

Podiel školy na formovaní aktívneho občianstva¹

Ol'ga Zápotočná – Ivan Lukšík²

Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV, Bratislava

Development of Active Citizenship in School Environment. The paper outlines the issues of civic education within the context of contemporary European trends, educational initiatives and approaches to civic education. From this perspective, school curricular documents, their changes carried out during the political transformation of the Slovak society as well as students' achievements in the IEA Civic Education Study are analyzed and evaluated. The research is focused on studying how the school graduates of several generations reflect and evaluate the impact of school civic education and on identifying the potential stimuli and sources of active civic participation. The results show the minimal influence of school on the current civic attitudes of respondents regardless of their age. From among other possible sources of active citizenship investigated, it was the effect of membership in social organizations and in informal social structures that was assessed as the most significant. Sociológia 2010, Vol. 42 (No 5: 492-515)

Key words: school; civic education; active citizenship; participation

1. Občianstvo a vzdelávanie v súčasnom diskurze

Problematika výchovy k demokratickému občianstvu na pôde inštitúcie školy je už takmer dve desaťročia jednou z najdiskutovanejších tém európskych vzdelávacích iniciatív. K významným impulzom, ktoré tieto snahy legitimizovali, patria viaceré udalosti a dokumenty. Od začiatku 90. rokov sa o koncepte európskeho občianstva (vymedzenom Maastrichtskou zmluvou 1992, zakotvenom v Ústave EÚ 2004 a jej ďalších dodatkoch) intenzívne diskutuje, rozvíja sa na pôde celého radu inštitúcií, expertných výborov, odborných periodík a podujatí. Faktom je, že v roku 1997 sa občianske vzdelávanie zaradilo medzi politické priority Rady Európy (Projektom EDC – Education for Democratic Citizenship; neskorším vyhlásením r. 2005 za European Year of Citizenship through Education a ďalšími iniciatívami), záväzné pre všetky členské a prístupové krajiny EÚ.

Napriek pochopiteľným snahám o hľadanie spoločnej platformy občianskeho vzdelávania, a to tak na úrovni samotného konceptu občianstva a jeho indikátorov, ako aj na úrovni kľúčových cieľových kompetencií a obsahov, v postavení, charaktere, prístupoch a predovšetkým východiskách občianskeho vzdelávania v jednotlivých krajinách Európy pretrváva značná heterogénnosť. Tá je daná viacerými skutočnosťami, okrem rozdielnych tradícií chápania

¹ Štúdia je súčasťou výskumných projektov: Centra excelentnosti SAV pre výskum a rozvoj občianstva a participácie: Zvládanie výziev 21. storočia (COPART); VEGA, č. 1/0172/09: Zmeny školského prostredia z hľadiska reprodukcie kultúrnej gramotnosti; VEGA, č. 1/0143/08: Kultúra školy a výchovných zariadení so zameraním na problémové deti.

² Korešpondencia: doc. PhDr. Ol'ga Zápotočná, CSc., doc. PhDr. Ivan Lukšík, CSc., Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie SAV, Klemensova 19, 813 64 Bratislava, Slovenská republika. E-mail: olga.zapotocna@savba.sk; ivan.luksik@savba.sk

dobrého občianstva najmä historickými a spoločensko-politickými podmienkami, aktuálnymi spoločenskými problémami a v neposlednom rade aj tradíciami občianskeho vzdelávania.

Ako príklad možno uviesť niekoľko otázok z diskusie, ktorá odznela na medzinárodnom seminári o „modeloch európskeho občianskeho vzdelávania“ v Saarbrückene. (Podľa Georgi 2005) Vyplyva z nej, že iným výzvam čelia vzdelávacie inštitúcie v transformujúcich sa krajinách bývalej východnej Európy, prioritou ktorých je presadzovanie základných princípov a hodnôt demokratickej spoločnosti, v porovnaní so západnými demokraciami, v ktorých sa ťažisko občianskeho vzdelávania presúva na riešenie otázok a problémov spojených s narastajúcou imigráciou a kultúrnou diverzitou. V posttotalitných krajinách sa multikultúrna výchova v občianskom vzdelávaní, zameraná na zvyšovanie medzikultúrnej tolerancie prostredníctvom postojov ku kultúrnej inakosti, orientuje zatiaľ skôr na vzťahy k tradičným menšinám, prípadne národnostiam bývalých spoločných krajín a v kontexte európskej integrácie často viac na posilňovanie vlastenectva a národnej identity. (Katunarič 2009) Istým problémom a príčinou rozdielnych prístupov k občianskemu vzdelávaniu je aj to, že sú kreované na národnej úrovni, národnými politickými aktérmi, ktorí spoločný a silný model európskeho občianstva môžu vnímať ako riziko ohrozenia vlastných domácich mocenských pozícií. (Georgi 2005)

Pokiaľ ide o tradície občianskeho vzdelávania, aj tu sú medzi krajinami EÚ značné rozdiely. Sú krajiny, v ktorých je občianske vzdelávanie samostatnou súčasťou učebných osnov už niekoľko desaťročí, s čím je spojená nielen tradícia profesionálnej prípravy učiteľov, ale spravidla – ako to bolo v krajinách východného bloku – aj isté ideologické poslanie³. V mnohých európskych krajinách malo občianske vzdelávanie charakter prierezovej témy a jeho zavedenie v podobe samostatného predmetu je realitou len posledných rokov. (Francúzsko 1999; Británia 2002)⁴

Jednou zo spoločných výziev a potenciálnym východiskom koordinovaného úsilia v občianskom vzdelávaní vo viacerých krajinách je problém nezájmu, resp. klesajúceho záujmu mládeže (ale aj širšej verejnosti) o otázky politickej participácie či nepolitického občianskeho angažovania sa vo veciach verejného života, či už v širšom európskom, alebo užšom národnom kontexte (Lewis 2001; Milner 2002; Macháček 2002; Giroux 2005; Dudley – Gitelson 2003) a osobitne v USA (<http://www.americancivilliteracy.org/>). Z tohto hľadiska sa centrom pozornosti odborných diskusií a výskumov stáva koncept *aktívneho občianstva*, resp. otázka rozhodujúcich predpokladov a mechanizmov podie-

³ Občianska výchova v socialistickom Československu bola jednou z najsilnejších súčastí systému komunistickej výchovy s explicitným zameraním na „utváranie a upevňovanie vedeckého marxisticko-leninského svetonázoru..., prehľbovanie ideovo-politickej výchovy v súlade s programom a politikou KSČ...“ (Učebné osnovy, SPN, 1983: 3)

⁴ Prehľad o postavení občianskeho vzdelávania v jednotlivých krajinách poskytujú viaceré prieskumy a štúdie. (Projekt IEA-CIVED 1999; prieskum IDEA 2007; Himmelman 2004; Veldhius 2006; Katunarič 2009 a i.)

ľajúcich sa na jeho socializácii. Aktívna politická a občianska participácia občanov ako jedna z rozhodujúcich podmienok kontroly politickej moci, predpokladov trvale udržateľnej spoločenskej kohézie a ekonomickej prosperity sa stáva *klúčovou cieľovou kategóriou občianskeho vzdelávania*. Takéto zameralie sa pochopiteľne odráža aj v hodnotení a prehodnocovaní jednotlivých edukačných koncepcií občianskeho vzdelávania, resp. preferovaní takých teoretických modelov politickej participácie, ktoré s úlohou a legitimitou školy vo vzťahu k výchove aktívneho občana a priori rátajú.

Na priamy vzťah politickej participácie a vzdelávania poukazujú viaceré teórie tzv. *racionálneho výberu*, zdôrazňujúce poznatkový – vedomostný a kognitívny aspekt participácie. Predpokladajú, že občianska a politická participácia je výsledkom racionálnych rozhodnutí, založených na vedomostiach a informovanosti občanov. Jedným z nich je napr. model „politickej socializácie“, resp. jeho revitalizácia, ku ktorej (podľa Dudley – Gitelson 2003) dochádza v 90. rokoch minulého storočia práve v dôsledku uvedomenia si predošlého preceňovania iných psychologických hľadísk (napr. postojov a vnímavosti detí vo väzbe na obdobie raného detstva) na úkor fundamentálnych otázok kognície, t.j. poznávania politicky relevantných faktov, objemu vedomostí o politike a jej porozumenia ako najlepších prediktorov politického konania a rozhodovania. Lopes, Benton a Cleaver (Lopes et al. 2009) zaraďujú do tejto kategórie okrem všeobecného modelu kognitívnej mobilizácie (cognitive engagement) aj model racionálneho konania (rational-actor theory) založený na kalkulácii *nákladov a ziskov*, ktorý vysvetľuje participatívne konanie ako cestu k dosiahnutiu nejakých osobných výhod. Ide o modely podložené výsledkami výskumov či už na základe sprostredkovaných ukazovateľov, ako je napr. výška dosiahnutého vzdelania, alebo aj priamych ukazovateľov politických vedomostí. (Cassel – Lo 1997; Milner 2002) Ich význam zdôrazňujú najmä kritici *tradičného socializačného, resp. eticko-výchovného modelu* občianskeho vzdelávania (character education, dutiful-citizenship, Bennett et al. 2009), postaveného na filozofii morálnych štandardov a hodnôt občianskej slušnosti (*mierumilovnosti, dodržiavanie pravidiel a dobrých spôsobov správania, zodpovednosti, rešpekty a úcte k autoritám*), ktorý sa z hľadiska výchovy aktívneho občana demokratickej spoločnosti (*„pripraveného konať, inteligentne a racionálne sa rozhodovať, na základe informovanosti sa aktívne zapájať do procesov sociálnych zmien...“*) ukazuje ako najmenej funkčný (Cassel – Lo 1997), resp. prekonaný (Lokwood 2001), keďže podľa všetkého smeruje viac k poslušnosti a pasivite a táto princípom aktívneho občianstva skôr odporuje.

Na druhej strane akékoľvek priamočiare riešenia v podobe tzv. *náukovo zameraného* občianskeho vzdelávania, ktoré by malo klásť dôraz na rozsah a kvalitu vedomostí prostredníctvom príslušných kurzov a obsahov vzdelávania, narážajú na viaceré problémy. Okrem obsahovej štruktúry, výberu

zásadných tematických okruhov a rozhodujúcich poznatkov a vedomostí (ktoré sa líšia v závislosti od kultúrnych tradícií, rozdielnych politických názorov, pričom sa môžu meniť v čase a ako také sú relatívne) najmä na problém efektívnosti ich osvojovania a transferu do reálneho občianskeho života. Riešenia sa hľadajú v pedagogických prístupoch, ktoré sa v procese získavania vedomostí uplatňujú.

K najvýznamnejším z nich patrí nesporne zdôrazňovanie samostatného *skúsenostného aspektu* občianskeho vzdelávania podloženého skupinou tzv. *štrukturálnych modelov*, hľadajúcich vysvetlenie motivácie participovať v sociálnych a inštitucionálnych štruktúrach, do ktorých je jednotlivec integrovaný. (Whitely 2005; Lopes et al. 2009) Motívom participácie podľa nich môže byť buď „občiansky voluntarizmus“ (Verba 1995, in Lopes et al. 2009: 5), ktorý je v sociálnom prostredí – členmi komunity vnímaný ako žiaduci a oceňovaný, prípadne samotný subjektívny pocit účinnosti („*self-efficiency*“), s ktorým rátajú *seba aktualizácie* modely občianskej participácie. (Bennett et al. 2009) Iný model *rovnosti-férovosti príležitostí* (*equity-fairness*) uvažuje skôr o opačnej motivácii participácie, dôvodom ktorej je uvedomovanie si neférovosti politického systému vo vzťahu k vlastnej osobe (či referenčnej sociálnej skupine), ktorej cieľom je dosiahnutie zmeny. Úspešnosť – dosiahnutie satisfakcie (ako aj neúspešnosť) môžu byť silnými motívmi ďalšej aktivity. (Lopes et al. 2009) K zapojeniu takýchto mechanizmov participácie by škola mala (v súlade s naznačenými európskymi iniciatívami) prispieť prostredníctvom neformálneho školského vzdelávania: vytváraním a modelovaním príležitostí na získavanie praktických skúseností s participáciou, praktizovaním občianskej zodpovednosti v reálnych situáciách a participačných aktivitách v školskom i mimoškolskom prostredí (v spolupráci s rodičmi, inštitúciami verejného života a pod.), širokým spektrom extrakurikulárnych vplyvov. (Pozri napr. Macháček 2002; 2008)

Iné a možno univerzálnejšie riešenie ponúkajú *modely občianskej gramotnosti*, ktoré cestu socializácie aktívneho občana nachádzajú v budovaní fundamentálnych základov a predpokladov občianstva v zmysle kvalitného všeobecného vzdelania, v podobe vysoko rozvinutej funkčnej čitateľskej gramotnosti a jej špecifických (pribúdajúcich kultúrnych a civilizačných) dimenzií, osobitne informačnej a mediálnej gramotnosti. Keďže touto koncepciou sa podrobnejšie zaoberáme na inom mieste, v medziach tohto príspevku spomenieme aspoň jedného z jej najznámejších zástancov – H. Milnera. Vo svojej rozsiahlej metaanalytickej štúdii (2002) zhromaždil pozoruhodný empirický materiál, ktorým dokumentuje, že významným určujúcim faktorom aktívnej občianskej participácie v spoločnosti je schopnosť škôl a vzdelávacích systémov produkovať a rovnomerne distribuovať vysokú úroveň funkčnej gramotnosti a následnej informovanosti občanov.

Uvedené prístupy sa - napriek istým odlišnostiam – vzájomne nevylučujú, naopak, môžu byť a spravidla aj bývajú súčasťou komplexnejších koncepcií občianskeho vzdelávania, reflektujúcich potrebu tak morálno-hodnotových, ako aj kognitívnych a vedomostných predpokladov aktívneho občianstva vrátane praktických participatívnych skúseností. (Pozri Crick 2000; Kerr 1999; 2003; Himmelman 2004; Patrick – Sheilah, 2002; Schwarzer – Zeglovits 2009)

2. Občianske vzdelávanie na Slovensku

Problematika občianstva a občianskeho vzdelávania, poznačená obdobím komunistickej totality, nadobudla s jej pádom, neskorším vznikom samostatnej SR a vstupom do Európskej únie okrem nových obsahov a dimenzií aj mimoriadnu závažnosť a význam, pričom si – v porovnaní s väčšinou vzdelávacích obsahov – vyžadovala asi aj najradikálnejšie zmeny. Nové učebné osnovy občianskej výchovy a náuky o spoločnosti, ktoré sa v našich podmienkach tvorili začiatkom 90. rokov, platia (s výnimkou dvoch reformných ročníkov na každom stupni vzdelávania) ešte aj dnes. Keďže istá časť respondentov nášho výskumu sa podľa týchto dokumentov vzdelávala, pokúsime sa – v rámci možností tohto príspevku – o ich stručné hodnotenie. Zameriame sa najmä na *chápanie občianstva* v obsahu a rétorike týchto dokumentov a hodnotenie *procesuálnej stránky* občianskeho vzdelávania (metodické aspekty). Budeme vychádzať len z osnôv Občianskej výchovy pre 6.-9. ročník ZŠ (koordinátorov Čápová – Miklóssy 1997) a Náuky o spoločnosti pre gymnáziá (Bílik 1997), keďže osnovy občianskej náuky pre ostatné typy stredných škôl boli v podstate len ich redukovaným variantom.

Všeobecne možno povedať, že v oboch prípadoch prevažuje náukové zameranie, t.j. snaha sprostredkovať určité – a v oboch prípadoch pomerne široké – spektrum poznatkov, z čoho nevyhnutne (aj vzhľadom na časové dotácie) vyplýva aj plytkosť a povrchnosť takéhoto zamerania. Osobitne v osnovách pre gymnáziá, prezentujúcich „základy“ *psychológie, sociológie, ekonómie, náuky o štáte a práve, politológie a filozofie*, takže je sporné, či mohli dosiahnuť takú orientáciu študentov v jednotlivých disciplínach, ktorá by umožňovala realizovať avizované ciele (*rozvíjať schopnosť formulovať a klásť otázky v príslušných disciplínach a oblastiach spoločenského života, posudzovať rôzne riešenia, rozvíjať tolerantnú výmenu názorov..., utváranie vlastných názorov, postojov a presvedčení a pod.*). Aj keď štruktúra obsahu občianskej výchovy pre 2. stupeň ZŠ je podľa nášho názoru vystavaná o niečo koncepcnejšie (s prihliadnutím na istú prirodzenú kontinuitu socializácie dieťaťa, počnúc najbližším sociálnym prostredím – rodina, škola, obec – cez etapu sebazpoznávania a sebareflexie v tomto prostredí a až neskorším zameraním sa na širšie občianske, štátno-právne, ekonomické a globálne problémy), zamýšľané zložky občianskej výchovy, ktoré sa snaží obsiahnuť (*vlastenecká, antropologická, mravná,*

právna, ekonomická, spotrebiteľská, ekologická a politologická výchova), naznačujú rovnaký problém. Podľa Mistríka (1996b) porevolučné osnovy občianskej výchovy zjavne neprekročili tieň svojej minulosti a zostali aj naďalej len akýmsi „konglomerátom spoločenských vied“, resp. „košom, do ktorého sa sústredilo všetko, čo sa inde nevošlo“. (s. 1)

Pokiaľ ide o *tému občianstva*, tá rezonuje najmä v 8. ročníku v tematických celkoch *občan a štát a právna výchova*. Na prvý pohľad je zrejmé, že tu dominujú poznatky o štátnom aparáte. Uvedené témy pokrývajú poznatky o orgánoch štátnej moci (*výkonných, zákonodarných, súdnych, bezpečnostných a silových zložkách*) a niektorých právnych dokumentoch (*okrem ústavy, práva a slobody, práva dieťaťa, menšín, zákona o rodine, ochrane spotrebiteľa*). Právna výchova obsahuje poučenie o právnom systéme a význame mravných a právnych noriem, pričom právo sa tu prezentuje ako nástroj výchovy k zodpovednosti, prevažne však ako nástroj udržiavania disciplíny jednotlivcov a skupín. Občianska aktivita či aktívna úloha občana v štáte sa tu nespomína. Podobný prístup sa uplatňuje aj v rámci „politológie“ v osnovách pre stredné školy, kde sa medzi poznatkami o politickom systéme (*o pluralizme v podobe politických strán a hnutí, ich klasifikácii, vzniku a pod.*) občan úplne stráca, podobne ako občiansky sektor v štruktúre spomínaných štátnych inštitúcií. Aktívna úloha občana, ktorý okrem práv a povinností môže byť nanajvýš tak konzumentom a spotrebiteľom, sa v takejto skladbe poznatkov javí dosť bezvýznamná a je otázne, či vôbec môže byť žiakmi vnímaná ako možná. Pravdepodobnejšie je, že prezentovaný obraz štátu podporuje najmä tendenciu k pasívnemu spoliehaniu sa na štát (*„autoritárskej podriadenosti“*, *„občianskej bezmocnosti“*, pozri Plichtová v tomto čísle), čo v konečnom dôsledku môže byť skôr kontraindikáciou vlastného aktívneho konania a zapájania sa do verejného života spoločnosti.

Pokiaľ ide o európsky rozmer občianskeho vzdelávania, výchova k európskemu občianstvu sa tu nedeklaruje ani v cieľoch vzdelávania. Naopak, dominuje pomerne silný vlastenecký akcent či už v zmysle lokálpatriotizmu alebo v zmysle *národnej a štátnej identity*. Súčasný osnovy Štátneho vzdelávacieho programu ISCED1 (používané od r. 2008 v reformných ročníkoch) už síce mnohé z európskych trendov zachytávajú, téma európskeho občianstva je však skôr príležitosťou na vymedzovanie sa voči nemu, t.j. posilňovanie „národnej identity“, uvedomenie si potreby jej zachovania a ochrany.

Procesuálna stránka občianskeho vzdelávania, ktorej sa v súčasných koncepciách pripisuje osobitný význam, je čiastočne rozpracovaná v podobe odporúčaní vhodných aktivizujúcich metód a organizačných foriem vyučovania v rozsahu necelých dvoch strán, aj to len v osnovách pre základné školy. Jednou z možností ako zefektívniť prácu učiteľa sú aj vhodné metodické materiály a učebnice. Tie však (podľa výskumu Mistríková – Vallo 1996)

neboli a zdá sa, že ani dnes nie sú silnou stránkou občianskeho vzdelávania. Experimentálne učebnice, ktoré v tomto období vznikali (Mistrík a kol. 1994; 1996a) v spolupráci vysokoškolských pracovníkov (KEVON, PdF UK) s európskymi partnermi (v rámci projektov EÚ – PHARE) a učiteľmi z praxe a ktoré takúto možnosť ponúkli, sa do školských lavíc – aspoň zatiaľ – nedostali napriek tomu, že boli pomerne úspešné, pravdepodobne aj preto, že vychádzali z komplexnej teoretickej analýzy konceptu občianstva v kontexte súčasnej spoločnosti a kultúry⁵. Teoretické či iné východiská oficiálnych školských dokumentov tiež nie sú napokon známe, keďže boli zverejnené bez uvedenia akýchkoľvek prameňov, východiskových zdrojov či informácií o procese ich tvorby, pripomienkovania nezávislými odborníkmi, mimovládnyimi organizáciami a pod.

Fórum občanov Slovenska na základe analýzy súčasných trendov v občianskom vzdelávaní v európskych krajinách a USA (Sodoma 2006) konštatuje viaceré nedostatky občianskeho vzdelávania v našich školách, okrem predimenzovanosti osnov bez možnosti hlbšej analýzy a chápania problémov občianstva v širších súvislostiach najmä na úrovni metód, organizačných foriem a metodických či študijných materiálov (*nevhodné formy a metódy, prevaha frontálneho prístupu, nedostupnosť vhodných materiálov, nedostatočné využívanie informačných technológií a pod.*). Podľa záverov ich analýzy môžu byť tieto nedostatky spolu s nízkym spoločenským statusom a podľa výsledkov Mistríkovej a Valla (1996) aj nedostatočným občianskym povedomím učiteľov občianskej výchovy⁶ jednou z príčin nízkej občianskej angažovanosti a pasívnych občianskych postojov našej mládeže a občanov vôbec. Možno povedať, že porevolučné zmeny v občianskom vzdelávaní nesmerovali k aktívnemu ponímaniu občianstva a z hľadiska efektívnosti vzdelávacích prístupov nepri niesli žiadne inovácie a zmeny.

2.1 Výsledky občianskeho vzdelávania na Slovensku

Napriek uvedeným nedostatkom by sa dalo očakávať, že absolventi občianskeho vzdelávania v našich školách disponujú pomerne širokým spektrom informácií a vedomostí, ktoré sa v niektorých (spomínaných) koncepciách, teóriách orientovaných na racionálne a kognitívne aspekty aktívneho občianstva (podľa Dudley – Gitelson 2003; Milner 2002) pokladajú za kľúčové. Objem vedomostí o politike a jej porozumenie pokladajú za najlepší prediktor politického konania a rozhodovania. Inými slovami s nárastom vedomostí stúpa – podľa nich - pravdepodobnosť a prospešnosť politickej participácie občanov.

⁵ E. Mistrík, (<http://www.erichmistrík.sk/0publik.html>)

⁶ Z výsledkov ich výskumu vyplynulo, že učelia občianskej výchovy pripisujú vlastným občianskym aktivitám minimálny význam, resp. v rámci hodnotenia učiteľových kompetencií ich pokladajú za najmenej dôležité. (Mistríková – Vallo 1996: 17)

Pomerne komplexný obraz o efektoch občianskeho vzdelávania poskytuje medzinárodná štúdia CIVED, ktorej sa v r. 1999 zúčastnila spolu s desiatkami ďalších krajín aj Slovenská republika⁷. Štúdia okrem prehľadu o umiestnení žiakov jednotlivých krajín priniesla množstvo vzácneho materiálu a výsledkov naznačujúcich cesty, akými by sa efektívne občianske vzdelávanie malo uberať. Údaje zverejnené na Slovensku (Čáповá 2002; Čáповá – Sklenárová 2002) poskytujú orientačnú predstavu o výsledkoch našich žiakov a je pravdou, že najlepšie umiestnenie v rámci sledovaných ukazovateľov dosiahli práve v oblasti *faktografických vedomostí*. O niečo horšie si už počínali v úlohách vyžadujúcich interpretáciu textových informácií (reprezentujúcich tzv. *občianske zručnosti*). V oboch typoch úloh však dosiahli vcelku uspokojivú úroveň nad priemerom všetkých zúčastnených krajín. Pokiaľ ide o *občianske správanie*, t.j. súčasné a perspektívne (budúce) zapájanie sa do rozličných občianskych či politických aktivít, záujem slovenských žiakov v porovnaní s ostatnými klesol pod úroveň celkového priemeru a hlboko pod priemerom (a na posledných miestach) sa umiestnili v položkách týkajúcich sa zapájania do činnosti spoločensko-prospešných organizácií (napr. na ochranu životného prostredia) a pochopiteľne aktivít v orgánoch školy (účasť v žiackom parlamente, školskej rade). Pokiaľ ide o zaznamenané spektrum *postojov*, naši žiaci prejavovali na jednej strane nadpriemernú dôveru vo vládne inštitúcie a ich zodpovednosť za zásadné otázky spoločnosti, pričom mali vysoko (nadpriemerne) pozitívny vzťah k národnej identite a patriotizmu. Na druhej strane k otázkam rovnosti príležitostí (prísťahovalectvo, politické a ekonomické práva žien) boli ich postoje podstatne vlažnejšie a v porovnaní s ostatnými krajinami podpriemerné. Podobné zistenia, potvrdzujúce indiferentnosť postojov slovenskej mládeže voči princípom občianskej rovnosti v ľudských právach vrátane práv politických (a mnohé ďalšie), prináša aj výskum Plichtovej. (Plichtová a kol. 2009)

Tieto výsledky pomerne zreteľne indikujú tak formálne (procedurálne), ako aj obsahové nedostatky občianskeho vzdelávania, neprítomnosť extrakurikulárnych participatívnych aktivít na jednej strane a zanedbanie aktuálnej agendy demokratického občianstva v pluralitnej demokratickej spoločnosti v širšom európskom a medzikultúrnom kontexte na strane druhej. Domnievame sa totiž, že cieľom občianskeho vzdelávania (a v postkomunistických krajinách zvlášť) by mala byť skôr „dekonštrukcia tradičných idiómov vo vzťahu k národnej histórii a identite v prospech inšpirujúcich vízií demokracie ako otvorenej,

⁷ Civic Education Study (CIVED): Ide o známy medzinárodný projekt IEA, ktorého cieľom je skúmanie otázok spojených s efektívnym a aktívnym občianstvom a úlohou vzdelávania v rozvíjaní občianskej spoločnosti a kultúry. Ciele štúdie sa realizujú prostredníctvom skúmania úrovne občianskych kompetencií, t.j. vedomostí, zručností, postojov a správania sa 14-ročných žiakov vrátane podmienok formálneho i neformálneho školského i mimoškolského prostredia, ktoré sa na rozvíjaní aktívneho občianstva podieľajú. (Amadeo – Torney-Purta et al. 2002)

pluralitnej a multikultúrnej (migrujúcej a mobilnej) spoločnosti, založenej na otvorenom dialógu, komunikácii a spolupráci“ (Podľa Katunarič 2009)

Podľa hodnotenia Inštitútu pre ekonomické a sociálne reformy nie sú tieto zistenia veľmi povzbudivé, resp. spolu s podobnými postojmi dospelaj populácie ich nepokladajú za dostatočnú záruku zdravého vývoja a fungovania demokracie na Slovensku. (INEKO, www.ineko.sk) Podľa nášho názoru dokumentujú tieto výsledky minimálne to, že občianske vedomosti, ktoré žiakom sprostredkúva škola, nemajú pravdepodobne zásadnejší vplyv na ich súčasné či budúce demokratické zmýšľanie a občianske konanie, čo v konečnom dôsledku spochybňuje spomínaný náukový model občianskej výchovy, postavený na sprostredkovaní poznatkov a vedomostí.

Ako naznačil spomínaný výskum Mistríkovej a Valla (1996), viaceré problémy občianskeho vzdelávania môžu súvisieť s postojmi a kvalitou *prípravy učiteľov občianskej výchovy*. V tomto smere možno konštatovať viaceré pozitívne zmeny v prístupoch vysokých škôl k tvorbe moderných študijných programov učiteľstva občianskej výchovy, koncipovaných na báze aktuálneho spoločenskovedného poznania kategórie občianstva, nadväzujúce na európsku vzdelávaciu politiku a potreby súčasnej občianskej spoločnosti, aj keď v obsahovej skladbe a asi aj kvalite akreditovaných študijných programov⁸ sú prirodzene značné rozdiely. Mimoriadne koncepčný a komplexný program Učiteľstva výchovy k občianstvu ponúka už spomínaná Katedra etickej výchovy a občianskej náuky na PdFUK, zahrňujúci širokých okruh vzdelávacích oblastí (okrem tematicky najrozsiahlejšej spoločenskovednej oblasti oblasť politiky, kultúry, jednotlivca) vrátane – z nášho hľadiska zásadnej – samostatnej odborovej didaktiky. Ďalšími špecifikami tohto pracoviska sú napr. rozpracovanie koncepcie multikultúrnej výchovy (Mistrík 1996; 1999), intenzívna medzinárodná spolupráca, spolupráca s občianskym sektorom či širším akademickým prostredím. Naznačené zmeny a tendencie presadzované na úrovni vysokoškolského vzdelávania učiteľov občianskej výchovy smerujú o.i. aj k posilňovaniu významu občianskeho vzdelávania, k upevňovaniu jeho statusu v školskom kurikule s reálnou perspektívou prispieť k zatraktívneniu, skvalitneniu a snáď aj zefektívneniu občianskej výchovy na školách. Niektoré z našich zistení (Lukšík – Zápotočná nepublikované) naznačujú, že v chápaní občiansko-výchovného pôsobenia školy sa postoje mladšej generácie učiteľov začínajú významne odlišovať.

⁸ Študujú sa okrem pedagogických fakúlt aj na ďalších fakultách (FF UK Bratislava, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešov; Fakulta humanitných vied, B. Bystrica; Fakulta stredoeurópskych štúdií, Nitra a i.), v študijných programoch (Bc., Mgr.) akreditovaných v rámci odboru Učiteľstvo akademických predmetov (1.1.1), prípadne Učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov (1.1.3), spravidla v kombinácii s inými predmetmi (najčastejšie etická výchova, história, filozofia, jazyky a pod.).

3. Výskum občiansko-formatívnych vplyvov školy

Vzhľadom na viaceré skutočnosti z prostredia nášho vzdelávacieho systému vrátane výsledkov medzinárodných meraní občianskych kompetencií našich žiakov sme sa v našom výskume zamerali na skúmanie školy z hľadiska jej potenciálnych vplyvov na rozvoj občianskej aktivity absolventov. Cieľom nášho výskumu a nasledujúcich analýz je hľadanie odpovedí na otázky či, do akej miery a v akom zmysle sa inštitúcia školy podieľa (podieľala) na podporovaní občianskych postojov, názorov a aktívnych participatívnych aktivít, záujmu o veci verejné, resp. iných predpokladov neskoršieho aktívneho občianstva. Ako tento vplyv vnímajú jej absolventi v závislosti od úrovne dosiahnutého vzdelania, veku, resp. času, v ktorom školu navštevovali, s dôrazom na generáciu posttotalitných absolventov. Aký je podiel školy na formovaní aktívneho občianstva v porovnaní s inými neformálnymi sociálnymi vplyvmi.

V rámci tohto príspevku analyzujeme odpovede na niektoré z otázok položených v reprezentatívnom dotazníkovom prieskume Občianstvo a participácia na Slovensku (2008)⁹ a údaje z dotazníkového výskumu Kultúra školy na Slovensku¹⁰. V prvej štúdii tvorili výskumnú vzorku respondenti vo veku od 15-79 rokov (N= 1275, ďalej „dospelí“, resp. „mládež“), respondentmi druhého výskumu boli žiaci 8. ročníkov 34 základných škôl (N= 840, ďalej „žiaci“).

Všeobecný koncept aktívneho občianstva bol v kontexte použitých výskumných nástrojov reprezentovaný viacerými premennými, v ktorých ako kľúčové indikátory občianstva figurujú *občianske postoje a názory*, *záujem o politiku* alebo *záujem o veci verejné*. Priamy aktívny aspekt občianstva odrážajú položky zamerané na *konkrétne občianske aktivity* u dospelých a *zamýšľané občianske aktivity* u respondentov nižších vekových kategórií (15-23). Kľúčovým indikátorom občianskeho povedomia žiakov 8. ročníkov bol *záujem o veci verejné*.

3.1 Reflexia občiansko-formatívnych stimulov v sociálnom prostredí respondentov

V reprezentatívnom dotazníkovom prieskume Občianstvo a participácia na Slovensku (2008) sme sa respondentov okrem iného pýtali, *aké vplyvy sa podľa ich názoru podieľali na formovaní ich súčasných občianskych postojov a záujmov o politiku*. Úlohou respondentov bolo posúdiť význam, resp. mieru

⁹ Projekt CE-COPART-KVSBK/IVO, november 2008. Podrobnejšie informácie uvádza J. Plichtová v úvodnom príspevku.

¹⁰ Výskum sa realizoval v rámci projektu VEGA, č. 1/0143/08: Kultúra školy a výchovných zariadení so zameraním na problémové deti v spolupráci s PdF UK. Vo výskume boli použité tri dotazníkové metódy, ktoré boli administrované prostredníctvom internetu školám v rôznych lokalitách Slovenska: dotazník pre učiteľov, dotazník pre vedúcich pracovníkov a dotazník pre žiakov. V tejto analýze sa zaoberáme dátami získanými od žiakov. Dotazník pre žiakov bol zameraný na: 1. zisk z výchovných, vzdelávacích hodnôt a noriem školy, 2. ideál výchovných, vzdelávacích hodnôt a noriem školy, 3. fyzické a sociálne prostredie, problémy, možnosti rozvoja, 4. správanie sa žiakov a 5. demografické údaje.

rozličných inštitucionálnych i neformálnych sociálnych vplyvov. V rámci ponúkaných možností odpovedí sme uviedli okrem základnej, strednej a vysokej školy aj rodinu, priateľov a známych, členstvo v rozličných organizáciách, profesijné organizácie, médiá a individuálne sebvzdelávanie. Údaje sme analyzovali z hľadiska veku a vzdelania respondentov. Z výsledkov vyplynulo, že formatívny vplyv vzdelávacích inštitúcií bol všeobecne – v porovnaní s inými neformálnymi vplyvmi – hodnotený ako najmenej významný. *Na poslednom mieste sa bez ohľadu na dosiahnutú úroveň vzdelania respondentov umiestnila základná škola hneď po členských organizáciách*¹¹ a strednej škole. Naopak, na prvých miestach pokiaľ ide o mieru formatívneho pôsobenia uvádzali respondenti so základným a úplným stredoškolským vzdelaním zhodne najmä rodinu, priateľov a známych a na treťom mieste médiá. Výnimku tvorili vysokoškooláci, ktorí najväčšiu mieru vplyvu pripisujú vlastnému sebvzdelávaniu a vysokej škole a rodinu kladú až na tretie miesto.

Analýza tej istej otázky z hľadiska *veku* ukázala isté rozdiely v hodnotení vplyvu rodiny, neformálnych vzťahov, sebvzdelávania a členských organizácií medzi respondentmi rôznych generácií. Všeobecne platí, že signifikantné rozdiely (testované Pearson χ^2 - testom) medzi vekovými skupinami boli spôsobené vyššou frekvenciou udávania nízkeho (resp. žiadneho) občiansko-formatívneho vplyvu u respondentov mladších generácií a naopak, vyššou frekvenciou uvádzania vysokého vplyvu respondentov starších generácií. Respondenti najmladšej generácie (15-18 roční) uvádzali signifikantne častejšie neprítomnosť občiansko-formatívneho vplyvu v prostredí rodiny, priateľov a prostredníctvom sebvzdelávania. O niečo starší 19-23 roční respondenti uvádzali signifikantne častejšie neprítomnosť vplyvu členstiev v organizáciách na rozdiel od starších vekových kategórií (39-60), ktorí vplyv členstiev v organizáciách hodnotili signifikantne častejšie ako pomerne vysoký. *V hodnotení pôsobenia základnej a strednej školy sa však jednotlivé vekové skupiny významne nelíšili, pričom tento vplyv bol stabilne pokladaný za najmenej významný.*

Výnimkou v hodnotení vplyvu základnej školy boli respondenti najstaršej generácie (vo veku 60-79 rokov), ktorí ako jediní uvádzali signifikantne častejšie vysoký vplyv základnej školy na ich súčasné občianske postoje spolu s neformálnymi priateľskými vzťahmi, bez signifikantne významného vplyvu vlastného sebvzdelávania.

¹¹ Percentuálne zastúpenie respondentov organizovaných v akýchkoľvek sociálnych skupinách je však (s výnimkou 12,4 % aktívnych členov cirkevných a náboženských spolkov a 9,9 % členov záujmových organizácií) celkovo veľmi nízke. Percentá aktívnych členstiev vo všetkých ostatných typoch spoločenských organizácií sú v porovnaní s tým zanedbateľné (1,0 % respondentov sa angažuje v politických stranách, 2,2 % v odborových, 0,7 % v profesijných a 1,8 % v mimovládnych organizáciách).

3.2 Občiansky aktívni respondenti

Tú istú otázku sme osobitne analyzovali u tzv. *občiansky aktívnych respondentov*, ktorí v dotazníku uvádzali kladné odpovede na otázky týkajúce sa spôsobov ich verejného angažovania sa za posledných 10 rokov v porovnaní s neangažujúcimi sa respondentmi, ktorí na tieto otázky odpovedali záporne. V tabuľke č. 1 sú jednotlivé občianske aktivity zoradené podľa frekvencie kladných odpovedí, z čoho vyplýva, že medzi najčastejšie občianske aktivity patrí okrem účasti vo voľbách najmä zapájanie sa do rôznych charitatívnych zbierok a podpisovanie petícií. Štatistická významnosť rozdielov v posudzovaní jednotlivých občiansko-formatívnych vplyvov medzi skupinou aktívnych a neangažujúcich sa respondentov – uvádzaná v pravej časti tabuľky – ukazuje, že v hodnotení *vplyvu základnej školy* sa aktívni respondenti takmer nelíšili. Rozdiely v hodnoteniach v porovnaní so skupinou neangažovaných sú nevýznamné bez ohľadu na typ občianskej aktivity (až na niektoré výnimky na hranici významnosti). Uvedené údaje opäť potvrdzujú, že formatívny vplyv školy je vnímaný ako bezvýznamný rovnako u angažovaných i neangažovaných občanov, resp. že zapájanie sa občanov do verejného života nemá s občianskovýchovným vplyvom školy nič spoločné.

Na druhej strane sa zdá, že väčšina ostatných sledovaných vplyvov sa na občianskej angažovanosti aktívnych respondentov nejakým spôsobom podieľala, keďže rozdiely v ich hodnotení – v porovnaní s ostatnými respondentmi – sú v mnohých prípadoch vysoko významné bez ohľadu na typ prejavenej občianskej aktivity. Úplne odlišne bol posudzovaný vplyv vlastných *členstiev* na občianske postoje aktívnych respondentov, čo vzhľadom na spomínanú minimálnu organizovanosť respondentov (nízke percentá aktívnych členstiev v akýchkoľvek organizáciách) naznačuje, že aktívni občiansky angažovaní respondenti patria k tým, ktorí sa angažujú aj v organizáciách a záujmových skupinách a ich vplyv na vlastné občianske postoje vedia posúdiť a hodnotia ho vysoko. V tabuľke č. 1 možno ďalej sledovať systematicky sa objavujúce významné rozdiely aj v hodnotení neformálnych sociálnych a pracovných vzťahov, sebazvdelávania a médií.

Ďalšie analýzy zamerané na skupinu občiansky sa angažujúcich respondentov preukázali *súvislosť s výškou dosiahnutého vzdelania*, pri všetkých sledovaných občianskych aktivitách bol tento vzťah štatisticky významný (všetko minimálne $p < 0.05$). Výška dosiahnutého *vzdelania oboch rodičov* korelovala štatisticky významne len s aktivitami spojenými s účasťou respondentov na internetových diskusiách ($p < 0.001$) a symbolických protestoch ($p < 0.05$). Naopak, s klesajúcim vzdelaním rodičov sa respondenti signifikantne častejšie zúčastňovali na voľbách ($p < 0,001$). S nižším vzdelaním otca sa spájala aj aktívna účasť v odborovom hnutí a angažovanie sa pri riešení problémov obce ($p < 0,05$).

Zo sledovaných *indikátorov neformálneho vzdelania* sa znalosť niektorého zo svetových jazykov (angličtina, nemčina) spájala s účasťou na viacerých občianskych aktivitách, štatisticky významne so zapájaním sa do činnosti mimovládnych organizácií ($p < 0,05$), kandidovaním do verejnej funkcie ($p < 0,05$), účasťou na internetových diskusiách o verejnom dianí ($p < 0,001$), symbolických protestoch ($p < 0,001$) a charitatívnych zbierkach ($p < 0,001$). Neznalosť cudzieho jazyka korelovala štatisticky významne len s jedinou občianskou aktivitou, účasťou vo voľbách ($p < 0,001$). Pravidelné používanie internetu (informačná gramotnosť) korelovalo štatisticky významne len so zapájaním sa do internetových diskusií o verejných otázkach ($p < 0,001$) a naopak – štatisticky významne negatívne – s účasťou na voľbách ($p < 0,001$).

3.3 Potenciálne aktívna mládež

Totožné analýzy sme zopakovali osobitne so skupinou najmladších respondentov (15-23 ročných, $N = 216$), kde sme za ukazovateľ potenciálneho *aktívneho občianstva* pokladali *anticipované občianske aktivity* (na základe rovnakej otázky položenej v kondicionáli), keďže možnosť verejného angažovania sa v minulosti (t.j. za posledných 10 rokov) bola u týchto vekových kategórií len málo pravdepodobná. Pokiaľ išlo o najčastejšie zamýšľané občianske aktivity mládeže, jednoznačne viedla účasť na voľbách, podpisovanie petícií a charitatívne zbierky s pomerne vysokým percentom udávaných kladných odpovedí (88 %, 78 %, 68 %), čo je o niečo viac v porovnaní s reálnymi občianskymi aktivitami dospelých respondentov. Formatívny *vplyv základnej školy* na občianske postoje bol aj v tejto vekovej kategórii hodnotený ako bezvýznamný, rovnako u potenciálne aktívnych i pasívnych respondentov. *Aktívne členstvá* v organizáciách boli z hľadiska ich podielu na občianskych postojoch opäť hodnotené ako najvýznamnejšie.

Výšku dosiahnutého vzdelania vo vzťahu k potenciálnym občianskym aktivitám sme v tejto vekovej kategórii neanalyzovali. Vplyv vzdelania rodičov sa preukázal len v tom zmysle, že štatisticky signifikantne koreloval so znalosťou jazykov ($p < 0,001$) a používaním internetu ($p < 0,001$). Samotná znalosť cudzích jazykov a používanie internetu systematicky korešpondovala s vyššou pravdepodobnosťou účasti na všetkých občianskych aktivitách¹², nie však s účasťou na voľbách.

¹² Znalosť cudzích jazykov *x* potenciálne: zapojenie sa do riešenia problémov v obci: 0,204, $p \leq 0,01$; podpísanie petície: 0,145, $p \leq 0,05$; účasť na internetových diskusiách o verejných otázkach: 0,177, $p \leq 0,05$; zapojenie sa do symbolických protestov: 0,210, $p \leq 0,01$; zapojenie sa do charitatívnych zbierok: 0,157, $p \leq 0,05$; *používanie internetu x* potenciálne: kandidovanie do verejných funkcií: 0,149, $p \leq 0,05$; vyjadrovanie sa k politickým otázkam v médiách: 0,152, $p \leq 0,05$; účasť na internetových diskusiách o verejných otázkach: 0,246, $p \leq 0,01$; zapojenie sa do symbolických protestov: 0,208, $p \leq 0,01$.

3.4 Čo škola prináša, resp. neprináša v oblasti aktívneho občianstva súčasným žiakom

Neprítomnosť, resp. subjektívne vnímanú nevýznamnosť vplyvu základnej školy na občianske postoje jej absolventov rozličných generácií sme preverovali v ďalšom výskume (na vzorke súčasných ôsmakov v školskom roku 2008 – 2009, N=840) na základe otázky *Čo žiaci doteraz v škole získali* v konfrontácii s otázkou *Čo nezískali, ale bolo by dobré keby boli získali*. Žiaci vyjadrili najväčšie zisky v oblasti vedomostí, spolupráce s inými žiakmi a v oblasti rozvoja ich samostatného rozmyšľania a písomného vyjadrovania. (Pozri tabuľku č. 2) Žiaci (relatívne voči iným odpoveďiam; spolu 33 položiek) na druhej strane zdôraznili najnižšie zisky v oblasti osobnostného rozvoja, vedomia hrdosti na svoju školu, zapájania sa do rozhodovania o chode školy. Nízky zisk sme zistili aj v oblasti záujmu o veci verejné.

V odpovediach na otázku *Čo nezískali, ale bolo by dobré, keby boli získali* hodnotili žiaci jednotlivé prínosy školy a svoje potreby v opačnom poradí. Najväčšie nedostatky pociťovali na prvých miestach v týchto položkách: hrdosť na svoju školu (39,5 %), zapájanie sa do rozhodovania o veciach týkajúcich sa školy (38,6 %), záujem o veci verejné (35,7 %) a stať sa osobnosťou (35,6 %).

Faktorová analýza udávaných ziskov ukázala, že faktor, ktorý sa sústreďoval okolo záujmu o veci verejné, bol sytený položkami¹³: stať sa osobnosťou (0,694), niečo tvoriť (0,509), rozvinutie svojho talentu (0,470), domáhanie sa a presadzovanie svojich práv (0,483) a zapájanie sa do rozhodovania týkajúceho sa školy (0,397). 13,6 % žiakov uvádzalo všetky uvedené profity.

Ďalšie analýzy naznačili súvislosť tohto faktora s vnímaním a hodnotením niektorých aspektov školského a mimoškolského prostredia (prostredníctvom dotazníka žiakom¹⁴). Žiaci, ktorí uvádzali zisk zo školy v oblasti záujmu o veci verejné a v ďalších súvisiacich položkách, oproti všetkým ostatným žiakom signifikantne pozitívnejšie vnímali a hodnotili: vzťahy medzi spolužiakmi a spolužiačkami v triede, možnosti žiakov podieľať sa na vylepšení života školy, riešenie konfliktov medzi žiakmi a učiteľmi, podporu zdravého sebavedomia, podporu tvorivosti a talentu žiakov, podporu samostatnosti žiakov, prístup

¹³ Vo faktorovej analýze bolo braných do úvahy prvých šesť položiek s najsilnejším sytením; minimálne sytenie bolo 0,397.

¹⁴ Žiaci na 6-stupňovej škále hodnotili nasledujúce aspekty školy: prostredie školy (budova, školský dvor), vybavenie školy (lavice, stoličky a pod.), vybavenie školy modernou výpočtovou technikou (PC, internet a pod.), vybavenie učebnými pomôckami na väčšinu predmetov, celkový prístup učiteľov k žiakom, vzťahy medzi spolužiakmi a spolužiačkami v triede, mimovyučovacie aktivity (výlety, večierky a pod.), možnosti žiakov podieľať sa na vylepšení života školy, jedáleň, prestávky a oddych medzi vyučovaním, možnosť nadväzovať kamarátstva v škole, hrdosť žiakov na školu, riešenie šikanovania medzi žiakmi, riešenie konfliktov medzi žiakmi a učiteľmi, podpora zdravého sebavedomia, pozitívne vzory v škole, podpora tvorivosti a talentu žiakov na škole, podpora samostatnosti žiakov, prístup k chlapcom zo strany učiteľov, prístup k dievčatám zo strany učiteľov, pohoda v triede pri vyučovaní, prístup k problémovým žiakom zo strany učiteľov, možnosť obrátiť sa na odborníka, ak je nejaký problém (psychológ a pod.), dodržiavanie disciplíny žiakmi v škole.

k problémovým žiakom zo strany učiteľov (na hranici sign.) a možnosť obrátiť sa v prípade problémov na odborníka (psychológa a pod.). Na druhej strane sme nezaznamenali žiadnu súvislosť so školskými výsledkami, v koncoročných známkach (z matematiky a slovenčiny) sa žiaci sústreďujú v treťom faktore od ostatných žiakov nelišili. Z parametrov z mimoškolského a rodinného prostredia sme našli súvislosť len s tým, že tieto deti signifikantne častejšie navštevujú s rodičmi kultúrne podujatia (47,8% oproti 37,4%) a chodia do letných táborov (43,2 % oproti 29,5 %) ¹⁵.

3.5 Sumarizácia a interpretácia výsledkov

Výsledky skúmania podielu školy na formovaní aktívneho občianstva poukazujú na to, že v *subjektívnom hodnotení vplyvu základnej školy* respondenti takýto typ pôsobenia reflektujú len v minimálnej miere. To sa preukázalo jednoznačne vo všetkých analýzach bez ohľadu na vek, vzdelanie či skutočnú reálnu občiansku participáciu. Zaujímavou výnimkou boli len príslušníci najstaršej vekovej kategórie (60-79 r.). Keďže ide o generáciu, ktorá základnú školu absolvovala v zložitých a turbulentných spoločenských pomeroch (v rozpätí približne od polovice 30. do polovice 50. rokov minulého storočia), sprevádzaných striedaním diametrálne odlišných ideológií (nástup fašizmu, 2. svetová vojna, povojnové roky, nástup komunizmu v r. 1948, stalinizmus a politické procesy prvej polovice 50. rokov), jej príslušníci si zo školských lavíc môžu naozaj všeličo pamätať, takže je dosť pravdepodobné, že sa tieto zážitky a skúsenosti podpísali na formovaní ich spoločensko-politických názorov a postojov.

Príslušníci všetkých ostatných sledovaných generácií bez ohľadu na to, či školu navštevovali v čase totalitnej komunistickej ideológie alebo po jej páde, sa zhodujú v tom, že škola, a najmä základná s ich súčasnými občianskymi a politickými názormi nijako nesúvisí. To síce na jednej strane môže znamenať, že škola – v rámci naplňovania svojho vzdelávacieho poslania – si napriek spoločenským zmenám uchováva svoju politickú nezávislosť a ideologickú neutrálnosť, znamená to však asi aj to, že v oblasti občianskej výchovy a jej pôsobenia nenastali žiadne významné zmeny, resp. že zamýšľané formatívne vplyvy komunistickej občianskej výchovy boli rovnako neúčinné, ako sú neúčinné aj vplyvy tej dnešnej. Ak predpokladáme, že ciele výchovy občana v demokratickej spoločnosti by mali byť diametrálne odlišné od tých, ktoré sledovala občianska výchova v totalitnej minulosti, resp. že vzdelávacie ob-

¹⁵ Z parametrov z mimoškolského prostredia sme sledovali vzdelanie otca a matky, ich zamestnanie, dochádzanie rodičov za prácou, počet súrodencov, domáca knižnica a vlastná knižnica, PC, prístup na internet, znalosti cudzích jazykov, ekonomická situácia rodiny, chodenie s rodičmi na dovolenky, na kultúrne podujatia, chodenie do letných táborov, čas trávený s rodičmi počas pracovného dňa, príslušnosť k nejakej neformálnej partii, fajčenie, pitie alkoholu a posledné koncoročné známky z matematiky a slovenského jazyka.

sahy, ktoré ponúka dnes, by sa od tých predošlých mali líšiť, jediné vysvetlenie neúčinnosti oboch spočíva v ich formálnosti, procesnej nespôsobilosti, v používaní tých istých neefektívnych prístupov bez hlbšieho či už vzdelávacieho alebo výchovného efektu.

Pokiaľ ide o najmladšiu generáciu (15-23 r.) respondentov, tá nereflektuje občiansko-formatívne vplyvy ani v prostredí rodiny, ani v prostredí formálnych (členstvá) či neformálnych sociálnych vzťahov, pričom svoje občianske názory a postoje nespája ani s vlastným sebvzdelávaním. Občiansko-formatívne vplyvy mimoškolského prostredia registrujú do istej miery len starší respondenti nad 39 rokov, prevažne v rámci členstiev v spoločenských organizáciách.

V pátraní po príčinách, resp. *pôvode udávaných* (t.j. reálnych) *občianskych aktivít* sa opäť ukázalo, že základná škola k tejto angažovanosti neprispieva vôbec. Vplyv inštitucionálneho vzdelávania všeobecne (ZŠ, SŠ) a čiastočne aj rodiny je v porovnaní s inými - neformálnymi sociálnymi vplyvmi (priateľstvá, pracovné vzťahy) reflektovaný ako významnejší len sporadicky aj u občiansky aktívnych respondentov. Ich občiansku participáciu, naopak, podporuje najmä pôsobenie v rozličných organizáciách, výška dosiahnutého vzdelania a znalosť cudzích jazykov, bez významnejšieho vplyvu vzdelania rodičov. Pravidelní používatelia internetu sa síce realizujú aj v občianskych aktivitách, spravidla však najmä prostredníctvom internetu (internetové diskusie), pričom sa pomerne zriedkavo zúčastňujú volieb. Naopak, k volebným urnám chodia štatisticky významne častejšie respondenti z rodín s nižším vzdelaním rodičov, zriedkavejším používaním internetu, bez znalosti cudzích jazykov.

Vyjadrenia mladých respondentov o ich plánovanej účasti na občianskych aktivitách možno pokladať – aj keď s istou rezervou – za perspektívne napriek tomu, že škola k týmto ambíciám zjavne neprispela. Rodina, presnejšie vzdelanie rodičov prispieva k budúcej angažovanosti mladých respondentov len sprostredkovaním tým, že podporuje, prípadne umožňuje cudzojazyčné vzdelávanie a používanie internetu, čo vytvára priaznivé, nie však jednoznačne zaručené predpoklady pre ich potenciálnu budúcu participáciu vo verejnom priestore. Významnejší podiel na občianskych ambíciách mládeže majú opäť najmä neformálne sociálne skupiny, resp. členstvá v organizáciách.

Napriek tomu, že v subjektívnom hodnotení respondenti vplyv inštitucionálneho vzdelávania na svoje občianske postoje nereflektujú, *výška dosiahnutého vzdelania, ako aj iné neformálne indikátory úrovne vzdelania* (znalosť cudzích jazykov, informačná gramotnosť vrátane samovzdelávania u vysokoškolákov) s občianskou aktivitou, resp. zamýšľanou občianskou participáciou nesporne korešpondujú a sú predpokladom efektívneho zapájania sa aj do zložitejších a menej frekvencovaných foriem občianskej aktivity. Výnimkou je len volebná účasť, ktorá na Slovensku nápadne korešponduje s nižším vzdelaním rodičov, neznalosťou jazykov a nižšou informačnou gramotnosťou. Uvedené zistenia

naznačujú opodstatnenosť spomínaného konceptu *občianskej gramotnosti*, ktorý (podľa Milnera 2002 a ďalších kognitívnych modelov) aktívnu a najmä prospešnú občiansku participáciu viaže na všeobecnejšie kognitívno-kapacitné a vedomostné aspekty, spojené predovšetkým s vysokou úrovňou funkčnej čitateľskej gramotnosti a jej súčasných kultúrnych dimenzií, osobitne informačnou a cudzojazyčnou gramotnosťou.

Najvýznamnejší a systematicky vysoko hodnotený vplyv na skutočnú i zamýšľanú občiansku participáciu sme zaznamenali pri *členských organizáciách*. Respondenti organizovaní vo formálnych sociálnych štruktúrach hodnotili vplyv tejto skúsenosti na ich občianske postoje vysoko a prejavili aj najvyššiu mieru občianskej participácie. Uvedené zistenia naznačujú, že členstvá (resp. aktívne pôsobenie v rozličných či už viac alebo menej formálnych sociálnych skupinách) môžu iniciovať viaceré mechanizmy a motívy aktívnej občianskej participácie jednotlivcov, o ktorých sa uvažuje v spomínaných štruktúrnych modeloch občianstva. (Whitely 2005; Bennett et al. 2009) Súčasne sú v súlade a môžu byť interpretované aj v prospech teórie „sociálneho kapitálu“, resp. „participatívneho produktívneho potenciálu spoločnosti“, ktorý R. Putnam (1995; 2000) vymedzuje parametrami „asociatívnej hustoty“ ako miery spolčovania sa občanov a vzájomnej „interpersonálnej dôvery“. Všeobecne nízka miera angažovanosti občanov SR v akýchkoľvek (záujmových, profesijných či mimovládnych) organizáciách a združeniach zaznamenaná v našom výskume súčasne poukazuje na to, že tento potenciál, korešpondujúci (podľa Putnama, tamtiež) s úrovňou demokracie spoločnosti, je na Slovensku *kumulovaný* len v minimálnej miere.

Odpovede na otázky týkajúce sa významnosti kognitívno-vedomostných oproti socializačným činiteľom a predpokladom aktívnej občianskej participácie v prostredí školy sa v súčasnosti snažíme hľadať v analýzach výskumu kultúry školy. Z údajov spracovaných v tomto príspevku vyplýva, že žiakov, ktorí v školskom prostredí reflektujú zisky v oblastiach, ktoré by mohli byť predpokladom aktívnejších občianskych postojov, je pomerne málo (13,6 %). Súčasne však naznačujú, že reflektovaný záujem o veci verejné sa u týchto žiakov spája s vnímaním ďalších, prevažne osobnostných a individuálno-rozvojových profitov v pôsobení školy a pozitívnejším vnímaním a hodnotením sociálnych vzťahov a možností aktívne do nich vstupovať. Uvedená konštelácia zaznamenaných súvislostí podľa všetkého nesúvisí s dosiahnutými školskými výsledkami (*t.j. koncoročnou klasifikáciou*) a z mimoškolského prostredia sa k nej viažu niektoré z ukazovateľov spoločenského a kultúrneho životného štýlu rodiny (*návštevy kultúrnych podujatí a letných táborov*), čo súčasne otvára hypotézu o vplyve kultúrneho kapitálu a skúseností s organizovaným sociálnym životom (Prokop 2005) v genéze aktívneho občianstva.

Výsledky prvého kvantitatívneho spracovania údajov nášho výskumu prezentujeme s vedomím, že kľúčová sociálna inštitúcia „škola“ tu vystupuje viac-menej v abstraktnej a nediferencovanej podobe. Jedným z dôvodov je aj to, že veľká časť respondentov nášho (prvého) výskumu absolvovala školu v obdobiach jednotného vzdelávacieho systému, ktorý (osobitne v rokoch 1948 – 1989) nepripúšťal možnosť akejkoľvek diferenciacie či už kurikulárneho alebo aj neformálneho školského pôsobenia. Súčasná škola je z tohto hľadiska podstatne heterogénnejšou inštitúciou. Okrem širšieho spektra rozličných typov škôl (štátne, súkromné, cirkevné, alternatívne) je to dané aj ďalšími okolnosťami, ktoré priniesla demokratizácia spoločnosti. V poslednom období takúto možnosť otvára napr. zavedenie dvojúrovňového kurikula, v rámci ktorého Štátny vzdelávací program zaväzuje školy len rámcovo a významná časť vzdelávacích aktivít je ponechaná na ich vlastnú iniciatívu (Školské vzdelávacie programy). Či už súčasné školy nadväzujú na svoje rozdielne predtotalitné tradície, rozvíjajú spoluprácu na rozličných vzdelávacích projektoch, alebo sa vyznačujú odlišnými modelmi a metódami riadenia či množstvom ďalších špecifik, faktom je, že v prostredí škôl vzniká jedinečná kultúra, ktorej výchovno-vzdelávacie pôsobenie sa nevymedzuje len formálnym kurikulumom, ale predovšetkým tým neformálnym, „skrytým“, rozmanitejším. Zaujímavé bude sledovať, kam sa naše zistenia o absencii občiansko-formatívneho vplyvu školy posunú v takomto výskumnom teréne. Naznačené súvislosti z doterajších analýz pokladáme preto za isté východisko ďalšieho skúmania a podrobnejších kvalitatívnych analýz kultúry vybraných súčasných základných škôl, v ktorých sa zameriame na identifikáciu a deskripciu kognitívnych i socializačných stimulov občianstva a ich reflexie z pohľadu žiakov i učiteľov v autentickom prostredí konkrétnych slovenských škôl.

Záver

Vo vzťahu k praxi formálneho i neformálneho občianskeho vzdelávania, jeho hodnoteniu a ďalšej conceptualizácii vyplývajú z našich doterajších zistení viaceré skutočnosti, ktoré pokladáme za relevantné. V prvom rade sa – aj v našich domácich podmienkach – potvrdzuje všeobecný *trend klesajúceho záujmu mladej generácie* aktívne sa podieľať na záležitostiach verejného života spoločnosti. Aj keď je zrejmé, a mnohé z našich zistení to naznačujú, že tento stav je výsledkom pôsobenia celého radu mimoškolských okolností (napr. oslabením výchovného vplyvu rodiny, cirkevných a iných spoločenských inštitúcií a organizácií, ako aj v dôsledku ďalších činiteľov širšieho sociokultúrneho, spoločensko-politického a ekonomického prostredia), *otázka legitimacy školy a jej zodpovednosti za občianske vzdelávanie sa v súčasnom odbornom diskurze nerozporuje* a nachádza výraznú podporu aj v našom akademickom prostredí. (Mistrík a kol. 1997; Oborný a kol. 2002; Macháček 2003; Kips –

Koledová 2007) Predmetom diskusií sú skôr otázky, *aké prístupy či konkrétne metódy a spôsoby vzdelávania* sú z hľadiska dosahovania všeobecne akceptovaných cieľov primeranejšie a účinnejšie.

Výsledky nášho výskumu však dosť jednoznačne ukazujú, že vzdelávacie inštitúcie na Slovensku sa (tak v minulosti, ako aj súčasnosti) na výchove aktívneho občianskeho prístupu k otázkam verejného života spoločnosti podieľali a podieľajú len minimálne, bez ohľadu na vek či skutočné občianske povedomie respondentov. Napriek tomu, a niektoré z našich výsledkov to naznačujú, sa občiansko-výchovný potenciál školy zdá byť reálny a perspektívne možný. Vychádzajúc z našich zistení ho treba hľadať najmä

- v podporovaní mechanizmov sociálneho učenia, zapájania študentov do autentických sociálnych štruktúr, vytváraní príležitostí na participáciu, prostredníctvom samosprávnych orgánov školy a v mimoškolských občianskych aktivitách (Amadeo – Torney-Purta et al. 2002; Macháček 2007), t.j. v modelovaní neformálnych extrakurikulárnych občianskovýchovných vplyvov,
- v rozvíjaní kognitívnych a vedomostných predpokladov občianstva, prostredníctvom kultivácie vysoko rozvinutej aktívnej, funkčnej a kritickej gramotnosti a jej početných kultúrnych dimenzií. (Zápotočná 2004) Okrem jazykovej a čitateľskej osobitne informačnej, mediálnej, cudzojazyčnej a konečne „občianskej gramotnosti“.

Domnievame sa totiž, že iniciácia sociálnych mechanizmov učenia, zdôrazňovaná v súčasných vzdelávacích programoch, zabezpečuje predovšetkým jeho zmysluplnosť a ako taká je významným dynamizujúcim a motivačným činiteľom občianskeho vzdelávania, smerujúceho k utváraniu aktívnych občianskych postojov s perspektívou budúceho aktívneho konania. Naproti tomu tradičná funkcia školy, spočívajúca v kultivácii gramotnosti vo všetkých jej kultúrnych dimenziách s perspektívou ďalšieho seba vzdelávania, poskytuje nevyhnutnú kognitívnu výbavu k tomuto konaniu, je nástrojom nielen aktívnej, ale aj efektívnej, účinnej a pravdepodobne aj prospešnej občianskej participácie. Oba uvedené prístupy k občianskemu vzdelávaniu však otvárajú priestor pre slobodnú verejnú diskusiu na pôde školy, presvedčivo argumentovanú sociálnu komunikáciu (Havlík – Koťa 2002), názorovú a spoločenskú pluralitu (Ondrejko 1995), medzikultúrnu toleranciu (Mistrík 1999) ako významné hodnoty deliberatívnej demokracie a predpoklady trvalo udržateľnej ekonomickej prosperity. (Milner 2002)

Ol'ga Zápotočná pôsobí ako samostatná vedecká pracovníčka Ústavu výskumu sociálnej komunikácie SAV a vysokoškolská pedagogička na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity. V rámci svojej vedecko-pedagogickej činnosti sa dlhodobo venuje otázkam psychológie čítania a vývinu gramotnosti v kontexte predškolského a primárneho vzdelávania. Je autorkou publikácie Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach a spoluautorkou ďalších

štúdií a vysokoškolských učebníc (Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania, Námety na reformu počiatočného vzdelávania). V súčasnosti sa podieľa na riešení viacerých výskumných projektov zameraných na skúmanie gramotnosti z rozličných hľadísk v širších kultúrnych a spoločensko-politických súvislostiach.

Ivan Lukšík je sociálny psychológ, vedecký pracovník a vysokoškolský pedagóg. Zaoberá sa sociálnymi a výchovnými otázkami sexuality a rodu, problematikou medzigeneračnej komunikácie a sociálnymi mikrokultúrami detí a mládeže. Je spoluautorom publikácií *Detstvo v medzigeneračnej štruktúre spoločnosti*, učebníc *Sexualita a rodovosť v sociálnych a výchovných súvislostiach* a *Sociokultúrne otázky AIDS*. Realizuje viaceré výskumné projekty, prednáša na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave sociálne a výchovné otázky sexuality a metodológiu.

LITERATÚRA

- AMADEO, J. A. – TORNEY-PURTA, J. – LEHMANN, R. – HUSFELDT, V. – NIKOLOVA, R., 2002: Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries. Amsterdam: IEA.
- BÍLIK, P., 1997: Učebné osnovy pre gymnáziá: Náuka o spoločnosti. Bratislava: MŠSR, č.1252/96-15.
- BENNETT, W. L. – WELLS, C. – RANK, A., 2009: Young citizens and civic learning: two paradigms of citizenship in the digital age. *Citizenship Studies*. 13, 2, pp. 105-120.
- ČÁPOVÁ, M. – MIKLÓSSY, J., 1997: Učebné osnovy občianskej výchovy pre 6. – 9. ročník základnej školy. Bratislava: MŠSR, č. 1640/97-151.
- ČÁPOVÁ, M., 2002: Výsledky občianskeho vzdelávania v medzinárodnom porovnaní. In: J. Oborný (Ed.): *Občan a občianstvo*. Zborník z medzinárodnej konferencie konanej dňa 6. februára 2002. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, Katedra výchovy k občianstvu a jazykov Fakulty telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského, ISBN: 80-89075-09-6.
- ČÁPOVÁ, M. – SKLENÁROVÁ, I., 2002: Občianstvo a vzdelávanie v 28 krajinách: Občianske vedomosti a angažovanosť 14-ročných žiakov. Výsledky medzinárodnej štúdie o občianskom vzdelávaní v SR. Bratislava: ŠPÚ, 156 s.
- CASSEL, C. A. – LO, C. C., 1997: Theories of political literacy. *Political Behaviour*, 19, 4, 317-335.
- CLAES, E. – HOOGHE, M. – STOLLE, D., 2009: The political socialization of adolescents in Canada: Differential effects of civic education on visible minorities. *Canadian Journal of Political Sciences*, 42, 3, p. 613-636.
- CRICK, B., 2000: The citizenship order for schools. In: N. Pearce, J. Hallgarten (Eds.): *Tomorrow's citizen. Critical debates in citizenship and education*. London: Continuum, p. 77-83.
- DUDLEY, R. L. – GITELSON, A. R., 2003: Civic education, civic engagement and youth civic development. *Political Science and Politics*, Vol. 36. No. 2, pp. 263-267.

- GEORGI, V. B., 2005: Models of European Citizenship Education. NECE – Report, Expert Workshop, Saarbrücken, November 5-7th, 2005, for Bundeszentrale für Politische Bildung.
- GIROUX, H. A., 2005: Schooling and the struggle for public life. Democracy's promise and education's challenge. Boulder : Paradigm Publishers. ISBN: 1-59451-035-0.
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J., 2002: Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-635-7.
- HIMMELMANN, G., 2004: Citizenship education in Germany, the UK and the US. Lecture held at Symposium „Being intercultural and being an intercultural citizen“, School of Education, University of Durham, England, March 24-26, 2004.
- IDEA, 2007: To what extent is civic education seen as important in the school curriculum. <http://civiced.idea.int/public/viewQuestionSummary.jsp?qId=4226809>
- INEKO, 1999 – 2010: Občianske kompetencie. www.ineko.sk/ostatne/obcianske-kompetencie
- ISCED 2, 2009: Štátny vzdelávací program: Občianska náuka. ÚPK pre občiansku náuku. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- KATUNARIC, V., 2009: Civic education in the European countries. Metodika, Vol. 18, 1, p. 188-202.
- KERR, D., 1999: Citizenship education: An international comparison. www.inca.org.uk/pdf/citizenship_no_intro.pdf
- KERR, D., 1999: Changing the political culture: The advisory group on education for citizenship and the teaching of democracy in schools. In: Oxford Review of Education, Vol. 25, 1-2, p. 275-284.
- KERR, D., 2003: Developing effective citizenship education in England. Using the IEA Civic Education Study to inform policy, practice and research. Slough: National Foundation for Educational Research.
- KIPS, M. – KOLEDOVÁ, L., 2007: Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť. Bratislava: PdF UK a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 642 s. ISBN: 978-80-223-2295-9.
- LEWIS, A. C., 2001: Political participation and the young. Phi Delta Kappan, Vol. 82, No. 5, pp. 344, 418.
- LOCKWOOD, A. L., 2001: Blending civic decency and civic literacy. International Journal of Social Education, Vol. 16. No. 1, pp. 55-61.
- LOPES, J. – BENTON, E. – CLEAVER, E., 2009: Young people's intended civic and political participation: Does education matter? Journal of Youth Studies, Vol.12, 1, p.1-20.
- MACHÁČEK, L., 2002: Občianska participácia a výchova k európskemu občianstvu. Sociológia, roč. 34, č. 5, s. 461-482.
- MACHÁČEK, L. (Ed.), 2003: Participácia, občianstvo, demokracia. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť a Katedra pedagogiky FF UCM, CD ROM, ISBN 80-89031-48-9.
- MACHÁČEK, L., 2007: Formálne a neformálne vzdelávanie mládeže v procese jej prípravy na európske demokratické občianstvo. In: Kips, M., Koledová, L., 2007: Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť. Bratislava: PdF UK a Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, s. 25-31. ISBN: 978-80-223-2295-9.

- MILNER, H., 2002: Civic literacy: How informed citizens make democracy work. Hanover : University Press of New England. ISBN: 1-58465-173-3.
- MISTRÍK, E., 1996: Aesthetics and Civics. Senica: Hevi. ISBN:80-85518-40-6.
- MISTRÍK, E. a kol., 1996a: Výchova občana. Bratislava: IRIS.
- MISTRÍK, E., 1996b: Minister aj bezdomovec. CIVITAS – Časopis pre učiteľov občianskej výchovy a náuky. Roč. 2, č. 6, s. 1.
- MISTRÍK, 1997: Cesty občianstva. Bratislava: PdF UK, s. 112, ISBN: 80-88868-19-X.
- MISTRÍK, E. a kol., 1994: Etika a občianstvo. Bratislava: IRIS.
- MISTRÍK, E. a kol. 1999: Kultúra a multikultúrna výchova. Bratislava: IRIS.
- MISTRÍKOVÁ, E. – VALLO, A., 1996: Občianska výchova na slovenských školách. Výsledky sociologického výskumu na základných a stredných školách. Bratislava: Katedra sociológie, FF UK.
- OBORNÝ, J. (Ed.), 2002: Občan a občianstvo. Zborník z medzinárodnej konferencie konanej dňa 6. februára 2002. Bratislava: Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, Katedra výchovy k občianstvu a jazykov Fakulty telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského, 2002. ISBN: 80-89075-09-6.
- ONDREJKOVIČ, P., 1995. Úvod do sociológie výchovy. Bratislava: Veda.
- PATRICK, J. J. – SHEILAH, M.: (Eds.), 2000: Education for civic engagement in democracy: Service learning and other promising practices. Bloomington, In: Eric Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, ED 447 065.
- PLICHTOVÁ, J. – LÁŠTICOVÁ, B. – PETRJÁNOŠOVÁ, M., 2009: Konštruovanie slovenskosti vo verejnom priestore. Bratislava: KVS BK SAV. ISBN: 978-80-970234-0-9.
- PROKOP, J., 2005: Škola a spoločnosť v kritických teoriách druhej poloviny 20. storočia. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-1008-6.
- PUTNAM, R., 1995: Bowling alone: America's declining social capital. Journal of Democracy, Vol. 6, p. 65-78.
- PUTNAM, R., 2000: Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon and Schuster.
- SCHWARZER, S. – ZEGLOVITS, E., 2009: Citizenship education in-between learning and experience. Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. 38, 3, p. 325.
- SODOMA, B., 2006: SK. FORUM za skvalitnenie občianskej výchovy. Fórum občanov Slovenska. www.sk-forum.sk/index.php?id=Obcianska_vychova
- UČEBNÉ OSNOVY, 1983: Občianska náuka pre gymnáziá. Bratislava: MŠSR-SPN.
- VELDHIUS, R., 2006: Civic education in the European Union, Politeia Newsletter, 42, June.
- WHITELY, P., 2005: Citizenship education longitudinal study: second literature review. Citizenship education: the political science perspective. London: DfES, DFES Research report 631.
- ZÁPOTOČNÁ, O., 2004: Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach. Bratislava: Album, 121 s. ISBN: 80-968667-3-7.

Tabuľka č. 1: Štatistická významnosť rozdielov v hodnotení jednotlivých občiansko-formatívnych vplyvov medzi občiansky aktívnymi respondentmi a zvyškom výskumnej vzorky podľa jednotlivých občianskych aktivít (testovaná t-testom)

Aktivity:	%	Mali vplyv na ich postoje a záujem o politiku:								
		ZŠ	SŠ	VŠ	Rodina	Seba- vzdel.	Priate- lia	Člen- stvo v org.	Práca	Médiá
Boli ste volit'?	74,4				**	**	***	***	***	***
Zapojili ste sa do charitatívnych zbierok?	58,7		**		***	***		***	***	***
Podpisali ste petíciu?	48,4		***	**	***	***	**	***	***	***
Zapojili ste sa do riešenia problému vo vašej obci / meste?	34,5	*	***		***	***	***	***	***	***
Zúčastnili ste sa na verejných rokovaníach, diskusiách a vyjednávaniach (napr. o projektoch miestneho rozvoja)?	18,5					***	**	***	***	***
Zúčastnili ste sa na politickom mítingu?	17,3		*		**	**	***	***	**	
Zapojili ste sa do symbolického protestu alebo bojkotu (napr. nosenie odznaku, nálepky, symbolu nejakej kampane, bojkot určitých výrobkov z politických, etických alebo ekologických dôvodov)?	15,0	*	**		*	***	***	***	***	
Obrátili ste sa na politického činiteľa?	10,6		*		***	***	**	***	**	***
Pracovali ste aktívne v odboroch?	10,3	*	*	**	*	*		***	***	
Pracovali ste pre nejakú politickú stranu?	7,1	*	**	***				***		*
Zúčastnili ste sa na demonštrácii?	9,5		***		*	**	*	***	***	**
Zapojili ste sa do práce mimovládnej organizácie?	9,3		**			**	***	***	**	*
Zúčastnili ste sa na internetových diskusiách o verejnom dianí (vrátane blogovania)?	7,1		***	***		***	***	***	*	
Zapojili ste sa do pripomienkovania nejakého zákona alebo nariadenia (hromadná pripomienka občanov, návrh zmeny zákona)?	6,7		**	**		**		***	***	*
Kandidovali ste do verejnej funkcie?	4,5							***	*	
Vyjadrovali ste sa k politickým otázkam v médiách?	2,0		***	***	**	***	*	***		

*p<0.5, **p<0.01, ***p<0.001

Tabuľka č. 2: Čo získali žiaci na základnej škole (žiaci 8. ročníka ZŠ, n= 840)

Vysoké pásmo	%
vedomosti v jednotlivých predmetoch	84,6
spolupracovať s inými žiakmi	80,5
samostatne rozmýšľať	80,2
dobré sa písomne vyjadrovať	77,0
Stredné pásmo	
zodpovednosť plniť si školské povinnosti	66,4
argumentovať a diskutovať	65,4
rešpektovať pravidlá a dodržiavať predpisy	64,4
dobré mravy a slušnosť	62,7
domáhať sa svojich práv a presadzovať ich	60,2
tolerovať inakosť národov a národností	59,2
vyjadrovať a formulovať názory	59,2
tolerovať znevýhodnených žiakov	58,3
záujem o veci verejné	54,5
Nízke pásmo	
stať sa osobnosťou	46,7
byť hrdý/hrdá na svoju školu	46,3
zapájať sa do rozhodovania o veciach týkajúcich sa školy	43,9