

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Katedra sociologie

Bakalářská práce

2018

Anna Černá

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut Sociologických studií

Katedra sociologie

**Role školy v procesu formování aktivního občanství
očíma českých politických aktivistů**

Bakalářská práce

Autor práce: Anna Černá

Studijní program: Sociologie

Vedoucí práce: PhDr. Dino Numerato, Ph.D.

Rok obhajoby: 2018

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 11. 5. 2018

Anna Černá

Bibliografický záznam

Černá, A. 2018. *Role školy v procesu formování aktivního občanství očima českých politických aktivistů*. Praha. Bakalářská práce.

Rozsah práce: 119 677

Anotace

Cílem textu je kriticky sociologicky analyzovat roli instituce školy v procesu formování aktivního občanství, jež autorka chápe jako specifický vzorec jednání osvojovaný v průběhu socializace. Participační model demokracie, z něhož vychází i české vzdělávací kurikulum, předpokládá vychovat z mladých informované a aktivní jedince uznávající demokratické hodnoty. Formální vzdělávání coby jeden z aktérů sekundární socializace představuje jediný veřejně kontrolovaný nástroj výchovy občanů. Ačkoli je výchova k občanství formálně zahrnuta do vzdělávacího kurikula, současné výzkumy v českém prostředí ukazují, že škola nehraje v politické socializaci mladých významnější roli. Z toho důvodu nahlíží autorka na formální vzdělávání jinou optikou a diskutuje i další aspekty. Klíčový je pro ní pohled českých politických aktivistů, které vnímá jako nedílnou součást občanské společnosti a prototyp aktivních občanů. Analýza role instituce školy je založena na 26 hloubkových rozhovorech se zástupci organizací politického aktivismu. Autorka představuje školu jako instituci výchovy k občanství, jež na jednu stranu v politické socializaci mladých selhává, na stranu druhou však k občanské výchově disponuje příslušným potenciálem. Dále ukazuje, že školu není možné vnímat jako homogenního aktéra procesu socializace, ale jako heterogenní sociální prostor, v jehož rámci spolu interagují různí socializační činitelé. V neposlední řadě funguje dle autorky škola jako prostředí poskytující sociální kapitál a příslušnou kvalifikaci, díky čemuž nacházejí absolventi uplatnění v profesionalizovaném neziskovém sektoru.

Annotation

The aim of the text is a critical sociological analysis of the role of the institution of school in the process of forming an active citizenship which is perceived by the author as a specific pattern of behaviour acquired during socialisation. The participation model of democracy, from which stems the Czech educational curriculum, aims to raise informed and active youth adhering to democratic values. Formal education as one of the actors of secondary socialisation is the only publicly controlled tool of education of citizens. Although the citizenship education is formally a part of the curriculum, contemporary research in the Czech environment shows that school does not play a significant role in political socialisation of young people. For this reason, the author of the text looks at the formal education from a different perspective and discusses other aspects too. The key view for the

author is the one of Czech political activists who she perceives as a necessary part of civil society and a prototype of active citizens. The analysis of the role of the institution of school is based on 26 deep interviews with representatives of political activist organisations. The author introduces school as an institution of citizenship education which on one hand fails in the political socialisation of the young, on the other hand it presents the appropriate potential to civic education. Furthermore, it shows that it is not possible to perceive school as a homogenous actor in the process of socialisation but rather as heterogeneous social space in which different socialisation actors interact with one another. Finally, according to the author school functions as an environment enabling social capital and adequate qualification thanks to which the graduates find careers in professional NGO sector.

Klíčová slova

škola, formální vzdělávání, socializace, občanská společnost, aktivní občanství, politický aktivismus

Keywords

school, formal education, socialization, civil society, active citizenship, political activism

Title

The role of school in the process of forming an active citizenship through the eyes of Czech political activists

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucímu mé práce PhDr. Dinu Numeratovi, Ph.D. za cenné rady a vstřícný přístup. Dále bych ráda poděkovala doc. PhDr. Ondřeji Císařovi, Ph. D., Mgr. Milanu Hruběšovi, DiS., Ph.D.; Mgr. Evě Králové, ale také všem respondentům, bez nichž by žádná empirická data nevznikla.

Obsah

ÚVOD	2
1 TEORETICKÁ ČÁST	4
1.1. Občanská společnost a aktivismus	4
1.1.1 Občanská společnost	4
1.1.2 Občanská participace	6
1.1.3 Participace vs. aktivismus	7
1.1.4 Profesionalizace a formalizace občanského sektoru	8
1.2. Socializace a škola	10
1.2.1 Socializace	10
1.2.2 Škola jako prostor pro socializaci	12
1.2.3 Škola jako pole socializačních činitelů	14
1.2.4 Výchova k občanství a specifika ČR.....	15
2 EMPIRICKÁ ČÁST	17
2.1. Metodologie	17
2.1.1 Metoda sběru dat; projekt Aktivismus v těžkých časech a obraz druhého	17
2.1.2 Výběr respondentů	20
2.1.3 Výzkumné otázky	20
2.1.4 Etika výzkumu	21
2.1.5 Metoda analýzy dat	22
2.1.6 Hodnocení kvality výzkumu	23
2.2. Analýza dat	25
2.2.1 Aktivní vs. pasivní občanství a profesionalizace občanského sektoru	25
2.2.2 Role školy	32
2.2.2.1 Škola jako instituce výchovy k občanství.....	33
2.2.2.1.1 Rezervy ve výchově k občanství	33
2.2.2.1.2 Potenciál k výchově k občanství	35
2.2.2.2 Škola jako pole socializačních činitelů	38
2.2.2.2.1 Učitel.....	38
2.2.2.2.2 Vrstevnická skupina	40
2.2.2.2.3 Vnější prostředí	42
2.2.2.2.4 Výchovně vzdělávací cíle a prostředky	45
2.2.2.3 Škola jako příprava na zaměstnání	48
ZÁVĚR	53
SUMMARY	56
POUŽITÁ LITERATURA	57

Úvod

Občanská společnost je považovaná za klíčový prvek fungujícího demokratického zřízení [např. de Tocqueville 1992; Putman 1993; Müller 2003; Císař, Navrátil, Vráblíková 2011; Frič 2016]. Její přínos rozebíral už v 19. století francouzský myslitel Alexis de Tocqueville na příkladu demokracie v Americe. Právě rozsáhlý a fungující systém občanských sdružení všeho druhu umožňuje dle de Tocquevillo nezavislým a slabým občanům demokratické společnosti spojit se a docílit něčeho, na co by žádný z nich sám nestačil. Tím se učí vzájemné spolupráci a svobodnému rozhodování, učí se základním principům demokracie. Podle de Tocquevillo je „v demokratických zemích (...) umění sdružovat se dovedností základní; na jejím rozvoji závisí rozvoj všech ostatních“ [de Tocqueville 1992: 84].

Pole organizací, do nichž se občané sdružují, je značně široké. V této práci se zaměříme na oblast takových občanských uskupení, jež se svou činností snaží ovlivňovat veřejné dění, ovšem jiným způsobem než skrze účast ve volbách. Předmětem našeho zájmu nejsou ale tzv. běžní občané, nýbrž jednotlivci, kteří se ve zmíněném typu sdružení občanů aktivně angažují a věnují významnou část svého času (nebo dalších zdrojů) snaze o prosazení vytyčených cílů v oblasti politické a sociální. Takovéto jednotlivce budeme v textu označovat jako politické aktivisty¹.

K aktivismu coby určitému vzorci jednání nabývajícímu rozličných podob vedou různé cesty. Jistě hrají roli individuální rysy jednotlivce, ovšem v dnešní době je obecně přijímaným axiomem na poli sociálních věd skutečnost, že naše chování výrazně determinuje proces socializace, v jehož rámci si osvojujeme určité kulturní vzorce [např. Benedict 1999; Berger, Luckmann 1999; Malinowski 2007; Mead 2010]. Tento proces lze rozdělit na primární a sekundární socializaci, přičemž socializace primární se vztahuje k ranému dětskému věku, kdy si dítě osvojuje základní vzorce jednání od tzv. blízkých druhých (což jsou především rodinní příslušníci), zatímco v rámci sekundární socializace vstupují do procesu i další aktéři jako škola, organizace neformálního vzdělávání, církve, média nebo vrstevníci [Berger, Luckmann 1999].

Na to, co je základem nutným k udržení demokratické společnosti, se názory různí. Teorie participační demokracie (z níž zde vycházíme) považuje za klíčovou

¹ Konceptualizaci pojmu přitom přejímáme z prací Ondřeje Císaře [např. Císař 2008], neboť vycházíme z dat sebraných v rámci právě probíhajícího projektu *Aktivismus v těžkých časech a obraz druhého*, jehož je hlavním řešitelem.

politickou participaci občanů, která neslouží pouze jako prostředek k dosažení vytyčených cílů, ale také se podílí na upevňování občanské společnosti a na výchově občanů k umění vládnout. Demokracie může vzkvétat, pokud není občanům politika lhostejná, pokud se informují a artikulují své zájmy v oblasti veřejného dění. Negativně konotovány jsou naopak nezáměr s politickou apatií, které vedou k poklesu kvality demokratického vládnutí nebo ke snadnější cestě k uzurpování moci [Lebeda, Vlachová 2006: 12]. Udržení demokracie tak předpokládá vychovat z dětí informované a aktivní občany uznávající demokratické hodnoty.

Podstatným nástrojem socializace budoucích občanů je instituce školy coby zástupce formálního vzdělávacího systému, neboť se jedná o jediný skutečně veřejně kontrolovaný nástroj výchovy občanů [Kosimaa, Rapeli 2015]. Někteří výzkumníci docházejí k závěru, že ačkoli bývá vliv školy podceňován, představuje právě škola klíčového aktéra politické socializace a probuzení zájmů o politiku a veřejné dění [např. Wiseman et al. 2011; Kosimaa, Rapeli 2015]. Z toho důvodu v práci diskutujeme roli instituce školy v procesu formování aktivního občanství. Nezkoumáme ji však separátně, nýbrž ve vztahu k dalším socializačním činitelům.

Aktivistům se věnujeme vzhledem k tomu, že jde o jedince, kteří jsou zároveň i aktivními občany, již participují na řešení veřejných otázek. Právě u takto angažovaných jednotlivců lze lépe porozumět jejich cestě k občanskému zapojení, jež přerostlo až do podoby politického aktivismu, specifické formy aktivního občanství. Cílem bakalářské práce je tak kriticky analyzovat roli školy v procesu formování aktivního občanství a její pozici ve vztahu k ostatním socializačním činitelům. Podstatné je charakterizovat, jakým způsobem přispělo formální vzdělávání k aktivizaci jednotlivců, jakou váhu jeho vlivu aktivisté přikládají a jakou pozici zaujímá mezi ostatními aktéry socializace. V textu poukážeme na ambivalentní roli instituce školy, která na jednu stranu může přispívat k osvojení demokratických hodnot, na druhé straně může být chápána jako zástupce systému, vůči kterému se aktivisté vymezují. Klíčový je přitom pohled samotných aktivistů, na jejichž vnímání stavíme tuto analýzu.

V první části práce se zaměříme ryze na teorii. Vysvětlíme jednotlivé pojmy vztahující se k výzkumu. Ze všeho nejdříve představíme vztah občanské společnosti a politického aktivismu. Ukážeme, že aktivismus z občanské společnosti vyrůstá, a že politický aktivista by měl být zároveň i aktivním občanem. Také v krátkosti popíšeme trend profesionalizace a formalizace občanského sektoru, který byl v průběhu výzkumu zaznamenán. Dále se zaměříme na socializaci, proces osvojování si určitých vzorců

jednání, a na formální vzdělávání jako na jednoho ze socializačních činitelů. Na závěr teoretické části budeme diskutovat výchovu k občanství a její specifika v českém prostředí. Vysvětlíme, že ačkoli je formálně zahrnuta do kurikula, nemusí docházet k očekávaným výstupům, tedy k úspěšné politické socializaci mladých. Druhá část práce bude empirická. V této části se zaměříme na metodologii realizovaného kvalitativního výzkumu a na samotnou analýzu sebraných dat.

1 Teoretická část

1.1. Občanská společnost a aktivismus

1.1.1 Občanská společnost

Jak již bylo nastíněno v úvodu, konsolidovaná občanská společnost hraje významnou roli v demokratických společnostech, kde vyplňuje pomyslný prostor mezi soukromými zájmy jednotlivců a obecnými zájmy státu. Pro francouzského myslitele devatenáctého století, Alexise de Tocquevilla, představuje občanská společnost rozsáhlý systém občanských uskupení, do nichž se občané dobrovolně sdružují, aby uspokojovali společné potřeby a zájmy, na jejichž uspokojení by žádný z nich sám nestačil. De Tocqueville přitom upozorňuje na skutečnost, že pro rozvoj demokracie mají klíčový vliv i sdružení apolitické povahy. Pro autora jsou totiž občanská uskupení především „školou demokracie“. Tím, že se občané dobrovolně sdružují, se učí svobodnému rozhodování, vzájemné spolupráci, ale také porozumění provázanosti soukromých a obecných zájmů a významu aktivního občanství. Osvojují si základní demokratické principy [de Tocqueville 1992: 78-84].

V oblasti výzkumu občanské společnosti v českém prostředí navazuje na de Tocqueilla kupříkladu Petra Rakušanová, která občanskou společnost definuje jako „oblast dobrovolného sdružování mimo sféry trhu, státu i soukromého života, v níž si uvědomujeme společnou provázanost našeho světa“ [Rakušanová 2005: 81]. Kolektivní charakter aktivit občanů je v tomto pojetí občanské společnosti zcela klíčový. Ve svém výzkumu využívá autorka koncept neziskových organizací, které vnímá jako institucionální formu občanské společnosti a zároveň tak jako její podmnožinu [Rakušanová 2005]. Podobným způsobem přistupuje ke zkoumání české občanské společnosti i Jana Stachová, pro niž je základní, nikoli však jedinou, dimenzí občanské společnosti právě neziskový sektor. Ten představuje v očích autorky soubor všech

dobrovolných formálních sdružení, v jejichž rámci se jednotlivci učí demokracii, což posiluje občanskou společnost [Stachová 2008: 46].

Na studiu nevládních neziskových organizací je založen i výzkum Pavola Friče. Autor ovšem zdůrazňuje, že podstatou občanské společnosti je především dobrovolná, nezisková činnost jednotlivých občanů, přičemž ona dobrovolnost zde hraje klíčovou roli. Tam, kde jsou neziskové činnosti vykonávány z donucení, občanská společnost neexistuje. Základ občanské společnosti tak tvoří aktivní občané, kteří z vlastního zájmu vykonávají tzv. občanské aktivity, tedy činnosti zaměřené na správu věcí veřejných. Pod tyto činnosti spadají jak aktivity kolektivního, tak ale i individuálního charakteru, které mohou být spontánní, nebo formálně organizované (viz. Tab. 1). Oblast občanské společnosti nelze tedy redukovat na formální sdružení občanů. Obecně lze říci, že v rámci občanské společnosti se občané podílejí na správě veřejných záležitostí [Frič 2015: 1].

Tab. 1 Čtyři oblasti občanské společnosti

	Spontánní	Formálně organizovaná
Individuální	Sousedská výpomoc, aktivismus všedního dne, virtuální aktivismus	Účast ve volbách, na zasedání místního zastupitelstva
Kolektivní	Občanská sebeorganizace ad hoc.	Členství a dobrovolnictví v NNO, transakční aktivismus

Zdroj: Frič, 2015, graficky upraveno.

Podobně jako pro výše zmíněné autory, i pro tuto práci je zásadní pravý dolní kvadrant tabulky, respektive formálně organizované kolektivní aktivity občanů, které plní funkci tzv. „malé demokracie“ a umožňují snáze identifikovat dlouhodobé zájmy a cíle takto participujících jedinců. Tento specifický segment občanské společnosti zároveň mnohdy předpokládá vyšší občanskou angažovanost ve veřejném prostoru na rozdíl od individuálních formálně organizovaných činností typu účasti ve volbách. Klíčovou roli

tak sehrál zejména při výběru a rekrutaci respondentů pro výzkum, na jehož datech je tento text založen. Vzhledem ke kvalitativní povaze práce se nicméně výzkum nepřímo vztahuje ke všem čtyřem oblastem občanské společnosti popsané Fričem, respektive k těm oblastem, s nimiž si dotazovaní aktivisté spojují aktivní občanství či přímo aktivismus.

1.1.2 Občanská participace

Jak již bylo řečeno výše, v rámci občanské společnosti se jednotlivci zapojují do nejrůznějších činností, prostřednictvím nichž se mohou aktivně podílet na veřejném životě a dění. Dá se tak říci, že takovíto jedinci jsou více či méně *občansky aktivní*. Aktivitu, jež občané vyvíjejí, souhrnně označuje pojem *občanská participace*, kterou Petra Rakušanová chápe jako „zapojení občanů ve veřejné sféře, odděleně (nikoli však nezávisle) jak od státu, tak od ekonomické sféry, a v jejímž rámci občané artikulují, organizují a prosazují své zájmy“ [Rakušanová 2003: 1]. K měření občanské participace se využívá mnoho různých indikátorů. Kupříkladu ve výzkumu Daniela Čermáka ji indikuje členství v občanských organizacích, deklarovaná účast v obecních volbách, podpis petice, peněžitý dar nebo příspěvek na občanské aktivity nebo účast na jakékoli formě veřejné diskuze [Čermák 2009: 45-50]. Pro Daltona jsou zase jednotlivými módy občanské účasti: „voting“ (účast ve volbách), „campaign aktivity“ (politické kampaně), „contacting officials directly“ (přímé kontaktování úředníků), „communal aktivity“ (komunitní aktivity, činnost v rámci sdružení občanů), „protesting and other forms of contentious politics“ (protestní aktivity) a „internet activism“ (internetový aktivismus) [Dalton 2008: 33-34].

Petra Rakušanová, pro niž je zásadní organizovaná forma participace, odlišuje pojetí občanské účasti na mikro a makroúrovni. Zatímco na mikroúrovni ji chápe jednoduše jako „participaci v dobrovolných organizacích, díky nimž realizují občané specifické cíle“ [Rakušanová 2003: 4], na makroúrovni se jedná o „proces, v němž organizování občané usilují skrze aktivní účast o integraci svých zájmů do rozhodovacích procesů, o aktivní ovlivnění politiky“ [ibid.]. Zde vidíme jakési propojení politické a nepolitické participace.

Klasifikace neziskových organizací, v nichž občané participují, je značně široká a tato práce si neklade za cíl ji podrobně analyzovat. Dalo by se říct, že určitým základem je dělení z hlediska převažujícího zájmu neziskové organizace. Z tohoto hlediska lze

rozdělit organizace na „vzájemně prospěšné“ a „veřejně/obecně prospěšné“ [např. Frič 2015, Rakušanová 2003], přičemž první typ sdružuje občany se stejnými zájmy a potřebami, které se snaží naplňovat, zatímco cílem typu druhého je hájení zájmů veřejných. Samozřejmě, že zájmy vlastní a veřejné jdou ruku v ruce a není vždy zcela zřejmé, který typ zájmu převažuje. Typickým příkladem vzájemně prospěšné organizace jsou volnočasové spolky, například fotbalové kluby, zatímco veřejně prospěšnými mohou být kupříkladu humanitární organizace. V této studii je zvláštní pozornost věnována takovému typu občanských organizací, jež se svou činností snaží ovlivňovat politické výstupy, ovšem jinou cestou než skrze svou účast ve volbách. Jedná se o formu participace občanů, která by se dala označit jako politická.²

1.1.3 Participace vs. aktivismus

Z výše uvedeného vyplývá, že se pojem *participace* vztahuje k aktivitám občanů vykonávaných v rámci prostoru občanské společnosti. Někteří autoři analyticky rozlišují participaci občanskou a politickou, pod něž spadají odlišné typy činností [např. Stachová 2008]. Jiní konceptualizují buď jen občanskou participaci [např. Rakušanová 2005], nebo participaci politickou [např. Lebeda, Vlachová 2006; Vráblíková 2008]. V literatuře se oba pojmy často překrývají, neboť pokud mezi občanskými a politickými aktivitami existuje vůbec nějaká hranice, pak je značně subjektivní. V rámci tohoto textu v sobě občanská participace zahrnuje veškeré občanské aktivity, jakými je třeba i členství v šachovém kroužku, zatímco politická participace je chápána úžeji ve smyslu podílení se na aktivitách, které mají ambice zasahovat do veřejného dění, aktivně ovlivňovat politiku.

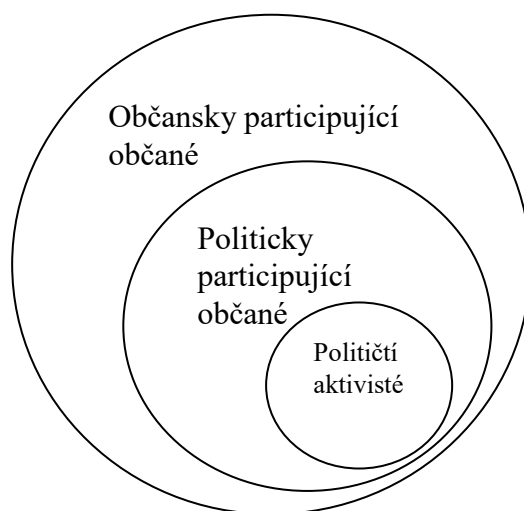
K politické participaci se vztahuje i politický aktivismus, jehož podstatou je rovněž ovlivňování politických výstupů. Podle Kateřiny Vráblíkové „není pochyb o tom, že desetitisíce aktivistů demonstrující proti zasedání MMF (...) představují rovněž politickou participaci“ [Vráblíková 2008: 370]. Ondřej Císař připouští úzkou souvislost aktivismu s participací, ovšem koncept transakčního aktivismu mu umožňuje oba pojmy analyticky oddělit. „Zatímco *aktivismus* odkazuje k tomu, co dělají aktivisté a jejich organizace, participace postihuje to, co dělají běžní občané“ [Císař 2008: 29]. Politický aktivismus přitom autor chápe jako organizovanou snahu prosadit vytyčené cíle

² Císař [2008] nebo Vráblíková [2008] ji tak označují, ale např. pro Stachovou [2008] představují politickou participaci čistě aktivity typu účast ve volbách, zatímco členství v NNO je participací občanskou.

v politické oblasti. Za aktivisty považuje takové jedince, „kteří věnují podstatnou část svého času nebo jiných zdrojů politickým, avšak zároveň přímo s volbami nesouvisejícím aktivitám v rámci nějaké platformy, skupiny nebo organizace“ [ibid.]. To, zda jsou tito jednotlivci za své úsilí placeni či nikoli, není pro Císaře rozhodující. Naproti aktivistům stojí běžní občané, pro něž je účast v politice možností, nikoli nutností. Právě k běžným občanům autor vztahuje pojem politická participace.

Zamyslíme-li se nad individuální rovinou problematiky, dojedeme k podstatné myšlence, že zatímco běžní občané nemusejí být aktivisty, jsou všichni aktivisté zároveň i běžnými občany. Z toho vyplývá, že politický aktivista by měl být zároveň aktivním občanem, jenž dobrovolně a uvědoměle participuje na formulaci a řešení veřejných problémů, čímž se podílí na tvorbě občanské společnosti. Pro tuto práci je podstatné, co pro takto angažované jedince představuje aktivní občanství, jaké činnosti k němu vztahují a kde vidí onu pomyslnou hranici mezi občanem aktivním a pasivním.

Obr. 1 Politický aktivismus v kontextu občanské participace



Zdroj: vlastní zpracování

1.1.4 Profesionalizace a formalizace občanského sektoru

Na tomto místě je nutno krátce zmínit z výzkumu patrný trend, který už delší dobu provází oblast politického aktivismu. Jde o profesionalizaci a formalizaci občanského sektoru, především některých jeho součástí. Dle Marady se pod vlivem profesionalizace občanských aktivit a institucionální expanze občanského sektoru stávají z aktivizovaných profesionálů profesionální aktivisté [Marada 2005]. Tento trend popisovali a zkoumali už

v sedmdesátých letech minulého století v Americe McCarthy se Zaldem, kteří považují za klíčová léta šedesátá, kdy docházelo k prudkému rozvoji aktivit sociálních hnutí³ a růstu jejich institucionální podpory. Aktivní financování sociálních hnutí ze strany různých nadací, soukromých firem nebo církví poskytlo hnutím možnost se lépe organizovat a v rámci jednotlivých organizací vytvořit profesionální pracovní pozice. To zpětně způsobilo, že se profesionálové a řízení samo o sobě stali pro aktivity sociálních hnutí nutností. Tyto organizace jsou tak ve své podstatě spíše než širokým občanským aktivismem charakterizovány svými profesionálními kompetencemi, což zapříčiňuje, že řada lidí na svém působení v nich staví svou kariéru. Z lídrů sociálních hnutí se rodí profesionální manažeři a podnikatelé v neziskové sféře. Autoři upozorňují na to, že čím více se organizace sociálních hnutí stávají byrokratickými a oligarchickými, tím více se jejich vůdci vzdalují od zájmů skupin, které reprezentují [McCarthy, Zald 1973].

V českém prostředí došlo k výraznému rozvoji organizací především environmentálního charakteru po roce 1989 díky mezinárodním programům na podporu občanské společnosti [Císař, Vráblíková, Navrátil 2011: 142]. Dle Friče to byla právě strategie profesionalizace, která poskytla neziskovým organizacím dostupnost zdrojů z evropských fondů, díky nimž by mnohé z nich ani nevznikly [Frič 2015: 10]. Právě evropské fondy umožnily dle autora mnohým občanským organizacím získat relativně velkou instrumentální kapacitu, zejména profesionální management a kvalifikované týmy složené z fundraiserů, právních a ekonomických poradců apod. Frič zdůrazňuje, že profesionální kompetence posílily advokační kapacitu občanských organizací, posuzujeme-li ji z hlediska „kvality jejich personálního a finančního řízení, vnitřní komunikace a rozhodovacích procesů, strategického plánování, efektivity práce, týmové spolupráce, spolupráce s partnery, prezentace organizace a komunikace navenek“ [Frič 2016: 59-60].

Na druhé straně autor upozorňuje na to, že zatímco profesionalizace občanského sektoru pozvolna roste, členská základna klesá (a množství dobrovolníků stagnuje). Z tohoto úhlu pohledu klesá i advokační kapacita občanských organizací, poněvadž nemůže využívat tlaku široké členské základny k ovlivňování veřejné politiky. Frič diskutuje problematiku atraktivity občanských organizací v očích veřejnosti.

³ Především takzvaných nových sociálních hnutí hájících postmateriální hodnoty (např. pozitivní orientace k životnímu prostředí a jeho ochraně, environmentální chování) [Císař, Navrátil, Vráblíková 2011]

Ačkoli od nového tisíciletí důvěra k občanským organizacím pozvolna rostla, byl tento rostoucí trend po roce 2014 přerušen v souvislosti s uprchlickou krizí, kdy došlo k jejímu prudkému poklesu. Frič uvažuje dvě hypotézy, proč k tomu došlo. V první řadě se občanské organizace mohly stát obětí morální paniky vzhledem ke své charitativní image, díky níž jsou vnímány jako protiproud názoru většinového obyvatelstva, které vnímá uprchlíky jako hrozbu. Kritiky obviňující neziskové organizace na spoluúčasti na migrační krizi navazují dle Friče na kritiku občanských organizací exprezidenta Václava Klause, a to především na tu část, „kde se o nich vyjadřuje jako o nikým nevolených a nikým nekontrolovaných zájmových skupinách neoprávněně zasahujících do politiky“ [ibid.: 65].

Druhá hypotéza vysvětlující pokles důvěryhodnosti občanských organizací nachází autor ve stále častější kritice zrady romantického ideálu, jež představuje občanské organizace jako spontánní a na dobrovolnictví založená sdružení občanů, jejichž členové ochotně pracují za minimální odměnu. Chod občanských uskupení je udržován díky drobným darům individuálních občanů, proto jsou tato uskupení plně autonomní a na státu nezávislá. Z tohoto úhlu pohledu je dle Friče neziskovým organizacím vyčítáno, že organizují charitu na účet daňových poplatníků a že tzv. parazitují na společnosti. Autor zdůrazňuje, že občanské organizace českou veřejnost zatím nedokázaly přesvědčit o legitimitě manažerského ideálu, podle něhož je korektní za pomoci profesionálního řízení využívajícího fundraising a marketingu usilovat a soutěžit o dotace, granty nebo veřejné zakázky [ibid.: 65-66].

1.2.Socializace a škola

1.2.1 Socializace

Jak již bylo zmíněno výše, aktivní občanství i aktivismus představují určité formy jednání ve společnosti. Vytvářejí tak součást osobnosti jednotlivců. Je evidentní, že konkrétní podoba chování nevzniká dnem narození, nýbrž se postupně rozvíjí v průběhu života. Lze tedy hovořit o vzorcích jednání, jejichž reálná podoba se formuje při kontaktu s okolím v rámci procesu socializace, „kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálními rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem“ [Jandourek 2007: 220].

Konkrétní podobu jednání člověka tak do značné míry determinuje společnost, do níž je začleňován, respektive socializován.

Socializace má sociálně ekologický rozměr, neboť se odehrává v určitém sociálním prostoru. Vyrůstáme v „konkrétní rodině, v daném místě bydliště (město, venkov, sídliště...) s jeho hmotnými i lidskými charakteristikami (děti a dospělí, s nimiž se tu setkáváme v konkrétní škole, školní třídě)“ [Havlík 2002: 25]. Havlík v tomto kontextu hovoří o strukturovaném „životním poli“, v němž se výchova odehrává [ibid.]. Kraus, který životní pole dále rozděluje na biologické, mentální a sociální dodává, že „totéž životní pole, prostředí, působí jinak s ohledem na věk, pohlaví, individualitu osobnosti“ [Kraus 1999: 19]. Proces socializace není ovšem pouze jednostranným působením na jednotlivce, který pasivně vstřebává vlivy okolí. Giddens naopak zdůrazňuje, že i novorozenec má určité potřeby a návyky, které ovlivňují osoby o něho pečující. Dítě je tak od samotného počátku aktivním činitelem procesu socializace [Giddens 1999: 39].

Berger s Luckmannem v tomto kontextu hovoří o společenské realitě coby o neustálém, nikdy nekončícím, dialektickém procesu externalizace, objektivizace a internalizace, prostřednictvím něhož je námi žitý svět vytvářen a reprodukován. Pro vnímání sociální reality každého jednotlivce žijícího ve společnosti hraje dle autorů zásadní roli primární socializace probíhající v dětství.

V průběhu tohoto procesu se dítě emocionálně identifikuje s pro něj významnými druhými a internalizuje svět rodičů jako jediný možný. Proces primární socializace je ukončen ve chvíli, kdy se jedinec stane platným členem společnosti, subjektivně vlastní určitou identitu a v jeho vědomí se vytvoří pojem *zobecněný druhý* se vším, co k němu patří. Nicméně socializace jako taková nekončí nikdy [Berger, Luckmann 1999: 128 - 160].

Dle autorů staví na primární socializaci socializace sekundární, která se v naší společnosti odehrává pod dohledem specializovaných úřadů. Jedinec si je vědom institucionálního prostředí, v jehož rámci se sociální interakce formalizují. Na rozdíl od primární socializace, prostřednictvím níž přijímáme „základní svět“, v průběhu socializace sekundární internalizujeme „subsvěty“, které jsou obvykle realitami parciálními. Takové reality nejsou tolik pevné a snáze se mění. Autoři upozorňují na specifický proces, jenž se svou emocionální povahou sekundární socializaci vymyká a podobá se spíše socializaci primární. Tento proces autoři označují za alteraci či

resocializaci a vztahují jej k totální transformaci subjektivní reality jedince. Resocializace způsobuje, že člověk nesmýšlí jinak pouze o přítomnosti, ale i o minulosti. Jako typický příklad uvádějí autoři náboženskou konverzi [ibid.].

Pro tuto práci je zásadní především sekundární socializace, neboť právě v jejím průběhu ustupuje vliv rodičů a do té doby významných druhých, zatímco sílí institucionální výchova reprezentovaná zejména školou. Nicméně ani vliv primární socializace na osvojené vzorce jednání nelze zcela opomenout, neboť socializace v dětství představuje základní stavební kámen námi žité sociální reality, na němž je sekundární socializace vystavena.

1.2.2 Škola jako prostor pro socializaci

Na socializaci jedince má vliv celá řada faktorů, zejména rodina, přátelé a škola, ale také masová média, nevládní organizace, církevní instituce, armáda nebo politické strany [Kosima, Rapeli 2015]. Socializační činitelé mohou přitom působit buď záměrně, nebo nahodile. K označení záměrného ovlivňování socializačních procesů vedoucích k zespolečenštění jedince bývá užíván pojem výchova [např. Kraus 1999; Havlík, Kořa 2002]. Společně s výchovou jde v ruku v ruce vzdělávání, které Havlík chápe jako „vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro ‚hraní‘ těchto profesních, rodinných a občanských rolí“ [Havlík 2002: 11]. Je evidentní, že vzdělávat se může člověk po celý svůj život, a že stejně jako socializace i vzdělávání představuje nikdy nekončící proces. Ten započíná už v rámci primární socializace, v níž hraje ústřední roli rodina coby základní socializační činitel. Možný ovšem zdůrazňuje, že i přes silný vliv rodiny nemá tato sociální jednotka monopolní postavení na socializaci svých dětí. Děti jsou záhy vystaveny konkurujícím vlivům, což jsou kromě jiného vzdělávací instituce. Monopolní postavení rodičovského monopolu je prolomeno ve chvíli prvotního svěřením dítěte do institucionální péče typicky jeslí nebo mateřské školy [Možný 2006: 164].

V tomto textu chápeme vzdělávání úžeji. Vztahujeme jej přímo k institucionální výchově neodmyslitelně spjaté se sekundární socializací. Primárně se zajímáme o formální vzdělávání, které se dle Schugurenskyho vyznačuje tím, že: 1) je vysoce institucionalizované; 2) zahrnuje v sobě periodu základního vzdělávání, jež je pro všechny občany daného státu povinná a jež je podřízena přísné státní regulaci; 3) jednotlivé stupně na sebe navazují a absolvování nižšího stupně je podmínkou nutnou ke studiu stupně vyššího; 4) jde o hierarchický systém, kde obvykle nejvyšší příčky zaujímají

ministerstva školství a příčky nejnižší náleží studentům; 5) po každé úspěšně absolvované fázi studia obdrží absolventi certifikát (vysvědčení nebo diplom), který je zplnomocňuje k postupu do vyššího ročníku nebo ke vstupu na trh práce [Schugurensky 2000: 1].

Formální vzdělávání studujeme z toho důvodu, že jde o jediný nástroj výchovy občanů, který je plně podroben veřejné regulaci a kontrole [Kosimaa, Rapeli 2015]. Formálně vzdělávací proces je realizován v rámci instituce školy. Kořa upozorňuje na to, že „obecně vzato, škola není budova, ale může vzniknout na jakémkoli místě, kde se utvoří společenství vzájemně interagujících jedinců, kteří se víceméně pravidelně scházejí po vymezený čas za účelem výchovy a vzdělávání“ [Kořa 2002: 119]. Autor vnímá školu jako sociální organismus či místo setkávání žáků a učitelů. Na druhou stranu zdůrazňuje, že „svébytná existence školy je umožněna vytvořením a jistou mírou fungování charakteristických a organizovaných způsobů sociální interakce“ [Kořa 2002: 120].

Dá se říci, že škola vytváří institucionální prostředí, v rámci něhož probíhá socializace jedinců. Síla vlivu na formování sociální osobnosti přitom mimo jiné závisí na kvalitativní a kvantitativní povaze vztahů mezi členy daného sociálního prostředí. Berger s Luckmannem zdůrazňují, že primární skupiny ovlivňují jedince silněji než skupiny sekundární. Za významnější tak obvykle považujeme názor našeho dobrého přítele či manželky než názor našeho holiče. Na druhé straně vliv více ne příliš významných druhých může bez obtíží vyvážit vliv jednoho významného druhého [Berger, Luckmann 1999].

Instituce školy plní mnoho funkcí. Pro náš text je kromě výchovné a vzdělávací funkce podstatná především funkce kvalifikační, která „je naplňována získáním potřebné míry znalostí a rozvíjením schopností a dovedností požadovaných pro výkon zaměstnání“ [Kořa 2002: 99]. Díky školským institucím se ze studentů stávají pracovníci kvalifikovaní pro výkon povolání v určitém odvětví pracovního trhu. Jak již bylo řečeno výše, škola poskytuje absolventům osvědčení, které je zplnomocňuje ke vstupu na trh práce. Zároveň jim poskytuje sociální kapitál, jenž jim pomáhá k získání pracovních

pozic. Škola tak může být vnímána jako příprava na výkon budoucího zaměstnání a jako prostředek k získání potřebné kvalifikace.

1.2.3 Škola jako pole socializačních činitelů

Z výše uvedeného vyplývá, že je instituce školy v první řadě systémem sociálních interakcí. Z toho důvodu ji není možno chápat jako homogenního aktéra procesu socializace, ale naopak jako heterogenní sociální prostor, v jehož rámci spolu interagují různé socializační vlivy, které se mohou dokonce rozporovat.

Jedním ze socializačních činitelů působících na školní půdě je vrstevnická skupina, kterou „vzdělávací instituce zakládají povinným trávením podstatné části dětského dne ve školní třídě“ [Možný 2006: 164]. Autor vysvětluje, že povinná školní docházka vytváří socializační systém, který rozděluje děti do věkově homogenních tříd. Takto nespontánně vznikají vrstevnické skupiny, které postupně vytvářejí relativní autonomii jak od rodiny, tak od školy [ibid.]. Havlík považuje vrstevnickou skupinu za základní faktor socializace v dětství. Domnívá se, že zhruba od 10 let věku dítěte začíná vliv vrstevníků nad vlivem rodičů převažovat. V tomto období se přitom sociální život typicky realizuje mimo školu. Děti si vytvářejí skupinové normy a hodnoty. Odchylky jsou dle autora sankcionovány kupříkladu vyloučením z „party“ [Havlík 2002: 52].

Je evidentní, že se v rámci vrstevnických skupin vytvářejí mezi jednotlivci i silné emocionální vazby, které mají vliv na formování osobnosti. Školy ale netvoří pouze žáci a jejich vrstevnické skupiny. Záměrnou socializaci dětí mají na starost výchovní činitelé – ve školách typicky učitelé, asistenti pedagoga či vychovatelé. Kraus definuje profesionálního výchovného pracovníka jako „osobu, která řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež, dospělé) ve směru vytyčených žádoucích cílů“ [Kraus 1999: 144]. Díky dominantnímu postavení, které zaujímá učitel ve společenské organizaci školy, disponuje větší mocí uplatnění vlivu na druhé než jeho žáci [Kořa 2002: 151-166]. Tím pádem má pedagog potenciál ovlivnit osobnost a vzorce jednání svých žáků. Na druhé straně upozorňuje Kořa na to, že autorita pedagoga může být narušena a že se výchova může vymknout kontrole a vzdálit se vytyčeným cílům [ibid.].

Socializaci jedince ovlivňuje i vnější prostředí, kde jedinec žije, a kde se škola (či jiná vzdělávací organizace) nachází. Kraus zdůrazňuje významnou roli lokálního prostředí (lokality), do něhož zahrnuje všechny tři základní oblasti (přírodní, kulturní a

společenskou) stojící ve vzájemné jednotě a podmíněnosti. Ve výzkumu realizovaném na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let autor potvrdil, že odlišné chování a povahové znaky dětí odrážejí odlišnosti hospodářského charakteru. Například nejméně negativních znaků a projevů chování pozoroval u žáků z obcí rekreačního a zemědělského charakteru, zatímco nejvíce problémů zaznamenal u komunit charakteru smíšeného a s převahou průmyslu. Také odhalil odlišnosti mezi městem a venkovem a vyzoroval, že pro utváření osobnosti dětí hrají roli i specifické podmínky sídlištní lokality [Kraus 1999: 20-33].

Výslednou podobu socializace žáků determinují i výchovně vzdělávací cíle, které jsou stanovovány na základě politických rozhodnutí, ale také to, jakých prostředků je k jejich dosahování používáno. Možný upozorňuje na skutečnost, že „méně rigidní a méně institucionalizované úsilí o předání hodnot příští generaci, jak je obvyklé v otevřených společnostech, je nakonec účinnější než totalitní systém sovětský“ [Možný 2006: 167]. Formální vzdělávací systém v každém případě (ať už účinně nebo neúčinně) zajišťuje výchovu občana loajálního vůči režimu a státu. Výchovné cíle závisejí na politickém systému a státní ideologii [Havlín, Kořa 2002]. V tomto kontextu bývá používán pojem skryté kurikulum či skrytý učební plán, který definoval v sedmdesátých letech Illich. Skrytý učební plán působí nezávisle na podobě školy a konkrétních informacích, které jsou v rámci ní předávány. Jeho neměnným cílem je přimět děti nekriticky přijmout status quo a vidění reality, které je v souladu s politickými zájmy společnosti [Illich 1973].

1.2.4 Výchova k občanství a specifika ČR

Z teorie participační demokracie vyplývá, že pokud má podoba demokratického státního zřízení přetrvat i v budoucnu, je třeba vychovat z mladých občany, kteří budou aktivně reprodukovat hodnoty významné pro stávající politický režim. Jak již bylo zmíněno výše, jediný skutečně veřejně kontrolovatelný nástroj k výchově občanů představuje instituce školy. Někteří výzkumníci docházejí k závěru, že navzdory podceňování vlivu školy je právě škola klíčovým aktérem k politické socializaci a probuzení zájmů o politiku a veřejné dění [např. Wiseman et al. 2011; Kosimaa, Rapeli 2015]. Wiseman vidí souvislost s rozvojem národních států, jejichž množství od patnáctého století narůstalo. Roku v roce s tímto procesem šla masifikace školní výchovy. Tehdejší političtí vůdci si uvědomovali význam organizovaného školství pro vytváření loajálních a produktivních občanů. Z toho důvodu jsou školy, dle autora, politicky orientovanými institucemi určenými k budování národních států a zároveň klíčovým komponentem politické socializace, jejíž podobu

ovlivňuje jak kurikulum, tak obsah a struktura školní výuky. Wiseman ve svém výzkumu navíc dospívá k závěru, že se v současné době výchova k občanství napříč národy normalizuje a globalizuje, a že politická socializace mladých začíná nabírat supranárodní charakter [Wiseman et al. 2011].

Kosimaa a Rapeli, kteří zkoumali vliv školy na politickou socializaci a zájem o politiku u adolescentů v oblasti Skandinávie, předpokládají, že škola má na tomto poli dokonce větší význam než rodina či přátelé. Může za to demokratické prostředí, kde je dlouhodobě vysoce ceněna politická participace občanů a kde se klade důraz na občanské vzdělávání a výchovu mladých k občanským povinnostem [Kosima, Rapeli 2015]. Na druhé straně z Wisemanova výzkumu vyplývá překvapivý závěr, že počet let trvání demokratického režimu a politické či občanské dovednosti mladých jsou korelovány negativně. Jinými slovy, u déle trvajících demokracií je dopad školního vzdělávání na politickou socializaci nižší, než je tomu u demokracií nových [Wiseman et al. 2011: 570].

V české společnosti spadá výchova k občanství mimo jiné pod školní kurikulum. Podstatný je zejména Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, neboť právě základní vzdělávání je povinné pro všechny. Kurikulum stanovuje výchovu k občanství i jako samostatný vzdělávací obor, který „rozvíjí občanské a právní vědomí žáků, posiluje smysl jednotlivců pro osobní i občanskou odpovědnost a motivuje žáky k aktivní účasti na životě v demokratické společnosti“ [MŠMT 2016: 52]. Kromě toho je výchova k občanství zahrnuta do jedné ze šesti klíčových kompetencí⁴, kterými by měli žáci po absolvování základní školy disponovat, a také figuruje jako průřezové téma v rámci dalších předmětů [ibid.].

Čáp a kolektiv nicméně upozorňují na to, že i přes formální zahrnutí občanského vzdělávání do kurikula, nemusí docházet k žádoucím výstupům⁵. Ačkoli obsah občanské výchovy pokrývá občanské znalosti dostatečně, může vzhledem k přílišnému zaměření na vědomosti docházet k opomíjení dovedností a postojů. Slabinou je také absence méně formálních přístupů, zejména mimoškolních aktivit a přímé zkušenosti ze tříd (i když v současnosti roste význam a podpora školních a žákovských parlamentů). Čeští žáci mají dle Čápa s aktivním občanstvím velký problém. Představa, že generace vyrůstající v demokratickém režimu po roce 1989 bude mít v sobě automaticky jiný přístup

⁴ Kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní

⁵ Škola tedy neplní dostatečně cíle stanovené v kurikulu; nevychovává z mladých aktivní občany.

k veřejnému dění než generace jejich rodičů, je mylná. Podle mezinárodní studie ISCCS z roku 2009 je zapojení českých žáků ve všech sedmi sledovaných aktivitách pod mezinárodním průměrem. Například v předpokládané politické participaci se čeští žáci umístili na nejnižší příčce. Ve výzkumech týkajících se toho, kde žáci získávají informace o veřejném dění, se škola pravidelně umísťuje na posledním místě. Nedokáže žáky zaujmout a nehraje ve výchově k občanství a politické socializaci významnější roli. Škola v české společnosti není místem, kde se vedou diskuze o politice a kontroverzních tématech [Čáp et al. 2013].

Otázkou zůstává, zda to vnímají čeští političtí aktivisté podobně. Skutečně nemá škola ve výchově k občanství významnější úlohu? Jakou roli hraje instituce školy v procesu formování aktivního občanství? V analýze ukážeme, že aktivismus ani aktivní občanství nevzniká v jediném momentě, ale že k němu vede dlouhá cesta obestřená vzájemně interagujícími socializačními vlivy. Svou roli hraje i formální vzdělávání, ačkoli ne vždy takovou, jak ji definuje školský zákon, což souvisí mimo jiné se skutečností, že aktivisté dospívali v odlišných obdobích a referenčním bodem tak pro ně jsou různé formy výuky.

2 Empirická část

2.1. Metodologie

Nyní se přesuneme k použitým metodám výzkumu. Ze všeho nejdříve představíme metodu sběru dat a projekt *Aktivismus v těžkých časech a obraz druhého*. Dále popíšeme výběr respondentů a konkrétní otázky. Následně budeme diskutovat etiku výzkumu. Zaměříme se přitom na problematická místa, která musela být řešena. Představíme také metodu analýzy dat a nakonec zhodnotíme kvalitu provedeného výzkumu. Rozebereme jak stránky pozitivní, tak i negativní.

2.1.1 Metoda sběru dat; projekt Aktivismus v těžkých časech a obraz druhého

Jak bylo zmíněno v úvodu, analyzovaná data nebyla sesbírána speciálně pro tuto bakalářskou práci, nýbrž pro právě probíhající projekt *Aktivismus v těžkých časech a obraz „druhého“*⁶, jehož hlavním řešitelem je Ondřej Císař. Téma k vlastní práci jsem si zvolila ex post tak, aby s výzkumným projektem souviselo a částečně jej rozvíjelo. V průběhu realizace výzkumu a přepisu rozhovorů jsem si uvědomila, jak podstatnou roli

⁶ Číslo projektu: 16-10163S

v životních trajektoriích aktivistů hraje formální vzdělávání, ačkoli výše uvedené výzkumy z českého prostředí ukazují, že formální vzdělávání přispívá k politické socializaci jen minimálně. Z toho důvodu jsem se rozhodla zaměřit svou pozornost právě na instituci školy a pokusit se odhalit, co reprezentuje pro české politické aktivisty.

Tato bakalářská práce využívá z výzkumného projektu pouze data sesbíraná v rámci jeho druhé fáze, jež má povahu kvalitativní.⁷ Ta se zakládá na polo-strukturovaných hloubkových rozhovorech vedených s politickými aktivisty, respektive s jedinci působícími v občanských uskupeních zařazených do výzkumu. V této části jsou studováni jednotlivci a jejich specifické životní trajektorie, postoje, motivace a názory. Osobně jsem se podílela na obou částech výzkumu, což mi dalo větší přehled o studované problematice, nicméně k zodpovězení stanovených výzkumných otázek vycházím pouze z hloubkových rozhovorů. Na kvalitativním výzkumu jsem se osobně podílela tím, že jsem telefonicky domlouvala schůzky s respondenty, dále jsem se stala jedním ze tří výzkumníků, kteří rozhovory vedli, a také jsem část rozhovorů přepisovala.

Výzkumný projekt si klade mimo jiné za cíl porovnat aktivistické reakce ve čtyřech teoreticky odlišných oblastech České republiky lišících se navzájem přítomností etnického konfliktu a ekonomickými podmínkami. Studovanými oblastmi se stala města:

⁷ Samotný projekt využívá kombinovanou metodu sběru dat. První fáze se věnuje dotazníkovému šetření se zástupci vybraných neziskových organizací, platforem a spolků. Dotazníky poskytují informace o fungování jednotlivých uskupení jako celku. Konkrétní činnost a pohled respondenta není pro tuto kvantitativní část podstatná.

Praha, Brno, Ústí nad Labem a Plzeň. Do výzkumu zařazené organizace politického aktivismu tak působí právě na území těchto čtyř měst.

Tab. 2 Výběr měst

	Ekonomicky prosperující, metropolitní oblast	Méně prosperující oblast
Přítomnost etnického konfliktu	Praha	Ústí nad Labem
Absence etnického konfliktu	Brno	Plzeň

Zdroj: vlastní zpracování na základě popisu projektu *Aktivismus v těžkých časech a obraz „druhého“* a interních informací z výzkumu

Aktivity respondentů se vážou k jedné ze čtyř oblastí uvedených v tabulce. Rozhovory proto probíhaly v Praze, Brně, Ústí nad Labem a Plzni, kde respondenti bydlí, pracují nebo se angažují. Konkrétní místo rozhovoru se vždy přizpůsobilo potřebám respondenta. Většinou byli dotazováni v práci, v místě občanské organizace, v níž se angažují, v kavárně či restauraci, ale také na půdě Univerzity Karlovy v Praze nebo Masarykovy univerzity v Brně, v parku či dokonce u respondenta doma. Vždy jsme se snažili domluvit klidné místo k rozhovoru, aby bylo nahrávce na diktafonu co nejlépe rozumět a aby nebyli respondenti příliš rozptylováni okolím. Rozhovory byly vedeny mezi čtyřma očima tazatele a respondenta na základě podrobně rozpracované osnovy, která je dle Kaufmanna důležitá proto, aby nebyl materiál roztržštěn a aby torzo idejí drželo pohromadě. Slovy autora „[k] navlékání perel je potřeba nit“ [Kaufmann 2010: 48].

V rámci mnou vedených rozhovorů jsem vycházela ze zásad vedení chápajícího rozhovoru popsané Kaufmannem. Podle autora by měl výzkumník rozhovor aktivně vést, ale zároveň i pozorně naslouchat a empaticky se vcítit do respondenta. Tónem a formulací otázek by se měl snažit o narušení hierarchie mezi ním a respondentem a navození pocitu konverzace dvou sobě rovných partnerů. Dále by měl projevit určité zaujetí, osobní účast, jelikož rezervovanému tazateli se respondent otevře jen stěží. Výzkumník by se měl také snažit navodit v rozhovoru uvolněnou atmosféru. Měl by se proto tvářit přívětivě a

s rozumnou mírou používat humor, který je podle autora obzvláště účinný [Kaufmann 2010: 56 -66].

Každý z rozhovorů trval zhruba hodinu až hodinu a půl dle konkrétní situace. Vzhledem k tomu, že výzkum stále pokračuje, některé rozhovory ještě pravděpodobně přibudou. V současné době je přepsáno celkem 26 rozhovorů, které byly všechny zahrnuty do analýzy v rámci této práce.

2.1.2 Výběr respondentů

Výběr respondentů jsem neprováděla já osobně, ale experti z výzkumného týmu. Respondenti byli vybíráni účelovým způsobem, který „je založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno, a o tom, co je možné pozorovat“ [Disman 2011: 112]. V první fázi byly na základě podrobné rešerše vybrány organizace politického aktivismu. Kromě neziskových organizací, platforem a dalších občanských uskupení byly do výzkumu zařazeny i organizace odborové. Následně byli oslovení nejvyšší představitelé daných organizací, s nimiž byly vyplňovány standardizované dotazníky zaměřené na fungování jejich organizace.

V rámci dotazníku byli respondenti mimo jiné tázáni na to, s jakými dalšími organizacemi jejich organizace spolupracuje, které organizace považují za své hlavní konkurenty a které za své názorové protivníky, což umožnilo zařadit do výzkumu další vhodné organizace a zároveň si ověřit validitu teoretického výběru. Dá se říct, že byla aplikována technika sněhové koule (snowball sampling), která „spočívá na výběru jedinců, při které nás nějaký původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny“ [Disman 2011: 114]. Tato technika posloužila i pro výběr respondentů ke kvalitativní části výzkumu. Respondenti, kteří za svou organizaci vyplňovali dotazník, byli požádáni o kontakt na kolegu z téže organizace, o němž se domnívají, že je na své pozici skutečně aktivní a byl by ochoten rozhovor absolvovat. Díky tomu měli oslovení respondenti k výzkumu obvykle důvěru, neboť věděli, že se do výzkumu zapojil i jejich kolega, který je navíc doporučil jako vhodné adepty.

2.1.3 Výzkumné otázky

Jak již bylo nastíněno výše, použité rozhovory jsou specifické tím, že nebyly sestaveny přímo pro tuto práci. Ani výzkumné otázky tak nejsou zcela totožné. Ve skutečnosti pokrývá výzkumný rozhovor více témat, než na jaká se v tomto textu zaměřuji. Cílem kvalitativní části výzkumného projektu, pro něhož byla data sebrána, je především zjistit,

jakým způsobem se z mladých stávají aktivisté, jaké jsou jejich motivace k politickému aktivismu, jaký mají vztah k demokracii a současnému politickému systému, co pro ně znamená politika a občanství a jak vnímají své okolí a s ním spojené různé události ve vztahu ke své participaci. V rozhovorech s respondenty jsme rozebírali všechny podle nich podstatné faktory vzniku angažovanosti. Tato práce se zaměřuje zejména na formální vzdělávání coby na specifického aktéra procesu socializace. Cílem je zjistit, jakou roli zaujímá škola v procesu formování aktivního občanství očima českých aktivistů. Práce si klade za cíl zodpovědět následující výzkumné otázky.

- 1) Jakým způsobem přispělo dle aktivistů formální vzdělávání k jejich aktivizaci?
- 2) Co pro ně aktivní občanství znamená, jaký význam mu přiřkládají?
- 3) Domnívají se, že by instituce školy měla socializovat mladé směrem k aktivnímu občanství?
- 4) Do jaké míry disponuje škola potenciálem k tomuto úkolu a do jaké míry se jí ho daří realizovat?
- 5) Jakou roli zaujímá instituce školy ve vztahu k ostatním socializačním činitelům?

2.1.4 Etika výzkumu

Při řešení otázek etiky výzkumu jsem vycházela především z Etického kodexu⁸ a Etických směrnic⁹ České asociace pro sociální antropologii. Stěžejní bylo zabezpečit etické zacházení s respondenty. Respondenty jsem s žádostí o spolupráci oslovovala většinou telefonicky, případně prostřednictvím e-mailu, pokud nebylo možné se jim dovolat.

V průběhu telefonického kontaktování aktivistů mi byla k dispozici osnova se všemi podstatnými informacemi, které jsem respondentům předávala. Vysvětlila jsem jim zejména, čeho se výzkum týká, proč ho provádíme, jak budou výsledky použity a jaká organizace je za něj zodpovědná. Dále jsem je informovala o tom, proč jsou právě oni vhodnými adepty pro náš výzkum, jakým způsobem jsme na ně získali kontakt a jak bude

⁸ Etický kodex CASA [online] dostupný z: <http://www.casaonline.cz/wp-content/uploads/Etický-kodex-CASA.pdf>

⁹ Etické směrnice CASA [online] dostupné z: <http://www.casaonline.cz/wp-content/uploads/Eticke-smernice-CASA.pdf>

výzkum probíhat. Respektovala jsem přitom právo respondentů se neúčastnit, pouze jsem se v takových případech vždy doptala, z jakého důvodu se zapojit nechtějí, což poskytlo výzkumnému týmu určitou zpětnou vazbu. Dále jsem respondenty ujistila o důvěrnosti zacházení se sebranými daty. Všichni respondenti poskytli výzkumnému týmu informovaný souhlas v ústní podobě.

O místě rozhovoru rozhodovali vždy respondenti, neboť bylo klíčové, aby necítili ohrožení svého bezpečí a soukromí. S použitím diktafonu byli aktivisté obeznámeni předem a všichni souhlasili. Těsně před započítím každého rozhovoru bylo respondentům opětovně představen výzkum, do něhož se právě chystají zapojit. Byli dotázáni, zda je jim vše jasné, zda mají nějaké otázky a zda může tazatel zapnout diktafon a zahájit rozhovor. V průběhu rozhovoru jsem se snažila přistupovat opatrně k citlivým tématům, které by mohly respondentům způsobit emocionální újmu. Nikdy jsem je nenutila hovořit o tom, o čem hovořit nechtějí. Po skončení rozhovoru jsem jim poděkovala za rozhovor, nabídla jim přístup k výsledkům výzkumu v případě zájmu a ujistila je, že se na mě můžou s případnými dalšími dotazy kdykoli obrátit. Uložené nahrávky rozhovorů a následné přepisy jsme pojmenovávali datem, kdy byly pořízené. Se jmény respondentů se tak dále nijak nepracovalo.

V analytické části této práce jsou pro ilustraci prezentovány úryvky jednotlivých rozhovorů. Jména respondentů jsou ovšem fiktivní. Nová jména jsem z důvodu větší přehlednosti vytvářela abecedně. Řešila jsem etický problém, zda vynechat či nevynechat název organizace a město, kde je tato organizace aktivní. Tyto informace by mohly podpořit prezentovaná zjištění, neboť pomáhají lépe porozumět životním trajektoriím jednotlivých respondentů. Na druhou stranu zveřejněním jména města a organizace se aktivisté stávají snáze identifikovatelní. Nakonec jsem se rozhodla zveřejnit název města, ale vypustit jméno organizace. Název města poslouží k ilustraci oblasti, v níž jsou respondenti aktivní, ovšem vzhledem k relativní velikosti studovaných měst neumožní danou osobu identifikovat. Na druhé straně jméno organizace až příliš konkretizuje, o koho se jedná. Z toho důvodu by nebylo etické tuto informaci zveřejnit.

2.1.5 Metoda analýzy dat

Analyzovanými daty se staly doslovně přepsané rozhovory nahrávané na diktafon. Při přepisu nebyly promluvy nijak upravovány do spisovné češtiny, aby nedošlo k pozměnění smyslu. Data jsem analyzovala za pomoci programu RQDA vhodného k analýze dat

kvalitativní povahy. Tento program má tu výhodu, že funguje v rámci R prostředí, které je zdarma dostupné všem uživatelům.

V průběhu analýzy dat jsem kombinovala strategii deduktivního kódování, v rámci níž jsou kódy odvozovány ještě před započítáním analýzy ze zvolené teorie, se strategií kódování induktivního, kdy jsou kódy vytvářeny až v průběhu samotné analýzy. Můj postup byl induktivně-deduktivní, neboť jsem nejprve vytvořila vlastní kódy, pro něž jsem hledala teoretickou oporu a následně jsem kódy a kategorie doplňovala o další, deduktivně odvozené z teorie. Podle Strausse a Corbinové je při vytváření zakotvené teorie klíčové nutné neustále střídat deduktivní a induktivní myšlení v průběhu celého analytického postupu. Námi vydedukované výroky o vztazích musí být následně porovnáváním případů mezi sebou ověřovány. Procesy navrhování a ověřování fungují ve vzájemné souhře [Strauss, Corbinová 1999: 82].

Vzhledem k relativní rozsáhlosti empirického materiálu jsem si ze všeho nejdříve v textech vyznačila referenční pasáže vztahující se ke studovaným výzkumným otázkám. Tím jsem částečně zredukovala množství dat určených k následné analýze. Zbylé úseky jsem opětovně pročítala a kodovala. Kódy jsem kromě jiného přiřazovala i ostatním faktorům vzniku angažovanosti (mimo školu), které respondenti zmiňovali, abych si utvořila komplexnější představu o specifické roli formálního vzdělávání reprezentovaného institucí školy.

2.1.6 Hodnocení kvality výzkumu

Za nespornou výhodu práce považuji skutečnost, že se opírá o data sebraná ve spolupráci s odborně zkušenějšími výzkumníky, kteří mi v průběhu sběru dat poskytli cenné rady a odborné vedení. Díky rozsáhlosti výzkumu a množství badatelů podílejících se na jeho řešení mi byla zpřístupněna obsáhlá základna empirického materiálu. Vzhledem k tomu, že jsem na výzkumu začala v rámci stáže spolupracovat ještě před sepsáním projektu bakalářské práce, mohla jsem do problematiky nahlédnout dříve a získat v ní komplexnější orientaci.

Jako další výhodu vnímám skutečnost, že sběr dat neprobíhal v časovém presu. Pokud respondent měl čas až za několik týdnů nebo měsíců, nebyl to obvykle problém. Z toho důvodu jsme nepřišli o cenná data. Pozitivně nazírám i na vlastní vedení rozhovoru. U respondentů jsem nezaznamenala, že by mi nevěřili a měli problém se mi otevřít. Naopak si myslím, že pomyslná hierarchická převaha výzkumníka nad

respondentem byla vyvážena skutečností, že jsem jako studentka hierarchicky na nižší pozici než respondent, který je obvykle starší, zkušenější a mnohdy veřejně známý. Navíc vzhledem k cílové skupině šlo o lidi, kteří rádi prezentují své názory, postoje a zkušenosti. Často už měli s nějakými rozhovory zkušenosti, nebyl tak problém, aby se rozvyprávěli. Potíž jsem měla akorát s jednou respondentkou, která se o politických tématech odmítla bavit úplně a na další otázky odpovídala stroze. Dalo mi tedy dost práce, abych se dozvěděla informace, které potřebuji. Nakonec se mi to však v rámci možností podařilo.

Za nedostatek považuji skutečnosti, že nebyla data sebrána přímo pro tuto práci. Na určitých místech nezacházejí rozhovory tak do hloubky, jak bych potřebovala. Na druhé straně to vnímám částečně i jako výhodu, protože jsem tak získala komplexnější pohled na život a aktivity respondentů. Problematická je také skutečnost, že rozhovory vedlo více výzkumníků, kteří se nedrželi úplně stejné osnovy. Z toho důvodů není ve všech rozhovorech věnována jednotlivým tématům tatáž pozornost. Některá témata jsou upřednostňována, jiná upozadřována v závislosti na tom, kdo rozhovor vedl. Na druhou stranu to mohlo být částečně zapříčiněno i skutečností, že političtí aktivisté nejsou konzistentní skupinou co se životního stylu, zájmů a postojů týče. Každý respondent je jiný a o určitých tématech se mu diskutuje lépe, o jiných hůře. Další nedostatek výzkumu vidím v tom, že projekt stále probíhá. Data budou tedy ještě přibývat a je možné, že přinesou další poznatky.

2.2. Analýza dat

V této části, se budeme věnovat samotné analýze sebraných dat. Ze všeho nejdříve rozebereme, co pro aktivisty znamená aktivní občanství a jaký význam mu přiřkládají. Dále budeme diskutovat roli školy v procesu formování aktivního občanství. Nejprve představíme školu jako instituci výchovy k občanství. Ukážeme, zda by dle aktivistů měla škola mladé socializovat směrem k aktivnímu občanství, do jaké míry to činí a do jaké ne. Dále vysvětlíme, že na školu nelze nahlížet jako na homogenního socializačního činitele, ale na heterogenní sociální prostor, v jehož rámci spolu interagují různí aktéři socializace. Následně rozebereme jednotlivé vlivy, které působí na půdě školy. V závěrečné části ukážeme, že škola pro aktivisty reprezentuje i prostředek k formování jejich odbornosti v určité oblasti. Vysvětlíme, proč se díky odborně vzdělávací funkci školy dostali respondenti k občanským činnostem na poli politického aktivismu.

2.2.1 Aktivní vs. pasivní občanství a profesionalizace občanského sektoru

Ve studii řešíme, jakou roli sehrálo vzdělávání v procesu formování aktivního občanství. Z toho důvodu je třeba v první řadě vysvětlit, co pro aktivisty aktivní občanství vůbec znamená a kde vidí onu pomyslnou hranici mezi aktivním a pasivním občanem. Dá se říct, že pohled respondentů na roli občanů v demokratické společnosti koresponduje s teorií participační demokracie, podle níž je politická participace občanů podstatou nutnou k reprodukci demokratického režimu. Jednotlivci, občané, by tak měli být zainteresovaní do veřejného dění, měli by se informovat a artikulovat své zájmy. Pro respondenty je aktivní občanství něčím pozitivním, žádoucím. Aktivní občan pro ně

představuje určitý vzor „správného“ jednání ve společnosti. Vnímají ho jako „dobrého“ občana, což ve své charakteristice explicitně vyjadřuje například Cecílie.

„No tak dobrej občan, kterej se zajímá, kterej se snaží i třeba nějak participovat.“
(Cecílie, Praha)

S aktivním občanstvím si respondenti spojují v první řadě zájem o politiku, veřejné dění a obecně o své okolí a společnost, v níž žijí, což ilustruje následující úryvek.

„Aktivního občana vidím takového toho člověka, který skutečně v rámci svého působení se snaží ty věci dělat poctivě a zlepšovat. Zajímá se o to, co se vůbec v té zemi děje, zajímá se o politickou situaci, zajímá se o dění, třeba i o mezinárodní situaci a hlavně je to pro mě člověk, který přemýšlí.“ (Alice, Praha)

Občané by podle některých aktivistů měli také fungovat jako kontrola vládnoucí moci. Měli by si hlídat, zda jsou dodržována jejich práva, zda zastupitelé státní moci jednají podle pravidel a v jejich zájmu. Zapojení občanů do rozhodovacích procesů ve veřejné sféře nekončí volbou příslušných reprezentantů. Činnost zvolených zástupců musí být nadále občany monitorována. V opačném případě může dojít k omezení svobody a selhání demokracie.

„Myšlenka je taková, že nestačí jednou za čtyři roky jít k volbám, ale člověk by si opravdu měl hlídat, jestli ty, které si tam zvolil nebo které si platí, to znamená úředníci, jestli skutečně jednají v souladu se zákonem a v souladu se zájmy občanů. Ty zájmy občanů se dají docela jednoduše specifikovat, je to ochrana jejich majetku, aby jim ten majetek nebyl nějakým způsobem rozkraden, je to ochrana životního prostředí (...), jsou to kultovní památky (...). Takže toto jsou nějaké takové základní. A samozřejmě je to oblast jako práv.

To znamená, když si člověk nehlídá své práva, tak se mu může stát brzy, že se probudí jako otrok. Když to tak řeknu, postupně.“ (Bohumil, Praha)

Kromě reflektování okolního světa respondenti často zmiňují, že by měl aktivní občan své názory otevřeně vyjadřovat a prosazovat. Neměl by se za svůj úhel pohledu stydět a obávat se, že bude společností odmítnut. Do popředí je kladena individualita každého jedince a svobodná diskuze.

„Mně přijde fajn ten aktivní občan, když se vlastně nebojí vyjadřovat svoje názory kdekoliv no, to je prostě teď asi důležitý. Jako neměl by se schovávat někde v davu a neměl by, když má nějaké kamarády nebo rodinné příslušníky a ví, že oni mají nějaký jiný názor, tak naopak by měl být ten, kterej jim říká, zkuste se na to podívat jinak, nebo můj názor je takovejhle. V podstatě by měl nenásilnou formou vyjadřovat svůj názor a umožňovat těm dalším lidem, aby vlastně rozšířili své obzory.“ (David, Praha)

Za další významný prvek aktivního občanství považují aktivisté samotnou angažovanost, respektive zapojení se do veřejného dění, a to alespoň na úrovni lokální. Participaci občanů vnímají přitom jako poskytnutí hmotných či nehmotných zdrojů ve prospěch určité komunity nebo lokálního společenství. Aktivisté se shodují na tom, že by činnost občanů měla překračovat egoistické zájmy. Měla by směřovat k pomoci druhým.

„Občan by v podstatě se měl daleko víc podílet na tom životě kolem sebe, na tom dění kolem sebe.“ (Jiří, Brno)

„No měl by se aktivně zajímat třeba, třeba o komunitu, v které žije. Neměl by se zajímat čistě o ten prostor za svými, mezi svými čtyřmi zdmi, ale skutečně by se třeba měl jako aktivně zapojit do toho komunitního života. (...)Když by ten dotyčný už nějakým způsobem buď třeba přispíval a nemusíme se bavit jenom o finančním přispění, ale mohlo by to být

i nějaké přispění, třeba nabídnout nějakou dovednost, nebo know-how, nebo čas nebo vůbec cokoli, nebo starat se o to, co by možná se dalo dělat.“ (Alice, Praha)

„Přemejšlí (aktivní občan, pozn .A. Č.) nad něčím, co pomáhá ne jenom jemu, pomáhá to třeba nějakému družstvu, nebo aspoň společný zahradě. Jde někam za nějakou sobeckou hranici. A je jedno, jak je velká. Může to být sběr housenek přes cesty, teďka to přeháním, tak tomu už umím a přijde mi skvělý říkat tomu, že ten člověk je aktivní, že něco dělá. A může to být jedna věc jednou za rok, ale že to není sobecká věc. Nedělám to pro sebe. Dělán to pro někoho.“ (Samuel, Plzeň)

Z posledního úryvku je zřejmé, že aktivita občanů nemusí být dle respondenta kdovíjak velká. Důležité je, že vůbec existuje. Aktivisté se shodují na tom, že aktivní by měl být každý občan, ovšem nemusí to být takovou měrou, jakou jsou aktivní oni sami, případně někdo další. Stačí minimální zájem o okolí a činnost v rámci určitého společenství.

„To ‚něco dělat‘ nemusí bejt jako na takové úrovni toho co dělám já.“ (Eliška, Brno)

„Samozřejmě každý nemůže věnovat svůj čas tomu, aby si, já nevím, zakládal spolky a účastnil se řízení, ale minimálně těch deset minut prostě, aby si zjistil, kdo kandiduje do krajského zastupitelstva a někoho si tam vybral podle svých preferencí, tak to si myslím, že je zodpovědnost, kterou lze spravedlivě požadovat po každém z těch občanů.“ (Martin, Ústí nad Labem)

„Každý nemusí dělat dobrovolníka nebo každý nemusí shánět peníze, ale domnívám se, že opravdu zajímat se třeba o to... I v tom mikroklimatu třeba určité komunity nebo obce.“ (Alice, Praha)

Viděli jsme, že aktivní občanství je respondenty konotováno pozitivně. Alespoň minimální aktivitou by měl ve veřejném prostoru přispívat každý. Znakem aktivního občana je především zájem o politiku, veřejné dění a společnost, v níž žije, dále snaha kontrolovat jednání vládnoucí moci, snaha vyjadřovat a prosazovat své názory, ale také participace na komunitním životě nebo dění ve veřejném prostoru překračující egoistické motivace. Aktivní občan sice vyjadřuje své názory, na druhé straně naslouchá i názorům

druhých. Uvědomuje si, že je součástí sociálního organismu, pro jehož bezproblémové fungování je zapotřebí i jeho osobní participace.

Naproti tomu pasivní občan, který dle aktivistů není vzorem hodným následování, stojí na opačném konci škály občanské činnosti. S pasivním občanstvím si respondenti spojují především nezájem a apatii, ale také ovlivnitelnost médií a vládnoucími elitami. Ačkoli může pasivní občan nadávat na okolní dění, snahu něco skutečně změnit postrádá.

„Tak příklad toho pasivního občana to je ten, který pro mě je nesprávný a je jakýkoliv občan, který nadává na nějakou věc okolo sebe a přitom má moc ji částečně změnit. Když má tu moc a nevyužije, tak je špatnej Čech, tak je špatnej občan, pasivní.“ (Gustav, Brno)

„Tak pasivní je v podstatě člověk, který je pod vlivem těch médií, které mu říkají: ‚Nic nedokážeš, seš sám, ani to nechápeš; v podstatě informace, které máš, ani nedávají smysl, nedávají hlavu ani patu.‘ (...) A tohle je ten mediální svět, no. A plus to vytváří v těch lidech takové jako opravdu zlé pocity, že ti lidi jsou apatičtí, nepomáhají si, už se na sebe ani nesmějou. Tak jsou nelidští no, úplně. Úplně jako roboti prostě fungují.“

(Bohumil, Praha)

Karel zdůrazňuje, že pasivním občanem pro něho není jen ten, kdo neprojevuje aktivitu navenek, ale ten, kdo vůbec nemá vlastní názor.

„Pasivního občana si myslím, že představuje člověk, který se podrobuje prakticky veškeré autoritě a je, jak bych to řekl, pasivním a pouze přijímá ta rozhodnutí za své a nezaujímá vůči nim ani žádné stanovisko. To znamená... Není to pouze pasivita, kde člověk jednoduše nic nedělá navenek, ale že ten člověk k tomu i vnitřně necítí potřebu mít veřejný názor nebo postoj.“ (Karel, Brno)

Aktivní občan a pasivní občan reprezentují pro aktivisty dva protipóly. Podstatné však je, že se jedná určité ideální typy, které stojí na opačných koncích škály občanských aktivit. Ostrou hranici mezi ideálně typizovanými vzorci jednání respondenti většinou nevidí. Naopak vnímají občanskou aktivitu jako kardinální proměnnou založenou na intenzitě občanské činnosti. Od negativního extrému je možno se vzdálit vykonáváním takových činností, které svým obsahem překračují pracovní povinnosti a jsou altruisticky

motivované. Vzhledem k výběru respondentů není podivující, že se převážně identifikují s občany nadprůměrně aktivními, což jim umožňuje vyprávět, jak se k aktivnímu občanství potažmo k politickému aktivismu dostali. Na druhou stranu je třeba zdůraznit, že to neplatí pro všechny respondenty. Ačkoli byla snaha do výzkumu zařadit pouze skutečně aktivní jedince, kteří jsou aktivisty „tělem i duší“, ne vždy se tato očekávání zcela naplnila.

Jednu skupinu respondentů tvoří zaměstnanci neziskového sektoru, kteří jsou na jedné straně aktivní v rámci své organizace, takže vzhledem k naší definici politického aktivismu aktivisty skutečně jsou. Na druhé straně pro ně jejich činnost reprezentuje spíše zdroj obživy a příležitost pracovní realizace než možnost, jak ovlivňovat dění ve veřejném prostoru. Z toho důvodu se s prototypem aktivního občana neidentifikují. Takovým respondentem je kupříkladu Cyril, který se vnímá jako součást soukolí organizace usilující o sociální změnu, nicméně jeho motivace k výkonu práce je spíše pragmatická.

„Tak jsem říkal: ‚jee matika, teda jako ekonomie, prima, a ještě k tomu ten sociální rozměr, taky prima.‘ No a tak jsem se o to začal zajímat, poslal jsem sívičko. No, no a pak jsem sem nastoupil (smích).“ (Cyril, Praha)

Cyril ve své organizaci pracuje s dobrovolníky, pracuje s aktivisty, pracuje s lidmi se zájmem o společnost. Sám figuruje jako jejich technické zázemí.

„Takže úplnej aktivista já nejsem, jo. Já oslovuju lidi, který maj zájem o společnost a tak, takže jako nevím, jestli to budu jako úplně já. (...) Můj úkol je takovej, že sháním peníze, zejména, jedním s organizacema, jedním s institucema. Mám personální pravomoce, takže řídím lidi, jsem takovej prostě manažer.“

Cyril je profesionální manažer, který byl přijat do zaměstnání na základě profesních zkušeností. Je tak ukázkou profesionalizace neziskového sektoru, z něhož se vytrácí prvek dobrovolnosti, základní stavební kámen občanské společnosti ve Fričově podání. Podobně jsou na tom i Barbora s Dianou, které pracují jako kvalifikované profesionálky v oblasti sociálních služeb. Obě vystudovaly humanitní obory a našly takzvaně práci „v oboru“. Mimo svoje zaměstnání si však příliš aktivní nepřipadají.

„To si myslím, že zas tolik aktivní nejsem, no, jako v osobním životě... Tím, že člověk opravdu to tady dělá pro lidi, tak jsem po tom opravdu radši někam, jako úplně padám pryč no.“ (Barbora, Praha)

Diana se dokonce explicitně identifikuje s občanem pasivním.

„Tak momentálně pasivní občan jsem asi já, protože jsem teď naposledy nebyla na těch komunálních volbách.“ (Diana, Brno)

Ve skutečnosti si Diana spojuje s aktivním občanstvím v první řadě účast u voleb. Vzhledem k tomu, že u posledních voleb nebyla, dostala se pod subjektivně vytyčenou (a v tomto případě relativně ostrou) hranici aktivního občanství. Svou tendenci k pasivitě respondentka přisuzuje nezájmu o politiku mimo oblast práce.

„No jsem na tom takhle, sedíme někde v nějakém sociálním zařízení a někdo se baví o té politice no a já se nebavím, pokud se to netýká tématu, ve kterém pracuju. (...) Protože je mi to nesympatické ta politika.“

Podobně je na tom i Barbora.

„Tak to abych byla upřímná, já se jako celkově o politiku jako vůbec, ale vůbec nezajímám.“

Obě respondentky v rozhovorech diskutují o altruisticky motivovaných činnostech, které v rámci své organizace vykonávají. S pojmem *aktivní občanství* si však kromě altruismu asociují zejména dobrovolné aktivity vykonávané v soukromém životě mimo pracovní sféru a zájem o českou politickou scénu. Výše představení profesionální aktivisté se na jednu stranu vnímají jako součást organizací občanské společnosti, jejichž činnost přispívá udržení a reprodukci demokratického režimu, na druhou stranu se nedomnívají, že by se oni sami v soukromém životě výrazněji zajímali o veřejné dění a přibližovali by se ideálnímu typu aktivního občana.

Specifickým typem respondenta je Františka, která si s aktivním občanstvím spojuje především organizační činnost v rámci organizací veřejně či vzájemně prospěšných. Tento vzorec jednání jí osobně vlastní není, což za nedostatek nepovažuje.

Aktivní občanství pro ni představuje pouze možnost, nikoli však nutnost. Politikou se respondentka snaží nezabývat, poněvadž si nechce přidělovat starosti a ani nevěří, že by měla moc něco ovlivnit či změnit. Svůj negativní vztah k politickému systému, k politickým stranám a k politice jako celku v rozhovoru vyjadřuje zcela explicitně.

Františka byla dle svých slov k činnosti hospodářky v rámci odborové organizace v podstatě donucena v době, kdy řada zaměstnankyň odešla na mateřskou dovolenou. O finance se stará z toho důvodu, že o to byla požádána předsedou odborové organizace, který jí vysvětlil, že jim hrozí vypovězení kolektivní smlouvy ze strany zaměstnavatele v případě nízkého počtu členů. Františka si uvědomila, že by to mohlo znamenat zrušení zaměstnaneckých výhod v podobě příspěvků na volnočasové aktivity apod. Sama však konstatuje, že to je její jediná motivace v rámci odborové organizace, poněvadž ji tato činnost nikterak nenaplnuje. Na otázku týkající se hlavních příčin, které ji dovedly k činnosti v rámci odborové organizace, odpovídá:

„Já jsem neměla žádné hlavní důvody, které by mě dováděly k něčemu. Tam to prostě bylo to tak daný, tak jsem se tomu přizpůsobila. Nejsem aktivní občan. Asi tak. Pro mě je asi tak nejdůležitější nekoukat na politiku a snažit se dělat to, co dělám jakžtakž důstojně.“
(Františka, Plzeň)

Pro stručné shrnutí výše uvedeného je třeba konstatovat, že v rozhovorech s politickými aktivisty figuruje aktivní občanství až na výjimky jako ideální typ žádoucího vzorce jednání, který by měl být v určité minimální míře vlastní každému. Pozitivně je vnímána jistá míra individualismu, nikoli však egoismu. Oceňováno je altruisticky orientované jednání. Pasivita spojená s nezájmem a apatií není podle respondentů obvykle žádoucí. Ačkoli se aktivisté z většiny vnímají jako aktivní občané, což z nich v tomto ohledu tvoří vzor hodný následování, někteří respondenti se za skutečně aktivní občany nepovažují, neboť si s aktivním občanstvím spojují především činnosti mimo oblast pracovního života.

2.2.2 Role školy

Nyní budeme rozebírat vliv školy v procesu formování specifického vzorce jednání, aktivního občanství. V první části ukážeme, jakým způsobem figuruje škola v očích aktivistů coby instituce výchovy občanství. V další části představíme školu jako pole, na

němž spolupůsobí různí socializační činitelé, kteří nemusejí nutně působit týmž směrem. Ukážeme, že škola nemůže být vnímaná jako homogenní aktér socializace, ale jako heterogenní sociální prostor, kde svádí pomyslný boj různé socializační vlivy. V závěrečné části se budeme věnovat kvalifikační funkci školy. Ukážeme, že škola je také místem přípravy studentů na následující pracovní život. Jednotlivé studijní programy vychovávají budoucí profesionály, pro něž může být v jistých případech práce na poli politického aktivismu logickým vyústěním jejich studijního úsilí. Na druhé straně může být škola i prostředkem, jak si zvýšit příslušnou kvalifikaci nutnou k efektivní spoluúčasti na rozhodovacích procesech ve veřejném prostoru.

2.2.2.1 Škola jako instituce výchovy k občanství

Jak bylo rozebráno v teoretické části, škola má být dle kurikula institucí vychovávající z mladých aktivní občany. Výzkumy však ukazují, že se jí to minimálně v českém prostředí příliš nedaří a že pomyslný souboj s ostatními aktéry socializace prohrává. Respondenti reflektují obě myšlenky. Všimají si rezerv českého školského systému, ale zároveň v něm vidí potenciál. Domnívají se, že škola jako taková může hrát významnou roli v procesu formování aktivního občanství, ačkoli jí v tom v dnešní době brání řada překážek. Nejprve se podíváme na to, proč si respondenti myslí, že škola ve výchově k občanství selhává. Následně budeme diskutovat potenciál formálního vzdělávání v procesu socializace budoucích občanů.

2.2.2.1.1 Rezervy ve výchově k občanství

Řada respondentů pociťuje, že výchova k občanství na českých školách chybí, což explicitně vyjadřuje například Cyril, který vnímá základní nedostatek školského systému v tom, že děti nevede k přemýšlení. Tím pádem žáci neumějí zpracovávat informace a vytvářet analytické závěry.

„Takže si myslím, že hodně chybí výchova k, jaksi občanství. To jako je jedna věc, která opravdu chybí. A že by to, že by to nemělo fungovat jenom na základě nějakých osnov nebo prostě toho, co si ten učitel jednou vytvoří a pak s tím jede deset let, nebo jak dlouho. Jo, že by to mělo odrážet tu situaci, která je ve společnosti, že by měly se děti učit přemýšlet. (...) Protože když nerozumím ani základnímu prostě sdělení informace, informačnímu, tak prostě pak si nemůžu udělat analytické závěr a v životě pak nemůžu

pořádně reagovat a něco s tím dělat. Takže to si myslím, že chybí. Chybí ve školách prostě naučit, naučit děti přemýšlet.“ (Cyril, Praha)

I Robert vnímá jako hlavní slabinu současného školského systému absenci rozvíjení kritického myšlení žáků.

„Já si myslím, že ačkoli já už jsem ze školy hodně dlouho a školství jsem se nevěnoval a nezajímá se o to, takže jen co se kde dočtu, tak si myslím, že hlavní škodou, kterou všechny ty reformy školský napáchaly, bylo, že ve škole se odnaučilo přemýšlet, no. Tam prostě tohle se nabifluješ, tohlencto už ani se nedělají zkoušky, už se dělají testy, mám na výběr, tak zaškrknu to, co si myslím, že je správně, jo. Ale aby se o tom přemýšlelo, to ne. (Robert, Plzeň)

To, že se žáci neučí kriticky přemýšlet, souvisí s tím, že jsou nuceni k memorování informací. Dle Erika nezbyvá dětem pod záplavou učiva nutného k zapamatování na občanské vzdělávání čas. Situaci v českém školství považuje respondent za kritickou.

„Já si myslím, že naše školství je dost jako hrozný. Obecně. A v okamžiku, kdy neumíme děti naučit myslet a neustále se jede v nějakém režimu čtyřiceti pěti minutových hodin, kdy se děti šprtají nazpaměť nějaký fakta, tak vykousnout z toho občanský vzdělávání neumím, ale myslím, že prostě školství je velkej problém.“ (Erik, Praha)

Podle některých aktivistů je hlavním problémem převaha teorie nad praxí, přílišné zaměření na znalosti na úkor dovedností a postojů. Dětem nestačí vědět, že by se měly zapojit, ale potřebují ukázat, jak by se mohly zapojit.

„Co se týče základky, která je asi nejdůležitější, protože ji vychodí každá, tak tam to prostě bylo jenom šprtání. Jenom prostě údaje a přesný data od kdy do kdy byl kterej prezident, což sice jako asi by se mělo učit, ale ne v tom, že přesně musím znát datum nástupu do funkce. Mnohem důležitější podle mě je vědět prostě, jak se do toho můžu

zapojit. Spousta lidí vůbec neví ani, co to je vůbec krajský zastupitelstvo, že něco takovýho existuje. A skoro nikdo neví, o čem rozhoduje. Takže prostě spíš to zaměřit, bych byl rád, kdyby to bylo zaměřené na tu praktickou stránku. Prostě ukázat těm lidem, že ať...Nebo ty studenty taky něco trápí, něco se jim nelíbí. Tak třeba ať řeknou ty svoje problémy a ukázat jim, kdo je může řešit a jak se do toho můžou zapojit oni do toho procesu.“ (Martin, Ústí nad Labem)

Martin ve škole postrádal praktickou část výuky, kterou považuje pro výchovu k občanství za klíčovou. Podle respondenta je důležité, aby si děti vyzkoušely občanskou činnost na vlastní kůži. Potřebují totiž vidět, že jejich aktivita není samoúčelná, ale že ponese ovoce. Martin navrhuje toto:

„Prostě v té třídě, ať už teda jako prakticky třeba já nevím, se to může propojit s nějakou, pěstitelské práce nebo jak se to jmenuje, kde prostě jako osázej nějakéj obrubník prostě kytičkama a pak budou chodit kolem té školy a viděj, že to tam vypadá prostě líp, protože oni to udělali. No, anebo jako na těch příkladech, prostě ukazovat: ‚Tady byl jako jeden člověk, kterej se prostě rozhodl, že bude dělat tohle a podívejte jako, co změnil prostě. A když vy budete... Tři lidi si můžou založit spolek a můžou prostě ovlivňovat kácení stromů.‘ A takhlenc.“

Viděli jsme, že respondenti spatřují ve výchově k občanství na českých školách limity. Zejména se jedná o absenci vedení žáků ke kritickému myšlení, o učení se faktů nazpaměť a o absenci praktických zkušeností a konkrétních příkladů. Právě v těchto faktorech vidí aktivisté bariéry pro efektivní občanské vzdělávání. Jejich odstranění by dle aktivistů mohlo pomoci lépe orientovat mladé lidi směrem k občanským aktivitám. V následující části se budeme zabývat potenciálem k občanské socializaci, kterým instituce školy i přes zmíněné bariéry disponuje.

2.2.2.1.2 Potenciál k výchově k občanství

Ačkoli respondenti nepovažují školský systém za bezchybný, existující problémy nevnímají jako nepřeklenutelné. Naopak se někteří aktivisté domnívají, že by školy měly hrát pozitivní roli v procesu formování aktivního občanství, což si myslí i respondent

Pavel. Podle Pavla je občanské vzdělávání nutné k budování silné občanské společnosti, která je předpokladem fungující demokracie. Školu považuje za aktéra, jenž by měl být nositelem socializace směrem k aktivnímu občanství.

„Tam si jednak myslím, že je potřeba, aby to občanský vzdělávání na školách vůbec bylo. (...) Ta demokracie, aby fungovala dobře, tak potřebuje silnou občanskou společnost, tak pokud jako si ji nebudeme pěstovat u té dospívající generace, tak se může stát, že prostě ta demokracie nebude fungovat správně, nebo dokonce, že se ten její obsah úplně vyprázdní, toho bych se jako nerad dočkal.“ (Pavel, Ústí nad Labem)

Škola by tak měla vychovávat žáky k občanství, k čemuž ji navíc nechybí ani příslušný potenciál. Ačkoli si Erik nemyslí, že by české školství tento potenciál plně využívalo, jisté pozitivní tendence registruje. Vzpomíná si na světlý moment ještě z období svého dospívání, kdy byl spolu s dalšími studenty nucen sledovat zprávy a číst noviny. Právě takovýto prostředek výchovy k občanství založený na zvyšování mediální gramotnosti¹⁰ studentů je v očích Erika účinný.

„Co třeba fungovalo pro mě a co vnímám, jako jeden z nejlepších momentů na gymplu bylo, kdy jsme v občanské nauce, ono se to určitě jmenovalo jinak, museli koukat na zprávy, protože každou hodinu vyučující vyvolával studenty a ptal se na to, co bylo ve zprávách a museli jsme být schopný říct nějaký zprávy ze zahraničí a nějaký zprávy z domova a museli jsme jako vědět, kde je Sýrie a co je parlament a tak, takže to bylo vlastně hodně dobrý a tak. A taky jsme se učili cizí slova, to bylo hodně dobrý. Neučili jsme se to třeba v češtině, ale prostě každou hodinu jsme měli seznamy cizích slov, abychom rozuměli, co je eskalace, co je násilí a tak. A to mi přišlo jako hodně dobrý na tom gymplu, protože jsme museli číst noviny a museli jsme jim rozumět a museli jsme koukat na zprávy, což byla vlastně taková mediální gramotnost. (...) Myslím si, že prostě mediální gramotnost je jako strašně důležitá.“ (Erik, Praha)

Je třeba upozornit na to, že Erik, stejně jako řada dalších aktivistů, reflektuje roli instituce školy v období vlastního studia, nicméně podoba formálního vzdělávání se od té doby dost proměnila. Filip ve svém vyprávění žádný podobný moment z období svého

¹⁰ Mediální výchova mj. figuruje ve stávajícím vzdělávacím kurikulu jako tzv. průřezové téma [MŠMT: 2015].

dospívání nezmiňuje, nicméně si všímá postupného progresu v přístupu k výuce na školách od pádu komunismu směřujícímu k větší otevřenosti a volnosti. Rozdíl pozoruje i mezi generací své dcery a syna, které od sebe věkově dělí skoro dekáda.

„Rozdíl tam byl, já jsem to třeba vnímal. Generace dcery, tam to bylo takový, ještě se s těma dětma tak nediskutovalo, tam to bylo hodně nalajnovaný, řekl bych a prostě když jsem se pak bavil třeba se synem, tak tam byl rozdíl určitě v tom, že měli takovou trošku větší volnost, že to nebylo tak úplně v těch kolejích nalajnovaný, jak byli zvyklí předtím. Takže v tom já vidím největší rozdíl, že tohleto se jakoby mění a díky tomu se mění i ten přístup.“ (Filip, Praha)

Rapidní progres vnímá i David, který trend směřující k větší otevřenosti spojuje mimo jiné s „mladým“ věkem vyučujících, kteří prožili větší část svého života ve svobodné společnosti a názorové diverzitě. Považuje za pozitivní také přímé zkušenosti ze tříd, kdy si děti v praxi osvojují demokratické hodnoty. Zamlouvá se mu myšlenka školních parlamentů, v rámci nichž se žáci učí artikulovat a prosazovat své zájmy ve společnosti.

„Tak ono se to už asi děje. Já si myslím, že se to zlepšuje každým rokem. Oni taky tu občanskou výchovu taky, nebo jak se jmenujou různý ty předměty tam na těch základních školách, na tom druhým stupni, tak už to většinou taky vedou mladý lidi, takže jako vlastně já si myslím, že je důležitý, aby tam byla co největší jakoby otevřenost. (...) To znamená, aby ti lidi, ty děti samy, už prostě na těch základních školách něco společně vytvářely, aby tam prostě byl ten školskej parlament, což prostě oni vlastně ze svých řad vyberou lidi, kteří budou jednat s vedením školy, ať taky hájej svý zájmy. Ty parlamenty jsou prostě výborná věc.“ (David, Praha)

Řada respondentů vidí naplnění potenciálu instituce školy ve spolupráci s organizacemi občanského sektoru. Neziskové organizace mohou žákům zprostředkovat zkušenost s konkrétní sférou občanské společnosti a probudit v nich zájem o společenské dění a pomoc druhým. Někteří respondenti vnímají sami sebe, respektive svou organizaci, jako někoho, kdo může školám pomoci vychovat z žáků aktivní občany.

Pozitivní zkušenosti se spoluprací školy s neziskovým sektorem má Barbora. Respondentka působí v organizaci, která již se školami, zejména se středními, aktivně

spolupracuje. Barbora popisuje, jak spolu se svými kolegy připravili pro žáky výukový program, na jehož základě se podařilo zaktivizovat studentku, která se rozhodla stát se dobrovolníkem v neziskové organizaci.

„Udělal jsem pro ně takovou jako zážitkovou prostě hodinu, jak poznat jaký to je jako život na vozíku. Takže jsme jim tady promítli spot, nebo film, a pak jsme je vypustili po dvojicích prostě s vozíkem s nějakým cílem jít jako ven. Dojděte si třeba na kafe nebo potřebujete třeba, jestli si vyřídit něco na úřadě nebo na poště a přineste svůj příběh. A každý potom jako vyprávěl, jak to bylo úplně jako... a jak jim tam pomáhali ti lidi a jak se setkali právě s tou problematikou. A tady právě ke mně z tohohle toho z téhle třídy přišla holčina, která dobrovolničí doted.“ (Barbora, Praha)

Viděli jsme, že výchova k občanství na školách není respondenty konotována pouze negativně, ale také pozitivně. Aktivisté bezesporu vnímají školu jako významný socializační činitel, který by se měl podílet na výchově k aktivnímu občanství a který to už do určité míry s jistou mírou úspěšnosti činí. Respondenti oceňují konkrétní praktiky typu výchovy mediální gramotnosti nebo fungování školních parlamentů, ale také celkově pozitivní vývoj poměrů na školách. Školní prostředí vnímají jako svobodnější, otevřenější, méně rigidní. Potenciál vidí i ve spolupráci s organizacemi neziskového sektoru, která už částečně funguje a přináší pozitivní výsledky.

2.2.2.2 Škola jako pole socializačních činitelů

Některé aktivisty ovlivnila škola na cestě k aktivnímu občanství více, jiné méně. Pro některé představuje klíčový vliv rodina, jiní připisují zásadní roli organizacím typu skaut. Podstatné však je, že školní instituci není možné chápat jako homogenního aktéra socializačního procesu, ale naopak jako heterogenní sociální prostor, v jehož rámci spolu interagují různé socializační vlivy, které se mohou dokonce rozporovat. V následující části rozebereme jednotlivé činitele působící na školní půdě.

2.2.2.2.1 Učitel

Jak již bylo nastíněno v teoretické části, učitel disponuje mocí k ovlivňování svých žáků. Sehrává určitou roli v rámci sekundární socializace jedince. Někteří z respondentů vliv konkrétního učitele na cestě k aktivnímu občanství reflektují. Takovým respondentem je kupříkladu Alice. Přestože se Alice narodila s fyzickým postižením, nemá pocit, že by byla svým okolím nějak zvlášť omezována. Naopak skutečnost, že začala aktivně pomáhat druhým, připisuje do značné míry vděku za to, jakým způsobem ji její okolí

pomáhalo a motivovalo v dobách, kdy to nejvíce potřebovala. Ve svých vzpomínkách se vrací do období základní školy ke své vyučující.

„Na druhou stranu třeba do dneška (...) s láskou vzpomínám na svoji paní učitelku v první třídě, kdy v podstatě ona mě, nebyla vůbec speciální pedagog, byla to dobrá elementaristka, a ona mě v podstatě v první třídě posadila s velmi motoricky zdatnou holčičkou. A ona v podstatě úplně přirozeným způsobem dotahovala mojí nešikovnost a některé věci. A v podstatě do dneška vzpomínám s láskou na to, že v době, kdy se přecházelo z tužky na pero a já jsem nebyla samozřejmě vůbec zralá na to, abych přešla z tužky na pero a paní učitelka nám tenkrát vlastně tuto výsadu dovolila oběma, aby mě v uvozovkách neshodila. A já ji za to do dneška nesmírně děkuji i s tou výhradou, že držím do dneška propisku jinak, než by se podle knihy mělo. Ale to, že v podstatě ona tenkrát jako si nedovolila mě vlastně vyselektovat a nechtěla nás roztrhnout a nechtěla ukázat, že jsem v něčem výrazně horší. A za to jí do dneška patří, jako pedagogicky, můj osobní nehynoucí dík. Ale samozřejmě někdo jinej by vám řekl něco úplně jiného o tomhle samotném, že jo, protože z profesního hlediska to byla zásadní chyba. Ale z lidského hlediska jsem jí jako za to do dneška vděčná, protože možná, když už se ptáte na ten určitý moment, tak možná tohle byla ta vteřina, kdy jsem si řekla: „Já to dám, já to zvládnou!““
(Alice, Praha)

Pro Alici je výše zmíněná pedagožka vzorem a osobou, která jí pomohla vnímat sebe samu jako plnohodnotnou součást kolektivu. Nyní Alice pomáhá dalším dětem s fyzickým a kombinovaným postižením. Dá se říct, že skrze svou činnost oplácí pomoc, které se jí dostalo v dětství. Trochu jinou situaci popisuje Erik, pro něhož je klíčovým momentem na cestě k aktivnímu občanství konverze ke katolicismu v dětském věku a aktivní působení v církvi. K náboženství jako takovému by se však dle svých slov nedostal nebýt učitelky češtiny, která dokázala probudit jeho zájem.

„Jakoby k náboženství jako takovému, to byla určitě učitelka češtiny. To bylo v 90. letech, na začátku 90. let, kdy po pádu komunismu se prvně po dlouhý době mohly debatovat otázky náboženství a naše češtinářka byla přesvědčená o tom, že spousta toho, co se budeme učit v literatuře a vůbec prostě o umění vychází z nějakých křesťanských tradic a

hodně, i když sama nebyla praktikující katolička, si myslím, ale to vlastně nevím, tak nám hodně jako zdůrazňovala, že se musíme dozvědět o tom, co je jako křesťanství. A to ve mě vzbudilo velký zájem o to.“ (Erik, Praha)

Učitelka češtiny bezpochyby pomohla formovat Erikovu osobnost, když ho přivedla ke specifickému druhu zájmu. I podle Roberta může „dobrý“ učitel přispět k formování aktivního občanství. Podstatné je, aby nutil žáky kriticky myslet a vidět věci v souvislostech. V následujícím úryvku respondent popisuje příklad „dobrého“ učitele, se kterým se setkal v průběhu vlastních studií.

„Dobrej učitel nám ukázal: ‚Hele tadyhle je vypínač, tadyhle jsou dráty, tadyhle je žárovka. A proč to nesvítil?‘ Napsal nám k tomu nějaký hodnoty na průmyslovce a my jsme přemýšleli a koukali po těch drátech a on nám řekl: ‚No vidíte, tadyhle máte napsáno 220 voltů, tady je žárovka 12 voltů, proč myslíte, že to nesvítil? Protože praskla.‘ A museli jsme přemýšlet, jo. Ty dráty, ten vypínač, to všechno bylo správně jo, ale dali jsme špatnou žárovku na špatný napětí.“ (Robert, Plzeň)

Viděli jsme, že postava učitele v rozhovorech figuruje jako specifický socializační činitel působící na půdě školy. Učitel může být pro žáka vzorem hodným následování, může být tím, kdo mu předá informace, které ho zaujmou a zaměří jeho pozornost určitým směrem, nebo tím, kdo učí žáky přemýšlet a nepřijímat informace slepě. Na tomto místě je nutné dodat, že ani v jednom z ilustrovaných případů nejde o cílenou výchovu k občanství (například v rámci občanské nauky). Učitel působí spíše nepřímě. Předává žákům hodnoty, usměrňuje oblast jejich zájmu nebo formuje způsoby myšlení, čímž přispívá k vytváření specifického vzorce jednání, v tomto případě aktivního občanství.

2.2.2.2.2 Vrstevnická skupina

Dalším socializačním činitelem vztahujícím se k instituci školy je vrstevnická skupina, respektive spolužáci. Podobně jako může učitel přimět žáka přemýšlet a zajímat se o určitá témata, můžou i spolužáci, z nichž se stávají přátelé, významní druzí. Cecilie

popisuje vliv svých spolužáků na gymnáziu, které vnímá jako jeden z impulzů k přemýšlení o společnosti a nalezení vlastní identity.

„Třeba i samotnej gympl, tak já jsem měla docela chytrý kámoše, já jsem byla hloupější, tak mě to tak budilo k tomu více přemejšlet, více se zajímat o ty věci. A měla jsem spíše levicově smýšlející kamarády, moje rodina byla absolutně antikomunistická, takže to mě taky ovlivnilo samozřejmě a pak se člověk jako snaží najít.“ (Cecílie, Praha)

Za pozornost jistě stojí skutečnost, že vliv spolužáků na ideologické ukotvení Cecíliina světonázoru působil proti vlivu rodiny, základního činitele primární socializace, a byli to právě kamarádi ze školy, s jejichž názory se ztotožnila. Potvrzuje to obecně uznávanou sociologickou teorii o tom, že v určitém věku dítěte začíná vliv vrstevnické skupiny nad vlivem rodiny převažovat [např. Havlík, Kořa 2002; Možný 2006].

Dále je zajímavé, že Cecílie hovoří o spolužácích na gymnáziu. Hovoří tak o selektivním typu školy a určitém sociálním prostředí, kde se koncentruje specifická sorta lidí. Respondentka vnímá své gymnázium jako místo, kde si našla přemýšlivé, „chytré“ kamarády, ačkoli ona sama se vnímala jako „hloupější“. K prostředí gymnázia vztahuje prvopočátky svého zájmu o společnost i David.

„Podle mě spíš jako člověk až na gymplu začne s kamarády si třeba o tom nějak povídat.“
(David, Praha)

Na tomto místě je třeba podotknout, že v kontextu specifického sociálního prostředí v rámci instituce školy nehovoří respondenti pouze o gymnáziu, ale také o speciálně zaměřené vyšší odborné škole nebo škole vysoké. V takovýchto prostředích se dle aktivistů koncentrují lidé se zájmem o společnost a oblast politického aktivismu, kteří svými aktivitami vyvolávají a podporují činnost a směřování respondentů. Kolektivně sdílené hodnoty a normy pomáhají formovat aktivní občanství.

Aktivisté často v rozhovorech zmiňují občansky aktivního spolužáka, kamaráda, který je přesvědčil, aby participovali na veřejném dění a zapojili se do činnosti organizací

politického aktivismu. Takovým respondentem je i Barbora, kterou k dobrovolnictví přivedl spolužák z vyšší odborné školy.

„A takže tak jsem se dostala k nějakému jakoby, k nějaký sortě lidí, která se směřovala k pomoci různým cílovým skupinám. (...) A vlastně během studia jsem poznala kluka, se kterým jsem se skamarádila, a kterej dobrovolničil v organizaci, která vlastně jezdí dvakrát třikrát do roka na týdenní pobyty od nějakých jako rehabilitačních po zážitkové, takže protože měli dobrovolníků málo, což dobrovolníků nikdy není dost a pořád se musí hledat, tak jsem začala jezdit s nimi a začalo mě to bavit, protože ten tým lidí vlastně, ten realizační tým vlastně tvořili sami dobrovolníci.“ (Barbora, Praha)

Kromě momentu, kdy spolužák Barboru k dobrovolnictví přivedl a nasměřoval tak její budoucí aktivity určitým směrem, je zajímavý i moment, kdy se Barbora rozhodla, že u dobrovolnictví zůstane. Respondentka se cítila dobře v sociální skupině dobrovolníků. Spolužák ji nenabídl pouze dobrovolnickou činnost, nabídl ji možnost připojit se k partě lidí, přátel, s nimiž může trávit volný čas.

„On nenabídnul jenom pomoc lidem s postižením, on nabídnul jako partu i těch dobrovolníků, to že vlastně jako oni spolu taky prostě popíjej večer, hraje se na kytáru a vlastně je to jako, nabídnul vlastně další formu jako zábavy, no, po který jsem třeba toužila.“

Vrstevnícká skupina je tak dalším specifickým aktérem sekundární socializace v rámci instituce školy. Figuruje jednak jako sociální prostředí s osobitými vzorci jednání, které působí jako relativně homogenní celek, a jednak jako prostředí, kde žáci a studenti navazují silné sociální vazby. Spolužák se stává významným druhým a zároveň tak podstatným aktérem procesu socializace.

2.2.2.2.3 Vnější prostředí

Organizace školy se nenachází ve vzduchoprázdnu, ale v určitém přírodním, kulturním a společenském prostředí. Respondenti si jsou v mnohých případech vlivu specifického lokálního prostředí, v němž tráví svůj čas, vědomi. Gustav vyrůstal na maloměstě,

z něhož po střední škole odjel studovat do Brna. Právě s typicky městským otevřeným prostředím plným nejrůznějších subkultur a názorových proudů si spojuje utváření vlastního světonázoru a následnou občanskou činnost v oblasti politického aktivismu.

„Já si myslím, že do té doby jsem se prostě nedostal do živýho kontaktu s tou různorodostí, jo. To já jsem vyrůstal na vesnici, do školy jsem chodil v maloměstě, takže prostě s tou nějakou různorodostí, ať už názorovou nebo i prostě lidí, jakože, blbě řečeno, různých typů a náboženství, tak jsem se s tím nesetkal. A s tím, jak jsem se začal setkávat, když jsem přišel do Brna, tak prostě s jídlem přichází chuť a s tím, jak jsem začal poznávat nový, začal jsem se obecně o to zajímat. (...) Už mám prostě tak jako ten svět a ten svůj jako přístup k světu, barevnej.“ (Gustav, Brno)

Gustav staví otevřené Brno do kontrastu s konzervativním maloměstem, kde vyrůstal. Rozdíl jednotlivých lokálních prostředí pozoruje i Martin, který také odjel studovat do většího města, tentokrát do Prahy. Na rozdíl od Gustava směřuje svou občanskou činnost a aktivismus do místa, kde navštěvoval základní a střední školu, do Ústeckého kraje, protože v Praze nevnímá svou angažovanost jako tolik potřebnou.

„No tady naštěstí, co jsem jako nahlídl, tak tady je úžasně aktivní ta společnost. Zatímco prostě v ústeckém kraji, tam když jsme se přihlásili, tak přestože lokální spolky sem tam působí, tak prostě třeba použití závadových látek ve vodním toku, tam nikdo nebyl přihlášen. Kdežto tady v Praze, když se má kácet jeden blbej strom, tak je tam hned osm spolků a všechny podávají odvolání. Takže tady i v zastupitelstvu prostě, chodí tam mnohem víc lidí a prostě sledují to. Myslím, že je to tím, jak je to tady nahuštěnější, že prostě člověk je vlastně z jednoho konce kraje na druhým za dvacet minut metrem, tak prostě tady to asi není potřeba tolik jako v tom Ústeckém kraji. Takže možná kdyby to

tady vypadalo jako v tom Ústeckém kraji, tak se začnu angažovat i tady, ale momentálně tu potřebu necítím.“ (Martin, Ústí nad Labem)

I konkrétní podobu své aktivistické činnosti orientované environmentalistickým směrem váže Martin právě k Ústeckému kraji, který vnímá jako region s nepříznivými přírodními a sociálními podmínkami.

„Tak samozřejmě tím že je to místo, kde léta byly kyselé deště a těžký průmysl, tak právě tohle to stanovuje ty priority v ochraně přírody a krajiny, kde se snažíme právě zabránit rozšiřování toho těžkého průmyslu. No a společenské poměry. No, to že jako jsme jediný kraj, kde je hejtman komunista a to, že u nás na obvodě zvolí ODS komunistu místostarostou, tak to samozřejmě taky má určitý vliv, že se snažíme o tu osvětu, řekněme.“

Za studiem po střední škole odjela do Prahy i Barbora, která také vnímá Prahu jako místo, kde je řada lidí a organizací občanské společnosti aktivní. Na druhou stranu si spojuje Prahu s anonymitou městského prostoru. Domnívá se, že zatímco na vesnici je komunitní pomoc na individuální bázi něčím běžným, v prostředí města příliš nefunguje. Individuální pomoc nahrazují organizace, které sociální pomoc zprostředkovávají.

„Třeba Praha je právě myslím si, že tak hrozně anonymní místo. Sice plný jako možnosti, ale zároveň jako tak stejně hrozně utopená. Když něco potřebujete, tak je spíš jako pohodlnější najít si tu organizaci, která vám to jakoby zprostředkuje, no. Že, myslím si, že na vesnici člověk s postižením spíš jakoby tu pomoc přirozenou získá, kdežto tady v Praze, tady se prostě jako lidi hodně staraj o to svý.“ (Barbora, Praha)

Dá se konstatovat, že vnější prostředí školy lze považovat za dalšího socializačního činitele. Lokální prostředí může na jedné straně jedince stimulovat k aktivitě a participaci svou čínorodostí, na straně druhé může jedince aktivizovat svou nečinností a nepříznivými podmínkami. Můžeme tak pozorovat ambivalentní roli

lokálního prostředí. Lokální prostředí ovlivňuje hodnoty, oblast zájmu i způsoby jednání jednotlivců.

2.2.2.2.4 Výchovně vzdělávací cíle a prostředky

Osobnost žáků určitým způsobem formují i výchovně vzdělávací cíle a prostředky, kterými je jich dosahováno. Vzhledem k tomu, že je školský systém státem kontrolovaný, jsou i výchovně vzdělávací cíle ovlivňované podobou státního zřízení a politického systému. Systém výchovy vedoucí k názorové pluralitě typické pro demokratické společnosti formuje jednotlivce jinak než systém totalitní. Řada respondentů, kteří dospívali za minulého režimu, vztahuje prvopočátky svého zájmu o veřejné dění a občanskou činnost až k období po sametové revoluci, kdy se poměry ve společnosti začaly uvolňovat. Podle Davida nebyli žáci vedeni k tomu, aby vyjadřovali své názory a vedli diskuzi. Nebyli vychováváni k aktivnímu občanství. Naopak se oceňovala němá poslušnost.

„Za nás, když já jsem prostě chodil do školy, tak jsme byli vychovávaný v tom duchu jako moc nevyčnívat, jo. Kdo vyčníval a prosazoval nebo říkal svoje názory, tak ten byl většinou uplácán, aby moc to. Takže my jsme většinou měli bejt hlavně hodný a tak no.“

(David, Praha)

Podobně vnímá výchovu za socialismu i Robert, který svůj dřívější nezájem o dění ve společnosti vztahuje k rigidnímu prostředí minulého režimu, ve kterém nebylo záhodno se příliš zajímat o politiku a jednat jinak než v souladu s oficiální doktrínou.

„Nikdy jsem se ani tak nějak o politiku nezajímal, protože ono to za předchozího režimu bylo lepší se o to nezajímat, že jo, to si člověk tak maximálně udělal problém, když se začal zajímat. A ono vlastně ta KSČ tehdejší nutila tu politiku taky každému, že jo. To se muselo číst Rudý právo v práci, jinak jste měli špatnej pracovní posudek, a i když to spolu vůbec nesouviselo, tak tak to bylo. (...) No o to veřejný dění jsem se začal zajímat v podstatě až po roce 89.“ (Robert, Plzeň)

Vidíme, že ačkoli byla Robertovi politika nucena, nezajímal se o ní. To potvrzuje Možného postřeh vycházející ze srovnávacích studií sovětského a západního systému

socializace. Autor ukazuje, že rigidní a institucionalizované úsilí o předání hodnot budoucím generacím, jež je typické pro sovětský totalitní systém, se mnohdy míjí svým účinkem. Naopak volnější přístup obvyklý pro otevřené společnosti je nakonec v předávání požadovaných hodnot mladým účinnější [Možný 2006].

Na druhé straně třeba Nikolas vidí kořeny své činnosti v oblasti ochrany přírody a pomoci sociálně vyloučeným skupinám ještě v období před rokem 1989, kdy trpěl pocitů bezpráví a křivdy. Své názory začal vyjadřovat veřejně už za socialismu, za což byl propuštěn ze zaměstnání. V devadesátých letech se pustil do vlastního podnikání a následně se podílel na dění ve veřejném prostoru. Základ své občanské aktivity vztahuje k období dětství, kdy se jako poloviční Rom a syn disidenta cítil být diskriminován a exkludován ze společnosti.

Q: *„Jak jste říkal s tou nenávistí a rasismem, tak vy osobně jste s tím měl nějaké zkušenosti?“*

R: *„Vždycky. Jako poloviční Rom jsem s tím měl vždycky. Tím, že vlastně ještě můj táta byl disident, tak dvakrát tolik v té škole. Tak nejen, že jsem byl černej, ale ještě k tomu jsem nepatřil do společnosti. Takže to bylo hodně těžký.“* (Nikolas, Ústí nad Labem)

Nikolas měl vzhledem ke svému původu problém s přijetím ke studiu. Mohl se pouze vyučit. Ačkoli se mu nakonec podařilo dostudovat průmyslovou a ekonomickou školu, byl nucen v práci následně vysvětlovat, jak je možné, že vystudoval, když to neměl povolené. Tyto momenty zanechaly v Nikolasovi emotivní otisk. Na otázku, jaký hlavní důvod ho dovedl k aktivnímu občanství, odpovídá:

„No tak za prvé, to bezpráví teda, který tady bylo. To utiskování vlastně těch kolem mě. Ta beznaděj, která tady byla.“

Vidíme, že formální vzdělávání figuruje v tomto případě jako součást systému, proti kterému se respondent vymezuje. Negativní zkušenosti mohou člověka aktivizovat. Podobnou roli hraje škola i v Martinově příběhu. Martin se narodil až po revoluci. Vyrůstal tedy v období relativní svobody. Navštěvoval gymnázium, kde fungovaly demokratické instituce jako žákovský parlament a školská rada, v nichž Martin osobně

působil, protože se mu nelíbilo, jak jedná vedení gymnázia. Před svou kandidaturou se domníval, že bude demokraticky hájit zájmy studentů, ale byl vyveden z omylu.

„V tom žákovském parlamentu, tam jako nejdřív jsem byl vyjukanej, prostě vyjukanej dítě. No ale postupně jsem se teda stal předsedou žákovského parlamentu. No a to už jsem jako zjistil vlastně, že nic nedokážeme jako žákovský parlament, protože ředitel naše návrhy úplně ignoroval. (...) No když jsem teda zjistil, že přes žákovský parlament to nepůjde, tak jsem kandidoval do školské rady. (...) No a pak jsem jako zjistil, že ani z té školské rady toho moc nezmůžu, protože jsem tam byl vlastně jediný za studenty a prostě vždycky mě přehlasovali. Házeli klacky pod nohy tomu, co třeba, když dám příklad, jsme asi rok připravovali novelu školního řádu, kde jsme, prostě konzultovali jsme to i s pedagogy a s rodiči, jako spoustu času jsme na tom utopili. No, a když jsme to teda dali dohromady a byl tam konsensus, tak ředitel přišel na tu školskou radu a řekl: ‚No školský řád předkládá ředitel, já jsem vám nic nepředložil.‘ A tím to celý skončilo.“

(Martin, Ústí nad Labem)

Martinova zkušenost ukazuje, že ani instituce, které byly založeny proto, aby učily žáky demokratickým hodnotám, nefungují vždy tak, jak by měly. V tomto případě působí použité prostředky proti výchovně vzdělávacím cílům. Podstatné je, že se Martin nevzdal. Tento neúspěch se pro něho stal naopak hnacím motorem pro to, aby se ve svém mladém věku stal skutečně aktivním občanem a velmi činným politickým aktivistou.

„No takže na základě toho jsem se vlastně, na základě toho jsem začal sledovat i tu vyšší politiku, to znamená, kdo zřizuje ty školy, jak to může ovlivnit veřejnost. Přimotal jsem se v té době do kauzy Činoheráku, která vlastně aktivizovala tu ústeckou společnost, takže jsem stál vlastně při zrodu Pro! Ústí, které potom o rok a půl ve volbách dostalo 17%.“

Je zřejmé, že i výchovně vzdělávací cíle a prostředky sehrávají roli v procesu formování aktivního občanství. Záleží přitom jednak na tom, k jakým hodnotám a vzorcům jednání jsou žáci socializováni, ale také na tom, jakými prostředky je socializace dosahována. Pokud prostředky selhávají, pak osvojené vzorce jednání nemusejí korespondovat s vytyčenými cíli. Někdy se stane i takový paradox, že prostředky jdou proti původně nastaveným cílům a přesto se ve finále podaří cíle naplnit, jak ilustruje

případ Martina. Důležité je také vzájemné spolupůsobení ostatních socializačních činitelů a výsledný vliv toho kterého činitele.

2.2.2.3 Škola jako příprava na zaměstnání

Škola kromě jiného připravuje žáky na výkon jejich budoucího povolání, což aktivisté v rozhovorech reflektují. Vzhledem k rostoucí profesionalizaci neziskového sektoru, kterou jsme diskutovali výše, není s podivem, že ze speciálně zaměřených škol vycházejí odborníci, kteří své primární pracovní uplatnění nacházejí právě v neziskových organizacích.

Někteří respondenti vnímají svou činnost v organizacích politického aktivismu jako logické vyústění studovaného oboru. Diana se shodou okolností (nebyla přijata na práva, vysokoškolský obor, který si původně přála studovat) dostala ke studiu sociální pedagogiky. Po škole našla nejprve práci mimo obor, ale brzy z ní odešla. Následně narazila na inzerát nabízející práci v oboru, v občanském sdružení zaměřeném na pomoc osobám s poruchou komunikace a hybnosti. Od té doby je aktivní v organizaci občanské společnosti s tím, že je za svou činnost placená.

„Tak hlavně jsem vystudovala školu ve Zlíně, sociální pedagogiku, která k tomu tak jako směřovala. (...) Nejdřív jsem pracovala mimo obor, a to mě vůbec nesešlo, tak jsem zkusila asi před sedmi lety tuto pozici, sociální pracovnice. (...) To bylo prostě takový, že jsme odešla a chvíli, myslím měsíc, jsem byla bez práce. V průběhu toho měsíce jsem tak jako mrkla na inzeráty, našla jsem tady to, tak jsem tam šla, vybrali si mě na pohovor, byl zase na různé kola, asi tři kola a to prostředí se mi moc líbilo, ta atmosféra a tak. (...) Zaujala mě možná ta koncepce toho inzerátu, jakože je to to, co jsem studovala, že už jsem nechtěla jít do té komerční sféry, že jsem si chtěla vyzkoušet tu svoji oblast, toho studia, té odbornosti, tak jsem samozřejmě zkusila několik těch organizací, ale tady se mi líbilo.“ (Diana, Brno)

Diana si chtěla vyzkoušet pracovat v oblasti, kterou studovala, a zalíbilo se jí tam. Podobně je na tom i Barbora, která shodou okolností vystudovala na vyšší odborné škole stejnojmenný obor. Také to bylo do značné míry z důvodu, že se nedostala na vytouženou vysokou školu. Práci v oboru si vyzkoušela už na škole prostřednictvím praxí, díky nimž

si uvědomila, jaké kariérní směřování jí vyhovuje nejvíce. Právě na základě praxí hledala ještě na škole brigádu v organizacích zaměřených na sociální práci.

Q: *„Jaké tam můžou být faktory, které vás mohly ovlivnit a ovlivnit to, že jste se tímto směrem vydala?“*

R: *„No určitě jako možnost praxí. Tam vlastně každá voška si teď jakoby docela hodně, hodně klade důraz na, na praxi a ještě jako různorodost. Vlastně během těch tří let, tak já jsem obešla asi deset pracovišť, který se zaměřovaly na jinou cílovou skupinu, takže jsem byla v hospici, byla jsem ve školce speciální, potom v azylovém domě pro matky s dětmi. Tak si to člověk opravdu všechno obešel, poznal jakoby problematiku vlastně takhle té sociální oblasti, kde všude je možnost jakoby pomoci. A sám poznával jakoby na sobě, co je mu příjemný, jako jaká práce vlastně by jakoby mohla být pro něj, no.“*

(Barbora, Praha)

Povinná praxe ve škole byla jedním z faktorů, které byly nápomocny na cestě k občanské činnosti i studentce Cecílii.

„Mělo to víc důvodů. Jedním z nich bylo to, že ve škole máme povinnou praxi, tak jsem si vybrala Platformu. A hlavně, proč jsem si vybrala Platformu, bylo, že se mi líbilo, jakým způsobem pracují. Je to vlastně jedna z mála organizací, která se snaží do praxe vnést ten systém toho participování těch lidí přímo zezdola, nebo já nevím, jak to říct, aktivizovat přímo ty lidi z té určitý sociální skupiny, tak to mě na tom hodně zajímalo.“

(Cecílie, Praha)

Alice se v rámci své občanské činnosti setkává s mladými dobrovolníky, jejichž motivaci k dobrovolnictví vnímá jako různorodou. Dle svých slov se setkává i se

studenty, u nichž se dobrovolný princip vytrácí, protože je participace v podobném typu organizací jednou z jejich studijních povinností.

„Někdy je to taková ta motivace úplně pragmatická, že potřebují papír do školy, že dělali někde nějakou dobrovolnickou činností, nebo že se na něčem takovém podíleli a že se jim to hodí do školy.“ (Alice, Praha)

Na tomto místě je třeba dodat, že někteří respondenti považují činnost profesionalizovaných neziskových organizací za problematickou. Podle Tomáše jsou uměle vytvářeny pracovní pozice na míru studentům humanitních oborů, kteří by uplatnění mimo neziskový sektor hledali jen stěží. Neziskové organizace tak ztrácejí svůj společenský přínos.

R: Tak. Hlavní problém je v tom, že existuje obor třeba humanistická fakulta, nebo...

Q: Humanitní studia?

R: Humanitní studia. A ten člověk po jejich absolvování prakticky nenajde lepší uplatnění než v neziskové organizaci, což je ale velice, velice tragický. Já osobně tohleto považuju za obor, který uměle vytváří pozice v neziskových organizacích, tlačí to na další dotace, utrácí to peníze. A vlastně nám lidem a ani těm studentům to skoro nic nedává.

(Tomáš, Praha)

Je potřeba ještě v krátkosti okomentovat Tomášův aktivistický background. Občanské uskupení, v němž respondent působí, není formálně registrované. Za svou činnost Tomáš nedostává žádný honorář. Přijímá pouze finanční pomoc od individuálních dárců na transparentní účet. Za své názorové soupeře považuje organizace podporující migraci a multikulturalismus, což je podle aktivisty ideologie prosazovaná politickým establishmentem. Respondent cítí, že advokační aktivity tohoto typu neziskových organizací nejsou v souladu s jeho zájmy, dokonce jsou s nimi v přímém rozporu, a proto kritizuje jejich profesionalizaci a financování z veřejných zdrojů.

Tomášovým přístupem k neziskovým organizacím lze podpořit obě Fričovy hypotézy o poklesu důvěry veřejnosti k občanským organizacím diskutované v teoretické části [Frič 2016]. V první řadě souvisí Tomášova kritika s uprchlickou krizí a tezí, že stojí neziskové organizace proti většinové společnosti, jež vnímá uprchlíky jako hrozbu.

Občanské organizace jsou tak vykořeňovány ze života občanů a vnímány jako prodloužená ruka státní moci, která se za jejich činnosti nemusí zodpovídat svým voličům. Na Tomášův přístup k neziskovým organizacím lze aplikovat i druhou Fričovu hypotézu, podle níž občané zatím nepřijímají legitimitu manažerského modelu, jenž popírá romantický ideál občanských organizací financovaných pouze vlastními zdroji či drobnými individuálními dary a tím pádem zcela autonomních a nezávislých na státu. Aktivista skutečně kritizuje dotování občanských advokačních skupin z veřejných zdrojů.

Respondentovu kritiku humanitních oborů lze interpretovat tak, že pro něho reprezentují snahu státu o implementaci ideologie politického establishmentu. Škola coby veřejně kontrolovaný nástroj výchovy občanů z tohoto pohledu nesocializuje k aktivnímu občanství obecně, ale k činnostem v rámci občanských organizací propagujících státem uznávané hodnoty, které nemusejí být v souladu s veřejným míněním. Stát skrze školský systém nabízí žákům specifické obory, po jejichž vystudování naleznou absolventi uplatnění zejména ve státem podporované části neziskového sektoru, což umožní politickému režimu reprodukovat požadované hodnoty.

Můžeme konstatovat, že některé jedince orientuje směrem k činnosti v občanském sektoru povaha studovaného oboru. Může to být ale také naopak, kdy si jedinec volí obor studia na základě aktivistických ambic. Takovou to situaci popisuje Filip, který začínal pracovat na podřízených pozicích, kde nebyly podmínky právě příznivé. Na základě toho se rozhodl doplnit si vzdělání, aby mohl docílit sociální změny a zlepšení stávajících podmínek. Filipův příběh ilustruje následující úryvek.

„Já jsem se původně jenom vyučil, tak jsem tam pracoval původně jenom na lince a pak postupně v těch 90. letech jsem si dodělal maturitu, pak posléze jsem studoval ještě vysokou školu a všechno už při zaměstnání a k tomu mě vedlo k těm studiím právě i to, že třeba jsem byl nespokojenej v těch 90. letech tím, jak se jedná s těma lidma, kteří choděj a odváděj tu práci a nejsou za to třeba adekvátně oceněný. (...) Teď to konkretizuju na tu firmu, protože to byl takový ten začátek, kde člověk prostě nějakým způsobem se snažil něco změnit v tom smyslu, že jsem si dodělal to vzdělání a dostal jsem se na pozice, kde jsem vedl ty lidi a chtěl jsem je víst jinak než jsem třeba zažíval já sám, což znamenalo trošku lidštějším způsobem než třeba jsme to prožívali v těch 90. letech, kdy opravdu ti lidi a ti zaměstnanci byli braní vyloženě jako ten nástroj, který něco vyprodukuje, dáme

mu za to co nejmiň, hlavně, abychom co nejvíc vydělali. (...) Základ bylo dodělat si vzdělání, další byly zkušenosti no a vyjadřovat tu nespokojenost. (...) Tím, že jsem byl ve Škodě auto a byl jsem vyučenej jako autoklempíř původně, tak jsem pracoval na svařovně a tím, že jsem se chtěl někam posunout a něco změnit, jak už jsem říkal, tak jsem studoval automobilní průmyslovku, že jo. (...)

Když už jsem dělal tu práci odborně, tak jsem si vybral vzdělávání dospělých, protože pro odboráře je docel důležité komunikovat s dospělýma lidma, to znamená i co se týče toho vzdělávání a tak dále. Takže každá ta škola měla něco, vybíral jsem si to podle těch aktuálních potřeb.“ (Filip, Praha)

Shrneme-li tuto podkapitolu, škola v očích aktivistů figuruje jako prostředek k formování jejich odbornosti v určité sféře. Vzhledem k profesionalizaci části neziskového sektoru fungují specifické studijní obory, které připravují studenty na jejich budoucí profesionálně aktivistickou činnost. Pokud chtějí tito studenti uplatnit své oborové znalosti a dovednosti při výkonu zaměstnání, směřují jejich kroky k organizacím, které vzdělání tohoto typu vyžadují, což jsou často právě neziskové organizace. S občanským sektorem se žáci a studenti setkávají na vlastní kůži mnohdy už na škole například v rámci povinných praxí, díky čemuž si budují sociální síť, získávají sociální kapitál, který jim v přístupu do neziskového sektoru pomáhá. Někteří aktivisté však vnímají poptávku po absolventech jistých humanitních oborů jako nereálnou. Předis nabídky takto vzdělaných profesionálů nad poptávkou způsobuje umělé vytváření pracovních míst v neziskových organizacích, která nepřinášejí reálný společenský užitek, ale napomáhají státu reprodukovat hodnoty uznávané politickým establishmentem.

Škola může být také prostředkem k doplnění kvalifikace nutné pro výkon takových pracovních pozic, které umožňují jedinci efektivně ovlivňovat věci veřejné. Výběr konkrétního typu formálního vzdělávání tak koresponduje s povahou aktivistických ambic jedince.

Závěr

Tato studia ukázala, že ačkoli současné výzkumy v českém prostředí neregistrují významnější vliv instituce školy na politickou socializaci mladých, nelze její roli podceňovat. Aktivní občanství pojímané jako specifický vzorec jednání nevzniká v jediném momentě, ale vede k němu dlouhá cesta obestřená vzájemně interagujícími socializačními vlivy, mezi něž škola coby jeden z aktérů sekundární socializace bezpochyby patří. Studovaný vzorek politických aktivistů přitom z většiny vnímá aktivní občanství jako ideální typ občanského jednání, které by do určité míry mělo být vlastní každému. Tato skutečnost podporuje teorii participační demokracie, podle níž je aktivní občanství podmínkou nutnou k fungování a reprodukci demokratického režimu. Aktivisté oceňují zejména altruisticky orientované jednání spojené se zájmem o společnost a politickou situaci. Naopak pasivita spolu s politickou apatií jako žádoucí vzorce jednání brány nejsou.

Aktivisté sami sebe obvykle považují za významné členy občanské společnosti. Na druhé straně vzhledem k trendu profesionalizace oblasti politického aktivismu vnímají někteří profesionální aktivisté svou roli ambivalentně. Ačkoli organizaci, v níž působí, chápou jako podstatnou součást občanské společnosti, oni sami jako jednotlivci stojí vně. Tuto skutečnost lze interpretovat tak, že si někteří s občanskou společností asociují zejména prvek dobrovolnosti, jenž hraje při konceptualizaci občanské společnosti podstatnou roli i v sociologické literatuře [např. Frič 2015, 2016]. Občanské aktivity respondenti obvykle řadí do ryze soukromého života, který odděluje od života pracovního právě onen element dobrovolnosti. Vzhledem k tomu, že jsou profesionální aktivisté za svou činnost placeni, nevnímají své aktivity v rámci organizace občanského sektoru jako občanské – dobrovolné, nýbrž jako pracovní – relativně povinné.

Výchova mladých k aktivnímu občanství je podle aktivistů společenským úkolem, v jehož plnění by měla být instituce školy nápomocna. V souladu se současnými výzkumy však spatřují aktivisté bariéry k efektivní politické socializaci, které spočívají zejména v absenci vedení žáků ke kritickému myšlení, v přílišném zaměření na znalosti na úkor budování dovedností a postojů nebo v absenci praktických zkušeností a konkrétních příkladů. Na druhé straně vnímají celkově pozitivní vývoj poměrů na školách od sametové revoluce směrem k větší svobodě a otevřenosti. Respondenti oceňují

konkrétní praktiky, jakými je například fungování školních parlamentů či rozvíjející se spolupráce s organizacemi neziskového sektoru.

Na tomto místě je nicméně nutno podotknout, že vzhledem ke specifickému postsocialistickému kontextu aktivisté reflektují podobu současného formálního vzdělávání mnohdy pouze zprostředkovaně, poněvadž sami prošli školní docházkou dříve, často i za minulého režimu. Referenčním bodem se tak stávají různé formy výuky, jejichž diverzita je dána historickým vývojem. Jakkoli mohou mít aktivisté se současným vzdělávacím systémem přímou zkušenost (ať už z pozice rodičů, učitelů nebo přímo studentů), jejich percepce současné školy není nezávislá na formě výuky, kterou zažili oni sami nebo jejich rodiče. V podobě dnešního školského systému tak mohou spatřovat dědictví komunismu nebo také s minulým režimem kontrastní formu výuky. Možná i z toho důvodu se role školy v českém prostředí jeví tak ambivalentně.

Co se týče aktivizace samotných respondentů, škola v jejich očích figuruje spíš jako heterogenní sociální prostor, v jehož rámci spolu interagují různé socializační činitelé, než jako homogenní aktér procesu socializace. V první řadě představuje škola institucionální prostředí sociálních interakcí, v němž na jedince působí zejména učitel a vrstevnická skupina spolužáků, kteří modifikují jeho vzorce jednání přijaté v rámci primární socializace. Zajímavé je, že vliv učitele si aktivisté neasociují s cílenou výchovou k občanství (například v rámci občanské nauky) jako spíš s nepřímým působením skrze učitelovo charisma a empatii. To patrně souvisí mimo jiné s myšlenkou, že méně institucionalizovaná forma výchovy může mladé účinněji socializovat požadovaným směrem než forma institucionalizovanější, rigidnější. Vliv učitele reflektují aktivisté, které jejich vyučující dokázal něčím zaujmout a vybudovat si s nimi blízký vztah. Tato skutečnost potvrzuje tezi prezentovanou Bergerem a Luckmannem, podle níž na socializaci jedince působí silněji významní druzí než tzv. sekundární skupiny.

Jako významní druzí fungují i spolužáci, s nimiž jedinec navazuje silné sociální vazby. Vrstevnická skupina může zároveň působit jako relativně homogenní celek s osobitými vzorci jednání. Respondenti vnímají, že je kontakt s občansky aktivním sociálním prostředím podněcuje k vlastní aktivitě. Takové sociální prostředí přitom v rozhovorech nevztahují pouze k instituci školy, ale také k organizacím neformálního vzdělávání nebo organizacím politického aktivismu.

V roli vnějšího prostředí školy a výchovně vzdělávacích cílů a prostředků lze opět spatřovat ambivalenci. Lokální prostředí může na jedné straně jedince stimulovat k aktivitě a participaci svou čínorodostí, na straně druhé může jedince aktivizovat svou

nečinností a nepříznivými podmínkami. Podobně i díky vzdělávací cíle a prostředky mohou napomáhat k osvojování demokratických hodnot, ale zároveň mohou vrhat negativní světlo na formální vzdělávání coby na zástupce systému, vůči němuž cítí aktivisté potřebu se vymezit. Všechny zmíněné případy přitom vedou k aktivizaci jedince.

V neposlední řadě vnímají aktivisté instituci školy jako prostředí přispívající k jejich pracovnímu uplatnění v organizacích neziskového sektoru. Škola žákům umožňuje získat profesionální kompetence nezbytné pro výkon určitých povolání, ale také budovat sociální síť, která jim přístup do dané pracovní sféry může usnadnit. Sociální kapitál a příslušná kvalifikace pomáhá absolventy začlenit do profesionalizovaného neziskového sektoru. Na druhé straně někteří aktivisté vnímají mnohé pracovní pozice v neziskových organizacích jako účelně vytvořené pro absolventy humanitních oborů. Školy ve spolupráci s neziskovými organizacemi pomáhají socializovat mladé požadovaným způsobem a reprodukovat hodnoty uznávané politickým establishmentem, které jsou podle některých aktivistů v rozporu s veřejným míněním. Škola může být také prostředkem k doplnění kvalifikace nutné pro výkon takových pracovních pozic, které umožňují jedinci efektivně ovlivňovat věci veřejné. Výběr konkrétního typu formálního vzdělávání tak koresponduje s povahou aktivistických ambic jedince.

Hlavní přínos práce spočívá v její kvalitativní povaze. Na rozdíl od kvantitativně orientovaných výzkumů, jež v rámci studia politické participace a aktivismu v českém prostředí dominují, přináší pohled politických aktivistů – aktérů občanské společnosti. Díky tomu přispívá ke komplexnějšímu obrazu pozice školy v politické socializaci dětí a adolescentů.

Bylo vysvětleno, jakou roli hraje formální vzdělávání v procesu formování aktivního občanství optikou českých politických aktivistů. Je třeba doplnit, že aktivisté reflektují i roli organizací neformálního vzdělávání typu skaut. Přestože relativně omezený rozsah práce neumožnil zahrnout analýzu neformálního vzdělávání, je na místě poznamenat, že neformální vzdělávání (další aktér sekundární socializace) supluje roli formálního vzdělávání v politické socializaci jedince na místech, kde škola selhává. Vliv neformálního vzdělávání na politickou socializaci tak představuje relativně široké pole pro další sociologickou analýzu.

Summary

The study shows that although contemporary research in the Czech environment does not register a significant influence of school on political socialisation of young people, its role cannot be underestimated. Active citizenship as a specific pattern of behaviour does not stem from one moment but from a complex journey of interacting socialisation factors to which school, as one of the secondary socialisation actors, belongs without a doubt. The studied sample of political activists in majority perceives active citizenship as an ideal type of citizen's behaviour which should be close to everyone. This fact supports the theory of participation democracy according to which is the active citizenship a necessary condition for functioning and reproduction of a democratic system.

The education of youth to an active citizenship is according to the activists a social task in which the institution of school should be helpful. However, in accordance with the contemporary research they see barriers to an effective political socialisation which derive from the absence of teaching pupils to think critically and in an excessive focus on knowledge on the expense of building skills. On the other hand, they perceive the evolution of the situation in school since the Velvet revolution positively and towards a greater freedom and openness.

When it comes to the activation of the respondents, school in their eyes constitutes a heterogeneous social space in which different socialisation actors interact rather than a homogenous actor of socialisation. First, school represents an institutional environment of social interactions in which individuals are being influenced mostly by the teacher and a peer group of classmates which modify their patterns of behaviour acquired in primary socialisation. Geographical space in which the school is and educational goals and means may have an ambivalent role in the process of forming an active citizenship. They may act as a positive pattern of behaviour worth of following on one hand. On the other, they may cause the individual to feel an existing problem which is necessary to eliminate. Both cases lead to an activation of an individual.

Finally, school enables pupils to gain professional competencies necessary for certain careers but also for building social networks which may help them to enter a specific career. Social capital and a respective qualification helps to include graduates to a professional NGO sector.

Použitá literatura

Benedict, R. 1999. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo.

Berger, O. I., T. Luckmann. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Císař, O. 2008. *Politický aktivismus v České republice. Sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Císař, O. 2015. *Project description. Activism in Hard Times and the Image of the "Other"*. Praha: Czech science foundation (GAČR).

Císař, O., J. Navrátil, K. Vráblíková. 2011. „Staří, noví, radikální: politický aktivismus v České republice očima teorie sociálních hnutí.“ *Sociologický časopis* [online] 47 (1): 137-167 [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/4cd36bfb874e0b1d09cb08912c7224b2c3e7b687_CisarNavratilVrablikovaSC%201-2011.pdf.

Čáp, P., O. Matějka, T. Protivínský. 2013. *Občanské vzdělávání v ČR* [online] [cit. 5. 5. 2018]. Brno: Munipress. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploaded_cov2013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf.

Čermák, D. 2009. „Participace občanů v Blatné, Českém Krumlově a Velkém Meziříčí“ Pp. 44-62 in Čermák, D. (ed.). *Aplikace principů partnerství a participace v prostředí malých měst České republiky*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Dalton, R. J. 2008. „Citizenship Norms and the Expansion of Political Participation“. *Political Studies* [online] 56 (1): 76-98. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9248.2007.00718.x>.

Disman, M. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum.

„Etické směrnice České asociace pro sociální antropologii“. *Casaonline* [online] [cit. 5. 5. 2018]. Praha: Česká asociace pro sociální antropologii. Dostupné z:

<http://www.casaonline.cz/wp-content/uploads/Eticke-smernice-CASA.pdf>.

„Etický kodex České asociace pro sociální antropologii“. *Casaonline* [online] [cit. 5. 5. 2018]. Praha: Česká asociace pro sociální antropologii. Dostupné z:

<http://www.casaonline.cz/wp-content/uploads/Etický-kodex-CASA.pdf>.

Frič, P. 2015. *Dílčí studie pro Koncepti politiky vlády vůči nestátním neziskovým organizacím do roku 2020 na téma: „Občanská společnost a definice NNO, vývoj, stav a trendy“*. [online] [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z:

https://www.vlada.cz/assets/ppov/rmno/dokumenty/studie_fric_pro_web.pdf.

Frič, P. 2016. „Změny v kapacitě a struktuře českého občanského sektoru“. Pp. 35-66 in Frič, P. (ed.). *Občanský sektor v ohrožení?*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Giddens, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo.

Havlík, R. 2002. „Vymezení, vývoj sociologie výchovy a vzdělávání“. Pp. 11-24 in Havlík, R., J. Kořa. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Havlík, R. 2002. „Celospolečenské kontexty výchovy a vzdělávání“. Pp. 25-42 in Havlík, R., J. Kořa. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Havlík, R. 2002. „Životní etapy a socializace“. Pp. 43-46 in Havlík, R., J. Kořa. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Havlík, R., J. Kořa. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Jandourek, J. 2007. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál.

Kaufmann, J. -C. 2010. *Chápající rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Koskimaa, V., L. Rapeli. 2015. „Political Socialization and Political Interest: The Role of School Reassessed“. *Journal of Political Science Education* [online] 11 (2): 141-156. <http://dx.doi.org/10.1080/15512169.2015.1016033>.

Kořa, J. 2002. „Škola“. Pp. 117-148 in Havlík, R., J. Kořa. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.

Kraus, B. 1999. *Sociální aspekty výchovy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Lebeda, T., K. Vlachová. 2006. „Aktivní občanství a spokojenost s demokracií v Evropě“. *Sociologický časopis* [online] 42 (1): 11-34 [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/2026444-Aktivni-obcanstvi-a-spokojenost-s-demokracii-v-evrope-lebeda-tomas-vlachova-klara.html>.
- Malinowski, B. 2007. *Sex a represe v divošské společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Marada, R. 2005. „Růstová dilemata občanského sektoru“. *Sociální Studia* [online] 2 (1): 147-168 [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5498/4596.
- McCarthy, J. D., Zald, M. N. 1973. *The Trend of Social Movements in America: Professionalization and Resource Mobilization*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Mead, M. 2010. *Pohlaví a temperament u tří primitivních společností*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Možný, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Müller, K. 2003. „Koncept občanské společnosti: pokus o komplementární přístup. Tocquevillovské dědictví a giddensovská perspektiva“. *Sociologický časopis* [online] 39 (5): 607–24 [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/57d77e2882aa4626b53eafea98d17726f2ceb254_502_52muller22.pdf.
- Putnam, R. D. 1993. *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy* [online] Princeton: Princeton University Press [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: <http://home.sogang.ac.kr/sites/jaechun/courses/Lists/b10/Attachments/27/DSI%20Textbook%20-%20Making%20Democracy%20Work.pdf>.
- Rakušanová, P. 2003. „Třetí sektor a občanská participace v České republice“. *Naše společnost* [online] 1 (3-4): 31 – 34 [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a573/f28/100019s_Treti%20sektor.pdf.

Rakušanová, P. 2005. „Třetí sektor a občanská participace v České republice“. Pp. 81-100 in Kroupa, A., Z. Mansfeldová (eds.). *Participace a zájmové organizace v České republice*. Praha: Sociologické nakladatelství.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2016. Praha: MŠMT.

Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.

Schugurensky, D. 2000. „The Forms of Informal Learning: Towards the Conceptualization of the Field“. NALL Working Papers 19. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT).

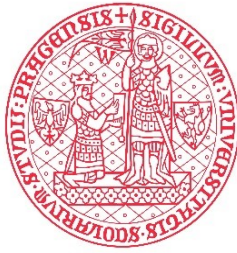
Stachová, J. 2008. *Občanská společnost v regionech České republiky*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Strauss, A. L., J. M. Corbin. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.

Tocqueville, A. de. 1992. *Demokracie v Americe*. Praha: Lidové noviny.

Vráblíková, K. 2008. „Politická participace - koncepty a teorie“. *Politologický časopis* [online] 15 (4): 366-387 [cit. 5. 5. 2018]. Dostupné z: http://www.politologickycasopis.cz/userfiles/file/2008/4/Polcas_2008_4_pp_366_387.pdf.

Wiseman, A. W., M. F. Astiz, R. Fabrega, D. P. Baker. 2011. „Making citizens of the world: the political socialization of youth in formal mass education systems“. *Compare: A Journal of Comparative* [online] 41 (5): 561-577. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2010.530764>.



**FAKULTA
SOCIÁLNÍCH VĚD**
Univerzita Karlova

PROJEKT BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

**ROLE ŠKOLY V PROCESU FORMOVÁNÍ AKTIVNÍHO OBČANSTVÍ OČIMA
ČESKÝCH POLITICKÝCH AKTIVISTŮ**

Anna Černá

Sociologie a sociální antropologie

Fakulta sociálních věd Univerzity Karlovy

1. VYMEZENÍ TÉMATU

Občanská společnost (dále jen OS) je považovaná za klíčový prvek fungujícího demokratického zřízení. Její přínos rozebíral už v 19. století francouzský myslitel Alexis de Tocqueville na příkladu demokracie v Americe. Právě rozsáhlý a fungující systém občanských sdružení všeho druhu umožňuje dle de Tocquevilla nezávislým a slabým občanům demokratické společnosti se spojit a společně docílit něčeho, na co by žádný z nich sám nestačil. Tím se učí vzájemné spolupráci a svobodnému rozhodování, učí se základním principům demokracie. Podle de Tocquevilla je „v demokratických zemích (...) umění sdružovat se dovedností základní; na jejím rozvoji závisí rozvoj všech ostatních“ [Tocqueville 1992: 84].

Podstatou OS je dobrovolná, nezisková činnost jednotlivých občanů. Základ OS tak tvoří aktivní, občané, kteří z vlastního zájmu vykonávají tzv. občanské aktivity, tedy činnosti zaměřené na správu věcí veřejných. Dá se říci, že v rámci OS se občané podílejí na správě veřejných záležitostí [Frič 2015: 1]. Občan se může angažovat různým způsobem a v různé míře, nicméně předpokladem stabilní demokratické společnosti optikou teorie participační demokracie je to, aby byla míra občanské angažovanosti co nejvyšší [např. Lebeda, Vlachová 2006: 12]. Udržení demokracie tak předpokládá vychovat z dětí aktivní občany uznávající demokratické hodnoty. Podstatným nástrojem socializace mladých je přitom formální vzdělávání, jež reprezentuje jediný veřejně kontrolovatelný nástroj výchovy občanů.

Politický aktivismus chápe Ondřej Císař jako organizovanou snahu prosadit vytyčené cíle v politické oblasti. Za aktivisty považuje takové jedince, „kteří věnují podstatnou část svého času nebo jiných zdrojů politickým, avšak zároveň přímo s volbami nesouvisejícím aktivitám v rámci nějaké platformy, skupiny nebo organizace“ [Císař 2008: 29]. Zatímco se politická participace vztahuje k činnostem běžných občanů, politický aktivismus v sobě zahrnuje činnosti aktivistů [ibid.]. Ačkoli ne všichni občané musí být aktivisty, jsou všichni aktivisté zároveň i běžnými občany. Političtí aktivisté tak mohou být považováni za občany aktivní, kteří jsou podmínkou participačního modelu demokracie.

Z toho důvodu mě zajímají životní trajektorie aktivistů vedoucí k formování aktivního občanství, jež přerostlo až do podoby politického aktivismu. Tématem mé bakalářské práce je tak role formálního vzdělávání v procesu formování občanské angažovanosti z pohledu českých politických aktivistů.

2. CÍLE PRÁCE, TEORETICKÁ OPORA

Cílem bakalářské práce je kriticky analyzovat roli vzdělání v procesu formování aktivního občanství. Zajímá mě, jakým způsobem přispělo formální vzdělávání v aktivizaci politických aktivistů. Také chci zjistit, co pro aktivisty vůbec znamená aktivní občanství, jak si jej definují a odkud se obraz aktivního občanství vůbec bere. Na aktivní občanství budu přitom nahlížet jako na specifický vzorec jednání osvojovaný v průběhu socializace. Východiskem k tomu mi bude teorie Bergera a Luckmanna, podle níž je společenská realita dialektickým procesem externalizace, objektivizace a internalizace, přičemž základními procesy při individuální internalizaci reality je primární a sekundární socializace [Berger, Luckmann 1999].

Cílem bakalářské práce je tedy odpovědět na následující otázky:

- Jakou roli hraje vzdělávání v procesu utváření aktivního občanství?
- Do jaké míry považují čeští političtí aktivisté vzdělávání za významný prostředek k formování aktivního občanství?
- Jakou roli zaujímá mezi ostatními socializačními činiteli?
- Odkud se bere obraz aktivního občanství?
- Jaký vztah mají aktivisté k demokracii a současnému politickému systému? Čím je to způsobeno?

Ve své práci bych ráda poukázala na ambivalentní roli formálního vzdělání, které na jednu stranu může přispívat k osvojení demokratických hodnot, na druhé straně může být vnímáno jako zástupce systému, vůči kterému se mladí snaží bojovat.

3. PŘEDPOKLÁDANÁ METODOLOGIE

Základem mé bakalářské práce se stanou data sebraná v rámci kvalitativní části výzkumu *Aktivismus v těžkých časech a obraz „druhého“*, jehož hlavním řešitelem je doc. PhDr. Ing. Ondřej Císař a na jehož řešení sama spolupracuji. V rámci celého, značně rozsáhlého, výzkumu se studují reakce politicky aktivních jedinců na současné ekonomické problémy a existující etnický konflikt. Řeší se zejména to, zda a jakým způsobem vedou rozdílné ekonomické podmínky a historie etnického konfliktu k odlišným aktivistickým reakcím. Projekt bude řešen jednak sekundární analýzou množství mezinárodních kvantitativních dat, ale také sběrem dat vlastních v oblasti čtyř regionů České republiky.

Ke své práci plánuji se souhlasem hlavního řešitele projektu využít pouze data kvalitativní povahy, jejichž základem se stanou hloubkové polostrukturované rozhovory s politickými aktivisty ve vybraných regionech České republiky. Ve své práci ovšem nebudu rozebírat rozdílné formy aktivismu (které produkují i různé sociálně-ekonomické kontexty), ale budu na aktivisty nahlížet jako na množinu aktivních občanů, kteří jsou všichni součástí občanské společnosti. Z asi 40 rozhovorů vyberu cca 10 s tím, že je předpokladem, aby aktivismus vybraných respondentů byl heterogenní z hlediska formy a obsahu a aby mezi respondenty byli zastoupeni jak aktivisté vyrůstající po revoluci, tak aktivisté vyrůstající za socialismu.

4. PŘEDPOKLÁDANÁ LITERATURA

Berger, O. I., T. Luckmann. 1999. *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Císař, O. 2015. *Project description. Activism in Hard Times and the Image of the "Other"*. Czech science foundation (GAČR). Part C.

Císař, O. 2008. *Politický aktivismus v České republice. Sociální hnutí a občanská společnost v období transformace a evropeizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Císař, O., J. Navrátil, K. Vráblíková. 2011. „Staří, noví, radikální: politický aktivismus v České republice očima teorie sociálních hnutí.“ *Sociologický časopis* [online] 47 (1): 137-167. [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z:
http://sreview.soc.cas.cz/uploads/4cd36bfb874e0b1d09cb08912c7224b2c3e7b687_CisarNavratilVrablikovaSC%201-2011.pdf.

Čáp, P., O. Matějka, T. Protivínský. 2013. *Občanské vzdělávání v ČR*. Neprodejná publikace. Brno: Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity.

Dostupné z:

http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploaded_cov2013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf.

Frič, P. „Dílčí studie pro Koncepti politiky vlády vůči nestátním neziskovým organizacím do roku 2020 na téma: Občanská společnost a definice NNO, vývoj, stav a trendy.“ [online] [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z:

https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnno/dokumenty/studie_fric_pro_web.pdf.

Gellner, E. 1995. *Podmínky svobody: Občanská společnost a její rivalové*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.

Hotový F., P. Janečková, P. Jarušek, T. Protivínský, V. Smékal. 2010. *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Brno: Masarykova univerzita.

Lebeda, T., K. Vlachová. 2006. „Aktivní občanství a spokojenost s demokracií v Evropě“. *Sociologický časopis* [online] 42 (1): 11-34. [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/2026444-Aktivni-obcanstvi-a-spokojenost-s-demokracii-v-evrope-lebeda-tomas-vlachova-klara.html>.

Lester, B. T., Li MA, O. Lee, J. Lambert. 2006. „Social Activism in Elementary Science Education: A Science, Technology, and Society Approach to Teach Global Warming.“ *International Journal of Science Education* [online] 28 (4): 315-339. [cit. 22. 10. 2016]. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/pdf/10.1080/09500690500240100?n=1&Access=true>.

Smékal, V. et al. 2010. *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Neprodejná publikace. Brno: Masarykova univerzita.

Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/1a6bc41ec3e17f0617c232dfb99bd41ab9039b6f_uploaded_cov2010-analyza_ovd_cr_final.pdf.

Stachová, J. 2008. *Občanská společnost v regionech České republiky*. Praha: Sociologický ústav AV ČR.

Tocqueville de, A. 1992. *Demokracie v Americe II*. Praha: Lidové noviny.

Znebejánek, F. 1997. *Sociální hnutí*. Praha: Sociologické nakladatelství.