužívali. I když tedy sledovaní studenti vykazali značný pokrok v oblasti právních znalostí a relativně malé, ale přece jen jisté zlepšení ve sféře právních postojů, a i když do výzkumu zapojení učitelé používali efektivní vyučovací strategie, nebylo z pohledu autora možné učinit závěr, že zjištěné pozitivní změny byly nepochybně způsobeny používanými vyučovacími strategiemi.

10. ABSTRACT IN ENGLISH⁵⁹⁵

The presented PhD. thesis deals with effective strategies of forming legal consciousness of upper-secondary school students, and with methods that can be used for developing it. So far, legal scholars have paid only insufficient attention to this topic, even though many law experts have repeatedly pointed out its importance. Moreover, they stress the fact that a more detailed understanding of legal consciousness of citizens and of ways of influencing it can help us better understand how law works within the society. The thesis opens with the theoretical part, which defines the concept of legal consciousness, describes its level captured by the available empirical research and identifies effective strategies, which possess the potential to cultivate legal consciousness of the youth. In the following practical part, the author seeks to verify effectiveness of these strategies by means of student questionnaires, interviews with teachers and observations of their lessons.

The **theoretical part** firstly introduces legal consciousness as the basic concept of the whole thesis. The **first chapter** presents the understanding of legal consciousness as one of the key terms of every law because it connects the world of law in books with the world of law actually experienced by people on day to day basis. Legal consciousness includes both the knowledge of law (*legal consciousness de lege lata*) and the opinions about law, i.e. a subjective evaluation of the valid law (*legal consciousness de lege ferenda*). The thesis regards the opinion aspect of legal consciousness as more important than the knowledge one. Moreover, the thesis draws attention to the fact that legal consciousness includes both rational and emotional elements. The author also argues that when legal consciousness is studied, theoretical research needs to be combined with practical one, connecting theory with people's actual behaviour. Furthermore, the thesis points out the fact that there is a close relationship between education and the maturity of legal consciousness. According to the author, education towards values of democratic, law-abiding state as defined by the Czech constitution tends to be rather neglected. However, every truly democratic state needs to actively seek to educate its people into democrats, who genuinely honour their state, are willing to participate on it and even defend it against all possible dangers.

The second chapter characterises effective strategies, i.e. complex teaching methods, which can be used to influence student legal consciousness. The analysis of

⁵⁹⁵ Viz předchozí poznámka připojená k českému znění shrnutí práce.

Czech curricular documents, especially the *Framework Education Programme for Secondary General Education*, proves that the formation of law consciousness constitutes one of the goals of education. In particular, it is included in the development of *key competencies*, which represent sets of knowledge, skills, abilities, attitudes and values. Concrete effective teaching strategies sought by the thesis are based on findings of both psychology and of methodology of teaching law. The thesis provides an overview of the basic concepts of constructivism, Kolb's experiential learning cycle, the Learning Pyramid, Gardner's multiple intelligence theory, and Bloom's taxonomy of educational objectives. The author reaches the conclusion that there exist many learning styles, i.e. specific ways of learning, which should be respected by teaching strategies in order for them to be effective. Furthermore, the author applies these findings to teaching strategies at upper-secondary schools and also draws on American experience with high school *Law-related education* programmes, through which American high school students learn about law. The chapter concludes with a list of specific time-proven law teaching strategies, such as case study, role plays, brainstorming, group work or moot court simulation.

Apart from the theoretical legal consciousness, which is dealt with in the first chapter, the thesis focuses also on practical legal consciousness, as captured in available researches. The **third chapter** mainly analyses individual differences in knowledge and attitudes between Czech young people and those from other countries. The primary source for the comparison was the unique *International Civic and Citizenship Study* conducted in the school year 2008/2009 among 140 thousand students from 38 countries including the Czech Republic. As the study in connection with previous researches revealed, even though Czech students have average knowledge of law in comparison with other countries, we have witnessed a rapid decline in their knowledge over the last 10 years. Moreover, when it comes to attitudes, the research proves that Czech students are much less democratic in their thinking, less involved in the life of their school (including afterschool activities), less willing to be politically active in the future, or to cast a vote at the elections. The study also shows that the more informed students are about the way the democratic system works, the more engaged they are both in civic and political life. The author therefore concludes with stating that more time and prominence should be given to civic education. What is more, the subject should be taught by qualified teachers only, which is unfortunately not always the case at Czech schools.

The **forth chapter** presents an overview of various projects which aim at the cultivation of students' legal consciousness and which drew on the aforementioned poor results from the cited research. Unfortunately, many of these projects fail to have the

expected effect. There are two main reasons for that. Firstly, the Czech education system does not sufficiently focus on teachers' preparation, both in terms of follow-up courses, seminars about new resources, sharing examples of good practice and adequately evaluating teachers' work. Secondly, there are difficulties associated with the projects themselves, such as failing to reach the teachers and teach them to use new materials appropriately. It is therefore currently necessary to properly systematise, analyse, and further develop the existing materials. Furthermore, teachers should be trained to use them properly. If that does not happen, even the otherwise promising projects, such as in more details described *Street Law*, fail to have desired effect on the legal consciousness of young people.

In the last chapter of the theoretical part, **chapter number five**, the author analyses selected law textbooks for upper-secondary school students, and evaluates how suitable they are in terms of the cultivation of student legal consciousness. As upper-secondary law is predominantly taught by teachers without proper legal education, a good law textbook seems to be crucial for a good-quality legal education. The author also searches for the properties of such a good-quality textbook. Firstly, he presents five different taxonomies for textbook evaluation, and later on, based on the presented taxonomies, he provides his own nine criteria for a good legal textbook. These are further applied to three selected textbooks, showing which of the textbooks deserves to be considered the ideal example.

The **practical part** presents the result of a small research study of legal consciousness of upper-secondary students conducted by the author in three parallel civic education classes at Gymnázium Jana Keplera in Prague. The research included student questionnaires (administered both at the beginning and at the end of the school year 2011/2012), interviews with teachers and observations of their lessons. The author both compares the results with the similar studies conducted over the last 20 years, and uses the data to verify 13 hypotheses about legal consciousness of the students.

The research shows that the participants of the research tend to respect law set by the society, and to behave in a conformist way towards the law system they live in. In their answers, they predominantly respected the rights of others, with the exception of the Romany. The willingness to be politically active proved rather small. With the exception of voting in the parliamentary elections, students do not have strong intentions of being involved in the life of the community; only a quarter of respondents would e.g. gather signatures for a petition. There is, however, a group of students who do consider standing as a candidate in local elections (11%) or becoming members of a political group (14%).

Throughout the year, there has been a change in the attitudes of students, even though a rather small one. What has indeed risen was the number of students willing to solve their disputes using existing legal mechanisms. Moreover, students showed more interest in taking part in a peaceful demonstration or organising a petition. By all means, legal knowledge of almost all students has improved significantly – sometimes the number of correct answers to identical questions doubled.

One of the aims of the thesis was to verify a correlation between the change of attitudes and knowledge of students on the one hand, and teaching strategies used by the teachers on the other. Nevertheless, in the course of the research it has appeared that the teachers taking part in it all made use of effective strategies, as they were defined in chapter two. This unfortunately resulted in the failure of having a control group of students being taught predominantly by other strategies. Therefore, despite the improvement in student attitudes and especially their knowledge and despite the fact that their teachers were using effective teaching strategies, the author cannot conclude that the positive findings of the research are necessarily the results of the effective teaching strategies employed.

Klíčová slova:

právní vědomí, právní znalosti, právní postoje, vyučovací strategie

legal consciousness, knowledge of law, legal attitudes, teaching strategies

11. POUŽITÉ PRAMENY A LITERATURA

Monografie

BAKOŠOVÁ, Emília a kol. *Formovanie právneho vedomia študentov vysokých škôl*. Bratislava: Právnická fakulta Univerzity Komenského v Bratislavě, 1985, 202 s.

BARTOŠÍKOVÁ, Miroslava. *Profesionální právní vědomí hospodářských pracovníků a hospodářská kriminalita*. Praha: Vysoká škola Sboru národní bezpečnosti, 1988, 102 s.

BOGUSZAK, Jiří, ČAPEK, Jiří, GERLOCH, Aleš. *Teorie práva*. Praha: ASPI, 2004, 347 s.

COTTERRELL, R. *The Sociology of Law. An Introduction*. London, Dublin, Edinburgh: Butterworths, 1992, 398 s.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 1993, 374 s.

DUDÁK, Vladislav. *Občanská nauka pro střední odborná učiliště: Veškeré učivo občanské nauky pro SOU v jedné učebnici*. Praha: SPN, 2003, 279 s.

DVOŘÁK, Jan *Odmaturuj! ze společenských věd*. Brno: Didaktis, 2008, 256 s.

EICHLER, Bohuslav, RYSKA, Radovan, SVOBODA, Vladimír. *Základy státoprávní teorie, ekonomie a ekonomiky, neformální logiky: pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2003, 164 s.

FENSTERMACHER, Gary D, SOLTIS, Jonas F. *Výučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008, 124 s.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997, 172 s.

FULLER, Lon L. *Morálka práva*. Praha: OIKOYMENH, 1998, 229 s.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, 1993, 440 s.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999, 236 s.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 1996, 130 s.

GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář, 2000, 425 s.

GERLOCH, Aleš, KYSELA, Jan, KÜHN, Zdeněk, WINTR, Jan, TRYZNA, Jan, MARŠÁLEK, Pavel a BERAN, Karel: *Teorie a praxe tvorby práva*, ASPI, Praha: 2008, 422 s.

GERLOCH, Aleš. *Teorie práva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007, 343 s.

HLADÍK, Jaroslav. *Společenské vědy v kostce*. Fragment, 2004, 108 s.

HRADIL, Petr. *Právo pro gymnázia, obchodní akademie a střední odborné školy*. 2011, 314 s.

HUNGR, Pavel, KRSKOVÁ, Alexandra. *Psychologické aspekty působení práva*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1985, 185 s.

- JHERING., Rudolf von. *Boj o právo. Právní věda všedního dne*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009, 154 s.
- KNAPP, Viktor. *Teorie práva*. Praha: C. H. Beck, 1995, 247 s.
- KNECHT, Petr, JANÍK, Tomáš a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, 196 s.
- KOLB, David. *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall, 1984, 256 s.
- Kolektiv autorů. *Právo pro každého – učebnice „Právo pro každý den – Street Law“*. Praha: Partners Czech, 2001, 149 s.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, 265 s.
- KOVAŘÍK, Jiří a kol. *Dětská práva, právní povědomí, participace dětí a sociální služby*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2001, 222 s.
- KYSELA, Jan. *Právo na odpor a občanskou neposlušnost*. Brno: Doplněk, 2006, 120 s.
- MADAR, Zdeněk a kol. *Právníký slovník*. II. díl, Praha: Panorama, 1988, 679 s.
- MADAR, Zdeněk a kol. *Slovník českého práva*. II. díl, 2.roz. vyd. Praha: Linde., 1999, 857 s.
- MADAR, Zdeněk a kol. *Slovník českého práva*. 3. vyd. Praha: Linde Praha, a. s., 2002, 983 s.
- MADAR, Zdeněk a kol. *Slovník českého práva*. Praha: Linde, 1995, 716 s.
- MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, 140 s.
- MAŇÁK, Josef; KLAPKO, Dušan (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, 124 s.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, 239 s.
- MARŠÁLEK, Pavel. *Právo a společnost*. Praha: Auditorium, 2008, 258 s.
- OBST, Otto, KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, 178 s.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2007, 270 s.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008, 380 s.
- PLATÓN. Platónovy spisy: Svazek V. Praha: Oikoymenh, 2003, 685 s.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 395 s.
- PRŮCHA, Jan. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. Paido, Brno 1998, 148 s.
- PRUSÁK, Jozef. *Právo v spoločnosti*. Bratislava: Obzor, 1980, 227 s.
- REHBINDER, Manfred. *Rechtssoziologie*. München: C.H.Beck, 2003, 286 s.
- RIESMAN, David. *Osamělý dav: studie o změnách amerického charakteru*. Praha: Kalich, 2007, 345 s.
- RUSSELL, Bertrand. *Power: A New Social Analysis*. New York: Routledge, 2004, 258 s.

- RYSKA, Radovan. *Právo pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2004, 176 s.
- SCHAUER, Frederick. *Thinking Like a Lawyer: A New Introduction to Legal Reasoning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2009, 239 s.
- SCHULZ, Wolfram, FRAILLON, Julian, AINLEY, John, LOSITO, Bruno a KERR, David. *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment Framework*. [online]. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010, 64 s. [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <<http://iccs.acer.edu.au/uploads/ICCS%20Assessment%20Framework/ICCS%202008%20Full.pdf>>.
- SILBERMAN, Mel. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: Osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997, 311 s.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s.
- SLUNÉČKOVÁ, Jana. *Právní vědomí (Výbrané problémy)*. Acta Universitatis Carolinae. Iuridica. 1985, 100 s.
- SOBEK, Tomáš. *Nemorální právo*. Praha: Ústav státu a práva AV ČR, 2010, 423 s.
- ŠIL, Přemysl, KARLOVÁ, Jana. *Člověk jako občan a světoobčan: politologie, právo a mezinárodní vztahy pro střední školy*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2008, 222 s.
- ŠÍMA, Alexander, SUK, Milan. *Základy práva pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: C.H. Beck, 2011, 398 s.
- TOMANCOVÁ, Jaroslava, SCHELLE, Karel. *Právní nauka pro školy i praxi*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, 447 s.
- TOMOSZKOVÁ, Veronika, TOMOSZEK, Maxim (eds.). *Kurz právnických dovedností: učební pomůcka pro studenty PF UP v Olomouci*. Olomouc: Iuridica Olomucensis, 2008, 327 s.
- VEČEŘA, Miloš, URBANOVÁ, Martina. *Sociologie práva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2011, 313 s.
- VEČEŘA, Miloš, URBANOVÁ, Martina. *Základy sociologie práva*. Brno: Doplněk, 1996, 207 s.
- VOJNA, Pavel a kol. *Kriminalita – skutečnost a právní vědomí*. Praha: Výzkumný ústav kriminologický při Generální prokuratuře ČSSR, 1984, 397 s.
- WEISS, Robert Stuart. *Learning from strangers: the art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press. 1995, 246 s.
- ZAKARIA, Fareed. *Budoucnost svobody: neliberální demokracie v USA i ve světě*. Praha: Academia, 2005, 363 s.
- ZUBÍKOVÁ, Zdeňka, DRÁBOVÁ, Renáta. *Společenské vědy v kostce pro střední školy*. Fragment, 2010, 188 s.

Kapitoly v monografiích

KNECHT, Petr, NAJVAROVÁ, Veronika. *Jak žáci hodnotí učebnice? Podněty pro tvorbu a výzkum učebnic*. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 107-120.

MAŇÁK, Josef. *Paridův soud aneb komu zlaté jablko*. In MAŇÁK, J.; KLAPKO, D. (eds.). *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido, 2006, s. 73-78.

MAŇÁK, Josef. *Učebnice jako kurikulární projekt*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 24-30.

MARTINKOVÁ, Věra. *Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe)*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 41-47.

MIKK, Jaan. *Učebnice: budoucnost národa*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 11-24.

PRŮCHA, Jan. *Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení*. In KNECHT, P., JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 27-36.

SIKOROVÁ, Zuzana. *Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol*. In MAŇÁK, J., KNECHT, P. (eds.). *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007, s. 31-39.

SIKOROVÁ, Zuzana, ČERVENKOVÁ, Iva. *Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na ZŠ a gymnáziu*. In JANDOVÁ, Renata (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků XV. konference ČAPV. [CD-ROM] České Budějovice: PdF JU, 2007.

Studie

Analýza materiálů pro výuku předmětů ze společenskovední oblasti: Závěrečná zpráva. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/analyza-vup-jake-materialy-vyuzivaji-ucitele-dejepis-a-obcanske-vychovy>>.

Analýza přístupu veřejnosti k regulaci v ČR pro Ministerstvo vnitra ČR [online]. Praha: SC&C, 2007 [cit. 2011-10-28]. Dostupné z WWW: <http://aplikace.mvcr.cz/archiv2008/sprava/moderniz/dokumenty/zprava_final_v5.pdf>.

CORNETT, Jeffrey W. *Understanding the Value of Law Related and Civic Education for Youth: A Review of the Literature*. In: ERIC: Education Resources Information Center [online]. 1997 [cit. 2012-05-01]. Dostupné z: <<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED429879>>.

McKinsey & Company. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha, 2010. Dostupné z: <http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf>.

Mezinárodní výzkum ICCS – International Civic and Citizenship Education Study, 2009,

Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

MIČIENKA, Marek a kol. *Mikrosonda občanský a společenskovední základ. Závěrečná zpráva projektu*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002.

Millward Brown. *Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách pro společnost Člověk v tísni*, 2009.

OECD Programme for International Student Assessment – výzkumy PISA testů (z let 2000, 2003, 2006, 2009).

SAK, Petr, SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda servis s.r.o., 2004, 240 s.

SAK, Petr. Proměny české mládeže (česká mládež v pohledu sociologických výzkumů). Praha: Petrklíč, 2000, 292 s.

SCHULZ, Wolfram a kol. *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/12362_1_1>.

SCHULZ, Wolfram, AINLEY, Julian, FRAILLON, John, KERR, David a LOSITO, Bruno. *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries* [online]. Amsterdam.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/Reports/ICCS_InternationalReport.pdf>.

SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education* [online]. 2001 [cit. 1.5.2012]. Dostupné z: <<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/187445NCJRS.pdf>>.

SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM. *A Descriptive Review of Research on Law-Related Education* [online]. 2001 [cit. 1.5.2012]. Dostupné z: <<https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/Digitization/187445NCJRS.pdf>>.

SOUKUP, Petr (ed.). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/12361_1_1>.

THE JUVENILE JUSTICE STEERING COMMITTEE OF THE LAW-RELATED EDUCATION YOUTH FOR JUSTICE PROGRAM. *Law-Related Education for Juvenile Justice Settings* [online]. 1999 [cit. 1.5.2012]. Dostupné z: <<http://www.crfc.org/pdf/lrejj.pdf>>.

TORNEY-PURTA, Judith, LEHMANN, Rainer, OSWALD, Hans a SCHULZ, Wolfram. *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA, 2001.

VEČERKA, Kazimír a kol. *Mládež v kriminologické perspektivě*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2009, 129 s.

Články v odborných časopisech a sbornících, kvalifikační práce

BERGEROVÁ, Markéta. *Spravedlnost v právu*. Brno, 2009, 65 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Právnická fakulta. [online]. [cit. 2012-05-03]. Dostupné z: <is.muni.cz/th/134754/pravf_m/Spravedlnost_v_pravu.doc>.

BÍLEK, Pavel, ZOUBEK, Vladimír. *Důvěra v právo (Úcta ke konstituci)*. Lidská práva: Čtvrtletník Českého helsinského výboru [online]. 2003, č. 4 [cit. 2008-04-13].

BROKLOVÁ, Zdeňka. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání*. Praha, 2008, 246 s. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Matematicko-fyzikální fakulta. [online]. [cit. 2012-05-03]. Dostupné z: <http://kdf.mff.cuni.cz/~koupilova/_materialy/phd/dizertace.pdf>.

BRZOBOHATÁ, Karin. *K problematice postojů k právu*. Brno, 1994, 126 s. Disertační práce. Masarykova univerzita, Právnická fakulta.

ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Komparace hodnotové orientace vysokoškoláků a středoškoláků*. In *Socialia 99, Mládež v postmoderní době: Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 12. a 13. října 1999*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, s. 105-112.

HERTOGH, Marc. *A 'European' Conception of Legal Consciousness: Rediscovering Eugen Ehrlich*. Journal of Law and Society. 2004, roč. 31, č. 4, s. 457-481.

HŮBELOVÁ, Dana. *Výukové metody a styly učitelů zeměpisu: případové (video)studie*. Pedagogická orientace. 2009, roč. 19, č. 2, s. 53-71.

JANSA, Viktor. *Vybrané problémy teorie právního vědomí*. Praha: ČSAV, 1982, 35 s. Autoreferát.

LOBEL, Orly. *The Paradox of Extra-Legal Activism: Critical Legal Consciousness and Transformative Politics*. Harvard Law Review, 120, 2007; San Diego Legal Studies Paper No. 07-75. Available at SSRN: <<http://ssrn.com/abstract=937954>>.

MASLOW, Abraham. *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review. 1943, 50, s. 370-396. Dostupný také z: <<http://www.altruists.org/f62>>.

NOVÁKOVÁ, Marcela. *Právo a společnost*. Olomouc, 2010, 82 s. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Právnická fakulta. [online]. Dostupné z <theses.cz/id/b1h1qo/88664-712717097.doc>.

PINDER, Kamina. *Street Law: Twenty-Five Years and Counting*. Journal of Legal Education. 1998, 27, s. 211-233. Dostupný z: <<http://scholar.google.com/scholar?hl=cs&lr=&q=info:Yaqp6Zn-IoJ:scholar.google.com/&output=viewport&pg=1>>.

SALYKOVÁ, Magda. *Koncepce vysokoškolského právního vzdělání*. Praha, 2004. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Právnická fakulta, 80 s.

SARAT, Austin. *Law Is All Over: The Power, Resistance and the Legal Consciousness of the Welfare Poor*. Yale Journal of Law & the Humanities. 1990, 2, s. 343-379.

SCHLESINGEROVÁ, Lucie. *Hodnotová orientace VŠ studentů*. Brno, 2010. 68 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/109318/ff_m/1.KONCEPT.pdf>.

SILBEY, Susan S. *After Legal Consciousness*. Annual Review of Law and Social Science. 2005, 1, s. 323-368. Dostupný z: <http://web.mit.edu/~ssilbey/www/pdf/after_legal.pdf>.

SLUNÉČKOVÁ, Jana, EL-DUNIA, Jana. *Právní vědomí a odpovědnost*. Acta Universitatis Carolinae. Iuridica. 1988, s. 9-79.

STRAKOVÁ, Jana. *Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR*. ORBIS SCHOLAE. 2009, 3, 103-118 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <http://www.orbisscholae.cz/archiv/2009/2009_3_05.pdf>.

URBAN, Michal. *Maslowova pyramida lidských potřeb a současné evropské pojetí lidských práv*. In ANTOŠ, Marek, WINTŘ, Jan (eds.). *Volby, demokracie, politické svobody*. Praha: Leges, 2010, s. 174-180.

URBAN, Michal. *Nespravedlivé právo a co s ním? Několik příkladů z filmu o jednom z nejvlivnějších právníků všech dob, Mahátma Gándhím*. In HAMULÁK, Ondřej (ed.) *Právo v umění a umění v právu: sborník odborných příspěvků z mezinárodní konference Olomoucké debaty mladých právníků 2011*. Praha: Leges, 2011, s. 68-74.

URBAN, Michal. *Právní vědomí – právem přežitý, nebo neprávem přehlížený právní pojem?* In KNOLL, Vilém (ed.) *Naděje právní vědy – Býkov 2010*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011, s. 395-400.

URBAN, Michal. *Street Law aneb Právo pro každý den*. In KUKLÍK, Jan (ed.). *Reforma právnického vzdělávání na prahu 21. století*. Praha: Auditorium, 2009, s. 62-73.

URBAN, Michal. *Výuka práva na středních školách*. In Masopust, Zdeněk - Jermanová, Helena (eds.) *Dvacet let poté: Právo ve víru metamorfóz*. Praha: Ústav státu a práva, 2010, s. 371-379.

URFUS, Valentin. *Právo, zákony a právní vědomí*. Vesmír [online]. 1996, č. 6 [cit. 2008-04-13], s. 331-332.

VEČEŘA, Miloš. *Právní vědomí v evropské perspektivě: (K některým právně sociologickým souvislostem)*. In VEČERKA, Kazimír (ed.). *Budoucnost a sociální patologie: Nová řešení starých problémů či stará řešení problémů nových?*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2009, s. 159-170.

WEBERNDORFER, Andreas. *Sanktionsbeurteilung Von Laien Und Rechtsbewusstsein*. Salzburg: Grin Verlag, 2009, 204 s. Disertační práce. Universität Salzburg.

Internetové stránky a materiály

BALADA, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 100 s. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/uploads/Vzdelavani/Skolska_reforma/RVP/RVP_gymnazia.pdf>.

BÁRTÍKOVÁ, Gabriela. *Projekt "Street Law" - "Právo na každý den"*. Adam.cz: ZPRAVODAJSKÝ A INFORMAČNÍ SERVIS [online]. 2001 [cit. 2008-11-11]. Dostupný z WWW: <<http://knihovna.adam.cz/archiv1/view.php?navezclanku=projekt-street-law-pravo-na-kazdy-den&cislocclanku=10118003>>.

Bohouš a Dáša mění svět. *Sborník nejlepších soutěžních komiksů. Varianty: Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni* [online]. 2008 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=107>>.

Bundeszentrale für politische Bildung [online]. [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.bpb.de>>.

- CzechKid* [online]. [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.czechkid.cz/>>.
- Český helsinský výbor [online]. [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.helcom.cz/search.php?rsvelikost=sab&rstext=all-phpRS-all&rstema=11>>.
- Člověk v tísní [online]. Člověk v tísní, o.p.s., ©2006 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.clovekvtsni.cz/index.php>>.
- Dobří učitelé. SCIO.CZ. *Scio* [online]. 2012 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <<http://www.scio.cz/vyzkum/dobri-ucitele.asp>>.
- ECS EDCONSIA, s. r. o. *ECS Activity* [online]. 2009 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: <<http://www.ecs-activity.cz/novinky-outdoor-s-myslenkou>>.
- Evropské sdružení studentů práv [online]. 2009 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.elsa.cz/page/181/street-law.htm>>.
- Georgetown University Law Center web site [online]. 2008 [cit. 2008-11-11]. Anglicky. Dostupný z WWW: <<http://www.law.georgetown.edu/clinics/faqs.html>>.
- HAVEL, Václav. *Projev prezidenta republiky Václava Havla na sympóziu "Myšlenky Václava Havla a koncept občanské společnosti"*, Macalester College, Minneapolis/St.Paul, USA, 26. dubna 1999. [online]. [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <<http://archive.vaclavhavel-library.org/>>.
- HVÍŽĎALA, Karel. *Blog.aktualne.cz* [online]. 10. 12. 2010 [cit. 2011-10-28]. Profesor Cepl: Právní vědomí je důležitější než právo. Dostupné z: <<http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/karel-hvizdala.php?itemid=11535>>.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), 2010 [cit. 2011-12-30]. Dostupné z: <http://iccs.acer.edu.au/uploads/File/Reports/ICCS_InternationalReport.pdf>.
- Jeden svět na školách: program společnosti Člověk v tísní [online]. Člověk v tísní, o.p.s., © 2011 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.jedensvetnaskolach.cz/index2.php>>.
- Kolb learning styles. *Businessballs.com* [online]. [cit. 2012-05-12]. Dostupné z: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>.
- KRISTKOVÁ, Veronika. PUBLIC INTEREST LAWYERS ASSOCIATION. *Klinické právní vzdělávání*. 2010. Dostupné z: <http://www.probonoaliance.cz/_files/file/pravni_kliniky_verze_brezen_2010_final.pdf>.
- Law-Related Education History. *American Bar Association* [online]. 2011 [cit. 2012-05-17]. Dostupné z: <<http://www2.americanbar.org/calendar/2011-national-law-related-education-conference/Pages/GeneralInformation.aspx>>.
- Lidská práva [online]. Amnesty International [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.lidskaprava.cz/home>>.
- Metodický portál RVP.CZ: inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://rvp.cz/>>.
- Mikrosonda OSZ 2009. CERMAT. *Nová maturita* [online]. 2010 [cit. 2012-01-03]. Dostupné z: <<http://www.novamaturita.cz/mikrosonda-osz-1404033814.html>>.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Web MŠMT* [online]. 2012 [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/>>.
- MOTEJL, Otakar. *Právní vědomí a sebevědomí*. Muni.cz: Měsíčník Masarykovy university v Brně [online]. 2005, 10 [cit. 2008-04-13], s. 1. Dostupný z:

<<http://info.muni.cz/txt/1005/0.htm>>.

Ostravská univerzita v Ostravě [online]. 2006-2012 [cit. 2012-04-14]. Dostupné z: <<http://pdf.osu.cz/kpd/index.php?idc=13284>>.

PARTNERS CZECH, o.p.s. *Partners Czech, o.p.s.* [online]. neuvedeno [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.partnersczech.cz/cs/street-law>>.

PEHE, Jiří. *Význam práva byl po listopadu hrubě podceněn*. Hospodářské noviny [online]. 9. 3. 1998 [cit. 2008-04-27]. Dostupný z: <<http://www.pehe.cz/clanky/1998/1998-Vyznampravabyl.html>>.

POLOVINA, Simon. *About the Learning Pyramid* [online]. 2011 [cit. 2012-05-08]. Dostupné z: <<http://homepages.gold.ac.uk/polovina/learnpyramid/about.htm>>.

Portál Občanská společnost - návod k použití [online]. ©2003 - 2006 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.obcan.ecn.cz/>>.

Právnická fakulta UK. *Právo pro praxi* [online]. 2011 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://ppp.prf.cuni.cz/>>.

Právo pro každý den (street law). *Law4life* [online]. 2012 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://lawforlife.upol.cz/klicove-aktivity-2/program-pravo-pro-kazy-den-street-law/>>.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea; ČADOVÁ, Libuše. *Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů*. *Paidagogos*. 2006, 2006, 1. Dostupný také z WWW: <<http://www.paidagogos.net/issues/2006/1/1/article.html>>.

Probační a mediační služba ČR [online]. 2002-2012 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<https://www.pmscr.cz/pravo-pro-kazdy-den-2/>>.

Program Mládež v akci [online]. Česká národní agentura Mládež, © 2007–2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.mladezvakci.cz/>>.

Projekt Výchova k občanství [online]. 2012 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.vychovakobcanstvi.cz/>>.

RAISER, Thomas. *Frankfurter Rundschau* [online]. 2010 [cit. 2011-10-01]. Woher kommt unser Rechtsbewusstsein?. Dostupné z: <<http://www.fr-online.de/doku---debatte/woher-kommt-unser-rechtsbewusstsein-,1472608,2867790.html>>.

SMITH, M. K. *David A. Kolb on experiential learning. The encyclopaedia of informal education* [online]. 2001 [cit. 2012-05-11]. Dostupné z: <<http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm>>.

THE WORLD BANK GROUP. *The Learning Pyramid* [online]. 2007 [cit. 2012-05-08]. Dostupné z: <http://siteresources.worldbank.org/DEVMARKETPLACE/Resources/Handout_TheLearningPyramid.pdf>.

Univerzita Palackého v Olomouci [online]. 2012 [cit. 2012-06-13]. Dostupné z: <<http://www.pf.upol.cz/menu/struktura-pf/centra/centrum-pro-klinicke-pravni-vzdelavani/pravo-pro-kazdy-den-street-law/>>.

Varianty: Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni [online]. 2008 [cit. 2012-02-13]. Dostupné z: <<http://www.varianty.cz/>>.

ŽUMÁROVÁ, Monika. *Představy a skutečnost o využití volného času současnou středoškolskou mládeží: jaká je a jak žije středoškolská mládež na počátku XXI. století*. *Buletin Národní protidrogové centrály*. 2004, 4, s. 6-14.