

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PRÁVNICKÁ FAKULTA



Tereza Krupová

FORMOVÁNÍ PRÁVNÍHO VĚDOMÍ STUDENTŮ  
VYSOKÝCH ŠKOL NEPRÁVNICKÉHO ZAMĚŘENÍ

Disertační práce

Školitel autorky disertační práce: Doc. JUDr. Jan Kysela, Ph.D.

Katedra politologie a sociologie

Datum vypracování práce (uzavření rukopisu): 15. června 2015

**Bibliografický záznam:**

KRUPOVÁ, T.: *Formování právního vědomí studentů vysokých škol neprávního zaměření*. Disertační práce, Právnická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2015.

Vedoucí práce: doc. JUDr. Jan Kysela, Ph.D.

**Anglický název:**

Shaping of Legal Consciousness of non-law University Students

Prohlašuji, že předloženou disertační práci jsem vypracovala samostatně a že všechny použité zdroje byly řádně uvedeny. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. června 2015

Tereza Krupová

Děkuji svému školiteli panu docentu Janu Kyselovi za vedení práce, konstruktivní kritiku i milá slova. Děkuji svým kolegům na Katedře politologie a sociologie za cenné rady i připomínky a příjemnou atmosféru. Hlavně ale děkuji své rodině a Mírovi za podporu.

## **Anotace**

Cílem disertační práce s názvem *Formování právního vědomí studentů vysokých škol neprávnického zaměření* je prozkoumat formování právního vědomí této skupiny zejména prostřednictvím výuky. Předpokladem, respektive ověřovanou otázkou, je, že didaktika i metodologie práva a na ně navazující možnost kultivace právního vědomí jednotlivce, u nás nejsou na dobré úrovni. Východiskem práce je předpokládaná neefektivita výuky práva pro neprávnické. Práce nejprve hledá smysl vysokoškolské výuky práva, zejména v otázce, kdo jsou v dnešní době vysokoškoláci a jakou roli mají vysoké školy. Dále je představen koncept právního vědomí. Závěrečné dvě kapitoly přinášejí potvrzení některých předpokladů prostřednictvím vlastního dotazníkového výzkumu zaměřeného jednak na učitele práva na vysokých školách, dále na samotné studenty a absolventy vysokých škol.

## **Klíčová slova**

Právní vědomí; vysokoškolská výuka; didaktika práva; zdroje právního vědomí.

## **Abstract**

This dissertation thesis *Shaping of Legal Consciousness of non-law University Students* aims to explore the process of forming legal literacy and consciousness of non-lawyers mainly via education. Premise or audited issue is that didactics and methodology of law and hence connected cultivation of legal consciousness of individuals are not very effective. Thereof the starting point is the anticipated inefficiency of teaching law for non-lawyers. The thesis firstly looks for the purpose of university education today as well as the position of its students. Further the concept of legal consciousness is presented. The last two chapters confirm some hypothesis using results of researches made for this thesis. The first research focuses on university teachers of law to non-lawyers, the second one deals with universities' students and graduates.

## **Key words**

Legal consciousness; University education; Legal didactics; Sources of legal consciousness.

## Obsah

Úvod.....	7
1 Vysokoškolské vzdělání a vzdělávání studentů .....	12
1.1 Kdo jsou vysokoškoláci?.....	12
1.1.1 Boloňský proces.....	14
1.1.2 Kolik máme vysokoškoláků?.....	16
1.1.3 Vysokoškolský titul – přístup k němu a jeho hodnota.....	20
1.1.4 Vysokoškolské studium a právo na vzdělání .....	26
1.2 Od elitního po univerzální vysoké školství .....	30
1.2.1 Třívětvý univerzální koncept a jeho důsledky ve vzdělávání v ČR.....	37
1.2.2 Škola jako chrám, výtah a pojišťovna.....	40
1.3 Proč učit vysokoškoláky právo?.....	44
1.3.1 Potřeba práva v neprávnických oborech.....	45
1.3.2 Přehled obsahu výuky práva .....	49
1.4 Metody a formy výuky práva v neprávnických oborech .....	51
1.4.1 Co a jak se učí.....	51
1.4.2 Zahraníční praxe .....	54
1.5 Shrnutí kapitoly.....	56
2 Právní vědomí.....	57
2.1 Co je právní vědomí? .....	58
2.1.1 Právní gramotnost.....	62
2.1.2 Možné pohledy na právní vědomí a právní gramotnost .....	63
2.1.3 Evropská a americká koncepce právního vědomí.....	70
2.1.4 Pojem právní vědomí v judikatuře českých soudů .....	72
2.1.5 Čím se řídíme, když nemáme žádná pravidla? .....	76
2.2 Formy zvyšování právního vědomí neprávnické populace.....	79
2.2.1 Právní socializace .....	79
2.2.2 Zdroje právních informací .....	84
2.2.3 Projekty zaměřené na zvyšování právního vědomí .....	86
2.2.4 Neformální vzdělávání.....	89
2.2.5 Média a jejich role při vytváření a formování právního vědomí .....	91
2.3 Shrnutí kapitoly.....	95

3	Formování právního vědomí při výuce .....	96
3.1	Učení se a výuka práva .....	96
3.1.1	Bloomova taxonomie ve výuce práva.....	104
3.1.2	Kolbův proces učení a výuka práva .....	106
3.2	Klinické vzdělávání.....	109
3.2.1	Interdisciplinární výuka .....	110
3.2.2	Work-integrated education .....	112
3.3	Učitel práva pro neprávnícké obory .....	113
3.3.1	Výzkum – základní fakta .....	115
3.3.2	Osoba učitele.....	118
3.3.3	Výuka z pohledu učitelů .....	122
3.4	Metody výuky práva – výsledky výzkumu .....	131
3.5	Navrhované možnosti zlepšení stavu vysokoškolské výuky práva.....	139
3.5.1	Případová studie zlepšení výuky práva pro neprávnický .....	143
3.6	Shrnutí kapitoly .....	145
4	Vysokoškoláci a jejich přístup k výuce práva a k právu .....	147
4.1	Metodika výzkumu.....	148
4.2	Názor na výuku práva na vysoké škole.....	150
4.3	Mínění o právu .....	157
4.4	Znalosti o právu.....	165
4.5	Závěry dotazníkového šetření .....	189
4.6	Shrnutí kapitoly .....	190
	Závěr .....	192
	Literatura a zdroje .....	196
	Resumé.....	208
	Summary.....	210
	Přílohy k práci.....	212

## Úvod

Právu jako předmětu na vysokých školách, které jsou primárně zaměřeny na jiný studijní obor, nebývá věnováno příliš pozornosti, a to jak ze strany škol a učitelů, tak samotných studentů. V souvislosti s tím se lze setkat s názory studentů i absolventů o tom, že právo je nudný, komplikovaný obor postrádající logiku (zejména ve smyslu logiky formální či logiky jako důslednosti). Studenti i absolventi jakoby často ani nevěděli, že se jich právo dotýká, respektive v jak velké míře jim ovlivňuje život. Tyto poznatky ve mne vyvolaly snahu prozkoumat blíže postavení vysokoškoláků a jejich přístup k právu, která vyústila v tuto disertační práci.

Dalším z motivů byla vlastní zkušenost se studiem práva pro neprávnický, když jsem jako studentka Vysoké školy ekonomické v Praze absolvovala povinný kurz Právo. Tento předmět se skládal výhradně z přednášek pro více jak 150 studentů a jeho praktický přínos byl z mého úhlu pohledu velmi nízký. Vyučující během semestru probral všechna právní odvětví, výuka spočívala téměř výhradně ve výkladu a pro mne i většinu spolužáků byl považována za ztrátu času.

Otázkou, kterou jsem se na základě těchto podnětů začala intenzivně zabývat, bylo, zda se právo na neprávnických oborech vůbec učí, proč se učí a dále pak jakou formou se tak děje. Svůj předpoklad o nevelké efektivnosti výuky, a tím pádem nízkému dopadu na kvalitní formování právního vědomí studentů, jsem se rozhodla ověřit právě touto prací a v ní provedeným výzkumem. Málokdo si podle mého názoru uvědomuje fakt, že se právo v nějaké formě učí více neprávnicků než právníků (samozřejmě každý v jiném rozsahu). Při hledání zdrojů a literatury, která by se věnovala aspektům právního vědomí ve spojení s výukou práva, jsem narazila na skutečnost, že téměř žádná literatura rozebírající hlouběji toto téma není. Jako kdyby právníkům nezáleželo na tom, jak je jejich obor představován jejich kolegům z jiných oborů. Někteří mí kolegové mají dokonce za to, že je dobře, že právu většina společnosti nerozumí, jelikož díky tomu mají na trhu konkurenční výhodu.

Práce se zabývá pojmem právní vědomí a dále jeho formováním, zaměřuje se ale z velké většiny na vědomou a záměrnou činnost procesu formování, tedy na výuku. Důvodem tohoto zúžení je vlastní pedagogická činnost – učím právo jednak



středoškolské gymnaziální studenty, jednak neprávnické obory formou různých školení a přednášek. Mám za to, že jsem s to na základě své praxe přinést některé podněty ke zlepšení výuky práva neprávnicků, zejména v obecném přiblížení práva, a to nejen ve smyslu jednotlivých pravidel, ale také formou představení právního myšlení a poukázání na roli práva ve společnosti.

Práce si klade několik cílů:

- Snahu nalézt **důvody pro výuku** práva neprávnických oborů obecně. Jde o hledání smyslu vysokoškolského vzdělání a role právního vědomí v něm.
- Ukázat na **potřebu kvalitní výuky** práva na neprávnických oborech vysokých škol. To není možné bez analýzy toho, kdo je v dnešní době vysokoškolákem, respektive jaké hodnoty vyznávají samotné vysoké školy.
- Didakticky nabídnout možná **vylepšení metod výuky**, respektive efektivní postupy, při výuce práva.
- Poukázat na **koncept právního vědomí a právní socializace** jedince, zejména **ve vztahu k výuce práva a vysokoškoláků**.
- Představit **výsledky výzkumu zaměřeného na vysokoškolské učitele práva**, zejména jejich přístup k výuce a překážky, kterým při své práci musejí čelit.
- Představit **výsledky výzkumu mezi absolventy a studenty vysokých škol**, kteří byli dotazováni na různé otázky spojené s právem. Cílem výzkumu bylo zmapovat jejich přístup k právu, mínění a znalosti o právu.

Disertační práce je členěna do čtyř základních kapitol, které jsou dále vnitřně členěny. Dalo by se shrnout, že první dvě kapitoly jsou spíše teoretické a druhé dvě představují výsledky výzkumu.

První kapitola s názvem *Vysokoškolské vzdělání a vzdělávání studentů* hledá odpověď na otázku, kdo je v dnešní době studentem či absolventem vysoké školy. Jinými slovy jde o popsání proměny vzdělávacích cílů vysokých škol, a tím pádem i proměn sociálního původu studujících a důvodů, které pro své studium mají. Představeny jsou některé nejen sociologické a právní výzkumy a práce (zejména *Martina Trowa*,

*Konrada Paula Liessmanna, Roberta Dahla, z českých autorů Kellera a Tvrdého*), které popisují roli vysokých škol a univerzitního vzdělávání v současné společnosti. Ačkoliv jsem výše uvedla, že se jedná o teoretickou kapitolu, při jejím psaní jsem vycházela z předvýzkumu, který jsem provedla při přípravě této práce, na menším vzorku respondentů než ve výzkumu, který je uveden ve třetí a čtvrté kapitole.

Kapitola druhá se věnuje představení pojmu právní vědomí. Na úvod jsou vymezeny některé koncepty právního vědomí (z pohledu významných právních teoretiků či právních sociologů) a na ně navazující instituty jako je například právní gramotnost. Ukázány jsou některé definice právního vědomí (přístupy *Viktora Knappa, Manfreda Rehbintera* a dalších). Představeno je také použití pojmu právní vědomí v aplikační praxi vyšších soudů (zejména Ústavního soudu a Nejvyššího soudu). Stručně je zmíněn pojem právní socializace a s ním spojené důsledky pro právní vědomí. Dále je pracováno s pojmem anomie zejména s použitím některých tezí z knihy *Právo a společnost Pavla Maršálka*. Kapitola se věnuje i možnostem formování právního vědomí, kromě výuky je zmíněna role médií, neziskových společností a jejich projektů. Snahou bylo poukázat na možnosti formování právního vědomí jedince a na různé způsoby, kterými k tomu v praxi dochází. V kapitole jsou představeny práce *Emile Durkheima, Eugena Ehrlicha* či *Roscoe Pounda*) a dalších významných sociologů práva a jiných autorů.

Předposlední kapitola, *Formování právního vědomí při výuce*, je zaměřena na didaktiku práva. Zmíněny jsou důležité koncepty obecné didaktiky (*Bloomova taxonomie, Kolbův cyklus učení*) a dále jsou představeny metody, které by mohly pomoci vylepšit výuku práva a tím právní vědomí. Úvahy jsou vedeny také směrem k tzv. klinickým metodám právního vzdělávání, a to zejména proto, že se sama aktivně v právních klinikách angažují (zejména formou účasti na výuce předmětu Právní praxe na středních školách na Právnické fakultě Univerzity Karlovy). V další části kapitoly jsou představeny výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na osobnost učitele práva neprávnických oborů vysokých škol. Významná část se týká zkoumání didaktických metod, které učitelé pro svou práci používají. Odpovědi na otázky stran didaktických metod byly poměřovány se stejnými otázkami, které mířily na absolventy a studenty vysokých škol.

Poslední kapitola, *Vysokoškoláci a jejich přístup k výuce práva a k právu*, shrnuje výsledky výzkumu zaměřeného na postoje k právu a právní znalosti zejména studentů a absolventů vysokých škol. Vzhledem k tomu, že ne všichni absolventi či studenti měli v rámci studia právní předměty, bylo možné některé jejich odpovědi dát do vzájemného poměru a podrobit je hlubší analýze. Cílem kapitoly bylo ověřit některé složky právního vědomí respondentů. V závěru kapitoly uvádím některé nedostatky výzkumu, které se přes veškerou snahu nepodařilo odstranit a které mohou výsledky ovlivnit. Výsledky výzkumu jsou k dispozici v příloze této práce ve zjednodušené formě. Výstupy z programu Microsoft Excel, ve kterém byla data zpracovávána, ráda poskytnu<sup>1</sup>.

Svou práci považuji za jednu z prvních vlaštovek, které se zabývají tématem didaktiky práva a právního vědomí. Právě fakt, že odborné literatury věnující se této problematice lze nalézt jen velmi málo (téměř jediným souhrnným dílem propojující didaktiku práva a právní vědomí je *Urbanova Efektivní strategie formování právního vědomí*, která se zaměřuje na středoškolskou výuku práva<sup>2</sup>) byl jedním z důvodů k rozhodnutí práci psát a pokusit se o sociologický výzkum na dané téma. Cílem mimo jiné bylo otevřít cestu k dalšímu zkoumání na poli sociologie práva, kterého je, podle mého názoru, u nás pohříchu málo (například učebnic či monografií zabývajících se sociologií práva je ve srovnání s anglickou či německou literaturou minimum, světlou výjimku u nás představují díla *Miloše Večeři* a *Martiny Urbanové*<sup>3</sup>, případně *Ivana Muchy* a *Jiřího Přibáně*<sup>4</sup>).

---

<sup>1</sup> Kontakt pro zaslání dat k práci: tkrupova@gmail.com.

<sup>2</sup> URBAN, M.: *Efektivní strategie formování právního vědomí středoškolských studentů: případy z praxe*. Vyd. 1. Praha: Leges, 2013, 280 str.

<sup>3</sup> Např. VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M.: *Sociologie práva*. 2. upr. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011, 313 str., VEČEŘA, M.: *Právní vědomí v evropské perspektivě. K některým právně sociologickým souvislostem*. In: VEČERKA, K: *Budoucnost a sociální patologie. Nová řešení starých problémů a stará řešení problémů nových*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2009, 279 str., VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M.: *Ženská delikvence: teoreticko-empirická studie k problému právních postojů a hodnotových orientací delikventních žen*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 247 str.

<sup>4</sup> Např. MUCHA, I.;PRIBÁŇ, J.: *Texty k sociologii práva*. 1. vyd. Praha: Všehrd, 1991, 71 str., PŘIBÁŇ, J.: *Sociologie práva: systémově teoretický přístup k modernímu právu*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996, 197 str.

Již z napsaného vyplývá, že se práce nachází na pomezí více oborů, nejedná se tedy o čistě právní práci, ba naopak samotné právo je jen základnou, na kterou navazují další obory. Důraz je kladen zejména na pedagogiku a didaktiku doplněnou o psychologii a v neposlední řadě sociologická zjištění. Toto může být jak předností, tak ovšem také prubířským kamenem práce.

# 1 Vysokoškolské vzdělání a vzdělávání studentů

*„Doba kráčí vpřed a svět se předhání. Už i blbci mají vyšší vzdělání.“*

- Jiří Žáček

Vzhledem k tomu, že se tato práce věnuje výuce práva a formování právního vědomí studentů vysokých škol, považuji v jejím úvodu za vhodné zhodnotit, *čí* právní vědomí je předmětem výzkumu. Otázka, která je v této kapitole kladena, mívá na to, *kdo* jsou vysokoškoláci, jaké procento obyvatel u nás i ve světě tvoří a zda se opravdu a vždy jedná o „elitu národa“ jakkoliv pejorativně toto označení může znít. Kapitola stručně shrnuje český vzdělávací systém včetně vysokého školství, dále představuje vývoj toho, jak jsou vysokoškoláci a vysokoškolský titul přijímáni společností. Další část kapitoly se věnuje popisu přechodu českého vysokého školství od elitní přes univerzální do masové fáze podle *Trowova* konceptu, který je doplněn o poznatky výzkumu českých sociologů *J. Kellera* a *L. Tvrdeho*. Zmíněny jsou také některé závěry *K. P. Liessmanna* z jeho *Teorie nevzdělanosti*, ve které hledá smysl dnešní „společnosti vědění“. Stručně je pojednáno také o vztahu vysokého školství a práva na vzdělání ve smyslu Listiny základních práv a svobod. V závěrečné části kapitoly jsou popsány důvody, pro které je vhodné učit vysokoškoláky právo. V rámci tohoto výkladu je pojednáno také o formě a metodách současné výuky práva na vysokých školách u nás i v zahraničí.

## 1.1 Kdo jsou vysokoškoláci?

Od počátků školství v době středověku, založení Univerzity Karlovy a vydání Všeobecného školního řádu a zavedení povinné školní docházky Marií Terezií v roce 1774 prošlo školství v našich zemích velkými změnami<sup>5</sup>, až se i s velkým vlivem regulace Evropské unie ustálilo v současné podobě. Vzdělání v České republice je děleno do několika stupňů. Od mateřských škol přes první a druhý stupeň škol základních, na které navazuje školství střední s několika typy vzdělávacích zařízení (gymnázia, střední školy, učiliště, konzervatoře...), z nichž jen některé formy studia jsou zakončeny maturitní zkouškou. Úspěšně zvládnutá maturitní zkouška je nezbytnou

---

<sup>5</sup> Viz např. CACH, J.: *Vznik a vývoj středního školství v českých zemích*. In: Acta Universitatis Carolinae-Philosophica at Historica 5. Praha: UK 1984, nebo VÁŇOVÁ, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 167 str.

podmínkou k tomu, aby student mohl být přijat na vysokou školu. Jedinou výjimkou z požadavku složení maturitní zkoušky tvoří některé umělecké obory<sup>6</sup>. Studium na vysokých školách je buď magisterské, tedy pěti či šestileté (příkladem budiž například studijní obor právo se standardní pětiletou dobou studia či všeobecné lékařství, které je šestileté), nebo je rozděleno na bakalářské (zpravidla 3 leté) a navazující magisterské (v délce 2 let).

Současný systém vzdělávání v České republice je podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED<sup>7</sup> 1997 (*International Standard Classification of Education*) dělen takto:

0 – preprimární vzdělávání (mateřské školy)

1 – primární vzdělávání (1. stupeň základních škol)

2 – nižší sekundární vzdělávání (6. – 9. třída základních škol)

3 – vyšší sekundární vzdělávání (10. – 13. tř. – středoškolské vzdělávání)

4 – postsekundární neterciární (nástavbové školy)

5 – terciární vzdělávání (vyšší odborné školy, vysoké školy, doktorské studijní programy)

Český terciární sektor vzdělávání se člení na vzdělávání vysokoškolské a vyšší odborné. Vysokoškolské vzdělávání je poskytováno vysokými školami univerzitního nebo neuniverzitního typu<sup>8</sup>. Ukončeno je státní zkouškou/státními zkouškami podle typu studijního programu. Vyšší odborné vzdělávání organizují prakticky zaměřené vyšší odborné školy. Trvá tři roky včetně odborné praxe, ukončeno je absolutoriem, v jehož rámci je obhajována absolventská práce. Absolventi získávají titul DiS. (diplomovaný specialista). Vyšší odborné vzdělávání poskytují také konzervatoře.

---

<sup>6</sup> Viz § 48 odst. 2 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

<sup>7</sup> Více viz na <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>.

<sup>8</sup> Většina vysokých škol v České republice je typu univerzitního, jehož charakteristikou je poskytování všech typů studijních programů, propojení vzdělávací a výzkumné činnosti a členění na fakulty. Více viz ustanovení § 3 odst. 4 a 5 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách.

Jedním z důležitých milníků českého školství byl rok 1989 a události následující. Tyto vrátily vysokým školám nejen autonomii a svobodu, ale také výzkum a vývoj, který byl za dob předlistopadových soustředěn téměř výhradně do Akademie věd, zatímco vysokým školám náležela „pouze“ funkce vzdělávací.<sup>9</sup> Převratným bodem pro terciární vzdělávání byl rok 2001 a zavedení Boloňského systému do českého vysokého školství, o kterém je pojednáno v následující části kapitoly.

V současné době působí v České republice podle údajů Ministerstva školství 26 veřejných, 2 státní (vojenská a policejní) a 44 soukromých vysokých škol<sup>10</sup>. Soukromých vysokých škol je více než veřejných a státních, ovšem co se počtu studentů týče, tam je převaha státních a veřejných vysokých škol. Podle údajů ministerstva školství je počet studentů soukromých vysokých škol asi 6,5 krát menší než veřejných a státních<sup>11</sup>.

### 1.1.1 Boloňský proces

Od roku 2001, ve kterém byla v návaznosti na Boloňský proces<sup>12</sup> zavedena tříступňová struktura vysokoškolského vzdělávání, se vysoké školství v České republice dělí podle *International Standard Classification of Education (ISCED)* následovně:

- bakalářský studijní program (ISCED 5A),
- magisterský studijní program (ISCED 5A),
- doktorský studijní program (ISCED 6).

**Bakalářský studijní program** je obvykle tříletý, na některých typech škol až čtyřletý. Jeho cílem by měla být příprava k výkonu povolání, ale také příprava ke studiu v navazujícím magisterském studijním programu. Ukončuje se státní závěrečnou

---

<sup>9</sup> Eurybase: Organizace vzdělávací soustavy České Republiky, str. 157 a násl.

<sup>10</sup> Viz informace na internetových stránkách MŠMT, zveřejněné k datu 29. ledna 2013: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/soukrome-vysoke-skoly>

<sup>11</sup> Viz výroční zpráva o činnosti vysokých škol dostupná na: <http://www.msmt.cz/file/12782/download/>

<sup>12</sup> Boloňská deklarace [online]:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION\\_1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION_1.pdf), více viz např. REINALDA, B., KULESZA, E.: *The Bologna Process: Harmonizing Europe's Higher Education*. Barbara Budrich Publishers, Opladen & Bloomfield Hills, 2005, 231 str.

zkouškou, jejíž součástí je obhajoba bakalářské práce. Absolvent získává akademický titul bakalář (Bc.).

**Magisterský studijní program** je naopak zaměřen na získání teoretických poznatků, na jejich aplikaci a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti; v oblasti umění je zaměřen na tvůrčí přípravu a rozvíjení talentu. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je (s určitými výjimkami jako např. při studiu lékařství) obhajoba diplomové práce. Magisterský navazující program může být jedno až tříletý, samostatný magisterský studijní program čtyř až šestiletý (tyto tzv. „nestrukturované“ studijní programy jsou buď ty, kterým dosud nevypršela akreditace, nebo jsou to programy charakteristické pro určité obory, např. medicína, veterinární vědy, farmacie aj., které schválila Akreditační komise). Akademické tituly odrážejí charakter studijních programů (Mgr., Ing., MgA., MUDr., atd.).

Absolventi magisterského studijního programu s titulem Mgr. mohou vykonat v téže oblasti studia **státní rigorózní zkoušku**, jejíž součástí je obhajoba rigorózní práce (někdy se hovoří o tzv. „malém doktorátu“). Po jejím vykonání se udělují tituly JUDr., PhDr., RNDr. atd.

**Doktorský studijní program** je již svým charakterem zaměřen na vědecký výzkum a samostatnou tvůrčí činnost. Podle § 47 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách, je standardní doba studia 3, nejvýše pak 4 roky. Student po úspěšném absolvování doktorského studia získá titul Ph.D. (*philosophiae doctor*).

Otázkou je, nakolik byly boloňské požadavky (tedy přesun praktičtějších předmětů do bakalářského studia a přenos teorie do navazujícího magisterského studia) skutečně naplněny. V rámci workshopu s názvem *Legal education in Europe. Challenges and Prospects* pořádaném ve španělském Oñati v Institutu sociologie práva<sup>13</sup> ve dnech 1. a 2. května 2014 jsme se s ostatními účastníky shodli na tom, že promítnutí boloňských principů je a bylo provedeno spíše ve formální než v materiální rovině. V rámci zemí střední Evropy došlo ve většině případů k tomu, že původní studijní plány a programy byly rozděleny na 3 a 2 roky studia bez reálného zaměření na praxi v prvních letech a teorii v navazujících letech studia. Co se právnického vysokoškolského vzdělávání týče,

---

<sup>13</sup> International Institute for the Sociology of Law: <http://www.iisj.net/>.



tam dochází spíše k opaku požadavků boloňského systému, když je výuka práva v počátcích studia zaměřena na teorii a předměty platného práva přicházejí na řadu až od druhého či třetího roku studia. Ideální právnickou výukou pro právníky by mělo být zaměření na praktické aspekty práva již od počátku studia, například není zpochybňována výuka teorie práva, bez živých příkladů se však naučená látka smrskne do změní pojmů. Studenti pak často mají pocit, že právně-teoretické pojmy jsou základním kamenem práva, a opomínají na reálný život a kauzy, které jsou základem právní normativity.

### **1.1.2 Kolik máme vysokoškoláků?**

Debaty o tom, zda máme v České republice vysokoškolských studentů a absolventů hodně, nebo málo jsou předmětem mnoha sporů<sup>14</sup>. Počty vysokoškoláků u nás se neustále srovnávají s počty v jiných státech a z těchto čísel vyplývá, že jsme v počtu osob, které jsou držiteli vysokoškolského diplomu, stále za průměrem zemí Evropské unie.

I sama Evropská unie ve své Strategii Evropa 2020<sup>15</sup>, tedy programu, jehož cílem je především dosahování hospodářského růstu<sup>16</sup>, plánuje zvýšit počet vysokoškolsky vzdělaných lidí ve věku 30 až 34 let nejméně na 40 %. (Této hranice dosahuje v Evropě 13 zemí, nejvyšší mírou vysokoškoláků se mohou pyšnit severské země).

Přestože v České republice se díky nárůstu bakalářských studijních programů, ale také zvyšování počtu soukromých vysokých škol, počet studujících zvyšuje, stále jsme v Evropské unii s přibližně 18 % vysokoškoláků (ve smyslu vysokoškolských absolventů) mezi zeměmi s „nejhoršími“ výsledky. Za Českou republikou jsou

---

<sup>14</sup> POTŮČEK, M. a kol.: *Jak jsme na tom. A co dál?: strategický audit České republiky*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, str. 38, TUČEK, M. a kol.: *Dynamika české společnosti a osudy lidí na přelomu tisíciletí*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2003.

<sup>15</sup> Více viz např. [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm).

<sup>16</sup> „Strategie zahrnuje pět ambiciózních cílů týkajících se zaměstnanosti, výzkumu, vzdělávání, snižování chudoby, a také otázek změny klimatu a energetiky.“ citováno z: Evropa 2020, dostupné na: [http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/index\\_cs.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/priorities/index_cs.htm).

Slovensko, Rumunsko, Malta a Itálie.<sup>17</sup> Ve snaze zvyšovat počty studujících a díky tomu i absolventů vysokých škol, je možné shledávat poměrně veliký paradox. Podle veřejného mínění i podle výzkumů z praxe, dochází k růstu počtu kvalifikovaných lidí ve větším měřítku než k růstu počtu pracovních míst, které by vysokou kvalifikaci vyžadovaly<sup>18</sup>. Zároveň se často objevují hlasy o tom, že dochází k inflaci vysokoškolského titulu<sup>19</sup>. Na druhou stranu zaznávají vize, například zmiňovaná strategie Evropa 2020, které by rády zvýšily nárůst absolventů. Vzdělaná společnost představuje pro mnohé rovnítko společnosti vyspělé, bohaté a prosperující. Tato rovnost ovšem nemusí platit. Zejména v případech, kdy se snahou o prodloužení studia buď samotní studenti, nebo i státy snaží oddálit nástup jednotlivce na pracovní trh a tím snižovat aktuální míru nezaměstnanosti. Problém nastává zejména tehdy, kdy se ve snaze mít více vysokoškoláků snižují standardy pro studium a místo situace, kdy je třeba, aby se student přizpůsobil nárokům studia, je to škola, která své nároky uzpůsobuje schopnostem studentů.

Zajímavý pohled na korelaci mezi počtem vysokoškoláků a produktivitou práce přináší J. Keller a L. Tvrký<sup>20</sup>, kteří upozorňují na fakt, že vysoká míra vysokoškolsky vzdělaných obyvatel ještě nezaručuje vysokou produktivitu země – například Lucembursko je s mírou vysokoškolsky vzdělaných značně pod průměrem EU, v produktivitě práce ale značně převyšuje například Velkou Británii, která se řadí na špici zemí s nejvyšším počtem vysokoškoláků. Tímto vyvracejí argumenty o tom, že vysoká míra vzdělanosti je nezbytná pro hospodářský růst společnosti. Obdobně byly prováděny statistické testy měřící pozitivní korelace mezi vzděláním a ekonomickou pružností respektive mírou podnikatelských aktivit jednotlivých zemí. Hypotéza o

---

<sup>17</sup> ČSÚ: ČR má nedostatek vysokoškoláků a velký rozdíl v zaměstnanosti mužů a žen, dostupné: <http://www.euractiv.cz/obchod-a-export0/clanek/csu-cr-ma-nedostatek-vysokoskolaku-a-velky-rozdil-v-zamestnanosti-muzu-a-zen-010139>, staženo 10. 1. 2014, více viz také zpráva Českého statistického úřadu „Studenti a absolventi vysokých škol [online] dostupná: [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/c5cfebca9de6e905c125723a004180a6/6dbf02a9a1330365c12576bf00534ba8/\\$FILE/1\\_vs\\_studenti\\_celkem\\_12.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/c5cfebca9de6e905c125723a004180a6/6dbf02a9a1330365c12576bf00534ba8/$FILE/1_vs_studenti_celkem_12.pdf) staženo 8.4. 2014.

<sup>18</sup> Viz BOUDON et al.: *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001, za překlad děkuji RNDr. Mgr. Miroslavu Benešovi, Ph.D.

<sup>19</sup> Viz např. článek Cena za lehkost, časopis Respekt, č. 19, ročník XXV, 2014.

<sup>20</sup> KELLER, J., TVRDÝ, L.: *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, Studie (Sociologické nakladatelství), 49. sv., str. 10 a násled.

existenci pozitivní závislosti se nepotvrdila ani v tomto případě<sup>21</sup>. Poslední testovaná hypotéza se věnovala míře nezaměstnanosti. Testován byl předpoklad, zda se v případě vysoké míry vzdělanosti snižuje nezaměstnanost společnosti. Předpoklad se naplnil jen u několika málo zemí. Naopak existují země s evropsky podprůměrnou mírou vysokoškoláků a relativně nízkou nezaměstnaností (například již zmiňované Lucembursko, Rakousko, ale i Česká republika). Počet vysokoškoláků tedy není všelékem na nezdravou a neprosperující společnost, byť to samozřejmě neznamená, že nevzdělaná společnost je výhodnější, jak ostatně shrnují i autoři zmiňované knihy<sup>22</sup>:

*„Jak nárůst absolventů vysokých škol, tak také zkvalitňování předávaného vědění považujeme za naprosté priority politiky kultury každé kulturní země. Je jen třeba zbavit se iluzí o tom, že rozvoj vzdělanosti je sám o sobě schopen vyřešit problémy, kterým čelí moderní společnosti ve fázi globalizované ekonomiky služeb.“*

Nárůst studentů a posléze také držitelů vysokoškolského titulu je také jednou z charakteristik českého vysokého školství. V poslední době platí, že zájem o vysokoškolská studia neustále roste<sup>23</sup>. Tento růst pak klade nároky nejen na stávající vysoké školy, jejich kapacity a to jak lidské, tak prostorové, ale také na státní rozpočet<sup>24</sup>. Poptávka po vysokoškolském diplomu (a někdy opravdu jen diplomu, nikoliv skutečného vzdělání) je v mnoha směrech uspokojována také nově vznikajícími soukromými vysokými školami, kterých je, jak již bylo zmíněno, více než veřejných. V této souvislosti se začalo hovořit o míře komercializace vzdělávání<sup>25</sup>.

Ačkoliv se otázka o počtu studujících v České republice zdá poměrně prostou, nalézt spolehlivou a jednoznačnou odpověď na to, kolik je studujících a absolventů, již tak

---

<sup>21</sup> Ibid str. 11.

<sup>22</sup> Ibid str. 16.

<sup>23</sup> Více viz statistické ročenky školství zpracovávané MŠMT dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>.

<sup>24</sup> PRUDKÝ, L.; PABIAN, P; ŠIMA, K.: *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 162 str.

<sup>25</sup> Komercializace ve vzdělávání byla jedním z diskutovaných témat konference Megatrendy a médií Komunikačné polia v mediálnom priestore, pořádané Fakultou masmediálnej komunikácie (FMK UCM) Univerzity sv. Cyrila a Metoda, která se konala ve dnech 15. a 16. dubna 2014 ve slovenské Smolenici.

jednoduché není. Spíše naopak.<sup>26</sup> Přesná data o počtu vysokoškoláků se dají nalézt poměrně obtížně, jelikož neexistují stoprocentně spolehlivé statistiky – např. někdy se student, který studuje souběžně 2 vysoké školy, v evidenci objevuje jako jeden, někdy jako dva studenti. Dále je třeba vzít v potaz různé způsoby výpočtu<sup>27</sup>. Počty vysokoškolských studentů jsou uvedeny níž v souvislosti s aplikací *Trowova* konceptu na vysokoškolské vzdělávání v České republice.

Následující graf ukazuje rozložení obyvatelstva České republiky staršího 15 let podle nejvyššího dosaženého vzdělání (Graf 1). Počet osob s vysokoškolským titulem čítá 1 114 731. Z toho je 179 355 držitelů titulu bakalář, zbytek, tedy 881 592 vystudovalo magisterský studijní program.

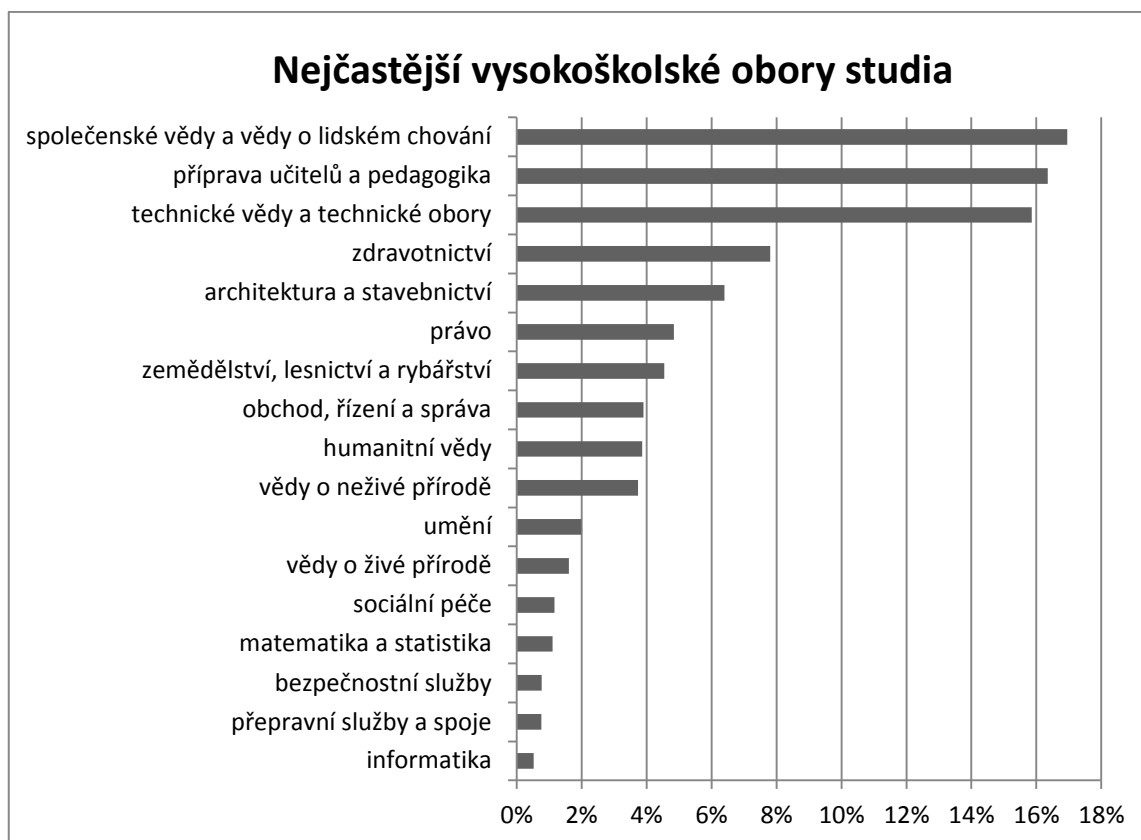


Graf 1 Obyvatelstvo podle nejvyššího dosaženého vzdělání, zdroj: ČSÚ SLDM 2011

Nejčastěji studované obory, jak ukazuje následující graf, jsou společenské vědy a vědy o lidském chování, následované pedagogickými obory a obory technickými.

<sup>26</sup> PRUDKÝ, L.; PABIAN, P; ŠIMA, K.: *České vysoké školství...* str. 21 a násl.

<sup>27</sup> Ibid., dále také např. KAISER, F.; O'HERON, H.: *Myths and methods on access and participation in higher education in international comparison*, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2005, dostupné zde: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/myths-and-methods-on-access-and-participaton-in-higher-education-in-international-comparison>.



Graf 2 Nejčastější vysokoškolské obory studia, zdroj: ČSÚ SLDM 2011

### 1.1.3 Vysokoškolský titul – přístup k němu a jeho hodnota

Někdy i bouřlivé debaty o počtu vysokoškoláků, kvalitě vysokých škol i jejich vyučujících přerostly hranice jednotlivých vzdělávacích institucí a staly se medializovaným problémem<sup>28</sup>. Každý rok se objevuje několik „žebříčků“ vysokých škol, či jednotlivých fakult, které se snaží podle různých kritérií vybrat ty školy, které stojí za to studovat a odlišit je od těch, kterým se raději vyhnout.

<sup>28</sup> Zajímavou úvahu nad daným tématem poskytuje článek Jakuba Skály - ČNB a inflace vysokoškolských titulů dostupný na: <http://www.mises.cz/clanky/cnb-a-inflace-vysokoskolskych-titulů-826.aspx>, cit. dne 20.8. 2014. Článek pracuje se zajímavou tezí, že za přemíru vysokoškolského vzdělání, respektive množství vysokoškolských titulů je spoluodpovědná centrální banka spolu s bankami komerčními. Toto přibližuje na příkladech hospodářského cyklu a úrokové míry. Hovoří jazykem finanční teorie, když používá pojem bublina ve vzdělání.

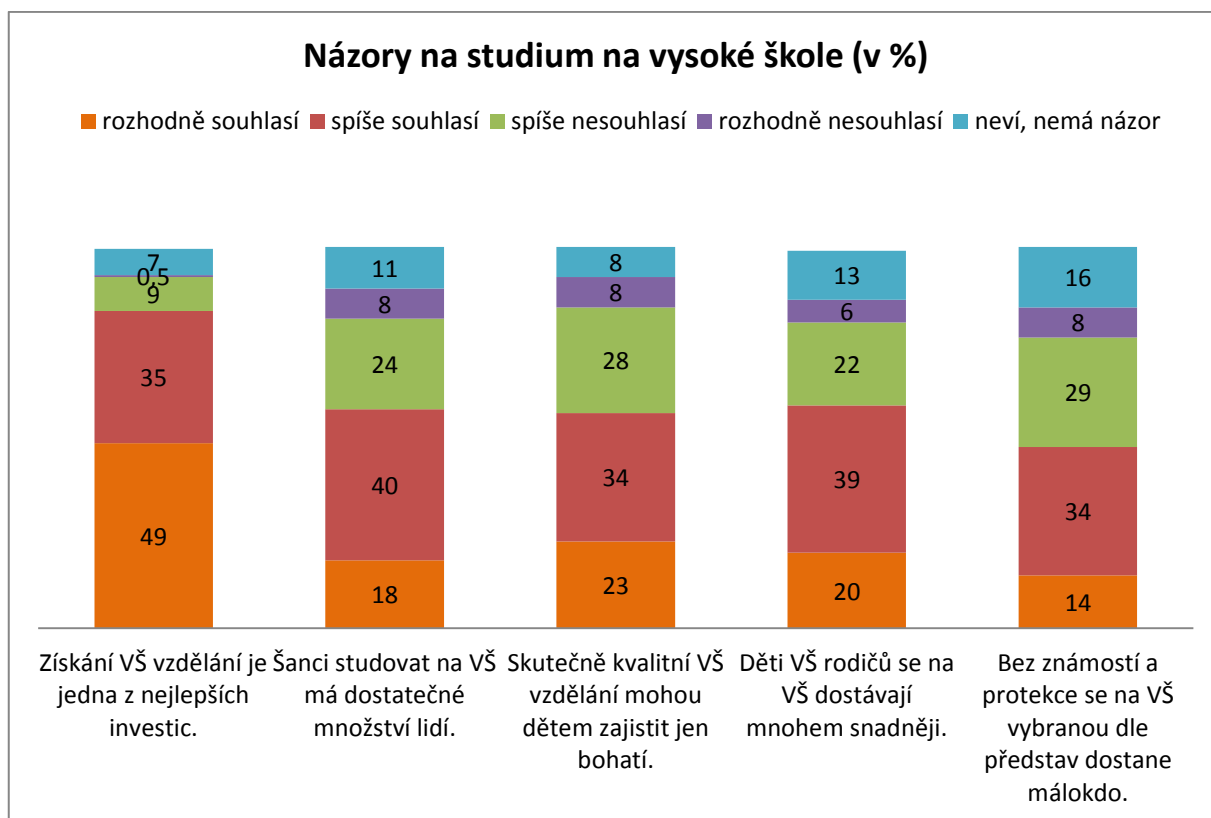
Z výzkumu veřejného mínění, který mapoval pohled české populace na vysokoškolské studium, vyplývá slovy jeho autorů<sup>29</sup>:

*„Shrneme-li poznatky o českém vysokém školství, lze konstatovat následující. Přestože mezinárodní srovnání publikovaná například OECD nebo Světovou bankou ukazují, že ČR patří k zemím s nejmenším podílem vysokoškoláků v dospělé populaci a s nejnižším podílem vstupujících na vysoké školy z příslušné věkové skupiny, většina dotázaných se domnívá, že šanci studovat na vysoké škole má u nás dostatečné množství lidí. Zřejmě proto jsou občané s vysokým školstvím v ČR v zásadě spokojeni a reformy nevyžadují. Přitom ale připouští, že v přístupu k vysokoškolskému vzdělání u nás neplatí princip rovnosti šancí, protože jsou zvýhodněny děti vysokoškoláků, případně bohatých lidí se známostmi.“*

Významným výsledkem výzkumu bylo také zhodnocení **postojů** populace k přístupu a kvalitě českého školství. Autoři předkládali dotazovaným jednotlivé výroky a ti měli zhodnotit, zda a do jaké míry s nimi souhlasí, nebo nesouhlasí. Výsledky shrnuje následující graf.

---

<sup>29</sup> Tisková zpráva sociologického ústavu Praha, výzkum: Naše společnost autoři Matějů, P. a Soukup, P. dostupné na [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a3296/f3/100569s\\_or60406b.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3296/f3/100569s_or60406b.pdf), cit. dne 20. 8. 2014.



**Graf 3** Názory na studium na vysoké škole, zdroj: *Naše společnost*, výzkum Sociologického ústavu Praha, vlastní úpravy

Výsledky výzkumu by tedy bylo možné shrnout tak, že v názorech Čechů převládá pocit adekvátnosti přístupu k vysokoškolskému studiu, byť respondenti připouští, že lepší šance na vysokoškolské vzdělání mají ti, kteří mají v rodině vysokoškoláka a pocházejí z lépe zajištěných rodin. Tyto poznatky nejsou překvapivé, obdobný výzkum ve Francii došel k téměř totožným výsledkům<sup>30</sup>.

Co obecně může tvořit zmiňované zvýhodnění určitých skupin v přístupu ke vzdělání? Jednou z možných, i když poněkud radikálních, odpovědí lze nalézt například v tzv. principu korespondence zavedeném marxistickými autory *Samuelem Bowlesem* a *Herbertem Gintisem* v knize *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*<sup>31</sup>. Kniha, ačkoliv byla předmětem mnohé kritiky, vyslovuje zajímavý závěr o tom, že je to právě škola a vzdělávací systém, který

<sup>30</sup> Např. BOUDON, R. et al.: *École et société. Les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF, 2001, str. 152, za překlad děkuji RNDr. Mgr. Miroslavu Benešovi, Ph.D.

<sup>31</sup> BOWLES, S., GINTIS, H.: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Routledge & Kegan Paul, 1976, 340 str.

konzervuje společenskou strukturu tak, aby se z dětí dělníků stávali opět dělníci a z potomků manažerů manažeři. Vzdělanostní systém je něčím, co tento proces utváří. Škola jako nositel státní ideologie vštěpuje podle autorů žákům v každém stupni vzdělávací soustavy právě ty znalosti a hodnoty, které z nich udělají příslušníky určité třídy. Jak k uvedené teorii uvádí *Tomáš Katrňák*<sup>32</sup>:

*„Škola nediskredituje žáky z nižších tříd násilně, nevylučuje je přímo z vyšších stupňů vzdělání, ale přizpůsobuje svoje osnovy jejich vědomí a jejich přesvědčení. Jednoduše řečeno, připodobňuje to, co se od nich v jednotlivých vzdělanostních stupních očekává, jejich pohledu na svět, podmínkám, v nichž vyrostli, a tak udržuje nejen jejich třídní vědomí, ale také přesvědčení, co je pro ně vhodné a patřičné a co už nikoliv.“*

Jiným zdůvodněním, které primárně neviní školu jako původce třídní stratifikace, je vztah vzdělání rodičů a jejich potomků. Vzdělání a profese rodičů determinují totéž u jejich dětí. Je to poměrně logická vazba – ve vzdělanějších rodinách se vzdělání často přisuzuje větší význam než u ostatních rodin. Vzdělanější rodiče poskytují dětem více prostoru a podmínek pro kvalitnější vzdělání. Toto ostatně potvrzuje i kniha citovaného *T. Katrňáka*, jenž shrnuje výsledky svého výzkumu provedeného v České republice<sup>33</sup>.

Další velmi zajímavá otázka se týká hodnoty vysokoškolského titulu a je předmětem debat nejen v ČR<sup>34</sup>. Z výzkumů, které se těmito otázkám u nás i v zahraničí věnují, lze však (byť s některými výhradami a měnící se silou daných závěrů) stále shrnout následující:

- vysokoškoláci mají na trhu práce lepší uplatnění než středoškoláci;
- průměrný plat vysokoškoláků je i přes nárůst jejich počtu stále vyšší než průměrný plat středoškolsky vzdělaných;

---

<sup>32</sup> KATRŇÁK, T.: *Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě*. Sociológia, Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2003, roč. 35, č. 1, str. 61.

<sup>33</sup> KATRŇÁK, T.: *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, Studie (Sociologické nakladatelství), 190 str.

<sup>34</sup> Například velmi podrobný výzkum *Graduates in the UK Labour Market 2013*, provedený britskou Office for National Statistics (ONS).



- vysokoškolské vzdělávání je důležité pro dlouhodobě vysoký růst HDP i kvality života obecně<sup>35</sup> (ačkoliv jde často pouze o podmínku postačující, nikoliv nutnou, jak bylo poukázáno výše).

O významné hodnotě vysokoškolského vzdělání svědčí i názory a postoje obyvatelstva zjišťované v pravidelných výzkumech (ISSP<sup>36</sup> 1992, 1999, 2007). V roce 1992 shledávalo vysokoškolské vzdělání za důležitou podmínku životního úspěchu 62 % dotázaných, v roce 1999 to bylo již 73 % a ve výzkumu provedeném na konci roku 2007 dokonce 85 % dotázaných. Obdobně vysoký podíl populace u nás (83 %) má za to, že vysokoškolské vzdělání je jednou z nejlepších životních investic. Tyto závěry jsou vidět i v postojích mladší generace. Roku 1989 bylo dosažení co nejvyššího vzdělání za důležitou podmínkou úspěchu v životě 20 % žáků končících povinnou školní docházku, v roce 2003 to bylo již 67 %. Tomu odpovídaly i představy a tužby žáků: v roce 1989 v posledním roce základní školy mělo za cíl dosažení vysokoškolského vzdělání 17 % žáků, v roce 2003 to bylo 49 %<sup>37</sup>.

S ohledem na význam vysokoškolského titulu je vhodné prozkoumat důvody, které člověka motivují k tomu, aby se do studia pustil. Jak ve své práci shrnuje *Klára Němcová*<sup>38</sup>, důvody ke studiu je možno vidět v několika rovinách. **Ekonomický** úhel pohledu zdůrazňuje vzdělání jako formu investice, která dotyčnému vynese lepší místo na pracovním trhu – taková motivace může být označena za **účelově-racionální**. Student studuje, protože je to výhodné, nebo mu studium v budoucnu přinese výhody. Dalším motivem pro studium mohou být **tradice** – studium je v rodině běžné, „studovali rodiče i prarodiče, proč bych nestudoval já“. Vznešenějším důvodem ke studiu bývá faktor **hodnotově racionální** – student se chce realizovat v konkrétní oblasti, kterou vnímá jako své poslání. Na posledně zmíněné navazuje i motivace ke

---

<sup>35</sup> MATĚJŮ, P. a kol. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 str.

<sup>36</sup> International Social Survey Programme – jedná se o spolupráci téměř 50 zemí na společných společenskovědních výzkumných aktivitách, více viz <http://www.issp.org/>.

<sup>37</sup> MATĚJŮ, P. et al.: *Bílá kniha terciárního vzdělávání*, Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 str.

<sup>38</sup> NĚMCOVÁ, K.: *Soukromé vysoké školy očima veřejnosti*, diplomová práce Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2009.

vzdělání mající kulturní a kultivační hodnoty, kdy člověk studuje z hlubokého **zájmu o studovaný obor**<sup>39</sup>, někdy se uvádí také studium z důvodu zvýšeného požitku ze života, který vzdělání může přinášet i samo o sobě<sup>40</sup>. Neměli bychom ale zapomínat také na důvod, kterým je **nutnost** být absolventem vysoké školy, která je kladena na mnohá zaměstnání (nelze být lékařem bez absolvování lékařské fakulty, soudcem bez právnické fakulty apod.).

Výzkum z roku 2006 provedený v rámci grantu Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v České republice<sup>41</sup> ukazuje, že Češi na první místo kladou vlastní zájem o obor jako hlavní důvod ke studiu, následuje rodinná tradice a uplatnitelnost v praxi. Lze shrnout, že u Čechů převažují ve výběru studia hodnotově-racionální důvody, respektive to o sobě tvrdí.

Příspěvkem do diskuse o potřebě vzdělání a titulu je i v dnešní době kniha *Randalla Collinse The Credential Society*<sup>42</sup>. R. Collins tvrdí, že soudobá společnost se soustředí převážně na nutnost mít osvědčení (certifikát) téměř na všechno, vzdělání nevyjímaje. Má za to, že vzdělávání v dnešní době již není primárně zaměřeno na získávání vzdělání a vědomostí, ale na zisk **osvědčení**. R. Collins dále popisuje, že schopnost osvědčit se na dobré pozici není závislá na tom, co se dotyčný naučí ve škole, ale naopak na zkušenostech z praktického života. Podle něj existuje jen velmi málo pracovních míst, které by vyžadovaly špičkovou odbornost a kvalifikaci. Vzdělání ve školách se nezaměřuje na tvorbu produktivního vědění<sup>43</sup>. Osvědčení v dnešní době nahrazuje to, co zastával v minulosti aristokratický původ. Být držitelem osvědčení, titulu, dále potvrzuje schopnost být loajální k organizaci a pravidlům<sup>44</sup>. Závěry pozitivně korelují i s výsledky jiných výzkumů – např. J. Šanderová<sup>45</sup> na základě Collinsova závěru o titulu

---

<sup>39</sup> KELLER, J., TVRDÝ, L.: *Vzdělanostní společnost? ...* str. 50 a násl.

<sup>40</sup> URBÁNEK, V.: *Financování vysokého školství*. Praha: Oeconomica, 2007. 163 str.

<sup>41</sup> více viz TVRDÝ, L.: *Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti*, Ostrava: Vysoká škola Báňská - Technická Univerzita Ostrava, 2008, 160 str.

<sup>42</sup> COLLINS, R.: *The Credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press, 1979, vii, 222 str.

<sup>43</sup> Ibid. str. 160 a násl.

<sup>44</sup> Ibid str. 3 a násl.

<sup>45</sup> ŠANDEROVÁ, J.: *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. Praha: Institut sociologických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, 2007, str. 11 a násl.

jakožto osvědčení o loajalitě k pravidlům a institucím tvrdí, že zaměstnavatelé dávají na trhu práce přednost vzdělanějším jedincům i pro pozice, které tak vysoké vzdělání nevyžadují<sup>46</sup>. Délka studia má pro zaměstnavatele představovat záruku toho, že daná osoba bude věrná i svému pracovnímu místu. Vysokoškolské vzdělání proto nepovažují za záruku vědomostí a schopností, ale za pojistku sociálního chování. Obdobně *Keller* a *Tvrďý* hovoří o systematické disciplinarizaci, kterou vzdělávání do jisté míry zaručuje<sup>47</sup>.

Proměna vysokého školství je hlouběji ukázána za pomoci *Trowova* konceptu představena níže v části 1.2 *Od elitního po univerzální vysoké školství*.

#### 1.1.4 Vysokoškolské studium a právo na vzdělání

Článek 33 Listiny základních práv a svobod (dále také „Listina“<sup>48</sup>) zaručuje každému právo na vzdělání. Toto právo je taktéž zakotveno mezinárodními dokumenty, například Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (čl. 2 prvního Dodatkového protokolu), čl. 28 Úmluvy o právech dítěte, čl. 13 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech.

Právo na vzdělání patří do skupiny práv hospodářských, sociálních a kulturních, článek 33 také patří do výčtu článku 41 odst. 1 Listiny a je možné domáhat se ho pouze v mezích zákonů, které ho provádějí. Podle druhého odstavce předmětného ustanovení je nám garantováno právo na bezplatné vzdělání na základních a středních školách. K vysokoškolskému studiu je v otázce bezplatnosti stanoveno kritérium „*podle schopností občana a možností společnosti*“. Je proto nutné, a to nejen s ohledem na citovaný článek, zdůraznit, že by mělo být k vysokému školství a studiu přístupováno jako k něčemu unikátnímu, ne zcela samozřejmému. V současné době inflačního přístupu ke vzdělávání je ovšem sporné, zda tomu tak vždy je, jak by ostatně mělo být zřejmé i z výše zmíněného. Ostatně i v nálezu Ústavního soudu Pl. ÚS 32/95 ze dne 3. 4. 1996 soud hovoří o jakési unikátnosti vysokoškolského studia:

---

<sup>46</sup> Tento závěr může být stejně dobře i falešnou korelací – pokud je na trhu práce více vysokoškoláků, je jich také více zaměstnáno nikoliv z důvodu předpokladu větší loajality k zaměstnavateli, ale z prosté touhy zaměstnavatele mít za stejnou výši nabízené mzdy kvalitnějšího a vzdělanějšího zaměstnance.

<sup>47</sup> KELLER, J., TVRDÝ, L.: *Vzdělanostní společnost? ...*, str. 23.

<sup>48</sup> Listina základních práv a svobod, ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.

*„Právo na vzdělání na vysoké škole nelze chápat jako základní právo v tom smyslu, že by každý byl oprávněn studovat na vysoké škole, jakou si sám zvolí, a že by stát byl povinen zaručit komukoliv takové vzdělání, jaké si přeje.“*

Zajímavé jsou také úvahy ohledně základního práva na vzdělání, tedy článku 33 a to konkrétně první věty odstavce 1 Listiny. V komentáři k Listině základních práv a svobod<sup>49</sup> autor dělí právo na vzdělání zaručené první větou předmětného ustanovení do 3 různých vrstev, kterými jsou:

- a) právo na rovný a férový přístup ke vzdělání (přístup);
- b) právo na setrvání ve vzdělávacím procesu při plnění stanovených podmínek (proces);
- c) právo na vzdělání určitého obsahu či v určité (minimální) kvalitě (obsah).<sup>50</sup>

Pro účely této práce je nejdůležitější zejména třetí z citovaných vrstev, tedy zaručení nějakého minimálního standardu kvality a obsahu. V komentáři k Listině je zmíněn nálezní Pl. ÚS 36/93 ze dne 17. 5. 1994, ve kterém Ústavní soud nastínil některé požadavky na minimální náležitosti co do obsahu vzdělání. Právní věta předešlého nálezu zní:

*„Práce vysokoškolského učitele vykazuje specifické znaky, které pramení z významu a účelu jeho činnosti spočívající zejména ve výchově mladé vysokoškolsky vzdělané generace. Proto jsou učitelé odpovědní za to, aby zprostředkovali zadání vysoce odborných poznatků při splnění podmínky světonázorové objektivnosti. Tyto požadavky vyjadřuje demokratický stát v článku 33 odst. 1 Listiny základních práv a svobod, podle něhož každý má právo na vzdělání. Z tohoto hlediska hodnotí Ústavní soud i účel a smysl článku II zákona č. 216/1993 Sb. Jde zejména o to, aby byla v oblasti vysokých škol odstraněna rezidua minulosti při obsazování pracovních míst učitelů a vědeckých pracovníků vysokých škol a tak zajištěna skutečná objektivita vyučování.“*

---

<sup>49</sup> BOBEK, M.: *Komentář k čl. 33 Listiny základních práv a svobod*. in: WAGNEROVÁ, E., ŠIMÍČEK, V., LANGÁŠEK, T., POSPÍŠIL, I. a kol.: *Listina základních práv a svobod: komentář*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, str. 677 a násl.

<sup>50</sup> Ibid. str. 679.

Ústavní soud tak má za to, že v prostředí vysokoškolské výuky by měl být zaručen střet myšlenek, pluralita názorů a světonázorová objektivita. Tyto hodnoty by jistě měly být uznávány a dodržovány také na nižších stupních vzdělávání do té míry, do které je to vzhledem k věku a vyspělosti studentů uskutečnitelné.

Jak je zároveň uvedeno autorem komentáře k článku 33 Listiny, *Michalem Bobkem*, je vzdělání v současné době jedním ze základních kamenů pro definici elity společnosti. Vysokoškolský titul je podle něho v dnešní době často odznakem společenské prestiže bez ohledu na to, zda za tímto dokladem o úspěšném absolvování studia lze nalézt také adekvátní znalosti a postoje vystudovaného jedince.

Závěr, který je v komentáři uveden, v podstatě koresponduje s veřejným míněním<sup>51</sup>. Je proto otázkou, zda má být snahou českého školství zvyšovat podíl vysokoškoláků. Na druhou stranu se ocitáme v poměrně začarovaném kruhu – vysokoškolský titul bývá často bez ohledu na znalosti považován za vstupenku na dobré místo na pracovním trhu (to vyplývá i z výše uvedených názorů veřejného mínění). Proto je zájmem maturantů studovat na vysoké škole a titul získat. Závěr o tom, že akademický titul není vždy synonymem pro skutečnou vzdělanost, se praxe začíná učit velmi pomalu. Ostatně, trefně to vyjádřil již *Karel Poláček* (jehož výrok dává za pravdu výše zmíněnému *Collinsovi*): „*Školy nejsou místa, kde se nabývá vzdělání, ale kde se dostávají vysvědčení, která jsou nutná k tomu, aby žák dostal existenci.*“ Ostatně obdobně nazírá na současný stav společnosti vědění *K. P. Liessmann* (viz níže).

Zastavme se ale u pojmu **právo na vzdělání**. Právní řád každému právo na vzdělání garantuje, je ale otázka, jak tomu je v přístupu ke vzdělání v praxi. Z různých sociologických výzkumů<sup>52</sup> lze víceméně shrnout, že české vysoké školství je založeno na obecné rovnosti přístupu ke studiu. Nejsou velké rozdíly mezi šancemi na vzdělání mezi muži a ženami. Přesto se poměrně často převážně v zahraniční literatuře setkáme

---

<sup>51</sup> viz např. KELLER, J., TVRDÝ, L.: *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008, str. 15 a násl.

<sup>52</sup> MATĚJŮ, P.; STRAKOVÁ, J: *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006, str. 285 – 312.

s tématem, kterým jsou rozdíly v přístupu ke studiu pro příslušníky různých sociálních skupin<sup>53</sup>.

Níže bude představen koncept masového a univerzálního školství, který popisuje vývoj terciárního vzdělávání. Zjednodušeně řečeno popisuje, jak se přístup ke studiu za poslední století změnil a studium se zpřístupnilo i nižším vrstvám. Jak ale uvádí *Keller* a *Tvrďý*<sup>54</sup> je nutné rozlišit tzv. kvantitativní a kvalitativní demokratizaci ve vzdělání. **Kvantitativní demokratizace** se vyznačuje tím, že se vzdělání zpřístupňuje i těm vrstvám, které byly v přístupu k němu omezeny, nebo z něho dokonce vyloučeny (ženy, cizinci, střední třídy apod.). Této roviny vzdělání již podle autorů dosáhlo. **Kvalitativní demokratizace** je spjata s otázkou, zda příslušníci všech vrstev mají totožné šance vzdělání dosáhnout. Tento předpoklad však patrně ani v současnosti není naplněn. *P. Bourdier* a *J. C. Passeron*<sup>55</sup> ve studii z roku 1964 zjistili, že ve Francii ze 7 milionů dělnických rodin studuje kolem 13 000 potomků oproti 60 000 studujících ze 760 000 „buržoazních“ rodin. Tento trend byl ve Francii patrný i počátkem 21. století<sup>56</sup>. V České republice byl Sociologickým ústavem Akademie věd proveden výzkum *Rodiče a výchova 2010*<sup>57</sup> sledující rozdíly ve vzdělanostních aspiracích, kulturním kapitálu a trávení volného času dětí v rodinách vysokoškoláků a v rodinách, kde jsou oba rodiče nanejvýše vyučení (výzkum tyto rodiny označil jako „dělnické“). Autoři výzkumu uvádějí:

*„Představy o budoucnosti dítěte jsou výrazně odlišné. Vzdělanostní aspirace (resp. přání) rodičů z vysokoškolských rodin jsou jasně zaměřeny na to, že i jejich potomek*

---

<sup>53</sup> viz např. PROST, A.: *L'Enseignement s'est-il démocratisé?*, Presses Universitaires de France, 1986, 194 str., za překlad děkuji RNDr. Mgr. Miroslavu Benešovi, Ph.D.

<sup>54</sup> Ibid., str. 29 a násl.

<sup>55</sup> BOURDIEU, P., PASSERON, J-C.: *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*, University of Chicago Press, 1979, 152 str. (originál: *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*, Paris: Minuit, 1964).

<sup>56</sup> KELLER, J., TVRĎÝ, L.: *Vzdělanostní společnost...*, str. 30.

<sup>57</sup> ŠPAČEK, O., ŠAFR, J., VOJTÍŠKOVÁ, K.: *Rodiče a výchova 2010. Závěrečná zpráva z výzkumu*.

Praha: SOÚ AV ČR, v.v.i, 2010, dostupné na:

[http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=19844300&filename=RodiceVychova2010\\_VyzkumnaZprava.pdf](http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=19844300&filename=RodiceVychova2010_VyzkumnaZprava.pdf), více viz také: ŠAFR, J.: *Třídní rozdíly ve výchově: vysokoškolské rodiny, rodiny dělnické „ambiciózní“ a „statické“*, 2011, dostupné na:

<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=372&lst=116>.

vystuduje vysokou školu. Drtivá většina (87 %) uvažuje v tomto smyslu. Oproti tomu aspirace rodičů z dělnických rodin jsou výrazně nižší a roztržitější. Pouze čtvrtina z nich by si přála, aby jejich dítě vystudovalo vysokou školu. Třetina by byla spokojena se střední odbornou školou s maturitou.<sup>58</sup>

Sporným bodem zůstává, zda je v této souvislosti možné mluvit o nerovnosti v přístupu ke vzdělání<sup>59</sup>. I v České republice drží vysokoškolský diplom vyšší procento těch, kteří pocházejí ze vzdělanějších vrstev (odpovídá to také závěrům T. Katrňáka). Pokud přiznáme, že šance v přístupu ke vzdělání je odlišná podle toho, zda student pochází z dělnické či vysokoškolské rodiny, je otázkou, co přesně je příčinou této nerovnosti.

Někteří autoři<sup>60</sup> hovoří o tom, že nerovnost způsobuje škola samotná. Jiní<sup>61</sup> zase viní mimoškolní faktory, jako je sociální prostředí, ve kterém dítě žije a s ním související motivaci jedince k získávání vzdělání.

## 1.2 Od elitního po univerzální vysoké školství

Pozoruhodnou analýzu vysokého školství je možné najít v pracích amerického profesora Martina Trowa, který již roku 1973 vytvořil studii, ve které popisoval vývoj vysokého školství. Prvotní fázi vývoje nazval elitní, byly to doby, kdy vysoké školy vzdělávaly úzkou skupinu těch nejtalentovanějších, případně těch, kteří si díky materiálnímu zajištění a podpoře z rodiny mohli studium dovolit. Podle Trowa<sup>62</sup> prošlo vysokoškolské vzdělávání od této elitní fáze vývojem, který vedl přes masovost vysokého školství až po dnešní univerzálnost vysokoškolského vzdělávání.

Ačkoliv závěry Trowovy analýzy byly vysloveny před více než 40 lety, jsou stále platné a aktuální. Jak uvádí ve své studii *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher*

---

<sup>58</sup> ŠPAČEK, O., ŠAFR, J., VOJTÍŠKOVÁ, K.: *Rodiče a výchova 2010*. ...

<sup>59</sup> Blíže například ARCHER, L., HUTCHINGS, M., ROSSHIGHER, A.: *Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, Taylor & Francis, 2004, 240 str.

<sup>60</sup> např. BAUDELLOT, C., ESTABLET, R.: *L'École capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1971, 340 str., za překlad děkuji RNDr. Mgr. Miroslavu Benešovi, Ph.D.

<sup>61</sup> např. BOURDIE, P., PASSERON, J.-C.: *Reproduction in education, society and culture*., Sage Publications (London and Beverly Hills), 1977, 254 str.

<sup>62</sup> TROW, M.: *Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education*, Daedalus, Winter, 1970, TROW, M.: *The Expansion and Transformation of Higher Education*, The International Review of Education, 1972.

*Education* z roku 1973 příčinou vývoje vysokých škol je **růst** (*Growth*), kterým je míněn růst přístupu ke vzdělání a poptávky po něm. Růst má na systém vzdělávání mnoho dopadů od jeho financování, řízení, správu po výběr studentů, kurikulum, požadavky na studenty a mnoho dalšího. Autor zmiňuje různé úhly pohledu na růst – na prvním místě zmiňuje míru růstu – upozorňuje na fakt, že v západní Evropě se v pětiletých periodách od 60. let zdvojnásobovaly počty studentů vysokého vzdělávání. Tento fakt logicky ovlivňuje také absolutní velikost vysokoškolských vzdělávacích institucí. Růst má také za následek změnu věkové struktury studujících (ke studiu se stále častěji zapisují i starší ročníky). *M. Trow* zastává názor, že elitní univerzitní vzdělávání (tedy vysokoškolské vzdělávání jen pro ty „nejlepší“ zejména co do svého původu) může být zajištěno pouze do okamžiku, kdy přijme maximálně 15 % určité věkové skupiny (populačního ročníku respektive kohorty, jak je uvedeno v některých českých překladech). Do této fáze je systém schopen zachovat si svůj elitní, tedy výběrový, charakter. V momentě, kdy dosáhne svého vrcholu, mění svoji podstatu a stává se z něho systém masového vzdělávání (vzdělání jako právo nejen pro elity). Tento systém je udržitelný do okamžiku pojmání přibližně 50 % věkové skupiny. Překročení tohoto bodu, tedy fakt, kdy je většina populačního ročníku posílána do nějaké z forem terciárního vzdělávání, tvoří fázi univerzální (vzdělání jako povinnost pro určité vrstvy společnosti – viz dále). Závěry *Trowovy* analýzy lze stručně shrnout do dvou základních tezí<sup>63</sup>:

1. Fakt, že narůstají počty studujících, ovlivňuje všechny aspekty terciárního vzdělávání a to jak jeho obsahovou stránku, tak také formu didaktickou, zejména co se forem výuky týče. Změny jsou patrné také u forem a možností studia, dopad množství studentů je ale reflektován také ve standardech kvality studia.
2. Na základě faktů uvedených pod bodem 1 lze odlišit 3 základní vývojové fáze vysokoškolského vzdělávání, a to **elitní, masovou a univerzální**.

*M. Trow* na základě těchto dvou výchozích bodů rozděluje několik oblastí, ve kterých došlo k největším změnám.

---

<sup>63</sup> PRUDKÝ, L.; PABIAN, L.; ŠIMA, K: *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 162 str.



První z oblastí je odlišnost vnímání **přístupu k vysokoškolskému vzdělávání**. V elitní fázi vysokého školství se dalo hovořit o chápání vzdělání jako určitého privilegia pro nejnadanější nebo pro příslušníky nejvyšších sociálních vrstev. S rozšiřováním počtu studujících postupně docházelo k posunu, kdy se vzdělání vnímalo jako právo všech, kteří pro něj splní kvalifikační předpoklady (zejména úspěšné završení studia na střední škole). Ve fázi univerzálního vzdělání se mince otočila – vysoké školství, respektive vysokoškolský titul se bere jako určitý standard, či přímo povinnost příslušníků vyšších vrstev<sup>64</sup>.

*Trow* zaměřuje pozornost také na to, jak se mění **role vysokých škol** co do svých funkcí. V prvotní, tedy elitní, fázi bylo vysokoškolské vzdělání profilováno pro úzkou skupinu „nej“ (ať už nejlepších či nejbohatších). Tyto skupiny měly být vzdělány pro budoucí kariéru v přesně definovaných oborech jako je právo, medicína, věda.<sup>65</sup> S růstem počtu studentů se proměňuje i funkce vzdělání, kdy je na vysokých školách možné studovat bez přehánění téměř jakýkoliv myslitelný obor. Studenti si mohou vybrat od oborů „klasických“ jako je právě zmiňované právo, medicína, matematika či historie, po obory, pod kterými si mnohdy málokdo umí představit něco konkrétního (jako příklad může sloužit obor *Rekreologie* či *Výchova ke zdraví*<sup>66</sup>). K tomuto tvrzení lze přidat i jiné zdůvodnění, které je spojeno s vývojem ve Spojených státech. Šlo o součást afirmativní akce – vzhledem k problémům s „běžným“ tradičně založeným studiem, které měla afroamerická část obyvatelstva, se začaly profilovat disciplíny mapující kořeny a přínos jejich kultury, případně i předměty, které jim byly z různých důvodů bližší (např. sociologie sportu).

Růst jako klíčový pojem *Trowovy* analýzy dopadá také na **proměnu charakteru výuky**. Pokud v elitní fázi byl znakem nízký počet studentů, mohl se vyučující věnovat každému z nich daleko více než je tomu dnes, kdy na jednoho vysokoškolského učitele

---

<sup>64</sup> „... from being a privilege to being a right, and then, as is increasingly true in the United States, to being something close to an obligation.“ TROW, M: *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.*, Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, Calif. 1973, str. 5.

<sup>65</sup> Naproti tomu je nutné podotknout, že například vzdělávání britských vyšších vrstev tomuto principu plně neodpovídá – jejich zaměření bylo zaměřeno např. na klasické jazyky, historii a podobně. Cílem bylo vychovat všeobecné vzdělance, kterým pak patřila nejvyšší úřednická patra.

<sup>66</sup> Seznam všech akreditovaných studijních programů a oborů je ke stažení na stránkách Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy: <http://www.msmt.cz/file/33269/>.

připadá (a české vysoké školství je toho ukázkovým příkladem) několik stovek studentů. Individualita a komorní charakter semináře se postupem času proměnily v přednášky pro stovky studentů. To s sebou nutně přineslo i změny didaktické. Proměna charakteru výuky je patrná zejména na vztahu studenta a učitele. Zatímco u elitního přístupu je typický relativně úzký vztah mezi vyučujícím a studentem, u ostatních forem je tento vztah více rozvolňován. V dnešní době nelze po vyučujících požadovat, aby znali své studenty, a to z prostého důvodu – je jich mnoho a jen těžko tudíž můžeme čekat individuální charakter výuky. Vztah mezi učitelem a studentem v univerzální fázi vzdělávání je často nahrazován moderními komunikačními prostředky (učitel píše hromadné emaily studentům, zpřístupňuje online své přednášky apod.). S tím je také spojeno určité rozvolňování pojmu akademická obec. Lze tvrdit, že mnozí dnešní studenti si nejsou vědomi nějakého zvláštního svazku mezi nimi a univerzitou, kterou navštěvují. Vysoká škola je pro ně tím, kdo jim má poskytnout určité vzdělání (nebo jen ono osvědčení), tím je jejich vztah s univerzitou často ukončen.

Nad rámec *Trowovy* analýzy je třeba připomenout odlišný vztah nejen studentů ke své alma mater, ale také vysokoškolských vyučujících k jejich zaměstnavateli. Zejména ve společenskovědních oborech jako jsou právo nebo ekonomie se nezdá stávat, že pro učitele je jeho akademická činnost vedlejší prací, popřípadě jednou z více jeho zaměstnání. To se pak nutně odráží také v charakteru vysoké školy jako instituce, která má studenta kultivovat zejména prostřednictvím svých akademických pracovníků (případy, kdy učitelé po výuce „mizí“ do svého pracoviště, nejsou k zastížení v době svých konzultačních hodin a podobně).

Proměny také nutně dosahuje i **kurikulum**. V případě elitního vzdělávání má kurikulum tendenci být značně strukturované, studium je zaměřené na vzdělání profesionálů, proto také kurzy mají velmi vysokou akademickou úroveň a na studenty jsou kladeny velmi vysoké nároky. Tyto nároky jsou oprávněné, jelikož se předpokládá, že student po absolvování vysoké školy bude tou elitou, tedy profesionálem, odborníkem ve svém oboru, proto je nutné, aby i studium bylo velmi specializované. Rozdíl v masovém přístupu k vyššímu vzdělání je ten, že kurzy opouštějí svoji specifickou, jsou více propojovány do různých modulů, které na sebe navazují. Jednotlivé obory se stávají propustnější. Hranice mezi obory se pak více a více stírají

s nástupem univerzálního terciárního vzdělávání. *M. Trow* poukazuje na to, že univerzální model vzdělávání si neklade za cíl připravit studenta na jeden určitý typ povolání, naopak, jeho cílem je spíše poskytnout jakýsi přehled o různých oborech.

Jednotlivé fáze vývoje vysokého školství s sebou přinášejí také odlišnosti v **roli studenta**. Akademická kariéra studenta v rané fázi, tedy v elitní fázi vysokého školství, je popisována jako relativně monotónní. Student studuje. Na nic jiného totiž studentovi téměř nezbyvá čas. Student je finančně podporován rodinou, nemá tedy potřebu ani důvod pracovat. Je studentem na plný úvazek. Rodina si finanční podporu studenta může dovolit, jelikož se téměř vždy jedná o rodiny vyšších tříd. Z toho také plyne, že studenti se na vysoké školy hlásí ihned po ukončení škol středních tak, aby svého vysněného titulu dosáhli co nejdříve. S vývojem vysokého školství však dochází k proměně studentů. Studenti pocházející z nižších vrstev obyvatelstva si na svá studia musí vydělávat, jejich život se tedy neskládá jen a pouze ze studia. Dochází i k tomu, co lze označit jako „celoživotní vzdělávání“. Někteří se pro studium univerzity rozhodnou až v pozdějším věku, kdy již mají nějaké zkušenosti z reálného života a jsou do značné míry zajištěni. Fakt, že studenti mnohdy při studiu pracují, klade jiné nároky na samotný systém vzdělání. Studentům nestačí „pouhé“ teoretické poznatky, ale obsah výuky se začal více zaměřovat také na praxi.

Tak jako růst v ekonomice má dopady na velikost společností a z ní vyplývající změny ve struktuře a formě jejich vedení, i růst počtu studentů si vynutil změnu vedení univerzitního vzdělávání. Zatímco, jak uvádí *Trow*, v elitní fázi vysokého školství byla správa studia a záležitostí s ní spojených na bedrech jednotlivých vyučujících, s rozvojem a příchodem dalších fází se stalo nezbytností, aby univerzity byly vedeny profesionálně. Vedení a rozhodování se stává záležitostí více či méně profesionálního managementu. *Trow* v této souvislosti hovoří ještě o zpolitizování vnitřního řádu univerzit. Je to důsledek nejen zásahů státu, který má na chod vysokých škol velký podíl, ale také vlivem demokratizace institucí jako takových. Stále častější je prolínání různých zájmových skupin, které mají na chod vysoké školy svůj názor. Nevládne pouze akademická oligarchie složená z profesorského sboru, ale naopak, svůj nemalý podíl mají i skupiny studentů.

*Trowiv* popis dopadu růstu počtu studentů a jeho vliv na formování vysokoškolského systému od elitního přes masové až po univerzální školství lze shrnout do deseti oblastí, v nichž jsou patrné hlavní změny, o nichž bylo pojednáno v předcházejícím textu. Přehledně jsou zpracovány v následující tabulce (Tabulka 1).<sup>67</sup>

	<b>Elitní (0-15 %)</b>	<b>Masové (16-49 %)</b>	<b>Univerzální (50 a více %)</b>
<b>Postoj k přístupu k vyššímu vzdělání</b>	<b>Privilegium</b> pro „dobře“ narozené, talentované, případně oba tábory	<b>Oprávnění</b> pro ty, co mají určitou kvalifikaci	<b>Povinnost</b> pro střední a vyšší třídu.
<b>Funkce vyššího vzdělávání</b>	Formování mysli a charakteru budoucí „vládnoucí“ třídy; příprava na pozice elity společnosti	Přenos znalostí, příprava pro širší spektrum důležitých technických a ekonomických pozic	Adaptace „celé populace“ na výrazné sociální a technické změny
<b>Kurikulum a forma institucí</b>	Vysoce strukturované ve smyslu akademické a profesionální koncepce znalostí	Modulární, flexibilní a semi-strukturovaná návaznost kurzů	Nabourání hranic a návaznosti jednotlivých kurzů, mizení hranic mezi učením se a životem
<b>„Kariéra“ studenta</b>	Student je „sponzorován“ rodiči, na získání akademického titulu „pracuje“ bez přerušení ihned po dokončení středoškolského studia	Zvyšuje se počet studentů, kteří na univerzitu nastupují později po ukončení střední školy, více studentů také univerzitu opouští v průběhu studia	Spousta studentů odkládá začátek univerzitního studia, potlačují se hranice mezi formálním vzděláváním a jinými aspekty života, studenti pracují na zkrácený úvazek či přerušují studium
<b>Institucionální charakteristika</b>	Homogenní s vysokými a společnými (jednotnými) standardy; menší skupiny (komunity) v místě studia, jasné a	Všestranné s proměnlivými standardy; „intelektuální města“ – promíchání místních s přespolními	Ohromná rozmanitost bez společných standardů; různorodé skupiny studujících, v kampusech bydlí jen málokdo z nich; hranice jsou slabé

<sup>67</sup> BRENNAN, J.: *The Social Role of the Contemporary University: Contradictions, Boundaries and Change*. in: 10 Years on: Education in a Changing World. Milton Keynes: Open University 2004, str. 22-26, dostupné na: <<http://www.open.ac.uk/cheri/documents/ten-years-on.pdf>>.

	neprostupné hranice	studenty; hranice se posouvají a rozmazávají	nebo téměř neexistující
<b>Těžiště rozhodování, rozhodovací mechanismy a procesy</b>	„Atheneum“ – malá elitní skupina, společné hodnoty a předpoklady	Běžné politické procesy zájmových skupin a programů jednotlivých stran	„Široká veřejnost“ nabourávání dosavadních speciálních privilegií a akademických výsad
<b>Akademické standardy</b>	Široce sdílené a poměrně vysoké (v meritokratické fázi)	Proměnlivé; systém/instituce se stávají jakýmsi firemním holdingem pro různé druhy akademických aktivit („akademického podnikání“)	Kritéria se přesouvají od standardů k „přidané hodnotě“ studia
<b>Přístup a výběr studentů</b>	Meritokratický úspěch založený na výkonu ve studiu	Meritokratické a „kompenzační“ programy zajišťující rovný přístup ke vzdělání	Otevřenost, důraz na „rovnost přístupu různých sociálních skupin“ (třídy, etnické skupiny atd.)
<b>Formy akademické správy</b>	Akademici, kteří se v rámci svého úvazku věnují správě („amatéři v administrativě“), často voleni či jmenováni na omezené období	Bývalí akademici, nyní zaměstnání jen administrativou, silně rostoucí byrokratizace institucí	Odborníci specializovaní na management a správu společnosti.
<b>Vnitřní správa</b>	Služebně nejstarší	Služebně starší doplnění o mladší zaměstnance, roste vliv studentů	Nabourání dosavadního systému vnitřního rozhodování instituce, do hry vstupuje polická moc

Tabulka 1 Trowův koncept elitního, masového a univerzálního vzdělávání, zdroj: BRENNAN, J.: *The Social Role of the Contemporary University*, vlastní úpravy

### 1.2.1 Trowův univerzální koncept a jeho důsledky ve vzdělávání v ČR

Otázkou je, jak se ve světle Trowovy analýzy jeví české vysoké školství. Tomuto problému se ve své knize České vysoké školství věnují Libor Prudký, Petr Pabian a Karel Šima<sup>68</sup>.

První důležitou otázkou, kterou si autoři kladou, je vývoj počtu vysokoškolských studentů. Tato problematika je již zmíněna výše, důležitý závěr, který lze z údajů vyčíst je ten, že počátek 90. let patřil spíše elitní fázi vysokého školství, když tzv. hrubá míra vstupu studentů do terciárního vzdělávání (tedy podíl počtu vstupujících z příslušné věkové skupiny, v případě českého školství ze skupiny 18/19 letých) byla cca 16,6 %. V následujících letech se poměr výrazně zvyšoval až na úroveň přesahující 44 %, což svědčí o blížící se hranici univerzálního vzdělávání, kterou české vysoké školství překročilo v roce 2007. Zde je důležité upozornit, že v průběhu dvou dekad se ztrojnásobil počet studujících. Autoři shrnují:

*„...Česká republika prošla celou fází masifikace: od hranice s elitní fází až na hranici s fází univerzální. Z tohoto pohledu už tedy není výstižné mluvit v současné situaci o masifikaci, nýbrž by se mělo začít uvažovat o univerzalizaci terciálního vzdělávání.“<sup>69</sup>*

Tento popis vývoje vysokého školství svými slovy dokazuje také Miroslav Jašurek, předseda Studentské komory Rady vysokých škol, který zastává názor, že se české vysoké školství za posledních patnáct let výrazně změnilo:

*„Ještě před dvaceti lety bylo vysokoškolské vzdělání dostupné velmi malému počtu lidí. Dnes nastupuje na vysokou školu téměř čtyřicet procent maturantů z různých typů středních škol. To samozřejmě proměňuje vnímání vysokoškolského titulu i samotné prostředí vysokých škol – někdy se hovoří o inflaci vysokoškolského vzdělání.“<sup>70</sup>*

V současné době je v České republice akreditováno přes 9 000 studijních oborů, což svědčí o značné rozmanitosti možností studia. Velmi zajímavé informace, které

<sup>68</sup> PRUDKÝ, L.; PABIAN, L.; ŠIMA, K: *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 162 str.

<sup>69</sup> Ibid. str. 24.

<sup>70</sup> Snižuje vyšší počet studentů hodnotu diplomu? dostupné na: <http://www.euractiv.cz/vzdelavani0/clanek/snizuje-vysši-pocet-studentu-vs-hodnotu-vysokoskolskeho-diplomu-cesko-mluvi-o-vzdelavani-010776>, cit. dne 2.10. 2013.

potvrzují fázi univerzalizace terciárního vzdělávání, nám poskytnou také statistiky o počtu studentů. Zatímco údaje o studentech poprvé zapsaných ke studiu vzrostly ve sledovaném období přibližně o třetinu, počet absolventů v témže období narostl téměř trojnásobně. Nesoulad mezi počty zapsaných a těch, kteří studium dokončili, bude dán zejména tím, že první z tabulek uvádí studenty poprvé zapsané, nikoliv celkový počet zapsaných studentů v akademickém roce (Tabulka 2 a Tabulka 3).

Rok	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
<b>Celkem</b>	<b>55 641</b>	<b>62 740</b>	<b>68 019</b>	<b>73 073</b>	<b>78 620</b>	<b>82 127</b>	<b>83 111</b>	<b>81 772</b>	<b>76 313</b>	<b>72 554</b>
<b>prezenční</b>	44 991	49 282	53 062	55 828	58 406	60 049	61 868	62 625	59 737	58 745
<b>kombinovaná forma</b>	10 669	13 472	14 972	17 258	20 229	22 100	21 263	19 176	16 597	13 818

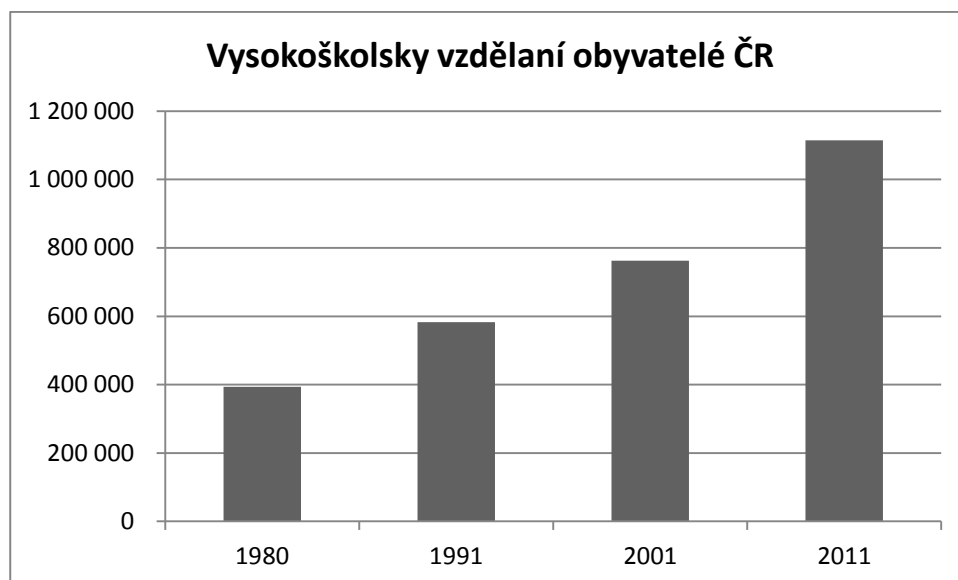
Tabulka 2 Terciární vzdělávání – poprvé zapsaní ke studiu na VŠ ve školním/akademickém roce 2003/04 až 2012/13, zdroj: databáze MŠMT

Rok	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
<b>Celkem</b>	<b>32 978</b>	<b>38 381</b>	<b>44 343</b>	<b>53 468</b>	<b>63 765</b>	<b>73 230</b>	<b>81 734</b>	<b>88 063</b>	<b>92 970</b>	<b>93 870</b>
<b>prezenční</b>	27 140	30 791	34 491	40 818	47 966	53 945	58 731	62 049	64 749	65 244
<b>kombinovaná forma</b>	5 874	7 627	9 913	12 727	15 853	19 342	23 082	26 113	28 341	28 738

Tabulka 3 Terciární vzdělávání – absolventi, zdroj: databáze MŠMT

Následující graf (Graf 4) představuje vývoj počtu vysokoškolsky vzdělaných obyvatel ČR. Tento trend je výrazně rostoucí, za sledované období se nárůst vysokoškolsky vzdělaných studentů i obyvatel téměř ztrojnásobil<sup>71</sup>.

<sup>71</sup> K vývoji množství vysokoškolsky vzdělaných v komunistickém Československu viz např. KELLER, J., TVRDÝ, L.: *Vzdělanostní společnost? ...*



Graf 4 Vysokoškolsky vzdělaní obyvatelé ČR, zdroj: ČSÚ

Jak uvádějí Prudký, Pabian a Šima<sup>72</sup>, je nárůst terciárního sektoru spjat převážně s rozvojem bakalářského studia. Podle autorů za povšimnutí stojí vliv vzniku soukromých vysokých škol na celkový počet studujících. Autoři se přiklánějí k názoru, že jde o vliv komercializace – nahlížení na vysokoškolský titul jako na zboží, které je možné obstarat na trhu. Stejně tak je možné na rozvoj soukromých vysokých škol hledět prizmatem univerzální fáze Trowova konceptu – vysokoškolské studium má být přístupné téměř každému, kdo o něj má zájem.

Na základě výše popsaného lze uzavřít, že **české vysoké školství je v univerzální fázi**. Pro ni je typická mnohost předmětů, jelikož i cíle výuky jsou jiné než v dřívějších fázích. Proto, byť to patrně nebude jediný důvod, jsou do vysokoškolské výuky řazeny předměty, které na první pohled s hlavním oborem studia souvisejí málo. Je tomu tak nejen v případě práva, ale také třeba základů ekonomie, národního hospodářství, sociologie atd. Důvody pro řazení mnoha předmětů jsou popsány také v následujícím oddílu, který představuje Trowovi podobný koncept vývoje školství a to pojetí školy jako chrámu, výtahu a pojišťovny. Jednou z výjimek je model správy, který v podmínkách českého školství není svěřen odborníkům s manažerskými dovednostmi, tak, jak je měl na mysli M. Trow.

<sup>72</sup> PRUDKÝ, L.; PABIAN, L.; ŠIMA, K: *České vysoké školství: ...*, str. 33 a násl.



### 1.2.2 Škola jako chrám, výtah a pojišťovna

Paralelně s *Trowovou* analýzou vzdělávání se objevují i jiné koncepty a názory na jeho vývoj, které ovšem ve svém důsledku vedou k obdobným závěrům. Sociolog *R. L. Lane*<sup>73</sup> již v roce 1966 zastával názor o tom, že následkem všeobecného boomeru vzdělanosti věda a technické vědění vytlačí ideologické předsudky a politické stereotypy a pronikne až do oblasti každodenního života člověka. *R. L. Lane* takovou fázi vývoje nazýval *knowledgeable society* (společnost vědění). Tyto závěry se sice ukázaly být poměrně optimistické, na druhou stranu s vývojem moderní techniky je vzdělání každému nadosah více než kdykoliv v minulosti.

*Keller* a *Tvrďý* rozlišují proměnu vzdělávacích institucí, když hovoří o škole jako chrámu, výtahu a pojišťovně<sup>74</sup>. Škola jako **chrám vědění** působila podle autorů do první poloviny dvacátého století, končí druhou světovou válkou. Vzdělávání bylo zaměřeno elitářsky, mělo spíše politický rozměr. Pojetí školy jako chrámu je formováno historicky – autoři poukazují i na německý výraz pro vzdělání *Bildung*, které mělo např. podle německého teologa *Mistra Eckharta* znamenat přenos obrazů Boha do lidské duše. Škola a školství včetně univerzit v sobě měly určitou auru posvátnosti. Vědění bylo výsadou, nikoliv právem. Dějiny školství jsou, jak autoři výstižně uvádějí, neoddelitelně spjaté s dějinami církve. Cílem vzdělávání nebylo jen poskytnout znalosti, ale především se jednalo o snahu vštípit studentům postoje a hodnoty – pevné ideje.

Autoři shrnují<sup>75</sup>:

*„Ještě dlouho do 20. století zůstává škola centrem v tom smyslu, že je místem předávání vědění jako něčeho vyššího, mimořádně cenného, výjimečného, tedy něčeho, co kvalitativně překračuje oblast pouhého všedního užítku a užívání.“*

Autoři trefně hovoří i o roli učitele v této fázi vývoje vzdělání<sup>76</sup>:

---

<sup>73</sup> LANE, R. E.: *The Decline of politics and ideology in a knowledgeable society*. American Sociological Review, vol. 31, 1966, str. 649-662.

<sup>74</sup> KELLER, J., TVRĎÝ, L.: *Vzdělanostní společnost? ...*

<sup>75</sup> Ibid. str. 17.

<sup>76</sup> Ibid. str. 18.

*„Tak jako věřící poslouchá kněze, protože ten v jeho očích reprezentuje boha, právě tak poslouchá žák učitele, protože je v jeho očích ztělesněním rozumu. Podobně jako poslouchá pacient lékaře, protože ten v jeho očích ztělesňuje autoritu vědy. Jakkoliv odlišná je profesní náplň jejich činností, osoby kněze, lékaře i učitele reprezentují společné blaho, jež stojí nad všemi konkrétními a pouze dílčími zájmy.“*

Koncepce školy jako chrámu v podstatě odpovídá Trowovu konceptu elitního vzdělávání, byť se na vzdělání dívá z jiného úhlu. M. Trow se více zaměřuje na studenta, Keller a Tvrdý na problém nazírají skrze instituce<sup>77</sup>.

Vysokoškolský titul nebyl zárukou pro získání pracovního místa – naopak, privilegované vrstvy nemusely soutěžit na pracovním trhu, práce byla vykonávána příslušníky nižších tříd a lidí bez vzdělání. Držitel titulu byl privilegován již sám o sobě. Samozřejmě je nutné brát tento závěr jako schematický – například v české historii bychom našli i takové osobnosti, které se právě díky vzdělání dostaly do vyšších pater společnosti (František Palacký, Edvard Beneš), a pro které vzdělání fungovalo jako onen výťah.

Fáze, kdy škola působila jako chrám, byla nahrazena nahlížením na vzdělání jako formu **výtahu**. Zatímco škola jako chrám měla za úkol rozvinout u jedince ostatním nedostupné vědění a tak jej připravit na dominantní roli ve společnosti, výťah nabízí skupinovou „spásu“, vzestup širokého spektra obyvatel mezi vzdělané vrstvy. Snahou tohoto typu vzdělávání je zajistit soudržnost a kulturní identitu společnosti právě tím, že je vzdělání otevřeno široké mase. Ze školy se podle citovaných autorů nezřídka stává parkoviště pro ty jedince, kteří by jinak byli závislí na sociálních dávkách, jelikož by nemohli najít práci. Škola tak plní roli sociálního pilíře státu. S prodlužováním studia se snižuje míra nezaměstnanosti. Politik bude spíše kritizován z důvodu nezabránění vysoké míře nezaměstnanosti než zbytečně velkému množství studujících. Na druhou stranu vysoká míra studia vede k překvalifikovanosti společnosti, absolventi si na trhu práce konkurují a může vést k začarovanému kruhu. Stát financuje vzdělání i za cenu, že absolventi jej v životě nebudou s to zhodnotit.

---

<sup>77</sup> Zajímavé postřehy týkající se role školy a vzdělání v životě člověka také např. DURKHEIM, E.: *Éducation et sociologie*, Paris: PUF, 1968, 121 str., za překlad děkuji RNDr. Mgr. Miroslavu Benešovi, Ph.D.

Z výtahu se postupem času stává **pojišťovna** – autoři popisují nástup školy jako pojišťovny výstižně metaforicky – v situaci, kdy se náš výtah zastavil, je snahou všech, aby se udrželi alespoň v tom patře, do kterého dojeli jeho rodiče či blízcí. Pojišťovna se ze vzdělání stává od 70. let 20. století. Je to mimo jiné zapříčiněno i tím, jak stárne populace a je třeba přehodnocovat sociální systémy států. Vzdělání je podstupováno proto, aby si jedinci zajistili životní úroveň. Studující mají stále za to, že vzdělání je schopné zajistit uspokojující příjem, společenskou prestiž a ochránit je před nezaměstnaností. Je nutné zdůraznit, že škola jako pojišťovna ale bohužel nefunguje na bázi klasických pojistných produktů, u kterých platí, že se zvyšujícím počtem pojištěných se zvyšuje pojistné krytí, respektive šance, že při nastání pojistné události dojde ke krytí pojistným plněním. Naopak, škola jako pojišťovna vytváří de facto sebezničující prostředí, když se zvyšujícím počtem studujících, kteří studují jen proto, aby si zajistili určité výhody, roste zároveň i konkurence v přístupu k daným výhodám. Je proto nutné studovat více a déle, aby byla zajištěna alespoň minimální spolehlivost pojistného principu. Nad rámec autory popsaného je možná trefnější hovořit nikoliv o pojišťovně, ale o sázkové kanceláři (ekonomicky mají oba instituty obdobný princip, liší se důsledky a důvody pro jejich uzavření).

Na základě výše popsaného lze učinit závěr o tom, že školství a nejen to české prošlo a prochází velkými změnami. Dostupnost vzdělávání změnila sociologický profil studujících. Změnil se i účel vzdělání – primárním cílem není kultivace člověka, ale ekonomické důvody. V dobách, kdy vzdělání bylo nástrojem k obohacení a zušlechtnění jedince, mohl být jeho obsah do jisté míry neužitečný pro praxi. Ve fázi marketizace a komercializace vzdělání je velký tlak na praktický přínos vzdělání, jelikož jen díky tomu je možné najít místo na trhu práce. Ve vzdělání je spatřována možná slabá, ale stále alespoň nějaká pojistka proti nezaměstnanosti a ztrátě společenské prestiže. Vzdělání se stává nástrojem obživy, nikoliv primárně něčím, co obohacuje člověka<sup>78</sup>.

Tato zjištění jsou velmi důležitá a pro tuto práci stěžejní. Pokud je cílem práce rozbor vývoje formování právního vědomí vysokoškoláků, je nutné učinit závěr, že subjektem zkoumání je jiná skupina, než by byla před padesáti či sto lety. Z tohoto důvodu je i

---

<sup>78</sup> FUHRMANN, M.: *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Erw. Neuausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main [u.a.]: Insel-Verl, 2004, str. 222 a násl.

zařazení práva do vysokoškolského kurikula pochopitelné – pokud se vzdělání a vzdělávání podřizuje komercializaci a jeho účelem je zejména zajistit obživu, pak je určitá znalost práva vhodným nástrojem jak tohoto cíle dosáhnout.

Smysl vzdělání se tak od původního *kalokagathia* posunul do stavu, kdy se na vysokých školách nehledá obohacení a kultivace osobnosti. S růstem soukromých vysokých škol se možnost získat vzdělání rozšiřuje i na ty studenty, kteří by ještě před dvaceti lety obtížně dosáhli i maturitního vysvědčení<sup>79</sup>.

Ostatně brilantní kniha *K. P. Liessmanna Teorie nevzdělanosti* tento závěr podrobuje velké kritice:

*„Idea vzdělání, formulovaná novým humanismem jako program sebeutváření člověka a více či méně naplňovaná vzdělaným měšťanstvem, přestala být cílem a měřítkem rozhodujících činitelů při utváření vědění, zprostředkování vědění a osvojování vědění.“<sup>80</sup>*

Dnešní společnost, paradoxně nazývaná společností vědění, či informační, se podle něj na hony vzdálila humanistické tradici vzdělání. Navazuje na *Petera F. Druckera*, který razí pojem *dělníci vědění*, tím jsou míněny osoby, které mají nahradit tradiční dělníky v nové společnosti. V současné společnosti bují sebevědomá nevzdělanost – *„Pojem učení předem předpokládá předmět učení. Tento obsah se však v současnosti už neřídí žádnou ideou vzdělání, nýbrž se chápe jako otevřená permanentní mezera pro rychle se měnící požadavky trhu, módy a strojů“*. *K. P. Liessmann* navazuje na *I. Kanta*, *F. Nietzeho*, *T. W. Adorna* či *A. Humboldta* a upozorňuje, že vzdělání v dnešní době ztratilo svůj primární smysl.

Vzhledem k množství vyučovaných předmětů a akreditovaných oborů někdy vzniká otázka, kdo vůbec na vysokých školách studuje a co z něho má po ukončení studií být. Otázka první míří na sociální profil studentů vysokých škol a je podrobně rozebrána

---

<sup>79</sup> Tento závěr činím na základě rozhovorů s vyučujícími soukromých vysokých škol v ČR, kteří shodně vyjadřují názor, že většina studentů nemá ani základní středoškolské znalosti. Jednalo se o rozhovory s učiteli na Vysoké škole Unicorn College, Metropolitní univerzitě Praha a Panevropské vysoké škole.

<sup>80</sup> LIESSMANN, K. P.: *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, str. 10.

např. *Baslem*<sup>81</sup>. Otázka druhá, která byla nastíněna například v rámci sekce *Otázky zvyšovania právneho vedomia v neprávnických študijných odboroch* na konferenci s názvem *Megatrendy a médiá. Komunikačné polia v mediálnom priestore*<sup>82</sup>, míří na profil absolventa. V rámci vysokoškolského vzdělávání, které je ve své univerzální fázi a nabízí nepřeborné množství studijních programů a předmětů, často nebývá plně zřejmé, jaký je cíl daného studia. Učitelé práva pro neprávnické obory se shodli na tom, že často nevědí, kým budou jejich studenti, které učí povinně právo. Často se však zapomíná také na zmíněný závěr – kromě profilu absolventa je důležité nejprve pochopit profil studenta. Pak se teprve dá hovořit o cílech studia. Právo jako předmět má mít své místo ve studiu téměř všech oborů, ovšem pouze tehdy, pokud je studentům prospěšné a pokud pouze neopakuje to, co bylo sděleno na nižších stupních vzdělávací soustavy, o tom více v následujícím textu.

### 1.3 Proč učit vysokoškoláky právo?<sup>83</sup>

Jak bylo uvedeno výše, podle výsledků Sčítání lidí, domů a bytů, které bylo provedeno v České republice v roce 2011<sup>84</sup>, tvoří vysokoškoláci celkem přibližně 18 % populace. Podle stejných dat počtu lidí s vysokoškolským titulem přibývá (jak bylo již výše uvedeno, od roku 1989 se počet studujících, ale i absolventů terciárního stupně vzdělávání ztrojnásobil<sup>85</sup>). Vysokoškolští studenti a absolventi tak představují poměrně početnou skupinu, která navzdory výše uvedenému tvoří určitou elitu, respektive má stále poměrně slušný sociální status. Se změnou cíle vysokého školství a vzdělávání obecně se počet předmětů výrazně zvýšil a charakteristickým se stává učit předměty

---

<sup>81</sup> BASL, J.: *Kdo studuje na vysoké škole? Sociální profil studentů prvních ročníků vysokých škol*. In: MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al.: *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, str. 342 - 364.

<sup>82</sup> Konference byla pořádána Fakultou masmediálnej komunikácie (FMK UCM) Univerzity sv. Cyrila a Metoda, která se konala ve dnech 15. a 16. dubna 2014 ve slovenské Smolenici.

<sup>83</sup> Následující text vychází z příspěvku KRUPOVÁ, T: *Výuka práva na neprávnických oborech vysokých škol. Současný stav a možnosti jeho rozvoje.*, publikovaného v konferenčním sborníku PETRANOVÁ, D., SOLÍK, M. (eds.): *Otázky zvyšovania právneho vedomia v neprávnických študijných odboroch. Megatrendy a médiá 2014*. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2014.174 str.

<sup>84</sup> Více viz <http://www.scitani.cz/>, oficiální stránky Českého statistického úřadu ke Sčítání domů bytů a domů z roku 2011, případně také [http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/plakat\\_statistika\\_vzdelavani/\\$File/22780335.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/plakat_statistika_vzdelavani/$File/22780335.pdf).

<sup>85</sup> Více viz statistické ročenky školství zpracováváné MŠMT dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>.

mimo obor hlavního studia. Zařazení předmětu právo proto není nijak překvapivé. Otázkou je, zda je výuka kvalitní a efektivní. Výzkumy ukazují, že si důležitost práva uvědomují i studenti a absolventi neprávnických oborů. Zvláště s nárůstem obchodně-právních sporů je potřeba znalosti práva vnímána silně ekonomickými profesemi<sup>86</sup>. Zejména studium obchodního práva je neprávnickými obory sledováno jako užitečné a potřebné znát<sup>87</sup>.

Co se vazby na právní vědomí týče, z četných výzkumů vyplývá, a jistě nejde o nic překvapujícího, že vzdělání je jedním z parametrů, které jej silně ovlivňují<sup>88</sup>. *Večeřa* a *Urbanová* ve své knize shrnují, že vyšší vzdělání má za následek vyšší důvěru v právo a právní systém. Vysvětlují to důsledkem vyšší identifikace vzdělaných lidí s právními autoritami a snahou zachovat sociální pořádek pomocí „racionálních“ způsobů<sup>89</sup>.

Dalším z možných důvodů, proč se učit právo, je možné ukázat ve spojení s teorií demokracie. Například *R. Dahl* ve své knize varuje před přílišnou mocí expertů a specialistů: „*Říká se, že odborníci by měli být při ruce, nikoliv mít všechno v ruce*“<sup>90</sup>. Právo jako jeden ze způsobů regulace společnosti je příliš významným systémem na to, abychom ho nechali pouze v ruce odborníků, právníků. Proto je třeba, aby měl každý, tím spíše vysokoškolák, právní znalosti a obecně určitou úroveň právního vědomí. Jelikož jedině tak je možné nenechat se ovládat experty.

### 1.3.1 Potřeba práva v neprávnických oborech

Není ničím ojedinělým, že se studenti právnických fakult setkají při svém studiu také s jinými předměty, než je právo. Cílem těchto předmětů jako je sociologie, ekonomie (národní hospodářství), politologie, historie a mnoho jiných, je rozšířit spektrum

---

<sup>86</sup> YEARGAIN, J., TANNER, J.: *Alumni Perspectives on the Business Law Curriculum*. Journal of Legal Studies Education, 1990, str. 37 nebo SEIDEL, G. HILDEBRANDT, H., MILLER, E.: *An Executive Appraisal of the Importance of Business Law*. American Business Law Journal, 1984, str. 249.

<sup>87</sup> JEUCK, J., *Pride and Prejudice*, The University of Chicago Selected Paper number 64, 1986.

<sup>88</sup> např. SEGERSTEDT, T. T.: *A research into the general sense of justice*, Theoria, Volume 15, Issue 1-3, April 1949, str. 323–338.

<sup>89</sup> VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M.: *Sociologie práva*. 2. upr. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011, str. 239. Dalšími diferencujícími faktory právního vědomí jsou podle uváděných výzkumů zejména pohlaví, věk, stupeň urbanizace, náboženská a politická příslušnost.

<sup>90</sup> DAHL, R.: *O demokracii: průvodce pro občany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, str. 67.

vědomostí studenta, který tak nezůstane „uvězně“ pouze ve svém oboru<sup>91</sup>. Se stejnými cíli je i předmět právo zasazen do kurikula neprávnicků.

Dá se předpokládat, že vysokoškoláci se při své práci ve svém oboru budou setkávat a setkávají s právem častěji než lidé s nižším vzděláním. Byť je toto poměrně odvážný předpoklad, vyslovuji ho s myšlenkou na aktivní a především vědomé setkávání se s právem – vysokoškoláci se ve své práci setkávají se smlouvami, jejichž obsah musí tvořit či doplňovat jejich jednotlivá ustanovení, v případě porušení závazkového právního vztahu se potýkat s vyčíslením odpovědnosti za škodu a jiné. Z vlastní praxe na Ministerstvu financí České republiky mohu poukázat na případy, kdy se právní laici podílejí notnou měrou na psaní právních předpisů. Tento předpoklad potvrzují i mnozí autoři, například *R. J. Morris*<sup>92</sup>:

*„Globalizace nás v dnešním světě nutí učinit závěr o tom, že každý student v každé profesní dráze (lékař, zubař, novinář, astrofyzik, pilot, bankéř, mechanik) musí studovat právo ve vztahu ke své profesi. Výukou práva se zajistí omezení zneužívání moci, zneužití soudů a sníží se náklady na pojištění pro porušení pravidel.“*

V předvýzkumu pro tuto disertační práci<sup>93</sup>, který jsem v roce 2013 provedla na více než 100 respondentech - vysokoškolských absolventů různých oborů (ekonomie, pedagogika, archivnictví, chemie, stavební obory ...), jsem došla k zajímavému výsledku. Na otázku, zda dotazovaný aktivně využívá pro svou práci právo, se mi dostalo odpovědí znázorněných v grafu (Graf 5). Aktivním využitím práva bylo míněno zejména sepisování smluv, účast na soudech/soudních jednáních, pracovně-právní problematika (tvorba pracovních smluv), deliktní právo, tvorba podání k úřadům, práce s daňovými či účetními předpisy.

---

<sup>91</sup> TAN, C. H., BELL, G., DANG, X. H., KIM, J. G., TEO, K. S., THIRUVENGADAM, A., VIJAYAKUMAR, V. a WANG, J.: *Legal education in Asia*, Asian Journal of Comparative Law, Vol. 1 No. 1, 2006, str. 1-22.

<sup>92</sup> MORRIS, R. J.: *The teaching of law to non-lawyers*. ..., str. 232-233.

<sup>93</sup> Jednalo se o kvantitativní výzkum formou dotazníků a sloužil jako podklad pro další a hlubší výzkum pro tuto práci. Skupina byla tvořena náhodným výběrem mezi vysokoškolsky vzdělanými lidmi ve věkovém rozmezí 25 – 55 let.



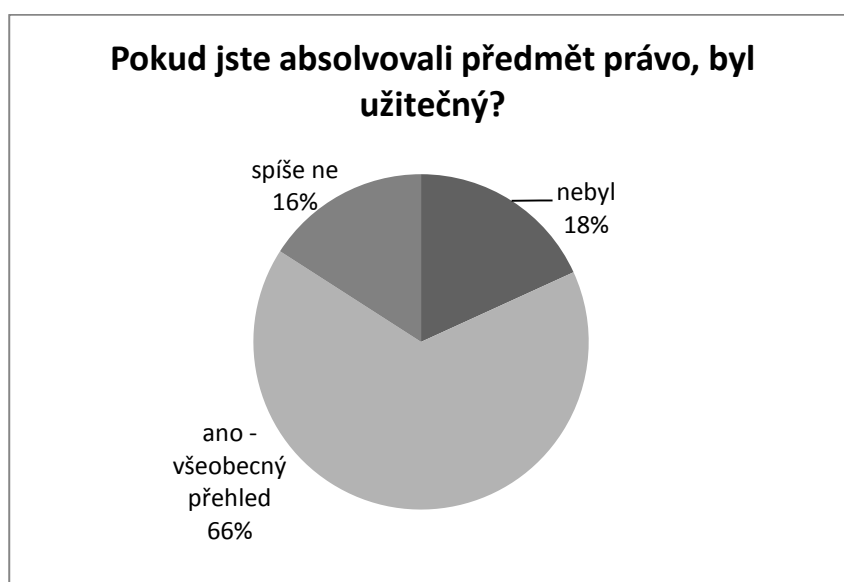
**Graf 5** Aktivní využití práva při práci vysokoškoláků, zdroj: vlastní průzkum, 2013

Z grafu je patrné potvrzení hypotézy o aktivním využívání práva při práci vysokoškolsky vzdělaných lidí, když téměř každý z respondentů právo při své práci vědomě užívá. Zároveň byla předmětným výzkumem ověřována otázka, zda jako studenti měli při svém studiu na vysoké škole v rámci kurikula zařazen předmět právo a pokud předmět zařazen byl, zda je možné ho hodnotit jako *užitečný*. Užitečností byl míněn praktický přínos pro jejich současnou práci, obohacení vlastních vědomostí atd. Výsledky obsahují následující grafy (Graf 6 a Graf 7). Je z nich patrné, že převažují vysokoškoláci (absolventi), kteří výuku práva při svých vysokoškolských studiích absolvovali. I přes to je poměr menší než je výskyt předmětu „právo“ v dnešní době, kdy přes 80 % studijních oborů a programů tento předmět obsahují (více o dnešních studentech a absolventech viz čtvrtou kapitolu této práce). Nižší hodnoty uvedené respondenty jsou zřejmě dány vyšším věkem dotazovaných, jelikož zahrnování předmětu právo do kurikula je značné až po roce 1989. Co se subjektivně vnímané kategorie „užitečnosti“ předmětu týče, dvě třetiny dotazovaných odpovídaly kladně. Za největší přínos předmětu bylo považováno rozšíření všeobecného přehledu, pochopení struktury právního řádu, dělení práva na odvětví.





**Graf 6** Předmět právo jako obsah vysokoškolského kurikula při studiu, zdroj: vlastní průzkum, 2013



**Graf 7** "Užitečnost" předmětu "právo" při studiu, zdroj: vlastní výzkum, 2013

Užitečnost předmětu právo na neprávnických oborech vysokých škol je tak v současné době poměrně diskutabilní. Jak uvádí *C. H. Tan* a kol.<sup>94</sup>, který pozoroval vliv studia neprávnických předmětů pro právníky, není jejich vliv příliš přesvědčivý. Z výzkumů ukazuje, že studenti měli problém pochopit význam a dopad předmětů mimo svůj obor. Většina studentů podle něj z výuky mimo-oborových předmětů podle svého názoru neprofitovala. Toto je poměrně silný závěr a je otázkou, na kolik je možné ho vztáhnout i na případ opačný, tedy na situaci, kdy učíme právo někoho, kdo studuje primárně něco

<sup>94</sup> TAN, C. H., BELL, G., DANG, X. H., KIM, J. G., TEO, K. S., THIRUVENGADAM, A., VIJAYAKUMAR, V. a WANG, J.: *Legal education in Asia...*, str. 11.

jiného. Mám za to, že jde zejména o problém výukových metod a zaměření předmětu. Pokud studenti nevidí souvislost se svým hlavním oborem, pak je logické, že studium považují za neúčinné. Na vině pak není předmět sám, ale právě jeho nastavení, osoba vyučujícího a použité didaktické metody. Pregnantně to shrnul *R. J. Morris*<sup>95</sup>:

*„Jiné předměty a vědecké oblasti jsou jako jednotlivé ostrovy, zatímco právo je moře, které všechny tyto ostrovy omývá.“*

Toto by mělo být v rámci výuky práva studentům vštěpováno.

### **1.3.2 Přehled obsahu výuky práva**

Právo je vyučováno v rámci studia na většině vysokoškolských oborů. Z velké většiny je výuka formulována do předmětu s názvem *Právo pro ...* (ekonomy, andragogy, pedagogy, lékaře, zdravotníky atd.).

V rámci zkoumání sylabů předmětů<sup>96</sup>, které obsahovaly pojem právo, lze shrnout následující:

- předměty se z velké většiny zabývají teorií práva (právní norma, výklad práva, struktura právního odvětví, právo veřejné a soukromé);
- objevují se i prvky státovědní teorie (pojem státu, znaky, funkce, formy);
- většinou je zařazen přehled obligačního práva;
- je pojednáno o druzích soudního řízení;
- je snaha alespoň v omezené míře ukázat souvislosti práva se studovaným oborem (proto je název většinou koncipován jako *Právo pro...*<sup>97</sup>);

---

<sup>95</sup> MORRIS, R. J.: *The teaching of law to non-lawyers An exploration of some curriculum design challenges*, International Journal of Law in the Built Environment, 2010, str. 236.

<sup>96</sup> Jednalo se o sylaby předmětů, které v názvu obsahovaly pojem „právo“. Byla provedena rešerše jednotlivých sylabů veřejných i soukromých vysokých škol. Data jsou volně přístupná v databázích jednotlivých vysokých škol. U některých předmětů (např. v případě Karlovy univerzity v Praze) u předmětů chyběla anotace a obsah kurzů – například 1. Lékařská fakulta garantuje předměty Právo a medicína nebo Medicínské právo, ani jeden z nich nemá v informačním systému uveden podrobnější popis předmětu.

<sup>97</sup> Shodně také např. RIDLEY, A.: *Legal skills for non-law students: Added value or irrelevant diversion?*, The Law Teacher, Volume 28, Issue 3, 1994

- předměty mají časovou dotaci jedné přednášky doplněné o cvičení;
- předměty jsou z velké části jednosemestrální.

Je nutné poukázat, že v sylabech předmětů se našly i minimálně podle názvu zajímavé předměty, jako například *Aplikované právo* na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V rámci obsahu kurzu se na stránkách fakulty dočteme:

*„Zaměření výuky má být směřováno zejména k poskytnutí informací o základních právních normách, se kterými se pedagogický pracovník při své praxi setká, k otázkám odpovědnosti pracovníků ve školství a ve vztahu k Mediaci a probaci k otázkám spojeným s organizováním a vykonáváním dohledu nad obviněným, obžalovaným nebo odsouzeným, kontrolou výkonu trestů nespojených s odnětím svobody, individuální pomoci obviněnému a působení na něj, aby vedl řádný život, vyhověl soudem nebo státním zástupcem uloženým podmínkám, a tím došlo k obnově narušených právních i společenských vztahů. Stejně tak je předmětem výuky oblast mimosoudního zprostředkování za účelem řešení sporu mezi obviněným a poškozeným a činnost směřující k urovnání konfliktního stavu vykonávaná v souvislosti s trestním řízením.“<sup>98</sup>*

Přes uvedenou výjimku v podobě *Aplikovaného práva* bývá výuka do značné části soustředěna na teoretickou rovinu. Odpovědí na otázku, proč tomu tak je, může být podle mého názoru nedostatečná časová dotace, se kterou se musejí vyučující vypořádat. Vzhledem k tomu, že, jak je uvedeno výše, výuka bývá soustředěna do jednoho semestru, pro zajištění zvládnutí látky učitelům často patrně nezbyde nic jiného, než dát přednost kvantitě. Tedy snažit se fakta zhutnit a výuku vést formou frontálního výkladu.

Výsledkem stavu výuky práva je častá neoblíbenost tohoto předmětu mezi studenty<sup>99</sup>. Obdobné závěry potvrzuje i *Vida Allen*, která na základě vlastních zkušeností z výuky práva pro studenty ekonomie shrnuje, že jí studenti sami přiznávají, že je pro ně právo

---

<sup>98</sup> Sylabus předmětu SV4MP\_APPR Aplikované právo, dostupný online na: [https://is.muni.cz/predmet/ped/podzim2013/SV4MP\\_APPR](https://is.muni.cz/predmet/ped/podzim2013/SV4MP_APPR).

<sup>99</sup> Tento závěr potvrzují volné rozhovory se studenty vysokých škol neprávnického zaměření, které byly vedeny v rámci kvalitativní části výzkumu k této práci.

druhotným předmětem<sup>100</sup>. Autorka v citované práci také kritizuje vyučování *Práva pro...* Podle ní se totiž často předpokládá, že jsou vyučování odborníci v daném oboru (ekonomie, pedagogika, stavebnictví atd.), což ovšem není pravda. Ve skutečnosti studenti neprávnických oborů nejsou zatím odborníky ve svém oboru, proto je pro ně někdy obtížné představit si aplikaci práva na jejich vědní obor, jelikož nedisponují dostatečnými znalostmi a zkušenostmi. K tomu je možné dodat také to, že učitel – právník zase většinou není odborníkem na obor studia svých studentů a může docházet k vzájemnému nepochopení. Autorka také uvádí, že na její dotazníkovou otázku, zda studenti vidí alespoň nějakou vazbu mezi svým oborem a právem, odpovídali převážně „ano“. Paradoxně však na otázku, zda by si předmět právo vybrali, i kdyby nebyl povinný, odpovědělo „ano“ jen 27 % dotázaných, 45 % tvrdilo, že rozhodně „ne“, zbytek, 28 % si nebylo jistých.

## **1.4 Metody a formy výuky práva v neprávnických oborech**

### **1.4.1 Co a jak se učí**

Není nezajímavé srovnat obsah učiva práva na různých typech škol. Jak již bylo uvedeno, ve výše uvedeném výzkumu respondenti uváděli, že pokud byl do jejich vysokoškolské výuky začleněn předmět, který se věnoval právu, jeho užitečnost je spatřována spíše v poskytnutí „všeobecného právního rozhledu“ než specifických znalostí. Komparací *Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* (dále též „RVP“) a „standardního“ sylabu předmětu *Základů práva*, dojdeme k zajímavým závěrům. Dá se tvrdit, že vysokoškolská výuka práva studentovi neposkytuje výrazně jiné informace a vědomosti, než které by se měl dozvědět již během středoškolské výuky. V této souvislosti se v didaktice někdy hovoří o tzv. koncentrických okruzích<sup>101</sup>, tedy opakování obdobné či totožné látky několikrát po dobu studia s tím, že se k předchozímu vždy něco „přidá“. Koncentrické okruhy jsou však typické pro výuku na základních a středních školách. Vysoká škola by neměla sloužit jen jako opakování středoškolských znalostí. Uvedené srovnání obsahuje následující tabulka (Tabulka 4).

---

<sup>100</sup> ALLEN, V.: *A critical reflection on the methodology of teaching law to non-law students* [online]. London: Kingston University Research Repository. 2007, dostupné na: <http://eprints.kingston.ac.uk/archive/00002125>, staženo 1.6. 2014.

<sup>101</sup> Pojem koncentrických okruhů je hojně využíván zejména Katedrou didaktiky ekonomických předmětů na Vysoké škole ekonomické v Praze.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia <sup>102</sup>	Sylabus předmětu Základy práva <sup>103</sup>
Stát – znaky a funkce, formy státu, právní stát	Stát a právo - pojem a funkce státu - vztah státu a práva
Ústava ČR – přehled základních ustanovení demokracie – principy a podoby; občanská práva a povinnosti, podstata občanské společnosti, její instituce; politické subjekty, politický život ve státě; volby, volební systémy; úřady	Struktura státní moci (moc zákonodárná, výkonná a soudní) - moc zákonodárná - organizace státní moci a veřejné správy, státní správa, samospráva - moc soudní (soudní moc a organizace soudů) Základy práva - pojem práva jako normativního systému - jiné normativní systémy - právní stát - tvorba práva - právní informatika
Právní řád ČR – jeho uspořádání	Systém a struktura práva - vnitrostátní a mezinárodní právo (včetně práva EU) - právo soukromé a veřejné - právo hmotné a procesní - právní odvětví, právní instituty a jejich význam
Právo a spravedlnost – smysl a účel práva, morálka a právo	Prameny práva - formální a materiální prameny - právní normy, právní principy a obecné zásady právní - hierarchie a kolize právních norem - normativní právní akty - právní informatika
Právo v každodenním životě – právní subjektivita, způsobilost k právním úkonům	Právní norma - struktura a druhy právních norem - kogentní a dispozitivní normy (příklady) - působnost právních norem
Systém právních odvětví, druhy právních norem	Právní vztah a jeho prvky - subjekty, objekty a obsah právních vztahů - subjektivní práva a povinnosti - vznik a zánik právních vztahů - ochrana subjektivních práv
Smlouvy, jejich význam a obsah, všeobecné podmínky smluv	Subjekty právních vztahů - právní subjektivita a její složky - členění a specifika - zastoupení 9. Právní skutečnosti - pojem, vznik, náležitosti - vady právních úkonů, neplatnost -

<sup>102</sup> Vybráno z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia zpracovaného v roce 2007, dostupný na [http://www.msmt.cz/file/10427\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/download/). Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou závaznými dokumenty školního vzdělávání v České republice od roku 2004, kdy byly Ministerstvem školství přijaty nové principy vzdělávací politiky. V rámci RVP je na každé škole, aby v jejich mezích sestavila svůj Školní vzdělávací program.

<sup>103</sup> Sylabus předmětu Základy práva Ekonomicko-správní fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

	smluvní typy
	Právní odpovědnost - pojem, funkce a druhy - subjektivní a objektivní odpovědnost ve vztahu k jednotlivým právním odvětvím - liberace, exkulpace
	Realizace, aplikace a právní interpretace - formy realizace práva (právní vztahy a právní akty) - orgány aplikace práva a jejich činnost - procesní právo a jeho principy - interpretace jako součást aplikačního procesu - metody výkladu a jejich kolize
Lidská práva – zakotvení lidských práv v dokumentech; porušování a ochrana lidských práv, funkce ombudsmana	Právní stát, demokracie, sociální stát - pojem, význam a základní charakteristika - základní principy právního státu - demokracie a její formy
Geografický a geopolitický profil Evropy, evropský integrační proces: historické ohlasy, vývoj po druhé světové válce, Evropská unie, společné politiky a instituce EU; Česká republika v Evropské unii, další významné evropské instituce a organizace	Základní lidská práva a svobody - pojem a význam - ochrana lidských práv a svobod a její institucionální rámec - Ústavní soud a Evropský soud pro lidská práva

**Tabulka 4 Srovnání RVP a sylabu předmětu základy práva, zdroj: MŠMT, elektronický katalog předmětů MUNI, vlastní úprava**

Je zřejmé, že pouhým srovnáním učebních plánů nelze dojít k výsledkům, že výuka práva na neprávnických oborech je zbytečná. Byť mají střední školy povinnost dodržet obsah RVP, není to ještě záruka, že student disponuje popsanými vědomostmi a kompetencemi. Jistě by ale neškodilo obsah vysokoškolské výuky upravit tak, aby se témata neopakovala. Z vlastní zkušenosti a výzkumu (zejména formou docházení na vybrané přednášky předmětu právo na různých typech vysokých škol a vlastní výuky práva na školách středních) lze potvrdit, že učivo se obsahově výrazně neliší od středoškolské výuky. Na druhou stranu je nutné uznat, že se výuka liší co do *kvality* učitelů. V tomto však dochází k zajímavému paradoxu, zatímco na středních školách se z velké většiny učí zábavnější a didakticky vhodnější formou (referáty, prezentace, handouty, texty, videa, diskuse atd.) přičemž vyučující většinou o právu nemá takový přehled jako vysokoškolský kantor, na vysokých školách je to opačně. Vyučující předmětu právo na vysokých školách jsou vystudovaní právníci, často bez didaktických

a pedagogických základů, na středních školách jsou to pedagogové, kteří vystudovali filosofické či pedagogické fakulty<sup>104</sup>.

Právo pro středoškolské pedagogy nebývá oblíbeným předmětem z velmi racionálních důvodů – sami právníci mají často problémy systém práva pochopit a obsáhnout. Po středoškolském učiteli se tedy požaduje často nemožné. Právo je na středních školách vyučováno v rámci předmětu Základy společenských věd, Humanitní studia či obdobně nazývaných předmětů. Cílem takového předmětu je dát žákům základy psychologie, sociologie, religionistiky, politologie, ekonomie, filosofie, etiky a v neposlední řadě i práva. To, že se obsah práva v rámci vysokoškolského kurikula příliš od toho středoškolského neliší, může být dáno právě vědomím toho, že právo a jeho kvalitní a praktická výuka na středních školách je spíše fikcí než realitou. Předmět tak pro většinu studentů není opakováním, nýbrž něčím novým. Při srovnávání středoškolského učitele a toho vysokoškolského je nutné učinit ještě jednu poznámku - kvalitní právník, který učí právo na univerzitě, je sice většinou zárukou erudovanosti, nikoliv ale přehlednosti a zábavnosti výuky z pohledu studenta. O roli učitele práva pro neprávnický na vysoké škole je pojednáno ve třetí kapitole s názvem Formování právního vědomí při výuce.

#### **1.4.2 Zahraniční praxe**

Předmět právo není neznámý ani na zahraničních vysokých školách. Jeho zařazení je časté a do jisté míry se shoduje s českou praxí. Tudiž ve studijních plánech zahraničních univerzit nalezneme právo pro neprávnické obory, jakými jsou ekonomie, byznys, zdravotnictví, učitelství, stavebnictví, sociální práce a další. Efektivita výuky se odvíjí od jednotlivých školských systémů jednotlivých zemí.

Z poznatků získaných z rozhovorů s učiteli práva ze zemí střední a východní Evropy na workshopu *Legal Education in Europe. Challenges and Prospects*<sup>105</sup> je možné učinit poznatky, že v předmětných zemích je právo pro neprávnické profese vyučováno v zásadě na stejných principech jako v České republice. Bývá spíše okrajovým předmětem, který byl obsažen do kurikula z důvodu užitečnosti pro všechny oblasti studia.

---

<sup>104</sup> K tomuto tématu viz např. FRIEDEL, T., KRUPOVÁ, T: *Sociálněvědní gramotnost – role akademika při zvyšování vzdělanosti*. Acta Universitatis Carolinae. Iuridica, 2014, str. 183-189.

<sup>105</sup> Více viz International Institute for the Sociology of Law: <http://www.iisj.net/>.

V rámci *International Journal of Clinical Legal Education Conference - Sharing Across Models of Experiential Clinical Legal Education*<sup>106</sup> konané v australském Brisbane jsem prováděla rozhovory s vyučujícími ze západních zemí. Konkrétně šlo o Austrálii, USA, Velkou Británii, Německo, Španělsko. Závěry byly stejné jako u zemí střední a východní Evropy. Je proto možné shrnout, že právnímu vzdělávání neprávnicků na univerzitní rovině se nepřikládá větší význam. Jak podotýká R. J. Morris – základem je neurčitý vzdělávací cíl předmětu právo pro neprávnické. Jako příklad uvádí několik anotací kurzů, které se shodují na záměru „seznámit studenty se základy právních odvětví a fungování práva“<sup>107</sup>.

Neutěšenou praxi na poli právního vzdělávání potvrzuje i zahraniční literatura<sup>108</sup>. Na jednu stranu zde panuje všeobecný konsenzus, že výuka práva v neprávnických oborech je potřebná<sup>109</sup>, na druhou stranu se nevěnuje dostatečná pozornost tomu, co přesně a jak se učí<sup>110</sup>. Dochází tak ke stavu, kdy sice je právo zařazeno do výuky proto, že se má za to, že je nezbytné, ale učitelé si nevědí rady, co si se studenty práva v neprávnických oborech vlastně počít<sup>111</sup>.

Na druhou stranu je možné najít i pozitivní ukázky výuky práva pro neprávnické obory. Z rozhovorů, které jsem prováděla mezi studenty právních oborů ve Velké Británii v rámci studijního pobytu na Anglia Ruskin University Chelmsford and Cambridge<sup>112</sup>, vyplynulo, že styl výuky je jiný než v zemích střední a východní Evropy. Studenti začínají s příklady již na prvních hodinách práva. Testy jsou složeny z aplikace poznatků na konkrétní právní kauzy, používání precedentů a podobně. Stylu výuky odpovídá i poměrně velké množství zahraničních učebnic práva pro neprávnické, zejména týkajících se práva pro ekonomy (*Introduction to Business Law*), ale i odvětví

---

<sup>106</sup> Více viz [http://www.northumbria.ac.uk/sd/academic/law/entunit/conferences/prevconf/ijcle\\_2013/](http://www.northumbria.ac.uk/sd/academic/law/entunit/conferences/prevconf/ijcle_2013/).

<sup>107</sup> MORRIS, R. J.: *The teaching of law to non-lawyers* ..., str. 235.

<sup>108</sup> Ibid. str. 233 a násl.

<sup>109</sup> CHRISTUDASON, A.: *Using student feedback to improve the quality of teaching law to non-law students*, Law Teacher: The International Journal of Legal Education, 2006, Vol. 40 No. 1, str. 41-44

<sup>110</sup> CHAN, E.H.W., et al.: *Educating the 21st century construction professionals*, Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, 2002, Vol. 128 No. 1, str. 44 a násl.

<sup>111</sup> MORRIS, R. J.: *The teaching of law to non-lawyers* ..... str. 233.

<sup>112</sup> Studijní pobyt proběh v únoru roku 2012. Více viz: <http://www.anglia.ac.uk/ruskin/en/home.html>.



práva důležitých pro ekonomické obory jako je právo pracovní. Zařazené kurzy s právní tematikou jsou také v oborech jako stavebnictví – majetkové a pozemkové právo (*Property and Land Law*) nebo žurnalistika – Mediální právo a etika (*Media Law and Ethics*). V učebnicích nalezneme odkazy na důležité rozsudky týkající se hlavního oboru studia, srozumitelným jazykem vysvětlené fungování práva a právních institutů. Velkou devizou právních předmětů pro neprávnický je forma a způsob výuky. Neskládá se pouze z přednášek, ale naopak, důležitou součástí je seminární výuka, kde je kladen důraz na skupinovou práci, řešení kauz a práci s právními texty.

## 1.5 Shrnutí kapitoly

Cílem kapitoly bylo poukázat na vývoj vysokého školství a na proměnu role vysokoškolských studentů. Proměna funkcí terciárního vzdělávání byla dokumentována použitím *Trowova* konceptu a doplněna o výzkumy českých sociologů *Kellera* a *Tvrdeho*. Škola a vysoké školství předně v dnešní době zastávají jiné role, než tomu bylo v minulosti a důležitou motivací pro studium bývá ekonomické zabezpečení jedince. Přístup k vysokému školství má čím dál větší spektrum obyvatel, ne vždy jsou to ti nejlepší či nejschopnější. Se změnou kvality vysokoškolského studenta se mění i předměty zařazené do kurikula.

Dále byly rozebrány důvody toho, proč se předmět právo učí na vysokých školách mimoprávního zaměření. V této souvislosti bylo pracováno s hypotézou, že obsah výuky i výuka sama nebývají nastaveny vhodně.

Jednou z otázek, na kterou budu hledat odpověď v dalších částech práce, je cíl, který má mít výuka práva na neprávnických oborech vysokých škol. Hlavním cílem studentů neprávnicků není být praktikujícím právníkem, ale naopak ekonomem, bankéřem, architektem, lékařem či učitelem<sup>113</sup>. Praktikovat právo bez právnického vzdělání či potřebných zkoušek (justiční, advokátská atd.) je navíc pro mnoho činností zakázáno nejen v České republice<sup>114</sup>, ale i v zahraničí.

---

<sup>113</sup> Ibid. str. 234.

<sup>114</sup> Vykonávat pozici soudce, advokáta, notáře, exekutora mohou podle zákonů ČR jen absolventi vysoké školy oboru právo.

## 2 Právní vědomí

*„Rozšiřování povědomí o právu může být odrazovým můstkem pro mobilizaci jednotlivých komunit a jejich účasti na právních a politických reformách.“<sup>115</sup>*

Základním kamenem této práce je pojem **právní vědomí**. Cílem kapitoly je proto objasnit, co právní vědomí je, co za něj může být považováno a také, jaké jsou jeho různé složky. Jak uvádí *Michal Urban* ve své práci,<sup>116</sup> zkoumání právního vědomí je u nás věnována pohříchu velmi malá pozornost. V této kapitole se pokouším o vymezení termínu právního vědomí, zejména s poukazem na jeho různě vnímané podmnožiny jako je například právní gramotnost. Obsah pojmu právní vědomí je hledán nejen v literatuře, ale také v rozhodování soudů, které s tímto souslovím ve svých rozhodnutích pracují a díky tomu mu i přiřazují obsah.

V kapitole jsou nejprve předneseny některé teorie právního vědomí a právní gramotnosti. Představena je koncepce amerického přístupu k právnímu vědomí, která je spjata zejména s pracemi *Roscoe Pounda*, a její odlišnosti od pojetí právního vědomí v Evropě, které stojí převážně na díle *Eugena Ehrlicha*.

Význam právního vědomí a jeho kultivace je nastíněn v části věnující se vztahu efektivitě práva a právního vědomí. V návaznosti na pojednání o právním vědomí je představena práce francouzského sociologa *Emile Durkheima* a s ní spojený pojem anomie.

Kapitola dále přináší analýzu forem zvyšování právního vědomí neprávnické populace. Prostor je věnován také roli médií na podobu právního vědomí. Obsažen je také souhrn zdrojů právních informací, které lidé nejčastěji používají v běžném životě. Vzhledem k tomu, že v České republice i v zahraničí funguje mnoho projektů, které se kultivaci právního vědomí věnují, jsou některé z těchto činností představeny.

---

<sup>115</sup> Asian Development Bank. Technical Assistance (Financed by the Government of the Netherlands) for Legal Literacy for Supporting Governance. Manila: Asian Development Bank. 1999.

<sup>116</sup> URBAN, M.: *Efektivní strategie formování právního vědomí středoškolských studentů: případy z praxe*. Vyd. 1. Praha: Leges, 2013, 280 str.

## 2.1 Co je právní vědomí?

*Neznalost práva neomlouvá.* Tuto větu znají již žáci základní školy a je možná nejzásadnější právní fikcí. Nejzásadnější proto, že bez ní by právo sloužilo maximálně jako literatura, nikoliv jako systém, který reguluje chování lidí. Pokud pomineme možnost, kterou upravuje trestní zákoník, kdy nejedná zaviněně ten, kdo při spáchání trestného činu neví o jeho protiprávnosti (ustanovení § 19 zákona č. 40/2009 Sb., trestní zákoník), není možné vyhnout se sankci za porušení práva s omluvou, že jsme nevěděli, že se něco nesmí, či naopak musí. Často se tato fikce interpretuje jako povinnost znát právo<sup>117</sup>. S tímto tvrzením je možno polemizovat, nejde přeci o žádný příkaz, ale naopak výrok, který nám říká, že se na neznalost práva nemůžeme vymluvit a musíme přijmout důsledky, které naše neznalost zapříčinila. V tzv. přílepkovém nálezu (Pl. ÚS 77/06 ze dne 15. února 2007) dokonce Ústavní soud dovozuje, že z teze neznalost neomlouvá, vyplývá silný závazek státu učinit právo seznatelným a přístupným např. pomocí informačních systémů – nelze produkovat chaotické právní normy a zároveň trestat jejich adresáty za jejich nedodržování:

*„Přitom je zřejmé, že bez možnosti používání těchto systémů se dnes již v právním řádu České republiky nelze vyznat, a tak se problematizuje uplatnění obecné zásady právní, podle které neznalost zákona neomlouvá. Právo se tak stává pro své adresáty zcela nepředvídatelné. Zmíněná zásada je sice nutnou podmínkou efektivity každého systému platného práva, nelze ji však vykládat pouze k tíži adresátů práva, nýbrž též jako závazek veřejné moci vůbec učinit právo poznatelným, protože jen takovým právem se lze řídit.“*

Ostatně i závěr Ústavního soudu navazuje na principy uvedené *Lon. L. Fullerem* v jeho *Morálce práva*<sup>118</sup> (případ krále Rexe a jeho zákonodárných pokusů).

Nabízelo by se shrnout, že znalost práva je totožná s (dobrým) právním vědomím. Takový závěr by byl však příliš zjednodušený, jelikož pod pojem právní vědomí můžeme podřadit více než jen vědomosti a znalosti, jak bude popsáno v dalším textu.

---

<sup>117</sup> Např. URBAN, M.: *Efektivní strategie formování právního vědomí studentů středních škol*, disertační práce, str. 7, který tvrdí: „Uložili tím [právníci] každému povinnost se aktivně zajímat o platné právo“.

<sup>118</sup> FULLER, Lon L.: *Morálka práva*. Vyd. 1. Praha: Oikoymenth, 1998, 229 str.

Při pokusu o bližší zkoumání toho, co můžeme pod pojmem právní vědomí (*legal consciousness, Rechtsbewusstsein*) nalézt, zjišťujeme, že pokus o odkrytí obsahu tohoto pojmu může být nepřekonatelnou překážkou. Existuje nespočet definic právního vědomí a také koncepcí, které jsou právnímu vědomí obdobné, jako například právní gramotnost (*legal literacy*), právní mobilizace (*legal mobilization*), právní uvědomělost (*legal awareness*). Pojmů tedy nalezneme hodně, ne vždy je však lehké vymezit, co znamenají, některé se překrývají či naopak doplňují.

Problém při hledání obsahu je dán také neuchopitelností samotného pojmu *právo*. Pokud je nejasnost v samotné definici práva, je pak zřejmé, že i výrazy, které pojem právo používají, mohou mít nejasný obsah<sup>119</sup>.

Pojem právního vědomí popisuje *M. Večeřa*<sup>120</sup> jako most, respektive **pojítka mezi platným (objektivním, pozitivním) právem a skutečným chováním lidí**. Je zřejmě nesporné, že to, co lidé vědí o právu, co si o právu myslí, zda o něm něco vědí, je nějak vázáno na právní prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Vliv je ale obousměrný, jelikož i jedinec je tím, kdo ovlivňuje právo a právní prostředí<sup>121</sup>. S těmito závěry lze souhlasit, je ale nutné brát zřetel na to, že i vysoká znalost práva a právních předpisů, tedy znalost pozitivního práva jako jedna ze složek právního vědomí, nemusí vést a často nevede k právně konformnímu chování – naopak, protiprávního jednání se dopouštějí často i ti, kdo právo znají velmi dobře (v této souvislosti je možné poukázat např. korupční skandály v řadách právnických profesí). Dokonce i některé případy porušování práva předpokládají jeho vysokou znalost (zneužívání dávek předpokládá vysoké povědomí o dávkových systémech i kontrolních mechanismech, stejně tak trestné činy v daňové oblasti nebo hospodářské soutěži je zpravidla možné konat s dobrou znalostí hmotného i procesního práva daného odvětví). Vzhledem k tomu

---

<sup>119</sup> Vývoj chápání pojmu právo a odlišení práva od jiných normativních systémů přehledně podává Pavel Maršálek: *Právo a společnost*. Praha: Auditorium, 2008, 258 str.

<sup>120</sup> VEČEŘA, M.: *Právní vědomí v evropské perspektivě. K některým právně sociologickým souvislostem*. In VEČERKA, K: *Budoucnost a sociální patologie. Nová řešení starých problémů a stará řešení problémů nových*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2009, str. 159 – 170.

<sup>121</sup> Podgorecki například hovoří o 3 faktorech, od kterých se odvíjí fungování práva. Těmito faktory jsou: typy socio-ekonomických vazeb ve společnosti, druh subkultury a typ osobnosti jedinců, více viz PODGÓRECKI, A.: *Law and society*. Boston: Routledge, 1974, vii, str. 85 a násl.

proto vyvstává otázka vztahu efektivit práva a úrovně právního vědomí, kdy tento nemusí vždy pozitivně korelovat.

*Viktor Knapp* ve své *Teorii práva*<sup>122</sup> popisuje společenské hodnocení práva a v této souvislosti zavádí pojem právní vědomí. Poukazuje na to, že právo jako normativní systém je zpravidla ve společnosti jeden, naopak systémy právního vědomí jsou různorodé. Popisuje právní vědomí skupinové a právní vědomí jednotlivců. *Viktor Knapp* dále tvrdí, že znalost práva není nutnou součástí právního vědomí, na místo toho hovoří o vědomí práva – lidé se často chovají po právu, aniž by pozitivní právo znali a naopak. S jeho závěrem ale zcela nesouhlasím – tvrzení o tom, že „*kdyby znalost práva byla součástí právního vědomí, bylo by právní vědomí podvodníků, zlodějů, atd. na vyšší úrovni, než právní vědomí poctivých lidí*“<sup>123</sup> nepovažuji na rozdíl od něj za absurdní závěr, je totiž nutné brát v potaz, že znalosti práva jsou pouze jednou ze složek právního vědomí. Dále v textu popisují koncepci *M. Rebindera*, kterou považují za výstižnější a širší než *Knappovo* právní vědomí jakožto vědomí existence práva. Co však považují za důležité, je *Knappova* připomínka toho, že právní vědomí je možné vnímat jako určitý systém, který právo (ovšem podle mého názoru mimo jiné) hodnotí. Zatímco samo právo je systém hodnocený.

Zevrubnou analýzu pojmu právní vědomí provedl *Michal Urban*<sup>124</sup>. Účelem této práce není reprodukovat jeho závěry, ale spíše na jeho dílo navázat. Je třeba shrnout, že ani v době psaní této práce nebyl pojem právního vědomí v hledáčku akademiků, a to jak právníků, tak sociologů. Pořád tedy platí *Urbanovy* závěry o tom, že v období před rokem 1989 bylo právnímu vědomí na území Československa věnováno neskonale více pozornosti, než je tomu dnes. Důvody k převaze zkoumání právního vědomí před Sametovou revolucí vidím jako veskrze ideologické – vzhledem k tehdejšímu předpokladu odumírání státu a tudíž i práva, bylo potřeba hledat jinou regulaci vztahů mezi lidmi, kterou mohla být společenská morálka, jejíž kořeny jsou právě v právním vědomí. Je ovšem poměrně s podivem, kdy se v dnešních dobách legislativní inflace a velkých rekonstrukcí (trestní zákoník z roku 2009, občanský zákoník z roku 2012) téměř

---

<sup>122</sup> KNAPP, V.: *Teorie práva*. Vyd. 1., 3. dot. Praha: C. H. Beck, 1995, xvi, 247 str.

<sup>123</sup> Ibid., str. 83.

<sup>124</sup> URBAN, M.: *Efektivní strategie formování....*

nikdo nezajímá o to, jak jsou tyto změny reflektovány samotnými adresáty norem<sup>125</sup>. Z vlastních výzkumů prováděných při pedagogické činnosti v rámci výuky práva – zejména „nového“ občanského zákoníku absolventů vysokých škol neprávnického zaměření, bylo zajímavé pozorovat, že pro spoustu posluchačů byly nové i informace, které jsou v našem právu zakotveny desítky let. Výuka „novinek“ v právu se tak často stala současně i výukou starých právních pravidel a kultivací právního vědomí jako celku.

V zahraniční literatuře se zkoumání právního vědomí dostává pozornost některých právních sociologů a je zkoumáno více než u nás. I tak je ale literatury či výzkumů, které by se tímto tématem zevrubněji zabíraly, poměrně málo. Jak uvádí S. Silbey,<sup>126</sup> zájem o studium právního vědomí v anglo-americké literatuře můžeme datovat do konce sedmdesátých let dvacátého století, s převahou v osmdesátých a devadesátých letech. Hovoří o změně paradigmatu, kdy se ze zkoumání práva a společnosti (*law and society*) stalo zkoumání práva ve společnosti (*law in society*). Výstižně uvádí<sup>127</sup>:

*„Velkou část dvacátého století akademici přistupovali k právu a společnosti jako kdyby to byly dvě empiricky odlišitelné oblasti, jako kdyby se jednalo o dvě koncepčně i materiálně různorodé veličiny. Přitom to tak není. Právo je výtvorem lidské vynalézavosti a důvtipu, zákony jsou materiálním jevem. Obdobně, společnost je fikcí, která je udržována tvrdou prací nás všech stejně tak jako vzájemnou komunikací.“*

Osmdesátá léta dvacátého století tak podle citované autorky přinesla zaměření na právní vědomí, když se předmětem zkoumání staly způsoby a formy vnímání práva

---

<sup>125</sup> Na tento neutěšený stav je opakovaně poukazováno J. Baxou. Výstižně se vyjádřil v rozhovoru pro Mladou Frontu Dnes ze dne 30. prosince 2012: „Lidé nejsou od narození nastaveni tak, že by chtěli porušovat zákony. Naopak věřím, že většina lidí chce zákony dodržovat, ale pokud se ta pravidla rychle mění a je jich moc, tak je to pro běžného člověka skutečně příliš složité. V současných zákonech se nevyznají často ani právníci. Stát v tomto ohledu jednoznačně selhává. Přitom my od lidí chceme, aby se chovali podle norem, a když se něco stane, tak jim jen řekneme, že neznalost zákona neomlouvá. Jenže říkat jim tohle mně osobně přijde v současné době jako značný cynismus.“, dostupné: [http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-predsedom-nejvyšsiho-spravního-soudu-josefem-baxou-pw7-/domaci.aspx?c=A121229\\_205100\\_domaci\\_jav](http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-predsedom-nejvyšsiho-spravního-soudu-josefem-baxou-pw7-/domaci.aspx?c=A121229_205100_domaci_jav), cit. 4. 4. 2014.

<sup>126</sup> SILBEY, S. S.: *After Legal Consciousness.*, Annual Review of Law and Social Science, Vol. 1: 323-368, str. 327.

<sup>127</sup> Ibid. str. 327.

společností, stejně jako to, jak je právo chápáno jednotlivci<sup>128</sup>. Zkoumáním právního vědomí se dostáváme od otázky *co* je právem, k otázce *jaké* má právo *důsledky*.

### 2.1.1 Právní gramotnost

Kromě u nás poměrně zavedeného pojmu právního vědomí se v současné době hlásí o slovo koncept **právní gramotnosti** (tzv. *legal literacy*). Ačkoliv je gramotnost zmiňována především v souvislosti s dovedností číst a psát, pojem právní gramotnost neznamená jen schopnost číst a psát právní texty.

Podívejme se nejprve blíže na definici pojmu gramotnost:

*Gramotnost je individuální schopnost číst a psát. Neznamená pouze schopnost identifikovat jednotlivá písmena nebo schopnost napsat jednoduchá slova. Gramotnost je schopnost plynule číst i delší text a především - schopnost porozumět jeho obsahu.*<sup>129</sup>

Důležitou, ne-li nejvýznamnější, částí definice je právě ona **schopnost porozumění** obsahu čteného. Být gramotný tedy není jen způsoblost být schopen přečíst si novinový článek, ale především být s to referovat, o čem tento text je a pochopit jej. Otázkou je, zda do pojmu gramotnost můžeme řadit i schopnost reagovat na přečtený text a kriticky se k němu vyjádřit (nebo naopak vysvětlit důvody, proč s přečteným souhlasíme). Tato dovednost by měla být považována spíše za něco, co samotnou definici gramotnosti překračuje.

Není bez zajímavosti, že již sama gramotnost, tedy nikoliv gramotnost právní, o které bude pojednáno v následujícím textu, je důležitou komponentou pro přístup k právu. Nízká úroveň gramotnosti vede k omezené šanci domáhat se práva. V tomto smyslu nelze než souhlasit s výrokem *Burta Galawaye*, který tvrdí, že bez gramotnosti by nebyla spravedlnost.<sup>130</sup>

---

<sup>128</sup> MERRY, S. E.: *Concepts of Law and Justice among Working-Class Americans: Ideology as Culture.*, 9 Legal Studies Forum, Volume IX, Number I, 1985, str. 59 a násl.

<sup>129</sup> Gramotnost [online], převzato z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Gramotnost>, staženo dne 9. 1. 2013.

<sup>130</sup> "Without literacy there can be no justice". Burt Galaway, John Howard Society, 1997.

Z výzkumu prováděném John Howard Society of Canada (JHSC) vyplývají následující závěry týkající se kriminální činnosti a úrovně (obecné, nikoliv právní) gramotnosti<sup>131</sup>:

- pachatelé trestných činů mají obecně nižší úroveň gramotnosti než zbytek populace;
- jistá úroveň gramotnosti je nezbytná pro přístup ke spravedlnosti; ti, kteří mají nízkou úroveň gramotnosti, nemají rovný přístup k právu (nevědí např. o procesních možnostech, o sankcích atd.), nedostatky v gramotnosti představují obtíže také pro samotné soudy a soudní proces pak bývá méně efektivní (poučovací povinnost, odstraňování chyb v podáních atd.)<sup>132</sup>;
- výuka vězňů snižuje pravděpodobnost jejich recidivy (jedná se o obecné tvrzení, v praxi jistě záleží na typu kriminality).

Pojem gramotnost je často k vidění ve spojení s několika přídavnými jmény, zejména je v současnosti zmiňována *finanční* gramotnost, jako schopnost porozumět financím a základním operacím s nimi<sup>133</sup>, či *počítačová* gramotnost, jako soubor znalostí a schopností týkajících se ovládnutí a využívání počítače v běžném životě<sup>134</sup>. Právní gramotnost je pak, velmi stručně řečeno, schopnost použití práva v běžném každodenním styku. Určitá úroveň právní gramotnosti představuje možnost zjednodušení každodenního života, bez dalšího ale není zárukou toho, že právo nebude porušováno.

### 2.1.2 Možné pohledy na právní vědomí a právní gramotnost

Definicí právní gramotnosti najdeme poměrně velké množství. Jejich společným jmenovatelem je důraz na schopnost subjektu, jedince, adekvátně a vhodně reagovat na

---

<sup>131</sup> Literacy and Justice [online], převzato z <http://www2.literacy.bc.ca/facts/justice.htm>, staženo dne 17. 1. 2013.

<sup>132</sup> K tomu například článek Kateřiny Šimáčkové na blogu Jiné právo s názvem Nejnespravedlivější rozsudky, dostupné zde: <http://jinepravo.blogspot.cz/2011/06/nejnespravedlivejsi-rozsudky.html>. Autorka v článku poukazuje na to, že nejvíce nespravedlivá jsou taková rozhodnutí, která nebyla vydána proto, že lidé neměli z různých důvodů, mezi které řadí i neznalost, přístup k soudu.

<sup>133</sup> Více k dělení pojmu finanční gramotnost a jejímu testování viz např. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46962580.pdf>.

<sup>134</sup> Specifický výzkum v oblasti počítačové gramotnosti provedlo někdejší Ministerstvo informatiky v roce 2005, více viz např. <http://www.zive.cz/Clanky/Pocitacova-gramotnost-v-CR---unikatni-pruzkum-znalosti-populace/sc-3-a-126364/default.aspx>.



problémy spojené s právem. Vzhledem k tomu, že pojem právní gramotnosti je spojen spíše se zeměmi *common law*, pocházejí definice ze zemí anglosaského světa, což ovšem rozhodně neubírá na jejich využitelnosti i pro naše právní prostředí.

Je třeba zmínit, že v původním slova smyslu se pojmu právní gramotnost užívalo spíše ve spojení s profesionálním právním vzděláváním. Tedy se schopnostmi studenta práv a později právníka rozumět právnímu textu, vykládat ho, právně argumentovat, psát různá podání k soudu a podobně. Tento pohled na právní gramotnost je tedy spíše tím, co bychom mohli označit za právní vzdělání a vzdělávání. Druhý a pro účely této práce jistě použitelnější přístup akcentuje takovou úroveň právního vzdělání, která umožní jedinci **efektivní začlenění do společnosti**, aniž by z něho nutně vytvořila právníka. Jde tedy o nabytí určitého souboru funkčních znalostí a dovedností, které jsou potřeba pro každodenní život a právo v něm obsažené. Ve světle tohoto přístupu lze nalézt poměrně velké množství definic právní gramotnosti.

Canadian Bar Association pod pojmem právní gramotnost rozumí:

*„Schopnost chápat slova použitá v právním kontextu a na základě nich navrhnout řešení daného problému a vzhledem k řešení pak provést vhodný úkon“.*<sup>135</sup>

American Bar Association se na právní gramotnost dívá jako na:

*„schopnost učinit kritické hodnocení podstaty práva, právního procesu a právních informací (zdrojů) stejně jako účinné využití právního systému a způsobilost formulovat strategie pro jeho zlepšení.“*<sup>136</sup>

Vzhledem ke své šíři s poměrně odvážnou definicí přicházejí autoři *Michael E. Manley-Casimir, Wanda M. Cassidy, a Suzanne de Castell*, když tvrdí, že:

---

<sup>135</sup> „The ability to understand words used in a legal context, to draw conclusions from them, and then to use those conclusions to take action.“ Canadian Bar Association. 1992. Reading the Legal World: Literacy and Justice in Canada. Report of the Canadian Bar Association Task Force on Legal Literacy. Ottawa: Canadian Bar Association., str. 23.

<sup>136</sup> „The ability to make critical judgments about the substance of the law, the legal process, and available legal resources and to effectively utilize the legal system and articulate strategies to improve it.“ American Bar Association, Commission on Public Understanding About the Law. 1989. Legal Literacy Survey Summary. Chicago: American Bar Association., str. 5.

„Úplná právní gramotnost jde nad rozvoj základních právních schopností a znamená osvojování znalostí, pochopení podstaty práva a tvorbu kritického úsudku o něm, stejně tak jako o podstatě práva, právních procesech a právních zdrojích, společně se schopností využití nabytých poznatků v praxi.“<sup>137</sup>

A. Podgórecki<sup>138</sup> rozděluje tři oblasti zkoumání týkající se právního vědomí. Jsou to **vědomosti** o právu (*Knowledge of law*), **hodnocení** práva (*Evaluation of law*) a **prestíž** práva (*Prestige of law*). Vědomosti o právu představuje na sociologickém výzkumu z roku 1970, kde bylo respondentům položeno 22 základních otázek z práva, tyto byly doplněny o dodatečné otázky.

Otázky zkoumající **znalosti práva** byly zaměřeny tak, aby zkoumaly pouze **vědomosti**, nikoliv postoje. Dotazy zahrnovaly všechny oblasti právních odvětví. Výsledky výzkumu ukázaly, že nejvyšší znalosti práva měli:

- muži mezi 35 a 49 lety;
- osoby s vyšším vzděláním;
- lidé zapojeni v oblasti sociálních služeb;
- lidé, kteří mají právní zkušenost spojenou s účastí na soudu;
- ti, kteří potřebovali právní služby;
- diváci pořadů či čtenáři zpráv s právní tematikou<sup>139</sup>.

Podgórecki shrnuje, že znalosti práva jsou přímo úměrné pozici (statusu) jednotlivce. Znalost práva, konkrétních pravidel, je třeba odlišovat od znalostí právních principů (zásad) jakožto vědomí toho, že je něco v dané chvíli právně správné či špatné<sup>140</sup>. Dobrá

---

<sup>137</sup> „Full legal literacy goes beyond the development of a basic legal competence and implies the acquisition of knowledge, understanding and critical judgment about the substance of law, legal process and legal resources, enabling and encouraging the utilization of capacities in practice.“ MANLEY-CASIMIR, M. E., CASSIDY, W. M., DE CASTELL, S.: *Legal Literacy: Towards a Working Definition*. Report Submitted to the Canadian Law Information Council. Ottawa: Canadian Law Information Council, 1986.

<sup>138</sup> PODGÓRECKI, A.: *Law and society...*, str. 89 a násl.

<sup>139</sup> *Ibid.* str. 91.

<sup>140</sup> *Ibid.* str. 91: „Knowledge of law enactments or regulations is understood as acquaintance with the tenor of legal texts based on the awareness of their obligatory nature, whereas knowledge of legal principles means cognition of the basic norms of right and wrong in relation to the spheres and conditions, in which a given type of behaviour is permissible.“

znalost právních principů je vlastní běžným občanům, zatímco znalost práva u nich není na příliš vysoké úrovni. Z jeho výzkumu vyplynulo potvrzení hypotézy o **pozitivní korelaci mezi znalostí práva a výší vzdělání**. Nízká znalost práva se potvrdila u osob s nižším vzděláním a manuálně pracujících. Autor shrnuje, že na základě těchto poznatků je třeba mít na paměti, že novinky na poli zákonných a legislativních textů nechávají většinu běžných lidí nepoznamenaných (*unresponsive*). Aby se tyto změny opravdu efektivně seznámili, je třeba předestřít jim závěry ve formě vzorů chování a jednoduchých právních principů. Výzkum dále ukázal relativně dobrou úroveň znalostí tam, kde za právním pravidlem nalezneme pravidlo morální či náboženské jako jeho předchůdce, což jistě není překvapivé. Tyto závěry je možné efektivně promítnout právě do výuky práva – učit neprávnickou veřejnost pomocí představení pouhých právních pravidel nebývá efektivní, naopak propojení s příklady z praxe pomáhá k lepšímu zapamatování a pochopení daného problému.<sup>141</sup>

**Hodnocení práva** bylo testováno pomocí dotazníkových metod hodnotících, zda respondenti vnímají právo jako *spravedlivé*. Základní otázka zněla „*Je podle vašeho názoru právo ve vaší zemi, bráno jako celek, spravedlivé?*“. Odpovědi prokázaly, že za spravedlivé považují právo lidé mladší a ti s vyšším vzděláním, dále obyvatelé menších měst či vesnic a lidé, kteří se angažují v oblasti sociálních služeb. Není bez zajímavosti, že v daném výzkumu odpovědělo více než 50 % dotazovaných na otázku kladně. Důvody, které k výsledku vedly, mohou být různorodé. Zejména s přihlédnutím k době, kdy výzkum probíhal, je na místě otázka, zda lidé odpovídali opravdu svobodně podle svého vnitřního přesvědčení. Ve výzkumu prováděném v České republice agenturou SC&C<sup>142</sup> jen 15 % dotázaných uvedlo, že by českému právnímu systému důvěřovali. Další z možných odůvodnění snižování respektu k právu může být i obecná tendence poklesu důvěry lidí v instituce<sup>143</sup>. Obdobná otázka byla zadána respondentům ve

---

<sup>141</sup> Ostatně takový závěr neplatí jen pro vzdělávání právní. Tipy na zpestření a zvýšení efektivity výuky lze nalézt např. v knize PETTY, G.: *Moderní vyučování*, Praha: Portál, 2006, 380 str.

<sup>142</sup> Analýza přístupu veřejnosti k regulaci v ČR [online], Praha: SC&C, 2007, dostupné: <http://www.ucastverejnosti.cz/dokumenty/analýza-vztahu-verejnosti-k-pr-predpisum.pdf>, cit. 10.6. 2014.

<sup>143</sup> LOVELL, D.W.: *Trust and politics of post-communism*. Communist and Post-communist Studies, vol. 34, 2001, str. 27-38.

výzkumu k této práci, odpovědi jsou uvedeny ve čtvrté kapitole (*Vysokoškoláci a jejich přístup k výuce práva a k právu*).

**Prestiž práva** byla zkoumána skrze dotazy na dodržování práva i za situace, kdy dotyčnému určitá právní norma přijde špatná/nespravedlivá. Testováno bylo, zda za takové situace jedinec rozhodne o tom, že by se právo mělo dodržet, předstírat dodržení, ale právo porušit, nebo porušovat vždy ta pravidla, která se mu jeví jako vadná atd. Závěry navázaly na předchozí dvě oblasti zkoumání a ukázaly, že lidé s vyšším vzděláním mají tendenci právo dodržovat i přes pocit jeho vadnosti. Nejčastěji zvolenou odpovědí bylo to, že by právo mělo být dodržováno za jakékoliv situace (zvolilo ji přes 45 % dotazovaných). A. Podgorecki tento výsledek interpretoval pomocí *Sokratova* pohledu na právo. Argumentoval, že společnost, v souladu se *Sokratem*, možná nepovažuje jednotlivé konkrétní důsledky právních norem a rozhodnutí za správné a spravedlivé, je si ale vědoma, že jako celek je systém nutný a potřebný.

Do slovní hry ohledně obsahu pojmu právní gramotnost vstupuje ještě jeden pojem, pravděpodobně nejméně užívaný, přesto hodný pozornosti, kterým je *legal awareness*, tedy do češtiny přeloženo nejspíš jako právní uvědomělost či vědomí existence práva.<sup>144</sup>

Legal awareness zapadá do konceptu právního vědomí podle dělení prof. M. Rehbinder<sup>145</sup>, který pojem rozděluje do tří částí, a to na:

- vědomí toho, **co je právem**, tj. právní znalosti;
- vědomí toho, co by právem být mělo, tj. **subjektivní mínění o právu**, názory na právo; a
- obecné vědomí toho, že ve společnosti **může a zásadně má právo platit**, tj. *étos* práva.

Právě třetí složka definice, tedy obecné vědomí, *étos* práva, by bylo možno podřadit pod pojem *legal awareness*, tedy chceme-li - právní uvědomělost.

---

<sup>144</sup> Pojem legal awareness zavádí například organizace Multiple Action Research Group – justice through legal empowerment viz <http://www.ngo-marg.org/legal-awareness>.

<sup>145</sup> REHBINDER, M: *Rechtssoziologie*, 7. Aufl., München, 2009, str. 150 a násl.

D. Trubek<sup>146</sup> popisuje právní vědomí široce, když jej definuje jako „*sumu názorů a představ o podstatě, funkcích a působení práva, které má jednotlivec ve společnosti v daném čase*“. S. E. Merry<sup>147</sup> jej vnímá jako „*všechny způsoby, kterými je právo uskutečňováno a vnímáno běžnými občany*“. Ve své další práci definici ještě rozšiřuje, když právním vědomím rozumí<sup>148</sup>: „*způsoby, jak lidé chápou a používají právo (...), představy jednotlivců o přirozených a běžných způsobech toho, jak věci mají být, jejich obvyklé vzorce chování a vnímání běhu světa na základě zdravého rozumu*“. Za zmínku stojí i vymezení McCannovo<sup>149</sup>, který hovoří o „*trvajícím dynamickém procesu tvorby přístupu jednotlivce ke společnosti skrze právní konvence a právní diskurz*“.

Někteří autoři<sup>150</sup> používají výrazu „*právně kompetentní osoba*“ (*legally competent person*), kterou je možné definovat jako někoho, kdo si je vědom existence práva, stejně tak jako svých práv, a vidí právní systém jako zdroj opodstatnění svých práv.

Důležité rozlišení, které také souvisí s již zmíněným A. Podgoreckým, je vnitřní dělení právního vědomí na více kategorií, které zahrnují jak znalosti práva, tak vnímání či obrazy práva (*awareness and images of law*)<sup>151</sup>.

Velká vlna sociologických studií, která se zabývala znalostmi práva, se datuje do sedmdesátých let dvacátého století. Jak titul jedné z Podgoreckého knih – *Knowledge and Opinion about Law*<sup>152</sup> – napovídá, předmětem zkoumání jsou zejména vědomosti o právu a přístup k němu (někdy se také studiu znalostí a postojů k právu přiřazuje zkratka KOL). Metodologicky se jednalo o výzkumy, které se snažily získané poznatky

---

<sup>146</sup> TRUBEK, D.: *Where the Action Is: Critical Legal Studies and Empiricism*, 1984, Stanford Law Review 575, str. 592

<sup>147</sup> MERRY, S. E.: *Concepts of Law and Justice...*, str.5.

<sup>148</sup> MERRY, S. E.: *Getting Justice and Getting Even: Legal Consciousness Among Working Class Americans.*, Chicago: University Chicago Press, 1990, str. 5.

<sup>149</sup> McCANN, M. W.: *Rights at Work: Pay Equity Reform and the Politics of Legal Mobilization.* Chicago: University Chicago Press, 1994, str. 7.

<sup>150</sup> CARLIN J. E, HOWARD J, MESSINGER S. L.: *Civil Justice And The Poor: Issues For Sociological Research.* Law Soc. Review 1(1), 1966, str. 70 a 71.

<sup>151</sup> ENGEL, D.: *How Does Law Matter in the Constitution of Legal Consciousness?* in GARTH, B., SARAT, A. (eds.): *How Does Law Matter?* Northwestern University Press, 1998, str.119.

<sup>152</sup> PODGORECKI, A. (eds.): *Knowledge and Opinion about Law*, M. Robertson, 1973, 138 str.

změřit. Jak zmiňuje *M. Hertogh*<sup>153</sup>, někteří autoři měli dokonce za to, že na základě dat získaných z jejich výzkumů může být predikována kriminalita<sup>154</sup>. Od statistických výzkumů, které zkoumaly vědomosti o právu a jeho znalost, se více autorů začalo zabývat právě **vnímáním práva** ve společnosti, respektive vnímáním práva jednotlivcem. Zaměření studií, jak opět uvádí *Hertogh*, se změnilo na zkoumání vnímání zákonů a právních institutů, kterými se lidé řídí a kterých si jsou vědomi. Od zkoumání práva a společnosti se přešlo ke zkoumání **vlivu práva ve společnosti**<sup>155</sup>.

Zajímavou studii právního vědomí, která se více než na KOL (někdy také překládané jako veřejná znalost a mínění o právu) zaměřuje právě na roli práva ve společnosti, přináší *P. Ewick* a *S. Silbey*<sup>156</sup>. Jejich kvalitativní výzkum se opírá o hloubkové rozhovory s více jak čtyřmi sty obyvateli New Jersey. Předmětem zkoumání byl jejich každodenní život a s ním spjaté problémy (ve škole, práci, domácnosti, komunitě atd.). Respondenti byli dotazováni na jejich postoj k tomu, jak jsou podle nich jejich problémy ovlivněny a spjaty s právem. Výsledkem výzkumu byl popis tří typů právního vědomí, které autorky označily jako „*Before the Law*“, „*With the Law*“ a „*Against the Law*“.

Lidé, jejichž postoj k právu lze charakterizovat jako „*Before the Law*“, tedy „před právem“ jsou ti, kteří právo považují za něco majestátního, jsou přesvědčeni o jeho legitimitě a nutnosti se jím řídit. Ti, jejich přístup označíme za „*With the Law*“, tedy „s právem“ právo využívají a chápou jej jako jakousi hru, která může přinést výhody. Zbytek lidí patří do skupiny „*Against the Law*“, tedy „proti právu“, která se vyznačuje cynickým a odmítavým postojem k právu, jeho legitimitě a obecnou nedůvěrou k němu.

Obdobně definují *Večeřa* s *Urbanovou* škálu postojů k právu na základě mnoha právně sociologických děl. Rozlišují celkem devět typů vztahu k právu, na prvním místě

---

<sup>153</sup> HERTOIGH, M.: *A 'European' Conception of Legal Consciousness: Rediscovering Eugen Ehrlich*, *Journal of Law and Society*, Vol. 31, Number 4, 2004, str. 461.

<sup>154</sup> Toto se snaží prokázat B. KUTCHINSKI v článku *The Legal Consciousness: A Survey of Research on Knowledge and Opinion about Law*, in PODGORECKI, A.: *Knowledge and Opinion...*, str. 101.

<sup>155</sup> Jak uvádí Hertogh jedná se například o práce Cotterrella (*The Sociology of Law: An Introduction*, 1992) či Engela (*How Does Law Matter...*).

<sup>156</sup> EWICK, P., SILBEY, S.: *The Common Place of Law: Stories from Everyday Life.*, Chicago Series in Law and Society, 1998, 336 str.

uvádějí právní étos. Jde o vnitřní akceptaci práva jako hodnoty. Na opačném pólu postojů k právu se nachází **právní anarchismus**, jehož zastánci považují právo za nepřijatelnou, svobodu ohrožující entitu. Mezi těmito póly pak autoři rozlišují legalismus, právní konformismus, právní pragmatismus, oportunistus, deliktní utilitarismus, právní nonkonformismus a právní deviaci<sup>157</sup>.

### 2.1.3 Evropská a americká koncepce právního vědomí

Ve svém článku z roku 2004 s názvem *A 'European' Conception of Legal Consciousness: Rediscovering Eugen Ehrlich*<sup>158</sup>, který již byl zmiňován výše, popisuje M. Hertogh rozdíly mezi americkým a evropským přístupem k právnímu vědomí. Americký<sup>159</sup> výklad pojmu právní vědomí je podle něho úzce spjat s pracemi Roscoe Pounda, zatímco evropská koncepce stojí na myšlenkách Eugena Ehrlicha. R. Pound staví pojem právního vědomí na otázce, **jak** lidé prožívají (platné) právo<sup>160</sup>, zatímco E. Ehrlich se zaměřuje na zodpovězení toho, **co** lidé prožívají jako právo<sup>161</sup>. V Ehrlichově pojetí zkoumáme názory a přístup jednotlivce k právu a spravedlnosti (*die Rechtsauffassung der Leute*)<sup>162</sup>.

Americký přístup zkoumá právo jako nezávislou proměnnou a je založen na Poundově rozlišení „*law in books*“ a „*law in action*“<sup>163</sup>. Právo je považováno za něco daného a je ztotožňováno s „oficiálním“, tedy platným právem, právním systémem<sup>164</sup>. Ve své podstatě jde o zkoumání platného práva v praxi (*official law in action*). Hovoří se o tzv. „gap study“, tedy zkoumání mezery mezi „*law in books*“ a „*law in action*“. Naproti tomu evropský přístup k právnímu vědomí navazuje na Ehrlichovo „*living law*“, respektive „*das lebende Rechts*“, tedy koncepci živého práva<sup>165</sup>. Pojetí práva v tomto

<sup>157</sup> VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M.: *Sociologie práva...*, str. 234 a násl.

<sup>158</sup> HERTOIGH, M.: *A 'European' Conception of Legal Consciousness...*, str. 457-481.

<sup>159</sup> Jedná se převážně o literaturu autorů ze Spojených států amerických.

<sup>160</sup> „*How do people experience law?*“

<sup>161</sup> „*What do people experience as 'law'?*“

<sup>162</sup> Více viz např. ENGEL, D.: *How Does Law Matter ...* str. 139 a násl.

<sup>163</sup> POUND, R.: *Law in Books and Law in Action*, 44 *American Law Review* 12, 1910.

<sup>164</sup> Např. EWICK, P., SILBEY, S.: *The Common Place of Law...*, str. 23.

<sup>165</sup> EHRLICH, E.: *Die Erforschung des lebenden Rechts*, Duncker & Humblot, 1911, 147 str., dále také EHRLICH, E.: *Fundamental Principles of the Sociology of Law*. Transaction Publishers, 1936, 541 str.

přístupu je založeno na chápání pojmu „právo“ jinak než v koncepci americké. Právo není ztotožňováno pouze s platným „oficiálním“ právem, ale předmětem zkoumání jsou i neformální pravidla, zvyky, kterými se jednotlivci v životních situacích řídí, nebo má tendenci se jimi řídit. Jde o rozlišení *Ehrlichova Rechtssatz* a *Rechtsleben*, které má ovšem jiný rozměr než odlišení *law in books* od *law in action* v *Poundově* případě<sup>166</sup>. *Ehrlich* rozumí „živým právem“ jakákoliv pravidla, kterými se lidé řídí, bez ohledu na to, zda spadají pod platné právo, či vyvěrají z jiných normativních systémů. Ostatně jeho učení spočívá na základní myšlence toho, že právní vývoj a obecně právo jako takové má své epicentrum a těžiště ve společnosti samotné, nikoliv v právní vědě, rozhodování soudů nebo v zákonodárství<sup>167</sup>. Základní odlišnost mezi *Ehrlichovým* a *Poundovým* pojetím proto leží v **předmětu zkoumání**. Zatímco *Pound* je více zaměřen na činnost soudců, legislativců a právníků, *Ehrlich* studuje společnost a její chování v souvislosti s právem<sup>168</sup>. Koncept *law in action* je tedy vztažen k právní normě, přístup *living law* se v zásadě obejde bez právní normy a zákonná pravidla nejsou těžištěm jeho přístupu. Jak shrnuje *Hertogh*, dvě koncepce je možné zjednodušeně popsat tak, jak ukazuje Tabulka 5.

	„Americká“ právního vědomí koncepte	„Evropská“ právního vědomí koncepte
<b>Inspirace</b>	Pound	Ehrlich
<b>Právo</b>	nezávislá proměnná	závislá proměnná
<b>Zaměření</b>	pozitivní (oficiální) právo „ <i>in action</i> “	živé právo

Tabulka 5 Koncepce právního vědomí, zdroj: Hertogh str. 476

Uvedené dělení koncepcí právního vědomí na evropské a americké přináší zajímavý postřeh a příspěvek do debaty o podstatě tohoto pojmu. Domnívám se však, že podstatou právního vědomí by mělo být propojení obou přístupů, jelikož zkoumání právního vědomí by mělo zahrnovat nejen odpovědi na otázky, čím se lidé řídí v různých životních situacích, tak i pátrání po tom, jaký vliv má pozitivní právo na život jednotlivce nebo sociální skupiny. Oba přístupy tvoří strany jedné mince, která

<sup>166</sup> Více k danému odlišení viz NELKEN, D.: *Law in Action or Living Law? Back to the Beginning in Sociology of Law*, 4 *Legal Studies* 157, 1984, str. 165 a násl.

<sup>167</sup> VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M.: *Sociologie práva...*, str. 48-52.

<sup>168</sup> HERTOIGH, M.: *A 'European' Conception of Legal Consciousness...*, str. 473



reprezentuje právní vědomí<sup>169</sup>. Jak zmiňuje *Hertogh*, i téměř sto let od vydání zásadní *Ehrlichovy* práce je jeho učení stále živé a podnětné. Zejména v době multikulturalismu a právního pluralismu je třeba zkoumat postoje jednotlivců k právu a jejich vnímání práva<sup>170</sup>.

Důvodem pro toto tvrzení je například změna legislativy. Při novelizaci právních předpisů, nebo při psaní nových kodexů, by měla být provedena analýza stávajícího stavu a dopadu na společnost. Například v době psaní této práce probíhaly práce na novelizaci občanského zákoníku (zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník). Vedly se poměrně živé diskuse ohledně nutnosti změn v době, kdy zákon není ani dva roky v účinnosti. Pokud změny jsou třeba, měli by je legislativci odůvodnit právě společenským užitím, nebo naopak zneužitím určitých institutů v zákoníku. Pokud se novelizuje jen proto, že určité subjekty mají pocit, že v zákoně je chyba, nepovažují to za vhodné pro právní řád jako celek. Pokud v zákoně nejsou zjevné chyby, mám za to, že není nutná novelizace, jelikož se problém dá překlenout výkladem. Dále měnit něco, co se ve společnosti ještě nestačilo usadit, je podle mého názoru velmi nestrategické a málo efektivní. Další otázkou, kterou je třeba vždy zvažovat, je zavádění kontrafaktických norem bez předchozí analýzy možných dopadů takových pravidel na společnost.

#### **2.1.4 Pojem právní vědomí v judikatuře českých soudů**

Při hledání pojmu „právní vědomí“ v judikatuře českých soudů za pomoci systému ASPI<sup>171</sup> bylo nalezeno celkem 77 záznamů o rozhodnutích vyšších soudů, která v sobě toto sousloví uvádějí. Pojem „právní gramotnost“ není obsažen v žádném rozhodnutí.

---

<sup>169</sup> Vedle koncepcí Ehrlicha a Pounda bývá často zapomináno na polského právního teoretika a jednoho z významných průkopníků právní sociologie, Leona Petrazyckého, který zavedl dělení v mnohém podobné oběma zmíněným autorům. Petrazycky rozlišoval „*prawo intuicyjne*“, tedy právo intuitivní, vnímané jedinci či společností a právo dané státem, autoritou, „*prawo oficjalne*“. Více např. MOTYKA, K: *Law and Sociology: The Petrazyckian Perspective*. In: *Michael Freeman (ed.) Law and Sociology*. Current Legal Issues 2005. Oxford: Oxford University Press 2006, str. 119-140.

<sup>170</sup> Zajímavé postřehy v této souvislosti a v návaznosti na Ehrlicha přináší G. Teubner v knize *Global Law without a State*, Ashgate Publishing Company, 1997, 305 str.

<sup>171</sup> ASPI: Automatizovaný systém právních informací, vyhledán pojem „právní vědomí“ a pojem „právní gramotnost“ bez použití lingvistiky, výsledek hledání k 31.12. 2013.

Lze shrnout, že soudy s pojmem pracují, ale je tomu poměrně zřídka. Dále je nutné poznamenat, že mu přiřkládají různé významy.

Z analýzy rozhodnutí je možné učinit několik závěrů:

1. Právní vědomí je možné vnímat jako určitý **soubor vědomostí a znalostí**, které mohou být zásahem zvnějšku ovlivněny. Právní vědomí lze narušit či mást. Tak o něm hovoří Ústavní soud v nálezu sp. zn. Pl. ÚS 44/06 ze dne 3. 4. 2007. Tímto užitím se soud kloní k základnímu prvku právního vědomí, kterým je znalost faktů o právu.

*„Byla-li pohnutkou k vydání napadené vyhlášky snaha obce zpřehlednit jejím adresátům komplikovanou a roztržitěnou úpravu práv a povinností právnických a fyzických osob, vztahujících se k zajištění veřejného pořádku a záležitostí s tím spojených, pak musí Ústavní soud konstatovat, že zvolila způsob velice nevhodný. Vydáním dalšího právního předpisu totiž adresáty normy spíše zmátla a **narušila jejich právní vědomí.**“*

Obdobně hovoří Ústavní soud v nálezu sp. zn. Pl. ÚS 17/97 ze dne 8. 10. 1997, který ale již akcentuje i složku hodnotící, když do právní věty připojil pojem právní jistota, jakožto subjektivní prvek, skrz který jedinec hodnotí kvalitu právního řádu:

*„Je zřejmé, že i u těchto vyhlášek platí princip presumpce jejich ústavnosti, protože při opačném názoru by mohlo být vážně **narušeno právní vědomí a právní jistota ve společnosti.**“*

Ve stejném duchu je použit pojem právní vědomí i v nálezu sp. zn. Pl. ÚS 55/10 ze dne 1. 3. 2011. V tomto nálezu je akcentován legislativní proces jako institut pomáhající lidem pochopit účel zákonného pravidla:

*„Zprostředkování úmyslu zákonodárce a účelu zákona parlamentní rozpravou je rovněž významné pro **právní vědomí občanů** a napomáhá jako jeden z prvků interpretace práva též právní jistotě jako jednomu z principů právního státu, jež chrání čl. 1 odst. 1 Ústavy České republiky.“*

Užší vymezení, kdy je právní vědomí chápáno jako soubor vědomostí, nalezneme například v rozsudku Nejvyššího soudu č. j. 30 Cdo 1719/2013 ze dne 30. 7. 2013, který jej používá jako schopnost vymezit právní význam občansko-právních termínů:

*„S ohledem na výsledky účastníků, z nichž ani jeden neměl **přesné právní vědomí o obsahu pojmů** »společné jmění manželů« a »podílové spoluvlastnictví«,...“*

2. Právní vědomí, jak již bylo naznačeno výše, soudy nepovažují jen za souhrn znalostí o právu, ba naopak. Pod pojem právní vědomí řadí **i vědomosti, které jsou s pozitivním právem v přímém rozporu**. Toto potvrzuje například nález Ústavního soudu IV. ÚS 576/2000 ze dne 12. 4. 2001:

*Jakkoli tedy **obecné právní vědomí** přisuzuje starostovi obce rozsáhlá oprávnění, opak byl a je skutečností. Starosta obce tedy nemohl platně učinit úkon závažným způsobem ohrožující majetek obce bez platného rozhodnutí obecního zastupitelstva, případně rady obce.*

3. Právní vědomí může mít za určitých okolností mít **význam pro rozhodování soudů**. Ve Sbírce soudních rozhodnutí a stanovisek Nejvyššího soudu č. j. 33 Ca 24/95 ze dne 6. 6. 1995:

*Soud považuje za nutné přihlížet k dalším ustanovením zákona, která tento široký výklad obsahové náplně věcných břemen zužují. Je nutno brát v úvahu i původ a vývoj institutu věcných břemen a jeho účel a nelze ignorovat ani přístup judikatury k problematice věcných břemen, právně teoretické pojetí a koneckonců ani **obecné právní vědomí o obsahu věcných břemen**.*

Rozvinutost a úroveň právního vědomí je brána v úvahu při posuzování trestní odpovědnosti pachatele. Tento závěr učinil Nejvyšší soud ČSSR ve svém Zhodnocení aplikace ustanovení § 75 trestního zákona a některých souvisejících trestněprávních ustanovení v řízení proti mladistvým ze dne 9. 12. 1981:

*Míra zavinění může být u mladistvého snižována, nebyl-li schopen předvídat stupeň konkrétního ohrožení nebo rozsah a povahu vzniklých škod či jiných*

*následků trestné činnosti. Také jeho **právní vědomí je méně rozvinuté**, což rovněž snižuje společenskou nebezpečnost činu.*

4. Právní vědomí je vnímáno také jako **vnitřní postoj společnosti či jednotlivců k právu**. Podle pojetí A. Podgoreckého by se jednalo o prvek hodnocení a prestiže práva. Ve svém disentu k nálezu sp. zn. Pl. ÚS 24/07 ze dne 31. 1. 2008 uvádí soudce František Duchoň:

*„Po celou dobu existence lidských společenství si tato vytvářejí pravidla, umožňující snesitelný život jednotlivců. Tato pravidla m. j. vždy obsahovala i způsoby řešení sporů tak, aby bylo zajištěno další rozumné fungování tohoto společenství. Za vrchol tohoto snažení lze považovat demokratické uspořádání moderních demokratických států Evropsko-atlantické civilizace. Stanovení rozumných pravidel, přijatelných pro většinu společenství, jejich dodržování a důsledné ukládání sankcí za jejich porušení je jedním ze základních rolí moderního státu, založeného na principu „rule of law“. Pokud sám stát, prostřednictvím svých vrcholných orgánů, tato pravidla porušuje, zlehčuje tak jejich význam a v podstatě dává příklad či návod k obdobnému postupu. Trpí tak právo, které ztrácí svou vnitřní mravnost, trpí spravedlnost a **oslabuje se přirozené právní vědomí jednotlivců**. To vše činí život slušné většiny obtížným a zbytečně složitějším.“*

Obdobně v usnesení Nejvyššího soudu č. j. 7 Tdo 682/2012 – 39 ze dne 29.8. 2012:

*Samotné trestní řízení je významnou zárukou zachování zákonnosti, neboť v jeho rámci jsou stíháni ti, kteří porušili zákon spácháním trestného činu. To **posiluje právní vědomí veřejnosti**, že trestný čin ani jeho pachatel nezůstane utajen, že je volán k trestní odpovědnosti, přičemž trestní řízení je současně zaměřeno i na zjišťování a odstraňování příčin trestné činnosti.*

5. Nejen znalost právních předpisů, ale také **schopnost jejich interpretace** může být jednou ze složek právního vědomí. Nejvyšší správní soud ve svém rozsudku č. j. 1 As 31/2009-81 ze dne 16. 7. 2009 uvádí:

„Skutečnost že takový výklad vyžaduje **vysoké právní vědomí**, potvrzuje podle stěžovatel i to, že zákonodárce zákonem č. 484/2008 Sb. s účinností od 1. 2. 2009 doplnil § 38 odst. 8 zákona o zbraních o do té doby neexistující právní úpravu. Podle stěžovatele by správní orgán neměl nahrazovat případné nedostatky zákona vlastním uvážením. Soud by pak neměl klást k tíži „delikventa“, že se držel jazykového výkladu právní normy a v případě chybějícího výslovného ustanovení zákona se „utajeného smyslu“ právní úpravy nedobral za užití specifických právních metod výkladu soustavy právních předpisů.“

Z uvedeného lze shrnout, že soudy pojmu právní vědomí nepřirazují žádnou jednotnou definici. V jednotlivých použitích pojmu nalezneme prakticky všechny výše zmíněné možnosti pohledu na tento termín. Je otázkou, zda není chybou, že je právní vědomí používáno soudy bez jednotného obsahu.

### **2.1.5 Čím se řídíme, když nemáme žádná pravidla?**

Pojem právní vědomí či právní gramotnost vážeme k faktu, že lidé žijí ve společnosti, ve které právo platí, respektive ve které právo existuje. V ideálním případě se jedná o právo, kterým se také společnost řídí, je spravedlivě vynucováno a aplikováno. V teorii byly ale rozpracovány také koncepty popisující jednání člověka ve stavu, kdy neexistuje žádný právní řád, kterým by se jedinec mohl řídit. Tento stav nazýváme anomíí, jedná se o pojem, který představil roku 1893 *Emile Durkheim* ve své knize *De la division du travail social* (v této práci používám anglický překlad knihy, tedy *The Division of Labor in Society*<sup>172</sup>).

Slovník cizích slov pojem anomie definuje jako určitý stav rozkladu sociálního řádu, morálních a kulturních norem.

*Emile Durkheim* o stavu anomie hovoří v souvislosti s rozpadem společnosti. Jde o stav, kdy se vytrácejí pravidla, kterými se jednotliví lidé řídí a jejichž dodržování mohou také očekávat od ostatních. Jde o prostředí bez norem, bez pravidel (de facto tak připomíná

---

<sup>172</sup> DURKHEIM, E.: *The Division of Labor in Society*. Glencoe: Free Press, 1947, xxiv, 439 str.

T. Hobbesův stav války všech proti všem<sup>173</sup>). Durkheim jej popisoval jako prostředí vedoucí k deviantnímu chování. Ve studii *Sebevražda*, kde byl Durkheimem pojem anomie použit v roce 1897, byl koncept ukázán, jak je již z názvu patrné, v souvislosti se zbavením se života<sup>174</sup>.

Anomie jako rozpad sociálních norem vytváří prostředí, kde pravidla nejsou a nemohou být kontrolována členy společnosti. Jedinci nejsou v takovém prostředí schopni udržet kontrolu nad aktivitami ostatních, bez tohoto nemohou nalézt své místo ve společnosti. Příčinou tohoto stavu je změna, respektive změny podmínek života, které vedou ke konfliktům, deviantnímu chování a obecné nespokojenosti. E. Durkheim pozoruje, že k anomii vedou různé sociální změny doposud známého a pravidelného – například ekonomická deprese, krize – tyto s sebou pak přinášejí nárůst kriminality, sebevražd a deviantního chování. Anomie tedy přichází ve stavu velkých změn ve společnosti, které nemusejí být vždycky negativní. Anomie může být zapříčiněna jak velkým poklesem, tak výrazným ekonomickým růstem.

V citované knize představuje Durkheim dva koncepty společnosti. První, tradiční, jednoduchou společnost, která je založena na stavu, kdy si jedinci jsou velmi podobní, dohromady je pojí jejich homogenita, každý z členů dokáže přibližně stejně jako ostatní. Vědomí totožnosti je pojátkem jejich vztahů; Durkheim tento stav nazývá **mechanickou solidaritou**. Pro takovou společnost je typické **represivní právo**. Podobnost lidí, členů společnosti, stojí také na systému totožných či obdobných sdílených hodnot, jejichž porušování je přísně trestáno. Druhý z konceptů společnosti je popisován jako **moderní** a je charakterizován velkou dělbou práce. V tomto systému je společnost velmi heterogenní, pro jedince je typická specializace na poměrně úzkou výseč možných činností. Heterogenita je pojátkem, které drží dohromady členy této společnosti, a to z jednoho prostého důvodu – bez ostatních je úzce specializovaný jedinec v koncích.

---

<sup>173</sup> Stav války všech proti všem tak jak o ní hovoří ve svém díle HOBBS, Thomas. *Leviathan, aneb, Látka, forma a moc státu církevního a politického*. Vyd. 1. Editor Jiří Chotaš, Zdeněk Masopust, Marina Barabas. Překlad Karel Berka. Praha: OIKOYMENH, 2009, 513 str. Knihovna novověké tradice a současnosti.

<sup>174</sup> Není ovšem bez zajímavosti, že Durkheim byl ve studiu sebevraždy předstižen T. G. Masarykem (MASARYK, T., G.: *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty*. 5. české vyd. Praha: Masarykův ústav AV ČR, 2002, 221 str.), kniha vyšla poprvé v roce 1881 v německém znění, česky prvně vyšla roku 1904.

*Durkheim* v této souvislosti hovoří o **organické solidaritě**. Právo v tomto systému má spíše **odškodňující funkci**. Prohřešek proti systému či jeho porušení je tak možné napravit reparací, náhradou škody. To vychází z principu, že lidé nejsou tak emocionálně založení a hodnoty, které sdílejí, se navzájem mohou odlišovat. Právě neustálá dělba práce může podle *Durkheima* způsobovat patologické vztahy ve společnosti, když lidé ztrácejí trvalé svazky a vazby na ostatní. Hovoří o **anomické dělbě práce**, ve které jedinec ztrácí spojení s jinými, stává se izolovaným právě v důsledku své specializace. Anomie je tak podle *Durkheima* reakce na ztrátu jistot, jasných pravidel a vazeb ve společnosti. Tato skutečnost potom vede k negativním jevům ve společnosti jako je zvýšená kriminalita či nárůst sebevražd. Projím-li právě uvedené s cíli této práce, je nutné poznamenat, že právě zvyšování právního vědomí mezi neprávnickou populací je jedním z nástrojů jak bojovat proti této izolovanosti a negativním společenským jevům.

Pojem anomie je znám i dnešní sociologii a právní teorii. Pro některé sociology je současná společnost anomickou<sup>175</sup>. Hovoří se o snižování funkčnosti práva, nárůstu patologie ve společnosti a obecné nemožnosti práva udržet krok se sociálními změnami<sup>176</sup>. Tyto závěry je nutné brát v potaz zejména při tvorbě práva. Zákonodárce, který si není vědom omezené možnosti dosahu práva, může při jeho tvorbě narazit na společenskou nevoli a výslednou neefektivitu svého snažení.

Rezignovat na existenci práva ve společnosti je ovšem nemožné – dokud společnost existuje, bude a musí existovat právo v nějaké podobě (v tomto smyslu platí a těžko může být překonána římskoprávní zásada - *ubi societas, ibi ius*). Předpoklady o zániku existence práva (zejména v marxistické teorii) jsou lichými. Jak uvádí *P. Maršálek*: „Podle všeho právo jako normativní systém nezanikne, dokud bude trvat lidská společnost. (...) Ostatně lze si jen těžko představit něco, co by je mohlo nahradit.“<sup>177</sup>

---

<sup>175</sup> URBANOVÁ, M.: *Systémy sociální kontroly a právo*. Brno: Masarykova Universita, 1998, str. 90 a násl.

<sup>176</sup> MARŠÁLEK, P.: *Právo a společnost*. Praha: Auditorium, 2008, str. 205 a zde citovaný HURDÍK, J. *Institucionální pilíře soukromého práva v dynamice vývoje společnosti*. Praha: C. H. Beck, 2007, 119 str.

<sup>177</sup> *Ibid.*, str. 61.

## 2.2 Formy zvyšování právního vědomí neprávnické populace

Právní vědomí se u člověka formuje celý život. Velkou část právního vědomí tvoří návyky, postupy, normy chování, které přijímáme často bezděčně a v počátečních fázích života. V souladu s *Podgoreckým* je na místě vyzdvihnout znalost právních principů a zásad, se kterými se setkává každý jednotlivec mnohem dříve, než se setká se samotným pojmem právo v rámci primárního vzdělávání. Klasickým zdrojem formování právního vědomí v raném dětství jsou pohádky, které v sobě mají morální, ale i právní podtext<sup>178</sup>. Výchova v předškolním věku je tedy základním milníkem ve formování právního vědomí. Rozlišování dobra a zla, učení se toho, že některé věci se nedělají, jsou pro jedince velmi zásadní. Ostatně s trochou nadsázky by bylo možno zmínit *Fulghumův* závěr, který vtiskl do titulu svého díla, tedy *všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*<sup>179</sup>.

### 2.2.1 Právní socializace

Sociologické vysvětlení konformních forem lidského chování je často postaveno na poměrně zjevném předpokladu, kterým je citlivost na jednání druhých a opakování tohoto jednání<sup>180</sup>. Cílem této části je představit východiska právní socializace, tedy procesu sociální integrace jedince do světa práva. Je prokázáno<sup>181</sup>, že se lidé v průměru chovají po právu, ačkoliv konkrétní právní normy neznají, obecně vědí, co je správné, nebo naopak špatné. V této souvislosti se někdy hovoří o *pocitu správnosti/práva* (*Rechtsgefühl*), respektive je sem možné zařadit také intuitivní právo podle výše zmíněného polského sociologa práva *L. Petrazického*. Tento pocit je těžko definovatelný a není možné ho příliš vědecky popsat, jedná se o nějaké vnitřní

---

<sup>178</sup> Viz např. KRUPOVÁ, T: *Pohádkoví soudci.*, In: KYSELA, J., ONDŘEJKOVÁ, J: *Jak se píše o soudech a soudcích: soudní moc v mezioborové perspektivě*. 1. vyd. Praha: Leges, 2012, str. 215-223.

<sup>179</sup> FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Vyd. 7., rozš. 2. Praha: Argo, 2007, 183 str.

<sup>180</sup> např. GOODE, W.: *Norm Commitment and Conformity to Role-Status Obligations*. American Journal of Sociology, LXVI, 1960.

<sup>181</sup> RAISER, T.: *Grundlagen der Rechtssoziologie*. Mohr Siebeck Tübingen: 2009, str. 336.



přesvědčení či mínění, ve kterém hraje poměrně velkou roli morální soud jedince<sup>182</sup>. Pocit správnosti je dokonce popsán i u některých zvířat vyšších řádů<sup>183</sup>.

Není mnoho studií, které by se zabývaly procesem nabývání právního vědomí<sup>184</sup>, tedy právní socializací. Pojmem právní socializace rozumím určitý proces, jehož prostřednictvím získává jedinec vědomí o právních pravidlech, existenci práva a obecné postoje k právu. Tento proces začíná již v dětství, někdy je spojován i s pojmem politická socializace. Je jisté, že základní vzorce dítě nabývá postupně, je ovlivněno prostředím, ve které žije, rodinou a institucemi jako je školka a škola. Vědomí dobra a zla je možné najít u dětí v nízkém věku. Právní socializaci označují například *Jeffrey Fagan* a *Tom R. Tyler*<sup>185</sup> jako vývoj vztahu jedince k právu. Autoři v souvislosti s právní socializací zkoumají především období dětství a adolescence, které má podle nich nejvyšší vliv pro základ právní socializace. V tomto období se totiž podle autorů formuje pozdější vztah osoby k právu a k tomu, zda se bude chovat v souladu s právem, nebo se proti právu bude naopak vymezovat. Existují také studie, které se zajímají kromě právní také politickou socializací. *David Easton* a *Jack Dennis* v kapitole *The Child's image of government*<sup>186</sup> upozorňují na to, že prvními formálními autoritami, o kterých si dítě udělá nějakou představu a uvědomuje si jejich existenci, je policie a prezident (ve studii se jedná o prostředí Spojených států amerických). Ve svém výzkumu se autoři věnovali také otázce, od kdy je možné u dítěte hovořit o tom, že zná funkci a postavení vlády (*government*). Autoři došli po dotazníkovém výzkumu

---

<sup>182</sup> např. viz LAMPE, E.-J. (eds.): *Das sogenannte Rechtsgefühl*. Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie 10, Opladen: Westdt. Verl.: 185–199, 1985.

<sup>183</sup> RAISER, T.: *Grundlagen der...*, str. 337, autor zde poukazuje na schopnost šimpanzů poznat „správnou“ situaci, či potrestat toho, kdo dělá něco „špatného“. Více např. HENDRICH, H.: *Zu möglichen Vorformen des menschlichen Rechtsgefühls bei höheren Tieren*. In: LAMPE, E.-J. (eds.): *Das sogenannte ...*

<sup>184</sup> PIQUERO, A., R., FAGAN, J., MULVEY, E. P., STEINBERG, L., ODGERS, C.: *Developmental trajectories of legal socialization among serious adolescent offenders*. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 96(1), 2005.

<sup>185</sup> FAGAN, J., TYLER, T. R.: *Legal Socialization of Children and Adolescents*. *Social Justice Research*, Vol. 18, No. 3, September 2005, dostupné na

[http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publishing/criminal\\_justice\\_section\\_newsletter/crimjust\\_ju\\_vjust\\_08clefagan.authcheckdam.pdf](http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publishing/criminal_justice_section_newsletter/crimjust_ju_vjust_08clefagan.authcheckdam.pdf), cit. 20. 3. 2015.

<sup>186</sup> EASTON, D., DENNIS, J.: *The Child's image of government* in: GREENBURG, E.: *Political Socialization*. New York: Aldine Transaction, 2009, str. 24 a násl.

k závěru, že je to přibližně v době mezi sedmým a osmým rokem života dítěte. Malé děti také vidí vládu jako instituci, která chrání člověka, pomáhá mu, dokonce je vláda často dětmi nazírána jako něco, co má téměř posvátný nádech<sup>187</sup>.

Velmi zajímavý je také výzkum, který se zaměřoval na zkoumání asociací, které si děti vybaví ve spojení s pojmem *vláda*. Autoři dětem předložili několik obrázků, které byly více či méně spojeny s vládou a jejími funkcemi. Děti měly za úkol vybrat ty obrázky, u kterých měly za to, že nejlépe vystihují to, co si samy pod pojmem *vláda* představují. Mezi možnostmi byly vybrány základní symboly americké ústavnosti (vlajka Spojených států, Kapitol, Kongres, George Washington, Nejvyšší soud, socha svobody, soudobý americký prezident, kterým byl John Kennedy). Nejmladší žáci (7 a 8 let) vybírali nejvíce obrázky *George Washingtona* a *Johna Kennedyho*. S přibývajícím věkem děti volily více jiné symboly (zejména obrázků Kongresu). Autoři vyvozují, že děti v nízkém věku mají tendenci vnímat věci skrze osoby, se kterými si mohou spíše spojit své myšlenky než s abstraktnějšími podněty. Děti se od svých personalizovaných představ posunuly k vnímání institucí. Častý výběr Kongresu podle autorů dokazuje existenci toho, že děti si uvědomují, že je to právě Kongres, který vytváří pravidla. Ve svých představách se tak posouvají k právně-rationálnímu vnímání (*legal-rational*) ve *Weberovském* pojetí. Děti si také v souvislosti s Kongresem uvědomují existenci této instituce jako zastupitelského orgánu.

Podle mého názoru je právě tento okamžik velmi důležitým milníkem ve formování právního vědomí jedince. Jedná se o posun od subjektivního vnímání dobrého a zlého k tomu, že existuje orgán, který má v jistém smyslu monopol na vydávání pravidel, kterými se každý musí řídit. Vnímání existence pravidel jako něčeho, co vzniká určitým procesem a má hierarchii a organizaci je právě tím, co formuje důležitou část právního vědomí.

S výše uvedeným a zejména s politickou socializací souvisí i role autorit, respektive osvojování si autority. Za jeden z nejvýznamnějších experimentů moderní psychologie, který byl výzkumem poslušnosti a konformity, ale také zároveň odhaloval krutou tvář

---

<sup>187</sup> Ibid., str. 30.

jedince, je považován tzv. Milgramův experiment<sup>188</sup> z roku 1963. Psychologický experiment, jehož výsledky se používají, mimo jiné, také k vysvětlení páčání nacistických zločinů na jednotlivcích, dokázal, že pokud jsme k nějakému jednání nabádáni někým, kdo je pro nás autorita, respektive i někým, koho neznáme, ale reprezentuje profesi či stav, ke kterému máme úctu, jsme schopni činit věci, kterých bychom sami od sebe nebyli schopni. Experiment tak ukazuje, jak pokyn autority dokáže narušit a ovlivnit naše vnímání správného/špatného.

Ačkoliv se, zejména neprávnické populaci, může zdát, že právo je to, s čím se jedinec setká u soudu, je tento pohled velmi zkreslený. Soudní líčení je jen špičkou ledovce práva, jelikož převážná většina práva se uskutečňuje mimo oficiální autority. To, že zastavíme své auto na červenou, je bezděčným přizpůsobením se právu, stejně tak při jeho řízení po pravé straně silnice nepřemýšlíme o naplňování právních norem<sup>189</sup>. Platíme své složenky nikoliv proto, že nechceme porušovat pravidla občanského zákoníku o závazcích, ale zkrátka proto, že nechceme nikomu dlužit apod. Velká většina těch, co pravidla dodržují si zpravidla ani neuvědomují, že vše z těchto a dalších konání jsou regulována právem. Zastávám názor, že pro efektivní fungování práva není bez dalšího vždy nutná znalost jeho jednotlivých složek a pravidel, tedy naplnění všech složek právního vědomí. Neznalost práva ale může mít v mnoha případech fatální následky pro jednotlivce.

Zajímavý pohled na potřebu práva a význam smluv v obchodních vztazích přinesl ve svém článku *Stewart Macaulay*<sup>190</sup>. Na základě vlastních sociologických pozorování a výzkumů shrnuje, že význam smluv je spíše ve své mimoprávní rovině. Uvádí, že podnikatelé sice věnují značné množství času přípravě smluv se svým smluvním partnerem, právní sankce se však v realitě téměř nikdy neuplatňují. Podnikatelé, jak je uvedeno v citované studii, dávají přednost spoléhání na férovost protistrany a dobrou víru. Dokonce je možné tvrdit, že spousta ustanovení smluv mezi obchodníky by v případě soudního sporu byla právně nevymahatelná. Autor cituje z rozhovoru s jedním

---

<sup>188</sup> MILGRAM, S.: *Behavioral Study of obedience*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol 67(4), Oct 1963, str. 371-378.

<sup>189</sup> SILBEY, S. S.: *After Legal Consciousness...* str. 332.

<sup>190</sup> MACAULAY, S.: *Non-Contractual Relations in Business: A Preliminary Study*. American Sociological Review, Vol. 28, No. 1, 1963, str. 55-67.

obchodníkem, který (ne)potřebu právníků shrnuje: „*Jakýkoliv spor vyřešíte nejlépe a neefektivněji tehdy, když z něho vyloučíte právníky a účetní. Nikdo z nich totiž nechápe princip ‚dávej-ber‘, který je stěžejní v obchodě.*“<sup>191</sup>. Jsou zmiňovány i názory korporátních právníků, kteří jsou, podle svého názoru, přivolaní k řešení kauzy až v momentě, kdy se obchodníkovi nepovede spor ze smlouvy vyřešit samostatně svými „metodami“. Smlouvy v obchodních záležitostech podle *S. Macaulyho* jsou sice důležitým prvkem vztahu mezi stranami, nicméně nejsou uzavírány primárně jako právní podklad závazku, ale jako (lidské) utvrzení dohody. Dokonce tvrdí, že ve spoustě případů není vůbec existence smlouvy potřeba<sup>192</sup>. Jak autor poznamenává, počet soudních sporů, které se týkají obchodních závazků a jejich porušování, je velmi málo. Dokazuje to skutečnost, že nechat gradovat neshody do soudních rozměrů narušuje vztahy mezi stranami, jedná se o zdlouhavé a v neposlední řadě také velmi nákladné řešení.

Otázkou je, zda je předkládaný výzkum stále aktuální i pro současný stav na poli obchodně právních závazků. Ve své knize jej cituje i *Večeřa a Urbanová*, kteří na jeho výsledcích demonstrují právě to, že právo v praxi je odlišné od požadavků pozitivního práva. Je však nutné brát v potaz dobu vydání daného výzkumu a jeho validitu o více jak 50 let později. Vzhledem k tomu, že v obchodně-právních vztazích došlo za poslední půlstoletí k velkému odosobnění, vzniku ohromných nadnárodních korporací, které disponují s majetkem nezdědky převyšujícím HDP některých ze států, je i role práva a právníků výrazně posílena stejně tak jako narůstá potřeba znalosti práva i v mimoprávních odvětvích. Smlouvy jsou ve velkých korporacích vypracovávány týmy právníků, na významu nabývá mezinárodní právo a právo mezinárodního obchodu. Na druhou stranu v praxi existují tisíce malých a středních podniků a drobných živnostníků, kde je možné uvažovat o praxi, kterou *S. Macaulay* ve své studii popisuje. Velká část těchto subjektů často ani vlastního právníka nemá a v případě potřeby se buď obrátí na externí advokátní kancelář, ale to většinou až poté, co si nezvládnou poradit sami.

---

<sup>191</sup> Ibid., str. 61.

<sup>192</sup> Ibid., str. 62.

## 2.2.2 Zdroje právních informací

Bylo již zmíněno, že velikou část práva a právních pravidel lidé dodržují bez toho, aby si byli vědomi skutečnosti, že jde o pravidla právní a kodifikovaná. Na druhou stranu se každý jednotlivec setká s potřebou vyhledat právní informace. Pro výzkum a pro hodnocení právního vědomí je přínosné zaměřit se na zkoumání zdrojů, ke kterým se lidé uchylují, když potřebují nalézt právní informaci. Ve výše citovaném výzkumu agentury SC&C bylo zjišťováno také to, kde lidé získávají nejčastěji informace o právu. Výsledky shrnuje Tabulka 6.

Zdroje informací	Poměr v České republice
na internetu	43 %
pouze z médií	13 %
advokát	9 %
sbírka zákonů	9 %
na příslušném úřadu	6 %
odborný tisk	6 %
právní a občanské poradny	3 %
ASPI	2 %
jinak	8 %

Tabulka 6 Zdroje informací o právu, zdroj: výzkum SC&C

Patrně není žádným velikým překvapením, že téměř polovina lidí odpovídá, že primárním zdrojem, kde vyhledávají informace, je internet (prvotním krokem k vyhledání právní informace je prosté zadání hesla do internetového vyhledávače jakým je např. Google, respondenti označovali i internetové stránky typu Justice<sup>193</sup> nebo Portál veřejné správy<sup>194</sup>). V době, kdy na internetu nalezneme různorodé odpovědi na téměř všechny otázky lidského života, by bylo spíše překvapující, kdyby výzkum dopadl jinak. O mnoho zajímavější jsou zbylé výsledky, o které se podělili zejména média, advokáti, sbírka zákonů, tisk a úřady. Nejvíce neočekávaným se zdá být výsledek 9 % zastoupení pro Sbírkou zákonů. Znamená to patrně aktivní práci s právními

<sup>193</sup> [www.justice.cz](http://www.justice.cz)

<sup>194</sup> <https://portal.gov.cz/portal/obcan/>

předpisy a vyhledávání v nich. Ve srovnání s ostatními výsledky tato možnost vyžaduje samostatný přístup a orientaci v právním řádu.

Poměrně nízký výsledek právních a občanských poraden je předpokládán. Indikuje to fakt, že se lidé primárně snaží své záležitosti vyřešit svépomocí, pomoc někoho jiného vyhledávají, až když si sami nevědí rady. I tak ale výsledky ukazují, že než pomoc právních poraden lidé vyhledávají placené služby advokátů. Důvodem bude patrně úzké zaměření poradenské činnosti, která je orientována zejména na spotřebitelské záležitosti a agendu bydlení.

Obdobná otázka byla položena skupině vysokoškolských studentů a absolventů v rámci výzkumu k této práci (podrobnosti včetně metodologie výzkumu jsou uvedeny ve čtvrté kapitole, celkový počet respondentů byl 448). Na rozdíl od představeného výzkumu bylo možno v odpovědi uvést více možností než jednu. Možnost zvolit více odpovědí byla vybrána z důvodu větší praktické relevance. Zpravidla je odpověď na právní otázku nebo problém verifikována na více úrovních. Výsledky shrnuje Tabulka 7. Shodně s výzkumem SC&C se na prvním místě umístil internet, respondenti kladli ale větší důraz na poskytování právních rad kolegů neprávnicků (dokonce ve stejné míře jako rad od právníků) a informací ze strany právníka a zejména na hledání v právních předpisech. U možnosti „jiné“ bylo zmiňováno zejména televizní zpravodajství.

<b>Zdroje právních informací</b>	<b>Četnost odpovědí</b>
internet	79 %
hledání v právních předpisech na internetu	61 %
rady právníka	32 %
rady kolegů/kamarádů neprávnicků	30 %
učebnice	26 %
právní systémy (Codexis, ASPI, Beck online atp.)	10 %
časopisy	5 %
jiné	5 %

Tabulka 7 Zdroje právních informací, zdroj: vlastní pilotní výzkum

Večeřa s Urbanovou dále hovoří také o pojmu **tvůrce právního vědomí**. Rozumíme tím osobu, která ovlivňuje ostatní v názorech na právní problematiku. Základem pro roli tvůrce právního vědomí (resp. tzv. „názorového tvůrce“) není, nebo nemusí být, odbornost, ale naopak faktický neformální osobní vliv. Často se tak jedná o osoby z primární sociální skupiny, jako jsou rodiče, prarodiče, sourozenci a podobně. Pro účely této práce jsou ale důležitějšími názorovými vůdci učitelé. Jak autor uvádí, tvůrce právního vědomí může být totožný i s osobou tzv. interpretátora, kterým označuje osobu s odbornými znalostmi, která podává kvalifikovaný výklad právní problematiky pokud možno srozumitelně<sup>195</sup>. O roli vysokoškolských učitelů práva a jejich postoji k výuce a rozšiřování právního vědomí svých studentů je pojednáno v části 3.3 *Učitel práva pro neprávnícké obory*.

### 2.2.3 Projekty zaměřené na zvyšování právního vědomí

#### **Centrum občanského vzdělávání**

Velmi záslužnou činností na poli zvyšování právního vědomí neprávnícké populace zastává v České republice **Centrum občanského vzdělávání (COV)**<sup>196</sup>. Náplň činnosti centra je širší než zvyšování právního vědomí, zaměřuje se na spektrum občanského vzdělávání, organizuje vzdělávací aktivity, které mají podporovat k formování občanské a politické kultury lidí například ve styku s úřady a úředníky, politiky aj. Centrum se zaměřuje na středoškolskou výuku, ale také na mimoškolní aktivity stejně tak jako na zvyšování občanského vzdělávání i dospělých občanů<sup>197</sup>.

Jedním z posledních projektů, který je úzce spjat s upevňováním právního vědomí a právní gramotnosti, jsou tzv. Večery s ombudsmanem<sup>198</sup>. Cílem je zvyšovat povědomí o

---

<sup>195</sup> VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M.: *Sociologie práva...*, str. 245.

<sup>196</sup> Více viz <http://www.obcanskevzdelavani.cz/>, podle údajů uveřejněných na internetových stránkách se jedná o analyticko-aplikační pracoviště Masarykovy univerzity, které vzniklo v roce 2009 s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

<sup>197</sup> Na toto téma byla zpracována zevrubná analýza vzdělávání dospělých včetně jednotlivých sociálních skupin dospělých (vojáci, vězni, lidé nad 50 let): kol. autorů: *Analýza finančního, občanského a právního vzdělávání pro specifické skupiny dospělé populace*, [online]:

[http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/b29fbfc2ff9589e2effeb2c5ba32f9b1c34dae2e\\_uploaded\\_cov\\_2012-fingram-analyza\\_financniho\\_obcanskeho\\_a\\_pravniho\\_vzdelavani\\_final.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/b29fbfc2ff9589e2effeb2c5ba32f9b1c34dae2e_uploaded_cov_2012-fingram-analyza_financniho_obcanskeho_a_pravniho_vzdelavani_final.pdf), externí spolupracovník: T. Krupová, staženo dne 16. 7. 2014

<sup>198</sup> <http://www.obcanskevzdelavani.cz/ombudsman> (cit. 16. 7. 2014).

lidských právech a jejich vymáhání, zejména v souvislosti s činností veřejného ochránce práv. Představena je také Listina základních práv občanů Evropské unie<sup>199</sup>. Jádrem večera je skutečná kauza z oblasti lidských práv, její přehrání herci a následná diskuse se zástupci veřejného ochránce práv.

V současné době je připravován projekt „10 Bacha“, který je zaměřen na zvyšování znalostí občanského práva, konkrétně nového občanského zákoníku. Cílem je do vzdělávání zapojit síť knihoven, kde by lidé mohli získávat informace o občanském právu pomocí informačních brožur, přednášek či seminářů<sup>200</sup>.

### ***Liga lidských práv***

Jak se můžeme dočíst na webové stránce **Ligy lidských práv**<sup>201</sup>, funguje tato organizace jako spolek, který má za cíl ochranu práv a svobod všech lidí, stejně jako snahu o zvyšování povědomí lidí o svých právech. Zaměření Ligy lidských práv je poměrně široké, primárními okruhy jsou školství, zdravotnické právo, soudnictví a policie. Liga také pomáhá obětem bezpráví (nucená sterilizace, zacházení s pacienty ve zdravotnických zařízeních apod.). Těžiště práce Ligy lidských práv je také v pomoci pacientům a duševně nemocným, a to nejen ve spolupráci s Centrem advokacie duševně postižených (*Mental Disability Advocacy Center - MDAC*<sup>202</sup>). Ve vzdělávací oblasti vyvíjí Liga značnou publikační aktivitu a na svých stránkách dává k dispozici a ke stažení více jak 50 užitečných publikací. Některé z publikací jsou účelnou příručkou poskytující právní rady lidem ve specifických životních situacích (např. *Jsem podezřelý z protiprávního činu – jaká jsou moje práva?*, *Jak bránit práva dítěte mladšího patnácti let v řízení o činu jinak trestném*, *Jak postupovat v krizových životních situacích* apod.), jiné poskytují obraz o naší společnosti a dodržování lidských práv (např. *Stínová výroční zpráva Generální inspekce bezpečnostních sborů*, *Právní postavení porodních asistentek v ČR*), najdeme v nich ale také metodologické manuály pro výuku nebo popis

---

<sup>199</sup> KRUPOVÁ, T., HORÁK, O.: *Listina základních práv Evropské Unie v kostce*, ke stažení zde: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/ombudsman>.

<sup>200</sup> Více také: *Koncepce rozvoje knihoven ČR na léta 2011 – 2015 včetně internetizace knihoven* [online]: [http://www.mkcr.cz/assets/literatura-a-knihovny/Koncepce\\_rozvoje\\_knihoven\\_2011-2015.pdf](http://www.mkcr.cz/assets/literatura-a-knihovny/Koncepce_rozvoje_knihoven_2011-2015.pdf), staženo dne 16. 7. 2014.

<sup>201</sup> Internetové stránky Ligy lidských práv: <http://llp.cz/>.

<sup>202</sup> Internetové stránky Centra advokacie duševně postižených: <http://mdac.info/en>.



důležitých rozhodnutí soudů (např. *Význam a náplň Multikulturní výchovy jako výzva pro budoucí učitele, Věc Lautsi a další proti Itálii* apod.). Ligou lidských práv je zajišťován projekt *Férová škola*, jejímž cílem je kromě jiného pomoc dětem s handicapem či speciálními vzdělávacími potřebami. Na zvyšování právního vědomí vysokoškolských studentů se Liga lidských práv podílela například uspořádáním semináře (interaktivního workshopu) mediálního práva pro studenty žurnalistiky na brněnské Fakultě sociálních studií. Tématem semináře byl *Svobodný přístup k informacím a ochrana osobních údajů pro žurnalisty*. Liga na svých stránkách uvádí i podrobný popis právních případů, které souvisejí s porušováním lidských práv a které pomáhala či pomáhá řešit. Jednotlivé případy jsou zpracovány velmi dobrou a přehlednou formou a samy o sobě slouží jako vhodný nástroj zvyšování právního vědomí a mohly by být užívány jako vhodný materiál pro výuku.

### ***Pro Bono Alliance***

Společensky odpovědný výkon právní profese, stejně tak jako poskytování právní pomoci nemajetným, to jsou některé z cílů, které si vytyčila **Pro Bono Alliance**<sup>203</sup> (dále také „Alliance“). Jedná se o sdružení právníků zejména z neziskových organizací. Ve sféře vzdělávání Alliance provozuje projekt s názvem Společensky odpovědná výuka, snahou je oprostít vzdělávání od přílišného teoretizování a zaměřit jej, mimo jiné také na etiku a etický přístup k okolnímu světu. Tento projekt má tři základní roviny, jedna z nich je zaměřená na studenty právnických fakult – tzv. Škola lidských práv. Těžiště této roviny je, podle informací z webových stránek Alliance, v simulovaných řízeních, argumentačních cvičeních, modelovém řešení praktických případů z praxe či diskuzí a besed s různými osobnostmi (např. jejich hosty byli *Pavel Rychetský, Josef Baxa, Eliška Wagnerová, Otakar Motejl* a mnozí další významní právníci). Studenti, kteří se účastní školy lidských práv, si mohou vyzkoušet právní praxi v neziskových organizacích. Cíle aktivit zaměřené na studenty práv jsou zejména společenská prospěšnost absolventů, progresivnější přístup k problematice životního prostředí a lidských práv, snahou je také ukázat studentům možnosti moderního vyučování a interaktivních forem výuky<sup>204</sup>. Další rovinou Společensky odpovědné výuky jsou workshopy a vzdělávání samotných

---

<sup>203</sup> Internetové stránky Pro Bono Alliance: <http://www.probonoalliance.cz/cz/>.

<sup>204</sup> Škola lidských práv: <http://www.probonoalliance.cz/cz/spolecensky-odpovedna-vyuka/-skola-lidskych-prav>, cit. dne 25. 7. 2014.

učitelů. Jedná se zejména o zdokonalování učebních metod. Poslední vrstvu tvoří podpora právních klinik a klinického vzdělávání. Mimo vzdělávací rovinu se Pro Bono Aliance snaží podpořit přijetí zákona o bezplatné právní pomoci<sup>205</sup>. Mezi další aktivity patří například spolupráce s Právnickou fakultou UK Praha na realizaci projektu "Právo pro praxi - rozvoj a inovace magisterského studijního programu Právo a právní věda na Právnické fakultě Univerzity Karlovy"<sup>206</sup>.

#### 2.2.4 Neformální vzdělávání

Velkou část vzdělávání dospělých tvoří tzv. neformální vzdělávání, které je na rozdíl od školního či univerzitního založeno na aktivitách jiné vzdělávací instituce, odborného lektora či učitele<sup>207</sup>. Citovaná studie *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu (Adult Education Survey)* neformální vzdělávání popisuje jako decentralizované vzdělávání, které probíhá vedle formálních způsobů. Není zpravidla ukončeno závěrečnou zkouškou, jeho trvání je také výrazně kratší. Právě délka tohoto typu vzdělávací aktivity je vhodná pro reakci na aktuální životní a pracovní potřeby. Ve sféře právního vzdělávání je proto velmi rozšířená. Jelikož téměř každodenní změny právního řádu s sebou nesou zvýšené nároky nejen na vysokoškolské profese, existuje celá řada agentur a společností, které nabízejí jedno či vícedenní právní kurzy a školení.

Tato část vzdělávání v právu formuje zejména znalostní složku právního vědomí. Do určité míry má a může mít vliv také na postoje a hodnocení práva. Společenské vědy a právo ostatně podle citovaného výzkumu v neformálním vzdělávání převažují<sup>208</sup>.

Podíl účasti na neformálním vzdělávání podle míry dosaženého vzdělání je představen na následujícím grafu.

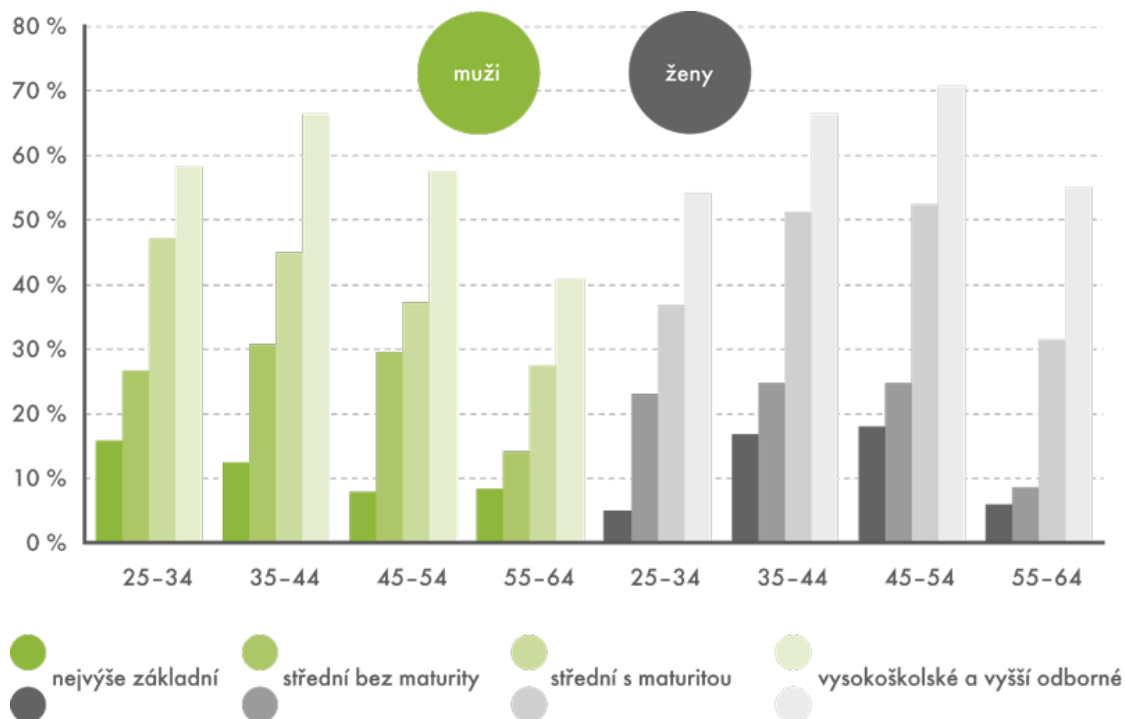
---

<sup>205</sup> Více informací o této snaze je k dispozici na stránkách věnující se výlučně bezplatné právní pomoci: <http://www.bezplatnapravnipomoc.cz/>, je však otázkou aktuálnost těchto informací, jelikož poslední aktuality na stránkách uvedené jsou z roku 2011.

<sup>206</sup> Oficiální stránky projektu Právo pro praxi: <http://ppp.prf.cuni.cz/news.php>. Projekt Právo pro praxi byl financován Operačním programem Adaptabilita a proběhl od října 2010 do května 2013. Na internetových stránkách projektu jsou ke stažení mimo jiné i publikace týkající se metodologie právního vzdělávání, které jsou použitelné také pro výuku práva mimo právnické obory.

<sup>207</sup> *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu. Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011.* Český statistický úřad, 2014, dostupné na: [http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/t/D0001E0578/\\$File/23004114.pdf](http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/t/D0001E0578/$File/23004114.pdf), cit. dne 8.1. 2015.

<sup>208</sup> *Ibid.*, str. 21 a 22.



**Graf 8 Zapojení do neformálního vzdělávání v ČR dle věku, pohlaví a vzdělání, zdroj: ČSÚ, AES 2011, převzato z <http://www.dvmonitor.cz/aktuality/572-ma-smysl-stale-studovat>**

Představená data nepřinášejí nijak překvapivý závěr – lidé s vyšším formálním vzděláním se více zapojují i do neformálních forem zvyšování vědomostí.

Vzhledem k rychlým změnám nejen v právu a narůstající potřebnosti se v novinkách co nejrychleji orientovat, vzrůstá obliba online kurzů, které kladou nižší nároky na čas, což oceňují zejména zaměstnavatelé. Neformální vzdělávání je proto poměrně důležitým faktorem, který ovlivňuje právní vědomí vysokoškoláků. V případě studentů vysokých škol naopak neformální vzdělávání dominantní není, respektive může být významné například v jazykové oblasti, na právní vědomí ale příliš nedopadá.

Tento závěr potvrzuje i výsledek výzkumu k této práci, jehož metodologie je popsána ve čtvrté kapitole (Vysokoškoláci a jejich přístup k výuce práva a k právu) a kde byli respondenti, převážně studenti vysokých škol či absolventi, dotazováni, zda se účastní nějakých kurzů či školení. Výsledky, které ukazují, že neformálního vzdělávání je u této skupiny respondentů opomíjeno, ukazuje Graf 9.



**Graf 9** Účastníte se nějakých právních kurzů nebo školení?

Je možné předpokládat, že s přibývajícím pracovními zkušenostmi a potřebami praxe se poměry odpovědí „vylepší“ ve větší procento návštěv právních kurzů a školení.

### **2.2.5 Média a jejich role při vytváření a formování právního vědomí**

Před obrazovkou televize, počítače nebo chytrého mobilního telefonu tráví lidé podle některých výzkumů<sup>209</sup> i 12 hodin denně. Vzhledem k tomu by bylo chybou nebrat roli a vliv médií na znalosti a vědomosti jedince.

Bylo by možné rozlišit tři základní zdroje právních informací, která nám média předkládají:

1. faktické zprávy a informace ze života v podobě zpráv, novinových či časopiseckých článků a reportáží;
2. pořady, jejichž přímým smyslem je zvýšit právní povědomí (například pořad České televize *Ochránce*<sup>210</sup>, nebo více „hraný“ pořad *Rozsudek*<sup>211</sup>, popřípadě i velmi zdařilý cyklus *Neznalost neomlouvá*<sup>212</sup>);

<sup>209</sup> BLAKELY T.-A.: *Infographic Reveals Shocking Truths on Technology Usage and Screen Time*. 2013, dostupné na: <http://blog.pgi.com/2013/10/screen-fiends-infographic-reveals-shocking-truths-technology-usage-screen-time/>, cit. dne 5. března 2014.

<sup>210</sup> Webové stránky pořadu: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10363268581-ochrance/>.

<sup>211</sup> Webové stránky pořadu: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10702670652-rozsudek/7408-o-poradu/>.

<sup>212</sup> Webové stránky pořadu: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10171816906-neznalost-neomlouvaneb-cestou-necestou/208382541380023>.

3. filmy a seriály, které mají vztah k právnímu prostředí nebo právním kauzám (od různých detektivních a kriminálních pořadů, po seriály z právnického prostředí či právnické filmy).

Na právní vědomí mají dopad všechny tři zmiňované zdroje mediálních informací o právu a je obtížné rozhodnout, který převažuje. Jak je uvedeno na jiném místě této práce, je to právě důsledek médií, že lidé mají právo spjaté především s protiprávními trestnými činy. Vliv zejména americké filmové produkce pak vytváří představu soudního procesu postaveného na roli poroty. Při výuce práva se často setkávám s dotazy, zda se je možné soudce v České republice oslovovat „ctihodnosti“ a podobně<sup>213</sup>.

Trestně-právní převahu zpráv potvrzují i některé zahraniční výzkumy, které se právní problematice v médiích věnují<sup>214</sup>. Většina televizních reportáží či novinových a časopiseckých článků popisují trestnou činnost více než soukromoprávní kauzy. V. Hans a J. Dee ve zmiňované studii poukazují na fakt, že většina televizních reportáží netrvá více než pár minut. Během několika chvil je tak shrnuta podstata kauzy, prostor je věnován výroky každé ze stran a případně několika záběrům ze soudní místnosti. Většina závažných trestně-právních zločinů je podle autorek prezentována často jako činy duševně choré mysli, nikoliv jako organizovaná a plánovaná činnost<sup>215</sup>. Noviny a časopisy mají větší prostor pro popis právních kauz, i tam ale převažuje akcent na násilné trestné činy bez detailnějšího rozboru právních aspektů případu<sup>216</sup>. Bez

---

<sup>213</sup> V době psaní této práce uváděla Česká televize seriál Život a doba soudce A. K. (režie Robert Sedláček, Radim Špaček, Bohdan Sláma), který se z velké části odehrával v soudní síni, kde probíhala civilní soudní řízení. Z odborného hlediska byl však seriál plný procesních chyb (citace již neúčinných zákonů a procesních předpisů, směšování civilního a trestního práva, neřešená explicitní podjatost soudce). Na druhou stranu je jen málo obdobných počinů, které by se věnovaly občansko-právním sporům a alespoň se snažily ukázat fungování českého soudního řízení.

<sup>214</sup> HANS, V. P.; DEE, J: *Media Coverage of Law: Its Impact on Juries and the Public*. Cornell Law Faculty Publications. Paper 324, 1991.

<sup>215</sup> Se zvyšováním role televize, která je sledována často také prostřednictvím internetu, je zprostředkováno velmi mnoho kauz. Ostatně v roce 2013 a 2014 jsme byli svědky velmi detailních zpráv, které se týkaly procesu s handicapovaným atletem Oscarem Pistoriem. Stejně tak v prostředí České republiky jsme byli během roku 2014 a 2015 seznamováni detailně s průběhem řízení bývalého hejtmana a poslance Davida Ratha. Diváci či čtenáři měli možnost přemýšlet o etické stránce obhajoby.

<sup>216</sup> ROBERTS, J. V.; DOOB, A. N.: *News media influences on public views of sentencing*. Law and Human Behavior, Vol 14(5), 1990, str. 451-468.

zajímavosti jistě není ani studium toho, jak zobrazování kriminality v médiích ovlivňuje představy o zločinu jako takovém (zobrazení převážně násilné kriminality, důraz na trestné činy v sexuální oblasti a podobně<sup>217</sup>).

Jak ve své studii uvádí *M. Fishman*<sup>218</sup>, který se věnoval mediálnímu zpracování zločinů proti starším osobám, v případě, že média o těchto zločinech informovala, měla veřejnost za to, že i počet těchto jednání se výrazně zvýšil. *M. Fishman* v této souvislosti hovoří o tzv. kriminálních vlnách (*Crime Waves*). Toto jistě není příliš překvapivé. Je ale třeba z tohoto faktu vyvodit, že prezentace práva médií má velký a často podceňovaný vliv na postoj veřejnosti k právu, ale také na představy o tom, co je a co není právem. V této souvislosti je možné vidět zajímavé souvislosti – prezentované kauzy, které mají vliv na právní vědomí jedinců, jsou zprostředkovávány prostřednictvím novinářů, z velké většiny vysokoškolsky vzdělaných osob. Míra kvality jejich právního vědomí a vzdělání má velký potenciál ovlivnit, v dobrém nebo špatném, právní vědomí širokého spektra lidí.

Nejen reportáže o právních kauzách, ale stejně tak seriály či filmy, které se dotýkají právních problémů, jsou a musejí být zjednodušeny co se právních podrobností (například procesních postupů) týče. Jak podotýká například *W. V. Dumble*<sup>219</sup> průměrný divák těchto pořadů by byl poměrně frustrován, kdyby se setkal se soudním procesem ve skutečnosti, především co se jeho délky a složitosti týče. Většina pořadů seriálů a filmů s právní tematikou se zaměřují na policejní nebo detektivní činnost, jelikož je divácky atraktivnější než práce právníků, advokátů, státních zástupců nebo soudců. Ryze právní scény se odehrávají v soudních síních, kde často vyvrcholí představovaná práce právníků (v tomto budiž výjimkou například vynikající český film *Ex offo*<sup>220</sup> o obhájci K. H. Franka advokátem Kamilem Reslerem, kde se děj odehrává mimo soudní síň). Dochází tak k frekventované představě ze strany laiků, že se vše důležité v právní práci odehraje v soudní síni. Účast u soudů přitom tvoří méně než

---

<sup>217</sup> Více například velmi zdařilá diplomová práce Radka Josífka *Trestný čin v médiích*, Právnická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2014, vedoucí práce JUDr. Mgr. Michal Urban, Ph.D.

<sup>218</sup> FISHMAN, M.: *Crime Waves as Ideology*. Social Problems, Vol. 25 (5), 1978, str. 531-543.

<sup>219</sup> DUMBLE, W. V.: *And Justice for All*. The messages behind “real” courtroom dramas. In: G. Burns & R. J. Thomson (Eds.), *Television studies: Textual Analyses*, New York: Praeger, 1989, str. 103 – 120.

<sup>220</sup> *Ex Offo*, režie Jaromír Polišenský, 1998.

5 % práce právníků<sup>221</sup>. Takováto představa není primárně nebezpečná či škodlivá, ostatně obdobné představy mají laici i o jiných profesích. Problém začíná teprve při osobní konfrontaci s právní kauzou a očekáváními, které má laik od jednotlivých fází svého problému. Například mylná představa, že většina právních kauz končí u soudu, je poměrně zakořeněná.

Zajímavé a poučné jsou také studie, které popisují chování lidí, po ovlivnění mediálními informacemi. Vzhledem k převaze kriminálních činů, které jsou v médiích představovány více než kauzy soukromoprávní, bylo prokázáno, že častý divák televize má představu, že svět je velmi nebezpečný. *G. Gerbner* a *L. Gross* ve své studii<sup>222</sup>, která je sice již staršího data, ale jejíž závěry jsou stále aktuální, vyslovili závěr o tom, že ti, co se na televizi dívají více než 4 hodiny denně, výrazně přeceňují množství lidí, kteří se zabývají vymáháním práva.

*Večeřa* a *Urbanová*<sup>223</sup> v této souvislosti zmiňují také výzkum, který provedli v sedmdesátých letech dvacátého století *A. Podgorecki* a *A. Kojder*. V tomto výzkumu byla hledána (pozitivní) korelace mezi četností sledováním televizních pořadů s právní tematikou, poslechem rozhlasových pořadů či čtením právních témat v tisku a úrovní právních znalostí. Závěr výzkumu přinesl informaci o pozitivní korelaci v krajních případech znalosti práva (nedostatečná versus dobrá). U průměrné znalosti se míra sledování masmédií nijak příliš nepromítá. Vzhledem k relativnímu stáří citovaného výzkumu je nasnadě otázka, jaké výsledky by přineslo jeho provedení v dnešní době. Na základě prezentovaných výsledků výzkumu SC&C, který uvádí internet jako nejčastější zdroj poznání práva, se lze domnívat, že se těžiště sledování právních témat posunulo z tisku, televize a rádia právě do světa internetu a na základě toho by bylo možné soudit, že by výsledky výzkumu byly obdobné jako v době svého vzniku. Otázkou by byla vypovídací schopnost výsledků v případě, že by internet nebyl zařazen mezi zkoumaná masmédiá.

---

<sup>221</sup> HANS, V. P.; DEE, J: *Media Coverage of Law: Its Impact on Juries and the Public*. Cornell Law Faculty Publications. Paper 324, 1991, str. 139.

<sup>222</sup> GERBNER, G., GROSS, L.: *Living with Television: The Violence Profile*. Journal of Communication, Vol. 26 (2), 1976, str. 172–194.

<sup>223</sup> VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M.: *Sociologie práva...*, str. 243.

### 2.3 Shrnutí kapitoly

Kapitola si dala za cíl představit pojem právní vědomí a provázat jej s pojmy, které s ním úzce souvisejí, zejména s právní gramotností. Bylo ukázáno, že pojem právní vědomí není příliš v hledáčku právníků ani sociologů práva. Velká část výzkumů týkajících se tohoto pojmu jsou staré i desítky let a je proto otázkou, do jaké míry jsou výsledky stále relevantní i v dnešní době<sup>224</sup>. I tak je pojem právní vědomí užíván, a to mimo jiné také v judikatuře soudů. Na základě rozboru rozhodnutí vyšších soudů, které tento pojem obsahují, bylo zjištěno, že právní vědomí není definováno ani používáno jednotně. V literatuře lze odlišit americký a evropský přístup k pojmu právní vědomí, přičemž první z nich je založen na *Ehrlichovu živém právu*, zatímco americká koncepce stojí na učení *Poundově* a jeho *law in action*. Pro účely této práce je nejvhodnější vnímat pojem právní vědomí v souladu s *Rehbinderem*, tedy pomocí jeho trojprvkové definice zahrnující vědomí toho, **co je právem**, tj. právní znalosti, vědomí toho, co by právem být mělo, tj. **subjektivní mínění o právu**, názory na právo a obecné vědomí toho, že ve společnosti **může a zásadně má právo platit**, tj. *étos* práva.

V závěru kapitoly bylo prezentováno několik projektů, jejichž cílem je kultivace právního vědomí. Aktivit, které mají za cíl podpořit právní vědomí, včetně zlepšení výuky práva, probíhá relativně hodně. Do budoucna by jejich cílem mělo být rozšiřování povědomí o vlastní činnosti.

Velmi důležitým a poměrně opomíjeným faktorem, který má vliv na právní vědomí jsou média. Jejich vliv byl stručně představen a rozebrán za použití několika zahraničních studií.

---

<sup>224</sup> Například Večeřa s Urbanovou ve své knize věnované sociologii práva citují z výzkumů uvedených v Podgoreckého knize vydané v první polovině sedmdesátých let minulého století, či z výzkumů ještě starších. Bohužel novější studie nejsou k dispozici, což by mělo sloužit sociologům práva jako motivace k další výzkumné činnosti.



### 3 Formování právního vědomí při výuce

*„Vzdělání je to, co člověku zůstane, když zapomene, co se naučil ve škole.“*

- Albert Einstein

Na právní vědomí, jak bylo ostatně popsáno i v předchozí kapitole, má vliv velké množství faktorů. Výuka je pouze jeden z nich, ovšem velmi významný. Oproti jiným způsobům formování právního vědomí se jedná o vědomé, zaměřené a institucionalizované získávání informací. V kapitole o vysokém školství byl uveden předpoklad nedostatečnosti a omezenosti výuky práva ve vysokoškolském vzdělávání studentů a na to navazující nedostatečná efektivnost formování jejich právního vědomí (ve smyslu *M. Rehbinder* a *A. Podgoreckého*). Podívejme se nyní na druhou stranu mince – na způsoby, jakými se studenti učí, jak je vstřebávána látka a jak by se mělo přistupovat k výuce práva tak, aby studentům pomohla rozšířit jejich právní vědomí. V úvodu kapitoly jsou uvedeny některé teoretické koncepty a studie věnované didaktice (Bloomova taxonomie, Kolbův cyklus učení). Kapitola dále pokračuje představením vlastního dotazníkového výzkumu, který se týká přístupu vysokoškolských učitelů práva k jejich předmětu a to jak co do metodologie výuky, tak i do obsahu a jejich pohledu na výuku práva pro neprávnické. Zkoumány byly i podrobnosti o jednotlivých učitelích práva stran jejich povolání, pedagogického vzdělání a dalších proměnných, které mohou mít vliv na výuku. Do kapitoly jsou začleněny i některé závěry dotazníkového výzkumu, který byl zaměřen na vysokoškolské studenty a absolventy a kterému je primárně věnována následující kapitola. V některých styčných bodech ale bylo vhodnější promítnout výsledky vedle závěrů z učitelského výzkumu. V kapitole je představen koncept klinického vzdělávání a interdisciplinární výuky spolu s návrhem způsobu jejich zapojení do výuky práva na neprávnických oborech. V závěru kapitoly jsou nastíněny některé možnosti pro zlepšení stávajícího stavu výuky práva.

#### 3.1 Učení se a výuka práva

K výuce práva, stejně jako k výuce jakéhokoliv jiného předmětu, by se mělo přistupovat s vědomím základních předpokladů. Tyto předpoklady velmi poutavě a přehledně

shrnuje *John D. Bransford* a kol.<sup>225</sup>, některé postřehy uvádím níže s možnými přesahy do výuky práva. V následujícím textu je citováno také z několika didaktických studií.

Prvním z předpokladů je ten, že studenti přicházejí do školy a výuky s pocitem a vědomím či představou o tom, jak svět kolem nich funguje. Toto není žádný převratný závěr, ovšem jedná se o skutečnost, na kterou se často nebere ohled. Jak bylo potvrzeno pedagogickými psychology, jeden z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují učení, jsou vědomosti a schopnosti, se kterými student svoji výuku začíná<sup>226</sup>. To se týká i znalostí či povědomí o právu<sup>227</sup>. Ze středoškolské výuky (popřípadě ze základní školy) by student měl být poučen o základních charakteristikách právního systému, ve kterém žije. V běžném životě se již setkal s mnoha právními jednáními, v rámci výchovy mu byla vštěpována pravidla, z nichž některá mají právní přesah, dále čerpá informace z médií, která jsou plná právních kauz i rad. Studentovi je v době přijetí na vysokou školu 18-20 let (za předpokladu, že do terciálního školství směřuje hned po maturitě), proto je nezbytné počítat s jeho znalostmi a zkušenostmi. Je důležité, aby učitel uměl odhalit, jaké jsou vstupní znalosti a představy studenta. Je totiž dobře možné, že v případě, že jeho předvedení o studovaném předmětu je nesprávné, nebude mít student zájem se mu věnovat (nebude chápat, proč je pro něj důležitý, bude přesvědčen, že jej k životu a studiu nepotřebuje a podobně).

Stejně tak může dojít k tomu, že student nebude s to chápat poznatky předmětu a bude se jej učit jen kvůli tomu, aby zvládnul test (což je ostatně i jedna z odpovědí, kterou uváděli studenti v rámci výzkumu k této práci). *Howard Gardner*<sup>228</sup> ve své knize tvrdí,

---

<sup>225</sup> BRANSFORD, J.: *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Expanded ed. Washington, D.C.: National Academy Press, c2000, str. 14.

<sup>226</sup> AUSUBEL, D. P.: *Educational Psychology: A Cognitive View.*, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1968, 772 str.

<sup>227</sup> Ostatně to, jací jsme a co víme, má velký význam i pro právníky – například při metodách interpretace práva se často spoléhají na určité předvedení, vkládání určitých významů slovům, vylučování určitého významu textu a podobně.

<sup>228</sup> GARDNER, H.: *The Unschooled Mind: How Children Think And How Schools Should Teach.*, New York: Basic Books, 1991, 320 str.

že v případě humanitních oborů je předvedení<sup>229</sup> studentů často poznamenáno zjednodušováním reality a na to navazujícími simplifikací problémů (ve snaze používat zkratkovité definice). Důležitým bodem pro učitele a výuku je proto zbavit studenty mylných představ a tím upravit jejich předvedení tak, aby se na něm mohlo ve výuce stavět. Toho lze docílit například tím, že v úvodní hodině učitel studenty uvede do předmětu tak, že jej prováže se známými situacemi, popíše způsoby myšlení typické pro daný obor a některá pravidla. Ostatně velmi dobrou ukázkou takového úvodu jsou „startovní“ hodiny do předmětů na *London School of Economics*. Tyto tzv. *kick-off* lekce mají za cíl představit strukturu předmětu, požadavky na studenty a důvody, proč je předmět hodný studia<sup>230</sup>.

Aby nedošlo k mýlce – netvrdím, že jediným účelem výuky práva má být jeho praktická aplikace. Cílem by mělo být zachování výuky práva jako jednoho z oborů, který má zajistit jedinci klasické vzdělání a rozkvět ducha a osobnosti prostřednictvím stimulů k přemýšlení o složitosti světa (například ve smyslu *Liessmannovy Teorie nevzdělanosti* uvedené výše), ovšem podle mého názoru nelze odhlédnout od jeho řemeslné stránky.

Právní vědomí studentů je velmi ovlivněno také sledováním filmů a seriálů z právního prostředí, jak bylo uvedeno v minulé kapitole. Není proto výjimkou, že studenti mají zažitou „právní“ terminologii zejména trestního práva, kterou se snaží použít na všechna právní odvětví. Nerozlišují civilní a trestní proces, tudíž ani strany řízení, kdokoliv je rozsudkem povinován k nějaké činnosti, je podle většiny studentů *odsouzený*, případně *vinen*, soud mu uloží *trest* a podobně. Toto potvrzuje i *Glanville Williams* ve své známé knize (vydané prvně v roce 1945 s dodnes nepřežitými závěry) *Learning the Law*<sup>231</sup>. Uvádí zde, že většina neprávnicků má představu, že právo je tvořeno především, ne-li výlučně, trestními normami. Je to díky kriminálním filmům a

---

<sup>229</sup> Pojmem předvedení rozumím míru vědění člověka, od které se odvíjí schopnost porozumět novým informacím. Více např. LAJSEK, V.: *Vybrané mimoprávní aspekty ovlivňující rozhodování soudců* in: KYSELA, J., ONDŘEJKOVÁ, J.: *Jak se píše o soudech a soudcích...*, konkrétně část věnovanou pojmu předvedení a předporozumění na str. 29 a násl.

<sup>230</sup> Lekce jsou ke zhlédnutí na server [youtube.com](http://externalstudy.lse.ac.uk/kickoff/Details.htm) a jsou velmi působivé. Více např. na: <http://externalstudy.lse.ac.uk/kickoff/Details.htm>, cit. dne 18. května 2015.

<sup>231</sup> WILLIAMS, G.: *Learning the law*. 14th ed. London: Thomson Reuters, 2010, str. 5 a násl.

seriálům, detektivním příběhům, ale také medializováním převážně kriminálních případů.

Obdobně *Nancy Oppenheimová*, která ve svém článku představuje výzkum týkající se výuky obchodního práva pro neprávnický. Výsledky jejího výzkumu potvrzují, že pokud je výuka zaměřena na již existující vědomosti studentů, je daleko více efektivní než klasicky strukturovaná výuka, která se zaměřuje na výuku základních právních poznatků a počítá, že student je co do práva *tabula rasa*<sup>232</sup>.

*Eleanor Duckworth*<sup>233</sup> hovoří o problému, kdy studenty něco učíme příliš brzy, tudíž látce nemohou rozumět (například u obchodního práva studenti za sebou nebudou mít výuku základů podnikání, trhu a fungování ekonomiky), nebo je dané věci učíme příliš pozdě a nic jim nepřináší (ve výuce práva se, podle mých pozorování, často stává, že studenti vysokých škol jsou konfrontováni s fakty, které již znají z jiných předmětů, nebo z výuky sekundárního školství). Její krédo by se proto dalo přetlumočit jako nutnost učitele poznat své studenty. Obecně by bylo možné shrnout základní požadavek na výuku, kterým je její zaměření na studenta. Učitel neučí pro sebe, ale pro své studenty.

Tato úvaha je velmi důležitá, ovšem, podle mého názoru, v současném nastavení českého vysokého školství a výuky práva vůbec, téměř nerealizovatelná. Pokud je právo vyučováno často formou frontálního výkladu na přednášce pro desítky studentů bez intenzivnější seminární výuky, učitel nemá možnost zabývat se počátečními znalostmi studentů. Byť je jistě možné alespoň částečně se o přístupu a názoru na právo od studentů něco dozvědět například formou dotazníků či „testu“ na začátku semestru, učitelé tuto možnost nevyužívají. Úvodní hodiny zmiňované výše by však mohly výuku oživit a přiblížit právo studentům.

Dalším předpokladem podle *J. Bransforda* je to, že možnost rozvíjet kompetence a znalosti v nějakém oboru, je založena na tom, aby studenti měli základy faktických znalostí, chápali fakta a myšlenky v kontextu koncepčního rámce předmětu a byli

---

<sup>232</sup> OPPENHEIM, N.: *Cognitive Bridges: Law Courses Structured For Application And Knowledge Transfer*. Journal of Legal Studies Education, 17: 17–56, 1999.

<sup>233</sup> DUCKWORTH, E.: „The Having of Wonderful Ideas“ and Other Essays on Teaching and Learning. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1987, str. 31 a násl.

schopni organizovat a třídit své vědomosti tak, aby jim to ulehčilo vyhledávání informací a jejich využitelnost a aplikaci v praxi.<sup>234</sup> Propojením těchto tří prvků (vědomosti a znalosti, koncepční rámec a aplikace v praxi) se ze studenta „nováčka“ stává pokročilý student. *J. Bransford* toto propojení ukazuje na příkladu výuky zeměpisu, konkrétně testu doplňování tzv. slepé mapy. Student, který má hluboké faktické znalosti, zpravidla nebude mít problém doplnit do mapy USA názvy států, měst, řek atd. V momentě, kdy se studentovi dá tatáž mapa ovšem bez načrtnutých hranic mezi jednotlivými státy, stávají se faktické znalosti slabšími a stejný úkol obtížnější. Lépe obstojí ti studenti, kteří chápou koncepční rámec problému – vědí, že hranice mezi státy nejsou tvořeny náhodně, ale naopak, že se řídí přírodními stavy (řeky, pohoří, jezera, že velká města se tvoří většinou v místech, která jsou příhodná pro obchod – podél řek, velkých jezer atd.). Obdobně by se dalo hovořit o nabývání právního vědomí, zejména vědomostí o právu. I to tvoří systém s určitými principy a zásadami. Byť je každý smluvní typ odlišný, určité styčné body nalezneme v každém kontraktu. Memorování povinných náležitosti jednotlivých smluv je proto absolutně zbytečné, pokud student pochopí princip smluvního procesu a základních pravidel pro obsah smluv.

Studenti většinou nemívají problém vyjmenovat, jaké jsou náležitosti pracovní smlouvy, jaké podmínky musí splňovat ten, kdo chce vstoupit do manželství, či jaká jsou pravidla pro vznik obchodní korporace. Problémem často bývá, že studenti po absolvování právního předmětu sice vědomosti a znalosti mají, neumějí je však prakticky aplikovat, chybí jim schopnosti, respektive to, co bylo výše popsáno jako právní gramotnost. Během výzkumu k disertační práci jsem kromě níže uvedeného dotazníkové šetření, položila cca 60 vysokoškolským studentům napříč obory, kteří za sebou měli výuku práva, následující příklad (viz Tabulka 8), jen 5 z nich vypracovalo řešení úkolu tak, jak bylo požadováno (byli schopni napsat vzor smlouvy). Většina studentů poskytovala odpovědi verbální v tom smyslu, že popsala, jaká forma smlouvy a proč by v daném případě přicházela v úvahu a co by v takové smlouvě mělo být napsáno. Napsat alespoň stručný koncept smlouvy valná většina nezvládla. Studenti mají znalosti, ale nedovedou je transformovat v dovednosti, použít syntézu a vyřešit úkol.

---

<sup>234</sup> BRANSFORD, J.: *How people learn...*, str. 17.

Petr (17 let), student třetího ročníku gymnázia, hledá přivýdělek. Osloví ho agentura, která se zabývá výcvikem akvariálních rybiček Akrobatická ryba, s.r.o., se sídlem v Praze. Nabídla Petrovi, že by k nim mohl docházet a cvičit rybičky. Práce by mu nezabrala více než 5 hodin denně. Honorář byl stanoven na 150 Kč za hodinu. Petr plánuje pracovat během letních prázdnin, tedy měsíce červenec a srpen.

*Sestavte pro Petra vhodnou smlouvu/dohodu tak, aby byla platná. Zamyslete se zejména nad tím, jaká z forem pracovních smluv/dohod pro něj bude nejlepší (v úvahu vezměte i aspekty daňové a sociálních odvodů).*

#### **Tabulka 8 Zadání příkladu - pracovní právo**

I když byl tento test proveden jen na malém vzorku studentů, ukazuje jeho závěr podle mého názoru na rozšířený a často opakovaný neblahý fenomén českého (nejen) vysokého školství – studenti jsou vychováváni a vzděláváni k tomu, aby memorovali znalosti. Toto je českému školství vytýkáno snad v každém srovnávání úrovně školství v jednotlivých zemích, ovšem stále se systematicky nepracuje na jeho odstranění. Byť znalostmi oplývají, neumí je propojit a aplikovat (tudíž nejsou plně gramotní). Absence této schopnosti je problematická ve všech oborech, v právu však může mít i závažné důsledky do běžného i pracovního života jednotlivce<sup>235</sup>.

Zajímavým postřehem o lidském učení a jeho možném zdokonalování, je rozdíl mezi přístupem k řešení problému osoby, která je expertem v nějakém oboru a někoho, kdo je teprve nováčkem. Ze studií, které provedl J. Larkin a kol.<sup>236</sup>, vychází, že expert v oboru k problému přistupuje logicky, aplikuje své znalosti a zkušenosti, neřídí se pouze vzorci a pravidly vědního oboru, řídí se svou intuicí. Naproti tomu nováčci, kteří měli sice z oboru jisté základy, se tytéž problémy snaží řešit značně mechanicky (často bez primárního pokusu pochopit problém), používají sice vzorce a zákony oboru, často jim ale uniká, že problém nemusí mít žádné řešení, jelikož již ze zadání plyne, že úkol je nesmyslný<sup>237</sup>. Jak může tento poznatek pomoci při výuce práva pro studenty

<sup>235</sup> Viz například rozhovor s Andreasem Schleicherem, náměstkem ředitele pro vzdělávání OECD, který vyšel 18. 11. 2013 v časopise Respekt pod názvem *Váš problém je selekce*. Z rozhovoru a uváděných dat výzkumů OECD vyplývá, že čeští žáci a studenti se stále zhoršují, mají sice dobré znalosti, ale nerozumějí jim a neumějí je využít.

<sup>236</sup> LARKIN, J. J., MCDERMOTT, J., SIMON, D. P., SIMON, H. A.: *Expert and Novice Performance in Solving Physics Problems*, Science 20 June 1980, Vol. 208, no. 4450, str. 1335-1342.

<sup>237</sup> Ibid. str. 1333, na druhou stranu je nutné oponovat případy, kdy mnohý nováček není zatížen rutinou, takže může vidět i to, co je jinými neviděné a tím nalézt řešení problému lépe než odborník.

neprávnických oborů? Učitel by měl místo mechanických pravidel oboru propojovat poznatky s praktickými zkušenostmi a případy. Učitel práva si často neuvědomuje, že studenti nejsou právníky, tudíž jim spousta věcí nepřijde samozřejmá a automatická. Nevědí například, jak se cituje právní předpis, kde se jej mohou vyhledat, jak se v něm orientovat a podobně. Výuka je často začínána údaji z teorie práva doplněné o základy státovědy a memorováním pojmů bez vazby na reálný život. Pokud je první setkání s právem vedeno v tomto duchu, tedy že je založeno na memorování, je těžko tento první dojem následně odstranit a zájem o předmět upadá.

Na jedné navštívené přednášce učitel hovořil o pojmech právní jednání, svéprávnost, právní osobnost a jejich vzájemné provázanosti. Studenti z jeho výkladu nebyli příliš moudří, jedna z jeho vět, kterou studentům sděloval jako hodnou zapamatování, byla: *„Svéprávnost je schopnost vlastním projevem vůle nabýt práva a povinnosti, nabýváme jí postupně tak, jak se stáváme rozumově a fyzicky způsobilí, v plném rozsahu dosažením věku 18 let; člověk svéprávnosti nemůže být zbaven, maximálně omezen a to například, kdy je stížen duševní poruchou, která není jen přechodná.“* Právně je vše naprosto v pořádku, otázkou je, proč je nutné zůstat v takto abstraktní rovině. Vysvětlit tak jednoduchou věc jako je koncept svéprávnosti jde přeci daleko jednodušším a srozumitelnějším způsobem bez použití právních pojmů, které neprávnickům nic neříkají. To rozhodně neznamená, že je nutné vše laicizovat, samozřejmě lze právní pojmy použít, ale až jako „nálepky“ pro situace, které student zná. Například frázi *„vlastním projevem vůle nabývat práva a povinnosti (právně jednat)“* lze studentům přeložit jako *„možnost jít do obchodu koupit si nějakou věc s tím, že taková smlouva bude platná“*. *„Postupné nabývání svéprávnosti v souvislosti s rozumovou a fyzickou vyspělostí“* lze demonstrovat na tom, že nás přeci nemusejí až do 18 let vždy zastupovat rodiče, i pětileté dítě si může koupit zmrzlinu a nikdo to nebude rozporovat, naopak asi nepředpokládáme, že takové dítě je s to konat derivátové obchody na komoditní burze a podobně. Na příklady ze života pak již není těžké nalepit právní pojmy, opačně to si také lze, ale s nižší efektivitou, jelikož student sám může ztratit motivaci dozvědět se cokoliv více.

Vzhledem k tomu, že právní vědomí studentů na vysokých školách by mělo být a často je na jisté úrovni (středoškolská výuka, poznatky z reálného života apod.), je nutné

vzorci, které mají studenti zakódovány, uchopit ve výuce. Vztáhnout známá pravidla na právní poznatky. Právní intuice se do jisté míry dá naučit a pochopit. *J. Brandsford*<sup>238</sup> ve své knize shrnuje, že kurikula předmětů by měla být zaměřena na koncepční chápání, nikoliv (jak už bylo v této práci několikrát zmíněno) na pouhé faktické znalosti. Poukazuje na problém většiny učebních plánů, problém, který shledávám i ve výuce práva pro neprávnické, a tím je učivo, jež je „*a mile wide and an inch deep*“ (tedy na „*míli široké a na palec hluboké*“). Přílišná šířka vyučovaného, kde v rámci časových možností není možné jít do přílišné hloubky, zabývat se praktickými příklady a tím pádem rezignace na to, aby se z „noviců“ stali „experti“.

Obdobně *D. Tuma a R. Reif*<sup>239</sup>, kteří shrnují, že v současné době se učivo i učební texty věnují poznatkům, nikoliv cestě k tomu, aby se studenti naučili aplikovat tyto poznatky a interpretovat je alespoň částečně tak, jako poznatky umějí aplikovat odborníci v daném oboru.

Dalším kritizovaným faktem na výuce práva vysokoškoláků neprávnického zaměření (ale nejen jich) je absence hlubšího ověřování jejich znalostí. Zatímco sylaby předmětů práva pro neprávnické obsahují poměrně honosný popis cílů předmětu (*Student je schopen analyzovat konkrétní právní problémy*<sup>240</sup>), zda tomu tak opravdu je se ale během studia nedozví, překvapí ho až praxe. Jak změříme schopnost „analyzovat“ problém? Jediné ověřování znalostí, se kterým se student během studia setká, jsou testy během semestru a ústní nebo písemná zkouška. Některé univerzity testují studenty průběžně a na konci roku se student podrobí ústní zkoušce (například předmět Právo na Vysoké škole ekonomické v Praze), některé naopak nechají vše na jednom závěrečném testu, který je zároveň zkouškou z předmětu (například Úvod do práva na Institutu ekonomických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy v Praze). Empirické výzkumy potvrzují, že systém, který je opřen o klasické přednášky a závěrečné testy,

---

<sup>238</sup> BRANSFORD, J.: *How people learn...*, str. 43.

<sup>239</sup> TUMA, D., REIF, R.: *Problem solving and education: issues in teaching and research*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1980, str. 81-96.

<sup>240</sup> Jedna z kompetencí absolvování předmětu Právo - studijní plán studijního oboru Finance na vysoké škole báňské v Ostravě, dostupné na

<http://edison.sso.vsb.cz/cz.vsb.edison.edu.study.prepare.web/StudyPlanPublicView.faces?facultyId=8&academicYearId=53>.



není efektivní<sup>241</sup>. Překonat tento stav není jednoduché a žádá si změnu přístupu k výuce práva. Jednou z možností, jak lépe testovat znalosti a schopnosti studentů již během výuky je užití forem klinického právního vzdělání, o kterém bude řeč v dalším textu.

Zajímavým poznatkem, který zmiňují studenti práva neprávnických oborů, je obtížnost proniknout do oboru, pochopit a osvojit si terminologii. Někteří autoři hovoří v souvislosti s právní vědou o tzv. prahovém konceptu (*threshold concept*)<sup>242</sup>. Jsou tím míněny zásady a pravidla, které je nutné překonat, přejít, aby se jedinec dostal pod povrch nějaké disciplíny. *Tony Becher*<sup>243</sup> hovoří o akademických kmenech, tedy o tom, že každý obor („kmen“) vědění má svá pravidla, která jsou odlišná od zásad a pravidel jiného vědního kmenu, jedná se i o specifický jazyk. Proto je výuka jakéhokoliv předmětu, který stojí mimo obor hlavního studia, pro studenty často obtížná nebo i nechtěná, jelikož musejí pronikat do tajů jiného „kmene“. Obdobně *Douglas W. Vick*<sup>244</sup>, který potvrzuje, že jakmile byly stanoveny hranice jednotlivých disciplín, začala si každá vytvářet svá vlastní pravidla a vlastní diskurz. Výuka mimo-oborových předmětů proto naráží a nutně musí narážet na tyto hranice. Je úkolem učitele a studijního plánu, aby se studenti dokázali nad tyto hranice povznést. Níže bude popsán koncept interdisciplinární výuky, která tyto cíle sleduje.

### 3.1.1 Bloomova taxonomie ve výuce práva

Významným didaktickým pomocníkem je tzv. Bloomova taxonomie<sup>245</sup>. *Benjamin Bloom* popsal učení podle jeho jednotlivých fází (někdy se hovoří také o Bloomově taxonomii kognitivních cílů<sup>246</sup>). Tyto fáze seřadil do škály tak, že na jejím počátku jsou

---

<sup>241</sup> WOODCOCK, A. C.: *Methods of law teaching on BTEC courses*. The Law Teacher: Journal of the Association of Law Teachers, Vol. 22 No. 1, 1988, str. 14-27.

<sup>242</sup> ALLEN, V.: *A critical reflection on the methodology of teaching law to non-law students* [online]. London: Kingston University Research Repository. 2007, dostupné na: <http://eprints.kingston.ac.uk/archive/00002125>.

<sup>243</sup> BECHER, T.: *Academic tribes and territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Discipline*, Milton Keynes, Open University Press; 2 edition, 2001, 238 str.

<sup>244</sup> VICK, W. D.: *Interdisciplinary and the discipline of law*. Journal of Law and Society, 31(2), 2004, str. 163.

<sup>245</sup> BLOOM, B. S. (ed.): *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classifications of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David Mc Key Company, 1956.

<sup>246</sup> KOSÍKOVÁ, V.: *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada), str. 65 a násl.

schopnosti a dovednosti méně náročné, zatímco na jejím konci nalezneme dovednosti obtížnější, za to je učební látka komplexnější a užitečnější<sup>247</sup>. Taxonomie v sobě obsahuje dovednosti emocionální (někdy překládané jako afektivní), dále senzomotorické (někdy také psychomotorické) a vzdělávací. K prvnímu a poslednímu z okruhů, tedy k emocionálním a vzdělávacím dovednostem, vytvořil Bloom kategorie, u okruhu vzdělávacího jsou tyto popsány v následující tabulce (Tabulka 9). Ke každé z cílových kategorií Bloom přiřazuje typická slovesa, která pomáhají pochopit vymezení jednotlivých cílů.

<b>Cílová kategorie (úroveň osvojení)</b>	<b>Typická slovesa k vymezení cílů</b>
<b>1. Zapamatování/znalosti</b> termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit
<b>2. Pochopení/porozumění</b> překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vyjádřit jinou formou, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat, změřit
<b>3. Aplikace</b> použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi, uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet
<b>4. Analýza</b> rozběr komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky	analyzovat, provést rozběr, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat
<b>5. Syntéza</b> složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku (ucelené sdělení, plán nebo řada operací nutných k vytvoření díla nebo jeho projektu, odvození souboru abstraktních vztahů k účelu klasifikace nebo objasnění jevů	kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, navrhnout, organizovat, reorganizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry
<b>6. Hodnocení</b> posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, rozhodnout

**Tabulka 9 Bloomova taxonomie, zdroj: BLOOM, B. S. (ed.): *The Taxonomy of Educational Objectives ...*, vlastní úpravy**

<sup>247</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013, str. 17-18.

První tři kognitivní požadavky (zapamatování/znalosti, pochopení/porozumění a aplikaci) označuje *Bloom* jako dovednosti nižšího řádu – lze je učit přímo, ale jsou pouze prostředkem plně funkčních znalostí, samy o sobě neobstojí. Pro studenta nejsou náročné z důvodu, že by požadovaly jeho aktivní přemýšlení a hledání smyslu. Zbylé tři (analýza, syntéza a hodnocení) jsou již *Bloomem* popisovány jako plně funkční znalosti. Student, který je schopen dosáhnout tohoto stupně taxonomie a učitel, který po svých studentech tyto kognitivní požadavky poptává, dosáhli úrovně „vyššího řádu“. Právě tyto dovednosti jsou důležité pro praxi a život.

Bloomova taxonomie byla od doby svého vzniku několikrát revidována<sup>248</sup>, její podstata ale zůstává stejná a závěry platné i pro dnešní výuku<sup>249</sup>.

Jak uvádí *G. Petty*<sup>250</sup> – při výuce čehokoliv by mělo být postupováno po celé škále Bloomovy taxonomie. Nikoliv setrvávat jen ve spodních vrstvách, což bývá častým problémem a nešvarem – po studentech se většinou nechce více, než zůstat u prvního bodu, tedy zapamatování/znalostí. Právě výše zmíněné metody (klinické vzdělávání, interdisciplinarita, *learning by doing*) pomáhají šplhat nahoru v tabulce Bloomovy taxonomie. Nejsou to samozřejmě jen metody klinické, kterými je možné pohnout se v rámci stupnice výše. Zlepšit výuku je možné pomocí různorodých didaktických metod, které jsou popsány níže. Důležitým prvkem je, aby učitel práva o těchto možnostech věděl a dovedl s nimi vhodně pracovat.

### 3.1.2 Kolbův proces učení a výuka práva

Výše představená Bloomova taxonomie cílů by měla pomáhat v tvorbě cílů ve vzdělávání a obsahu zejména z pohledu učitele a jeho přístupu k výuce. I samotné získávání funkčních znalostí má svá pravidla. Jednu z efektivních metod, na základě které se studenti učí a zapamatovávají si potřebné znalosti, popsal *David Kolb*<sup>251</sup>.

---

<sup>248</sup> Např. ANDERSON, L., W.; KRATHWOHL, D., R.: *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Addison Wesley Longman, Inc., 2001, 336 str.

<sup>249</sup> VÁVRA, J.: *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*, 2011 [online]. dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>, cit. 12. 11. 2014.

<sup>250</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování...* str. 395 a násl.

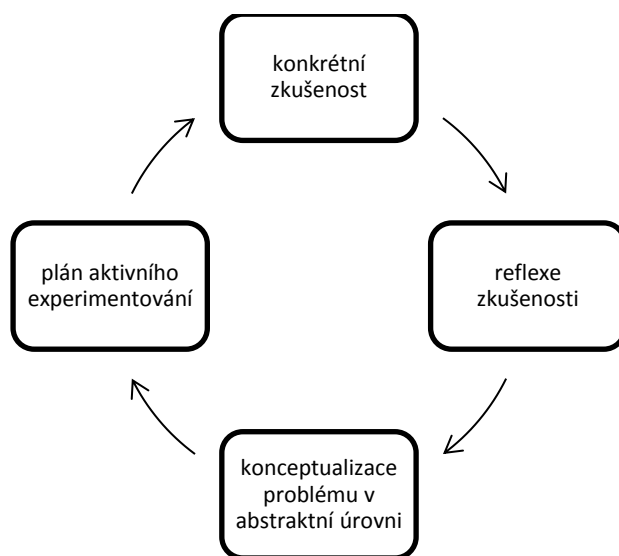
<sup>251</sup> KOLB, D.: *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984, 13, 256 str.

Hovoříme o tzv. Kolbově cyklu učení<sup>252</sup>. Kolbův cyklus je založen na myšlence, že nejlépe se něco naučíme tehdy, kdy můžeme čerpat z vlastních prožitků. Východiskem teorie je, že téměř 80 % našeho poznání vychází z našich vlastních zážitků. Tyto vlastní zkušenosti a zážitky jsou nepřenositelné, je ale možné je ve studentovi vytvořit a díky tomu u něj nějakou znalost či vědomost založit. Podle Kolba je „učení proces, zatímco znalosti jsou tvořeny prostřednictvím přenosu vlastní zkušenosti“<sup>253</sup>.

D. Kolb vymežil čtyři fáze učení podle toho, jak se odehrávají v životě (to znamená převážně mimo vzdělávací instituce a formální vzdělávání):

- konkrétní zkušenost (činnost – „do“)
- reflexe zkušenosti, přemýšlení o problému (pozorování – „observe“)
- zevšeobecnění, abstraktní představa, vytvoření pojmu (myšlení – „think“)
- aktivní osvojení, testování, experimentování (plánování – „plan“)

Vzhledem k tomu, že hovoříme o cyklu učení, je možné jeho jednotlivé fáze znázornit i graficky, tak jak to ukazuje Obrázek 1.



Obrázek 1 Kolbův cyklus učení, zdroj: PETTY, G.: *Moderní vyučování...*, str. 330

Důležité je, že nezáleží na tom, v které fázi cyklu učení začne, zásadní je projet vždy celý cyklus, tedy všechny fáze v daném pořadí. To je významný poznatek i pro výuku.

<sup>252</sup> více například STICE, J. E.: *Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning*. Engineering Education, v77 n5, Feb 1987, str. 291-96.

<sup>253</sup> KOLB, D.: *Experiential Learning...*, str. 38.

Jak tedy použít jednotlivé fáze Kolbova cyklu ve výuce práva? Ke každé fázi je možné přiřadit několik výukových metod a aktivit – shrnuty jsou v následující tabulce<sup>254</sup>.

<b>konkrétní zkušenost</b>	<p><b>vybrané právní kauzy</b> (například mediálně známé případy)</p> <p><b>televizní reportáže</b> o právním problému (například spotřebitelské právo, problém s exekutory a dluhy apod.)</p> <p><b>hraní rolí</b> (například simulovaný soud nebo jeho zjednodušení – soud ve skupinkách)</p> <p><b>studentova právní zkušenost</b> ze života</p> <p><b>četba právních textů</b> – například smluv, podání apod.</p> <p><b>četba novinových článků</b>, kauz – popis právního případu, reportáž ze soudního jednání</p> <p><b>návštěva soudního jednání</b></p>
<b>reflexe zkušenosti</b>	<p><b>brainstorming</b> o jednotlivých problémech, pojmech</p> <p><b>diskuse</b> – jak se student cítil v určité roli, případně jak by se cítil, kdyby v ní byl</p> <p><b>otázky k zamyšlení</b> - zdá se studentovi navrhované právní řešení správné, spravedlivé, srozumitelné</p> <p><b>vlastní psaní o daném problému</b> – zadání práce, ve které student své zkušenosti a pocity popíše</p>
<b>konceptualizace problému v abstraktní úrovni</b>	<p><b>propojení určitého příkladu a kauzy</b> s právními pojmy a teoretickými koncepty</p> <p>studium <b>právního předpisu</b></p> <p><b>četba učebnice o daném tématu</b></p>
<b>plán aktivního experimentování</b>	<p><b>seminární práce</b> na dané téma</p> <p><b>skupinová práce</b> – řešení obdobné právní kauzy na základě nabytých vědomostí z předchozích stupňů Kolbova cyklu</p> <p>vytvoření <b>vzorové smlouvy</b></p> <p><b>napsání podání</b> (například žádost o informace podle zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím)</p> <p>diskuse nad možností <b>příštího zlepšení</b> v daném problému</p>

<sup>254</sup> Některé z uvedených metod jsou převzaty z internetových stránek University of Leicester (dostupné na: <http://www2.le.ac.uk/departments/gradschool/training/eresources/teaching/theories/kolb>, cit. dne 10. 5. 2014) a upraveny dle vlastní praktické zkušenosti s výukou práva.

**Tabulka 10** Propojení Kolbova cyklu a didaktických metod, zdroj: vlastní tvorba na základě Kolbova cyklu učení

Kolbův učební cyklus může probíhat stále, jedná se o kruh, který nemá konce. Jak shrnuje G. Petty<sup>255</sup>:

*„Prakticky každé úspěšné učení ze zkušenosti (neboli učení praxí) postupuje – vědomě či nevědomě – podle uvedeného cyklu.“*

Podle Pettyho je velmi důležitá fáze, která je někdy opomínána a to právě plánování aktivního experimentování. Tato fáze cyklu stojí mimo jiné na zodpovězení otázky – jak mohu být příště lepší, úspěšnější, jak se mohu zlepšit?

Jednou z možností, při kterých je Kolbův učební cyklus využíván velmi efektivně, je klinické vzdělávání, o kterém pojednává následující část textu.

### **3.2 Klinické vzdělávání**

Klinické právní vzdělávání, respektive právní kliniky, jsou v poslední době fenoménem, který je začleňován do výuky práva v mnoha zemích<sup>256</sup>. Právní kliniky se z původně anglosaských zemí dostávají v posledních několika letech stále častěji i do Evropy a na naše území, byť nejsou všemi vzdělávacími institucemi a ani některými právníky přijímány bez výhrad<sup>257</sup>.

Primárně se jedná o způsob výuky budoucích právníků, jelikož jde o výuku zaměřenou na praktickou aplikaci práva většinou s tzv. živými klienty, tedy lidmi, kterým se

---

<sup>255</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování...* str. 330.

<sup>256</sup> Vývoj právních klinik a klinického vzdělávání poutavě popisuje Mark Spiegel ve svém článku z 80. let minulého století: *Theory and Practice in Legal Education: An Essay on Clinical Legal Education*, UCLA Law Review 34, (1987). str. 577-610. Z dalších textů, které popisují přínosy právních klinik např.: DONNELLY, S.: *Clinical Legal Education – Maximising Student Learning and Social Justice Impact*. Hong Kong Lawyer, 2014. dostupné online: <http://www.hk-lawyer.org/en/article.asp?articleid=1862&c=126&cpg=5>, cit. dne 18. května 2015, dále např.: CHOW, W. W. S., TIBA, F.: *Too Many 'What's, Too Few 'How's*. European Journal of Law and Technology, Vol. 4, No. 1, 2013.

<sup>257</sup> K tomu například glosa Maxima Tomozska, vedoucího Centra pro klinické právní vzdělávání Právnické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, která vyšla na blogu Jiné právo s názvem *Filipika za právní kliniky* (31. ledna 2012), dostupné zde: <http://jinepravo.blogspot.cz/2012/01/maxim-tomoszek-filipika-za-pravni.html>.

poskytuje přímá právní pomoc<sup>258</sup>. Jedná se o výuku, kdy je při vysoké škole zřízena právní poradna, na kterou se může obrátit téměř kdokoliv (v některých případech je poskytování právních rad omezeno na nemajetné, případně jen na fyzické osoby, zdravotně postižené, uprchlíky a podobně) se svým právním problémem a studenti, vedeni garantem předmětu, dotyčnému společně radí, připravují podání k úřadům a v některých případech je možné, aby klienta zastupovali i u soudu.

Podle mého názoru je však možné a účelné, zařadit klinické vzdělávání i do výuky neprávnicků. Může jít o metodu interdisciplinární výuky, která je zmíněna v následujícím textu, případně o využití metody Street Law.

### **3.2.1 Interdisciplinární výuka**

Právo ovlivňuje mnoho jiných vědeckých disciplín a je také mnohými ovlivňováno. Tento na první pohled velmi prostý předpoklad stál u zrodu tzv. interdisciplinární, někdy také multidisciplinární výuky<sup>259</sup>. Jedná se o klinickou formu výuky/vzdělávání, založené na tom, že studenti napříč obory studují nikoliv předmět, ale jednotlivé praktické situace a ty se snaží řešit společně, každý ze svého „odborného“ pohledu. Například studenti ekonomie, medicíny, práva a psychologie mají pracovat na případu dopravní nehody, která zanechala vážně raněné. Cílem je rozebrat danou kauzu z právního hlediska (náhrada škody, odpovědnost), ekonomického (náhrada a vyčíslení škody, prostředky na úhradu škody, ocenění škody na majetku, případné trestněprávní konsekvence), psychologického (psychická pomoc oběti nehody, psychologický profil osoby odpovědné za nehodu) a medicínského (léčba pacienta). Je zřejmé, že tato možnost nabízí velikou možnost zvyšování právního vědomí, ale také povědomí o ostatních oborech<sup>260</sup>.

---

<sup>258</sup> Existují také právní kliniky bez přímých klientů, kterým by byla poskytována právní rada, může se jednat o pořádání besed studentů práv např. v domovech důchodců, nemocnicích nebo knihovnách. Některé právní kliniky také studenty trénují pomocí najatých herců, kteří právní problém předstírají.

<sup>259</sup> Více např. HYAMS, R.; BROWN, G; FOSTER, R.: *The Benefits of Multidisciplinary Learning in Clinical Practice for Law, Finance, and Social Work Students: An Australian Experience*. Journal of Teaching in Social Work, Volume 33, Issue 2, 2013.

<sup>260</sup> YANG, M.: *Making interdisciplinary subjects relevant to students: an interdisciplinary approach*. Teaching in Higher Education, Volume 14, Issue 6, 2009, str. 597-606.

Pro učitele je vedení interdisciplinární výuky o mnoho náročnější než vést výuku běžnou. V případě úspěšné interdisciplinární výuky jsou ale studenti více poučení než při běžné výuce práva<sup>261</sup>. Učí se spolupracovat s kolegy z jiných oborů, proniknou do jiných disciplín a jsou nuceni opustit se od světa svého oboru. Interdisciplinární výuka je zařazována do kurikula mnoha oborů v kontinentální Evropě i anglosaském světě a z pohledu učitelů i studentů se jedná o kvalitní nástroj k tomu, jak rozšířit a vybudovat povědomí o různých vědních oborech prakticky, tedy metodou *learning by doing*. Na druhou stranu je třeba poznamenat, že se jedná o výuku poměrně náročnou a to zejména co se personálního zajištění týče. Vzhledem k nutnosti propojení více oborů a učitelů nebývá snadné tyto předměty vybudovat. V neposlední řadě je nutné čelit i administrativním překážkám (problémy mezifakultní nebo meziuniverzitní výuky například při tvorbě pracovních úvazků).

Jedním z aspektů klinického vzdělávání je také výše zmíněný koncept Street Law<sup>262</sup>. Definice Street Law bychom našli celou řadu, uveďme si například tu, kterou na začátku svých skript uvádí Michal Urban<sup>263</sup>:

*„Program usiluje o to podpořit právní vzdělání neprávnicků (v našem případě žáků a studentů škol, může se ovšem jednat i např. o vězně, mladistvé v mládežnických centrech nebo příslušníky národností či jiné menšiny), obecněji pak přispět ke kultivaci právního vědomí vůbec. Dalším z cílů je nabídnout vám, tj. studentům práv, možnost již během studia nahlédnout do způsobu aplikace práva, konfrontovat svoji teoretickou znalost s každodenní realitou a umožnit vám hledat způsoby, jak komunikovat o svém oboru s lidmi, kteří stojí mimo něj. Vedle základních právních znalostí přivádí kontakt s laiky k zamýšlení se nad fungováním konkrétních právních institutů v běžném životě a nad hodnotami, ze kterých právo vyrůstá.“*

---

<sup>261</sup> ALLEN, V.: *A critical reflection on the methodology ...*

<sup>262</sup> Street Law je dokonce i organizace, veškeré informace o konceptu a historii je možné nalézt na jejích webových stránkách: <http://www.streetlaw.org/en/home>. Výraz „street“ neznámá, že by šlo o řešení právních případů „z ulice“, jak by název mohl napovídat. Jde spíše o metaforu toho, že studenti práv mají vyjít za brány své fakulty, do ulic či do škol.

<sup>263</sup> URBAN, M.: *Street Law*, Univerzita Karlova, 2013, str. 11.



Street Law program tak, jak je pojat na právnických fakultách v České republice, je zaměřen téměř výlučně na žáky středních a základních škol. Jedná se primárně o metodu výuky budoucích právníků. Mám však za to, že by se tato metoda dala využít i při výuce neprávnických oborů vysokých škol. Ideou je propojení výuky na vysokých školách s praxí studentů práv v rámci Street Law projektu. Mohlo by se jednat o jednu či dvě návštěvy studentů Street Law v rámci přednášek či seminářů pro právníky. Studenti Street Law by mohli pomoci učitelům na neprávnické vysoké škole s přípravou simulovaného soudního řízení pro některé studenty, se zajištěním besedy se zástupcem právní profese nebo s návštěvou soudního jednání. Metody, které se snažíme vštípit studentům Street Law, jsou tytéž, jaké by mohly být využity vysokoškolskými pedagogy. Vždyť cílem výuky Street Law i výuky vysokoškolského pedagoga neprávnických oborů je totéž – zvýšit právní vědomí právníků. Z druhé strany by pak bylo možné napomoci tomu, aby každý učitel práva měl alespoň částečné znalosti didaktiky, které se studenti dozvědí například v kurzu Street Law. Ostatně v této souvislosti je dobré zmínit, že v současné době je možné studovat i pedagogické minimum výuky práva. Jedná se o projekt ve spolupráci Pedagogické fakulty a Právnické fakulty Univerzity Karlovy<sup>264</sup>.

### 3.2.2 Work-integrated education

Jednou z forem klinického vzdělávání je také tzv. pracovně založené vzdělávání, *work-integrated education* (WIE). Dalo by se definovat jako vyučování, kdy za učebnu slouží konkrétní podnik, továrna nebo kancelář<sup>265</sup>. Je otázkou, jak program nastavit tak, aby byl pro studenty účinný. Studenti nejsou a ani nebudou praktikujícími právníky. Tento způsob výuky je proto náročný pro obě strany, ale, jak upozorňuje *R. J. Morris*<sup>266</sup>, pokud je proveden správně, má na studenty velké dopady a je efektivní. Sám navrhuje, že by se v rámci praxe studenti mohli věnovat těm oblastem práva, které se jich nebo jejich oboru přímo dotýkají. Mohlo by se jednat o revize smluv z oblasti pracovního práva, autorského práva a práva duševního vlastnictví, bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, diskriminaci a podobně. Všechny tyto oblasti se jich týkají nebo v pracovním

---

<sup>264</sup> Více informací o struktuře kurzu: <http://streetlaw.eu/pedagogicke-minimum-na-pf-uk/>, cit. dne 12. 5. 2015.

<sup>265</sup> MORRIS, R. J.: *The teaching of law to non-lawyers...*, str. 237 a násl.

<sup>266</sup> *Ibid.*, str. 237.

procesu týkat rozhodně budou. Z hlediska Bloomovy taxonomie jsou danými činnostmi pokryty všechny její aspekty (kognitivní, afektivní a psychomotorická doména) a také všechny stupně škály.

Tato metoda v podstatě není ničím jiným než praxe v rámci vysokoškolského studia, která je doplněna o pedagogický dozor. Její užití opět závisí na ochotě jednotlivých institucí a zejména učitelů, na kterých stále výuka stojí. Aby však mohla vhodně podporovat a formovat právní vědomí, je nutné zařadit i hodnotící část výuky, debaty nad problémy a jejich přesahy. Jedině tím se přesáhne pouze vědomostní a řemeslná část práva.

### 3.3 Učitel práva pro neprávnické obory

V dosavadním textu byla pozornost věnována zejména přístupu k výuce, učebním postupům a obsahu vyučovaného. Nezabývali jsme se ale tím nejdůležitějším a to osobností učitele<sup>267</sup>. Jeden z významných profesorů pedagogiky *John Hattie* tvrdí a ve svých pracích dokládá, že na vzdělání a vzdělávání studentů mají učitelé tři až čtyřikrát větší vliv než jakýkoliv jiný vzdělávací faktor (prostředí, škola, spolužáci, učebnice atd.)<sup>268</sup>.

Vliv a význam pozice učitele není nijak překvapivý. Zpravidla vždy je našim oblíbeným předmětem ten, jež učí osoba, které si vážíme a jež nás pro vyučované dokáže nadchnout a naopak. Náklonnost, nebo naopak zášť k určitému předmětu, je velmi podmíněna osobností učitele. Pozice učitele a jeho ovlivňování je větší v počátečních fázích školních let, svůj důležitý rozměr má ale i ve vysokoškolské výuce. Vysokou školu si student vybírá zpravidla podle toho, že má o konkrétní obor zájem. V případě výuky práva pro neprávnické obory je situace samozřejmě odlišná, student si vybral jiný obor studia, je ovšem na učiteli práva, aby pro předmět studenta „získal“. Role vysokoškolského pedagoga je proto jiná, ale neméně důležitá. Častou výtkou studentů

---

<sup>267</sup> Zajímavou sociologickou studii nazvanou *A World without Law Professors* přinesl M. Siems v knize editora M. Van Hoeckeho *Methodologies of legal research: which kind of method for what kind of discipline?* Oxford: Hart publishing, 2011, xvi, European academy of legal theory monograph series, 294 str.

<sup>268</sup> HATTIE, J.: *Influences on student learning*, Inaugural Lecture: Professor of Education University of Auckland, August 2, 1999, dostupné na: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/influences-on-student-learning.pdf>.

prvních ročníků vysokých škol je, že obor je jiný, než si ho představovali, že učivo bývá podáváno suše a že se jim učitelé nevěnují.

*J. Hattie* ve své přednášce zmiňuje nešvary učitelů, které je možné vztáhnout i na vysokoškolskou výuku a to zejména s ohledem na fakt, že vysokoškolští pedagogové nemají pedagogické vzdělání, popřípadě ignorují základy didaktiky a pedagogiky (k tomu blíže v části 3.3.2 Osoba učitele). Podle *Hattieho* výzkumu je možné shrnout, že:

1. učitelé používají modely výuky, které zpravidla nejsou nikým kontrolovány, nebo s někým konzultovány;
2. učitelé jsou přesvědčeni o tom, že učí dobře, že jejich styl je efektivní a proto nemají tendence k tomu, aby ho měnili;
3. učitel si nemyslí, že by mohl být špatným učitelem<sup>269</sup>.

Učitelé práva pro neprávnický jsou ve většině případů vystudovanými právníky. Zejména zahraniční poznatky ukazují, že někteří učitelé zároveň učí právo také právnické obory. Tento závěr byl potvrzen i v našem prostředí a to výsledky výzkumu k této práci uvedené níže. Zajímavé jsou některé postřehy o rozdílném přístupu studentů, ale zejména také ostatních vyučujících k výuce neprávnicků. *Vida Allen*<sup>270</sup> popisuje, že má vždy pocit odcizení, když má jít učit právo studenty ekonomie. Hovoří i o odlišném vnímání její osoby ostatními učiteli, kteří jako kdyby jí dávali najevo, že do jejich předmětu nepatří. Pocit druhořadosti co se významu studovaného předmětu týká je pak jistě nezřídka s to ovlivnit i vyučovací proces a metody.

*G. Petty*<sup>271</sup> ve své knize poukazuje na výzkum, který proběhl mezi vysokoškolskými studenty v Kanadě. Ti byli dotázáni, co jim na jejich učitelích nejvíce vadí. V odpovědích zaznívaly nejvíce ignorance studentů ze strany učitelů, omezování možností klást otázky, zesměšňování studentů za jejich projevy, nepřátelské vystupování, arogantnost, přerušování v řeči, neschopnost podnítit studenta k dotazům a diskusi. Jak *Petty* dále shrnuje, všechny zmíněné neduhy jsou ve své podstatě projevem

---

<sup>269</sup> Ibid., str. 2.

<sup>270</sup> ALLEN, V.: *A critical reflection on the methodology ...*, str. 5 a násl.

<sup>271</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování...* str. 108.

učitelova nezájmu o své studenty a ukázkou nízkého respektu k nim. Toto může mít projev i ve výuce práva pro neprávnické obory, kdy učitelé mohou mít pocit, že studenty stejně daný obor tolik nezajímá, že jej vnímají jako okrajový a tím pádem nedostatečně prestižní a obdobně na ně hledí ostatní kolegové z učitelského sboru.

V následujícím textu jsou prezentovány výsledky výzkumu k této práci, jehož cílem bylo zaměřit se specificky na osobnost učitele práva na neprávnických oborech vysokých škol. Výzkum byl prováděn během akademického roku 2014/2015. Propojoval v sobě kvantitativní a kvalitativní analýzu, jelikož šlo jednak o dotazníkové šetření a dále doplňkové rozhovory s několika učiteli, či emailovou komunikaci s nimi. Výzkum měl za cíl ověřit následující hypotézy týkající se jednak metod a forem výuky práva, jednak osoby učitele práva pro neprávnické obory:

1. Učitel práva pro neprávnické obory vyučuje především frontální formou výuky (ve výuce převažuje výklad, metody výuky nejsou pestré, učitel nevyužívá možnosti videa, čtení autentických právních textů, studenti nejsou vyzýváni k diskusi atd.), ve výuce absentují různorodé výukové metody.
2. Učení práva pro neprávnické obory je pro vyučujícího vedlejší zaměstnání, hlavním zaměstnáním je právník, nebo učitel práva pro právnické obory.
3. Učitel nemá pedagogické vzdělání.
4. Učitel má právnické vzdělání.
5. Učitel nemá za to, že je nutné výuku nějak měnit co do obsahu.
6. Výuka je prováděna z velké části jen formou přednášek, což znemožňuje použití některých výukových metod.

### **3.3.1 Výzkum – základní fakta**

Výzkum týkající se vyučujících práva na vysokých školách neprávnického zaměření byl proveden zejména formou elektronického dotazníku, který se týkal jednak technických aspektů výuky a jejího obsahu, jednak průběhu výuky, zejména co se využívaných metod týče. K sestavení dotazníku byla využita aplikace *Google Forms*. Jedná se o bezplatnou službu společnosti Google, která umožňuje tvorbu dotazníků a jiných formulářů a jejich rozeslání. Dotazníkem byli osloveni všichni učitelé práva na všech

veřejných vysokých školách, na které bylo možné sehnat emailový kontakt. Kontakt byl nalezen u 160 vyučujících, tedy přibližně u 90 % vyučujících, kteří v České republice učí právo na veřejných vysokých školách a univerzitách. Hledání kontaktů bylo provedeno jednoduchou, avšak poměrně časově náročnou formou a to procházením jednotlivých webových stránek a informačních systémů všech vysokých škol a univerzit. Některé vysoké školy mají údaje o emailových adresách přístupné pouze na základě přihlášení do informačního systému. V takovém případě byl kontakt na vyučujícího hledán například formou telefonického kontaktu s vysokou školou (personálním oddělením), ne všechny školy ovšem údaje poskytly. Oslovení učitelé z velké většiny učí předmět základy práva, respektive jemu obdobný ekvivalent (úvod do práva, právo pro neprávnický a podobně).

Kontaktovat učitele mělo jednak za cíl požádat je o vyplnění dotazníku týkajícího se jejich osoby a přístupu k výuce práva, dále pak byli požádáni o zaslání studentského dotazníku svým studentům. Většina učitelů tuto prosbu splnila, jiní odkázali na fakulní předpisy, které jim například neumožňují posílat studentům žádné zprávy, pak jsem je požádala alespoň o vyvěšení odkazu na web, či sdělení prosby o vyplnění během přednášek nebo seminářů, což většina přislíbila. Někteří však vyplňovat dotazník odmítli (například s odkazem, že dotazníková šetření jsou k ničemu a podobně).

Učitelům byl zaslán email, jehož znění obsahuje Tabulka 11 (emaily byly zaslány vždy naráz pouze učitelům z jedné vysoké školy, důvodem byl předpoklad, že větší personalizace zprávy přinese lepší pravděpodobnost získat odpověď).

*Dobrý den,  
oslovuji vás jako vyučující na ....., kteří učí právo či právní předměty pro právnické obory. V rámci psaní své disertační práce na Právnické fakultě Univerzity Karlovy v Praze s názvem „Formování právního vědomí studentů vysokých škol právnického zaměření“ (vedoucí práce je doc. JUDr. Jan Kysela, Ph.D.) se mimo jiné snažím zmapovat, jakým stylem se učí právo pro právníky, kdo a jakou formou jej učí a dále jaký přístup k právu a jeho výuce mají samotní studenti. Pro práci jsem zpracovala dva dotazníky, jeden cílí na vyučující, druhý na studenty. Chtěla bych vás proto touto formou velmi poprosit o pomoc při mém výzkumu – vyplnění dotazníku pro učitele a přeposlání dotazníku pro studenty vašim studentům. Každý z dotazníků zabere přibližně 5 minut.  
Učitelský dotazník naleznete zde: <http://goo.gl/forms/fZbCmmrKlz>  
Studentský dotazník naleznete zde: <http://goo.gl/forms/rZ31wBzmE2>  
V případě jakýchkoliv dotazů mne neváhejte kontaktovat. Na závěr dodávám, že veškeré mailové kontakty jsem získala z veřejně dostupných zdrojů (webových stránek vysoké školy). Dotazníky jsou anonymní.  
Děkuji za Váš čas a přeji krásný den*

**Tabulka 11 Dopis učitelům**

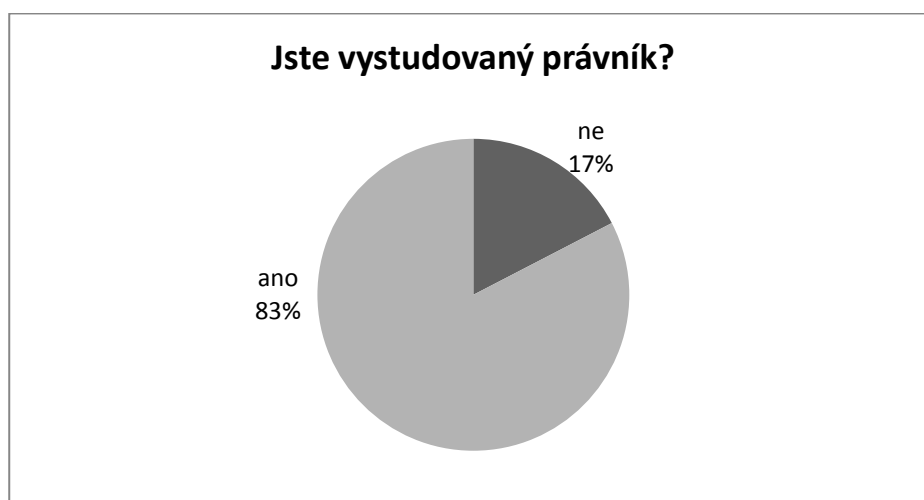
Z osloveného počtu 160 učitelů se dotazníku zúčastnilo 53, což považuji za dobrý poměr, který je schopen poskytnout statisticky významné výsledky. Úplné znění dotazníku včetně výsledných dat jsou přílohou této práce. Některé z dotázaných osob odpověděly, že dotazník nemohou vyplnit, například z důvodu, že předmět pouze garantují a neučí, nebo že se výuky účastní pouze minimálně, další se omluvili z časových důvodů.

Data se podařilo zjistit téměř ze všech státních vysokých škol v České republice. Nejvíce byla v odpovědích zastoupena Karlova Univerzita v Praze (cca 21 % oslovených učitelů), pak České vysoké učení technické v Praze (13,5 % oslovených učitelů), dále Masarykova Univerzita v Brně, Vysoké učení technické v Brně, Vysoká škola ekonomická v Praze, Mendelova univerzita v Brně, Slezská univerzita v Opavě, Technická univerzita v Liberci Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava shodně s cca 6 % oslovených učitelů (absolutně se jedná o 3 učitele z každé z posledně jmenovaných vysokých škol. Studijní obory, na kterých oslovení učitelé právo vyučují, jsou různorodé, nejčastěji byla zastoupena ekonomie/ekonomika, dále lékařství, informatika, žurnalistika, technika, sociální práce, pedagogika a jiné sociální vědy).

Dotazník měl dva hlavní okruhy otázek, první z okruhů se týkal osoby učitele, zejména jeho zaměření, vzdělání, jeho pohledu na výuku práva pro neprávnické a jeho názoru na překážky, kterým při své výuce musí čelit a podobně. Druhá část dotazníku zkoumala metody výuky práva, dále pak na základní fakta o předmětech, které učitelé učí (například co se týče množství studentů ve třídě, klasifikaci, zpětné vazby).

### 3.3.2 Osoba učitele

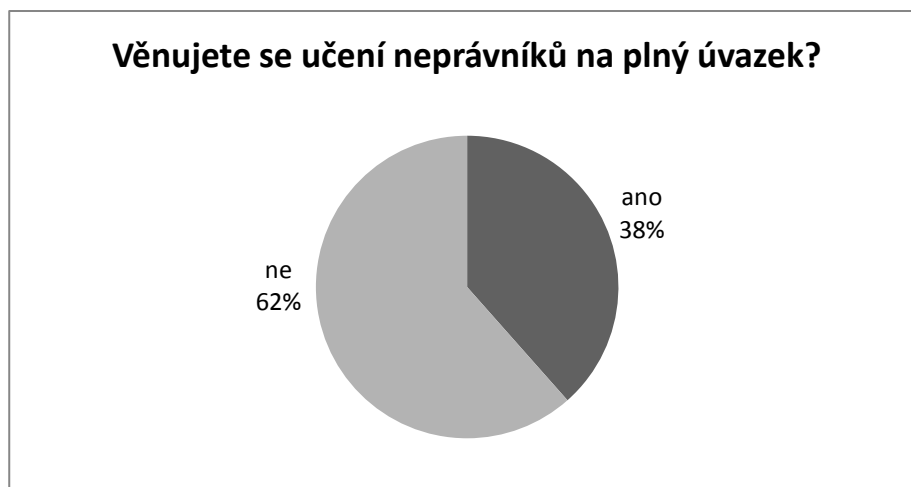
V rámci dotazníku bylo zkoumáno, zda vyučující práva mají právní vzdělání, zda se výuce práva věnují na plný úvazek a dále jaké je jejich „hlavní“ zaměstnání. To vše podle mého názoru má velký vliv na obsah a formu výuky práva (například z pohledu míry propojení s praxí a zavedení praktických příkladů do výuky, vybírání vhodných výukových metod, času na přípravu své výuky a podobně). Předpokladem bylo, že velká většina bude mít právní vzdělání a výuce práva pro neprávnické se bude věnovat jako doplňku ke svému jinému (právnímu) povolání. Výsledky jsou uvedeny v následujících grafech.



Graf 10 Jste vystudovaný právník?, relativní četnost

Poměrně překvapivé zjištění, které nepotvrdilo jednu z formulovaných hypotéz, je, že ne každý učitel práva je zároveň i vystudovaným právníkem (Graf 10). Právnické nejsou zejména učitelé technických oborů, u kterých je výuka práva změřena především na předpisy typu stavebních či hygienických norem. V některých případech se jedná o spolupráci více učitelů při výuce, kdy jeden je právníkem, druhý odborníkem na obor studia studentů. Navazující otázkou bylo, zda se dotyčný učitel věnuje výuce práva pro

neprávnícké obory jako svému hlavnímu povolání (tedy na plný úvazek), či nikoliv. Zkoumáno bylo, zda je nějak propojen s praxí či výukou pro jinou skupinu studentů.



Graf 11 Věnujete se výuce neprávnicků na plný úvazek?, relativní četnost

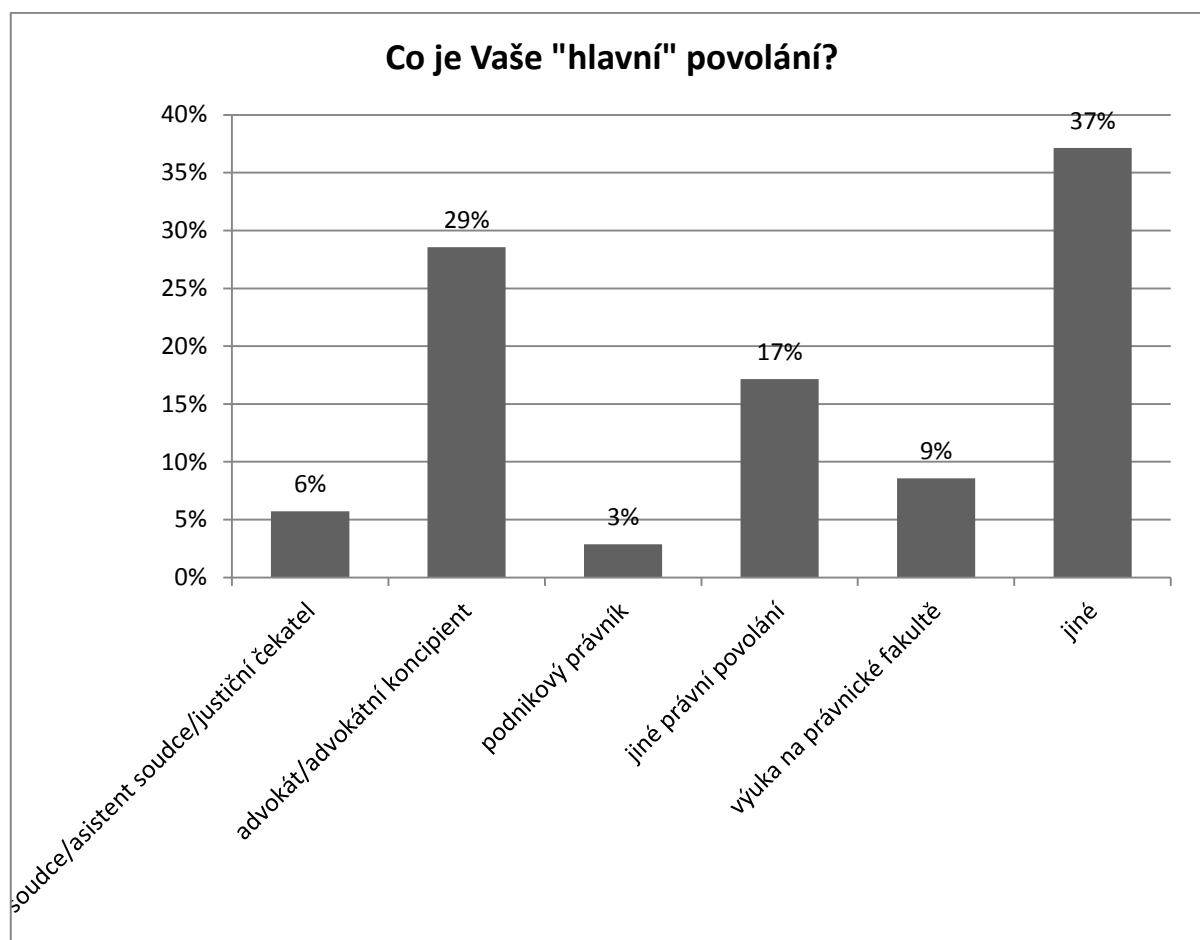
Výsledky, které uvádí Graf 11, jsou také poměrně neočekávané. Presumováno bylo, že většina učitelů se věnuje jinému povolání a výuka neprávnicků je jen jakýmsi doplňkem. Výzkum naopak ukazuje, že se jedná o méně než dvě třetiny dotázaných učitelů (jejich „hlavní“ povolání shrnuje Graf 12). Otázkou je, jaký má tento závěr dopady na výuku práva.

Na první pohled by se dalo uzavřít, že učitelé, kteří právo „jen“ učí a v praxi se jím nezabývají, budou od právní reality odříznuti a nebudou schopni právo přiblížit studentům jako něco, co je ve společnosti živé a co je společností formováno. Takový závěr by byl jistě příliš zjednodušující, jelikož nic nevyovídá o kvalitě, zábavnosti a metodách výuky. Totiž ať je učitel zároveň právním praktikem či nikoliv, měl by svoji výuku umět pojmout tak, aby v sobě střežovala jak teorii, bez které nelze učit žádný předmět, tak její aplikaci v praxi. Mnou navštívené přednášky výuky práva (například na Vysoké škole ekonomické a Univerzitě Karlově v Praze) mne ujistily v tom, že i učitel „teoretik“, jehož hlavní povolání je výuka, hodinu ozvláštňuje příklady z praxe mnohdy více než učitel, který je právníkem z praxe.

Na otázku ohledně toho, zda učitel učí neprávnický na plný úvazek, navázal doplňující dotaz na „hlavní“ povolání. Výsledky shrnuje Graf 12. Jedná se o ty učitele, kteří v předcházející otázce uvedli, že se učení práva pro neprávnický nevěnují na plný úvazek. Do kategorie „jiné“ respondenti uváděli například povolání lékaře, soudního



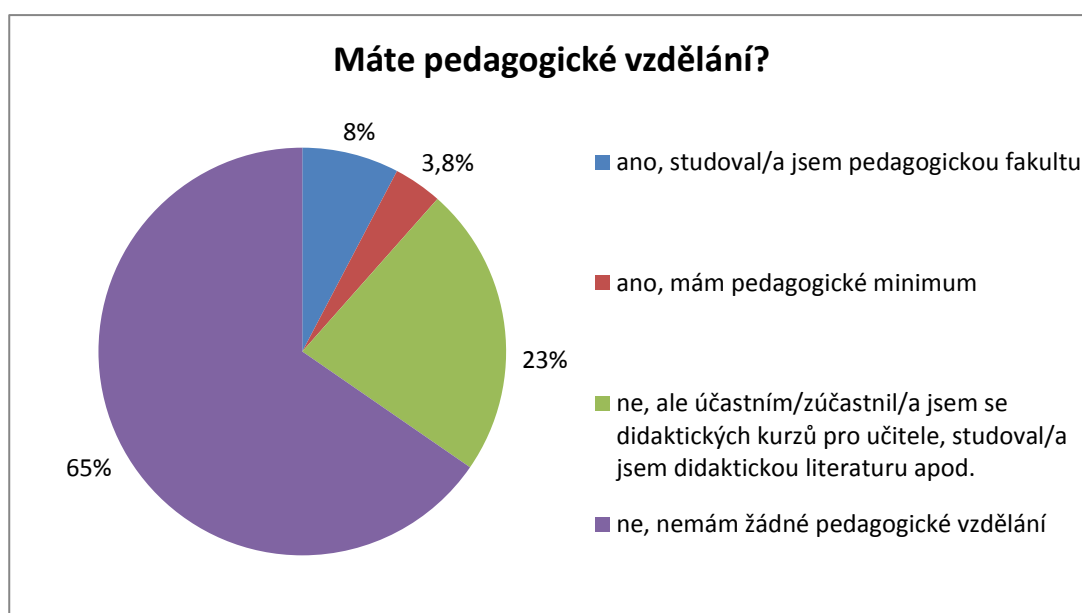
znance, učitele jiného oboru než je právo (filosofie), popřípadě povolání technika, zmíněna byla také možnost důchodce. Výsledky potvrzují poměrně vysokou heterogenitu v povoláních, zejména velká četnost u jiných než právnických profesí. To může být pro výuku přínosné, jelikož to může zvyšovat její pestrost. Možnosti státní zástupce/čekatel a notář/notářský koncipient, které také byly v nabídce, nebyly zvoleny, proto v grafu nejsou uvedeny.



**Graf 12** Jaké je Vaše "hlavní" povolání?

Poslední z důležitých otázek, které řadím do skupiny „osoba učitele“, se týkala jejich pedagogického vzdělání. V době psaní této práce probíhala velmi živá debata ohledně účinnosti zákonné povinnosti učitelů na nižších vstupních vzdělávací soustavy (základní a střední školy) mít pedagogické vzdělání (médiu používala zkratku o „nekvalifikovaných“ učitelích). Zjednodušeně řečeno, podle zákona není možné, s určitými výjimkami, aby učitel byl s vysokoškolským diplomem z oboru, který učí, mohl učit na základní či střední škole bez absolvování alespoň tzv. pedagogického

minima (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů). Pro vysokoškolské učitele toto neplatí, což považují za nedostatek respektive možný diskriminační prvek našeho systému (ačkoliv je to samozřejmě otázka hlubší diskuse a je zřejmé, že terciální výuka má jiný charakter než výuka na nižších stupních školství). Otázka proto mířila na pedagogické vzdělání učitelů a předpokládanou odpovědí bylo, že jen minimum učitelů bude toto vzdělání mít absolvované. Výsledky shrnuje Graf 13.



**Graf 13 Máte pedagogické vzdělání?, relativní četnost**

Hypotéza o tom, že učitelé práva nemají pedagogické vzdělání, se potvrdila. Jen necelých 12 % z nich má oficiální pedagogické vzdělání. Tento údaj nepovažuji za překvapivý. Také netvrdím, že absolvování pedagogické fakulty nebo pedagogického minima zaručuje automaticky dobrého učitele, základní didaktické a pedagogické poznatky by ale měl mít každý učitel. Proto fakt, že jen další pětina se účastní didaktických kurzů nebo čte literaturu zaměřenou na dané téma, považuji za zarážející. Není to problém jen vysokoškolských učitelů práva pro neprávnický, ale obecný problém českého vysokého školství, kdy učitelé mají pocit, že mají didaktické kvality více méně od přírody a nepotřebují se ničím inspirovat. Tento fakt se shoduje s výše citovanými závěry z výzkumu *J. Hattieho*. Na nutnost propojit ve vysokoškolském učitelu,

akademikovi, obě sféry, tedy jednak být kvalifikován jako vědec i jako učitel, upozorňoval již *Max Weber*<sup>272</sup>.

### **3.3.3 Výuka z pohledu učitelů**

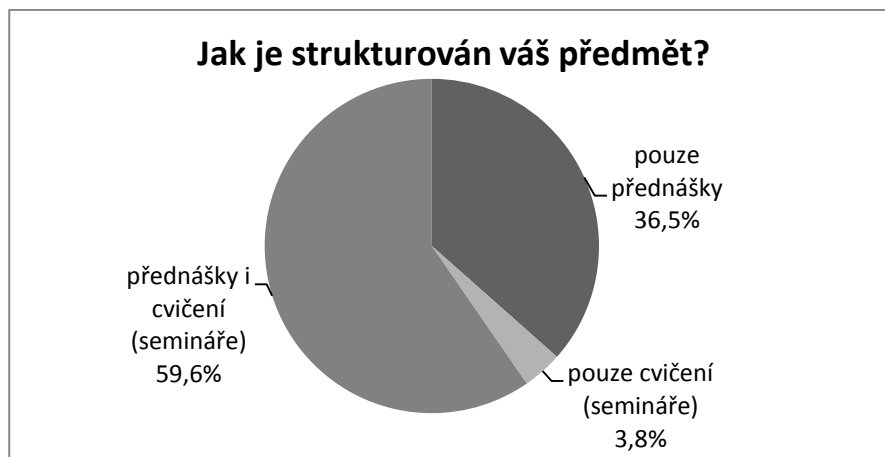
V další části dotazníku byl zkoumán přístup učitelů k výuce práva pro neprávnický. Smyslem otázek bylo odhalit, v čem učitelé vidí podstatu výuky, kde naopak spatřují obtíže. Otázky směřovaly jednak na strukturu předmětu, na jeho hodnocení a provádění zpětné vazby, dále pak na obtíže, které učitelé při své práci překonávají a na jejich pohled na samotnou výuku. Metodologicky byly některé otázky otevřené, jiné polouzavřené. V následujícím textu jsou uvedeny významnější závěry, zbytek grafů a výsledků je přílohou této práce.

Zmiňme jednu otázku zkoumající strukturu předmětu, která se týkala toho, jak je předmět koncipován (Graf 14). Ověřovanou hypotézou bylo, že vyučované předměty se skládají převážně z přednášek. Hypotéza se v tomto případě nepotvrdila, jelikož téměř dvě třetiny dotázaných odpověděly, že jejich předmět je koncipován jako přednáška a na ni navazující seminární výuka. Více než jedna třetina učitelů ovšem právo učí jen formou přednášky.

Vzhledem k poměrně hojnému zastoupení seminární výuky je o to více překvapivé, jak je popsáno níže, že učitelé málo využívají při výuce interaktivní výukové metody, které je obtížné využít v rámci přednášek (a z toho důvodu bylo jejich použití předpokládáno v malém rozsahu), ovšem při seminární výuce s menším počtem studentů již tak náročné nejsou. Naopak aktivní výukové metody a zejména diskuse by měla být jádrem vysokoškolského semináře.

---

<sup>272</sup> WEBER, M.: *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenth, 1998, str. 112.



**Graf 14** Jak je strukturován váš předmět?

Dále bylo zjišťováno, kolik studentů je zapsáno na jednotlivé přednášky a semináře a to zejména na základě předchozích studentských zkušeností s výukou práva na Vysoké škole ekonomické v Praze, která probíhala pouze formou přednášek pro více než 150 studentů. Nejčastější odpovědí bylo, že přednášky jsou pro více než 100 studentů, cvičení/semináře pro maximálně 30 studentů. Tyto závěry nejsou nijak překvapivé, tedy hypotéza o množství studentů se potvrdila. Výsledky odpovídají standardu na veřejnoprávních vysokých školách v České republice a byly proto předpokládány. Seminární výuka pro zhruba 30 studentů odpovídá zaplnění třídy i na nižším stupni vzdělávací soustavy.

Další z otázek byla otevřená – zjišťovala, na co učitelé kladou největší důraz. Vybrané odpovědi shrnuje následující tabulka.

Schopnost aplikace právních předpisů, pochopit rozdíl mezi psaným textem zákona a právní normou.
Naučit studenty přemýšlet i v jiných dimenzích, než technicky.
Seznámit studenty se základními právními instituty mající vztah ke studovanému oboru a naučit je pracovat s právními předpisy. Dále kladu důraz na pochopení účelu právní regulace daného oboru.
Praktickou formu výuky a skutečnou využitelnost získaných poznatků v praxi.
Schopnost aplikace norem, řešení reálných situací.
Získat právní znalosti využitelné v běžném životě (občanské právo, pracovní právo), a současně právní znalosti týkající se studovaného oboru (trestní právo zejména se zaměřením na mladistvé, sociálněprávní ochrana dětí)
Osobně se zaměřuji na základní teoretické otázky, které se pak dále snažím objasnit na praktických příkladech. Snažím se, aby studenti získali základní (rozšířené) právní povědomí - záleží na konkrétním předmětu.
Pochopit základní právní principy, získat orientaci v právních předpisech a důraz na

praxi a praktické příklady.
Orientace v právním prostředí, zejména pokud jde o regulaci v oblasti hromadných sdělovacích prostředků - vymezení prostoru, v němž se budou studenti po ukončení vzdělávacího procesu pohybovat - pochopení podstaty a limitů svobody projevu, jako základního lidského práva - otázka práva a odpovědnosti
Největší důraz kladu na schopnost studentů orientovat se v právu na takové úrovni, aby byli schopni identifikovat problém a aby byli schopni rozlišit, kdy tento problém vyřeší sami a kdy je vhodné vyhledat odbornou radu.
Zejména na naučení se pracovat s textem zákona resp. s právními zdroji a porozumět pojmům v nich používaných a kdykoliv následně zejm. v praxi vědět, kde co mám hledat příp. kam se obrátit pro radu
Kladu důraz na propojení právních informací s oborem, který studenti studují. Smyslem výuky práva pro nepráv. obory je základní orientace v právních aspektech jejich budoucí odborné činnosti a praxe, i zvyšování právního vědomí, odstranění některých právních mýtů a laických nepřesností.
Právní předpisy bezprostředně související s klinickou praxí (práva pacientů, vedení zdravotnické dokumentace, ochrana údajů)
Zpracování studijního podkladu v power pointu s cílem podání práva technikům. Logické vysvětlení zákonů souvisejících s jejich budoucí profesí. Např. tzv. stavebního zákona aj. Uvedení praktických příkladů. Zapojení studentů při přednášce do děje (jeden je veřejný zadavatel, druhý zhotovitel. Jeden pracovník banky, jiný developer, třetí kupující bytu apod.)
Schopnost pracovat s právními předpisy, orientovat se v nich, umět najít provázanost jednotlivých právních institutů i právních předpisů.
Samostatná orientace v právním řádu, zvládnutí jednodušších právních jednání a rozpoznání, kdy je třeba obrátit se na právníka.
Pochopení smyslu a účelu práva. Porozumění postavení práva k jiným oblastem.
Důraz je kladen na pochopení problematiky, schopnost zařadit životní situace do právního rámce a na orientaci v právních předpisech. Cílem je, aby studenti byli schopni porozumět právnímu jazyku a právní terminologii a dokázali vyhodnotit, jak postupovat v případě problému, tedy zda jim postačí vlastní znalosti nebo je již věc natolik složitá, že je vhodnější obrátit se na odborníka. Studenti by si měli osvojit základy práva občanského, pracovního a práva obch. korporací a dále principy civilního soudního řízení včetně exekucí a insolvenčního řízení.
Představení právních pravidel jako nástrojů k potlačení transakčních nákladů vznikajících při fungování trhů, a upozornění na náklady, které právní pravidla sama způsobují.
Zvýšení právního vědomí a spojení teoretických vědomostí s praktickými příklady.
Na praktický výstup - studenti řešení konkrétní (skutečné) dotazy dětí ohledně práv a povinností.
Naučit studenty základní orientaci v právu a povědomost o právu pro využití v běžném životě, v zaměstnání, apod.
Pochopení významu práva ve společnosti. Schopnost práce s právní normou a dokázat aplikovat právní normu v konkrétní situaci.
Základní povědomí o existenci právních předpisů, především z oblasti pracovního práva

Spojení s praxí, získání právního vědomí.
Z daného právního odvětví vybrat takové okruhy, jejichž znalost je nutná pro další praxi v oboru lékařství
Právní gramotnost (umět číst právní text, tj. právní předpisy, s porozuměním), pochopení účelu a smyslu práva jako nástroje (v našem případě nástroje školské a vzdělávací politiky)
Hlavním smyslem je dle mého přiblížit hlavní právní pojmy, uvést studenty do tematiky legislativního procesu, výkonu státní moci, postupu soudů a správních orgánů, přiblížit jim základní instituty hmotného a procesního práva, vyhodnocovat v diskusi s nimi připravené kasuistiky za pomoci některých právních předpisů. Dále vzhledem ke specializaci studentů na Pedagogické fakultě chápu jako podstatné přiblížení problematiky školské legislativy, školského systému, rovného přístupu ke vzdělání.
Pochopení systému práva, co to je právo a jak je interpretovat. Naučit se právo "číst". Mít základní právní orientaci = vědět, "kam se podívat". Důraz na přesnost vyjadřování.
Učím úvod do práva v bakalářském studiu, a teorii sociálního práva v magisterském studiu. Při výuce se snažím vysvětlit genezi, filosofii a systémové souvislosti jednotlivých základních zákonných úprav. Nelpím na podrobnostech, protože to si každý v případě potřeby může dohledat na internetu. Krom toho Parlament velmi často jednotlivá ustanovení mění. Jde především o to, aby neprávnicki porozuměli systému a filosofii práce, což je pro jejich profesní práci v jimi zvoleném oboru významné.
Nabytí znalostí právních předpisů regulujících činnost ekonomů.
Aby studenti pochopili význam práva ve společnosti a byli si vědomí existence právních předpisů, které jsou pro ně závazné.
System práva, práce s vybranými předpisy (Ústava, Listina, NOZ apod.).

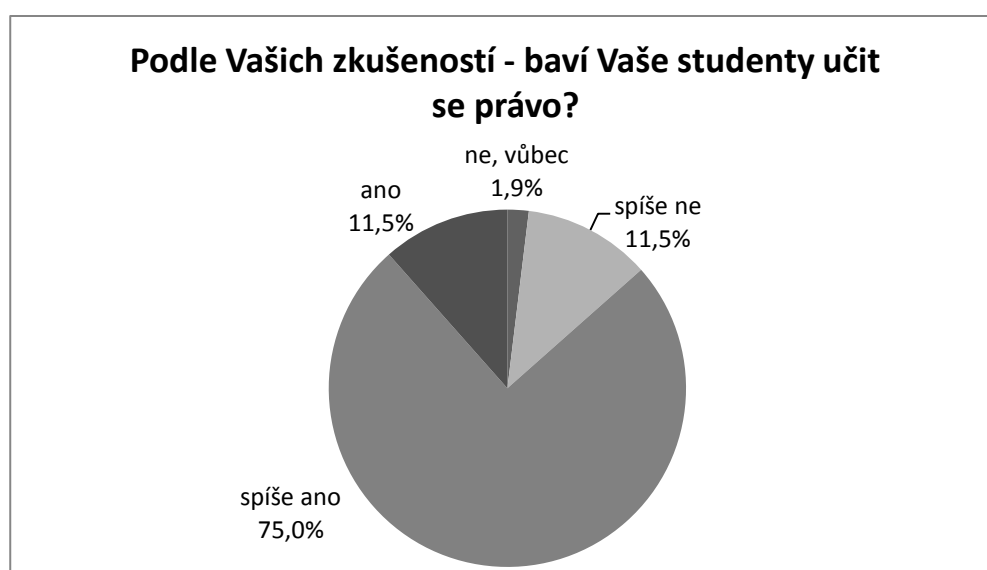
**Tabulka 12 Na co kladete při výuce největší důraz?**

Z výše uvedeného lze shrnout, že základním cílem pro učitele je uvést studenty do podstaty práva, základní orientace v právních předpisech, představení systému práva. Odpovědi se pohybovaly v celkem obecném duchu. Jen málo odpovědí se zaměřovalo na propojení právních znalostí s oborem studia. Podle mého názoru jsou ale tato předsevzetí poměrně slabá, jelikož podle Rámcových vzdělávacích programů platných pro základní a střední školy<sup>273</sup>, by přesně tyto okruhy měli studenti znát již z předchozího studia. Stačí nahlédnout do učebnic občanské nauky pro základní a střední školy a nalezneme tam totožné oblasti, o kterých mluví dotazovaní učitelé. Potvrzuje se tedy můj předpoklad, že výuka základů práva tak, jak je nastavená, je z převážné většiny opakování toho, co bylo již obsahem nižších stupňů vzdělávání, respektive co jím dle závazných plánů být mělo. I doplňující rozhovory s několika

<sup>273</sup> Více o jednotlivých Rámcových vzdělávacích programech je možné nalézt na internetových stránkách Ministerstva školství: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>, cit. dne 15. května 2015.

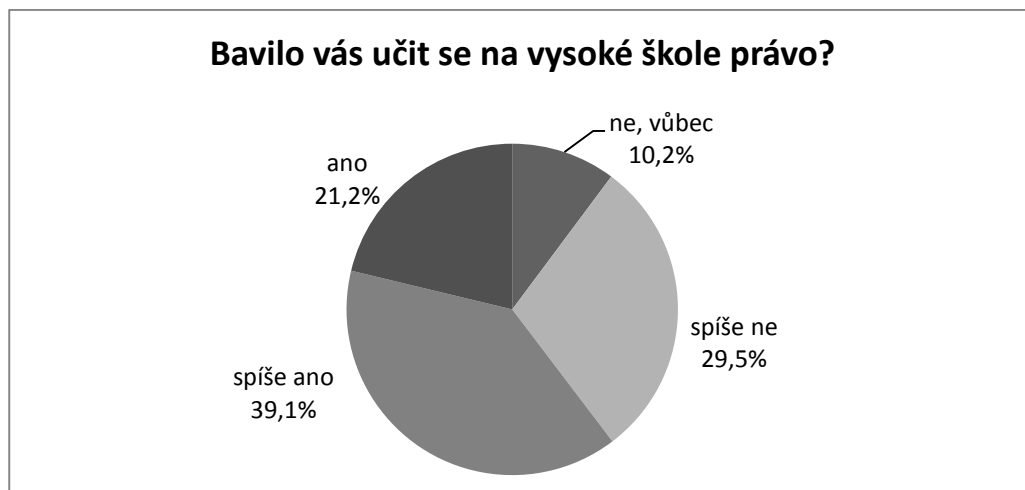
učitelé nepřinesly v této otázce zajímavější odpověď. Zdá se, jako by učitelé nad hlavním cílem výuky, tedy kultivací právního vědomí, propojení praxe s hodnocením práva, příliš neuvažovali.

Ve snaze zachytit pohled učitelů na své studenty byla položena otázka, zda z jejich zkušeností studenty výuka baví, dále co je podle nich baví a naopak, dále s čím mají potíže. Předpokladem bylo, že učitelé budou mít spíše pocit, že právo studenty baví (opět na základě jednoho ze závěrů *J. Hattieho* uvedeného výše), respektive že jej pojmají jako každý jiný předmět. Tento závěr se potvrdil.



Graf 15 Podle Vašich zkušeností - baví Vaše studenty učit se právo?

Graf 15 je vhodné porovnat s výsledky obdobné otázky, která byla položena studentům. Zatímco se více než 86 % učitelů domnívá, že studenty práva výuka baví (odpovědi „ano“ nebo „spíše ano“), u studentů tak jednoznačný závěr nepozorujeme – na otázku odpovědělo kladně jen cca 60 % dotázaných. To potvrzují a dokreslují i další závěry, které vycházejí ze studentského dotazníku, prezentované ve čtvrté kapitole (*Vysokoškoláci a jejich přístup k výuce práva a k právu*). Učitelé se tedy nejen v tomto případě „vidí“ lépe než na ně nahlízejí studenti.



**Graf 16** Bavilo vás učit se na vysoké škole právo?

Učitelé byli vyzváni, aby sepsali, co podle jejich názoru studenty na právu baví a naopak. Na první otázku odpovídala velká většina učitelů shodně, tedy že studenty baví praktické příklady, zejména ze soukromého, konkrétně rodinného či občanského práva, případně práva obchodního, dále pak zajímavé trestní kauzy.

Velmi zajímavé je porovnání s odpovědí na druhou otázku, tedy co studenty na právu nebaví. Některé z odpovědí, které zastupují názory respondentů, jsou uvedeny v tabulce (Tabulka 13).

Množství informací a požadavek na přesnost vyjadřování, a to zejména tam, kde se výuka týká právních oborů, s nimiž nemají studenti praktickou zkušenost (evropské právo, procesní právo, ústavní právo)
Nepřehlednost předpisů, složitost úpravy, nejednotná terminologie, rozpor mezi právní úpravou a jejím dopadem do konkrétních situací, slovíčkaření, právnický jazyk
Množství učiva. Obtížnější pochopení oblastí, s nimiž se nesečká v praktickém životě - např. civilní právo procesní, zejména pak insolvenční řízení. Studenti nejsou mnohdy schopni propojit nabyté vědomosti (jak z jednotlivých právních oborů, tak i z dalších oblastí studia - např. si neuvědomují vazbu mezi právními a daňovými či účetními předměty). Učí se jednotlivá témata izolovaně.
Oblast teorie práva, nezáživnost tématu
Příliš složité pojmy k zapamatování, přílišná náročnost předmětu - u jiných předmětů nemají takový problém je ukončit
Pro mnohé studenty je právo abstraktním pojmem, nedovedou si spojovat své reálné životní situace s právem. Výuku pak pokládají za zbytečnou, protože "přece právo nebudou jako ekonomové potřebovat". Je pravda, že v rámci obecných předmětů např. "Základy práva" musí studenti během jednoho semestru zvládnout látku tří ročníků na právnických fakultách, což jim právo úplně znechutí, protože zjistí, že mu nikdy nebudou rozumět.



Množství právních předpisů i jejich abstraktnost. Domnívám se, že většina studentů denního studia není schopna posoudit význam práva pro jejich studium a zejména praxi. Právo zkrátka není jejich hlavním oborem
Začátek výuky, než pochopí, jak se orientovat v textu právního předpisu
Nepřehlednost předpisů, v některých případech složité větné konstrukce

Tabulka 13 Co podle Vás studenty na právu nebaví?

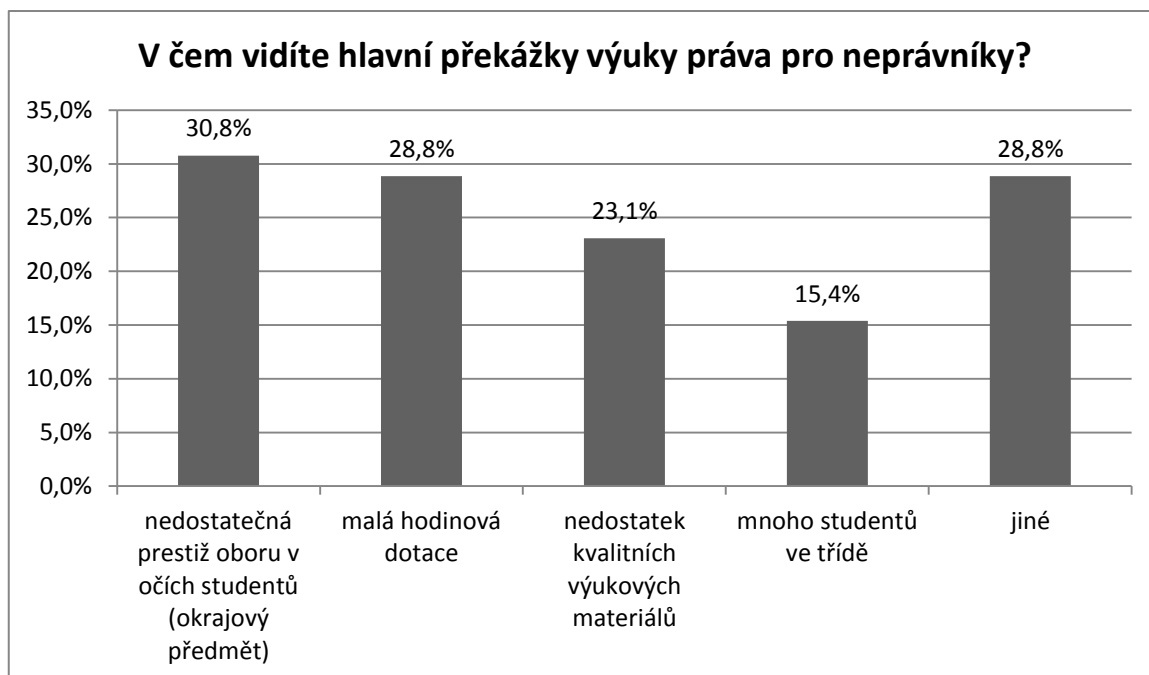
Učitelé zmiňují zejména teorii práva, abstraktnost, důraz na právní jazyk a složitost. Přitom je, alespoň podle mého názoru, možné se všem těmto oblastem při výuce částečně vyhnout, respektive vyučovat právo z opačné strany – tedy nikoliv nejprve studenty seznamovat s teorií a pak jim pro dokreslení ukázat praktické příklady, ale právě naopak. Výzkumy zmiňované nejen v této kapitole a dále didaktické výzkumy (například v již citované knize *Moderní vyučování* od *G. Pettyho*) potvrzují, že k lepšímu poznání a zapamatování vede praxe a praktické příklady – ostatně na tom je založen také Kolbův cyklus učení. Obecně je vhodné vycházet ze skutečných případů a soudních rozhodnutí. Na workshopu pořádaném ENCLE (*The European Network for Clinical Legal Education*) konaném v dubnu 2015<sup>274</sup> v britském Newcastlu se někteří učitelé podělili o své metody přiblížení práva pomocí filmů. Například učitelé uváděli zkušenost s filmem *Pán prstenů*, kdy nechali studenty po jeho zhlédnutí přemýšlet a právně odůvodnit, komu patří prsten, kdo jej má ve které části filmu v detenci či držbě, zda je držba řádná, poctivá a pravá, kdy se jedná o vlastnické právo a podobně. Další z doporučených filmů vhodných pro výuku lidských práv byla doporučena pohádka *Shrek*.

V návaznosti na předcházející dotazy byla respondentům předložena polootevřená otázka zkoumající **hlavní překážky výuky práva**. V předem nabízených možnostech bylo uvedeno:

- *nedostatečná prestiž oboru v očích studentů (okrajový předmět)*
- *malá hodinová dotace*
- *nedostatek kvalitních výukových materiálů*
- *mnoho studentů ve třídě*
- „jiné“ s prostorem pro vyplnění

<sup>274</sup> ENCLE Spring Workshop, konaný 14. – 15. dubna 2015, Northumbria University, Newcastle upon Tyne, UK, <http://encle.org/news-and-events/news>.

Bylo možno zaškrtnout více odpovědí a dále zapsat ještě své stanovisko do kolonky „jiné“. Odpovědi respondentů shrnuje Graf 17.



**Graf 17 V čem vidíte hlavní překážky výuky práva pro neprávnický?**

Překvapivě malou četnost má možnost „mnoho studentů ve třídě“. Z mého úhlu pohledu je to téměř nejzásadnější problém, který znemožňuje efektivní výuku. Vysokoškolští učitelé však mají evidentně jiný názor.

V kolonce „jiné“ se názory, které shrnuje Tabulka 14:

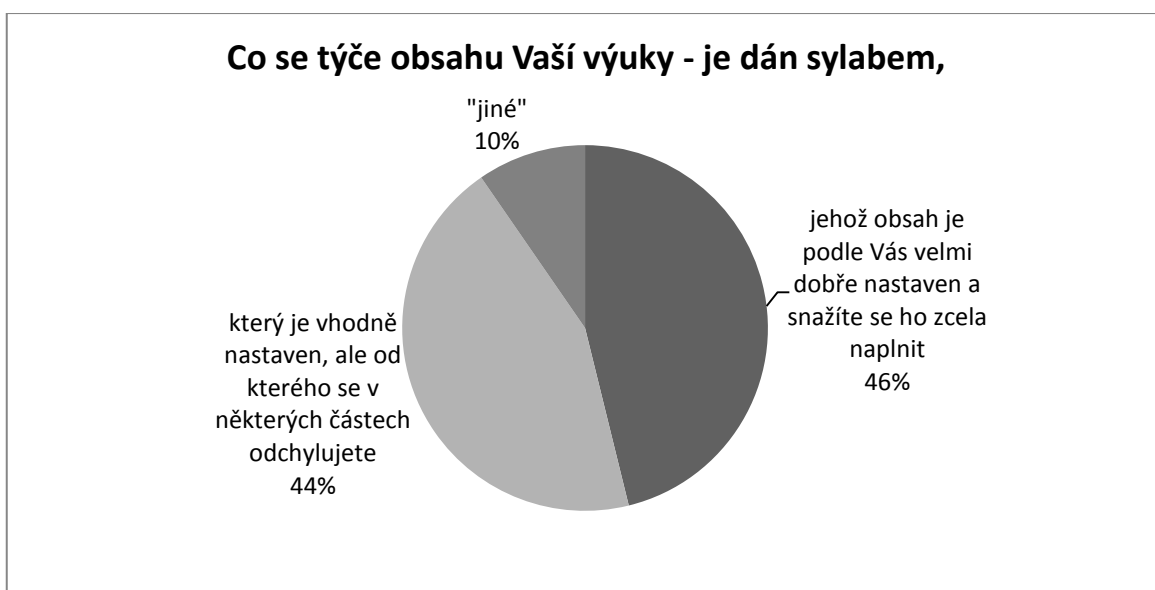
nezájem právníků o tyto studenty, nevidí v tom dost prestiže sami pro sebe na rozdíl od výuky na právnických fakultách
drahé právnické učebnice, které kvůli častým novelizacím ani nelze zařadit jako již stálou součást knihovny
chybějící nastavení cíle výuky práva neprávnický
nedostatek pedagogů schopných učit studenty jiných oborů právní obory na univerzitní úrovni
velmi chatrné základy ze střední školy, není na co navazovat
odlišnost náhledu školy a vlastní praxe na znalosti a dovednosti studenta

**Tabulka 14 Překážky ve výuce - odpověď "jiné"**

Na základě výše uvedeného je možné shrnout, že i sami učitelé práva pro neprávnické obory vidí určité nedostatky jak ve výuce samotné, tak v jejím nastavení i přístupu studentů. Absence jasnějšího cíle výuky je podle mého názoru jeden z nejkritičtějších bodů, na který se pak váží další překážky ve výuce. Navrhovaná zlepšení jsou uvedena

níže v této kapitole. Stejně tak je nutné upozornit na názor o nedostatečném personálním zajištění výuky (nezájem právníků, absence fundovaných učitelů pro výuku). Tento nedostatek by mohla zlepšit výše popsaná interdisciplinární výuka, která by zároveň měla potenciál zvýšit prestiž oboru (studenti by pochopili propojení práva a ostatních vědních disciplín). Problémem je i zmiňovaná chatrná předchozí znalost předmětu (nutno podotknout, že šlo o jeden jediný výskyt takové odpovědi). Odpověď naznačuje možnou nízkou kvalitu výuky v předchozím stádiu vzdělávání, na kterou navazuje obsahově to, co by se učit nemuselo, kdyby tyto nižší stupně neselhávaly<sup>275</sup>.

Poslední výsledek, který doplní obrázek o výuce z pohledu učitele, je dotaz na **obsah výuky** a to, zda učitelům vyhovuje. Předpokládanou hypotézou bylo, že učitelé nebudou mít potřebu na svém sylabu cokoli měnit. Výsledky uvádí Graf 18. V možnostech, které se ve výsledcích neobjevily, byla ještě varianta „ *který Vám obsahově nevyhovuje*“ a „ *který Vám obsahově příliš nevyhovuje*“.



**Graf 18** Obsah sylabu a spokojenost s ním.

Do kategorie „jiné“ patřily například tyto odpovědi:

Vidím-li zájem o určitou oblast, stručně se jí věnuji nad rámec sylabu.
Sylabus si samozřejmě nastavuji sama - jinak bych to vůbec nedělala.
Nastavuji si ho sama, tudíž mi plně vyhovuje a samozřejmě ho pak plním (a následně měním podle zpětné vazby studentů).

<sup>275</sup> K tomu více FRIEDEL, T., KRUPOVÁ, T.: *Sociálněvědní gramotnost – role akademika při zvyšování vzdělanosti...*, str. 188.

Sylabus předmětu si tvořím sama a mohu se od něj odchylovat.
--

Strukturu výuky jsem připravil sám a snažím se ji dodržovat, pochopitelně s drobnými aktuálními odchylkami a s konkrétními aktuálními příklady z profesní praxe.
--

Tabulka 15 Obsah výuky - odpověď "jiné"

Učitelé jsou tedy z převážné většiny s nastavením obsahu spokojeni a dodržují jej. Tento závěr je proto v souladu s předpokládanou hypotézou.

### 3.4 Metody výuky práva - výsledky výzkumu

Dalším z cílů dotazníkového šetření k této práci bylo ověřit si, jaké metody výuky jsou v prostředí českých vysokých škol používány. Ve výše zmiňovaném učitelském dotazníku byli učitelé dotazováni na své výukové metody a četnost jejich používání. Stejně otázky byly kladeny i studentům (metodika studentského dotazníku je popsána ve čtvrté kapitole Vysokoškoláci a jejich přístup k výuce práva a k právu). Oslovení jak učitelů, tak studentů, mělo za cíl porovnat odpovědi proto, aby daly jasnější a objektivnější odpověď. Doplnkem pro zkoumání metod byla účast na vybraných přednáškách a cvičeních z práva na Vysoké škole ekonomické v Praze a Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy a dále také rozhovory s vybranými studenty a učiteli.

Společný úvod zněl takto:

*Jak často používáte následující výukové metody?*

**0** - nikdy: metoda není vůbec využívána

**1** - velmi málo: metoda je užitá ojedinele, okrajově

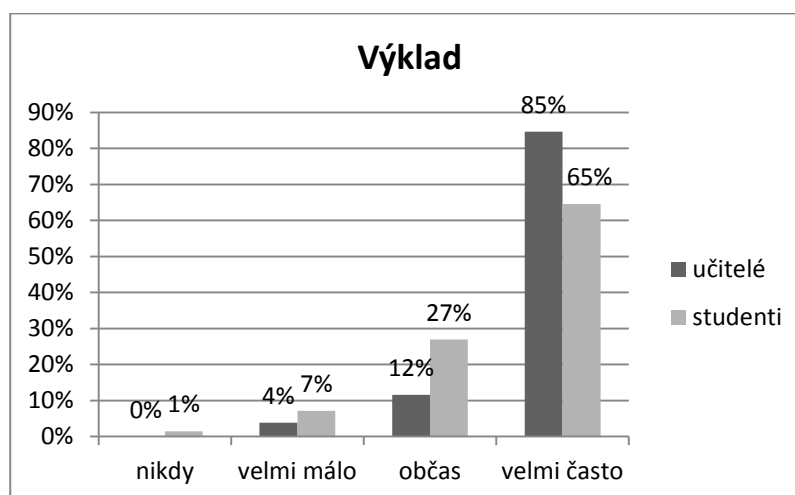
**2** - občas: metoda je používána v některých lekcích, je užitá cca ve třetině lekcí v semestru

**3** - velmi často: metoda tvoří základní kámen některých lekcí, je používána v mnoha lekcích

Výsledky ukazují následující grafy. Tmavší šedou barvou jsou značeny odpovědi ze strany učitelů, světlejší šedou naopak odpovědi ze strany studentů. Na ose  $x$  jsou údaje o využití dané metody (nikdy – velmi často) dle výše zmíněných kritérií, osa  $y$  pak znázorňuje procentní zastoupení ve výuce (relativní četnost).

Metody zařazené do dotazníku byly:

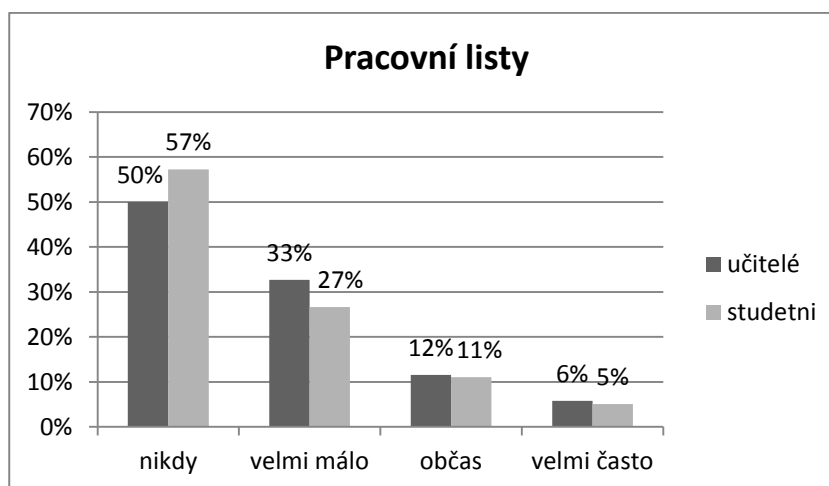
1. **Výklad** – u výkladu byl předpoklad, který se potvrdil, že jej učitel bude používat velmi často. Z logiky věci je obtížné používat jiné metody, pokud by alespoň v části hodiny nebyl dán základ pomocí výkladu látky. Přesto tato otázka do dotazníku zařazena byla zejména pro srovnání s ostatními metodami. Výklad by podle didaktických zásad neměl tvořit značnou část lekce, jelikož studenti ztrácejí pozornost a úroveň zapamatovaných znalostí s délkou výkladu klesá. Zajímavým výsledkem je, že ze studentského úhlu pohledu byl výklad užit méně než z pohledu učitelů. Společným závěrem je ovšem jednoznačný trend v užívání výkladu, který tak tvoří základ každé výuky. Studentské odpovědi, které uváděly možnost „nikdy“ jsou patrně chybou, respektive nepochopením otázky, ovšem může jít také o případy kvalitní seminární výuky, která je vedena sokratickou metodou a učitel opravdu nic nevykládá, ale vede se studenty dialog.



Graf 19 Relativní četnost užití výkladu

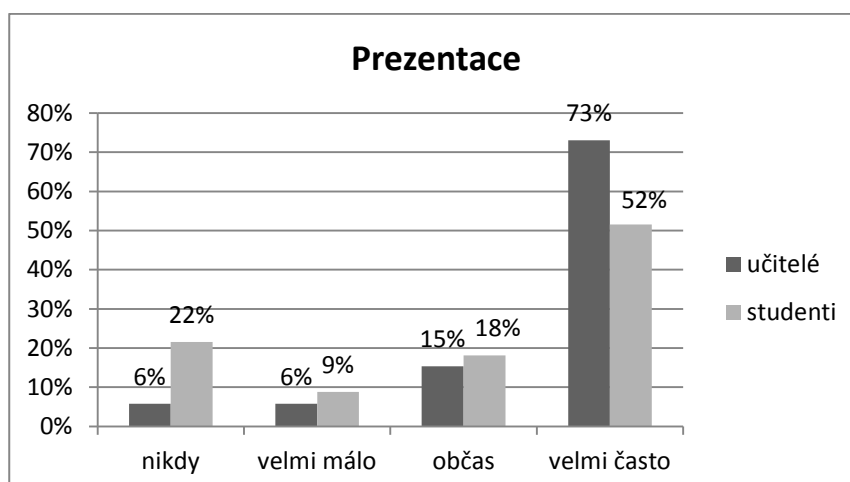
2. **Pracovní listy** (tzv. handouty) – jedná se o metodu, kdy učitel připraví obvykle jedno až dvoustránkový text s vynechanými informacemi, s otázkami, na které studenti hledají odpověď, s texty či úryvky například ze zákonných textů. Pracovní listy mohou doplnit výklad, ale i jiné metody (diskusi se studenty, prezentaci, brainstorming atd.). Práce s handouty je pro studenty výhodná zejména v tom, že jim dává strukturu představované látky a zpřehledňuje ji, do pracovního listu lze zadat i otázky a úkoly k zamyšlení, může být základem pro skupinovou práci a podobně. Nevýhodou ze strany učitele je možná náročnost

přípravy pracovního listu. Hypotézou pro dotazník bylo, že učitelé příliš pracovních listů nevyužívají. Tato hypotéza byla potvrzena, jelikož nejčastější odpovědí byla varianta 0, tedy „nikdy: metoda není vůbec využívána“. Na druhou stranu je potěšující, že pro více než 16 % učitelů i studentů je tato metoda použita na úrovni odpovědi „občas“ nebo „velmi často“, tedy občas a velmi často.



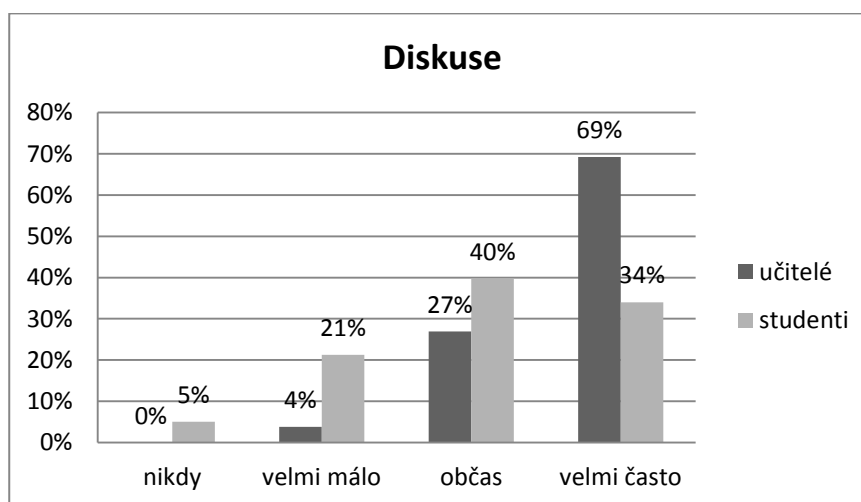
Graf 20 Relativní četnost užití pracovních listů

3. **Prezentace** (PowerPoint, zpětný projektor, diapozitivy či jiné) – výklad s prezentací je v současném vysokoškolském prostředí poměrně častý. Předpokladem bylo, že tato metoda bude hojně využívána. Tato hypotéza se potvrdila. Učitelé podle výsledku mají pocit, že používají prezentace více než je tomu z pohledu studentů.



Graf 21 Relativní četnost užití prezentace

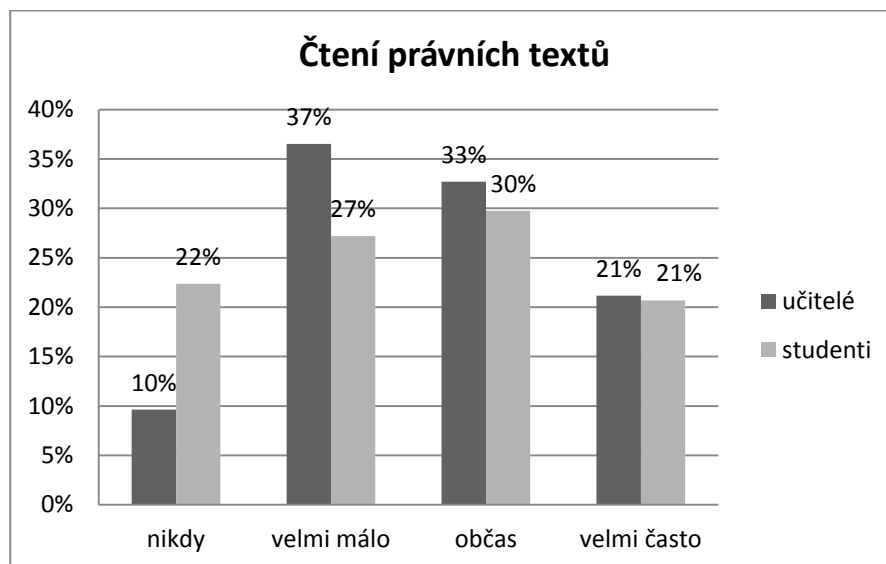
4. **Diskuse se studenty** – vzhledem k tomu, že v právo přináší často spoustu kontroverzních nebo nejasných závěrů, je diskuse způsob, jak zapojit studenty do výuky a nechat je hodnotit jednotlivá právní pravidla a právo obecně. Vzhledem k tomu, že právo na vysokých školách bývá vyučováno zpravidla pro velké skupiny studentů, nebylo předpokládáno, že by tato metoda byla využívána více než ojedinele. Původně totiž nebyl předpokládán výše uvedený závěr o tom, že velká část učitelů má k dispozici i seminární výuku. Závěr z grafu opět ukazuje odlišné pohledy učitelů a studentů. Zatímco má valná většina učitelů za to, že diskusi vyvolává velmi často, studenti takový názor nesdílí. K interpretaci tohoto výsledku je ale vhodné poznamenat, že fakticky může jít o případy, kdy se učitel ptá studentů, ti se však nemají k odpovědi či diskusi, proto se žádná neuskuteční. Zatímco učitel toto považuje za vyvolávání diskuse, student na tutéž otázku odpoví záporně.



Graf 22 Relativní četnost užití diskuse

5. **Čtení autentických právních textů** (rozsudky, zákony) – danou metodu považují pro výuku práva za jednu z nejzásadnějších. Pro neprávnicka je velmi důležité a to pro osobní i praktický život, aby pochopil, kde se právní pravidla dají dohledat a také umět pochopit text rozsudku, rozhodnutí a podobně. Některé zahraniční učebnice práva pro neprávnické začínají kapitoly tzv. *leading cases*, tedy popisem a shrnutím nějakých základních soudních rozhodnutí v dané oblasti, na kterých se potom ukazují jednotlivá právní pravidla.

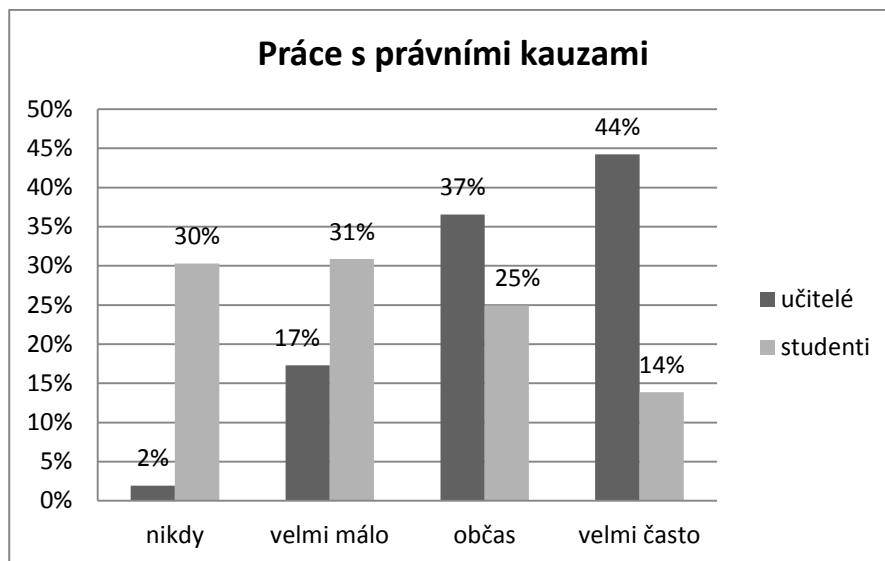
I přes její nezbytnost a efektivitu byla výuka pomocí této metody očekávána v malém množství a to zejména z důvodu větší náročnosti pro učitele. Kumulativní relativní četnost ukazuje, že je čtení právních textů alespoň „občas“ užito přibližně v 50 % případech, což je poměrně dobré zjištění.



Graf 23 Relativní četnost právních textů

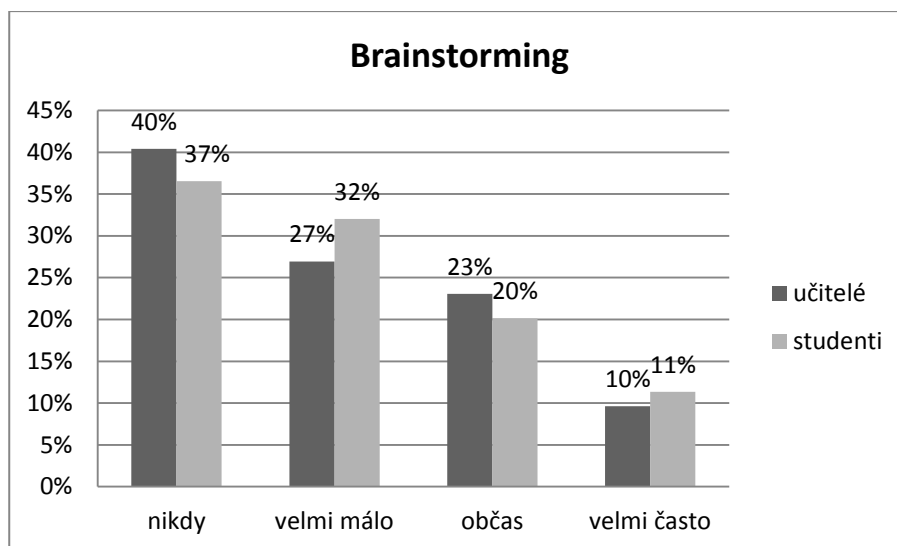
6. **Práce s právními kauzami** (novinové články, reálné případy) – zkoumanou otázkou bylo zjišťováno, do jaké míry výuka stojí na poučkách a pravidlech a zdali je naučené představováno na životě. Z vlastní praxe výuky Street Law, tedy předmětu Právní praxe na středních školách na Právnické fakultě Univerzity Karlovy, vím, že studenti práv, kteří chodí učit právo středoškolské studenty, mají velký problém oprostít se od právně teoretického třídění a škatulkování právních pojmů a používání zákonných definic namísto jednoduchého příkladu z praxe. Byla zde proto možnost, že stejně tomu bude i u učitelů na vysokých školách. Druhým možným závěrem bylo ale to, že učitelé, z nichž se většina věnuje právnímu povolání, bude studenty motivovat pomocí příkladů ze své právní praxe. Výuka pomocí této metody byla očekávána v menším množství. Odpovědi studentů a učitelů se ale výrazně rozcházejí. Učitelé mají za to, že metoda je užívána hojně, pohled studentů je opačný. Důvodů pro takto odlišné odpovědi může být více. Učitelé mohou mít pocit, že studentům říkají praktické příklady, jsou ale uvězněni v právním jazyce a studenti nejsou schopni právní kauzu odhalit.





Graf 24 Relativní četnost práce s právními kauzami

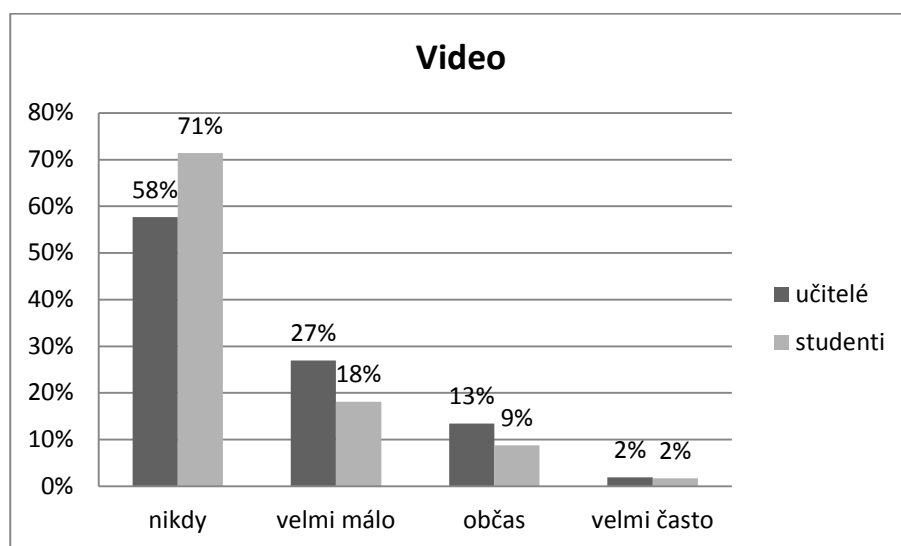
7. **Brainstorming** (skupinové vymýšlení a generování nápadů či souvislostí) – má obdobný průběh jako skupinová práce nebo práce ve dvojicích (hledání odpovědi na určité otázky, diskuse nad nějakým tématem). Je zpravidla kratší. Jeho předností je, že může sloužit jako úvod do tématu. Stejně jako u předcházející metody nebyl předpoklad častého využívání, což se potvrdilo a učitelé se studenty se v podstatě v názorech shodují.



Graf 25 Relativní četnost užití brainstormingu

8. **Video** (ukázky z filmů, reportáže, jiná krátká videa) – tato metoda slouží jako vhodné doplnění probírané látky. Právní kauzy tvoří velkou část zpravodajství, do výuky lze zařadit i filmy s právní tematikou nebo ukázky z nich. Promítání

videa by nemělo činit technické potíže, učebny vysokých škol jsou vybaveny počítači a projektory. Přesto byla předpokládána spíše konzervativnost a malé využívání této metody ve výuce. Podle názoru studentů není video využíváno téměř vůbec, pohled učitelů na četnost využívání videa je pozitivnější než v případě studentů. Z výsledků je zarážející jeho malé využití.



Graf 26 Relativní četnost užití videa

Na dotazy ohledně četnosti využití jednotlivých metod navázala otevřená otázka zkoumající další metody, které učitelé při své výuce používají. Otázka nebyla, stejně jako ostatní otevřené otázky, povinná, proto na ni odpověděla přibližně jen polovina dotázaných. Odpovědi nebyly příliš zajímavé, někdy dokonce kopírovaly metody, na které byli učitelé přímo dotázáni (čtení právních textů, prezentace). Ze zajímavých odpovědí je možné upozornit například na vlastní zapojení studentů formou zadání referátu (což je možné pouze tam, kde mají učitelé k dispozici seminární výuku). Dále někteří učitelé zadávají studentům domácí úkoly ve formě sepsání právních dokumentů (smluv, výpovědi atd.), případně jsou zadávány seminární práce.

Další z otázek na metody mířily na pořádání besed, návštěvu soudního jednání a uspořádání simulovaného soudního řízení, tzv. moot courtu. Studenti byli tázáni na použití těchto výukových metod. Na otázku, zda vysokoškolský učitel připravil simulované soudní jednání, odpovědělo kladně 4,5 % studentů. Na druhý dotaz, tedy návštěvu soudního řízení, bylo 9,6 % kladných odpovědí. Inscenace simulovaného soudního řízení je věc poměrně náročná, proto jeho nezařazování do výuky není větším

překvapením. Navíc je moot court záležitost, která vyžaduje spoustu času jak od učitele, tak převážně studentů. I tak by ale bylo vhodné, kdyby učitelé zařadili alespoň nějakou kratší modifikovanou verzi simulovaného soudu, například ve formě argumentační hry, soudu ve trojici a podobně.

Naopak podstatně méně náročné a didakticky velmi užitečné je zařazení návštěvy soudu. Příprava se skládá s oslovení některého ze soudů či soudců a stanovení termínu. Argumenty, které jsou často ze strany učitelů slyšet a kterými obhajují nevhodnost nebo nemožnost zařazení návštěvy soudu do výuky, jsou náročnost pro studenty, kteří nebudou všemu rozumět, dále také to, že studenti uvidí pouze výseč určité kauzy a podobně. Proti těmto tvrzením se lze jednoduše vymezit tím, že i při výuce práva se dozvedí jen poměrný výsek z jeho obsahu a že zažít soudní jednání v praxi může být mnohem poučnější a motivující pro studenty než výuka ve škole.

Jaký závěr vyplývá z prezentovaných výsledků? Zejména je vidět, že učitelé sami sebe posuzují jinak, než je posuzují studenti. I přesto je však možné učinit o použitých metodách výuky celkem jednoznačné závěry potvrzující hypotézu, že výuka je vedena převážně frontálně bez využití různorodých výukových metod. Učitelé si jsou vědomi toho, co studenty na právu baví a naopak nebaví, nedělají ale příliš proto, aby výuku zacílili směrem, který by byl studentům prospěšný a zároveň zábavný, respektive je alespoň nenudil. Z pohledu Bloomovy taxonomie výuka stojí převážně na nižších stupních, což, jak bylo popsáno výše, není pro efektivní nabývání znalostí vhodné. Stejně je tomu při snaze vyhledat použití Kolbova cyklu učení. Četnost použití výukových metod spolu s odpověďmi učitelů a s podporou vlastní zkušenosti z návštěvy jednotlivých přednášek či seminářů práva pro neprávnický ukazují, že Kolbova metoda učení pomocí praktické zkušenosti není využívána.

Nevyužívání výše zmíněných metod může mít různé příčiny. Patrně ta nejprostší z nich je absence didaktického a pedagogického vzdělání (nikoliv nutně ve smyslu formálního osvědčení, spíše v míře přemýšlení o cílech a možnostech zkvalitňování výuky a motivaci studentů), která má za následek to, že učitelé zkrátka nevědí, jak učit efektivně. Aby nedošlo k mýlce – netvrdím, že absolvování pedagogického kurzu z učitele vytvoří vždy dobrého učitele, troufám si však tvrdit, že je to první krok k tomu, aby z učitele

mohl být dobrý učitel (tedy jde o podmínku nutnou, v žádném případě však postačující). Výuce chybí přesné definování cíle a profilu absolventa.

### 3.5 Navrhované možnosti zlepšení stavu vysokoškolské výuky práva

Na základě výše sepsaného nezbyvá než zkusit vytipovat možná vylepšení a cíle vysokoškolské výuky práva. Pokud tato nemá jen dublovat to, co se žáci naučí v rámci střední školy (samozřejmě pokud se to opravdu naučí), je nutná orientace na praktické problémy a aplikaci práva v praxi jejich oboru. Ideálním řešením by byl učitel práva, který zná obor, pro který právo učí, aby ve výuce mohl postihnout konkrétní specifika daného oboru. Je nutné zdůraznit, že nejen vysokoškoláci, ale téměř každý má o právu určité povědomí respektive vědomí (či jak bylo zmíněno výše tzv. předvědění), každý oplývá částečnou právní gramotností. Často je až překvapující, kolik toho neprávnicki o právu vědí a kolik toho umějí, jen se znalostmi ne vždy umějí dobře pracovat, dělají ukvapené závěry atd. Zdrojem poznání práva jsou v dnešní době především internet (diskuse, odborné články) či televizní pořady. Předmět *úvod do práva* či *právo* pro neprávnické obory by proto měl pracovat s předpokladem, že student není *tabula rasa*, jelikož se s právem setkává dnes a denně. Je proto třeba pracovat se znalostmi studentů a spíše je usměrňovat a zařazovat do širšího kontextu. Je možné využívat počáteční znalosti studentů jako výchozího bodu nějakého případu a postupně na něj nabalovat znalosti.

Cíle, které by si, podle mého názoru, měla výuka práva na vysokých školách neprávnického zaměření stanovit, by z hlediska studenta měly být<sup>276</sup>:

- **pochopení, co právo je** (kde se s ním setkáváme, kdo ho tvoří, vykládá a ovlivňuje)

Bez tohoto pochopení nelze efektivně učit právo. Studenti, kteří se s výukou práva setkávají poprvé, jsou často velmi překvapeni, jak moc je právo spjato s jejich každodenností. Vazba na praktický život je právě odrazovým můstkem pro další a podrobnější výuku.

---

<sup>276</sup> Převzato z: KRUPOVÁ, T.: *Výuka práva na neprávnických oborech vysokých škol. str. 450- 451* in: JERMANOVÁ, H., CVRČEK, F.: *Quo vadis, střední Evropo? Metamorfózy práva III.* Praha: Ústav státu a Práva AV ČR, 2012, 454 str.

– **vstřebání základních hodnot a to i těch na pomezí práva a morálky**

Právo je založené na systému hodnot. Hodnoty se mezi sebou navzájem doplňují, ale někdy si i navzájem konkurují. Velmi důležitým bodem výuky je rozlišení mezi jednotlivými normativními systémy a propojení morálních a právních pravidel.

– **seznámení se základními právními zásadami a principy**

Tento požadavek velmi úzce souvisí s předchozím učením o hodnotách. Laici mají často zkreslené představy o platnosti a užití práva. Nejsou schopni používat právní předpisy s ohledem na jejich subsidiaritu a specialitu.

– **náhled do interpretace práva**

Tento požadavek částečně souvisí s předcházejícím. Neprávníci mají veliké problémy s pochopením právní normy, s použitím interpretačních pravidel. Jejich výklad zákonného textu se často točí kolem striktního výkladu textu. Při seznámením s teleologickým výkladem jsou někdy překvapeni.

– **seznámení s tím, v jakých podobách se s právem setkáváme**

Neprávníci velmi často zaměňují právo s textovou podobou zákonů a právních textů. Pochopení, že v právu platí i často nepsané principy či zvyky je nezbytné pro usnadnění jeho studia.

– **orientace v rozsudcích soudů a jejich závaznosti**

Velmi důležitým a veskrze opomíjeným aspektem výuky práva na vysokých školách je seznámení studentů s rozsudky soudů. Vyučující, pokud se vůbec o nějakých právních kauzách při výuce zmíní, studentům sdělí jen shrnutí a výsledek případu. Přitom často na rozsudcích a rozhodnutích vyšších soudů jde účelně demonstrovat výše uvedené – tedy jednak význam interpretace práva,

právních principů, dělení práva na odvětví a v neposlední řadě také fungování soudní soustavy<sup>277</sup>.

– **orientace mezi rozdíly v jednotlivých právních odvětvích**

Častou představou neprávnicka, jak již bylo zmíněno, je to, že právo se z velké většiny skládá z pravidel práva trestního. Je důležité ukázat studentům opak a poukázat na význam občanského a správního práva v jejich každodenním životě.

– **schopnost vyhledávat konkrétní právní předpisy a orientovat se v nich**

Tato dovednost je jedna z nejdůležitějších. Orientaci v právních předpisech získají studenti zejména tak, že se při samotné výuce bude pracovat s originálními texty a zněním právních předpisů. Toto se z velké části při vysokoškolské výuce práva neděje. Při pozorování výuky práva například na lékařských fakultách, či Vysoké škole ekonomické v Praze, studenti nebyli za celý semestr konfrontováni se zákonným textem.

– **propojení práva s hlavním oborem studia.**

Metodologicky by bylo vhodné výuku upravit s ohledem na následující:

– **podávat shrnutí na konci každé přednášky, používat handouty, prezentace**

Jak uvádí *Petty*<sup>278</sup> – poslouchat a zároveň si dělat poznámky je didakticky neefektivní, i přesto je to nejčastější jev vysokoškolské výuky. Student, který je nucen si psát i poslouchat se nedokáže na přednášku řádně soustředit. Učitelé se nad tímto problémem často nezamýšlejí a svůj postup si ospravedlňují tvrzením ve stylu „jinak to přeci nejde“, „jsme na vysoké škole“, „za mě to bylo také tak a nikdo si nestěžoval“ apod. Studenti by se měli především soustředit na přednášku samotnou, pokud jim učitel poskytne například formou tištěných

---

<sup>277</sup> Světlou výjimkou je předmět Ústavní systém ČR v nálezech Ústavního soudu, který je vyučován na Ústavu politologie Filosofické fakulty Univerzity Karlovy doc. JUDr. PhDr. Janem Wintrem, Ph.D. Kurz je založen na referátech studentů k vybranému nálezu ústavního soudu. Na základě referátu je poté vedena diskuze o závěrech Ústavního soudu. Vzhledem k oboru je seminář zaměřen na témata voleb, volební kampaně, výkonu pravomocí prezidenta republiky, Evropské unie apod.

<sup>278</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování...* str. 204 a násl.

materiálů nebo prezentace hlavní teze a shrnutí obsahu, koncentrace na výuku bude vyšší.

– **psaní nadpisů, nových pojmů, složitých termínů**

Každá přednášková i seminární místnost je vybavena tabulí, flipchartem či počítačem. Tyto výukové pomůcky bývají využívány ve výuce práva a humanitních předmětů obecně velmi málo. Pro studenty je přitom často velmi komplikované orientovat se v novém přísunu právních pojmů. Učitelé by měli všechny důležité pojmy vypsát. Studentovi se jednak dostane v bodech struktura výkladu, jednak se eliminuje možnost, že si student špatně zapíše nějaký pojem a tím si ho i nesprávně osvojí. Vypisovány by měli být zejména cizí slova, pojmy převzaté z latiny a jména (studenti velmi často chybují v pojmech *retroaktivita, obsoletní, subsidiarita, ratihabice* apod.).

– **shrnutí látky na konci přednášky nebo semináře**

Z pozorování vysokoškolské výuky jde vyvodit závěr, že se vyučující chovají jinak než jejich kolegové na základních a středních školách. Odlišností je velká absence moderních vyučovacích metod, ale také velmi prosté shrnutí hodiny, respektive probírané látky. Přitom právě poskytování shrnutí diskuse a probíraného učiva je jedním z nejdůležitějších faktorů, které mají vliv na úspěšnost učitele<sup>279</sup>.

– **oživení přednášek, zapojení seminární výuky, přidaná hodnota ve výuce**

Vysokoškolská výuka práva se z velké většiny, jak již bylo několikrát uvedeno, sestává z výkladu, který je doplněn o studium učebnice. Takováto výuka není příliš efektivní, *G. Petty* například cituje výzkumy, které prokazují, že vysokoškolští studenti, kteří předem znali pouze datum zkoušky a k dispozici měli jen učebnici, dosahovali u zkoušky stejné výsledky jako jejich spolužáci, kteří se přednášek pravidelně účastnili<sup>280</sup>.

---

<sup>279</sup> WRIGHT, C., J., NUTHALL, G.: *The Relationship Between Teacher Behavior and Pupil Achievement*. American Educational Research Journal, 7, 1970, str. 477-491.

<sup>280</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování...* str. 285, více také BEARD, R., HARTLEY, T.: *Teaching and Learning in Higher Education*. 4. vydání, London: 1984.

Je důležité uvědomit si, že není cílem výuky udělat ze studentů právníky. Biflování teoretických znalostí, latinských výrazů a cizích slov je spíše cestou, jak jim předmět znechutit. Co víc je přeci praktičtějšího než právo, se kterým se každý den setkáváme. Hrozí zde riziko, že studenti přikročí k předmětu s cílem naučit se vše podstatné pokud možno z paměti. Pokud si studenti tento přístup osvojí, zůstanou na povrchu a nepochopí provázanost práva a nikdy si neosvojí schopnost aplikovat právo na nové případy<sup>281</sup>. Právní jazyk a principy lze zvládnout, je možné se je naučit z paměti, ve výuce práva je ale zásadní milník naučit studenty identifikovat právní problém a analyzovat ho. Obtížným úkolem učitele je představit studentům právo jako „*důvod, nikoliv jednoznačně platné tvrzení, o kterém se má vést diskuse*“<sup>282</sup>. Jednou z forem oživení výuky práva pro neprávnické bylo také například zařazení workshopu, který měl studenty seznámit s právními dovednostmi<sup>283</sup>.

### 3.5.1 Případová studie zlepšení výuky práva pro neprávnické

Ve svém článku *Multi-Layered Assignments For Teaching The Complexity Of Law To Business Students*<sup>284</sup> představila S. Monseau výsledky případové studie, která měla za cíl otestovat změny ve výuce práva pro neprávnické. Její závěry a navrhované změny jsou velmi inspirativní. Autorka studie odhalila ve výuce práva pro neprávnické několik překážek. První z nich byla problematika učebnic a učebních testů – ukázalo se, že studenti nejsou schopni interpretovat závěry z učebnic a samotná výuka práva musela suplovat učebnici. Dalším poznatkem bylo, že studenti často nejsou schopni promítnout nabyté vědomosti do nových případů, které jim učitel zadával. Studenti byli schopni vysvětlit právní princip či pravidlo, ale neuměli ho aplikovat. Autorka zmiňuje i fakt, který již byl zmíněn výše a to nutnost upravit nepřesné právní předvedění studentů, které je determinováno pocitem, že téměř veškeré právo je právo trestní.

---

<sup>281</sup> MARTON, F., SÄLJÖ, R.: *On Qualitative Differences In Learning: Outcome And Process*. British Journal of Educational Psychology, 46, 1976, str. 4.

<sup>282</sup> „*law is an argument not a statement, it is to be debated and discussed*“ COWNIE, F.: *Legal Academics: Culture and Identities*, London, Hart, 2004, str. V.

<sup>283</sup> RIDLEY, A.: *Legal skills for non-law students: Added value or irrelevant diversion?* The Law Teacher, Volume 28, Issue 3, 1994, str. 281-291.

<sup>284</sup> MONSEAU, S. C.: *Multi-Layered Assignments For Teaching The Complexity Of Law To Business Students*, International Journal of Case Method Research & Application (2005) XVII, 4, str. 531-540, dostupné na: [http://www.wacra.org/publicdomain/ijcra\\_xvii\\_iv\\_pg531-540\\_monseau.pdf](http://www.wacra.org/publicdomain/ijcra_xvii_iv_pg531-540_monseau.pdf).



Ve výuce byly provedeny následující změny:

– **zjednodušení učebnice**

Tato změna byla vyvolána zjištěními, že pokud je studentům předkládáno mnoho faktů, různé právní případy, ústřižky novinových článků s právními kauzami doplněné o teoretický text, mají tyto problém v orientaci a pochopení. Učebnice byla zjednodušena tak, že poskytovala převážně jednoduchý text, který byl doplněn o glosář nejdůležitějších pojmů a o shrnutí nejdůležitějších zásad a principů dané kapitoly. V každé kapitole byl uveden ilustrační právní případ týkající se např. tabákového průmyslu, na kterém se ukázaly různé vrstvy a odvětví práva. Na konci každé kapitoly měli studenti za úkol vypracovat test, který se skládal z deseti otázek (*multiple-choice*). Test se vyplňoval elektronicky vždy před přednáškou, na které se poté jeho výsledky hodnotily. Za splnění testu byly studentům přidělovány body, které se započítávaly do celkového hodnocení předmětu. Autorka výzkumu poznamenává, že díky testům byli studenti připravenější, zvládli základní terminologii a výuka se mohla zaměřit na nové poznatky a nebyla jen pouhým opakováním či převyprávěním učebnice.

– **vyhledávání informací a ukázky na konkrétní kauze**

Studenti dostávali úkoly, které měly za úkol ověřit jejich pochopení právní problematiky. Některým byl zadán skutečný právní případ a za domácí úkol měli nalézt důležitá fakta, která se k němu vztahovala. Díky tomu se naučili jak správně citovat právní předpisy, jak funguje systém soudnictví a podobně. Autorce se osvědčilo nezadávat studentům více právních případů, na kterých by byla demonstrována právní pravidla a principy, ale naopak pracovat s jednou kauzou a na té ukázat komplexnost práva<sup>285</sup>. Studenti po skončení kurzu tento přístup ocenili, jelikož díky tomu pochopili lépe, že jeden a tentýž případ může mít jak civilně-právní, trestně-právní i například pracovně-právní rovinu zároveň a že právo není jen shluk jednotlivých pravidel, ale naopak, že tvoří logický celek.

---

<sup>285</sup> V konkrétním případě se jednalo o kauzu *Ashcroft v. ACLU* 542 US (2004), jádrem případu byla snaha amerického Kongresu omezit přístup dětí k pornografii na internetu.

### – úkoly k aplikaci nabytých vědomostí

Jiný úkol, který studenti v rámci kurzu práva plnili, v sobě zahrnoval i psaní právních textů, zejména právních podání. Studentům byl zadán případ (skutečně soudy řešený). Jednotlivá důležitá fakta a rozhodnutí v případě se ovšem dozvídali postupně. Na počátku jim byly předestřeny základní skutečnosti případu, kdy šlo o muže, co v restauraci vdechl kuřecí kost, která mu způsobila vážné poranění krku. Cílem bylo sepsat za muže tzv. *Letter of Complaint*, tedy obdobu české předžalobní výzvy podle občanského soudního řádu. Studenti měli za úkol odhalit a popsat možné právní nároky žalující strany. Později se seznámili s reálnými procesními postupy, které se v případě použily<sup>286</sup>, a studenti porovnávali své závěry se závěry soudu.

Popsaná studie představuje užitečné podněty k vylepšení a zpřístupnění výuky práva pro neprávnický. Důležitým bodem, který nebyl samostatně zmíněn, ale který je pro efektivní výuku klíčový, je množství studentů. Psaní předžalobní výzvy, diskuse nad závěry soudu, porovnání různých přístupů a podobně je možné pouze v rámci relativně malé skupiny studentů. Efektivně lze takto pracovat v seminářích, kde bude maximálně 30 studentů. V podmínkách českého vysokého školství, kde je právo pro neprávnický bráno jako okrajový předmět a je mu vymezována často jen frontální forma výuky, by bylo obtížné některé navrhované změny provést. Vylepšení učebnic nebo procházení jedné právní kauzy postupně by však mohlo výuku zpřístupnit bez ohledu na velikost a obsazenost přednáškových místností. Výše uvedené ovšem opět ukazuje, že vše podstatné, respektive jakákoliv možná změna stojí na osobě učitele.

### 3.6 Shrnutí kapitoly

Cílem této kapitoly bylo poukázat na některé pedagogické metody a postupy, které jsou efektivní, a vztáhnout je k výuce práva. Prostor byl věnován Bloomově taxonomii, na kterou by neměl učitel zapomínat, jinak riskuje to, že studenti budou při výuce drženi pouze na nižších stupních této škály. Na Bloomovu taxonomii navázaly závěry *David*

---

<sup>286</sup> Šlo o reálný případ *Mexicali Rose v. Superior Court* 822 P. 2d. 1292 (1992). Rozhodnutí soudu založilo důležitý precedent ve spotřebitelském právu, když stanovilo, že restaurace je odpovědná za škodu, která je klientovi způsobena jakýmkoliv předmětem, včetně přirozených částí potravin, který se nachází v servírovaném jídle. V daném případě šlo o škodu způsobenou kostí v kuřecí enchiladas, která by správně kosti obsahovat neměla.

*Kolba*, na jehož učebním cyklu byly nastíněny některé vhodné metody a příklady pro výuku práva. Představeny byly také závěry didaktických studií, které sloužily jako podklad pro tvorbu hypotéz do výzkumné části této práce.

Velmi důležitým bodem výzkumu k celé této práci bylo dotazníkové šetření, které bylo zaměřeno na osobu učitele, který učí právo na neprávnických oborech. Zkoumán byl učitelův přístup k výuce, ale také metody, které při ní používá a jeho názor na studenty, „zábavnost“ předmětu a další spojené problémy. Výzkum propojoval více úhlů pohledu na výuku, jeho závěry ve velké míře potvrdily zkoumané hypotézy (například to, že učitel nemá pedagogické vzdělání, že nepoužívá různorodé výukové metody apod.).

V části výzkumu, která zkoumala použité metody při výuce, se potvrdila další z hypotéz, totiž že převažující metodou je výklad doplněný o prezentaci. Otázky, které mířily na používané metody výuky u učitelů, byly zároveň položeny studentům a to zejména z toho důvodu, aby došlo k částečné verifikaci učitelských odpovědí. Ukázalo se, že učitelé se „vidí“ v některých případech pozitivněji, než je „vidí“ jejich studenti. Na druhou stranu základní trendy v četnostech užití jednotlivých výukových metod byly potvrzeny.

Na základě výsledků učitelského výzkumu byly navrženy některé možné změny pro větší efektivitu výuky práva neprávníků, zejména co se stanoví cílů výuky týče a také možnosti využití různých metod výuky. Cílem by mělo být představení práva jako fenoménu, který formuje současný svět, ukázat studentům možnost kriticky přistupovat k některým principům a pravidlům, stejně tak jako zaměřit se na právo, se kterým se budou setkávat ve svém oboru. Úloha to rozhodně není jednoduchá. Bez stanovení základních cílů a provedení moderně řečeno „interního auditu výuky“, však k žádnému zlepšení dojít nemůže.

## 4 Vysokoškoláci a jejich přístup k výuce práva a k právu

*„Studium práva na vysoké škole bylo šílené, jediné, co jsem si odnesla, byl RESPEKT k této disciplíně, tj. že není jednoduché se právo naučit a využívat ho.“*

- jedna z odpovědí v dotazníkovém výzkumu k této práci

V předcházejících kapitolách byly nastíněny základní rysy vysokoškolské výuky práva pro neprávnický, stejně tak jako konceptu právního vědomí a jeho kultivace. Tato práce se zaměřuje především na zvyšování právního vědomí neprávnicků vysokoškoláků formou výuky, tedy určitou záměrnou a uvědomělou činností. Proto jsou také výsledky výzkumu, které jsou prezentovány v této, poslední, kapitole, zaměřeny zejména na výuku práva na vysokých školách a její dopady na právní vědomí studentů či absolventů. Zkoumány byly také postoje k právu a hodnotící pohledy na právo, hlavně proto, aby byla dodržena a naplněna tříprvková (*Rehbinderova*) definice právního vědomí, ze které tato práce vychází.

Hlavním informačním zdrojem k této kapitole bylo dotazníkové šetření studentů či absolventů vysokých škol, ale i těch, kteří vysokou školu nestudují nebo nestudovali. Dotazníkový výzkum navazoval na výsledky šetření uvedeného v předchozí kapitole, které se věnovalo osobě učitelů práva pro neprávnický a jejich přístupu ke své profesi. V úvodu této kapitoly je představena metodologie výzkumu. Další části již představují jednotlivé zkoumané oblasti – přístup respondentů k výuce práva, jejich mínění o právu a znalosti práva. Některé závěry z tohoto dotazníku, které se týkaly metod výuky, byly představeny, vzhledem k lepší tematické provázanosti, v třetí kapitole (Formování právního vědomí při výuce) v souvislosti s učitelským dotazníkem.

U jednotlivých otázek byla snaha o presumpci možných odpovědí a ty byly následně porovnány s reálnými výsledky. Porovnávány byly i jednotlivé závislosti mezi odpověďmi na různé otázky (zejména například vědomostní otázky a jejich korelace k tomu, zda dotyčný absolvoval výuku práva nebo nikoliv). Zkoumanou otázkou bylo především to, **zda lze nalézt propojení mezi výukou práva na vysoké škole a výraznou kultivací právního vědomí těch, kteří výuku v nějaké formě absolvovali.**

Do textu byla zahrnuta také reflexe jednotlivých otázek a dotazníku, co do jeho nepřesností či možnosti zlepšení. Oba dotazníky, včetně shrnutí odpovědí, jsou přílohou této práce.

#### 4.1 Metodika výzkumu

Pro výzkum byla zvolena metoda **dotazníkového šetření** (dále také pod zkratkou „studentský dotazník“, ačkoliv respondenti nebyli jen studenti) stejně jako u výzkumu týkajícího se vysokoškolských učitelů práva pro neprávnický. K sestavení dotazníku byla stejně jako u učitelského výzkumu využita aplikace *Google Forms*. Výsledky byly zpracovávány programem *Microsoft Excel*, použité funkce jsou popsány dále v textu. V úvodní části dotazníku byly uvedeny informace o této disertační práci, jméno školitele a cíle zkoumání. Pro případné dotazy nebo požadavky na zaslání výsledků výzkumu byla k dispozici emailová adresa.

První skupina odpovědí byla získávána pomocí vysokoškolských učitelů práva, kteří byli požádáni, aby kromě vyplnění učitelské verze dotazníku přeposlali svým studentům verzi studentskou. To velká část z nich udělala. Dále byli osloveni i studenti napříč vysokými školami a to jednak prostřednictvím jejich emailových kontaktů nalezených v informačních systémech škol, jednak metodou sněhové koule (tedy oslovení studenti přeposílali odkaz na dotazník dále), která se jevila jako vhodná k nalezení širší škály odpovědí.

Osloveno bylo přibližně tři tisíce osob (jedná se o odhad počítaný z množství přímo oslovených studentů či absolventů a přibližného počtu oslovených studentů ze strany učitelů). Z tohoto počtu dotazník vyplnilo 448 z nich. Tento výsledek nepovažuji za ideální, nicméně mám za to, že určité trendy se v odpovědích dají vyzorovat a že přináší relevantní závěry. Je však nutné mít při interpretaci vždy počet respondentů na paměti.

Respondenti jsou z velké většiny studenti, případně absolventi vysokých škol (věkové složení zkoumala poslední otázka dotazníku a je následující: cca 3 % respondentů pod 20 let, cca 76 % respondentů ve věkovém intervalu 20-30 let, 11 % respondentů v intervalu 31-40 let, cca 9 % respondentů je starých od 41 do 50 let a zbytek, tedy méně než 1 % respondentů, je starší 50 let). Oslovení studenti/absolventi přeposílali

dotazník svým známým či spolužákům. Pro dotazník se tak podařilo zajistit data jak od těch studentů, kteří předmět právo neabsolvovali, tak od těch, kteří jej již měli za sebou, dále také byla zjištěna data od těch, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola s maturitou a nepokračují ve studiu na vysoké škole. Tyto tři skupiny pak umožnily vhodné porovnání pro zkoumání závislosti odpovědí na jednotlivé otázky. Do výzkumu byly zahrnuty jen veřejné vysoké školy a univerzity.

Snahou bylo postihnout studenty ze všech veřejných vysokých škol a dosáhnout tak široké škály odpovědí (kontakty na učitele, kteří byli požádáni o přeposlání dotazníku, byly nalezeny na všech 26 veřejných vysokých školách v České republice), což se podařilo jen částečně, jelikož ne všichni učitelé prosbě vyhověli. Přesto jsou v odpovědích zastoupeny všechny významné veřejné vysoké školy napříč Českou republikou. Nejvíce odpovědí je z Univerzity Karlovy (cca 27 % studentů), dále následují Univerzita v Hradci Králové (cca 13 % odpovědí), Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích (cca 10 % odpovědí), Masarykova univerzita v Brně (cca 11 % odpovědí) Vysoké učení technické v Brně (cca 9 % odpovědí), Technická univerzita v Liberci (cca 13 % odpovědí) a Mendelova univerzita v Brně (cca 7 % odpovědí).

Obory studia vysokoškolských studentů<sup>287</sup>, kteří na dotazník odpověděli, jsou různorodé, převažují ekonomie/ekonomika, cestovní ruch, přírodní vědy, environmentální studia, lékařství, ošetrovatelství a jazyky.

Dotazník je přílohou této práce stejně tak jako úplné odpovědi na jednotlivé otázky vygenerované z aplikace Google Forms. V dotazníku byly zastoupeny jak uzavřené otázky, tak otázky polouzavřené či otevřené. Otevřené otázky nebyly povinné, u ostatních byl požadavek na jejich vyplnění, jinak respondent nemohl v dotazníku pokračovat. Zkoumány byly následující oblasti:

– pohled na výuku práva

---

<sup>287</sup> Obory studia byly zkoumány pomocí otázky, na kterou bylo možno zaškrtnout více předvyplněných možností, případně zaškrtnout „jiné“ a napsat svůj obor studia. Jak je výše uvedeno, převahu v oborech měla ekonomie/ekonomika s téměř 44 % respondentů, následovala možnost „jiné“, kterou volila více než jedna třetina dotázaných, do této možnosti patřily zejména mezinárodní vztahy nebo environmentální studia. Další obory byly méně zastoupené, například přírodní vědy (cca 6 % respondentů), lékařství (cca 5 %) a další. Přesné odpovědi jsou uvedeny v příloze k této práci.

- metodologie výuky na vysokých školách (výsledky této části byly představeny v předchozí kapitole)
- mínění o právu/hodnocení práva
- vědomosti a znalosti o právu

Podle odpovědí na některé otázky se studentům otevřela jiná část dotazníku. Prvním rozdělovacím kritériem byla **výše dosaženého vzdělání** (cca 57 % respondentů jsou studenti bakalářského studia, 27 % mají za sebou bakalářské studium a cca 9 % jsou absolventi magisterského studia, zbytek, tedy přibližně 9 % respondentů má nejvyšší vzdělání středoškolské s maturitou a nepokračují ve studiu na vysoké škole). Podle odpovědi pak byli respondenti dotazováni na výuku práva v těch stupních vzdělávací soustavy, které absolvovali. Otázky, které se týkaly mínění o právu, vědomostí a znalostí, byly kladeny všem bez rozdílu vzdělání i toho, zda absolvovali výuku práva v jakékoliv formě. Výše vzdělání a absolvování výuky pak sloužila jako další kritérium při interpretaci výsledků, kde byla hledána závislost mezi stupněm vzdělání a správnými odpověďmi na otázky.

Odpovědi byly analyzovány pomocí programu Microsoft Excel. Použitými funkcemi byly zejména funkce *countif*, *countifs*, *ifnumber* a *if*. U některých otázek byla zkoumána také závislost správných odpovědí na údaj, zda dotyčný absolvoval předmět právo, případně také v závislosti na jiné předchozí odpovědi.

V následujících částech jsou uvedeny odpovědi na vybrané otázky včetně jejich interpretace, kritického zhodnocení a reflexe. Otázky v dotazníku byly řazeny jinak, než jsou uvedeny v následujícím textu, kde jsou shrnuty tak, aby refletovaly jednotlivé složky právního vědomí.

## 4.2 Názor na výuku práva na vysoké škole

Více než 90 % respondentů studuje, nebo vystudovalo vysokou školu. Po úvodních otázkách ohledně studované vysoké školy a oboru studia navázala rozřazující otázka na to, **zda se respondenti setkali s výukou práva na vysoké škole**. Na výběr byly tři možnosti – „ano“, „ne“ a „zatím ne, ale ve studiu mne teprve čeká“. Poměr odpovědí byl 85 % „ano“, 14 % „ne“ a 1 % „zatím ne, ale ve studiu mne teprve čeká“. Po kladné odpovědi byli přesměrováni na otázky zkoumající výuku práva na vysokých školách a

dále pokračovali k otázkám na přístup k právu a vědomostní otázky. Po jiné než kladné odpovědi byli respondenti navedeni do části, která zkoumala jejich zkušenosti s výukou práva na nižších stupních vzdělávací soustavy. Na tu navazoval soubor otázek o využívání práva a dále pokračovala stejná část otázek jako u těch, kteří právo již absolvovali, tedy otázky na přístup k právu a mínění o právu a vědomostní dotazy. V této části textu jsou shrnuty odpovědi těch, kteří výuku práva absolvovali. Týká se proto názorů na vysokoškolskou výuku práva a popisu toho, jak byla výuka organizována. Názory na výuku práva na nižších stupních vzdělávací soustavy jsou k dispozici v příloze k této práci v celkových výsledcích dotazníkového šetření.

Nejprve bylo zkoumáno, **v jaké formě se respondenti s výukou setkali**. Bylo možné vybrat jen jednu z nabízených možností. Možnosti a výsledky shrnuje Tabulka 16.

kurz zaměřený na obecné právní vědomosti (např. Právo, Základy práva, Úvod do práva, atd.)	<b>39.7%</b>
více kurzů zaměřených na různá právní odvětví (např. autorské právo, obchodní právo, právo ve zdravotnictví, občanské právo, mediální právo, právo a etika atd.)	<b>15.4%</b>
kombinace výše uvedeného	<b>38%</b>
„jiné“	<b>6.9%</b>

Tabulka 16 V jaké formě jste se na vysoké škole s výukou práva na vysoké škole setkali?

Z tabulky je patrné, že výuka probíhá jednak prostřednictvím kurzů typu „úvod do práva“, „základy práva pro...“. Takovou formou se právo učilo přibližně 40 % respondentů. Další možností jsou jen zaměřené kurzy vázané na různá právní odvětví a dále propojení prvních dvou možností, tedy jednak absolvování „úvodního“ kurzu, tak „speciálního“ kurzu zaměřeného na nějakou právní oblast (38 % odpovědí). Do kategorie „jiné“ respondenti uváděli konkrétní názvy kurzů, u kterých měli za to, že nespádají do žádné z nabízených možností, ačkoliv tomu ne vždy tak ve skutečnosti bylo. Šlo například o kurz environmentální právo. Jedna z odpovědí „jiné“ od studenta lékařské fakulty byla ta, že absolvoval právo formou jednodenní výuky, která měla za cíl vystihnout všechny zásadní body nutné pro lékařskou praxi. Tento způsob výuky práva potvrzovali při osobním rozhovoru s vybranými respondenty i jiní absolventi zejména I. lékařské fakulty Univerzity Karlovy.

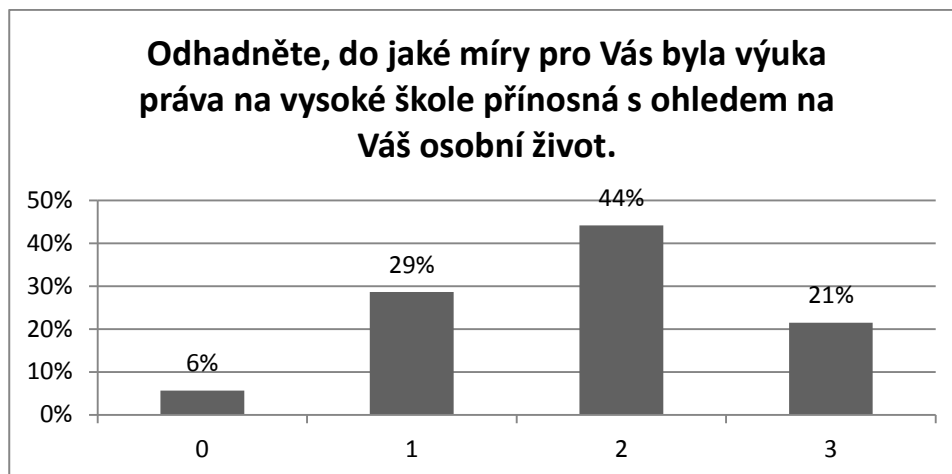
Výsledky této otázky ukazují, že velká část vysokoškolských studentů (přibližně 60 %) se během své výuky setká s právními kurzy, které jsou více zaměřené na jednotlivá



právní odvětví. Zpravidla se jedná o odvětví práva, která jsou spojena s oborem jejich studia. To, že se téměř 40 % studentů setká pouze s obecným právním úvodem, nepovažují za vhodné, jelikož mám za to, že takový kurz nepřispívá k výraznému zlepšení povědomí o právu. Výuka pak spíše jen opakuje to, co studenti znají nebo by měli znát již z dřívějšího studia a nijak více jejich právní vědomí nerozvíjí. To ostatně potvrzují také výsledky tohoto výzkumu, které jsou uvedeny dále v této kapitole.

Na otázku navazovalo zkoumání různých didaktických metod využívaných při výuce, ty jsou shrnuty v předcházející kapitole v části 3.4 *Metody výuky práva – výsledky výzkumu*.

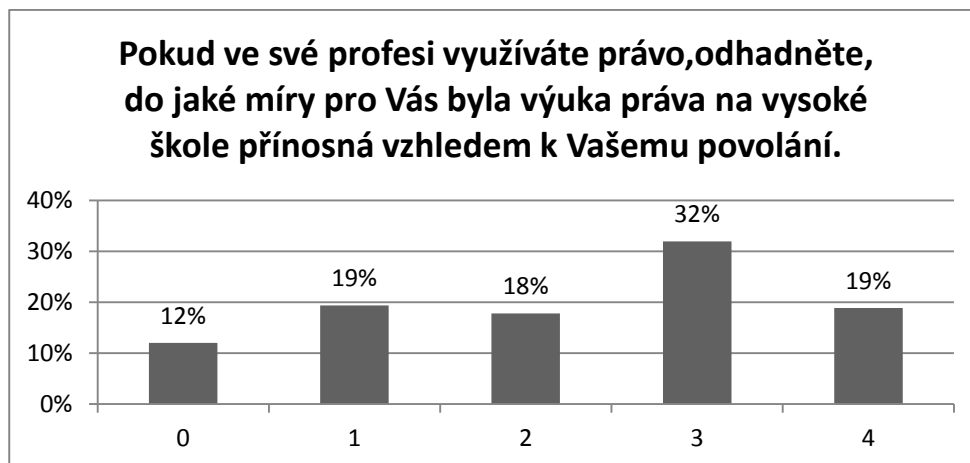
Respondenti byli dotazováni na své subjektivní pocity ohledně **užitečnosti výuky práva pro svůj osobní a pracovní život**. Předpokládáno bylo, zejména s ohledem na vlastní zkušenost a výsledky uváděné výše zejména stran (ne)oblíbenosti předmětu, že pocity o užitečnosti absolvované výuky nebudou příliš pozitivní. Odpovědi ovšem tento závěr nepotvrzují. První otázkou byla **prospěšnost pro osobní život**, respondenti měli na škále 0 – 3 zhodnotit, do jaké míry mají pocit, že z naučeného čerpají v osobním životě. Škála byla v zadání popsána krajními body, kdy 0 reprezentovala názor: „*užitečný nebyl vůbec, kdyby předmět nebyl, vyjde to nastejno*“ a hodnota 3 znamenala: „*byl prospěšný, nabyté informace čerpám velmi často*“. V podtitulu otázky bylo ještě upřesnění: „*Např. rozumíte textu smluv, uměli byste sepsat např. nájemní smlouvu, umíte uplatnit reklamaci, chápete základní právní podstatu mediálních kauz, uměli byste napsat stížnost na správní úřad, orientujete se v základních právních předpisech (občanský zákoník) apod.*“ Výsledky shrnuje Graf 27.



**Graf 27** Odhadněte, do jaké míry pro Vás byla výuka práva na vysoké škole přínosná s ohledem na Váš osobní život.

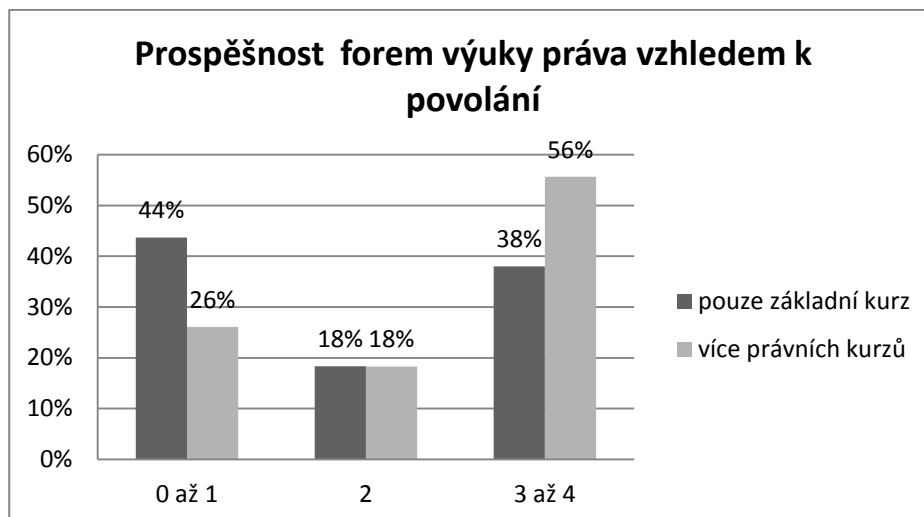
Výsledky jsou proti předpokladu více pozitivní, jelikož respondenti ve velké míře uvádějí, že nabyté vědomosti spíše čerpají. Je nutné upozornit, že **vyšší hodnoty o užitečnosti zadávali ti respondenti, kteří absolvovali výuku práva formou kurzů zaměřených na jejich povolání (obor studia)** než ti, kteří absolvovali jen obecný kurz typu „úvod do práva“ a podobně.

Další zkoumanou oblastí byla **prospěšnost vzhledem k povolání respondentů**. Otázku vyplňovali jen ti, kteří již pracují. Opět šlo o škálu možností. Hodnota 0 reprezentovala tvrzení: „*užitečný nebyl vůbec, v práci z něj nečerpám*“, hodnota 4 pak znamenala: „*byl užitečný, nabyté informace čerpám často, případně díky výuce vím, kde je dobře vyhledat, velmi mě obohatil*“. V podtitulu k otázce bylo následující upřesnění: „*Např. výuka Vás naučila dovednostem - psaní smluv, orientaci v právních předpisech (občanský zákoník, trestní zákoník) a právních předpisech důležitých pro Vaše povolání atd.*“ Ti, kteří nepracují, nebo nepoužívají právo, měli otázku přeskočit. Výsledky shrnuje Graf 28. Drobnou chybou zadání byla šířka škály, která měla být shodná jako u předchozí otázky, tedy 0-3, tak, aby se eliminovala prostřední hodnota, která pro některé respondenty může značit odpověď „nevím“, respektive „ani tak, ani tak“, a respondent se vždy musel přiklonit více k jednomu z krajních bodů škály. Přesto dává i širší škála určité výsledky. Z grafu lze číst, že **přibližně 50 % dotázaných poznatky z práva při své práci spíše používá**.



**Graf 28** Pokud ve své profesi využíváte právo, odhadněte, do jaké míry pro Vás byla výuka práva na vysoké škole přínosná vzhledem k Vašemu povolání.

**U těch studentů, kteří absolvovali kurz práva zaměřený na obor studia, jsou odpovědi na užitečnost při zaměstnání kladnější než u těch, kteří absolvovali jen obecný právní předmět typu úvod do práva (stejně jako je tomu u předcházející otázky). Tento závěr je patrný z následujícího grafu, který zkoumal subjektivní pohled na užitečnost výuky práva podle toho, zda dotyčný absolvoval výuku jen a pouze formou obecného kurzu, nebo formou více kurzů zaměřených na různá právní odvětví (včetně toho, kdy platilo oboje, jak obecný kurz, tak kurzy zaměřené, tedy možnost „kombinace výše uvedeného“ – jedná se o odpovědi, které popisuje Tabulka 16). Toto je zřejmé zejména u možnosti „4“, tedy velké prospěšnosti výuky pro povolání v případě absolvování více právních kurzů a poté u možností „0“ a „1“, kde je vyšší podíl těch, co měli výuku práva pouze formou obecného kurzu. Graf 29 uvádí kumulativní histogram četnosti.**



**Graf 29** Prospěšnost forem výuky práva vzhledem k povolání, kumulativní četnost.

Předpokladem této otázky bylo, že právo je užíváno v každé profesi alespoň okrajově. Proto otázka mířila na užitečnost výuky ve vztahu k povolání, nikoliv jen na užívání naučeného v praxi. Je ovšem možné, že odpovědi 0 a 1 uváděli ti z respondentů, kteří sice měli výuku, jež měla potenciál být užitečná, ovšem ve svém konkrétním povolání ji nemohou využít (například z důvodu, že nepracují v oboru, nebo také proto, že se učili jen základy práva obecně, nikoliv ve vztahu ke svému oboru a povolání). V této souvislosti byla zadána i otázka na to, zda dotyční **používají právo ve své profesi** (s dodatkem, aby otázku přeskočili, pokud ještě nepracují, stejně jako tomu bylo u předcházející otázky). Téměř 30 % respondentů odpovědělo, že právo používá, dokonce cca 10 % že jej používá téměř denně. U zbytku, tedy v přibližně 70 % případů byla odpověď, že právo nevyužívají vůbec (cca 30 %) případně okrajově, tedy v malé míře (cca 40 %). Zde je vidět výrazná odlišnost od výsledků, které jsou zmíněny v první kapitole, kde byly prezentovány výsledky předvýzkumu k této práci a stejná otázka byla pokládána výrazně starším absolventům. Ti totiž odpověděli úplně odlišně, jelikož v cca v 95 % případů měli za to, že právo při své profesi používají. Tato odlišnost je dána patrně jednak nižším počtem respondentů, spíše ale věkovým složením, kdy si lidé s delší praxí uvědomují užívání práva více než relativně čerství absolventi.

Již v minulých kapitolách bylo uvedeno, že se obsah výuky práva (zejména pokud se jedná o kurz typu „úvod do práva“) ve značné míře **dubluje s tím, co se studenti již měli naučit nebo naučili v předchozím vzdělávání**. Proto byla položena otázka

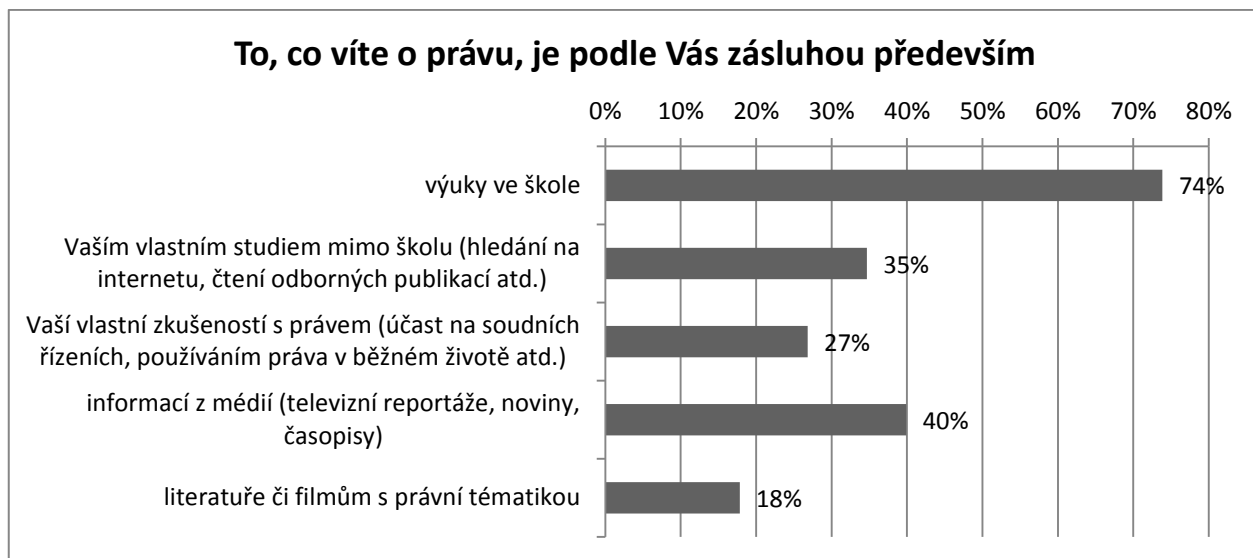
směřující na to, **do jaké míry se s tímto ztotožňují sami respondenti** (otázka zněla: *Obsah výuky práva na vysoké škole byl ...*). Výsledky uvádí Tabulka 17.

téměř totožný s tím, co jsem se učil/a již dříve.	8%
navazoval na to, co jsem znal/a (nebo měl/a znát) z předchozího studia.	39%
pro mne nový, většinu látky jsem neznal/a.	45.3%
Nevím, neztotožňuji se ani s jednou odpovědí.	7.7%

**Tabulka 17** Obsah výuky práva na vysoké škole byl ...

Pro přibližně 45 % studentů byla vyučovaná látka novou. Tento výsledek interpretuji tak, že pokud respondent měl pouze předmět, který byl formou úvodu do práva, pak se většina látky opakovala z předchozích stupňů vzdělávací soustavy či na ně navazovala. Pokud zároveň měl i předměty, které se zaměřovaly na podrobnější právní informace (právo ve zdravotnictví, stavební právo, environmentální právo atd.), pak byla většina poznatků nová. Důvodem pro novost informací může být také to, že na předcházejících stupních vzdělávací soustavy byla výuka práva velmi omezená, případně samozřejmě také to, že respondent již zapomněl, co bylo obsahem výuky na základní či střední škole.

Kromě vědomostních otázek, které jsou uvedeny níže, byla položena jedna týkající se toho, **odkud, podle subjektivního názoru respondentů, pramení jejich povědomí o právu**. Bylo možné označit více odpovědí. Předpokladem bylo, že velký poměr bude zabírat právě výuka, zejména z důvodu, jak je uvedeno výše, se jedná o vědomé získávání informací a to zpravidla „povinné“. Předpoklad se potvrdil. Odpovědi shrnuje Graf 30.



**Graf 30** To, co víte o právu, je podle Vás zásluhou především ...

Možnou nedůsledností či chybou v zadání otázky bylo použití slova „především“, ovšem pod zadáním otázky bylo uvedeno, že je možné zaškrtnout odpovědi více. Respondenti uváděli více než jednu možnost, proto nepředpokládám, že by byly výsledky nějak výrazně zkresleny. Výuku ve škole považují za zásadní tři čtvrtiny odpovídajících, naopak poměrně nízký údaj je u informací z médií (televize, noviny, časopisy) – 40 % respondentů. Zde bylo očekáváno vyšší zastoupení vzhledem k právním kauzám probíraným v médiích. Respondenti ovšem z větší části nepovažují tyto informace za ty, které by jim zvyšovaly znalosti a povědomí o právu.

**Výuka je považována za hlavní zdroj jejich vědomí o právu**, což je poměrně důležitý závěr. Tato odpověď sice nedává žádnou informaci o kvalitě výuky, přesto tvrzení, které je v této práci protežováno, tedy nízká efektivita výuky práva, je tímto závěrem do jisté míry obušováno. To je dáno i odpověďmi na otázky výše, které hodnotí užitečnost výuky ve vztahu k běžnému životu a práci. Nicméně tyto závěry ještě nepodporují to, že by výuka nešla koncipovat lépe a účinněji, což je dokazováno v následující části textu.

### 4.3 Mínění o právu

Jedna ze složek právního vědomí podle *M. Rehbinder*<sup>288</sup> zahrnuje hodnocení práva, jeho subjektivní vnímání, názor na něj. V rámci výzkumu byly proto zkoumány i tyto

<sup>288</sup> REHBINDER, M.: *Rechtssoziologie...*, str. 150 a násl.

aspekty pomocí otázek na hodnocení povahy práva a jeho funkce ve společnosti, náhledu na porušování práva a dalších dotazů.

Cílem bylo poznat názor na právo od všech respondentů, tedy jak těch, kteří předměty práva pro neprávnický absolvovali, tak těch, kteří se právo na vysoké škole zatím, nebo vůbec neučili, i ostatních (tedy těch, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola s maturitou, toto bylo provedeno zejména pro následné srovnávání odpovědí). Otázky proto byly oprostěny od zaměření na výuku případně obor studia a orientovaly se kromě výše uvedeného na použití práva v běžném životě.

V pořadí první otázka studentského dotazníku byla asociační s cílem vtáhnout respondenta do tématu. Zkoumala, **co se dotázanému vybaví, když se řekne „právo“**. V popisu k otázce bylo uvedeno, že se může jednat o jedno slovo i delší text. Odpovědi jsem převedla do následujícího obrázku pomocí aplikace wordle<sup>289</sup>. Velikost slov odpovídá četnosti jejich použití v odpovědích. Některé odpovědi se snažily právo definovat, jiné byly jednoslovné a tedy více asociační. V odpovědích převládají ta slova, která souvisejí s vnějším světem – *normy, pravidla, zákony, povinnosti*. To vše evokuje, že respondenti právo převážně **vnímají jako soubor externích aspektů spojených převážně s povinnostmi**, převládají asociace, které jsou vázané na objektivní pozitivní právo. Pohled na právo jako na oprávnění či nárok byl uváděn v menším množství. Tento závěr je také možná dán češtinou a jejím nerozlišováním mezi objektivním a subjektivním právem. Zajímavým srovnáním by mohla být obdobná asociace zadaná například v angličtině, kdy by patrně odpovědi na stejnou otázku, tedy co se vybaví, když se řekne slovo „*law*“ mohlo být více odpovědí ve smyslu „*right*“, tedy vazba na subjektivní právo.

---

<sup>289</sup> Viz <http://www.wordle.net/>, výsledek z tohoto programu má omezenou vypovídací schopnost zejména proto, že program neumí hodnotit sousloví. Pro lepší výsledek jsem jednotlivá slova alespoň převedla do prvního pádu, případně do jednotného, nebo množného čísla (podle smyslu).



Obrázek 2 Co se Vám vybaví, když se řekne "právo"?

Další otázka byla vypůjčena z výzkumu zmiňovaného v kapitole 2.1.2 *Možné pohledy na právní vědomí a právní gramotnost*, který je uveden v Podgoreckého *Law and Society*<sup>290</sup>. Ověřována byla tzv. **prestiž práva**. Znění otázky bylo: *S výrokem: "Právní pravidlo musím dodržet, i když mi připadá nespravedlivé a špatné" (Zaškrtněte svůj subjektivní názor bez ohledu na možné sankce nedodržení pravidla.):*

- a. zcela souhlasím
- b. spíše souhlasím
- c. spíše nesouhlasím
- d. rozhodně nesouhlasím

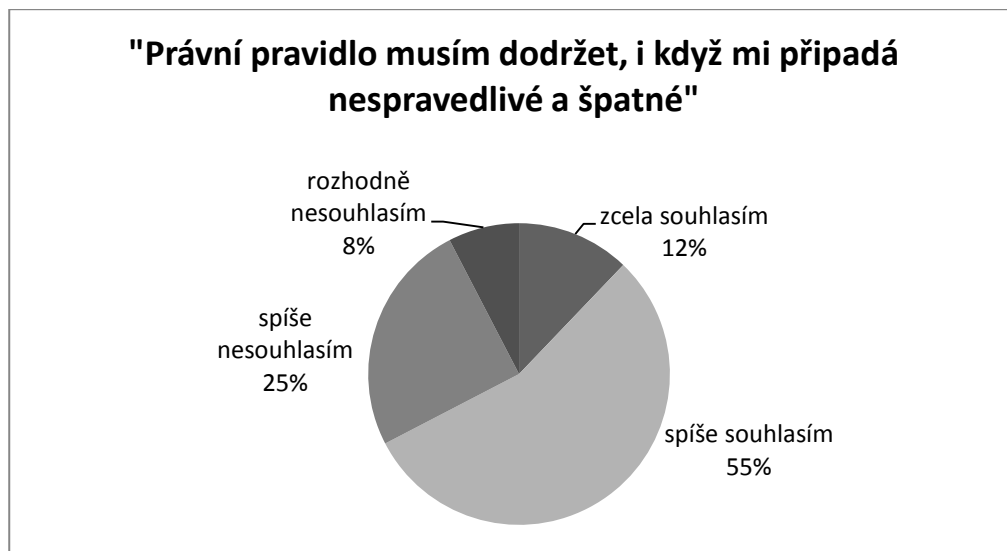
Ve zmiňovaném výzkumu odpovědělo přes 45 % respondentů kladně, tedy že spíše či zcela souhlasí. Téměř 67 % odpovědí (Graf 31), které s daným výrokem souhlasí, ukazuje na poměrně vysokou konformitu respondentů s právními pravidly, respektive na přesvědčení, že je konformita důležitá. Lze tedy uvažovat, že právo je pro ně nadané poměrně značnou autoritou a prestiží, což je poměrně překvapivé například vzhledem k tomu, že obecně se hovoří o poklesu důvěry lidí v instituce<sup>291</sup>. Překvapivé bylo, že

<sup>290</sup> PODGÓRECKI, A.: *Law and society*... str. 89 a násl.

<sup>291</sup> Např. KŘAP, T.: *Důvěra a politika v postkomunistických zemích*, Socio web, online, ke stažení zde: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=210&lst=106>, cit. dne 22. května 2015



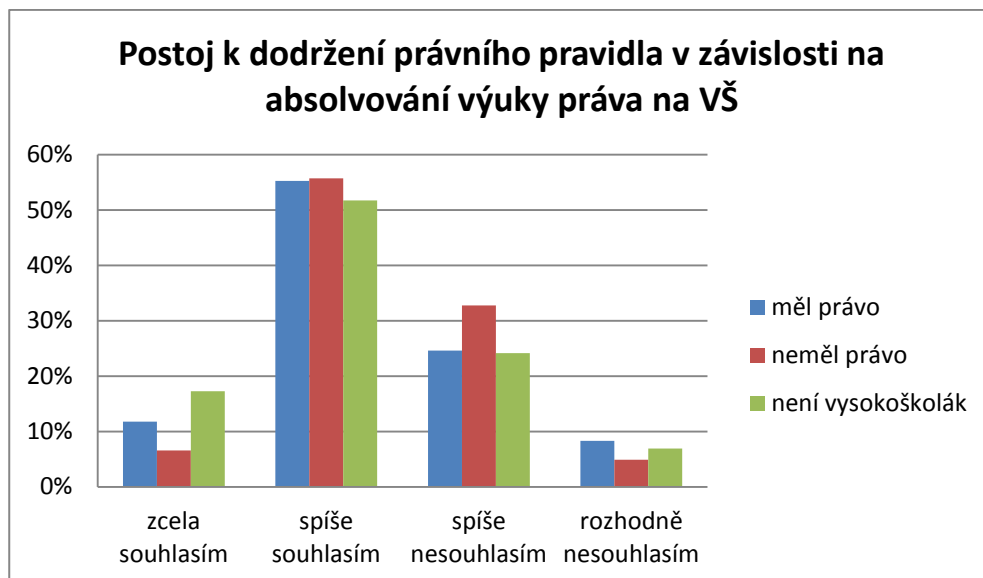
vysoký poměr kladných odpovědí je i přes to, že se sankce neměla brát v potaz<sup>292</sup>. Zajímavým srovnáním by mohla být tatáž otázka bez tohoto dodatku, tedy že sankce v případě porušení nastoupí a má být zvažována.



Graf 31 "Právní pravidlo musím dodržet, i když mi připadá nespravedlivé a špatné"

Následující graf rozebírá jednotlivé odpovědi z hlediska toho, zda respondent je, či není vysokoškolák (ať student, či absolvent, nebo naopak vysokou školu vůbec nestudoval) a zda absolvoval výuku práva, nebo nikoliv (tedy vůbec výuku neměl, nebo ho teprve ve studiu čeká). Snahou bylo zjistit, zda absolvovaná výuka práva na vysoké škole má vliv na odpověď. Výsledky ukazují, že **míra vzdělání a absolvování výuky práva nesouvisí s mírou správnosti odpovědí** (Graf 32).

<sup>292</sup> Konkrétní příklad z aktuálního dění může být kauza tzv. povinného očkování dětí, které mnozí rodiče považují za špatné a i přes hrozící sankce své děti neočkují.



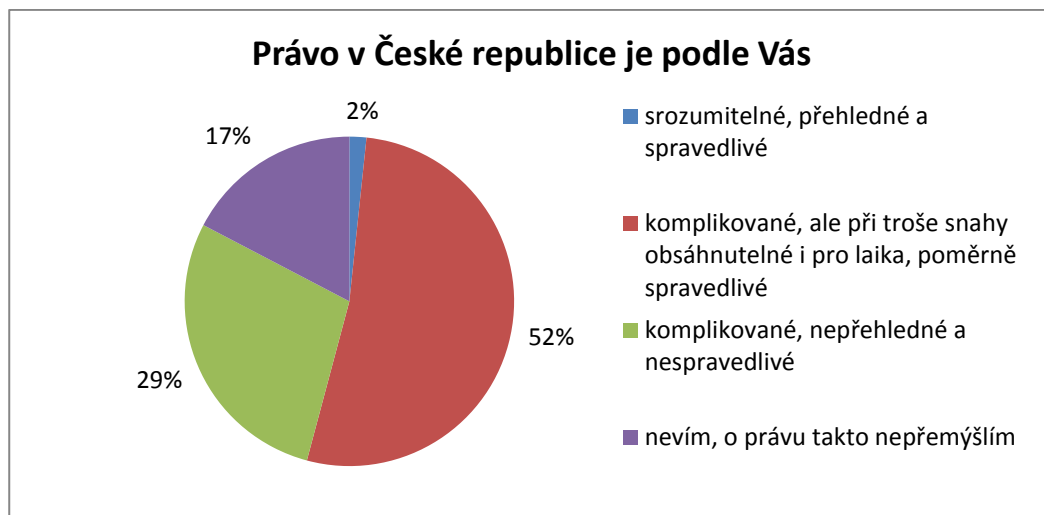
Graf 32 Postoj k dodržení právního pravidla v závislosti na absolvování výuky práva na VŠ

Další otázka, která zkoumala prestiž a mínění o právu, se týkala **subjektivního názoru na právo v České republice**, jeho přehlednost, srozumitelnost a přístupnost pro laika.

Otázka zněla: *Právo v České republice je podle Vás:*

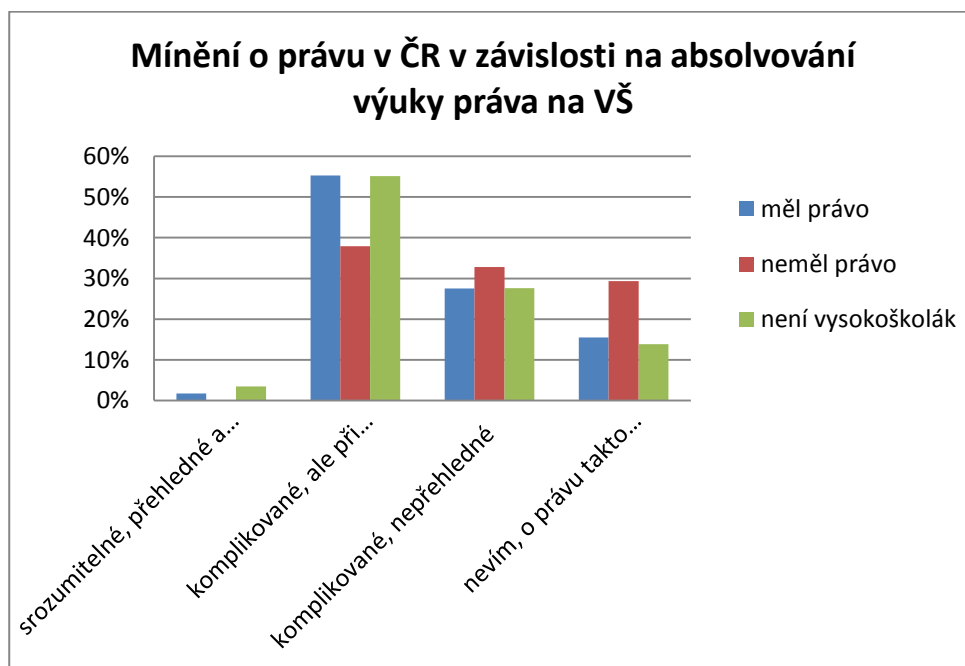
- a. *srozumitelné, přehledné a spravedlivé*
- b. *komplikované, ale při troše snahy obsáhnutelné i pro laika, poměrně spravedlivé*
- c. *komplikované, nepřehledné a nespravedlivé*
- d. *nevím, o právu takto nepřemýšlím*

Předpokladem bylo, že respondenti budou mít spíše negativní pohled na právo (například kvůli různým mediálním kauzám ukazující na složitost a nepřehlednost právních norem, nebo kvůli velmi dlouhé průměrné době soudních sporů atd.) **Více než polovina odpovědí považovala právo v České republice za zvládnutelné** (Graf 33). Což je pro prestiž práva poměrně potěšující a dokresluje to závěry vycházející z předchozího grafu. Na druhou stranu téměř 30 % respondentů je opačného názoru a zbytek na danou otázku nemá žádný názor.



Graf 33 Míňení o právu v České republice

Také v souvislosti s touto otázkou byl proveden rozbor závislosti odpovědí na míře vzdělání (středoškolské vzdělání, v případě vysokoškoláků – absolvování výuky práva či nikoliv). Výsledky shrnuje Graf 34 a opět **nelze vyzorovat výraznou závislost mezi sledovanými proměnnými**.



Graf 34 Míňení o právu v ČR v závislosti na absolvování výuky práva na VŠ

V souvislosti s pohledem na právo byla zařazena otevřená otázka – *Co je podle Vás právo a jakou má ve společnosti funkci?* Od otevřené otázky v úvodu (tedy asociaci na slovo „právo“) bylo zde cílem **zamýšlení nad rolí práva**, jeho nezbytností a cíli, které má, nebo by mělo, ve společnosti plnit. Někteří respondenti odpovídali shodně jako na

asociační otázku, často se jednalo o nějakou ze základních učebnicových definic práva („právo jako souhrn právních norem stanovených a vynucovaných státem“ a podobně). Níže proto uvádím výběr odpovědí, které se odchylovaly od těchto jednoduchých definic (Tabulka 18).

Právo má zabránit nejhorším střetům.
Právo je komplikovaný a nepřehledný systém desetitisíců nařízení, která je každý z nás povinen dodržovat, ačkoliv většinu z nich (zejména mezinárodní dohody) nezná. Naštěstí se s velkou částí tohoto systému mnoho lidí nikdy nesetká a tak pro běžné účely stačí několik běžných zásad a spoléhání se na lidskou slušnost. Jakmile slušnost přestane stačit a dojde na pravomocné právní rozhodování, dochází často k absurdním závěrům.
Právě zjišťuji, že si nejsem moc jistá, jak ten pojem chápat. Funkci má podle mě výraznou pro organizované soužití velké skupiny lidí, kteří se snaží sdílet společné hodnoty.
Právo je systém pravidel s cílem chránit určité hodnoty, nastolovat pořádek a stabilní prostředí umožňující bezpečný, spravedlivý a radostný život a také umožňující růst bohatství celé společnosti.
Právo by mělo poskytovat oporu ve věcech, které jsou společensky považované za správné, rozlišovat, které jsou a které ne a určit postih za ty které nejsou.
Prostřednictvím práva je možné udržet pořádek. Lidé vědí, co můžou a nemůžou dělat i v situacích, kdy jim nestačí jen zdravý rozum.
Právo je formální stránkou života člověka.
Rozcestník, který nám ukazuje "správný" směr cesty i směr k cíli; dovést nás k danému cíli po dané cestě.
Spravedlnost. Je to jakýsi kodex o tom, jak by to mělo ve společnosti fungovat. Ovšem realita je jiná!
Nejvyšší statut, záruka (vytvořením, uváděním do praxe a kontrolováním, případně sankcionováním při nedodržování právních ustanovení) prožití života na co nejvyšším možném stupni lidské důstojnosti. Měl by to být "genetický kód" pro způsob života zástupců rodu homo sapiens.
Nastoluje pořádek a správné řešení /návod/ - v případě překročení zákona, řeší přestupky a udává se dle něj určitý řád společnosti – správné fungování /bezrestné/, aby naše „inteligentní“ společnost totálně nezdivočela.
Právo je podle mne pokus o konsenzuální definici vnější morálky dané společnosti. V podstatě jde o snahu kodifikovat, co je a co není společensky přijatelné a umožnit tak vymáhání společensky přijatelného chování všech členů této společnosti.
Právo je něco, co má k dispozici každý člověk a měl by ho mít k dispozici ve stejné míře jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Tím pádem by právo mělo sjednocovat a zrovnoprávňovat všechny lidi ve společnosti.

**Tabulka 18** Co je podle Vás právo a jakou má ve společnosti funkci?

Z funkce práva zmiňovali respondenti zejména ochranu jedinců ve společnosti, zajišťování rovnosti a základních práv. V některých odpovědích se objevovaly pesimistické názory pochybující o efektivním fungování práva, respektive bylo

poukazováno na jeho časté zneužívání. Hojně byl dáván akcent na rozdíl mezi tím, jak by právo fungovat mělo a jak funguje. Odpovědi byly různorodé a v mnoha aspektech zajímavé. Ukazují, že respondenti mají představu o tom, jaké funkce by právo mělo plnit, a o významu práva obecně.

Další otázka mířila na **obecné postoje k právu ze strany respondenta a na to, jaké má o právu informace**. Jednalo se o otázku, kde bylo možné označit více odpovědí. Výsledky shrnuje Tabulka 19.

Četl/a jsem Ústavu České republiky	55.1%
Zajímám se o právní dění v ČR.	29.9%
Rád/a bych se o právu naučil/a víc.	45.6%
Sleduji pořady s právní tematikou (reportáže, seriály, filmy).	38.8%
Čtu právní texty (zákony, vyhlášky, rozsudky atd.).	26.1%
Umím vyjmenovat některé změny, které přinesl nový občanský zákoník (zákon č. 89/2012 Sb., který dopadá na právní vztahy od 1. ledna 2014).	44.7%

**Tabulka 19** Která z následujících charakteristik pro vás platí?

Poměrně překvapivá odpověď byla, že se přibližně 45 % respondentů by se rádo o právu dozvědělo více, tato hodnota mi připadá celkem vysoká. To, že se o právní dění v České republice zajímá necelých 30 % respondentů je relativně neuspokojivé zjištění. Přiznání se k nezájmu o to, jaká pravidla se na jedince vztahují a čím se musí řídit, je patrně dán obecným nezájmem o veřejné záležitosti. Fakt, že Ústavu ČR četlo jen něco přes 55 % respondentů, považuji za předpokládaný, ovšem poměrně negativní výsledek (Ústava a její znalost je opět dána Rámcovými vzdělávacími programy pro střední školy). Možnost ohledně toho, zda respondent četl Ústavu, pak byla poměřována v souvislosti s dalšími výsledky ve znalostní části dotazníku.

Lze samozřejmě namítnout, že samotná Ústava jedinci příliš nepomůže v jeho každodenním či pracovním životě. Vzhledem k tomu, že je to ale společně s Listinou základních práv a svobod nejdůležitější zákon státu, měla by být její znalost a četba rozšířenější, jelikož právě tyto základy a vědomosti o nich mají potenciál jedince kultivovat a dát mu podklad pro další znalosti o právu. Stejně tak lze hodnotit přiznaný

velký nezájem respondentů o právní dění v České republice, který lze spojovat i s nízkou úrovní občanské společnosti u nás<sup>293</sup>.

#### 4.4 Znalosti o právu

Poslední část dotazníku byly vědomostní otázky o právu. Na otázky odpovídali všichni respondenti bez rozdílu jejich nejvyššího dosaženého vzdělání i bez ohledu na to, zda absolvovali výuku práva, či nikoliv. Otázky byly koncipovány napříč právními odvětvími s výjimkou přímé otázky na správní právo a právo mezinárodní/právo Evropské Unie. Některé z otázek měly pouze jednu správnou odpověď, některé naopak umožňovaly správných odpovědí více a jedna otázka byla otevřená. Otázky byly tvořeny tak, aby neobsahovaly nic nad rámec Rámcového vzdělávacího programu pro předmět základy společenských věd pro gymnázia (střední odborné školy se liší podle zaměření, právo jako samostatný předmět na středních školách mají například obchodní akademie či hotelové školy, tam je důraz na právo výrazně vyšší než na gymnáziích a jiných středních školách, u technických oborů je obecně potlačováno humanitní vzdělávání a proto i právo, stejně jako například dějepis, nebývá zařazeno buď vůbec, či jen velmi okrajově). Jinak řečeno otázky byly tvořeny na úrovni průměrných středoškolských požadavků.

Níže jsou představeny jednotlivé otázky vždy s popisem důvodů jejich zařazení do dotazníku, očekávaného poměru správných a špatných odpovědí a reálných výsledků testu. Otázky mířily především na znalosti, snahou bylo testovat je na reálných životních situacích. Schopnosti a dovednosti tak příliš testovány nebyly (je to dáno nutným omezením kvantitativního dotazníkového šetření, kde cílem bylo získat co nejvíce odpovědí). Vzhledem k tomu, že byly kladeny všem respondentům, nemohly být zaměřeny na určitou oblast (například na studovaný obor). To je nutné brát při interpretaci výsledků v potaz, protože je jistě možné, že pokud by otázky byly vždy pro studenty z určitého oboru spjaté s právem tohoto odvětví, byl by poměr správných

---

<sup>293</sup> Více např. RAKUŠANOVÁ, P.: *Civil Society and Civic Participation in the Czech Republic*. Marie Čermáková. 1st edition. Praha: [s.n.], 2005. 58 str. Sociologické studie/Sociological Studies; sv. 0505. Dostupný: <[http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/229\\_05-5%20zformatovany%20text%204%20pro%20tisk.pdf](http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/229_05-5%20zformatovany%20text%204%20pro%20tisk.pdf)>.

odpovědi výrazně vyšší. Jde proto o základní otázky, které by, podle mého názoru, měl znát každý vysokoškolák.

Společným zadáním pro všechny otázky bylo: *V této sekci Vám budou představeny některé případy a na Vás bude rozhodnout, jaké je správné řešení podle právního řádu České republiky.* Následovaly otázky v tomto pořadí:

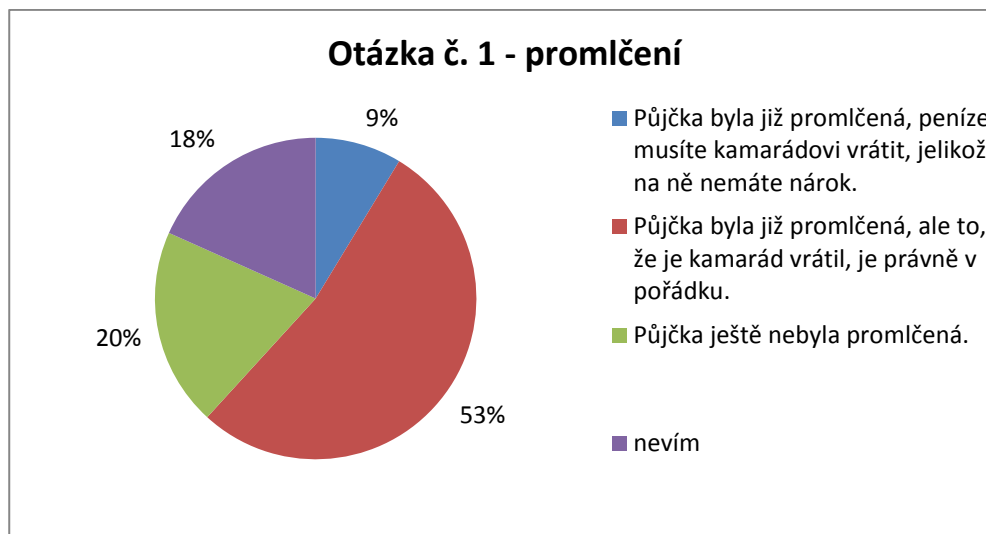
#### **4.4.1.1 Otázka č. 1**

*Kamarádovi jste před 5 lety půjčili peníze s tím, že je měl vrátit do týdne, před měsícem jste ho požádali o jejich vrácení. Kamarád Vám je skutečně vrátil.*

Vyberte správné tvrzení:

- a. Půjčka byla již promlčená, peníze musíte kamarádovi vrátit, jelikož na ně nemáte nárok.*
- b. Půjčka byla již promlčená, ale to, že je kamarád vrátil, je právně v pořádku.*
- c. Půjčka ještě nebyla promlčená.*
- d. Nevím.*

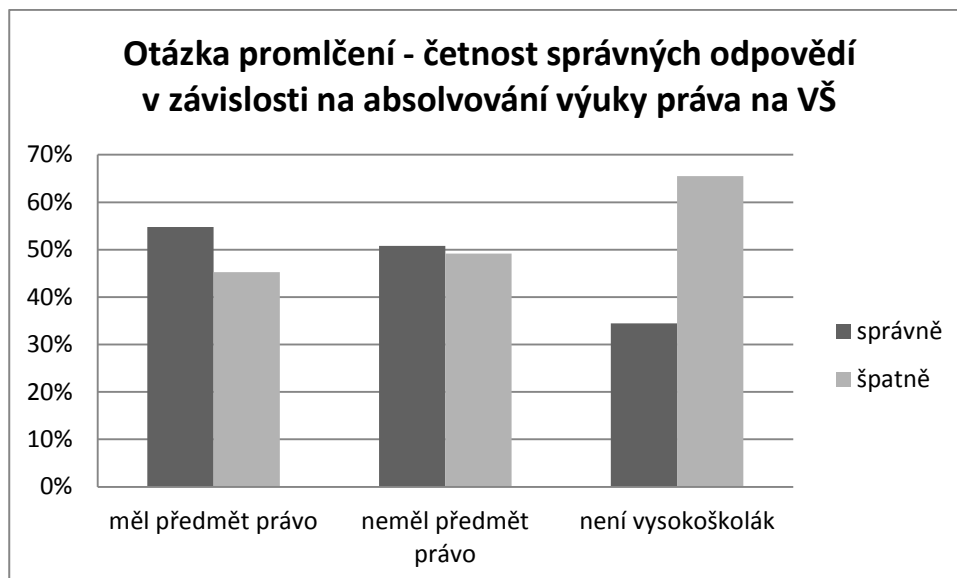
Jedinou **správnou odpovědí byla možnost b.**, tedy to, že se sice jednalo o promlčený závazek, nicméně stále platný, proto dobrovolnému vrácení peněz nic nebrání. Cílem bylo zjistit, zda respondenti rozumí podstatě promlčení a umějí ji využít v praxi. Institut promlčení byl zvolen z důvodu toho, že se s ním hojně setkáme v podnikatelské praxi, ale i v běžném životě (problematika půjček a úvěrů). Z vlastní zkušenosti při výuce práva neprávniků vím, že se v případě promlčení většina poměrně diví tomu, že promlčení neznamena zánik pohledávky, tato neznalost ale může mít v praxi poměrně závažné následky (například co do odpovědnosti účetního či daňového poradce, který má pohledávku za zaniklou). Lehce nad polovinu respondentů odpovědělo správně, což ukazuje, že promlčení a jeho fungování nepatří do běžného vědomí mnou dotázaných osob. Výsledky jsou uvedeny v následujícím grafu (Graf 35).



Graf 35 Otázka č. 1 – promlčení

Zkoumejme závislost správných odpovědí na tom, zda respondent absolvoval výuku práva, či nikoliv (odpověď na jednu z prvních otázek dotazníku – „*Setkali jste se při vysokoškolské výuce s výukou práva?*“). Na otázku bylo možno odpovědět „*ano*“, „*ne*“ a „*zatím ne, teprve mne ve studiu čeká*“). „Neměl předmět právo“ v legendě označuje jak situaci, kdy byla odpověď „*ne*“, tak možnost „*zatím ne, ...*“. Výsledky grafu ukazují, že četnost správných odpovědí, je téměř shodná, tudíž z výsledku vyplývá, že **nezávisí bezprostředně na tom, zda respondent vysokoškolák absolvoval výuku práva na vysoké škole** (v této i ostatních legendách použitá zkratka „VŠ“), **nebo nikoliv**. Odlišné výsledky ukazuje třetí skupina – tedy ti, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola s maturitou a nepokračují ve studiu na vysoké škole (v grafu označen jako „není vysokoškolák“), tam je poměr špatných odpovědí nejvyšší (Graf 36).





Graf 36 Otázka promlčení - četnost správných odpovědí v závislosti na absolvování výuky práva na VŠ.

#### 4.4.1.2 Otázka č. 2

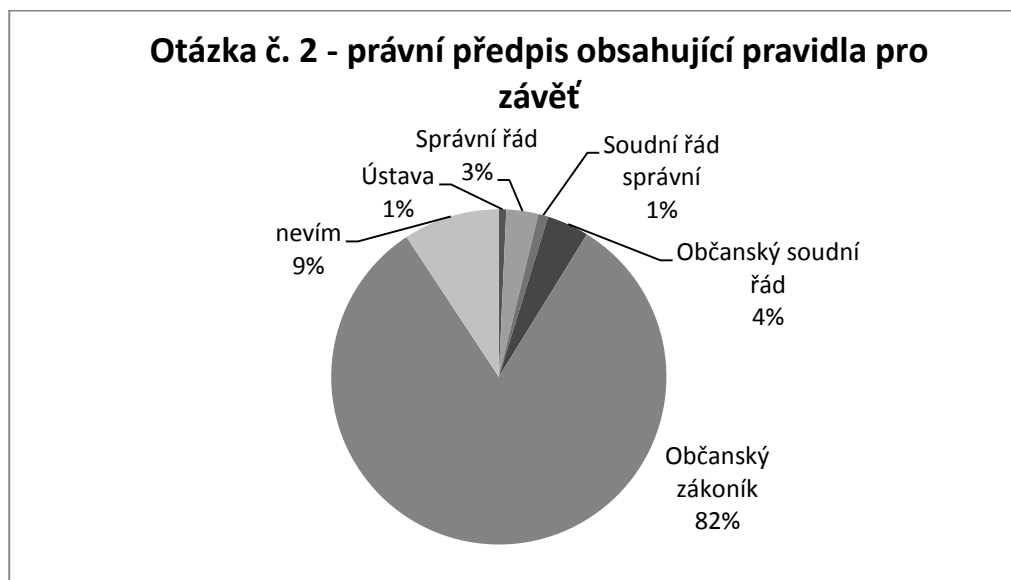
*Ve kterém právním předpise byste hledali informaci o tom, jak sepsat závět'?*

Vyberte správné tvrzení:

- a. Ústava
- b. Správní řád
- c. Soudní řád správní
- d. Občanský soudní řád
- e. Občanský zákoník
- f. Nevím.

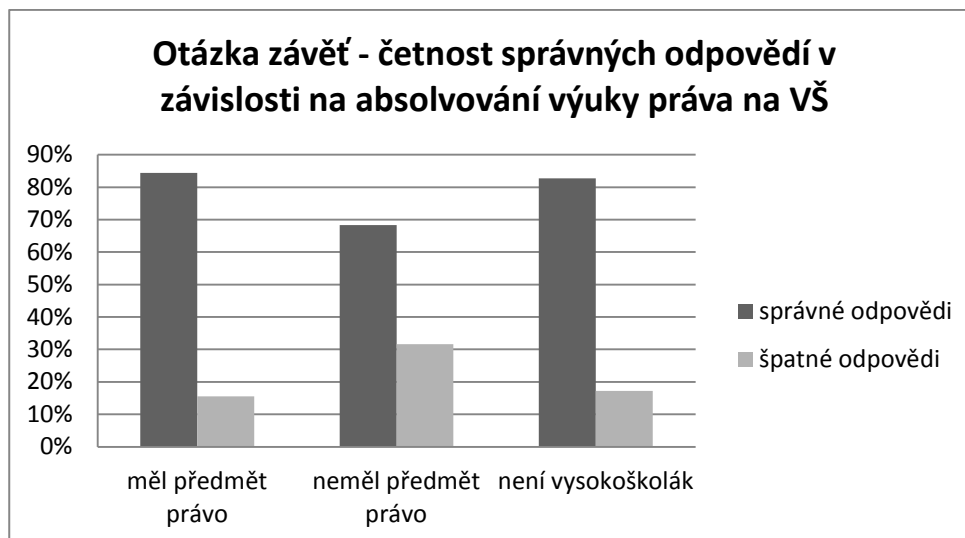
Jedinou **správnou odpovědí byla možnost e.**, tedy Občanský zákoník. Záměrně u jednotlivých předpisů nebyla uvedena čísla Sbírky zákonů, aby respondenty nemátla – například co se týče nového občanského zákoníku, ve kterém údaje potřebné pro sepsání závěti nalezneme a zároveň je nalezneme v občanském zákoníku „starém“, který sice již není účinný, přesto se podle něho spousta vztahů řídí (a v některých případech dokonce i zakládá). U této otázky byl předpoklad, že procento špatných odpovědí bude velmi nízké, jelikož navrhované možnosti nejsou nijak zavádějící, naopak, je možné je lehce vyloučit (zejména ty, které v sobě obsahují slovo „řád“ a měly proto nabádat, že se jedná o předpis práva procesního). Otázka směřovala na schopnost spojení právního institutu a jeho zákonného ukotvení. Znalost odpovědi na

otázku je poměrně vysoká. Nicméně téměř desetina respondentů odpověděla, že neví, což je v případě patrně nejznámějšího institutu dědického práva, celkem vysoké číslo. Výsledky shrnuje Graf 37.



Graf 37 Otázka č. 2 - právní předpis obsahující pravidla pro závět', relativní četnost

Graf 38 ukazuje poměr správných odpovědí v závislosti na tom, zda respondent absolvoval výuku práva, nebo ne (postup tvorby grafu je shodný jako v případě předcházející otázky - Graf 36), pro srovnání je opět uveden i poměr odpovědí těch respondentů, kteří vysokou školu nestudovali. Ti vysokoškoláci, kteří výuku práva neabsolvovali, mají větší chybovost v odpovědích než jejich kolegové, kteří ji mají za sebou. Překvapující výsledek ukazuje třetí skupina, tedy odpovědi těch, kteří nestudovali vysokou školu, jelikož u nich je téměř shodně správných odpovědí jako u respondentů, kteří absolvovali výuku práva na vysoké škole. Výsledek tedy ukazuje (samozřejmě s nutnou omezeností co se počtu respondentů týče), že **zde nelze vypozařovat jednoznačnou závislost správných odpovědí na tom, zda dotyčný absolvoval výuku práva na vysoké škole, či nikoliv.**



Graf 38 Otázka závěť – relativní četnost správných odpovědí v závislosti na absolvování výuky práva na vysoké škole

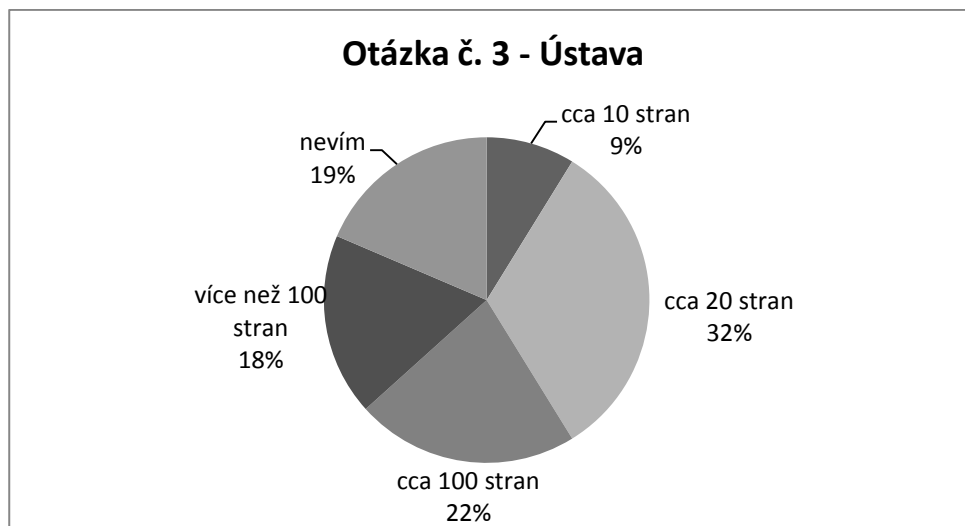
#### 4.4.1.3 Otázka č. 3

*Jak dlouhá je Ústava České republiky?*

Vyberte jednu z možností. Měřeno na stránky A5 (tak jak vycházejí např. v edici ÚZ (Úplná znění zákonů))

- a. cca 10 stran
- b. cca 20 stran
- c. cca 100 stran
- d. více než 100 stran
- e. Nevím.

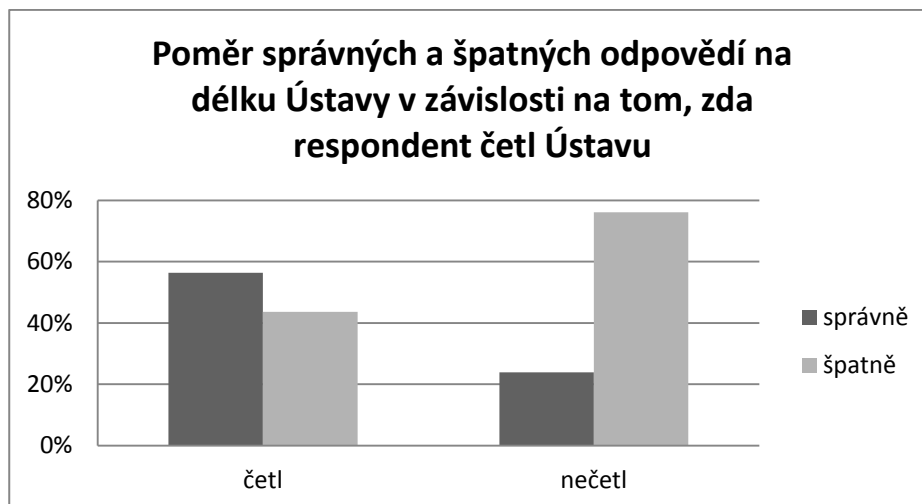
**Správnou odpovědí byla možnost a.**, tedy cca 10 stránek (v edici Úplné znění je Ústava na 8 stranách). Možnou chybou dotazníku byla druhá z možností, která byla poměrně blízko k té první (cca 20 stran). *Za téměř správnou* je proto možné považovat i tuto možnost. U této otázky bylo předpokládáno, že studenti budou volit možnosti vyššího počtu stran, zejména z důvodu toho, že se o Ústavě často hovoří v médiích a je zjevné, že v sobě obsahuje velmi širokou materii a tím budí představu, že musí jít o velmi dlouhý zákon. Otázka byla zvolena na základě zkušenosti, kdy jsou studenti překvapeni, že Ústava je poměrně útlé dílo, přitom obsahově velmi hutné. Otázkou bylo ověřováno, zda respondenti mají představu o podobě a délce zákonného textu, tedy to, zda se s ním někdy setkali.



**Graf 39** Otázka č. 3 - Ústava ČR

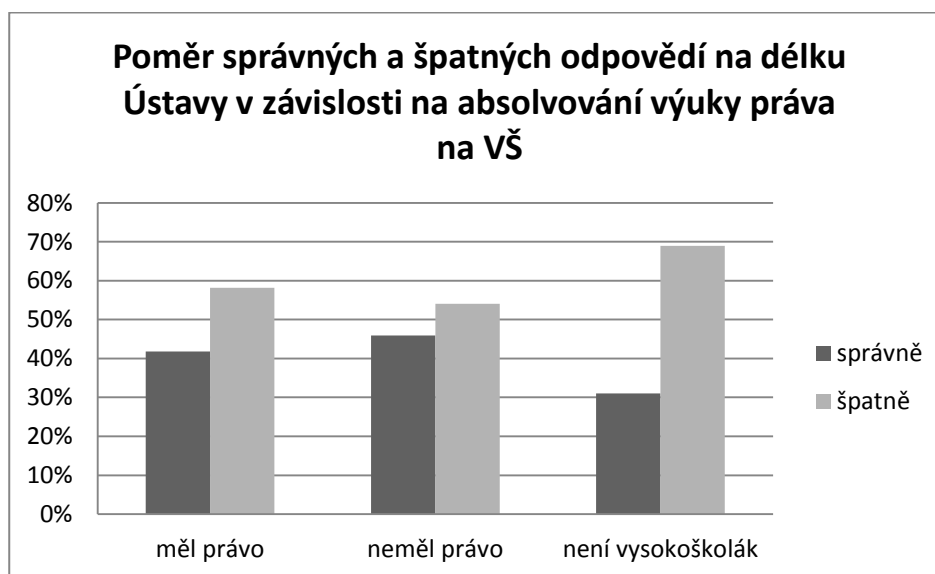
Zjištění, že správnou odpověď zná méně než 10 % respondentů (v případě započítání za správnou i variantu b., pak přibližně 40 %) bylo poměrně překvapivé stejně jako 19 % odpovědi „nevím“. Vzhledem k tomu, že ústavní právo je probíráno v rámci právních kurzů téměř vždy, výsledek ukazuje, že **studenti nejsou vedeni k tomu, aby právní texty četli a seznamovali se s nimi** jinak než prostřednictvím přednášek nebo učebních textů. Čtení právních textů a přemýšlení o nich je důležitou komponentou pro kultivaci právního vědomí a rozšiřování vzdělanosti, proto je jeho absence nežádoucí. Je také možné, že si respondenti mohli splést celé Úplné znění, ve kterém je více předpisů než jen Ústava, a proto byly v jejich odpovědích spíše zastoupeny možnosti o vysokém počtu stran.

Další graf (Graf 40) vygenerovaný ze závislostního vztahu mezi tím, **zda dotyčný uvedl, že četl Ústavu** (viz otázka „Které z následujících charakteristik pro vás platí?“, na kterou shrnuje odpovědi Tabulka 19) a tím, **zda zná přibližnou délku Ústavy** (za správnou odpověď bylo považováno jak cca 10 stran, tak cca 20 stran), ukazuje, že **zde lze nalézt pozitivní korelaci**. Nicméně je vhodné dodat, že **u respondentů, kteří „četli Ústavu“, je poměr správných a špatných odpovědí celkem vyrovnaný** (rozdíl je přibližně 10 procentních bodů).



**Graf 40** Poměr správných a špatných odpovědí na délku Ústavy v závislosti na tom, zda respondent četl Ústavu

Zajímavější poměr ukazuje Graf 41, kde byla srovnávána **závislost absolvování výuky práva na vysoké škole („VŠ“)** a **poměr správných a špatných odpovědí**. Je zde vidět, že poměr správných ke špatným odpovědím je lehce **příznivější u těch respondentů, kteří právo na vysoké škole neměli**. Největší chybovost je u třetí skupiny, tedy u těch, kteří mají středoškolské vzdělání a nepokračují ve studiu na vysoké škole.



**Graf 41** Poměr správných a špatných odpovědí na délku Ústavy v závislosti na absolvování výuky práva na vysoké škole

Opět je možné shrnout, že **znalost odpovědí na tuto otázku není závislá na absolvování výuky práva na vysoké škole**.

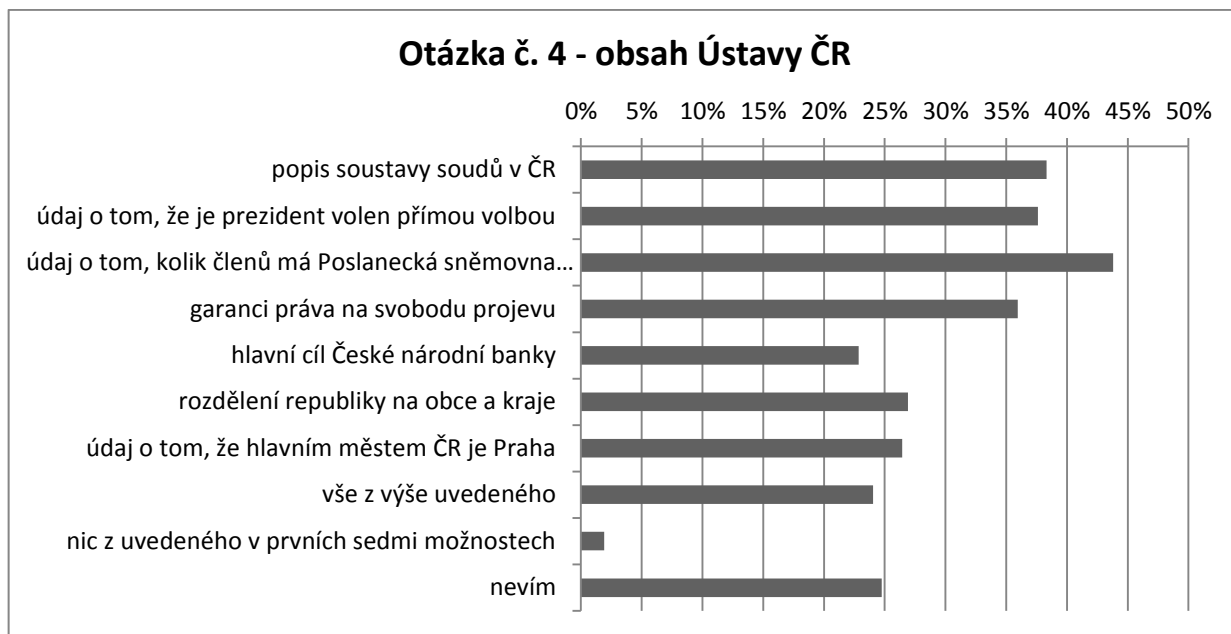
#### 4.4.1.4 Otázka č. 4

*Co z nabízených možností nalezneme v zákoně č. 1/1993 Sb., Ústava ČR?*

Je možné zaškrtnout více odpovědí (možnost "nevím" zaškrtněte jen tehdy, nemáte-li zaškrtnutu jinou odpověď).

- a. popis soustavy soudů v ČR*
- b. údaj o tom, že je prezident volen přímou volbou*
- c. údaj o tom, kolik členů má Poslanecká sněmovna a Senát*
- d. garanci práva na svobodu projevu*
- e. hlavní cíl České národní banky*
- f. rozdělení republiky na obce a kraje*
- g. údaj o tom, že hlavním městem ČR je Praha*
- h. vše z výše uvedeného*
- i. nic z uvedeného v prvních sedmi možnostech*
- j. Nevím.*

**Správnými odpověďmi jsou možnosti a., b., c., e., f., g.,** tedy všechny uvedené možnosti (s výjimkou posledních dvou doplňkových a odpovědi j.), kromě garance práva na svobodu projevu, kterou nalezneme v Listině základních práv a svobod. Otázka navazovala na předcházející spíše technickou otázku o délce Ústavy. Cílem bylo odhalit, zda respondenti znají základní okruhy, které jsou v Ústavě upraveny. Předpokladem bylo, že respondenti budou zaškrťávat téměř všechny obsahové možnosti. Garance práva na svobodu projevu je také součástí výuky ústavního práva, proto studenti často nerozlišují, ve kterém předpise co naleznou. Výsledky ukazuje Graf 42.

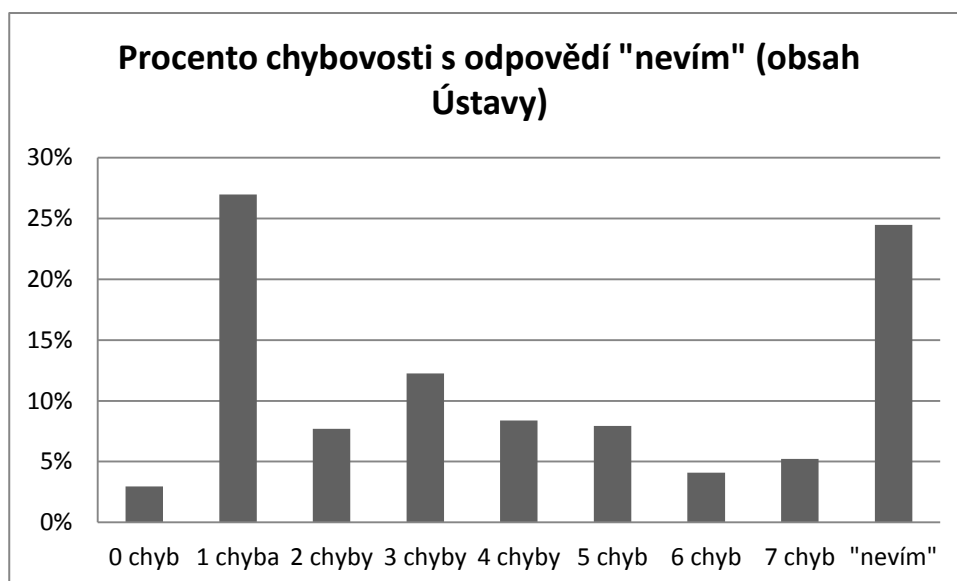


Graf 42 Otázka č. 4 - obsah Ústavy ČR

U žádné ze správných možností není četnost odpovědí vyšší než 50 %, což ukazuje, že znalost obsahu Ústavy není příliš rozšířená. Poměrně neuspokojivým výsledkem je fakt, že čtvrtina respondentů odpověděla „nevím“. V ostatním se předpoklad potvrdil.

Níže je uvedena chybovost, včetně odpovědí „nevím“. Za chybu bylo považováno jak nezaškrtnutí toho, co je správná odpověď, tak zaškrtnutí varianty, která v Ústavě není (pokud například někdo zaškrtnl možnost „hlavní cíl České národní banky“ a již nic více, bylo toto hodnoceno jako 5 chyb – zapomněl na 5 správných možností, pokud někdo zaškrtnl tuto odpověď a navíc ještě „garanci na svobodu projevu“, znamená to 6 chyb – zapomněl na 5 správných možností a jednu uvedl chybně). V případě, že bylo zaškrtnuto „vše z výše uvedeného“, byla taková odpověď hodnocena stejně, jako kdyby bylo zaškrtnuto všech 6 správných odpovědí a jedna špatná, tedy celkem 1 chyba. Opačný případ („nic z uvedeného v prvních sedmi možnostech“) byl hodnocen jako kdyby respondent označil pouze možnost d., tedy garanci na právo na svobodu projevu, a tudíž se tato varianta odpovědi rovnala 6 chybám. Varianta „nevím“ nebyla hodnocena jako chybná, ale byla evidována zvlášť. Bylo možno udělat 0 až 7 chyb, případně odpovědět „nevím“. Výsledky shrnuje Graf 43. Z výsledků je vidět výrazná četnost jedné chyby, což je poměrně pozitivní (častá odpověď „vše z výše uvedeného“, případně bylo zapomínáno na hlavní cíl České národní banky a na rozdělení České republiky na obce a kraje, dále opomenutí možnosti o Praze jako hlavním městě, což

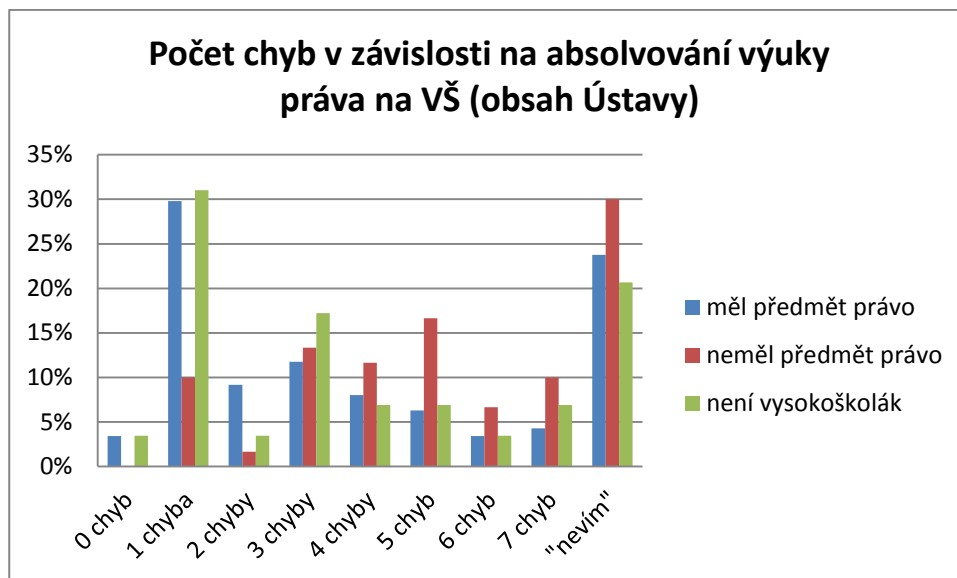
ovšem nepovažují za nijak významnou chybu.). Ve zbytku (tedy bez výrazného vybočení v případě jedné chyby) se histogram podobá normálnímu rozdělení.



**Graf 43 Procento chybovosti s odpovědí "nevím" (obsah Ústavy)**

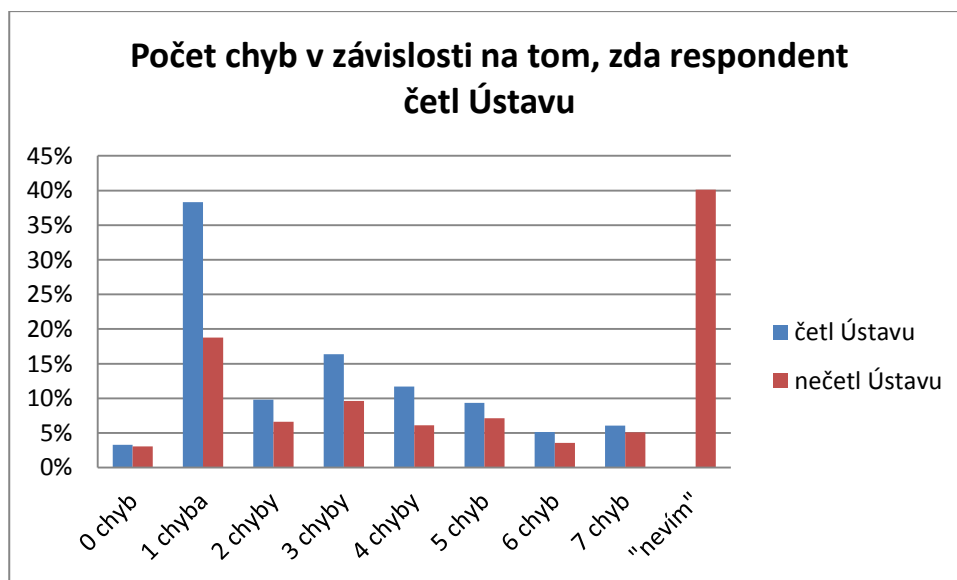
Při hledání závislosti počtu chyb na tom, zda respondent absolvoval výuku práva na vysoké škole, nebo nikoliv, vyšly poměrně zajímavé výsledky, které shrnuje Graf 44. Překvapivé je, že zhruba stejný poměr správných a špatných odpovědí mají studenti, kteří se na vysoké škole učili právo a ti respondenti, kteří vysokou školu vůbec nestudovali. Výsledky proto ukazují, že **správné odpovědi (respektive méně chybných odpovědí) na předloženou otázku nejsou četnější, pokud dotyční absolvovali výuku práva na vysoké škole, respektive že tato výuka nepřispívá k menší chybovosti.**





Graf 44 Počet chyb v závislosti na absolvování výuky práva na VŠ (obsah Ústavy)

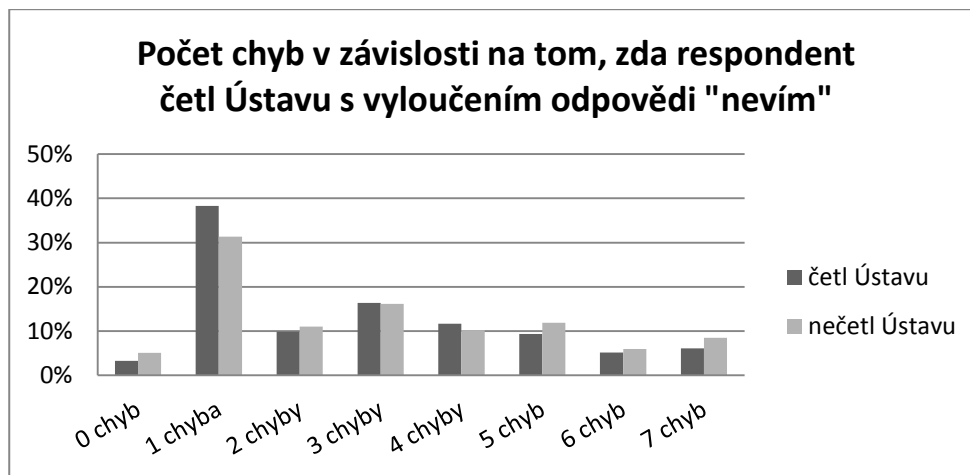
Dále byla zkoumána korelace odpovědí na tuto otázku s tím, zda dotyčný v jedné z předchozích otázek odpověděl, že četl Ústavu (tuto možnost uvedlo přes 55 % respondentů – viz Tabulka 19). Graf 45 ukazuje, že v případě těch respondentů, kteří Ústavu nečetli, je výrazný podíl odpovědi „nevím“. Naopak z těch, co Ústavu četli, nebyl nikdo, kdo by volil možnost „nevím“ a chybovost je menší, opět s výraznou převahou pro jednu chybu.



Graf 45 Počet chyb v závislosti na tom, zda respondent četl Ústavu.

Pro hlubší analýzu je možné vypustit možnost „nevím“ a zkoumat, jaký je poměr chybovosti u těch, kteří měli za to, že vědí. Jinými slovy jde o přeškálování údajů

v grafu (vyjmutí respondentů s odpovědí „nevím“). Graf 46 popisuje poměr chybovosti těch, kteří mají za to, že o obsahu Ústavy něco vědí, a proto nezaškrtnou možnost „nevím“. Výrazná převaha jedné chyby značí celkem dobrou znalost o obsahu Ústavy.



Graf 46 Počet chyb v závislosti na tom, zda respondent četl Ústavu s vyloučením odpovědi "nevím".

#### 4.4.1.5 Otázka č. 5

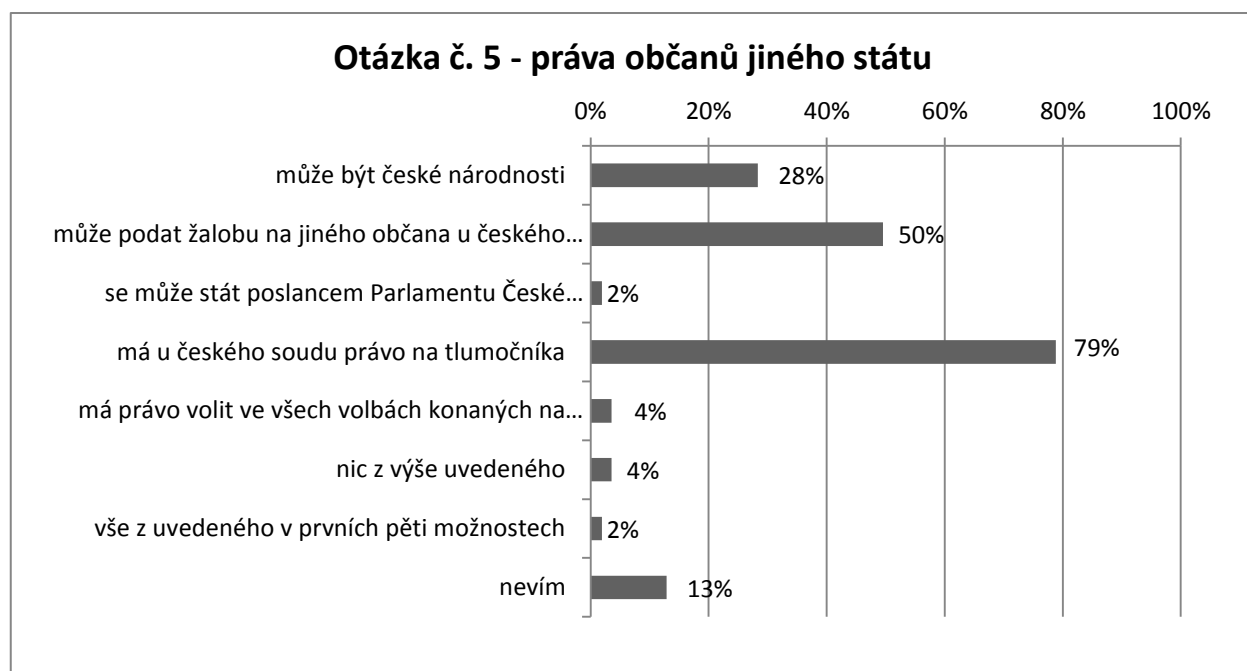
*Občan jiného státu, který neovládá český jazyk,:*

Je možné zaškrtnout více odpovědí (možnost "nevím" zaškrtněte jen tehdy, nemáte-li zaškrtnutu jinou odpověď).

- a. může být české národnosti
- b. může podat žalobu na jiného občana u českého soudu
- c. se může stát poslancem Parlamentu České republiky
- d. má u českého soudu právo na tlumočnicka
- e. má právo volit ve všech volbách konaných na našem území
- f. nic z výše uvedeného
- g. vše z uvedeného v prvních pěti možnostech
- h. nevím

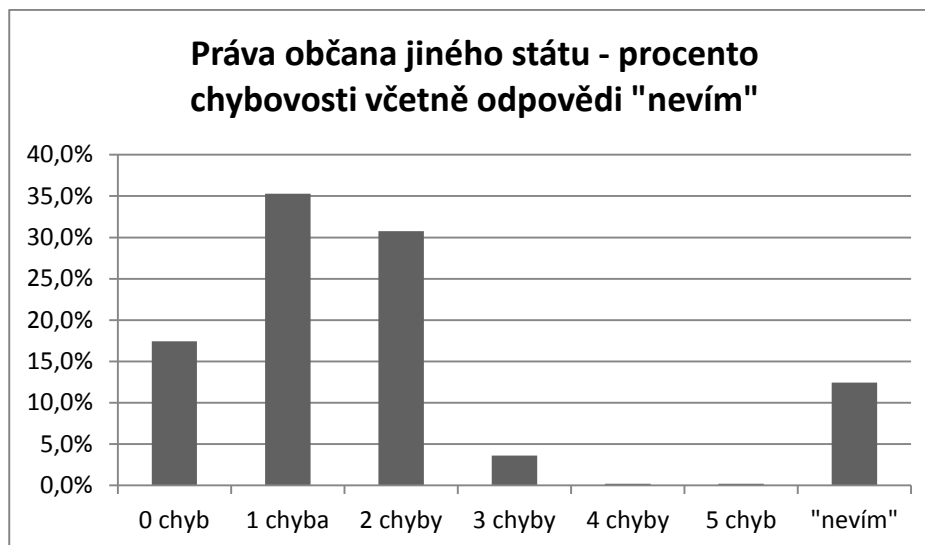
**Správnými odpověďmi byly možnosti a., b., d.** Zkoumáno bylo propojení znalostí o pojmu občan jiného státu a o jeho právech. Otázka míří do práva ústavního a byl u ní předpoklad alespoň částečné úspěšnosti, tedy toho že nikdo neodpoví zcela špatně, případně že nezvolí možnost „nevím“. Některé možnosti se daly rozpoznat i bez přímé znalosti práva, stačila na ně racionální úvaha (právo na tlumočnicka, podání žaloby u

soudu). Odpovědi shrnuje Graf 47. V odpovědích převažoval poměr správných možností, ovšem ve velmi různorodé četnosti.



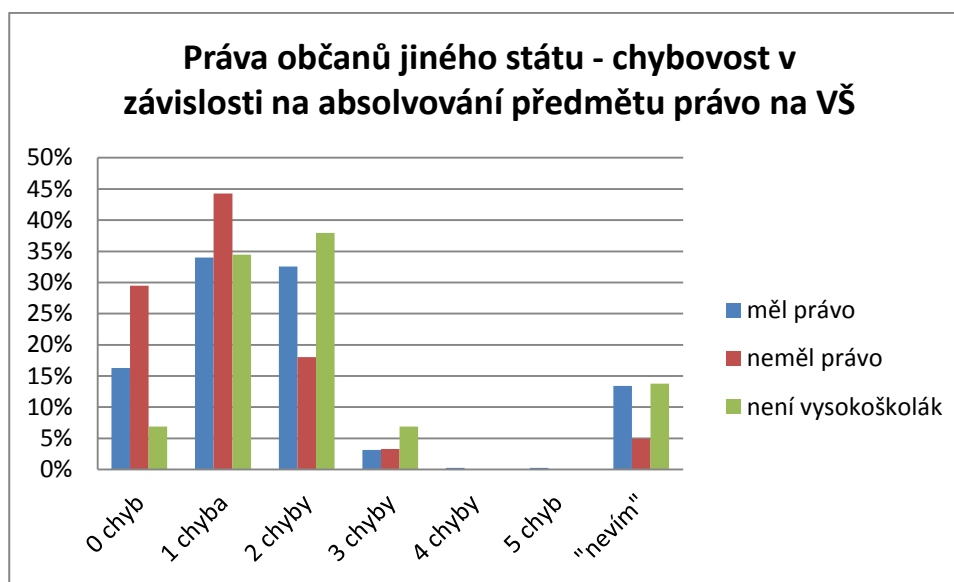
**Graf 47 Otázka č. 5 - práva občanů jiného státu**

Procházením jednotlivých odpovědí bylo počítáno, kolik respondentů v závislosti na stupni vzdělání a absolvování výuky práva, udělalo jaký počet chyb. Za chybu bylo, stejně jako u výše uvedených otázek, počítáno jednak označení špatné možnosti, jednak neoznačení možnosti správné. Bylo možno udělat 0 až 5 chyb, případně odpovědět „nevím“. Poměrně příjemné zjištění je celkem velký počet těch, kteří odpověděli zcela správně, případně udělali jen jednu chybu (nejčastější chybou bylo opomenutí možnosti, že občan cizího státu může být české národnosti). Výsledky shrnuje Graf 48.



Graf 48 Práva občana jiného státu - procento chybovosti včetně odpovědi "nevím"

Graf 49 ukazuje, že **lepších výsledků** (tedy menší chybovosti) dosahují ti respondenti, kteří **studují** nebo **studovali vysokou školu** a **výuku práva neabsolvovali**. Více studentů a absolventů, kteří výuku práva absolvovali, dokonce zaškrtno možnost „nevím“ (téměř třikrát větší procento než u těch vysokoškoláků, kteří výuku práva neabsolvovali).



Graf 49 Práva občanů jiného státu - chybovost v závislosti na absolvování předmětu právo na VŠ

Z výše uvedeného proto **nelze učinit závěr, že by absolvování výuky práva na vysoké škole pomohlo k nižší chybovosti v odpovědích.**

#### 4.4.1.6 Otázka č. 6

*Jaké znáte smlouvy, které musejí mít písemnou formu, jinak nebudou platné?*

Tato otázka byla otevřená, studenti byli vybídnuti psát své odpovědi sami. Otázkou bylo ověřováno, zda respondenti umějí rozlišit požadavky na formu smlouvy a zda znají některé základní smluvní typy. Za správné odpovědi byly považovány například **pracovní smlouva, kupní smlouva na nemovitou věc, dědická smlouva, nájemní smlouva na byt či dům, společenská smlouva obchodní korporace**. Jako správné by mohly být považovány i odpovědi, kdy student napsal pouze „*nájemní smlouva*“, která obecně být písemná nemusí, bylo totiž předpokládáno, že většina neprávnicků si pod pojmem nájemní smlouva představí právě nájemní smlouvu na byt nebo dům. Předpokladem bylo, že studenti budou odpovídat spíše chybně, respektive že budou subjektivně postihovat neplatností více smluv uzavřených v jiné než písemné formě. Důvodem pro tuto hypotézu byl zejména fakt, že spousta neprávnicků si neuvědomuje každodenní realitu uzavírání smluv (nákup, jízda prostředkem hromadné dopravy, půjčka a podobně), které rozhodně nejsou písemné, i přesto se jedná o smlouvy.

Z odpovědí lze poukázat na několik tvrzení, kdy respondenti uváděli, že *každá smlouva musí mít písemnou podobu*. Taková odpověď svědčí o tom, že dotyčný si neumí propojit běžné každodenní životní situace s právem. Některé odpovědi uváděly např. *závěť*. V tomto případě sice platí, že u závěti je povinná písemná forma, ovšem nejedná se o smlouvu. Objevil se i *sňatek* či *daňové přiznání*, což ukazuje, že respondenti nemají dobrou představu o tom, co se skrývá pod pojmem smlouva.

Častou odpovědí byly smlouvy z oblasti pracovního práva, což lze kvitovat, jelikož to jsou typy dohod, se kterými se každý za život setká. Dále bylo poměrně hojně uváděno, že písemnou podobu musejí mít smlouvy týkající se nemovitostí, jedná se pro běžný život i praxi užitečné znalosti. Převažovaly, jak bylo předpokládáno, spíše obecnější odpovědi typu „*kupní smlouva*“ nebo „*nájemní smlouva*“.

Lze shrnout, že určité povědomí o formě smluv respondenti mají. Na druhou stranu není potěšující častá chybovost právě ve smyslu požadavku písemnosti u všech smluvních typů.

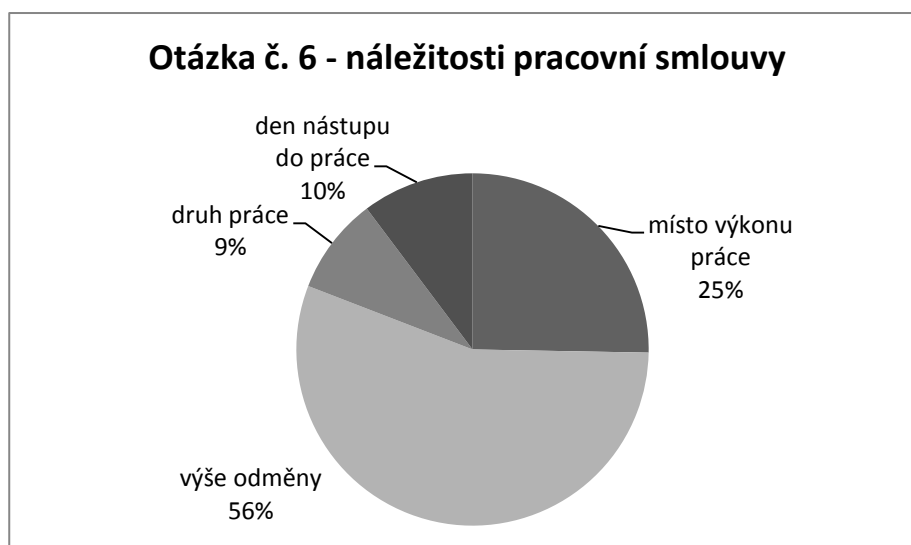
#### 4.4.1.7 Otázka č. 7

*V pracovní smlouvě nemusí být povinně uvedeno*

Vyberte jednu z možností.

- a. místo výkonu práce
- b. výše odměny
- c. druh práce
- d. den nástupu do práce

Jedinou **správnou odpovědí byla možnost b.**, tedy výše odměny. Jedná se o poměrně základní otázku z pracovního práva. Povinné náležitosti pracovní smlouvy jsou probírány již v učebnicích práva pro základní školy<sup>294</sup>. Otázka byla zvolena také vzhledem k tomu, že s pracovní smlouvou se setká za svůj život téměř každý, mám tedy za to, že je důležité, aby si každý byl vědom toho, co ve smlouvě být musí a naopak. Předpokladem bylo, že budou převažovat správné odpovědi.

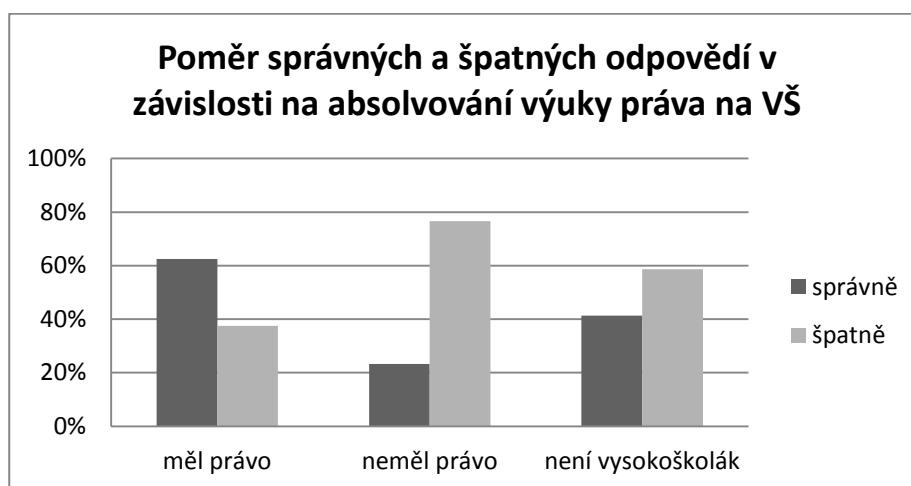


Graf 50 Otázka č. 6 - náležitosti pracovní smlouvy

Výsledky sice předpoklad potvrzují, nicméně nikoliv výrazně přesvědčivě. Poměr 56 % správných ku 44 % špatným odpovědím ukazuje, že znalost základních náležitostí pracovní smlouvy není všeobecná. Je možné namítnout, že pro zaměstnance není důležité, co ve smlouvě být musí, například i s ohledem na ochranu, kterou mu pracovní právo poskytuje v případech, kdy je smlouva stižena vadou.

<sup>294</sup> např. URBAN, M., KRUPOVÁ, T., FRIEDEL, T.: *Občanská výchova 9: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2014, 2 sv., str. 55

Podívejme se na závislost správných a špatných odpovědí podle toho, zda se jednalo o vysokoškoláka, který absolvoval výuku práva, nebo nikoliv (Graf 51). Do grafu je přidána ještě informace o poměru správných a špatných odpovědí těch, kteří mají nejvyšší dosažené vzdělání střední školu s maturitou a nepokračují ve studiu na vysoké škole. Zde je vidět, že **absolvování výuky práva má pozitivní vliv na poměr správných odpovědí**. Ovšem je zajímavé srovnat výsledky vysokoškolských studentů či absolventů s těmi, kteří skončili své vzdělávání maturitou, jelikož **poměr správných a špatných odpovědí je u této skupiny lepší než u skupiny vysokoškoláků, kteří právo neabsolvovali** (buď vůbec, případně volili možnost „zatím ne, teprve mne ve studiu čeká“).



Graf 51 Poměr správných a špatných odpovědí v závislosti na absolvování výuky práva na VŠ

#### 4.4.1.8 Otázka č. 8

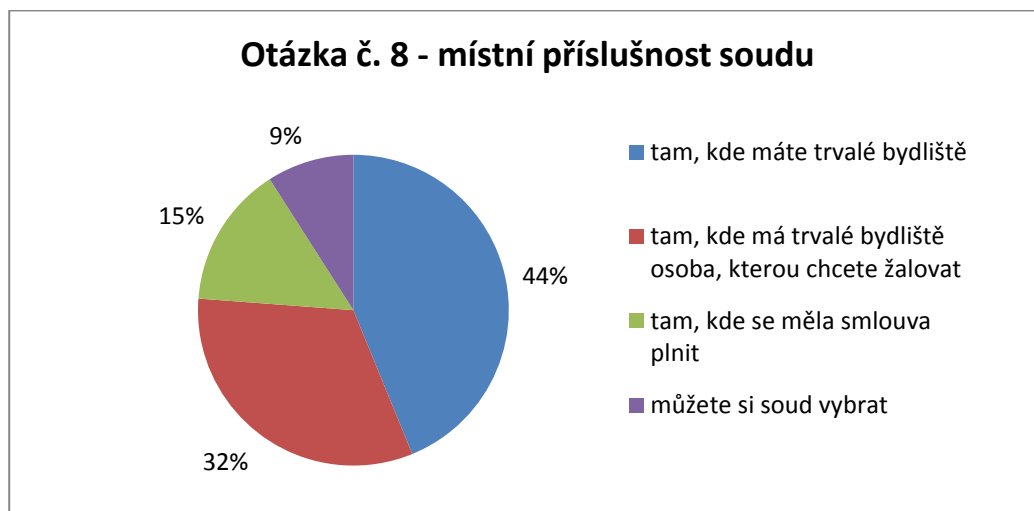
*Pokud chcete někoho zažalovat u soudu pro neplnění smlouvy, kterému soudu zpravidla zašlete žalobu?*

Vyberte jednu z možností - neberte v úvahu výjimky místní příslušnosti soudu pro zvláštní typy sporů.

- a. *tam, kde máte trvalé bydliště*
- b. *tam, kde má trvalé bydliště osoba, kterou chcete žalovat*
- c. *tam, kde se měla smlouva plnit*
- d. *můžete si soud vybrat*

**Správnou odpovědí byla možnost b.**, tedy příslušnost soudu podle bydliště žalovaného. Umístění otázky z procesního práva bylo zvoleno, zejména z důvodu jejího

zařazení do jedné z variant Scio testů<sup>295</sup>, tedy zkoušky, které se podrobují maturanti a která pro většinu vysokých škol tvoří přijímacími testy. Výsledky ukazují nízký poměr správných odpovědí – jen necelá třetina respondentů určila místní příslušnost soudu dobře.

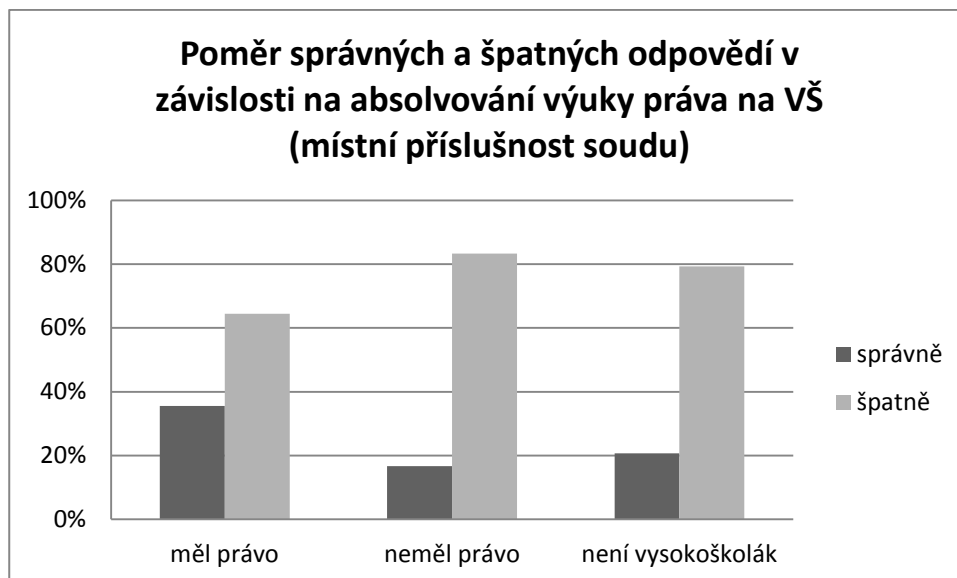


Graf 52 Otázka č. 8 - místní příslušnost soudu

U této odpovědi je opět na místě zkoumat závislost výsledků na tom, zda dotyčný absolvoval výuku práva, či nikoliv, případně zda není nebo ani nebyl studentem vysoké školy (Graf 53). Předpokládáno bylo, že počet správných odpovědí bude pozitivně korelovat s absolvováním předmětu práva. Důvodem pro tuto hypotézu bylo zejména to, že na nižších stupních vzdělávací soustavy není brán přílišný zřetel na procesní právo (zejména z časových důvodů). Ve všech třech skupinách výrazně převyšují špatné odpovědi, **nejlépe vychází skupina vysokoškoláků, kteří výuku práva absolvovali**, ovšem i tak je poměr správných a špatných odpovědí spíše neuspokojující.

<sup>295</sup> O společnosti Scio, s.r.o. a jejich testech více zde: <https://www.scio.cz/nsz/popis-a-ukazky-testu.asp>.





Graf 53 Poměr správných a špatných odpovědí v závislosti na absolvování výuky práva na vysoké škole (místní příslušnost soudu)

Počet správných odpovědí pozitivně koreluje s tím, zda respondent výuku práva absolvoval, ovšem nikterak přesvědčivě.

#### 4.4.1.9 Otázka č. 9

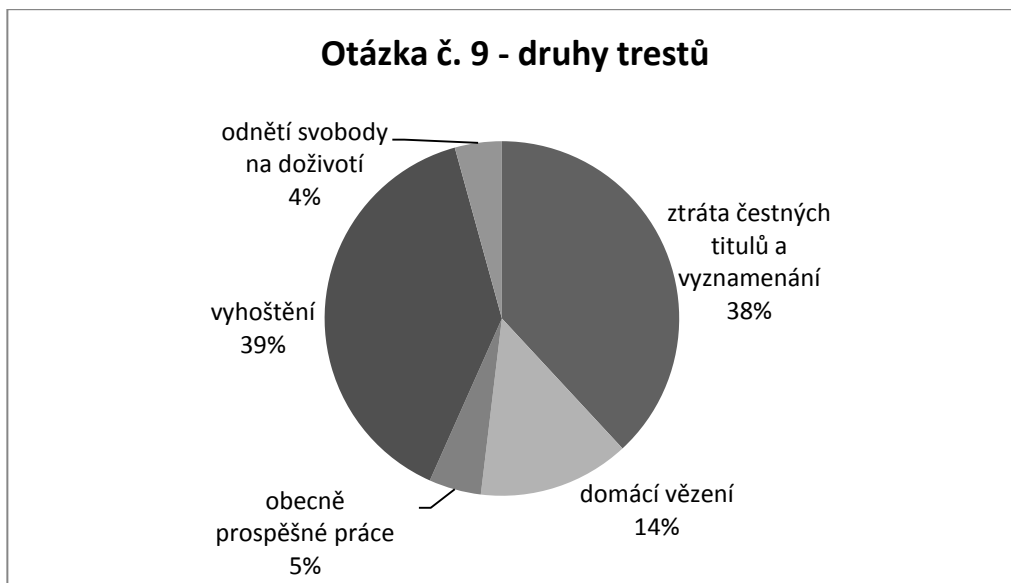
*Trestem pro občana ČR podle našeho právního řádu není:*

Vyberte jednu z odpovědí

- a. ztráta čestných titulů a vyznamenání
- b. domácí vězení
- c. obecně prospěšné práce
- d. vyhoštění
- e. odnětí svobody na doživotí

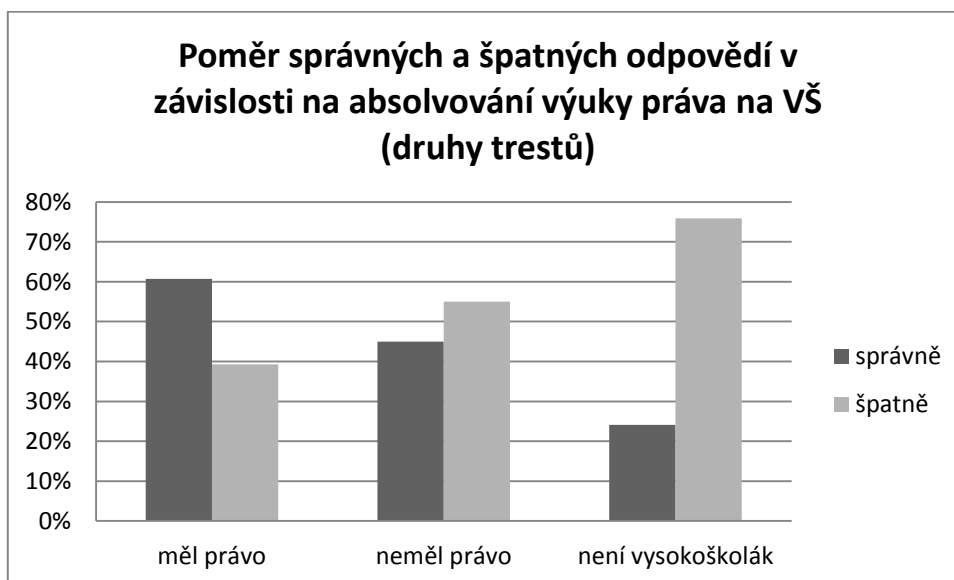
**Jedinou správnou odpovědí je možnost d.**, vyhoštění, tedy jediný z trestů, který nelze uložit našemu občanovi. Otázka zkoumala přehled respondentů o trestních sankcích. Bylo předpokládáno, že budou převažovat správné odpovědi, vzhledem k tomu, že o trestním právu a trestních sankcích je poměrně hojně pojednáváno v médiích. Studenti tak jistě znají trest odnětí svobody, domácí vězení, obecně prospěšné práce. Variantou, která respondenty dle výsledku zmátla, byl trest ztráty čestných titulů a vyznamenání, o kterém se v médiích často nehovoří a nebývá mu věnována pozornost ve výuce (i s ohledem na to, že tento trest se neukládá samostatně). Správně odpovědělo jen 39 % respondentů. Zarážející je poměrně vysoká četnost odpovědí u možnosti domácího

vězení, zejména v době, kdy se diskutuje o nutnosti konečně dovést do konce elektronický monitorovací systém (tzv. elektronické náramky). Výsledky shrnuje Graf 54.



Graf 54 Otázka č. 9 - druhy trestů

Graf 55 ukazuje poměr správných odpovědí v závislosti na tom, zda respondent absolvoval výuku práva, nebo ne.



Graf 55 Poměr správných a špatných odpovědí v závislosti na absolvování výuky práva na vysoké škole (druhy trestů)

Ukazuje se, že **studium vysoké školy i bez toho, aby zde byla absolvována výuka práva, přispívá ke správným odpovědím na tuto otázku. Absolvování výuky práva znamenalo vyšší procento správných odpovědí.**

#### **4.4.1.10 Otázka č. 10**

*Tzv. nový občanský zákoník (zákon č 89/2012 Sb.), který dopadá na právní vztahy od 1. ledna 2014, zavedl mimo jiné*

Je možné zaškrtnout více odpovědí (možnost "nevím" zaškrtněte jen tehdy, nemáte-li zaškrtnutu jinou odpověď).

- a. pravidlo, že stavba je součástí pozemku, na kterém stojí*
- b. možnost uzavřít registrované partnerství*
- c. možnost osvojit zletilou osobu*
- d. trestní odpovědnost právnických osob*
- e. pojem "státní služba" a pravidla, kterými se poměr ve státní službě řídí*
- f. pravidlo, které říká, že zvíře není věcí*
- g. registr přestupků*
- h. dělení právnických osob na korporace, fundace a ústavy*
- i. novou daň z nabytí nemovitých věcí*
- j. nevím, o novém občanském zákoníku nemám žádné povědomí*

**Správnými odpověďmi byly možnosti a., c., f., h.** Otázka mířila na zjištění, jaké povědomí mají studenti o novém občanském zákoníku, který byl v době konání dotazníku účinný po dobu jednoho roku. Vzhledem k tomu, že zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, je platný již od března roku 2012, bylo předpokládáno, že na něj studenti byli při výuce upozorňováni a všichni respondenti o něm mají nějaké povědomí. Navíc v době legisvakace zákoníku probíhala vcelku rozsáhlá mediální kampaň, která měla občany informovat (reportáže v České televizi, novinové články např. v MF Dnes, internetové stránky Ministerstva spravedlnosti věnující stručnému popisu hlavních změn, distribuce brožur k novému zákoníku na městské úřady apod.). Poměr odpovědí ale není úplně přesvědčivý, co se týče všeobecné znalosti změn, což by mohlo být i informací pro přípravu novel zákona (ve smyslu – nač rychlé novelizace, když je evidentní, že do praxe a právního vědomí jednotlivé instituty ještě zcela nezasáhly).

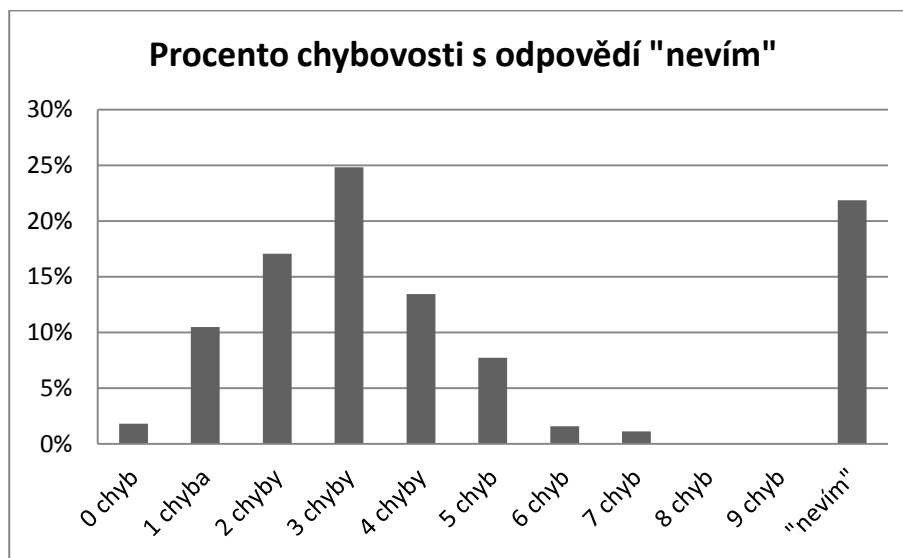


**Graf 56 Otázka č. 10 – nový občanský zákoník**

Žádná z odpovědí nepřesáhla relativní četnost 50 %, lze tedy usoudit, že znalost institutů nového občanského práva není univerzální. Z uvedených výsledků považuji za paradoxní, že největší zastoupení měla odpověď, že zvíře není věcí, což je z hlediska praktického poměrně málo relevantní. Na druhou stranu z mé praxe bývá otázka na statut zvířete jednou z nejčastějších i při školeních k novému právu a právu vůbec.

Při bližším zkoumání jednotlivých odpovědí vycházejí zajímavé závěry. Odpovědi byly podrobeny zkoumání tak, že bylo u každé z nich počítáno, kolik dotyčný udělal chyb. Za chybu bylo považováno jak nezaškrtnutí toho, co je správná odpověď, tak zaškrtnutí varianty, která v občanském zákoníku není (tedy pokud někdo uvedl, že občanský zákoník zavedl pravidlo o tom, že zvíře není věcí a dále registr přestupků spolu s novou daní z nabytí nemovitých věcí, byla taková odpověď hodnocena jako 5 chyb – „zapomněl“ na 3 další správné odpovědi a 2 uvedl nesprávně). Na otázku proto bylo možno odpovědět s 0 (respondent zaškrtnl 4 správné možnosti a nenechal se „zmást“ žádnou chybnou variantou) až 9 chybami (respondent nezaškrtnl ani jednu ze 4 správných možností a zvolil jen 5 chybných variant), dále bylo možné odpovědět „nevím, o novém občanském zákoníku nemám žádné povědomí“. Tato poslední možnost byla volena jen tehdy, když respondenti nezaškrtnli jinou z možností. Výsledky, které měří počet chyb, ukazují průběh podobný Gaussovu normálnímu rozdělení ovšem

vychýleného ve prospěch menší chybovosti (střední hodnota počtu chyb, tedy bez možnosti „nevím“, počítaná váženým průměrem odpovídá hodnotě 2,9, což je méně než 5, tedy průměr z celkového počtu chyb včetně 0 chyb). Výsledky shrnuje Graf 57. Do grafu je pro názornost zahrnut i počet odpovědí „nevím“.



Graf 57 Procento chybovosti s odpovědí "nevím"

Dále bylo zkoumáno, zda počet chyb koreluje s tím, zda respondent vysokoškolák absolvoval výuku práva, či nikoliv. Výsledky shrnuje Graf 58, vyplývá z nich závěr o tom, že **v chybovosti není pozitivní korelace s vyšší vzdělání**. Více studentů, kteří předmět právo při studiích neměli, volilo variantu „nevím“, z jiných odpovědí ovšem vyplývá **téměř shodná chybovost obou skupin** (těch, co právo absolvovali i těch, co jej neměli). Pro úplnost byly výsledky doplněny o procento chybovosti respondentů, kteří mají dosažené vzdělání nižší než vysokoškolské a zároveň nejsou studenty (tedy výsledky doplněné o odpovědi těch, kteří zaškrtili, že jejich dosažené vzdělání je základní či střední škola s maturitou a nepokračují ve studiu na vysoké škole – v grafu označen legendou „není vysokoškolák“).



Graf 58 Chybovost v závislosti na absolvování předmětu a stupni vzdělání

**Z výsledku nelze dovodit, že by absolvování výuky práva mělo výrazně pozitivní vliv na počet správných odpovědí na danou otázku.**

#### 4.5 Závěry dotazníkového šetření

Dotazníkový výzkum ukazuje, že přístup k právu a úroveň právního vědomí respondentů, se příliš neliší v závislosti na tom, zda jsou vysokoškoláci a absolvovali výuku práva, nebo nikoliv. Je samozřejmě nutné brát v potaz nutná omezení tohoto výzkumu, zejména co do množství respondentů a výšeče otázek, které zdaleka nepokrývaly celou škálu práva. I tak mám za to, že jisté trendy lze popsat a tyto do určité míry podporují můj závěr o nízké efektivitě výuky práva na vysokých školách neprávního zaměření. Ve výzkumu byl implicitní předpoklad, že je to právě vzdělání, které ovlivňuje (pozitivně) znalosti a vědomosti.

Považuji za vhodné zmínit některé limity výzkumu, na které je třeba brát při interpretaci výsledků zřetel. Prvním z nich je počet respondentů, který nepřevyšuje pět set. Z celkového počtu studentů vysokých škol v České republice je to velmi malé procento. Přesto jsem se snažila, aby zastoupení odpovědí bylo napříč vysokými školami i obory. To se vcelku podařilo, ačkoliv ve výsledných odpovědích převažuje počet respondentů, jejichž oborem je ekonomie/ekonomika. To ale odpovídá i realitě, jelikož se jedná o obor, který je možné studovat na většině vysokých škol a počet studentů je značný.

Otázky zkoumající mínění o právu, respektive prestiž práva, nepotvrdily odlišnost v odpovědích v závislosti na absolvování výuky práva na vysokých školách. Výsledky ovšem ukazují, že názory na právo jsou poměrně kladné, respektive otázka mířící na subjektivní názor o nutnosti dodržet špatné právní pravidlo sdílí téměř 60 % respondentů, což lze interpretovat jako pozitivní závěr pro prestiž práva. Obdobně názor, že právo v České republice je sice komplikované, ale i pro laika je možné jej obsáhnout, zastává většina respondentů bez vazby na stupeň jejich vzdělání zkoumaný v tomto výzkumu a na to, zda absolvovali výuku práva nebo nikoliv.

Odpovědi na vědomostní otázky se ukázaly být spíše chybné. Nelze vysledovat výrazný vliv absolvování výuky práva na správnost odpovědí. V některých případech odpovídali dokonce lépe ti, kteří vysokou školu nestudovali. Nelze proto učinit jednoznačný závěr o tom, že by absolvování výuky práva na vysoké škole výrazně přispívalo (s ohledem na konkrétní otázky) ke kultivaci právního vědomí více než tomu u respondenta bylo v souvislosti s předchozím vzděláváním.

Na druhou stranu je nutné tyto závěry porovnat se subjektivním pohledem respondentů vysokoškoláků, kteří právo absolvovali a nahlízejí na výuku jako užitečnou pro jejich běžný život a povolání. Užitečnost se ukazovala vyšší tehdy, pokud bylo právo vyučováno formou kurzů zaměřených na obor studia. Lze proto shrnout, že pokud se má učit vysokoškoláky právo, je vhodné kombinovat, tedy na právní základ navázat zaměřenými kurzy.

Podle výsledků je možné shrnout to, že **výuka práva na vysokých školách neprávnického zaměření nemá podstatný vliv na formování právního vědomí jedince**. Tento závěr platí pro všechny složky právního vědomí. Je třeba ovšem tento závěr brát s určitou rezervou, která je dána omezením výzkumu, zejména co do volených otázek a do počtu respondentů.

#### **4.6 Shrnutí kapitoly**

Cílem kapitoly bylo shrnout poznatky z dotazníkového šetření mezi studenty a absolventy vysokých škol, ale i osob, které vysoké školy nestudovaly. Výzkum byl zaměřen na přístup k právu a na míru znalostí a vědomostí o právu. Kapitola měla

dokreslit to, co bylo předneseno v předcházejících částech práce, případně některé závěry umocnit nebo vyvrátit, což se podařilo.

S ohledem na výsledky mám za to, že lze tvrdit, že kultivace právního vědomí formou výuky na vysokých školách má stále své mezery. Pokud po vysokoškolských absolventech požadujeme, aby oplývali právními znalostmi, je třeba výuku vylepšit, zaměřit ji jednak na přemýšlení o právu a hodnotové soudy, jednak na učení se na praktických příkladech s použitím právních textů, nikoliv na zúžení učeného pomocí učebnicových definic a výtahů ze zákonů. Na druhou stranu se ukázalo, že i současný stav výuky stačí k tomu, aby nabyté znalosti absolventi používali pro běžný život nebo svoji praxi. Výuka formou zaměřených kurzů se ukazuje efektivnější než obecné úvody do práva.

Odpověď na úvodní otázku, tedy zda lze nalézt propojení mezi výukou práva na vysoké škole a výraznou kultivací právního vědomí těch, kteří ji absolvovali, je na základě výše popsaného záporná.



## Závěr

Disertační práce si v úvodu vytyčila cíle prozkoumat formování právního vědomí studentů vysokých škol neprávnického zaměření zejména prostřednictvím výuky. Předpokladem, respektive ověřovanou otázkou, bylo, že didaktika i metodologie práva a na ně navazující možnost kultivace právního vědomí jednotlivce u nás nejsou na dobré úrovni. Mám za to, že se tento závěr podařil v práci zdůvodnit, a to jednak prostřednictvím výzkumů jiných autorů, které se k tématu, lépe řečeno spíše k některým jeho částem, daly dohledat, dále pak formou vlastního výzkumu. Práce byla stupňována tak, aby od obecného, tedy představení vysokoškolského vzdělávání a koncepce právního vědomí, přešla k vlastnímu empirickému výzkumu.

Primárně bylo zkoumáno, jakou roli dnes tvoří univerzity a jaký je profil dnešních studentů. V této souvislosti byly představeny možné důvody, proč je právo zařazováno do kurikula většiny studijních programů a oborů vysokých škol. Bylo prokázáno, že se vzdělání posunulo od elitního zaměření do fáze univerzální. S tímto faktem souvisí také začleňování stále více předmětů, zejména ve snaze navázat studium na praxi. Z této práce ovšem vyplývá, že právo do výuky patří pouze tehdy, pokud předmět bude pobízet studenty kriticky myslet, orientovat se v právních předpisech a hodnotit prostřednictvím právního prizmatu společnost, a zároveň bude sloužit pro praxi v jejich oboru studia. Z mnoha důvodů, které byly v práci dokázány, má být výuka prováděna tak, aby studenty neodradila, ale naopak představila právo jako formu pohledu na svět a společnost. Bylo ukázáno, že důvody, proč se na vysokých školách právo učí, nebyly podrobeny konstruktivní debatě. Tím, že neproběhlo zamyšlení se nad cílem výuky a nad profilem absolventa, je tento předmět často přehlížen a nemůže se účinně vyvíjet.

Další ze zkoumaných otázek bylo právní vědomí a jeho různé pojmové či obsahové modifikace jako právní gramotnost. Pro účely práce byl jako nejvhodnější zvolen koncept právního vědomí německého sociologa práva *Manfreda Rehbindera*, který je ovšem obdobný vnímání *A. Podgoreckého*. Základem je tzv. tříprvková definice, která pod právní vědomí zahrnuje jednak právní znalosti a vědomosti, dále subjektivní mínění o právu a pak étos práva, tedy jakési obecné vědomí toho, že právo ve společnosti existuje. Byly zhodnoceny i další přístupy k definici právního vědomí. Z této části bych

dále ráda vyzdvihla zajímavý závěr, který vyšel z analýzy provedené pro tuto práci, kterou bylo zkoumání užití pojmu právní vědomí v judikatuře Nejvyššího a Ústavního soudu. Je totiž zřejmé, že to, jak jej soudy používají, se liší často případ od případu. Z toho plyne, že neexistuje judikatorní shoda na obsahu pojmu právní vědomí. Z práce dále vyplývá apel na další zkoumání na poli teorie a sociologie práva, kde by se měla pozornost zaměřit na zkoumání procesu právní socializace a nabývání právního vědomí jedince v průběhu jeho života. Sociologické výzkumy, které se věnují právnímu vědomí a přístupu k právu, jsou z velké většiny staré i několik desetiletí (často i půl století).

Existuje poměrně velké množství organizací, které mají za cíl rozvíjet právní vědomí populace, některé z nich míří také na vzdělávání. Na základě spolupráce s těmito institucemi (Pro Bono Alliance, Liga lidských práv či Centrem občanského vzdělávání) by se dala zefektivnit nejen výuka práva neprávnicků, ale také vylepšit úroveň právního vědomí obecně. Velmi pozitivně byla představena klinická metoda výuky práva a bylo naznačeno, jak by bylo možné ji začlenit i do výuky práva pro neprávnické.

Na základě vlastních zkušeností byly představeny některé poznatky z pedagogiky a didaktiky ve snaze aplikovat je na výuku práva pro neprávnické obory. Zejména bylo ukázáno, jak lze zlepšit výuku tím, že učitel použije Kolbův cyklus učení. Tento postup je možný využívat při výuce čehokoliv s poměrně vysokou efektivitou. V návaznosti na nabízené možnosti byl představen výzkum zaměřující se na osobu učitele práva na neprávnických oborech vysokých škol. Z výzkumu lze shrnout:

- Učitelé jsou z převážné většiny právníky, ovšem právo učí i ti, jejichž vzdělání je jiné než právní, což nutně nemusí být pro výuku negativní.
- Učitelům chybí základy didaktiky.
- Učitelé si jsou vědomi toho, co studenty na právu baví a naopak, ovšem nepromítají své závěry do výuky.
- Z hlediska metodologie výuky je nejvíce prostoru věnováno frontálnímu výkladu doplněného o nějakou formu prezentace.
- Učitelé se sami vidí v lepším světle (stran výukových metod, zábavnosti svého předmětu), než je vidí jejich studenti.
- Ve výuce nejsou zastoupeny metody klinického právního vzdělávání.

- Ve výuce chybí jasně definovaný cíl, který by měla naplnit, včetně informace o profilu absolventa.

Pro efektivní formování právního vědomí je nutné zamyslet se nad obsahem a motivací toho, proč studenty neprávnických oborů právo vůbec učit. V kapitole byly předestřeny například důvody výuky práva jako boje proti expertokracii, dále jako snahu nebýt společností nevzdělanosti nebo se přiblížit ideálu klasického vzdělání, ale zároveň být aktivním členem společnosti a být schopen nad právem přemýšlet a v určitých formách ho aplikovat.

Po výsledcích, které vyplývají z výzkumu osoby učitele, byla zkoumána závislost odpovědí na otázky týkající se právního vědomí respondentů. Pro výzkum byl zpracován podrobný dotazník, jehož výsledky byly analyzovány a podrobeny také zkoumání vztahů závislosti mezi jednotlivými odpověďmi. Snahou bylo ověřit, zda se odpovědi budou lišit v případě, že respondent absolvoval vysokoškolskou výuku práva, nebo nikoliv. Předpokladem pro práci byla hypotéza o nízké efektivitě výuky práva. V případě vědomostních otázek se tento závěr potvrdil, jelikož nebylo možné vysledovat pozitivní závislost faktu, že respondent výuku práva absolvoval a zároveň měl větší úspěšnost v odpovědích než ten, kdo výukou práva není poznamenán. Zajímavé výsledky ukazují otázky mířící na prestiž práva, respektive mínění o právu, které je překvapivě poměrně vysoké. Stejně tak odpovědi týkající se role práva ve společnosti ukazují na existenci étosu práva.

Vysokoškoláci o právu mají jen neúplné znalosti, což je z velké míry vinou výuky. Na druhou stranu z pohledu respondentů byla výuka spíše užitečná a pomáhá jim v běžných životních situacích i v pracovním životě.

Na závěr je vhodné shrnout, že práce v sobě kombinovala metody deskriptivní, když bylo zkoumáno, kdo jsou vysokoškolští studenti a jakou roli hrají v současném světě vysoké školy, stejně tak při hledání odpovědí na otázku po obsahu pojmu právní vědomí, a dále metody normativní, kdy byly vedeny úvahy nad možnými zlepšeními a nad bariérami kultivace právního vědomí vysokoškoláků. Z velké části jsem pracovala s vlastními zkušenostmi při výuce práva a využívání různých didaktických metod.

Stavebním kamenem práce byl kvantitativní výzkum, který i přes některé své nedostatky v textu popsané, do určité míry prokázal předpokládané teze.

Při psaní práce jsem vycházela zejména ze zahraniční literatury a v neposlední řadě z podnětů, které jsem získala díky možnosti účastnit se mezinárodních odborných konferencí na téma právní vzdělávání.

Práce ukázala na nutnost věnovat se didaktice práva stejně tak jako právně-sociologickým výzkumům. Účinné formování právního vědomí neprávnické populace je jednou ze záruk efektivity práva.

## Literatura a zdroje

### Knihy a kapitoly v knihách:

1. ANDERSON, L., W.; KRATHWOHL, D., R.: *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Addison Wesley Longman, Inc., 2001, 336 str.
2. ARCHER, L., HUTCHINGS, M., ROSSHIGHER, A.: *Education and Social Class: Issues of Exclusion and Inclusion*, Taylor & Francis, 2004, 240 str.
3. AUSUBEL, D. P.: *Educational Psychology: A Cognitive View.*, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1968, 772 str.
4. BAUDELLOT, C., ESTABLET, R.: *L'École capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1971, 340 str.
5. BEARD, R., HARTLEY, T.: *Teaching and Learning in Higher Education*. 4. vydání, London: 1984.
6. BECHER, T.: *Academic tribes and territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Discipline*, Milton Keynes, Open University Press; 2 edition, 2001, 238 str.
7. BLOOM, B. S. (ed.): *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classifications of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David Mc Key Company, 1956
8. BLOOM, B. S. (ed.): *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classifications of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain.*, New York: David Mc Key Company, 1956
9. BOUDON et al.: *École et société. Les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001
10. BOURDIE, P., PASSERON, J.-C.: *Reproduction in education, society and culture.*, Sage Publications (London and Beverly Hills), 1977, 254 str.
11. BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C.: *The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture*, University of Chicago Press, 1979, 152 str.
12. BOWLES, S., GINTIS, H.: *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Routledge & Kegan Paul, 1976, 340 str.
13. BRANSFORD, J.: *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Expanded ed. Washington, D.C.: National Academy Press, c2000, 374 str.
14. COLLINS, R.: *The Credential society: an historical sociology of education and stratification*. New York: Academic Press, 1979, vii, 222 str.

15. COWNIE, F.: *Legal Academics: Culture and Identities*, London, Hart, 2004, 227 str.
16. DAHL, R.: *O demokracii: průvodce pro občany*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 191 str.
17. DUCKWORTH, E.: „The Having of Wonderful Ideas“ and Other Essays on Teaching and Learning. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1987
18. DUMBLE, W. V.: *And Justice for All*. The messages behind “real” courtroom dramas. In: G. Burns & R. J. Thomspson (Eds.), *Television studies: Textual Analyses*, New York: Praeger, 1989.
19. DURKHEIM, E.: *Éducation et sociologie*, Paris: PUF, 1968, 121 str.
20. DURKHEIM, E.: *The Division of Labor in Society*. Glencoe: Free Press, 1947, xxiv, 439 str.
21. EASTON, D., DENNIS, J.: *The Child's image of government*. In: GREENBURG, E.: *Political Socialization*. New York: Aldine Transaction, 2009.
22. EHRLICH, E.: *Die Erforschung des lebenden Rechts*, Duncker & Humblot, 1911, 147 str.
23. EHRLICH, E.: *Fundamental Principles of the Sociology of Law*. Transaction Publishers, 1936, 541 str.
24. Eurybase: Organizace vzdělávací soustavy České Republiky, str. 157 a násl.
25. FUHRMANN, M.: *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Erw. Neuausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main [u.a.]: Insel-Verl, 2004, 219 str.
26. FULGHUM, R.: *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Vyd. 7., rozš. 2. Praha: Argo, 2007, 183 str.
27. FULLER, Lon L.: *Morálka práva*. Vyd. 1. Praha: Oikoymenh, 1998, 229 str.
28. GARDNER, H.: *The Unschooled Mind: How Children Think And How Schools Should Teach.*, New York: Basic Books, 1991, 320 str.
29. GARTH, B., SARAT, A. (eds.): *How Does Law Matter?* Northwestern University Press, 1998
30. HOBBS, Thomas. *Leviathan, aneb, Látka, forma a moc státu církevního a politického*. Vyd. 1., Praha: OIKOYMENH, 2009, 513 str.
31. HOECKE, M. V.: *Methodologies of legal research: which kind of method for what kind of discipline?* Oxford: Hart publishing, 2011, xvi, European academy of legal theory monograph series, 294 str.

32. HURDÍK, J. *Institucionální pilíře soukromého práva v dynamice vývoje společnosti*. Praha: C. H. Beck, 2007, 119 str.
33. JOSÍFEK, R: *Trestný čin v médiích*, Právnická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2014, 107 str., vedoucí práce JUDr. Mgr. Michal Urban, Ph.D.
34. KAISER, F.; O'HERON, H.: *Myths and methods on access and participation in higher education in international comparison*, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2005.
35. KAISER, F.; O'HERON, H.: *Myths and methods on access and participation in higher education in international comparison*, Enschede: Center for Higher Education Policy Studies, 2005, dostupné zde: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/myths-and-methods-on-access-and-participaton-in-higher-education-in-international-comparison>.
36. KATRŇÁK, T.: *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, Studie (Sociologické nakladatelství), 190 str.
37. KELLER, J., TVRDÝ, L.: *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2008. 183 str.
38. KNAPP, V.: *Teorie práva*. Vyd. 1., 3. dot. Praha: C.H. Beck, 1995, xvi, 247 str.
39. KOLB, D.: *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984, 13, 256 str.
40. KOSÍKOVÁ, V.: *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada), 265 str.
41. KRUPOVÁ, T.: *Výuka práva na neprávnických oborech vysokých škol. Současný stav a možnosti jeho rozvoje*. In: PETRANOVÁ, D., SOLÍK, M. (eds.): *Otázky zvyšovania právneho vedomia v neprávnických študijných odboroch*. Megatrendy a médiá 2014. Trnava: Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave, 2014.174 str.
42. KRUPOVÁ, T.: *Výuka práva na neprávnických oborech vysokých škol*. In: JERMANOVÁ, H., CVRČEK, F.: *Quo vadis, střední Evropa? Metamorfózy práva III*. Praha: Ústav státu a Práva AV ČR, 2012, 454 str.
43. KRUPOVÁ, T.: *Pohádkoví soudci*. In: KYSELA, J., ONDŘEJKOVÁ, J.: *Jak se píše o soudech a soudcích: soudní moc v mezioborové perspektivě*. 1. vyd. Praha: Leges, 2012, 264 str.
44. LIESSMANN, K. P.: *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, 125 str.
45. MARŠÁLEK, P. *Právo a společnost*. Praha: Auditorium, 2008, 258 str.

46. MASARYK, T., G.: *Sebevražda hromadným jevem společenským moderní osvěty*. 5. české vyd. Praha: Masarykův ústav AV ČR, 2002, 221 str.
47. MATĚJŮ, P. a kol. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. 74 str.
48. MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al.: *(Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, 411 str.
49. NĚMCOVÁ, K.: *Soukromé vysoké školy očima veřejnosti*, diplomová práce Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2009
50. PETTY, G.: *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013, 562 str.
51. PODGORECKI, A. (eds.): *Knowledge and Opinion about Law*, M. Robertson, 1973, 138 str.
52. PODGÓRECKI, A.: *Law and society*. Boston: Routledge, 1974, vii, 302 str.
53. POTŮČEK, M. a kol.: *Jak jsme na tom. A co dál?: strategický audit České republiky*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2005, 212 str.
54. PROST, A.: *L'Enseignement s'est-il démocratisé?*, Presses Universitaires de France, 1986, 194 str.
55. PRUDKÝ, L.; PABIAN, L.; ŠIMA, K.: *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 162 str.
56. RAISER, T.: *Grundlagen der Rechtssoziologie*. Mohr Siebeck Tübingen: 2009, 407 str.
57. REHBINDER, M.: *Rechtssoziologie*, 7. Aufl., München, 2009, 207 str.
58. REINALDA, B., KULESZA, E.: *The Bologna Process: Harmonizing Europe's Higher Education*. Barbara Budrich Publishers, Opladen & Bloomfield Hills, 2005, 231 str.
59. ŠANDEROVÁ, J.: *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. Praha: Institut sociologických studií Fakulty sociálních věd Univerzity Karlovy, 2007, 168 str.
60. TEUBNER, G.: *Global Law without a State*, Ashgate Publishing Company, 1997, 305 str.
61. TROW, M.: *Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education*, Daedalus, Winter, 1970
62. TROW. M.: *The Expansion and Transformation of Higher Education*, The International Review of Education, 1972.
63. TUMA, D., REIF, R.: *Problem solving and education: issues in teaching and research*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1980.



64. TVRDÝ, L.: *Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti*, Ostrava: Vysoká škola Báňská - Technická Univerzita Ostrava, 2008, 160 str.
65. URBAN, M., KRUPOVÁ, T., FRIEDEL, T.: *Občanská výchova 9: pro základní školy a víceletá gymnázia: [nová generace]*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2014, 2 sv., 104 str.
66. URBAN, M.: *Efektivní strategie formování právního vědomí středoškolských studentů: případy z praxe*. Vyd. 1. Praha: Leges, 2013, 280 str.
67. URBAN, M.: *Street Law*, Univerzita Karlova, Praha, 2013, 169 str.
68. URBÁNEK, V.: *Financování vysokého školství*. Praha: Oeconomica, 2007. 163 str.
69. URBANOVÁ, M.: *Systémy sociální kontroly a právo*. Brno: Masarykova Univerzita, 1998, 191 str.
70. VÁŇOVÁ, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
71. VÁŇOVÁ, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 167 str.
72. VEČEŘA, M., URBANOVÁ, M.: *Sociologie práva*. 2. upr. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2011, 313 str.
73. VEČEŘA, M.: *Právní vědomí v evropské perspektivě. K některým právně sociologickým souvislostem*. In: VEČERKA, K: *Budoucnost a sociální patologie. Nová řešení starých problémů a stará řešení problémů nových*. Praha: Masarykova česká sociologická společnost, 2009, 279 str.
74. WAGNEROVÁ, E., ŠIMÍČEK, V., LANGÁŠEK, T., POSPÍŠIL, I. a kol.: *Listina základních práv a svobod: komentář*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 906 str.
75. WEBER, M.: *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh, 1998, 354 str.
76. WILLIAMS, by Glanville. *Glanville Williams: learning the law*. 15th ed. London: Sweet & Maxwell/Thomson Reuters, 2013

### Články a studie:

1. ALLEN, V.: *A critical reflection on the methodology of teaching law to non-law students* [online]. London: Kingston University Research Repository. 2007, dostupné na: <http://eprints.kingston.ac.uk/archive/00002125>

2. Analýza přístupu veřejnosti k regulaci v ČR [online], Praha: SC&C, 2007, dostupné: <http://www.ucastverejnosti.cz/dokumenty/analyza-vztahu-verejnosti-k-pr-predpisum.pdf>, cit. 10.6. 2014.
3. CACH, J. *Vznik a vývoj středního školství v českých zemích*. In: Acta Universitatis Carolinae-Philosophica at Historica 5. Praha: UK 1984
4. CARLIN J. E, HOWARD J, MESSINGER S. L.: *Civil Justice And The Poor: Issues For Sociological Research*. Law Soc. Review 1(1), 1966
5. COTTERRELL, Roger. *The sociology of law: an introduction*. 2nd ed. London: Butterworths, 1992, xv, 398 str.
6. DONNELLY, S.: *Clinical Legal Education – Maximising Student Learning and Social Justice Impact*. Hong Kong Lawyer, 2014
7. EWICK, P., SILBEY, S.: *The Common Place of Law: Stories from Everyday Life.*, Chicago Series in Law and Society, 1998
8. FAGAN, J., TYLER, T. R.: *Legal Socialization of Children and Adolescents*. Social Justice Research, Vol. 18, No. 3, September 2005.
9. FISHMAN, M.: *Crime Waves as Ideology*. Social Problems, Vol. 25 (5), 1978.
10. FRIEDEL, T., KRUPOVÁ, T: *Sociálněvědní gramotnost – role akademika při zvyšování vzdělanosti*. Acta Universitatis Carolinae. Iuridica, 2014
11. GERBNER, G., GROSS, L.: *Living with Television: The Violence Profile*. Journal of Communication, Vol. 26 (2), 1976
12. GOODE, W.: *Norm Comitment and Conformity to Role-Status Obligations*. American Journal of Sociology, LXVI, 1960.
13. HANS, V. P.; DEE, J: *Media Coverage of Law: Its Impact on Juries and the Public*. Cornell Law Faculty Publications. Paper 324, 1991
14. HERTOUGH, M.: *A 'European' Conception of Legal Consciousness: Rediscovering Eugen Ehrlich*, Journal of Law and Society, Vol. 31, Number 4, 2004
15. HYAMS, R.; BROWN, G; FOSTER, R.: *The Benefits of Multidisciplinary Learning in Clinical Practice for Law, Finance, and Social Work Students: An Australian Experience*. Journal of Teaching in Social Work, Volume 33, Issue 2, 2013
16. CHAN, E.H.W., et al.: *Educating the 21st century construction professionals*, Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice, 2002, Vol. 128 No. 1
17. CHOW, W. W. S., TIBA, F.: *Too Many 'What's, Too Few 'How's*. European Journal of Law and Technology, Vol. 4, No. 1, 2013

18. CHRISTUDASON, A.: *Using student feedback to improve the quality of teaching law to non-law students*, Law Teacher: The International Journal of Legal Education, 2006, Vol. 40 No. 1
19. JEUCK, J., *Pride and Prejudice*, The University of Chicago Selected Paper number 64, 1986
20. KATRŇÁK, T.: *Sociální a kulturní reprodukce společnosti v teoretické perspektivě*. Sociológia, Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2003, roč. 35, č. 1
21. KŘAP, T.: *Důvěra a politika v postkomunistických zemích*, Socio web, online, ke stažení zde: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=210&lst=106>
22. LAMPE, E.-J. (eds.): *Das sogenannte Rechtsgefühl*. Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie 10, Opladen: Westdt. Verl.: 185–199, 1985.
23. LANE, R. E.: *The Decline of politics and ideology in a knowledgeable society*. American Sociological Review, vol. 31, 1966.
24. LARKIN, J. J., MCDERMOTT, J., SIMON, D. P., SIMON, H. A.: *Expert and Novice Performance in Solving Physics Problems*, Science 20 June 1980, Vol. 208, no. 4450
25. LOVELL, D.W.: *Trust and politics of post-communism*. Communist and Post-communist Studies, vol. 34, 2001.
26. MACAULAY, S.: *Non-Contractual Relations in Business: A Preliminary Study*. American Sociological Review, Vol. 28, No. 1, 1963.
27. MANLEY-CASIMIR, M. E., CASSIDY, W. M., DE CASTELL, S.: *Legal Literacy: Towards a Working Definition*. Report Submitted to the Canadian Law Information Council. Ottawa: Canadian Law Information Council, 1986
28. MARTON, F., SÄLJÖ, R.: *On Qualitative Differences In Learning: Outcome And Process*. British Journal of Educational Psychology, 46, 1976
29. McCANN, M. W.: *Rights at Work: Pay Equity Reform and the Politics of Legal Mobilization*. Chicago: University Chicago Press, 1994
30. MERRY, S. E.: *Concepts of Law and Justice among Working-Class Americans: Ideology as Culture.*, 9 Legal Studies Forum, Volume IX, Number I, 1985
31. MERRY, S. E.: *Getting Justice and Getting Even: Legal Consciousness Among Working Class Americans.*, Chicago: University Chicago Press, 1990.
32. MILGRAM, S.: *Behavioral Study of obedience*. The Journal of Abnormal and Social Psychology, Volume 67(4), Oct 1963.
33. MONSEAU, S. C.: *Multi-Layered Assignments For Teaching The Complexity Of Law To Business Students*, International Journal of Case Method Research &

- Application (2005) XVII, 4, str. 531-540, dostupné na: [http://www.wacra.org/publicdomain/ijcra\\_xvii\\_iv\\_pg531-540\\_monseau.pdf](http://www.wacra.org/publicdomain/ijcra_xvii_iv_pg531-540_monseau.pdf)
34. MORRIS, R. J.: *The teaching of law to non-lawyers An exploration of some curriculum design challenges*, International Journal of Law in the Built Environment, 2010
35. MOŠPANOVÁ, E.: *Cena za lehkost*, časopis Respekt, č. 19, ročník XXV, 2014
36. MOTYKA, K.: *Law and Sociology: The Petrażyckian Perspective*. In: Michael Freeman (ed.) *Law and Sociology*. Current Legal Issues 2005. Oxford: Oxford University Press 2006
37. NELKEN, D.: *Law in Action or Living Law? Back to the Beginning in Sociology of Law*, 4 Legal Studies 157, 1984
38. OPPENHEIM, N.: *Cognitive Bridges: Law Courses Structured For Application And Knowledge Transfer*. Journal of Legal Studies Education, 17: 17–56, 1999
39. PIQUERO, A., R., FAGAN, J., MULVEY, E. P., STEINBERG, L., ODGERS, C.: *Developmental trajectories of legal socialization among serious adolescent offenders*. Journal of Criminal Law and Criminology, 96(1), 2005.
40. POUND, R.: *Law in Books and Law in Action*, 44 American Law Review 12, 1910
41. RAKUŠANOVÁ, P.: *Civil Society and Civic Participation in the Czech Republic*. Marie Čermáková. 1st edition. Praha: [s.n.], 2005. 58 str. Sociologické studie/Sociological Studies; sv. 0505. Dostupný: <[http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/229\\_05-5%20zformatovany%20text%204%20pro%20tisk.pdf](http://studie.soc.cas.cz/upl/texty/files/229_05-5%20zformatovany%20text%204%20pro%20tisk.pdf)>.
42. RIDLEY, A.: *Legal skills for non-law students: Added value or irrelevant diversion?*, The Law Teacher, Volume 28, Issue 3, 1994
43. ROBERTS, J. V.; DOOB, A. N.: *News media influences on public views of sentencing*. Law and Human Behavior, Vol 14(5), 1990.
44. rozhovor s J. Baxou v MF Dnes ze dne 30. prosince 2012 [http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-predsedou-nejvyssiho-spravniho-soudu-josefem-baxou-pw7-/domaci.aspx?c=A121229\\_205100\\_domaci\\_jav](http://zpravy.idnes.cz/rozhovor-s-predsedou-nejvyssiho-spravniho-soudu-josefem-baxou-pw7-/domaci.aspx?c=A121229_205100_domaci_jav), cit. 4. 4. 2014
45. SEGERSTEDT, T. T.: *A research into the general sense of justice*, Theoria, Volume 15, Issue 1-3, April 1949
46. SEIDEL, G. HILDEBRANDT, H., MILLER, E.: *An Executive Appraisal of the Importance of Business Law*. American Business Law Journal, 1984
47. SILBEY, S. S.: *After Legal Consciousness.*, Annual Review of Law and Social Science, Vol. 1: 323-368

48. SKÁLA, J.: *ČNB a inflace vysokoškolských titulů.*, dostupné na: <http://www.mises.cz/clanky/cnb-a-inflace-vysokoskolskych-titulu-826.aspx>
49. STICE, J. E.: *Using Kolb's Learning Cycle to Improve Student Learning.* Engineering Education, v77 n5, Feb 1987,
50. TAN, C. H., BELL, G., DANG, X. H., KIM, J. G., TEO, K. S., THIRUVENGADAM, A., VIJAYAKUMAR, V. a WANG, J.: *Legal education in Asia*, Asian Journal of Comparative Law, Vol. 1 No. 1, 2006
51. TRUBEK, D.: *Where the Action Is: Critical Legal Studies and Empiricism*, 1984, Stanford Law Review, 575.
52. VÁVRA, J.: *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?*, 2011 [online]. dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>, cit. 12.11. 2014
53. VICK, W. D.: *Interdisciplinary and the discipline of law.* Journal of Law and Society, 31(2), 2004
54. *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu. Specifické výstupy z šetření Adult Education Survey 2011.* Český statistický úřad, 2014, dostupné na: [http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/t/D0001E0578/\\$File/23004114.pdf](http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/t/D0001E0578/$File/23004114.pdf), cit. dne 8.1. 2015
55. WOODCOCK, A. C.: *Methods of law teaching on BTEC courses.* The Law Teacher: Journal of the Association of Law Teachers, Vol. 22 No. 1, 1988
56. WRIGHT, C., J., NUTHALL, G.: *The Relationship Between Teacher Behavior and Pupil Achievement.* American Educational Research Journal, 7, 1970
57. YANG, M.: *Making interdisciplinary subjects relevant to students: an interdisciplinary approach.* Teaching in Higher Education, Volume 14, Issue 6, 2009
58. YEARGAIN, J., TANNER, J.: *Alumni Perspectives on the Business Law Curriculum.* Journal of Legal Studies Education, 1990

### **Odkazy:**

1. Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED  
<http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>
2. Boloňská deklarace [online]:  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)

3. International Institute for the Sociology of Law: <http://www.iisj.net/>
4. Strategie Evropa 2020: [http://ec.europa.eu/europe2020/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm)
5. Statistické ročenky školství zpracované MŠMT dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>
6. Tisková zpráva sociologického ústavu Praha, výzkum: Naše společnost autoři Matějů, P. a Soukup, P. dostupné na [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a3296/f3/100569\\_s\\_or60406b.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a3296/f3/100569_s_or60406b.pdf)
7. International Social Survey Programme <http://www.issp.org/>
8. ŠPAČEK, O., ŠAFR, J., VOJTÍŠKOVÁ, K.: *Rodiče a výchova 2010. Závěrečná zpráva z výzkumu.* Praha: SOÚ AV ČR, v.v.i, 2010, dostupné na: [http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=19844300&filename=RodiceVychova2010\\_VyzkumnaZprava.pdf](http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=19844300&filename=RodiceVychova2010_VyzkumnaZprava.pdf)
9. ŠAFR, J.: *Třídní rozdíly ve výchově: vysokoškolské rodiny, rodiny dělnické „ambiciózní“ a „statické“*, 2011, dostupné na: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=372&lst=116>
10. *Snižuje vyšší počet studentů hodnotu diplomu?* dostupné na: <http://www.euractiv.cz/vzdelavani0/clanek/snizuje-vyssi-pocet-studentu-vs-hodnotu-vysokoskolskeho-diplomu-cesko-mluvi-o-vzdelavani-010776> (cit. dne 2.10. 2013)
11. Syllabus předmětu SV4MP\_APPR Aplikované právo, dostupný online na: [https://is.muni.cz/predmet/ped/podzim2013/SV4MP\\_APPR](https://is.muni.cz/predmet/ped/podzim2013/SV4MP_APPR)
12. International Institute for the Sociology of Law: <http://www.iisj.net/>
13. Literacy and Justice, převzato z <http://www2.literacy.bc.ca/facts/justice.htm>
14. <https://portal.gov.cz/portal/obcan/>
15. [www.justice.cz](http://www.justice.cz)
16. <http://www.obcanskevzdelavani.cz/>
17. *Analýza finančního, občanského a právního vzdělávání pro specifické skupiny dospělých populace*, [online]: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/b29fbfc2ff9589e2effeb2c5ba32f9b1c34dae2e\\_uploaded\\_cov2012-fingram-analyza\\_financniho\\_obcanskeho\\_a\\_pravniho\\_vzdelavani\\_final.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/b29fbfc2ff9589e2effeb2c5ba32f9b1c34dae2e_uploaded_cov2012-fingram-analyza_financniho_obcanskeho_a_pravniho_vzdelavani_final.pdf)
18. KRUPOVÁ, T., HORÁK, O.: *Listina základních práv Evropské Unie v kostce*, ke stažení zde: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/ombudsman>

19. Koncepce rozvoje knihoven ČR na léta 2011 – 2015 včetně internetizace knihoven [online]: [http://www.mkcr.cz/assets/literatura-a-knihovny/Koncepce\\_rozvoje\\_knihoven\\_2011-2015.pdf](http://www.mkcr.cz/assets/literatura-a-knihovny/Koncepce_rozvoje_knihoven_2011-2015.pdf), staženo dne 16. 7. 2014
20. Internetové stránky Ligy lidských práv: <http://llp.cz/>
21. Internetové stránky Centra advokacie duševně postižených: <http://mdac.info/en>
22. Pro Bono Alliance: <http://www.probonoalliance.cz/cz/>
23. Škola lidských práv: <http://www.probonoalliance.cz/cz/spolecensky-odpovedna-vyuka/-skola-lidskych-prav>
24. *Filipika za právní kliniky* (31. ledna 2012), dostupné zde: <http://jinepravo.blogspot.cz/2012/01/maxim-tomoszek-filipika-za-pravni.html>
25. HATTIE, J.: *Influences on student learning*, Inaugural Lecture: Professor of Education University of Auckland, August 2, 1999, dostupné na: <https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/research/documents/influences-on-student-learning.pdf>

### **Právní předpisy:**

1. Listina základních práv a svobod, ústavní zákon č. 2/1993 Sb. ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb.
2. Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (resp. Evropská úmluva o lidských právech) z roku 1950, v ČR publikována pod č. 209/1992 Sb.
3. Úmluva o právech dítěte, v ČR publikována pod č. 104/1991 Sb.
4. Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech, v ČR vyhlášen pod č. 120/1976 Sb.
5. zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník

### **Judikatura:**

1. nález Ústavního soudu sp. zn. Pl. ÚS 44/06 ze dne 3. 4. 2007
2. nález Ústavního soudu sp. zn. Pl. ÚS 17/97 ze dne 8. 10. 1997
3. nález Ústavního soudu sp. zn. Pl. ÚS 55/10 ze dne 1. 3. 2011
4. rozsudek Nejvyššího soudu č. j. 30 Cdo 1719/2013 ze dne 30. 7. 2013
5. nález Ústavního soudu IV. ÚS 576/2000 ze dne 12. 4. 2001
6. rozhodnutí Nejvyššího soudu č. j. 33 Ca 24/95 ze dne 6. 6. 1995

7. dissent soudce Duchoně k nálezu Ústavního soudu sp. zn. Pl. ÚS 24/07 ze dne 31. 1. 2008
8. usnesení Nejvyššího soudu č. j. 7 Tdo 682/2012 – 39 ze dne 29.8. 2012
9. rozhodnutí Nejvyššího správního soudu 1 As 31/2009-81 ze dne 16. 7. 2009
10. nález Ústavního soudu Pl. ÚS 77/06 ze dne 15. února 2007
11. Mexicali Rose v. Superior Court 822 P. 2d. 1292 (1992)
12. Ashcroft v. ACLU 542 US (2004)



## Resumé

Disertační práce si v úvodu vytyčila cíle prozkoumat formování právního vědomí studentů vysokých škol neprávnického zaměření zejména prostřednictvím výuky. Předpokladem, respektive ověřovanou otázkou bylo, že didaktika i metodologie práva a na ně navazující možnost kultivace právního vědomí jednotlivce, u nás nejsou na dobré úrovni.

První kapitola s názvem *Vysokoškolské vzdělání a vzdělávání studentů* hledá odpověď na otázku, kdo je v dnešní době studentem či absolventem vysoké školy. Jinými slovy jde o popsání proměny vzdělávacích cílů vysokých škol, a tím pádem i proměn sociálního původu studujících a důvodů, které pro své studium mají. V této souvislosti byly představeny důvody, proč je právo zařazováno do kurikula většiny studijních programů a oborů. Prezentovány jsou některé nejen sociologické a právní výzkumy a práce (zejména *Martina Trowa*, *Konrada Paula Liessmanna*, *Robertah Dahla*, z českých autorů *Kellera* a *Tvrdeho*), které popisují roli vysokých škol a univerzitního vzdělávání v současné společnosti. Pracováno je se závěry *Martina Trowa* o tom, že dnešní vysoké školství se nachází v univerzální fázi, ve které se možnost studia otvírá téměř každému. Vzdělání se posunulo od elitního zaměření a s tím souvisí také začleňování stále více předmětů, zejména ve snaze navázat studium na praxi. To je sice na jednu stranu potřebné, ovšem, je nutné si uvědomit, že přehnaný důraz na praxi z nás může dělat *Druckerovy* dělníky vědění, nikoliv jedince, kteří prostřednictvím studia docházejí ke kultivaci osobnosti.

Kapitola druhá se věnuje představení pojmu právní vědomí. Na úvod jsou vymezeny některé koncepty právního vědomí (z pohledu významných právních teoretiků či právních sociologů) a na ně navazující instituty jako je například právní gramotnost. Ukázány jsou některé definice právního vědomí (přístupy *Viktora Knappa*, *Manfreda Rehbindera* a dalších). Představeno je také použití pojmu právní vědomí v aplikační praxi vyšších soudů (zejména Ústavního soudu a Nejvyššího soudu). Stručně je zmíněn pojem právní socializace a s ním spojené důsledky pro právní vědomí.

Třetí kapitola, *Formování právního vědomí při výuce*, je zaměřena na didaktiku práva. Zmíněny jsou důležité koncepty obecné didaktiky (*Bloomova taxonomie*, *Kolbův cyklus*

*učení*) a dále jsou představeny metody, které by mohly pomoci vylepšit výuku práva a tím právní vědomí. Úvahy jsou vedeny také směrem k tzv. klinickým metodám právního vzdělávání. V další části kapitoly jsou představeny výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na osobnost učitele práva neprávnických oborů vysokých škol. Výzkum ukazuje, že učitelé nemají jasné představy o svém předmětu, nepoužívají široké spektrum didaktických metod a z velké části nemají pedagogické vzdělání.

Poslední kapitola, *Vysokoškoláci a jejich přístup k výuce práva a k právu*, shrnuje výsledky výzkumu zaměřeného na postoje k právu a právní znalosti zejména studentů a absolventů vysokých škol. Vzhledem k tomu, že ne všichni absolventi či studenti měli v rámci studia právní předměty, bylo možné některé jejich odpovědi dát do vzájemného poměru a podrobit je hlubší analýze. Cílem kapitoly bylo ověřit některé složky právního vědomí respondentů. V závěru kapitoly uvádím některé nedostatky výzkumu, které se přes veškerou snahu nepodařilo odstranit a které mohou výsledky ovlivnit.

Práce se nachází na pomezí více oborů. Primárním bodem je právo, na které je pohlíženo z úhlu pohledu právní didaktiky, psychologie a sociologie.

## Summary

This dissertation thesis *Shaping of Legal Consciousness of non-law University Students* aimed to explore the process of forming legal literacy and consciousness of non-lawyers mainly via education. The main premise or the main tested question, respectively, was that the law education and the teaching methodology of non-lawyers and therefore the shaping of their legal consciousness are ineffective.

The first chapter entitled *Higher education and education of students* focuses on a question who today's university students are. In other words the aim is to describe the educational goals of universities as well as the changes of students who enrol to university studies. The reasons why the law has been incorporated into the curricula of many universities are explained. Many legal and sociological researches dealing with the topic have been presented (for example *Martin Trow's*, *K. P. Liessmann's*, *Robert Dahl's* and within the Czech authors *Keller's* and *Tvrđý's*). Those authors describe the position of a university in the modern world. One of the most important results is from *Martin Trow* and his analysis and conclusions about universal education. Modern universities are in a phase of universal education, which is a phase where almost everyone can study. Education has moved from an elite orientation. This links with the inclusion of more study subjects especially in order to focus on the praxis. On the one hand this is partly necessary but on the other hand we should still keep the education as a part of something which shapes a person and cultivates one's personality.

The second chapter deals with introduction of the term legal consciousness. Firstly some definitions of legal awareness are presented (using works of important legal theorists or sociologists – for example *Viktor Knapp*, *Manfred Rehbinder* and many more). Secondly some other concepts as for example legal literacy are presented. The practice of using the term legal consciousness by higher courts is shown (especially Constitutional court and the Supreme Court of the Czech Republic). Briefly the term legal socialization is mentioned with associated implications for legal awareness.

The third chapter *Formation of legal awareness in the classroom* focuses on teaching methodology and legal didactics. It describes the important concepts of general didactics (Kolb's cycle, Bloom's taxonomy etc.). Further there are some methods

presented which might help to improve teaching of law and the legal awareness. Teaching using methods of clinical legal education is described. The next section presents the results of a survey focused on the law-teacher's personality. The results show that teachers of law for non-lawyers do not have a clear image of what the purpose of teaching law to non-lawyers should be. Teachers do not use a wide range of teaching methods and largely do not have any pedagogical training.

The last chapter *Undergraduates and their approach to learning the law and the law* summarizes the results of research focused on attitudes toward law and legal knowledge of undergraduates as well as graduates. Given that not all graduates or students learned the law it was possible to compare some of the answers and to make some conclusions related to the efficiency of law teaching. The aim of the chapter was to verify some elements of legal consciousness of respondents. The chapter concludes with some minor shortcomings that despite all efforts remained in the survey and may have affected the results.

The thesis lies within several disciplines. The main point is law which is combined with legal didactics, psychology and sociology.

## **Přílohy k práci**

1. Učitelství dotazník (výstup z aplikace Google Forms)
2. Studentský dotazník (výstup z aplikace Google Forms)
3. Výsledky učitelství dotazníku (výstup z aplikace Google Forms)
4. Výsledky studentského dotazníku (výstup z aplikace Google Forms)