

OBČANSKÁ ODVAHA A DEMOKRACIE

Pavel Maškarinec
Lukáš Novotný
a kol.



Europäische Union. Europäischer
Fonds für regionale Entwicklung.
Evropská unie. Evropský fond pro
regionální rozvoj.



Ahoj sousede. Hallo Nachbar.
Interreg V A / 2014–2020



Mít kuráž a
utvářet náš region

CouReg

Courage haben und unsere
Region gestalten

UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM



AKTION
ZIVILCOURAGE



**TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DRESDEN**



**EUROREGION
ELBE LABE**

Občanská odvaha a demokracie

Pavel Maškarinec, Lukáš Novotný a kolektiv

„Občanská odvaha znamená: ozvat se tam, kde ostatní mlčí; plavat proti proudu; chodit vzpřímeně tam, kde se ostatní krčí; zasahovat tam, kde ostatní čekají; stát při sobě, bránit se, postavit se za druhé, i přesto že hrozí negativní následky“

(Meyer 2014, s. 245)

Tato publikace je k dispozici také v německé jazykové mutaci
Die Publikation ist auch deutsch als „Zivilcourage und
Demokratieförderung. Erkenntnisse aus dem deutsch-tschechischen
Forschungsprojekt CouReg“ zur Verfügung. (ISBN 978-3-95908-568-7)

Pavel Maškarinec, Lukáš Novotný a kolektiv
Občanská odvaha a demokracie

Publikace vychází s finanční podporou EU programu Interreg VA Česká republika a Svobodný stát Sasko.

Recenzovala: Ing. Lucie Paulovčáková, Ph.D.
Překlad: Eva Fielko

Copyright © Pavel Maškarinec, Lukáš Novotný a kol., 2022 © Filozofická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2022

ISBN 978-80-7561-374-5

Die Publikation steht auch auf Deutsch unter dem Titel „Zivilcourage und Demokratieförderung. Erkenntnisse aus dem deutsch-tschechischen Forschungsprojekt Courage“ zur Verfügung (ISBN 978-3-95908-568-7).

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Maškarinec, Pavel, 1975- Občanská odvaha a demokracie / Pavel Maškarinec, Lukáš Novotný a kolektiv. -- V Ústí nad Labem: FF UJEP, [2022], ©2022. -- 144 stran
Německé resumé
Obsahuje bibliografii a bibliografické odkazy

ISBN 978-80-7561-374-5 (brožováno)

* 321.7+342.34 * 323.212:172.1 * 37.017.4 * (048.8:082)

- demokracie
- občanská angažovanost
- výchova k občanství
- výchova k demokracii
- občanská odvaha
- kolektivní monografie

32 - Politika [15]

Obsah

Předmluva.....	5
Shrnutí v německém jazyce / Deutsche Zusammenfassung	10
Stefanie Gerstenberger & Luise Anter	
1. Co je občanská odvaha?.....	19
Lukáš Novotný	
2. Volbami to nekončí: teoretická východiska ke studiu demokracie	37
Pavel Maškarinec	
3. Jak lze měřit kvalitu demokracie?	53
Yvonne Bonfert	
4. Trénink občanské odvahy jako nástroj občanského vzdělávání	79
Franz Werner & Sabrina Repp	
5. Peer-Education	88
Sarah Junghans	
6. Koncept workshopu občanské odvahy	94
Sarah Junghans	
7. Trénink občanské odvahy a mladí lidé.....	101
Cathleen Bochmann	
8. Učitelky a učitelé a občanská odvaha - rozhovor.....	119

Předmluva

„Demokracie má cenu jedině tehdy, jestliže se dovede bránit.“

Winston Churchill

Demokracie je forma vlády, která vyžaduje řadu předpokladů. Spocívá totiž nikoli pouze na jejích „tvrdých“ a samozřejmých součástech, jakými jsou parlamenty, strany a vlády, ministerstva a systém soudnictví. Velmi důležitou roli mají také lidé, kteří v daném systému žijí a kteří jsou nositeli demokratických hodnot, kteří daný demokratický systém formují a kteří se dále a nejlépe soustavně vzdělávají v demokratických hodnotách. Jinými slovy: každý jeden člověk má v demokracii svou hodnotu, svou roli, každý ji svým jednáním spoluutváří a ovlivňuje, ať pozitivně, nebo negativně. Je to přesně tak, jak to kdysi popsal první československý prezident Tomáš Garrigue Masaryk: „Demokracii dělají demokrati a lepší demokracii lepší demokrati.“

Zároveň však platí také to, co je uvedeno výše v citátu britského ministerského předsedy Winstona Churchilla. Demokracie totiž má cenu skutečně jen tehdy, pokud se dovede bránit. Demokracie tedy vyžaduje připravenost občanů jednat v případech, že se v jejich okolí děje nějaké příkoří nebo bezpráví. Někdo by mohl říci s určitou nadsázkou, že demokracie přímo potřebuje „drzé“ občanky a občany, kteří se nebojí ozvat, kteří si čas od času klidně i postěžují, kteří jsou ochotni diskutovat a vysvětlovat, ale také respektovat protinázory. V demokracii je tak třeba takových občanů, kteří si věří, kteří jsou občansky aktivní a kteří mají odvahu ke konkrétním činům.

A tím jsme u občanské odvahy. Naši němečtí projektoví partneři hovoří o „občanské kuráži“ (Zivilcourage). My zde slova „odvaha“ a „kuráž“ budeme užívat de facto synonymně při vědomí toho, že se mezi oběma slovy přesto objevují jisté obsahové a významné nuance.

Tato publikace se zabývá právě občanskou odvahou a to, co spojuje jednotlivé autorky a autory, je, že hledají odpovědi na otázku, jak ob-

čanská odvaha vzniká a jak se projevuje. Autorský tým je česko-němec-
ký a odpovědi jsou zde předkládány nejprve vyložením teoretických
východisek o tom, co znamená občanská odvaha, demokracie a demo-
kratické hodnoty a jak se tyto ústřední pojmy protínají v konkrétním
občanském a politickém vzdělávání.

Ovšem nad rámec tohoto obsáhlého teoretického úvodu, v němž
ukážeme také to, jak se „měří“ kvalita demokracie, jsou zde vyloženy
zcela praktické příklady toho, jak je možné ve školách seznamovat
s problémem občanské odvahy, jaké konkrétní metody a techniky
k tomu lze využít. Publikace předkládá i konkrétní pracovní materiá-
ly a návody pro lektory a učitele a ukazuje možnosti, jak zorganizovat
trénink dovedností souvisejících s občanskou odvahou. Tím kniha aspi-
ruje na to být pomůckou pro ty, kdo považují za důležité, aby se ve ško-
lách posilovalo občanské vzdělávání a aby se učilo o občanské odvaze,
ale i pro ty, kteří chtějí sami toto téma vzdělávat.

Coby autorky a autory této knihy, která se zaměřuje na téma, které-
mu není v dosavadním občanském vzdělávání věnována dostatečná
pozornost, bychom byli velmi potěšeni, pokud bychom jednak vyvolali
diskuzi nad samotným tématem občanské odvahy, ale také pokud by-
chom přímo napomohli k tomu, aby se téma občanské odvahy objevilo
ve školách častěji. K tomu chceme přispět i tím, že zde uvádíme několik
tipů, jak by bylo možné připravit konkrétní vzdělávací program k téma-
tu občanské odvahy. Uvádíme také některé doprovodné údaje, které
by mohly obsahově i metodologicky napomoci k zorganizování těchto
vzdělávacích programů. Tato publikace je určena primárně učitelkám
a učitelům všech typů škol, jakkoli cílíme primárně na druhý stupeň
škol základních. Mezi žákyněmi a žáky jsme v českém a saském pohra-
ničí realizovali několik těchto výukových bloků. Metodologické podkla-
dy, ale i například obsahové tipy přináší právě tato publikace.

Tato kniha je jedním z výstupů česko-saského vzdělávacího projektu
„CouReg - Mít kuráž a utvářet náš region / Courage haben und unsere Re-

gion gestalten“. Projekt byl realizován v česko-saském pohraničí v letech 2021 a 2022 a přivedl k intenzivní spolupráci čtyři projektové partnery: Technickou univerzitu v Drážďanech (Institut politologických studií), dále Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně (katedra politologie, Filozofické fakulty), spolek Aktion Zivilcourage e.V., Pirna a Euroregion Elbe/Labe. Projekt také zapojil do přeshraniční spolupráce stovky studentek a studentů obou participujících univerzit a takéžačky a žáky základních škol v pohraničních oblastech a krom toho také učitelky a učitele.

Jednotlivé vzdělávací aktivity byly zaměřeny na občanské vzdělávání právě s akcentem na občanskou odvahu a posilování demokratických hodnot. Tato výchova k demokratickým hodnotám se tak stala pojítkem česko-německých aktivit v pohraničních oblastech. Průběh projektu byl sice narušen pandemií COVID-19, přesto však se všechny plánované aktivity uskutečnily v původní podobě.

Obsahově bylo na úvodu projektu třeba vytvořit společnou bázi pro další projektové aktivity. Bylo zapotřebí ujednotit terminologii a prodiskutovat společnou definici toho, co chápeme pod pojmem občanská odvaha. Za účelem těchto debat bylo zorganizováno šest on-line workshopů a další tři v prezenční formě na obou partnerských univerzitách. To, co pro nás znamená občanská odvaha neboli kuráž, je popsáno v kapitole 1 této publikace.

Zároveň jsme se studenty pracovali také metodologicky, iniciovali jsme vznik česko-německých týmů, které jsme připravili na to, aby následně mohly přejít do škol a tam samy vzdělávat žáčky a žáky. Využili jsme tedy přístup Peer-Education, navíc v našem případě pro společné týmy, které fungovaly binacionálně. Čerpali jsme zde z bohatých zkušeností se vzděláváním a využíváním přístupu Peer-Education od kolegyně ze spolku Aktion Zivilcourage Pirna, e.V. Ty jednak byly zapojeny do vzdělávacích aktivit v rámci workshopů, ovšem i nad jejich rámec byly k dispozici česko-německým týmům studentek a studentů obou univerzit pro další konzultace.

Pro projektový tým bylo zcela zásadní vyškolit studentky a studenty a vysvětlit jim zásady metodologického přístupu Peer-Education. Tyto týmy následně šly do škol a tam zrealizovaly pod dohledem členek a členů projektového týmu daný vzdělávací program. Cílili jsme přitom na školy ve strukturálně postižených regionech, pro jejich výběr jsme využili zkušeností a především kontaktů dalšího projektového partnera, kterým byl Euroregion Elbe/Labe. Obecně jsme se při našich vzdělávacích aktivitách zaměřili na věkovou skupinu mezi 13 a 19 lety, v České republice to bylo převážně v 8. a 9. třídách základních škol.

Poznatky, které jsme získali z jednotlivých vzdělávacích aktivit jak na univerzitách, tak i na školách, jsme následně konfrontovali s odbornou obcí v obou zemích jak z oblasti politiky, tak i vzdělávání a občanské společnosti a neziskového sektoru. Těšil nás také zájem médií na obou stranách hranic. Naším cílem bylo vytvořit udržitelnou vzdělávací platformu, která by umožnila vzdělávat, ale i dále rozvíjet a etablovat téma občanské odvahy primárně na školách v České republice i Německu, ale také na obou participujících univerzitách.

Naše česko-saská spolupráce by nebyla možná bez podpory Programu spolupráce Česká republika - Svobodnýrepublik - Svobodný stát Sasko 2014-2020, financovaného Evropskou unií. Za tuto finanční pomoc chceme touto cestou velmi poděkovat. Poděkovat chceme na tomto místě ale také všem těm, kdo podpořili naši práci v rámci projektu coby administrativní a technická pomoc. To platí pro všechny kooperační partnery, zvláště však pro Technickou univerzitu v Drážďanech, která v rámci projektu vystupovala jako lead partner a jejíž European Project Center koordinovalo administrativní stránku projektu.

Náš díky patří ovšem také studentkám a studentům a také žačkám a žákům a jejich učitelkám a učitelům z českého a saského pohraničí, kteří se zapojili do našich projektových aktivit. Velmi jsme oceňovali jejich angažovanost, aktivní přístup, kreativitu a těšilo nás také jejich

potěšení z toho, že se mohli zapojit do vzdělávacích aktivit ve prospěch posilování občanské odvahy a podpory demokratického občanského vzdělávání.

Pavel Maškarinec, Lukáš Novotný

Zusammenfassung

Zusammenfassung Zivilcourage haben und Demokratie fördern
– Erkenntnisse aus dem deutsch-tschechischen Forschungsprojekt CouReg

Der vorliegende Sammelband präsentiert die im Rahmen des Projekts CouReg „Mít kuráž a utvářet náš region/Courage haben und unsere Region gestalten“ gewonnenen Einsichten. In einem theoretisch-konzeptionellen ersten und einem praxisorientierten zweiten Teil thematisiert das Buch sowohl die gesellschaftlich-praktische als auch die wissenschaftliche Relevanz von Zivilcourage und Demokratieförderung. So entsteht ein praxistaugliches Handbuch für Lehrer:innen und die außerschulische politische Bildung.

Ermöglicht hat das Projekt CouReg das „Kooperationsprogramm zur Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Freistaat Sachsen und der Tschechischen Republik 2014-2020“, welches aus Mitteln des Europäischen Fond für regionale Entwicklung der Europäischen Union gefördert wird. Projektpartner waren die Technische Universität Dresden, Professur für politische Systeme und Systemvergleich, die Univerzita J.E. Purkyně Ústí nad Labem, Katedra politologie, die Aktion Zivilcourage e.V., Pirna und die Euroregion Elbe/Labe. Außerdem haben hunderte Schüler:innen und Studierende aus Deutschland und Tschechien an Angeboten des Projekts teilgenommen und somit zur Stärkung und dem Ausbau von demokratischen Potentialen beigetragen.

Im ersten Kapitel wird zunächst Zivilcourage umfassend definiert: Es ist öffentliches Handeln zugunsten eines Opfers, einer Gruppe oder der Gesellschaft, weil diese diskriminiert werden, das subjektive Werteempfinden der eingreifenden Person gestört und/oder ihre eigene Integrität oder die Integrität anderer Personen verletzt wird. Zivilcourage ist orientiert an humanen und demokratischen Prinzipien, erfordert Mut, kann negative soziale Kosten zur Folge haben und ist

häufig durch ein Machtungleichgewicht gekennzeichnet. Insbesondere die potentiellen negativen Konsequenzen für die eingreifende Person differenziert Zivilcourage von anderen prosozialen Verhaltensweisen.

Darauf aufbauend wird der Begriff als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung verortet. Hier wird deutlich, dass Zivilcourage eine hohe Relevanz für verschiedene öffentliche Diskurse hat, in der (internationalen) Forschung jedoch eher marginalisiert wird. Die wohl größte Aufmerksamkeit erfährt das Konzept der Zivilcourage in der psychologischen Forschung. Dabei steht meist die Frage im Vordergrund, welche persönlichen und situativen Faktoren zum Entstehen von Zivilcourage beitragen respektive diese verhindern. Politische und gesellschaftliche Entstehungsbedingungen für Zivilcourage sowie das Zusammenspiel von Zivilcourage und Demokratie hingegen sind weit weniger erforscht.

Sodann werden (situationsbezogene und personale) Faktoren, die förderlich oder hinderlich auf zivilcouragiertes Handeln wirken, thematisiert. Anschließend wird ein Prozessmodell für Zivilcourage vorgestellt: 1. Wahrnehmung, 2. Beurteilung, 3. Handlungsmöglichkeiten, 4. Zivilcouragiertes Handeln.

Bevor abschließend ein kurzer Überblick über den Status Quo der Zivilcourage in Deutschland und der Tschechischen Republik gegeben wird, zeigt das erste Kapitel auf, wie dieses Handeln zu Erhalt und Stabilisierung von Demokratien beiträgt.

Das zweite Kapitel setzt sich mit den kulturellen Grundpfeilern der Demokratie auseinander. Es klärt zunächst ausführlich, was „Demokratie“ überhaupt ist und inwiefern Zivilcourage ein stärkendes Element für derlei politische Systeme ist. Dann geht das Kapitel auch auf Demokratien in der Krise ein: Weltweit sehen sie sich mit einer Reihe von Problemen konfrontiert – etwa soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten, Parteienzersplitterung, Terroranschläge oder auch dem kriegs- und krisenbedingter Migration. Insbesondere (rechts-)

populistische Parteien greifen diese Themen auf und beschneiden grundlegende demokratische und politische Freiheiten, sobald sie dazu die Macht haben. Die Krise der Demokratien und der Erfolg (rechts-) populistischer Parteien führen zu einem politisch-gesellschaftlichen Desinteresse junger Menschen und einem Vertrauensverlust in demokratische Werte. Bei vielen Menschen geraten die Idee der Demokratie und ihre Förderung in Verruf, politische Apathie macht sich breit.

Demokratien brauchen somit eine spezifische politische Kultur – also Einstellungen, Vorstellungen und Verhaltensweisen der Bürger:innen in einem politischen System, die kontext- und sozialisationsabhängig sind und durch die Geschichte und Tradition eines Landes geprägt sind. Nachdem die drei Idealtypen politischer Kultur – parochiale (lokale) politische Kultur, Untertanenkultur und Bürgerkultur dargestellt werden, wird herausgearbeitet, dass eine Bürgerkultur mit aktiv partizipierenden Bürger:innen als typisch für entwickelte demokratische Gesellschaften gilt. Zudem wird ein weiterer Typ – die entfremdete politische Kultur – eingeführt, die vor allem in den durch die kommunistische Zeit geprägten postsozialistischen Staaten feststellbar ist. Es handelt sich um eine politische Kultur einer Gesellschaft, in der der Einzelne das politische System oder einen Teil davon ablehnt, der Regierung gegenüber misstrauisch und emotional negativ eingestellt ist, dem politischen System im Allgemeinen zynisch gegenübersteht und nicht daran glaubt, dass politisches Handeln eine Verbesserung bewirken kann. Ein spezifisches Merkmal der politischen Kultur postsozialistischer Staaten ist eine schwache Zivilgesellschaft. Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Idealtypen werden anschließend die Realtypen der politischen Kultur in Deutschland und der Tschechischen Republik eingeordnet.

Wie also kann Demokratie gefördert werden? Bildung, insbesondere in Schulen, kann zur Stärkung einer demokratischen Bürgerschaft

beitragen. Deshalb muss gerade die Schule ein Ort sein, an dem demokratische Werte und Normen gelernt und gelebt werden. Die Erziehung zur demokratischen Staatsbürgerschaft umfasst daher: Bildung, um die Normen und Werte einer demokratischen Gesellschaft zu verstehen und zu beherrschen; die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die für die Teilhabe am Leben einer demokratischen Gesellschaft erforderlich sind; Bildung, die Einzelne befähigt, Probleme einer demokratischen Gesellschaft kritisch zu betrachten. Besonders im peripheren Raum ist die politische Bildung und Demokratieerziehung ein drängendes Thema.

Die Perspektive noch einmal auf das „Große Ganze“ ausweitend, widmet sich das dritte Kapitel des Buches dann der Entstehung von Demokratien. „Demokratie“ ist keine Konstante, keine eindeutig definierbare Größe, sondern ein fließendes und durchaus umstrittenes Konzept. Demokratien entwickeln sich ständig weiter und passen sich an, wenn sich die politischen Anforderungen ändern und die Standards demokratischen Verhaltens steigen. Nach der Identifikation von Faktoren, die die Demokratisierung fördern (können), wird insbesondere die sogenannte dritte Demokratisierungswelle betrachtet, die die Demokratisierung zahlreicher insbesondere osteuropäischer Staaten nach dem Fall des Eisernen Vorhangs beschreibt. Die Tschechische Republik hat, ebenso wie andere postkommunistische Länder Mittel- und Osteuropas, nach dem Übergang zur Demokratie ein höheres Maß an Liberalisierung und demokratischer Konsolidierung der politischen Regime schneller erreicht hat als andere Länder der dritten Demokratisierungswelle, insbesondere in Südeuropa und Lateinamerika. Das Ergebnis der Demokratisierungsprozesse in vielen Ländern der dritten Demokratisierungswelle war aber weder die vollständige Etablierung einer liberalen Demokratie noch die Rückkehr zu offensichtlich nicht-demokratischen Regimen. Diese sogenannten hybriden Regime, die sich zwischen liberaler Demokratie und

verschiedenen Arten von autoritären Regimen bewegen, erfüllen die Kriterien der Demokratie nicht ausreichend.

Auch wenn demokratische Systeme im 21. Jahrhundert erstmals dominant wurden, befinden sich Demokratien weltweit in einer Krisensituation – ausgelöst unter anderem durch die Weltwirtschaftskrise, aber auch bedingt durch länderspezifische Faktoren. Krisensymptome sind abnehmende Rechtsstaatlichkeit, zunehmende Sensibilität der Bürger:innen gegenüber der Regierungspolitik, wachsende Distanz zu institutionellen Repräsentationskanälen sowie eine Zunahme der Proteststimmen bei Wahlen. Es steigt die Zahl „unzufriedener Demokraten:innen“ beziehungsweise „kritischer Bürger:innen“ – Personen, die die Demokratie als solche unterstützen, aber mit ihrer derzeitigen Form und Funktionsweise erheblich unzufrieden sind.

Wie also ist es um die Demokratien im 21. Jahrhundert bestellt? Um die Qualität demokratischer Systeme zu erfassen, bedarf es einer klaren Definition der grundlegenden Konzepte. Die Bewertung der Qualität der Demokratie hat daher notwendigerweise sowohl eine normative als auch eine empirische Grundlage. Im ersten Fall (im normativen Sinne) geht es darum, die „richtigen“ Standards für die Bewertung der Funktionsweise der Demokratie zu finden, während im zweiten Fall (im empirischen Sinne) festgestellt werden soll, inwieweit funktionierende Demokratien diese Standards erfüllen. Definitionen von Demokratie reichen von Schumpeters minimaler Definition von (Wahl-)Demokratie über liberale, partizipative oder deliberative Demokratie bis hin zum Konzept der egalitären Demokratie einschließlich der Forderung nach gleichen Ressourcen nicht nur in den Bereichen der gleichberechtigten Teilhabe und Vertretung oder des Schutzes der Menschenrechte, sondern auch im Rahmen einer gleichmäßigen Ressourcenverteilung im sozioökonomischen Bereich. Das Kapitel diskutiert abschließend Vor- und Nachteile der verschiedenen Konzepte.

Den zweiten, praxisorientierten Teil des Buchs eröffnet im

vierten Kapitel ein Beitrag über Zivilcourage-Training als Instrument politischer Bildungsarbeit. Es wird zunächst dargelegt, was politische Bildung ist: Sie ist Rüstzeug, ist notwendiger Bestandteil einer offenen und freien Gesellschaft, der die wehrhafte und streitbare Demokratie stärkt. Konkret kann sie in einem engeren Sinne verstanden als alle Maßnahmen, die Menschen mit den notwendigen Voraussetzungen ausstatten, um am politischen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Für eine lebendige und stabile Demokratie bedarf es selbstbewusster Menschen, die aktiv partizipieren. Das Engagement jedes einzelnen Menschen für Demokratie wird vor allem durch motivierende und positive Erfahrungen gefördert. Politische Bildner:innen sind dabei Trainer:innen, die die Fähigkeiten vermitteln und trainieren – so etwa die Aktion Zivilcourage e.V. Deren Arbeit als politische Bildnerin und Zivilcourage-Trainerin steht dann im Fokus.

Der Verein bietet eine breite Palette an Bildungsangeboten für alle Altersgruppen an. Ihr Schwerpunkt liegt in der Demokratiepädagogik und der politischen Bildung. Sie arbeitet sachsenweit, wobei sie vor allem Menschen im ländlichen Raum stärken will. Neben Begegnungs- und Austauschformaten führt der Verein Bildungsangebote für alle Altersgruppen durch. Zudem unterstützt er Menschen im Rahmen der Gemeinwesenarbeit dabei, eigene Ideen umzusetzen und an kommunalen Prozessen teilzuhaben. Dabei orientiert sich die Arbeit an den Leitlinien des Beutelbacher Konsenses. Dieser beschreibt unter anderem ein Überwältigungsverbot (Bildner:innen dürfen Lernenden keine Meinung aufzwingen), ein Kontroversitätsgebot (alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch in der Bildungsarbeit kontrovers sein) und die Befähigung der Lernenden, eine politische Situation sowie die eigene Interessenlage zu analysieren.

Ein Fokus der Aktion Zivilcourage, der auch im Rahmen des Forschungsprojekts „CouReg“ zentral war, sind Zivilcourage-Workshops. Die Teilnehmer:innen dieser Trainings erfahren nicht

nur, was Zivilcourage überhaupt ist, sondern üben auch ganz konkrete Handlungsmöglichkeiten für kritische Situationen. Denn um zivilcouragiert handeln zu können, bedarf es einer gewissen Handlungssicherheit. Die Trainings zeigen daher Handlungsspielräume auf, die insbesondere das eigene Risiko, Gewalt zu erfahren, verringern – und es damit auch erleichtern, Betroffenen von Gewalt zur Seite zu stehen.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit dem Peer-to-Peer-Ansatz und dessen Umsetzung in der Arbeit der Aktion Zivilcourage. Der Ansatz basiert auf der besonderen Beziehung von Peers als zentrale Bezugsgruppe insbesondere für heranwachsende Menschen. Peer-Education ist somit ein pädagogischer Ansatz, der Lernen von und mit Menschen ermöglicht, die einen ähnlichen Erfahrungshintergrund und gemeinsame Lebenswelten haben. Dem Ansatz liegt die Prämisse zugrunde, dass Jugendliche von Gleichaltrigen leichter Inhalte und Kompetenzen annehmen. Außerdem profitierenden die lehrenden Jugendlichen, weil sie wichtige pädagogische Fähigkeiten und inhaltliches Wissen erlangen. Zentral ist, dass Projektleiter:innen beziehungsweise Begleitpersonen die Verantwortung auf die Peers übertragen, sie bei Bedarf aber jederzeit unterstützen.

Die Aktion Zivilcourage nutzt den Peer-to-Peer-Ansatz in der Umsetzung verschiedener Jugendprojekte zu unterschiedlichen Themen. Zum einen werden so gesellschaftlich relevante und aktuelle Themen in den Unterricht einbezogen und durch die Peers der Bezugsgruppe lebensweltnah vermittelt. Zum anderen erweitern die ausgebildeten Peers ihr Kompetenzspektrum. Weiterhin profitiert die Zielgruppe davon, dass die Peers auch nach dem Einsatz als Workshop-Leiter:in im Umfeld verbleiben. Peer-Ansätze zielen darauf ab, junge Menschen im Umgang mit politischen und gesellschaftlichen Themen fit zu machen und ihre Handlungskompetenzen zu stärken, sie also zu aktiven Bürger:innen zu machen.

In der Praxis wird der Peer-Ansatz wie folgt umgesetzt: Zunächst werden die Peers so ausgebildet, dass sie im Anschluss an dieses Training selbst Expert:innen im jeweiligen Themengebiet sind und ihr Wissen weitergeben können. Im nächsten Schritt geben sie als ausgebildete Multiplikatoren:innen ihre eigenen Workshops für Gleichaltrige. Bei diesen werden sie von den Trainer:innen begleitet und – sofern Hilfe erwünscht ist – unterstützt.

Wie genau aber kann man nun einen Zivilcourage-Workshop konzipieren und was sollte man dabei beachten? Darum geht es im sechsten Kapitel, das auch Checklisten für die Planung bereitstellt. Zunächst muss klar definiert werden, was das Ziel des Workshops ist. Nachdem Trainer:in und Lehrkraft in einem Vorgespräch aktuelle Themen des Klassenverbands, Vorwissen der Schüler:innen und die Gruppengröße sowie die räumlichen und technischen Voraussetzungen geklärt haben, erstellt der/die politische Bildner:in ein Workshop-Konzept, das Ziele, Inhalte und Methoden festhält. Außerdem sollte man vermerken, wer wofür verantwortlich ist und welche Materialien benötigt werden.

Jeder Workshop muss einem roten Faden folgen. Um verschiedene Lerntypen und Persönlichkeiten zu adressieren, sollte ein Methodenmix verwendet werden. Fragen müssen vorab geplant und mögliche Diskussionsszenarien ausgearbeitet werden, um nicht überrumpelt zu werden und auf Antworten gut reagieren zu können.

Ziele von Zivilcourage-Workshops und Methoden zur Erreichung dieser thematisiert das siebte Kapitel. Zivilcourage-Workshops sensibilisieren die Teilnehmer:innen für verschiedene Arten von Gewalt und stärken ihr Vertrauen in das eigene Unrechtsbewusstsein. Sie sollen Situationen, die Zivilcourage erfordern, leichter erkennen und sich ihrer eigenen Hemmnisse, in Konfliktsituationen einzugreifen, bewusstwerden. Zudem sollen die Teilnehmer:innen Möglichkeiten und Grenzen ihres eigenen Verhaltens realistisch einschätzen

lernen. Darüber hinaus trainieren sie Handlungsmöglichkeiten in Gewaltsituationen, stärken ihre kommunikativen Fähigkeiten und sie haben Deeskalationsstrategien kennengelernt und ausprobiert.

Mit welchen spezifischen Methoden man diese Ziele erreichen kann, zeigt das Kapitel. Dieses enthält auch einen Feedbackbogen zur Erfolgsmessung und Methodenverbesserung. Das Kapitel schließt mit einem Blick in die Praxis des Projektes CouReg. Ein kurzer Abriss über die Workshops der Studierenden zeigt, welche Schwerpunkte sie gesetzt und welche Methoden sie verwendet haben – und auch, wie die Schüler:innen die Workshops fanden.

Das Buch endet mit einem Interview mit der politischen Bildnerin Mandy Merker von der Aktion Zivilcourage, die spannende Einblicke in ihre Arbeit gibt. Sie macht klar, dass Workshops den schulischen Alltag unterbrechen und dadurch wertvolle Reflexionsräume eröffnen. Merker verweist aber auch darauf, dass Lehrkräfte selbst ihre Ziele und ihr zivilcouragiertes Handeln reflektieren müssen – nur so kann es gelingen, dass Schüler:innen für das Thema Zivilcourage offen sind. Zudem sollten Schüler:innen eine intrinsische Motivation entwickeln, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Workshop Kooperationen mit und/oder Workshops der Aktion Zivilcourage sind Impulsgeber für Lehrkräfte und Schüler:innen, die Schule gemeinsam als Ort des Miteinanders zu gestalten. So wird aus der Ich-Perspektive wird die Wir-Perspektive.

STEFANIE GERSTENBERGER & LUISE ANTER

1. Co je občanská odvaha?

Teenager jde na policii nahlásit muže poté, co viděl, jak muž uhodil svou manželku (Janßen 2022). Patnáctiletá dívka obviňuje své spolužáky kvůli antisemitským vtipům (Dierks 2017). To mimo jiné nalezneme, pokud do internetového vyhledávače zadáme heslo „Zivilcourage“/občanská odvaha (Kirschke 2022). Ovšem občanská odvaha je i to, když zasáhnete do rozhovoru s kolegyněmi a kolegy, pokud šíří nepravdivé informace – z poslední doby to mohou být například dezinformace o vakcíně proti koronaviru (Rühl 2021).

Pokud to vztáhneme například na německé prostředí, tak pro bývalého saského ministra vnitra Rolanda Wöllera (CDU) by občansky odvážní byli i demonstranti, kteří sice protestují proti omezením souvisejícím s pandemií COVID-19, kteří se ale současně distancují od pravicových extremistů, kteří s nimi sdílí kritiku vůči těmto opatřením (sueddeutsche.de 2021). Občansky odvážní jsou ale také ti, kdo naopak dodržovali různá restriktivní opatření k potlačení pandemie koronaviru (Alexander 2020), jsou to ale i whistleblowři (Wefing 2020) nebo ti, kdo třeba přijeli s bagrem a pomáhali při odstraňování povodňových škod v německém údolí Ahrtal (Krug 2022) nebo po řádění tornáda na jižní Moravě.

Příklady ukazují, že pojem „občanská odvaha“ se objevuje v mnoha kontextech - nejen když někdo jiný přijde pomoci a sám riskuje negativní důsledky. Pojem lze použít i tehdy, pokud se někdo ozve proti bezpráví. Jsou to tedy činy, kdy jednáme (měli bychom jednat) altruisticky nebo odvážně, tedy morálně správně. Slovo odvaha možná postupně mizí z našich slovníků, ovšem je to právě odvaha, pomoc a prosociální jednání, které jsou prvky občanské odvahy. Na druhou stranu, předčasné ztotožňování občanské odvahy s jiným prosociálním chováním v sobě skrývá riziko, že se hranice tohoto konceptu, který je na interdisciplinární úrovni rozšířen hlavně v Německu, poněkud rozostří.

Je třeba si právě na výše uvedených příkladech uvědomit, že máme co do činění s pojmem, který se vykládá velmi složitě. Není přitom těžké definovat odvahu, ale již se nemusíme shodnout na tom, co je či není občansky odvážné. Z praktického a didaktického hlediska je obtížné naučit ostatní cíleně občanské odvaze, když přece není jasné, o co přesně jde. Pak se i složitě odpovídá například na otázku, zda nějaký výukový trénink byl či nebyl úspěšný.

To je ovšem předpoklad, s nímž se my zde nechceme spokojit. Naopak zde chceme argumentovat tím, že pojem občanská kuráž neboli odvaha je již zejména v západní Evropě dobře zakotven, že je již i součástí různých výukových aktivit. A stal se i pro náš výzkumný tým ústředním pojmem, jemuž věnujeme ve společném česko-německém projektu naši pozornost. A vycházíme zde také z možnosti argumentovat normativně: jednak tím, že občanská odvaha je víc než pouhá vstřícnost nebo pouhá odvaha, jednak ale také tím, že je pro rozvoj a posilování demokracie velmi cenná.

V důsledku toho si tato kapitola nejprve klade za cíl poskytnout přesnou a komplexní definici pojmu „občanská odvaha“ a odlišit jej od ostatních pojmů či konceptů. Dále se zde budeme podrobněji zabývat vhodnými faktory vzniku občanské odvahy. Snaha postihnout význam občanské odvahy na sociální mikro- a makroúrovni je v rámci této publikace důležitým předpokladem pro pochopení ostatních kapitol knihy, které prakticky ukazují, jak se lze občanské odvaze naučit.

Občanská odvaha: definice a vymezení

„Občanská odvaha znamená: ozvat se tam, kde ostatní mlčí; plavat proti proudu; chodit vzpřímeně tam, kde se ostatní krčí; zasahovat tam, kde ostatní čekají; stát při sobě, bránit se, postavit se za druhé, i přesto že hrozí nevýhody“ (Meyer 2014, s. 245).

Pojem občanská odvaha nalezneme zejména v německo- a anglicko jazyčném prostoru. Zde se často používají termíny občanská kuráž,

občanská a morální odvaha nebo sociální odvaha. Ovšem situace, které vyžadují občansky odvážný zásah, lze samozřejmě nalézt po celém světě (Jonas 2009, s. 497; Meyer 2014, s. 26–27). Tento koncept by měl být „chápán jako veřejné jednání v každodenním životě, jako sociální odvaha v životním prostředí občanů, jako prvek občanské společnosti“ (Meyer 2004a, s. 8), a proto jej i my zde nebudeme omezovat pouze na konfliktní a nouzové situace.

Občanskou odvahu lze tedy definovat jako „určitý typ demokratického jednání [„jako prvek sociálně odpovědné, pozorné a starostlivé občanské společnosti“ (Meyer 2004a, s. 11)], které se odehrává ve specifických konfliktních situacích v různých sociálních kontextech a veřejných sférách“ (Meyer 2004a, s. 10). Jedná se o situace, které diskriminují lidi nebo zpochybňují jejich integritu nebo narušují subjektivní pocit hodnoty zasahující osoby a (mohou znamenat) mají pro ně negativní důsledky, například to, že se sami stanou obětí, ať již urážek, psychického nebo fyzického násilí.

Občansky odvážný čin znamená výslovnou obhajobu vlastního hodnotového přesvědčení a základních demokratických hodnot ve prospěch třetích stran v případě mezních konfliktních situací (Gerhardinger 2016, s. 296; Jonas und Brandstätter 2004, s. 186; Kinnunen et al. 2016). Občanská odvaha je specifický typ akce, interakce, kterou si lze představit ze setkání několika lidí. Navíc se situace, ve kterých je vyžadována občanská odvaha, vyznačují nerovnováhou sil (Meyer 2004b, s. 26).

Infobox: občanská odvaha je

- veřejné jednání
- ve prospěch oběti, skupiny nebo společnosti,
- kvůli diskriminaci, porušení vnímání hodnoty, vlastní integritě,
- založené na humánních a demokratických zásadách,
- jenž vyžaduje odvahu,
- může vést k negativním sociálním důsledkům a
- je často charakterizováno nerovnováhou sil.

Meyer rozlišuje tři typy občanské a morální odvahy:

- zasáhnout, postavit se za sebe a bránit se (Meyer 2004b, 2014); „zásah“ probíhá situačně a spontánně.
- angažovat se, což znamená zavázat se „obvykle bez akutního tlaku jednat ve prospěch obecných hodnot, práva nebo oprávněných zájmů druhých, zejména v organizovaných kontextech a institucích“ (Meyer, 2004b, s. 28).
- bránit se, což znamená „bránit se ostrým vnučováním a útokům“ (Meyer, 2004b, s. 28). Na rozdíl od ostatních forem je zde ústředním bodem ochrana vlastní integrity.

Ne každé prosociální chování je morální odvahou

Prosociální chování lze chápat jako „společensky užitečné chování obecně orientované na blaho druhých“ (Meyer 2004b, s. 37). Občanská odvaha jako forma občanské angažovanosti (Jonas 2009, s. 489) zaujímá zvláštní postavení „ve spektru prosociálního chování, které vyplývá především z vysokých očekávaných nákladů“ (Gerhardinger 2016, s. 297). V následujícím textu se koncept občanské odvahy odlišuje od jiných forem prosociálního chování a osobnostních rysů, ukázány jsou nicméně i průsečíky.

Odvaha

Odvaha vyžaduje odvahu. Ne každý odvážný čin je však občanskou odvahou. Odvaha, na rozdíl od morální odvahy, nevyžaduje publicitu ani konflikt. Odvážné jednání hájí demokratické a humánní hodnoty, zatímco odvaha může být použita i pro nedemokratické nebo morálně zavrženíhodné jednání (Meyer, 2004b, 2014). „Morální odvaha tedy představuje hodnotově orientované demokratické jednání a je zvláštní formou veřejné odvahy“ (Meyer, 2004b, s. 23), která lidem umožňuje reprezentovat svůj „názor i tvář v tvář opozici a proti názoru většiny“ (Schliesser, 2018, s. 90).

Hrdinství

Hrdinství se liší od občanské odvahy v tom, že hrdina či hrdinka za hrdinský čin, tj. „mimořádný, mimo lidský rozměr, agonální výkon“ (Sonderforschungsbereich 948 2019, s. 2) může také očekávat pozitivní sociální důsledky mimo situaci - ne negativní, jako v situaci občanské odvahy (Osswald et al. 2010, s. 152). Hrdinství i občanská odvaha jsou specifické pro skupiny, kulturu a čas (Sonderforschungsbereich 948 2019, s. 1).

Připravenost pomoci

Do této aktivity pomoci jsou zapojeni minimálně dva lidé – ten, kdo pomoc potřebuje, a ten, kdo pomáhá. Na druhou stranu v situacích občanské odvahy se jedná (alespoň) o tři osoby – pachatele, oběť a občansky odvážnou osobu, přičemž oběť nemusí být fyzicky přítomna, což se děje například v případě xenofobních nebo misogynních výroků. Zatímco pomoc je založena na náklonnosti, solidaritě nebo laskavosti, vyžaduje občanská odvaha odvahu a často také značné překonání. Kromě toho je osoba jednající s občanskou neboli civilní odvahou ve zranitelném postavení vůči útočící osobě.

Na druhou stranu pomáhající osoba zaujímá nadřazené postavení

nad interakčním partnerem prostřednictvím zdrojů, které jsou poskytovány pro pomoc. Tyto vzorce chování mají společné to, že nabízejí pozitivní přínos pro třetí strany, sociální skupiny nebo společnost (Meyer 2014, s. 47; Pfetsch 2020, s. 101; Röderer et al. 2019, s. 203). Pfetsch shrnuje, že občanská odvaha a pomocné chování se liší „s ohledem na příležitosti, aktivované hodnoty, počet zúčastněných lidí, rozložení jednacích sil a zdrojů, jakož i důsledky příslušného chování“ (Pfetsch 2020, s. 101).

Sociální odpovědnost

Norma společenské odpovědnosti znamená, že osoba pomáhá jiné osobě, která pomoc potřebuje, nebo přispívá k jejímu blahu. Základem jsou morální závazky, které jsou „vyjádřením očekávání od sebe sama“ (Bierhoff a Rohmann 2020a, s. 172). Prostřednictvím vnímání osoby ocitnuvší se v tísní se aktivuje „kognitivní struktura osobních hodnot a norem člověka“ (Bierhoff a Rohmann 2020a, s. 172). „Lidé, kteří projevují společenskou odpovědnost, jsou cenní pro každou společnost a obohacují životy svých bližních i své vlastní“ (Kaschner 2016, s. 244).

V sociálních souvislostech je společenská odpovědnost kýžená a žádoucí, protože pozitivně ovlivňuje soužití mezi lidmi a celkové klima společnosti (Bierhoff a Rohmann 2020b, s. 13). Ve srovnání s chováním pomoci a společenskou odpovědností předpokládá občansky odvážné jednání vyšší (negativní) sociální náklady. Lidé, kteří jednají s občanskou odvahou, znají a přijímají možné negativní důsledky, které pro ně jejich jednání může znamenat. Situace pomoci často přinášejí pomáhající osobě chválu a uznání. Občansky odvážné chování může na druhé straně vést k negativním sociálním důsledkům, což je třeba při vyhodnocování různých konfliktních situací, ale i při samotné výuce občanské odvahy též brát v potaz (Greitemeyer et al. 2006, s. 90–91; Osswald et al. 2010, s. 150–151; Williams et al. 2021, s. 2–4).

Společenská kontrola

Jak společenská kontrola, tak občanská odvaha směřují k dodržování norem. Záleží však na tom, zda je zaměřena na dodržování společenských norem nebo zastávání základních hodnot společnosti (Osswald et al. 2010, s. 153). Navíc situace, kdy je společenská kontrola vykonávána v reakci na hrubé chování, na rozdíl od občansky odvážného jednání, jsou poměrně bezpečné, což již bylo uvedeno i výše.

Občanská neposlušnost

Jak společenská kontrola, tak občanská odvaha směřují k dodržování norem. Záleží však na tom, zda je zaměřena na dodržování společenských norem nebo zastávání základních hodnot společnosti (Osswald et al. 2010, s. 153). Navíc situace, kdy je společenská kontrola vykonávána v reakci na hrubé chování, na rozdíl od občansky odvážného jednání, jsou poměrně bezpečné, což již bylo uvedeno i výše.

Občanská odvaha jako předmět výzkumu

Zatímco koncept občanské odvahy, jak je to uvedeno na začátku této kapitoly, má velký význam pro různé veřejné diskurzy, neodpovídá tomu relevance tohoto tématu ve výzkumu. Tento koncept je zvláště zastoupen v (sociálním) psychologickém výzkumu a existují také některé morální a filozofické přístupy (Schliesser 2018, s. 2018; viz také Meyer 2004a, s. 14). V jiných disciplínách je to dosud spíše okrajové téma.

Než se pustíme do těchto oblastí výzkumu podrobněji, lze obecně konstatovat, že tento koncept je přítomen hlavně v německém výzkumu: „While civil courage has been a distinct term and concept especially in the German debate, it is far less acknowledged in the anglophone context and hardly acknowledged as an issue in its own right“ (Melber 2001, s. 235).

Zatímco, jak bylo uvedeno výše, pojmy jako „občanská odvaha“

nebo „morální odvaha“ jsou poměrně běžné (Jonas 2009, s. 457), tak přeci jen je to jinak například v českém výzkumném prostředí, v němž je (vědecká) debata o občanské odvaze dosud prakticky rozšířena o poznání méně, než je tomu například v Německu. Ostatně na odlišnou rozvinutost tohoto konceptu v obou zemích narážel náš výzkumný tým poměrně často a právě v obohacení českého odborného diskurzu o poznatky z Německa vidíme jako jednu z významných přidaných hodnot tohoto projektu.

Pravděpodobně největší pozornost je věnována konceptu občanské odvahy v psychologickém výzkumu. Důraz je obvykle kladen na to, které osobní a situační faktory přispívají ke vzniku občanské odvahy, respektive které jí zabraňují (např. Röderer et al. 2019). Zkoumané tematické a národní kontexty jsou různorodé: sahají od whistleblowingu v egyptských respektive tuniských společnostech (Khelil et al. 2018; Mkheimer et al. 2022) přes ošetřování nemocných na jednotkách intenzivní péče v Íránu (Mohammadi et al. 2022; Khodaveisi et al. 2021), digitální prostor ve Finsku (Kinnunen et al. 2016), až například po boj proti nenávisným projevům na německých nebo českých facebookových stránkách (například Jost et al. 2020). Obtížné vymezení pojmu a průsečíky s jinými způsoby prosociálního chování se odráží v empirickém výzkumu (Osswald et al. 2010, s. 115).

V některých studiích slouží občanská odvaha také jako vysvětlující faktor pro skutečný zásah – např. proti sexuálnímu obtěžování (Galdi et al. 2017) nebo šikaně na pracovišti (Dal Cason et al. 2020). Studie jsou navíc konfrontovány s problémem společenské potřeby: lidé se pravděpodobně budou označovat za civilně odvažnější, než ve skutečnosti jsou, protože občanská odvaha má ve veřejném diskurzu pozitivní konotace (viz také Jonas a Brandstätter 2004, s. 192–193). Některé práce (Weber 2012) uvádějí kontexty, v nichž došlo k občanským odvažným činům ve veřejné sféře, na základě vyšetřovacích spisů a výsledkových protokolů a od toho se odvíjejí různé druhy občanské odvahy.

Na základě předložených studií je zřejmé, že těžiště zájmu výzkumu občanské odvahy je převážně na konkrétní intervenci v krizových nebo konfliktních situacích – a tedy explicitně či implicitně pouze ta podoba občanské odvahy, kterou lze uchopit i pod pojmem intervence přihlížejícího (Osswald et al. 2012, s. 392).

Toto zúžení poukazuje na nedostatek výzkumu občanské odvahy z politického (didaktického) a společenskovedního hlediska: Zatímco osobnostní rysy, které vedou k občansky odvážnému jednání v konkrétním kontextu, již byly a jsou zkoumány, platí to mnohem méně pro politické a sociální podmínky pro vznik občanské odvahy. Co nebylo (komparativně) zkoumáno, je například to, jak odlišná je občanská odvaha v demokraciích ve srovnání s autoritářskými režimy – kde může občansky odvážné jednání čelit tvrdším sociálním a osobním důsledkům. Když k tomu dojde, jak se zmiňuje White (2015) o občanské odvaze členů opozice v Myanmaru, pojem je často používán vágně.

Dosud se tedy spíše přehlíží vzájemné působení mezi občanskou odvahou a demokracií, což je škoda proto, že občanská odvaha může z teoretického hlediska významně přispět ke stabilizaci a zachování demokracií. Než se podrobněji pustíme do těchto demokraticko-teoretických úvah, zaměříme se na faktory, které přispívají ke vzniku (nebo prevenci) občanské odvahy.

Podpůrné a bránící faktory občanské odvahy

Občansky odvážné jednání nevzniká náhodou, ale vyžaduje souhrn různých faktorů. Obecně lze rozlišovat mezi faktory souvisejícími se situací a osobními faktory (Brandstätter et al. 2006, s. 5–7).

Osobní charakteristiky, jako je smysl pro spravedlnost, tolerance, sebehodnocení, sociální dovednosti, hodnoty a odpovědnost, jakož i otevřenost, zvyšují šanci, že člověk jedná občansky odvážným způsobem (Jonas a Brandstätter 2004, s. 186; Kinnunen et al. 2016; Osswald et al. 2010, s. 157–158). Motivace jednat občansky odvážným způso-

bem následuje „především idealistické, nemateriální motivy, hodnoty a zájmy“ (Meyer 2014, s. 22). Sebestředné motivy a emoce, jako je hněv nebo zuřivost, však mohou být také součástí motivace.

Ve své metaanalýze ovlivňujících faktorů občansky odvážného jednání Röderer a jeho kolegyně a kolegové dále rozlišují osobní faktory. Kromě osobnostních rysů ovlivňují občansky odvážné jednání také postoje, kompetence i sociodemografické a biografické faktory. Stěžejní jsou také různé postoje (např. sociální odpovědnost) a kompetence (např. rozpoznání krizové situace nebo dostupnost vhodného chování) (Röderer et al. 2019, s. 205). Důležité jsou také „produktivní zvládnání strachu“ a „komunikační dovednosti“ (Meyer 2004b, s. 36).

Situační faktory zahrnují místo a čas, jedinečnost situace, přítomnost dalších osob, náklady na zásah, veřejné mínění a také charakteristiky adresáta, jako je sociální a/nebo kulturní blízkost (Brandstätter et al. 2006, s. 5–6; Meyer 2004b, s. 36).

Meyer stejně jako Osswald a jeho kolegyně a kolegové dále rozlišují faktory, které přispívají nebo brání občanské odvaze. Odkazují v této souvislosti na sociální a politický kontext. Sociální kontext zahrnuje sociální postavení pomáhající osoby: z tohoto hlediska je zajímavé pozorovat, jak je daná osoba integrována do skupin a organizací, jaké (ne) formální role existují, jaké postavení a jakou pozici – objektivně i subjektivně – osoba zastává, jaký je mocenský vztah k pachatelce či pachateli (vzhledem k hierarchiím a institucionálním kontextům) a konečně, jaké psychické a/nebo fyzické násilí hrozí nebo je již reálné.

Politický kontext zahrnuje typ politického systému, převládající základní hodnoty, jakož i právní normy a pravidla, ale také veřejné diskurzy a model společnosti, jakož i (žádoucí) politickou kulturu. Ekonomické faktory, jako je situace na trhu práce, mají rovněž vliv na projev občanské odvahy (Meyer 2004b, s. 36; 38, 2014, s. 40; Osswald et al. 2010, s. 159). Jonas a Brandstätter také poukazují na to, že „posouzení, jaké situace vyžadují občanskou odvahu [...] značně závisí na současných

standardech hodnoty a právních názorech“ (Jonas a Brandstätter 2004, s. 187). Kromě toho socializace a vlastní zkušenost mají vliv na ochotu jednat občansky odvážně (vzory občanské odvahy, vlastní zkušenost s násilím, diskriminace a převzetí odpovědnosti) (Meyer 2014, s. 36).

Weber (2012) rozlišuje občansky odvážné chování na základě směru zásahu (zakročení před vznikem škody/rozšířením škody apod.) a formy zásahu (verbální, nejprve verbální a poté fyzicky či přímo fyzicky). Kromě ideálního typu existuje „dominantní“, „váhavá“, „eskalující“ a „výkonná občanská odvaha“. První tři typy se podobají v tom, že čin buď bezprostředně hrozí, nebo již probíhá a jeho cílem je zabránit poškození nebo rozšíření škody. Typy se však liší v naléhavosti intervence: jednak u dominantního typu, jednak u váhavého typu je nutný rychlý zásah bez dlouhé fáze plánování. V případě eskalující občanské odvahy – která se skládá ze dvou fází – není naléhavost tak vysoká.

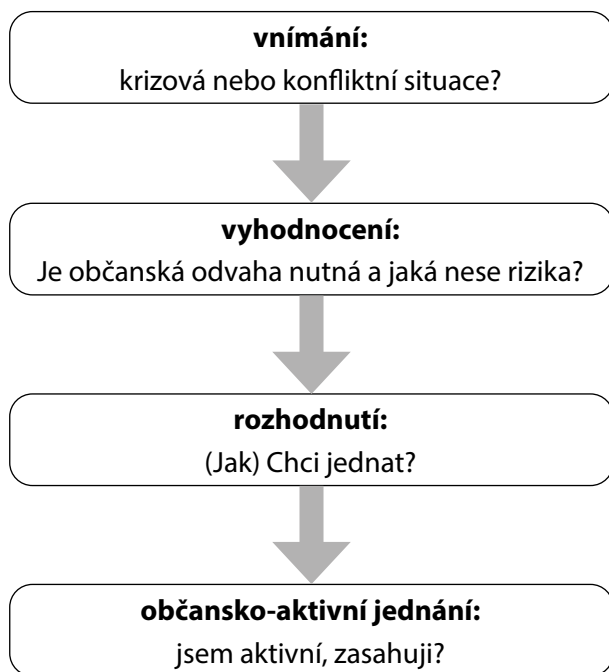
U dominující občanské odvahy lze pozorovat přístup orientovaný na cíl. Zasahující osoba se zdá být sebevědomá a dominuje situaci – buď jen verbálně, nebo verbálně a fyzicky. Váhavá občanská odvaha je charakterizována zaměřením na verbální zásah. I v situacích, kdy lze nalézt eskalující občanskou odvahu, vstupuje pomáhající osoba převážně do verbální interakce s pachatelkou nebo pachatelem. V takových případech však nastává moment, kdy původní záměr – pomoci oběti – mizí z centra pozornosti pomáhající osoby a ta vstupuje do „vlastní“ konfrontace s pachatelkou nebo pachatelem.

Obě strany – pachatel nebo zasahující osoba – mohou vyvolat eskalaci. To podtrhuje význam osobních faktorů, které kromě situačních faktorů přispívají také ke vzniku občanské odvahy. A konečně, výkonná občanská odvaha se liší od výše popsaných typů v tom, že pomáhající osoba se stává aktivní až po další pomoci či intervenci, například po zatčení nebo při pronásledování pachatelů. Také tato forma vyžaduje rychlý zásah, aniž by se nejprve zcela zvažila všechna nebezpečí (Weber 2012, s. 20–23).

Procesní model občanské odvahy

Meyer představuje čtyřstupňový rozhodovací model pro (nebo proti) občansky odvážnému jednání: vnímání – hodnocení – rozhodnutí – jednání. Za prvé, 1) situace musí být vůbec vnímána jako nouzová nebo konfliktní. Takže člověk musí situaci věnovat pozornost, následně musí být událost klasifikována (je jednoznačné, co se stalo, kdo se toho účastní, kde se situace odehrává, existuje odkaz na osobu, tj. sebestřednost?). Pokud je situace hodnocena jako konfliktní situace, osoba 2) musí vyhodnotit, zda událost odporuje jejím vlastním hodnotám a přesvědčením. Pokud tomu tak je, musí posoudit svou vlastní pozici v dané situaci, tj. zvážit výhody a nevýhody zásahu do ní (existuje nerovnováha sil, jaká rizika situace skýtá?) a posoudit osobní odpovědnost, přičemž rozhodující roli hrají normy a vlastní svědomí (jsou přítomni jiní lidé, lze je zohlednit, nebo by měli nebo mohou pomoci jiní?).

Kromě toho se člověk musí vědomě rozhodnout, zda podstoupit riziko, tedy přijmout možné nevýhody. Kromě toho musí být rovněž provedeno posouzení situace jako soukromé nebo veřejné. Rozhodovací úroveň je 3) charakterizována otázkou: „Chci/musím jednat?“. Je-li to potvrzeno, musí osoba posoudit svou způsobilost jednat a zvolit vhodný postup, aby pak jednala ve 4) občansky odvážně (Meyer 2004b, s. 35).



Obr. 1: Procesní model občanské odvahy podle Meyera (2004b), vlastní zpracování

Podobné modely podmínek pro občanskou odvalu představují také další autoři (viz Brandstätter et al. nebo Röderer et al). Na základě přístupu k pomoci chování identifikují překážky, které je třeba překonat pro občansky odvážné jednání: Za prvé, člověk zde musí také vnímat situaci a interpretovat ji jako nouzovou. Tato osoba se pak také musí cítit zodpovědná a odpovědnost převzít. Studie o typech pomoci ukázaly, že přítomnost několika lidí může vést k rozptýlení odpovědnosti: odpovědnost je přenesena na jiné účastníky, kteří jsou považováni za kompetentnější, a tedy zodpovědnější. Kromě toho musí být k dispozici dostatečné znalosti o opatřeních, aby bylo možné odpovídajícím způsobem reagovat na nouzovou situaci. Poslední překážkou je rozhodnutí o konkrétní formě pomoci (Brandstätter et al. 2006, s. 4; Röderer et al. 2019, s. 202).

I když situace vyžadující občanskou odvahu lze nalézt po celém světě, (politické) kultury a národy se liší, stejně jako formální a neformální pravidla soužití, a tedy podmínky pro občanskou odvahu. (Meyer 2014, s. 26–27). Proč občanská odvaha potřebuje demokracii, je tématem další kapitoly.

Občanská odvaha a posílení demokracie

Občanská odvaha je „žitá demokratická každodenní praxe“ (Meyer 2004c, s. 15). Je proto nejen nezbytná v konkrétní mezní situaci, ale také jako taková přispívá k zachování a stabilizaci demokracie. To je zřejmé na základě vrstevnaté struktury politické reality (Patzelt 2013, s. 47–51), podle níž různé vrstvy umístěné na mikro-, mezo- a makroúrovni konstituují realitu politických systémů a jejich složek prostřednictvím jejich vzájemné závislosti.

Jako společenská bytost je člověk v zásadě schopen vnímat jakýkoli druh násilí a diskriminace a čelit mu svým specifickým jednáním. Ačkoli je to v této genetické „hluboké struktuře“ zakořeněno (Patzelt 2013, s. 47), není občansky odvážné jednání samozřejmostí. Spíše musí být občanská odvaha trénována a předávána každému jednotlivci prostřednictvím kulturně specifických vzdělávacích a socializačních procesů, který z něho následně udělá součást své identity a přenesse ho do skupinových kontextů.

Tyto procesy si zde zaslouží zvláštní pozornost, protože občanské odvaze se učí především v nich: zpočátku, ještě na mikroúrovni, v malých skupinách, jako je rodina a přátelé, které jsou primárně zodpovědné za utváření kodexů hodnot (Brandstätter et al. 2006, s. 20). Ústřední jsou „kromě stmelovací zkušenosti také rodičovské chování a rodičovské styly řešení konfliktů a rovněž diskuse“ v rámci skupiny vrstevníků. (Schliesser 2018, s. 94). Tyto vrstevnické skupiny tak mohou utvářet občansky odvážné lidi, kteří tyto hodnoty následně předávají organizacím a institucím na mezoúrovni – pracoviště, škola, finanční úřad.

Skupiny jsou však nejen nepostradatelné pro učení se občanské odvaze, ale jsou také všude tam, kde spolu lidé interagují (Meyer 2014, s. 10; 21). Jakákoli forma otevřeného nebo skrytého rasismu nebo diskriminace menšin, obtěžování, porušování pravidel, institucionálního pochybení – všechny tyto situace vyžadují občanskou odvahu. Nezáleží přitom na tom, zda se jedná o události v soukromé (rodina a přátelé) nebo v profesní sféře, zda se jedná o incidenty v obecném veřejném prostoru (jako jsou nákupní ulice a autobusové zastávky) nebo ve společenském prostoru (soukromé organizace, strany a státní instituce), nebo zda jsou lidé diskriminováni, ohrožováni nebo uráženi v širší veřejnosti (sociálních) médií (Meyer 2004b, s. 25, 2014, s. 9–10; Brandstätter et al. 2006, s. 8).

Učením se a uplatňováním občanské odvahy v různých sociálních kontextech se hodnoty této „demokratické ctnosti par excellence“ (Meyer 2014, s. 155), jako je kritika, ostrážitost, rozpor nebo odchylka, stávají společenskou normou – hodnotami, které jsou nezbytné pro demokratický systém a zdravý stát. Pouze prostřednictvím občanské odvahy v praxi na mikro- a mezoúrovni může vzniknout demokratický politický systém na společenské makro úrovni. Občanská odvaha samozřejmě není sama o sobě faktorem dostatečným, ale nezbytným.

Celkový kontext a vzájemná provázanost různých úrovní, od hluboké struktury lidské přirozenosti po politický systém, se ozřejmí na příkladu občanské odvahy: na jedné straně demokracie vzkvétá ve svých tradičních normách a hodnotách občanské odvahy zavedených v politické občanské kultuře a předávaných prostřednictvím politické socializace, která je „skutečnou počáteční a vznikající ctností naší občanské společnosti“ (Meyer 2014, s. 155). Pluralismus, svoboda ve všech oblastech, právní jistota a příležitost k účasti na veřejném životě významně přispěly k úspěchu demokracie v Německu (Meyer 2014, s. 68), ale i České republice. Bez občanské odvahy není soudržnost, solidarita ani demokracie.

„Umožnit lidem vzbouřit se proti porušování hodnot proto musí být hlavním cílem pedagogiky demokracie“ (Brandstätter et al. 2006, s. 4). Na druhé straně však makroúroveň demokracie utváří i nižší vrstvy, neboť právě základní kameny demokracie, jako je pluralismus, právní jistota a svoboda projevu, umožňují občanskou odvahu. Existuje tedy úzká – rekurzivně kauzální – souvislost „mezi hodnotami demokracie, hodnotami občanské společnosti a pravidly hry, která by si každá komunita, každá skupina, každá třída, každé oddělení společenské a obchodní organizace mělo dát“ (Brandstätter et al. 2006, s. 19).

To vše samozřejmě platí i naopak: společnost, v níž hodnoty občanské odvahy nejsou součástí socializace a chování v malých skupinách nebo institucích, bude stěží schopna rozvinout demokracii. Protože ta závisí mimo jiné na občanské odvaze jako součásti participativní občanské kultury. Autoritářský systém logicky nebude mít zájem podporovat občanskou odvahu – v případě pochybností by to znamenalo vychovat z poddaných odpovědné občany, kteří zasahují nejen do rvaček v metru, ale také do pochybení politických aktérů. A konečně, demokracie ohrožuje svou další existenci, pokud nezachovává rámcové podmínky občanské odvahy a aktivně nepodporuje její další existenci.

Občanská odvaha proto potřebuje demokratické instituce, žitou občanskou odvahu ve všech oblastech života, sebezkušenost prostřednictvím socializace v rodinném a školním prostředí, posílení postavení a také tréninky občanské odvahy (Meyer 2014, s. 196; Willems 2021, s. 681). Jejich cílem je posílit sebevědomí a další osobnostní rysy a kompetence a zprostředkovat účastníkům behaviorální rutiny, které lze použít v nouzových situacích. Kromě toho by měli být vnímaví k situacím, které vyžadují občansky odvážný zásah a proškolení v oblasti svých intervenčních dovedností (Jonas a Brandstätter 2004, s. 192–193; Willems 2021, s. 679).

Občanská odvaha v Německu a České republice

Před vstupem do kurzů občanské odvahy realizovaných v rámci tohoto projektu by měl být poskytnut stručný přehled současného stavu občanské odvahy v Německu a v České republice.

V počátcích Spolkové republiky Německo byl pojem občanské odvahy chápán jako „chování, které najde, našlo nebo mělo najít své vhodné místo v autoritářských a represivních politických systémech“ (Bergem 2013, s. 119). Od studentského hnutí na konci roku 1960 lze pozorovat změnu politické kultury od loajality k aktivnějšímu politickému chování, k občanské kultuře. Zatímco poválečné období bylo stále charakterizováno poslušností autoritě a vyhýbáním se konfliktům, v roce 1960 se etablovala kultura veřejného řešení konfliktů, zpochybňování dříve zavedených vzorců a norem chování. První generace, která byla socializována v poválečném Německu, tak byla nositelem změny (Bergem 2013, s. 123–128; Meyer 2014, s. 164–165). Ve skutečnosti se podpora občanské odvahy a poptávka po ní od roku 1990 zvýšila. Na jedné straně k tomu přispěla zvýšená vnímavost tématu (v důsledku situací veřejného násilí, útoků pravicových extremistů a zvýšeného vnímání netolerantního chování) a na druhé straně veřejná podpora občansky odvážného jednání prostřednictvím spolkových a zemských programů (Meyer 2014, s. 70–72).

Reprezentativní průzkum z roku 2020 (Schubert et al. 2022) však vykresluje poněkud pesimistický obraz: Většina respondentů vnímá nedostatek občanské odvahy a s největší pravděpodobností ji připisuje mladým lidem. Jsou to také ti poslední jmenovaní, kdo naopak hodnotí míru občanské odvahy výše. Kromě rodiny, okruhu přátel nebo sportovních klubů považuje mnoho respondentů za místo učení se občanské odvaze školy, vzdělávací instituce a mimoškolní aktivity (podobně Willems 2021).

V České republice hraje morální odvaha - často nazývaná také „občanská odvaha“ - ve veřejném a zejména akademickém diskurzu menší roli než ve Spolkové republice. V důsledku toho neexistují žádné prů-

zkumy na toto téma, takže je obtížné posoudit rozšířenost občanské odvahy ve školním i mimoškolním vzdělávání.

Toto téma je však samozřejmě ve vzdělávací práci přítomno. Například ve společenskovědních předmětech je součástí učebních osnov „výchova k demokratickému občanství“ (MŠMT, 2017, s. 128). Žáci by si měli osvojit základní občanské kompetence (občanská gramotnost), které potřebují k řešení složitých problémů a konfliktů v otevřené, demokratické a pluralitní společnosti. Jde také o správnou argumentaci: Problémy by se měly řešit konstruktivně a v duchu kompromisu, aniž by docházelo ke komunikačnímu zneužívání nebo přehlížení zájmů, povinností a práv ostatních.

Učitelé a žáci tak rozhodně diskutují o tom, co je to občanská odvaha, co znamená obrana základních práv, zda a kdy potřebujeme morální odvalu. Toto téma bylo aktuální zejména v roce 2018, kdy řada škol iniciovala soutěže a diskusní kola na téma občanské odvahy a demokracie u příležitosti 100. výročí vzniku československého státu. Kromě historické perspektivy se zaměřil výslovně na roli občanské odvahy pro moderní demokratické společnosti.

Během seminářů o morální odvaze, které proběhly v severních Čechách v rámci projektu „CouReg“, si však učitelé opakovaně stěžovali, že k tomuto tématu nemají téměř žádné výukové materiály - a tuto mezeru může zaplnit právě tato kniha.

LUKÁŠ NOVOTNÝ

2. Volbami to nekončí: teoretická východiska ke studiu demokracie

Společnost nemá větší právo měnit názor jedince, než je právo jedince měnit názory ostatních členů společnosti.

John Stuart Mill

Ať už je to úspěch populistických stran, šíření falešných zpráv nebo v některých případech vysoká míra nedůvěry v demokratické instituce: Takový vývoj vyvolává otázku, jaká je vlastně kvalita dnešních demokracií. Často si klademe otázku, jak může vzdělávání obecně a zejména školy vychovávat lidi k tomu, aby se stali demokraticky aktivními občany, kteří mohou zaručit stabilitu a kvalitu demokratických systémů (také) v budoucnosti. Abychom však mohli adekvátně posoudit stav demokratických systémů a určit roli škol při jejich udržování nebo zlepšování, je třeba nejprve definovat, co to vůbec demokracie je. Kromě této základní definice tato kapitola ukazuje nebezpečí, kterým jsou demokratické systémy v současnosti vystaveny. V návaznosti na to se kapitola věnuje občanské odvaze a občanské odvaze: Jako součást politické kultury země jsou nezbytným předpokladem - nebo v případě jejich absence překážkou - pro fungování demokracie. Zvláštní pozornost je věnována zvláštnostem politické kultury postkomunistických států.

Demokratická recese na vzestupu

„Politikům se nevěří, politici se kontrolují“, jsou slova Karla Kryla básníka, písničkáře a hlavního představitele protikomunistického protestu v Československu před rokem 1989. Kryl je podobně jako řada jiných kritiků komunistického režimu v Československu a Německé demokratické republiky příkladem člověka, který se nesmířil s naprostým

okleštěním práv a svobod a podřízením veškerého života komunistické straně. Naopak tato omezení a restrikce vnímal velmi citelně. Po srpnové invazi roku 1968 vojsk Varšavské smlouvy do Československa se proto stal rozhodným kritikům nových politických a společenských poměrů. Nazpíval řadu ostrých protikomunistických písní, z nichž jedna se stala vůbec jeho nejznámější. Jmenovala se „Bratříčku, zavírej vrátka“ a byla otevřenou kritikou vpádu vojsk a zglajšaltování československé společnosti.

Krylova životní cesta byla i nadále velmi zajímavá. V září 1969 totiž odjel na písničkářský festival do západoněmeckého Waldecku a rozhodl se v Německu zůstat. Stal se z něho tak politický emigrant a nakonec to bylo na dlouhých dvacet let: tak dlouho totiž ještě přetrval v Československu komunistický režim. Vrátil do vlasti se směl až po revolučních listopadových událostech roku 1989. I pak ale stále nebyl spokojený a stal se kritikem složitě se rodících politických i společenských poměrů v již nekomunistickém Československu. Velmi negativně pociťoval zejména pomalý přechod k demokracii včetně problémů s ustanovením nových institucí a také nadále silný vliv komunistických kádru.

Karel Kryl byl příkladem člověka, který se odhodlaně angažoval ve prospěch svobody a demokracie. Dnes jak v bývalém východním Německu, tak i České republice sice máme již po více než tři desetiletí demokratické režimy s poměrně robustním systémem institucí tzv. brzd a protiváh (checks and balances), tedy systémem, který zajišťuje rovnováhu v dělbě moci, ovšem různé události, které se v našich zemích odehrávají, nám neustále ukazují, že demokracie není samozřejmostí. Není ani tím, za co ji coby liberální demokracii označil politolog Francis Fukuyama (1992), tedy konečným stavem (viz jeho teze o „konci dějin“). Krátce po rozpadu sovětského bloku se to tak možná sice mohlo jevit (Lipset, Marks, 2001), protože velkou ideologickou bitvu liberální demokracie skutečně vyhrála, a naopak nedemokratické režimy byly poraženy.

Ovšem dnes často slyšíme, že demokracie se nachází v krizi (Giddens, 2012), dokonce i v ohrožení (Urbinati, 2014). Určitě na tom něco je, pokud se podíváme na její základní principy – včetně záruk svobodných a spravedlivých voleb, práv menšin, svobody tisku a právního nebo sociálního státu (von Beyme, 2018). Jistě bychom našli různě po světě hned několik příkladů, kdy tyto principy byly a jsou napadány (Dalton, 2004). Nalezli bychom je i v našich zemích (Przeworski et al., 1996). Dokonce pokud se podíváme na studii *Freedom in the World* (2022), tak vidíme, že již několik let po sobě převažují země, které utrpěly demokratický úpadek, nad těmi, které zaznamenaly naopak posilování demokratických charakteristik. Konkrétně již od roku 2006 sledujeme podle FW pokles svobody a demokracie ve světě. V jejich statistikách tak nalezneme dnes více zemí, v nichž došlo ke zhoršení stavu demokracie, než zemí, v nichž došlo ke zlepšení, a to v případě dat z roku 2020 s největším rozdílem od počátku negativního trendu v roce 2006. Dlouhá demokratická recese se tedy prohlubuje (Diamond, 2015).

Právě v roce 2020, kdy svět sužovala pandemie COVID-19, ekonomická nejistota a násilné konflikty, utrpěli obránci demokracie nové těžké ztráty v boji proti autoritářským nepřátelům a mezinárodní rovnováha se přesunula ve prospěch nedemokratických režimů.

Dopad dlouhodobého úpadku demokracie nabývá stále globálnějšího charakteru a je dostatečně široký na to, aby jej pocítili jak lidé žijící v nejkrutějších diktaturách, tak občané dlouhodobě fungujících demokracií. Téměř 75 % světové populace žilo v roce 2020 v zemi, která se potýkala se zhoršením situace. Pokračující úpadek zavalil příčinu k tvrzení o přirozené méněcennosti demokracie (*democracy's inherent inferiority*) (*Freedom in the World*, 2022). Mezi zastánce této myšlenky patří jednak politici v autokraticky řízených zemích, kteří se snaží posílit svůj mezinárodní vliv, stejně jako antidemokratičtí aktéři uvnitř demokratických států, kteří v tom vidí příležitost k upevnění moci. Ti jednak jásají nad rozkladem demokracie, jednak k němu ale sami přispívají.

S problémy se přitom nepotýkají pouze země jako Maďarsko nebo Turecko, které se ještě před deseti lety zdály být slibnými příklady úspěchu zavádění demokratizačních procesů. Také nejmocnější demokracie světa řeší řadu ne nevýznamných problémů, včetně sociálních a ekonomických rozdílů, stranické roztržičnosti, teroristických útoků a přílivu uprchlíků, čímž se posiluje určité napětí (etnické, sociální i jiné) v těchto společnostech a zvyšuje obavy z „jinakosti“ (Zakaria, 2021).

Tyto problémy v některých zemích dostaly k moci populistické vůdce, kteří sázejí na polarizaci společnosti, posilují například protimigrační nálady a pokud mohou, tak oklešťují základní demokratické a politické svobody (Blokker, 2005). V jejich bytostném zájmu je rozdělit společnost na „zlou“ politickou elitu a „hodné lidi“ a do role jejichž obhájců se pak sami pasují (Mudde, Kaltwasser, 2017). Úspěchy pravicových populistů nepozorujeme pouze v našich zemích, tedy Německu a Česku, ale také například v Rakousku, Nizozemsku, Švédsku nebo Francii. V těchto zemích se sice dosud nedostaly do vlády, ovšem již jen sama jejich často velmi silná pozice napomáhá oslabit tradiční pravicové i levicové strany.

Snad nejhorší a pro budoucnost nejvíce znepokojivé je, že víru a zájem o demokratické hodnoty v řadě zemí ztrácejí i mladí lidé. Samotná myšlenka demokracie a jejího prosazování je u mnohých pošpiněna, což přispívá k poměrně nebezpečné apatii. Šíření antidemokratických praktik po světě přitom není jen útokem na základní hodnoty a svobody, ale představuje také závažné hospodářské a bezpečnostní riziko (Inglehart, 1997). Existuje totiž jistá úměra: demokratické země jsou zpravidla nastaveny na kooperaci a otevřenou diplomacii. Naopak když je více zemí autokratických, tak se různé přeshraniční kooperace a spojení rozpadají, národy a celé regiony se stávají nestabilními, objevuje se naopak protekcionismus a extremisté mají větší prostor pro své působení.

Demokratické vlády umožňují lidem, aby se podíleli na určování pravidel, která pak musí všichni dodržovat, a aby mohli ovlivňovat smě-

řování svých životů. To podporuje a šíří respekt, fair play a kompromisy. Naopak autokraté vnucují svým občanům svévolná pravidla a sami ignorují všechna omezení, což podněcuje další radikalizaci. Právě proto, že ústup demokracie ve světě je dnes velmi znepokojivý, právě proto, když vidíme, jak některé světové autokracie zesilují vnitřní represe, jak se stávají agresivnějšími a jak pohrdají demokracií, tak je třeba posilovat efektivní výchovu k demokracii, aktivnímu občanství a občanské odvaze.

Co je demokracie?

Demokracie bývá často chápána buď jako komplexní politický řád, nebo jako jedna z forem vlády či jako názor člověka na život a na svět. Existuje tedy široký i úzký pohled na demokracii. V ústavních dokumentech čteme, že lid je zdrojem veškeré státní moci. Takže je třeba si skutečně uvědomit, že zdrojem moci nejsou pouze ti, kdo jsou u moci, ale že je to každý z nás. A že se tato odpovědnost uskutečňuje každý den, nikoli například pouze tehdy, když jdeme volit nebo třeba demonstrovat. Vládeme tedy sami sobě – za pomoci zvolených politiků. Ale odpovědnost za stav společnosti a kvalitu naší demokracie neseme všichni.

Jistě velmi důležitou součástí demokracie jsou volby. Nalezneme dokonce některé politické teoretiky, jako například Josepha Aloise Schumpetera, kteří demokracii jako takovou definují skrze přítomnost demokratických a svobodných voleb. To je jistě velmi významnou determinantou demokracie, ovšem není to znak jediný a výlučný. Schumpeter podobně jako i další teoretici demokracie byly především zastánci moderní reprezentativní demokracie (Schumpeter, 1947). Tato její forma se skutečně stala celosvětově nejrozšířenější formou pro svou jednoduchost (i lepší manipulovatelnost). Schumpeter vidí hlavní přínos zastupitelské demokracie v „institucionálním uspořádání politického rozhodování, ve kterém voliči získávají moc rozhodovat prostřednictvím soutěže o hlasy voličů.“

Podobně jako řada jiných byl i Schumpeter (1947) zastáncem jakéhosi **demokratického elitismu**: podle něj moc vykonává elita a zárukou toho, že hlas voliče bude slyšet a že bude reprezentován, je soutěž, která se mezi jednotlivými skupinami odehrává. Ovšem i při vědomí tohoto jistého elitismu, kdy je zřejmé, že nám vládnou naši reprezentanti, tedy zvolení zástupci lidu, bychom neměli zapomínat na to, že demokracie skýtá řadu možností občansko-politické participace nad rámec voleb. Politická participace tak je mnohem širší pojem než volební participace, jež je pouze jednou z jejích složek (srov. Vráblíková, 2008). A ve stabilních demokraciích je to právě aktivní občanský (chcete-li nestranický) sektor, který samotnou demokracii posiluje.

Dnes demokracii chápeme jako cestu k dalšímu naplňování idejí svobody, spravedlivosti, rovnosti občanů, k realizaci základních lidských práv, práv hospodářských, sociálních a kulturních. Přílišný důraz na jednu z těchto idejí (například na rovnost) znamená její zneužití a je namířen proti demokracii. Demokracie je tedy takovým typem vlády, při kterém vládne většina při současném respektování práv menšin. A to jak politických menšin, tak i jiných, sociálních, náboženských a etnických. Být politicky v menšině, tedy zvolit stranu, která není účastna na vládnutí, není žádná tragédie. V této rovině interpretace sice hlas menšiny jako by nic neznamenal, ovšem není to prohra nadobro, ani trvalé vyloučení z práva podílet se na politickém životě, nýbrž prohra, která se v příštích volbách může proměnit ve výhru.

Andrew Heywood hovoří o **ochranné demokracii** (*protective democracy*), čímž vystihuje jednak pojetí demokracie ranými (tedy klasickými) liberály, jimž šlo především o co nejširší sféru individuální svobody, na straně druhé tím však míní i ochranu práv menšin (Heywood 2004). Protože menšiny jsou pro demokracii nezbytnou podmínkou její existence. Jinými slovy: demokracie vyžaduje, aby nikdo neměl neomezenou moc.

Politická kultura a transformující se společnosti

Pozadí, v němž se odehrává politika, nazýváme politickou kulturou. Jedná se o pojem vágní a nejednoznačný, proto se s ním musí pracovat velmi opatrně. Při nereflektovaném používání se může stát dokonce značně matoucím. Nikdo totiž přesně neví, kde politická kultura začíná a kde končí (Kertzer, 1988). Hodnocení politiků či politologů o tom, že například česká politická kultura je dobrá či špatná, je třeba vždy zpřesnit, aby to nedopadlo tak, že se na politickou kulturu svede vše, tedy i například charakterové pochybení jednotlivců z řad politiků. Ví se však, že každá země má svou nezaměnitelnou politickou kulturu, své jakési osobité prostředí, které je utvářeno historií a tradicí. Velmi specifická je přitom situace ohledně politické kultury v postsocialistických a transformujících se společnostech (Shleifer, 1998).

Pojem samotný zavedli Gabriel A. Almond a Sidney Verba (Almond, Verba, 1965). Jejich představa politické kultury společnosti se vztahuje k politickému systému, odrážejícímu se v poznání, cítění a hodnocení členů společnosti. Vzhledem k tomu, že je koncept operacionalizován skrze politické orientace k politickým objektům, charakterizovat politickou kulturu národa znamená určit frekvence různých druhů kognitivních, emotivních a evaluativních orientací:

- vůči politickému systému obecně (např. státu, kde poznávací a hodnotící aspekt je vyjadřován jako malý či velký, slabý či silný a systém vlády pak jako demokratický, konstituční či socialistický; cítění pak zahrnuje patriotismus nebo odcizení);
- vůči politickým a administrativním procesům jako vstupním a výstupním aspektům politického systému (u každého aspektu lze rozlišit strukturu či role – legislativa, exekutiva, byrokracie, dále nositelé těchto rolí a samotná politika či rozhodování);
- a vůči sobě jako politickému aktéru.

Almond a Verba definovali tři ideální typy politické kultury. Ta první je parochiální (lokální) a utváří se ve společnostech a v obdobích s chybějícími či ne zcela vyvinutými politickými institucemi, k nimž navíc určitá skupina nezaujímá postoj; je tedy typická pro nejprimitivnější národy, které neovlivňují vstupy (inputs), ani výstupy (outputs) politického systému (viz model politického systému Davida Eastona [1965]). Druhá je poddanská politická kultura, typická pro diktatury. Občané zde ještě nemají politická práva a nemohou se tedy aktivně zapojovat do politického rozhodování; politika je tedy pro ně cizí věcí, o níž jsou přesvědčeni, že se jich netýká. Třetí je pak participační (tedy účastnická) politická kultura, považovaná za nejvyšší stupeň. Je typická pro rozvinuté společnosti, ve kterých občané disponují politickými právy, což jim umožňuje aktivně se účastnit politického života; občané přijímají výstupy politického systému, aktivně se však podílí i na vstupech (činnost v politických stranách, petice, demonstrace atd.) (Verba, 1980).

Další typ – **odcizenou politickou kulturu** – doplnila Klicperová-Baker (1999) na základě úvah nad dědictvím komunistického režimu. Vycházíme zde z toho, že faktor dědictví komunismu významně poznamenal i dobu postkomunistickou, což je třeba zohlednit při snaze pochopit tuto odcizenou postkomunistickou politickou kulturu a její specifika. Jistě, kolaps komunistických režimů přinesl nejprve radost a euforii a také vzedmutý demokratický étos. Ovšem je nutné mít na mysli, že součástí hluboké životní zkušenosti tří generací byl především život v nedemokratickém systému, což logicky musí zanechat své dlouhodobé politické, sociální i kulturní následky (Linz, 2000).

A tak jsme mohli pozorovat sice na straně jedné to, že komunistická minulost ve svých symbolech poměrně rychle mizela, ovšem v politické kultuře, v postojích populace logicky přetrvávala. To je pro snahu pochopit postkomunistickou politickou kulturu a její specifika naprosto klíčové. Je to politická kultura takové společnosti, v níž jednotlivci odmítají politický systém nebo jeho část, je podezřívavý, emocionálně

negativně nastavený vůči vládě, cynický vůči politickému systému vůbec a nevěří tomu, že by politická akce mohla přinést zlepšení. Takové postoje mohou vyústit až k otevřeně vyjádřenému nepřátelství, jako je např. účast v extremistických skupinách a násilí.

Rozdíly v pojetí této politické kultury jsou dobře patrné v porovnání s kulturami jinými. Zůstává tak více či méně zastoupené jakési komunistické dědictví, které se vyznačuje některými znaky. Jedním z nich je slabá občanská společnost. Na toto téma existuje řada komparativních výzkumů, které se snaží tyto příčiny nejen hlouběji vysvětlit, ale také kategorizovat onu slabost na základě analýzy situace v jednotlivých postkomunistických zemích. Objevuje se zde přitom řada velmi zajímavých otázek, jako například proč se zdánlivě silná, aktivní a mobilizovaná občanská hnutí z období transformace stala po nastolení demokracie tak slabými? A proč došlo k rozdílným politickým trajektoriím napříč postkomunistickým prostorem, pokud byly struktury občanské společnosti všeobecně slabé? (Foa, Ekiert, 2016; Howard, 2002)

V postkomunistických zemích také sledujeme vysokou míru sociální nedůvěry a obecně nedůvěry občanů vůči institucionalizované politice. Časté jsou pocity určité občanské bezmocnosti a skepse v tom, že je možné něco v politice a společnosti změnit (Marková, 2006; Mishler, Rose, 2001). Přitom právě důvěra je pro studium demokracie a výchovy v demokracii naprosto klíčovým předpokladem (Fukuyama, 1996). Země s vysokou mírou institucionální důvěry mají také pozitivní výsledky v oblasti demokracie (Putnam et al., 1995; Fukuyama, 2015).

Dalším dlouhodobým problémem postkomunistické politické kultury je absence plurality přirozených a dlouhodobě kultivovaných politických elit. A zmínit můžeme i více či méně rozšířenou jakousi autoritářskou mentalitu, kterou můžeme pozorovat v určitém sklonu části veřejnosti naslouchat politickým autoritám (Wright, Escribà-Folch, 2011). Představme si, že toto vše je právě v tomto prostoru doprovázeno představou osobní neodpovědnosti a pocitem bezmoci cokoli změnit.

My zde budeme definovat politickou kulturu jako typické či nejčastěji se vyskytující soubory postojů (design), které sdílí významná část této skupiny nebo celé společnosti. Tyto soubory postojů se označují jako vzorce politické kultury a v případě, že nějaký vzorec je vlastní určité skupině jasně se v dané společnosti odlišující od ostatních, hovoříme o politické subkultuře. Pro demokratické společnosti je podle Almonda a Verby nejvhodnější občanská kultura (*civic culture*) jako vyvážená kombinace základních typů politické kultury – tedy parochiálních, poddanských a občanských politických postojů (viz Muller, Seligson, 1994).

Česká politická kultura se vyvíjela jako specifická charakteristika českého národa a politického systému České republiky. Její zvláštní rysy jsou ovlivněny zejména historickým vývojem českých zemí, které zažily v průběhu 20. století několik významných zvrátů a proměn, osudově je poznamenaly dvě diktatury, nacistická a komunistická. K charakteristickým rysům české politické kultury řadíme pragmatismus, příklon k řešení konfliktů konsensem, nízkou ochotu participovat na politickém a veřejném životě, vysokou míru nedůvěry vůči politikům atd. Tyto vlastnosti platí pouze všeobecně, jsou jakýmsi stereotypem, který nelze aplikovat na veškeré politické dění a veřejnost. Představují však vzorce chování, které ve veřejnosti dominují (Skovajsa, 2006).

Pokud se pro účely této knihy budeme zabývat politickou kulturou ve Spolkové republice Německo, je třeba nejprve poznamenat, že v Německu nelze předpokládat jednotnou politickou kulturu, neboť představy, postoje a chování jsou vždy závislé na kontextu a socializaci. Německou politickou kulturu pak lze rozdělit do různých fází. Politická kultura poválečného období, formovaná německým císařstvím a dvěma světovými válkami, se stále vyznačovala smyslem pro autoritu a vyhýbáním se konfliktům. Přestože volební účast v této stále ještě mladé demokracii poměrně rychle rostla, aktivně se politického života účastnila jen malá část občanů.

Druhá fáze vyvrcholila studentským hnutím na konci 60. let. Německá politická kultura se vyvinula z právě popsané kultury poddaných v kulturu občanů: konflikty se nyní řešily veřejně, zpochybňovaly se zavedené vzorce chování a normy. Důležitou příčinou této změny politické kultury je poválečná socializace nové generace, která se s alternativními systémy k liberální demokracii setkala jen málo nebo vůbec. Ke kulturní změně však přispěla i efektivita politického systému (hospodářský pokrok, vnitřní a vnější bezpečnost, sociální rovnováha) a nárůst vzdělanosti a aktivní účasti střední třídy.

Od poloviny 80. let lze pozorovat méně aktivní občanskou kulturu - Němci se méně identifikují s konkrétními stranami, méně často jsou jejich členy a méně často chodí k volbám. Sjednocení Německa tyto rysy politické kultury upevnilo. Ve východních spolkových zemích Německa - podobně jako v České republice kvůli minulosti reálného socialismu - je kromě nižší volební účasti a klesajícího členství ve stranách patrná také výrazná kritická distance vůči politickému systému a politickým aktérům (Bergem, 2013; Jesse, 2016; Meyer, 2014; Neumann, 2020; Rudzio, 2015).

Výchovou k posilování demokratického občanství

Když se zamýšlíme nad tím, jak vhodně nastavit výchovu tak, aby podporovala demokracii, nebo když se někteří škarohlídi tváří vůbec kriticky vůči tomu, zda má v dnešní době smysl vychovávat dnešní mladou generaci k demokracii, tak nejlepší odpovědí na to je to, že demokracie není ničím samozřejmým (Norris, 2003). Pokud se podíváme na historický vývoj v řadě zemí, tak zjistíme, že k ní mnohdy vedla dlouhá cesta.

Bývalé komunistické státy mají každopádně velmi pozoruhodnou zkušenost jednak s bojem proti nedemokratickým režimům a také s demokratizací svých společností. A byly to ostatně právě „naše diktatury“, tedy nacistická v případě Německa a komunistická v případě stá-

tů bývalého východního bloku, které by v naší historické paměti měly zůstat jako špatné příklady vývoje našich zemí.

Ovšem také bychom si měli být vědomi toho, že dnešní demokracie jsou vystavovány různým zatěžkávacím zkouškám (Weinberg, Flinders 2018). Krom populismu jsou to dnes také extremistické strany a také terorismus. A právě proto se školy musí stát místem, na němž se osvojují a prožívají demokratické hodnoty a normy (Bates, Bones, 2021). Výchovu k demokratickému občanství proto můžeme definovat jako

- výchovu k pochopení a osvojení si norem a hodnot demokratické společnosti;
- výchovu znalostí, dovedností a postojů potřebných k zapojení do života demokratické společnosti;
- výchovu vedoucí k rozvoji dovednosti kriticky zvažovat problémy demokratické společnosti.

Výchova k demokracii je ústředním úkolem škol a vzdělávání mládeže – demokracii a demokratickému jednání se lze a je třeba učit. Děti a mladí lidé by měli již v raném věku poznávat výhody, přínosy a příležitosti demokracie a uvědomit si, že základní demokratické hodnoty, jako je svoboda, spravedlnost, solidarita a tolerance, nesmí být nikdy ohroženy, a to ani v době hlubokých společenských změn (Halman et al., 2005). Již na základní škole by si děti měly procvičovat participaci a seznamovat se se základními principy našeho demokratického státního a společenského zřízení a s rozdíly oproti diktátorským formám vlády, například se svobodou názoru a tisku, politickým pluralismem a svobodnými volbami proti ideologickým nárokům na pravdu, monopolu moci jedné strany a potlačování opozice. Měli by se naučit, že demokracie otevírá lidem možnost převzít odpovědnost za sebe a za společnost, zatímco diktatura zbavuje lidi odpovědnosti a nutí je jít za svým i proti svému nejlepšímu vědomí a svědomí.

Děti a mladí lidé si vytvářejí představu o demokracii zejména na základě osobních zkušeností a vlastních činů. Elementární základy pro to byly položeny již v raném dětství. Participaci a osobní zodpovědnosti je třeba se naučit a zažít ji již v raném věku a v co největším počtu kontextů – také a zejména v rodině a ve škole. Pro školu to znamená: Učící se demokracie je základním principem ve všech oblastech její vzdělávací práce. Škola musí být sama o sobě polem působení živé demokracie, v níž se zdůrazňuje důstojnost druhých, uplatňuje se tolerance vůči jiným lidem a názorům, prosazuje se občanská statečnost, dodržují se pravidla a konflikty se řeší bez násilí. Výchova k demokracii je úkolem pro všechny předměty. V každém předmětu i mimo něj jde o to, aby se od žáků vyžadovalo a podporovalo převzetí odpovědnosti, a tím se zároveň podporovalo budování jejich osobních a sociálních kompetencí.

Pojetí výchovy k demokratickému občanství se přitom liší stát od státu a významnou součástí je samozřejmě i občanská odvaha (Kymlicka, Norman, 2000). Rada Evropy definuje výchovu k demokratickému občanství jako vzdělávací aktivity, které vedou prostřednictvím nabývání vědomostí a osobních zkušeností k posílení schopnosti jedince využívat a chránit demokratická práva a povinnosti ve společnosti, oceňovat rozmanitost a hrát aktivní roli v demokratickém životě s cílem prosazovat a ochraňovat demokracii a vládu práva (Council of Europe, 2004).

Co je však shodné všem obsahům výchovy k aktivnímu demokratickému občanství, je snaha porozumět demokracii a lidským právům tak, aby si mladí uvědomovali demokratická práva a povinnosti. Krom výchovy to zahrnuje také poskytování informací a různých postupů, které mladým lidem osvětlí znalosti, dovednosti, pochopení a utvářejí jejich postoje a chování s cílem umožnit jim vykonávat a hájit svá demokratická práva a povinnosti ve společnosti. Stejně tak významné je ale se naučit hrát aktivní roli v demokratickém životě, osvojit si respekt a toleranci k rozmanitosti, podporu a ochraně demokracie a pochopit principy vlády práva.

Ovšem obsahová stránka výchovy k demokratickému občanství a občanské odvaze je jen jedním aspektem tohoto problému, tím dalším jsou pochopitelně zejména nástroje pro výuku a výchovy, ideálně takové, které podporují kooperativní a názorné učení a kreativitu. O některých moderních způsobech tohoto osvojování si pojednává též tato publikace. Jsou to totiž právě učitelky a učitelé, které v tom mají krom rodiny zásadní úlohu a je třeba jim k tomu poskytnout určitou metodologickou a obsahovou podporu.

Výchova k demokracii a periferní oblasti

Velmi naléhavým tématem je posilování výuky a výchovy k demokratickému občanství především v periferních a rurálních oblastech. Pokud přijmeme tezi Pierra Bourdieuho o tom, že si zvnitřňujeme sociální prostředí, v němž žijeme (Bourdieu, 1984), že toto zvnitřnění je pak úkazem toho, kam patříme a že nás to následně dosti formuje, pak zjišťujeme, že v těchto oblastech, v nichž často narážíme na specifické sociální i jiné problémy, existují velmi problematické podmínky a potřeby pro kvalitu života a také vzdělávání. V případě pohraničních oblastí se velmi často jedná o regiony s nepříznivou socioekonomickou strukturou, jsou to oblasti, které trpí na odliv zejména produktivních lidí a osob s vyšším vzděláním, ovšem například pro české prostředí je krom toho typický také nedostatek kvalifikovaného personálu, což se v tomto případě vztahuje také na učitelky a učitele. Ty je obecně těžké motivovat k tomu, aby do těchto regionů šli učit (a potýkali se ve školách i mimo ně např. s vyšším podílem extremismu, etnickým napětím ohledně Romů atd., které determinují tamní životní klima).

V rámci česko-saského pohraničí pak představují zejména kraje Ústecký a Karlovarský problémové regiony, které dlouhodobě vykazují vysokou meziregionální nerovnost. Podobné problémy vykazují také některé části Saska. A s řadou negativních ukazatelů souvisí i kvalita vzdělávání. Například v porovnání s jinými kraji v České republice trpí

na Ústecku a Karlovarsku chudobou více než čtyřnásobný počet lidí. Vzhledem k tomu, že úroveň vzdělání je v České republice podmíněna do velké míry právě socioekonomickým statutem rodin daných dětí, pak jsou tyto regiony predestinovány k tomu, aby i jejich výsledky v oblasti vzdělávání byly podprůměrné. Můžeme totiž jmenovat hned několik problémů, které zatěžují tamní obyvatele. Jsou jimi krom již uvedené chudoby také nestabilní a nevyhovující bydlení, horší životní styl, ale i například nestabilita rodin nebo chorobné zadlužení domácností.

Bohužel neplatí to, že bychom pozorovali v zemích s vyššími nerovnostmi díky liberálnějšímu prostředí nějaký progres v situaci těchto sociálně slabých skupin, nějakou snahu se motivovat k větší dynamice a aktivitě (Thompson, 2019). Spíše dochází na zjištění amerického ekonoma Alana Kruegera o tom, že vysoké nerovnosti „betonují“ pozice a že utvrzují rozdílný vývoj a také šance v nich narozených generací, a to včetně úspěchu ve vzdělání (Krueger, 2012). V rámci OECD je to dlouhodobě zejména Česká republika, kde je velmi vysoká závislost úspěchu ve škole na rodinném původu. U osob s horší socioekonomickou charakteristikou následně pozorujeme také vyšší míru nedůvěry v instituce a demokracii, což sociologové považují za významnou politickou, ale i sociální hrozbu (Prokop, 2019, 50).

Tím se dostáváme k jakýmsi geneticky zakotveným problémům a predispozicím periferních oblastí, které následně i v mnoha ohledech určují kvalitu vzdělávání, ale i obecně šance na dobrou budoucnost. Je to zároveň velkou výzvou, pokud se zabýváme výchovou k aktivnímu občanství a demokracii (Wisdom et al., 2019).

Pro určitou společenskou kohezi je při zohlednění aspektů vzdělávání přitom velmi podstatné to, že kvalita dané společnosti záleží v mnoha ohledech na tom, jak vzdělaná a kultivovaná je ta nejméně vzdělaná skupina obyvatel. A vzhledem k tomu, jak objemné zdroje putují každoročně zejména z veřejných rozpočtů na agendu vzdělávání, tak by nás mělo zajímat, jak se rozvoji periférií daří. V našem případě je

to ve specificky se rozvíjejících pohraničních regionech a obecně v periferiích. Pokud se vrátíme zpět ke konceptu Pierra Bourdieuho o směně a kumulaci kapitálu, jež jsou spouštěče posilování pozic ve společenských polích, tak je právě toto jednou z příčin často se rozevírajících nůžek kvality života, ale často i kvality demokracie a také kvality vzdělávání mezi vyspělými a naopak problémovými regiony.

Právě efektivní výukové způsoby, které by napomáhaly k výchově k aktivnímu občanství, občanské a osobní odpovědnosti, ale i například čtenářské a voličské gramotnosti, jsou velmi potřebné, a to jak v rámci formálního, tak ale i neformálního vzdělávání. Podobně je ovšem třeba specificky edukovat v rámci dalšího vzdělávání také učitelky a učitele z těchto krajů, které jsou právě v zesílené míře konfrontovány s některými problémovými situacemi, které plynou z daného sociální nebo třeba etnického napětí. To se může projevat v rámci výuky na školách například zapojením ukázek o podobách extremismu a xenofobie a dopadech na společnost a její kohezi. Není zde totiž nijak ojedinělé, že se zde i více než kde jinde vyskytují například děti v třídách, které vykazují extremistické postoje. Jak například s těmito mladými lidmi pracovat, je pak něco, na co pedagogické fakulty učitele nepřipravují. Jakkoli je složité do školské vzdělávací soustavy prosazovat regionalizaci, tak ale z vývoje, který pozorujeme v periferiích, je zřejmé, že je třeba posilovat právě výchovu k demokracii a aktivnímu občanství zejména v těchto oblastech.

PAVEL MAŠKARINEC

3. Jak lze měřit kvalitu demokracie?¹

Všechny velké věci jsou jednoduché a mnoho jich může být vyjádřeno v jednotlivých slovech: svoboda, spravedlnost, čest, povinnost, slitování, naděje..

John Stuart Mill

Jak je to s demokracií?

Je důležité si uvědomit, že demokracie není konstantní, ale proměnlivý pojem. Demokracie se neustále objevuje a přizpůsobuje spolu s tím, jak se mění politické požadavky a rostou standardy demokratického chování. Demokratické praktiky, které byly přijatelné v minulosti, tak mohou být špatně adaptovatelné moderním podmínkám, kdy státy čelí novým výzvám v podmínkách procesů globalizace (Newton, 2012). Dlouhou tradici má i výzkum demokracie, jako jednoho z typů politických režimů. Jeho počátky lze přitom vysledovat až do období starověkého antického Řecka a jeho městských států, kdy autoři jako Platón nebo Aristotelés hledali ideální formy vlády. Podobně se podobě vládnutí následně věnovali i další autoři jako Machiavelli, Locke, Hobbes, Tocqueville a mnozí další.

Výzkum demokracie tak patří mezi jednu ze základních otázek politické vědy, ať už se jednotliví autoři pohybují z hlediska teorie demokracie spíše na poli normativně zaměřených teorií demokracie hledajících ideální podoby demokracie (tedy oblasti politické filozofie a politické teorie), nebo empiricky orientovaných přístupů zaměřených především na to, jak demokracie funguje v praxi. S ohledem na zaměření naší knihy, která primárně necílí do oblasti politické filozofie, ale spíše tzv. deskriptivní demokratické teorie, která se zaměřuje na to, jak vypadají

¹ Tato kapitola je upravenou a rozšířenou verzí části kapitoly, jež byla publikována v Maškarinec (2018).

a fungují politické režimy v praxi, se jednou z důležitých otázek stala např. snaha odpovědět na otázku, proč se demokracie v některých zemích rozvinula a v jiných ne, respektive na podmínky přispívající k demokratizaci či následnému udržení demokratického režimu (viz např. Lipset, 1959, 1994; Diamond, 1992; Burkhart, Lewis-Beck, 1994; Przeworski, Limongi, 1997; Geddes, 1999; Przeworski et al., 1996, Boix, 2003; Boix, Stokes, 2003; Teorell, 2010). Tento zájem posílily zejména demokratizační procesy po druhé světové válce, ale zejména ty, jež se odehrály na přelomu 80. a 90. let 20. století, které značně rozšířily počet demokratických zemí (srov. Dahl, 1995, 212-219) v rámci tzv. třetí vlny demokratizace (Huntington, 1993). Tato vlna totiž přinesla znovuzavedení demokracie do většiny států střední a východní Evropy, přestože se do třetí vlny demokratizace řadí i další státy, počínaje Portugalskem a Španělskem, kde k demokratizaci došlo už v 70. letech 20. století, přes státy střední a jižní Ameriky až po země východní či pacifické Asie (např. Jižní Korea, Tchaj-wan, Mongolsko) (srov. Huntington, 1993).

Faktory, které jsou tradičně spojovány s úspěchem nebo naopak neúspěchem ustavení stabilního demokratického režimu, tak zahrnují např. strukturální podmínky, které předpokládá modernizační teorie (např. Lipset, 1959; Huntington, 1973), blízkost k dalším demokratickým zemím (tzv. teorie difúze [diffusion theory]) apod. Konkrétně například švédský politolog Jan Teorell (2010) vymezil na základě rozsáhlé komparativní analýzy demokratizačních procesů v letech 1972–2006 (v celkem 165 zemích napříč celým světem) celkem pět okruhů faktorů, jež mohou posilovat nebo naopak bránit úspěšné demokratizaci: 1) sociální determinanty; 2) ekonomické determinanty; 3) mezinárodní determinanty; 4) lidovou mobilizaci; 5) exogenní šoky a typ autoritativních režimů.

Teorell současně ukázal, že šanci na úspěšnou demokratizaci posilují faktory jako demokratická difúze, členství v regionálních demokratických organizacích či lidová mobilizace ve smyslu pokojných demon-

strací. Naproti tomu socioekonomická modernizace (tj. strukturální podmínky) slouží spíše jako překážka bránící návratu autoritativního režimu než jednoznačný impuls k demokratizaci. Závěr, že existuje přímý vztah mezi úrovní socioekonomického rozvoje a demokratizací tak, jak ho postulovala modernizační teorie, přitom potvrdily i Przeworski a Limongi (1997). Naproti tomu za hlavní překážky demokratizace Teorell označil převažující muslimskou populaci daného státu, vysokou míru náboženské (religiózní) fragmentace, nadbytek přírodních zdrojů (zejména ropy) nebo vysokou závislost na obchodu (srov. Teorell, 2010, 141-151).

Co je přitom důležité z pohledu našeho zájmu je zjištění, že Česká republika, stejně jako další postkomunistické země střední a východní Evropy, dosáhly po přechodu k demokracii vyšší úrovně liberalizace a konsolidace politických režimů mnohem rychleji než další země třetí vlny demokratizace, a to zejména ty nacházející se jižní Evropě a Latinské Americe (srov. Schneider, Schmitter 2004, 84-86).

Přestože se v dalším období (zejména po roce 2000) demokratizační procesy zastavily a počet demokratických zemí začal spíše stagnovat nebo dokonce mírně klesat, stala se demokratická forma vlády ve 21. století poprvé převažující (srov. Magaloni, Kricheli, 2010, 124-125; Mair, 2014, 80-81). To dokládají i data organizací snažících se měřit úroveň demokracie. Například podle americké organizace Freedom House (FH 2017) bylo v roce 2016 z celkem 195 hodnocených zemí 87 zemí svobodných (44,6 %), 59 zemí částečně svobodných (30,3 %) a pouze 49 zemí nesvobodných (25,1 %), přestože i zde dochází k jistému regresu v demokratickém vývoji, jak jsme ukázali v předchozí kapitole.

Přestože s pak v mnoha zemích třetí vlny demokratizace demokratizační proces zastavil, nebylo výsledkem tranzitivních procesů na jedné straně ani dosažení kvalit liberální demokracie, ale na straně druhé se nejednalo ani o otevřeně nedemokratické režimy. Podle některých autorů se tyto režimy po delší dobu pohybovaly (nebo stále pohybu-

jí) v tzv. soumravné (*twilight zone* [Diamond, 1999]), šedé (gray zone [Carothers, 2002]) či mlhavé zóně (*foggy zone*; [Schedler, 2002]) mezi demokratickým a nedemokratickým režimem. V protikladu k liberální demokracii tak bylo možné hovořit o tzv. elektorálních demokraciích (*electoral democracy*) (Diamond 2002), kdy země pohybující se v tzv. „šedé zóně“ jsou sužovány, i přes existenci některých rysů demokratického politického života (pravidelné volby, garance politických práv a svobod, alternace u moci, nezávislá soudní moc), vážnými demokratickými deficity, přičemž dva z nejdůležitějších problémů (syndromů) jsou:

- slabý (*feckless*) pluralismus, založený na nízké míře politické participace (s výjimkou účasti ve volbách) a negativním vnímání politiky; vnímání politických elit jako zkorumpovaných a neschopných a sledujících pouze vlastní zájmy, kdy alternace elit u vlády není viděna jako možnost, jak změnit politiku v pozitivním směru, jež by umožnil vládě čelit vážným problémům ve společnosti; slabá role státu; vsudypřítomná korupce; slabý ekonomický výkon;
- dominantní mocenská politika (*dominant-power politics*), která i přes existenci politické opozice a určité míry politické soutěže neumožňuje reálnou alternaci ve vládě (srov. Carothers, 2002, 11-14).

Celkově pak celá debata o zemích pohybujících se mezi liberální demokracií a různými typy autoritativních režimů vedla vzniku teorie tzv. hybridních režimů jako politických režimů, nenaplňujících dostatečně kritéria demokracie (srov. např. Diamond, 2002, Levitsky, Way, 2010; Gilbert, Mohseni, 2011). Například Gilbert a Mohseni pak pro klasifikaci politických režimů vymezují tři definiční znaky: 1) existenci volební soutěže; 2) míru soutěživosti; 3) vliv nevolených aktérů (*tutelary interference*), kdy rozdíl mezi volební soutěží a soutěživostí představuje rozdíl mezi „občanskými svobodami“ zajišťujícími férovou soutěž (existence

volební soutěže) a reálnou podobou volební soutěže (soutěživost) (srov. Gilbert, Mohseni 2011, 284-286) a na základě těchto tří kritérií rozlišují autoři následující typy politických režimů: 1) demokracie; 2) autoritativní režimy; 3) neliberální hybridní režimy (*illiberal hybrid regimes*); 4) poručnické neliberální hybridní režimy (*tutelary illiberal hybrid regimes*); 5) poručnické liberální hybridní režimy (*tutelary liberal hybrid regimes*) (srov. Gilbert, Mohseni, 2011, 284-286).

I přes zhoršování demokracie v mnoha státech, či uvíznutí mnoha států v „šedé zóně“, se přitom většina autorů, kteří se věnují výzkumu demokratizace, shoduje, že nelze hovořit o ústupu či dokonce úpadku demokracie pouze na základě toho, že nedochází k pokračující demokratizaci, jež byla podle některých autorů vedena přehnaným optimismem z průběhu demokratizace na počátku 90. let. 20. století (srov. Møller, Skaaning, 2013, 86-88; Levitsky, Way, 2015, 45-58; Mechkova et al. 2017, 162-168).

Na druhé straně dopad ekonomické krize v letech 2008–2014 (spolu s dalšími faktory, často specifickými pro konkrétní země) měl za následek celkové zhoršení vlády práva (*rule of law*), nárůst citlivosti občanů vůči vládním politikám, nárůst odstupů od institucionálních kanálů reprezentace a vzestup protestního hlasování ve volbách (Morlino, Quaranta, 2016). Zajímavým fenoménem je v tomto ohledu nárůst počtu tzv. „nespokojených demokratů“ (*dissatisfied democrats*), či „kritických občanů“ (*critical citizens*), podporujících demokracii jako takovou, ale výrazně nespokojených s její aktuální podobou a fungováním (Norris, 1999; Pharr, Putnam, 2000; Qi, Shin, 2011; Doorenspleet, 2012; della Porta, 2013; Dahlberg et al., 2015).

V této souvislosti například Philippe Schmitter odmítá hovořit o úpadku demokracie, ale spíše o krizi demokracie a jejím přechodu od jednoho typu k jinému typu, či typům, který pracovně nazývá „post-liberální“, ale odmítá označení jako „neliberální“ nebo „anti-liberální“ (Schmitter, 2015, 35). Ani podle Marca Plattnera se nedá po roce 2000

mluvit o zpětné vlně, ale spíše o zastavení dalšího nárůstu demokrati-
zace (Plattner, 2015, 7), zatímco Jörgen Møller a Svend-Erik Skaaning
(2013) mluví o vstupu do období nejednoznačného kolísání (*trendless
fluctuation*). Rovněž Anna Lührmann s kolegy potvrzují stagnaci, re-
spektive pouze mírný pokles počtu liberálních demokracií po roce
2005, ale na druhé straně dokládají, že trend tohoto poklesu je mno-
hem výraznější, pokud je zohledněn nejen počet států, ale rovněž po-
čet v nich žijících obyvatel, protože autokratizační trendy jsou v mnoha
případech přítomné zejména v populačně nejsilnějších zemích (srov.
Lührmann et al., 2018, 1321-1333).

Na druhé straně, i státy postižené současnou vlnou autokratizace
zůstávají mnohem více demokratické než jejich historické protějšky.
Např. v roce 2017 se většina zemí stále kvalifikovala jako demokracie
(53,4%), přestože pouze 21,9% byly liberální demokracie oproti 31,5%,
jež byly elektorátní demokracie, zatímco nejčastější formou diktatur
(31,5%) byly volební autokracie oproti pouze 15,2% uzavřených au-
tokracií. Podobně i v roce 2020 stále převažovala (51,4%) kategorie
demokratických režimů – liberální (17,9%) a volební demokracie (33,5
%), oproti volebním (34,6%) a uzavřeným autokraciím (14,0%) (srov.
Lührmann, et al., 2018; Hellmeier et al., 2021).

Velká část autorů zabývajících se demokratizačními procesy dále
zdůrazňuje, že v současném pojetí výzkumu demokratizace již není
hlavní otázkou to, zda lze konkrétní politický systém považovat za de-
mokratický či ne, ale otázka, jak ustavit stabilní demokracii a udržet její
dobrou kvalitu, zajišťující spokojenost a angažovanost občanů, tedy
otázka hodnocení kvality demokracie (respektive její variace) mezi
různými demokraciemi (Altman, Pérez-Liñán, 2002; Croissant, Merkel,
2004; Lindberg, 2004; Roberts, 2005; Bühlmann et al., 2012; Denk, Silan-
der, 2012), a to zejména s ohledem na to, že současný stav demokrati-
zace je i přes výše zmíněné autokratizační trendy spojen se zmenšující
se variabilitou typů politických režimů (Altman, Pérez-Liñán, 2002).

Jak hodnotit kvalitu demokracie?

Dnes demokracii chápeme jako cestu k dalšímu naplňování idejí svobody, spravedlivosti, rovnosti občanů, k realizaci základních lidských práv, práv hospodářských, sociálních a kulturních. Přílišný důraz na jednu z těchto idejí (například na rovnost) znamená její zneužití a je namířeno proti demokracii. Demokracie je tedy takovým typem vlády, při kterém vládne většina při současném respektování práv menšin. A to jak politických menšin, tak i jiných, sociálních, náboženských a etnických. Být politicky v menšině, tedy zvolit stranu, která není účastna na vládnutí, není žádná tragédie. V této rovině interpretace sice hlas menšiny jakoby nic neznamenal, ovšem není to prohra nadobro, ani trvalé vyloučení z práva podílet se na politickém životě, nýbrž prohra, která se v příštích volbách může proměnit ve výhru.

Důležitou otázkou dnešní doby je pak zejména to, jak hodnotit kvalitu demokracie, a to zejména při vědomí toho, že každé hodnocení kvality demokracie vyžaduje přijetí určité koncepce demokracie a normativních standardů, z nichž tato koncepce vychází. Právě tyto normativní standardy (jaká by demokracie měla být) totiž mohou sloužit pro posuzování vyšší či nižší kvality demokracie v rámci jedné země nebo při srovnání mezi různými zeměmi. Potřeba definování pojmu demokracie nás ale staví před problém neexistence jednoznačné shody na samotném pojmu demokracie, který je o to větší, že jakákoliv snaha o hodnocení kvality demokracie vyžaduje vymezení jasné definice základních konceptů, a to jak jednotky analýzy (s relativně nezpochybnitelnými hranicemi), tak pojetí demokracie (respektive jejích dimenzí) umožňující odlišení demokracie nejen od jiných (nedemokratických) typů režimů, ale rovněž klasifikaci uvnitř kategorie demokratických režimů (Berg-Schlosser, 2004).

Hodnocení kvality demokracie tedy nutně obsahuje jak normativní, tak empirický základ. V prvním případě (v normativním smyslu) jde o to nalézt „správné“ standardy pro hodnocení fungování demokracie, za-

tímco ve druhém případě (v empirickém smyslu) je cílem určit, do jaké míry fungující demokracie naplňují tyto standardy (Roberts, 2010, 22). Nalezení vhodného vymezení pojmu demokracie přitom ztěžuje i v úvodu kapitoly zmíněný fakt, že chápání toho, co je „ideální“ podoba demokracie se v historii značně proměňuje. Zmínit lze v tomto ohledu přístup Roberta Dahla (1995), který v historickém srovnání rozlišil celkem tři demokratické transformace, které radikálně proměnily podobu a charakter demokracie, a právě radikální odlišnost mezi jednotlivými typy ukazuje na silnou zakotvenost chápání (a zejména praxe) pojmu demokracie v prostoru a čase.

Zatímco tak první demokratická transformace byla spojena s tzv. klasickou demokracií (typickým příkladem jsou řecké polis – např. Atény ve 4. a 5. století př. Kr., starověký Řím, nebo malé homogenní italské městské státy v období středověku a renesance) pro níž bylo typické, že se občané se přímo účastní na vládě (tj. idea přímé demokracie), druhá demokratická transformace, která započala v 18. a 19. století v Evropě a Severní Americe (aby se ve 20. století rozšířila do mnoha států celého světa) byla spojená se vznikem národního státu (a procesy průmyslové revoluce, rozvoje kapitalismu, industrializace, či urbanizace). V důsledku nutnosti potřeby vyrovnání se se správnou rozsáhlého území většíny moderních států tak byla v rámci druhé demokratické transformace opuštěna idea přímé demokracie (uskutečnitelná v prostředí malých řeckých polis) na úkor prosazení zastupitelského principu (zastupitelské demokracie), doprovázeného prosazením omezené vlády (systém brzd a protivah), rozšiřováním volebního práva a vznikem liberálních demokracií.

Konečně třetí demokratickou transformaci Dahl datuje koncem 20. století, kdy na jedné straně dochází k prosazení velkého počtu demokracií na celém světě (viz výše zmíněný fenomén třetí vlny demokratizace), ale současně jsou moderní demokratické režimy vystaveny mnoha výzvám, od rozšiřování neliberálních (hybridních) režimů až po procesy

globalizace, kdy dochází k přesunu mnoha pravomocí národních států na nadnárodní struktury, jež může rovněž ohrožovat dosavadní demokratický model vládnutí (srov. Dahl, 1995, 2001).

Konceptuální vymezení demokracie a jeho vývoj v čase

Jedním z nejčastěji užívaných vymezení demokracie jsou ta, jež jsou označována jako procedurální pojetí demokracie a co je z našeho pohledu důležité, je tom že právě k volbě procedurálního pojetí demokracie se přiklání většina autorů analyzujících kvalitu demokracie (např. Schmitter, Karl, 1991; Altman, Pérez-Liñán, 2002; Diamond, Morlino, 2005; Roberts, 2010; Levine, Molina, 2011; Bühlmann et al., 2012; Gwiazda, 2016; Maškarinec, 2019).

Základním přístupem v rámci proceduralistické koncepce demokracie je teorie polyarchie Roberta Dahla (1971), přestože je důležité si uvědomit, že to byl Joseph Schumpeter (1947), který již v roce 1942 představil moderní pojetí demokracie jako procedury k výběru vládnoucích představitelů. Ve svém úsilí o vymezení neklasické teorie demokracie jako protipólu klasické doktríny demokracie (tj. koncepci přímé demokracie mající základy v řeckých polis) uvažoval Schumpeter o demokracii jako o proceduře, respektive minimální proceduře, již vymezil jako „institucionální uspořádání pro dosažení politických rozhodnutí, ve kterých jedinci získávají pravomoc rozhodovat prostřednictvím soutěživého boje o hlasy voličů.“ (Schumpeter, 2003, 9)

Na Schumpetera navázal i Adam Przeworski, který se snažil setrvat na původní subminimální definici, s tvrzením, že jádro Schumpeterovy koncepce obsahuje normativní dimenzi, konkrétně to, že demokracie jako metoda nahrazuje násilí (ne konflikt) bojem o hlasy, bez toho, že by musela naplňovat jakékoliv další hodnoty nebo výstupy (srov. Przeworski, 2003, 12-17). Klíčový aspekt této definice spočívá podle Przeworského zejména v nejistotě všech aktérů, který z nich uspěje ve volbách, což Przeworski (1991, 14) označuje jako „institucionalizo-

vanou nejistotu“, s odkazem na Karla Poppera (1945), podle něhož je základem demokratického principu možnost ovládaných zbavit se bez krveprolití vlády.

Právě minimalismus Schumpeterovy definice, zaměřený téměř výhradně na volební akt, tedy přítomnost demokratických a svobodných voleb (a de facto tak postrádající silnější normativní základ), lze považovat za hlavní důvod, proč další autoři (v čele s výše zmíněným Robertem Dahlem) na tento model navázali, ale snažili se „úzkou“ (subminimální) procedurální definici rozšířit.

Konkrétně Robert Dahl (1995, 200-204) spojil demokracii s respektem k občanským právům a existencí politické rovnosti občanů. Dahlovo vymezení tzv. demokratického procesu je pak založeno právě na představě politické rovnosti občanů.

Cíl plně demokratického procesu přitom spočívá v zajištění toho, aby všichni občané měli skutečně rovný přístup k rozhodování a plně demokratický proces tudíž musí naplňovat následující kritéria: 1) účinná participace (účast); 2) volební rovnost; 3) poučené porozumění; 4) kontrola nad nastolováním témat (agendy) k projednávání; 5) zapojení (zahrnutí) všech dospělých.

Pro uskutečnění plně demokratického procesu pak Robert Dahl uvádí jako nezbytnou existenci sedmi institucí: 1) volení státní úředníci; 2) svobodné a spravedlivé volby; 3) všeobecné volební právo; 4) právo ucházet se o úřad; 5) svoboda projevu; 6) alternativní informace; 7) svoboda sdružování (srov. Dahl 1995, 200-204, 2001, 39-42).

V Dahlově pojetí je tak demokracie politickým systémem, jehož základní charakteristikou je „kvalita být zcela nebo téměř zcela responzivní (...) vůči preferencím svých občanů, považovaných za politicky rovné.“ (Dahl, 1971, 2) Pro zajištění trvalé responzivnosti politického systému musí všichni občané mít možnost: 1) formulovat své preference; 2) sdělovat své preference spoluobčanům a vládě pomocí individuálního a kolektivního jednání; 3) mít své preference rovnoprávně zhodnoceny

v procesu politického rozhodování vlády. Tyto tři možnosti může podle Roberta Dahla garantovat osm požadavků, jež lze shrnout do dvou teoretických dimenzí (rozměrů) demokratizace: 1) liberalizace (*liberalization*) odrážející míru, do níž politická opozice může soutěžit o moc; 2) univerzálnost (*inclusiveness*) týkající se rozsahu práva účastnit se politického života a procesu politického rozhodování (srov. Dahl, 1971, 2-4).²

Právě příležitosti pro soutěživost (*contestation*) a participaci (*participation*) se totiž mohou výrazně lišit mezi jednotlivými státy, přičemž nutnou podmínkou demokracie je jak živá soutěživost, kde klíčový prvek spočívá ve výše zmíněné nejistotě všech aktérů, který z nich uspěje ve volbách, tzv. „institucionalizovaná nejistota“ (Przeworski, 1991), tak aktivní participace (aktivní zapojení občanů do politického procesu), protože nízká míra politické participace může být indikátorem krize demokracie (Norris, 2002), nebo nespokojenosti občanů s jejím fungováním (Karp, Milazzo, 2015). Rovnost v procesu rozhodování totiž vyžaduje, aby byly v tomto procesu zohledňovány zájmy všech skupin obyvatelstva, čehož lze nejlépe dosáhnout, pokud je úroveň participace co nejvyšší (Rueschemeyer, 2004).

Na základě dvou výše zmíněných dimenzí demokratizace pak Robert Dahl konstruuje samostatnou typologii politických režimů (viz tabulka 3.1), která na základě dvou výše uvedených dimenzí rozlišuje čtyři typy politických režimů: (1) uzavřené hegemonie (*closed hegemonies*) – režimy s omezenou mírou participace a soutěživosti; (2) soutěživé oligarchie (*competitive oligarchies*) – režimy s omezenou mírou participace ale vysokou mírou soutěživosti; (3) participační hegemonie (*inclusive hegemonies*) – režimy s vysokou mírou participace, ale omezenou mírou soutěživosti; (4) polyarchie (*polyarchies*) – režimy s vysokou mírou participace a vysokou mírou soutěživosti (srov. Dahl 1971, 5-9).

² Tato kapitola je upravenou a rozšířenou verzí části kapitoly, jež byla publikována v Maškarinec (2018).

Tabulka 3.1. Druhy politických režimů podle Dahla

	Nízká participace	Vysoká participace
Vysoká soutěživost	Soutěživé oligarchie (Competitive oligarchies)	Polyarchie (Polyarchies)
Nízká soutěživost	Uzavřené hegemonie (Closed hegemonies)	Participační hegemonie (Inclusive hegemonies)

Zdroj: Dahl (1971, S. 5-9), vlastní zpracování

Podobně kriticky se k Schumpeterově minimální definici staví i Guillermo O'Donnell a Philippe Schmitter (1986, 8), podle nichž musí „procedurální minimum“, jako nezbytná složka politické demokracie zahrnovat nejen volby (tj. tajné hlasování, všeobecné volební právo pro dospělé, pravidelné volby), ale rovněž stranickou soutěž, svobodu sdružování a shromažďování a odpovědnost exekutivy. Philippe Schmitter a Terry Lynn Karl (1991, 76) poté vymezují demokracii jako „režim, nebo systém vlády, v němž jsou vládcí bráni za odpovědné za své jednání ve veřejné oblasti občany jednajícími nepřímo skrze soutěž a kooperaci jejich zástupců.“ Důležitost odpovědnosti politiků zdůrazňují ve své definici demokracie i Daniel Levine a José Molina (2011, 7), kteří chápou demokracii (s odkazem na Dahlovu procedurální definici) jako „soubor procedur – a práv, jež udržují tyto procedury – skrze které jsou občané země schopni zvolit ty, kdo vládnou, ovlivňovat rozhodování zvolených a mít je za odpovědné“.

Názor, že klíčovými principy demokracie jsou politická rovnost a lidová kontrola, zastává i David Beetham (1999). Naproti tomu Marc Bühlmann s kolegy (2012) přidávají jako třetí princip demokracie, k rovnosti a kontrole svobodu, s odkazem na to, že demokratický sys-

tém usiluje o ustavení „dobré rovnováhy mezi normativními, vzájemně propojenými, hodnotami svobody a rovnosti, což vyžaduje kontrolu“, protože právě institucionalizovaná kontrola vládnoucích je tím, co od sebe odlišuje demokratické a nedemokratické režimy (Bühlmann et al., 2012, 521).

Podobně Hans-Joachim Lauth (2015) vymezuje tři dimenze demokracie, které jsou významné pro zajištění toho, aby občané měli možnost setrvalého vlivu na politický proces a kontrolu moci. Demokratická participace občanů na politickém procesu by se tudíž měla projevat ve třech dimenzích: 1) rovnosti – ve smyslu jednání státu vůči občanům jako politicky rovným jedincům (právní rovnost) a umožnění spravedlivé a efektivní participace ve všech formálních institucích nutných pro existenci demokratického procesu (vstupní egalitarismus); 2) svobodě – jako svobodného sebeurčení občanů v politické komunitě ve smyslu transferu individuálních preferencí při volbě politických zástupců ve svobodných a spravedlivých volbách a pokračující příležitosti politické participace zakotvené ve veřejné struktuře soutěživých organizací; a 3) kontrole – ve smyslu kontroly politické moci – vlády a parlamentu – skrze nástroje politické a soudní kontroly (srov. Lauth, 2015, 8-11).

Skutečnost, že demokracie je více než pouhý volební proces, a vymezení demokracie by tudíž mělo obsahovat nějaký normativní základ a obsah, zastávají i další autoři, ať už se jedná o koncept neliberální demokracie (*illiberal democracy*) Fareeda Zakarii (2003), koncept defektní demokracie (*defective democracy*) Wolfganga Merkela (2004) nebo rozlišení na elektorátní a liberální demokracie Andrease Schedlera (1998). Pokud bychom měli krátce přiblížit rozdíl mezi volební demokracií (*electoral democracies*) a liberální demokracií, představuje podle amerického politologa Larry Diamonda (1999) volební demokracie minimalistickou koncepci demokracie (založenou na svobodných volbách), zatímco za „kompletní“ demokracie považuje výhradně demokracie li-

berální, v kterých neexistují pouze svobodné volby, ale je zde garantováno i oddělení moci (zákonodárné, výkonné, soudnictví), vláda práva a lidská práva.

Stejně jako výše zmíněný Robert Dahl, i Larry Diamond vypracoval (s ohledem na narůstající počet politických režimů pohybujiících se v „šedé zóně“) několik typologií politických režimů. Zatímco původní typologie se pohybovala na ose: liberální demokracie – volební demokracie – pseudodemokracie – nedemokracie, pozdější verze (reagující na nárůst tzv. pseudodemokracií) zahrnovala dokonce šest typů režimů: 1) liberální demokracie; 2) volební demokracie; 3) nejasné režimy (*ambiguous regimes*); 4) soutěživé autoritarismy (*competitive authoritarian regimes*); 5) hegemonické volební autoritarismy (*hegemonic electoral authoritarian regimes*); 6) politicky uzavřené autoritarismy (*politically closed authoritarian regimes*) (srov. Diamond, 2002, 25-27).

- 1) soutěž – tj. instituce a procedury, skrze něž občané mohou efektivně vyjadřovat své preference na alternativní politiky, stejně jako institucionalizované omezení na vykonávání moci exekutivou;
- 2) inkluzivní volební právo – tj. právo participovat na výběru lídrů a politik.

Demokratický režim, jako protiklad vůči minimální či volební demokracii, následně Doorenspleet a Kopecký (2008, 780) definují jako režim, který je nejen soutěživý a inkluzivní, ale nedochází v něm k porušování základních politických práv a občanských svobod a není zde přítomna rozsáhlá a endemická korupce, která může podkopávat státní instituce. Naopak demokracie je režimem, jenž zajišťuje vládu práva pro všechny občany.

Pokud pak setrváme na názoru, že demokracie by měla být něčím víc než pouhým volebním procesem (v opačném případě bychom totiž musely k demokratickým režimům radit i neliberální či defektní demo-

kracie), a hodnotit kvalitu demokracie mezi různými typy režimů na základě zcela stejných kritérií a dimenzí považujeme za málo smysluplné je nutné zamyslet se nad otázkou, zda procedurální pojetí demokracie obsahuje dostatečný normativní základ, aby mohlo sloužit jako základ pro vymezení standardů pro hodnocení kvality demokracie.

V tomto ohledu například Maria Paula Saffon a Nadia Urbinati argumentují, že „rovná politická svoboda je nejdůležitější dobro, o které by demokracie měla usilovat“ (Saffon, Urbinati, 2013, 442). Nejlepším nástrojem zajišťujícím respektování rovné svobody v kontextu plurality a opozice je tak právě moderní demokratická procedura, založená na rovné participaci každého jedince ve spravedlivých a soutěživých volbách, které slouží jako nástroj výběru politických reprezentantů a přispívají k tvorbě rozhodnutí prostřednictvím většinového pravidla (Saffon, Urbinati, 2013, 442).

Spojení politické svobody a rovnosti nás poté znovu vrací k Dahlovu pojetí demokracie, protože mimo dimenzí liberalizace a univerzálnosti existuje podle německého politologa Dirka Berg-Schlossera (2004) v Dahlově přístupu skrytě ještě třetí normativní dimenze, která se zaměřuje na základní občanská práva (svoboda informací a sdružování) a politický řád garantující a udržující vládu práva a možnost a smysluplnost opakované politické soutěže a participace (Berg-Schlosser, 2004, 30).

Požadavek politické svobody a rovnosti jako dvou hlavních demokratických ideálů, ústředních pro normativní definici kvality demokracie, je navíc podle Saffon a Urbinati možností, jak „bránit“ Dahlovu koncepci z normativních pozic. Mezi hlavní důvody podporující tento názor jsou jednak závazek procedurálního modelu demokracie k politické svobodě, ale rovněž to, že Dahl považuje rovnost za významnou pro rozvoj politické participace a existenci institucí, které dělají participaci možnou a smysluplnou. ale současně i za podmínku demokracie jako takové (srov. Saffon, Urbinati, 2013, 459-460). Podobně Leonardo Morlino (2004, 24) tvrdí (rovněž s odkazem na Roberta Dahla), že obsah

svobody a rovnosti jako dvou demokratických ideálů, ústředních pro normativní definici kvality demokracie, lze seskupit do dvou oblastí: politických práv (například aktivní a pasivní volební právo) a základních občanských práv (například osobní svoboda).

Výše zmíněné argumenty tak podle našeho názoru dostatečně dokládají, že i proceduralistický přístup může zakládat robustní normativní standard demokracie (ve smyslu politických svobod, politické rovnosti občanů, vlády práva, soutěživosti, reprezentace či participace), který může sloužit k vymezení normativních kritérií pro hodnocení kvality demokracie. Tyto nároky ale naplňuje zejména „silnější“ procedurální (v Dahlově smyslu) definice, jakou představuje například Dahlova polyarchie, zatímco „slabší“ (subminimální) Schumpeterova definice podobné normativní zdůvodnění postrádá.

Na druhé straně někteří další autoři kritizují i „širší“ definici procedurální demokracie jako příliš úzkou. Například podle norského sociologa a politologa Steina Ringena není hlavní otázkou hodnocení toho, „jak demokratické demokracie jsou“, tedy v případě kvality demokracie analýza institucí a mechanismů reprezentativní demokracie, ale naopak otázka, „jak dobré jsou“. Tím je myšleno zejména to, zda se potenciál, jímž daný politický režim disponuje, odráží i v životech občanů a demokracie tak slouží zájmům lidu. Takto chápané vymezení demokracie pak Ringen (2011) označuje za teorii demokratického účelu (*theory of the purpose of democracy*).

Podobně Michael Coppedge a Wolfgang Reinicke kritizují Dahlův koncept polyarchie za to, že je omezen na základní institucionální požadavky demokracie a nezahrnuje instituce, jež by odpovídaly jejímu fungování jako komunitaristické demokracie (Coppedge, Reinicke, 1990). Podobně Brigitte Geissel mluví o nutnosti „demokratizovat“ výzkum kvality demokracie propojením s občanskými koncepty demokracie namísto minimalistickými (procedurálními) modely. Jako konkrétní příklad Geissel uvádí, že často opomíjenou, ale potenciálně

přínosnou složkou demokratické kvality je „procedurální rezpozivita“ ve smyslu shody mezi participativní poptávkou a nabídkou (srov. Geissel, 2016, 659-661).

Konečně Gerardo Munck mluví o „robustní procedurální koncepci“ demokracie, která kromě standardních politických práv (všeobecné a rovné volební právo, svobodné a spravedlivé volby, právo kandidovat apod.) zahrnuje: 1) práva vykonávaná během procesu rozhodování; 2) občanská práva jako svoboda pohybu, sdružování a informací; 3) práva spojená s rovnou participací, včetně sociálních práv, jako jsou přístup k adekvátnímu zaměstnání, zdravotní péči, vzdělání apod. (Munck, 2007, 35).

Výše zmíněná kritika proceduralistického pojetí demokracie nás přitom přivádí k dalším konceptům demokracie, jimiž jsou participativní (*participatory*), deliberativní (*deliberative*) a rovnostářská (*egalitarian*) demokracie. Koncepce participativní demokracie nás přitom znovu vrací k první demokratické transformaci. Koncepce participativní demokracie je totiž zakořeněna (či jí lze vidět) jako následníka přímé (tj. nereprezentativní/nezastupitelské) demokracie mající kořeny v řeckých městských státech, ale současně i klasickém republikánském myšlení a zkušenosti mnoha malých komunit (srov. Pateman, 1970; Barber, 1984). Zastánci tohoto modelu přitom argumentují obavou z delegování všech pravomocí na zastupitele (na jakékoliv úrovni vládnutí) a oproti tomu upřednostňují přímou vládu občanů, kdykoliv je to je možné, protože právě přímé zapojení všech občanů do procesu politického rozhodování (ve formě občanských shromáždění, veřejných slyšení, stranických primárek, užívání referend či dalších forem zapojení občanů) je viděno jako nejdemokratičtější prvek politického zřízení (Coppedge et al., 2011).

Naproti tomu koncept deliberativní demokracie (srov. Fishkin, 1991; Elster, 1998; Habermas, 2001; Dryzek, 2002) vychází z myšlenky, že demokracie by měla být viděna jako politický systém, který se neustále re-

definuje a proměňuje v závislosti na místně a časově daném politickém kontextu, respektive přesněji na probíhající politické a společenské deliberaci (Beetham, 2004). Samotný pojem deliberace tak vyjadřuje proces, kdy jsou politická rozhodnutí přijímána na základě skupinového rozhodování, kdy dochází ke zvážení všech možností a následnému konsenzu všech zúčastněných stran. Jak uvádí britský politolog David Held je klíčovým cílem zejména „transformace soukromých preferencí prostřednictvím procesu deliberace do pozic, které ob stojí ve veřejné kontrole a testu.“ (Held, 2006, 237)

Celkově se poté deliberativní pojetí demokracie soustřeďuje především na proces, jímž se v rámci politického systému dosahuje konkrétních rozhodnutí. Motivací pro politické rozhodování by poté měl být ohled na obecné dobro (v kontrastu k emocionálním apelům, solidárním vazbám parochiálním zájmům apod.), protože demokracie vyžaduje více než pouhé agregaci (sdružování) existujících preferencí jednotlivých občanů či různých zájmových skupin.

Přijímání rozhodnutí (na všech úrovních vládnutí) by tudíž mělo být založeno na uctivém dialogu mezi informovanými a kompetentními účastníky, kteří jsou otevření přesvědčování, a to od úvodního formování preferencí až po konečné rozhodnutí. Co pak ale odlišuje participativní a deliberativní model demokracie je fakt, že v rámci deliberativní demokracie by míra deliberativnosti měla být vysoká nejen v rámci institucí, pro něž je tato funkce prvořadá (jako výše zmíněná občanská shromáždění, veřejná slyšení apod.), ale ve všech důležitých politických institucích, stejně jako mezi všemi občany (Coppedge et al., 2011).

Konečně koncept rovnostářské demokracie vychází z principu, že nerovnosti brání plnému výkonu formálních práv a svobod jedinců a omezují politickou participaci občanů z různých sociálních skupin (srov. Sigman, Lindberg, 2019). Z tohoto důvodu je hlavním cílem rovnostářské demokracie politická rovnost, a to ve všech oblastech politického, ale i společenského a ekonomického života. Rovnostářská

politická obec je poté taková, kde existuje nejen rovná participace a reprezentace a ochrana občanských práv a svobod, ale rovněž rovné rozdělení zdrojů (jakou jsou příjem, vzdělání, přístup ke zdravotní péči). Výchozím bodem je tudíž předpoklad, že politická rovnost předpokládá sociální rovnost, přestože ta nemusí být zcela dokonalá (s přijatelností malých rozdílů ve zdrojích), a zdroje jsou klíčovým rysem politického zmocnění (*empowerment*), protože pokud nejsou zdroje ve společnosti rovnoměrně sdíleny, je obtížné si představit politickou obec, v níž by všichni občané měli stejnou politickou moc (Coppedge et al., 2011).

Jak jsme tedy ukázali výše, přinášejí tři v závěru zmíněné koncepte demokracie mnohem větší nároky jak na podobu politických institucí, tak i na podobu a míru zapojení občanů do procesu politického rozhodování, kdy se lze ptát, zda lze očekávat, že by většina občanů v dnešní době vůbec byla ochotna (a navíc měla zdroje, čas a prostor) podílet se na každodenním rozhodování o chodu politické obce, ať už na národní, regionální, či lokální úrovni vládnutí. Neméně důležitou otázkou je i to, jak v prostředí velkých národních států a současném převodu mnoha kompetencí na nadnárodní úroveň vládnutí nebo i soukromým subjektům zabezpečit požadavky, které na zapojení do rozhodování kladou koncepte participativní a deliberativní demokracie (přehled principů, otázek a institucí spojených s jednotlivými koncepty demokracie pak přináší tabulka 3.2). V dnešní době si lze pouze těžko představit, že by většina občanů byla schopna zapojit se do rozhodování, protože rozvoj komunikačních prostředků zkracující vzdálenosti mezi lidmi do jisté míry snižuje důvody, proč byla (musela být) idea přímé demokracie opuštěna v rámci druhé demokratické transformace, nicméně ani to neřeší problém času a zdrojů, protože plnoprávné zapojení občanů do rozhodování o věcech veřejných lze pouze těžko vykonávat v souběhu s vlastním zaměstnáním.

V tomto kontextu je totiž nutné připomenout, že i fungování přímé demokracie ve starověkých řeckých městských státech bylo možné

pouze díky tomu, že občanství bylo vyhrazeno pouze menšině tehdejší populace (a nezahrnovalo ani ženy), která navíc měla díky institutu otrockví velký prostor věnovat se politice namísto starostem spojeným se zajištěním živobytí (srov. Kučera, 2012, 25-56).

Tabulka 3.2. různé koncepty demokracie

	Principy	Otázky	Instituce
Volební demokracie	Soutěživost	Jsou vládní funkce obsazovány ve svobodných, spravedlivých a vícestranických volbách?	Volby, politické strany, soutěživost, volební účast
Liberální demokracie	Omezená vláda, vícero tzv. „bodů veta“, horizontální odpovědnost, individuální práva, občanské svobody, transparentnost	Je politická moc decentralizovaná a omezená?	Vícenásobné, nezávislé a decentralizované, se speciálním zaměřením na roli médií, zájmových skupin, soudnictví a psaných ústav s výslovnými zárukami
Většinová demokracie	Většinové pravidlo, centralizace, vertikální odpovědnost	Je vládnuto pomocí většinového (nebo menšinového) pravidla?	Konsolidované a centralizované, se zvláštním zaměřením na roli politických stran
Participativní demokracie	Vláda lidu	Participují běžní občané na politice?	Volební zákon, občanská společnost, místní vláda, přímá demokracie

Deliberativní demokracie	Vláda rozumu	Jsou politická rozhodnutí výsledkem veřejné deliberace?	Média, slyšení, panely, jiné deliberativní orgány
Rovnostářská demokracie	Politická rovnost	Jsou všichni občasně rovně zmocněni?	Navržené tak, aby zajistily rovnocennou participaci, reprezentaci, ochranu a politiky relevantní zdroje

Zdroj: Coppedge et al. (2011, 254).

Co se týče nároků rovnostářské demokracie, zde pak zejména zahrnutí garance sociálních práv do procedurálního vymezení demokracie (podobně jako procedurální responzivity), ale jde mimo rámec běžného chápání procedurální demokracie. Tyto požadavky se totiž, spíše než na vstupní funkce politického systému (ve smyslu Eastonova [1965] modelu politického systému), zaměřují zejména na výstupní funkce politického systému (například aktuální performanci nebo efektivitu politického systému apod.), což může být problematické z několika důvodů.

Prvním je fakt, že počet normativních kritérií, jež mohou být použita pro hodnocení kvality demokracie (v případě výstupů) je, jak uvádí mezi jinými například David Altman a Aníbal Pérez-Liñán (2002), prakticky neomezený. Podobně Philippe Schmitter a Terry Lynn Karl (1991) zdůrazňují, že by bylo chybou přikládat demokracii příliš normativních očekávání, protože demokratické režimy nejsou nutně více účinné ve smyslu socioekonomických výkonů (*effectiveness*), nebo vládní akceschopnosti (*efficiency*). V čem je ale demokracie unikátní, je očekávání „vzniku politických institucí, které mohou v klidu soutěžit, vytvářet

vlády a ovlivňovat veřejnou politiku, která může usměrňovat sociální a ekonomické konflikty prostřednictvím pravidelných procedur, a které mají dostatečné vazby (*linkages*) na občanskou společnost, aby zastupovaly její složky a zavazovaly je ve směru kolektivního jednání.“ (Schmitter, Karl 1991, 85)

Za druhé, tento problém ještě posiluje to, že v rámci deskriptivní demokratické teorie a snahy nalézt definici demokracie (ale následně i v rámci hodnocení demokracie) existuje zásadní rozkol, který lze označit jako rozdíl mezi materiálním (substantivním) přístupem zaměřeným na výstupy politického systému (jako jsou například sociální práva, sociální zabezpečení atd.) a procedurálním přístupem zaměřeným pouze na fungování procedur (volby, participace v politickém procesu atd.) (viz Mair, 2014; Lauth, 2015). Nicméně bez ohledu na to, zda jednotliví autoři pracující s konceptem kvality demokracie vycházejí ze substantivního nebo procedurálního přístupu (nebo oba přístupy v různé míře kombinují), usiluje výzkum kvality demokracie o rozšíření teoretického rámce demokracie tak, aby překonal omezení subminimální (volební) definici demokracie (Munck, 2016).

Současně je ale nutné zmínit i názory autorů, kteří se zaměřují na problematiku kvality vládnutí (*quality of government*), kteří zdůrazňují, že legitimitu každého politického režimu vytváří, udržuje ale i poškozují zejména výstupy (*outputs*) politického systému ve smyslu přijímaných politik (Rothstein, 2009). Opatření na výstupu (zákony, vyhlášky, míra korupce, administrativní kapacita, nestranná a efektivní byrokracie, efektivita vlády apod.) tak mohou převážit nad funkcemi vstupu (tj. procedurami) při hodnocení toho, jak lidé vnímají politickou legitimitu nebo spokojenost s demokracií, a z tohoto důvodu by kvalita vládnutí měla být zohledňována při hodnocení demokratické výkonnosti (Dahlberg, Holmberg, 2014).

V tomto smyslu lze zmínit důležitost významu politické kultury, kterou připomínají Susanne Pickel, Wiebke Breustedt a Theresia Smolka

(2016). Německé autorky totiž zdůrazňují, že porozumění demokracii se může lišit mezi státy, což ztěžuje využití stejných kritérií pro hodnocení kvality demokracie, přičemž toto konstatování platí nejvíce právě v případě hodnocení podoby a výsledků jednotlivých veřejných politik, a vyžaduje tedy rozlišení vstupní (*input*) a výstupní (*output*) legitimacy založené v prvním případě na hodnocení institucionální odpovědnosti procedur, a ve druhém případě na hodnocení politické performance institucí ze strany občanů (Pickel et al., 2016, 646).

Podobně i Gerardo Munck, který v rámci jím prosazované koncepce robustní procedurální koncepce demokracie hovoří o potřebě, aby definice demokracie zahrnovala i sociální práva, uznává existenci neřešitelné tenze mezi procedurální a substantivní složkou demokracie a dodává, že případné zahrnutí širokého katalogu občanských a sociálních práv, jak navrhuje zastánci substantivní koncepce (tedy koncepce rovnostářské demokracie), může být naopak kontraproduktivní, protože „pokud je vše právem, není již žádná politika; a kde není politika, není ani demokracie.“ (Munck, 2016, 18)

Podobně není zcela vhodné spojovat analýzu kvality demokracie s vládnutím (*governance*) a účinností vlády (*effectiveness*), protože jak upozorňují Daniel Levine a José Molina nedobré vládní politiky nutně neznamenají, že se země stává méně demokratickou (Levine, Molina, 2011, 4). Tato otázka je současně spojena s problematikou tzv. responzivity, jako shody mezi požadavky občanů a vládními politikami, jinak řečeno míra, do které politické výstupy odrážejí veřejné mínění (tedy jedné z výchozích podmínek konceptu deliberativní demokracie).

Zahrnutí responzivity do hodnocení kvality demokracie totiž může být problematické z několika důvodů. Prvním je to, že je velmi obtížné předpokládat shodu všech občanů na jednom politickém cíli (veřejné politice), což platí ještě více v mezinárodním srovnání (Powell, 2005). Druhým problémem je poté rozsah, do jaké míry je demokracie schopna naplňovat představy občanů v různých oblastech (ve smyslu veřej-

ných politik jako výstupů demokratického politického procesu), což nemusí nutně souviset s tím, jak demokratická daná politická obec je (Plattner, 2005). Marc Plattner (2005: 80) také upozorňuje na to, že dokonalá rezponzivita (situace, kdy vláda de facto plní požadavky většiny voličů, bez ohledu na to, zda se tato většina může mýlit v otázce [ne] správnosti daných politik) může vést až k přijímání problematických politik, protože existuje nejen tenze mezi liberálními a populistickými (většinovými) aspekty demokracie, ale rovněž mezi demokracií a účinností (*effectiveness*).

Frances Hagopian (2005, 126) k tomu dodává, že soutěživost, rezponzivita a odpovědnost stimulují z dlouhodobého pohledu větší politickou participaci a loajalitu k demokracii více než dobré vládní výstupy, tedy účinnost (*effectiveness*) v socioekonomické sféře. Na neexistenci objektivního obecného dobra, upozorňuje i Hans Kelsen (1955), který zdůrazňuje, že zatímco výsledky spravedlivých a férových voleb a většinové hlasování demokratických zákonodárců jsou objektivním faktem, pojem obecného dobra je založen pouze na subjektivních hodnotových soudech, v čemž se shoduje s výše zmíněným Josephem Schumpeter, jenž rovněž odmítá představu, že je možné dosáhnout shody na jednoznačně určitelném obecném blahu, ale i obecné vůli, jež by měla směřovat k jeho naplnění (srov. Schumpeter, 2003, 5-7).

Tuto pozici ještě silněji prohlubuje Andrew Sabl (2011), když s odkazem na názor Isaiaha Berlina (1999), že politické neshody jsou trvalé, označuje předpoklad shody nad mnoha často si protirečícími argumenty a představu, že tato shoda existuje teď a jednou provždy, za spíše znepokojující, protože „demokracie může existovat pouze proto, že se trvale rozcházíme v našich politických cílech.“ (Sabl, 2011, 23; srov. Svensson, 1995, 147-149)

Přestože je otevřenost vůči politickým výstupům (jako měřítku kvality demokracie ve vztahu k preferencím občanů) podle některých autorů jako například Hans-Joachim Lauth (2015) ospravedlnitelná,

podoba výstupů by na straně druhé neměla narušovat samotná demokratická práva, i když výstupy poskytují sociální infrastrukturu nutnou proto, aby občané mohli vykonávat svá práva (Lauth, 2015, 27-28). Problémem je nejen to, že je obtížné vymezit jaké výstupy ve formě politik (ve smyslu *policies*) sledovat, ale rovněž to, že nelze jednoznačně stanovit srovnatelnost výstupů veřejných politik s ohledem na preferenci jednotlivých politik.

Shrnutí

Předchozí řádky nás dovádí k závěrečnému shrnutí. Cílem této kapitoly bylo nabídnout základní přehled seznamující s vymezením pojmu demokracie a jeho vývojem v čase. Přestože se totiž může zdát, že vymezení pojmu demokracie je jasné a není na něm příliš k vysvětlování, je nutné si uvědomit, že toto téma patří k jednomu z nejčastěji zkoumaných témat v oblasti politické vědy i politické filozofie a detailnější pohled tak může ukázat, že každý, kdo se hlouběji ponoří do výzkumu demokracie se setká s širokým polem informací, jež není jednoduché zpracovat.

To jsme přitom ilustrovali jak historickou transformací chápání pojmu demokracie, ale i praktické realizace demokracie, v rámci konceptu tří demokratických transformací Roberta Dahla, ale i následným představením různých přístupů k vymezení demokracie. Ty se přitom pohybují od minimální (volební) definice demokracie, tak jak jí vymezil Joseph Schumpeter, přes liberální, participativní, či deliberativní demokracii, až po koncept rovnostářské demokracie zahrnující požadavek na rovné zdroje nejen v oblastech rovné participace a reprezentace či ochrany lidských práv (tedy tak jak je většinově chápáno procedurální vymezení demokracie v návaznosti na přístup Roberta Dahla), ale i v rámci rovného rozdělení zdrojů v socio-ekonomické oblasti.

Vymezení demokracie ale i následná analýza kvality demokracie by se pak podle našeho názoru měla vyhnout jak subminimální (volební)

definici demokracie, tak maximalistickému přístupu, který do hodnocení kvality demokracie zahrnuje i analýzu výstupů a rezponzivity politik. Jako důvod lze uvést například názor Marie Pauly Saffon a Nadii Urbinati (2013, 442), které zdůrazňují, že by proceduralismus (s jeho dostatečně robustním normativním standardem demokracie) neměl být podřazován pod další normativní standardy, jako jsou právě hodnocení politických výstupů či rezponzivity, protože snaha ukládat procedurální definici demokracie další substantivní standardy (ve formě specifických substantivních výstupů) může naopak vést k ohrožení demokracie.

Důvodem je, že demokracie je založena na různorodých, často protichůdných, zájmech, názorech a hodnotách jedinců, a právě soutěživý a inkluzivní demokratický proces umožňuje „obranu Dahlovy koncepce z normativních pozic“, bez ohledu na socioekonomické a kulturní postavení jednotlivých občanů (Saffon, Urbinati, 2013, 459). Příklon ke konceptu rovnostářské demokracie, tedy zahrnutí sociální a ekonomické rovnosti (ve smyslu výstupních dimenzí) totiž příliš „natahuje“ koncept kvality demokracie a vede k tomu, že není hodnocena kvalita demokracie, ale účinnost vlády (*effectiveness*) ve smyslu socioekonomických výkonů.

YVONNE BONFERT

4. Trénink občanské odvahy jako nástroj politického vzdělávání

Občanskou odvahou je často ztotožňována s odvahou jednotlivců postavit se v nebezpečných situacích na obranu druhých lidí (definice tohoto pojmu viz kapitola 1). Ale nemusíte být hrdina, abyste prokázali občanskou a morální odvalu. I menší akce mohou mít velký význam - jak na to, se dozvíte na školeních Aktion Zivilcourage e.V., kterým je věnována tato kapitola. Vysvětluje, co znamená politické vzdělávání, jak sdružení plní svou roli politického vzdělávatele a jak lze školení začlenit do práce v oblasti politického vzdělávání.

Co je politické vzdělávání?

„Politické vzdělávání je nezbytnou součástí svobodné a otevřené společnosti, neboť posiluje obranyschopnou a napadnutelnou demokracii“ (Bundesministerium des Inneren und für Heimat, 2022).

Potřebujeme politické vzdělání. Spolkové ministerstvo vnitra a vnitřních věcí zdůrazňuje zejména určitou bezbrannost demokracie. Z výše uvedeného citátu je to zřejmé: Demokracii je tedy třeba bránit, bojovat za ni nebo si ji přímo vybojovat - politické vzdělání je k tomu jakousi výzbrojí.

Při definování politického vzdělávání se setkáváme s heterogenní oblastí výzkumu, která zahrnuje různé proudy a sporné body. Příruční slovník politického systému Spolkové republiky Německo (Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland) na internetových stránkách Spolkové agentury pro občanské vzdělávání (Bundeszentrale für politische Bildung) definuje tento pojem takto: Politické vzdělávání „v užším slova smyslu je souhrnný pojem pro všechna vědomě plánovaná a organizovaná, kontinuální a cílená opat-

ření vzdělávacích institucí, která mají mladé lidi a dospělé vybavit předpoklady nezbytnými pro účast na politickém a společenském životě“ (Massing, 2013).

Jako političtí pedagogové se můžeme považovat za školitele, kteří lidi učí znalostem a dovednostem potřebným k účasti na politickém a společenském životě. Obsah těchto školení přitom vychází z celé řady oborů a tematických oblastí.

Rozlišujeme přitom mezi politickou výchovou a výchovou k demokracii. Zatímco politická výchova se zjednodušeně řečeno zaměřuje především na rozvoj politického úsudku, jednání a metodických dovedností ve třídě, výchova k demokracii uplatňuje ještě silnější přístup, který spočívá v prosazování osobních zkušeností prostřednictvím jednání v iniciativách a projektech (Groll, 2011). Groll popisuje, že oba přístupy lze považovat za komplementární. Tím se řídí i práce spolku Aktion Zivilcourage v Pirně: na jedné straně je to výuka znalostí o demokratickém politickém systému s cílem vychovávat samostatné a odpovědné občany (Massing, 2013). Na druhé straně chceme zprostředkovávat demokratické zkušenosti a posílit občanskou společnost.

Jak pracuje spolek Aktion Zivilcourage ve své politicko-vzdělávací činnosti?

Spolek Aktion Zivilcourage v Pirně vznikl na konci 90. let jako iniciativa mladých lidí. Spolek se ustanovil na pozadí vysokých výsledků pravicově extremistických stran v tehdejších okrese Saské Švýcarsko v místních volbách a rostoucího sklonu mladých lidí k násilí. Celostátně známou se stala skupina Skinheads Sächsische Schweiz (Saské Švýcarsko, skinheadi), která byla v roce 2001 zakázána.

Dnes je Aktion Zivilcourage respektovaným sdružením, které nabízí širokou škálu vzdělávacích programů pro všechny věkové skupiny, včetně přeshraničních vzdělávacích aktivit. Zaměřuje se na výchovu k demokracii a politické vzdělávání. Působí na celém území Saska a za-

měruje se zejména na posílení postavení lidí ve venkovských oblastech.

Sdružení je přesvědčeno, že žijou a stabilní demokracii charakterizují sebevědomí lidé, kteří se podílejí na životě komunity. Angažovanost každého jednotlivce v demokracii je podle hlavní zásady podporována především motivačními a pozitivními zkušenostmi. Základ těchto zkušeností vidí sdružení v úctě k lidské důstojnosti a svobodnému demokratickému základnímu řádu.

Cílem aktivit Aktion Zivilcourage je otevřít perspektivy pro společenskou angažovanost a učinit z demokracie hmatatelnou zkušenost. Sdružení vybízí lidi, aby převzali odpovědnost za pokojné utváření svého sociálního prostředí, aby se zabývali problémy a společně je řešili. Základním předpokladem toho všeho je vždy dialog mezi všemi účastníky.

Aktion Zivilcourage je nezávislá organizace na další vzdělávání mládeže. Kromě toho sdružení spolupracuje také s dalšími subjekty občanské společnosti a místními orgány. Některé konkrétní nabídky jsou podrobněji popsány níže.

Formáty setkání a výměny

Sdružení organizuje setkání a moderuje dialogy mezi lidmi z velmi odlišných prostředí. Osobní kontakt vytváří základ pro vzájemnou důvěru a vděčnou spolupráci. Pokud občanská společnost, bezpečnostní orgány a státní správa naváží dialog formou výměny, podporuje to sociální soudržnost. V případě sociálních konfliktů přináší sdružení do společnosti různé kontroverzní názory. Diskuse doprovází inovativními metodami moderování konfliktů. To podporuje pohled na jiné perspektivy a podněcuje nové aktivity.

Vzdělávací nabídky

Sdružení pořádá workshopy a další vzdělávání pro všechny věkové skupiny - pro děti i seniory. Pozornost je zde věnována také výchově k demokracii a politickému vzdělávání. Dlouhodobým cílem sdružení

je umožnit co největšímu počtu lidí v Sasku aktivní a efektivní zapojení do společnosti. Sdružení se přitom zabývá základními společenskými jevy a problémy. Zabývá se „řádem, změnou, hodnotami a zájmy, problémy a konflikty, principy a pravidly rozhodování i možnostmi realizace“ (Hedtke, 2014, s. 49).

Práce spolku

Sdružení podporuje lidi v realizaci jejich nápadů a v účasti na společenských procesech. Občanská angažovanost je posilována prostřednictvím poradenských služeb, moderování a podpory procesů, jakož i dalšího vzdělávání. Problémy a myšlenky vycházejí z lidí na místě. Abychom uvedli několik příkladů, tak angažovaní mladí lidé a dospělí například realizovali klub mládeže, pouliční festival nebo distribuovali bezplatné dámské hygienické potřeby ve škole.

Základy politického vzdělávání

Aktion Zivilcourage je aktérem občanské společnosti v oblasti politického vzdělávání. Sdružení je nestranné a jeho cílem je umožnit lidem pochopit, vysvětlit a řešit hlavní problémy společenského soužití (Hedtke, 2014). U politického vzdělávání často hrozí, že se zvrhne v ideologii se záměrem svrhnout společenský systém. Z tohoto důvodu jsou pokyny Beutelsbašského konsenzu a orientace na lidská práva důležitými základními kameny pro práci sdružení.

Beutelsbašský konsenzus vznikl v 70. letech 20. století na základě sporu mezi předními didaktiky občanské výchovy z různých táborů. V průběhu hnutí 68 existoval v občanské výchově „konzervativní“ tábor, který považoval za hlavní obranu ústavního politického řádu a sociálně tržního hospodářství. Proti tomu stál „levicový“ tábor, který se zaměřoval na demokratizaci společnosti. V roce 1976 byl tento spor urovnán na konferenci v bavorském Beutelsbachu. Diskuse se vedla o tom, zda je možné dosáhnout minimálního konsenzu v politickém vzdělávání.

Formálně to nebylo zjištěno. O konferenci však existuje zpráva Hanse Georga Wehlinga, která stanoví tři základní principy občanské výchovy, jež jsou platné i dnes (Sander, 2014):

„1. zákaz přemáhání

Není dovoleno žáka - ať už jakýmikoliv prostředky - ovládat ve smyslu žádoucích názorů a bránit mu tak v „získání samostatného úsudku“. Přesně tady je hranice mezi politickým vzděláváním a indoktrinací. Indoktrinace je však neslučitelná s rolí učitele v demokratické společnosti a s - obecně přijímaným - cílem žákovy dospělosti.

2. To, co je kontroverzní ve vědě a politice, se musí jevit kontroverzní i ve třídě.

Tento požadavek úzce souvisí s předchozím, protože pokud se ignorují různé názory, potlačují se možnosti a nediskutuje se o alternativách, je cesta k indoktrinaci nastoupena. Otázkou je, zda by učitel neměl mít i funkci korektivní, tj. zda by neměl zejména rozpracovávat ty názory a alternativy, které jsou studentům (a dalším účastníkům politického vzdělávání) vzhledem k jejich politickému a sociálnímu zázemí cizí.

Při vyslovení tohoto druhého základního principu je zřejmé, proč se osobní postoj učitele, jeho vědecko-teoretické zázemí a jeho politický názor stávají relativně nezajímavými. Znovu navážu na již zmíněný příklad: jeho chápání demokracie nepředstavuje problém, protože do hry vstupují i jiné, opačné názory.

3. Student musí být schopen analyzovat politickou situaci a své vlastní zájmy, a také hledat způsoby a prostředky, jak ovlivnit politickou situaci ve smyslu svých zájmů. Takový cíl do značné míry zahrnuje důraz na provozní dovednosti, což je logickým důsledkem dvou výše uvedených zásad. Obvinění, které se v této souvislosti občas vznáší - například vůči Hermanu Gieseckemu a Rolfu Schmiedererovi - z „návratu k formálnosti“, aby nebylo nutné korigovat vlastní obsah, neplatí, protože zde nejde o hledání maximálního konsensu, ale minimálního konsensu“ (Wehling, 1977, s. 179-180).

Ve vzdělávacích aktivitách sdružení Aktion Zivilcourage jsou tyto tři body zohledněny. Beutelsbašský konsenzus se neuplatňuje pouze z hlediska obsahu a metodiky, ale roli hraje i osobní přístup školitele. Deklarovaným cílem pedagogicky činné osoby musí být základní cíle politického vzdělávání, tedy předat účastníkům kompetenci k politickému úsudku a jednání, jakož i metodickou kompetenci. V praxi to znamená následující:

Zákaz nadměrné síly

Trenér může mít politický postoj. Při přípravě je však třeba se nad tím pečlivě zamyslet a neučinit z tohoto jeho názoru předmět semináře. Účastníci by měli mít možnost vytvořit si vlastní názor. K tomu potřebují znát různé perspektivy - je důležité je zviditelnit. Různorodé spektrum názorů na semináři je tedy žádoucí a nezbytné. Jasný rozpor je nutný pouze tehdy, pokud jsou názory v rozporu s ústavností.

Podpora kontroverze

Vše, co je kontroverzní ve společnosti, musí být kontroverzní i v dílně. Toho lze dosáhnout například zahrnutím současných nebo historických diskurzů. Zaujmutí kontroverzního postoje může také přispět k tomu, aby byl dán prostor co největšímu počtu různých pohledů.

Orientace na žáka

Školitel musí navázat spojení s osobní realitou života účastníků. Toho lze dosáhnout zahrnutím zkušeností účastníků a použitím příkladů z jejich života. Metody a cvičení musí být navrženy tak, aby z nich účastníci získali přidanou hodnotu a cítili se osloveni. Stupeň složitosti obsahu a metod musí být přiměřený.

Ve svém profesním zaměření sdružení uplatňuje sociálněvědní pohled na politické vzdělávání a do tvorby vzdělávacích nabídek začleňuje poznatky z různých sociálněvědních disciplín. Užitečné jsou napří-

klad přístupy mediálních studií, politologie, historie, kulturních studií a sociální pedagogiky. Co to znamená v praxi? Například v tématu občanské a morální odvahy máme prvky, které se zabývají pravicovým extremismem, zkoumáme nenávist a násilí v médiích a z psychologické perspektivy pak například efekt přihlížejícího. A to jsou jen několik z příkladů, na nichž vidíme široký záběr různých disciplín.

Témata vzdělávací práce Aktion Zivilcourage se orientují především na klasické obsahové oblasti, jako jsou „jedinec a společnost, demokracie, právo a soudnictví, mezinárodní vztahy a globalizace, trh a hospodářský řád a média“ (Hedtke, 2014, s. 51). Zaměřuje se na potřeby cílové skupiny a společenské výzvy. To znamená, že aktuální společenské diskurzy jsou průběžně začleňovány i do vzdělávacích nabídek sdružení. Na jaře 2022 byl například zahájen program na téma války a mezinárodního humanitárního práva. V té době byla velká potřeba mluvit o tématu války, zejména ve školách.

S přístupem k výchově k demokracii je pro sdružení důležité i to, aby se demokracie stala „hmatatelnou“ a aby se pracovalo na projektech, které jsou cílové skupině blízké. Například třídní cyklus seminářů „Komunální politika a já“ spojuje praktické problémy mladých lidí s teorií fungování obce. Škola i obecní nebo městská správa jsou partnery pro spolupráci. Jedna školní třída například prostřednictvím dílny realizovala nápad vybudovat u své školy parkoviště pro mopedy. Jiná nabídka, jako je „učení prostřednictvím zapojení“, spojuje kognitivní učení ve třídě se společenským zapojením v okrese nebo komunitě. Například třída hudební výchovy a angličtiny zorganizovala a předvedla vánoční koledu pro seniory.

Proč jsou školení občanské odvahy nástrojem politického vzdělávání?

Jak bylo popsáno v kapitole 1, občanská a morální odvaha je pro sociální chování, které přesahuje pouhou pomoc druhým. Když člověk

projevuje morální odvahu, vždy existuje riziko, že bude vystaven psychickému nebo fyzickému násilí. Lidé projevují občanskou a morální odvahu bez ohledu na to, zda danou osobu znají, nebo ne. Motivy pro občanskou odvahu mohou být spojeny s touhou po spravedlnosti, dodržováním demokratických hodnot, norem a pravidel. Stručně řečeno, občanská a morální odvaha je určena k tomu, abychom žili demokracii jako aktivní členové společnosti. Učení se občanské a morální odvaze tedy spadá do oblasti občanské výchovy.

V koncepci vzdělávacích programů lze klást důraz na různé aspekty. V závislosti na cílové skupině, předchozích zkušenostech a cílech skupiny, která o školení žádá, se různé aspekty občanské a morální odvahu probírají s odlišnou intenzitou a podle naléhavosti dané problematiky.

Tréninky občanské a morální odvahu kombinují výuku občanské a morální odvahu s nácvikem možného jednání v situacích, kdy jsou lidé vystaveni násilí. Téma násilí je důležitým aspektem občanské a morální odvahu, protože člověk musí být schopen rozpoznat, že byly porušeny normy, hodnoty nebo práva a že postižená osoba nebo skupina potřebuje podporu. Proto je téma násilí často ústředním tématem vzdělávacích programů. V této souvislosti se lze též zaměřit na problematiku lidských práv: jejich porušování vede k tomu, že jsou lidé vystaveni násilí, a je třeba jednat s občanskou odvahou. Kromě teoretických znalostí o lidských právech a násilí je důležité zahrnout i osobní zkušenosti účastníků. Většina lidí byla svědky násilných situací nebo jimi byla sama zasažena. Patří sem zkušenosti se šikanou ve škole, sexuálními obtěžováními, rasistickými útoky a mnoho dalších.

K tomu, abychom mohli projevit občanskou odvahu, však potřebujeme také určitou jistotu jednání. V situacích, které vyžadují občanskou odvahu, je třeba jednat. Lidé, kteří chtějí projevit občanskou odvahu, se vystavují riziku, že se sami stanou obětí fyzického nebo psychického násilí.

Proto se v takových situacích často objevuje efekt přihlížejícího:

pozorovatelé dané konfliktní situace nepřebírají odpovědnost a nevědomky ji přenášejí na jiné lidi ve svém okolí, kteří by také mohli či měli zasáhnout a možná na ně působit silněji nebo zodpovědněji. Tento jev se nazývá rozptýlení odpovědnosti. Jedním z cílů tréninku občanské odvahy je snížit tento problém. Návikem možných způsobů jednání v kritických situacích se ukazuje manévrovací prostor, který zejména snižuje vlastní riziko, že se člověk setká s násilím - a tím také usnadňuje podporu těch, kteří jsou násilím postiženi.

Všichni lidé se mohou ocitnout v situaci, kdy projevení občanské a morální odvahy může zmírnit jejich utrpení nebo mu dokonce zabránit. Občanská statečnost je nezištné chování, které přispívá k zachování mírové společnosti, v níž mohou lidé žít společně beze strachu.

FRANZ WERNER & SABRINA REPP

5. Peer přístup

V rámci dvou projektů pro mládež s názvem „Ich bin wählerisch!“ (Jdu si zavolit, od roku 2013) a „Goodbye Hate Speech“ (od roku 2020) realizuje spolek Aktion Zivilcourage e.V. již řadu let úspěšně tzv. peer přístup. V souladu s tímto přístupem byli také vyškoleni studenti v rámci německo-českého projektu CouReg. Na mnoha školeních na různá témata, která Aktion Zivilcourage vedla, bylo možné rozsáhle testovat, reflektovat a dále rozvíjet tento velmi specifický metodický přístup. V následujícím textu je popsáno, co je to Peer Education (vrstevnické vzdělávání) a jak konkrétně funguje.

Definice Peer-Education

Přístup Peer-Education využívá zvláštního vztahu podobně starých osob, tj. skupiny vrstevníků, kteří jsou jako ústřední referenční skupinou pro mladé lidi na jejich integraci do společnosti (Nörber, 2010). Peer-Education je tedy „pedagogický přístup, který zahrnuje stejnou měrou vzdělávací a výchovné aspekty“ (Nörber, 2010, s. 75). Vedle Peer-Education, tedy vrstevnického poradenství nebo vrstevnického učení je jen jednou z forem zapojení vrstevníků, tj. cíleného využívání mladých lidí stejného věku jako pedagogického nástroje (Neumann-Braun et al., 2012). Podstatou vrstevnického vzdělávání je prospěšné zapojení mladých lidí do vzdělávání jejich vrstevníků.

Peer-Education jako pedagogický přístup umožňuje učit se od lidí a s lidmi, kteří mají podobné zkušenosti a sdílejí své životní světy (Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V., 2019). Toto učení je o to úspěšnější, že mladí lidé sdílejí nejen věk, ale i zkušenosti a životní situace.

Znaky Peer-Education

Martin Nörber hovoří o Peer Education jako o záměrném využívání tohoto přístupu k získávání znalostí a dovedností (Nörber, 2003). Lze

rozlišit dvě skupiny: na jedné straně jsou jednající vrstevníci, angažovaní, a na druhé straně rozrušení vrstevníci, cílová skupina.

Takto zapojené osoby se učí znalostem a dovednostem, obvykle pod vedením dospělých, které pak svým vlastním způsobem předávají členům své skupiny vrstevníků. Ústřední myšlenkou je předpoklad, že mladí lidé se učí novým poznatkům lépe od svých vrstevníků než od dospělých. Zároveň účastníci získají nejen nové znalosti, ale také důležité pedagogické dovednosti. Doprovodné osoby přenášejí odpovědnost na kolegy a v případě potřeby působí pouze jako podpora a poradce. To má za následek, že dobrovolníci jsou sebevědomější, jistější a otevřenější. Má jim také pomoci lépe zvládat požadavky, svobodněji vyjadřovat své názory a jednat sociálně kompetentněji (Nörber, 2003). Kromě toho má tento přístup posilující účinek, protože podporuje mladé lidi v jejich činnosti (Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V., 2019). Je také důležité, aby mladí lidé byli vnímáni jako odborníci ve své oblasti života a aby byla umožněna skutečná demokracie prostřednictvím četných participativních příležitostí.

Vedoucí projektů zase musí být ochotni učit se od mladých lidí, vnímat je jako partnery a respektovat jejich myšlení a znalosti jako důležitý zdroj. Bothe a kol. zdůrazňují, že peer projekty fungují pouze díky aktivní účasti a zapojení (Bothe a kol., 2019). Mladým lidem je proto třeba aktivně svěřit odpovědnost. Supervize by se měla vyznačovat také pravidelnými setkáními kolegů a supervizorů, která umožňují nejen výměnu a reflexi, ale také učení se novým metodám a obsahům a realizaci vlastních nápadů. Vedoucí tyto schůzky moderují, zprostředkovávají konflikty a motivují účastníky (Kahr, 2003).

Výhody peer přístupu

Sdružení již řadu let úspěšně využívá Peer Education při realizaci různých projektů pro mládež na témata, jako jsou volby, kriticky reflektované utváření názorů, demokratické hodnoty, konspirační ideologie,

nenávistné projevy, fake news, pravicový extremismus nebo morální odvaha. Na jedné straně Peer-Education umožňuje přímo propojit společensky relevantní a aktuální témata s předepsaným obsahem školních osnov. Využití mladých vrstevníků rozvolňuje výuku a tematicky ji rozšiřuje. Na druhou stranu si vyškolení vrstevníci budují své kompetence, protože účastí na vzdělávacích programech rozvíjejí (nebo upevňují) schopnost kriticky reflektovat politické a společenské diskurzy. Tyto procesy umožňují mladým lidem činit informovaná rozhodnutí a následně rozvíjet vlastní hodnotový systém. Vrstevníci jako primární cílová skupina tak díky tomuto přístupu získávají obrovský podíl na dění, což má velký význam pro demokratické soužití a různé participativní formy.

Kromě toho je přínosem i pro sekundární cílovou skupinu, účastníky vrstevnických seminářů ve školách a dalších vzdělávacích zařízeních. Využití vrstevníků znásobuje získané znalosti a v rámci workshopu mohou probíhat diskuse „na úrovni očí“. Skutečnost, že předávání znalostí a diskuse na dané téma probíhá mezi lidmi stejného věku a/nebo postavení, je jedním z nejdůležitějších argumentů pro realizaci peer programů. Po těchto workshopech znalosti nezanikají, ale mohou být dlouhodobě zachovány - mladí vrstevníci přece zůstávají v prostředí sekundární cílové skupiny i po svém zařazení do role vedoucích workshopů. To je rozhodující výhoda ve srovnání se vzdělávacím dnem vedeným externí osobou, která na konci dne odchází.

V rozhovorech mnoho účastníků uvádí, že po vzájemném školení Aktion Zivilcourage se jim zvýšil pocit vlastní účinnosti. Častěji se například účastní politických diskusí nebo reagují na nenávistné komentáře a falešné zprávy na internetu. Opakovaně se také objevují mladí lidé, kteří se nadále účastní nabízených programů pro vrstevníky, absolvují školení o dalších klíčových tématech a v rámci řídicí skupiny pomáhají organizovat akce pro absolventy.

Jak lze peer přístup využít v praxi?

Přístup vrstevníků lze v praxi občanského vzdělávání využít mnoha způsoby. To dokazuje nejen projekt „CouReg“, na němž je založena tato kniha, ale také projekty „Ich bin wählerisch!“ (od roku 2013) a „Goodbye Hate Speech“ (od roku 2020) organizace Aktion Zivilcourage v Pirně. Všechny tři programy se zaměřují na to, aby se dospívající a mladí lidé mohli zabývat politickými a sociálními otázkami a aby se posílily jejich schopnosti jednat.

Například projekt „Goodbye Hatespeech“ dává mladým lidem dovednosti, jak vést diskuse se svými spolužáky a přáteli na téma nenávisných projevů, falešných zpráv a online extremismu. Cílem projektu „Ich bin wählerisch!“ je podnítit mladé lidi, aby se zamysleli nad svými názory, a umožnit jim, aby se prostřednictvím participace a interaktivity seznámili se základními pilíři demokracie, jako jsou spravedlivé a svobodné volby nebo svobodný základní demokratický řád. Na rozdíl od výše uvedených projektů je projekt CouReg zaměřen na studenty a žáky v německo-českém pohraničí a jeho cílem je vycvičit je v dovednostech potřebných k občanské odvaze.

Peer-Education se v projektech používá ve dvou krocích. Nejprve jsou žáci nebo studenti, kteří se dobrovolně přihlásí k tomu, aby byli vyškoleni jako multiplikátoři na dané téma, několik dní profesionálně školeni. Po tomto vzdělávacím tréninku se sami stávají odborníky na dané téma a mohou své znalosti předávat dál. Je důležité, aby se předávali nejen znalosti, ale také explicitní kompetence, jako jsou moderátorské a rétorické dovednosti. Tato školení vyžadují vysokou míru účasti a vůli přispět vlastními nápady. Proto jsou navrženy tak, aby byly interaktivní a participativní s pomocí různých interaktivních her, vysvětlujících videí a hravých přístupů k tématům.

Peer-Education v pravém slova smyslu se však projevuje až po skončení školení, kdy vyškolení multiplikátoři předávají své znalosti studentům na seminářích. V těchto interaktivních seminářích se vytváří nová

situace výuky a učení, kdy učitelé nestojí před třídou a nevedou výuku, jak tomu obvykle bývá, ale znalosti a dovednosti mají předávat dva až tři vyškolení multiplikátoři z řad jejich vrstevníků. Díky těmto symetrickým učebním vztahům jsou žáci ve třídách více nakloněni svobodnému vyjadřování svých názorů a rovnocennému vedení konfliktů a vyjednávání mezi sebou. Hlavní pozornost je věnována vyškoleným kolegům, kteří si upevňují získané poznatky tím, že je reprodukují na seminářích, a osvojují si důležité dovednosti - například jak vhodně jednat se studenty, jak srozumitelně prezentovat složitá témata nebo jak moderovat diskusi. Tyto zkušenosti s vlastní účinností jsou rozhodujícím faktorem pro rozvoj multiplikátorů. Žáci si však také vyzkoušejí, jak je politické vzdělávání možné a účinné pomocí symetrických vzájemných vztahů.

Jak vypadá typické Peer-Education?

Na projekty peer vzdělávání se Aktion Zivilcourage intenzivně připravuje z hlediska obsahu a metodiky, v rámci které je navržen interaktivní a participativní obsah školení. Dbá se na to, aby se obsah a kompetence nevyučovaly pouze frontálně, ale aby získávání znalostí probíhalo prostřednictvím pozitivní kultury diskuse a vlastní iniciativy účastníků. Školení jako multiplikátor probíhá na dobrovolné bázi prostřednictvím účasti na semináři nebo třídením vzájemném školení pro studenty.

Pomocí simulačních her, práce v různých skupinách nebo diskusí jsou mladí lidé vedeni k tomu, aby se intenzivně zabývali určitým tématem. Poté mají možnost navrhnout vlastní workshopy, než je později uspořádají ve škole nebo před vlastní třídou. Mohou si vybrat z nabídky materiálů, které by chtěli použít pro svou vlastní dílnu. Během školení si tento workshop vyzkouší před ostatními účastníky a školiteli, kteří jim poskytnou důležité rady a tipy. Mladí lidé by se tak měli cítit sebejistě a povzbuzeni k pořádání vlastních vrstevnických seminářů.

Po skončení školení jsou mladí lidé doprovázeni při realizaci

workshopů na svých školách. V případě potřeby pomoci nebo dotazů se mohou multiplikátoři kdykoli obrátit na školitele. Učitelé tento proces pouze doprovázejí a v případě potřeby poskytují podporu. Cílem Peer-Education by vždy mělo být, aby vrstevníci vedli své semináře samostatně a poznali tak pocit vlastní odpovědnosti. Nástroje k tomu si osvojili v rámci své odborné přípravy, například na seminářích o moderování a rétorice.

V této fázi si multiplikátoři i žáci vyzkouší, jak funguje Peer-Education v praxi. Multiplikátoři zažívají pocit vlastní účinnosti, který je často motivuje k další politické účasti. Další semináře, které nabízejí síť vrstevníků, jim například umožňují intenzivně se zabývat politickými otázkami a zapojit se do trvalé výměny názorů s dalšími angažovanými mladými lidmi. Aktion Zivilcourage jako organizátor projektu všechny tyto aktivity průběžně podporuje. V neposlední řadě je každé školení doprovázeno intenzivním procesem zpětné vazby, aby bylo možné semináře neustále upravovat a zlepšovat.

SARAH JUNGHANS

6. Koncepce workshopu občanské odvahy

V rámci projektu CouReg vytvořili studenti Technické univerzity v Drážďanech a Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem společné týmy, realizovali různé výzkumné práce, předně však vyvinuli a implementovali vzdělávací moduly.

Vzdělávací moduly studenti připravili na základě peer-to-peer přístupu pro žákyně a žáky a realizovali ve školách v německo-českém pohraničí. Důraz se kladl právě na téma občanské odvahy. Přípravy probíhaly v rámci (online) seminářů, blokových seminářů a individuálního koučinku, který prováděl spolek Aktion Zivilcourage e.V. Následující text nejprve popisuje, jak se podaří dobrá příprava workshopu občanské odvahy. V navazující kapitole následuje prezentace obsahu workshopu a různé příklady realizací, které mohou sloužit jako podnět pro vlastní pedagogickou práci.

Ujasněte si zadání

Na začátku plánování workshopu by se měly jasně definovat cíle. Čím jasněji je zakázka formulována, tím lépe, protože metody workshopu a především jeho kritéria úspěšnosti se odvíjejí od cílů. Dodavatelé zároveň v předběžné diskusi jasně ukazují, čeho mohou a naopak nemohou dosáhnout.

S učiteli se předem vyjasňuje, zda ve třídě došlo k určitým incidentům. Třída například mohla přijít o spolužáka při dopravní nehodě, takže téma „jak pomoci při dopravních nehodách“ může třídu zajímat. S předchozí znalostí událostí ve třídě mohou být pro workshop využita témata, která jsou pro žákyně a žáky obzvláště aktuální. Stejně tak ale některá jiná témata, která připomínají potenciálně traumatické události, mohou být v rámci workshopu podle kontextu buď zahrnuta, nebo naopak vynechána.

Je také důležité si předem vyjasnit vstupní znalosti žákyň a žáků. Může se stát, že se seminář občanské odvahy již uskutečnil. Potom byste měli předpokládat předchozí znalosti žákyň a žáků a využít je v nejlepším případě pro úspěch workshopu.

Během přípravy s klienty se také objasňují okolnosti workshopu. Kolik žákyň a žáků se zúčastní? Dá se ve třídě vytvořit kruh ze židlí? Je možné jít ven praktikovat metody, které se lépe zkouší venku, jako např. stop cvičení? Jaké jsou technické požadavky? Jedná se o poslední hodinu před svátky (kdy již může panovat poněkud uvolněná nálada) nebo den před zkouškou (celkové napětí).

Koncept: cíle, obsah, metody

Na základě předběžné diskuse s učiteli se vytvoří a zapíše koncept workshopu, který se skládá ze tří složek: cílů, obsahu a metod (zkráceně COM). Vhodné metody se vybírají podle cílů a prostorových, technických a sociálních okolností. Svou roli zde hraje i délka workshopu. Workshopy občanské odvahy mohou být navrženy od 90 minutového bloku až na celý den. Horní hranice není pevná, protože je vždy možné přidat více cvičení.

Souhrn COM se doporučuje, protože jsou podle něho didaktická rozhodnutí transparentní a srozumitelná. Jasná struktura umožňuje různým teamerkám a teamerům pochopit COM a samostatně je aplikovat. Prostřednictvím souhrnu COM můžete již během přípravy zkontrolovat, zda jste vzali v úvahu různé faktory úspěchu workshopů, jako je např. kombinace metod. Po workshopu lze souhrn COM použít ke kontrole, zda vybrané metody dosáhly svých cílů. Tímto způsobem jsou dokumenty COM důležitým prvkem zajištění kvality.

Vysvětlení jednotlivých součástí COM

Čas: Aby proběhl workshop bez stresu, je důležité řízení času. Je třeba poznamenat nejen dobu trvání metody, ale také počáteční časy

každého nového kroku. Nemusíte tedy počítat během workshopu, ale prosté srovnání s časem dává informaci, zda pokračujete podle plánu.

Cíle: Cíle popisují požadované výsledky metody, například cílem zahřívací aktivity může být, že jsou žákyně a žáci připraveni zapojit se do tématu a jsou zvědaví. Cílem metody „škála násilí“ je pochopit subjektivitu násilí a důležitost perspektivy oběti.

Obsah: Obsah popisuje průběh metody. Některé otázky mohou být také formulovány předem. Tato kategorie obsahuje, řekněme, pokyny režie pro vedoucího workshopu.

Metody: Zde si buď zapíšete název metody (např. sociometrie, skupinový rozhovor v kruhu ze židlí nebo stop cvičení) nebo je stručně popíšete.

Materiál: Stručný přehled všech věcí, které potřebuje pro tuto metodu: krepová páska, flipchart, notebook atd.

Klobouk: Pokud je více než jedna osoba, která vede workshop, lze zde objasnit, kdo během jakého cvičení „má na hlavě klobouk“.

COM Úvod do pedagogické práce v politickém vzdělávání

Zadavatel: TU Dresden / UJEP Ústí nad Labem

Datum/ místo: 17.05.2021, Online

Čas: 9:20 – 11:20 Uhr

Cílová skupina: studenti dt/cz

Cíle workshopu:

- Účastníci poznají metody práce se studenty a žáky v rámci online seminářů
- Účastníci se seznámí s konceptem Peer Education
- Účastníci poznají základy politického vzdělávání

Před akcí rozeslat e-mail: potřebujeme vaše kamery na PC, mikrofony a mobilní telefony.

Čas	cíl	obsah	metoda	materiál	
09:10	10'	Dát účastníkům přístup k workshopu	Zahájit meeting	• Zoom • prezentace	obě
Kennernlernen Ziele für den Workshop					
09:20	10'	Úvod, představení <ul style="list-style-type: none">• nabídnout si tykáni• představení referentů• Dnes vás naučíme obsah a vyzkoušíme si různé digitální nástroje, které můžete později sami použít na online semináři.	• Přednáška	• prezentace	Yvonne
Warm up					
09:30	5'	TN lernen sich gegenseitig kennen	•	• Kamera při Zoomu	Sarah
Představení akce a úvod do Peer Education					

Faktory při tvorbě workshopu

Průběh workshopu by měl sledovat „červenou nit“, díky níž se přechody jednotlivých metod zdají logické a plynulé. Závěr nebo výsledek jedné etapy by se měl bez námahy přenést do etapy další. Vhodné moderování, které provází z jedné části do druhé, lze uvést v části „Obsah“ v souhrnu COM.

Aby bylo možné oslovit stejně různé typy žáků a osobností, je důležitá kombinace metod. Spousta skupinových diskusí, jedna po druhé může být únavná. Je lepší střídat cvičení tak, aby pohyb a odpočinek, mluvení a poslech, čtení a psaní udržovali příjemnou rovnováhu.

Workshop není přednáška, ale návrh situací, ve kterých přicházejí „aha!“ momenty. Je to o uvedení mentálních procesů do pohybu. Proto je důležité, aby se aktéři aktivně účastnili. Aktivační cvičení jsou důležitá pro úspěch a pro to, aby účastníci našli cestu ven z pasivnější absorpce znalostí. Na začátku workshopu může být zahřívací aktivita, během které všichni účastníci něco říkají, která odbourá překážky pro pozdější žádosti o slovo.

Mluvit se skupinou lidí má jiné výzvy než dialog. Může se například snadno stát, že se nikdo necítí osloven a nastane okamžik ticha. To může mít různé příčiny:

- Pokud ve třídě neexistuje žádný základ důvěry, může být překážkou při odpovídání na otázky starost o to, že se ztrapníte před ostatními.
- Pokud neproběhla zahřívací aktivita, je pro účastníky obtížnější poprvé promluvit a slyšet se mluvit před ostatními.
- Otázka může být příliš jednoduchá, protože všichni si myslí, že každý zná odpověď, tak proč vůbec odpovídat? Totéž platí pro sugestivní otázky.
- Nikdo nezná odpověď.
- Na uzavřené otázky ano-ne skupiny někdy neodpovídají, protože odpověď se zdá být příliš krátká.

Když je velká nechuť mluvit před celou skupinou, dá se odpověď prodiskutovat v malých skupinách se sousedkou či sousedem. V případě sugestivních otázek nebo pro forma otázek je lepší sám dát rychle odpověď, kterou si všichni stejně myslí, než trvat na tom, aby to někdo vyslovil. Chcete-li skupině položit otázku s odpovědí ano nebo ne, můžete místo toho hlasovat.

Otázky by měly být vědomě naplánovány a zpracovány předem. Zejména u otázek, které iniciují kontroverzní diskusi, stojí za to se tématem předem intenzivně zabývat a znát aktuální pozadí. Například otázku, zda muslimské ženy mohou nosit šátek jako soudkyně nebo co si myslí o rozdílech v odměňování mezi muži a ženami, může následovat řada názorů, předpokladů a částečně zapamatovatelných statistik. Mezi studenty může proběhnout kontroverzní diskuse.

Každá školní třída je jiná. Neexistuje žádný koncept workshopu, který by fungoval stejně dobře pro všechny. Věk a technické požadavky se prodiskutují předem, ale stále se může stát, že budou problémy s internetem nebo že je třída v tento den obzvláště hlasitá. Je užitečné mít v kapse plán B. Pokud není internet, máte prezentaci na USB flash disku s sebou nebo můžete cvičení rychle změnit. Například s hlučnou třídou můžete mít připravené metody, které mohou absorbovat vysokou energetickou hladinu.

Při přípravě workshopu byste měli myslet dopředu na úroveň obtížnosti, abyste se během workshopu cítili při prezentování obsahu dobře. V případě, že je workshop příliš lehký nebo příliš obtížný, je vhodné metody rychle přizpůsobit.

Kontrolní formulář při setkání se zadavatelem

- Seznamte se s očekáváním učitele, v případě potřeby si ujasněte, co workshop může a nemůže přinést
- Vyskytly se ve třídě nějaké incidenty, které je třeba vzít v úvahu při navrhování koncepce workshopu?

- Jakou úroveň zkušeností a znalostí mají žákyně a žáci?
- Kolik účastnic a účastníků je přítomno?
- Jaké jsou technické požadavky na místě?
- V jakém kontextu přicházejí žákyně a žáci na workshop (projektové dny, poslední hodina před prázdninami atd.)?

Faktory při návrhu workshopu

- Mix metod
- Formulované úvody
- Červená nit vás provede workshopem
- Předem formulované otázky
- Vestavěné aktivační metody
- Tematicky kovaný
- Koncept workshopu přizpůsobený věkové skupině
- Metody se mohou lišit, pokud je úroveň žákyň a žáků odlišná, než se očekávalo.

SARAH JUNGHANS

7. Cvičení občanské odvahy v mladém věku

Tato kapitola se podrobně zabývá semináři morální odvahy. Ukazuje nejen cíle těchto seminářů, ale také poskytuje čtenářům metody, jak jich dosáhnout. Obsahuje také příklad formuláře zpětné vazby, který lze použít k hodnocení semináře. V závěru kapitoly jsou uvedeny konkrétní poznatky o seminářích morální odvahy, které studenti vedli se žáky v rámci projektu CouReg.

Čeho mohou workshopy občanské odvahy dosáhnout?

Metody jsou sladěny tak, aby bylo možné dosáhnout následujících cílů:

- Účastnice a účastníci jsou vnímaví vůči různým typům násilí.
- Posílí se důvěra ve vlastní vědomí nespravedlnosti.
- Lze snadněji identifikovat situace, které vyžadují občanskou odvalu.
- Účastníci jsou si vědomi svých vlastních překážek při zasahování v konfliktních situacích.
- Možnosti a limity vlastního chování lze realisticky odhadnout.
- Účastníci si natrénovali možnosti jednání v situacích násilí.
- Komunikativní dovednosti účastníků se mohou posílit.
- Účastnice a účastníci se seznámili s deeskalační strategií a vyzkoušeli ji.

V závislosti na úrovni ročníku jsou metody přizpůsobeny tak, aby se mohly spojit s životním prostředím žákyň a žáků.

V následujícím textu jsou uvedeny některé metody, které lze použít k dosažení různých cílů. V závislosti na úrovni třídy budou metody přizpůsobeny životnímu prostředí žáků.

Zvyšování povědomí o násilí

Stupnice násilí

V metodě škály násilí se žáci rozdělí do skupin. Každá skupina obdrží několik listů formátu A4 zobrazujících různé násilné situace (včetně šikany, výsměchu, zlodějů, vojáků, faulů ve fotbale). Na zemi je stupnice od „násilí“ k „není násilí“. Skupiny spolu navzájem diskutují o tom, co se vyznačuje jakou mírou násilí. Nakonec vedle sebe leží několik stupnic s různými výsledky. Skupiny pak jedna po druhé představují kritéria, která použily. Rozmanitost výsledků a jejich zdůvodnění je základem pro shrnutí toho, co by si účastníci měli ze cvičení odnést: Násilí je různými lidmi hodnoceno různě. Neexistují žádné jednotné standardy. Formy násilí mohou být vnímány odlišně. Z toho vyplývá, že vlastní standard nelze aplikovat na ostatní.

Skupiny mohou začít rozlišovat určité formy násilí samy o sobě, např. fyzické násilí a psychické násilí. Pokud tomu tak není, může se na konci cvičení ukázat přehled různých forem násilí. Typy násilí jsou uspořádány vedle sebe, takže se vizuálně odráží rovnocennost forem násilí. Forma násilí, která je zřídka zmiňována, je strukturální násilí.

Jednou ze zobrazených násilných situací je voják. Často voják přistane na koncích stupnice. Protože buď je záměr vojáka postaven do popředí - vykonává svou profesi, nemá žádný „zlý“ úmysl, jako je zloděj, který úmyslně a ve svůj prospěch způsobí škodu - nebo se bere v úvahu škoda, která může vyzařovat z vojáka. Potom je voják na vrcholu stupnice násilí. Při řešení je důležité, aby se studenti navzájem poslouchali a rozuměli argumentům druhé skupiny. Vcítění se do jiných perspektiv vás také připraví na občansky odvážné jednání.

Posílení důvěry ve vlastní smysl pro nespravedlnost

Stupnice násilí

Ve výše uvedené stupnici násilí se žákyňe a žáci dostanou do roz-

hovoru o svém vlastním vnímání a začnou vnímat to, co vnímají jako obzvláště špatné, naučí se obhájit své vnímání před skupinou.

Osobní zkušenosti

V tomto cvičení obdrží každý účastník tři moderovací karty. Jednu pro situace, kdy byla zkušeností občanská odvaha, jednu pro situace, kdy by byla občanská odvaha vyžadována, a jednu kartu pro hypotetické situace, na které by člověk chtěl být připraven.

V některých případech jsou zde také sdíleny situace, které jsou zatěžující. Proto je důležité citlivé a pečlivé nakládání s osobními zkušenostmi. To může například znamenat, že se sdílené zkušenosti nespravedlnosti dočkají soucitné rezonance. Povědomí o nespravedlnosti, mluvíme-li o osobním vnímání násilí, může být posíleno afirmací skupiny a vedení workshopu.

Efekt přihlížejícího

Efekt přihlížejícího může být integrován na různých částech workshopu. Lektor workshopu většinou začíná otázkou, co nám brání v zásahu. Shromažďují se odpovědi a diskutuje se o nich. Efekt přihlížejícího chápeme tak, že pravděpodobnost pomoci oběti se snižuje, pokud čin pozoruje více lidí. Na jedné straně kvůli rozptýlení odpovědnosti, na druhé straně proto, že lidé nevěří svému vlastnímu vnímání, pokud ostatní na stejný podnět nereagují. Tím, že žákyně a žáci probevou efekt přihlížejícího, s větší pravděpodobností uvěří svému vlastnímu pocitu nespravedlnosti, a to i v situacích, kdy se zdá, že nikdo jiný nereaguje.

Rozpoznání situací násilí, které vyžadují občanskou odvahu

Aktivita se připravuje pomocí metod, které zvyšují povědomí o násilí. Protože jen ten, kdo dokáže rozpoznat násilí, bude schopen zasáhnout občansky odvážným způsobem.

Co je občanská odvaha?

V této metodě ukazujeme krátká prohlášení s otázkou „Občanská odvaha, ano nebo ne?“. Žáci a žákyně se staví do sociometrie, tj. jedna strana místnosti znamená „ano“ a druhá odpověď „ne“. Nerozhodní zůstávají uprostřed. Z jednotlivých výroků je zřejmé, jaké chování lze považovat za občanskou odvahu.

Příklady:

„Pravděpodobně bezdomovci se roztrhl pytel plný lahví, které se rozletěly po chodníku. Dívka mu pomáhá lahve sesbírat.“

Vysvětlení: I když je toto chování správné a slušné, nelze ho nazvat občanskou odvahou. Muž není vystaven akutní hrozbě a zvedání lahví odvahu nevyžaduje. Přesto lze i o tomto příkladu diskutovat kontroverzně. Pokud je člověk chápán jako někdo, kdo je vystaven strukturálnímu násilí, které vyplývá z jeho společenského postavení, může být pomoc jistě formou občanské odvahy. V tomto případě je věnování pozornosti lidem, kteří jsou na okraji společnosti, formou občanské odvahy, i když existuje pro osobu, která pomáhá, jen velmi malé riziko, že bude muset čelit nevýhodám.

Kontext: Tímto prohlášením se občanská odvaha odlišuje od pro sociální pomoci a je vypracován aspekt odvahy. Hodnocení však vždy závisí na kontextu.

„Žena se staví proti demonstraci za více práv pro osoby se zdravotním postižením.“ Versus „Žena se staví proti neonacistické demonstraci.“

Vysvětlení: V první situaci se nejedná o občanskou odvahu, protože nechráníme ani integritu, ani důstojnost člověka. U druhé situace se o občanskou odvahu jedná, protože se nelidská ideologie staví proti.

Kontext: Toto srovnání jasně ukazuje, že občanský odvážný čin je

založen na hodnotách. Obrana kontroverzního názoru může sice být odvážná, ale pokud není slučitelná s lidskými právy, nejedná se o občanskou odvahu.

„Ve vlaku dva lidé hlasitě mluví o tom, že jsou šťastní, když se uprchlíci utopí v moři a jedno nebo druhé obydlí zde začne hořet. Žena vstane, postaví se před ně, zavrtí hlavou a odejde.“

Vysvětlení: Zde se projevuje občanská odvaha, i když málo.

Kontext: Tento příklad často vede k diskusi o tom, kdy lze mluvit o občanské odvaze. Pro některé je kroucení hlavou příliš jemné, jiní to vidí jako první známku nesouhlasu. Obě hodnocení mohou koexistovat.

Scénáře občanské odvahy a výměna vlastních zkušeností

Při hraní různých scénářů se zaměříme na časté násilné situace, jako je obtěžování v autobuse. V důsledku toho lze očekávat, že v budoucnu budou účastníci schopni rozpoznat situace ve veřejném prostoru, které vyžadují občanskou odvahu. Výměna osobních zkušeností také podporuje schopnost rozpoznat situace, které vyžadují zásah.

Povědomí o překážkách

Co mi brání zasáhnout? To diskutujeme v kontextu metody „osobní zkušenosti“ a „rozvíjení akčních strategií“. Cílem je dát těmto pocitům prostor a správně je klasifikovat. Výchozím bodem pro překonání překážek je jejich znalost. Jako překážky jsou často uváděny následující aspekty:

Strach

Co mi brání zasáhnout? To diskutujeme v kontextu metody „osobní zkušenosti“ a „rozvíjení akčních strategií“. Cílem je dát těmto pocitům

prostor a správně je klasifikovat. Výchozím bodem pro překonání překážek je jejich znalost. Jako překážky jsou často uváděny následující aspekty:

Ostych

Zvýšení hlasu na veřejném místě je v rozporu s obecnou normou a je vnímáno jako něco nepříjemného. Přitáhnutí pozornosti cizích lidí může vyvolat ostych. Překonávání této bariéry lze trénovat menšími zkouškami odvahy v každodenním životě. V rámci workshopu občanské odvahy nabízíme menší zkoušky odvahy, ve kterých lze trénovat, jak zvládnout nepohodlí. Jako cvičení se například nabízejí tyto úkoly: Vyrobtě papírovou vlaštovku a pokuste se ji prodat cizímu člověku, jděte na veřejném náměstí bez zjevného důvodu pozadu nebo čtěte článek z Wikipedie v autobuse nahlas.

Nejednoznačnost

Častou překážkou je nepřehlednost situace. Znájí se tito lidé? Je drsný tón jen zábava nebo se jedná o formu obtěžování? Zpochybňuji nezávislost cizí osoby tím, že se vmísím a navrhuji, že potřebuje ochránce? Obrátí se údajná oběť a údajný pachatel proti mně? Takové a podobné otázky procházejí myslí lidí v situacích, které zvenčí nejsou jednoznačné. Je jen jedna věc, která zde pomáhá: odvážně se zeptejte.

Bezradnost

Nevědět, co by se dalo dělat, je jednou z hlavních překážek, které lidi odrážejí od toho chovat se občansky odvážným způsobem. Seznámení se se strategiemi jednání a jejich nácvik je jádrem workshopů a účinným prostředkem k získání kompetence k jednání.

Efekt přihlížejícího (viz výše) je další překážkou, která je chápána v kontextu workshopů občanské odvahy a může být takto zmírněna.

Nácvik možností vhodného jednání

Strategie jednání

Za účelem seznámení se se strategiemi jednání jsou v malých skupinách diskutovány scénáře ze života žákyň a žáků. Scénáře lze poskytnout jako video, jako fotografie nebo jako text. Lze také použít scénáře zapsané v metodě Osobní zkušenosti.

Žákyně a žáci společně uvažují na tím, jakou strategii by použili k pomoci oběti. Při prezentaci výsledků skupiny je důležité před celou skupinou označit efektivní strategie jednání jako dobrý nápad. Výsledek práce v malých skupinách se tedy docení a ostatní skupiny jej mohou zahrnout do svého repertoáru jednání. V tomto okamžiku je vhodné mluvit o obavách a překážkách. Společně se lze podívat na to, které možnosti jednání jsou ještě v rozsahu toho, co se člověk odváží udělat. Strategie jednání se mohou od člověka k člověku lišit. Strategie jednání, které žákyně a žáci nezmíní, by měl představit lektor workshopu. Následující strategie jednání si zaslouží pozitivní potvrzení:

- **Krádež oběti:** Pod záminkou oslovíme oběť, a tím ji zbavíme trýznitelů. Příklad ve škole: „Pojď rychle do třídy. Paní učitelka Příkladná tě hledá.“ Příklad ve veřejné dopravě: „Pokud chcete, můžete si k nám sednout.“
- **Rozptýlení pachatele či pachatelky:** Oslovením pachatele banální otázkou poskytneme oběti čas na to, aby se vytratila. Příklad veřejném prostoru: „Jak se odtud dostanu na hlavní nádraží?“
- **Rozptýlení:** Vytvoření jiné situace, která přitahuje pozornost. Příklad: Tanec na příliš hlasitou hudbu. Tím pachatele nakrátko překvapíme, odvrátíme od oběti a oběť má čas utéct.
- **Upozorněte policii:** Zavolejte 110 a popište místo a incident. Pokud nahlas informujeme o tom, že jsme zavolali policii, může to také napomoci tomu, aby pachatel oběť pustil.
- **Společný zásah:** Společně s přáteli nebo cizími lidmi, které musíte za tímto účelem oslovit, požádat pachatele, aby odešli.

- Být svědkem: Fotografie a videozáznamy mohou být užitečné při odsouzení pachatelů.
- Dojít pro pomoc: V závislosti na kontextu má smysl přivést osobu, například učitele nebo ochranku v obchodních domech nebo na nádražích.
- Pomoc oběti: Ne vždy lze útok zastavit. Ale dotyčná osoba může po činu zažít solidaritu a nemusí žít s dojmem, že tichý dav čin schvaluje nebo s ním souhlasí.

Strategie jednání shrnuje 10 bodů občanské odvahy a nakonec ji pro vizualizaci v prezentaci ukážeme a rozdáme letáky.

01 #ÜBUNGMACHTDENMEISTER SEI BEREIT

- Versetz Dich in eine Situation, in der eine Person belästigt, bedroht oder angegriffen wird (z.B. auf dem Schulhof wird ein Junge von einer älteren Schülerin angepöbeln).
- Wie würdest Du Dich in dieser Situation fühlen?
- Wie würdest Du in so einer Situation handeln wollen?
- Entwickle Deinen individuellen Action-Plan.

02 #KEEPCOOL BLEIBE RUHIG

- Lass Dich in der tatsächlichen Situation nicht ablenken von Gefühlen wie Angst oder Ärger. Konzentriere Dich auf Deinen Plan und reagiere, wie Du es Dir vorgenommen hast.

03 #ACTIONNOW HANDEL SOFORT

- Handel sofort, erwarte nicht, dass eine andere Person hilft. Je länger Du zögerst und abwägst, desto schwieriger wird es einzugreifen.



04 #HELPNEEDSOMEBODY HOLE DIR HILFE

- Sprich auf dem Schulhof Mitschüler/innen und Lehrer/innen an.
- Sprich auf der Straße Passanten oder Zuschauer persönlich an bspw.: »Sie mit der grünen Jacke, können Sie bitte die Polizei anrufen?«

05 #SHOUTOUTLOUD ERZEUGE AUFMERKSAMKEIT

- Sprich mit lauter und fester Stimme. Das gibt sowohl Dir als auch anderen Sicherheit in der Situation.
- Auf der Straße solltest Du laut schreien z.B. »Feuers, darauf reagiert jeder.«

06 #MIXITUP! VERUNSICHER DEN TÄTER

- Schrei laut! Mach auf Dich aufmerksam!
- Verwickel den Täter in ein banales Gespräch. Das gibt dem Opfer Zeit wegzulaufen.

07 #ICHBINHIER HALTE ZUM OPFER

- Nimm Blickkontakt zum Opfer auf. Das vermindert seine Angst.
- Sprich das Opfer direkt an: »Ich helfe Dir.«

08 #KEINEGEWALT WENDE KEINE GEWALT AN

- Begib Dich nicht unnötig in Gefahr.
- Fixse den Täter niemals an, er kann dann schnell aggressiv werden.
- Setze keine Waffen wie Messer oder Pfefferspray ein, diese führen häufig zur Eskalation.

09 #RESPEKT PROVOZIERE DEN TÄTER NICHT

- Siehe den Täter, damit andere nicht denken, ihr würdet Euch kennen.
- Starre dem Täter nicht direkt in die Augen, er könnte sich dadurch provoziert fühlen.
- Bleib selbst möglichst entspannt und lass Dich nicht provozieren, durch z.B. Beleidigungen.

10 #110 RUF DIE POLIZEI (TEL. 110)

- Beobachte genau die Situation und den Täter. Merke Dir Gesicht, Kleidung und Fluchtweg des Täters.
- Erstatte Anzeige bei der Polizei (persönlich, telefonisch oder über das Internet). Anzeige kannst Du sowohl als Opfer als auch als Zeuge/in erstatten. Frage ggf. Deine Eltern, ob sie Dich dabei unterstützen.



Grafika 2: Leták o občanské odvaze v němčině

Doporučení strategie jednání:

- Nezasahujte sami: Je lepší deeskalovat situaci společně s ostatními lidmi.
- Nereagujte násilím: Naděje, že hrozba násilím zmírní situaci, je obvykle neopodstatněná. Potrestání pachatelů je odpovědností policie. Občanská odvaha je o strategiích, jak osvobodit oběť, ne o vychovávání pachatelů.
- Nepokládejte otevřené otázky: Otevřené otázky jako např. „Jaký

to má smysl?“ nebo „Hele, co blbneš?“ nejsou účelné, protože odpověď ani neočekáváme, ani není žádoucí. Doporučuje se pracovat s jasnými prohlášeními, jako například „Nechte toho! „ nebo „Přestaňte!“

- Netykejte pachateli: To by mohlo vyvolat mylný dojem, že existuje vztah mezi pachatelem a zasahující osobou. Při vykání naopak ostatní lidi chápou, že se jedná o cizí osobu.

Hra na role a „stop cvičení“

Při hraní rolí se násilné situace znovu vytvářejí ve hře. To umožňuje vyzkoušet strategie jednání v bezpečném prostředí. Stop cvičení trénuje tón hlasu a řeč těla při poukazování na osobní hranice. Za tímto účelem stojí proti sobě dvě řady lidí. Lidé na jedné straně se přiblíží k osobě, která jim čelí, a jsou zastaveni hlasitým „Stop!“. Vzhledem k tomu, že toto gesto zastavení je v každodenním životě vzácné, může být pro mnoho lidí užitečné vyzkoušet a trénovat svůj vlastní hlas v chráněném prostředí. Stop cvičení by se mělo trénovat v praxi, abychom odhadli, jak se vlastní hlas chová venku.

Měření úspěchu a zlepšování metod

Metody se kontrolují a přizpůsobují prostřednictvím zpětné vazby. Na konci workshopu požádáme žákyně a žáky, aby vyplnili formulář zpětné vazby. Výsledek porovnáme s cíli stanovenými v souhrnu COM.

Účastníci zpětné vazby

Prostřednictvím našich akcí chceme vytvořit atraktivní nabídku. Tvoje zpětná vazba k této akci nám s tím může pomoci. Přeči si prosím pozorně otázky a možnosti odpovědi.

Kód průzkumu: _____ (doplníme my)

Otázky k tvojí náladě a pocítům na workshopu

Nejprve bychom od tebe chtěli vědět, jaká byla tvoje nálada během workshopu. Přeči si každé slovo a zaškrtni, které odpovídalo vaší náladě během akce. Pokud chceš, můžete jich zaškrtnout několik.

<input type="checkbox"/>	aktivní	<input type="checkbox"/>	naděný/á	<input type="checkbox"/>	bystřý/á
<input type="checkbox"/>	Zainteresovaný/á	<input type="checkbox"/>	znuděný/á	<input type="checkbox"/>	pozorný/á
<input type="checkbox"/>	rozzlobený/á				

Otázky týkající se vedení workshopu

Naprostou souhlasím Většinou souhlasím částečně Spíše nesouhlasím Naprostou nesouhlasím

Osoba, která vedla workshop...

... prezentovala workshop na začátku.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... strukturovala workshop. Jeho průběh byl logický.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... odpovídala na dotazy, připomínky účastníků atd. a byla k dispozici pro dotazy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... byla během workshopu zainteresovaná a aktivní.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dotazy k akci	Příliš málo	Spíše málo	Optimální	Spíše mnoho	Příliš mnoho
Obsahu na akci bylo ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Úroveň obtížnosti látky byla...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Času na jednotlivé úkoly bylo...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Souhrnné vyhodnocení akce	částečně	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Naprost nesouhlasím	
Úkoly akce byly různorodé a vhodně zvolené.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bylo zde dostatek příležitostí k diskusi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Obsah akce odpovídal mým představám.	částečně	Spíše nesouhlasím	Spíše souhlasím	Naprost nesouhlasím	
Na akci jsem se naučil/naučila nové věci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Obsah workshopu mohu využít ve svém každodenním životě.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
S akcí jsem spokojen/spokojena.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	

Doporučíš workshop ostatním?

Jaké úkoly, obsah nebo materiály považuješ za obzvláště úspěšné?

Kde vidíš prostor pro zlepšení?

<input type="checkbox"/>	Místo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Zadání úkolů
<input type="checkbox"/>	Obsah	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Lektoři, kteří workshop vedli
<input type="checkbox"/>	Žádání zlepšení	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jiné: _____

Obecné otázky týkající se účasti a organizace akce

Akce byla...	Kdy se akce konala?
<input type="checkbox"/> Povinná.	<input type="checkbox"/> Škola/ Pracovní doba
<input type="checkbox"/> Dobrovolná.	<input type="checkbox"/> Volný čas
<input type="checkbox"/> Ani povinná ani dobrovolná	

Otázky týkající se tebe

Na kterou školu chodíš?

<input type="checkbox"/>	Střední škola	<input type="checkbox"/>	Gymnázium
<input type="checkbox"/>	Odborné učiliště	<input type="checkbox"/>	Speciální škola

Do které třídy chodíš? Jaké je tvé PSČ? _____

Je ještě něco, co nám chceš říct?

Pohled do praxe

V rámci projektu CouReg podpořila Aktion Zivilcourage e.V. týmy studentů Technické univerzity v Drážďanech a Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem při vedení workshopů občanské odvahy výše popsáním způsobem. Oborem jejich studia byla politologie, germanistika a učitelství v oboru společenské vědy.



Foto 1: V rámci blokového semináře se studentky z Ústí nad Labem a Drážďan a studenti seznamují s různými metodami.

Jaká těžiště si studenti stanovili?

Studenti a studentky mohli využít repertoáru metod z Aktion Zivilcourage e.V., ale stanovili si vlastní tematické zaměření, jako je populární obtěžování (catcalling), lidská práva nebo téma mocenských

struktur. Během realizace studenti vytvořili vlastní materiály, jako např. PowerPointové prezentace, flipcharty a pracovní listy. Tematická těžiště vznikla také díky výzkumným zájmům studentů a studentek. Díky vlastnímu zájmu o téma byli studenti schopni převzít autentickou roli lektorů workshopů pro pozdější workshopy na základních školách.

Co obzvláště oslovilo mladé lidi?

Žáci a žákyně měli radost z rozmanitých metod. Na rozdíl od vyučování seděli v kruhu nebo se pohybovali. Byli potěšení z toho, že dostali příležitost přispět vlastními zkušenostmi. Konfrontace se studenty, kteří jsou jen o něco starší, vzbudila v žácích a žákyních zvědavost a zájem o téma občanské odvahy.



Foto 2: Žáčky a žáci 11. Třídy v Rodewisch (Vogtlandkreis) zaujímají stanoviska k tomu, jak se jejich kolegyně a kolegové vyjádřili k různému škálování.



Foto 3: Žačky a žáci v Rodewisch zpracovávají společně strategie, jak řešit konfliktní situaci, kterou zhlédli v podobě krátkého filmu na tabletu.



Foto 4: Takto vypadala stupnice násilí žáček a žáků 9. Tříd na ZŠ Tisá.



Foto 5: Žačky a žáci v ZŠ Tisá debatují o výsledcích škálovacího cvičení.



Foto 6: Žačky a žáci 11. třídy v Rodewisch se společně rozhodují o tom, jak zařadit různé události na stupnici násilí.



Foto 7: Žačky a žáci v ZŠ Rodewisch vyhodnocují a následně diskutují rozdíly, které zaznamenali během hry o stupnici násilí.

Jakou zpětnou vazbu žákyně a žáci poskytli?

Žáci a žákyně zdůraznili, že diskuse je bavily. Skupinová práce v rámci stupnice násilí byla často pochválena jako přínosná. Kolečko zpětné vazby také ukázalo, že mnoho žáků a žákyň se seznámilo s novými strategiemi jednání a dokáže si představit jejich uplatnění v každodenním životě.

Objevila se negativní zpětná vazba a dotazy na téma „volání policie“ a „eskalace násilí“. V některých případech byly popsány situace, kdy policie nebyla včas přítomna nebo nemohla být zavolána kvůli podjatosti. Diskutovalo se také o strachu lidí jiné barvy pleti, že jim policie nepomůže. Někteří žáci a žákyně považovali strategie za nepoužitelné v případě eskalace násilí.

CATHLEEN BOCHMANN

8. Učitelky a učitelé pro školu s odvahou – rozhovor

Na mnoha školách se nabídky zvládání konfliktů, sociální angažovanosti nebo občanské odvahy staly nedílnou součástí tamních vzdělávacích aktivit. Učitelé a učitelky často spolupracují s mimoškolními partnery na občanské a politické výchově, ať už se to týká jednotlivých vyučovacích hodin, na které přichází externí hosté, v rámci pedagogického vzdělávání nebo v rámci dlouhodobé procesní podpory. Nejde jen o to, aby děti a mladí lidé v rámci těchto nabídek získali demokratické kompetence, ale také o to, aby sami vyučující vytvářeli určité kompetence, které jim umožní reflektovat vlastní hodnotové vzorce a způsoby jednání, trénovat empatii a změnu perspektivy a společně s žáky převzít společenskou odpovědnost.

Mandy Merker z Aktion Zivilcourage e.V. doprovází odborné zaměstnance školy již mnoho let při navrhování školy s občanskou odvahou. Ptali jsme se proto na pedagogickou perspektivu vyučujících.

Milá Mandy Merker, řekni nám prosím, jaký je tvůj background v oblasti občanské odvahy a školy.

Od roku 2015 vedu workshopy nejen o občanské a politické výchově, ale také o zapojování mládeže. Tam doprovázíme procesy ve školách na klasická témata „zvládání konfliktů“ a „občanská odvaha“, ale i na další témata. Vždy se nejprve podíváme na to, proč nás učitelé volají, jaká témata a situace jsou ve třídě. Pak společně přemýšlíme o tom, co lze udělat, abychom vyvolali u žáků a žákyň aktivitu. V této souvislosti nabízíme různé doprovodné workshopy pro odborníky, ve kterých je cílem posílit je v tom, jak moderují skupinové procesy ve třídě nebo ve škole a jak podporují a rozvíjejí procesy, které umožňují posílit demokratické soužití a občanskou odvahu ve školním prostředí.

Do jaké míry může školení občanské odvahy skutečně podporovat výuku učitelek a učitelů?

Vždy je dobré se zastavit. Pokud má třída téma, protože k odpovídajícímu incidentu došlo, pak je dobré, pokud je s projektem nastaven konec. A pokud je to v běžném každodenním životě školy bez jakékoli zvláštní příležitosti, je dobré vystoupit z obvyklého každodenního života ve třídě, zaměřit se na téma a věnovat mu pozornost. Takové workshopy se žáky a žákyněmi umožňují skutečně mít čas se nad tím zamyslet a znovu si uvědomit možnosti jednání. Slouží vlastní reflexi: Chovám se takto sám či sama? Mohu to včlenit do svého školního dne? Pokud pořádně takové krátké, asi dvouhodinové workshopy, můžeme dát impuls. Někdy to může i stačit. Ale někdy se také stává, že po tréninku občanské odvahy si všimneme, že tu zajiskřilo a je třeba pokračovat. Z něčeho takového se vyvinula nejedna procesní podpora. Proto je dobré se tématem zabývat ve škole, bez zvednutého moralizujícího ukazováčku.

Pokud chtějí vyučující pokračovat v práci i po takovém workshopu, co by si měli odnést, aby ve škole vytvořili atmosféru odvahy?

Učitelé musí především pochopit, že hovoříme-li o občansko-odvážném klimatu, je to proces. A protože se jedná o proces, znamená to, že si musí být vědomi toho, že vyžaduje kontinuitu a že by se téma mělo ve škole po malých krůčcích dále rozvíjet. Nejde ani o to, vypracovat nějaký kontrolní seznam. Nemůžeme ani předpokládat, že upoutáme pozornost na otázku občanské odvahy a pak to prostě bude fungovat. Místo toho učitelé potřebují změnu postoje a proces rozvoje. To znamená, že je zapotřebí upřímné reflexe vlastních občansky odvážných činů. Proto se musí sami sebe ptát, kde jsou jejich vlastní limity a jaké stinné stránky realisticky občanská odvaha má. Není to o tom být superhrdiny, nýbrž o vnímání vlastních limitů a autentičnosti. Pouze pokud mají vyučující jasno ve svých vlastních postojích, mohou je předat svým žákyním a žákům.

Kromě toho by učitelé měli být blízko každodennímu životu. To také znamená uznat, že ve školách existují spory. Ano, existuje diskriminace, jsou verbální útoky (dissing) a šikana. To není nic hezkého a samozřejmě na to musíte upozornit.

Dále se prosím nedívejte pouze na to, jak se pachatelé či pachatelce daří a jak budou potrestáni, respektive jak pomoci oběti. Je také důležité podívat se na to, co se skutečně stane se skupinou, která vůbec nezareagovala. Učitelé by se měli ptát sami sebe, jak mohou tuto skupinu přimět, aby zareagovala, zasáhla a v nejlepším případě pomohla ochránit oběť. Je pro mě velmi důležité, aby to učitelé měli na paměti a soustředili se i na tuto skupinu. Nejsme schopni lidi podstatně změnit, ale můžeme rozšířit prostor pro možnosti reakcí ve třídě. Pokud se učitelům podaří rozšířit žákům a žákyním prostor k jednání, aby měli větší výběr, jak v takové situaci budou jednat, tak je to již dost velký úspěch.

Co bys vyučujícím doporučila, aby tyto oblasti činnosti ve školním kontextu rozšířili? Co mohou udělat?

Pokud chápeme školu jako na celý systém, nejprve bych se podívala na koncepci rozvoje školy, kde jsou zapojeni skutečně všichni. V první řadě jde o to, dát dohromady všechny její součásti a výbory, tedy rodičovský, žákovský, učitelský, a pak se společně podívat, zda mezi sebou nemůže existovat nějaká shoda – kromě tzv. školního řádu. Jinými slovy, něco, na čem se společně všichni ve škole shodnou, že je to důležité pro všechny, jako cíl soužití. To znamená, že se o tom ve škole mluví a škola se sama sebe ptá, jak se chce rozvíjet a co vlastně potřebuje. Něco takového nesmí školní komunitě vnucovat jednotlivci, ale musí se to projednat společně, aby se daný efekt skutečně rozvinul. Když něčeho takového dosáhnete, je to už obrovský krok a od toho momentu to pokračuje téměř automaticky. To platí, pokud jde o celou školu jako místo pro občansky odvážné soužití.

Pokud jde o jednu třídu, bylo by důležité podívat se společně v kličdu a ptát se, jak spolu chceme vycházet, a diskutovat o tom, co je pro třídu důležité. Prvním krokem by bylo pozorovat to, jak se třída chová k sobě navzájem, podívat se na to, jak se spolužáci ve třídě chovají, jak přemýšlejí a nechat jednotlivce zamyslet se nad tím, jak reagují. Ve druhém kroku jde o hodnoty. To znamená podporovat výměnu zkušeností ohledně individuálních a společných hodnot ve třídě. To vás zavede z pohledu „já“ do perspektivy „my“. A pokud bylo dosaženo obojího, je důležité dohodnout se na odpovídajícím soužití a samozřejmě také tak poté žít.

Pokud to již funguje, můžete si pak s třídou sednout a přemýšlet o tom, co byste mohli společně udělat, abyste téma občanské odvahy trochu přenesli ze třídy ven. Možností je bezpočet. Třída se například může rozhodnout uspořádat nějaký „den pomoci“. Starší třída vezme žáky mladší třídy a ukáže jim školu, může jim i také například nabídnout bezplatné doučování atd. V projektu, který jsme nedávno doprovázeli, měli mladí lidé za cíl například zpřístupnit ve škole zdarma menstruační produkty. Jde pak o to povzbudit žákyně a žáky, aby prosazovali cíle, které jsou pro ně důležité, a veřejně o nich mluvili. Mohou to být maličkosti, ale pro děti a mládež to znamená hodně a vyžaduje to odvalu.

Existují vlastně nějaké rozdíly, pokud pracuješ s různými věkovými skupinami?

Všimla jsem si, že u žaček a žáků od sedmé, osmé třídy pozorujeme určitou novou pospolitost, „my“ a i větší ochotu k pochopení občanské odvahy. V mladších třídách je to spíše o tématech, jako je vzájemné otravování, vzájemné brání si věcí; tedy jde o nějaká základní pravidla soužití. Mladší žákyně a žáci jsou mnohdy ještě lhostejnější k tématům, jako je občanská odvaha také proto, že je součástí jejich vývojových úkolů ve věkové skupině nejprve se odlišit a kontrovat. Takže se méně zajímají o větší abstraktní pospolitost, ale spíše o menší spory a emo-

ce s nimi spojené. Proto nejprve pracujeme s těmi mladšími na jejich vlastní perspektivě. Projekt nazýváme „Demokracie to go“ a využíváme ho mimo jiné při přechodu mladých lidí na střední školu. Tam jde o to, začít nejprve s vlastním třídním klimatem. Současně se zaměřujeme na fáze rozvoje skupiny. Pokud je školní třída stále v bouřlivé fázi sporu, nemusíte s nimi mluvit o občanské odvaze, ale podíváte se, jak vlastně vypadá jejich společné soužití na místě.

Od sedmé nebo osmé třídy se tak opětovně objevuje další smysl pro odpovědnost, ve kterém se mladí lidé ještě více zajímají o demokratické a občansky odvážné jednání. Na základě společného soužití ve třídní komunitě poté s žáky a žákyněmi diskutujeme o tom, co mohou přinést vnějšímu světu z hlediska občansky odvážného jednání.

Co mohou učitelé udělat, pokud chtějí na tématu pracovat?

V první řadě by měli získat základní informace a najít vhodné partnery pro dané téma. Nedoporučuji objednávat si libovolně jednotlivé workshopy. Lepší je partner, se kterým jste již spolupracovali a se kterým existuje vztah důvěry a který je odrazovým můstkem pro přemýšlení o tom, co je skutečně potřeba v příslušné třídě nebo škole. Někdo, komu byste mohli zavolat a popsat příslušnou situaci, abyste společně určili, zda a jaký workshop byste mohli potřebovat nebo zda se více jedná o podporu procesů.

Vyučující by se proto měli zamyslet nad tím, co je jejich cílem a čeho chtějí tématem dosáhnout. A přitom nesmí zapomínat na otázku, zda třída vůbec chce dosáhnout stejného cíle. Je sice hezké, když vyučující chtějí pracovat na tématu občanské odvahy – ale chtějí to i žáci? Proto vždy vyvstává otázka, jak příslušní žáci a žákyně fungují a jak vnímají téma. Chtějí to vůbec? Jak hodnotí svou vlastní morální odvalu? Jak hodnotí morální odvalu ve třídě nebo ve škole? Co je jejich cílem? Jsou na toto téma zvědaví? Není nic horšího než bojovat proti odporu celých tříd.

Takže si všimněte, že 60 procent veškeré práce již probíhá předem. Předtím, než můžeme nabídnout nějaká školení, je to vždy otázka využití perspektiv všech účastníků, koordinace potřeb a teprve poté je výsledkem rozhodnutí spolupracovat na tématu. Již jsem popisovala, že to vyžaduje čas a nelze to vyřešit dvěma devadesátiminutovými bloky. Škola s odvahou je proces. Učitelé si toho procesu musí být vědomi. Je však velmi užitečné poskytnout jim potřebný čas. To nemusí být vždy čas výuky. Občanská odvaha je průřezové téma, které doprovází školní život všude. Občanská odvaha může být zabalena do mnoha forem, jen jí musíte být otevření.

Infobox: Učitelky a učitelé za školu s občanskou odvahou

- Workshopy doplňují každodenní školní život a otevírají prostor pro reflexi
- Samotní vyučující se musí zamyslet nad svými občanskými odvažnými činy
- Zvláště „nezúčastněné“ skupiny by měly být aktivovány
- Je důležité rozšířit občanské odvážné možnosti jednání
- Společné utváření škol jako místa pospolitosti
- Od pohledu „já“ se dostáváme k perspektivě „my“
- Žáci a žákyně musí chtít téma sami
- Školu s občanskou odvahou chápeme jako proces

Literatura

Alexander, M. (2020). Exit-Strategie notwendig: Der Preis des Kampfs gegen die Corona-Pandemie. FAZ.NET. <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/der-preis-des-kampfs-gegen-die-corona-pandemie-16691890.html>

Almond, G.A. & Verba, S. (1965). *The Civic Culture*. Little, Brown and Company.

Altman, D., & Pérez-Liñán, A. (2002). Assessing the Quality of Democracy: Freedom, Competitiveness and Participation in Eighteen Latin American Countries. *Democratization*, 9(2), 85–100. <https://doi.org/10.1080/714000256>

Ballestrem, K. G. (2013). Widerstand, Ziviler Ungehorsam, Opposition Eine Typologie. In B. Enzmann (ed.), *Handbuch Politische Gewalt: Formen—Ursachen—Legitimation—Begrenzung* (S. 67–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18958-1_3

Barber, B.R. (1984). *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*. University of California Press.

Bates, J. & Bones, U. (2021). *Community Conversations: Deliberative Democracy, Education Provision and*

Baumert, A., Halmburger, A., & Schmitt, M. (2013). Interventions Against Norm Violations: Dispositional Determinants of Self-Reported and Real Moral Courage. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(8), 1053–1068. <https://doi.org/10.1177/0146167213490032>

Beetham, D. (1999). *Democracy and Human Rights*. Polity Press.

Beetham, D. (2004). Freedom as the Foundation. *Journal of Democracy*, 15(4), 61-75.

Berg-Schlosser, D. (2004). The Quality of Democracies in Europe as Measured by Current Indicators of Democratization and Good Governance. *Journal of Communist Studies and Transition Politics*, 20(1), 28-55.

Bergem, W. (2013). Zivilcourage in der Bundesrepublik Deutschland. Zum Wandel einer politischen Kultur. In E. Conze, J. Scholtyseck, E. Weede, J. Frölich, & E. Grothe (eds.), *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung*: 25. Jahrgang 2013 (1. Aufl., S. 117–134). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845253886>

Berlin, I. (1999). *Čtyři Eseje o Svobodě. Prostor*.

Von Beyme, K. (2018). *From Post-Democracy to Neo-Democracy*. Springer International Publishing.

Bierhoff, H.-W., & Rohmann, E. (2020a). Soziale Verantwortung im Organisationskontext. In A. Seibert-Fohr (ed.), *Entgrenzte Verantwortung: Zur Reichweite und Regulierung von Verantwortung in Wirtschaft, Medien, Technik und Umwelt* (S. 167–183). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60564-6_9

Bierhoff, H.-W., & Rohmann, E. (2020b). Was ist soziale Verantwortung? In P. Genkova (ed.), *Handbuch Globale Kompetenz: Grundlagen – Herausforderungen – Krisen* (S. 1–15). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30684-7_61-1

Blokker, P. (2005). Populist Nationalism, Anti-Europeanism, Post-Nationalism, and the East-West-Distinction. *German Law Journal*, 6, 371–389.

Boix. C. (2003). *Democracy and Redistribution*. Cambridge University Press.

Boix. C. & Stokes, S. (2003). Endogenous

Borracci, R. A., Ciambone, G., & Gallezio, J. M. A. (2020). Correlations between moral courage scores and social desirability scores among medical residents and fellows in Argentina. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 17. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2020.17.6>

Brandstätter, V., Frey, D., & Schneider, G. (2006). Zivilcourage in Theorie und Training als Beitrag zu Werteverwirklichung und Demokratieverständnis. In W. Edelstein & P. Fauser (eds.), *Beiträge zur Demo-*

kratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“.

Bundesministerium des Inneren und für Heimat. (2022). Politische Bildung. <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/politische-bildung/politische-bildung-node.html>

Burkhart, R.E. & Lewis-Beck, M.S. (1994). Comparative Democracy: The Economic Development Thesis. *American Political Science Review*, 88(4), 903-910.

Bühlmann, M., Merkel, W., Müller, L. & Weßels, B. (2012). The Democracy Barometer: A New Instrument to Measure the Quality of Democracy and its Potential for Comparative Research. *European Political Science*, 11(4), 519-536.

Carothers, T. (2002). The End of the Transition Paradigm. *Journal of Democracy*, 13(1), 5-21.

Dal Cason, D., Casini, A., & Hellemans, C. (2020). Moral Courage Fostering Bystander Intervention Against Workplace Bullying: Findings from an Exploratory Study with a Video-Vignette Procedure. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(1), 53–64. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00062-7>

Coppedge, M. & Reinicke, W.H. (1990). Measuring Polyarchy. *Studies in Comparative International Development*, 25(1), 51-72.

Coppedge, M. (2011). Conceptualizing and Measuring Democracy: A New Approach. *Perspectives on Politics*, 9(2), 247-267.

Croissant, A. & Merkel, W. (2004). Introduction: Democratization in the Early Twenty-First Century. *Democratization*, 11(5), 1-9.

Dahl, R.A. (1971). *Polyarchy: Participation and Opposition*. Yale University Press.

Dahl, R.A. (1995). *Demokracie a Její Kritici*. Victoria Publishing.

Dahl, R.A. (2001). *O Demokracii: Průvodce Pro Občany*. Portál.

Dahlberg, S. & Holmberg, S. (2014). *Democracy and Bureaucracy*:

How their Quality Matters for Popular Satisfaction. *West European Politics*, 37(3), 515-537.

Dahlberg, S., Linde, J. & Holmberg, S. (2015). Democratic Discontent in Old and New Democracies: Assessing the Importance of Democratic Input and Governmental Output. *Political Studies*, 63, (1), 18-37.

Dalton, R. (2004). *Democratic Challenges. Democratic Choices*. Oxford University Press.

Della Porta, D. (2013). *Can Democracy Be Saved? Participation, Deliberation and Social Movements*. Polity Press.

Denk, T. & Silander, D. (2012). Problems in Paradise? Challenges to Future Democratization in Democratic States. *International Political Science Review*, 33(3), 25-40.

Diamond, L. (1992). Economic Development and Democracy Reconsidered. In G. Marks & L. Diamond (eds.), *Reexamining Democracy: Essays in Honor of Seymour Martin Lipset* (S. 93-139). Sage.

Diamond, L. (1999). *Developing Democracy. Toward Consolidation*. Johns Hopkins University Press.

Diamond, L. (2002). Thinking about hybrid regimes.

Diamond, L. & Morlino, L. (2005). Introduction. In L. Diamond & L. Morlino (eds.), *Assessing the Quality of Democracy* (S. ix-xlii). Johns Hopkins University Press.

Diamond, L. (2015). Facing Up to the Democratic Recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 141-155.

Dierks, B. (2017, November 8). Zivilcourage-Preis—Schülerin für Einsatz gegen rechtsextreme Hetze geehrt. Deutschlandfunk. <https://www.deutschlandfunk.de/zivilcourage-preis-schuelerin-fuer-einsatz-gegen-100.html>

Doorenspleet, R. (2012). Critical Citizens. Democratic Support and Satisfaction in African Democracies. *International Political Science Review*, 33(3), 279-300.

Doorenspleet, R. & Kopecký, P. (2008). Against the Odds: Deviant Ca-

ses of Democratization. *Democratization*, 15(4), 697-713.

Dryzek, J.S. (2002). *Deliberative Democracy and Beyond: Liberals, Critics, Contestations*. Oxford University Press.

Easton, David. (1965). *A Systems Analysis of Political Life*. John Wiley & Sons.

Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge University Press.

Europarat. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802f7040>

Fishkin, J. (1991). *Democracy and Deliberation: New Directions for Democracy Reform*. Yale University Press.

Foa, R.S. & Ekiert, G. (2016). The Weakness of Postcommunist Civil Society Reassessed. *European Journal of Political Research*, 56(2), 419-439.

Freedom House. (2022). *Freedom in the World 2022*. https://freedomhouse.org/sites/default/files/2022-02/FIW_2022_PDF_Booklet_Digital_Final_Web.pdf

Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. Free Press.

Fukuyama, F. (1996). *Trust*. Penguin Books.

Fukuyama, F. (2015). *Political Order and Political Decay: From the Industrial Revolution to the Globalization of Democracy*. Farrar, Straus and Giroux.

Galdi, S., Maass, A., & Cadinu, M. (2017). Defending the Victim of Sexual Harassment: The Influence of Civil Courage and Media Exposure. *Psychology of Women Quarterly*, 41(3), 338-351. <https://doi.org/10.1177/0361684317709770>

Geddes, B. (1999). What Do We Know About Democratization After Twenty Years. *Annual Review of Political Science*, 2, 115-144.

Geissel, B. (2016). Should Participatory Opportunities be a Component of Democratic Quality? The Role of Citizen Views. *International Political Science Review*, 37(5), 659-661.

Gegen Vergessen - Für Demokratie e.V. (2019). lebensweltnah & partizipativ. Mit Peer Education gesellschaftliche Vielfalt und Demokratie fördern. https://ufuq.de/wp-content/uploads/2022/03/GVFD_Peer-Edukation_web_einzelseiten_0612191.pdf

Gerhardinger, F. (2016). Zivilcourage. In D. Frey (ed.), *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 295–306). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_26

Giddens, A. (2012). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.

Gilbert, L., & Mohseni, P. (2011). Beyond Authoritarianism: The Conceptualization of Hybrid Regimes. *Studies in Comparative International Development*, 46(3), 270.

Greitemeyer, T., Fischer, P., Kastenmüller, A., & Frey, D. (2006). Civil Courage and Helping Behavior. *European Psychologist*, 11(2), 90–98. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.11.2.90>

Groll, T. (2011). Einführung: Demokratie- und/oder Politik-Lernen Bildung für die Demokratie. In T. Groll (ed.), *Beiträge von Politikunterricht und Demokratiepädagogik* (S. 5–11). Wochenschau Verl.

Gwiazda, A. (2016). *Democracy in Poland. Representation, Participation, Competition and Accountability Since 1989*. Routledge.

Habermas, J. (1983). Ziviler Ungehorsam – Testfall für den demokratischen Rechtsstaat. Wider den autoritären Legalismus in der Bundesrepublik. In P. Glotz (ed.), *Ziviler Ungehorsam im Rechtsstaat* (S. 29–53). Suhrkamp Verlag.

Habermas, J. (2001). *Between Facts and Norms*. MIT Press.

Hagopian, F. (2005). Brazil and Chile. In L. Diamond & L. Morlino (eds.), *Assessing the Quality of Democracy* (S. 123-162). Johns Hopkins University Press.

Halman, L., Luijkx, R. & van Zundert, M. (2005). *The Atlas of European Values*. Brill.

Hedtke, R. (2014). *Fachwissenschaftliche Grundlagenpolitischer Bil-*

dung – Positionen und Kontroversen. In W. Sander (ed.), *Handbuch politische Bildung* (4., S. 42–52). Wochenschau Verlag.

Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Polity Press.

Hellmeier, S., Cole, R., Grahn, S., Kolvani, P., Lachapelle, J., Lührmann, A., Maerz, S.F., Pillai, S. & S. I. Lindberg. (2021). *State of the World 2020: Autocratization Turns Viral*. *Democratization* 28 (6), 1053–1074.

Heywood, A. (2004). *Political Theory: An Introduction* (3. Aufl.). Palgrave Macmillan.

Howard, M.M. (2002). *The Weakness of Postcommunist Civil Society*. *Journal of Democracy*, 13(1), 157-169.

Huntington, S.P. (1973). *Political Order in Changing Societies*. Yale University Press.

Huntington, S.P. (1993). *The Third Wave: Democratization in the Late Twentieth Century*. University of Oklahoma Press.

Inglehart, R. (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies*. Princeton University Press.

Janßen, S. (2022, Juni 29). *Vorfall in Kaarst: 13-Jähriger zeigt Zivilcourage nach beobachtetem Angriff*. RP ONLINE. https://rp-online.de/nrw/staedte/kaarst/kaarst-13-jaehriger-zeigt-zivilcourage-nach-streit-zwischen-ehepaar_aid-72112849

Jesse, E. (2016). *Regionale politische Kultur in Sachsen*. In N. Werz & M. Koschkar (eds.), *Regionale politische Kultur in Deutschland: Fallbeispiele und vergleichende Aspekte* (S. 189–209). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10468-9_9

Jonas, K. J. (2009). *Staatsbürgerliches Engagement und Zivilcourage*. In A. Beelmann & K. J. Jonas (eds.), *Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 489–509). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91621-7_24

Jonas, K. J., & Brandstätter, V. (2004). *Zivilcourage*. *Zeitschrift Für*

Sozialpsychologie, 35(4), 185–200. <https://doi.org/10.1024/0044-3514.35.4.185>

Jost, P., Ziegele, M., & Naab, T. K. (2020). Klicken oder tippen? Eine Analyse verschiedener Interventionsstrategien in unzivilen Online-Diskussionen auf Facebook. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 30(2), 193–217. <https://doi.org/10.1007/s41358-020-00212-9>

Kahr, C. (2003). Orientierungspunkte für Peer-Education-Projekte. Ideen und Visionen. In M. Nörber (ed.), *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. (S. 368–381). Verlagsgruppe Beltz.

Karp J.A. & Milazzo, C. (2015). Democratic Scepticism and Political Participation in Europe. *Journal of Elections, Public Opinion and Parties*, 25(1), 97-110.

Kaschner, T. (2016). Verantwortung. In D. Frey (ed.), *Psychologie der Werte: Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 237–245). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48014-4_21

Kelsen, H. (1955). Foundations of democracy. *Ethics*, 66(1), 1-101.

Kertzer, D.I. (1988). *Ritual, Politics, and Power*. Yale University Press.

Khelil, I., Akrouf, O., Hussainey, K., & Noubbigh, H. (2018). Breaking the silence: An empirical analysis of the drivers of internal auditors' moral courage. *International Journal of Auditing*, 22(2), 268–284. <https://doi.org/10.1111/ijau.12119>

Khodaveisi, M., Oshvandi, K., Bashirian, S., Khazaei, S., Gillespie, M., Masoumi, S. Z., & Mohammadi, F. (2021). Moral courage, moral sensitivity and safe nursing care in nurses caring of patients with COVID-19. *Nursing Open*, 8(6), 3538–3546. <https://doi.org/10.1002/nop2.903>

Kinnunen, S. P., Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2016). Help-giving and moral courage on the Internet. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 10(4), Article 6. <https://doi.org/10.5817/CP2016-4-6>

Kirschke, A. (2022, Juni 28). Zivilcourage beginnt mit Miteinander-Reden. Sächsische Zeitung. <https://www.saechsische.de/weisswasser/lokales/zivilcourage-beginnt-mit-miteinander-reden-5715693.html>

Klicperová-Baker, M. 1999. Ready for Democracy? Civic Culture and Civility With a Focus on Czech Society. Institute of Psychology, Academy of Sciences, Praha.

Krueger, A.B. (2012). The Rise and Consequences of Inequality in the United States. US Council of Economic Advisors. https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/krueger_cap_speech_final_remarks.pdf

Kymlicka, W. & Norman, W. (eds.). (2000). Citizenship in Diverse Societies. Oxford University Press.

Krug, M. (2022, Januar 16). Hermann-Stratz-Preis geht an Bad Säckinger Ahrthalhelfer mit Saugbaggern—Bad Säckingen—Badische Zeitung. Badische Zeitung. <https://www.badische-zeitung.de/hermann-stratz-preis-geht-an-bad-saekinger-ahrthalhelfer-mit-saugbaggern>

Kučera, R. (2012). Politologická Historie Demokracie. Filozofická Fakulta UJEP.

Lauth, H.-J. (2015). The Matrix of Democracy. A Three-Dimensional Approach to the Quality of Democracy and Regime Transformations. Würzburger Arbeitspapiere zur Politikwissenschaft und Sozialforschung (WAPS), 6, 1-30.

Levine, D.H. & Molina, J.E. (eds.). (2011). The Quality of Democracy in Latin America. Lynne Rienner.

Levitsky, S. & Way, L. (2010). Competitive Authoritarianism: Hybrid Regimes After the Cold War. Cambridge University Press.

Levitsky, S. & Way, L. (2015). The Myth of Democratic Recession. *Journal of Democracy*, 26(1), 45-58.

Lindberg, S.I. (2004). The Democratic Qualities of Competitive Elections: Participation, Competition and Legitimacy in Africa. *Commonwealth & Comparative Politics*, 42(1), 61-105.

Linz, J.J. (2000). *Totalitarian and Authoritarian Regimes*. Lynne Rienner.

Lipset, S.M. (1959). Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. *American Political Science Review*, 53(1), 69-105.

Lipset, S.M. (1994). „The Social Requisites of Democracy Revisited. *American Sociological Review*, 59(1), 1-22.

Lipset, S. & Marks, G. (2001). *It Didn't Happen Here: Why Socialism Failed in the United States*. W. W. Norton & Company.

Lührmann, A., Mechkova, V., Dahlum, S., Maxwell, L., Olin, M., Sanhueza, P.C., Sigman, R., Wilson, M.C. & Lindberg, S.I. (2018). State of the World 2017: Autocratization and Exclusion? *Democratization*, 25(8), 1321-1340.

Magaloni, B. & Kricheli, R. (2010). Political Order and One-Party Rule. *Annual Review of Political Science*, 13, 123-143.

Mair, P. (2014). Democracies. In D. Caramani (ed.), *Comparative Politics* (S. 79-95). Oxford University Press.

Marková, I. (2006). *Trust and Democratic Transition in Post-Communist Europe*. Oxford University Press.

Maškarinec, P. (2019). *Kvalita Demokracie v Mongolsku*. Centrum Pro Studium Demokracie a Kultury.

Massing, P. (2013). Politische Bildung. In U. Andersen & W. Woyke (eds.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*. (7.). Springer VS. Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/>

Mechkova, V., Lührmann, A. & Lindberg, S.I. (2017). How Much Democratic Backsliding? *Journal of Democracy*, 28(4), 162-169.

Melber, H. (2001). The virtues of civil courage and civil disobedience in the historical context of Namibia and South Africa. *Politikon*, 28(2), 235–244. <https://doi.org/10.1080/02589340120091673>

Merkel, W. (2004). Embedded and Defective Democracies. *Democratization*, 11(5), 33-58.

Meyer, G. (2004a). Vorwort – Kontext, Absicht und Anlage des Bandes. In G. Meyer, U. Dovermann, S. Frech, & G. Gugel (eds.), *Zivilcourage lernen. Analysen—Modelle—Arbeitshilfen* (S. 8–12). Bundeszentrale für politische Bildung.

Meyer, G. (2004b). Was heißt mit Zivilcourage handeln? In G. Meyer, U. Dovermann, S. Frech, & G. Gugel (eds.), *Zivilcourage lernen. Analysen—Modelle—Arbeitshilfen* (S. 22–40). Bundeszentrale für politische Bildung.

Meyer, G., Dovermann, U., Frech, S., & Gugel, G. (eds.). (2004). *Zivilcourage lernen. Analysen—Modelle—Arbeitshilfen*. Bundeszentrale für politische Bildung.

Meyer, G. (2014). *Mut und Zivilcourage. Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Opladen, Berlin, Toronto. Verlag Barbara Budrich.

Mishler, W. & Rose, R. (2001). What Are the Origins of Political Trust? *Comparative Political Studies*, 34(1), 30-62.

Mkheimer, I. M., Selem, K. M., Shehata, A. E., Hussain, K., & Perez Perez, M. (2022). Can hotel employees arise internal whistleblowing intentions? Leader ethics, workplace virtues and moral courage. *European Journal of Management and Business Economics*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/EJMBE-10-2021-0275>

Møller, J. & Skaaning, S.-E. (2013). *Democracy and Democratization in Comparative Perspective: Conceptions. Conjunctures. Causes and Consequences*. Routledge.

Morlino, L. (2004). What is a 'Good' Democracy? *Democratization*, 11(5), 10-32.

Morlino, L. & Quaranta, M. (2016). What is the Impact of the Economic Crisis on Democracy? Evidence from Europe. *International Political Science Review*, 37(5), 618-633.

Munck, G.L. (2007). *The Study of Politics and Democracy: Touchsto-*

ne of a Research Agenda. In G.L. Munck (ed.), *Regimes and Democracy in Latin America: Theories and Methods* (S. 25-37). Oxford University Press.

Munck, G.L. (2016). What is Democracy? A Reconceptualization of the Quality of Democracy. *Democratization*, 23(1), 1-26.

Mudde, C. & Kaltwasser, C.R. (2017). *Populism. A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Muller, E.N. & Seligson, M.A. (1994). Civic Culture and Democracy: The Question of Causal Relationships. *The American Political Science Review*, 88(3), 635-652.

Mohammadi, F., Masoumi, Z., Oshvandi, K., Khazaei, S., & Bijani, M. (2022). Death anxiety, moral courage, and resilience in nursing students who care for COVID-19 patients: A cross-sectional study. *BMC Nursing*, 21(1), 150. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-00931-0>

MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Prag. https://www.msmt.cz/file/41216_1_1/download/

Neumann, A. (2020). Ostdeutsche Besonderheiten? Über Unterschiede politischer Kultur in Ost- und Westdeutschland mit Fokus auf den Freistaat Sachsen. In C. Bochmann & H. Döring (eds.), *Gesellschaftlichen Zusammenhalt gestalten* (S. 75–95). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28347-6_5

Neumann-Braun, K., Kleinschnittger, V., Baumgärtner, M., Klug, D., Preite, A., & Preite, L. (2012). Das pädagogische Konzept der Peer Education im Rahmen von Medienkompetenzförderung und Jugendmedienschutz (Forschungsbericht im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Medien Nr. 15/12 Nr. 15/12). https://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/PDFs/Berichte/Bericht_Peer_Education_Publikation_SozialieSicherheit.pdf

Newton, K. (2012). Curing the Democratic Malaise with Democratic Innovations. In B. Geissel & K. Newton (eds.), *Evaluating Democratic Innovations Curing the Democratic Malaise?* (S. 3-20). Routledge.

Niesta Kayser, D., Greitemeyer, T., Fischer, P., & Frey, D. (2010). Why mood affects help giving, but not moral courage: Comparing two types of prosocial behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 40(7), 1136–1157. <https://doi.org/10.1002/ejsp.717>

Nörber, M. (2003). *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige*. Verlagsgruppe Beltz.

Nörber, M. (2010). Peer Education. *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*, 3, 75–78.

Norris, P. (ed.). (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford University Press.

Norris, P. (2002). *Democratic Phoenix. Reinventing Political Activism*. Cambridge University Press.

Nunner-Winkler, G., Jonas, K. J., Boos, M., & Brandstätter, V. (2007). Zum Begriff Zivilcourage. In *Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis* (S. 21–31). Hogrefe Verlag.

O'Donnell, G. & Schmitter, P.C. (1986). *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions about Uncertain Democracies*. Johns Hopkins University Press.

Osswald, S., Frey, D., & Streicher, B. (2012). Moral Courage. In *Justice and Conflicts: Theoretical and Empirical Contributions* (S. 391–405). https://doi.org/10.1007/978-3-642-19035-3_24

Osswald, S., Greitemeyer, T., Fischer, P., & Frey, D. (2010). What is moral courage? Definition, explication, and classification of a complex construct. *The Psychology of Courage: Modern Research on an Ancient Virtue*. <https://doi.org/10.1037/12168-008>

Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge University Press.

Patzelt, W. J. (2013). *Einführung in die Politikwissenschaft Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung* (7., erneut überarb. und stark erw. Aufl.). Rothe.

Pfetsch, J. (2020). *Exkurs: Förderung von Zivilcourage zur Präven-*

tion von Aggression in der Schule. In M. Böhmer & G. Steffgen (eds.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 99–112). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_6

Pharr, S.J. & Putnam, R.D. (2000). *Disaffected Democracies: What's Troubling the Trilateral Countries?* Princeton University Press.

Pickel, S., Breustedt, W. & Smolka, T. (2016). Measuring the Quality of Democracy: Why Include the Citizens' Perspective? *International Political Science Review*, 37(5), 645-655.

Plattner, M.F. (2005). A Skeptical Perspective. In L. Diamond & L. Morlino (eds.), *Assessing the Quality of Democracy* (S. 77-81). Johns Hopkins University Press.

Plattner, M.F. (2015). Is Democracy in Decline? *Journal of Democracy*, 26(1), 5-10.

Popper, K.R. (1945). *The Open Society and its Enemies*. Routledge.

Prokop, D. (2019). *Slepé Skvrny. O Chudobě, Vzdělávání, Populismu a Dalších Výzvách české Společnosti*. Host.

Przeworski, A. (1991). *Democracy and the Market: Political and Economic Reforms in Eastern Europe and Latin America*. Cambridge University Press.

Przeworski, A. (2003). Minimalist Conception of Democracy: A Defense. In R. Dahl, I. Shapiro & J.A. Cheibub (eds.), *The Democracy Sourcebook* (S. 12-17). MIT Press.

Przeworski, A., & Limongi, F. (1997). Modernization: Theories and Facts. *World Politics*, 49(2), 155-183.

Przeworski, A., Alvarez, M., Cheibub, J.A., & Limongi, F. (1996). What Makes Democracies Endure? *Journal of Democracy*, 7(1), 39-55.

Przeworski, A., Alvarez, M., Cheibub, J.A., & Limongi, F. (1996). What Makes Democracies Endure? *Journal of Democracy*, 7(1), 39-55.

Putnam, R., Leonardi, R., & Nanetti, R. (1995). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.

Qi, L., & Shin, D.C. (2011). How Mass Political Attitudes Affect Democratization: Exploring the Facilitating Role Critical Democrats Play in the Process. *International Political Science Review*, 32(3), 245-262.

Ringen, S. (2011). The Measurement of Democracy: Towards a New Paradigm. *Society*, 48(1), 12-16.

Roberts, A. (2005). The Quality of Democracy. *Comparative Politics*, 37(3), 357-376.

Roberts, A. (2010). *The Quality of Democracy in Eastern Europe. Public Preferences and Policy Reforms*. Cambridge University Press.

Röderer, K., Himmelsbach, J., Schwarz, S., & Tscheligi, M. (2019). Engaging Bystanders Using Persuasive Technology: A Meta-analysis of Influencing Factors on Moral Courage. In H. Oinas-Kukkonen, K. T. Win, E. Karapanos, P. Karppinen, & E. Kyza (eds.), *Persuasive Technology: Development of Persuasive and Behavior Change Support Systems* (S. 202–209). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17287-9_17

Rothstein B. (2009). Creating Political Legitimacy: Electoral Democracy Versus Quality of Government. *American Behavioral Scientist*, 53(3), 311-330.

Rudzio, W. (2015). *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland*. Springer.

Rueschemeyer, D. (2004). Addressing Inequality. *Journal of Democracy*, 15(4), 76-90.

Rühl, D. (2021, Januar 25). Corona-Impfung: 'Der größte Fehler bei Falschinformationen: nicht reagieren'. WDR. <https://www1.wdr.de/nachrichten/themen/coronavirus/corona-impfung-falschinformationen100.html>

Sabl, A. (2011). Managing Disagreement: A Defense of Regime Bias. *Society*, 48(1), 19-23.

Sander, W. (2014). Geschichte der politischen Bildung. In W. Sander (ed.), *Handbuch politische Bildung* (4., S. 15–30). Wochenschau Verlag.

Saffon, M.P., & Urbinati, N. (2013). Procedural Democracy. The Bulwark of Equal Liberty. *Political Theory*, 41(3), 441-481.

Schedler, A. (1998). What is Democratic Consolidation? *Journal of Democracy*, 9(2), 91-107.

Schedler, A. (2002). The Menu of Manipulation. *Journal of Democracy*, 13(2), 36-50.

Schliesser, C. (2018). Zivilcourage – ein »theologischer Begriff«? *Zeitschrift Für Evangelische Ethik*, 62(2), 89–101. <https://doi.org/doi:10.14315/zee-2018-0204>

Schmitter, P.C. (2015). Crisis and Transition. But Not Decline. *Journal of Democracy*, 26(1), 32-44.

Schmitter, P.C., & Karl, T.L. (1991). What Democracy is...and is Not. *Journal of Democracy*, 2(3), 75-88.

Schneider, C., & Schmitter, P. (2004). Liberalization, Transition and Consolidation: Measuring the Components of Democratization. *Democratization*, 11, 59–90.

Schubert, P., Tahmaz, B., & Willems, J. (2022, April 20). ZIVILGESELLSCHAFT ALS LERNORT FÜR ZIVILCOURAGE Wahrnehmungen von Bürgerinnen und Bürgern in Deutschland und Österreich – Implikationen für die Engagement- und Demokratieförderung [Other]. https://www.ziviz.de/sites/ziv/files/zivilgesellschaft_als_lernort_fuer_zivilcourage.pdf

Schumpeter, J.A. (1947). *Capitalism, Socialism, and Democracy*. Allen & Unwin.

Schumpeter, J.A. (2003). *Capitalism, Socialism, and Democracy*. In R. Dahl, I. Shapiro & J.A. Cheibub (eds.), *The Democracy Sourcebook* (S. 5-11). MIT Press.

Shleifer, A. (1998). Government in Transition. *European Economic Review*, 41(3-5), 385-410.

Sigman, R., & Lindberg, S.I. (2019). Democracy for All: Conceptualizing and Measuring Egalitarian Democracy. *Political Science Research*

and Methods, 7(3), 595-612

Skovajsa, M. (2006). Politická Kultura: Přístupy, Kritiky, Uplatnění ve Zkoumání Politiky. Karolinum.

Sonderforschungsbereich 948. (2019). Heroismus. <https://www.compendium-heroicum.de/lemma/heroismus/>

sueddeutsche.de. (2021, Dezember 13). Wöller befürchtet weitere Radikalisierung durch Impfpflicht. Süddeutsche Zeitung. <https://www.sueddeutsche.de/gesundheit/gesundheit-dresden-woeller-befuerchtet-weitere-radikalisierung-durch-impfpflicht-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-211213-99-370549>

Svensson, P. (1995). Teorie Demokracie. Centrum Pro Studium Demokracie a Kultury, Brno.

Teorell, J. (2010). Determinants of Democratization: Explaining Regime Change in the World, 1972-2006. Cambridge University Press.

Thompson, R. (ed.). (2019). Education, Inequality and Social Class. Expansion and Stratification in Educational Opportunity. Routledge.

Urbinati, N. (2014). Democracy Disfigured: Opinion, Truth and the People. Harvard University Press.

Verba, S. (1980). On Revisiting the Civic Culture: A Personal Postscript. In G. A. Almond & S. Verba (eds.), *The Civic Culture Revisited* (S. 394-410). Little, Brown & Company.

Vráblíková, K. (2008). Politická Partecipace – Koncepty a Teorie. *Politologický časopis*, 15(4), 336-387.

Weber, T. (2012). Zivilcourage bei Gewaltgeschehnissen im öffentlichen Raum. *Neue Kriminalpolitik*, 24(1), 16–24. JSTOR.

Wefing, H. (2020, November 26). Malte Spitz: 'Die Bundesregierung würgt Zivilcourage ab, statt sie zu fördern'. *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/2020/49/malte-spitz-buergerrechtler-whistleblower-eu-bundesregierung>

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (eds.), *Das Konsenspro-*

blem in der politischen Bildung (S. 173–184). Ernst Klett.

Weinberg, J., & Flinders, M. (2018). Learning for Democracy: The Politics and Practice of Citizenship Education. *British Educational Research Journal*, 44(1).

White, J. A. (2015). A Model of Moral Courage: A Study of Leadership for Human Rights and Democracy in Myanmar. *Journal of Civil Society*, 11(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17448689.2014.949080>

Willems, J. (2021). Learning Civil Courage: A Citizens' Perspective. *Educational Researcher*, 50(9), 679–681. <https://doi.org/10.3102/0013189X211044159>

Williams, M., Faber, S., Nepton, A., & Ching, T. (2021). Racial Justice Allyship Requires Civil Courage: A Behavioral Prescription for Moral Growth and Change. *American Psychologist*. <https://doi.org/10.1037/amp0000940>

Wisdom, S., Leavitt, L., & Bice, C. (eds.). (2019). *Handbook of Research on Social Inequality and Education*. IGI Global.

Wright, J., & Escribà-Folch, A. (2011). Authoritarian Institutions and Regime Survival: Transitions to Democracy and Subsequent Autocracy. *British Journal of Political Science*, 42(2), 283–309.

Zakaria, F. (2003). *The Future of Freedom. Illiberal Democracy at Home and Abroad*. W. W. Norton & Company.

Zakaria, F. (2021). *Ten Lessons for a Post-Pandemic World*. Penguin Books Ltd.

Autorky a autoři

Luise Anter je vědecká spolupracovnice v rámci projektu CouReg a na Institutu pro komunikační vědu Technické univerzity v Drážďanech.

Cathleen Bochmann je vedoucí projektových týmů CouReg a Krisen-Dialog-Zukunft. Krom toho působí jako referentka pro poradenství v oblasti občanské společnosti ve sdružení Aktion Zivilcourage.

Yvonne Bonfert je referentka (od sedmé třídy) ve sdružení Aktion Zivilcourage e.V.

Stefanie Gerstenberger je vědecká spolupracovnice v rámci projektu CouReg, profesura pro politické systémy Technické univerzity v Drážďanech.

Sarah Junghans je referentka pro oblast mládeže a mikrofondů ve sdružení Aktion Zivilcourage e.V.

Pavel Maškarinec je docent politologie na Katedře politologie Filozofické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a člen projektového týmu CouReg.

Lukáš Novotný je docent politologie na Katedře politologie Filozofické fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, spolupracovník Euroregionu Elbe/Labe a člen projektového týmu CouReg.

Sabrina Repp vede kancelář politika za SPD Juliana Barlena (poslanec) a působila jako projektová spolupracovnice ve sdružení Aktion Zivilcourage e.V.

Franz Werner působí jako referent ve sdružení Aktion Zivilcourage e.V. a je odpovědný za projekty v oblasti mládeže.

Umět se vhodně zastat slabších, pokud jsou například napadeni. Zasáhnout, pokud je někdo v autobuse obtěžován. Podat trestní oznámení, pokud někdo v okolí vystupuje šovinisticky nebo antisemitsky. Nebýt lhostejný vůči domácímu násilí. Ozvat se, pokud jsou komentáře na sociálních sítích plné rasismu. To vše je občanská odvaha, která je nezbytným předpokladem pro demokracii. Protože tam, kde lidé toto přehlížejí, kdy odcházejí a mlčí, klesá společenská soudržnost a mezilidská důvěra. O to důležitější je nejen věřit, že občané, ale i spolužáci v našem okolí jsou občansky odvážní, ale je třeba ji aktivně podporovat ve školách. Tato kniha ukazuje, jak taková výuka může fungovat. Přináší výsledky a zjištění česko-německého výzkumného projektu „CouReg - Mít kuráž a utvářet náš region/Courage haben und unsere Region gestalten“, v jehož rámci se partneři z akademické sféry i praxe dva roky intenzivně věnovali tomu, jak podporovat občanskou odvahu mezi mladými lidmi v německo-českém pohraničí. Publikace nejprve podrobně vysvětluje, co je (a není) občanská odvaha a proč je v demokratických systémech zásadní součástí politické kultury. V rozsáhlé praktické části je následně představena politicko-vzdělávací činnost sdružení Aktion Zivilcourage z Pirny a je vypracován konkrétní návod pro vzdělávání v oblasti občanské odvahy. Kniha aspiruje na to být praktickým společníkem pro všechny, kdo chtějí napomáhat k posilování demokracie občanskou odvahou.

Vydavatel:

FF UJEP

Autoři:

Pavel Maškarinec, Lukáš Novotný a kol.

Typografie:

dům tisku s.r.o.

Projekt Mít kuráž a utvářet náš region, č. 100406805

byl podpořen z prostředků Evropské unie.

Die Publikation steht auch auf Deutsch unter dem Titel „Zivilcourage und Demokratieförderung. Erkenntnisse aus dem deutsch-tschechischen Forschungsprojekt CouReg“ zur Verfügung (ISBN 978-3-95908-568-7).

ISBN 978-80-7561-374-5

