

**UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ**

Andrea Škopková

**Komparace občanského vzdělávání v České republice,
Francouzské republice
a Spolkové republice Německo**

Comparison of Citizenship Education in the Czech Republic,
the French Republic and the Federal Republic of Germany

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2017

Vedoucí práce:

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou/bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....
datum

.....
podpis autorky

Abstrakt

Tato práce sleduje téma aktualizace občanského vzdělávání v ČR, FR a SRN. První část textu nastiňuje aktuální situaci občanského a politického vzdělávání v evropském kontextu. Následující část představuje rozdílnosti občanského vzdělávání ve výše jmenovaných evropských zemích, a to s odkazem na dějinný, politický i filosofický vývoj jednotlivých států. Třetí část reviduje kontext aktuálních výzev občanského vzdělávání a výraznost jejich aktuální reformulace. Mezi třemi vybranými aspekty jsou: demokratické hodnoty ve společnosti, aspekt celoživotního vzdělávání a role médií (informující i ovlivňující). Čtvrtá část textu je věnována kazuistice – problematice nenávislných projevů na síti, která propojuje témata související politické, multikulturní a mediální výchovy. Závěrem je shrnutí rozdílností a souvislostí jednotlivých národních a mezinárodních přístupů k občanskému vzdělávání.

Klíčová slova

občanské vzdělávání, politické vzdělávání, vzdělávání dospělých, demokracie, občanství, média, Evropa, Česká republika, Francie, Německo

Abstract

This work follows the process of updating of citizenship education in the Czech Republic, France and Germany. The introductory part of the text outlines the current situation of citizenship and political education in the European context. The following part presents differences in citizenship education in the above mentioned European countries, with reference to the particular historical, political and philosophical development. The third part reviews the context of the actual challenges related to the concept of citizenship education, and the significance of its updated reformulation. The three selected aspects are: democratic values in society, lifelong learning, and the role of media (as informers and influencers). The fourth part of the text is devoted to the problem of hate on the network, as a topic which binds the political, multicultural and media education topics. The summary outlines differences and similarities within particular national systems of citizenship education.

Keywords

Citizenship Education, Political Education, Adult Education, Lifelong Learning, Democracy, Media, Europe, the Czech Republic, France, Germany

OBSAH

0 ÚVOD.....	6
1 POZNÁMKY K SOUČASNÉ SITUACI KONCEPCE OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	9
1.1 Občanské vzdělávání, občanská společnost a související pojmy.....	11
1.2 Interdisciplinární souvislosti občanského vzdělávání.....	15
1.2.1 Právo.....	16
1.2.2 Média a žurnalistika	18
2 IDEOVÉ, HISTORICKÉ A INSTITUCIONÁLNÍ ZÁZEMÍ OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
2.1 Česká republika.....	21
2.1.1 Současné občanské vzdělávání v České republice	22
2.2 Francouzská republika.....	24
2.2.1 Současné občanské vzdělávání ve Francii	25
2.3 Spolková republika Německo	27
2.3.1 Současné občanské vzdělávání v Německu	28
3 AKTUÁLNÍ VÝZVY OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	30
3.1 Hodnoty demokracie.....	31
3.2 Celoživotní (a profesní) vzdělávání.....	34
3.2.1 Profesní vzdělávání novinářů.....	36
3.3 Role masových a nových médií	37
3.3.1 Koncept veřejné sféry – občanské vzdělávání a úloha médií.....	38
3.3.2 Koncept občanské žurnalistiky	41
4 NENÁVISTNÉ PROJEVY NA SÍTI: SELHÁNÍ, NEBO VÝZVA OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ?.....	43
4.1 Právní perspektiva.....	44
4.1.1 Nenávistné projevy na síti z hlediska českého práva.....	45
4.1.2 Internet a jeho reflexe v právu.....	47
4.2 Mediálněvědní perspektiva	48
4.2.1 Úloha médií v demokracii.....	49
4.2.2 Média a rozvoj občanské společnosti.....	52
4.2.3 Kritika společenského vlivu médií	53
4.3 Poznámky k situaci (zejména) v českém mediálním prostoru	54
4.3.1 Formy a možnosti autoregulace.....	54

4.3.2 Diskuze u online médií	55
4.3.3 Sociální síť.....	57
5 ZÁVĚR	58
6 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	64

0 ÚVOD

Předkládaná práce se zabývá komparací stavu občanského vzdělávání v České republice, Francouzské republice a Spolkové republice Německo – a to ve věci možné aktualizace pojetí občanského vzdělávání s ohledem na dění posledních let.

Přestože představují tyto tři země odlišné kultury (jak po stránce dějinného, společenského a ekonomického vývoje, tak po stránce jazykové), problémy, pro jejichž eliminaci bývá občanské vzdělávání jmenováno žádoucím řešením, jsou mnohdy totožné. V podobném duchu se ozývají i hlasy po větší míře internacionalizace (univerzalizace) občanského vzdělávání, snažící se vyhledat či odhalit funkční vzorce. Vyhledávání účinných metod však komplikují nejasné a ne zcela relevantní evaluace. Pátrá se tedy po možnostech, kterými změřit a vhodně prokázat dopady občanského vzdělávání. Tato práce se však namísto evaluace zajímá o revaluaci tématu, konkrétně jeho zhodnocení skrze esenciální složky (post)moderní demokracie, jež je sama těžištěm občanského vzdělávání; a v tomto smyslu přistupuje ke komparaci.

První kapitola shrnuje aktuální celoevropský přístup k občanskému vzdělávání, zastřešený aktivitami a strategiemi Rady Evropy a představuje směr, kterým se celá práce vydává. Základní argumentační linie práce je totiž o nenásilné transpozici těžiště občanského vzdělávání do kontextu práva a médií, potažmo žurnalistiky. Jak právo, tak mediální prostor jsou do jisté míry determinovány národními šablonami, zároveň však podléhají mezinárodním trendům (v případě práva se v regionálním kontextu jedná přímo o harmonizaci předpisů v rámci komunitárního práva, v případě médií je relevantní uvažovat o konvergenci mediálních obsahů a technologií v prostředí globalizace).

Druhá kapitola textu nastiňuje rozdílné pozice občanského vzdělávání ve výše jmenovaných evropských zemích, a to s odkazem na rámcový dějinný a politický vývoj jednotlivých států. Historiografickou kapitolu doplňují napříč dalšími oddíly odkazy na dostupná statistická bádání, která obvykle bývají součástí pojednání o občanském vzdělávání, přestože tato práce s nimi přímo nepracuje.

Třetí kapitola se zaměřuje na aktuální výzvy občanského vzdělávání v kontextu možných reformulací podstaty občanského vzdělávání (např. v reakci na tzv. migrační krizi minulých let, neúspěchy integračních politik, ale i erozivní projevy demokracie a veřejnosti). Mezi trojicí vybraných aspektů občanského vzdělávání jsou: hodnoty demokracie a práva, souvislost celoživotního vzdělávání a úloha médií.

Čtvrtá kapitola se zabývá otázkou dopadů i podnětů občanského vzdělávání v současném evropském kontextu, a to na jednom z příkladů stále zřetelněji pocíťovaného problému postmoderní demokracie, podkopávané svými vlastními principy. Oním příkladem jsou projevy nenávisti šířené v internetovém prostředí. Toto téma bylo vybráno coby konkrétní a možná výzva občanského vzdělávání, která v řadě případů slučuje témata multikulturní, politické a mediální výchovy – tedy jakéhosi jádra současného občanského vzdělávání. Multikulturním selháním je zde rasová nenávist, politickým selháním nepochopení principů demokracie a podstaty lidských práv a jimi chráněných zájmů (resp. dopuštění takového nepochopení), mediálním selháním je oproti tomu ukázka (a v jistém ohledu i otázka) negativního dopadu technologie (zde digitálních médií a konkrétně Internetu) na podobu lidského chování. Téma čtvrté kapitoly je globální, nicméně kapitola sama je primárně řešena optikou českého prostředí, neboť je nám nejbližší, nejnámější, a tedy i nejméně náchylné ke vzniku dezinterpretací vyvstávších při posuzování „nevlastní“ kultury; i to má však svá úskalí.

Závěrem práce je shrnutí podstaty předkládaného přístupu k nazírání na občanské vzdělávání a jeho interkulturní porovnávání. Jeho součástí je polemika s obecně sdíleným předpokladem kulturní specifičnosti vnímání občanského vzdělávání, a to skrze připomenutí v textu zmíněných aktualizací tématu.

Téma je pojímáno především optikou občanského vzdělávání dospělých, v zásadě však reflektuje obecné koncepce občanského vzdělávání, bez nezbytnosti ohledu na strukturální či institucionální pojetí občanského vzdělávání – a proto je v práci nejčastěji zmiňováno obecné prosté „občanské vzdělávání“.

1 POZNÁMKY K SOUČASNÉ SITUACI KONCEPCE OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Dne 20. června 2017 byla ve francouzském Štrasburku představena *Zpráva Rady Evropy o stavu občanského a lidskoprávního vzdělávání (Council of Europe Report on the state of citizenship and human rights education in Europe)*. Jejím mottem – a v jistém ohledu i samotným názvem – je „*Learning to live together*“ – učit se žít pospolu. V předmluvě generálního tajemníka Rady Evropy, Thorbjørna Jaglanda stojí:

„Napříč členskými státy¹ Rady Evropy se ukazuje, že právě vzdělávání je nástrojem pro vypořádávání se s radikalizací vedoucí k terorismu, pro úspěšnou integraci migrantů a uprchlíků, a také pro boj s pocity rozčarování vůči demokracii a vzestupu populismu. V oblasti učení se principům demokratického občanství a lidských práv se rozvíjí mezinárodní spolupráce, v jejímž rámci jsou podporovány národní přístupy skrze navyšování standardů a vzájemné sdílení zkušeností“ (Rada Evropy, 2017, s. 5).

Je zřejmé, že jedním z podnětů zvýšené pozornosti týkající se občanského vzdělávání, resp. edukace veřejnosti vedoucí k pochopení demokratických zásad, je projevující se skutečnost, že se tento záměr zcela nedaří a v některých segmentech přímo selhává – *Zpráva* (2017, s. 6) hovoří o „výzvách naší společnosti“. Slogan „učit se žít pospolu“ v jisté konotaci sděluje i to, že schopnost „žít pospolu“ dosud nebyla veřejností vstřebána, osvojena. Thornbjørn Jagland zmínil na prvním místě nutnost (či vhodnost) využít občanské vzdělávání k boji proti radikalizaci, terorismu a neúspěšné integraci nově přichozích obyvatel odlišných kultur (Rada Evropy, 2017, s. 5). Zároveň a jedním dechem však dodává i to, že občanské vzdělávání má své místo i v boji proti populismu a deziluzi demokracie, která se mezi částí populace šíří (Rada Evropy, 2017, s. 5), občanské vzdělávání je tedy doslovně pojímáno jako celospolečenská záležitost, nejen ve významu zmiňování určitých rizikových skupin, pro něž má být občanské vzdělávání nápomocí pro orientaci v kulturně-spoločenském prostoru.

Zpráva Rady Evropy se zaměřila na jednotlivé přístupy členských zemí. Je však zřejmé, že vlna de facto protidemokratických nálad přesahuje hranice jednotlivých zemí. Je tedy pocíťována potřeba posunout projekty zabývající se občanským a politickým vzděláváním přes tyto hranice a posílit právě mezinárodní (společné) koncepce řešení. Ukazuje se totiž, že společnému žití se musejí „učit“ i státy.

¹ Základního šetření se účastnila čtyřicítka z členských států. Šetření mezi mládežnickými organizacemi se účastnilo 44 států (Rada Evropy, 2017, s. 2)

Mezi základními získanými informacemi (resp. závěry plynoucí z dotazníkového šetření zainteresovaných institucí a nevládních organizací, na něž se výzkum Rady Evropy zaměřil), uveřejněnými ve výše uvedené *Zprávě Rady Evropy* (2017, s. 6-7) se objevuje zdůraznění rostoucí nekonzistence programů, rostoucího pocitu důležitosti občanského vzdělávání a souvisejících témat, poměrně zásadní problém absence ukotvení občanského a lidskoprávního vzdělávání v zákonech, politikách, strategiích a formálním i neformálním vzdělávání. Dostí závažným problémem je i nerozvinutý systém evaluace souvisejících programů, či přímo absence takových evaluací (Rada Evropy, 2017 s. 7). V kontextu samotné činnosti Rady Evropy konstatuje *Zpráva* (Rada Evropy, 2017 s. 7), že její činnost vnímána „povzbudivě“, ale je třeba další práce na Chartě,² s jejíž existencí „je [mladší generace]³ pramálo obeznámena.“ *Zpráva* (Rada Evropy, 2017 s. 7) uvádí tato klíčová doporučení: finanční podpora a zahrnutí výuky principů demokratického občanství a lidských práv mezi priority vzdělávání a politik rozvoje dětí a mládeže, zajištění vyrovnaného rozložení občanského vzdělávání napříč všemi úrovněmi vzdělávání, posílení uznání související práce odborníků i občanské společnosti (včetně mládežnických organizací), maximalizace využití a dostupnosti evaluací programů (nevyjímaje veřejné debaty a širší poradenství), pevné začlenění občanského vzdělávání do kurikul a vyvinutí adekvátních evaluačních prostředků, zvýšení spolupráce mezi státními orgány a občanskou společností, podpora mezinárodní spolupráce, sledování a propagace dobrých příkladů z každodenního života, posílení propagace *Charty* mezi všemi účastníky, revize *Charty* a strategických cílů s ohledem na podporu národních a mezinárodních aktivit.

Samotné téma bylo během posledních let (tj. v letech 2010-2016) řešeno při několika příležitostech. Základním kamenem bylo přijetí *Charty Rady Evropy o vzdělávání hodnotám demokratického občanství a lidských práv* (*Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*) v roce 2010. Prvním pokusem o vyhodnocení průběhu realizace souvisejících plánů byla související konference konaná na podzim roku 2012. Následujícího roku se tématu věnovala konference ministrů školství ve finských Helsinkách. Další konference ministrů školství se konala až v dubnu roku 2016, tentokrát v Bruselu. Téhož roku proběhlo v maďarské

² *Charta Rady Evropy o vzdělávání hodnotám demokracie a lidských práv* (*Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*) z roku 2010.

³ Právě na mladší generaci (zejména mládež) cílí většina programů občanského vzdělávání i podstatná část Radou Evropy prezentované studie.

Budapešti fórum⁴, které poskytlo náznak prvních výsledků vyhodnocování aktivit ve sledované oblasti.⁵

1.1 Občanské vzdělávání, občanská společnost a související pojmy

Jak bylo naznačeno, občanské vzdělávání je v současnosti reflektováno a vnímáno zejména coby řešení „společenských výzev“, které představují eufemistické označení pro někdejší „problémy“.

Společnost se dynamicky vyvíjí. Především však (konkrétně postmoderní) společnost není zcela celistvá a není jedna (přestože je o ní tak v zájmu zjednodušení hovořeno, a to i v této práci). V roce 2006 byla vydána kniha Miloslava Petruska *Společnosti pozdní doby*, která nejen nabízí poutavý vhled do sociologie, ale i poskytuje osobitý přehled řady charakteristických rysů postmoderních společností. Kniha je částečně koncipována jako slovníková příručka, v níž je prvním heslem „aktivní společnost“ (Petrušek, 2006, s. 53).

Aktivní společnost je konceptem objevujícím se v kontrastu se společností masovou (charakterizovanou předpokládanou pasivitou – např. s odkazem na práce z prostředí tzv. frankfurtské školy), s jehož ukotvením je spojeno jméno izraelsko-amerického sociologa Amitaie Etziniho⁶:

„Aktivní společnost je založena na pěti základních pilířích – na motivovaném aktérovi (abychom se vyjádřili slovy Maxe Webera), na rozvinuté technologii, na kultivovaném a maximálně rozšířeném vědění, na korektním ekonomickém chování a na kontrolovaných politických rozhodnutích vedených zájmem společenského celku“ (Petrušek, 2006, s. 53).

Doslovným projevem aktivní společnosti je aktivismus, ve smyslu snah o prosazování individuálních či kolektivních cílů mající dopad na celou společnost. Pod souslovím občanský aktivismus je možné si představit v zásadě jakoukoli formu realizace takových snah (od využití sdružovacího a shromažďovacího práva až po politické iniciativy).

⁴ *3rd Compass Forum on Human Rights Education – Learning Equality, Living Diversity.*

⁵ Vývoj občanského vzdělávání je pochopitelně mnohem delší, tato část se však soustředila pouze na dění posledních let z popudu Rady Evropy. V základním a uceleném přehledu o celoevropském pojetí by krom souvisejících aktivit Rady Evropy pochopitelně neměla být opomenuta ani činnost Evropské komise a programu Eurydice; v této práci však pojednávána není.

⁶ Amitai Etzioni je autorem stejnojmenné knihy (*The Active Society. A Theory of Societal and Political Processes*) z roku 1968.

V obecných souvislostech bývá aktivismem označena taková činnost, která usiluje o změnu stávajících podmínek.

Důležitým pojem je i „občanská společnost“, označující prostor, v jehož rámci dochází k realizaci občanských svobod a hodnot demokratického občanství. Obvykle je coby součást občanské společnosti zahrnována aktivita neziskových organizací,⁷ organizované dobrovolnictví, komunitní činnosti apod., realizující občanské zájmy. Víceúrovňový definiční pohled na občanskou společnost, resp. její na organizace, nabízí např. Marek Skovajsa (2010, s. 38-40), který vypočítává právní, ekonomická, funkcionální i strukturálně-operacionální hlediska. V tomto úhlu pohledu je tedy občanská společnost spíše charakterizována zapojenými organizacemi než ideovým backgroundem původního konceptu.⁸ Takové hledisko poněkud upozaduje roli a význam jednotlivce, často v zájmu prezentace či odůvodnění činností neziskového sektoru. Občanská společnost však nemůže být prostředím striktně vyhrazeným „organizacím“.

Vrátíme-li se zpátky ke knize Miloslava Petruska (2006, s. 53) a pojmu aktivní společnosti, natrefíme na pojem „societální vědění“:

„Tímto pojmem (který připomíná durkheimovské »kolektivní reprezentace«) Etzioni předbíhá teorie »společnosti vědění«: základem aktivní, tedy postmoderní společnosti je totiž jednak nová sociální struktura (která ztrácí rysy tradiční třídní struktury a jejímiž základními prvky jsou tzv. subkolektivity, kolektivity a organizace), jednak disponibilní a dále rozvíjené vědění, které je majetkem celé společnosti a které dynamizuje technický a ekonomický rozvoj. Societální schopnost je generalizovaná schopnost sociálních aktérů vnímat a rozumět sociálnímu světu a posuzovat jej (je jednotou poznání a hodnocení), je to »agregace individuálních vědomí aktivních jedinců«: societální jednání je zásadně nezávislé na rozvoji tohoto typu generalizovaného vědění – všechny cíle, projekty, programy i hnutí musí něco z tohoto vědění absorbovat a musí jeho prostřednictvím směřovat k sociálnímu konsenzu“ (Petrusek, 2006, s. 53).

Societální vědění má tedy k pojetí občanského vzdělávání velmi blízko – v charakteristice societálních schopností obsahově nalzáme to, co by mělo být občanským vzděláváním zprostředkováno, obsahem societálního vědění je pak to, co by mělo být optimálním výsledkem občanského vzdělávání.

⁷ Někteří autoři zároveň upozorňují na jistou záměnnost pojmů „nevládní nezisková organizace“ a „organizace občanské společnosti“ (Skovajsa, 2010, s. 19).

⁸ Autor v předchozí poznámce zmiňované knihy, Marek Skovajsa, tuto skutečnost připouští a odlišuje tak pojmy „občanský sektor“ (coby sektor organizací) a „občanská společnost“ (coby širší pojem, zahrnující i individuální a neformální aktivity) (2010, s. 31).

Tato diplomová práce se soustředí i na (související) pojmy a pojmání občanského (potažmo politického) vzdělávání. Občanským vzděláváním je zde myšleno vzdělávání v oblasti faktického i ideového pochopení fungování demokracie, případně i jiných politických režimů (ergo orientace ve veřejném prostoru), a propagace souvisejícího aktivismu.⁹ Tématu se pochopitelně týká i otázka pojmového zakotvení sledovaných vzdělávacích procesů a národních či jazykových rozmanitostí.

V českém prostředí je etablován termín „občanské vzdělávání“ (např. díky činnosti *Centra občanského vzdělávání* založeného roku 2009 při Masarykově univerzitě v Brně, od roku 2014 fungujícímu při Fakultě humanitních studií Karlovy Univerzity) – jeho anglický ekvivalent bývá „civic education“ (Centrum pro občanské vzdělávání, 2017) či „citizenship education“. ¹⁰ Českou definici občanského vzdělávání nabízí např. materiály zveřejněné na stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, v přehledové formě primárně studie Martina Kopeckého nazvaná *Občanské vzdělávání dospělých v Evropě – Povaha, funkce a vybrané národní příklady* (2009). Občanské vzdělání je zde definováno:

„... jako součást vzdělávání dospělých či dalšího vzdělávání, jež vytváří širší předpoklady pro kultivaci člověka jako občana, pro jeho adaptaci na měnící se sociální a politické podmínky (proto je rovněž používán pojem politické vzdělávání), slouží k urychlení a dotváření socializace a občanské hodnotové orientace. Zahrnuje problematiku etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální“ (Kopecký, 2009, s.1).

Ve Francii se občanské vzdělávání objevuje v pojmech „občanská výchova“ (*éducation civique*) – obvykle v kontextu součásti primárního a sekundárního vzdělávání – a „výchovy k občanství“ (*éducation à la citoyenneté*) užívané pro všechny formy vzdělávání.¹¹ Dalším možným hlediskem je rozlišení na *éducation civique* ve vztahu k *cit* (tj. obec; univerzální hodnoty), a *éducation à la citoyenneté* k *civilité* (tj. společenství; hodnoty demokratické společnosti) (Nembrini, 2011).

Pojem „výchova k občanství“ má ve francouzském kontextu širší uplatnění (z hlediska aplikace na různé vzdělávací programy), obsahově širokým pojmem je však spíše „občanská výchova“, která mnohdy zahrnuje veškerá témata z oblasti v českém

⁹ Definic je nespočet – některé jsou orientovány na cíle, jiné na průběh; o několik řádků níže je uvedena další, pravděpodobně adekvátnější.

¹⁰ Pro souhrnný termín zachycující jak pedagogickou, tak andragogickou stránku věci je užíváno spíše „citizenship education“. „Civic education“ by přeci jen mělo blíže k pojetí „školní občanské výchovy“. Užití těchto termínů však, zdá se, není striktní.

¹¹ Ani zde však nelze hovořit o striktním užívání pojmů.

prostředí známém coby tzv. základy společenských věd (etika, politika/politologie, ekonomika, filosofie apod.).

V Německu je zavedeným plošným pojmem „politické vzdělávání“, případně „občansko-politické vzdělávání“ (politische Bildung), které však bývá častěji překládáno jako klasické „občanské vzdělávání“. Pojem „občanská výchova“ (*bürgerschaftliche Erziehung*, srozumitelný anglicismus Civics) se objevuje v kontextu primárního a sekundárního vzdělávání – v současnosti však údajně působí poněkud zastarale.¹² Zároveň se objevují i úzce zaměřené termíny jako např. „výchova k demokracii“¹³ (Demokratiepädagogik), které – přestože/protože jsou plně srozumitelné – v zásadě nejsou zásadní součástí běžného úzu.

Rada Evropy v současnosti jmenovitě sleduje zejména tzv. vzdělávání hodnotám demokratického občanství (*Education for democratic citizenship*, EDC) a vzdělávání lidskoprávním hodnotám (*Human Rights Education*, EHR).

Vzdělávání hodnotám demokratického občanství zahrnuje:

„výchovu, vzdělávání, zvyšování povědomí, informace, praxe a aktivity, jejichž cílem je podpora posluchačů ve výkonu a brání se svých demokratických práv a povinností ve společnosti a zhodnocení diverzity a aktivního se zapojení do demokratického života s důrazem na propagaci a protekci demokracie a principu právního státu, a to zprostředkováním znalostí, schopností a pochopením i rozvíjením vlastních postojů a chování“¹⁴ (Rada Evropy, 2017, s. 2).

Vzdělávání lidskoprávním hodnotám zahrnuje:

„výchovu, vzdělávání, zvyšování povědomí, informace, praxe a aktivity, jejichž cílem je podpora zapojení posluchačů do rozvoje a obrany všeobecných lidskoprávních hodnot ve společnosti s důrazem na propagaci a protekci lidských práv a základních lidských svobod, a to

¹² Pro upřesnění viz níže část věnovaná současné situaci občanského vzdělávání ve Spolkové republice Německo.

¹³ Tento termín se nicméně objevuje i na stránkách českého Centra pro občanské vzdělávání (2017).

¹⁴ „Education for democratic citizenship (EDC) means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and deloping their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law“ (Rada Evropy, 2017, s. 2).

*zprostředkováním znalostí, schopností a pochopením i rozvíjením vlastních postojů a chování*¹⁵
(Rada Evropy, 2017, s. 2).

Obě výše uvedené definice jsou spíše vyčerpávající než srozumitelné běžnému čtenáři. Poměrně matoucí může být také veškeré výše uvedené „slovíčkaření“ týkající se označování aktivit souvisejících s občanským vzděláváním, které je zřejmě jistým odrazem snah o korektní vymezení pojmů, jež je v některých ohledech příznačné pro dnešní dobu; případně o pokusy přijít s něčím novým a řešit tak ony „výzvy“.

Je zajímavé, že výše zmíněná kniha *Společnosti moderní doby* uvádí na prvních stránkách několik citátů – na prvním místě je citát Ludwiga Wittgensteina: „Problémy se řeší nikoliv získáváním nových zkušeností, nýbrž dobrým sestavením toho, co je již dlouho známo“ (Petrušek, 2009, s. 4). Občanské vzdělávání a s ním související taktéž výše uvedené pojmy skutečně nejsou pražádnou novinkou a dostupných informací, reflektujících známá, zjištěná či dokonce ověřená fakta, není málo. V řadě zemí občanské vzdělávání probíhá po relativně dlouhé období; sama Rada Evropy se tématem zabývá od 70. let 20. století (konkrétněji viz např. Kopecký, 2009, s. 21). Jistým problémem ale může být otázka ne zcela jasného vyhodnocování dopadů (viz např. výše uvedenou a citovanou *Zprávu Rady Evropy*). To by nasvědčovalo tomu, že aktuální problém spočívá spíše v onom hledání „dobrého sestavení toho, co je již dlouho známo“ než v získávání nových zkušeností.

1.2 Interdisciplinární souvislosti občanského vzdělávání

Občanské vzdělávání musí být z podstaty věci záležitostí prostupující řadu společenskovedních a humanitních odvětví; v jistém ohledu jsou relevantní i obory zabývající se technologiemi. Nejzřejmější je blízkost tématu vzdělávání (ať už z pedagogického nebo andragogického hlediska); bez přiznání této souvislosti by každá reflexe jakéhokoli vzdělávání a jeho projektů byla zásadně ochuzena. Nijak překvapivá nebude ani souvislost se sociologií a dalšími sociálními vědami, nevyjímaje ani kulturně laděná odvětví – a proto se samozřejmě zmínky o některých sociálních teoriích objevují i v této práci. Interdisciplinarita občanského vzdělávání je nesporná, tato

¹⁵ „Human Rights Education (HRE) means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and deloping their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of huma rights and fundamental freedom“ (Rada Evropy, 2017, s. 2).

práce se nicméně zaměřuje zejména na dvě oblasti, které považuje za zásadní pro pochopení chodu dnešní společnosti.¹⁶

Na prvním místě se jedná o souvislost s právem a (nejen skrze politické a politologické koncepty demokracie, ale i coby objektivně podstatný aspekt výkladu významů „občanství“). Souvislost práva a občanství (tedy i občanského vzdělávání) je zásadní, právním aspektům se nedá vyhnout (a odkazují na ně i výše uvedené definice, které používá Rada Evropy).

Z opačného konce, tedy stran výkonu (demokratického) občanství je však neméně zajímavá souvislost s médii – ať už s těmi klasickými, či digitálními a interaktivními. Média zásadně ovlivňují podobu společnosti, podílejí se na formování veřejného mínění a v zásadě na ně i zpětně reagují. Právě kontextu těchto dvou souvisejících disciplín – tedy právu a mediálními teoriím – se na následujících stranách věnuje práce, a proto je toto místo, resp. dalších několik odstavců věnováno představení sledovaných souvislostí.

1.2.1 Právo

Občanské vzdělávání bývá skloňováno v souvislosti s pozitivními vlivy, které má na společnost. Tyto pozitivní vlivy ale bývají vymezeny svými negativními protipóly – např. upozorňováním na rizika radikalismu, rasismu, nenávisti ve všech jejích podobách. Tato rizika prozatím státy řešily spíše po stránce represivní než preventivní. Takovým prostředkem bylo a je právo.¹⁷ Právo stanovuje, které jednání je nepřipustné, resp. trestné. V klasickém případě se jedná o právo vnitrostátní (v oblasti trestního práva). Právo utváří systém státní mocí vymahatelných¹⁸ norem chování. Právní předpisy jsou veřejně přístupné, tedy teoreticky dostupné k tomu, aby se s nimi veřejnost seznámila. Otázkou je, nakolik a z jakých popudů tak veřejnost činí.¹⁹ Druhou otázkou je i to, nakolik je právní řád dané země srozumitelný laické veřejnosti. O tom je možné částečně pochybovat, podíváme-li se jen na zástupy interpretační odborné literatury (různých komentářů apod.).

¹⁶ Toto tvrzení nijak nesnižuje závažnost dalších interdisciplinárních přesahů, ani nezpochybňuje hodnoty dalších souvisejících témat jako např. ekologie apod. Spíše odráží zaměření této diplomové práce.

¹⁷ Právo v sobě sice skýtá i preventivní funkci, represivní funkce je však objektivně prokazatelnější.

¹⁸ V tom tkví jeden ze zásadních rozdílů mezi právní a „morální“ normou, která může být vymahatelná pouze společenským tlakem.

¹⁹ Věta není myšlena ani pesimisticky, natož cynicky.

Lidská práva – coby aktuálně jeden z nejsledovanějších aspektů občanského vzdělávání (viz výše citovanou *Zprávu Evropské Rady*) – jsou, jak název napovídá, součástí práva. Základem jejich právního ukotvení je právo mezinárodní,²⁰ byť často recipované či transponované do vnitrostátních právních úprav. Mezi nejzásadnější a nejznámější mezinárodními úmluvy týkajícími se lidských práv a svobod se řadí *Všeobecná deklarace lidských práv (Universal Declaration of Human Rights; 1948)*, *Evropská úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms; 1950)*, *Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace (International Convention on the Elimination of all Forms of Racial Discrimination; 1965)*, *Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights; 1966)* a *Mezinárodní pakt o občanských a politických právech (International Covenant on Civil and Political Rights; 1966)* – zmínit lze v regionálním kontextu této práce i *Listinu základních práv Evropské unie (Charter of Fundamental Rights of the European Union; 2000)*.

Historickým impulsem lidskoprávních hodnot byly události tzv. Velké francouzské revoluce a z ní vzešlá *Deklarace práv člověka a občana (La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen; 1789)*. Právě tato deklarace, čítající na 17 článků, v budoucnu stanovila jakýsi evropský standard nahlížení na problematiku základních lidských práv. Lidskoprávní rozměr měly i mezinárodní konference konané v Paříži (1856) a v Berlíně (1878) (Lukášek, 2011, s.347).

Co se týče dalšího historického vymezení vývoje lidských práv, bývá většinou českých i zahraničních učebnic zmiňováno několik etap (či tzv. generací) – první etapou bývá označován rozvoj občanské svobody a politických práv (svoboda projevu, volební právo, právo na spravedlivý soud apod.), druhou etapu charakterizuje zájem o práva sociální a kulturní (otázky sociálního zabezpečení, diskriminace apod.), třetí etapa pak náleží rozvoji práv ekologických, ale i nejrůznějších otázek sebeurčení národů i jednotlivců (práva menšin apod.). Každopádně je možné tvrdit, že „ochrana lidských práv a základních svobod nebo úcty k člověku a jeho základním právům (...) je vůdčím fenoménem euroatlantického kulturně-civilizačního okruhu, a i moderního

²⁰ Příslušnost tematiky lidských práv do odvětví mezinárodního práva je záležitostí spíše moderní doby (20. století). V klasickém mezinárodním právu spadala tato otázka výhradně do vnitřních kompetencí státu (Lukášek, 2011, s. 347).

mezinárodního práva, kde patří mezi tzv. kogentní normy²¹ tohoto normativního právního systému“ (Lukášek, 2011, s. 347).

Lidská práva jsou tedy zásadní součástí práva jako celku, a jako taková jsou nutně předurčena k tomu, být správně a plně nejen respektována, ale i pochopena. V tomto zájmu je nezbytné podporovat vazby mezi právní vědou (jurisprudencí) a občanským vzděláváním.

1.2.2 Média a žurnalistika

Média jsou každodenní součástí našich životů – někdy dokonce důležitější, než bychom si byli bývali přáli. V souvislosti s pojmáním občanského vzdělávání na ně můžeme nahlížet jednak jako na prostředek realizace občanského vzdělávání (ať už ve smyslu realizace občanských svobod a občanského aktivismu např. formou tzv. občanské žurnalistiky, či ve smyslu možného komunikačního kanálu, kterým lze šířit/zprostředkovávat občanské vzdělávání), jednak jako na jistou materiální součást obsahu občanského vzdělávání (např. v rámci tzv. mediální či audiovizuální výchovy). Na jedné straně se můžeme učit, kterak média sami používat (jakkoli se tomu můžeme bránit, nelze předstírat, že současné prostředí je skrz naskrz medializované). Na straně druhé se můžeme (a měli bychom se) učit, kterak jim rozumět (a s trochou nadsázky by se mohlo i říci „kterak se jimi nenechat využívat“).

Média samotná (ve smyslu technologií) mění i žurnalistiku. Nejenom po stránce technologií a podoby práce, ale i nepřímo. Současná žurnalistika je vystavena o něco vyšší kritice, než tomu bylo dříve. Z jisté (kvantitativně nespecifikované) části zaslouženě. Zdá se, že příjemci mediálních obsahů (čtenáři, diváci, posluchači) se na jedné straně kritičtěji projevují vůči formálním i obsahovým náležitostem prezentovaných sdělení (viz jakoukoli diskuzi k jakémukoli článku uveřejněnému na webu).

To možná souvisí s jednou z charakteristik masových médií. Masová média jsou obecně charakterizována skrze svůj masový dosah, masové publikum a masovost nabízených produktů (McQuail, 2007, s. 59-61). Masová média jsou navíc již etablovanou součástí naší (evropské) společnosti. Pokud je něco součástí společnosti a každodenního života, lze předpokládat, že se s tím společnost nějakým způsobem naučí žít a prospěšně nakládat (to samozřejmě neplatí jen pro lidskou společnost, adaptace

²¹ Kogentní norma je taková norma, od níž se nelze odklonit individuálním ujednáním.

na životní podmínky je základním biologickým principem života/přežití jakéhokoli druhu).²² Pokud je tedy společnost standardně učenlivá – a není důvodu předpokládat, že tomu tak není – mělo by dojít k přirozené adaptaci na nastalé podmínky. To by však znamenalo, že zabývání se mediální výchovou může vyznívat jako příslovečné nošení sov do Atén. Takové hledisko by ale bylo jednostranné, neboť odhlíží od řady jiných vlivů a dopadů. Adaptace všech jedinců nemusí probíhat stejným způsobem – někdo se může adaptovat kritickým postojem k tomu, co mu média předkládají jako „ověřené zprávy“, jiný se může adaptovat tím, že stejné „ověřené zprávy“ nekriticky přijme. „Spokojení“ jsou oba dva. Jádrem zdůrazňování důležitosti mediální gramotnosti (byť možná na první pohled nezřetelným) je sama „nezbytnost“ kriticky vyhodnotit předkládaná sdělení.

Proč je to nezbytné? Odhlédněme na okamžik od postmoderního kontextu. Zamysleme se nad tím, jestli je skutečně problémem to, že jedinec „věří“ tomu, co je mu předkládáno jako skutečnost, nebo to, že mu je předkládáno jako skutečnost něco, co skutečností není. Potřeba mediální gramotnosti „řeší“ spíše následky (symptomy) než primární problém (tedy to, proč mají média sklon k pozměňování skutečnosti). Mediální gramotnost tento problém svým způsobem řeší, ale otázkou je, jestli tak činí v té nejvhodnější fázi problému. Proto s tématem do jisté míry souvisí i otázka profesního vzdělávání novinářů, resp. jejich odborné přípravy (např. v předmětu etiky).

Související spekulací by konec konců bylo i téma budoucnosti novinářského povolání jako takového – neboť již dnes jsme svědky toho, že žurnalistika nejen, že je (minimálně v českém prostředí) otevřená a de facto neregulovaná povolání (což nemusí být nezbytně na škodu), ale dokonce se – prozatím v jednotlivostech – stává místem, které zamíchává s pozicemi autorů a čtenářů/příjemců (viz využívání diváckých záběrů či reportáží). Nelze tedy vyloučit, že profesní žurnalistika, tak jak ji známe, zanikne – případně se přemění v něco jiného – a bude nahrazena např. občanskou žurnalistikou (pro jejíž výkon jsou – nebo by měli být – občané připravováni právě díky programům mediální gramotnosti i občanského vzdělávání v nejširší možné podobě).²³

²² S právem, kterému byl věnován předchozí pododdíl je to poněkud odlišné – neboť s trochou štěstí a důvěry v rodinnou výchovu a rady přátel a kolegů lze prožít spokojený život i bez nutnosti vyhraněných postojů a zásadních znalostí z oblasti práva či legislativy (minimálně do doby, než se jedinec o věc začne zajímat a zjistí, jak rizikové jeho předchozí chování bylo).

²³ Otázkou je také to, nakolik se pak základní teze mediální výchovy, tj. „ne vše, co je médiu předkládáno jako skutečnost, je skutečností“ transformuje do něčeho ve smyslu společenské normalizace lhaní. Mediální výchova by tedy měla v první řadě počítat s tím, že připravuje i potenciální autory mediálních sdělení, nejen jejich konzumenty.

2 IDEOVÉ, HISTORICKÉ A INSTITUCIONÁLNÍ ZÁZEMÍ OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Námětem této práce je komparace pojetí občanského vzdělávání ve třech členských zemích Evropské Unie: České republiky, Francouzské republiky a Spolkové republiky Německo. To by v první řadě mohlo vyvolat otázku, proč zrovna tyto tři na první pohled (ekonomicky, národnostně, jazykově i historicky) velmi rozdílné země.

Důvodů bylo několik. Jedním z nich byla právě ona jinakost těchto států, následovaná skutečností, že každý z těchto států se po svém vyrovnává v zásadě s totožnými (de facto celoevropskými) problémy – např. populismus, radikalizace občanů, apatie či zklamání z demokracie apod.), jejichž řešením – jak se zdá – by měl být právě rozvoj či reorganizace občanského vzdělávání. Dalším důvodem bylo to, že tyto tři země představují určité vývojové milníky rozvoje demokratické společnosti – Francie je kolébkou evropského pojetí lidských práv coby základního kamene dnešního pojetí demokracie (a i tzv. evropských hodnot) – zároveň však historickým kolonizátorem, Německo se muselo vyrovnat se stigmaty dvou světových válek a nacismu, Česká republika si prošla takřka půlstoletím totality a následnou poměrně „divokou“ liberalizací. Neméně zajímavé jsou i historické proměny vzájemných vztahů těchto zemí – jen namátkou – např. někdejší spory francouzsko-německé ohledně hraničních území (Sársko, Alsasko apod.) – které vystřídala následná spolupráce v mezinárodních organizacích, nebo naopak dobré vztahy Francie a Československa za první republiky – které vystřídal pocit hořkosti stran mnichovské dohody, či dobře známé vztahové peripetie česko-německé.

Dějiny České republiky, Německa a Francie se totiž v řadě okamžiků protínaly či dokonce sbíhaly, nicméně současná pozice těchto tří států se v mnoha ohledech liší. Všechny tři země jsou v současnosti členskými státy Evropské Unie; Francie a Spolková republika Německo navíc přímo roku 1951 stály u podpisu Pařížské smlouvy zakládající Evropského společenství uhlí a oceli, prvotního sdružení evropských států, o jehož základy se Evropská unie opírá. To těmto dvěma zemím přirozeně poskytuje silnější pozici v řešení evropských záležitostí než tu, kterou disponuje Česká republika, jež rozšířila členy společenství o víc než půlstoletí později, v roce 2004. V Encyklopedii mezinárodních vztahů redigované Petrem Kratochvílem a Petrem Drulákem zmiňuje Eliška Tomalová u hesla Francie následující:

„Francie stála u zrodu evropské integrace, která je jedním z hlavních témat [její] zahraniční politiky. Francie stále usiluje o to být hnací silou EU. V integrované Evropě vidí Francie možnost

projekce a znásobení vlastní síly. Ve francouzském pojetí nemá být EU redukována na ekonomické seskupení, má hrát především roli světové mocnosti a uvnitř svých hranic má plnit také roli sociální. I v současnosti Francie aspiruje na vůdčí roli uvnitř EU, s větším důrazem na institucionální konsolidaci než na další rozšíření. (...) Navzdory těmto snahám nebyl vždy přístup Francouzů k rozvoji evropské situace jednoznačný. Příkladem jsou mimo jiné tzv. evropská referenda o Maastrichtské smlouvě a o Evropské ústavní smlouvě“ (Drulák, 2009, s. 73).

V téže publikaci uvedeném heslu věnovanému Německu najdeme doplňující informace, týkající se kooperace s Francií: „[Německo je] od padesátých let spolu s Francií hlavním aktérem evropské integrace. Jejich spolupráce bývá označována jako motor evropské integrace“ (Drulák, 2009, s. 195). Rozdílné však bylo nahlížení Německa na rozšiřování společenství: „Po konci studené války sjednocené Německo nadále pokračovalo v podpoře evropské integrace a podporovalo rozšiřování Evropské unie směrem na východ“ (Drulák, 2009, s. 196). Zde je přímá vazba na Českou republiku, jež byla součástí rozšiřování společenství na východ.

Následující řádky se proto věnují základním charakteristikám (podobnostem, rozdílnostem i spojitostem) těchto zemí, zejména pak s ohledem na pojetí a vývoj demokracie, politických poměrů, a tedy i občanského vzdělávání.

2.1 Česká republika

Česká republika je středoevropský²⁴ stát o rozloze 78 866 km² s počtem obyvatel 10 579 067.²⁵ Státním zřízením je parlamentní demokracie. Česká republika má aktuálně 15 ministerstev (bez započtení místopředsedy vlády pro vědu, výzkum a inovace), vláda má včetně premiéra 17 členů. Parlament je dvoukomorový; dolní komorou je Poslanecká sněmovna s 200 poslanci, horní komorou Senát s 81 senátory. Heslem je „Pravda vítězí“. Zásadními dějinnými okamžiky týkající se rozvoje demokracie byly pro Českou republiku vznik Československa dne 28. října 1918, období související s nacistickou agresí (tj. období tzv. druhé republiky a Protektorátu Čechy a Morava), ujmoutí se moci Komunistickou stranou v únoru 1948, období tzv. pražského jara a následné normalizace, sametová revoluce roku 1989 a rozdělení Československa realizované k 1.1.1993.

²⁴ Z geopolitického hlediska bývá Česká republika někdy řazena k zemím stredo-východoevropským.

²⁵ Dle údajů Českého statistického úřadu k 31. březnu 2017 (Český statistický úřad, 2017).

Základním právním předpisem je Ústava České republiky a další ústavní zákony (včetně Listiny základních práv a svobod). Soukromé právo bylo roku 2012 zásadně aktualizováno novým *Občanským zákoníkem*, s účinností od 1. 1. 2014. Aktivní i pasivní volební právo bylo v období samostatnosti zakotveno Ústavou z roku 1920. Aktuální aktivní volební právo je nabýváno zletilostí (tj. dnem 18. narozenin), pro pasivní volební právo jsou určeny tyto věkové podmínky: 21 let pro volby do Poslanecké sněmovny, 40 let pro volby do Senátu a pro prezidentské volby (pro volby do krajských a obecních zastupitelstev je pasivní volební právo shodné s aktivním).

Mediální krajina České republiky se vyznačuje koexistencí veřejnoprávních a soukromých subjektů. Příznačné je pro ni relativně krátká doba adaptace na tržní podmínky (po roce 1989). Čtenost tištěných periodik dlouhodobě klesá – obdobně jako v celé Evropě.²⁶ Internetové verze zpravodajství nicméně poskytují jak tištěné deníky (v placených i neplacených režimech) i ryze digitální periodika. Většina masových médií zároveň využívá možnosti šířit klíčová sdělení i po sociálních sítích.

2.1.1 Současné občanské vzdělávání v České republice

Občanské vzdělávání je (zejména v rámci komunitárních politik) sledováno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy; coby součást strategií se objevilo i v koncepcích celoživotního vzdělávání. Ministerstvo také iniciuje a příležitostně zveřejňuje výsledky souvisejících analýz. Akademickým zázemím je zejména výše uvedené Centrum pro občanské vzdělávání. V roce 2010 uveřejnilo Centrum pro občanské vzdělávání relativně zásadní a základní analýzu týkající občanského vzdělávání dospělých, která zároveň podává ucelený přehled o historii i dosavadním zkoumání tématu ve zdejším prostoru i v mezinárodních relacích.²⁷

V úvodních kapitolách se analýza zabývala dosavadním uchopením tématu českým prostředím (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010). V prezentaci českého kontextu se výzkumný tým zaměřil zejména na shrnutí výzkumů veřejného mínění a zmiňuje z nich plynoucí (předpokládaný) „*nízký zájem o občanskou a politickou angažovanost*“ (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, s. 16); konkrétně zmiňována je i skepse vůči politice a participaci na ní. Text neopomíná připomenout historické kořeny občanského

²⁶ Dle průběžných výsledků výzkumu čtenosti Media projekt, jehož výsledky jsou uveřejňovány v médiích (viz např. VOJTĚCHOVSKÁ, 2017).

²⁷ Studie zahrnuje i SWOT analýzu pro české prostředí (viz Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, s. 95).

vzdělávání – zejména pak Zákon o organizaci kurzů lidových kurzů občanské výchovy (zákon č. 67/1919 Sb.), slibná prvorepubliková tradice však byla přerušena komunistickou koncepcí občanského vzdělávání coby „osvěty“ (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, s. 17). V dalších částech se věnuje obecným otázkám měřitelnosti dopadu, souvisejících klíčových kompetencí, hodnot a témat, ale i zahraničním koncepcím (zejména co se týče vlastního pojetí a vymezení občanského vzdělávání dospělých).²⁸ Tolik spíše teoretický náhled na téma, praktickou stránkou se zabývá kapitola třetí, zaměřená na aktivity v oblasti občanského vzdělávání dospělých (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, s. 30 a dále): *„Identifikace relevantních aktivit byla nejobtížnější částí analýzy. V České republice dosud neexistuje jednotná a ucelená představa o tom, co by mělo občanské vzdělávání zahrnovat a jakým způsobem je nutné k němu přistupovat“* (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, s. 30). Proto se studie zaměřila nejen na organizace, jejichž hlavní náplní se šíření občanského vzdělávání, ale i na ty, jejichž činnost s ním (nebo s nějakou jeho složkou²⁹) souvisí. Nalezené a posuzované organizace pocházely z oblasti komunitních a dobrovolnických aktivit, vzdělávacích organizací, zážitkových kurzů zaměřených na rozvoj osobnosti a osvětových akcí (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, např. s. 59). Studie však v zásadě konstatuje, že *„ačkoli jsme dílčí podporu občanského vzdělávání našli u mnoha organizací, neznamená to, že oblast občanského vzdělávání dospělých je v České republice skutečně rozvinutá“* (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, s. 30). S jistou mírou nadsázky lze tedy říci, že tato studie nabízí více otázek než odpovědí – což je v jistém ohledu příznačné pro českou situaci.

Pokud bychom hledali organizace, jejichž činnost se týká rozvoje občanské společnosti a usilování o realizaci občanského vzdělávání, dost možná bychom dospěli k enormnímu číslu. Na druhé straně však čelíme situaci, kdy občanské vzdělávání dospělých není centrálně koordinováno, a v zásadě ani nijak zvláště podporováno.³⁰ Přesto se zdá, že téma občanského vzdělávání zde neztrácí na důležitosti, byť samotné téma se metaforicky řečeno střídavě noří do nepředvídatelných vod českého veřejného, resp. politického diskurzu a vyplouvá na povrch v různých stupních životaschopnosti. V roce 2014 bylo téma resuscitováno díky Usnesení Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR o podpoře občanského vzdělávání z 4. prosince toho roku. V mezidobí se jisté

²⁸ Studie také konstatuje, že konkrétní přístupy a postupy jsou roztržštěné, zejména s ohledem na národní zvláštnosti (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, s. 19).

²⁹ Studie konkrétně hovoří o indikátorech občanského vzdělávání (resp. souvisejících znalostech, postojích, hodnotách a dovednostech) (Centrum pro občanské vzdělávání, 2010).

³⁰ Financování souvisejících projektů spadá spíše do mezinárodní sféry, případně nadačních fondů (srov. Centrum pro občanské vzdělávání, 2010, s. 77).

segmenty občanského vzdělávání objevily v rámci různých sociologických šetření (např. Výzkum občanské angažovanosti z roku 2015, uspořádaný v rámci kampaně 100 let české demokracie). Ze zpráv Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy však vyplývá, že aktuálně je pozornost upřena na občanské vzdělávání zejména v prostředí základního a středního školství (viz Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016).³¹ Občanské vzdělávání dospělých nicméně bylo zmiňováno během debat souvisejících s novelizací Zákona o politických stranách a politických hnutích (zákon č. 424/1991 Sb., resp. zákon č. 302/2016 Sb.), hovořící o zakládání politických institutů.³²

Za zmínku stojí i to, že prostředí levicových politických uskupení vzešly vlastní „vzdělávací programy“, jejichž cílem je poskytnutí politické průpravy straníkům – např. Akademie Sociální demokracie (podtitul: Česko-slovenský vzdělávací program pro sociálně demokratické politiky a političky) (Akademie sociální demokracie, 2017). Přednáškové aktivity pořádá také Masarykova demokratická akademie (podtitul: Intelektuální prostor české demokratické levice) (Masarykova demokratická akademie, 2017). Obě tyto instituce spolupracují na některých aktivitách s německou Nadací Friedricha Eberta (Friedrich-Ebert-Stiftung, resp. s českým zastoupením), významného propagátora rozvoje občanské společnosti.

2.2 Francouzská republika

Francouzská republika je západoevropský³³ stát o rozloze 543 965 km² a 66 991 000 obyvatelích (Institut national de la statistique et des études économiques, 2017). Státním zřízením je semiprezidentská republika.³⁴ Francie má aktuálně 16 ministerstev (oblasti vzdělávání mají v kompetencích zejména ministr pro národní školství a ministryně pro

³¹ V podobném duchu se nese příspěvek nedávné české ministryně školství ve výše zmiňované Zprávě Rady Evropy (Rada Evropy, 2017, s. 46).

³² Politickým institutem zákon rozumí právnickou osobu, „jejímž hlavním předmětem činnosti je výzkumná, publikační, vzdělávací nebo kulturní činnost v oblasti a) rozvoje demokracie, právního státu, pluralismu a ochrany základních lidských práv, b) rozvoje občanské společnosti a společenské soudržnosti, c) podpory aktivní účasti občanů na veřejném životě, d) zlepšení kvality politické kultury a veřejné diskuse, nebo e) přispívání k mezinárodnímu porozumění a spolupráci.“ (§ 4 výše uvedeného zákona)

³³ Součástí Francouzské republiky jsou i zámořské oblasti.

³⁴ Mezi ústředními rysy režimu semiprezidentské republiky se nalézá přímá volba prezidenta a pravomoci prezidenta umožňující mu samostatně rozhodovat v politických záležitostech i v záležitostech vlády; specifikem je rozdělení exekutivy mezi vládu a prezidenta takovým způsobem, že pro plné fungování systému je žádoucí, aby prezident i premiér (a vláda) sdíleli podobné politické názory (Strmiska, 2005, s. 100).

vyšší školství, vědu a inovace),³⁵ vláda má včetně ministerského předsedy 17 členů. Parlament je dvoukomorový; dolní komorou je Národní shromáždění (Assemblée nationale) s 577 poslanci, horní komorou Senát (Sénat) s 348 senátory. Mottem je „Volnost, rovnost, bratrství“ (*Liberté, égalité, fraternité*). Zásadními dějinnými událostmi týkající se rozsahu demokratických svobod byly éra osvícenství, revoluce roku 1789, prožitek první světové války, ustanovení vichistického režimu, osvobození roku 1944, krize roku 1958 a studentské nepokoje roku 1968.

Základní kámen francouzského práva, tedy právo ústavní, je představované tzv. ústavním blokem (bloc de constitutionnalité). Jeho součástí je Ústava 4. října 1958, preambule Ústavy 27. října 1948, Deklarace práv člověka a občana a Charta životního prostředí. Ústavu (v širším významu) tedy tvoří jeden psaný dokument. Soukromé právo je upraveno novelizovaným Občanským zákoníkem (Code Civil) z napoleonské éry. Zajímavostí stran volebního práva je skutečnost, že francouzské ženy mohly volit až od roku 1945. Zvláštností politického vývoje Francie je „poměrně častá alternace politických režimů“³⁶ (Strmiska, 2005, s. 99). Ve svých dějinách si Francie prošla různými systémy řízení a správy státu: „Od roku 1789 se ve Francii střídaly konstituční monarchie, neoabsolutistická zřízení, »občanská« císařství i republiky. Francie plnila v evropském kontextu roli kolébky či zřídla celé řady prvků nezbytných pro moderní zastupitelské demokracie, avšak období s převažujícími prvky demokratického pokroku byla mnohdy následována obdobími s regresivními elementy“ (Strmiska, 2005, s. 99). Francouzská veřejnost si tedy prošla mnoha různými aspekty toho, co nazýváme občanstvím a případným výkonem z něho plynoucích práv a svobod.

Mediální krajina Francie se vyznačuje dualitou, podobně jako v České republice i zde jsou zastoupena média veřejnoprávní a soukromá. V současné podobě se vyvíjí od konce druhé světové války, resp. osvobození. Také francouzská média se integrovala do digitálního prostoru a jsou propojena se sociálními sítěmi.

2.2.1 Současné občanské vzdělávání ve Francii

Občanské vzdělávání ve Francii má mnoho podob. Jádrem aktuálně i poměrně stále představuje vzdělávání dětí a mládeže, s ústředním cílem „formování žáka v občana“ (Ministère de l'Éducation nationale, 2009, s. 3), jmenovitý důraz je kladen na roli

³⁵ Počty, ale zejména názvy a kompetence ministerstev se velmi často mění.

³⁶ Vzpomeňme jen počet republikánských zřízení.

pedagogů a rodičů, apelováno je však i na odborníky ze souvisejících oblastí. Kromě základního významu občanství a výchovy k němu se francouzské pojetí totiž výslovně zabývá i záležitostmi zdravotní a bezpečnosti – jedná se tedy o velmi komplexní přístup.³⁷ Výukový blok zaměřený na občanskou výchovu (*parcours citoyen*) je ve Francii zakončen povinnou zkouškou konanou během středoškolského studia (bez ohledu na studovaný obor). Právě díky základní vazbě na školské instituce (a oblast základního a zejména středního školství) je role státu v otázkách občanského vzdělávání poměrně silná (a tím pádem i veřejností očekávaná), a odráží se i v organizaci občanského vzdělávání dospělých.

To má však vlastní historii a přímou návaznost na zásadní dějinné události. První z nich je pochopitelně francouzská revoluce, která dodala veřejnosti impulsy ke vstřebávání a čerpání nových práv a svobod (a tedy i práva na vzdělání). Další etapou bylo období po první světové válce, kdy se (v návaznosti na proměnu společenských i technologických podmínek) ustanovily tři směry vzdělávání dospělých, ocitající se v jisté opozice klasickému školskému systému. Jednalo se o vzdělávání týkající se dělnické třídy (*éducation ouvrière*), dále vzdělávání (vše)lidové (*éducation populaire*) a další profesní vzdělávání (*formation professionnelle continue*). V rámci „dělnické osvěty“ hrála prim otázka ustanovování odborů, pokoušejících se prosazování toho, co bychom dnes nazvaly právy zaměstnanců. Koncepce všelidového vzdělávání vychází z motivu zhodnocení funkční společnosti a zároveň univerzální přístupnosti. Jejím obecným námětem mají být právě otázky fungování aktuálního společenského systému. Krom této složky, velmi blízké pilířům občanského vzdělávání, také zahrnuje i vzdělávání volnočasové (zájmové).

Ideové prvopočátky všelidového vzdělání je nicméně možné vysledovat přímo k francouzské revoluci a jejím idejím rovnoprávnosti, resp. k osvícenským myšlenkám Nicolase de Condorceta, týkající se reformy vzdělávání, jejíž zásadou byla úplná přístupnost vzdělání bez ohledu na majetkové poměry, pohlaví a věk.

V moderní době bylo mezníkem založení Národního institutu mládeže³⁸ a všelidového vzdělávání v roce 1953, která z oblasti občanského vzdělávání aktuálně sleduje a vyhodnocuje zejména politickou angažovanost, participaci a vztah k občanství (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2017).

³⁷ Mezi souvisejícími předpisy lze jmenovat strategii v oblasti zdravotní a bezpečnosti (Oběžník 1998: Výchova ke zdraví, Pětiletý plán prevence a zdravotní a bezpečnosti z roku 2003) a bezpečnosti.

³⁸ Tento překlad je poněkud matoucí, neboť coby „mládež“ v originálním názvu je myšlena spíše mladá generace (tedy i mladí dospělí). Jedná se tedy o „mládež“ v širším smyslu.

S konceptem občanského vzdělávání dospělých v neposlední řadě souvisí i tzv. lidové univerzity (*universités populaires*), nabízející dospělým zejména osvětové a zájmové (volnočasové) vzdělání.

Jistým specifikem národního pojetí, a to nejen ve věci občanského vzdělávání dospělých, je existence výkonných a spolupracujících platforem, které často iniciují, podporují, realizují a publikují související strategické dokumenty. V případě občanského vzdělávání je relevantní zmínit v této souvislosti publikaci s doslovně přeloženým názvem *Brát vážně společnost vědění: Bílá kniha*³⁹ z března 2017, za jejímž vznikem stojí ALLISS (platforma pro alianci společenských věd). V této nerozsáhlé publikaci, jež je zároveň dalším programovým prohlášením dané platformy, je možné nalézt koncepty aktivního propojení de facto všech subjektů společnosti, a to v zájmu sdílení a rozvoje vědomostí (ALISS, 2017).

2.3 Spolková republika Německo

Spolková republika Německo je západoevropský⁴⁰ stát o rozloze 357 023 km² a počtu obyvatel 82 200 000 (Statistisches Bundesamt, 2017). Státním zřízením je federativní (demokratická) parlamentní republika.⁴¹ Aktuální počet ministerstev je 15, členů vlády včetně kancléřky je 16. Parlament je jednokomorový, Německý spolkový sněm (Deutscher Bundestag) čítá aktuálně – v 18. volebním období – 630 poslanců. Mottem je heslo „Jednota a právo a svoboda“ (*Einigkeit und Recht und Freiheit*). Významnými historickými daty jsou 18. leden 1871 (den Sjednocení Německa) a 3. říjen 1990 (den Znovusjednocení Německa). Občanství – zejména ve smyslu pospolitosti – má tedy v Německu zvláštní rozměr daný skutečností prožitku roztříštěnosti, resp. rozpolcenosti země.

Ústavní normou je tzv. Základní zákon (*Grundgesetz*) z roku 1949. Soukromé právo je zachyceno v novelizovaném Občanském zákoníku (*Bürgerliches Gesetzbuch*) z roku 1896, s účinností od 1.1. 1900. Volební právo žen bylo garantováno od roku 1918. Aktivní volební právo je nabyto zletilostí (dovršením 18. roku věku). Pasívní volební právo do parlamentu a do voleb spolkového kancléře je shodné s aktivním. Pasívní

³⁹ *Prendre au sérieux la société de la connaissance: Livre blanc*. Název odkazuje skrze citace definice občanské společnosti na Bílou knihu systému správy Evropské Unie (C 287/2001).

⁴⁰ O Německu je – zejména ve striktně geografickém kontextu – hovořeno také jako o středoevropském státě.

⁴¹ Vít Hloušek charakterizuje tento politický systém jako kombinaci kabinetního a stranického kontrolovaného parlamentarismu (Skovajsa, 2005, s. 286).

volební právo pro volbu spolkového prezidenta je nabyto věkem 40 let. Pasivní volební právo do spolkových zastupitelstev nicméně mohou zvláště stanovit jednotlivé spolkové země.

Mediální krajina je podobně jako u předchozích dvou zemí charakterizována duálním systémem, tedy přítomností veřejnoprávních i soukromých médií. Většina veřejnoprávních stanic je zřízena na základě pravomoci spolkových zemí, výjimkou je stanice Deutsche Welle, která je zřízena federální legislativou (Thomaß, 2017). Také v přechodu tištěných médií do digitálního prostoru se nijak zvláště neliší od Francie ani České republiky.

2.3.1 Současné občanské vzdělávání v Německu

Německo uskutečňuje programy občanské vzdělávání jak na úrovni zajišťované státem (skrze Spolkovou centrálu pro politické vzdělávání, Zemské centrály pro politické vzdělávání a lidové vysoké školy), tak na úrovni nezávislých organizací a subjektů (politické nadace, odborové vzdělávání, spolky, církevní akademie, podniková vzdělávací oddělení a soukromé vzdělávací nadace) (Doležalová, 2017, s. 19). Impulsem pro zájem Německa o občanské vzdělávání byl prožitek nacismu a následné procesy denacifikace a demokratizace.

Základním specifikem tamějšího občanského vzdělávání je už jeho název, který lze doslovně přeložit jako vzdělání politické (politische Bildung). Samotný pojem je v Německu spojován se stejnojmennou knihou Paula Rühlmanna z roku 1908:

„Paul Rühlmann ve svém výkladu politische Bildung vyzdvihl principy, které charakterizují moderní občanské vzdělávání dodnes, a které se o několik desetiletí později staly součástí Beutelsbašského konsensu.⁴² V jeho pojetí se do centra politische Bildung dostalo posilování politického myšlení, s důrazem na schopnost kriticky analyzovat politické procesy a odmítnutí instrumentalizace občanského vzdělávání vládnoucími politickými autoritami“ (Doležalová, 2017, s. 10-11).

Anežka Doležalová ve své diplomové práci také upozorňuje na skutečnost, že politické vzdělávání nahradilo ve školním kurikulu dříve užívanou „občanskou výchovu“ (*Staatsbürgerliche Erziehung*), která však byla zprofanována komunistickým režimem

⁴² Beutelsbašský konsensus stanovil v 70. letech standardy občanského vzdělávání v Německu. Základními principy jsou zákaz indoktrinace, přizpůsobení obsahu zralosti žáků, ponechání kontroverzí a vedení žáků k analytickému a kritickému myšlení (viz. Kalina, 2013 s. 9).

v někdejší NDR (Doležalová, 2017, s. 10), což je zajímavá konotace, vezmeme-li v úvahu situaci politického, či občanského vzdělávání (tj. osvěty) v českém prostředí.

Zatímco ve francouzském kontextu je osvícenským symbolem idejí celoživotního občanského vzdělání Nicolas de Condorcet, v německy hovořící oblasti bývá zmiňován Immanuel Kant a jeho dílo.

Ústřední institucí je Spolková centrála (ústředí) pro občanské vzdělávání (*Bundeszentrale für politische Bildung*), významná také skrze bohatou vlastní publikační činnost. Tato organizace se zároveň vyznačuje v jistém kontextu celoevropským působením, neboť je iniciátorem fóra NECE (*Networking citizenship education in Europe*).⁴³ Mezi dalšími organizacemi lze vzpomenout činnost již zmiňované Nadace Friedricha Eberta a Nadace Konrada Adenauera (*Konrad-Adenauer-Stiftung*).

Co se týče strukturalizace občanského vzdělávání – probíhá ve formální, neformální i informální podobě (viz Doležalová, 2017, s. 15 a dále). Mezi aktuální témata patří multikulturální programy, boj proti rasismu a extremismu, ekologie, globalizace a chápání evropských hodnot (*Bundeszentrale für politische Bildung*, 2017).

⁴³ Spolková centrála navíc systematicky zprostředkovává i informace o zahraničních přístupech k občanského vzdělávání – např. skrze tematické věstníky *Informationen zur politische Bildung*.

3 AKTUÁLNÍ VÝZVY OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jak bylo naznačeno výše, občanské vzdělávání může mít nejrůznější podoby i nejrůznější témata. V této části je prezentována vybraná trojice aspektů, které se v občanském vzdělávání prolínají.

Prvním z nich jsou tzv. hodnoty demokracie, které souvisejí s politickou stránkou občanského vzdělávání. V evropské prostředí jsou podobně reflektovány tzv. evropské hodnoty, které sledují i průzkumy veřejného mínění Eurobarometr. V souvislosti s vyhodnocováním výsledků občanského vzdělání bývá hovořeno zejména o projevech využívání aktivního občanství skrze politickou participaci, volební účasti či účasti na veřejných diskuzích (srov. pojmy indikátorů občanského vzdělávání u Centrum pro občanské vzdělávání, 2010 a Kopecký, 2009).

Další (trvalou) výzvou je globalizace. Globalizaci lze chápat v různých souvislostech. V nejčastějším významu jí bývá označováno pokračující propojování světa a příslušné společenské reakce na ně. Jiné přístupy zdůrazňují sblížování světa, případně zjednotvárnění světa, které může být představováno unifikací některých aspektů konzumního žití. Nemusí to nutně znamenat, že všechny části světa, i všechny vrstvy společnosti mají stejné problémy. Spíše to upozorňuje na takový charakter společnosti, kde problémy jednoho nutně musí v dalším stupni představovat problémy druhého – a to i kdybychom odhlédli od zásad humanity a udržitelného rozvoje a zabývali se pouze a jenom příslovečnou globální a stále se stupňující provázaností světa. Ukazatelem vzájemné závislosti dnešního světa bývá klasicky sféra ekonomiky, přestože se stále užívá termínu národního hospodářství, ztrácí tento pojem na původním kontextu – jedním z ukazatelů výkonnosti ekonomiky bývá hrubý národní produkt (personální princip), jiným hrubý domácí produkt (regionální princip) – oba dva tyto ukazatele se po svém vyrovnávají s globalizací.

Na druhou stranu nemusí být sblížování světa myšlena vždy jen naprostá rovnost, ale i různorodost – a její využití. To ostatně dokazují i způsoby, kterými jsou obvykle představována a charakterizována specifika národních podob občanského vzdělávání. Přesto by však od požadavku na globalizovanou podobu občanského vzdělávání nemělo být odhlíženo. Již v doporučení Aliance evropského roku občanů roku 2013 (European Year of Citizens Alliance, EYCA) se uvádí:

„Jeden z hlavních cílů této multidimenzionální a mezinárodní sítě je zajistit, aby aktivní občanství bylo pochopeno jako trvalé a průřezové téma evropské veřejné politiky. (...) Evropské občanství

by nemělo být omezeno jen na význam daný jeho náležitostí k osobním právům, ale mělo by být silně vnímanou hodnotou řešící pocit sounáležitosti Evropanů vůči evropskému projektu obecně.“ (Valmorbida, 2014, s. 75).

To se přirozeně primárně týká konceptu evropského občanství, ale zároveň to vyjadřuje závazek evropského společenství vůči občanskému vzdělávání: „Vzhledem k tomu je občanské vzdělávání příležitostí pro pozitivní změny a důležitým nástrojem pro rozvoj demokracie, je pro EU nanejvýš důležité učit občany hodnotám a principům evropského projektu, zejména pak kulturní diverzitě“ (Valmorbida, 2014, s. 75).

Třetí výzvou je pohledem této práce úloha médií – těch klasických i těch digitálních. Média totiž propojují otázky demokracie⁴⁴ (a i globalizace) – jsou doslovnými zprostředkovateli souvisejících hodnot a informací.

3.1 Hodnoty demokracie

Demokracie bývá nejčastěji a nejjednodušeji popisována jako forma vlády, na níž se podílejí všichni, občané, v zásadě bez ohledu na společenský, majetkový či osobnostní status. Na straně jedné je všeobecná možnost se na vládnutí podílet (či za pomoci občanských práv ovlivňovat výkon veřejné moci), na straně druhé vůle občanů související práva a z nich vyplývající odpovědnost převzít.

Někteří politologové upozorňují na rozdílnost ideje demokracie (např. v pojetí Aristotela či ve smyslu Platónovy *políteiy*, paradoxně však nikoli ve smyslu jeho demokracie, kterou označuje za neudržitelnou) a její skutečné realizace. Robert Dahl užíval od padesátých let dvacátého století termínu polyarchie, označující pluralitní politický systém vyznačující se více zdroji vlády – jejími hlavními rysy je kontrola vlády volenými zástupci, pravidelné a spravedlivé volby, aktivní i pasivní všeobecné volební právo, svoboda projevu, právo na informace, sdružovací svobody (Müller, 2008, s. 71). Kontrola vlády volenými zástupci představuje princip tzv. zastupitelské demokracie, která bývá považována za pomyslný základ demokracie v evropském pojetí: „Reprezentativní demokracie je základním kamenem evropské demokracie a musí být znovuoobnovena“ (Valmorbida, 2014, s. 76).

⁴⁴ Otázkám vztahu médií a demokracie se důkladně věnuje kniha Karola Jakubowicze *Média a demokracie v 21. století*.

S demokracií přirozeně souvisejí lidská, potažmo občanská práva. Mezi občanská a politická práva bývají řazena zejména práva, díky nimž občané realizují svůj podíl na moci.⁴⁵

Dle Listiny základních práv a svobod ČR náleží k politickým právům svoboda projevu a právo na informace, petiční právo, shromažďovací a sdružovací právo, volební právo či právo na odpor vůči rušení demokratického řádu při znemožněné činnosti ústavních orgánů. Listina základních práv Evropské unie zmiňuje mezi občanskými právy právo volit a být volen (v obecních volbách i ve volbách do Evropského parlamentu), právo na řádnou správu, právo na přístup k dokumentům, institut Evropského veřejného ochránce práv, petiční právo, právo volného pohybu a pobytu, právo společné diplomatické a konzulární ochrany. Francouzská Deklarace práv člověka a občana předně (hned za zdůrazněním předpokladu rovného a svobodného postavení občanů) jmenuje práva na svobodu, majetek, bezpečí a odpor vůči utlačování, samostatně pak zmiňuje zejména svobodu projevu a právo podílet se na moci. Německá ústava (resp. Základní zákon Spolkové republiky Německo) věnuje základním právům úvodní hlavu, bez dalšího rozlišení na politická či občanská práva; v jednotlivých člancích jmenuje svobodu projevu, sdružovací a spolčovací právo a petiční právo (volební právo je oproti tomu obecně zakotveno až v hlavě třetí, týkající se Spolkového sněmu).

S občanskými právy souvisí i pojem svobod. Jak již bylo zmíněno v předchozím textu, řada občanských práv je realizována právě formou svobod (srov. název české Listiny základních práv a svobod). V tomto ohledu není bez významu se zamyslet nad rozdílností těchto dvou pojmů, navíc v kontextu demokracie.

Lidská práva bývají, a snad i jsou, jedněmi nejčastěji zmiňovaných evropských hodnot; srov. např. Eurobarometry č. 69, 74 a 76 z let 2008, 2011, či 2012 (Evropská komise, 2008, 2011, 2012); doprovází je demokracie, mír, princip právního státu, solidarita, respekt k odlišným kulturám, respekt k lidskému životu, rovnost, tolerance, seberealizace a náboženství a svoboda jedince.

Svoboda není nikdy absolutní, vždy je omezená, přestože to může znít jako protimluv. Traduje se, že svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda druhého. Otázce hranic svobody se ostatně věnuje celá řada filozofů.

⁴⁵ Srov. ustanovení článku 2 (1) Ústavy České republiky, které stanovuje, že lid je zdrojem veškeré státní moci.

Vedle svobod jsou pro fungování společnosti důležité i jistoty. Zatímco v řadě případů jistoty práva a svobody doprovázejí (např. právě díky garancím lidských práv, které představují výše zmíněné dokumenty ústavního i mezinárodního práva), v případech jiných mohou být jistoty vůči svobodám v opozici. Nejčastěji je v této souvislosti zmiňován obecný konflikt svobody a bezpečí. V mnoha právních normách je tento vztah vymezen ustanoveními, která si vyměňují specifické případy, kdy jsou obecně garantované svobody upozadovány, povětšinou v zájmu veřejného blaha (tj. ochrany veřejného zdraví, bezpečnosti apod.; viz např. Smlouvu o fungování Evropské unie).

Pokud jsme část tohoto textu věnovali otázce práv (a tím pádem i práva), neměly by být opomenuty ani některé aspekty, které s tématem nutně souvisejí. Jedním z pilířů teorie práva je termín normy, speciálně normy právní. Právní norma se na rozdíl od obyčejné (např. společenské normy) vyznačuje objektivní vymahatelností, tedy vynutitelností, realizovanou formou sankcí. Právní normy jsou normami formalizovanými, v ideálním případě formalizovanými – a všeobecně uznávanými – zvyklostmi (srov. např. Gerloch, 2008). Na druhé straně existují i případy, kdy občané některému chování nepřikládají takovou závažnost jako zákon. Zatímco vědomí o společenské škodlivosti krádeže je všeobecně přítomné (přínejmenším v rovině průpovídky, že krást se nemá), existují i zločiny, které jsou společností ve významné míře tolerovány. Literatura se o nich zmiňuje jako o zločinech kavalírských (srov. např. Jandourek, 2011); mezi nejzmiňovanější případy patří některé dopravní přestupky (např. jízda na červenou). Fenomén kavalírských zločinů zrcadlí jednak zpochybňování závaznosti pravidel, jednak odráží dezinterpretaci některých uplatňovaných právních zásad, např. jedna z hlavních zásad trestního práva, spočívající v trestání úmyslu, nikoli výsledku (jízda na červenou totiž bývá společností tolerována zejména s argumentací o tom, že se vlastně nic nestalo).

Nedodržování pravidel bývá zmiňováno jako charakteristický rys postkomunistických zemí, např. ve sborníku *Informality in Eastern Europe* (Giordano, 2013) jsou publikovány případové studie reflektující kauzy z veřejného prostoru zemí s prožitou totalitní zkušeností. V části věnované České republice jsou popisovány skandály související zejména s korupčním jednáním a tunelováním, coby typického odrazu fungování státu či státní moci mimo formální postupy. Kritizováno je to, že řada funkčních mechanismů zdravého státu je nahrazována mechanismy neformálními, a to dokonce státními představiteli, jejichž preference neformálního (a přínejmenším de facto, v mnoha ohledech i de iure ilegálního) postupu je společensky demotivující (Giordano, 2013).

Toto selhá(vá)ní politické, tím spíše demokratické, kultury je sledováno i mimo region východní Evropy. V Evropě západní se mu věnují právě programy politického či občanské vzdělávání dospělých. Jak bylo naznačeno výše, v demokratickém systému je gramotnost v oblasti fungování státu a práva nezbytností, neboť současné pojetí demokracie nedisponuje možnostmi, kterak zajistit, aby realizace státní moci probíhala objektivně erudovaným způsobem. Demokracie je vládou všech, a je tedy nezbytné, aby všichni měli přístup k informacím, potřebným pro realizaci občanských a politických práv.

3.2 Celoživotní (a profesní) vzdělávání

Ve zjednodušeném pohledu lze říci, že obecným cílem vzdělávacího procesu je příprava na výkon zvoleného povolání, ale nejen ona:

„V průběhu školní docházky, na všech stupních vzdělávací soustavy, jedinec získává znalosti a kompetence potřebné pro začlenění se do pracovního procesu. Osvojuje si hodnoty a postoje, které jsou charakteristické pro danou společnost, již je vzdělávací soustava součástí. Vzděláváním jedinec souběžně vrůstá do dané společnosti, dochází k jeho socializaci. K tomu dochází především ve výuce humanitních a společenskovedních oborů. Podobná je kultivační funkce vzdělání, která vede jedince od základů biologické přirozenosti k sociálně nastavenému uspokojování potřeb. Kultivace rovněž znamená navozování nových vyšších potřeb, které nastupují po saturaci základních potřeb a v důsledku sociálního rozvoje osobnosti. Vzdělávání plní své cíle beze zbytku, pouze pokud děti a mladé lidi nejen vzdělává, ale také socializuje a kultivuje.“ (Sak, 2007, s. 117).

V aktuálním světě vzdělávání překročilo své ohraničení, definované tzv. žákovským či studentským věkem, a proměnilo se v celoživotní proces. Většina přístupů k občanskému a politickému vzdělávání využívá kombinování kurikula klasického formálního vzdělávání i vzdělání celoživotního, se zaměřením na dospělé jedince.

V rámci organizace UNESCO sleduje agendu vzdělávání dospělých Institut pro celoživotní vzdělávání (*UNESCO Institute for Lifelong Learning*). Institut pro celoživotní vzdělávání organizuje Mezinárodní konference o vzdělávání dospělých (*Conférences internationales de l'Éducation des Adultes, CONFINTEA*). První z nich se uskutečnila v roce 1949 v dánském Helsingoru, šestý (poslední) sjezd se konal roku 2009 v brazilském Belému. Od roku 2011 shromažďuje *Knihovna Institutu pro celoživotní vzdělávání* u jednotlivých států dokumenty, zákonné předpisy či strategie týkající se oblasti vzdělávání dospělých. Tento přístup odráží skutečnost, že projekty celoživotního (a potažmo i občanského) vzdělávání jsou primárně realizovány

v uzavřeném prostoru jednotlivých států a jejich vlastních strategických plánů, byť odkazujících na globální trendy (v regionálních oblastech existují spíše teoretické tlaky na sjednocení, či alespoň posílení spolupráce – viz např. projekty iniciované orgány Evropské unie):

„Jelikož jsou politiky vzdělávání dospělých a jejich praktické realizace v základech národní záležitosti, podílí se na podmínkách uskutečňování programů mnoho faktorů: převažující sociopolitická kultura zahrnující přesvědčení a hodnoty týkající se obecného fungování státu a jeho konkrétní roli ve vzdělávání a výuce; převažující pohled na funkci vzdělávání a výuky (...) ve vztahu ke společenským, kulturním, politickým a ekonomickým cílům a prioritám státu; dominantní stanovisko ohledně optimálního poměru sil, rolí a činností mezi třemi ústředními společenskými institucemi, státem, trhem a občanskou společností; systémy správního dohledu nad průběhem vzdělávání dospělých, včetně úloh sociálních partnerů; úroveň hospodářského rozvoje a úroveň investic do sféry vzdělávání“ (Torres, 2013, s. 10).

Celoživotní přístup může být patrný i v kontinuálním profesním vzdělávání, jehož cílem je adaptace na nové oborové či technologické poznatky. Stejně tak jako se mění technologie, mění se i fungování společnosti (nebo naopak, abychom neupřednostňovali jedno z výše zmíněných paradigmat mediálních studií). Profesní vzdělávání bývá v některých oblastech samozřejmostí, a v zásadě může probíhat i bez přítomnosti školitele (teoreticky vzato např. u pracovních pozic využívajících měnících se zákonných předpisů či norem). V případě tzv. humanitní či společenskovední oblasti, zahrnující výuku znalostí či kompetencí bez pevně stanovené objektivní souvislosti s profesním směřováním jedince, může vůle k dalšímu vzdělávání opadat.

Ztráta (či nepřítomnost motivace) v případě občanského vzdělávání je v českém prostředí částečně dána kompromitací tématu v letech vlády Komunistické strany Československa, kdy se „politická osvěta“ stala povinností. V klasické výuce setkáváme s primární potřebou naučit se číst, psát a počítat. Moderní pojetí vzdělávání tyto pilíře nadstavělo mediální gramotností, informačně-technologickou gramotností a finanční gramotností. V oblasti inovativního vzdělávání se v posledních desetiletích objevily nové a novější gramotnosti, a jednou z nich je i gramotnost mediální, týkající se schopnosti vyhledávání, interpretace, a případně i tvorby mediálních obsahů.

3.2.1 Profesní vzdělávání novinářů

S mediální gramotností souvisí i její profesní ekvivalent, kterým je profesní vzdělávání žurnalistů. Jejich příprava na výkon novinářského povolání si prošla svým vlastním historickým vývojem, od situace, kdy novinářství de facto žádným povoláním nebylo, přes zlatý věk žurnalistiky, kdy se mohla pyšnit působností předních spisovatelů, umělců či významných odborníků, až k situaci dnešní, kdy novinářské povolání ztrácí na prestiži – dle výsledků šetření Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR se prestiž povolání novináře propadla z 12. příčky (z 26 možných) roku 2007 na místo 22. z února loňského roku.

Otázkou samozřejmě je, jak dotazovaní interpretují otázku, a jak vnímají význam „prestiže“ (např. jestli vnímají prestiž jako něco, „co má zvuk či dobré jméno“, nebo prakticky jako odraz skutečnosti, že dané povolání nemůže dělat každý – zejména pokud vyžaduje specifické studium či schopnosti, jako tomu je u povolání lékaře či vědce, která dlouhodobě žebříčku vévodí; zatímco na chvostu prestiže se ocitají uklízečky a poslanci, jejichž vzdělání nemusí být pro výkon povolání předpokladem).

Povolání novináře má nicméně svá specifika:

„O profesi redaktora (...), podobně jako o žurnalistice obecně, se často mluví jako o otevřené profesi (...). Ačkoli její provádění vyžaduje určité schopnosti, jako je schopnost rychle vyhledávat, sbírat a zpracovávat informace, nevyžaduje žádné specifické oprávnění, licenci nebo atestaci. Ve většině demokratických mediálních systémů je práce v redakci zpravodajství otevřenou profesí, která nevyžaduje absolvování nějakého odborného vzdělávání. Pracovníky zpravodajství se tak stávají absolventi spektra různých oborů. To na jedné straně zaručuje bohatší škálu znalostí z různých tematických oblastí, kterou lze využít při zpracování zpráv o rozličných událostech. Na straně druhé jednotlivé mediální organizace musejí zajistit, aby nově příchozí redaktoři pracovali takovým způsobem, jaký vyžadují. Negativním rysem takovéto otevřenosti novinářské profese může být skutečnost, že začínající redaktoři, kteří neprošli profesním vzděláváním, nejsou obeznámeni se základy novinářské etiky, profesními normami nebo s posláním a rolí médií v demokratické společnosti.“ (Trampota, 2006, s. 49).

Klasické profesní vzdělávání novinářů formou vysokoškolských oborů tak nemůže zasáhnout ty, kteří se k žurnalistice dostanou jinou cestou. I to je důvodem, proč je určité veřejné a všeobecné povědomí o fungování médií žádoucí. Proto je stále (zejména v Německu) kladen důraz na elévství.

Zároveň tím ale může vyvstávat otázka, je-li vůbec klasické univerzitní vzdělávání novinářů za těchto podmínek potřebné – zejména v takové podobě, kdy mívá

v základních obrysech podobu mediální výchovy a volnočasového „kroužku tvůrčího psaní“. Neboť bude-li vymýcen mediální analfabetismus, měli by základní předpoklady pro výkon novinářství splňovat v zásadě všichni (samozřejmě za předpokladu fungujícího následného a kontinuálního vzdělávání podporovaného zaměstnavateli – zde ovšem narážíme na další aspekt novinářské práce, a tím je variabilita forem pracovněprávních vztahů, kdy v zásadě mezi novinářem a majitelem či pověřeným zástupcem média nemusí vzniknout zaměstnanecký poměr ve smyslu např. českého Zákoníku práce).

V českém prostředí je vzdělávání novinářů realizováno zejména středoškolskými a vysokoškolskými obory, nutným předkladem pro výkon povolání samotného však tato formální průprava není, od toho se odvíjí i jistá nesystematičnost dalšího vzdělávání. V západních zemích je praktické „studium“ v rámci elévství skutečně o poznání běžnější, v českém prostředí funguje spíše symbolicky (pro historické srovnání viz Köpplová, 1995, s.10-14; k tématu také Jiráček, 2008).

3.3 Role masových a nových médií

Na novináře zároveň působí i další vlivy, které bývají uváděny coby narušení požadavku novinářské objektivitě – ekonomické tlaky, autocenzura, korupce atd. Celá situace je problematická zejména kvůli tomu, že média jsou všudypřítomná a novináři jsou těmi, kdo se na vzniku zpráv podílí. Jejich primární funkcí je už výběr zprávy, která bude sdílena s příjemci, některé teoretické práce hovoří o nastolování agendy (agenda setting) ovlivňující veřejné mínění (srov. koncepci Waltera Lippmanna).

Maxwell McCombs např. zmiňuje schopnost médií vyvolat ve společnosti konkrétní jednání bez vztahu k reálným vnějším příčinám (a upřednostnit tak zprávy před osobní zkušeností), uvádí příklad z Německa:

„V německém tisku se během podzimu roku 1973 objevovaly typické obrazy širšího prostředí přesahujícího osobní zkušenost. Počet negativních tvrzení v západoněmeckých novinách od září do prosince každý týden přečísloval pozitivní výroky o dostupných dodávkách ropy do země. Dále v průběhu října a listopadu stabilně narůstalo označování situace jako krize. V listopadu vydala spolková vláda zákaz nedělního řízení, a to po dobu čtyř po sobě jdoucích týdnů, a omezila rychlost na dálnicích, čímž významně podnítila zpravodajství o krizi. Diskuse o krizi se zklidnila teprve v lednu a únoru 1974, kdy ve zpravodajství zavládla rovnováha mezi pozitivním a negativním hodnocením situace.“ (McCombs, 2009, s. 54).

McCombs (2009, s. 54) konstatuje, že podnětem zpráv byl nárůst cen ropy v arabských zemích a následný bojkot především vůči Spojeným státům americkým a Nizozemí. Skutečností dle něj bylo to, že dodávky ropy do Německa neklesaly, byly srovnatelné s předchozím rokem. Nicméně:

„... v pěti hlavních německých novinách – ve třech seriózních a dvou bulvárních listech – vyšlo od září do února více než 1400 článků o dostupnosti ropy. (...) V sérii listopadových průzkumů veřejného mínění vyjádřily více než dvě třetiny dotázaných majitelů aut obavy, že nastane vážný nedostatek paliva. V prosinci, společně s tím, jak se začal zmenšovat počet negativních výroků o situaci, pokleslo procento majitelů aut obávajících se nedostatku paliva zhruba o polovinu, na jednu třetinu.“ (McCombs, 2009, s. 55).

McCombs však také uvádí, že mediální zdůrazňování energetické krize vyvolalo u veřejnosti behaviorální reakci, kterou byla zvýšená poptávka po ropných produktech i v řádech desítek procent. Tento nárůst zájmu bohužel předčil i nárůst dodávek, a tak k mohlo k faktickým nedostatkům skutečně docházet, byť z jiných důvodů (2009, s. 55).

3.3.1 Koncept veřejné sféry – občanské vzdělávání a úloha médií

„Občanskou veřejnost lze předně chápat jako sféru soukromých osob shromážděných v publikum“ (Habermas, 2000, s. 87).

Je občanská veřejnost skutečně publikem? V češtině má publikum specifický a částečně přenesený význam – přestože kořenem slova je latinský termín označující veřejnost, označuje české publikum takřka výhradně diváky (podobné významové odchýlení náleží synonymnímu obecnost). Není bez souvislosti, že dějiny „veřejnosti“ ve smyslu politickém se prolínají s dějinami „veřejnosti“ coby přihlížejících diváků. Veřejnost, která v dílčích historických momentech usilovala o možnost aktivně se podílet na politice, si zároveň vydobyla možnost se o v zásadě tutéž politiku (příležitostně) nezajímat. Ideál veřejnosti, demokraticky dohlížející na správu moci, se tak začal rozptylovat ve veřejnost přihlížející, veřejnost v publiku. Snad i proto není snadné veřejnost definovat – Jürgen Habermas uvádí svůj spis o strukturální přeměně veřejnosti prohlášením, že „způsob, jakým užíváme slov *veřejný* a *veřejnost*, svědčí o tom, že jejich význam je rozmanitý, často i soupeřící“ (Habermas, 2000, s. 55). Pozastavme se nejprve u etymologie slova veřejnost. Zatímco čeština „veřejnost“ a „publikum“ většinou významově diferencuje (přestože souvislost obou dvou označení – „publikum“ jakožto odvozenina z lat. publicus (veřejný) – zůstává zachována; a obdobně je tomu i v němčině

– „Öffentlichkeit“ vs. „Publikum“, jiné jazyky tuto diferenciaci neznají. Např. ve francouzštině jsou obě slova v zásadě plně synonymická („public“ jako veřejnost i publikum; v běžném užití však častěji veřejnost). V angličtině je pak např. to, čemu v češtině říkáme „publikum“, označeno za (pasivní) „posluchačstvo“ (audience), zatímco slovem „public“ bývá myšlena veřejnost, případně populace či obec (ve smyslu komunity).

Jürgen Habermas poukázal ve své knize *Strukturální přeměna veřejnosti* (1962) na souvislost rozvoje (angažované) žurnalistiky se společenskými změnami, které s sebou přinesly jednak ideje osvícenství, jednak zájem měšťanské vrstvy o do té doby elitní záležitosti. Dle Habermase utvořili evropští měšťané – inteligenci nevyjímaje – veřejnost, ve smyslu veřejného, tedy všem bez výjimky přístupného prostoru otevřeného diskuzi a řešení otázek, které byly ignorovány těmi nejmocnějšími, tedy šlechtou. Opodstatnění tento společenský proud pozbyval s nástupem evropských revolučních hnutí, neboť elity původní (šlechta), již byly nahrazeny elitami novými, v zásadě dynamičtějšími. S trochou nadsázky lze použít výrok Pierra Vergniauda o revoluci požírající vlastní děti. Habermasova veřejnost disponuje sociálními strukturami a politickými funkcemi. Důležitý je moment artikulace funkcí veřejnosti, kterou zprostředkovala právě média.

V dějinách médií je několik zásadních milníků. Jedním z nich je vynález knihtisku, dalším nástup masového tisku. Habermas považuje za kritický okamžik 30. léta 19. století – vrchol průmyslové revoluce, kdy politické a kulturní tiskoviny přestaly plnit svou funkci, nebo – ekonomicky řečeno – po jejich funkci přestala být poptávka. Revoluční myšlenky byly nahrazeny revolučními činy – připomeňme červencovou revoluci (1830), revoluční rok (1845), jaro národů, revoluční sjednocování italského území.

Úpadek měšťanské veřejnosti byl spojován se vznikem masových médií (která nahradila svépomocně vydávané letáky a tiskoviny zprostředkovávající politická prohlášení či polemiky – srov. moral weeklies) a v neposlední řadě i v důsledku sílícího potenciálu kapitálu. Habermas zde vidí moment, kdy se sdílení či tvoření (užívání) kultury v nejširším slova smyslu přeměnilo v požívání kultury.

Až přelom století je nicméně označován za prvotní etapu vzniku bulvárního tisku, jemuž bývá přičítán kalkul s pasivitou čtenářů (publikování neověřených či přímo smyšlených zpráv, jednoduchost textu, předkládání banálních témat apod.). Absolutní pasivita příjemců mediálních obsahů byla sice řadou výzkumů a teoretických prací zpochybněna (viz kulturně studia). Zároveň i sílí programy odvolávající se na větší míru zapojení účastníků masové komunikace, které sice zdůrazňují aktivní přístup diváka, zároveň ale svou podstatou implikují, že tato tvůrčí činnost není zcela samozřejmá či objektivně

znatelná. Zvláštní roli mají v tomto kontextu média digitální a síťová, do kterých jsou stále vkládány jisté naděje, byť se zároveň potýkáme s řadou jejich úskalí.

Současnou kulturu si lze jen těžko představit bez médií, a je otázkou, zdali pro některé jedince dokonce média nepředstavují kulturu jedinou. Stejně jako je jistá kultura vlastní médiím, jsou i média součástí kultury. V souvislosti s koncepty globalizace se mnohé názory kloní k tomu, že se mediální obsahy sblíží. Sbližování obsahů je možné pozorovat na přebírání a sdílení zpravodajských záběrů, přebírání informací a zpráv, informování o obsahu druhých médií. Na druhou stranu nelze určit, zdali je sblížování médií důsledkem sblížování kultur samých (a tedy globalizace), či právě naopak jestli sblížující se média (jejichž sblížování lze vnímat i jako odraz propojenosti majetkových struktur médií).

Některé studie poukazují na emocionální privatizaci veřejných událostí, např. ve formě mediálního přenosu politických jednání či debat. Pokud byla kdysi, byť i pasivní účast, na jednání s politickým aspektem, vnímána jako jistá výsada, svého druhu vzácnost. Dnes patří podobné zprostředkované přenosy k záležitostem opomíjeným i dramaturgy (srov. např. vysílací časy záznamů z Poslanecké sněmovny Parlamentu ČR), případně poklidnou kulisou k nedělnímu obědu. Někteří teoretici tak hovoří o problému soukromého prožitku veřejné události, který snižuje diváckou (a potažmo i občanskou) hodnotu veřejného aktu. Na straně druhé jsme ale svědky opačného fenoménu, a to veřejného prožitku soukromé události, již je naopak „zveřejněním“ atribuován punc výjimečnosti (s tím souvisí zejména mediální logika sociálních médií).

V minulém odstavci byly zmíněny záznamy z jednání Poslanecké sněmovny Parlamentu České republiky. Některými diváky jsou opomíjeny (většinou s konstatováním jejich nezáživnosti), jiné skupině slouží k pot'ouchlé zábavě. Politika tak aktuálně mezi občanech balancuje na mediálním pomezí zábavy a nudy. Některé studie hovoří o infotainmentu, jakémisi hravém informování, které je charakteristickou součástí dnešních mediálních formátů. Vychází z premisy, že holé informace jsou pro postmoderního diváka nezáživné, a je tedy třeba je okořenit zábavnými prvky. Je však otázkou, nakolik je médii vyzkoušený „politický infotainment“ vhodnou cestou pro šíření „politického obsahu“ a jestli má takový dopad, jaký by mělo mít občanské vzdělávání.

3.3.2 Koncept občanské žurnalistiky

S rozvojem digitálních médií, zejména s rozšiřující se dostupností médií využívajících systému sociálních sítí, se objevilo široké spektrum možností, kterak se podílet na obsahu médií. Systém fungování masových médií byl v jistém slova smyslu vyveden z „původně nerovnovážné“ rovnováhy. Charakteristickým rysem masových médií je právě skutečnost, že jeden zdroj (vysílatel) distribuuje své sdělení mnoha – blíže nespecifikovaným – příjemcům. Klasická masová média (zejména televize, ale i tisk) do jisté míry reagovala na technologickou proměnu komunikace a zakomponovala do svého fungování principy médií novějších, založených na možnostech interaktivity (srov. koncept mediální konvergence).

Interaktivita byla v první chvíli opěvována pro svou zdánlivou angažovanost a schopnost vyvolat v příjemcích komunikačního obsahu odezvu. V kontextu digitálních médií se objevily pojmy jako „produsage“ (vzniklý z kombinace anglických slov production a usage; prvně použito Axelem Burnsem) označující splynutí či prolínání úloh původce a uživatele. Jednou citovaných z forem produsage bývá vedle projektu Wikipedie i občanská žurnalistika, taktéž naplňující Burnsovy charakteristické podmínky: nejen obecné pravidlo obsah tvořený uživateli, ale i komunitní angažovanost, nekontrolovatelný vývoj, či otevřenou a dynamicky se měnící organizační strukturu.

Angažovanost, spojená s občanskou žurnalistikou, může mít různé podoby a různé jsou i kontexty jejího vnímání. V českém prostředí se nelze vyhnout negativním konotacím, z části daných dědictvím dialektiky totalitního režimu. Sloveso „angažovat se“ znamená dle Slovníku spisovné češtiny aktivně společensky vystoupit. Akademický slovník cizích slov zmiňuje i hovorové užití ve smyslu učinit sám sebe účastným, projevovat aktivní zájem o něco či o někoho, samotné adjektivum „angažovaný“ pak definuje částečným opisem „takový, který se angažuje, tj. se exponuje, o něco usiluje“. Totožný popis přebírá i Slovník spisovného jazyka českého. Pokud bychom hledali francouzský a německý ekvivalent, mohli bychom se vydat po stopách jazykových podobností, a snad se i spokojit s termíny „s'engager“ a „sich engagieren“. Slovník Larousse uvádí u zvrátého slovesa „s'engager“ na prvním místě význam „vložit se do něčeho“ (to v zásadě není daleko od běžného užívání paralelního obratu v češtině – neboť pokud se někdo někde angažuje, předpokládá se, že se, hovorově řečeno, do něčeho vloží; rozdíl je nicméně ten, že francouzština tohoto obratu užívá i doslovně). Na druhém místě je přenesený význam ve smyslu „provedení morálního závazku“. Digitální

slovník německého jazyka uvádí ve zvrtné formě význam závazku, v synonymickém oddíle ale zmiňuje i obraty „bojovat za něco“, „agitovat“, ale i „usilovat o něco“ či „něco dělat“.

4 NENÁVISTNÉ PROJEVY NA SÍTI: SELHÁNÍ, NEBO VÝZVA OBČANSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ?

Tématem této části jsou nenávistné projevy na internetové síti. Patrně všichni si dovedeme přibližně představit, o co se jedná – přinejmenším chováme v mysli nějaký teoreticky možný příklad, dost možná jsme se s ním dokonce na vlastní oči setkali. Některé z nás takové setkání pohorší, jiné skutečně podnítlí, jiné nechá absolutně chladnými. Společnost, jako celek, však výše uvedená jednání odsuzuje a v některých případech přímo penalizuje.

Do této práce bylo toto téma začleněno z důvodu, že prolíná veškeré výše zmiňované aspekty občanského vzdělávání – zaprvé představuje nešvar, se kterým se občanské vzdělávání snaží bojovat, zadruhé se jedná o problém, který se vyskytuje ve všech třech rozebíraných zemích a zatřetí je to záležitost, která v sobě skýtá perspektivy právní i mediální (krom mnohých dalších).

Internetové štváctví může být nazíráno z mnoha rovin. Zatímco právo budou zajímat jeho trestněprávní následky, případě kolize se systémem občanských a politických svobod, mohou se sociální a humanitní vědy zabírat okolnostmi vzniku této zvláštní komunikační situace, případně jejich faktických či předpokládaných dopadů na společnost. Sociologové mohou sledovat, z kterých komunit se rekrutují ideální vysílatelé a ideální příjemci. Psychologové pak mohou zkoumat reakce příjemců na sdílená sdělení. Kulturologové mohou zkoumat jednotlivá národní či komunitní specifika. Právní perspektiva totiž není nikdy jediná možná perspektiva, která se nabízí. V tomto konkrétním případě se nabízí perspektiva mediálních, potažmo kulturních studií – neboť technologickou podstatou internetového štváctví je médium (sítové médium), Internet. Můžeme si myslet, že technologie je v tomto případě vedlejší, neboť schopnost nenávidět a projevit nenávisť je v niterné lidské povaze. Také si ale můžeme myslet, že nebylo-li by oné technologie, nemělo by internetové štváctví takovou podobu a takový zhoubný potenciál, jaký má. Nelze striktně říct, že by první či druhé tvrzení bylo lživé. Vždy záleží na úhlu pohledu.

Proto se tento text pokouší zachytit vícero perspektiv a pojímá problematiku jak z pohledu právních konsekvencí tohoto společensky nežádoucího jednání, tak z hlediska teoretického rámce současného zkoumání zejména tzv. nových médií, kterému je díky komparaci s (českou) právní perspektivou dán praktický kontext.

4.1 Právní perspektiva

Právní hledisko sleduje internetové štváčství ve dvou svým způsobem obousměrných fázích. Na jednom konci je zde penalizace tohoto jednání. Důvodem penalizace jsou obecné právní hodnoty, všeobecně ilustrované jako ochrana veřejného zájmu a ochrana základních lidských práv a svobod. Tato práva jsou krom vnitrostátní úpravy garantována i mezinárodním právem.⁴⁶ Zejména jedna skupina zmiňovaných základních lidských práv a svobod má však dějinami prověřený potenciál jiná lidská práva popírat – svoboda projevu a informací,⁴⁷ zejména pokud je zneužita.⁴⁸

Dalším právním hlediskem je problematika regulace internetových aktivit, a v širším kontextu i schopnost současného práva adekvátně reagovat nejen na související změny společenské, ale i na změny technologické. Jak bylo uvedeno výše regulace těchto aktivit je značně v područí svobody projevu, zároveň však prostupuje mnoha vnitrostátními právními odvětvími (zmiňme např. online sázky a gamblerství, bankovníctví, e-shopy, internetové podvody, inzerce apod.). Internet, coby symbol globalizace, se tak často ocitá v mezích vnitrostátních právních úprav.

V neposlední řadě se tématu dotýká i teoretický, či přímo filosofický náhled na samotnou podstatu práva a podstatu zločinu. V tomto kontextu se právo setkává i se sociologií. Ilustrovat to lze na srovnání pojmů „zločin“ a „trestný čin“. Ke slovu se zde dostává i morálka. Laicky řečeno, jak už bylo naznačeno výše, ne každý trestný čin je společností považován za zavrženíhodný, a naopak ne každá společensky amorální záležitost je zločinem. Tyto dvě kategorie se nemusejí překrývat – a tím může ve společnosti docházet ke střetům a nedorozuměním v otázce toho, co se má a nemá dělat (a především proč).

⁴⁶ Česká Ústava garantuje dodržování závazků České republiky vůči mezinárodnímu právu přímo v 1. čl. odst. 2.

⁴⁷ Viz. Čl. 18 „Svoboda projevu a informací“ *Všeobecné deklarace lidských práv* z roku 1948 (OSN A/217/III/A) a čl. 10 „Svoboda projevu“ *Evropské úmluvy o ochraně lidských práv a svobod* z roku 1950.

⁴⁸ Na to sice pamatuje např. čl. 17 „Zákaz zneužití práv“ *Evropské úmluvy o ochraně lidských práv* z roku 1950, který je však natolik obecný (ve smyslu, že žádné uvedené právo nesmí být užito k potlačení jiného práva), že teoreticky je možné jej ad absurdum chápat dvousečně (prohlásím-li, že realizací prvního práva dochází ke zneužití/potlačení druhého práva, paradoxně usiluji o potlačení prvního práva právem druhým).

4.1.1 Nenávistné projevy na síti z hlediska českého práva

Konkrétní související českou právní úpravou internetového štváčství je ustanovení *Trestního zákoníku*, konkrétně § 356 hovořící o „podněcování k nenávisti vůči skupině osob nebo k omezování jejich práv a svobod“. S touto definicí přirozeně souvisí ustanovení týkající se osobnostních a lidských práv a svobod, která nalezneme v *Listině základních práv a svobod* (která se součástí českého ústavního pořádku) a v dílčích jednotlivostech také v *Občanském zákoníku*.

Ústava stanovuje, že „základní práva a svobody jsou pod ochranou soudní moci“ (Česká republika, 1992, čl. 4). Tato práva a svobody jsou zachycena v *Listině základních práv a svobod*. Je stanoveno, že: „Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“ (Česká republika, 1992, čl. 3) Svobodu projevu a právo na informace zachycuje čl. 17, kde zároveň stojí, že „Svobodu projevu a právo vyhledávat a šířit informace lze omezit zákonem, jde-li o opatření v demokratické společnosti nezbytná pro ochranu práv a svobod druhých, bezpečnost státu, veřejnou bezpečnost, ochranu veřejného zdraví a mravnosti“ (Česká republika, 1993, čl. 17, odst. 4). Jedno ze zákonných omezení této svobody je v českém právu právě omezení týkající se podněcování k nenávisti upravené *Trestním zákoníkem*.⁴⁹ *Občanský zákoník* přejímá ústavní znění, a podporuje princip ochrany lidských práv a svobod zejména ustanovením § 3 (Česká republika, 2012).

Internetové štváčství, a zejména pak jeho trestněprávní následky, jsou zachyceny v § 356 *Trestního zákoníku* coby „Podněcování k nenávisti vůči skupině osob nebo k omezování jejich práv a svobod“. Znění tohoto paragrafu se v české právní úpravě poprvé objevilo s účinností od 1.1.1992 – komunistický režim takovou situaci neřešil.

Dle komentáře JUDr. Miroslava Růžičky se podněcováním:

„... rozumí projev, kterým pachatel zamýšlí vzbudit u jiných osob nenávist k některému národu, rase, etnické skupině, náboženství, třídě nebo jiné skupině osob nebo vyvolat jednání dalších osob vedoucí k omezování práv a svobod jejich příslušníků. Nezáleží na formě projevu. Může se

⁴⁹ *Trestní zákoník*, zákon č. 40/2009 Sb.

tak stát slovem, písmem, tiskem, obrazem, veřejnou počítačovou sítí nebo jiným způsobem. Např. tedy i symbolickým spálením vlajky“ (Draštík a kol., 2015).

Důležitým rysem je veřejnost takového jednání (Draštík a kol., 2015). Komentář dále uvádí, že:

„... k podněcování může dojít přímo, nepřímo i skrytě (např. ironizováním na účet skupiny osob). Projev, jehož obsahem je podněcování, může být učiněn i prostřednictvím tisku či jiného sdělovacího prostředku. Trestný čin je dokonán již projevem, jehož obsahem je podněcování. K bezprostřednímu vyvolání nenávisti nebo jednání směřujícímu k omezování práv a svobod příslušníků národa, rasy, etnické skupiny, náboženství apod., nemusí dojít“ (Draštík a kol., 2015). Dotčenými právy a svobodami se rozumí zejména práva a svobody uvedené v čl. 5-25 Listiny základních práv a svobod, ve Všeobecné deklaraci lidských práv, Mezinárodním paktu o občanských a politických právech a Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod (Draštík a kol., 2015).

Souvisejícími, avšak odlišnými trestnými činy jsou „založení, podpora a propagace hnutí směřujícího k potlačování práv a svobod člověka“ (§ 403), „projev sympatií k hnutí směřujícímu k potlačení práv a svobod člověka“ (§ 404) a v neposlední řadě i „popírání, zpochybňování, schvalování a ospravedlňování genocidia“ (§ 405) – ve všech případech je penalizace vyšší, došlo-li k činu prostřednictvím médií (včetně počítačových sítí).

České právo řeší i odpovědnost provozovatelů webových stránek, sítí a úložišť, a to zákonem č. 480/2004 Sb., o některých službách informační společnosti.

Základním hlediskem souvisejících povinností provozovatelů je rozlišování publikovaných obsahů na vlastní a cizí obsah. V případě vlastního obsahu je odpovědnost úplná, u cizího obsahu musí být pro vymáhání odpovědnosti naplněny některé okolnosti a skutečnosti.

Mezi odpovědnost poskytovatelů souvisejících služeb jsou řazeny „odpovědnost za obsah přenášených informací“ (pokud provozovatel přenos sám iniciuje, zvolí uživatele přenášené informace nebo zvolí obsah přenášené informace; dle § 3), „odpovědnost za obsah automaticky dočasně meziukládaných informací“ (také zde je odpovědnost za obsah přímo podmíněna zásahem či opomenutím provozovatele; dle § 4), „odpovědnost za ukládání obsahu informací poskytovaných uživatelem“ (jen pokud poskytovatel mohl s ohledem na okolnosti vědět o protiprávním jednání uživatele, či pokud se dozvěděl o protiprávnosti jednání uživatele, aniž by provedl nápravu – tj. zneprístupnění či odstranění informací; je možné říci, že provozovatel zde odpovídá sekundárně; dle § 5). Zároveň však § 6 stanoví, že poskytovatelé nejsou povinni dohlížet na obsah jimi

přenášených nebo ukládaných informací, ani aktivně vyhledávat skutečnosti a okolnosti poukazující na protiprávní obsah informace.

Je přitom logické, že odpovědnost za informace uveřejněné na Internetu má primárně ten, kdo je vložil, jehož názor tak prezentují a jehož jsou projevem. Na uživatele se tedy přímo vztahují konkrétní ustanovení *Trestního zákoníku*.

V souvislosti s odpovědností provozovatelů je možné zopakovat, že potenciálně závadný obsah může vyvolat odpovědnost i u provozovatele – pokud mohl o protiprávním jednání vědět, či se o takovém protiprávním jednání dozvěděl, a neprovedl nápravu (viz výše). Ona náprava – tj. odstranění či znepřístupnění závadné informace – je zejména na uživatelských diskuzích realizována formou individuální kontroly či automatické naprogramované cenzury předem zadaných slov (to znamená, že prakticky nedojde ke zveřejnění), případně sekundárním výmazem závadného obsahu (který může být doprovázen „symbolickým“ zablokováním příspěvovatelova účtu).

4.1.2 Internet a jeho reflexe v právu

V českých právních předpisech je aktuálně cca šest desítek předpisů obsahujících pojem „Internet“. Žádný z nich jej však nemá ve svém názvu – úpravy se týkají konkrétních právních odvětví, nikoli technologie jako celku (nejblíže by tomuto náhledu byl výše zmíněný *Zákon o některých službách informační společnosti*). Zřejmě se má (či mělo) za to, že takováto roztržštěná úprava je ve svém důsledku efektivnější a lépe odpovídá aktuálním potřebám. Na Internet je tedy českým právem pohlíženo především jako na více či méně specifické prostředí, ve kterém dochází k určitým jinak běžným událostem majícím možné právní následky. Tomuto pohledu odpovídá i zákonná úprava, kdy je k některým trestným činům doplněn odstavec či alinea o provedení trestného činu masovými médii, včetně počítačové sítě.⁵⁰

Internet je však ze své podstaty mezinárodním fenoménem; to vyvolává tlak na sjednocení právní úpravy (viz Kohl, 2007). V rámci Evropské Unie jsou tyto snahy dány zájmem o integraci vnitřního trhu.

⁵⁰ Zajímavé je i to, že mezi Internetem a ostatními (klasickými médii) není (nejen) optikou českého práva často vůbec rozlišováno. Přitom mezi jejich fungováním, využíváním i dosahem bývá často zásadní rozdíl, a to i přesto, že se v dnešní době podoby jednotlivých médií v zásadě sbližují.

V neposlední řadě je třeba připomenout, že k typickým porušením práva za pomoci Internetu patří: porušování autorských práv (posuzování míry odpovědnosti se v jednotlivých státech liší), poškození záznamu v počítačovém systému, hackerství, cyberstalking, poškozování dat, podvodné jednání či šíření pornografie.

4.2 Mediálněvědní perspektiva

Právo se na veškerou realitu dívá pohledem hledání potenciálních morálních či společensky škodlivých rizik, kterým se případně snaží normotvornou mocí zabránit. Mediální studia přirozeně žádnou takovou pravomoc nemají. Nelze však říci, že by se zabývala jen pozitivní stránkou věci; v tématech jejího zájmu je řada konceptů kriticky hodnotících mediální produkty i jimi vytvářenou kulturu. Zášť na síti by v jistém úhlu pohledu mohla být jedním z (mnoha) rysů současné mediální kultury, a paradoxně zejména kultury hlásící se k demokratickým hodnotám (tj. svobodě projevu a názoru, tedy k lidským právům a občanským svobodám). Toto setkání či jistá zvláštní forma synergie médií a práva je velmi zajímavé, není však ani prvním, a zřejmě ani posledním.

Následující odstavce se pokusí přiblížit základní postuláty, týkající se kontextu úlohy médií v demokracii a zejména pak fenoménu tzv. nových médií (tj. Internetu, sociálních sítí a interaktivitě).

Nejprve je ale třeba vysvětlit několik pojmů. V první řadě samotný termín „médiá“. V běžné řeči jsou médii myšlena zejména masová média, tradičně pak tisk (případně související instituce a pracovní organizace, včetně zaměstnanců – novinářů). Média však v zásadě označují jakékoli komunikační prostředky, které přenášejí sdělení.⁵¹ Proto se v řadě teorií setkáváme s koncepty označujícími za médium třeba i řeč, znakový jazyk, písmo či kouřové signály. Médii však můžeme označovat i konkrétní technologie, které souvisejí s přenosem informací (tedy nosiče, např. vinylová deska). Výraz média se v neposlední řadě používá také pro charakteristiku komunikačního prostředí, tím spíše pokud se bavíme o elektronické komunikaci. Toto hledisko souvisí i s modely komunikace, které většinou popisují proces sdělování typický pro různá média. Jeden z nejnámějších a nejjednodušších komunikačních modelů vznikl v padesátých letech – je lineární a jeho základní myšlenkou je teze, že „někdo říká něco někomu nějakým kanálem a s nějakým účinkem“; charakterizuje tak běžnou mezilidskou komunikaci, ale

⁵¹ Srov. latinský původ slova.

Ize jím nahlížet i masovou komunikaci.⁵² Pro masová média je však typičtější model, který je charakteristický znásobením obsahů, komunikačních kanálů a příjemců. S příchodem síťových médií našel uplatnění síťový model, jehož strukturu není těžké si představit – tento model zdůrazňuje zejména obohacení interakcí příjemců i vysílatelů sdělení.⁵³

Tyto modely konstatují, že podoby lidské komunikace se mění – a média jsou prostředky, které to umožňují.⁵⁴ Vytvřily se i role, které média zastávala v zájmu rozvoje demokracie (či jiných politických režimů), veřejnosti a občanské společnosti. V následujících oddílech proto budou ve stručnosti představeny koncepty úloh (klasických i digitálních) médií v demokracii, ale i kritické teorie médií.

4.2.1 Úloha médií v demokracii

Bavíme-li se o úloze médií v demokracii, bývá zvykem odlišit institucionalizovaná média (tisk, televizní vysílání) a média fungující coby otevřený komunikační prostor. Zatímco klasická média bývají tradičně snáze regulovatelná (např. přímým státním dozorem, cenzurou, registračními podmínkami, profesními standardy), digitální média mají svobodnější podstatu.⁵⁵ V posledním desetiletím se hovoří zejména o potenciálu tzv. občanské žurnalistiky, která je realizována právě otevřeným přístupem široké veřejnosti na síť a ochotou této veřejnosti sdílet a šířit své názory a stanoviska (případně se na síti organizovat do občanských iniciativ).

Internetová zášť je bohužel rubem této občanské iniciativy, resp. jakýmsi inverzním občanským aktivismem. Je však otázkou, nakolik se jedná se o nový či nepřírozený stav.

Po druhé světové válce byla v USA ustanovena *Komise pro svobodu tisku (the Commission on Freedom of the Press, známá také jako Hutchins Commission)*, jež měla studovat žádoucí funkce médií v demokratickém státu. Roku 1947 byla uveřejněna zpráva *Svobodný a odpovědný tisk (A Free and Responsible Press)*, která se jmenovala některé zásady, kterými by se měl moderní tisk řídit a být tak nejen svobodným, ale i

⁵² Model komunikace dle Harolda Lasswella z roku 1948.

⁵³ Velmi zajímavý je koncept komunikačních struktur Viléma Flussera. Vilém Flusser rozlišil model pyramidy (typický pro církve či administrativu), stromu (typický pro vědu či technokracii), divadla (typický pro pedagogiku), amfiteátr (typický pro masová média), kruhu (typický pro kulaté stoly, parlament, laboratoře) a síť (typické pro počítačové systémy) (viz Bollmann, 1995, s. 21).

⁵⁴ Srov. také Marshall McLuhan: *Understanding Media. The Extensions of Man* (1964).

⁵⁵ To přirozené není dáno jen technologickým aspektem, ale i společenským a historickým vývojem. V jistém ohledu může být minimálně teoreticky snazší založit noviny dnes, než na počátku 19. století. Bezsporně je ale jednodušší založit si dnes blog než tištěné noviny.

zodpovědným participantem demokratické společnosti. Zpráva inspirovala některé vědce k zabývání se normativními teoriemi médií (tedy teoriemi, které popisují, jak by se média měla v ideálním případě chovat).⁵⁶ Klasickými představiteli jsou tzv. *Čtyři teorie tisku* (*Four Theories of the Press*, 1956) autorů Theodora Petersona, Friedricha Sieberta a Wilbura Schramma. Tyto teorie popisují, jak by optimálně měla fungovat média v autoritářských, libertariánských, moderně-demokratických a sovětsko-komunistických režimech.⁵⁷

Autoritářská teorie popisuje stav, kdy svoboda médií není žádoucím jevem. Média slouží potřebě panovníka pro zprostředkování a šíření jím vybraných informací, pro podporu jeho moci.

Libertariánská teorie, resp. teorie svobodného tisku, se odráží od kontextu revolučních událostí v době osvícenství, média jsou zde svobodná a nezávislá na politické vůli (mohou ji podporovat, ale mohou na ni i útočit).

Z libertariánského konceptu vychází teorie charakteristická pro euro-americkou perspektivu 20. století, která bývá nazývána *Teorií společenské odpovědnosti*. Moderní média by měla usilovat o společensky přínosné jednání, chovat se eticky a objektivně – měla by nabízet různé (i rozdílné) pohledy na konkrétní záležitosti, zároveň by si však měla být vědoma některých limitů svého chování.

Čtvrtou teorií je sovětsko-komunistická teorie, která je naopak v lecčems blízká teorii autoritářské – média zde utvářejí žádoucí a jednotné veřejné mínění a začleňují jedince do socialistické společnosti.

S *Teorií společenské odpovědnosti tisku* bývá spojována idea médií coby hlídacího psa demokracie (watch-dog role). Média jsou prostředkem ke korigování mocenských poměrů.⁵⁸ Mají dohlížet na zachování občanských svobod a demokratických hodnot. Svoboda médií je však podmíněna jistou společenskou odpovědností (představovanou právě tím, že média „hlídají“ obecné blaho a odhalují zneužívání moci či jiné společenské či politické nešvary.

⁵⁶ Význam normativní je zde použit v poněkud širším kontextu, než jak jej užívá právní terminologie. Normativní teorie jsou opakem empirického výzkumu, popisujícího, jak věci jsou (nikoli jak mají být)

⁵⁷ Přestože jsou *Čtyři teorie tisku* důležitým konceptem mediálních studií – zejména pro druhou polovinu 20. století, objevila se poměrně záhy i jejich kritika (zastaralé a nedostatečné kategorie, patos studené války apod.) – takže je třeba brát tento model spíše s rezervou.

⁵⁸ V řadě jazyků jsou média označována jako tzv. čtvrtá moc, či sedmá velmoc.

Tato idea na druhou stranu do jisté míry předpokládá ojedinělý či privilegovaný status masových médií – neboť odpovědnost může být brána za výsadu, a může se projevit i v tom, že se novináři pod rouškou „hlídacím psa“ domáhají informací, na které nemusejí mít právo – a z pohledu druhé strany taková zarputilost dokonce může být vnímána jako drzost, a ne vždycky neoprávněně.

Mohou být ale i interaktivní média hlídacím psem demokracie?⁵⁹ Pozastavme se u změn, které s sebou přinesl Internet. Jeden z nejvýznamnějších teoretiků komunikace, nedávno zesnulý Denis McQuail, uvádí skupinu výzev a skupinu potenciálních rizik Internetu (2016, 185-187). Coby výzvy uvádí menší překážky přístupu do veřejného prostoru, individualizaci publika, zvýšenou diverzitu dodavatelů obsahů a nabídky, globalizaci, interaktivitu či multimedialitu (McQuail, 2016, 185). Riziky jsou naopak oslabování instituce tisku, narušení vazeb ve společnosti, úpadek novin, deprofesionalizace žurnalistiky, menší odpovědnost žurnalistiky, pochybnosti o přínosech veřejné komunikace, nové formy vědomostní propasti, či nižší důvěra v online zprávy a jejich nižší spolehlivost (McQuail, 2016, 187).

Zejména výše uvedená rizika se zdají být v mnoha ohledech překážkou role hlídacím psa. Jednak po stránce primární, kde jsou omezena privilegia klasické žurnalistiky (informovanost, erudice, odpovědnost⁶⁰ a snad i prestiž⁶¹), ale i po stránce sekundární, kdy internetové prostředí konkuruje klasické žurnalistice (úpadek novin). Negativní dopady však mohou mít i na první pohled pozitivní záležitosti. Např. zvýšená diverzita dodavatelů obsahu a nabídky může zajistit pluralitu obsahů, a tedy přispívat k objektivitě tím, že poskytuje komunikační prostor všem zúčastněným stranám a všem pólům nejrůznějších názorů. Nicméně dnešní společnost se v zásadě shoduje v tom, že některé názory a jejich prezentace jsou pro ni zhoubné (a jsou to právě názory zpochybňující základní lidská práva).

Je však důležité poznamenat, že to v žádném případě není něco, co by zde v jiné formě nebylo dříve (poněkud archaickým, byť stále se vyskytujícím jevem mohou být

⁵⁹ S ohledem na dobu vzniku a souvislost tohoto pojmu s *Čtyřmi teoriemi tisku* logicky nejsou digitální a interaktivní média (např. sociální sítě) v koncepci zahrnuta.

⁶⁰ Je neméně zajímavé sledovat proměnu právní odpovědnosti novináře/šéfredaktora/vydavatele během různých historických období.

⁶¹ Pomyslná zlatá éra žurnalistiky bývá zejména v českém kontextu ztotožňována s érou první republiky (1918-1938), kdy se novinářskému povolání věnovala řada spisovatelů a představitelů tehdejších kulturních, politických i vědeckých elit. Povolání novináře tehdy bylo relativně prestižní. Naopak v současnosti se v sociologických šetřeních ukazuje, že prestiž tohoto povolání v České republice je trvale jedna z nejnižších.

nenávistné nápisy na zdech apod.), internet však tomuto fenoménu skutečně dodal masový rozměr.

Jiným hlediskem je ale i to, že internetové prostředí mnoho lidí aktivizuje v pozitivním smyslu slova a nemalá skupina z nich vytváří jistý protipól výše uvedenému internetovému štváčství (někteří z nich mohou být dokonce setkáním se štváčstvím provokováni k občanské aktivitě, do které by se jinak třeba nezapojili).

4.2.2 Média a rozvoj občanské společnosti

Média mají svou nepochybnou roli v rozvíjení tzv. občanské společnosti. Jak bylo naznačeno výše, Internet v mnoha ohledech usnadňuje občanské aktivity dnešní veřejnosti (od obecného usnadnění komunikace, přes sdílení informací a dokumentů, až po realizování shromažďovacích a sdružovacích svobod).

Média však s rozvojem občanské společnosti – organizované i neorganizované – souvisela i dříve. Jürgen Habermas se ve svém díle *Strukturální přeměna veřejnosti* zabývá souvztažností ustanovení moderní veřejnosti a rolí médií a publicity, a zejména pak veřejného mínění a politické role veřejnosti. Jürgen Habermas popisuje historickou proměnu veřejnosti také v kontextu ekonomických změn a inklinace občanské společnosti k ekonomickému liberalismu:

„Občanská společnost zastává ideu, že systém volné konkurence může regulovat sebe sama; slibuje dokonce, že bude fungovat ve smyslu zajištění všeobecného blahobytu a spravedlnosti v souladu s měřítky individuální výkonnosti jedině za předpokladu, že do směnného styku nebude zasahovat žádná mimoekonomická instance. Společnost určená výlučně zákony svobodného trhu vystupuje nejen jako sféra bez panství, nýbrž jako sféra, v níž se neuplatňuje vůbec žádná moc.“ (Habermas, 2000, s. 152).

Trh v tomto pojetí nepotřebuje a nemůže být regulován zákony, řídí se totiž svými vlastními pravidly danými jeho směnnou podstatou.

Je možné tento liberalismus aplikovat i do sféry fungování médií? Média totiž do jisté míry představují trh, mediální obsahy jsou obchodovatelnou komoditou. Skutečností však je, že právě v období charakterizovaném liberalismem docházelo k potvrzení lidských práv právě zákony, nikoli „neviditelnou rukou morálky“. Liberalismus byl – i v ekonomickém pojetí – podepřen právě občanskými právy, otázku povinností však

ponechal stranou.⁶² Zatímco předmoderní a feudální období bylo dobou „povinností“ poddaných, usilovala moderní a postmoderní éra o „čas svobod“. Dějiny však ukazují, že stanovení práv a povinností by mělo jít ruku v ruce – a v této úloze se klasicky uplatňuje právo (legislativa).

Habermas také hovoří o „artikulaci a definici funkcí veřejnosti“ skrze zákony, a zejména ústavy a v nich garantovaná práva a svobody (Habermas, 2000, s.156-157). Veřejnost se formovala díky publicitě v nejširším smyslu slova, tedy coby široké dostupnosti informací (týkající se jak chodu a správy státu, tak obecných vědomostí).⁶³ (Masová) média jsou na principu publicity založena, utvářejí a formují svoji veřejnost, svá vlastní publika.

4.2.3 Kritika společenského vlivu médií

Masová média byla kritizována poměrně záhy. Např. film, který je dnes (byť s jistými výhradami) možné považovat za umění, byl ve svých počátcích považován za pokleslou zábavu pro nevzdělané masy a nepřitelem tehdejších mravokárců (tento názor ostatně u leckoho stále přetrvává). Kritika neblahých vlivů médií pramenila i z některých pozdějších empirických výzkumů – zaměřených např. na vliv zobrazování násilí v televizi. V případě sociálních sítí se pak stále častěji objevuje kritika toho, že virtuální vztahy a online komunikace upozaďuje klasickou mezilidskou interakci, či ji dokonce ztěžuje.

Kritikou médií se ve svých pracích zabývala řada známých sociologů, filosofů a teoretiků umění. Jedna z prvních vln kritiky se vzedmula v meziválečném a poválečném prostředí tzv. frankfurtské školy. Osobnosti jako Walter Benjamin, Theodor Adorno či Max Horkheimer se silně vyhrazovaly vůči dopadům masových médií na společnost a podoby, formy i recepce „medializovaného“ umění, včetně jejich komodifikace. O pár desetiletí později se tato marxismem ovlivněná kritika svým způsobem vrací v idejích francouzského postmodernismu a poststrukturalismu, tentokrát v kulturním pesimismem prostoupeném díle Jeana Baudrillarda.

Jean Baudrillard popisuje ve svých textech situaci simulované reality, na níž se podílejí právě média. V knize *Simulacres et simulation* (1985) definuje tři historicky podmíněné stupně zdokonalujících se podob simulací a jejich produktů, označovaných jako

⁶² Srov. výše uvedené koncepce liberálního tisku a společensky odpovědného tisku (*Čtyři teorie tisku*).

⁶³ Není náhodou, že slova veřejnost (lat. publicum) a publicita mají totožný významový základ.

„simulacra“ – první skupinou jsou obrazy věrně zachycující realitu v předmoderní společnosti (např. klasické malby), druhá skupina je projevem moderní, industrializované společnosti – rozdíl mezi obrazem a realitou se stírá (např. fotografie), v době postmoderní však zobrazované předčí a nahrazuje skutečnost – lze tedy říci, že realita je nahrazována simulací.⁶⁴ Zjednodušujícím a laickým příkladem třetího stupně by mohla být situace, kdy pozorovatel netuší, dívá-li se na fotografii, zachycující skutečnosti, či na upravenou retuš, která „předstírá“, že je zachycením skutečnosti. Těchto „sdělení“ jsou dnešní sociální sítě plné (a přejímají je z nich i klasická média), a nemusí se vždy jednat jen o fotografie.

4.3 Poznámky k situaci (zejména) v českém mediálním prostoru

Tím, že se mediální prostor zejména od počátku 21. století stále intenzivněji přesouvá do internetového prostředí, sblíží se i jednotlivé komunikační kanály. Dochází ke konvergenci obsahů i technologií. To se přirozeně děje i v českém mediálním prostoru. Hlavní deníky publikují alespoň část obsahu na webu, navíc existují i online zpravodajské portály (zároveň existují zpravodajské portály přebírající část obsahu z celonárodních deníků – v České republice se tak typicky děje v případě propletených vlastnických struktur). Není tedy zcela automatické postřehnout a zachytit svébytné rysy internetového a klasického zpravodajství či proměny přístupu k divákům.

4.3.1 Formy a možnosti autoregulace

Autoregulace není v mediálním prostoru ničím neznámým. Klasická média, či sdružení novinářů⁶⁵ většinou mají etické kodexy, kterými svou činnost (alespoň teoreticky) regulují. Vnímání smyslu etických kodexů však není příliš rozvinuté, nejsou nijak právně závazné a impulsem jejich vzniku byla spíše inspirace okolními, resp. západními zeměmi než faktický pocit jejich potřeby (Moravec, 2005).

Kromě zákonných povinností využívají některé sociální sítě a internetové diskuze možností autoregulace, kdy sami ze své vůle (či v zájmu zalíbení se konzumentům)

⁶⁴ O nahrazení reality „hyperrealitou“ (simulací dokonalejší než sama realita) pojednává Baudrillardova kniha *Dokonalý zločin (Le crime parfait, 1995)*.

⁶⁵ Žurnalistika je v České republice svobodným povoláním, není tedy pro její výkon potřeba být členem profesní organizace.

omezují svou činnost. Možnosti jsou poměrně značné, platí zde koncept, že rozhoduje vlastník stránky, která je z jeho pohledu soukromým vlastnictvím, byť skrze svůj obsah může plnit úlohu veřejného prostoru.

Stránky sdělovacích prostředků se s otázkou regulace nenávistných (i jakýchkoli jinak protizákonných) projevů vypořádávají různě. Ne všechny zpravodajské weby jsou vybaveny diskuzními fóry, což v zásadě plně chrání provozovatele před případnou nechtěnou odpovědností (provozovatel pak jen běžně kontroluje vlastní obsah). Naopak weby, které taková diskuzní fóra mají,⁶⁶ využívají zejména blokací potenciálně nebezpečných projevů i uživatelských účtů, mnohdy i za hranicí zákonných požadavků. Většinu diskuzí navíc provází prohlášení provozovatele ve smyslu, že obsah diskuze nevyjadřuje názory provozovatele (případně, že za obsah vůbec neodpovídá).

Výsledkem je však jedině to, že povědomí uživatelů o podstatě této kontrolní aktivity (např. vyhledávání klíčových slov) se zdá být poměrně vysoké a projevuje se velmi kreativně. U řady potenciálně nebezpečných témat, se tak diskuzní fóra „raději“ ani neotevírají – diskuze (a s nimi i nenávistné projevy) se však objevují díky provázanosti článků se sociálními sítěmi (ve smyslu českého přísloví „vlk se nažral a koza zůstala celá“).

4.3.2 Diskuze u online médií

Některá online média mají velmi propracovaný systém provozování uživatelských diskuzí, o kterých však nelze vždy tvrdit, že podporují zdravou občanskou diskuzi. Otázkou tedy je, k čemu tato omezení slouží?

Většina diskuzí vyžaduje založení/zaregistrování konkrétního uživatelského účtu, který je doplněn běžnými uživatelskými podmínkami. V první řadě je třeba říci, že zaregistrování není vždy automatické – např. registrace k diskuzím u nejnavštěvovanějšího internetového zpravodajství stránek *Novinky.cz* může trvat i několik týdnů (registrace je korespondenční) (Novinky, 2009). Registrace na webu *Idnes.cz* je sice záležitostí chvíle, avšak neomezeně přispívat⁶⁷ do diskuzí je de facto umožněno až po nasbírání určitého počtu bodů (např. musíte shlédnout dostatečné množství článků) (Idnes, 2013). Jednotlivé weby také mají určitá vlastní pravidla diskuze,

⁶⁶ V českém prostředí se jedná např. o weby *Idnes.cz*, *Novinky.cz*. Ve Francii umožňuje diskuze online verze deníku *Le Figaro*, v Německu podobně funguje např. online verze novin *Die Welt*.

⁶⁷ Do doby nasbírání potřebného množství bodů je možné vložit tři příspěvky do tří diskuzí (po jednom příspěvku do každé diskuze). (Idnes, 2017)

kteřá vřak nejsou jednoduře dohledatelná (je třeba vícenásobného prokliku, či užití internetového vyhledávače; v základních uživatelských podmínkách nejsou jmenovitě uvedena – je zde pouze zmíněna podmínka tyto zásady dodržovat) – portál *Idnes.cz* tedy publikoval článek (Idnes, 2013), ve kterém některá pravidla – na opakované žádosti uživatelů – osvětluje. Výslovně je v něm uvedeno, že blokovány jsou příspěvky obsahující přemíru vulgarit, nesrozumitelností, nesouvisejících informací a gramatických chyb. Nepřipustné jsou urážky autorů, redaktorů a cenzorů. Blokována je i reklama a spam, totožné příspěvky. Rizikové je i použití CapsLocku. Tolik standardy *Idnes.cz*, který se údajně inspiroval u *New York Times*. Veřkerá úprava se týká formy příspěvků – tedy s výjimkou zákazu urážek redaktorů. Web *Novinky.cz* zmiňuje zákaz porušování zákonů České republiky (2009).

Za zmínku stojí i to, co se vlastně v těchto diskuzích objevuje. Ve většině případů se v diskusi vyskytuje nějaký komentář týkající se odvedené práce redaktora (gramatické chyby, faktické chyby, zavádějící informace, žádná informace) – bohužel mají tyto připomínky často opodstatněný základ; navíc vřak obsahují řadu útoků, urážek a invektiv. Nemělo by dát práci nalézt ani politický (nenávistný) komentář (i u nesouvisejícího tématu, třeba u počasí). Nenávistné komentáře se tedy objevují často a lze říci, že již málokoho šokují a v zásadě ani nebývají odstraňovány⁶⁸. Ve většině případů vřak komentáře reagují na článek, či některé informace v něm uvedené (zde přirozeně dochází ke generalizacím a stereotypním projevům, takže v důsledku je možné říci, že relevantnost příspěvků je víceméně sporná – neboť reakce je podmíněna tím, jak uživatel článek interpretuje).

Zmíněno by mělo být i to, jak se uživatelé vyrovnávají s hrozbou blokace svých projevů. Úhybným manévrem jsou komentáře typu „Kdybych tady napsal, co si myslím, tak mě zablokují.“ Zvláštní situací je užití ironie, které je obtížně postihnutelné.⁶⁹ Podobně specifickým případem je „trolling“, kdy komentář, který sám nemusí být nenávistný, mnohdy enormně podněcuje nenávistné projevy. Otázkou je, je-li vůbec možné se s tímto nějak demokraticky vypořádat. Těžko totiž bránit situaci, kdy je pravý význam přítomen v kontextech, hypertextech a jinotajích.⁷⁰

⁶⁸ To je obvykle vysvětlováno tím, že cenzor lidově řečeno „nestíhá“.

⁶⁹ Přestože výše uvedený výklad § 356 *Trestního zákoníku* „o podněcování k nenávisti“ připouští ironii jako možnost naplnění skutkové podstaty trestného činu, praktické prokazování bude patrně komplikované.

⁷⁰ Na podobném principu ostatně bývá založen boj proti autoritářským režimům, a je otázkou, nakolik se s tím může vypořádat demokracie, která by demokracií skutečně zůstala.

4.3.3 Sociální sítě

Sociální sítě jsou v celosvětově velmi populární a uživatelsky vyhledávané. Problémem je, že stírají rozdíl mezi veřejnou a soukromou komunikací. Jak bylo řečeno výše, podmínka pro klasifikaci jednání jako podněcování k nenávisti je veřejnost projevu. Může se zdát jasné, že vyskytuje-li se něco na veřejné sociální síti, lze to považovat za zveřejněné, a tedy veřejné (odhlédneme-li od některých uživatelských výsad týkajících se nastavení míry veřejnosti účtu). Technicky vzato ano. Avšak uživatel to tak nemusí vnímat. V zásadě se na sítích setkáváme se zveřejněnými soukromými informacemi. Sociální sítě pomocí sdílení de facto nejen rozšířily komunikační prostor člověka, ale i pozměnily jeho „prožívání života“. Někdo může žít dvojí verzi svého života, jiný naopak část života žije v realitě a jinou část deleguje do virtuálního prostoru, další může striktně duplikovat svůj reálný život do digitální sféry. Stejně tak se mohou různit přístupy k pojmání prostředí sociální sítě – někdo si je vědom veřejného prostoru, jiný má pocit, že se vyjadřuje mezi „přáteli“ či milióny „přátel“.

Přesto jsou sociální sítě v zásadě brány za veřejnou komunikaci, a jednotlivé příspěvky se mohou stát podnětem pro zahájení vyšetřování týkající se trestných činů „podněcování k nenávisti“, či „projev sympatií k hnutí směřujícímu k potlačení práv a svobod člověka“. Není ale bez zajímavosti, že na tyto trestné činy není aplikovatelný trestný čin „neoznámení trestného činu“ (§ 368 *Trestního zákoníku*) – to má zřejmě své praktické opodstatnění, ale krom toho to může i signalizovat společnosti, že daný trestný čin není natolik závažný, či je dokonce tolerovatelný.

5 ZÁVĚR

Na samém úvodu této práce byly zmíněny evaluační potíže, týkající se občanského vzdělávání. Nebo přesněji řečeno obtíže, které pociťovali respondenti zodpovídající související dotazník Rady Evropy. Zdá se totiž, že je zásadní otázkou, která měřit a vyhodnocovat dopady programů zaměřených na podporu aktivního občanství. Zároveň se však ukazuje, že objektivní „měřitelnosti“ není lehké dosáhnout. Zmiňované výzkumy pojímaly téma rozvinutosti občanského vzdělávání skrze rozvinutost tzv. občanského sektoru (tedy organizací, hlásících se k hodnotám blízkým občanskému vzdělávání a pokoušejících se o jejich edukativní šíření). Příčinná souvislost faktických dopadů těchto aktivit, zejména pokud jsou omezeny na kvantitativní vyhodnocení, však není zcela jasná.

Ani předkládaná práce se nevyhnula úskalí, co vlastně porovnávat.

Jistě lze porovnávat institucionální specifika. Je nepochybně rozdíl mezi „centralizovaným“ Spolkovým ústředím pro politické vzdělávání, historickou setrvačností tématu ve francouzské kultuře a stále ještě váhavým přístupem České republiky, hledající inspiraci v zahraničí. Rozdílů je pochopitelně více, a řada z nich je skutečně dána rozdílností kultur. S trochou nadsázky bychom mohli podotknout řadu stereotypně znějících závěrů, např. proslulou německou pečlivost odrážející se ve zpracování i širší témat, či naopak francouzský sklon ponechat věcem volný průběh (plně v duchu *laissez-faire*, *laissez-passer*).

Situace v České republice se prozatím vyznačuje spíše experimentováním v oblasti občanského vzdělávání, zejména pak jeho opětovným a revidovaným včleněním do školních vzdělávacích plánů. Oproti tomu Francie a Německo disponují relativně dlouhou a silnou tradicí státního zájmu. Ve Francii představoval hlavní impuls boj o občanská a sociální práva (jak během revoluce, tak v aktivitách odborů). V Německu bylo občanské vzdělávání podníceno zájmem o imunizaci vůči nacistickým zkušenostem, či o jejich zpracování. Je spekulací, nakolik byl raný československý zájem o občanské vzdělávání dán francouzským vzorem a místy nekritickou inklinací k této zemi.

Francouzské pojetí občanského vzdělávání je velmi široké a vyrovnané – zahrnuje kompletní a proporcionálně zastoupenou nabídku relevantních programů; to nám může evokovat složení tamějšího ústavního práva, které zahrnuje i samostatnou Chartu životního prostředí. V Německu je oproti tomu zřetelný důraz na politická témata a boj

proti extremismu (v tom je možné vidět historický kontext). V českém prostředí je občanské vzdělávání realizováno zejména neziskovým sektorem, to je možná důvod, proč je kladen spíše důraz na dobrovolnictví a obecné principy demokracie než na otázky fungování státu.

Tato práce se však v první řadě zaměřila na významové souvislosti, které pojem občanského vzdělávání v jednotlivých národních pojetí má, a dále na nejasnosti souvisejících termínů. Tyto nejasnosti se překvapivě vyskytují nejen na úrovni překládání pojmů z jazyka do jazyka, ale i v rámci jedné řeči. O nuancích občanského vzdělávání, politického vzdělávání či výchově k občanství již bylo pojednáno výše. Stojí však za připomenutí, že podobně komplikované může být i samo „občanství“.

V obecném významu je občanství pevným, opodstatněným a v zásadě trvalým právním poutem jedince ke konkrétnímu státnímu útvaru. V českém jazyce bývá obdobně používán i pojem státní příslušnosti, na rozdíl od pojmu národnosti, vyjadřující sounáležitost s určitou etnickou skupinou. Např. v angličtině bývají ale oba dva termíny (národnost – nationality, občanství – citizenship) často záměnné (resp. pod označením nationality, je často uváděn údaj týkající se právě státní příslušnosti; viz např. občanské průkazy vydávané Českou republikou, kde je kolonka občanství přeložena do angličtiny právě jako nationality; příkladem oficiálního užívání termínu rodilými mluvčími jsou formuláře žádostí pro vydání cestovního povolení do Spojených států amerických, které tytéž kolonky paralelně označují Country of Citizenship/Nationality).

Jak francouzština, tak němčina umožňují rozlišení občanství (francouzsky *citoyenneté*, německy *Staatsangehörigkeit* ve smyslu státní příslušnosti a *Staatsbürgerschaft* spíše ve smyslu požívání občanských práv) a národnosti (francouzsky *nationalité*, německy *Nationalität* případně *Volksangehörigkeit*). Co se týče užívání termínů v oficiálních dokladech, setkáme se u francouzských dokladů s označením „nationalité française“ ve smyslu francouzského občanství (bez jakéhokoli anglického či jiného překladu), u německého průkazu nalezneme „Staatsangehörigkeit“ (tedy státní příslušnost), s překlady „Nationality/nationalité“.

Zajímavým – dost možná souvisejícím – postřehem je zmínka o problémech českých a německých občanů s vyplňováním formulářů dotazujících se na občanství. Někteří čeští občané tápají, mají-li do řádku nadepsaném občanství napsat adjektivum (české), substantivum (Čech/Češka) či název státu (tak, jak je to uváděno na již vydaných dokladech). Méně matoucí je pojem státní příslušnosti, kde je již jazykově odvoditelná souvislost s příslušností ke státu. Podobné problémy mají i Němci, byť bývají vystaveni

zdánlivě jasnému dotazu na státní příslušnost (*Staatsangehörigkeit*), ve svých dokladech vždy naleznou u příslušné kolonky kapitálkami uvedeno DEUTSCH (coby slovníkový tvar adjektiva s významem „německý“). To ale, zdá se, řadu občanů mate – ať už kvůli komparaci dokladů s občany jiných států (kteří mají na stejném místě uveden název státu), či kvůli nesrovnalosti lingvistické (*deutsch* je obecné adjektivum v mužském rodě, státní příslušnost je i v němčině rodu ženského); objevuje se i argument, že *Deutsch* (psáno s prvním písmenem velkým) je zde ve významu substantiva znamenajícího Němec, toto ale zase pokulhává v kontextu genderovém, neboť někteří občané se cítí být spíše Němkami než Němci (viz internetové diskuze, např. Canoo, 2014).

Francouzských diskuzí na toto téma je na internetu k nalezení o poznání méně (dost možná díky na průkazech uváděnému sousloví *nationalité française*, tj. francouzská národnost). Každopádně je zřetelné, že to, co je myšleno občanstvím, se v případě srovnávání České republiky, Německa a Francie liší přinejmenším tzv. preferovaným gramatickým výkladem uplatňovaným veřejnou správou coby nositele státní moci.

Zůstaňme u občanských průkazů. Český občanský průkaz je ve svém anglickém názvu pojmenován jako Identification Card, na starších dokladech je uváděno i francouzské označení coby *Carte d'identité*. Francouzská obdoba českého občanského průkazu se nazývá „Národní kartou totožnosti“ (*Carte nationale d'identité*, běžně užívaným, byť na průkazu samém neuvedeným anglickým překladem je *National Identity Card*). Němečtí občané disponují osobním průkazem (*Personalausweis*, oficiální anglický překlad zní *Identity Card*, uvedeno je i francouzské *Carte d'identité*). V případě České republiky a Německa je užívání občanských průkazů povinné (v tom smyslu, že je od určitého věku povinné takový průkaz mít), zatímco ve Francii není nezbytné se tímto dokladem prokazovat ani jej vlastnit (při prokazování identity je však třeba disponovat nějakým jiným dokladem vydaným veřejnou správou, např. řidičským průkazem či pasem, jinak může být dotyčné osobě pod záminkou neprokázání identity odepřen přístup k výkonu občanských práv). Historickým faktem je, že povinné držení průkazu identity bylo zavedeno v Německu v období třetí říše a jak na našem, tak na francouzském území v souvislosti s nacistickou okupací, ve Francii bylo však bylo od této povinnosti upuštěno zákonem roku 1955.

Občanství nemusí být jen záležitostí národní identity – to už ostatně naznačují pojmy občanství a národnost. Tím to ale nekončí. Občané členských zemí EU mají tzv. občanství EU (které není tak úplně občanstvím v právním smyslu slova, jako spíše garancí občanských svobod na území EU). Navíc se můžeme setkat i s pojmem

„světoobčanství“ – užívaným např. v projektu UNESCO (2017), „světoobčanství“ podle ní „povzbuzuje respekt k druhým a pocit sounáležitosti s lidským společenstvím a pomáhá posluchačům stát se zodpovědným a aktivním obyvatelem světa“. Mimo to ale můžeme uvažovat i o občanstvích jiných, vázaných nikoli na subjekty mezinárodního práva, nýbrž na samotná společenství. Běžně se hovoří o členství v komunitě. To má specifický význam zejména v kontextu digitálních médií a virtuálního prostředí. V případě problematiky nenávistných projevů na síti to dává nový rozměr chápání aktivismu. Někteří autoři se zabývají právě aktivismem realizovaným na sociálních sítích (digitálních médiích), např. Leah A. Lievrouw, která vyjmenovává víceméně pozitivní (resp. tvůrčí) aktivismus – např. sdílení vědomostí (ve smyslu kolektivní inteligence u Pierra Lévyho), mediovaná mobilizace (ve smyslu udávání dobrých příkladů a inspirace – např. u lifestyleových blogů), občanské žurnalistiky, alternativního programování (open source, ale i hacking) a do češtiny obtížně přeložitelný culture jamming (tedy šíření a „obrábění“ populární kultury) (2011, s. 23). Pokud bychom však na stejnou věc nahlíželi okem skeptického pesimisty, mohly bychom tyto kategorie lehce doplnit o jejich zvrhlé dvojníky: sdílení dezinformací, mediovaná mobilizace „špatným směrem“ (např. u šíření nenávisti) – případně mediovaná imobilizace (vyvolávající svým objemem apatii, letargii a nezáměr), devalvace žurnalistiky, neetický hacking, šíření pokleslých kulturních hodnot. Pořád to nicméně jsou dvě stránky téže věci.

Proto se část této práce věnovala pozici médií. Média jsou opakovaně vyzdvihována skrze přínos demokracii, zejména v případě, kdy pomáhají adaptaci státu na nově nabytou svobodu (srov. Zielonka, 2015). V podobném duchu se ostatně vyjadřuje i Jürgen Habermas (2001), který upozorňuje na roli médií (resp. společenského a politického tisku) pro konstituci jistého druhu občanské veřejnosti. Problematická je ale role médií v případě, je-li směr spění obrácen, tedy od demokracie k autoritativnímu režimu. Často to jsou právě média (kontrola nad nimi, či zvýhodněný přístup k nim), díky nimž dochází k převratům. Média tedy nemusejí být vždy jen pomocníkem demokracie, či jejím nástrojem, nýbrž mohou být i její zkázou.

V této práci je trojčlenka občanského vzdělávání doplněna právem, coby jistou protivahou médií. Nejen prostou regulací, spíše skutečností, že vzájemně stojí ve zvláštním poměru v záležitosti norem. Média společenské normy prezentují, a mohou je i formovat, a to na základě vztahu k publiku (je tedy třeba určité interakce, aby se norma uchytila). Právo normy prosazuje silou suverénní státní moci.

Pokud někdo nerespektuje normy společenské, v zásadě mu hrozí „jen“ společenský útlak či ostrakizování, pokud se ale rozhodne nerespektovat zákon, tedy právní normu,

– a nevyužije-li k nápravě např. občanských svobod a práv – může ztratit i svobodu. Proto bývá i právní tematika základním obsahem občanského vzdělávání. A také proto, že demokracie – coby třetí část trojčlenky občanského vzdělávání – je režimem, který funguje na právních základech (principu právního státu).

Dnešní společnost se vyznačuje častými spory ohledně toho, co ještě je, a co už není tzv. normální (zejména v rámci norem společenských). Týká se to i Internetu. Internet je doslovným symbolem globalizace a jeho využívání pozměňuje lidský život i mezilidské vztahy, potažmo komunikaci. V šedesátých letech publikoval Marshall McLuhan knihu *Understanding of the media: The Extensions of Man*, v níž prohlásil, že sdělením/poselstvím je samo médium („*Medium is the message*“). Měl tím mimo jiné na mysli, že média tvoří zcela nová prostředí, která absorbují staré obsahy a pozměňují možnosti i způsoby jejich užití a ovládání (McLuhan, 2011, s. 9). V našem případě byly starým obsahem „nenávistné projevy“, které skutečně provázejí historii lidstva (a v mnohých ohledech i historii médií). Na příkladu nenávistných projevů byla demonstrována skutečnost, že zásadní problémy současné společnosti jsou víceméně shodné, a to bez ohledu na odlišná pojmání občanského vzdělávání. Zároveň se jedná o příklad aktivity, na kterou „příklady dobré národní praxe“ nestačí.

Kapitola o nenávistných projevech na síti nastínila možné selhání občanského vzdělávání – a krom toho i jisté selhání práva, médií a demokracie. Jedná se potenciální problém, který (i díky Internetu) přesahuje hranice států. Je tedy otázkou, do jaké míry může být úspěšně řešen přístupy, které se vyznačují národními specifiky. Je to právě jeden z případů, kdy je mezinárodní spolupráce více než vhodná. Primární plány občanského vzdělávání vycházely z potřeb společnosti (semknutí a duchovní očista národa v poválečném Německu, dělnická hnutí bojující o svá práva ve Francii). Společnost se vyvíjí. A její dnešní charakteristikou je globalizace, která dává národním specifikům jiný význam.

Otázkou však je, nakolik jsou minulé úspěchy aplikovatelné na dnešní, viriliovsky řečeno neustále se zrychlující společnost(i). Zdá se totiž, byť je to možná pouhý historický klam, že prvotní koncepce a náznaky občanského vzdělávání měly nejrazantnější a nejúspěšnější dopad. Tyto pionýrské začátky se odehrávaly v rámci národních kultur – nelze však s určitostí tvrdit, že tomu tak bylo kvůli uvědomování si přínosnosti „vlastní kultury“, v dané době totiž jistý druh nacionalismu charakterizoval veškeré dění týkající se státu. Dnes je obdobnou charakteristikou právě mezinárodnost, což by mohlo být důvodem k tomu, aby byla utvořena fungující globální koncepce občanského vzdělávání. Další otázkou nicméně je, nakolik jsou „státy“ ochotné se

odklonit od národnostního vidění sebe sama a dojmu, že znají své občany a vědí, co je pro ně nejlepší. V evropském kontextu vstupuje do hry i ten fakt, že občanství není jediné (viz výzkumy řešící otázku, nakolik se kdo cítí občanem EU nebo svého státu), ve světovém kontextu se v hovoří o výchově ke světovému občanství (zaměřené na globální, a vedle demokracie zejména na ekologické vzdělávání).

Tato komparace občanského vzdělávání v České republice, Francii a Německu se nevydala klasickou cestou evaluace běžných kritérií, jimiž by bylo např. posuzování počtů zprostředkovatelských organizací a realizovaných projektů, úrovně voličské účasti, politický pluralismus, množství politických uskupení, vyhodnocování veřejného vnímání demokratických hodnot, či examinační faktických znalostí občanů. Bylo tomu tak z důvodu, že by příčinná souvislost byla narušena mnohými „ale“ – tedy tím, že kvantita organizací ani programů nemusí odpovídat kvalitě, jejich popis by navíc zůstal pouhou plochou deskripcí; vyšší voličská účast může být i odrazem silícího radikalismu (a odhlédneme-li od etických konotací, tak podpora radikálního hnutí zůstává stále výkonem občanských práv); politický pluralismus i množství politických stran může stejně dobře odrážet soukromé zájmy (a nikoli zájmy „uvědomělého občana“); ve věci vyhodnocování veřejného mínění je vždy obsaženo riziko, že respondenti odpovídají „tak, jak se sluší, a nikoli tak, jak se cítí“ (viz koncept spirály mlčení); a v neposlední řadě ani dostatek teoretických znalostí nemusí znamenat, že je jedinec vhodně motivován je aplikovat a využít.

Motivace k občanskému vzdělání je dle mého názoru tím hlavním, co by se mělo řešit a co se, zdá se, neřeší optimální cestou, neboť z mezinárodních i vnitrostátních strategií vyplývá, že je aktuálně kladen důraz spíše na „povinnou realizaci“ občanského vzdělávání (a možná, ale to je pouze spekulace, je záměrem posunout evaluaci právě do oblasti znalostních testů). To by zároveň vysvětlovalo, proč je vyzdvižováno zejména formální vzdělávání žáků a studentů (mládeže), zatímco občanské vzdělávání dospělých je spíše „papírovým“ pojmem, či ornamentem strategií celoživotního vzdělávání. A, v nejhorším možném případě, i opomíjeným prvkem profesního vzdělávání.

Komparace, o níž se tato práce pokusila, byla předložena ve formě kontextualizace tématu s kulturními hodnotami, reprezentovanými teoretickými náhledy na vybranou náplň občanského vzdělávání – v tomto případě to byl kontext práva, médií a demokracie. Většina autorů, kteří jsou citováni v částech věnovaných obecnému pojmání občanského vzdělávání proto zároveň reprezentuje i jistý kulturní náhled skrze vazby s národním prostředím (záměrně proto textem prostupují odkazy na české, francouzské a německé autory). Nejedná se však o komparaci jejich názorů na jednu

otázku. Místo toho je každý z nich citován v oblasti, kterou se zásadně zaobíral; a teprve společně naznačují pospolitý názorový proud, který by neměl být při posuzování občanského vzdělávání opomíjen.

6 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

AKADEMIE SOCIÁLNÍ DEMOKRACIE [online]. Akademie sociální demokracie, 2017 [cit. 2017-08-01]. Dostupné z: <http://www.akademiesocdem.cz/>.

ALLISS. *Prendre la société de la connaissance au sérieux* [online]. ALLISS, 2017 [vid. 2017-07-22]. Dostupné z: https://uploads.strikinglycdn.com/files/7308169b-6faa-4e17-b3cc-ec2f2549b1bf/Alliss_Livre%20Blanc_mars%202017.pdf

BAUDRILLARD, Jean, *Dokonalý zločin*. Olomouc: Periplum1, 2001. ISBN 978-80-902836-7-1.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacres et simulation*. Paris: Gallimard, 1976.

BOLLMANN, Stefan. *Kursbuch Neue Medien: Trends in Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur*. Mannheim: Bollmann, 1996. ISBN 978-3-927901-56-8.

BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG [online]. Bundeszentrale für politische Bildung, 2017 [vid. 2017-04-22]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/>

Bundeszentrale für politische Bildung [online]. [Berlin]: Bundeszentrale für politische Bildung, 2017 [cit. 2017-06-01]. Dostupné z: <http://www.bpb.de/die-bpb/>.

CANOO. *Haben Sie Fragen zur deutschen Sprache? Fragen Sie Dr. Bopp!* [online]. Canoo, 2014 [vid. 2017-03-02]. Dostupné z: <http://canoo.net/blog/2014/05/13/die-staatsangehoerigkeit-und-das-adjektiv-deutsch-oder-deutsch/>

CENTRUM PRO OBČANSKĚ VZDĚLÁVÁNÍ. *Analýza občanského vzdělávání dospělých* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2010. Materiál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/15064/download/>

Centrum pro občanské vzdělávání [online]. [Praha]: Centrum pro občanské vzdělávání, 2017 [cit. 2017-07-01]. Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/>.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon Federálního shromáždění č. 424/1991 Sb., o politických stranách a hnutích*. [online] Praha, 1991 [vid. 2017-06-06] dostupné z: <http://www.noveaspi.cz/products/lawText/1/39464/1/2>.

ČESKÁ REPUBLIKA. *Ústavní zákon České národní rady č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky* [online]. Praha, 1992. [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.noveaspi.cz/products/lawText/1/40450/1/2?vtextu=%C3%BAstava#lema0>

ČESKÁ REPUBLIKA, 1992. *Usnesení Předsednictva České národní rady č. 2/1993 Sb., o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD* [online]. Praha, 1992 [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.noveaspi.cz/products/lawText/1/40453/1/2?vtextu=listina%20z%C3%A1kladn%C3%ADch%20pr%C3%A1v%20a%20svobod#lema0>.

ČESKÁ REPUBLIKA, 2009. *Zákon Parlamentu České republiky č. 40/2009 Sb., trestní zákoník* [online]. Praha, 2009 [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.noveaspi.cz/products/lawText/1/68040/1/2?vtextu=trestn%C3%AD%20z%C3%A1kon%C3%ADk#lema0>

ČESKÁ REPUBLIKA, 2012. *Zákon Parlamentu České republiky č. 89/2012 Sb., občanský zákoník* [online]. Praha, 1992 [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.noveaspi.cz/products/lawText/1/74907/1/2?vtextu=ob%C4%8Dansk%C3%BD%20z%C3%A1kon%C3%ADk#lema0>

ČESKÁ REPUBLIKA. *Usnesení poslanecké sněmovny o podpoře občanského vzdělávání z 4. 12. 2015* [online]. Praha, 2015 [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjD_Ze7iLnVAhVRJFAKHWG2AiUQFgggtMAE&url=https%3A%2F%2Fwww.psp.cz%2Fsqw%2Ftext%2Forig2.sqw%3Fidd%3D191401&usg=AFQjCNEbHb4q-3nO-AP0I6bl7zseD-Ilxw

ČESKOSLOVENSKO. *Zákon č. 671919 Sb., o organizaci lidových kursů občanského vzdělávání* [online]. Praha, 1919 [vid. 2017-07-15]. Dostupné z: <http://www.noveaspi.cz/products/lawText/1/968/1/2?vtextu=lidov%C3%BDch%20kurs%C5%AF#lema0>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Počet obyvatel. [online]. Český statistický úřad, 2017 [cit. 2017-06-02]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/obyvatelstvo_lide

DEUTSCHES BUNDESAMT [online]. Deutsches Bundesamt, 2017 [cit. 2017-06-02]. Dostupné z: <https://www.destatis.de/DE/Startseite.html>

DOLEŽALOVÁ, Anežka. *Občanské vzdělávání v Německu. Případová studie: Saská zemská centrála pro občanské vzdělávání*. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická, 2017.

DRAŠTÍK, Antonín a kol. *Trestní zákoník – Komentář*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-790-4.

DRULÁK, Petr a Petr KRATOCHVÍL. *Encyklopedie mezinárodních vztahů*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-469-4.

FRANCIE. 1804. *Code Civil* [online]. Paris, 1804 [vid. 2016-10-10]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006070721&dateTexte=20171010>

FRANCIE. *Constitution du 4 octobre 1958* [online]. Paris, 1958. [vid. 2016-10-15]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006071194>

FRANCIE. *Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946* [online] Paris, [vid. 2016-10-15]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Preambule-de-la-Constitution-du-27-octobre-1946>

FRANCIE. *Charte de l'environnement de 2004*. Paris, 2004. [vid. 2016-10-15]. Dostupné z: <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Charte-de-l-environnement-de-2004>

FRANCIE. *Santé scolaire. Orientations pour l'éducation à la santé à l'école et au collège* [online]. Paris, 1998 [vid. 2016-10-15]. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo981203/SCOE9802899C.htm>

FRANCIE. *La santé des élèves: Programme quinquennal de prévention et d'éducation* [online]. Paris, 2003 [vid. 2016-10-15]. Dostupné z:

<http://www.education.gouv.fr/bo/2003/46/MENE0302706C.htm>

FRANCIE. *Éducation à la sécurité* [online]. Paris, 2006 [vid. 2016-10-15]. Dostupné z: <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/30/MENE0601175C.htm>

ETZIONI, Amitai. *The active society: a theory of societal and political processes*. 2nd print. London: Collier-Macmillan, 1968.

EVROPSKÁ KOMISE. *Standard Eurobarometer 69* [online]. Evropská komise, 2008 [vid. 2017-06-06]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/yearFrom/1974/yearTo/2008/surveyKy/742>

EVROPSKÁ KOMISE. *Standard Eurobarometer 74* [online]. Evropská komise, 2010 [vid. 2017-07-20]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/918>

EVROPSKÁ KOMISE. *Standard Eurobarometer 76* [online]. Evropská komise, 2011 [vid. 2017-07-20]. Dostupné z: <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/STANDARD/surveyKy/1020>

EVROPSKÁ UNIE. *Listina základních práv Evropské unie*. Štrasburk: Evropská unie, 2000.

EVROPSKÁ UNIE. *Smlouva o fungování EU*. Evropská unie, 2007.

GERLOCH, Aleš. *Teorie práva*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2013. ISBN 978-80-7380-454-1.

GIORDANO, Christian a Nicolas HAYOZ. *Informality in Eastern Europe: structures, political cultures and social practices*. Bern: Peter Lang, 2013. ISBN 978-30-3431-455-8.

HABERMAS, Jürgen. *Strukturální přeměna veřejnosti: zkoumání jedné kategorie občanské společnosti*. Praha: Filosofia, 2000. ISBN 978-80-7007-134-2.

IDNES (redakce). *Deset hlavních důvodů, proč jsme vám možná smazali příspěvek* [online]. IDNES, 2013 [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <http://redakcni.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=317826>.

IDNES (redakce). *Věrnostní klub čtenářů Idnes* [online]. IDNES, 2013 [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <https://muj.idnes.cz/Pravidla.aspx#registrace-pravidla>.

Institut national de la statistique et des études économiques [online]. [Paris]: Institut national de la statistique et des études économiques, 2017. Poslední změna 2.1.2017 [cit. 2017-06-01]. Dostupné z: <https://www.insee.fr/fr/accueil>.

JAKUBOWICZ, Karol. *Média a demokracie v 21. století: hledání nových modelů*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8449-0.

JANDOUREK, Jan. *Sociologie zločinu: proč lidé vraždí a jezdí načerno*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0026-0.

JIRÁK, Jan. Jak se dělají novináři aneb k pojetím studia žurnalistiky. In FORET, Martin a kol. *Média dnes: reflexe mediality, médií a mediálních obsahů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. s. 329-336. ISBN 978-80-244-2023-3.

KALINA, Ondřej a Ondřej MATÉJKA. *Vyplatí se rozumět politice?* [online]. Konrad Adenauer Stiftung, 2013 [cit. 2017-07-04]. Dostupné z: http://www.kas.de/wf/doc/kas_36319-1522-1-30.pdf?131211175712

KOHL, Uta. *Jurisdiction and the Internet: a study of regulatory competence over online activity*. New York: Cambridge University Press, 2007. ISBN 978-0-521-84380-5.

KOPECKÝ, Martin. *Občanské vzdělávání dospělých v Evropě. Povaha, funkce a vybrané národní příklady* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [2009] [vid. 2017-06-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/15059/download/>

KÖPPLOVÁ, Barbara a Jan JIRÁK. Z dějin žurnalistiky v českých zemích. In *Dějiny a současnost*, 1995, 17(5), s. 10-13. ISSN 0418-5129.

LIEVROUW, Leah A. *Alternative and Activist Media*. Cambridge: Polity Press, 2011. ISBN 978-0-7456-4184-3.

LUKÁŠEK, Libor. *Mezinárodní právo v komentovaných dokumentech*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1898-2.

MASARYKOVA DEMOKRATICKÁ AKADEMIE [online]. Akademie sociální demokracie, 2017 [cit. 2017-08-01]. Dostupné z: <http://www.masarykovaakademie.cz/>.

MCCOMBS, Maxwell E. *Agenda setting: nastolování agendy: masová média a veřejné mínění*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-591-2.

MCLUHAN, Marshall. *Jak rozumět médiím: extenze člověka*. Praha: Mladá fronta, 2011. ISBN 978-80-204-2409-9.

MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-338-3.

MCQUAIL, Denis. *Žurnalistika a společnost*. Praha: Univerzita Karlova/Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3093-9.

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech, 1966.

Mezinárodní pakt o občanských a politických právech, 1966.

Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace, 1965.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Éducation à la citoyenneté et aux comportements responsables* [online]. Ministère de l'éducation nationale, 2009 [vid. 2016-10-15]. Dostupné z: http://cache.media.education.gouv.fr/file/europe_et_international_2/25/7/education-citoyennete-francais_64257.pdf.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Situační zpráva ministerstva školství mládeže a tělovýchovy v oblasti občanského vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [vid. 2017-07-15]. Dostupné z:

https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjD_Ze7iLnVAhVRJFAKHWG2AiUQFgg6MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F38902_1_1%2F&usg=AFQjCNGyjfWqqsCr2go-yRTM7Uey887oUQ.

MORAVEC, Václav. *Etika v novinách*. In JIRÁK, Jan a kol. *10 let v českých médiích*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7178-925-3.

MÜLLER, Karel B. *Politická sociologie: politika a identita v proměnách modernity*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2012. ISBN 978-80-7380-394-0.

NEMBRINI, Jean-Louis. *L'éducation à la citoyenneté* [online]. Éduscol, 2011 [cit. 2017-08-01]. Dostupné z: <http://eduscol.education.fr/cid46633/l-education-a-la-citoyennete.html>

NĚMECKO. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. [online]. Bonn, 1949 [vid. 2017-07-19]. Dostupné z: <http://www.bundestag.de/grundgesetz>.

NĚMECKO, 1896. *Bürgerliches Gesetzbuch*. [online]. Berlín, 1896 [vid. 2017-07-19]. Dostupné z: <https://dejure.org/gesetze/BGB>.

NOVINKY (redakce). *Vítejte v názorovém fóru Novinky.cz* [online]. Novinky, 2009 [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/specialy/dokumenty/160329-vitejte-v-nazorovem-foru-serveru-novinky-cz.html>

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ. *Všeobecná deklarace lidských práv*. Organizace spojených národů, 1948.

PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. ISBN 80-86429-63-6.

RADA EVROPY. *Council of Europe Charter on education for democratic citizenship and human rights education* [online]. Rada Evropy, 2010 [cit. 2017-07-01]. Dostupné z: <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?docuementId=09000016803034e3>

RADA EVROPY. *Council of Europe Report on democratic citizenship and human rights education* [online]. Rada Evropy, 2017 [cit. 2017-07-01]. Dostupné z: <http://rm.coe.int/the-state-of-citizenship-in-europe-e-publication/168072b3cd>

RADA EVROPY. *Council of Europe Report on democratic citizenship and human rights education. Factsheets* [online]. Rada Evropy, 2017 [cit. 2017-07-01]. Dostupné z: <http://rm.coe.int/factsheets-learning-to-live-together-council-of-europe-report-on-the-s/1680727be3>

RADA EVROPY. *Evropská úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod*. Řím: Rada Evropy, 1950.

ROSS, Corey. *Media and the making of modern Germany. Mass communications, society, and politics from the Empire to the Third Reich*. Oxford: Oxford University Press, 2009. ISBN 978-0-19-927821-3.

SAK, Petr a Jiří MAREŠ. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.

SKOVAJSA, Marek. *Občanský sektor: organizovaná občanská společnost v České republice*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-681-0.

STRMISKA, Maxmilián a kol. *Politické strany moderní Evropy: analýza stranicko-politických systémů*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-038-0.

THOMASS, Barbara. Media landscape of Germany [online]. Medialandscapes, 2017 [cit. 2017-07-09]. Dostupné z: <https://medialandscapes.org/country/germany>.

TORRES, Carlos Alberto. *Political sociology of adult education*. Rotterdam: Sense, 2013. ISBN 978-9-4620-9227-3.

TRAMPOTA, Tomáš. *Zpravodajství*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-096-8.

UNESCO. *Éducation à la citoyenneté mondiale* [online]. © 2017 [vid. 2017-07-31]. Dostupné z: <http://fr.unesco.org/ecm>

VALMORBIDA, Antonella. *Citizens' participation at the local level in Europe and Neighbouring countries: Contribution of the Association of Local Democracy Agencies*. Brussel: P.I.E Lang, 2014. ISBN 978-28-7574-181-3.

VOJTÉCHOVSKÁ, Martina. Čtenost [online]. Mediaguru, 2009 [cit. 2017-07-05]. Dostupné z: <https://www.mediaguru.cz/2016/11/ctenost-blesk-pod-milionem-rocninarusty-maji-sport-a-ln/>

ZIELONKA, Jan. *Media and Politics in New Democracies. Europe in Comparative Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2015. ISBN 978-0-19-874753-6.