

CIVILIA

REVUE PRO OBOROVOU DIDAKTIKU
SPOLEČENSKÝCH VĚD

VZDĚLÁNÍ A JEHO INTERKULTURNÍ KONTEXT

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2011

Ročník 2 | Číslo 2

2011

Redakční rada:

Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.

Mgr. Pavel Krákora

Prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D.

Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.

Prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c.

Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

Doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.

dr hab. Aleksandra Trzecielińska-Polus

Dr. Péter Várnagy

Editor Mgr. Pavel Krákora

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora

Technická a jazyková redaktorka: Pavlína Kajnarová

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, Katedra společenských věd PdF, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc v roce 2011. Tel. 585 635 402, www.ksv.upol.cz.
Produkci zajistilo Nakladatelství Epoque, s.r.o., Kaprova 12, 110 00 Praha 1, tel. 224 810 352, www.epocha.cz.

Za formální a obsahovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.
Jednotlivé příspěvky prošly anonymním recenzním řízením.

Vychází dvakrát ročně

1. vydání

Reg. č.: MK ČR E 19778

ISSN 1214-1348

Obsah

Předmluva	4
<i>David Hampl</i> : Problém koexistence a jeho důsledky	6
<i>Tomáš Hubálek</i> : Následky normalizace na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci	13
<i>Radim Chmelík</i> : Realization of Students Participation at the Secondary Grammar School.	21
<i>Tomáš Jarmara</i> : Participační formy demokracie v integrovaném světě.	39
<i>Pavel Kopeček</i> : Odboj v Protektorátu Čechy a Morava – součást evropského protifašistického hnutí odporu	48
<i>Pavel Krákora</i> : Menšinové politické strany v Československu 1918–1938.	57
<i>Denisa Labischová</i> : České školství na Těšínsku ve dvacátých letech 20. století.	68
<i>Denisa Labischová</i> : Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis)	87
<i>Gabriela Medvedová</i> : Činnost olomouckého městského školského výboru pro německé školy v letech 1921–1938.	102
<i>František Mezihorák</i> : Evropské vzdělávání – jednoduché otázky bez snadných odpovědí.	118
<i>Zdeněk Novotný</i> : Studium filosofie je studiem kultury	123
<i>Petr Zima</i> : Dialog jako jeden z důležitých předpokladů fungování demokratické společnosti.	129
<i>Michal Procházka</i> : Politická propaganda a princip výstavby její jazykové stránky	138
<i>Denisa Labischová</i> : Recenze.	145
<i>Antonín Staněk</i> : Zprávy	147

VZDĚLÁNÍ A JEHO INTERKULTURNÍ KONTEXT

Předmluva

Vzdělání patřilo a patří k významným a tradičním evropským kulturním hodnotám. Univerzity, jako společenství učitelů a studentů, vždy v této oblasti sehrávaly důležitou roli, především z toho důvodu, že se zde setkávali lidé (studenti, učitelé) z nejrozličnějšího kulturního a sociálního prostředí. Tento proces má své počátky v období raného středověku, kdy vznikaly první evropské univerzity (např. Bologna – 1088, Paříž – 1150 či Oxford – 1167). V rámci těchto univerzit se postupem doby ustálilo rozdělení na jednotlivé „univerzitní národy“. Například na pražské univerzitě (1348) se jednalo o národ bavorský, saský polský a český. Interkulturní (v dnešním pojetí a chápání nadnárodní) kontext tehdejšího vzdělávání byl dále mimo jiné umocněn skutečností, že v uvedené době bylo vzdělání realizováno výhradně v latině, která plnila úlohu univerzálního, vědeckého jazyka. Právě z tohoto důvodu mohli tehdejší studenti „přecházet“ z univerzity na univerzitu, aniž by vnímali jazykovou bariéru a středověké univerzity byly právem vnímány jako interkulturní vzdělávací instituce.

Také v následujícím období renesance a humanismu zůstávala latina i nadále jakýmsi univerzálním jazykem vzdělavců a tehdejší univerzity stále zachovávaly ráz „nadnárodnosti“ a univerzálnosti.

S počínajícím osvícenstvím (první polovina 18. století) se začal na univerzitách stále více prosazovat princip svobody myšlení a na rozdíl od středověkých univerzit se jak ve výuce, tak ve vnitřní komunikaci univerzit začaly uplatňovat národní jazyky. Tato skutečnost byla mj. způsobena i tím, že univerzity postupně přecházely pod kontrolu státu. V této souvislosti také postupně došlo k určité demokratizaci

univerzitního vzdělání, neboť na univerzitách začali získávat vzdělání lidé z nejrůznějších sociálních vrstev. A právě tím se i nadále prohluboval interkulturní kontext univerzitního vzdělávání, a to i přesto, že na rozdíl od středověku a renesance univerzity v období od poloviny 18. do počátku 20. století postupně získávaly spíše národní charakter.

Po roce 1945 byl interkulturní charakter evropských univerzit zásadním způsobem přerušen zformováním států tzv. východního bloku a následnou studenou válkou. I když ve vztahu k Československu druhé poloviny 60. let 20. století došlo k určitému uvolnění, interkulturní charakter vzdělávání, a to nejen univerzitního, se mohl obnovit až po zhroucení režimů ve východní Evropě v roce 1989. Tím byl opět umožněn volný a svobodný pohyb studentů mezi univerzitami po celé Evropě. Latinu, jazyk středověkých a renesančních vzdělavců, do značné míry nahradila angličtina. To však neznamená, že by univerzity v jednotlivých evropských státech ztrácely svou národní a „badatelskou“ identitu. Neboť angličtina, ale i jiné jazyky, mohou sehrávat důležitou roli při prohlubování interkulturních kontextů současného vzdělávání, vědecké a badatelské práce. Protože právě univerzity mohou sehrávat onu příznačnou roli „mostů“ mezi kulturami. Což samo o sobě může vést nejen k hlubšímu poznání, ale i k vyšší míře tolerance mezi lidmi a k jejich vzájemnému respektu, úctě a pochopení.

Následující texty jsou věnovány otázkám interkulturality, národní identity, tolerance a kulturních odlišností, a to z pohledu různých disciplín – historie, politologie, filozofie –, přičemž nejsou opomíjeny ani pedagogické aspekty.

V Olomouci 14. září 2011

PhDr. Petr Zima, Ph.D., Mgr. Pavel Krákora

Problém koexistence a jeho důsledky

David HAMPL

Abstrakt: Problém koexistence je spojen s paralelní existencí odlišných celků. V evropské tradici můžeme nalézt jako příklad koexistence římskou říši s její východní a západní částí či dualismus v případě Rakouska-Uherska. Koexistence souvisí také s konfliktem mezi Východem a Západem či Severem a Jihem, které svými důsledky ovlivňovaly a ovlivňují evropský vývoj. Také Evropská unie je konfrontována s důsledky těchto procesů.

Klíčová slova: Koexistence, dialog, říše, Evropa, Evropská unie

Vymezení pojmu „Evropa“ se nám může jevit jako snadné. Můžeme hovořit o otázkách evropské identity nebo o tradici evropské kultury. V současnosti nabývají na aktuálnosti otázky týkající se Evropské unie, která nám ukazuje pokus o budování integrované Evropy. Pokusy o vybudování evropské jednoty můžeme nalézt už v evropské historii. Přitom bychom ale neměli zapomínat, že Evropa často vypadá jako sen elit. Nejedná se zde o pouhé přání, které si příslušníci těchto elit chtějí vyplnit? Přirozeně můžeme konstatovat, že Evropa je ve své podstatě multikulturní a tvoří vlastně jednotu v různosti. V tomto příspěvku se budu zabývat tématem koexistence. Pod pojmem koexistence rozumíme především paralelní existenci různých systémů. V evropské historii můžeme nalézt četné příklady, jak může tato mírová koexistence

fungovat. Koexistence je úzce spjata se schopností vést dialog. Dialog je důležitou součástí komunikace a můžeme říci, že zde máme na mysli výměnu otázek a odpovědí vedenou v ústní či písemné formě, a to nejméně mezi dvěma zúčastněnými stranami. Můžeme usilovat o dosažení jednoty, ale přitom není možné ignorovat skutečnost, že Evropa je rozdělena v celé řadě nejrůznějších otázek. Toto rozdělení je součástí každodenní reality evropských států. Společnost je v těchto státech často rozdělena nejen etnicky, ale i nábožensky nebo sociálně. Můžeme si položit otázku, zda je politické vedení států připraveno vést tento náročný dialog se společností. Pokusení hledat jednoduchá a populistická řešení může být poměrně silné.

Stát s jeho vymezením daným hranicemi pro nás představuje rámec, v němž můžeme tuto otázku otevřít. Mnozí teoretikové (Krejčí, 1997, s. 134) došli k závěru, že všechny politické hranice jsou nepřirozené, neboť představují výsledek politiky a mocenských vztahů. Všechny státní hranice jsou vlastně výsledkem působení sociálně-politických sil v prostoru a čase. Pro nás mají význam především dva typy států, a to říše a národní státy. V případě říší se pod jedním mocenským centrem či pod jednou vládou soustředí více geografických, politických nebo národně-kulturních jednotek, které jsou na tomto centru v různých stupních závislé. Bohatství, moc a prestiž vládnoucích elit byly s velikostí těchto říší pevně spjaty. Velikost říší byla zdrojem jejich ekonomické a politické síly, ale nesla v sobě také slabost, která byla patrná v problémech byrokracie a vnitřní komunikace. Problematická byla loajalita vzdálených nebo silnějších jednotek k mocenskému centru. Je zjevné, že za této situace byla existence a kontrola komunikací otázkou zásadního významu, pokud šlo o zachování jednoty říše. Již samotná geografická poloha Evropy byla překážkou pro sjednocení Evropy uvnitř jedné říše. Už ve starověku zde sehrávalo důležitou roli Středozemní moře, bez kterého by byla životaschopnost římské říše obtížně představitelná. Z technických a administrativních důvodů došlo k rozdělení římské říše na část západní a východní, ale i po roce 395 tvořila říše římská v podstatě jeden celek (srov. Burian, 1994, s. 199). O rozdělení říše na dvě zcela nezávislé poloviny zde ještě nemůžeme hovořit. V průběhu 4. století došlo k výraznému kulturnímu, náboženskému a ekonomickému rozvoji jak převážně

řecké východní části, tak i latinské západní části. Neměli bychom zapomínat, že v roce 380 bylo křesťanství prohlášeno státním náboženstvím, čímž mohla být alespoň posílena jednota náboženská, ale skutečnost byla komplikovanější. Zde se nejednalo jen o rozdíly mezi řeckým a latinským jazykem, odlišné byly také různé teologické interpretace. Již v raných křesťanských společenstvích lze vysledovat první náznaky odlišných pohledů, které vyústily v roce 1054 v rozkol, neboť katolická církev nebyla připravena akceptovat odlišnou východní tradici křesťanství. V roce 1204 mocenské zájmy Benátek způsobily realizaci křížové výpravy proti Byzanci. Neschopnost Západu vést dialog s Byzancí a ortodoxní církví skončila v roce 1453 pádem Konstantinopole do tureckého područí. Koexistenci římskokatolické církve s církví pravoslavnou, zastoupenou např. v Rusku, je možno sledovat od konce 20. stol., kdy se objevují nové možnosti vzájemného dialogu. Angažovanost pravoslavné církve na poli ekumenismu je spíše symbolická a v Rusku samotném panuje nedůvěra k tamnímu působení římskokatolické církve. Se snahami o zlepšení vztahů mezi římskokatolickou církví a pravoslavím a lepší vzájemné porozumění můžeme spojovat např. působení českého kardinála Tomáše Špidlíka.

Zmínit můžeme ještě jeden příklad. Po rakousko-uherském vyrovnání z 6. června 1867 došlo k přetvoření rakouského císařství a až do 31. října 1918 existovala ve střední a jižní Evropě monarchie Rakousko-Uhersko. Tato říše pod vládou dynastie Habsburků byla oficiálně složena z „v říšské radě zastoupených království a zemí“ a ze „zemí uherské svatoštěpánské koruny“. Neoficiálně se nazývaly tyto dva státy jako Předlitavsko a Zalitavsko (srov. Bělina a kol., 1995, s. 102). Rakousko-Uhersko bylo rozlohou druhým největším a počtem obyvatelstva třetím největším evropským státem. Úředními jazyky byly němčina a maďarština stejně jako v jednotlivých zemích užívané jazyky – polština, čeština, srbochorvátština, slovenština, slovinština, rumunština, rusínština a italština (srov. Krákora, 2009, s. 85). Rakousko-Uhersko bylo příliš heterogenní a nebylo překvapením, že v roce 1918 došlo k rozpadu monarchie a ke vzniku nových států. Nacionalismus je často nerozlučně spjat s realizací práva národů na sebeurčení. Snahy o řešení otázek menšin závisí na schopnostech demokratického systému, např.

ve střední a jižní Evropě můžeme za takový ostrov demokracie v meziválečném období považovat Československou republiku v čele s prezidentem T. G. Masarykem (srov. Medvedová, 2009, s. 203).

Nejčastěji je pojem koexistence zmiňován ve spojení s obdobím „studené války“. Zde máme na mysli konflikt mezi Východem a Západem. To byl konflikt mezi západními mocnostmi pod vedením USA a východním blokem pod vedením SSSR v období let 1947 až 1990, ačkoliv v minulosti bylo trvání tohoto konfliktu vymezeno také odlišně. Konkurence obou systémů pramenila především z ideologických rozdílů. Hlavní roli zde hrála propaganda, k „válce horké“ v této době nedošlo, i když je možno hovořit o řadě „konfliktů v zastoupení“. V Evropě se jednalo o přítomnost dvou paktů, a to paktu NATO a Varšavské smlouvy. Symbolem ostře vymezeného rozdělení se stala „železná opona“. Nová očekávání po roce 1989 byla pochopitelná (srov. Kopeček, 2009). S demokratickými změnami je spojeno sjednocení Německa, k němuž došlo 3. října 1990. Dne 12. března 1999 bylo NATO rozšířeno o Polsko, Maďarsko a Českou republiku, čímž bylo vojenské rozdělení Evropy definitivně ukončeno. Později byli do struktury NATO integrováni také další bývalí členové Varšavské smlouvy. Rozdělení Evropy v ekonomické sféře je odstraňováno teprve postupně v procesu rozšiřování Evropské unie. Dne 1. května 2004 byl optimistickým znamením vstup deseti nových členských států do EU, mezi nimi byly rovněž Polsko, Maďarsko, Slovensko a Česká republika. Přesto lze stále v Evropské unii vysledovat hranice mezi starými a novými členskými státy. V tomto procesu svou roli sehrává rozdílná úroveň ekonomik členských států. V realitě současného vývoje se i nadále objevují úvahy o vícerychlostní Evropě. Je nutno zohlednit důsledky hospodářské krize. Na příkladu Řecka je možno ukázat, že aspekty evropské solidarity nejsou vždy příliš funkční. Riziko do budoucna mohou představovat i další státy, jako např. Irsko či Portugalsko. Paradoxní situaci můžeme spojovat s unijní kritikou na adresu slovenské vlády, která vyjádřila neochotu k podpoře Řecka. Mají chudší členové EU, jako Slovensko, podporovat ty bohatší?

Evropská situace je stále výrazněji ovlivňována také důsledky konfliktu mezi Severem a Jihem. Pod pojmem konflikt mezi Severem a Jihem rozumíme rozpory mezi průmyslově vyspělými a rozvojovými státy,

které pramení z rozdílů hospodářských, sociálních, politických a kulturních. Název konfliktu má pozadí v geografickém vymezení, neboť většina dřívějších koloniálních mocností leží na severní polokouli, zatímco četné rozvojové země a dřívější kolonie leží na jižní polokouli. Konflikt mezi Severem a Jihem začal již ve čtyřicátých letech 20. stol. a je možno jej spojovat se snahami asijských kolonií Velké Británie o nezávislost, což se týkalo např. Indie. Tento proces byl završen koncem 20. stol., dnes existuje kolonií jen málo. Tento konflikt byl také ovlivněn probíhajícím konfliktem mezi Východem a Západem v období „studené války“, kdy se SSSR a USA snažily získat státy, které dosáhly nezávislosti, na svou stranu. Koexistence mezi Severem a Jihem je potenciálním zdrojem sociálních konfliktů. Dřívější koloniální mocnosti, jako např. Anglie a Francie, jsou atraktivní cílové země pro uprchlíky z rozvojových zemí. Je ale většina společnosti připravena k dialogu s těmito novými občany Evropy? Podle P. Barši se nabízejí tři možné odpovědi na otázku narůstající imigrace z mimoevropských zemí. Jedná se o diferencovanou přechodnou inkorporaci, asimilaci a hierarchizovaný kulturní pluralismus. Tyto tři nové typy můžeme odvodit z německého, francouzského a britského přístupu k této otázce. Německý model je spjat také s přítomností tureckých gastarbeiterů. Od roku 1973 bylo možno hovořit o vládním programu „integrace na čas“, kdy kulturně a pokrevně definovaní příslušníci německého národa z východních zemí nebyli vnímáni jako cizinci, ale jako přesídlenci či vysídlenci v případě bývalé NDR. Oproti této partikulární etnické identitě stojí v druhém případě univerzální idea republiky ve Francii. Francie se jeví jako země otevřená pro ty, kteří na jejím území žijí a pracují. Tuto občansko-politickou integraci můžeme současně vnímat jako kulturní asimilaci. Kulturní a skupinová odlišnost je tolerována jako osobní věc jednotlivce, ale již nikoliv jako část veřejné kultury. Zákaz nošení muslimských šátků jako nástroj kulturní homogenity symbolizuje ideál francouzského sekularizovaného školství. Pro moderní francouzskou kulturu je charakteristické ztotožnění integrace s asimilací. Nedostatky této politiky bylo možno vysledovat v případě nepokojů vyvolaných imigranty, které však byly více motivovány sociálně než etnicky či nábožensky. Navracení romského obyvatelstva z Francie do zemí původu představovalo v roce 2010 velmi

problematický pokus o populistické řešení tohoto problému. Třetí model hierarchického a „nerovného pluralismu“ byl typický pro britskou koloniální politiku. Britská tradice neměla za cíl udělat z poddaných impéria Angličany, ale měli si dále zachovat tradice svých komunit, aniž by narušili dominující pozici kultury anglické. Již od šedesátých let 20. století můžeme v Anglii hovořit o liberálním kulturním pluralismu jako o oficiální politické linii (Barša, 1999, s. 222).

Koexistence není automaticky spojena se schopností vést dialog. Ochota obou stran sdělovat si otevřeně své postoje a vzájemně si naslouchat jako hlavní předpoklady pro dialog není často přítomna. Evropská unie se 27 členy již nemusí hledat při rozhodování konsensus, jen pouhou většinu. Evropa nemluví jednou řečí a také obsah vysloveného je často rozdílně interpretován. Evropa není jednotná, je a zůstane rozdělena. V jejím rámci je zjevná koexistence mezi starými a novými či mezi bohatšími a chudšími členy EU, proto je nezbytností zachování vzájemné tolerance. Tolerovat projevy netolerance však nelze. Evropa by neměla hledat jednoduchá a populistická řešení, ale měla by se vrátit k hodnotám křesťanským a k tradici evropské solidarity. Doba hospodářské krize nám ukazuje stále výrazněji, že řada otázek by neměla být diskutována pouze v politické rovině (srov. Jarmara, 2006), ale také v rovině etické, pokud chceme nalézt skutečná východiska. Teprve potom je možné nalézt cestu k dosažení jednoty v různosti.

Literatura:

BARŠA, P. *Politická teorie multikulturalismu*. Brno: CDK, 1999.

BARŠA, P. *Západ a islamismus*. Brno: CDK, 2001.

BĚLINA, P. a kol. *Dějiny zemí Koruny české II*. Praha, Litomyšl: Paseka 1995.

BURIAN, J. *Římské impérium*. Praha: Svoboda-Libertas, 1994.

DURMAN, K. *Útěk od praporů*. Praha: Karolinum, 1998.

JARMARA, T. Evropská unie jako interkulturní společnost. In *Kapitoly z multikulturalismu*. Praha: Univerzita Karlova EIS SVLP, 2006, s. 49–61.

KOPEČEK, P. Versuche zum politischen Systemwandel in den Satellitenstaaten des Ostblocks und ihre militärische Unterdrückung durch die Sowjetunion. In WICHARD, R. (Hrsg.) *Brücken unter den Kulturen*. Frankfurt am Main: Stiftung Haus der Action 365, 2009. S. 181–188.

- KRÁKORA, P. Die Habsburger Monarchie – ein Versuch der Vereinigung unterschiedlicher Nationalkulturen in einer Staatseinheit. In WICHARD, R. (Hrsg.) *Brücken unter den Kulturen*. Frankfurt am Main: Stiftung Haus der Action 365, 2009. S. 83–91.
- KREJČÍ, O. *Mezinárodní politika*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, 1997.
- KROPÁČEK, L. *Islám a Západ*. Praha. Vyšehrad, 1999.
- MEDVEĐOVÁ, G. Tschechen und Deutsche nebeneinander. In WICHARD, R. (Hrsg.) *Brücken unter den Kulturen*. Frankfurt am Main: Stiftung Haus der Action 365, 2009. S. 203–209.
- MENCL, V. a kol. *Křižovatky 20. stol.* Praha: Naše vojsko, 1990.
- SKŘIVAN, A. a kol. *Kapitoly z dějin mezinárodních vztahů 1648–1914*. Praha: ISE, 1994.
- VYKOUKAL, J. a kol. *Východ. Vznik, vývoj a rozpad sovětského bloku 1944–1989*. Praha: Libri, 2000.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. David Hampl, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: david.hampl@upol.cz

Následky normalizace na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci

Tomáš HUBÁLEK

Abstrakt: Příspěvek analyzuje průběh změn, které proběhly na Univerzitě Palackého v Olomouci a její Pedagogické fakultě na začátku období tzv. normalizace. Pozornost je věnována především personálním obměnám, změnám ve vnitřní struktuře Pedagogické fakulty a důsledkům těchto procesů. V příspěvku je rovněž poukázáno na různé formy perzekuce, které postihly některé pracovníky a na hlavní faktory, které zasahovaly do chodu a řízení Univerzity Palackého ve sledovaném období.

Klíčová slova: Normalizace, školství, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Československo, Komunistická strana Československa, perzekuce, prověrky, 70. léta 20. století

Úvod

Intervence vojsk Varšavského paktu do Československa v roce 1968 zcela změnila dosavadní vývoj v zemi. Období nejistoty a nadějí v kompromisní řešení této mezinárodní krize skončilo podepsáním Moskevských protokolů. V Československu byl definitivně vytyčen nový politický kurz v dubnu 1969, kdy byl schválen tzv. obuškový či pendrekový zákon, podle něž mohli být trestáni odpůrci nových poměrů.

Na vedoucí místa ve státním i stranickém aparátu přišli noví lidé a ti, kteří na svých pozicích setrvali, byli pečlivě prověřeni. Jakmile získalo

konzervativní prosovětské křídlo Komunistické strany Československa (dále jen KSČ) většinové zastoupení v hlavních úřadech, začalo si zajišťovat pevnější postavení i v dalších důležitých odvětvích a složkách společnosti. Nastala éra tzv. normalizace poměrů ve společnosti, která trvala prakticky do zhroutení monopolu komunistické moci ve státě v roce 1989, byť v osmdesátých letech byla její intenzita menší než v letech předchozích.

V popředí zájmu ústředních orgánů bylo i terciární školství, které bylo mimo jiné nástrojem politického působení na své studenty. I z těchto důvodů došlo k relativně rychlému a důkladnému prověřování všech pedagogů na vysokých školách.

V příspěvku jsme zvolili pro ilustraci příklad Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a chceme charakterizovat změny, ke kterým na této fakultě v rozmezí let 1969–1974 došlo.

Průběh normalizace na PdF UP

V polovině září roku 1969 byly na jednání Krajského výboru KSČ vytyčeny hlavní úkoly pro vedení Univerzity Palackého. Dosavadní činnost místní organizace členů strany byla zrušena a převedena pod Okresní výbor KSČ v Olomouci a byly nařízeny co nejrychlejší personální obměny ve vedení univerzity, jednotlivých fakult a vědeckých rad.¹

Konkrétně na Pedagogické fakultě UP byly tyto směrnice Krajského výboru KSČ splněny takto: dosavadní proděkan pro záležitosti studentů M. Kala byl zvolen děkanem a zároveň byl jedinou osobou, která byla ve vedení fakulty i před realizací normalizačních změn. Dosavadní děkan a dva z proděkanů byli v následujících prověrkách dokonce vyloučeni z KSČ. Zatímco do roku 1969 měl k dispozici děkan J. Just tým pěti proděkanů, nový děkan M. Kala spolupracoval se čtyřmi zcela novými proděkany. Vyjádříme-li tento stav v procentech, můžeme konstatovat, že vedení Pedagogické fakulty bylo obměněno z 80 %, přičemž post jednoho z bývalých proděkanů byl zrušen úplně.

Dalším důležitým orgánem, který ovlivňoval chod fakulty, byla její vědecká rada. Pokyny pro sestavení vědeckých či uměleckých rad na vysokých školách vydalo Ministerstvo školství ČSR na začátku roku 1970. V tomto manuálu se přímo píše, že tyto rady mají být vytvořeny

„s jasnou převahou členů, kteří stojí na pozicích strany a vlády a jsou schopni ji důsledně realizovat“ (Urbášek, 2008, s. 68).

Počet členů vědecké rady pedagogické fakulty byl po stranických pohovorech snížen z 29 na 23 osob. V nově složené radě usedlo sedm členů, kteří v ní působili ještě před její obměnou, což představuje necelou třetinu z celkového počtu členů. V původní vědecké radě působili 2 profesori a 11 docentů. V nově ustavené vědecké radě nebyli profesori zastoupeni vůbec a docenti pouze 4. U devíti členů rady dokonce nebyly uvedeny žádné akademické hodnosti. Je tedy jasné, že pro jmenování členem vědecké rady nebyly důležité kvalifikační předpoklady – tedy vyšší vědecko-pedagogická hodnota opřená o výsledky dosavadní akademické práce, ale postoje a stanoviska jednotlivých osob k současné politice stranických špiček.

O měsíc později, tedy v únoru roku 1970, vypracovalo Ministerstvo školství směrnice, podle kterých měla být zhodnocena pracoviště všech fakult. V podstatě šlo o aplikaci totožných hledisek na jednotlivé katedry, jaká byla použita pro vytváření vědeckých rad. Každá katedra měla být „očistěna“ od lidí, kteří nesouhlasili s nově nastoleným politickým kurzem.

K samotné realizaci těchto pokynů došlo na Pedagogické fakultě UP v dubnu roku 1970. Oficiálně probíhaly tzv. pohovory k výměně stranických legitimací, kdy členem KSČ mohl být pouze člověk souhlasící s novými poměry. V praxi měly tyto pohovory ještě jeden dopad. Ti, kteří se nestali členy KSČ, nebo byli ze strany vyškrtnuti (což byla forma nižšího stranického trestu), začali být různými způsoby perzekvováni. A to od nižšího finančního ohodnocení, zákazu publikování a snížení úvazku až po ztrátu zaměstnání.

Ještě před začátkem prověrek bylo všem členům KSČ pozastaveno jejich členství. Po následných pohovorech s jednotlivými pracovníky jim bylo členství buď obnoveno (mohla jim být ponechána i stará členská legitimace), nebo bylo přistoupeno k uložení stranického trestu (vyloučení či vyškrtnutí).

Největší část pohovorů proběhla v květnu roku 1970, přičemž v období od dubna do června 1970 se konalo 101 těchto prověrek. Některé však byly realizovány ještě v první polovině roku 1972.

Protokol vždy obsahoval několik bodů sloužících k identifikaci posuzované osoby, vlastní hodnocení komise, podpisy členů komise a hodnoceného (případně jeho stanovisko k závěrům komise) a vyjádření nadřízeného stranického orgánu – tedy OV KSČ v Olomouci, který mohl stanovisko komise dle svého uvážení měnit. V několika případech se posuzovaný odvolal k tomuto stranickému orgánu a dvě stížnosti na průběh pohovoru řešil i KV KSČ v Ostravě. Sumarizaci dat získaných z těchto protokolů uvádí následující tabulka:²

Pohovorů celkem	101
Z celkového počtu zrušeno členství v KSČ	54
Z celkového počtu zrušeno členství v KSČ na vlastní žádost	2
Z celkového počtu vyloučeno z KSČ	8
Z celkového počtu doporučeno vydání nové legitimace člena KSČ	37
Závěrečné hodnocení OV KSČ (přehodnocení doporučení prověřkové komise k členství osoby v KSČ)	
Ze zrušení na ponechání členství	6
Z vyloučení na zrušení členství	3
Z vydání nové legitimace na zrušení členství	2

Tab. 1: *Přehled výsledků činnosti prověřkových komisí při základní organizaci KSČ na PdF UP v roce 1970*

Z uvedených čísel vyplývá, že se členská základna KSČ na pedagogické fakultě po první fázi pohovorů v roce 1970 ztenčila o 63 %. P. Urbášek uvádí, že v polovině roku 1972 se počet zrušených členství zvýšil na 66 % původního stavu. Ke stejnému datu se zvýšil i počet vyloučených pracovníků pedagogické fakulty na konečných 18 (Urbášek, Pulec, 2003, s. 285). Počet vyloučených se v roce 1970 pohyboval kolem 7 %, zatímco v roce 1972 se toto číslo ještě zvýšilo na 12 %.

Jedním z nejfrekventovanějších důvodů pro negativní stanovisko komise pro pohovory bylo konstatování, že dotyčný „nijak aktivně

nevystupoval na obranu vedoucí úlohy strany a nijakým způsobem nepomohl v diferenciačním procesu politického života na fakultě.“³ V protokolu z pohovoru s bývalým děkanem PdF se mimo jiné můžeme dočíst, že „nevystoupil nijak proti umrtvení stranického života na fakultě, ani nepřišel iniciativně s nějakým návrhem či námětem k upevnění strany a její vedoucí úlohy na fakultě“,⁴ a to byl dostatečný důvod pro jeho vyloučení z KSČ.

Z analýzy archivních dokumentů⁵ dále vyplývá, že celkově bylo zbaveno svých funkcí 6 hlavních představitelů vedení fakulty (včetně děkana, proděkanů, tajemníka fakulty) a 12 vedoucích kateder. Vyjádřeno v procentech bylo vedení kateder obměněno z 67 %. Prověřování na pedagogické fakultě bylo natolik důkladné, že po ukončení pohovorů se mohla fakulta „pochlubit“ nejnižším počtem pedagogických zaměstnanců – členů KSČ v rámci celé Univerzity Palackého (Urbášek, Pulec, 2003, s. 285).

Po ukončení pohovorů bylo přistoupeno k realizaci interních perzekučních opatření namířených proti pracovníkům, kterým nebylo obnoveno členství v KSČ, a nestraníkům. Byly vypracovány tzv. plány vědeckého růstu, v nichž bylo uvedeno, kdo a kdy může aspirovat na vyšší vědecko-pedagogické hodnosti a kdo naopak o kariérní růst usilovat nemůže. Plány sestavovali jednotliví vedoucí kateder pro svá pracoviště a záleželo na jejich vůli, jaký obsah budou tyto dokumenty mít. Hlavním kritériem se přirozeně stalo členství v KSČ, ale určitou roli hrály i osobní antipatie či vnější intervence (např. z rektorátu, z okresního či krajského výboru KSČ atp.). Konečnou podobu plánů pak ovlivňovali i kádroví pracovníci, vedení fakulty a fakultní závodní organizace KSČ.

Změny ve vnitřní struktuře Pedagogické fakulty

S postupnou realizací personální obměny na PdF UP v Olomouci došlo na této fakultě i k určitým organizačním změnám. Katedry pedagogické fakulty sídlily na konci šedesátých a v sedmdesátých letech minulého století ve čtyřech budovách v Olomouci. Celkem měla fakulta v roce 1968 osmnáct kateder, přičemž vojenskou přípravu pro posluchače pedagogické fakulty zajišťovala vojenská katedra UP.

Některé katedry byly po normalizačních pohovorech citelně personálně oslabené a reálně hrozila možnost, že nebude kvůli nedostatku erudovaných odborníků stoprocentně zabezpečena výuka v jednotlivých seminářích. Některé katedry byly po roce 1970 sloučeny, na jiných se objevil problém absence docentů a profesorů v obsazení katedry. V několika případech se jednalo o kombinaci obou těchto faktorů. Je zřejmé, že náhlý odchod pracovníků fakulty se projevil i v kvalitativní složce při výuce. Výčet všech kateder pedagogické fakulty je uveden níže, opět v porovnání akademických let 1968/1969 a 1973/1974.

1968/1969		1973/1974	
Kat. společenských věd	Kat. chemie	Kat. českého jazyka a literatury	Kat. chemie
Kat. českého jazyka a literatury	Kat. přírodopisu	Kat. ruského jazyka a literatury	Kat. dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy
Kat. ruského jazyka a literatury	Kat. základů zemědělské výroby	Kat. matematiky	Kat. fyziky a základů průmyslové výroby
Kat. dějepisu	Kat. hudební výchovy	Kat. biologie dítěte	Kat. hudební výchovy
Kat. zeměpisu	Kat. pedagogiky	Kat. pedagogiky	Kat. tělesné výchovy
Kat. matematiky	Kat. speciální pedagogiky	Kat. speciální pedagogiky	
Kat. fyziky	Kat. psychologie	Kat. psychologie	
Kat. základů průmyslové výroby	Kat. biologie dítěte	Kat. přírodopisu a základů zemědělské výroby	
Kat. výtvarné výchovy	Kat. tělesné výchovy	Kat. výtvarné výchovy	

Tab. 2: Seznam kateder PdF UP v letech 1968–1974

Ze seznamu přednášek, v němž je uvedeno i personální obsazení jednotlivých kateder, můžeme zjistit, že organizačně nejvíce byla

postižena katedra společenských věd, katedra dějepisu a katedra zeměpisu, které byly sloučeny do jednoho celku. Navíc byl zrušen i kabinet sociologie výchovy, který byl součástí katedry společenských věd a kabinet pro dějiny závodů, který administrativně spadl pod katedru dějepisu. V roce 1968 působilo na těchto třech zmíněných katedrách a ve dvou kabinetech 28 vědecko – pedagogických pracovníků. Po reorganizaci byla tato pracoviště sloučena a v rámci nové katedry dějepisu, zeměpisu a občanské výchovy byla zřízena pouze oddělení dějepisu a zeměpisu (je tedy otázkou, jak byla po formální stránce garantována výuka ve studijních oborech zaměřených na občanskou výchovu). Na této nově konstituované katedře se pedagogické práci věnovalo 10 osob, což představuje úbytek zaměstnanců o 64 % oproti stavu z roku 1968. Navíc svá místa byli nuceni opustit oba docenti a jeden profesor. Nová katedra se tak skládala z odborných asistentů, asistentů a vědeckých aspirantů.

Závěr

Situace, která vznikla v Československu po podepsání Moskevských protokolů, značně ovlivnila i chod terciárního školství v zemi. Došlo k personálním obměnám ve vedení vysokých škol, v jejich vědeckých radách a dalších orgánech. Velmi negativně se na nich projevila realizace pohovorů k výměně stranických legitimací a to jak po stránce kvalitativní, tak po stránce kvantitativní.

Na příkladu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci jsme se pokusili hlavní změny charakterizovat. Takzvané prověrky, které na pedagogické fakultě probíhaly od ledna 1970, znamenaly ve svých důsledcích vynucený odchod mnoha odborníků, ohrožení kvality vzdělání, důraz především na politické postoje, nikoli vědeckou činnost a otevřený prostor pro manipulace různého druhu, včetně vnějších intervencí.

S tak radikálním zásahem do složení kateder a do vnitřní struktury se fakulta vyrovnávala mnoho let a mnohdy ne zcela korektními způsoby (například ve zrychlených habilitačních řízeních, či při jmenování profesory a při přijímání „profilově vhodných“ studentů).

O to intenzivněji cítilo vedení univerzity po roce 1989 povinnost co nejrychleji zahájit rehabilitační řízení, které mělo za cíl alespoň morálně odčinit dřívější příkoří a očistit pověst Pedagogické fakulty. Celkově bylo v roce 1990 rehabilitováno 71 osob a 8 z nich po doporučení rehabilitační komise úspěšně habilitovalo před vědeckou radou fakulty.

Poznámky:

¹ SOkA Olomouc, fond M 6-122, rozprac. fascikl 435/16.

² SOkA Olomouc, f. M 6-122, rozprac., fas. 526/5.

³ Viz „Zápisy o výsledku pohovoru při výměně stranických legitimací“ SOkA Olomouc, f. M 6-122, rozprac., fas. 526/5.

⁴ Tamtéž.

⁵ Viz *Zpráva o období tzv. „konsolidace“ a o procesu normalizace po srpnu 1968 na pedagogické fakultě UP v Olomouci*, s. 2. Osobní archiv Františka Mezihořáka.

Literatura:

URBÁŠEK, P. *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008.

URBÁŠEK, P., PULEC, J. a kol. *Kapitoly z dějin univerzitního školství na Moravě v letech 1945–1990*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003.

Kontakt na autora příspěvku:

Tomáš Hubálek

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: hubalek.tom@seznam.cz

Realization of Students Participation at the Secondary Grammar School

Radim CHMELÍK

Abstract: The text shows political context of representative bodies functioning of student autonomy. It deals with connection between coordination of school parliament's activity and political theories concerning democratic forms, relationship between the citizen and elective representation. The theoretical part of the article is confronted with the real student parliament of the grammar school in Uničov. Research questions focus on motivation and student self-assessment in this representative body.

Key words: Democracy, Participation, Representative, Student, Grammar School, Parliament

Introduction

The issue of the student's participation in the life of school through the representative bodies does not stand in the focal point of the previous research in the Czech Republic and appears only as a peripheral theme which has not been dealt with more in the research intentions. We can consider, as an important contribution to the improving of the situation, the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) which was implemented in the year 2009 in 38 countries all

over the world under the patronage of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). The particular questions were adapted for the Czech Republic with the accent on the search for the differences between schools and pupils. According to the National Report from the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) more than 4600 pupils of the eighth forms and 1600 teachers from 147 randomly chosen primary schools / beginning years of secondary grammar schools took part in the research in the Czech Republic.

The answers of the pupils for the questions dealing with the school parliaments were the following: All the schools should have a school parliament: definite agreement 28 %, agreement 44 %, disagreement 23 %, definite disagreement 5 %. The pupil's can have a bigger influence on the school life and activities if they act together and not separately: definite agreement 31 %, agreement 57 %, disagreement 9 %, definite disagreement 3 %. Pupil's participation in the decisions about the courses can help school improvement: definite agreement 19 %, agreement 61 %, disagreement 17 %, definite disagreement 3 %. The pupil's opinions have been counted mostly in interest activities within the school and in the creation of the class rules, and less in the creation of the school timetable and the school rules (Soukup, 2010, p. 52–54).

The International Civic and Citizenship Education Study does not focus on the condition for the school parliaments working and it does not deal with this theme at the higher level of the secondary grammar schools. The position of the pupil's representative bodies at the secondary grammar schools definitely cannot be valued as a satisfactory one. It is rather pushed into only the formal role without reasonable participation which demonstrates an important element in the mosaic of the education of the democratic citizenship. The article can be in this sense considered to be an instruction for pedagogues who have ambitions to start rippling the stagnant waters in the field of democracy at schools.

Politological points of the student's participation

Participation of the pupils in school life is necessary to set into the politological context on the level of citizen and political life. It can be

analogically concluded that the same relation exists between the student and the decision process at school. In the recent decades in the western countries and in a few recent years in the Czech Republic, the state of the representative democracy has become a topic of the discussions and polemics which enables estrangement and discrepancy between the interests of the citizens and the politicians. As an alternative and a possibility of correcting this not really ideal state, the strengthening of the elements of straight democracy are being offered.

For an understanding of the ways of working and leading the school parliaments, I want to mention two theories which explain the motivation of the citizens for the support and protection of democracy. The liberal theory speaks about the function of politics as a way to assert the personal aims of particular citizens against the state as the whole, protection against human rights reduction and the growing state apparatus. The republican view of politics is connected more with the morals and solidarity. The citizens, mainly due to discussion and the consensus create a world of equal actors (Habermas, 2002, p. 80). The concept of deliberative democracy, which was used by Habermas, stresses the role of dialogue, tolerance of different opinions, ability to unify the requirements of others with your own. All this happens in the political realm and the conditions of the system which makes the whole process legitimate.

In the Czech Republic the quarrel about the form of democracy was led by two leading representatives of our politics, the former and the present presidents – Václav Havel and Václav Klaus. Havel's paradigm comes out of the principles of participative democracy, republican and deliberate access in the sense of politics with a strong appeal on morals, active role of a citizen and support of citizen society. Participative democracy improves estrangement of citizens, encourages their creativity and socialization. On the contrary, Václav Klaus typically views the conception of the relation of a citizen and the state on the basis of the representative democracy in the modification of so called Schumpeter competition of the political parties for the votes of the electors. The elector's decision is, in this case, rational, and the elections are the means of enforcing personal aims similarly like in the economic sphere.

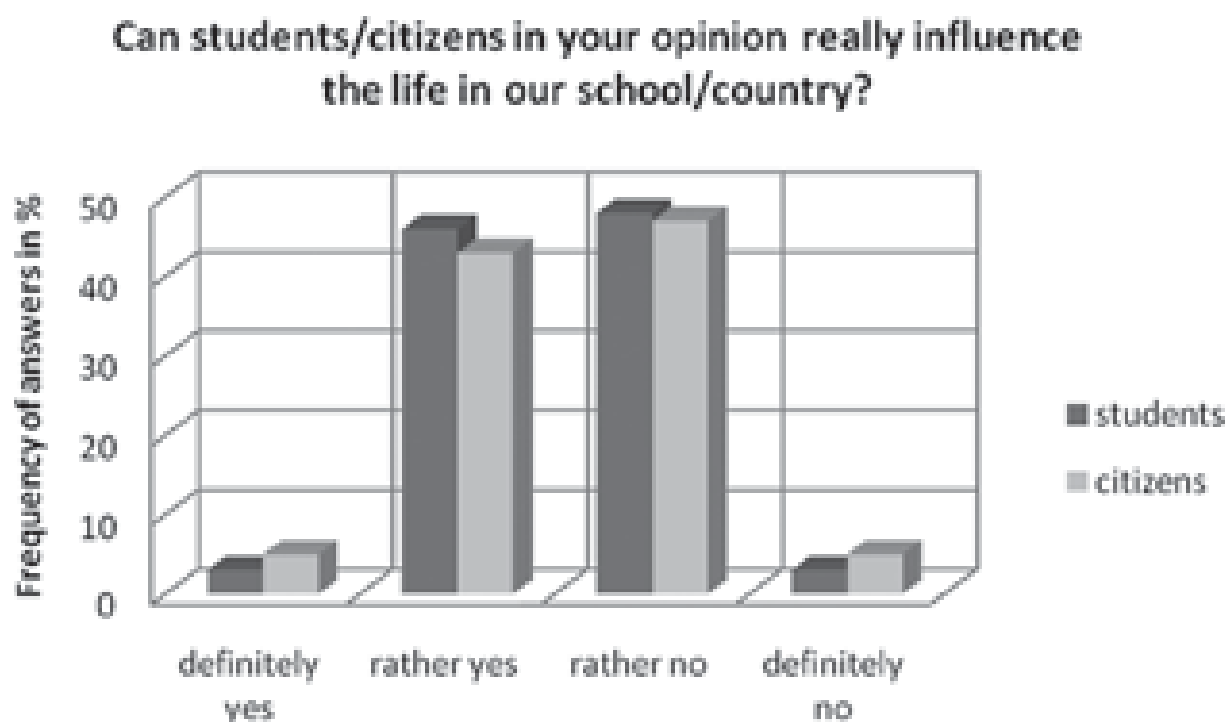
The elector gives his or her vote to the party which, in the competition among the political subjects, offers the best solution for satisfying his or her needs (Wagnerová, 2008). If the citizen has any doubts about making use of the vote, which he has given in the election, this election, according to the theory of rational election, can be a retrospective evaluating of the particular political party. Within these circumstances the Schumpeter competition leads to the formation of the responsible governments because in the case of not fulfilling their programme aims, they are endangered by the loss of the winning vote as well as at the competition and thus the next election bankruptcy (Shapiro, 2002, p. 40).

In the original countries of the European Union in the past few decades, to the contrary of the Czech Republic, the structures completing the representative democracy with the elements of straight democracy, mainly through the active citizen society, have developed. For example, in Scandinavia these elements represent the activities at the municipal level, in Germany or Austria strong charities at the national level, associations (Verein) at the level of the associative countries and local associations which assure social service and culture (Stulík, 2003, s. 44). In society life the Czech Republic has improved a lot since the revolution in 1989. The proofs are the reports in the mass media about various association activities which continue the broken traditions. It is necessary to mention in this context that the citizen society must be formed by the citizens themselves, not by the government or the state. The state only has to ensure the conditions for its existence and protection because the working citizen society is necessary for the legitimacy of a modern state (Müller, 2004, p. 250).

The research questions do not deal with the fact of whether the citizens believe or not in the relevance of their votes and the real possibility to influence what happens in our country. In this context, it is not important how the citizens/students understand the concept of democracy but in which measure they feel their real influence in the political and economic life of the Czech society. I asked the representatives in the Student's Parliament of Gymnázium Uničov, in which every class has three democratically elected representatives, the question which maps

this attitude. The question was directed on purpose to these students who have shown interest in school life, solving common problems and maybe also in public life in the wider scale. For comparison I also added another of their answers dealing with the problem of the student's influence on the decisive process in the school into the graph. 36 or 37 members of the student's parliament answered the question.

Graph 1: *Perception of the power of the student and citizen vote in the decisive process*



The answers for the asked questions showed surprising agreement which can be explained by partly identifying the representative democracy at school with political reality. On the other hand, students know well the world of school, the system of decisive process at school, and also the power of their voice. The clear fixing of the function and relation of the students parliament towards the pedagogical council and the school management/headmaster will contribute to defining their position. Evaluating of the citizen's influence on the real life of the country very probably comes from the medial picture of politics and politicians, the ability to analyse the picture, to set it

within the wider circumstances. As the main tool of the citizen's will in the representative democracy, it means in the election, only the students of the last forms or the 3rd forms can participate. The family, of course, has its own role in forming the student attitude to politics, as well as their social and economic situation, which appears in the parent's political preference. As an example I mention the opinions of some members of the student's parliament, who were willing to comment on their preference in the relation between citizen and state in graph

Student of the 3rd form, definitely yes: *"My personal opinion is that a citizen can influence life in the state. Both by free election or by their own engagement in the political sphere. So it is clear that in the working of a fully functioning democratic state (which the Czech Republic without any doubts is) all the citizens contribute. If it is directly or indirectly depends only on them. But there is also another variant, they are not interested in this sphere and so they do not deal with it, but this is another matter."*

Student of sexta, rather yes: *"Our possibility to influence life in the state is surely much bigger than in the past, and I do not mean just close past, but in comparison in Middle Ages. It is surely because of the fact that the people form the state and if we behave well, the state will work well, too. Although some people (including my mother) say that to vote does not make sense and that the politicians in high positions force those who they prefer, I do not believe it. The election has the sense. Anyway it is the only way to express our opinion. However, today's politics are not very transparent and so we cannot be sure of anything."*

Student of octava, rather no: *"In my opinion the possibilities of a citizen are not very impressive. If he/she is not a politician, does not have contact with any of them and is not a lobbyist of one of the firms, his/her chances to influence anything are pretty poor. The only role of such an „average citizen” is to go to the election once in 4 years and vote. Of course, there exist other possibilities, such as to write opinionated letters, take part in and organize demonstrations, write articles to mass media and some other things. But I personally do not give these activities a big chance."*

Student of sexta, definitely no: *“According to me the citizens cannot influence life in our country. The government agrees and offers such things which are profitable mainly for them. The citizens can vote, but in my opinion they do not have a chance to have real influence in what happens in our state, let’s see the state graduation exam. Nobody wanted it but it has been introduced anyway. In my opinion 90 % of people cannot do anything else than to accept it.”*

Participation in school practice

1 Theoretical specifying of the pupils participation

Participation of the pupils is a synonym for the pupils taking an active part in the process of education, co-decision in the problems of the school life which deal directly with them. The participation of pupils can have, according to the Hart model, several levels (Šturma, 1999, p. 75):

1. Manipulative – pupils receive passively the decisions of the adults without understanding;
2. Decorative – pupils participate in activities into which they do not influence;
3. Formal – pupils participate with awareness in school activities, but these are under direction of the adults;
4. Set by the adults – pupils are offered necessary information;
5. Set by the adults – pupils are informed and all the problems are consulted with them;
6. Initiated by the adults – the decisions are shared with the pupils;
7. Initiated and controlled by pupils;
8. Initiated by pupils, the decisions shared with the adults.

Hart’s model contains eight levels of participation of which only 4th–8th level presents real participation on making decisions. These last five levels were used by Treseder in his round participation model. Another model watches the pupil’s participation in school life from two opposite angles according to the direction of it’s support (Redlichová, 2006, p. 49). Model of participation supported from below: students’ votes → consulting → forming the representative bodies/

informal groups → pupils participation. Model of participation supported from above: forming representative bodies → pupils vote → consulting → pupils participation.

From the student's coordinator experience, I consider the model of participation from above to be more responding to reality in the secondary grammar school environment. However, we shouldn't perceive the model of participation supported from above to be worse, less democratic and less participatory. I find necessary to form first the conditions for creating the representative bodies in cooperation with active students with whom the coordinator works in a team and whose result will be documents and rules for the work of the parliament. The student's votes are counted during the creation of the pupil's self-government and their voice has the same resonance as the pedagogue's opinion. Representation of students in the preparatory team should not be done by the pedagogues, but it should be the initiative of the students who are not indifferent to the life/climate in their school. The teacher's role should stay at the coordinator level. I arranged the models of participation in this way. Coordinated participation: demand of the forming representative body from the side of active pupils, teachers and school management → coordination of the forming representative body → shared forming of the documents of the representative body → shared check up of keeping the rules stated in the documents → pupils' participation.

Coordinated participation represents a connection of the two previous models and elevates continual and equal cooperation of a teacher and a pupil in the process of democratization of the pupil's self-government. Models of participation supported from above and participation supported from below are from this point of view artificially put into the opposite levels. The level of real participation is not done by the bigger or lesser role of the teachers during the initiation, but by the setting of the rules of the workings of the student's parliament itself, by proper enforcing and keeping of them. The rate of the student's involvement in the participation process is directly dependent on their willingness to cooperate, enthusiasm and creativity. The bigger the part of students in this activity will be the better for all the participation

process, so only the role of a coordinator will be left for a teacher. In the opposite case, it is necessary from the pedagogue's side to look for the possibilities of student's motivation, especially in the secondary grammar school environment, where the concept of parliament working as a play has been missing.

2 The case study of the student's parliament

In the previous chapters, I often mixed the use of the words a pupil and a student. In the following text I will use the term a student, which is connected with the secondary grammar school and calls out a more active and more matured role of the educational object. In the beginning of the school year 2009/2010, the traditional pupil's council transformed into a form of a wider representative body named The Student's Parliament of Gymnázium Uničov, in which all classes are represented by three democratically elected students. Before the foundation of the student's parliament, it was necessary, together with the students and pedagogues, to name the aims of the activities of this body as a new level of participation.

The aims of the project of student's parliament:

- Actively get to know democratic principles of the functioning state bodies of power (Parliament of the CR, municipal authorities etc.);
- Strengthening tolerance of different opinions;
- Developing logically and morally correct argumentation, assertive forcing of own attitude as well as willingness to make a compromise;
- Strengthening the sense of responsibility for own opinions and decisions;
- Sharing actively the decisive process at school.

After setting the aims of the student's parliament activities the next task was to create basic documents. From the cooperation with the students who showed an interest in this project, the preparation of the proposal for basic documents came out, these documents were voted on at the first meeting of the parliament. The basic documents include The Student's Parliament Status, which describes the competences of

this body, the method of election of its members, the length of mandate, rules and frequency of meetings, etc. The biggest problem seemed to be limiting the competence of student's parliament because The School Law No. 561/2004 C. says in § 21, par. 1, letter d) as follows: "*Pupils and students have the right to found within school self-governing pupils and student's bodies, to vote and be elected to them, work in them and through them to address the school headmaster who is obliged to deal with their attitudes and expressions.*" The School Law thus limits the position of the self-governing bodies of students and pupils, but it does not speak about their competences. After a difficult discussion with the school management we came to the following conclusion. From the legal point of view it is not possible to limit particular competences of the student's parliament because the final legal responsibility lies on the school headmaster. From the pedagogical point of view the list of the particular competences would tie up the creativity of students. That is why we chose for The Student's Parliament Status at the competence point this generally sounded formulation: Members of the parliament can express their opinions and can cooperate in making decisions in all questions dealing with school life in regards to profound knowledge of the matter and in legal context.

In the school's practice of pupil's self-government, the model of representative democracy with all its advantages and disadvantages are applied. In the first months after the establishing of the student's parliament a problem arose, which can be assumed as the topic of representation: the relation between a voter, in the school realm – a pupil of a class – and his/her representative in a representative body. Politological theories describe four models of representation (Heywood, 2004, p. 244–248):

1. Model of supervisor – elected representatives should decide independently because the people masses do not know what their best interest is. Representation in this sense is elitist. Mill brings this concept further to the level where political opinions do not have the same weight, so it is necessary to give more votes to the better educated citizens in elections.
2. Model of delegate – the delegate acts as a messenger of opinions of his/her voters, his/her own opinions can be presented only a little or

cannot be presented at all. This guarantees very closed relation of the politician and the voter.

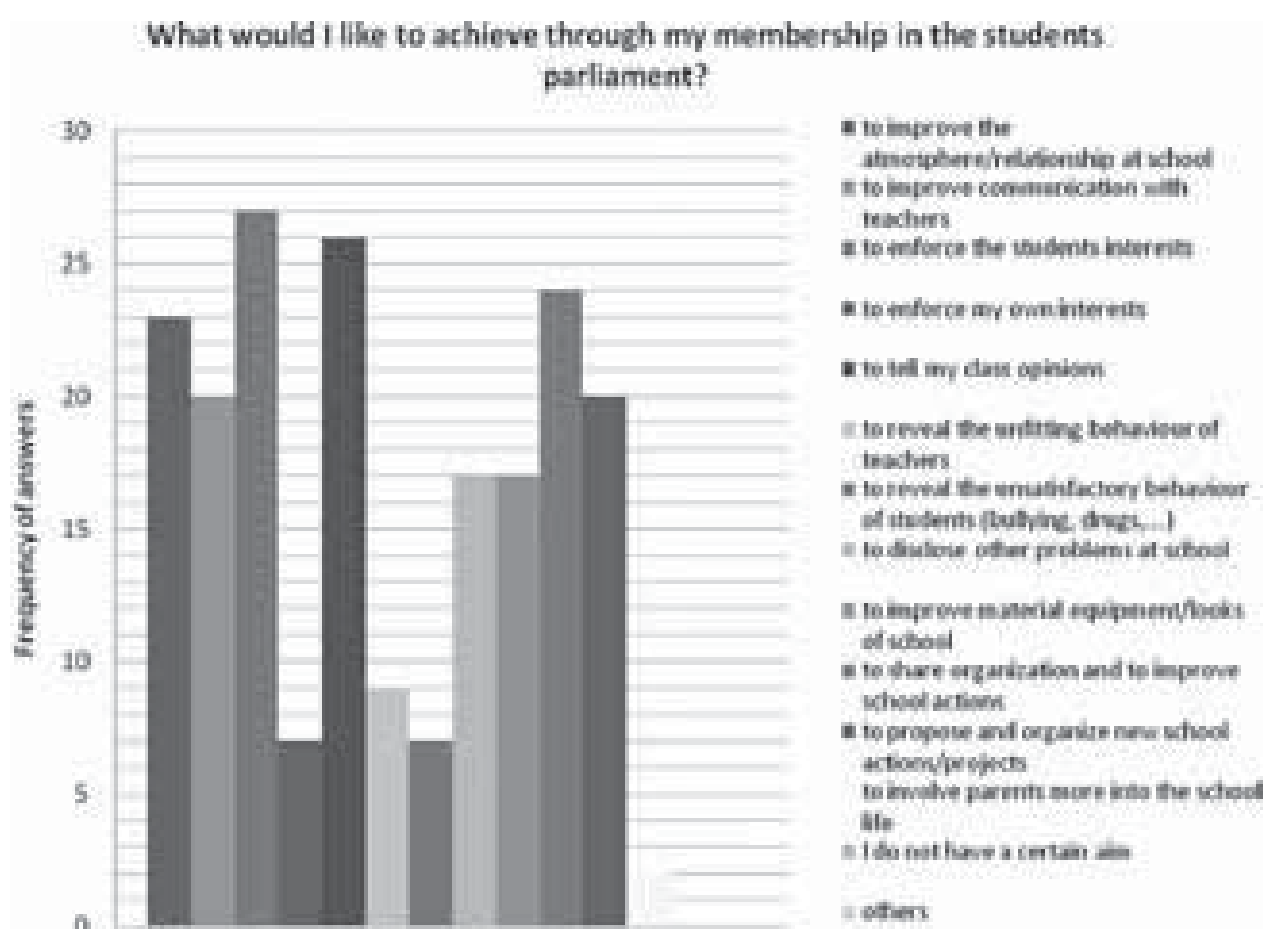
3. Model of mandate – political party gets from voters mandates in election which approve it to carry out it's political programme. The party represents the voters and the politicians are only the administrators of the party programme through which they were elected.
4. Model of similarity – political representation should be an extract of society in which all the social levels should be represented with regards to their number. This approves representation to identify with the voter's interests and vice versa.

Within coordination of the activities of student's parliament after a research in classes I found out that the elected representatives did not communicate with their classmates the topics discussed in the meetings. In this sense they behaved as it was described in the model of supervisor. Since one of the aims of student's parliament existence is to make the principles of representative democracy work, it became clear that it was necessary to tell the representatives in the parliament that they had been elected to speak for their class and so they should have represented them and should have brought their opinions. To ensure this relation I chose the form of recording on a sheet of paper the results of the voting on a certain problem in the class. Without this document, the representatives cannot express the class opinion. In this way, the representatives get to the position of a delegate. The final role of students in the parliament is rather a combination of the supervisor and the delegate model, because it is not possible to limit the creativity of the representatives by a barrier of class opinion. On the other hand, it is also not advisable if the class representative speaks in the parliament meetings without any consulting and coordination done with his/her voters. I consider the model of mandate not to be adequate in the school environment because it requires the existence of political parties with it's ideological conceptions. The situation of artificially forming a system of political parties at school has been found from a pedagogically didactical point of view to be empty and not contributory by me. These parties would be very similar to one

another because of the absence of a real ideological basis or, on the contrary, in the attempt to differ them, their programme would not be realizable and full of extremes.

One part of the evaluation of the first year functioning of the student's parliament was also finding out the representative's motivation for their membership in this body. The question was answered in the beginning of the second year of the parliament's existence by 38 representatives. They could choose from a number of answers.

Graph 2: *Student's motivation for working in the student's parliament*



From the graph it is clear that parliament representatives realize fully their delegate's role, because the answers "to enforce the students interests" and "to tell my class's opinions" were the most frequent. However, I assume that one of the significant elements of political representation in a more general level appeared there. Proclaiming as an aim of one's

own political activity the defence of voter's interests, represents mainly a tool to gain affection and to get elected. The following realization of these promises is limited very much by factors of political reality in the subjective sense (enforcing own interests or interests of a narrow group of people thanks to the received power) and objective one (not fulfilling the programme priorities of particular parties due to the coalitional conception of governing).

In the school environment we can expel these factors, but the tendency to abandon one's own voters is still seen, as I showed above. The mentioned abandonment of voters by a representative comes out of a lack of interest and indolence about the school life of common students. The cause of this phenomenon comes from the state of Czech society which is characterized by individualism, a commercial way of life, loss of responsibility to the unit, and the absence of accepting own responsibility for own opinions and acts. In such a pessimistic starting point it seems almost impossible to ask students to devote their free time and effort to work in a student's parliament, whose aim should be creating common happiness in the form of a pleasant, positive climate at school. Positive feelings prevail within me, when I realize that in each class can be found three students willing to work for the school as a whole and not only for their own profit. Willingness of the active students is very fragile, the main task of pedagogues is to fix and develop it. Motivation of parliament representatives undermines it's proper functioning. It contains several parts:

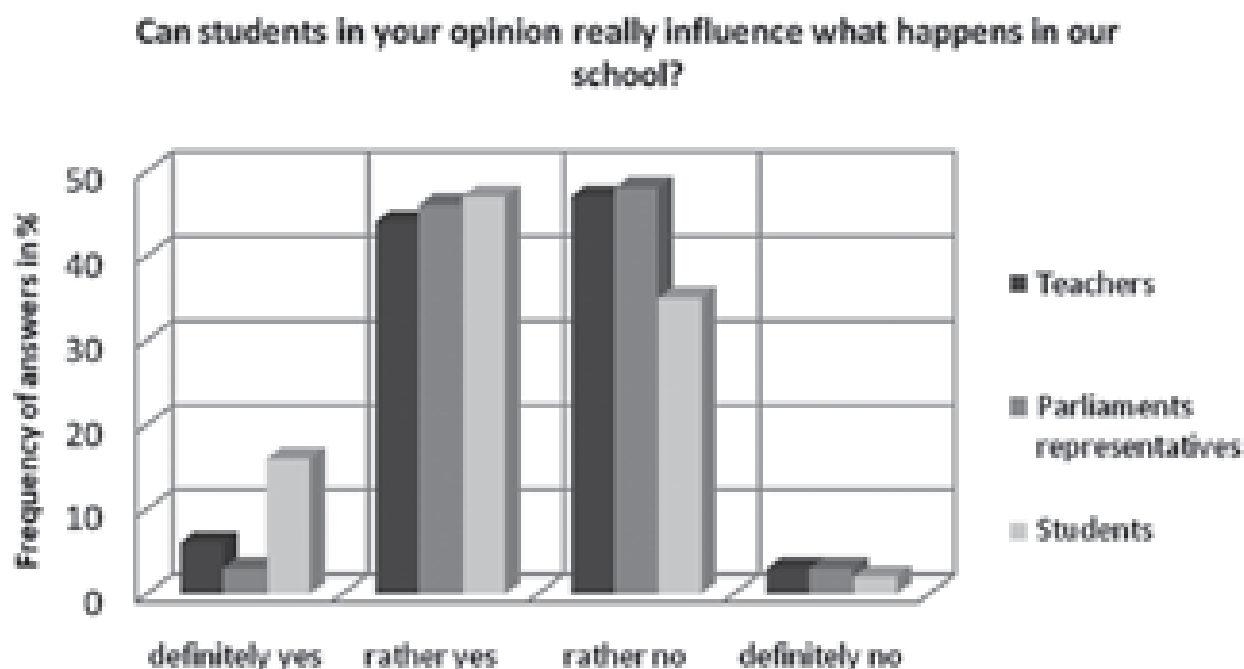
- The feeling of support from the school management;
- The feeling of support from the pedagogical staff;
- The feeling of support from the class;
- Active coordinator of student's parliament;
- Constructive criticism of the parliament's activities from the side of a coordinator;
- Active and creative chairman of the parliament;
- Strict keeping of the rules of meetings;
- Strict keeping of the process of resolution's approval;
- Being informed about the results of the approving process;
- A reward for the work in the parliament.

Particular points can be described more in detail. The feeling of support from the school management is shown by the headmaster's/his assistant's taking part in parliament meetings, where he gives information about future intentions, explains his decisions etc. In the relationship to the pedagogical staff it deals with the teacher's interest in the parliament's work, asking questions from mainly the class teacher's side about the attitudes of their classes in the parliament. The parliament-coordinator's task lies in persuading the other teachers that the representative body is not a complainer's platform, but a means for education of a democratic citizen with all the attributes which are connected with this term. The representatives themselves can persuade the teachers about the positive function of the parliament and about their competences by presentations of the meeting's resolutions at pedagogical councils. The role of the parliament chairman has a fundamental function in the sense of being an initiator, an example of creativity, a motivational element. From these conditions, it is evident that the chairman's function must be applied to a student with natural authority and leadership abilities. Keeping rules and rituals within the meetings strengthens their reputation and a strict resolutions-approval process guarantees transparency in student's voice use and its influence. Only in this way can students gain the feeling of importance in the decisive process. To give information about the results of voting is a necessity, and it can be ensured by a form of notes on the notice boards or by more modern forms using e-mails, face book, student's web etc. A reward for work in the parliament can be, for example, an excursion to the Parliament of The Czech Republic and it can also fulfil a pedagogical and educational function.

The last part of this chapter I will devote to the survey of the evaluation of activities of the Student's Parliament of Gymnázium Uničov in the first year of its existence in the school year 2009/2010. The method of evaluation: The teachers – numbering 32, the parliament's representatives – numbering 37, and 45 randomly chosen students from all classes were asked the following question: Can students, in your opinion, really influence what happens in our school? They had a choice of closed possible answers: a) definitely yes, b) rather yes, c) rather no, d) definitely

no. The parliament's representatives and the teachers could also express freely their opinion of the one-year functioning of the student's parliament.

Graph 3: *Perception of the student's voice power in decisive process*



Evaluation of the parliament functioning done by it's members:

- Frequent refusing of parliament proposals by the school management;
- Asking the students more about their opinions;
- Introduction of benefits for the parliament members and, on the other hand, some punishment for absence at the meetings;
- Positive appreciation of the school management's attempt to hear the student's opinions;
- Majority of students are passive, without their own proposals or creativity;
- Voting about the proposals only at the next meeting, which means after a proper discussion over them;
- Raising student's motivation for the work in parliament, for example by offering a day off or an excursion to the Parliament of the Czech Republic;

- More intensive involvement of students in the decisive process at school, to inform them and consult the prepared plans with them etc.;
- Frequent refusing of parliament proposals for financial reasons – a possible solution could be a sponsor who would be found by students themselves;
- During the next school year to try to devise a student's and pedagogue's memorandum (ethical codex);
- Within student's motivation to reward in parliament only the active representatives who regularly take part in the meetings;
- Proposing ideas which depend not only on money.

Evaluation of the parliament's functioning done by teachers:

- Students should be more careful /diplomatic in their critical comments and concentrate more on the creation of constructive ideas;
- Students should get the maximum of information on a certain problem first, and only then to have comments on the topic and propose a remedy at the parliament meeting;
- There should exist more active communication between the parliament representatives and school management and more frequent presence of the school management at parliament meetings would be welcomed;
- Students should express their opinions of the problems which concern them directly;
- Parliament representatives should be involved more in school actions organizing, they should propose new activities which will improve the school image in public;
- All representatives should take part in parliament meetings regularly, they should be active and constructive;
- It is necessary to evaluate very positively the starting of the project of a school magazine and gaining students who will cooperate in its creation;
- One of the main tasks for the future lies in the motivation of students so that they not only follow their own individual interests through the parliament, but also on the contrary to wake up their interest in school as a whole.

A conclusion

The author of this article demonstrated a theoretical setting of student's participation in politological theories, and thus he referred to the analogy of the relation of a pupil – decisive process at school, to that of a citizen – decisive process in a state. The research done in Gymnázium Uničov maps the important aspects of the coordination of the student's parliament activities, and presents one of the possible ways to view the school representative body and at the same time discloses the obstacles connected with the matter. The text describes the necessary conditions for the state when the student's parliament does not become only a formal institution with no real participation, and thus with no real influence on the decisive process at school. The research in Gymnázium Uničov has rather a quality dimension which enables us to receive relevant information for strengthening the democratic climate at school as well as to deepen the trust in the relationship of student – pedagogue in the common effort to improve the function of the student's parliament.

The qualitative research looks for the motifs and conditions of a successful student's participation and represents a complement of the quantity research. The aim of the wider quantity research will be a comparison of the functioning of pupil's participation in the Czech Republic to the Austrian one. I would be interested in scanning the contingent differences in the context of the common Austrian-Hungarian school tradition and especially of the different political developments after World War II, and the following Austrian democratic and Czech totalitarian and post totalitarian experience, which constitutes a possible cause of the democratic deficit in our country.

Literature:

HEYWOOD, A. *Politologie*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004.

HRUBEC, M. *Demokracie, veřejnost a občanská společnost*. Praha: Filosofia, 2004.

JANIŠ, K., ŠTURMA, J. (eds.) *Práva a participace dětí v rodině, ve škole a ve veřejném životě. Sborník z pracovního semináře konaného 21. 4. 1999*. Hradec Králové: 1999.

- JENÍK, Z., KREJČÍ, J. *Česká občanská společnost a modely demokracie v 21. století*. Opava: Literature and Science, 2003.
- POL, M., RABUŠICOVÁ, M., NOVOTNÝ, P. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2006.
- SHAPIRO, I., HABERMAS, J. *Teorie demokracie dnes*. Praha: Filosofia, 2002.
- SOUKUP, P. (ed.) Národní zpráva z *Mezinárodní studie občanské výchovy*. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. Dostupné na internetu: <<http://www.uiv.cz/clanek/231/1703>>.
- WAGNEROVÁ, G. Spor o participační demokracii na české politické scéně po roce 1989 [online]. *E-polis.cz*, 25. únor 2008. [cit. 7. 11. 2010]. Dostupné na internetu: <<http://www.e-polis.cz/politicke-teorie/234-spor-o-participacni-demokracii-na-ceske-politicke-scene-po-roce-1989.html>>.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Radim Chmelík
Gymnázium Uničov
Gymnazijní 257, 78391 Uničov
chmelikr@seznam.cz

Participační formy demokracie v integrovaném světě

Tomáš JARMARA

Abstrakt: Příspěvek se zabývá teorií participační demokracie a využitím nástrojů přímé demokracie jako forem občanské aktivity, která může mít kontrolní roli nejenom ve vztahu k politickým elitám zastupitelských demokracií, ale i ve vztahu nadnárodním korporacím působícím na globálním trhu. Příspěvek rovněž reflektuje stav občanské aktivity a využití forem přímé demokracie v České republice.

Klíčová slova: Teorie demokracie, participace, přímá forma demokracie, zastupitelská demokracie, globalizace, integrace, občanská aktivita, občanská společnost.

Úvod

Pokračující proces globalizace a integrace přinesl i vznik globálních trhů s dominantní pozicí nadnárodních korporací, existenci globálních investorů, ale i finančních spekulantů. Připomeňme nedávnou finanční a hospodářskou krizi, která začala ve Spojených státech amerických prodejem hypotečních úvěrů nebonitním klientům. Problémy amerického hypotečního trhu se během několika měsíců přelily do amerického finančního trhu, aby vzápětí způsobily celosvětovou krizi.

V diskusích a analýzách příčin vzniku krize převažoval názor, že se jedná o selhání vládní politiky, kdy stát nedokázal regulovat chování finančních korporací. V mnoha obdobných případech dalších západních

států se rovněž ukázalo, že politické elity vědomě jednaly ve prospěch ekonomických elit nebo že jsou dokonce ekonomickými elitami kontrolovány. Je tak evidentní, že máme co dočinění s krizí zastupitelské demokracie.

Vždyť v mnoha ohledech se krize zastupitelské demokracie dotýká i současného politického systému České republiky, jehož standardními znaky se stala systémová korupce, privatizace politických stran a politiky. Neschopnost potírání korupce a pasivní přihlížení rozkrádání veřejných zdrojů vzbuzuje závažná podezření o politické kontrole i policie a justice, které navzdory situaci nebyly v posledních 20 letech schopny dosáhnout byť minimálních výsledků v prokazování trestné činnosti nebo následného vyvození trestněprávní odpovědnosti v této oblasti.

Jedním z možných nástrojů k řešení krize zastupitelské demokracie na globální úrovni je zvýšená aktivita a propojování občanských sítí, které se v případě selhávání politických elit mohou stát alternativním protihráčem nadnárodních korporací. Stejně jako se propojuje finanční kapitál je nutné i propojení občanských iniciativ. Za příklad hodný následování by mohly sloužit mezinárodní nevládní organizace typu Greenpeace, Amnesty International nebo Ligy lidských práv, které již byly schopny vytvořit globální síť.

Další možnou alternativou je větší akcent na využití participačních forem demokracie, překonání občanské pasivity a aktivace občanské společnosti. K tomu je zapotřebí určitá znalost fungování demokratických politických systémů, včetně schopnosti uvědomění si správných demokratických postupů, ke kterým patří i využití forem přímé demokracie při správě obce, státu, ale i Evropské unie.

Participační demokracie

Mezi hlavní teorie zabývající se teoretickými i praktickými otázkami demokracie patří pluralitní teorie demokracie, teorie demokratického panství (demokratická teorie elit) a teorie participační demokracie (Svensson, 1995). Pro participační teorii demokracie je průlomová práce amerického sociálního teoretika Herberta McCloskyho s příznačným názvem *Political Participation* z roku 1963.

Participační teorie demokracie je historicky spjata s aktivizací velkých protestních sociálních hnutí a studentských revolt 60. let 20. století ve Spojených státech a Západní Evropě. V 60. letech současně docházelo ke strukturální změně industriální ekonomiky k ekonomice postindustriálního typu. Ekonomické změny měly za následek i značné změny v sociální stratifikaci. Významně se stabilizovaly a početně rostly střední vrstvy, ze kterých se rekrutovala tzv. nová střední třída. Mezi její typické představitele patřili mladí liberálně orientovaní obyvatelé velkoměst, zpravidla se středoškolským nebo univerzitním vzděláním, převážně humanitního typu, kteří neměli pevné vazby na stávající politické strany. Kulturně a politicky byli ovlivněni sociálním hnutím 60. let, což se projevovalo ve zvýšené ochotě k občanské a politické participaci mimo struktury stávajících politických stran. V bezprostředně politických otázkách byla pro ně určující agenda tzv. post-materialistických hodnot, jako ochrana životního prostředí, alternativní životní styl, práva žen, rasových a sexuálních menšin, nedůvěra v některé technologie a možnosti jaderné energetiky, pacifismus a morální odpovědnost za stav zemí třetího světa (Inglehart, 1977).

Participační teorie demokracie je současně reakcí nebo spíše proti-reakcí na pluralitní teorii demokracie a především na teorii demokratického poručnictví (teorii elit). Hlavní kritika směřuje k její tendenci redukovat demokracii na akt voleb, jako jednorázového rozhodnutí odehrávajícího se v relativně dlouhých časových cyklech. Teorie pokazuje na skutečnost, že v současných zastupitelských demokraciích dochází k dominantní pozici politických stran a dalších reprezentativních a zprostředkujících institucí, které ovšem nedostatečně reprezentují zájmy svých voličů. Tedy že současný stav nedává dostatečný prostor vyjádření zájmů občanů a možnost ovlivňovat politická rozhodnutí. Dalším zjištěním je empirický poznatek, že v západních demokraciích se přes počáteční nadšení a velký zájem lidí o politiku postupně začala projevovat klesající důvěra v efektivitu politických elit a institucí doprovázená klesající volební účastí (Pierre, Peters, 2000). Dalším faktorem je samotná dynamika vývoje postindustriálních společností, ve kterých dochází ke změnám socioekonomického charakteru mnohem rychleji než k periodicky se opakujícím volebním cyklům. Politické

reprezentace tak mnohdy nedisponují dostatečným mandátem k řešení aktuálně vzniklých problémů.

Participační teorie proto hledá mechanismy, jimiž by tyto problémy zastupitelských demokracií bylo možno eliminovat nebo zeslabit. Principiálně vychází z představy, že veřejnost by měla mít více přímého vlivu na rozhodovací procesy, než jaké nabízí, nebo nabízely demokracie zastupitelského typu. Současně se objevuje optimistická teze, že případné větší a častější zapojení občanů do správy věcí veřejných posiluje aspekt odpovědnosti za přijatá rozhodnutí na každého jednotlivého občana. Tím se zvyšuje i jeho loajalita vůči společnosti a politické kompetence. To vše v konečném součtu zkvalitňuje společně přijatá rozhodnutí, zvyšuje politickou kulturu, empatii mezi skupinami s rozdílnými zájmy a celkově demokratický politický systém jako celek.

Většina teoretiků považuje za hlavní nástroje zvyšující míru participace občanů aktivní občanskou společnost, formy přímé demokracie, decentralizaci a využití potenciálu nových informačních technologií (elektronická demokracie).

V případě forem *přímé demokracie* se jedná o podporu legislativních návrhů směřující ke vzniku nebo rozšíření zákonných forem umožňujících konání referend, organizování petic, manifestací nebo demonstrací. Podpora směřuje také k využití forem občanské neposlušnosti, jako krajní možnosti nerespektování právních norem státu obecně považovaných za nesprávné obvykle z morálně etických důvodů. Za specifické nástroje přímé demokracie jsou považovány i aktivity nepotřebující legislativní oporu, jako jsou kampaně proti porušování etických kodexů, jejichž cíle je případný bojkot produktů a služeb, celých států nebo soukromých společností.

Participační teoretici spatřují další možnosti v decentralizaci a *požadavku na posílení nižších úrovní veřejné správy*. Decentralizace státní moci, přenos a posílení kompetencí veřejné správy podle principu subsidiarity by mělo principiálně přiblížit rozhodovací procesy co nejvíce k samotným občanům.

Dalším nástrojem je *elektronická demokracie*, jejíž potenciál se výrazně zvýšil již v závěru 20. století a vyvolal debatu o možnostech rychlého zapojení občanů do rozhodovacích procesů prostřednictvím

elektronických voleb, které mohou snížit náklady na volby a ve velmi krátkém čase registrovat názory občanů-voličů. Formy elektronického hlasování jsou zatím využívány jako formy konzultativní demokracie, které mohou napomoci při rozhodování zastupitelských institucí. Dalším rozměrem elektronické demokracie je využití internetu jako technologického prostředku umožňujícího volené šíření alternativních informací, které nejsou pod kontrolou politických nebo ekonomických struktur. Vedle volného šíření informací občanskými aktivisty lze internet použít i jako prostředek k vytváření sociálních sítí, jejichž prostřednictvím lze velmi snadno a rychle organizovat veřejné aktivity typu demonstrací, manifestací či podepisování petic.

Závěr

Efektivní demokratický stát se nemůže obejít bez rozvinuté občanské společnosti. Mezi občanskou společností a demokratickým státem existuje vztah závislosti či partnerství. Demokratický stát nemůže být, jak píše Tocqueville, pouhou formální demokracií skládající se ze souboru pravidel, procedur a institucí, ale musí být neustále obnovován v demokratickém procesu upravujícím mocenské vztahy, kterého se mohou účastnit všichni občané (Tocqueville, 2009). Rozvinutá občanská společnost umožňující účast občanů prostřednictvím forem přímé demokracie by efektivitu demokratického státu mohla jenom zvyšovat.

Ekologické a antiglobalizační protesty, které se odehrávají v západoevropských městech, mají sice mnohdy radikální podobu, ale nelze nevidět i pozitiva – zejména vůli mladých lidí angažovat se ve veřejném prostoru. Právě již zmiňované informační a komunikační technologie jsou novým fenoménem podporujícím schopnost aktivizace veřejnosti, které využívá mladá generace. Internet umožňující rychlé předávání informací elektronickou poštou, volné šíření informací nepodléhajících kontrole vlád nebo mediálních korporací a konečně i vytváření sociálních sítí typu Twitter nebo Facebook. Například řada komentátorů hodnotila nedávný pád autoritativního režimu Husního Mubaraka v Egyptě (2011) jako první facebookovou revoluci mladých a vzdělaných Egyptanů střední třídy. Stejně významným je i prostřednictvím

nových technologií organizovaný bojkot produktů a služeb společnosti, které porušují ekologické normy nebo zneužívající dětskou práci. Úspěchem byl bojkot ropné společnosti Shell, jež měla původně v úmyslu neekologicky odstranit ropnou plošinu Brent Spar v Severním Atlantiku. Obdobně úspěšným se ukázal bojkot výrobků společnosti Nike zneužívající v asijských filiálkách dětskou práci a praktikující ponižující pracovní podmínky.

V případě České republiky je pak zřejmé, že české politické elity ve velké většině odmítají širší zapojení občanů do správy věcí veřejných. Absolutizují význam voleb jako jediné legitimní a standardní cesty převedení vůle občanů na stát. Mimovolební politické aktivity jsou zpochybňovány, nebo přímo odmítány jako nestandardní a existuje zřetelná tendence snižovat jejich legitimitu. Privatizované politické strany si totiž uvědomují potenciální nebezpečí občanských aktivit, které mohou vést ke společenské poptávce po nové politické síle a rozbití stávajícího kartelu spolupracujících stran

Tento nepřátelský postoj českých politických elit k občanským iniciativám se formoval již v 90. letech 20. století (srov. Krákora, 2010). Po parlamentních volbách v roce 1998 uzavřely dvě volebně nejsilnější politické strany ODS a ČSSD „*Smlouvu o vytvoření stabilního politického prostředí v České republice*“. Tato tzv. Opoziční smlouva obsahovala mimo jiné i některé prvky, které by se daly interpretovat jako snaha o kartelizaci stranického systému, kdy její součástí bylo úsilí o změnu volebních pravidel, nevyvolání hlasování o vyslovení nedůvěry vládě, společný postup při obsazování kontrolních orgánů a obsazování státních institucí. Opoziční smlouva vyvolala značnou kritiku ze strany veřejnosti, která se transformovala do podoby občanských iniciativ typu „Děkujeme, odejděte“, „Dřevíčská výzva“ nebo „Impuls 99“. Reakce obou stran na občanské iniciativy byly zcela odmítavé. Ovšem argumentace se dostala do polohy zpochybňování samotné legitimacy občanského nesouhlasu. Ilustrativní bylo vyjádření tehdejšího předsedy ODS Václava Klause, který občanské iniciativy zařadil mezi úhlavní nepřátele české demokracie. V novinovém článku „K interpretaci dnešní křižovatky“ (MF Dnes, 19. 1. 1999) charakterizoval občanské iniciativy jako „výrazně levicové, etatistické,

neliberální, standardními demokratickými mechanismy pohrdající, kýčovitě moralizující, realitou nepoučené, nepraktické a nepragmatické“.

Pokud k postoji českých politických elit přidáme historicky podmíněnou a zděděnou kulturou občanské pasivity, je zřejmé, že pohled na českou demokracii po 20 letech jejího znovuoobnovení není příliš optimistický. Současný stav snad nejlépe vystihl český politolog Jiří Pehe, který ji nazval demokracií bez demokratů (Pehe, 2010).

Řada kritických jevů již byla zmíněna v předchozím textu. Zřejmě největším současným problémem je míra korupce jdoucí napříč politickým spektrem, kdy řada evidentních skandálů spojených s rozkrádání státního majetku nebyla nikdy trestně právně postižena. Podle organizace Transparency International (TI) Česká republika klesla v roce 2009 v hodnocení míry korupce na 54 místo ze 180 sledovaných zemí. Přitom mezi sledovanými zeměmi je řada autoritativních režimů a nepříznivý stav vynikne při srovnání se státy Evropské unie, kdy ČR v rámci sedmadvacítky zaujala 21 místo. Důvěra ve schopnosti Policie ČR odhalovat korupci je tváří v tvář takřka nulový výsledek silně narušena. Dalším slabým článkem je česká justice, která si ve schopnosti poradit si s korupcí stojí stejně.

Z těchto důvodů je jedním z možných řešení kritické situace zvýšená aktivita a kontrolní role občanské společnosti. Občanská „společnost musí aktivně vyslovovat svůj nesouhlas, jinak je zde nebezpečí, že bude směřovat k nihilismu a tím de facto zanikat... člověk má sice možnosti volby, ale na druhé straně je bytostí, která musí a to nutně a vždy volit“ (Klimsza, 2009, s. 82).

Jak ukazuje Klimsza překonání „zděděné“ normalizační pasivity má i svůj etický rozměr. Což je částečně i generační problém. Zatímco střední a starší generace jsou pravděpodobně poznamenány normalizačními traumaty, je evidentní, že nastupující generace jsou mnohem aktivnější ve vyjadřování svých občanských postojů (srov. Možný, 2002; Večerník, 2009). A to ne ve smyslu většího zájmu o věci veřejné, ale v tom, že mezi mladými lidmi jsou skupiny, které sofistikovaně a aktivně využívají rozličné možnosti, které demokratický proces nabízí (petiční akce, manifestace, demonstrace, bojkotu produktu a služeb).

Kromě pozitivního nástupu nové generace má česká veřejnost i některé další příznivé stimuly, které by mohly napomoci rozvinout aktivní občanskou společnost. Patří k nim relativně vysoká míra vzdělání, poměrně dobrá životní úroveň a existence a zachování silné střední třídy. Lze také navazovat na pozitivní odkaz humanitní demokracie T. G. Masaryka a tradicí bohatého prvorepublikového spolkového života. Svou roli by mohla sehrát i gravitační síla Německa a Rakouska jako zemí rovněž se silnou tradicí spolkového života a vysokou mírou participace ve veřejném prostoru (srov. Labischová, 2005). Což by se obecně dalo říci i o Evropské unii (především její severní části) jako záruky propojení s významným kulturně civilizačním okruhem, ve kterém je dnes občanská společnost všeobecně pokládána za nástroj svobody a záruky demokracie.

V neposlední řadě významný úkol připadá škole prostřednictvím výchovy k občanství a demokracií. Domnívám se, že úkolem učitelů občanské výchovy, ale i všech pedagogických pracovníků a demokratické školy jako celku je výchova aktivního, sebevědomého a občansky gramotného občana, který bude politiky vnímat jako své zastupitele, kterým byla z jeho rozhodnutí dočasně svěřena správa věcí veřejných.

Literatura:

- INGLEHART, R. *The Silent Revolution in Europe: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press, 1977.
- KLIMSZA, L. *Wust: Identita nejistoty*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009.
- KRÁKORA, P. Politické strany v Československu a listopad 1989. In KRÁKORA, P. a kol. *Obnova demokracie v Československu po roce 1989*. Praha: Nakladatelství Epoque, 2010.
- LABISCHOVÁ, D. *Čech závistivec – Rakušan byrokrat? Proměny obrazu Čechů, Rakušanů a jejich minulosti ve vědomí studující mládeže*. Ostrava: FF OU, 2005.
- MCCLOSKEY, H. Political Participation. In SILLS, D., L. (ed.). *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 12. New York: Macmillan Co. & Free Press, 1963.
- MOŽNÝ, I. *Česká společnost, nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002.
- PEHE, J. *Demokracie bez demokratů*. Praha: Prostor, 2010.
- PIERRE, J., PETERS, B. G. *Governance, Politics and the State*. New York: St. Martin's Press, 2000.

- SVENSSON, P. *Teorie demokracie*. Brno: CDK, 1995.
- TOCQUEVILLE, A. *O demokracii v Amerike*. Bratislava: Kalligram, 2009.
- MOŽNÝ, I. *Česká společnost, nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. Praha: Portál, 2002.
- VEČERNÍK, J. *Czech society in the 2000s*. Praha: Academia, 2009.

Prameny:

- KLAUS, V. K interpretaci dnešní křižovatky. In *MF DNES*, 19. 1. 1999.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Podlahova 3
702 00 Ostrava
e-mail: tomas.jarmara@osu.cz

Odboj v Protektorátu Čechy a Morava – součást evropského protifašistického hnutí odporu

Pavel KOPEČEK

Abstrakt: Příspěvek srovnává odbojové protifašistické hnutí v období 2. světové války v jednotlivých okupovaných zemích. Rovněž stručně analyzuje nejvýznamnější faktory a události, které ovlivňovaly protinacistický odboj v Protektorátu Čechy a Morava.

Klíčová slova: odboj, druhá světová válka, okupace, partyzánské hnutí, Protektorát Čechy a Morava, exilové vlády, nacismus

Otázka protifašistického hnutí odporu patří nejen u nás, ale i v jiných evropských státech mezi významná témata dramatického a rozporuplného období 2. světové války. I když hlavní zásluhu na porážce mocností Osy měly armády států protifašistické koalice, nezanedbatelnou úlohu sehrála i odbojová hnutí v podmaněných zemích. Ta kromě svého čistě vojenského významu představovala i jasnou alternativu k trpnému podvolení se okupační moci, nebo dokonce k aktivní kolaboraci. Charakter, možnosti a cíle odboje v jednotlivých zemích se pochopitelně odvíjely od celé škály konkrétních okolností – předcházejícího politického, hospodářského a kulturního vývoje, geografických podmínek, rozsahu okupačního teroru, vzdálenosti od frontových linií, vztahů mezi jednotlivými odbojovými směry apod.

Protifašistický odboj měl řadu diametrálně odlišných forem – od rozmnožování letáků a agitaci přes špionáž a sabotáže až po ozbrojený boj

často přecházející v otevřená povstání. V některých zemích odbojové proudy různého politického zaměření navzájem spolupracovaly (Francie, Norsko, Československo), jinde bojovaly nejen proti okupačním silám, ale často i proti sobě (Polsko, Jugoslávie, Řecko). Specifické postoje většinou zastávaly komunistické odbojové skupiny, které se během války zpravidla přizpůsobovaly zahraniční politice Sovětského svazu a jejichž konečným, i když z taktických důvodů často skrývaným cílem bylo nastolení komunistického režimu v jejich zemi. (Snaha o výrazné politické a hospodářské změny oproti předválečnému stavu byla ovšem přítomna v teorii a praxi i řady nekomunistických odbojových směrů.)

Významnou úlohu při organizaci odboje a při vytváření vlastních vojenských jednotek sehrávaly exilové reprezentace okupovaných států, které sídlily většinou v Londýně. Velmi často se ovšem mezi exilovou složkou odboje a rezistencí na okupovaném území projevovalo napětí, které vyplývalo mj. ze snahy získat hlavní podíl na určování poválečného vývoje ve své zemi. S výjimkou některých balkánských států (Jugoslávie, Albánie) byly tyto rozpory vyřešeny ve prospěch těch zahraničních center odboje, která se mohla opřít o přímou podporu velmocí antifašistické koalice a jejich vojenských sil. Z tradic protifašistického odboje 2. světové války se také zrodila řada osobností mimořádně významných pro poválečný politický vývoj svých zemí, ať už to byl generál Charles de Gaulle ve Francii nebo komunistický partyzánský velitel Josip Broz-Tito v Jugoslávii (Kuklík, Kuklík, 1995, s. 93).

Situace hnutí odporu v Polsku byla komplikována jeho vztahem k Sovětskému svazu, který si v září 1939 s nacistickým Německem rozdělil polské území. Za této situace značná část polského odboje byla orientována nejen protinacisticky, ale i protisovětsky. Nejvýznamnější polskou odbojovou organizací byla *Armia Krajowa* (Zemská armáda), která byla podřízena polské exilové vládě v Londýně. Vedle ní vedly boj i komunistická *Gwardia* (později *Armia*) *Ludowa* (Lidová garda, později armáda) a *Bataliony Chłopskie* (Rolnické prapory) organizované Lidovou stranou. V srpnu 1944 zahájila *Armia Krajowa* ve Varšavě povstání proti nacistům, které mělo osvobodit polské hlavní město ještě před příchodem Rudé armády. Sovětská vojska nijak povstání nepomohla a Němci ho krvavě potlačili. Na polském území, ze kterého

nacisty vytlačila Rudá armáda, se pak pod sovětskou patronací chopili moci polští komunisté a část podzemí pokračovala v ozbrojeném boji proti nim.

Zpočátku velmi specifické rysy mělo odbojové hnutí v *Dánsku*, v němž po okupaci země německou armádou v dubnu 1940 zůstala formálně u moci legální dánská vláda a v čele státu král Kristián X. Situace se poněkud vyjasnila až v létě 1943, kdy po konfliktu s německými okupačními orgány podala vláda demisi, parlament byl rozpuštěn a dánští námořníci potopili své válečné lodi, aby nepadly Němcům do rukou. Významným činem odbojových skupin tzv. Svobodných Dánů se stala záchrana většiny místních Židů, kteří byli před hrozbou nacistických vyhlazovacích táborů odvezeni do neutrálního Švédska (Pečenka a kol., 1995, s. 318).

Odlišná byla oproti Dánsku situace v *Norsku*, z něhož po německé agresi na jaře 1940 uprchli král Haakon VII., vláda i značná část parlamentu do Velké Británie a odtud řídili boj proti okupantům. Díky námořnímu spojení s Velkou Británií byl norský odboj, v němž dominovaly vojenské organizace *Kretsen* a *Milorg*, poměrně dobře vyzbrojen a ve spolupráci se spojeneckými speciálními jednotkami a britskou SOE provedl řadu účinných diverzních akcí, např. přepad továrny na těžkou vodu v Rjukanu (Macksey, 2002, s. 57–58).

Rovněž v *Nizozemí* odešla královna Vilemína spolu s vládou po obsazení země v květnu 1940 do londýnského exilu a nizozemské ozbrojené síly pokračovaly po boku spojeneckých vojsk ve válečném úsilí. Odbojové hnutí v okupované zemi mělo mj. kvůli nepříznivým geografickým podmínkám zpočátku jen málo možností k otevřenému ozbrojenému boji, a proto se zaměřovalo se na vydávání ilegálních novin a časopisů, zpravodajskou činnost a pomoc Židům a uprchlíkům z totálního nasazení. K růstu aktivity podzemí, které si jako koordinační orgán jednotlivých odbojových směrů vytvořilo tzv. *Radu odboje*, došlo pak s postupem spojeneckých armád v závěrečné fázi okupace (Horst, 2005, s. 423).

Složitější bylo postavení odboje v *Belgii*, v níž po německém útoku na jaře 1940 král Leopold III. podepsal kapitulaci a přijetím německé „ochrany“ zkomplikoval pozici exilové vlády v Londýně. Rovněž

v belgickém podzemním hnutí existovala řada ilegálních organizací včetně exilovou vládou řízené *Tajné armády* a komunistické *Fronty nezávislosti*.

Vůdčí postavou hnutí odporu ve *Francii* se stal generál Charles de Gaulle, který z Londýna řídil hnutí *Svobodná* (od roku 1942 *Bojující*) *Francie*. Zejména díky úsilí jeho emisara Jeana Moulina se podařilo na jaře 1943 sjednotit rozhodující domácí odbojové skupiny do *Národní rady odboje* (Filippi-Codaccioni, 1994, s. 241). Ozbrojené akce na okupovaném území řídil od počátku roku 1944 štáb *Francouzských vnitřních sil* v čele s generálem M. P. Koenigem. Francouzský odboj zesílil zejména po vylodění spojeneckých vojsk v Normandii v červnu 1944, kdy se francouzští odbojáři významně podíleli na osvobození své země (viz např. povstání v Paříži v srpnu 1944).

Boj proti okupačním silám Osy v *Jugoslávii* měl současně charakter občanské války, ve které se v často brutálně vedených střetnutích utkávaly ozbrojené síly zneprátelených národních a politických skupin. Na královskou exilovou reprezentaci v Londýně bylo napojeno velkosrbsky orientované četnické hnutí pod vedením plukovníka Dragoljuba Mihailoviće, které bylo také zpočátku podporováno Brity. Ti se ale posléze přeorientovali na vojensky mnohem efektivnější komunistické partyzánské síly pod vedením Josipa Broze-Tita. Na konci listopadu 1942 byl komunisty založen v bosenské Bihaći *Antifašistický výbor národního osvobození* (AVNOJ), ke kterému se připojila i řada představitelů předválečných politických stran (Vykoukal a kol., 2000, s. 42). Na konci listopadu 1943 měla už *Národně osvobozená armáda* 300 tisíc mužů a představitelé Velké trojky uznali na konferenci v Teheránu J. B. Tita za samostatného spojeneckého vrchního velitele. Vyhnání okupačních vojsk ze země víceméně vlastními silami a zároveň i vítězství v krvavé občanské válce umožnilo jugoslávským komunistům stát se dominantní silou v poválečném vývoji své země.

Konflikty mezi jednotlivými odbojovými proudy probíhaly i v *Řecku*, které bylo po vojenské porážce na jaře 1941 okupováno bulharskými, italskými a německými vojsky. Král Jiří II. a vláda odešli do exilu do Káhiry a nejsilnější pozice v domácím hnutí odporu získala komunisty zorganizovaná *Národně osvobozená fronta* (EAM), jejíž ozbrojenou

formací byla *Řecká lidová osvobozenecká armáda* (ELAS). Vedle ní působily v Řecku i další odbojové formace – *Národní republikánská řecká liga* (EDES) a *Národní a sociální osvobození* (EKKA). Na jaře 1944 už *Národně osvobozenecká fronta* fakticky kontrolovala většinu země, ale její pozice byly relativizovány chybějící zahraniční podporou, protože J. V. Stalin na základě dohody s W. Churchillem z října 1944 přenechal rozhodující vliv v Řecku Britům (Vykoukal a kol., 2000, s. 45). Britská vojska pak zasáhla na straně sil věrných královské vládě proti odbojovým formacím vedeným řeckými komunisty.

V *Albánii*, okupované v dubnu 1939 fašistickou Itálií, získala v průběhu války převahu komunisty vedená *Národně osvobozenecká fronta* (FNÇ), jejíž ozbrojenou složkou bylo *Národně osvobozenecké vojsko* (UNÇ). Jejich soupeřem byla monarchistická organizace *Legalitetti* (Zákonnost) a nacionalisticky a republikánsky orientovaná *Balli Kombëtar* (Národní fronta). Vývoj v Albánii byl ovšem v závěrečné fázi války výrazně ovlivňován dominantní úlohou Titovy partyzánské armády v sousední Jugoslávii (Vykoukal a kol., 2000, s. 42–44).

V okupovaných oblastech *Sovětského svazu* se postupně rozvinulo rozsáhlé partyzánské hnutí koordinované s bojovým úsilím Rudé armády, které se nacisté pokoušeli potlačit brutálním terorem proti civilnímu obyvatelstvu. V počáteční fázi sovětsko-německé války představovaly významnou část partyzánských sil některé odříznuté armádní jednotky. Partyzánské hnutí, organizované NKVD a později operačně řízené zvláštními štáby u velení jednotlivých frontů Rudé armády, kromě čistě vojenských úkolů plnilo i důležitou roli při kontrole okupovaného území ze strany sovětského vedení. Zejména na Ukrajině a v Pobaltí vznikla však i nekomunistická národní odbojová hnutí, která po ústupu Němců pokračovala v boji proti obnovovanému sovětskému režimu.

Odlišný charakter než v okupovaných státech mělo odbojové hnutí v zemích Osy. V *Itálii* došlo k rozmachu protifašistického hnutí až po pádu Mussoliniho režimu v roce 1943. Italští partyzáni, jejichž hlavní silou byly *Garibaldiovské brigády* a od roku 1944 v severní části země *Oddíly dobrovolníků* svobody, vedli zápas s německými okupačními silami i s domácími fašisty. Jakousi formální tečkou za bojovým úsilím italského odboje pak bylo zajetí Mussoliniho a jeho poprava 28. dubna 1945.

Velmi omezený rozsah mělo odbojové hnutí v samotném *Německu*, v němž se vojenská opoziční skupina kolem generála Becka a plukovníka Stauffenberga neúspěšně pokusila 20. července 1944 o puč, pro jehož zahájení měl být signálem atentát na Hitlera. V *Rumunsku*, *Bulharsku* a *Maďarsku* lze o odboji jen stěží mluvit, protože značná část opozice proti tehdejším vládnoucím režimům mohla působit na legální bázi, i když i na území Rumunska a Bulharska operovaly určité partyzánské formace. Na *Slovensku* působily zpočátku pouze izolované pročeskoslovenské a komunistické odbojové skupiny, situace se zde začala výrazně měnit po obratu ve vývoji 2. světové války. V tzv. Vánoční dohodě z prosince 1943 došlo ke sjednocení části občanského a komunistického odboje na bázi *Slovenské národní rady* a k zahájení příprav Slovenského národního povstání.

Odbojové hnutí v *Protektorátu Čechy a Morava* začalo vznikat v souvislosti s okupací českých zemí nacistickým Německem v březnu 1939 jako jedna z prvních protinacistických rezistencí v Evropě. Formovalo se v situaci, kdy ještě neprobíhal válečný konflikt – ten propukl až o půl roku později. Tato skutečnost měla pochopitelně své výhody i nevýhody. Na jedné straně vznikající české rezistenci chyběla otevřená vnější podpora, na straně druhé i ohledy na zahraničí nutily nacisty zpočátku vystupovat v Protektorátu Čechy a Morava aspoň navenek relativně umírněně a mj. postavit do čela české protektorátní správy osobnosti, které představovaly určitou kontinuitu s předcházejícím československým obdobím. Tak mohlo dojít k tomu, co nemělo obdobu v jiných okupovaných zemích – ke kontaktům, a dokonce k aktivní spolupráci vrcholných představitelů oficiální české protektorátní reprezentace s domácím podzemním hnutím i zahraničním odbojovým centrem. Tento stav byl ovšem v důsledku vzrůstajícího tlaku nacistů na protektorátní vládu i na celou českou společnost dlouhodoběji neudržitelný.

V jistém smyslu je paradoxní, že v tomto „mírovém“ období měla v českém ilegálním hnutí nejvýznamnější úlohu „podzemní armáda“, tj. Obrana národa, která hrála podobnou roli jako vojenské organizace vytvořené např. v rámci polského nebo norského odboje. Pro český odboj byl ovšem mír mezi 15. březnem a 1. zářím roku 1939 v podstatě nežádoucím stavem a všechny jeho naděje se upíraly k vypuknutí války,

která měla přinést obnovení české státnosti. Mezi příslušníky důstojnického sboru československé armády se také výrazně uplatňoval motiv nenaplněného poslání armády, která nesměla bojovat v září 1938, a v českých vlasteneckých kruzích byla armáda často chápána jako jediná instituce předmnichovské republiky, která vyšla se ctí z národní tragédie podzimu roku 1938 (MZMB, Přikryl, s. 46).

Hlavní část aktivit českého odboje byla v prvních letech okupace z velké části motivována mylnými odhady. Jeho vedoucí představitelé se opakovaně domnívali, že rozhodující kolo zápasu s nacistickým Německem je už nadosah a že je nutné se na něj co nejlépe připravit – ať už rozsáhlou výstavbou podzemní armády v roce 1939, nebo aktivizací ilegální činnosti v létě 1941. Logicky pak následovaly tvrdé protiúder okupační moci – rozbití hlavních sil Obrany národa na přelomu let 1939 a 1940 a teror 1. stanného práva na podzim roku 1941, který zdecimoval nejdůležitější organizace českého odboje napojené na ÚVOD.

Rok 1942 pak představoval asi nejvýraznější mezník ve vývoji českého podzemního hnutí v průběhu nacistické okupace. Na jedné straně se atentát na R. Heydricha, k jehož úspěšnému provedení se spojily síly zahraničního i domácího odboje, stal asi nejviditelnějším a nejvýraznějším činem českého protinacistického hnutí v průběhu 2. světové války. Na druhé straně krvavý protiútok nacistů po atentátu způsobil českému odbojovému hnutí nejhlubší krizi v celém průběhu okupace, z něhož se prakticky celý rok 1943 těžce vzpamatovalo.

S postupným vyčerpáváním sil domácí rezistence zákonitě rostl význam zahraničního odboje, jehož londýnskému centru se postupně podařilo překonat hlavní problémy spojené se svým uznáním ze strany velmocí protihitlerovské koalice. (V tom byla situace československého exilu hodně podobná pozici generála Charlese de Gaulla, pocho-pitelně zde ale absentovaly velmocenské souvislosti postavení Francie v evropské politice.) Zejména od druhé poloviny roku 1944 pak došlo i k oživení domácího odbojového hnutí, v němž se přes nedostatek zbraní projevoval zřetelný příklon k ozbrojeným aktivitám. Na rozmachu odboje v českých zemích se výrazně podílel příchod řady parašutistických desantů z Velké Británie i SSSR a přes úsilí nacistických bezpečnostních sil se v některých oblastech protektorátu začalo rozvíjet

partyzánské hnutí, jehož aktivita kulminovala v závěrečných měsících války. Povstání, které vypuklo na řadě míst českých zemí v květnu 1945, se pak stalo vyvrcholením a zároveň i epilogem činnosti odbojového hnutí. Přes toto závěrečné vzepětí se domácí rezistence už nedokázala stát rovnocenným partnerem zahraničního odboje, jehož dominance se projevila při formování poválečné podoby obnoveného československého státu – což ovšem bylo analogické k situaci ve většině nacisty okupovaných zemí.

Co se týče podmínek okupačního režimu, v rámci něhož české odbojové hnutí po převážnou část nacistické okupace působilo, jeho charakter byl v určitých ohledech na pomezí mezi „západním“ a „východním“ modelem. Na jedné straně zde existovala vnější kulisa „samosprávného“ Protektorátu Čechy a Morava a většinou jen výběrový teror namířený proti aktivním odpůrcům nacistické nadvlády – což připomínalo režimy vytvořené nacisty např. v Dánsku, Norsku nebo Holandsku –, na straně druhé zde byly přítomny budoucí plány „konečného řešení české otázky“, jejichž drastičtější varianty byly aplikovány na okupovaném území Polska nebo SSSR (Maršálek, 2002, s. 201). Tyto skutečnosti ztěžovaly domácímu odbojovému hnutí jeho pozici, protože zužovaly jeho personální základnu – motivem pro účast v ilegálním hnutí totiž nemohlo v drtivé většině případů být bezprostřední existenční ohrožení, ale jen osobní svobodné rozhodnutí každého jednotlivce.

V neposlední řadě se český odboj v Protektorátu Čechy a Morava musel v průběhu okupace vyrovnávat s řadou obtížně překonatelných překážek, k nimž patřil např. nedostatek skutečně nepřístupných míst na vlastním území a po většinu okupace i značná vzdálenost od front, která znemožňovala ve větší míře podporu zvenčí. Pro rozsáhlejší zásilky zbraní a dalšího materiálu chyběla v dané chvíli buď silná domácí odbojová organizace, která by je mohla přijmout a účinně využít, nebo příznivá situace na bojištích, jež by umožňovala aktivizaci vlastní činnosti, nebo konečně ochota zahraničních spojenců se tímto způsobem angažovat. Výsledkem bylo, že český odboj byl dodávkami zbraní podpořen prakticky nejméně ze všech rezistencí na území okupované Evropy. Nemohl tak sehrát roli, se kterou počítal, tj. být vůdčí silou při

obnovení české státnosti, přesto se svou činností a obětmi důstojně zařadil do kontextu evropského protifašistického hnutí odporu.

Použitá literatura a prameny:

- FILIPPI-CODACCIONI, A. M. a kol. *Dějiny 20. století*. Praha: Mladá fronta, 1994.
- HORST, H. *Dějiny Nizozemska*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005.
- HRBEK, I., HRBEK, J. *Krvavé oceány*. Praha: Naše vojsko, 1994.
- KUKLÍK, J., KUKLÍK, J. *Dějiny 20. století*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Práce, 1995.
- MACKEY, K. *Zapalte Evropu! Partyzáni v Evropě za 2. světové války*. Brno: Jota, s.r.o, 2000.
- MARŠÁLEK, P. *Protektorát Čechy a Morava*. Praha: Karolinum, 2002.
- PEČENKA, M. a kol. *Encyklopedie moderní historie*. Praha: LIBRI, 1995.
- VYKOUKAL, J. a kol. *Východ. Vznik, vývoj a rozpad sovětského bloku 1944–1989*. Praha: LIBRI, 2000.
- Moravské zemské muzeum Brno (MZMB), pozůstalost PhDr. Josefa Přikryla, i. č. 6078, PŘIKRYL, J.: *Vojenská odbojová organizace ON na Moravě*, II. část, s. 46.

Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Pavel Kopeček, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: kopecekp@pdfnw.upol.cz

Menšinové politické strany v Československu 1918–1938

Pavel KRÁKORA

Abstrakt: Studie je věnována problematice tzv. menšinových politických stran v Československu let 1918–1938 a jejich zapojení do tehdejšího politického systému. V daném kontextu je důraz kladen především na německé menšinové strany, přičemž pozornost je rovněž věnována menšinovým stranám maďarským, polským a rusínským.

Klíčová slova: Československo 1918–1938, menšinové politické strany, Němci, Maďaři, Poláci, Rusíni, demokracie, politický systém

Vznik Československa v říjnu roku 1918 se významně promítl do činnosti politických stran, které v převážné většině měly své ukotvení v období Rakouska-Uherska. V rámci tohoto zaniklého státního útvaru lze ve vztahu k fungování politických stran vysledovat určitá specifika (srov. Jarmara, 2010). Politické subjekty zde byly organizovány na základě národnostního principu, který byl navíc doplněn o jejich vymezení na bázi jednotlivých zemí (v jejich rámci fakticky vytvářely plně autonomní politické organizace). Uvedené členění se vztahovalo především na oblast Předlitavska, v Zalitavsku (Uherském království) byl systém i charakter politických stran značně odlišný (mj. zde nebyl akcentován zemský princip).

Uvnitř hranic nově konstituovaného Československa došlo v tomto kontextu k integraci dvou mírně odlišných modelů politického

stranictví – české země vycházely ze zvyklostí Předlitavska, slovenské a podkarpatoruské politické strany měly silné vazby v uherském (maďarském) prostředí. Tento stav však byl v průběhu krátké doby zcela eliminován a překryt nově zformovaným a jen lehce modifikovaným systémem politických stran první Československé republiky. Některé politické subjekty z českých zemích aspirovaly na to, aby postupně rozšířily svou působnost na celou republiku – týkalo se to především sociální demokracie a agrární (republikánské) strany, – avšak tyto pokusy vyzněly víceméně naprázdno (srov. Malíř, Marek, 2005, s. 539–540). Jednou ze zvláštností fungování politických stran v období I. ČSR, kterou je nutno zmínit, byla skutečnost, že československá legislativa (ústava) existenci politických stran fakticky neznala a jejich činnost nijak neupravovala.

Následující text bude zaměřen na problematiku tzv. menšinových politických stran v Československu – jejich charakteristika, struktura, fungování a vývoj v rámci politického systému.

K nejvýznamnějším národnostním menšinám I. ČSR let 1918–1938 patřila bezesporu, a to fakticky jen na základě přijaté koncepce či ideje jednotného československého národa, menšina německá (3 miliony Němců mohli na základě této skutečnosti získat ve vztahu k 9 milionům Čechoslováků status (národnostní menšiny; srov. Medvedová, 2009). Ve vztahu k německým politickým stranám v Československu je obecně přijímáno dělení na strany aktivistické, loajální k republice, plně respektující její existenci a strany negativistické, které ve svých stanoviscích zaujímaných vůči ČSR mnohdy inklinovaly k iredentě (snaha o úplnou autonomii pohraničních německých území v Čechách a na Moravě či v krajním případě jejich odtržení). Specifickou, víceméně okrajovou, kategorii tvořily politické strany karpatských Němců na Slovensku (srov. Malíř, Marek, 2005, s. 913–924), z nichž k nejdůležitějším patřila *Karpatoněmecká strana* (*Karpatendeutsche Partei – KdP*) v čele s Franzem Karmasinem (ve druhé polovině 30. let úzce spolupracoval s henleinovou SdP).

Mezi nejvýznamnější německou politickou stranu období I. ČSR (odhlédneme-li od existence Sudetoněmecké strany v letech 1935–1938) řadíme sociální demokracii (*Deutsche Sozialdemokratische Arbeiterpartei in der Tschechoslowakischen Republik – DSDAP*) ustavenou na přelomu

srpna a září 1919 v Teplicích. Zpočátku trvala na sebeurčení sudetských Němců, avšak postupně od tohoto požadavku upustila a učinila posun k aktivismu. V letech 1919–1920 (komunální a parlamentní volby) se DSDAP těšila téměř 50% podpoře německých voličů (srov. Malíř, Marek, s. 863) a patřila k nejpočetněji zastoupeným stranám v československém parlamentu. Od roku 1929 se DSDAP stala členem vládní koalice, kterou definitivně opustila v dubnu roku 1938, kdy rezignoval její jediný ministr (sociální péče) Ludwig Czech. Přesto jako jediná německá politická strana setrvala až do konce existence I. ČSR na pozicích aktivismu a loajality, za což zaplatila značnou cenu (její členové byli pronásledováni, po roce 1938 mnozí skončili v nacistických koncentračních táborech). V čele německé sociální demokracie se v letech 1918–1938 vystřídali 3 předsedové: Josef Seliger, Ludwig Czech a Wenzel Jaksch.

Vedle německé sociální demokracie působily na poli aktivismu *Svaz zemědělců* (*Bund der Landwirte – BdL*), *Německá křesťansko-sociální strana lidová* (*Deutsche Christlichsoziale Volkspartei – DCV*), víceméně okrajové postavení v tomto spektru nesocialistických stran měly *Německá demokratická svobodomyslná strana* (*Deutsche Demokratische Freiheitspartei – DDFP*), *Německá živnostenská strana* (*Deutsche Gewerbpartei*) a *Německé pracovní a volební souručenství* (*Deutsche Arbeits- und Wahlgemeinschaft – DAWG*). Svaz zemědělců patřil vedle DSDAP k nejsilnějším německým aktivistickým stranám v ČSR. Vznikl již v listopadu 1918 transformací *Deutsche Agrarpartei*, v parlamentních volbách roku 1920 získal BdL 13 poslaneckých mandátů (Malíř, Marek, 2005, s. 883) a v roce 1926 vstoupil společně s německými křesťanskými sociály do vlády občanské koalice Antonína Švehly. Šlo o první účast německých stran na vládě od vzniku Československa. Předseda strany Franz Spina získal post ministra veřejných prací. Vládní angažmá si BdL podržel i v třicátých letech, a to i přesto, že jeho voličské preference a vliv v souvislosti s nástupem *Sudetendeutsche Partei* (SdP) dramaticky poklesly. Ve straně se prosadila politika tzv. novoaktivismu,¹ avšak nový předseda Gustav Hacker (od ledna 1936) nakonec v březnu 1938 souhlasil s integrací BdL do pronacistické SdP.

Obdobný vývoj jako BdL zaznamenala německá křesťansko-sociální strana lidová (založena v listopadu 1919), která se po roce 1920 rovněž

stala parlamentní stranou a – jak bylo uvedeno – od roku 1926 stranou vládní (ministrem spravedlnosti se stal Robert Mayr-Harting). Největší voličské podpoře se DCV po celou dobu existence I. ČSR těšila ve Slezsku a na jihu Moravy. Ve druhé polovině 30. let – podobně jako v případě DSDAP a BdL – křesťanští sociálové ztrácejí voliče na úkor SdP, přesto si udrželi zastoupení ve vládě – ministr bez portfeje Erwin Zajicek (červen 1936 – březen 1938). Stranu však čekal identický osud jako BdL, když byla v březnu 1938 její činnost z iniciativy představitele nacionalistického protiaktivistického křídla Karla Hilgenreinera zastavena a část členské základny přešla do SdP.

K reprezentantům německého negativistického proudu patřily *Německá nacionální strana* (*Deutsche Nationalpartei – DNP*) a *Německá nacionálně socialistická dělnická strana* (*Deutsche nationalsozialistische Arbeiterpartei – DNSAP*). Oba politické subjekty se vyznačovaly protičeskoslovenskými postoji (odmítání uznat existenci ČSR, propagace velkoněmecké ideje, právo československých Němců na sebeurčení) a také – především v případě DNSAP – inklinovaly k idejím nacismu, který se v sousedním Německu objevil počátkem 20. let. V této souvislosti se v programu obou stran postupně prosadily prvky antisemitismu (v případě DNSAP opět zřetelnější). Z čelných představitelů DNP lze zmínit jméno Rudolfa Lodgmanna von Auen, jednoho z hlavních aktérů pokusu o odtržení německých pohraničních oblastí od ČSR v listopadu a prosinci 1918,² k čelním reprezentantům DNSAP patřili Hans Knirsch, Hans Krebs či Rudolf Jung (všichni tři se postupně vystřídal na předsednickém postu). Na sklonku 20. let došlo k oslabení DNP, DNSAP naopak postupně posilovala na úkor aktivistických stran (především německé sociální demokracie). Upevňovala své vazby na nacistickou NSDAP v sousedním Německu a po nástupu Adolfa Hitlera na post říšského kancléře v lednu 1933 došlo k další aktivizaci DNSAP. Situace se postupně vyhrocovala – odhalena protistátní činnost DNSAP a přímé kontakty jejích činovníků (především R. Junga – nakonec uprchl do Německa) na NSDAP (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei) – až do podzimu 1933, kdy byl vydán zákon o zastavování činnosti a rozpouštění politických stran, na jehož základě byly DNSAP i DNP rozpuštěny (DNSAP svou činnost zastavila o měsíc dříve).

Německá (fakticky již nacistická) iredenta však tímto krokem eliminována nebyla, naopak již 1. října 1933 vznikla *Sudetoněmecká vlastenecká fronta* (*Sudetendeutsche Heimatsfront – SHF*), v jejímž čele stanul Konrad Henlein. Deklarovala se jako nepolitická organizace (oficiálně vyjadřovala svou loajalitu k ČSR) a v tomto statusu existovala až do dubna 1935, kdy došlo k její transformaci na regulérní politickou stranu – *Sudetoněmeckou stranu* (*Sudetendeutsche Partei – SdP*). Stalo se tak měsíc před parlamentními volbami, v nichž SdP získala nejvíce hlasů voličů (zcela marginalizovala všechny ostatní německé strany), avšak jen díky volební aritmetice při přepočtu mandátů získala o jednoho poslance víc agrární (republikánská) strana (45 ku 44 poslancům SdP). Přesto šlo o triumf německé nacionalistické politiky a SdP nastoupila cestu k postupnému vyčlenění pohraničních oblastí obývaných německou menšinou z ČSR a jejich následnému připojení k nacistickému Německu. Zcela zřetelně se tento záměr ukázal v tzv. Karlovarském programu z dubna 1938 (přijat na sjezdu strany v Karlových Varech). Karlovarský program se stal východiskem pro konkrétní kroky činěné představiteli SdP (Konrad Henlein, Karl Hermann Frank, Wilhelm Sebekowsky) – již v souladu a se souhlasem NSDAP a A. Hitlera – směrem k faktické likvidaci Československa. Dění týkající se dalšího setrvání německé menšiny v rámci ČSR, které bylo přeneseno na úroveň velmocí, eskalovalo v průběhu září 1938. Dne 16. září 1938 byla další činnost SdP zakázána a zároveň vydán zatykač na její představitele – K. H. Franka a K. Henleina – kteří uprchli do Německa. Přijetí podmínek mnichovské dohody, uzavřené evropskými mocnostmi 30. září 1938, československou vládou a prezidentem znamenalo odstoupení pohraničních oblastí obývaných Němci (z větší části vznikla tzv. Říšská župa Sudety se sídlem v Liberci v čele s K. Henleinem) – byl tak naplněn hlavní cíl politiky (programu) SdP, která se v listopadu 1938 stala součástí nacistické NSDAP.

Další menšinu, oproti německé početně nesrovnatelně menší, na území ČSR tvořili Poláci koncentrovaní především v oblasti Těšínska, které se v letech 1918–1920 stalo předmětem sporu a otevřené konfrontace mezi Československem a Polskem. Na základě dohody ze Spa v roce 1920 (garant Francie) bylo Těšínsko rozděleno mezi ČSR a Polsko (hranice je

z větší části tvořena řekou Olší) s tím, že v západní československé části zůstala výrazná polská menšina (srov. Labischová, 2009). Postupně zde vzniklo poměrně široké spektrum polských politických stran, které mnohdy navazovaly na činnost stran z období před rokem 1914.

Jeden z důležitých aspektů v rámci politiky stran polské menšiny představoval prvek katolicismu. V této souvislosti je nutné zmínit především nejvýznamnější polskou politickou stranu v ČSR nazvanou *Svaz slezských katolíků v Československé republice* (*Związek Śląskich Katolików w Republice Czechosłowackiej* – ZŠK). Svaz katolíků měl programově blízko československým agrárikům, od roku 1925 měla strana v osobě předsedy Leona Wolfa parlamentní zastoupení. Od poloviny 30. let inklinoval ZŠK stále silněji k nacionalismu a na jaro roku 1938 inicioval vznik zastřešující organizace Svaz Poláků v Československu požadující širokou autonomii Poláků na Těšínsku. Vedle ZŠK působily na Těšínsku a Ostravsku *Polská lidová strana* (*Polskie Stronnictwo Ludowe* – PSL) a *Slezská lidová strana* (*Śląska Partia Ludowa* – ŠPL). V prvním případě šlo o ryze polský politický subjekt sdružující „část polské inteligence a evangelicky orientovaných středních vrstev“ (Maliř, Marek, 2005, s. 949), v druhém případě o poněkud specifickou organizaci tzv. šlonzaků (Poláků klonících se k německému jazyku a kultuře). Slezská lidová strana přímo navazovala na činnost z období před rokem 1914. V průběhu 20. let úzce kooperovala s ostatními polskými stranami, po roce 1935 se přiklonila na stranu Henleinovy SdP a představitelé strany v čele s Josefem Koždoňem prosazovali myšlenku německého Těšínska.

Méně výrazný socialistický proud reprezentovala *Polská socialistická strana dělnická v Československu* (*Polska Socjalistyczna Partia Robotnicza w Czechosłowacji* – PSPR) založená v únoru 1921.³ Strana se zpočátku musela potýkat s rozkolem a odlivem značné části členů do KSČ (září 1921). Od roku 1929 měla strana v parlamentu svého poslance – předsedu Emanuela Chobota. Ve druhé polovině 30. let se PSPR nepřihlásila k „autonomistickým“ snahám ostatních polských stran, nepodpořila vznik Svazu Poláků v Československu a setrvala na pozicích loajality k ČSR.⁴

Vedle téměř třímilionové německé menšiny se po stanovení hranic mezi Československem a Maďarskem (na základě mírové smlouvy

z Trianonu v červnu 1920) nacházela v oblastech jižního Slovenska a jižní části Podkarpatské Rusi sedmisettisícová maďarská menšina. Maďarské menšinové politické strany vznikaly (na rozdíl od menšinových stran německých či polských) bez návaznosti na předcházející období rakousko-uherské monarchie, což bylo dáno charakterem systému politických stran v Uhrách (viz výše).

Po vzniku ČSR se postupně konstituovalo několik maďarských stran, mezi nimiž určující pozice zaujaly *Maďarská národní strana* (*Magyar Nemzeti Párt*) a *Zemská křesťansko-sociální strana* (*Országos Keresztényszocialista Párt*).

Maďarská národní strana ve svém programu akcentovala (jak plyne z jejího názvu) národní zájmy Maďarů a jejich širokou autonomii v rámci ČSR. V čele národní strany stál po dlouhou dobu (1920–1933) József Törökly. Pro získání parlamentního zastoupení však musela vytvářet volební koalice s dalšími maďarskými stranami (především s křesťanskými socialisty). V roce 1925 došlo k inkorporaci Maďarské strany a národní strana zároveň před parlamentními volbami vytvořila koalici s německými menšinovými stranami v Čechách (BdL a živnostenská strana) a na Slovensku (Spišská německá strana), která získala šest poslaneckých mandátů a tři senátory. Od konce 20. let v Maďarské národní straně postupně posilovaly nacionalistické a revizionistické prvky (upevňování vazeb na Budapešť, požadavek široké autonomie Maďarů v ČSR). V intencích této politiky sledující posílení maďarského politického vlivu došlo v březnu roku 1936 ke sloučení Maďarské národní strany se Zemskou křesťansko-sociální stranou a vzniku jednotné *Sjednocené maďarské strany* (*Egyesült Magyar Párt*), která měla daleko účinněji a efektivněji prosazovat autonomistické požadavky Maďarů. Oba politické subjekty, z nichž se sjednocená strana zformovala, se však zcela nevzdaly své vnitřní organizace. Výrazem této skutečnosti se stali dva předsedové stojící v čele nové jednotné strany československých Maďarů – Andor Jaross za národní stranu a János Eszterházy za křesťanské socialisty. Jedním z faktorů ovlivňujících politiku Sjednocené maďarské strany byla snaha o bližší kooperaci s Henleinovou SdP, která nakonec narazila na rozdílné politické zájmy obou subjektů a nadto SdP představovala pro sjednocenou stranu konkurenta, „který

jí odváděl potencionální členy a voliče z řad Maďarů inklinujících k němectví“ (Malíř, Marek, 2005, s. 938).

V případě Zemské křesťansko-sociální strany šlo o subjekt reprezentující především vyšší vrstvy Maďarů na Slovensku (podnikatele, statkáře). Strana byla založena v listopadu 1919 a mezi základní body programu – mimo křesťansko-sociálních aspektů (solidarismus) – patřila obhajoba maďarských národních zájmů. V čele strany stanul Jenő Lelley prosazující vstřícnou (aktivistickou) politiku vůči ČSR, v roce 1925 však byl vystřídán Gézou Szüllö, který byl představitelem většího negativistického proudu. Maďarští křesťanští sociálové měli od prvních parlamentních voleb v roce 1920 své zastoupení jak v poslanecké sněmovně, tak v senátu (jejich volební zisk nepřekročil 3,5 %). Obdobně jako v případě maďarské národní strany i křesťanští sociálové vytvářeli volební koalice s dalšími menšími stranami. Poslední pokus o širokou volební koalici byl křesťanskými sociály učiněn v květnových parlamentních volbách roku 1935, o rok později došlo k fúzi s Maďarskou národní stranou (viz výše).

Mezi maďarské menšinové strany, oproti výše uvedeným více méně okrajového významu, patřily např. *Maďarská, resp. maďarsko-německá sociálně demokratická strana* (*Magyar és Német Szocialdemokrata Párt*), která se ve volbách roku 1920 prosadila do parlamentu (čtyři mandáty), avšak v polovině 20. let fakticky zanikla, dále to byla např. *Maďarská strana práva* (*Magyar Jogpárt*) působící především na Podkarpatské Rusi (v parlamentních volbách na Podkarpatské Rusi konaných v roce 1924 získala jeden mandát), *Maďarská dělnická strana* (*Magyar Nemzeti Munkáspárt*) či *Republikánská maďarská zemědělská strana* (*Kösztársasági Magyar Földműves Párt*), obdoba československé agrární (republikánské) strany.

Specifické místo v rámci ČSR získala její nejvýchodnější část – Podkarpatská Rus. Zdejší obyvatelstvo patří ke slovanské skupině, avšak jazykové a kulturní odlišnosti jej nedovolily přičlenit k jednotnému československému národu. Definitivní součástí ČSR se Podkarpatská Rus stala až na základě mírových smluv v Saint Germain a Trianonu, přičemž jí měl být přiznán autonomní status (tato podmínka nebyla fakticky v době trvání I. ČSR splněna). Z přibližně 730 tisíc obyvatel (1921) Podkarpatské Rusi tvořili Rusíni 370 tisíc, zbytek připadl

na Maďary, Rumuny, Židy a Němce. Celé území mělo zemědělský charakter a šlo o nejzaostalejší a nejméně ekonomicky rozvinutou oblast ČSR.

Přičlenění Podkarpatské Rusi k ČSR je spjato především se jmény Hryhorije Žatkoviče a Antona Beskida (H. Žatkovič již 26. října 1918 ve Philadelphii podepsal s T. G. Masarykem dohodu o připojení Podkarpatské Rusi k budoucímu československému státu). Druhý jmenovaný inicioval v květnu 1919 vznik *Ruské lidové strany* (*Russkaja narodnaja partija*). Jednalo se o politický subjekt, který ve svém programu vycházel z požadavku autonomie Podkarpatské Rusi, zdůrazňoval pravoslavný charakter obyvatel, prosazoval rusínskou identitu a ostře se vymezoval vůči Ukrajině (srov. Malíř, Marek, 2005, s. 962). I přes „dominantní“ pozici se ruské lidové straně po celou dobu existence I. ČSR nepodařilo získat parlamentní zastoupení. Mimo Ruskou lidovou stranu existovalo na Podkarpatské Rusi přibližně deset dalších politických subjektů, především agrárního a národního charakteru, z nichž mnohé měly efemérní trvání. Za všechny můžeme zmínit *Karpatoruský zemědělský svaz* (*Karpatorusskij zemledělčeskij sojuz*), *Ruskou rolnickou stranu* (*Ruska chliborobska partija*), *Ruskou národní jednotu* (*Rusko-je narodnoje objediněnije*) či pravoslavnou *Karpatoruskou stranu práce maloroľníků a bezzemků* (*Karpatorusskaja trudovaja partija malozemelnych i bezzemelnych*), jejíž představitel Andrej Gagatko v letech 1924–1929 získal pro stranu poslanecký mandát (srov. Malíř, Marek, 2005, s. 959). Zcela okrajové postavení v uvedeném spektru podkarpatoruských stran měla *Sociálně demokratická strana Podkarpatské Rusi*.⁵

První ČSR let 1918–1938 představovala mnohonárodnostní stát. Kromě do jisté míry ad hoc vytvořeného československého národa zde měly zastoupení (údaje platné k roku 1921) třímilionová německá menšina, 700 tisíc Maďarů, 370 tisíc Rusínů, 76 tisíc Poláků, 11 tisíc Rumunů a konečně nelze opomenout skutečnost, že přibližně 190 tisíc obyvatel se hlásilo k židovskému etniku. Židé v ČSR rovněž zformovali několik politických stran – výrazněji se však prosadila pouze *Židovská strana*, které se v roce 1929 podařilo ve volební koalici s menšinovými polskými stranami získat na Ostravsku a Těšínsku dva poslanecké mandáty. Od počátku své existence se ČSR profilovala jako parlamentní

demokracie (pluralitní stranický systém, občanská angažovanost, všeobecné a rovné volební právo včetně žen, (sociální zákonodárství ad.; srov. Staněk, 2006), v níž byla respektována práva menšin (jazyková, kulturní a politická), a to v nevídaném rozsahu ve srovnání s většinou tehdejších středoevropských (ale i evropských) zemí. Potvrzením této skutečnosti se mj. stalo zastoupení mnoha menšinových politických stran v parlamentu a od druhé poloviny 20. let také účast zástupců nejvýznamnější německé menšiny ve vládě. Vzájemné soužití však i přesto nezůstalo oproštěno od sporů a konfliktů. Od poloviny 30. let začaly prudce narůstat rozpory s německou menšinou ovlivněnou a notně povzbuzovanou vzestupem nacismu v sousedním Německu, obdobně představitelé maďarské menšiny nacházeli pro své revizionistické požadavky podporu v horthyovském Maďarsku a ani Poláci na Těšínsku se zcela nesmířili s rozdělením tohoto území mezi ČSR a Polsko.

Existenci první ČSR ukončila Mnichovská dohoda z konce září 1938. Tzv. druhá ČSR po dobu svého efemérního trvání stále více směřovala (pod tlakem nacistického Německa) k typu státu s autoritativním režimem,⁶ v němž již pro adekvátní a korektní politiku ve vztahu ke zbývajícím národnostním menšinám nezbylo příliš prostoru.

Poznámky:

¹ Politika novoaktivismu vznikla po roce 1935 jako reakce aktivistických německých stran – DSDAP, BdL a DCV – na vzestup Henleinovy SdP.

² Na počátku listopadu 1918 se v pohraničí Čech a Moravy vytvořily čtyři „autonomní“ německé provincie: *Deutschböhmen* na severu Čech s centrem v Liberci, *Sudetenland* na severu Moravy a ve Slezsku s centrem v Opavě, *Deutschsüd-mähren* na jihu Moravy s centrem ve Znojmě a *Böhmerwaldgau* na jihu Čech s centrem v Prachaticích. Všechny oblasti byly postupně obsazeny československou armádou – jako poslední Opava 18. prosince 1918.

³ Na Ostravsku krátce od roku 1919 fungovala Polská sociálně demokratická strana v Československé republice (Polska Partia Socjal-Demokratyczna w Republice Czechosłowakiej), která postupně splynula s KSČ.

⁴ Blíže k problematice polských menšinových politických stran viz GAWRECKI, D. Politické strany polské menšiny. In MALÍŘ, J. a kol. *Politické strany. Vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu v letech 1861–2004*. I. díl. Brno: Doplněk, 2005. s. 495–510.

- ⁵ Podkarpatoruská sociální demokracie úzce kooperovala s Československou sociálně demokratickou stranou dělnickou – v praktické rovině lze konstatovat, že se jednalo o její satelitní organizaci.
- ⁶ Po okupaci českých zemí v březnu 1939 si nacisté dobře uvědomovali demokratickou tradici dvacetiletí první ČSR, a proto mezi jejich primární záměry patřila snaha o odpolitizování českého národa – blíže k uvedené problematice viz Kopeček, 2008.

Literatura:

- GAWRECKI, D. Politické strany polské menšiny. In MALÍŘ, J. a kol. *Politické strany. Vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu v letech 1861–2004*. I. díl. Brno: Doplněk, 2005. s. 495–510.
- JARMARA, T.: *Politické strany: vybrané kapitoly z teorie a praxe politických stran*. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, 2010.
- KOPEČEK, P. Snaha o „odpolitizování“ českého obyvatelstva v období nacistické okupace (1939–1945). In STANĚK, A., MEZIHORÁK, F. (eds.) *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, o.s., 2008. s. 45–55.
- KRÁKORA, P. Politische parteien in Österreichisch-Schlesien: Tschen – Polen – Deutsche. In WICHARD, R. *Kreuzwege. Kulturbegegnung im öffentlichen Raum*. Frankfurt am Main: Stiftung Haus der Action 365, 2010.
- LABISCHOVÁ, D. Das Teschener Gebiet im historischen Bewusstsein tschechischer und polnischer Jugendlichen. Ergebnisse der didaktischen empirischen Untersuchung. In UDOLPH, L., PRUNITSCH, CH. (Hrsg.) *Teschen – eine geteilte Stadt im 20. Jahrhundert*. Dresden: THELEM, 2009. S. 127–145.
- MALÍŘ, J. a kol. *Politické strany. Vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu v letech 1861–2004*. I. díl. Brno: Doplněk, 2005.
- MEDVEĐOVÁ, G. Tschechen und Deutsche nebeneinander. In WICHARD, R. (Hrsg.) *Brücken zwischen den Kulturen. Geistige Grundlagen, Historische Beispiele, Zeitfragen*. Frankfurt am Main: Stiftung Haus der Action 365, 2009. S. 203–210.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Pavel Krákora
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: pavel.krakora@upol.cz

České školství na Těšínsku ve dvacátých letech 20. století

Denisa LABISCHOVÁ

Abstrakt: Příspěvek mapuje vývoj českého školství v multietnickém regionu Těšínska v období dvacátých let 20. století. Autorka se zaměřuje na legislativní úpravy v oblasti školství z let 1919–1922, stručně nastiňuje hlavní změny v českém systému vzdělávání a sleduje proces zřizování a budování českých škol v tomto období. Pozornost věnuje také působení Slezské matice osvěty lidové, která sehrála při formování českého školství významnou úlohu.

Klíčová slova: Těšínsko, první ČSR, vývoj českého školství, Metelkův zákon, menšinové školství, Slezská matice osvěty lidové

Jednou z priorit nově vzniklého československého státu v roce 1918 se stala podpora českých, především menšinových škol ve všech oblastech s převahou německého a polského obyvatelstva (německé a polské menšinové školy byly omezovány a dotovány převážně ze zahraničí). Významný region se silným zastoupením české, polské a německé národnosti představovalo *Těšínsko*, kde nastala potřeba vybudovat silné výchovně-vzdělávací zázemí zřizováním škol s českým vyučovacím jazykem.

V letech 1919–1922 probíhala v Československu rozsáhlá legislativní činnost týkající se školství, bylo přijato 25 zákonů a vládních nařízení pro základní, 33 pro vysoké a 19 pro ostatní školy (Trapl, 2003, s. 110).¹ Dne

3. dubna 1919 byl přijat zákon č. 189 o „školách národních a soukromých ústavech vyučovacích a vychovávacích“, tzv. Metelkův zákon, jenž upravoval postup při zřizování veřejných národních škol a rozšiřování škol o další třídy. V každé obci mohla být založena obecná škola národní (v převážné většině případů se jednalo o školy jednotřídní) za předpokladu 40 dětí s povinnou školní docházkou stejného mateřského jazyka (v tříletém průměru)² a dále veřejná škola občanská (měšťanská) při počtu 400 dětí, včetně obcí vzdálenějších 4 km (Kopáč, 1971, s. 20).

Menšinové školy spadaly pod samostatné inspektoráty, v roce 1921 byly tyto školy postátněny, přičemž rozhodující instancí pro jejich zakládání a rušení byly zemské školní rady. V témže roce došlo ke změně oficiálního názvu menšinových škol na „státní školy národní“. Vládním nařízením z 21. dubna 1921 došlo ke změnám ve stanovení školních okresů. Pro menšinové školy byly utvořeny samostatné školní okresy, zahrnující většinou několik politických, resp. soudních okresů. V roce 1935 spadalo do školního okresu Český Těšín 53 obecných (174 tříd) a 6 měšťanských (55 tříd) menšinových škol a do školního okresu Karviná 24 obecných (137 tříd) a 8 měšťanských (61 tříd) menšinových škol (Trapl, 2003, s. 111 a 115).

Nejzásadnější legislativní úpravu československého školství ve 20. letech představoval zákon č. 226 z 13. července 1922, tzv. *Malý školský zákon*, který měl sjednotit školství zemí Koruny české, Slovenska a Podkarpatské Rusi. Toto legislativní opatření se dotýkalo přirozeně také školských zařízení v těšínském regionu. Byla ustanovena osmiletá školní docházka a zrušeny možnosti úlev z vyučování. Náboženství nebylo zařazeno mezi povinné školní předměty, naopak povinnými předměty se stala občanská nauka a výchova, ruční práce pro chlapce, tělocvik pro dívky a nauka domácímu hospodářství (Somr, 1987, s. 220). Privilegované postavení němčiny a maďarštiny bylo nahrazeno vyučovacím jazykem československým (k tomu se mělo na školách vyučovat ještě jednomu cizímu jazyku). Pro zajištění kvalitnější výuky byl snížen počet žáků na třídu z 80 na 60. Učitelky mohly vyučovat i ve vyšších třídách chlapeckých škol (Kopáč, 1971, s. 56).

Institucionální výchova a vzdělávání počínaly v Československu mateřskými školami (3–6 let). Jejich působení se zpočátku omezovalo

spíše na péči o děti předškolního věku než na jejich výchovu.³ Pracovaly v nich obvykle učitelka a opatrovnice. Postupně se výchovně vzdělávací činnost v mateřských školách zkvalitňovala, místo memorování dlouhých říkanek se modelovalo, vystříhovalo, cvičilo podle sokolských příruček, jako výchovný prostředek se uplatňovalo také loutkové divadlo (Vavroušek, 1976, s. 400).

Na mateřské školy navazovaly školy obecné. K povinným vyučovacím předmětům zde patřilo náboženství, psaní, vyučovací jazyk, počítání, zpěv, ruční práce, přírodopis, dějepis, zeměpis, fyzika, chemie, tělocvik a nauka o vedení domácnosti (Pytlík, 2007, s. 25). Z celkového počtu obecných škol v Československu (10372) představovaly na počátku 30. let více než polovinu dvoutřídky (2786) a jednotřídky (2710), jakožto typicky venkovské školy. Ve městech existovaly obecné školy pětitřídní, na které navazovaly školy měšťanské nebo nižší střední školy (srov. Gracová, Labischová, 2008).

Žák se po 5. třídě mohl rozhodnout, zda bude do 14 let pokračovat na obecné škole, nebo svou povinnou školní docházku dokončí v tříleté měšťanské škole (určující vliv při rozhodování měla nejčastěji finanční situace rodičů, pro venkovské děti pak byla mnohdy rozhodující dostupnost školy).⁴ Zde k povinným předmětům přistoupila stylistika, účetnictví, geometrie, kresba, kaligrafie, nepovinně pak další jazyk, hudba a psaní na stroji. V rámci základního školství fungovaly dále speciální školy pro postižené apod. Měšťanská škola nesla až do vydání *Zákona o újezdních měšťanských školách* č. 233 z roku 1935 oficiální název škola občanská. Zákon mimo jiné umožňoval zřídit měšťanskou školu na vesnici pro venkovské děti (Somr, 1987, s. 221).

Praktické zaměření měly školy lidové, resp. pokračovací (dvouleté všeobecné a tříleté odborné), vychovávající učně a pomocníky živnostníků. Nejrozšířenější byly školy kuchařské, živnostenské pracovny pro jednotlivé živnosti, školy pro sociální službu (zpravidla dvouleté školy rodinné, k nimž byly přidruženy školy pěstounek), dívčí lidové školy pokračovací (vedení domácnosti), různé speciální kurzy (Vývoj a nynější stav školství 1925, s. 385–387).

V roce 1922 byla zřízena tzv. obchodní učiliště⁵ (obchodní nauky, moderní jazyky, krasopis, těsnopis), k nimž patřily čtyřleté obchodní

akademie, představující nejvyšší vzdělání tohoto typu, dvouleté veřejné obchodní školy a jednoroční obchodní kurzy.

Střední všeobecně vzdělávací školy (gymnázium, reálné gymnázium, reformní reálné gymnázium a reálka) byly organizovány dvoustupňově (nižší a vyšší stupeň) a trvaly až na reálku osm let. Důraz byl kladen na cizí jazyky.⁶ Studium na středních školách bylo ukončeno maturitou, která opravňovala k přijetí na vysokou školu odpovídajícího směru bez přijímací zkoušky, jiný směr vyžadoval rozdílové zkoušky. Ze střední školy bylo možno odejít i po absolvování nižšího stupně a studovat dále na obchodní akademii, učitelském ústavu, vyšší průmyslové či vyšší hospodářské škole. Absolventi celé střední školy, kteří nešli dále studovat, odcházeli do praxe buď přímo, nebo po absolvování tzv. abiturientských kurzů na středních odborných školách. Dílčí úprava vnitřní organizace středních škol (jednotný nižší stupeň) byla realizována v letech 1930–1933 (srov. Gracová, Labischová, 2008).

Nejmarkantnější změnou vzdělávacího systému první Československé republiky bylo vytvoření nových vysokých škol v letech 1918–1919: druhé české univerzity v Brně a Komenského univerzity v Bratislavě, Vysoké školy zvěrolékařské v Brně, Vysoké školy zemědělské v Brně a Vysoké školy obchodní v Praze (Somr, 1987, s. 220).

Odborná příprava *pedagogů* byla na velmi dobré úrovni, i když se přes veškeré snahy nepodařilo prosadit pro učitele základního školství vysokoškolskou přípravu. Nej kvalitnější instituce pro vzdělání budoucích pedagogů tak představovaly jednoleté tzv. pedagogické akademie (školy vysokých studií pedagogických) pro absolventy středních škol s maturitou, jež měly vysokoškolské vzdělání učitelů suplovat. Na konci první republiky existovaly tři státní (Brno – ředitel prof. dr. Jozef Tvrdý z Masarykovy univerzity, Praha – ředitel prof. dr. Josef Hendrich z Karlovy univerzity, Bratislava – ředitel prof. dr. Jan Uher z Komenského univerzity) a dvě soukromé akademie (v Praze pod vedením doc. dr. Václava Příhody a v Brně prof. dr. Otakara Chlupa). Ostatní učitelé obecných a měšťanských škol získávali vzdělání na čtyřletých učitelských ústavech – v ČSR jich v roce 1925 existovalo 45, z toho v zemi Moravskoslezské 11 (Trapl, 2003, s. 112). Vysokou prestiž si získala v systému středoškolského vzdělávání zejména

T1: Počty učitelů národního školství na Těšínsku v letech 1921/22 a 1926/27						
	Obecné školy					
	1921/22			1926/27		
	Celkem	Muži	Ženy	Celkem	Muži	
Frýdek venkov	287	203	84	250	182	
Frýdek město	17	10	7	14	9	
Fryštát	238 (18)	144 (15)	94 (3)	257	154	
Těšín	63 (34)	53 (27)	10 (7)	122	91	
Celkem	605 (52)	410 (42)	195 (10)	643	436	

gymnázia, na kterých vyučovali vysokoškolsky vzdělaní středoškolští profesori (především absolventi filozofických fakult, na nichž studovalo ve srovnání s jinými fakultami vysoké procento posluchaček žen – koncem 20. let polovina, a dále fakult přírodovědeckých). Nedosta- tečná byla kvalifikace většiny učitelek mateřských škol, která spočíva- la v nenáročné externí zkoušce (Kopáč, 1971, s. 141). Ovšem také zde se pedagogické vzdělávání zkvalitňovalo a učitelky mateřských škol byly připravovány ve dvouletém kurzu na učitelských ústavech (např. ve Slezské Ostravě).

K neaktivnějším učitelským organizacím patřila v období první re- publiky *Československá obec učitelská* představující sdružení zájmových organizací (1920) a *Svaz učitelstva československého* (1925), jenž v Če- chách zastřešoval Zemský ústřední spolek jednot učitelských se 119 jednotami a v Moravskoslezské zemi Ústřední spolek jednot učitel- ských s 67 jednotami (Trapl, 2003, s. 113). Tyto organizace vystupovaly aktivně jak v úsilí o vysokoškolské vzdělání pedagogů, tak ve snahách o hlubší reformu československého školství.⁷

Specifická byla situace *učitelů v příhraničních národnostně smíšených oblastech*. Ti byli často přemístěni do venkovské menšinové školy z vni- trozemí proti své vůli na základě tzv. *příkazovacího zákona*, a přicházeli tak do zcela cizího prostředí. Častým jevem byla fluktuace (ponejvíce

		Občanské (měšťanské) školy					
		1921/22			1926/27		
	Ženy	Celkem	Muži	Ženy	Celkem	Muži	Ženy
	68	72	62	10	73	63	10
	5	19	16	3	16	14	2
	103	72 (12)	64 (10)	8 (2)	91	69	22
	31	5 (5)	4 (4)	1 (1)	38	29	9
	207	168 (17)	146 (14)	22 (3)	218	175	43

Pozn.: T1 – statistika vytvořena na základě údajů zanesených v těchto dokumentech: *Československá statistika. Školy v Republice Československé ve školním roce 1922/23. Národní školy v Republice Československé podle stavu 31. Prosince 1922*. Díl II. Sv. 14, řada II (školství 6), Státní úřad statistický, Praha 1925, s. 194, 240; *Československá statistika. Školy v Republice Československé ve školním roce 1926/27*. Sv. 50, řada II (školství, sešit 10), Státní úřad statistický, Praha 1928, s. 180, 183. V závorce jsou uvedeny počty pedagogů českých menšinových škol, statistika pro rok 1926/27 je neuvádí.

v případě škol ménětřídních) zejména z důvodu nevhodných učeben, náročné práce v nově zřízené škole i v rámci mimoškolní osvětové činnosti, nepřátelského okolí, nízkých mezd, nedostatku bytů pro učitele či deficitu sociálních a společenských kontaktů. Na Těšínsku navíc učitelé nedostávali diety, které byly běžné u „příkázaných“ učitelů sousedního Hlučínska či Slovenska (Valeček, 1925, s. 233; Gaura, 1996, s. 24). Je třeba zdůraznit, že mnoho učitelů menšinových škol vnímalo svou práci jako poslání a mimo činnost v rámci učitelských organizací vyvíjeli také aktivity soukromé, především agitovali k získání dětí do českých škol, vykonávali kulturní osvětu, nezřídka vynaložili vlastní finanční prostředky pro zvýšení počtu žáků. Část učitelů přijímala své

T2: Vývoj českého národního školství na Těšínsku v letech 1921–1927 (počty škol)							
Polit. okres	Obecné školy						
	1921/1922				1926/1927		
	veř.	cv. veř.	soukr.	menš.	veř.	cv. veř.	
Frýdek venkov	67	1	0	0	69	0	
Frýdek město	2	0	0	0	3	0	
Fryštát	34	0	2	8	33	0	
Těšín	12	0	0	21	10	0	
Celkem	115	1	2	29	115	0	
Celkem všech škol	147						

úkoly naopak pasivně a neučili kvalitně, někteří rovněž zdůrazňovali své národní iniciativy pouze proto, aby byli „za zásluhy“ přeraženi do vnitrozemí (Trapl, 2003, s. 113).

Z údajů o počtu učitelů v župě⁸ Těšín vyplývá, že zatímco v okrese frýdeckém se v letech 1921–1927 počty učitelů českých obecných (zde dokonce pokles o 40 kantorů) a občanských škol zásadněji nezměnily, je možno zaznamenat značný početní nárůst českého učitelstva v okresech fryštátském a především českotěšínském (na obecných školách se zde takřka zdvojnásobil, na občanských narostl o více než 30 učitelů).

Významnou úlohu v úsilí o národní uvědomění českého obyvatelstva a v rozvoji českého menšinového školství sehrála *Slezská matice osvěty lidové* (SMOL), založená již roku 1898. Do roku 1918 nesla název Matice osvěty lidové pro knížectví Těšínské, po vzniku ČSR byla přejmenována na Matice osvěty lidové pro Těšínsko (do roku 1923). Její působnost pokrývala Těšínsko a Hlučínsko (od roku 1921) a byla obdobou polské organizace Macierz Szkolna w Czechosłowacji. Předsedou SMOL byl dr. Ferdinand Pelc a od roku 1932 orlovský knihkupec Alois Holeš. Ústřední kancelář SMOL sídlila ve Slezské Ostravě s filiální kanceláří v Českém Těšíně. Sestávala ze čtyř pracovních odborů – školského pro záležitosti středního, odborného, občanského, obecného a mateřského školství, lidově-výchovného pro kulturu, odboru sociální péče (veřejná dobročinnost) a národohospodářského. Podle stanov

			Občanské (měšťanské) školy					
			1921/1922			1926/1927		
	soukr.	menš.	veř.	soukr.	menš.	veř.	soukr.	menš.
	0	0	11	0	0	13	0	0
	0	0	2	0	0	2	0	0
	1	17	14	0	3	12	0	5
	0	43	0	0	2	0	0	6
	1	60	25	0	5	27	0	11
176			30			38		

Pozn.: T2 – statistika vytvořena na základě údajů zanesených v těchto dokumentech: *Československá statistika. Školy v Republice Československé ve školním roce 1922/23. Národní školy v Republice Československé podle stavu 31. prosince 1922.* Díl II. Sv. 14, řada II (školství 6), Státní úřad statistický, Praha 1925, s. 181–180, 224–225; *Československá statistika. Školy v Republice Československé ve školním roce 1926/27.* Sv. 50, řada II (školství, sešit 10), Státní úřad statistický, Praha 1928, s. 180, 183.

z roku 1921 měla být nepolitickým spolkem a hájit zájmy státu. Apolitičnost byla ovšem pouze proklamovaná, neboť Matice se výrazně angažovala v politickém životě, podílela se na přípravě voleb, jmenovala zástupce do volebních komisí. Agitovala a vybízela občany k politické aktivitě a účasti u voleb, přičemž prioritou byly české národní a státní zájmy, nikoliv stranická orientace (Šrajerová 2003, s. 156).

Matice vyvíjela rozsáhlou ediční činnost, pořádala přednášky, kurzy, divadelní a filmová představení, koncerty, zábavy, akademie. Její sociální a charitativní činnost byla nezanedbatelná (Gawrecki, 1992, s. 97). Podporovala nemajetnou školní mládež formou nejrůznějších stipendií a podpor, poskytováním učebních pomůcek, placením školného, péčí o sirotky a zanedbané děti. Starala se rovněž o ošacení a stravu dětí nezaměstnaných rodičů, v roce 1924 založila fond Věnceslava Hrubého, který finančně podporoval nadané, snaživé a nemajetné studenty

středních škol, dále fond Karla Žídka, fond manželů Rakových a další (Šrajerová, 2003, s. 164–165).

Školská problematika stála v ústředí zájmu Matice, proto v roce 1922 jmenoval ústřední výbor poradce pro školské záležitosti, jimiž se stali okresní školní inspektor v Orlové A. Klvaňa, inspektor státních škol ve Slezsku V. Valeček, okresní školní inspektor ve Fryštátě V. Menšík a inspektor státních škol v Českém Těšíně A. Polášek. Finanční výlohy SMOL na školství byly každoročně vysoké, např. za rok 1927 investovala do mateřských škol na Těšínsku 508 792 Kč, do obecných a občanských škol 85 792 Kč, do odborných a ostatních škol 271 692 Kč (Činnost SMOL, 1928, s. 145).

SMOL zakládala české menšinové školy ve všech těšínských obcích. Před samotným založením byl vždy zjištěn zájem rodičů o české školy a pořízen soupis dětí do přihlašovacích archů. Největší obtíže byly spojeny s nalezením vhodných prostor pro umístění české školy. Často byly provizorně umísťovány v místních hostincích, malých jizbách v horských chalupách, občas také v prostorách polských, resp. německých škol. Ministerstvo školství a osvěty odmítalo zřídit menšinovou školu, pokud nebylo zajištěno její umístění mimo budovu polské školy. Docházelo tak k situacím, že i při dostatku dětí nebyla škola otevřena z důvodu chybějících prostor (o vhodnosti místností rozhodovala úřední komise). SMOL podporovala výstavbu nových škol, hledala pozemky, vyjednávala o jejich zakoupení, nechávala vypracovat plány, intervenovala u vlády. Mnohdy otevřela školu na vlastní náklady a provozovala ji až do jejího formálního zřízení ministerstvem (Valeček, 1925, s. 232).

V některých obcích byly zcela nové moderní budovy postaveny obcí (Bohumín, Fryštát, Karviná), jinde ministerstvem školství (Mosty u Jablunkova, Guty, Albrechtice, Hradiště, Horní Těrlicko, Jablunkov, Třinec, Hřava). Otevření nové školy bylo vždy národním svátkem (Šrajerová, 2003, s. 159). Problém byl obvykle s vybavením školy a také se zajištěním kvalitních pedagogů.

Rozvoj českého obecného školství probíhal nejrychleji ve Frýdku, naopak v okrese fryštátském a českotěšínském se v důsledku plebiscitních událostí opozdil o dva roky. Roku 1918 existovala jediná česká

obecná škola v Bohumíně, v roce 1920/1921 byly zřízeny obecné školy ve Fryštátě, Dolních Bludovicích, Dolní Datyni, Českém Těšíně, Třinci, Hnojníku, Stanislavicích, Třanovicích a Stonavě. V následujícím roce přibýlo dalších 21 státních obecných škol. V roce 1924/1925 fungovalo na Těšínsku 65 českých menšinových škol, pouze 13 z nich však mělo vlastní budovu, 24 se o prostory dělilo se školou polskou a 20 působilo v nevhodných privátních prostorách (mnohdy menší než 30 m² a bez vlastního příslušenství). V roce 1925 byl vývoj českého menšinového školství na Těšínsku v podstatě ukončený. České školy se nacházely ve všech obcích fryštátského a českotěšínského okresu, s výjimkou Kojkovic – celkem 68 škol (Šrajerová, 2003, s. 160).

Státní občanské (měšťanské) školy vznikly ve školním roce 1920/1921 v Bohumíně a Karvině (Valeček, 1925, s. 230). Do roku 1925 byly založeny občanské školy za podpory SMOL také ve Fryštátě, Dolních Bludovicích, Českém Těšíně, Třinci, Jablunkově, Lazích a Vratimově (Onderka, 1925, s. 252–253). Ve školním roce 1927/1928 poskytovalo vzdělání 11 státních měšťanských (občanských) menšinových škol (Činnost SMOL, 1928, s. 119).⁹

Z výše uvedené tabulky je zřejmý nárůst počtu obecných a měšťanských škol v letech 1921–1927 především v okrese fryštátském a českotěšínském, který se týkal prakticky výhradně menšinových škol (založeno bylo 6 nových občanských a 31 obecných menšinových škol). Ve školním roce 1927/1928 měli Češi na Těšínsku celkem 42 občanských (měšťanských) škol (6567 žáků) a 177 obecných škol (25 503 žáků). Do těchto škol chodilo 20 Poláků a 40 Němců (Gawrecki, 1992, s. 97; Šrajerová, 2003, s. 153).

Mimořádná péče byla věnována mateřskému školství na Těšínsku. SMOL vydržovala v roce 1927 celkem 36 mateřských škol s 1717 dětmi (v tomto roce bylo zřízeno celkem 10 nových mateřských škol SMOL s 320 dětmi), v roce 1938 pak 43 mateřských škol. Tyto školy byly umístěny ve vlastních budovách, v budovách obecných škol a v najatých soukromých místnostech, které ovšem často nevyhovovaly po stránce hygienické, neboť se jednalo většinou o malé prostory s nedostatkem světla a bez vlastního příslušenství (Činnost SMOL 1928, s. 124).

Spravovali je obvykle řídící učitelé místních českých škol, dozor nad nimi vykonávali jednak školní inspektoři, jednak zvláštní inspektor mateřských škol.¹⁰ Kromě toho existovaly mateřské školy obecní, nejvíce ve frýdeckém okrese.

T3: České mateřské školy na Těšínsku ve školním roce 1921/22 (počty škol a žáků)				
Politický okres	1921/22			
	Školy	Děti	Chlapci	Dívky
Frýdek venkov	17	684	308	376
Frýdek město	2	54	23	31
Fryštát	26	911	424	487
Těšín	4	92	46	46
Celkem	37	1741	801	940

Pozn.: T3 – statistika vytvořena na základě údajů zanesených v tomto dokumentu: *Československá statistika. Školy v Republice Československé ve školním roce 1922/23. Národní školy v Republice Československé podle stavu 31. prosince 1922*. Díl II. Sv. 14, řada II (školství 6), Státní úřad statistický, Praha 1925, s. 290–292, 304.

Střední školy navštěvovaly především děti zaměstnanců průmyslových odvětví (30 %), dále státních zaměstnanců (28 %), 21 % zaměstnanců v bankovníctví a obchodě, 6,5 % dětí soukromníků a rodičů provozujících svobodná zaměstnání a 3,6 % věnujících se jiným povoláním (Lhotský, 1925, s. 266).

V roce 1923/1924 poskytovalo na Těšínsku střední všeobecné vzdělání pět českých středních škol (reformní reálné gymnázium v Novém Bohumíně, reálné gymnázium v Orlové, reformní reálné gymnázium v Českém Těšíně, dívčí reformní reálné gymnázium ve Slezské Ostravě a učitelský ústav ve Slezské Ostravě), německé gymnázium v Novém Bohumíně, polské v Orlové (zpočátku soukromé, 1938 zestátněno) a polské paralelky při učitelském ústavu ve Slezské Ostravě (Gawrecki, 1992, s. 95).

Střední odborné školství bylo v těšínském regionu zaměřeno zejména na obory obchodní, průmyslové a obory pro ženská povolání. Roku 1921 byla zřízena Vyšší průmyslová a mistrovská škola strojní v Karviné, 1924 vznikly odborné školy pro ženská povolání ve Fryštátě, Karviné a Českém Těšíně, v roce 1928 pak v Novém Bohumíně. Na počátku 30. let byla založena obchodní škola v Orlové a v Českém Těšíně a hospodářská škola v Českém Těšíně. V roce 1930 byl rozvoj středního školství téměř dovršen, v roce 1937 byla zřízena obchodní akademie pro Těšínsko a Hlučínsko v Českém Těšíně (Šrajerová, 2003, s. 160). V průběhu 30. let docházelo především k výstavbě nových školních budov, které byly dříve mnohdy umístěny v prostorách obecných škol či v privátních místnostech. Vážnost nejprestižnějších škol podtrhovaly moderní budovy významných architektů (např. Jaroslav Fragner vypracoval projekt pro gymnázium v Českém Těšíně).

Co se týče pokračovacích škol, ve školním roce 1920/1921 existovaly na Těšínsku čtyři lidové (pokračovací) školy hospodářské (Bartovice, Horní Datyně, Lubno, Malenovice), v Orlové dvoutřídní veřejná česká obchodní škola (1923/24 se 113 žáky), rodinná škola v Orlové (roční, 44 žákyň), dívčí rodinná škola SMOL ve Fryštátě a dívčí odborná škola rodinná a živnostenská (174 žákyň) ve Slezské Ostravě (Lhotský, 1925, s. 266–267).

Slezská matice osvěty lidové udržovala v roce 1938 svým nákladem soukromou reálku ve Fryštátě, obchodní akademii v Českém Těšíně, čtyři školy pro ženská povolání (Nový Bohumín, Fryštát, Karviná, Jablunkov), 5 hudebních škol s pobočkami, vyšší lidovou školu (Onderka, 1925, s. 251–257). Hudební školy se nacházely v Radvanicích, Petřvaldě, Orlové, známé byly Hudební a pěvecká škola v Českém Těšíně a Novém Bohumíně. Matice spravovala studentský domov při státním reálném gymnáziu v Jablunkově pro žáky z větších vzdáleností a Slovenska (Šrajerová, 2003, s. 161).

Ve *Frýdku* byly ihned po 1. světové válce zahájeny přípravy k otevření české veřejné školy. Do české obecné i měšťanské školy se přihlásilo 1200 dětí (16 tříd obecných a 14 tříd měšťanských), jež do té doby navštěvovaly školy německé.¹¹ V roce 1926 byla zřízena dvoutřídní obecná škola v kolonii za finanční podpory Báňské a hutní společnosti, která

byla roku 1935 reorganizována na pětitřídní. Byly otevřeny rovněž tři mateřské školy pro děti předškolního věku. Požadavek na vytvoření české reálky ve Frýdku nebyl vyslyšen. Frýdek dostal dvouletou státní tkalcovskou školu (umístěnou v budově bývalého německého gymnázia, škola byla přemístěna z Frenštátu p. R.), která neprosperovala a před druhou světovou válkou byla zrušena. Zřízena byla rovněž česká živnostenská pokračovací škola pro Frýdek a okolí (Hrozek, 1965, s. 192).

Ve *Slezské Ostravě* byl již roku 1905 zásluhou Ústřední Matice školské v Praze zřízen učitelský ústav s konviktem pro chudé žáky ústavu, cvičnou školou a dvouletým kurzem pro vzdělání učitelek mateřských škol, v roce 1911 pak zásluhou Matice osvěty lidové pro Těšínsko dívčí lyceum pro celé Slezsko a přilehlou Moravu, které se roku 1921 přeměnilo na státní dívčí reformní reálné gymnázium. Ve školním roce 1924/25 mělo gymnázium osm tříd, 18 pedagogů a 220 žákyň. Z původní dívčí hospodyňské a průmyslové školy vznikla roku 1920 dívčí odborná škola rodinná a živnostenská, zaměřená na šití šatů, vaření, ozdobnictví apod. a dále odborná škola pokračovací pro učně živností kovodělných. V roce 1924 existovalo ve Slezské Ostravě devět obecných a šest občanských škol (Dějiny Ostravy, 1993, s. 586–587; Vývoj a nynější stav školství 1925, s. 428, 448).

Do července 1920 byla v provozu v *Karviné* pouze jedna soukromá česká škola, kterou převzala do své správy obec, zároveň byla zřízena nová obecná škola v centru města (obě školy pětitřídní) a veřejná měšťanská škola chlapecká a dívčí, do roku 1925 vznikly další 4 obecné školy). V roce 1925 přejímá do své správy veškeré školy v *Karviné* přímo ministerstvo. V roce 1938 se zde nacházelo sedm obecných škol, jedna pomocná a dvě měšťanské. Ve školním roce 1925/1926 existovalo v *Karviné* sedm mateřských škol (srov. Valeček, 1938). V roce 1921 byla zásluhou SMOL zřízena státní průmyslová škola v *Karviné* (jež navazovala na tradici průmyslové školy v Bílsku), tvořily ji vyšší průmyslová a mistrovská škola strojnická (ředitelé ing. V. Ladislav a ing. Fr. Mazáč). Její založení odráželo potřeby pracovního trhu v regionu s velkými průmyslovými podniky, jelikož jediná obdobná škola fungovala v té době v Ostravě-Vítkovicích. V roce 1924 byla škola postátněna (ministerstvo jmenovalo stálé učitelské síly a poskytovalo první pravidelné

dotace na provoz). Ke škole příslušel i internát se 20 lůžky. Škola měla v letech 1921–1937 844 absolventů (z toho 620, tedy 73 % z Těšínska) a ve školním roce 1937/1938 celkem šest tříd vyšší školy a dvě třídy školy mistrovské. Vyšší škola strojnická poskytovala ucelené teoretické a praktické vzdělání pro technické úředníky a správce menších strojírenských závodů. Mistrovská škola připravovala budoucí montéry, strojvedoucí, samostatné strojnické mistry a jiné technické pracovníky. Od školního roku 1923/1924 fungovala v Karviné roční škola rodinná (vaření, šití), od roku 1936/1937 byla rozšířena na školu dvouletou. Dále v Karviné existovaly dvě odborné školy pokračovací pro horníky, všeobecná živnostenská pokračovací škola, odborná škola pokračovací pro živnosti oděvní a hudební škola (Valeček, 1938, s. 77–84).

V období první ČSR fungovaly tři české mateřské školy v *Novém Bohumíně* a jedna ve Starém Bohumíně. V první polovině dvacátých let minulého století se ve městě vyučovalo na dvou veřejných obecných a dvou měšťanských školách. Pro praktická povolání se mohli žáci vyučit v české živnostenské škole pokračovací (založena 1922), kupecké škole pokračovací (1925), odborné škole pokračovací pro živnosti obchodnické (1933) a odborné škole pokračovací pro živnosti obchodní (1937). Ředitelem všech těchto škol byl ředitel státní menšinové školy měšťanské Bedřich Štětina. Z odborných škol je třeba zmínit odbornou školu pro ženská povolání (1924) s obory šití šatů a vaření. Od školního roku 1928/29 byla změněna na dvouletou. Podstatným krokem v rozvoji bohumínského školství bylo bezesporu založení českého státního reformního reálného gymnázia v roce 1921. Prvním ředitelem se stal prof. Zdeněk Doležil, který vedl ústav až do roku 1938. Od školního roku 1929/30 se vyučovalo v nové moderní budově na ulici 1. Máje, do té doby škola využívala prostory místní obecné školy. V letech 1921–1938 vzrostl počet žáků z 51 na 455 (Vavroušek, 1976, s. 419, 421–424).

V *Orlové* se vyučovalo na dvou obecných školách (chlapecké a dívčí). Zvláštní postavení měla závodní obecná škola na Kopaninách udržovaná báňskými závody. Ve městě fungovaly také dvě školy měšťanské. Obecná i měšťanská škola působila také v Lazech a v Porubě, pouze školy obecné pak v Lutyni a Doubravě. K nejzasloužilejším učitelům

na Orlovsku patřili především Antonín Klvaňa, František Eliáš a Alois Tlalka. České střední školství v Orlové zastupovalo zejména reálné gymnázium, založené roku 1909, převzaté v roce 1919 státem. Navštěvovalo jej přes 500 studentů z Orlové a okolí. Gymnázium mělo vysokou prestiž a velmi solidní úroveň. Jeho žáci se účastnili veřejného života, pořádali kulturní a sportovní akce, školní akademie, majálesy, koncerty. Ředitel školy Jan Jařabáč byl starostou města, profesor Jaroslav Kubát vedl městskou knihovnu v Orlové, na škole působil regionální historik Alois Adamus. V roce 1919 fungovala v Orlové dvoutřídní komunální obchodní škola s dívčími i chlapeckými třídami, která se ve školním roce 1938/1939 transformovala na čtyřletou obchodní akademii. Dále v Orlové existovalo několik pokračovacích škol vzdělávajících učně v oborech se zaměřením všeobecným, hornickým, krejčovským, kovodělným, holičským a kadeřnickým, stavebním, kupecká škola apod., dále škola rodinná (od školního roku 1920/1921), soukromá škola Emanuela Šárky a hudební škola SMOL (Dějiny Orlové, 1993, s. 85–88).

Do roku 1920 nebyla v *Českém Těšíně* žádná česká škola, v roce 1920 bylo do první české Masarykovy obecné školy zapsáno již 94 dětí. O čtyři roky později byla slavnostně otevřena česká Masarykova měšťanská škola, kterou založil významný pedagog regionu Pravoslav Machara. Odborné a střední školy zastupovala obchodní škola, odborná škola pro ženská povolání, gymnázium a městská obchodní škola. Od počátku školního roku 1937/1938 byla zřízena československá čtyřletá obchodní škola, jejíž činnost likvidoval zábor v roce 1938. V roce 1921 bylo otevřeno české gymnázium (od roku 1923 neslo název české reformní reálné gymnázium, od roku 1936 pak české státní reálné gymnázium), pro nějž byla v roce 1935 dokončena výstavba nové budovy. Prvním ředitelem školy byl prof. Karel Svoboda, v letech 1922–1938 vedl školu prof. Konstantin Petřík. SMOL založila podpůrný spolek pro nemajetné studenty, jenž zajišťoval lékařské prohlídky, nákup učebnic a dalších školních pomůcek, stravovací akce atd. Působila zde také Zimní hospodářská škola v Chotěbuzi (1921), později Zemská hospodářská škola v Českém Těšíně, jejíž výuka byla výrazně orientována na praktické činnosti v hospodářství (škola disponovala

školním statkem se zahradami), dále Česká městská veřejná obchodní škola (1929) a Soukromá československá čtyřletá obchodní škola Slezské matice osvěty lidové pro Těšínsko a Hlučínsko (1937), jež poskytovala vyšší obchodní vzdělání. SMOL založila rovněž zemskou odbornou školu pro ženská povolání (1924) s živnostenskou pracovní pro šití šatů, jejímž zakladatelem byl taktéž Pravoslav Machara (srov. Rosová, 2002).

Při zakládání českých škol na Jablunkovsku vypomáhal profesorský sbor českotěšínského gymnázia (především ředitel Konstantin Petřík a profesor Václav Placht). První českou školu v Jablunkově otevřel v roce 1919 Jaroslav Zahradník, v dalších letech do roku 1925 zde vzniklo dvacet obecných škol a dvě měšťanské (Jablunkov a Bystřice). SMOL vydržovala sedm mateřských škol, stát pak dalších osm zařízení (Gaura, 1996, s. 24–25).

Závěrem

V meziválečných letech byla odstraněna deformace školské soustavy na Těšínsku před rokem 1918, která neodpovídala národnostní struktuře regionu. Došlo k mohutnému rozvoji českého menšinového školství, v němž sehrála významnou úlohu Slezská matice osvěty lidové. Vzdělávací systém navázal na předválečnou tradici svým oborovým zaměřením (převážně obchodní a průmyslové školy), byly zde snahy zakládat nejprestižnější typy škol (gymnázia), přičemž složitější než samotné zřizování škol bylo získávání vhodných prostor, výstavba nových budov a jejich vybavení. Zábor roku 1938 prakticky zlikvidoval české a zčásti německé střední školství, likvidaci pak dovršila nacistická okupace.

Poznámky:

- ¹ Vzdělávací systém po vzniku Československé republiky navázal na tradici rakouského školství, až do roku 1922 zde platil *Hasnerův zákon* (1869). Změny, ke kterým došlo po roce 1918, odrážely orientaci a zájmy nového státu. Jednalo se zejména o odstranění dosavadního vlivu církve na školy, celibátu pro učitelky a úlev od školní docházky (jak je přinesla novela zákona z roku 1883).

Ve školním roce 1918/19 bylo zrovnoprávněno studium dívek na chlapeckých středních školách (dívčí lycea byla zrušena roku 1923). Úpravy z velké části inicioval státní tajemník ministerstva školství a národní osvěty dr. František Drtina. Ministerstvo přímo spravovalo státní školy menšinové, školství odborné a vysoké (Kopáč 1971, s. 16).

- ² Předseda zemské školní rady mohl rozhodnout také o otevření nové školy při menším počtu žactva.
- ³ Mateřské školy a opatrovny tehdy spadaly pod ministerstvo sociální péče, jež vedlo s ministerstvem školství o tuto oblast kompetenční spory.
- ⁴ O postavení měšťanské školy byly vedeny četné diskuze, objevoval se požadavek zavedení jednotné vnitřně diferencované školy.
- ⁵ Toto pojmenování nepředstavuje odborné učiliště v dnešním slova smyslu, nýbrž zahrnuje široké spektrum různých typů školních zařízení obchodního zaměření.
- ⁶ Nejnižší podíl jazykového vyučování byl na reálce, na gymnáziu a reálném gymnáziu to byla polovina vyučovací doby. U matematiky a předmětů technické povahy byl poměr obrácený.
- ⁷ Reformní úsilí gradovalo ve 30. letech (představitelem byl zejména V. Příhoda), zřizovány byly tzv. pokusné školy.
- ⁸ Župní zákon z roku 1920 prakticky nevstoupil v platnost, místo něj bylo zavedeno zemské zřízení správní reformou roku 1927.
- ⁹ Jednalo se o školy v Dolních Bludovicích, Novém Bohumíně, Bystřici n./O., Fryštátě, Hnojníku, Jablunkově, Karvině, Českém Těšíně, Třinci, Horní Suché a Petrovicích u Bohumína.
- ¹⁰ V roce 1927 funkci vykonávala M. Gudrichová ze státního učitelského ústavu ve Slezské Ostravě.
- ¹¹ Po odchodu českých dětí zůstaly ze čtyř obecných a dvou měšťanských škol pouze jedna obecná a jedna měšťanská.

Literatura:

Československá statistika. Školy v Republice Československé ve školním roce 1922/23. Národní školy v Republice Československé podle stavu 31. Prosince 1922. Díl II. Sv. 14, řada II (školství 6), Státní úřad statistický, Praha, 1925.

Československá statistika. Školy v Republice Československé ve školním roce 1926/27. Sv. 50, řada II (školství, sešit 10), Státní úřad statistický, Praha, 1928.

Činnost Slezské matice osvěty lidové na Těšínsku a Hlučínsku za rok 1927. (upravil F. ONDERKA), Slezská Ostrava, 1928.

GAURA, K. Vznik a rozvoj českého školství na Jablunkovsku. *Těšínsko*, 2/39/96, s. 24–25.

- GAWRECKI, D. Těšínsko v období mezi světovými válkami (1918–1938). In *Nástin dějin Těšínska*. Ostrava, 1992.
- GRACOVÁ, B., LABISCHOVÁ, D. *České školství ve 20. a 21. století*. Rukopis studie, GEI, Braunschweig, 2008.
- HROZEK, A. Školství ve Frýdku-Místku před protektorátem. In *700 let Frýdku-Místku*. Frýdek-Místek, 1965. s. 189–197.
- JANČAROVÁ, H. Školství v Českém Těšíně. *Těšínsko* 4/28/85, s. 4–6.
- Kol. aut. *Dějiny Orlové*. Město Orlová, 1993.
- Kol. aut. *Dějiny Ostravy*. Ostrava 1993.
- KOPÁČ, J. Dějiny školství a pedagogiky v Československu. I. díl. *Spisy Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Brně*, sv. 9, Brno, 1971.
- LHOTSKÝ, A. Statistika školství ve Slezsku. In *Vlastivědný sborník slezský I. Přírodní popis a hospodářské poměry. Školství. Statistika*. Opava: Ústřední spolek českého učitelstva ve Slezsku, 1925. s. 261–268.
- ONDERKA, F. Slezská matice osvěty lidové na Těšínsku a Hlučínsku sídlem ve Slezské Ostravě. In *Vlastivědný sborník slezský I. Přírodní popis a hospodářské poměry. Školství. Statistika*. Opava: Ústřední spolek českého učitelstva ve Slezsku, 1925. s. 251–260.
- PYTLIK, B. *Polské a české školství na Těšínsku v meziválečném období*. Bakalářská práce (ved. práce M. TRAPL), Olomouc: FF UP, 2007.
- ROSOVÁ, K. *Proměny českého, polského a německého školství v Českém Těšíně v letech 1918–1938*. Diplomová práce (ved. práce B. GRACOVÁ), FF OU v Ostravě 2002.
- SOMR, M. a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN, 1987.
- ŠRAJEROVÁ, O. Slezská matice osvěty lidové v období prvej Československej republiky. *České národní aktivity v pohraničních oblastech první Československé republiky*. Olomouc: FF UP, Slezský ústav Slezského zemského muzea, Tilia, 2003. s. 152–172.
- TRAPL, M. České menšinové školství v letech 1918–1939. In *České národní aktivity v pohraničních oblastech první Československé republiky*. Olomouc: FF UP, Slezský ústav Slezského zemského muzea, Tilia, 2003. s. 109–117.
- VALEČEK, V. *Památník českého školství města Karvinné. K 30. jubileu obnovení české školy a 20. výročí Československé republiky*. Městský osvětový sbor v Karvinné 1938.
- VALEČEK, V. Vývoj a stav českého menšinového školství ve Slezsku. In *Vlastivědný sborník slezský I. Přírodní popis a hospodářské poměry. Školství. Statistika*. Ústřední spolek českého učitelstva ve Slezsku, Opava, 1925, s. 226–234.

VAVROUŠEK, L. Rozvoj školství v Bohumíně. In GROBELNÝ, A., ČEPELÁK, B. (ed.) *Bohumín. Studie a materiály k dějinám a výstavbě města*. Ostrava, 1976, s. 394–429.

Vývoj a nynější stav školství ve Slezsku a na Hlučínsku. Statisticko-historické vyličení. Vydáno z nařízení zemské správní komise pro Slezsko zemským statistickým úřadem pro Slezsko. Opava, 1925.

Kontakt na autorku příspěvku:

PhDr. Denisa Labischová, PhD.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava – Mariánské Hory
e-mail: denisa.labischova@osu.cz

**Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání
v sociálně humanitních předmětech
(s akcentem na výchovu k občanství a dějepis)**

Denisa LABISCHOVÁ

Abstrakt: Článek vymezuje význam genderově citlivé výchovy v rámci školního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech, především v občanské výchově a dějepisu. Autorka se zaměřuje zejména na témata, která by měla být součástí vzdělávacího obsahu těchto školních disciplín, zdůrazňuje význam genderově korektních vzdělávacích materiálů, včetně základního edukačního média a přináší rovněž jisté didaktické inspirace ze zahraničí.

Klíčová slova: gender, genderově citlivá výchova, genderově korektní pedagogický přístup, interkulturní vzdělávání, výchova k občanství, dějepis, základní edukační médium, zahraniční metodické inspirace

V současné teorii multikulturní výchovy je patrný „*postupný odklon od čistě etnického pojetí k rozpoznávání řady dalších typů odlišností. Stále častěji je například v rámci multikulturní výchovy pracováno s problematikou genderu, náboženské příslušnosti nebo sociálního statusu*“ (Moree, 2008, s. 23). Koncept gender tedy představuje nedílnou součást interkulturního vzdělávání.¹ V poslední době se v českém prostředí dynamicky rozvíjí interdisciplinární obor genderová studia (gender studies), jehož bádání se orientuje na široké spektrum témat (gender ve společnosti,

gender a právo, gender a politika, gender v médiích apod.), mezi nimiž je významně zastoupena také oblast vzdělávání a školství, neboť právě škola se vedle rodiny výrazným způsobem podílí na genderové socializaci, utváření genderových rolí a formování genderové identity a mnohdy bohužel také podporuje a upevňuje stereotypní genderové vzorce. Cílem genderově citlivé výchovy je dle Ireny Smetáčkové rozvíjet u žáků genderovou senzitivitu, tedy učit žáky vnímat, hodnotit a vyjadřovat se tak, aby se podporovaly rovné šance dívek a chlapců (Smetáčková, 2005, s. 79).

Požadavek uplatňování principu rovných příležitostí našel svůj odraz také v základních kurikulárních dokumentech. Nahlédneme-li do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, setkáme se s explicitním vymezením dané tematiky pro vzdělávací oblast Člověk a společnost ve formulaci cílového zaměření: *„Utváření pozitivních vztahů k opačnému pohlaví v prostředí školy i mimo školu, k rozpoznávání stereotypního nahlížení na postavení muže a ženy v rodině, v zaměstnání i v politickém životě, k vnímání předsudků v nazírání na roli žen ve společnosti.“* (RVP ZV, 2007)

Mezi stěžejní oblasti pedagogického působení v souladu s rámcovými vzdělávacími programy patří dle kolektivu Ireny Smetáčkové zejména komunikace bez genderových předsudků a rituálů a používání genderově korektního jazyka, vyřazení genderově nekorektních učebních materiálů (příp. jejich tematizace v učení o rovných příležitostech obou pohlaví), genderová vyváženost výkladu (např. slavné ženy v historii, významné ženské osobnosti dneška), vyvarování se jednostranné organizace žákovských aktivit, přidělování úkolů a genderově nezátížené pedagogické hodnocení (Smetáčková, 2006).

Genderová korektnost učebnic a zpracování genderových v učebnicích občanské výchovy a dějepisu

V centru pozornosti genderových studií stojí vzdělávací materiály, především základní edukační médium (které je rovněž jedním z teoretických kurikulárních dokumentů). Od roku 2006 jsou všechny učebnice před udělením schvalovací doložky MŠMT pro různé typy a stupně vzdělávání důkladně posuzovány mimo jiné také z hlediska genderové

korektnosti. Byla stanovena kritéria, na jejichž základě by měly být učební texty hodnoceny (Valdrová a kol., 2005, s. 20–25):

1. výběr učiva (co učebnice obsahují a co opomíjejí);
2. zobrazování žen a mužů v učivu (zda nejsou ženy a muži spojováni pouze s jednostrannými vlastnostmi, činnostmi či zájmy);
3. výkladové příklady ze zkušeností žáků (prezentace mužů a žen v širokém spektru sociálních rolí a odbourání výhradního spojení žen s domácí sférou a mužů se sférou veřejnou);
4. doprovodné ilustrace (poměr ilustrací zobrazujících dívky a chlapce, situace, v nichž jsou zobrazováni);
5. používání jazyka (oslovování žáků a žákyní, generické maskulinum, jazykové stereotypy).

Očekávali bychom, že občanská výchova bude školním předmětem, který významným způsobem formuje občanské vědomí mladé generace, podporuje rovné příležitosti mužů a žen a že učební texty pro jeho výuku nebudou prakticky vůbec zatíženy genderovou nevyvážeností. Přesto se na našich základních školách dosud hojně užívá pro genderovou nekorektnost často oprávněně kritizovaná učebnice M. Valenty (Valenta 2007). Je nutno dodat, že tato publikace již několik let nemá udělenou schvalovací doložku MŠMT, přesto je učiteli relativně oblíbená a na mnoha školách preferovaná. Autor se v ní pokusil o netradiční koncepci výkladu založenou na příběhu chlapce Romana, který v ich-formě provází čtenáře nejrozličnějšími oblastmi výchovy k občanství. Spolu s ním prožívají četná dobrodružství také jeho čtyři kamarádi. Dívky v knize zastupuje především sestra Věra, sestřenice Katka a spolužačka Ilona („třídní miss“ – s. 34). Nahlédneme-li do prvního dílu určeného pro žáky 6. ročníku základní školy, můžeme si povšimnout některých formulací, které spíše upevňují, než odbourávají genderové stereotypy tradičních mužských a ženských sociálních rolí. Např. se zde dočteme, že „*Ilona je vážně prima, i když trochu pyšná princezna. Ale to princezny bývají.*“ (s. 34). Na jiném místě narazíme na stereotypní označení „*Moudřejší část třídy – to znamená my, kluci...*“ (s. 45), aniž by bylo jakkoliv problematizováno. V kapitole věnované rozdělení domácích prací se píše, že „*Máma vaří, nakupuje, pere a žehlí prádlo. A přitom je*

pořád veselá a hodná,“ zatímco tatínek „*spravuje rozbité věci, natírá odřený nábytek, maluje byt apod.*“ (s. 42). Obdobně jsou obvyklá schémata genderových rolí utvrzována v textu týkajícího se způsobů trávení volného času: „*Táta chodí v sobotu na stadion trénovat fotbal, maminka si čte módní časopisy nebo šije šaty...*“ (s. 14). Problematické je taktéž uvedení příjmů a výdajů rodinného rozpočtu Romanovy rodiny, v němž má matka o třetinu nižší plat než otec (s. 43), což vzbuzuje dojem, že je nižší platové ohodnocení žen běžné a zcela přirozené.

Ačkoliv další na českém trhu dostupné učební texty občanské výchovy neobsahují takováto explicitní tvrzení, také pro ně platí, že nevěnují otázce rovných příležitostí dostatečný prostor a že by se tvůrci nových textů měli na genderové aspekty občanského vzdělávání více zaměřit. Je to výzva také pro oborové didaktiky výchovy k občanství, kteří svou pozornost k učebnicím obraceli dosud pouze sporadicky, přičemž kvalitní a komplexní analýza učebních textů občanské výchovy by byla nanejvýš žádoucí nejen z hlediska genderové korektnosti, ale také z jiných aspektů (soulad s kurikulem a současným pojetím výchovy k občanství, analýza využití strukturních kompetentů učebnice, vlastnosti textu učebnice atd.).

Obrátíme-li pozornost k učebnicím druhého předmětu vzdělávací oblasti Člověk a společnost, dějepisu, můžeme konstatovat, že také zde má česká produkce značné rezervy, ačkoliv nově vydávané texty jsou již z hlediska zpracování historie ženy a genderu kvalitnější. B. Gracová, která se soustavně věnuje obsahovým analýzám učebnic dějepisu, soudí, že prezentace tzv. gender history stále vychází ze stereotypního schématu a že pozitivum českých dějepisných učebních materiálů lze spatřovat snad alespoň ve větším zastoupení konkrétních ženských osobností z různých sfér lidské aktivity a (sporadickém) zařazení konkrétních životních příběhů významných žen. Výrazným negativem je oproti tomu především absence práce s písemnými prameny, kupříkladu úryvky z memoárů významných ženských postav, ze vzpomínek pamětnic na klíčové okamžiky jejich života, na jejich možnosti vzdělání, rodinné prostředí, rozdělení rolí v rodině, na nejrůznější stránky všedního života v minulosti. Ženy jsou jen minimálně zastoupeny rovněž v ikonografickém a statistickém materiálu. Důvody lze dle

Gracové hledat ve stále převažujícím důrazu na politické dějiny, ale také v nedostatku editorských počinů, které by tyto možnosti rozšiřovaly, přičemž se však nevyužívá ani existující memoárová literatura či odborné publikace k tematice každodennosti (Labischová, Gracová 2008, s. 176).

Inspirace pro zpracování ženské a genderové tematiky v dějepisných učebnicích můžeme čerpat ze zahraničí, kde je lepší úroveň jak z hlediska kvantity (prostor věnovaný dějinám žen a ženského hnutí), tak kvality (problémové úlohy, vztah k současnosti, využití ikonografického a statistického materiálu) dána především stavem bádání v oblasti genderových studií, v českém prostředí oboru relativně mladého. Například v sousedním Německu je genderu v rámci dějepisného vyučování věnována soustavná pozornost již od sedmdesátých let a v posledních desetiletích důraz na výklad dějin ženy výrazně narůstá, jsou vydávána nejrůznější doporučení jak na ministerské úrovni, tak formulovaná odbornými kruhy oborových didaktiků. Dnešní úroveň genderové dimenze německých učebnic je dokladem toho, jaký posun nastal od roku 1975, kdy Bodo von Borries prováděl výzkum německých dějepisných učebnic a z jehož analýzy vyplývá, že jsou ženám zde věnována přibližně 3 % celkového textu a obrazového materiálu (s tím, že přibližně jednu třetinu nelze specifikovat z hlediska rodu), což vede „k asociaci dějin a mužství“. Borries upozorňoval, že dějiny ženy jsou v učebnicích neuspokojivě vykládány také z hlediska kvalitativního, neboť jsou upevňovány stereotypy „typicky ženských rolí“ (hospodyně, matka, trpitelka a žena pronásledovaná – např. čarodějnice). Rovněž vykročení z těchto tradičních rolí je pak dle autora mnohdy problematické: žena je zobrazována jako zrádkyně, rozmařilá žena (Marie Antoinetta) či žena nahrazující muže (Johanka z Arku, Alžběta I.) a v učebnicích často chybí také výklad mnoha témat historie ženy v nejrůznějších obdobích dějin – matriarchát, role v neolitické revoluci, podíl žen na křesťanské tradici, ženské volební právo, vzdělání žen, jejich zaměstnání (Borries 1975, s. 603).

Vedle výše uvedených kritérií pro hodnocení učebnic z hlediska genderové korektnosti (viz Valdřová a kol.), která platí pro učebnice všech vyučovacích předmětů obecně, by oborové didaktiky měly rozpracovat

specifická kritéria hodnocení vhodná pro aplikaci pro svůj konkrétní obor. Pro oborovou didaktiku dějepisu nastínila např. A. Bauer problémové okruhy, na něž by se měly koncentrovat analýzy dějepisných učebnic z hlediska zpracování historie ženy a dějin ženského hnutí (2005, s. 30–33, upraveno):

1. Pokud jsou ženám, genderovým rolím apod. věnovány samostatné kapitoly, na jakém místě v učebnici jsou zařazeny?
2. Jsou ženy definovány především svými rodinnými příbuzenskými rolemi (císařovna a matka apod.)?
3. Jaké sociální role a vztahy jsou prezentovány? Jsou ženy zmiňovány převážně v roli pečovatelek dětí?
4. Chybí některé historické informace nebo jsou prezentovány chybně?
5. Které vlastnosti a způsoby chování žen a mužů jsou zobrazovány (aktivní, pasivní)?
6. Propaguje učebnice model rodiny s tradičním rozdělením rolí?
7. Podněcují otázky a úkoly k diskuzi a reflexi osobní zkušenosti?
8. Sugeruje text, že jsou společenské procesy v podstatě „mužskou záležitostí“?
9. Nabízí učebnice možnost identifikace pro dívky a chlapce?
10. Je zřejmá kontinuita a diskontinuita ženských rolí v linii minulost – současnost – budoucnost?

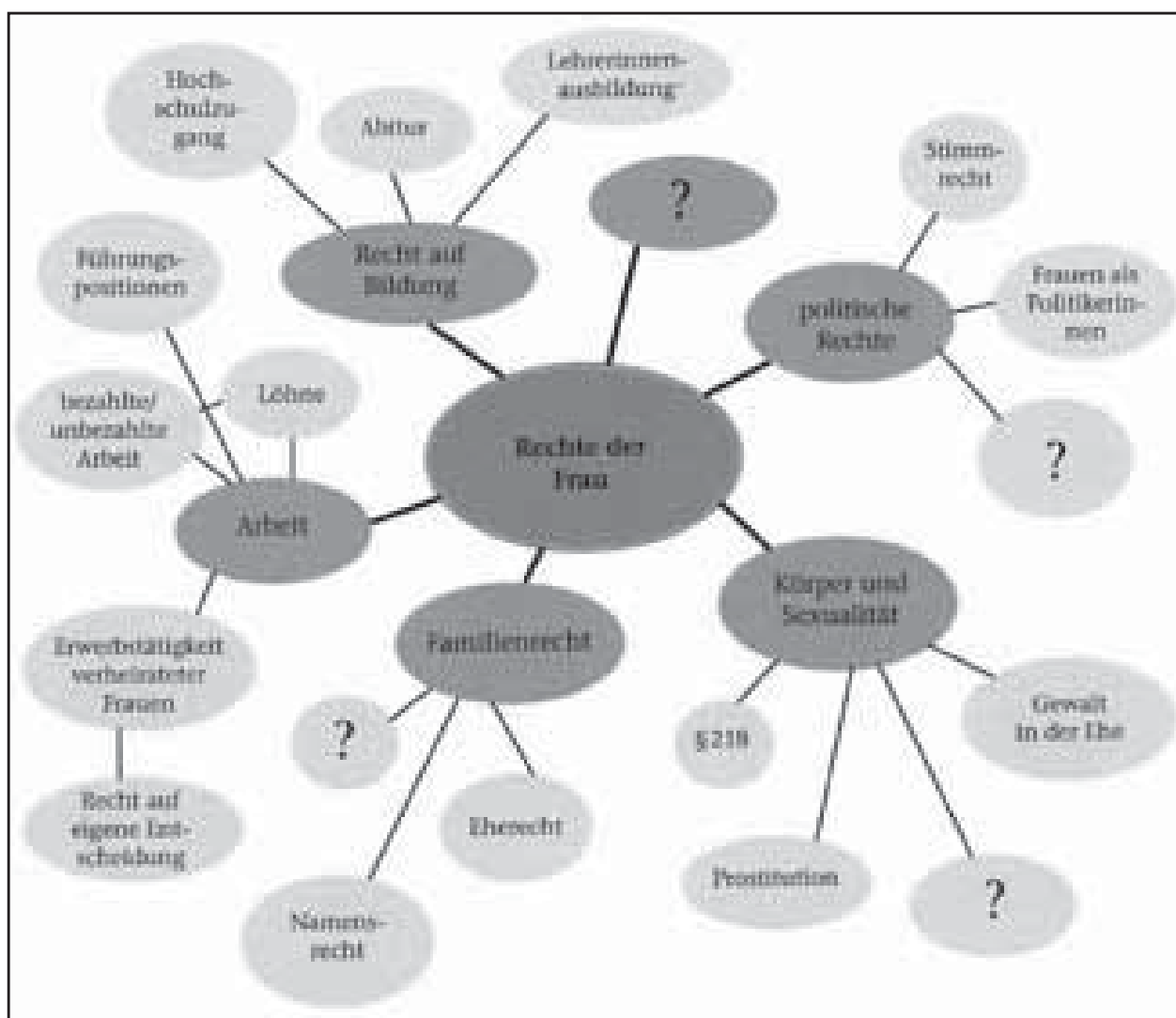
Rozšířit bychom tyto otázky mohli také o způsoby prezentace díla a osudu slavných a významných žen historie a na vybraná témata z dějin (např. ženská práce během industrializace, ženy v dělnickém hnutí, boj za volební právo žen, odpor žen proti nacismu).

D. Labischová (2011) shrnula některé obecnější rysy zpracování zkoumané tematiky v britských, německých a rakouských učebnicích dějepisu: Z hlediska rozsahu (kvantitativní stránka) jsou ženským (genderovým) tématům často věnovány samostatné kapitoly, jež se co do počtu stran značně liší (od klasických dvoustran po případové studie čítající přes 20 stran). Patrná je snaha zařazovat do učebnice samostatné kapitoly k postavení žen také při výkladu starších období (starověký Egypt, srovnání postavení žen v antických Athénách a ve Spartě, žena ve středověku).

Všem učebním textům je společné tematické těžiště, které spočívá především ve výkladu vývoje ženské emancipace v 19. a 20. století, osvětlení boje za volební právo žen, přiblížení osudu žen v době obou světových válek. V německých učebnicích je pak akcentováno rozdílné postavení žen v obou německých státech po roce 1945.

Dalším společným rysem zahraničních učebnic je větší důraz na dějiny rodiny a dětství, každodenní život, životní styl (móda, předměty denní spotřeby) ve srovnání s českými texty, což souvisí s celkovou kvalitou didaktického zpracování dějepisného učiva. Podobně můžeme zmínit akcent na práci s různorodým pramenným materiálem – fotografie, karikatury, písemné prameny (dobové texty, úryvky z krásné literatury, výňatky ze zákoníků, prohlášení významných osobností, požadavky představitelk ženských organizací a spolků), statistický materiál (grafy, tabulky). Preferovány jsou tvořivé otázky a úkoly pro žáky (např. analyzujte na základě písemného pramene obraz ženy a rodiny ve výtvarných dílech, na fotografiích a v karikaturách), žáci jsou vedeni k tomu, aby vyjádřili vlastní postoj, zaujali stanovisko, argumentovali (vždy na základě předložených pramenů, nikoliv pouze povrchních znalostí problému), srovnali se situací v jiných obdobích, sledovali historické proměny postavení žen. Podněcováno je produktivní učení (psaní dopisů, sestavení plakátu, vytvoření krátkého komiksu). Běžné je využívání mentálních map a schémat usnadňujících myšlenkovou a tematickou strukturu také pro genderová témata. Mnohé učebnice jsou zaměřeny na výukové projekty vztahující se k dějinám rodiny a proměnám společenského postavení žen v minulosti. Velmi významná je aktualizace, kdy jsou žáci vedeni ke srovnání funkcí rodiny v minulosti a současnosti, oral history s cílem postihnout proměny vlastní rodiny v čase (rodinné fotografie, životní styl, vzdělání, členové rodiny, věk sňatku), diskuze na téma krize současné rodiny a budoucnost rodiny spojená s vlastními životními očekáváními.

Uvedme si konkrétní příklad ze zahraničí. Schéma (viz obr. na straně 94) představuje mentální tematickou strukturu výukového projektu, který je v německé učebnici *Geschichte und Geschehen 12* poměrně výjimečným způsobem rozpracován na 20 stranách. Pozoruhodná je jednak metodická stránka přípravy, realizace a prezentace výukového



Obr.: Mentální mapa znázorňující tematickou strukturu výukového projektu „Ženská práva“ – *Geschichte und Geschehen*. Klasse 12. (Hg. BENDER, D. – HELBIG, K.), Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig 2002, s. 83.

projektu (Methodentraining), jednak samotný rozsah a plastické a vyčerpávající využití pramenného materiálu nejrůznější provenience. Nejprve jsou žáci motivováni k zájmu o vývoj ženské emancipace novými titulky z roku 2001 požadujícími rovné příležitosti žen v současné společnosti (platy, vedoucí pozice ve firmách) a k nim vážícími se otázkami.² Dále je pozornost věnována přípravě projektu (organizační, tematické, metodické), stanovení hypotéz na základě rešerší,³ obsahové strukturaci tématu s využitím mentálního mapování a návrhům problémových otázek. Žáci mají pro svou práci na projektu k dispozici jednak

výkladové texty v učebnici členěné do tematických podkapitol (Sebevědomí žen narůstá, Ženy se organizují, Ženská otázka a zákon, Boj za volební právo, Bez vzdělání to nejde) a další podkapitoly v druhém velkém bloku „Dějiny rodiny – rodinné příběhy“, celkem 65 různých historicko-didaktických pramenů (fotografie, karikatury, plakáty, historické obrazy, kartogramy, statistické údaje, písemné prameny – citace zákoníků, veřejných projevů, protestů, proklamací a petic, dobového tisku, spisů, soukromé korespondence),⁴ doporučena je rovněž sekundární literatura k hlubšímu proniknutí do problematiky, filmy, muzea.

Gymnazisté jsou vedeni k tomu, aby se zaměřili také např. na diskuze o kontroverzních tématech přímo uvnitř ženského hnutí (např. v otázkách sexuality), doporučeny jsou průřezy k právnímu, politickému a sociálnímu postavení ženy v různých obdobích (císařství, Výmarská republika, nacismus, oba poválečné německé státy, sjednocené Německo), žáci mají zvážit, zda je téma možno uvést také na příkladu lokální či regionální historie. Nastíněny jsou možnosti zpracování postavení žen ve výtvarném umění, v literatuře, dramatu (např. Ibsenova *Nora*) a sledování reakce na tato umělecká díla. Studující jsou vedeni k práci v archivu (včetně menších archivů politických stran, škol, organizací, firem) a vyzývání také k využití oral history (dotazování pamětníků – jak se měnil život žen a rodinný život po 2. světové válce) a konzultací s odborníky.

Metodická pasáž je uzavřena příklady možných výstupů projektu na fotografiích (např. výstava k dějinám 1. dívčího gymnázia ve Stuttgartu, fotografie z dramatizace) a úkoly pro žáky, např. přestavit konkrétní životní osudy žen spjatých s ženským hnutím (např. Anita Augspurg, Hedwig Dohm, Louise Otto-Peters), zpracovat téma rozvoje dívčího školství v regionu či které ženské spolky a organizace v regionu působily. Celý tematický blok je pak zakončen přehlednou časovou přímkou shrnující vývoj ženských práv v letech 1791–1976.

Genderová témata vhodná pro výuku dějepisu a občanské výchovy

Pojetí dějepisu, které nebude sugerovat, že dějiny jsou v podstatě „mužskou záležitostí“, a občanské výchovy jako vyučovacího předmětu určeného především „pro chlapce“ jistě přispěje k tomu, že se obě

tyto školní disciplíny stanou oblíbenějšími také u žákyň. Jak naznačuje kvantitativní dotazníkový výzkum L. Mikundové na vzorku žáků základních škol a víceletých gymnázií, jsou občanská výchova i dějepis na obou typech škol oblíbenější u chlapců než u dívek (největší rozdíl byl zaznamenán v oblibě výchovy k občanství na osmiletých gymnáziích: skóre škály, kdy 1 je nejlepší hodnocení z 5, bylo u dívek 3,68 a chlapců 2,96 – Mikundová, 2011, s. 56).

Je zřejmé, že není možno vkládat do učebnic dějepisu množství samostatných kapitol, týkajících se vybraných genderových témat a neúměrně tak zvyšovat podíl faktografie, i když v zahraničí jsou samostatné kapitoly (obvykle tematické dvoustrany) běžnou záležitostí. Jednou z cest k optimalizaci a větší genderové vyváženosti obsahu dějepisného vzdělávání je spíše silnější akcent na dějiny každodennosti, historii rodiny a historii dětství (český školní dějepis tradičně preferuje dějiny politické). Velkou příležitostí je taktéž projektové vyučování a realizace výukových projektů zaměřených na historii ženy, při jejichž koncepci by se častěji vycházelo z tzv. „malé historie“ vlastní rodiny, tedy nejbližšího prostředí žáků s využitím prvků oral history (např. motivace a věk sňatku mužů a žen, proměny domácnosti, způsoby trávení volného času v různých obdobích, výchova dětí a změny pohledu na ni, zaměstnanost žen atd.).

Je vhodné taktéž klást větší důraz na aktualizaci, propojovat historické vědomí žáků ve vztahu k vývoji ženského hnutí se současným stavem ve společnosti, srovnávat, jak se postupem času měnily požadavky žen, zohlednit odlišnosti v různých kulturách, poukázat na to, kde jsou i dnes v oblasti rovných příležitostí značné rezervy (např. přístup ke vzdělání dívek v minulosti a nyní).

Pro zpřístupnění historie ženy a genderové tematiky v rámci dějepisného vyučování navrhuje B. Gracová dále zaměřit se především na využití existující odborné a populárně naučné literatury, práci s memoárovou literaturou, zařazení vybraných pasáží z příloh denního tisku či z tzv. ženských časopisů (Labischová, Gracová, 2008, s. 176–177; Krákora a kol., 2011).

I. Smetáčková a K. Vlková (2005) vymezily ústřední témata, kterými by se měli pedagogové v rámci výuky výchovy k občanství a dalších

sociálně humanitních předmětů zabývat, a navrhly rovněž modelové metodické listy, které by mohli učitelé ve výuce používat (metodické náměty z této publikace jsou uvedeny v závorce):

1. Gender a osobnost člověka (dívčí a chlapecké hry, „Má to někdo v životě těžší?“, co nás učí pohádky o ženách a mužích, rodičovská dovolená v podání mužů, kluk může vařit, dívka hrát fotbal)
2. Gender a společnost (slavné osobnosti českých dějin, je feminismus nadávka?, jaká měla být žena před 100 lety)
3. Gender a trh práce (ženy v „mužských povoláních“ a naopak, ředitelky a ředitelé, co znamenají rovné příležitosti v zaměstnání, reklama na povolání, kdo je v práci úspěšnější?)
4. Gender a politika (kdo kandiduje ve volbách, problematika rovných příležitostí a kvót v politických stranách)
5. Gender a právo (ženská práva, jaké reklamy jsou zakazovány?)
6. Gender a média (ideál krásy, jak vnímáme ženské a mužské tělo, kolik mužů a žen pracuje v novinách, časopisech a v jakých rubrikách, liší se rozhovory v novinách se ženami a s muži?)
7. Gender a jazyk (jazykové stereotypy, jak diskutují dívky a chlapci?)
8. Gender a náboženství (vztahy ženy a muže podle Bible, světci a svěťtice, bůh v našich představách)
9. Gender a globální problémy (jaká je práce žen v rozvojových zemích, dotýkají se globální problémy všech stejně?, postavení a vzdělání žen v muslimských zemích)
10. Gender a škola (jak jsou dívky a chlapci prezentováni v učebnicích, chlapci a dívky v třídní samosprávě)
11. Gender a volba povolání (ideální člověk pro určité povolání, proč si lidé volí toto povolání, vlastnosti potřebné k různým povoláním, inzerce na zaměstnání)

Takto vymezená témata prolínají nejen vzdělávací obor Výchova k občanství Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, zasahují taktéž do průřezových témat, zejména tématu Výchova demokratického občana, rozvíjejícího genderovou senzitivitu z hlediska rovných příležitostí v politice (srov. Jarmara 2010, s. 30), Multikulturní výchova, sledujícího interkulturní dialog a toleranci také

z hlediska náboženství, dále Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, zaměřeného na globální problémy současného světa či Mediální výchova, kde jsou v rámci prohlubování mediální gramotnosti tematizovány genderové stereotypy v médiích a reklamě. Interdisciplinární přesahy jsou patrné ve vztahu ke vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (jazykové stereotypy, generické maskulinum, oslovování, nonverbální komunikace) a dalším.

Závěrem

Genderově citlivá výchova patří v současnosti k preferovaným tématům pedagogiky i vzdělávací politiky, tvoří nedílnou součást interkulturního vzdělávání. V posledních letech vznikla spousta kvalitních odborných textů, které aplikují poznatky genderových studií na oblast vzdělávání a přinášejí jak výsledky výzkumů a odborných analýz, tak cenné metodické náměty pro pedagogy i žáky. Genderová socializace ve škole významným způsobem spoluutváří genderovou identitu mladé generace, je proto nezbytné, aby pedagogové usilovali o genderově korektní pedagogickou komunikaci, pedagogické hodnocení a využívali genderově vyvážené edukační materiály. Ačkoliv koncept gender prolíná prakticky všechny školní předměty, je doménou zejména výchovy k občanství a dějepisu. Otázka rovných příležitostí v minulosti a současnosti by měla být ve výuce mnohem častěji tematizována, předpokladem je samozřejmě úprava základních kurikulárních dokumentů (především učebnic a metodických příruček pro učitele). V tomto ohledu mohou tvůrci učebnic čerpat inspirace ze zahraničního prostředí (např. z Velké Británie, Rakouska či Německa), kde je genderová problematika dlouhodobě předmětem odborných diskuzí a empirických výzkumů a kde vznikají z hlediska genderu velmi kvalitní vzdělávací materiály.

Poznámky:

- ¹ V odborné terminologii se v současné době prosazuje termín interkulturní vzdělávání (chápáno širěji než multikulturní výchova), které je vnímáno jako „jedna z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin. Obecným

cílem interkulturního vzdělávání je zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situaci neustále se zvyšující diverzity ve společnosti a otevírat cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.“ (Moree 2008, s. 11)

² Kdy se v Evropě objevují emancipační snahy žen? Které požadavky stály v centru těchto snah? Kdy se ženy rozhodly za svá práva bojovat? Kdy a jak se začaly organizovat? Jaké cíle sledovaly v různých fázích svého boje? Jak svých cílů dosáhly? Které nedostatky je ještě potřeba odstranit?

³ Hypotézy jsou konkretizovány na příkladech.

⁴ Zajímavá je citace pasáže ze spisu Švábského ženského spolku ve Stuttgartu z roku 1906, jak bude vypadat život ženy v roce 2000 (žadánými manželkami budou lékařky, rodina bude uznána za základ státu, rozdíly mezi platy mužů a žen budou menší, přesto budou mít muži nadále převahu v mocensko-politické oblasti, v těžkém průmyslu, bankovníctví).

Literatura:

BABANOVÁ, A., MIŠKOLCI, J. *Genderově citlivá výchova: Kde začít? Příručka pro vyučující základních a středních škol, vydaná v rámci projektu Rovné příležitosti v pedagogické praxi*. Praha: Žába na prameni, 2007.

BABANOVÁ a kol. *Genderovou optikou: zaměřeno na český vzdělávací systém*. Praha: Gender Studies, 2008.

BAUER, A. *Frauen und Mädchen in Geschichtsschulbüchern für Hauptschulen aus den letzten Jahren. Eine empirische Untersuchung*. Diplomarbeit (Prüfer BORRIES, B.), Universität Hamburg, 2005.

BORRIES, B. *Frauen in Schulgeschichtsbüchern – zum Problem der Benachteiligung von Mädchen im Unterricht*. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Heft 11, 1975.

BURYÁNEK, J. a kol. *Interkulturní vzdělávání 2*. Praha: Člověk v tísni, 2005.

Geschichte und Geschehen. Klasse 12. (Hg. BENDER, D. – HELBIG, K.), Ernst Klett Schulbuchverlag, Leipzig, 2002.

GRACOVÁ, B. *Gender v českých učebnicích dějepisu, optimum a realita*. In BENEŠ, Z. – GRACOVÁ, B., PRŮCHA, J. a kol. *Sondy a analýzy. Učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Praha: MŠMT ČR, 2008. s. 59–67.

GRACOVÁ, B. *Historie ženy na stránkách současných českých dějepisných učebnic*. In *Acta historica Neosoliensia*. Ročenka katedry histórie FHV UMB. Banská Bystrica 2005, s. 243–256.

- GRACOVÁ, B. Ženská tematika v současných českých dějepisných učebnicích. In VACULÍK, J., NĚMEC, J. (eds.) *Problematika sociálních skupin ve výuce společenských věd a přírodních věd*. Brno: Katedra historie a sociální pedagogiky MU, 2006. s. 144–151.
- JARMARA, T. *Politické strany: vybrané kapitoly z teorie a praxe politických stran*. Ostrava: VŠB-TU Ostrava, 2010.
- KRÁKORA, P., HUBÁLEK, T., MEDVEŽOVÁ, G. Genderproblematik in der Tschechoslowakei nach 1945. In *Wandel der Geschlechterrollen in Europa oder Das Spannungsfeld der demographischen Zukunft Europas*. Wien, Krems: EALIZ, 2011 (v tisku).
- LABISCHOVÁ, D. *Genderová tematika v učebnicích dějepisu – zahraniční inspirace*. Ústí nad Labem, 2011 (v tisku).
- LABISCHOVÁ, D., GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě 2008.
- MIKUNDOVÁ, L. *Gender ve výuce občanské výchovy*. Diplomová práce (vedoucí práce D. LABISCHOVÁ), Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2011.
- MOREE, D. a kol. *Než začneme s multikulturní výchovou. Od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Člověk v tísni, Praha 2008.
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L. *Interkulturní psychologie. Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Portál, 2007.
- Prolomit vlny – program Vzdělávání. Genderová analýza českého školství*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006.
- SCHRÖTER, H. *Geschichte ohne Frauen? Das Frauenbild in den Schulgeschichtsbüchern der BRD und der DDR von 1949 bis 1989*. Deutsche Hochschulschriften seit 1987, Frankfurt a. M., 2002.
- SMETÁČKOVÁ, I., VLKOVÁ, K. *Příručka pro vyučující předmětů občanská výchova, občanská nauka a základy společenských věd na základních a středních školách*. Praha: Otevřená společnost, 2005.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Praha: Otevřená společnost, 2007.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Gender ve škole. Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, 2006.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství*. Praha: Otevřená společnost, 2007.
- VALDROVÁ, J. a kol. *Příručka k posuzování genderové korektnosti učebnic*. In *Ročenka katedry/centra genderových studií, 03/04*. Praha: FHS UK, 2005.
- VALENTA, M. *Občanská výchova pro 6. ročník*. Praha: SPL Práce – ALBRA, 2007.

Kontakt na autorku příspěvku:

PhDr. Denisa Labischová, PhD.

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Fráni Šrámka 3

709 00 Ostrava – Mariánské Hory

e-mail: denisa.labischova@osu.cz

Činnost olomouckého městského školského výboru pro německé školy v letech 1921–1938

Gabriela MEDVEĎOVÁ

Abstrakt: Článek se zabývá fenoménem Městského německého výboru pro německé školy v Olomouci mezi lety 1919–1938 a jeho rolí v oblasti německého menšinového školství a jeho problematiky období existence I. ČSR

Klíčová slova: Správní komise, Městský školský výbor pro německé školy, menšinové školství, kniha protokolů, sloučení a rozpouštění německých škol, redukce tříd, okresní školní inspektor

Dne 28. října 1918 došlo v Praze k proklamaci nezávislosti, byla tím naplněna touha českého a slovenského národa po vlastním státě založeném na demokratických principech. Je známo, že nově vzniklý stát měl nemálo problémů, především hospodářských a národnostních, přesto se jeho snaha o zdárnou aplikaci demokratických principů do každodenní praxe nedá přehlížet (srov. Bělina, 2002, s. 193).

Německý krajanský občasník *Olmützer Blätter* však poskytuje v článku nazvaném „*Der Verrat am Selbstbestimmungsrecht und seine Folgen*“ pohled na vznik ČSR ze zcela odlišného úhlu: „*Dein ewiger Traum, tschechoslowakisches Volk, ist Wirklichkeit geworden. Die Tschechen haben sich durch zwanzig Jahre eingeredet, ihren Staat ‚erkämpft‘ zu haben. Das war eine Täuschung. Er wurde ihnen geschenkt,*

weil Frankreich einen eventuell erforderlichen militärischen Hebel gegen das Deutsche Reich brauchte. ... Wäre es 1919 zu einem echtem Wilson-Frieden gekommen, bei dem das Selbstbestimmungsrecht allen zugestanden worden wäre, gäbe es heute nicht an die auf Jahrhunderte ausbelastenden Probleme wie ‚München‘, Protektorat, Vertreibung und die Okkupation 1968. ‚Ohne 1918 kein 1938‘ gilt auch heute noch, denn ohne die vielen Fehlentscheidungen in den Friedensdiktaten von 1919 und später hätte es keinen Nährboden für Revisionismus, unnötige Angst und Hitler gegeben.“ (srov. Olmützer Blätter, März 1989, s. 18) F. Zepek ještě ve svém článku „Unsere Heimatstadt bis zur tschechischen Majorisierung“ doplňuje, že „...die Deutschen Österreichs verstanden unter Patriotismus immer die Vaterlandsliebe zum alten Kaiserstaat. Für die Tschechen aber war Patriotismus das Bekenntnis zu eigenen Nation und zum Lösungswort ‚Svůj k svému!‘ d. h. ‚Jeder zu den Seinen‘, das eine Aufforderung zum Boykott der Deutschen war“ (srov. Olmützer Blätter, Feber 1977, s. 18).

„Wenige Menschen können es heute ermessen, welch ein furchtbarer Tag der 28. Oktober 1918 für uns war. Durch ein Meer von Blut und Tränen war unser Volk gegangen, um sein Deutschtum zu erhalten, Hunger und Elend waren umsonst gewesen, alles hatte nur dazu gedient, um auf unserem Heimatboden einen neuen Staat entstehen zu lassen, der unser ergster Feind war, die tschechoslowakische Republik. Sie war bestimmt, uns Deutsche weiter niederzuhalten und zu schädigen.“ (Befreite Heimat – zvláštní vydání týdeníku Deutsches Volksblatt, 15. 10. 1938, s. 2).

Výše uvedený úryvek šternberského občasníku *Deutsches Volksblatt* je typickou ukázkou vnímání vzniku Československa německým obyvatelstvem, žijícím po několik generací na území střední Moravy. Město Olomouc bylo před rokem 1918 převážně německým městem. 28. říjen 1918 tedy většině jeho obyvatel radikálně změnil směřování dalšího života. Nemůžeme však tvrdit, že pouze v negativním slova smyslu, ačkoli články v německém olomouckém deníku *Mährisches Tagblatt*, šternberském *Deutsches Volksblatt* či v Německu od roku 1952 vycházejícím krajanském periodiku *Olmützer Blätter*, které se vztahují k období 1918–1938 jsou psány ve zcela opačném duchu. Pro snadnější

pochopení česko-německých vztahů v Olomouci a s tím souvisejícího vývoje německého menšinového školství je nutno seznámit se s politico-společenskou atmosférou prvních měsíců a let po vzniku ČSR.

Olomouc dne 28. října 1918 ještě žila svým obvyklým každodenním životem. Druhý den, 29. října 1918, přinášely všechny české olomoucké deníky (Proudy, Našinec, Hlas lidu a Zpravodaj) zprávy o událostech z předešlého dne. Zaměříme se však především na to, jak tento přelomový den vnímal místní německý tisk. Olomoucký deník *Mährisches Tagblatt*: „Jubel herrscht im politischen und kulturellem Zentrum des neuen Staates, Jubel herrscht in der tschechischen Bevölkerung Böhmens und Mährens. Die militärischen und staatlichen Behörden haben das neue Staatsgebilde und dessen Vollzugsorgane anerkannt und auch uns Deutschen bleibt nichts anderes übrig, als die neue Schöpfung als gegeben anzusehen und abzuwarten. ... Die Deutschen, die das Selbstbestimmungsrecht der slawischen Nationen anerkannt haben, werden abwarten müssen, ob Wilson, der heute tatsächlich über Oesterreichs Geschehnisse entscheidet, die Forderung der Tschechen nach Ausfüllung ihrer historischen Grenzen mit ihrem neuen Staatgebilde anerkennen wird trotz der Millionen Deutschen, die dadurch um ihr Selbstbestimmungsrecht gebracht werden, oder ob die deutschen Grenzgebiete Böhmens, Mährens und Schlesiens zu einer neuen staatlichen Einheit werden zusammengeschweist werden können.“ Článek dále pokračuje smířlivým konstatováním, že „... Deutsche und Tschechen werden Nachbarn bleiben, durch eine Fülle wirtschaftlicher, kultureller und finanzieller Interessen aneinander gekettet.“ (*Mährisches Tagblatt*, 29. 10. 1918, s. 1).

Proces předání „vlády“ nad městem do českých rukou nebyl jednoduchou záležitostí a byl definitivně zakončen dne 15. června 1919 (neděle), kdy se v Olomouci konaly obecní volby. Starostou byl zvolen zemský rada dr. Karel Mareš (srov. *Mährisches Tagblatt*, 4. 6. 1919, s. 4–5). Obecní volby poprvé proběhly na základě všeobecného, přímého a rovného hlasovacího práva a poprvé se voleb mohly zúčastnit i ženy. Své volební kandidátky předložilo pět českých politických stran (čs. národní demokracie, čeští socialisté, čs. strana lidová, čs. národní demokracie a živnostenská strana), tři německé strany (německá

sociální demokracie, německé volební sdružení a spojené německé strany) a židovské sdružení (integrovalo několik židovských politických subjektů; Spáčil, Tichák, 2002, s. 22).

Předmětem našeho zájmu se stal především *Městský školský výbor pro německé školy*. Dne 15. června 1919 se v Olomouci konaly obecní volby, ze kterých vzešlo 26 správních komisí a výborů, mezi nimi i český a německý školský výbor (srov. Mährisches Tagblatt, 4. 7. 1919, s. 4–5). Jeho téměř dvacetileté působení v Olomouci dokládá kniha protokolů „*Protokolle des Stadtschulausschusses für die deutschen Schulen in Olmütz*“. První zápis z jednání výboru je datován 21. zářím 1921, poslední zasedání se konalo 30. srpna 1938. Německý školský výbor sestával z předsedy a deseti členů. Od roku 1921 se předsedou stal první český starosta, sociální demokrat JUDr. Karel Mareš, kterého od 20. prosince 1923 vystřídal v této funkci jeho nástupce v úřadu, národní demokrat dr. Richard Fischer. Jednání výboru se konala nepravidelně podle potřeby. Např. v roce 1925 se výbor sešel pouze dvakrát, zatímco v jiných letech průměrně až osmkrát ročně (např. v roce 1933).

Zasedání *městského školského výboru pro německé školy* (*Stadtschulausschuss für die deutschen Schulen*) se pravidelně účastnilo i několik hostů, převážně učitelů olomouckých německých škol, kteří se chtěli spolupodílet na řešení aktuální problematiky německého školství ve městě. K projednávaným tématům patřily převážně informace o počtu zapsaných žáků do jednotlivých německých škol, organizační záležitosti škol v Olomouci (např. stavební úpravy školních budov, rozpuštění či sloučení škol apod.), služební záležitosti učitelů (např. jmenování nových ředitelů na olomouckých obecných a měšťanských školách, přemístění učitelů, dlouhodobá nemocnost učitelů a s tím spojené suplování, odchody do penze, ukončení učitelské služby a nástup nových učitelů, umístění učitelů českého jazyka na konkrétní německé školy, umístění pomocných učitelů apod.). V protokolech rovněž nalezneme i stručné zprávy z kontrol okresního inspektora Leopolda Beigela na jednotlivých olomouckých německých obecných a měšťanských školách.

Městský školský výbor pro německé školy se rovněž vyjadřoval k neaktuálnějším otázkám německého školství v rámci celého Československa,

především ale v Olomouci, kdy několik měsíců po „převratu“ panovala mezi většinou německého učitelstva ne právě radostná nálada a nadšení ze vzniku nového státu. V tomto kontextu se projednávaná témata týkala dvou hlavních oblastí, a to školství jako takového (jeho správy, platných zákonů a nařízení a nutných reforem), dále finančního zabezpečení učitelů, které bylo v důsledku nedávno skončené války nedostačné (jak bylo již výše uvedeno, jisté zlepšení tohoto stavu přinesl tzv. paritní zákon č. 274 z 23. 5. 1919, který byl ale 1. ledna 1922 upraven ve finanční neprospěch učitelů; srov. Kopáč, 1972, s. 39).

Jak již bylo výše uvedeno, žily v roce 1918 v Olomouci ještě 2/3 Němců z celkového počtu obyvatel, přičemž cílem jejich snahy o zachování identity místní německé enklávy byla eliminace redukce německých tříd a předání německých školních budov do českých rukou. Dokladem těchto snah jsou četné zápisy v knize protokolů *Městského školského výboru pro německé školy*, z nichž pro příklad uvádíme část zápisu v protokolu č. 6 z 2. května 1922. Jedná se o odmítavé stanovisko členů výboru k zamýšlenému sloučení německé chlapecké obecné (sebständige Knaben Volksschule) na Mořickém náměstí a německé obecné a měšťanské školy (Knaben Volks- und Bürgerschule) Na Hradě. Učitel A. Aust referoval na zasedání o tomto problému a bylo jednomyslně odsouhlaseno zaslat tuto zprávu nejen olomoucké městské radě, ale i prezidiu zemské školní rady.

Zpráva učitele A. Austa podává výčet následujících skutečností:

„Knaben Volksschule mit Knaben Bürgerschule vereinigt hat 135 Schüler, 11 kommen aus der Gegend, wo keine deutsche Schulen sind und die Eltern haben die Absicht ihre Kinder auf Mittel- und Hochschulen studieren zu lassen. 1. Kl. – 16, 2. Kl. – 21, 3. Kl. – 24, 4. Kl. – 37, 5. Kl. – 37 Summe: 135. Selbständige Knaben Volksschule hat 104 Schüler: 1. Kl. – 7, 2. Kl. – 18, 3. Kl. – 26, 4. Kl. – 26, 5. Kl. – 27 Summe: 104.

Gründe, warum die zweite Schule im Schuljahre 1921/1922 so wenig Kinder hat:

1. Geburtenrückgang, der sich ja in allen Schulen bemerkbar macht und jedenfalls als Begleitumstand der Kriegsjahre zu buchen.

2. Entstehen der staatlichen Übungsschule (Erl.d. m. L.Sch.H. v. 11./6. 1921. Zl. 10142) ohne Anhörung der deutschen Ortsschulbehörde, wider

jenes Gesetzes, die in eine Sprengelschule umgewandelt wurde und jenes Stadtgebiet umfasst, aus welchem die selbständige Kn.V.Schule ihr Schulmaterial erhielt. Dies hatte nur die Folge, dass einerseits die Übungsschule zu viel, die Knabenschule zu wenig Schülermaterialien erhielt.

Was die beabsichtigte Zusammenlegung der beiden Knaben Volksschulen in Olmütz selbst betrifft, so würden sich folgende Schülerzahlen in den einzelnen Klassen ergeben: 1. Kl. 16 u. 7 = 23, 2. Kl. 21 u. 18 = 39, 3. Kl. 24 u. 26 = 50, 4. Kl. 37 u. 26 = 63, 5. Kl. 37 u. 27 = 64.“

K dalším důvodům proti sloučení obou škol A. Aust uvádí: „Es würde sich daher von dem Standpunkte eines modernen Unterrichtsbetriebes eine Überfüllung der oberen Klassen ergeben. Die Klassen müssen reduziert werden mit Rücksicht auf den Mangel an Lehrzimmern im Gebäude der Knaben Volks- und Bürgerschule. Bei Klassen über 60 Kinder sollten parallele Abteilungen errichtet werden. Von pädagogisch-didaktischen Standpunkten aus, wurde dadurch eine mangelhafte Beaufsichtigung und ein Mangel in der Einheitlichkeit im Unterrichte entstehen. Wechsel der Lehrpersonen mitten im Schuljahre, was mit Rücksicht darauf, dass da bisher in den einzelnen Klassen erreichte Lernziel durch Grippenerkrankung (2 Klassen der selbständigen Knaben Volksschule mussten auf 14 Tage gesperrt werden) durch Beschlagnahme des Gebäudes der Knaben Volks- und Bürgerschule anlässlich der Mobilisierung und nicht zuletzt durch die verschiedene geistige Aufnahmefähigkeit der Schüler kein einheitliches ist, wodurch der Unterricht geradezu in Frage gestellt wurde. Der fortwährende, seit dem Umsturz durch Schulauffassungen und Schuldrosselungen erzeugte Wechsel der Lehrpersonen in den einzelnen Klassen (mitunter 5–6 mal in einem Schuljahre) hat die Erbitterung der Elternkreise wachgerufen...“

„... Hierzu käme noch, dass dann Gross-Olmütz eine einzige deutsche Knaben Volksschule hätte und die kleinen und kleinsten Kinder gezwungen wären, insbesondere wenn sie an der Peripherie der räumlich sehr ausgedehnten Stadt wohnen, einen sehr weiten Schulweg zurücklegen, die frequiertesten Strassen passieren müssten, was einerseits eine Gefahr für die Kinder, andererseits eine Hintersetzung

Ihrer Gesundheit bedeuten würde. Deutscher Schulausschuss spricht sich gegen die beabsichtigte Zusammenlegung der beiden Kn.V. Schulen in Olmütz aus.“

I přes výše uvedené argumenty, včetně uvedeného akcentu na zájmy žáků, byly (selbständige Knaben Volksschule und Knaben Volks- und Bürgerschule) koncem roku 1922 sloučeny.

Častým předmětem jednání *Městského školského výboru pro německé školy* se stala i redukce počtu tříd na jednotlivých olomouckých německých školách. K nejčastějším argumentům proti těmto krokům patřily např.:

„Der Stadtschulausschuss vor allem aus pädagogischem Standpunkte aus erachtet die Durchführung etwaiger Reduzierung für sehr bedenklich, weil dadurch die Bildungsmöglichkeit der hiesigen Bevölkerung geschmälert und die heranwachsende Jugend in der Ausrüstung zum Daseinkampf schwer beeinträchtigt würde. Dazu kommt noch, dass definitive Lehrpersonen enthoben und zum unfreiwilligen Müssiggang verurteilt werden müssten, da deren Unterbringung weder im eigenen Schulbezirke noch in einem anderen Schulbezirke Mährens möglich ist.

Jede, auch auf eine noch so kleine Zahl von Schulen beschränkte Veränderungen und deren Organisation während des Schuljahres mit Rücksicht auf damit verbundenen Störungen im Unterrichtsbetriebe vermieden werden möge und dass der Stadtschulausschuss vom Standpunkte des Unterrichtes und der Erziehung, die Vermehrung minder organisierter Schulen tief beklagen müsste.

Richtet daher an das Präsidium des Mährischen Landesschulrates das dringende Ersuchen, von der geplanten Reduzierung des Schulwesens im Stadtschulbezirke Olmütz abzusehen, der hiesigen Jugend ihre bisherige Ausbildungsmöglichkeit zu belassen und die ruhige Fortentwicklung des Schulwesens zu ermöglichen.“

Se sloučením škol vyvstával i problém dalšího umístění přebytečných učitelů, kteří tímto krokem ztratili svá místa. Např. v protokolu č. 28 z 3. února 1927 nalezneme následující záznam: *„Durch die Auflassung von Schulen und Klassen, durch die Reduzierung und Zusammenlegung von Schulen und Klassen in Gross-Olmütz seit dem*

Umsturze wurden Anstellungsverhältnisse der deutschen Volksschullehrerschaft derart in Mitleidenschaft gezogen, dass ein Grossteil derselben an den noch bestehenden Schulen wohl unterrichtet, aber an keiner dieser Schulen definitiv angestellt erscheint. Da in dieser Lehrerschaft berechtigterweise in Betrug auf ihre rechtlichen, durch das Dienstalter gegebenen Ansprüche, grosse Beunruhigung herrscht, muss endlich eine definitive Regelung ihrer Anstellungsverhältnisse durchgeführt werden. Die gefertigten Referenten in dieser Angelegenheit waren sich der schwierigen Arbeit voll bewusst und sind der Ansicht, dass nur ein Weg gangbar ist, nämlich, die an den bestehenden Volksschulen def. angestellten Lehrpersonen zu belassen und an freien Stellen Lehrpersonen streng nach ihrem Dienstalter definitiv zu bestellen. (Mädchen-Volksschule in Olmütz – 5 Lehrer, Knaben-Volksschule in Olmütz – 5, gemischte Volksschule in Olmütz-Neugasse – 4, gemischte Volksschule in Olmütz-Neustift – 4, gemischte Volksschule in Olmütz-Paulowitz – 3, gemischte Volksschule in Olmütz-Powel – 3). Diese Regelung muss vom Bez. Sch. Ins. beim m. L. Sch. R. in Brünn mündlich vorberacht werden. Und von einer definitiven Anstellung an einer bestimmten Schule der Lehrpersonen ohne Bestimmung des Dienstortes ist derzeit abzusehen und ist ihre definitive Anstellung an einer bestimmten Schule erst dann dem Dienstalter nach zu beantragen, bis eine systemisierte Lehrstelle frei wird.“

Dalším dokladem boje o zachování nejen německých škol, ale i vyšších orgánů bez jakéhokoli českého vlivu bylo zamítnutí návrhu (dne 12. září 1922, protokol č. 10) předsedy okresní školské rady dr. K. Mareše na zřízení utrakvistické místní školské rady a zároveň jejich zřízení i v jednotlivých školních obvodech (na území Olomouce se jich nacházelo 12). Proti tomuto kroku se mezi německými olomouckými učiteli zvedla vlna nevole. Protestní dopis byl zaslán předsedovi moravské zemské školní rady. Důvodem nesouhlasu byly např. následující argumenty:

*„In der Stadt Olmütz früher zwei sprachlich getrennte Bezirksschulräte bestanden, welche auf Grund der noch nicht abgeänderten Paragra-
phe des früheren Schulgesetzes zugleich die Funktion des Ortsschulrates
des früheren Schulgesetzes versahen und diese Einrichtung sich bestens*

bewährt hat, weil jede der beiden Nationen unbeschränkt für ihre Schulen Sorge tragen konnte.

Es wurde darauf hingewiesen, dass schon die einfachste Konsequenz bei dem Bestand von zwei sprachlich getrennten Stadtschulausschüssen auch bei der Errichtung von sprachlich getrennten Ortsschulräten verlange. Es wurde sodann besonders die vielen Reibungsflächen hervorgehoben, welche die Schaffung von utraquistischen Ortsschulräten bieten und Ursache von zahlreichen nationalen Konflikten in sich schliessen werden, wodurch die Verwaltung der Schule nur Schaden leiden müsste.“ (Protokolle des Stadtschulausschusses für die deutschen Schulen in Olmütz)

Redukci počtu tříd se však německé olomoucké školství v mezi lety 1928–1938 z důvodů úbytku žáků nevyhnulo. V roce 1930 (protokol č. 46) byla výnosem zemské školní rady z 12. 6. 1930, Zl. 31198 (o slučování tříd při malém počtu žáků) doporučena městskému školskému výboru následující směrnice pro slučování tříd na obecných a měšťanských školách:

- 1. „Gleiche Jahrgänge an Bürgerschulen, wenn die Anzahl der Schüler in diesen Jahrgängen unter 45 singt.*
- 2. Gleiche Jahrgänge zweier Bürgerschulen (auch Knaben – und Mädchenbürgeschulen), wenn die Anzahl unter 42 sinkt.*
- 3. An Volksschulen werden Parallelklassen eines Jahrganges bei weniger als 45 Schüler zusammengezogen.*
- 4. Aufsteigende Klassen an Volksschulen bei weniger als 43 Schülern.“*

Častým předmětem jednání školského výboru byly zameškané hodiny žáků nebo disciplinární záležitosti učitelů. Např. v roce 1927 proběhlo disciplinární řízení s učitelem Robertem Sallingerem, který vedl obecnou školu v Olomouci – Nový Svět. V srpnu 1927 byly městskému školskému výboru doručeny písemné stížnosti rodičů týkající se pedagogického působení učitele R. Salingerera:

„Am 23. 8. 1927 wurde beim Stadtschulausschuss eine von 18 Parteien aus Olmütz-Salzergut unteschriebene gegen den Schulleiter Robert Sallinger in Olmütz-Salzergut gerichtete Beschwerde eingebracht. Die Beschwerdeführenden wurden zum Vorsitzenden des Stadtschulausschusses

für Montag, den 28. 8., um 9 Uhr früh in die Kanzlei der Volksschule in Olmütz-Salzerhut eingeladen und mit jeder Partei wurde ein Protokoll vom Be. Sch. Insp. aufgenommen. Das Protokoll wurde von jeder Partei einhändig unterschrieben.

In der Beschwerdeschrift und bei der protokollierten Einvernahme der Beschwerdeführenden wurde Sallinger der anhaltenden Pflichtverletzung geziehen. Nach §118 der Sch. u. U. O. haben die Lehrer ihren Obliegenheiten gewissenhaft und pflichtgetreu nachzukommen. Im besondern: dass den Kindern keine (oder zu wenig) schriftliche Aufgaben gegeben und dass die wenigen Aufgaben nicht durchgesehen werden; dass die Kinder oft schon eine Stunde nach 8 Uhr, bzw. 1 Uhr schon wieder nach Hause kommen; dass die vorgeschriebene Unterrichtszeit im allgemeinen, insbesondere an Montagen nicht eingehalten wird; dass den Schulkindern am Montag häufig vom Dienstmädchen des Schulleiters vermeldet wird, dass der Herr Oberlehrer Kopfweh, Zahnweh hat oder zu einer Konferenz gehen muss. Dass nach Aussage der Parteien, an Mehrzahl der Montage des Schuljahres aus diesen Gründen vom Schulleiter Sallinger den Kindern unterrichtsfrei gegeben wurde. Dass der Unterrichtsbeginn häufig um $\frac{1}{2}$ – $\frac{3}{4}$ Stunden hingeschoben wird; dass Kinder zu Botengängen, zu Aufräumarbeiten in der Kanzlei – Fensterputzen, zum Kohlentragen, zum Holzspalten verwendet werden; dass auch Schüler vom Schulleiter Sallinger während der Unterrichtszeit in die Stadt geschickt wurden!

Nach den protokollierten Aussagen hat sich Sallinger auch des Vergens gegen den §82 der Sch. u. U. O. (Körperliche Züchtung) schuldig gemacht. Marie Sebesta gab zu Protokoll, dass ihr Kind, das nach einer Operation noch sehr schwach war, wiederholt von Sallinger geschlagen wurde und dass dieses Kind auch wiederholt aufs gröblichste beschimpft wurde wie ‚Mondkalb‘, ‚Blasengel‘, ‚Halt deine Breite‘ (Sei ruhig!). Hermine Pfarr gibt an: dass ihr Junge von Sallinger mit der Hand (Faust) auf den Kopf geschlagen wurde und dass in früheren Jahren der grössere Junge einmal blutig geschlagen wurde.

Sallinger hat sich nach der Aussage der Eivernommenen gegen den § 88 der Sch. u. U. O. vergangen (Leistungen der Schüler, Klassifikation). Allgemein wird geklagt, dass Sallinger die Noten gibt, ganz wie er

will, dass einige Schüler in einzelnen Unterrichtsgegenständen überhaupt nicht klassifiziert sind und dass vor allem (so wird behauptet) die Klassifikation ‚ganz ungerecht‘ ist. In einzelnen Unterrichtsgegenständen wurde klassifiziert, ohne dass tatsächlich unterrichtet wurde. So im Turnen und erziehlischen Handarbeiten. Über diesen Unterrichtsgegenstand wird Sallinger nachgesagt, dass er den Schülern gesagt habe, ‚das schenk ich euch, das braucht’s ihr nicht‘.

Derartige Verfehlungen des beschuldigten wurden schon vom Bez. Sch. Insp. bei jeder Inspektion wahrgenommen und gerückt (Inspektionbericht vom Jahre 1924-25-26).

Nach §24 oben zitierten Gesetz mit 1. 9. d. J. vom Amte bis zur Erledigung des Disziplinverfahrens suspendiert wird und es wurde beantragt dem Landeschulrate vorzuschlagen, dass dem Suspendierten eine Alimentation von 2/3 (zum Schluss wurde es zu 4/5 abgeändert) des zur Zeit der Suspension genossenen Jahresgehaltes zu verabreichen.

Der Volksschule in Olmütz-Salzergut wird die Lehramtsanwärterin Mathilde Plawetz zugewiesen.“

Rodiče postižených dětí ve své stížnosti argumentovali např. i konstatováním:

„Was soll aus unseren Kindern, der heranwachsenden deutschen Jugend werden, wenn diesen nicht einmal die Grundbegriffe im Lesen, Rechnen und Schreiben beigebracht werden? Knechte? Wir Eltern sind auf diese Art gezwungen, unsere Kinder anderweitig in die Schule zu senden und damit die einklassige deutsche Volksschule in Olmütz-Salzergut dem sicheren Untergange preisgegeben.“

Učitel R. Sallinger byl pak následně penzionován (viz protokol č. 36, 6. 12. 1928).

Dne 23. 12. 1926 (protokol č. 27) projednával městský školský výbor neomluvené zameškání školy žáka Rudolfa Motky, který měl osm neomluvených dní. Jeho rodičům byla uložena pokuta 25 Kč.

Z protokolů Městského školského výboru pro německé školy si lze utvořit představu o stavu německých škol v Olomouci mezi lety 1919–1938. Jsou zde mj. k dispozici stručné zprávy okresního školního inspektora Leopolda Beigla. Okresní školní inspektor např. vykonal mimořádnou inspekci na obecné škole v Olomouci – Novém Světě (Olmütz

– Salzergut), a to v souvislosti se stížnostmi rodičů a následným disciplinárním řízením učitele R. Sallingera. Inspektor L. Beigel učinil dne 19. 11. 1928 následující zjištění:

„Die Ausstattung der Schule mit eigenen Lehrmitteln unzureichend ist. Insbesondere fehlt es an Lehrmitteln für den Naturgeschichts- und den Naturlehreunterricht. Wohl ist die Schule mit Bildwerken im allgemeinen reichlich versorgt, wenn auch die einzelnen Unterrichtsgegenstände nicht gleichmässig bedacht sind. Die Bildwerke für Naturgeschichte sind in ausgiebigem Masse in der Schule vorhanden und befinden sich in tadellosem (ungebrauchten) Zustand. Am traurigsten steht es um die eigenen Lehrmittel für Naturgeschichte und Naturehre. Es fehlt am Notwendigen und das Vorhandene ist in einem zu tiefst verwahrlosten Zustande. Dieser Zustand wurde bei jeder in den letzten Jahren stattgefundenen Visitation der Schule festgestellt und dessen Abstellung – allerdings ohne jeden Erfolg verlangt. Für diesen kläglichen Zustand ist der jeweilige Leiter verantwortlich. Für die Ausgestaltung des Lehrmittelwesens dieser Schule wurde jedes Jahr ein Betrag von 200–400 Kč in Anspruch genommen. Ob dieser Betrag zweckentsprechend Verwendung fand, soll, beantrage ich – durch eine dreigliedrige Kommission festgestellt werden, um so den Schulleiter von dem Verdacht zu befreien, dass mit dem zur Verfügung gestellten Gelde nicht genug haushälterisch umgegangen worden sei.“

Pro ilustraci problému je možno uvést ještě jednu komplexnější zprávu okresního školského inspektora L. Beigla o stavu německých škol v Olomouci k 26. 2. 1931 (protokol č. 49 z 26. 2. 1931):

„Bei den durchgeführten Visitationen wurde festgestellt, dass die Schulgebäude bis auf die Schule in Olmütz-Neugasse, in der eine Klasse nur notdürftig untergebracht ist, den hygienischen und unterrichtlichen Anforderungen in befriedigender Weise entsprechen. Die Schulen in Olmütz-Powel, Olmütz-Neugasse und Olmütz-Neustift besitzen keine Turnhalle, in Olmütz-Powel wird ein Turnzimmer, in der Volksschule in Olmütz-Neugasse wird bei günstiger Jahreszeit in der Turnhalle der tschechischen Volksschule Müllerstrasse geturnt. Keine Schule besitzt einen Schulgarten. Die notwendigen Lehrmittel sind in allen Schulen vorhanden. Der Schulbesuch ist regelmäßig, größere Schulvesämnisse

werden in der letzten Zeit durch Erkältungskrankheiten der Schüler verursacht.

Die Lehrpläne und die schulgesetzlichen Bestimmungen werden in den meisten Schulen gewissenhaft beachtet. Die monatlichen Lehrkonferenzen werden, nach Protokolle gewissenhaft beachtet.

Das Gedeihen der Schule hängt auch von dem harmonischen Zusammenwirken der Lehrkräfte in den Lehrkörpern, den guten Verhältnissen zwischen Schule und Haus und dem Streben nach Fortbildung bei der Lehrerschaft.

Im Besonderen ist von der Volksschule zu sagen, dass der Elementarunterricht besonders erfreuliche und günstige Unterrichts- und Erziehungserfolge zeigt.

Der Gesamtzustand an der Knabenvolksschule ist durchschnittlich ein recht guter. In der ersten, zweiten und fünften Klasse sind sehr gute, in den anderen Klassen gute Erfolge in Unterricht und Erziehung zu verzeichnen.

Die Schule in Olmütz-Powel wird von Oberlehrer Pika in umsichtiger Weise geleitet. Der Fleiss der Lehrer ist anerkennenswert. Die Erfolge sind sehr gut.

In Olmütz-Neustift versieht Lehrer Čepp. Die Erfolge in der 1. und 3. Klasse sind, trotz sehr ungünstiger häuslicher Verhältnisse der meisten Schüler, wozu noch die Verständnislosigkeit der Eltern über die Bedeutung der Schule kommt, auch die bescheidensten Anforderungen nicht befriedigen.

Die gemischte Volksschule in Olmütz-Neugasse (Leitung Oberlehrer Janhuba) weist Klassen mit sg., g., minder guten und unzureichenden Erfolgen auf. Die 1. Kl. verdient Lob, an diese reiht sich die 4. Kl. an. Die 5. und 3. Kl. genügen selbst mäßigen Anforderungen nicht. Die Ursachen sind manigfacher Art. Eine Ursache ist der häufige Lehrerwechsel.

Die unter der Leitung der Fräulein Direktor Rothheiser stehende Mädchenvolksschule zeigt den erfreulichsten Zustand. In diesem Schuljahr wird in allen Klassen der Schule mit ausdauernder Hingabe, nach wohl-durchdachten Methoden und fleissig gearbeitet.“

Jak bylo v úvodu kapitoly uvedeno, k častým tématům zasedání Městského školského výboru pro německé školy byly stavební úpravy

na školách. Například na jaře v roce 1931 byla plánována přístavba obecné školy v Olomouci – Nová ulice. Okresní školní inspektor L. Beigel doporučil na základě návštěvy školy *Městskému školskému výboru* odsouhlasit stavební úpravy. Z jeho zprávy o stavu školní budovy se dozvídáme následující:

„Am 10. 11. 1930 wurde die Gemischte Volksschule in Olmütz-Neugasse einer teilweise Visitation unterzogen und zwar die 4.b Kl. (5. Schuljahr).

Der Gesamtzustand der Klasse ist ein befriedigender.

Bei Besichtigung der Schulräume wurde festgestellt, dass die 2. Klasse in einem unzureichenden Räume (einem ehemaligen Lehrmittelkabinett) notdürftig untergebracht ist.

Auch fehlt es der Schule an einem besonderen Räume, in dem Turnunterricht erteilt werden kann. Das Mitbenützungsrecht der Turnhalle der Schule in der Müllerstrasse ist unzureichend. Die Turnstunden müssen in einer Weise angesetzt werden, die den pädagogischen Anforderungen nicht entspricht. Die Turnhalle ist von der Schule am Wagendrössel so weit entlegen, dass der grösste Teil der Zeit die der körperlichen Erziehung stundenplanmäßig zugewiesen ist, auf dem Wege zu und von der Turnhalle zugebracht wird. Bei ungünstiger Witterung ist ein derartiges Turnen eher eine Gefahr, denn ein Mittel für die körperliche Ertüchtigung.

Da eine einzige Lehrmittelkabinett als Klassenzimmer verwendet wird, fehlt es der Schule an geeigneten Räumen zur Unterbringung der Lehrmittel und Lehrbehelfe.

Für den Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und erziehlischen Handarbeiten muss eine Rücksicht für den Unterricht und die Gesundheit der Schüler ein eigener Raum geschaffen werden.

- Die Abortanlagen sind mangelhaft.

- Ich benachfragte, den Bericht dem Ortsschulrate in Olmütz-Neugasse in Abschrift zuzustellen und ihn auf die gesetzliche Pflicht, für die Unterbringung der Schule Sorge zu tragen, aufmerksam zu machen (§ 25, Absatz 3 des Gesetzes vom 9. 4. 1920 Nr. 292).“

Začátek školního roku na této škole byl proto z důvodu stavebních prací přesunut až na 21. září 1931. Z protokolu č. 54 z 22. října 1931 můžeme mj. zjistit následující: „Heute wurde von einer entsprechend

zusammengesetzten Kommission das aufgestockte Schulgebäude am Wagendrössel (Olm.-Neugasse) übernommen. Durch die Aufstockung des Schulgebäudes wurden die notwendigen Unterrichtsräume geschaffen. Die Schule besitzt derzeit 5 Klassenzimmer, 1 Turnzimmer, 1 Raum für Handarbeiten, 1 Kabinett, 1 Konferenzzimmer und 1 Kanzlei für den Leiter der Schule. Die neuen Lehrzimmer sind mit Tischen und Sesseln und Tafeln ausgestattet. Dem Turnzimmer fehlen gegenwärtig noch die notwendigsten Turngeräte. Der Zubau ist zweckmäßig durchgeführt und macht einen sehr guten und gefälligen Eindruck.“ Okresní školní inspektor L. Beigel se však i přes oficiální pozvání rady rodičů při této škole nezúčastnil slavnostního otevření nové přístavby, za což byl na zasedání Městského školského výboru pro německé školy kritizován. Dotkl se tím rodičů dětí a bylo mu vytknuto, že jeho nepřítomnost neudělala na veřejnosti dobrý dojem, zvláště když se tohoto slavnostního aktu zúčastnili zástupci české místní školní rady. Závěrem bylo konstatováno, že: „Dass dies als eine Missachtung der die Schule fördernden Bestrebungen des Elternrates angesehen wird und es wurde den Inspektor versichert, dass den Eltern gegenüber geäußerte Missachtung Ihrer Bestrebungen auch eine entsprechende Einschätzung seiner Persönlichkeit zur Folge haben werde.“

Kniha protokolů Městského školského výboru pro německé školy v Olomouci vypovídá o značné aktivitě tohoto orgánu související s německým školstvím ve městě. Díky své autenticitě umožňuje blíže nahlédnout do „každodenních“ záležitostí fungování německých olomouckých škol po vzniku ČSR v roce 1918 až do jejího obsazení vojsky wehrmachtu v roce 1939.

Poznámky:

- ¹ SOkA Olomouc, fond M5 – 9 Německý školní městský výbor Olomouc, *Protokolle des Stadtschulausschusses für die deutschen Schulen in Olmütz*, Protokoll No. 55.

Literatura:

- BĚLINA, P. at al. *Dějiny zemí Koruny České*. Praha a Litomyšl: Nakladatelství Paseka, 1993.

KOPÁČ, J. *Dějiny školství a pedagogiky v Československu. I díl. České a slovenské školství a pedagogika v letech 1918-1928*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1971.

SPÁČIL, V., TICHÁK, M. *V čele města Olomouce. Správa města a její představitelé v průběhu století*. Olomouc: Memoria, 2002.

Denní tisk a časopisy:

Die Errichtung des tschechoslowakischen Staates. *Mährisches Tagblatt*, 29. 10. 1918, 40. Jahrgang Nr. 248, s. 2.

Konstituierung der Gemeindevertretung von Groß-Olmütz, *Mährisches Tagblatt*, 4. 7. 1919, 41. Jahrgang, Nr. 151, s. 4–5.

Unsere Heimatstadt bis zur tschechischen Majorisierung, *Olmützer Blätter*, Feber 1977, 25. Jahrgang, Nr. 2, s. 17–19.

Der Verrat am Selbstbestimmungsrecht und seine Folgen, *Olmützer Blätter*, März 1989, 37. Jahrgang, s. 18–19.

Bange Wochen, *Befreite Heimat* – zvláštní vydání týdeníku Deutsches Volksblatt, 15. 10. 1938, 62. Jahrgang, Nr. 2, s. 2.

Archivní prameny:

SOkA fond M5 – 9 – Olomouc Německý školní městský výbor Olomouc, Protokolle des Stadtschulausschusses für die deutschen Schulen in Olmütz vom Sept. 1921 bis Ende 1938.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Gabriela Medvedová

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: gabriela.medvedova@upol.cz

VZDĚLÁNÍ A JEHO INTERKULTURNÍ KONTEXT

**Evropské vzdělávání – jednoduché otázky
bez snadných odpovědí**

František MEZIHORÁK

Abstrakt: Autor tohoto článku soudí, že pro osud evropské integrace je důležitější než ekonomie a politika evropské vzdělávání a výchova. V této oblasti je však mnoho problémů a otázek, z nichž některé tu uvádí – se snahou podnítit čtenáře k přemýšlení a hledání adekvátních odpovědí.

Klíčová slova: Evropa, integrace, výchova, vzdělávání, otázky, problémy

Před dvaceti lety – po „sametové revoluci“, když Československá republika nastoupila cestu k Evropské unii, objevily se s tímto procesem také mnohé otázky. V tehdejší optimistické atmosféře se mi však zdálo, že na většinu těchto otázek dokážu odpovědět. Ale dnes je počet otázek ještě větší a odpovědi nenacházím lehce, ba často si s nimi nevím rady vůbec. Uvedu dále některé z nich a můžeme se v sympoziální diskusi pokoušet o jejich alespoň částečné zodpovězení. Nedokážeme-li to, pak může evropské vzdělávání a vychovávání jen stěží být úspěšné:

Ad 1) Co má být vlastně předmětem evropského vzdělávání – co je to dnes Evropa? Tento problém ostatně řešili i v minulosti mnozí evropští myslitelé, avšak dnes je situace asi ještě komplikovanější. V pradávnou byla Evropa jen appendixem Asie, pak v antice a po nástupu křesťanství získala samostatnost a obvykle byla definována jako prostor

od Středozemního moře k moři Severnímu, od Atlantického oceánu na východ po Ural (přitom někteří evropanstí sjednocovací projektanti, včetně hraběte Coudenhove-Kalergiho, Anglii a Rusko z Evropy vylučovali). Co dnes? Jako členské státy Rady Evropy figurují také Arménie, Ázerbájdžán, Gruzie! Jsou také členy evropské fotbalové organizace UEFA! Rusko má rozsáhlé teritorium za Uralem – patří však tato část jen na základě státní příslušnosti skutečně také do Evropy? Turecko má jen nepatrný kousíček na evropském území, přesto je nanejvýš aktuálním kandidátem členství v EU. A co Izrael – je státem asijským, ale má tisíce souvislostí s Evropou! V Asii je arabskými státy izolován (proto také např. hraje mezinárodně fotbal v rámci UEFA, je – byť ne plným členstvím – zastoupen v Radě Evropy atd.). Stane se jednou členem EU? A všeobecně, při pohledu na tendenci Asiatů a Afričanů migrovat do Evropy, nestane se náš kontinent za padesát let fakticky opět jen přívěskem Asie?

Ad 2) Když navážu na poslední slova předchozího odstavce, ptám se – kdo jsou a kdo budou Evropané? Faktem je stále větší imigrace a zároveň vysoká natalita asijských a afrických imigrantů a současně stále nižší natalita skoro všech evropských národů (srov. Jarmara, 2006). Při tomto protikladném tempu se nevyhneme pochybnostem, co bude evropská identita v budoucnosti znamenat, o čem budeme vlastně hovořit, když užijeme pojmu Evropané?

Ad 3) Tato imigrace přináší stále větší problémy – také proto, že vysoký počet imigrantů se nechce ve své nové evropské vlasti vůbec integrovat. Výmluvné je, když nyní už i kancléřka země s velkou tolerancí a vstřícností vůči imigrantům – Německa – konstatuje, že tzv. multikulturalismus nebyl v praxi úspěšný a Německo musí nastoupit jiný kurz v imigrační politice. Jak daleko má jít evropská demokracie, tolerance, liberalismus, když jsou konfrontovány se zcela protikladnými tendencemi imigrantů, přicházejících z naprosto odlišných kultur a systémů? Takzvaná politická korektnost už nyní vede k absurditě, že kritika této situace bezbřehé ústupnosti je téměř nemožná (viz případ ministra Sarrazina). Má tedy Evropa vůbec bránit svoji integritu, nebo

zcela naivně a idealisticky hledět vstříc „zániku Západu“ (když užijeme metafory evropského klasika)?

Ad 4) Platí ještě, že křesťanství bylo a bude základním zdrojem evropské kultury? Při diskusích o evropské ústavě se už opatrní evropští politikové bránili tomu, aby do její preambule bylo křesťanství včleněno. Co přijde dále – kde bude Evropa hledat svou duchovní budoucnost, když ne v hodnotách křesťanství? Agresivní islám má nesrovnatelně větší šance než holubičí křesťanství. Má se stát toto duchovní perspektivou Evropy? (Porovnejme jen fakt vzniku stovek mešit v evropských zemích s téměř nulovou bilancí nových křesťanských chrámů v zemích asijských a afrických.) Jak dlouho ještě bude trvat, než skončí evropská svoboda vyjadřování, protože militantní islamisté hrozí okamžitě násilím a zbraněmi, když nějaká věta není dle jejich chuti!

Ad 5) Jakou kulturu – kultury máme nadále pěstovat a rozvíjet v rámci evropského vzdělávání? Nespějeme k tomu, že místo soužití kultur dojde nakonec k tomu, že na troskách někdejší anticko-křesťanské kultury bude vládnout Evropě kultura sousedních kontinentů?

Ad 6) Kam má dospět integrace Evropy? Má být EU jen ekonomicko-obchodní společenství (jak si v podstatě představuje např. Václav Klaus), nebo se má integrace soustavně prohlubovat ve všech sférách? Má to být konfederace, federace nebo superstát? Neznačená Evropa regionů a svazků regionů riziko tříštění jednotné Evropy? Proč soustavně roste, přes obecnou kritiku, „bruselský byrokratismus“, poškozující mnohdy důvěru veřejnosti ve správnost myšlenky EU? Jak se má vyvíjet Evropský parlament, dnes často nepřiliš smysluplně pracující a nabubřelý počtem poslanců s mimořádnými platy a výhodami? Co s Radou Evropy, která zřejmě už splnila svou historickou roli a dnes představuje velmi početnou a nákladnou instituci (s tisícem úředníků, kteří jakoby už žili sami pro sebe) produkující stovky rezolucí ke všemu možnému, schvalované zlomkem členů Parlamentního shromáždění, které pak téměř nikoho nezajímají? (Před časem jsem zveřejnil úvahu, zda by bylo funkční proměnit – ovšem silně zredukovanou – Radu Evropy v senát

EU.) Co s Evropským soudem pro lidská práva, který sice trestá evropské státy např. za předlouhé soudní termíny, ale sám má už (při prudkém nárůstu stížností) tytéž problémy?

Ad 7) Jak je možné, že i na půdě EU znovu rozkvétá nacionalismus a nebyli jsme schopni dosud ani staré animozity, averze, nenávisti, myšlenkové stereotypy, falešné mýty a všechna další rezidua minulosti vymýtit z národních povědomí? Proč dosud nevznikl evropský dějepis, který by obsahoval skutečně objektivní, pravdivý výklad evropských dějin, ačkoliv i to má pro porozumění a usmíření evropských národů zásadní význam?

Ad 8) Státy EU mají svou samostatnou školskou politiku. EU sice dalekosáhle podporuje nejrůznější projekty a programy v této oblasti, ale není snad načase pokročit směrem k optimální kompatibilitě vzdělávacích národních systémů? (Bohužel mnohé výzkumné a vzdělávací projekty, financované EU, jsou jen „potěmkinovskými“, zneužívajícími evropské peníze bez skutečného přínosu.) Nepotřebuje Evropa kromě zrychlování ekonomické a politické integrace také rychlejší (ovšem promyšlenou) integraci ve výchově a vzdělávání?

Ad 9) Jsou učitelé a vychovatelé jen Sisyfové na poli výchovy a vzdělání ve srovnání s vlivem tzv. masových médií? Je ještě možné obnovit autoritu, kterou škola a učitelé (dnes téměř kázeňsky bezmocní) v minulosti měli? Jaké nebezpečí přinášejí snahy nahradit stále více živého učitele počítačem? Je jen utopií vidina školy prakticky bez lidského kontaktu mezi učitelem a žákem?

Ad 10) Mé otázky jistě nevyznívají příliš optimisticky a může vzniknout dojem, že naše usilování v evropské výchově a vzdělávání vlastně nemá smysl. Ale smyslem mých snad až příliš provokativních otázek je, abychom se pokoušeli hledat odpovědi a z nich vyplývající postupy na tomto poli. Často jsem již publikoval své přesvědčení, že Evropa sice může dosahovat dalších úspěchů v ekonomické a politické sféře, ale zůstane „kolosem na hliněných nohou“, pokud se podstatně a hluboce

nepropojí duchovně. To je ovšem úkol mimořádně obtížný – evropanská výchova a vzdělávání jsou nejtěžšími úkoly, které před učiteli a vychovateli v Evropě stojí. Jakou však by měla EU perspektivu bez jejich řešení? Pokud bychom nebyli na této cestě úspěšní, pak „budiž bůh milostiv naší Evropě!“.

Literatura:

- JARMARA, T. Multikulturalismus v politické praxi Evropské unie a České republiky: Kulturní integrace. In. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Paedagogica. Civilia VI*. Praha: Nakladatelství EPOCH, VUP Olomouc, 2010. s. 12–18.
- MEZIHORÁK, F. Pyrrhussiege des Europeanismus? In WICHARD, R. (Hrsg.) *Mittleuropa. Geistige Grundlagen-Geschichte und Gegenwart- Pädagogische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Stiftung Haus der Action 365, 2005. S. 92–98.
- MEZIHORÁK, F., NELEŠOVSKÁ, A. Residuen in national consciousness – andragogical task. In *Regionalisierung – Internationalisierung*. Pécs: Kiadó Pécsi Tudományegyetem, 2008. s. 56–61.
- MEZIHORÁK, F. Homo europaeus. In *Człowiek w świecie natury i kultury*. Racibórz, 2009. s. 236–241.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.

Kontakt na autora příspěvku:

Prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: frantisek.mezihorak@upol.cz

Studium filosofie je studiem kultury

Zdeněk NOVOTNÝ

Abstrakt: Příspěvek má za cíl podpořit předpoklad, že určitý filosofický systém představuje jakousi duchovní, myšlenkovou, zobecňující transformaci kulturních jevů dané společnosti, a opačně také to, že z charakteru filosofie je možno usuzovat na charakter duchovní kultury. V evropském kontextu se snaží ukázat důsledky kontinentálního racionalismu na straně jedné a britského empirismu na straně druhé. Tímto prizmatem je posuzována také novější česká filosofie.

Klíčová slova: kultura, filosofie, racionalismus, empirismus, uzavřené systémy, jistota, pochybnost, tolerance

Co je kultura a co je filosofie? Obecně akceptovatelná definice těchto pojmů asi neexistuje, ale má se za to, že kultura je širší pojem a že filosofie je součástí kultury. Možná se dá říci, že určitá konkrétní filosofie či filosofický systém představuje jakousi duchovní, myšlenkovou, zobecňující transformaci kulturních jevů dané společnosti. Pokud přijmeme tento předpoklad, bude platit také obrácený vztah: z charakteru filosofie je možno usuzovat na charakter duchovní kultury.

Zkusme se podívat na historický vývoj tohoto vztahu v našich evropských podmínkách. Kolébkou evropské civilizace a kultury je staré Řecko, které vykazovalo obdobné rysy jako jiné tehdejší vyspělé mimoevropské civilizace a kultury. Řecké myšlení je obecným základem

dalšího filosofování až do současnosti. Proto se např. k Platónovi a Aristotelovi stále vracíme. A nejen my v Evropě, ale filosofové prakticky v celém světě. Další vývoj civilizací a kultur vedl ke stále větší diverzifikaci. Jistý univerzalismus, který má ne náhodou svůj základ opět v Platónovi a Aristotelovi, ještě přetrvává v evropském středověku. Avšak už v renesanci začíná budování rozdílných a svěbytných kultur, ne ještě národních, ale odpoutáním se od scholastického univerzalismu dochází k vytváření většího prostoru pro odlišnosti a jejich relativně svobodný rozvoj.

V novověku, který filosoficky začíná R. Descartem na evropském kontinentě a J. Lockem (částečně už F. Baconem) v ostrovní říši, se proti sobě vyhraňují racionalismus s pojetím subjektu obdařeného vrozenými rozumovými dispozicemi, a empirismus (senzualismus), pro který je lidská mysl (mind) bezprostředně po narození tabula rasa, a teprve smyslová zkušenost ji naplňuje obsahem. To už jsou koncepce hodně odlišné, přímo protikladné. Po R. Descartovi racionalistickou linii promýšlejí B. Spinoza a G. W. Leibniz, empirickou po J. Lockovi pak G. Berkeley, a dovršuje ji D. Hume, který celou dosavadní filosofii šokuje zjištěním, že jedinými jistými danostmi jsou percepce, smyslová data, a že vidět za nimi něco více (mimosmyslovou skutečnost) je z přísně vědeckého hlediska neoprávněné. Tím je zpochybněna existence jakékoliv substance (materiální i duchovní), dokonce i neotřesitelná jistota Descartova „cogito ergo sum“. Nejvíce ovšem Hume zapůsobil svou analýzou a kritikou kauzality. Nepoznáváme příčinné působení, ale pouze opakovanou, pravidelnou následnost událostí. Na Humovu skepsi reaguje I. Kant, který uznává potřebu kritického myšlení a překonání staré metafyziky a nalézá jistotu v „čistém“ rozumu samém. Pokantovští němečtí filosofové J. G. Fichte, F. W. J. Schelling, G. W. F. Hegel, L. Feuerbach, K. Marx (B. Engels), F. Nietzsche, E. Husserl, M. Heidegger vytvářejí velké všezahrnující a všeřešící víceméně uzavřené nebo alespoň završené systémy. Všechny mají stejný společný rys: faustovství, titanismus. Jsou to jakési „samonosné konstrukce“ vnitřně konzistentní, mající svou logiku, žijící vlastním životem, bez rizika konfliktu s jakoukoli mimofilosofickou realitou. Tyto výtvořiny ducha se prohlašují za realitu samu nebo alespoň za výraz či pravdivý odraz reality.

Naproti tomu empirismus, šířící se hlavně ve Velké Británii, s žádnými vykonstruovanými systémy idejí nepracuje, drží se „při zemi“, a tím tvoří základ pro střízlivou, věcnou filosofii připouštějící pochybnosti, toleranci, která se pak přenáší i do společenského života a je základem demokracie a svobody. Neumožňuje takové „vzlety“ (viz G. W. F. Hegel, E. Husserl) nebo spíše „úlety“ (viz J. G. Fichte, F. Nietzsche) jako německá pokantovská filosofie.

Zcela jinak je tomu s filosofií, která vznikla v USA a je známa jako pragmatismus. Je výsledkem výzvy, kterou filosofii adresuje realita života, praxe. Rozhodující jsou praktické důsledky filosofie a jejích idejí, tedy odpověď na otázku, čím může být filosofie prospěšná životu. Totéž platí i pro náboženství.

Mohli bychom procházet filosofiemi dalších zemí a národů (zajímavá by byla sonda např. do ruského myšlení, ale tím – zejména nihilismem F. M. Dostojevského – se zabýval T. G. Masaryk), ale zůstaneme u hlavních proudů novověké filosofie – kontinentálního racionalismu a ostrovního empirismu, jak byly ve svých počátcích reprezentovány už velkými metafyzickými systémy R. Descarta, B. Spinozy a G. W. Leibnize, na které pak navazovali právě především němečtí filosofové, a na druhé straně J. Lockem, G. Berkeleym a D. Humem, kteří předznamenali pozdější pozitivismus.

Vraťme se nyní k myšlence, kterou jsme vložili do názvu našeho příspěvku: studiem každé opravdové filosofie poznáváme určitý způsob myšlení, světový názor, a zprostředkovaně i přístup ke skutečnosti, k věcem běžného života. Takto například lépe pochopíme, jak je možné, že národ s tak vyspělou vzdělaností a kulturou, jaké dosáhli Němci, dokázal přijmout rasistickou „teorii“, a tím i všechny důsledky z ní plynoucí. Šlo o vnitřně bezrozporný systém se svou vlastní logikou a vlastními hodnotícími kritérii – tak jak to odpovídá charakteru myšlení nejznámějších německých pokantovských filosofů. Každý z nich sebevědomě prohlašoval svůj systém za jediný možný a logicky správný. G. W. F. Hegel, oficiální filosof Pruska 19. století, pochopil dějiny jako projev vývoje ducha a pruský stát jako dovršení společenského vývoje. Tím bylo ospravedlněno vše, čeho se tento stát dopouštěl. Ideologie nacismu se inspirovala J. G. Fichtem a F. Nietzsche. Komunistické

totalitární nebo autoritativní režimy využívaly zjednodušující materialismus a ekonomismus, revoluční utopismus Marxova učení o společnosti. Všechny tyto ve své době vládnoucí ideologie rozhodujícím způsobem poznamenaly celé oblasti kultury jednotlivých států. Nejzávažněji a zároveň nejtragičtěji se marxistická revolučnost projevila ve formě terorismu tzv. rudých brigád v některých evropských zemích, kulturní revoluce v Číně, u rudých Khmerů v Kambodži, ale ve větší či menší míře i jinde ve světě.

Své úvahy uzavřeme posouzením české novověké filosofie právě z tohoto pohledu. Vzhledem ke geografické poloze, blízkosti a chtěnému či nechtěnému permanentnímu prolínání české a německé kultury, zejména pak pro velkou převahu německého jazyka a německé literatury v tehdejší českém prostoru, byli nejvýznamnější čeští myslitelé 19. století jednoznačně pod vlivem německého osvícenství – ve filosofii především I. Kanta a G. W. F. Hegela, dále pak J. G. Herdera, J. W. Goetheho, F. Schillera a J. F. Herbarta. Všechny tyto filosofické a literární velikány T. G. Masaryk velmi dobře znal, oblíbil si J. W. Goetha a ve filosofii se snažil pochopit I. Kanta, ale rozhodující bylo pro něj setkání s filosofií D. Huma a A. Comta, kterou hodnotil jako důsledně vědeckou v protikladu k metafyzické spekulaci německých filosofů. Proto T. G. Masaryk usiloval o vymanění se české vědy a filosofie z německého vlivu a stal se prvním propagátorem D. Huma a A. Comta v českých zemích, a to dlouho před vznikem samostatné Československé republiky, na němž měl rozhodující podíl.

První světová válka skončila zánikem prusko-rakouského absolutismu a vítězstvím britsko-francouzského demokratismu a liberalismu. Ve svobodných demokratických poměrech Československa se pak nejvíce rozšířila filosofie pozitivismu, ale vedle ní se rozvíjela i protipozitivistická metafyzická a náboženská filosofie, také strukturalismus, lingvistická filosofie, fenomenologie, marxismus apod. Sám Masaryk se nezařadil do žádného proudu, usiloval o vědeckou filosofii, ale věřil v Boha a byl přesvědčen, že vědecký světový názor je slučitelný s předpokladem boží existence. Každý intelektuál si mohl vybrat z široké a pestré ideové škály, kterou nabízely necenzurované školství a kultura, a také církve a politické strany. Až do svého zániku bylo předválečné

Československo ostrůvkem svobody a demokracie ve střední Evropě. Bylo poznat, že jak jeho zakladatel T. G. Masaryk, tak jeho nástupce E. Beneš měli důkladné filosofické vzdělání. Totéž se ovšem bohužel nedalo říci o ostatních evropských politicích a státnících, kteří rozhodovali o její budoucnosti.

Celé 20. století, první a druhá světová válka, továrny na smrt, rozdělení světa, globalizace, ekologická krize, terorismus, hroucení tradičních hodnot – to všechno je také bohužel realita, která se však vymkla všem dosavadním představám a myšlenkovým modelům a předčila jakoukoli fantazii. Jejím duchovním filosofickým výrazem je existencialismus, filosofická antropologie, postmodernismus a oživení iracionalistických proudů. Vlastní pedagogická zkušenost ukazuje, že dnešní mladí lidé, studenti, nacházejí zálibu ve F. Nietzsche, v postmodernistickém odmítání rozumu a jeho řádu, tradičních hodnot a autorit, v orientálním myšlení, někteří sympatizují s islámem.

Nemohu než opakovat to, co říkám ve svých referátech na našich společných setkáních už řadu let: uchovejme si, rozvíjejme a pěstujme v naší mládeži to, čemu říkáme evropské, v antice zrozené filosofické myšlení s jeho racionalitou, zdravou skepsí a kritičností, s humanistickou morálkou a tolerantností. Osvojujme si tyto ideje a na nich dále budujme svou kulturu.

Vybraná literatura:

- BEDNÁŘ, M. *České myšlení*. Praha: 1996.
- BERKELEY, G. *Pojednání o základech lidského poznání*. Praha 1938, 1995.
- ČAPEK, K. *Hovory s T. G. Masarykem*. Praha, 1990
- DESCARTES, R. *Rozprava o metodě*. Praha 1933, 1947.
- DESCARTES, R. *Úvahy o první filosofii*. Praha, 1970.
- FEUERBACH, L. *Podstata křesťanství*. Praha, 1954.
- FEUERBACH, L. *Zásady filosofie budoucnosti a jiné filosofické práce*. Praha, 1959.
- GABRIEL, J. a kol. *Slovník českých filozofů*. Brno, 1998.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenologie ducha*. Praha, 1960.
- HEIDEGGER, M. *Bytí a čas*. Praha, 1996.
- HORYNA, B. a kol. *Filosofický slovník*. Olomouc, 2002.
- HUME, D. *Zkoumání lidského rozumu*. Praha, 1971, 1972.

- HUSSERL, E. *Karteziánské meditace*. Praha, 1968.
- JAMES, W. *Pragmatismus, nové jméno pro staré způsoby myšlení*. Praha, 1918, Brno, 2003.
- JASPERS, K. *Otázka viny*. Praha, 1991.
- KANT, I. *Prolegomena ke každé příští metafyzice, jež se bude moci stát vědou*. Praha, 1916, 1972, 1992.
- KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha, 1910, 1976.
- LEIBNIZ, G. W. *Monadologie*. Praha, 1925, 1982.
- LENIN, V. I. *Materialismus a empiriokriticismus*. Praha, 1952.
- LOCKE, J. *Esej o lidském rozumu*. Praha, 1984.
- LYOTARD, J. F. *O postmodernismu*. Praha, 1993.
- MARITAIN, J. *Křesťanský humanismus*. Praha, 1947.
- MARX, K.: *Ekonomicko-filosofické rukopisy z r. 1844*. Praha, 1961.
- MASARYK, T. G. *Ideály humanitní*. Praha, 1901, 1968.
- MASARYK, T. G. *Počet pravděpodobnosti a Humova skepse*. Praha, 1883.
- NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. Praha, 1914, 1920, 1968, 1995.
- POPPER, K. R. *Věčné hledání. Intelektuální autobiografie*. Praha, 1995.
- RUSSELL, B. *Logika, jazyk, věda*. Praha, 1967.
- SARTRE, J. P. *Marxismus a existencialismus*. Praha, 1966.
- SCHOPENHAUER, A. *Svět jako vůle a představa*. Praha, 1911–1917.
- SPINOZA, B. *Etika*. Praha, 1925, 1977.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří, 2007.

Kontakt na autora příspěvku:

doc. PhDr. Zdeněk Novotný, CSc.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: zdenek.novotny@upol.cz

Dialog jako jeden z důležitých předpokladů fungování demokratické společnosti

Petr ZIMA

Abstrakt: Článek se zabývá otázkami dialogu, přičemž autor se pokouší problematiku dialogu aplikovat na soudobou českou společnost a především pak na českou politickou scénu. V tomto ohledu si autor rovněž všímá historických paralel s obdobím ČSR let 1918–1938.

Klíčová slova: Dialog, politický dialog, politické strany, Česká republika, morálka, konsenzus, pragmatismus, občanská společnost

V naší současné společnosti se setkáváme s mnohými negativními jevy, jako jsou kupříkladu verbální agresivita, nesnášenlivost, netolerance, fanatismus a nenávist. Musíme čelit také tomu, co se dnes s oblibou označuje jako nízká nebo nedostatečná politická kultura. Dle mého soudu je jednou z příčin tohoto negativního stavu mimo jiné také nízká a nedostatečná úroveň dialogu. Nebo spíše také neochota některých lidí ke vzájemnému dialogu, ke vzájemné rozmluvě, k rozhovoru. Avšak dialog neznamena sám o sobě pouze rozhovor nebo rozmluvu, ale také především ochotu vzájemně se poslouchat a naslouchat si.

Z tohoto důvodu bych se chtěl zamyslet nad některými problémy, které souvisejí s případnou ochotou či neochotou k vzájemnému dialogu, případně nad tím, proč je úroveň (ne)dialogu a vzájemná úroveň komunikace na takové úrovni, na jaké v současnosti je. Jsem si ale

velice dobře vědom toho, že zjišťovat historické, psychologické a mentální příčiny tohoto stavu není vůbec snadné a není to úkolem ani tohoto mého zamyšlení.

Slovo *dialog* znamená rozhovor a pochází z řeckého slova *dialogos*, což znamená rozhovor. Dialogem můžeme rozumět i takovou formu rozhovoru, která se řídí pravidlem, dle kterého se má ve sporném tématu rozhovoru dospět ke společnému významovému obsahu (Delfová, Georg-Lauerová, Heckeneschová, Lemckeová, 1993, s. 62).

Mimo jiné je možno ještě dodat, že dialog probíhá mezi lidmi, a proto je nebo by měla být základem dialogu především jejich vzájemná komunikace. V této souvislosti je možné připomenout, že dialog není vztah, který by měl být založen na principu moci a podřízenosti jednoho člověka (skupiny) nad druhým. Správně by měl být dialog založen na takovém vzájemném vztahu mezi lidmi, který vychází z principu reciprocity (Tamtéž, s. 63).

V sedmém dílu *Ottova slovníku naučného* z roku 1893 je dialog chápán jako rozmluva, rozhovor, staročesky rozmlouvání. Mezi dvěma nebo několika osobami. Je zde kladně hodnoceno především to, že dialog dodává mluvě „zvláštní živosti, jasnosti, zajímavosti“ (Ottův slovník naučný, 1893, s. 459). Také se připomíná důležitý fakt, že dialog je mnohem lepší než pouhý popis, líčení, nebo vyprávění.

Ve *Filosofickém slovníku* autorů Katedry filozofie Filozofické fakulty UP Olomouc jsou v této souvislosti zmíněna hesla mezikulturní dialog a náboženský dialog. Chápání dialogu, tak jak je zde vymezeno, nám velice dobře může posloužit k *obecnému vymezení* některých důležitých zásad a pravidel, které bezesporu mohou platit i obecně, pokud chceme hovořit například o *politickém dialogu*.

Dle filosofa a religionisty Břetislava Horyny označuje dialog „... jazykový akt, sloužící k vyjasnění termínů, zdůvodnění úsudků a vysvětlení dosaženého poznání“ (Filosofický slovník, 1995, s. 88). Zmíněný autor také upozorňuje na fakt, že smyslem dialogu není pouhá výměna informací o náboženstvích, resp. jejich komparace, „... nýbrž porozumění mezi různými náboženstvími, vyvozené z příklonu ke stoupencům jiných náboženství, z poznání základů jejich víry, jakož i z hlubší reflexe vlastních náboženských postojů“ (Tamtéž, s. 88). Jak už bylo zmíněno

domnívám se, že i když se tento názor a toto vymezení týkají oblasti náboženství, dají se do značné míry použít i při politickém dialogu.

Dialog také znamená, že se snažíme porozumět východiskům a vím nejen jiného náboženství (Filosofický slovník, 1995, s. 88), ale i jiné politiky, jiné politické teorie, či odlišné ideologii konkrétní politické strany.

Horyna také zmiňuje některé důležité zásady, které by měly být dodrženy a respektovány při průběhu nejen náboženského, ale jakéhokoli dalšího druhu dialogu, včetně dialogu politického. K těmto zásadám a pravidlům dialogu patří nepředpojatost vztahu k jiným, bezpředsudečnost, otevřenost pro jiná stanoviska, rezignace na absolutizaci vlastní pravdy a také tolerance (Filosofický slovník, 1995, s. 88). A zkusme v této souvislosti zkonfrontovat výše uvedené zásady dialogu s úrovní nejen televizních, ale zejména parlamentních „debat“ a „diskusí“. Jsou v jejich průběhu snad respektována taková pravidla jako např. nepředpojatost, bezpředsudečnost nebo snad ona rezignace na absolutizaci vlastní pravdy? Odpovědět ovšem na otázku, proč se tak neděje, jistě není snadné a příčin tohoto nelichotivého stavu je zřejmě mnoho a ani zde nelze všechny jen vyjmenovat, natož kvalifikovaně analyzovat.

Jedna z příčin neochoty ke vzájemnému dialogu spočívá mj. v tom, že některým politikům chybí nejen patřičná míra tolerance, ale schází jim především noblesa. Tento termín označuje jemnost, ušlechtilost, ale také vyšší společenskou vrstvu (Slovník cizích slov, 1998, s. 235). Od tohoto termínu se pak odvozuje slovo noblesní, což znamená jemný či ušlechtilý (Tamtéž, s. 235). V této souvislosti je možné podotknout, že někteří naši politikové by si jistě rádi hráli, nebo se o to alespoň pokoušeli, na noblesu ve smyslu tzv. vyšší společenské vrstvy. To jistě není špatná věc, ale je to možné pouze za předpokladu, že budou opravdovou noblesou ve smyslu jemnosti a ušlechtilosti. Což je značně komplikované v tom smyslu, že ušlechtilost je především mravní kategorie.

I když je pravdou, že, co se týče noblesy a tolerance, která by měla být jedním z předpokladů politického dialogu, politické prostředí pro tyto hodnoty příliš inspirativní není a dlouho zřejmě nebude. Tento stav je asi zapříčiněn i tím, že politici jsou příliš v zajetí své vlastní moci, zájmů a ideologických zásad svých politických stran.

Jednou z možných překážek nejen dialogu obecně, ale hlavně dialogu politického, jehož jednou variantou může být dialog mezi politickými stranami, je to, že politické strany mají tendenci si rozdělovat *stát* a *státní úřady* ne v zájmu občanů, ale pouze ve svém vlastním zájmu jako kořist, jako svůj vlastní zisk. A usiluje-li někdo o zisk a o kořist, musí-li tvrdě bojovat s konkurencí jiných politických stran, pak pochopitelně nemá zájem na jakékoli formě dialogu, který by ho vnitřně mohl obohacovat. Pokud se politika nebude chápat jako služba občanům, ale jen jako boj o moc, vliv a peníze a také o to, co „urvu“ pro svou partaj, pak je vcelku pochopitelné, že takto orientovaným politikům nikdy nepůjde o dialog, ale pouze o ryze účelové a pragmaticky zaměřené dohody. Při jejich „realizaci“ pak lze snadno překonat tzv. zásadní názorové a ideologické (i když dnes je v módě říkat ideové) rozdíly. Dnes už také politické strany nepořádají ideologické konference, jak to kdysi činila KSČ před rokem 1989, ale pouze „ideové“ konference.

Na negativní skutečnost, že politické strany neslouží občanům, i když se jich a jejich hlasů před volbami velmi vehementně dovolávají, upozorňoval mimo jiné i spisovatel Karel Čapek už v roce 1925. Tehdy na adresu politiků a politických stran napsal: „Ponižuje nás nedůstojnost parlamentu, který i státní nezbytnosti vyřizuje *stranickým handlem*, *ponižuje nás parlamentní systém*, v němž bez hrubé a honorené majority by potřeby státu nebyly uhájeny. *Ponižuje a skličuje nás přízemnost politického jednání*; co jde vysoce nad domácí zájmy stran, je *politickým exponentům tak lhostejno, jako chalupníkovi aviatika*. *Ponižuje nás samozřejmost, se kterou politici machři přijímají fakt, že stát je odevzdán stranám k exploataci*. *Ponižuje nás osobní úroveň mnohých, z nichž strany učinily vladaře nad věcmi národa*. *Ponižuje nás forma i duch politiky, jež vládne pomocí nečistých kompromisů bezohlednými zájmy*.“ (Čapek, 2003, s. 99)

Karel Čapek upozorňoval také na skutečnost, že politici i z občanů dělají državu stran. Upozornil, že občané jsou vůči politickým stranám zcela bezbranní. Tento pocit znechucení a bezmoci občanů vůči politickým partajím Čapek popsal slovy: „*Jakou zbraní se máme bránit my, kteří jsme jednotlivci, proti vám, kteří jste strany? Co vám je po nás? Nejste mandataři naši, nýbrž mandataři stran; neptáte se nás, nýbrž*

výkonných výborů stran; nejste odpovědni nám. Mezi námi, kteří jsme jenom občany, a vámi, kteří jste zaměstnanci stran, není nic společného; parlament není tribunou naší, nýbrž zbytečným a nedůstojným předstíráním veřejné kontroly nad politickým handlem. Nemluvíte za nás; jen se o nás dohadujete. Mezi námi a vámi zeje propast, která se nenaplní řečmi na schůzích stran ani předem napsanými a domluvenými rezolucemi.“ (Čapek, 2003, s. 98) Znovu připomínám, že tato slova Čapek napsal dne 21. 6. 1925 v *Lidových novinách*.

Pokud bychom v tomto textu vynechali plurál „stran“ a zaměnili ho termínem strana ve smyslu KSČ jako státostrany, pak by tato slova výstižně vyjadřovala pocity a nálady občanů před listopadem 1989, včetně Čapkem zmiňovaných „*předem napsaných a dohodnutých rezolucí*“. O to je však smutnější, že tato slova mohou v mnohém ještě intenzivněji vyjadřovat pocity bezmoci a zklamání občanů České republiky ze současné „úrovně“ české politiky. Můžeme se ptát, zdali neplatí o současných českých politicích i následující Čapkova slova: „*Máme ponižující vědomí, že s námi političtí lidé dělají, co je jim libo. Jsme jim dobří jen k tomu, abychom jim odevzdali hlas; vše další, co nám demokracie dává, je politická bezmoc. Sneseš takovou bezmoc, pokud je demokracie v pořádku, ale dusíš se jí, jakmile si uvědomuješ, že demokracie jde špatnými cestami.*“ (Čapek, 2003, s. 98)

V současnosti nejde o to, moralisticky uvažovat nad tím, zdali se demokracie v České republice ubírá „*dobrymi nebo špatnými cestami*“. Tento problém nevyřeší ani sebekvalifikovanější tým politologů, sociologů nebo psychologů. V této souvislosti se nám nabízejí mnohé otázky. Například zdali politické strany nefungují v mnohém *stejně* nebo *podobně* bez ohledu na to, zda působí v demokratickém nebo totalitním systému. Je jistě ku prospěchu věci, že politické strany (jako „kdysi“ monopolní KSČ) nepůsobí přímo na pracovištích, tj. ve školách, úřadech a jinde. Zde je však nasnadě další otázka, zdali se *vliv* politických stran, hlavně na ministerstvech a úřadech různé úrovně neprosazuje spíše *nepřímo*. A jestliže ano, tak v jaké *míře* a *intenzitě* a jakými *cestami* a *mechanismy* může k tomuto vlivu docházet. Jestliže si politické strany rozdělí či „rozparcelují“ stát nebo regiony, pak k tomuto prosazování vůle a zájmů jednotlivých politických stran docházet musí. Další otázka

souvisí s tím, že před rokem 1989 docházelo k politizaci státní správy prostřednictvím vedoucí úlohy KSČ. Ale nedochází k podobnému jevu i dnes v pluralitní demokracii?

Jedním z požadavků a hesel nadšeně pronášených v listopadu a prosinci roku 1989 bylo, že úřady a ministerstva nemají být obsazovány na základě příslušnosti ke „správné“ politické straně. Ale jak je tomu dnes? Každá parlamentní strana se snaží do úřadů a dozorčích rad prosazovat své novodobé „nomenklaturní kádry“. V minulosti bylo členství v komunistické straně někdy prostředkem a „výtahem“ k moci a funkci. Dnes, kdy sice existuje pluralismus politických stran, však podobný mechanismus *existuje i nadále*, a to zejména u parlamentních stran. A jestliže je i v demokratických poměrech úředník, náměstek nebo hejtman spíše „věrný straník“ nebo uznávaný a respektovaný odborník na svém místě, to se i dnes posuzuje a zjišťuje velice obtížně. Na obsazování funkcí a různých výhodných postů na základě členství v té „správné“ straně poukazoval i Čapek. Protože on sám v rámci obecného zájmu a prospěchu pochopitelně kladl důraz především na odbornost než na členství v politických stranách. Činil tak i proto, že mu nikdy nebyl cizí zájem o člověka jako občana. Z toho důvodu také napsal, že: „... *občan, který není náhodou zrovna poslancem nebo sekretářem nějaké strany, nemá naprostého pochopení pro zásadu, že spravovat dejme tomu železnice má v zájmu občanských svobod spíše bývalý úředník univerzitní knihovny nežli skutečný železničář a tak dále*“ (Čapek, 2003, s. 114).

K těmto výše zmíněným, ale i mnoha dalším problémům dochází dle mého mínění i proto, že ve společnosti a ani v politických stranách *nedochází k dialogu*. A to zejména v těchto oblastech. Nedochází k dialogu *mezi politickými stranami*. Místo dialogu zde dochází spíše k účelově zaměřeným mocenským dohodám a, jak uvádí Čapek, stranickým handlům (Čapek, 2003, s. 99). Dále neprobíhá dialog *mezi občany a politickými stranami*. Před volbami se jedná spíše o *monolog stranických vůdců* než o obohacující výměnu názorů ve formě dialogu.

Můžeme se také ptát, zdali probíhá dialog – ve smyslu vzájemného obohacení a inspirace – *uvnitř* politických stran samotných. Zda-li tam nejde spíše o pragmaticky laděný boj o moc a o boj o pořadí

na kandidátních listinách do příštích voleb. Možný dialog uvnitř politických stran je ztížen také tím, že o důležitých věcech nerozhodují řadoví členové strany, ale pouze úzké vedení strany, stranická oligarchie. Což se do značné míry podobá mechanismu rozhodování uvnitř bývalé komunistické strany Československa. I když je pravdou, že současné politické strany zřejmě naštěstí nevyžadují po svých členech takovou názorovou a ideovou disciplínu jako kdysi KSČ. V demokratických poměrech mohou možní „rebelové“ z dané politické strany odejít takřkajíc „bez následků“ na osobní život a kariéru a mohou zakládat nové politické strany. Což byla před rokem 1989 věc nejen neproveditelná, ale i nemyslitelná. A kromě toho nebylo možné o podobné variantě ani diskutovat. Vždyť to, jak komunistická strana už od svého vzniku zacházela se svými tzv. odpadlíky, jinověrci a reformátory, je téma samo o sobě.

Bylo konstatováno, že politické strany nejsou leckdy ochotny vést dialog s občany, s občanskou společností. Mnohem pohodlnější než vést dialog je snaha některých politiků za každou cenu se „vnutit“ do televize a jiných médií, případně se namísto dialogu snaží odvolávat se na nejrůznější výzkumy veřejného mínění.

Je ale pravdou, že na lokální nebo komunální úrovni se zřejmě dialog mezi politickými stranami v zastupitelstvech realizuje lépe. Je tomu tak proto, že strany a jejich zastupitelé jsou více pod kontrolou občanů a musejí brát větší ohled na obecné zájmy, než je tomu na celostátní a krajské úrovni nebo ve větších městech. Ale pokud se jedná o bezprostřední finanční nebo jiné důležité materiální zájmy skupin a jednotlivců, může se stát, že vlivem této motivace mohou společně hlasovat i politické strany, které jsou ideologicky a programově diametrálně odlišné. Ale k tomuto jevu nedochází na základě dialogu, ale spíše na základě pragmatických dohod, které jsou motivovány hlavně materiálními a mocenskými zájmy. A to jak na celostátní, tak i na lokální úrovni nebo ve větších městech. Je to zřejmě dáno i tím, že současný důraz na moc, peníze, kariéru, konzumní způsob života a s tím spojenou myšlenkovou lenost a pohodlnost opravdovému dialogu příliš nepřeje.

Můžeme se také ptát, kteří z těch, jež jsou fakticky držiteli moci nebo „jen“ o moc usilují, mají vůbec zájem o jakoukoli formu dialogu uvnitř

strany, mezi stranami nebo mezi nimi a občanskou společností. Protože jakýkoli dialog, jak známo, výkon moci vždy spíše komplikoval. Což platí nejen pro totalitní, ale i pro demokratickou společnost. Této skutečnosti si byli velice dobře vědomi zejména představitelé totalitní moci, kteří se s výjimkou Pražského jara jakémukoli dialogu s veřejností přímo úzkostlivě vyhýbali. Autor této úvahy si v této souvislosti vzpomíná na jednu ze „zásad“ stranického vedení z doby před listopadem 1989, která zněla *„Povedeme dialog, ale ne s každým.“* Měli bychom se však zamýšlet nad tím, do jaké míry je dnes situace běžného občana a jeho *reálných možností komunikace* s mocí jiná nebo do jaké míry se v něčem podobá situaci před rokem 1989. Dnes sice občané mohou kriticky psát do novin. Ale pokud jsou nositelé moci (na jakékoli úrovni) dostatečně morálně otrlí a cyničtí, pak si nemusejí i z oprávněné kritiky nic dělat. Zvláště tehdy, pokud mají dostatečné tzv. politické krytí. Podobně jako v období vlády komunistické strany.

Důsledkem neochoty politiků k dialogu s občany jsou nejrůznější projevy arogance a svévole moci, vůči kterým není imunní ani politický systém dnešní České republiky. Dle mínění filosofa Erazima Koháka však „... *svévole jakékoliv moci nepodporuje ani svobodu, ani demokracii*“ (Zajíc, Šantora, 2001, s. 26). Dalšími z předpokladů fungování demokracie jsou právě dialog, vzájemná komunikace a diskuse. Ty by měly probíhat nejen v politice, ale i na akademické půdě. Česká společnost však leckdy není schopna ani ochotna kvalitní diskuse a dialogy podstupovat. Nebo je chápe příliš zjednodušeně až primitivně. Erazim Kohák v této souvislosti říká, že: *„Tak či onak základem diskuse (ve smyslu a formě rozpravy, výměny a obhajoby názorů – poznámka autora) není to, že vyjádřím svůj názor, ale především to, že jsem ochoten vyslechnout názor toho druhého. Jinak je diskuse spíše překřikováním.“* (Zajíc, Šantora, 2001 s. 31) Tyto záležitosti souvisejí také s tím, že česká společnost jako by ztratila schopnost si vzájemně naslouchat. A proto je jí vcelku spíše cizí věcná a tolerantní diskuse. Ale demokracii nemůžeme zjednodušeně chápat jako pouhý boj o moc, vlivné funkce a finance. V jisté formě se tyto jevy projevují také jako svérázný boj všech proti všem, ve kterém zvítězí ti nejvíce bezohlední (Srov. Zajíc, Šantora, 2001, s. 32).

Nedostatek ochoty a vůle k dialogu, a to napříč jak politickými stranami, tak i celou společností, se může projevit také tím, že o hledání možného konsenzu v nejrůznějších oblastech se už nikdo příliš nesnaží. Avšak z dlouhodobého hlediska tento negativní stav může v budoucnosti velice nepříznivě ovlivnit další možné směřování společnosti k vyšší kvalitě života.

Literatura:

- DELFOVÁ, H., GEORG-LAUEROVÁ, J., HACKENESCHOVÁ, K., LEMCKEOVÁ, M., *Lexikon filosofie*. Bratislava: Obzor, 1993.
- ČAPEK, K. *O demokracii, novinách a českých poměrech*. Praha: Academia, 2003.
- Filosofický slovník. Olomouc: FIN, 1995.
- Ottův slovník naučný*. 7. díl. Praha: J. Otto, 1893.
- Slovník cizích slov*, Praha: Encyklopedický dům, 1998.
- ZAJÍC, J., ŠANTORA, R. *Erazim Kohák. Poutník po hvězdách*. Praha: Portál 2001.

Kontakt na autora příspěvku:

PhDr. Petr Zima, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: petr.zima@upol.cz

Politická propaganda a princip výstavby její jazykové stránky

Michal PROCHÁZKA

Abstrakt: Autor článku se zabývá jazykem politické propagandy s jeho specifickými řečnickými prostředky a obsahovou vyprázdňeností. Poukazuje i na aktuálnost daného tématu a jeho využití při školní výuce.

Klíčová slova: Politická propaganda, výchova k občanství, jazykové prostředky, manipulace

Tento článek vychází z diplomové práce, v níž jsem se problematikou politické propagandy zabýval. Poznatky, které jsem v diplomové práci shromáždil, považuji i s odstupem let za cenné a využitelné ve výchovně-vzdělávacím procesu. K jejich publikování přistupuji mj. i proto, že zejména vyučujícím humanitně zaměřených předmětů – dějepis, český jazyk, výchova k občanství (základy společenských věd na středních školách) – poskytuje řadu příkladů, jež se dají při výuce zužitkovat. Článek také reflektuje aktuální pojetí oborové didaktiky občanského a společenskovědního základu coby samostatné pedagogické disciplíny, jejímž předmětem je občanské vědomí a vzdělávání „společnosti v oblasti občanského vědomí, zejména pak výukou a učením se občanské nauce a výchově coby konkrétnímu vyučovacímu předmětu“. (Staněk, 2009, s. 22)

„Propagandou se zpravidla rozumí soustředěná a promyšlená snaha získat veřejnost pro určitý pohled na nějaké téma, určité jednání či

osvojení si určitého souboru představ a názorů (určité ideologie) a současně stejně soustředěná a promyšlená snaha vyloučit jakékoliv pohledy, představy či ideologie alternativní.“ (Burton, 2003, s. 144)

Primárním záměrem každého propagandistického sdělení je snaha podsunout vlastní vidění světa a vlastní „nedotknutelné“ pravdy co nejširší skupině lidí (proto bývá propaganda tak často spojována s využitím médií). Děje se tak zpravidla prostředky nenásilnými – nejlépe tak, aby dotyčný jednotlivec vůbec nebyl zpraven o tom, že je někým způsobem manipulováno jeho vědomí. K tomu, aby bylo propagandistické působení vůbec myslitelné, je třeba centrálně ovládat všechna média a informační zdroje, což bude mít ve spojení s potlačením svobody slova a svobodného projevu očekávané výsledky. Jen za těchto podmínek má uvedená propaganda nárok na úspěch. I proto bývá využití propagandy jako politického prostředku často spojováno s nedemokratickými režimy.

Podíváme-li se na četné případy, kdy bylo v lidských dějinách užito (zneužito) politické propagandy k naplnění vlastních cílů, zjistíme největší frekvenci využívání rozličných propagačních metod u totalitních zřízení.¹ Zde platí, že čím je totalitní zřízení „vynalézavější“, tím pestřejší a rozmanitější jsou i propagandistické metody jím užívané. Patrně největší formální dokonalosti politická propaganda doznala v hitlerovském Německu zásluhou brilantního manipulátora Josepha Goebbelse.² Po pádu nacistického Německa byla nacistická ideologie označena za nehumánní a postavena zcela mimo zákon. Řada nacistických zločinců skončila na šibenici, mezi nimi i vlivní představitelé politické propagandy.³

Málokdo ovšem ví, že rozsáhlou propagandistickou činnost vyvíjeli za války i spojenecké země. Ve Velké Británii došla ustanovení ministerstva informací, jež bylo pověřeno cenzurou, filtrací a následnou distribucí všech „prověřených“ zpráv. Propaganda ve Velké Británii však byla jednoznačně orientována k podpoření válečného úsilí země a mobilizaci občanů, nikoliv k politické agitaci a šíření ideologií (srov. Ramonet, 2003, s. 96).

Propagandistické snahy komunistických režimů v tzv. východním bloku byly po válce do značné míry ovlivněny a zdokonaleny postupy,

které užívali při utváření propagandy za války nacisté. Zejména požadavek soustavnosti je pro politickou propagandu té doby charakteristický.

Stěžejní význam v politické propagandě zaujímá jazyk, přirozený komunikační prostředek. Budeme-li blíže nad otázkou jazyka politické propagandy uvažovat, dojdeme k závěru, že přestože se na první pohled jeví jakožto prostředek ideální, vytváří každé sdělení při důkladnějším zamyšlení řadu nežádoucích konotací. Tento fakt je z hlediska politické propagandy problémem číslo jedna. Pro propagátora – můžeme také směle říci tvůrce dogmatu, jehož jedinou ambicí je vydávat svou pravdu za jedinou správnou co nejširší skupině lidí v podobě, aby nevyvolávala pražádné pochybnosti o své oprávněnosti a pravdivosti – je tedy hlavním úkolem dát sdělení takovou podobu, aby o jeho skutečném významu nebylo možné pochybovat. Jak tohoto výsledku dosáhne? Odborník na jazyk politické propagandy P. Fidelius se domnívá, že k naplnění tohoto cíle je důležité splnit dvě základní podmínky. Za prvé je třeba vzít lidem důvěru ve slova, jejich význam a jejich sounáležitost se skutečností. Při druhém kroku potom vytvořit vlastní ustálený pořádek slov. To znamená vybrat sumu vhodných slov a „normalizovat“ jejich význam natolik, že vznikne nový jazyk, v němž bude význam každého slova naprosto zautomatizovaný pro všechny lidské jedince (srov. Fidelius, 1998, s. 182–183).

Jestliže se tedy podaří propagandě přesvědčit lidi o nespolehlivosti slov a vytvořit nový jazyk s přísně daným významem pro každé slovo, má politická moc vyhráno. Jazyk tímto způsobem dojde k nesmírné sémantické vyprázdňenosti pojmů, jejíž důsledky si lépe přiblížíme v druhé části naší práce. Největší škody ovšem tyto zásahy napáchají na mysli samotných lidí. V situaci, kdy je každý termín, výraz, pojem, o jehož významu bychom mohli dříve směle diskutovat, okleštěn do podoby, v níž nabývá jednoho⁴ konkrétního významu, dochází k výrazné deformaci samotného procesu přemýšlení⁵ nad přijímanou skutečností.

„Vznikne tak nová řeč, kde budou slova nedílně spjata s určitými předem vymezenými, přísně kodifikovanými sémantickými obsahy, které bude možno už jen mechanicky spojovat do určitých předem naprogramovaných

řetězců, sestavovat z nich potom rozmanité figury a obrazce. Taková do sebe uzavřená řeč bude vysoce rezistentní vůči tlaku prožívané skutečnosti, její soběstačná logika bude ‚nezranitelná‘. Nezbude zde žádný prostor pro otázku: jakékoliv tázání, a tedy i ‚přemýšlení‘ bude doslova vytěsněno. Myšlení tím sice nebude principiálně znemožněno, bude se však, zbaveno možnosti vyjádření a sdělení, dusit takříkajíc ve vlastní šťávě; každý pokus o zrození myšlenky skončí nutně potratem. Lidská mysl bude prakticky ochromena.“ (Fidelius, 1998, s. 183)

Podobným způsobem se z jazyka stává reálný prostředek politické moci, s jehož přispěním lze velice pohodlně ovládat široké masy.⁶ Deformace lidského myšlení se v tomto světle jeví jako spolehlivý prostředek a nástroj zachování politické moci, který dokonce předčí i další „oblíbené“ způsoby totalitní moci sloužící k podrobení nic netušícího davu, mezi něž patří zastrasování, perzekuce, anebo například omezování osobní svobody jednotlivce. P. Fidelius se dokonce domnívá, že není vůbec nutné, aby příjemce informace věřil, že jsou tvrzení v ní obsažená pravdivá. Je-li postup totalitní moci ve věcech monopolu oficiální dikce dostatečně důsledný, nebude pochyb o tom, že nad pravdivostí předkládaných skutečností se nikdo pozastavovat nebude (Fidelius, 1998, s. 184). Tím postuluje zajímavou otázku nad poddajností lidského myšlení vůči „mediálním autoritám“.

Někteří lingvisté se domnívají, že je možné odhalit propagandistické působení podle charakteristických způsobů prezentace nebo použití jistých výrazových prostředků. G. Burton uvádí například – „podbíživý jazyk, neurčené zdroje, podezřelé kladení prvků za sebe“ (Burton, 2003, s. 148). Zejména poslední prvek stojí za zdůraznění. Kladení prvků (myšleno jazykových) za sebou, neboli volné přiřazení větných struktur čili juxta pozice, patří mezi významné persvazivní techniky, jež jsou sice nenápadné, ale o to víc nebezpečné (srov. Lotko, 1996).

Nyní předkládáme jeden z mnoha příkladů, který velmi vhodně doplňuje skutečnost, již jsme se tu hodnou chvíli zabývali. Citovaný úryvek pochází z periodika vycházejícího v Československu za vlády komunistického režimu a rozepisuje se o V. I. Leninovi coby velkém agitátorovi a propagátorovi komunistických idejí. V závěru úryvku promluví sám Lenin nad tématem politické propagandy.

„Vladimír Iljič Lenin pokládal za nutnou podmínku úspěchu propagandistické činnosti přístupnost výkladu a dovednost spojovat vědeckost se srozumitelností a jednoduchostí výkladu. Ne náhodou napsal do plánu referátu o dubnové konferenci bolševiků v roce 1917: ‚Maximum marxismu – maximum populárnosti a prostoty‘. Tato Leninova poučka vyjadřuje podstatu a dialektickou jednotu obsahu a formy stranické propagandy. Mistrovství Lenina jako propagandisty se projevilo nejen v dovednosti srozumitelně vysvětlovat, ale také jasně a jednoduše argumentovat a být pochopitelný posluchačům. V. I. Lenin v rozhovoru s Klárou Zetkinovou řekl: »Vím jen, že když jsem vystupoval ‚v hodnosti řečníka‘, že jsem myslel stále na dělníky a rolníky jako na své posluchače. Chtěl jsem, aby mi rozuměli. (Ať mluví komunista jakkoli, musí myslet na masy, musí mluvit pro ně.)« Na pracích V. I. Lenina je vidět, jak promyšleně a pečlivě vybíral jazykové prostředky svých projevů, referátů a přednášek.“ (Bednářová, 1981, s. 7–8)

Byť by se mohlo zdát, že ocitovaná pasáž textu o V. I. Leninovi s naším tématem souvisí pouze úzce a je do textu vepsána ze svévole autora, domnívám se, že její vložení je oprávněné a nanejvýš správné. Text o politické propagandě nenahraditelným způsobem reprezentuje základní charakteristiky politické propagandy, že jej shledáváme přínosným pro verifikaci a podporu našich předchozích stanovisek.

Z pohledu současného člověka, žijícího v demokratické společnosti s pluralitním politickým systémem, se může zdát obdobný rozbor jazykových prostředků využívaných politickou propagandou neaktuální, pouze s historickou platností. Nicméně je tomu skutečně tak? Nejsme i dnes častokrát svědky obdobného zneužívání médií k prosazování vlastních politických názorů a myšlenek? Domníváme se, že člověk občansky interesovaný a aktivní si odpoví v souladu s naším názorem kladně. A právě tato predikce nás nutí k novému zamyšlení nad článkem a tvrzení, že jeho platnost je i dnes aktuální a je nanejvýš potřebné, abychom se poučili a každé ovlivňování ze strany politických elit zavčasu odhalili.¹⁶ Samozřejmě se i politická propaganda postupem času modifikovala, stala se vynalézavější a tím i rafinovanější, nicméně její princip zůstává vždy stejný – ovlivnit jedince a získat jej pro svou ideu, své vidění světa. Samotné pojednání o jazykových prostředcích

užívaných dnešní politickou propagandou by vydalo minimálně na článek nový, a jeho tvorbu tak ponechávám na další vědecké bádání.

Poznámky:

- ¹ „Pro období napětí, společenských krizí a válek je charakteristické užívání malého počtu standardizovaných hesel a klíčových slov (key symbols). Naopak znakem demokracie v optimistických obdobích je pleonastický jazyk s velkou variantností slovní zásoby.“ (Bartošek, 1993, s. 17)
- ² Říšský ministr propagandy a osvěty, v jehož kompetencích byl mj. dozor nad veškerým kulturním děním v zemi, správa sdělovacích prostředků i vytváření oficiální propagandistické politiky. Nechvalně proslul výrokem – „Stokrát opakovaná lež se stává pravdou.“ –, jenž dokonale ilustruje základní princip propagandistických snah.
- ³ Sám J. Goebbels trestu smrti unikl, jelikož ještě před svým zatčením spáchal v Berlíně 1. 5. 1945 i s rodinou sebevraždu.
- ⁴ V tomto bodě je třeba podotknout, že v lepším případě nabývá jednoho konkrétního významu. V horších případech – a domníváme se, že tyto situace jsou daleko běžnější – je význam slov naprosto vágní a jeho význam posunutý do naprosto neuchopitelné polohy.
- ⁵ Myšlení je do značné míry determinováno komunikačními schopnostmi jedince. Jsou-li tyto schopnosti z nějaké příčiny limitovány, je limitováno i myšlení samotné.
- ⁶ Srov. „Manipulátoři nekomentují, nýbrž vybízejí; snaží se přesvědčit publikum, aby něco dělalo či nedělalo, aby něčemu věřilo nebo nevěřilo v intencích ideologického, politického nebo hmotného prospěchu jedněch na úkor druhých.“ (Bartošek, 1993, s. 58)

Literatura:

- BARTOŠEK, J. *Jazyk současné české politiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993.
- BEDNÁŘOVÁ, T. *Lenin a revoluční propaganda*. Tvorba, 1981, č. 15, s. 1–8.
- BURTON, G. *Úvod do studia médií*. Brno: BARRISTER & PRINCIPAL – studio, 2003.
- FIDELIUS, P. *Řeč komunistické moci*. Praha: Triáda, 1998.
- LOTKO, E. Texty politické propagandy a jazyková kultura. In *Spisovná čeština a jazyková kultura 1993: Sborník z olomoucké konference 23.–27. 8 1993*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy Praha, 1995. s. 107–109.

- LOTKO, E. Lexikálně-stylistická stránka textů politické propagandy. In *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. Philologica* 66. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. s. 99–104.
- RAMONET, I. *Tyranie médií*. Praha: Mladá fronta, 2003.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství v současné škole: Profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2009.

Kontakt na autora příspěvku:

Michal Procházka
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: michal.prochazka03@upol.cz

Recenze

STANĚK, Antonín. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství. Výzkumná zpráva z kvalitativního výzkumu konstrukce profesní identity výchovy k občanství prostřednictvím případové studie.* Praha: Epoque, 2010.

Denisa LABISCHOVÁ

Předložená publikace je výstupem postdoktorandského grantu Grantové agentury České republiky č. GP406/09/P126 *Konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie*. Výzkumným projektem autor navázal na svou dosavadní publikační činnost v oborové didaktice občanské výchovy, resp. občanského a společenskovedního základu a v souladu s aktuálními trendy v metodologii pedagogického výzkumu zaměřil svou pozornost především na kvalitativní výzkum, jenž v české oborové didaktice dosud absentuje.

Teoretická pasáž se dotýká jak stavu současného pedagogického výzkumu u nás i v zahraničí, tak problematiky formování v českém prostředí stále poddimenzované oborové didaktiky výchovy k občanství. Výzkumné cíle odrážejí specifika oborové didaktiky (výchova k občanství jakožto obor společensky exponovaný i nedoceňovaný, jehož specifickým rysem je multidisciplinarita) a korespondují s výzkumným záměrem. Monografie přináší velmi důkladně zpracovaný přehled nejnovější české i zahraniční odborné literatury věnované metodologii kvalitativního výzkumu v oborových didaktikách, autor se opírá

zejména o práce T. Janíka, L. S. Schulmana, R. Švaříčka a dalších. Výzkumným nástrojem pro případové studie se v tomto kvalitativním šetření stalo zúčastněné pozorování s využitím metody stínování, videozáznamu vyučovaných hodin, polostrukturovaného hloubkového rozhovoru a biografické výpovědi, tedy metod a technik v českém výzkumu dosud stále nedoceněných.

K pojetí výzkumu je třeba poznamenat, že i za použití triangulace je výzkumný soubor dvou učitelek akceptovatelný pouze jako metodologická sonda k rozsáhlejšímu výzkumnému šetření, jež slouží k ověření použitelnosti zvolených metod, otevřeného kódování a kategorizace, z výzkumných zjištění však nelze vyvozovat obecnější závěry. Autor si je této skutečnosti vědom a klade akcent především na deskripci metodologie. V tomto ohledu přináší práce mnohé metodologické náměty pro další, reprezentativnější šetření v oblasti didaktiky sociálně humanitních věd, jejichž předpokladem bude vzhledem k časové i obsahové náročnosti formování kvalitních expertních a výzkumných týmů. Jistou výhradu mám dále k prezentaci dílčích výsledků, vyznačující se jistou nerovnoměrností. Podrobněji jsou popsána zejména zjištění hloubkového rozhovoru, větší pozornost mohla být věnována analýze dat získaných stínováním a videozáznamy, jakož i detailnější popis zvoleného kódování a kategorizace, neboť právě kategoriální systém by se mohl stát východiskem dalších tematicky spjatých kvalitativních výzkumů a následné komparace.

Přes uvedené připomínky považuji práci za velmi zajímavou, s velmi dobrou stylistickou úrovní. Věřím, že se stane inspirací pro obdobné výzkumy, neboť odborná úroveň empirického výzkumu je nezbytným předpokladem akademického ukotvení oborové didaktiky jako plnohodnotné vědecké disciplíny.

Zprávy

GLOBALIZÁCIA A VZDELÁVANIE UČITEĽOV: KOĽKO GLOBALIZÁCIE UNESIE UČITEĽ?

*Zpráva z vědeckého sympózia Katedry etickej a občianskej výchovy
na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave*

Dne 28. září 2011 pořádala Katedra etickej a občianskej výchovy na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislavě mezinárodní vědecké symposium s názvem *Globalizácia a vzdelávanie učiteľov, alebo koľko globalizácie unesie učiteľ?*. Symposium bylo součástí oslav 65. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě. Cílem symposia bylo: Za prvé vytvořit prostor pro odbornou diskusi o teoretických a praktických důsledcích globalizace na vzdělávání učitelů, za druhé představit teoretické koncepty, které reflektují globalizaci (také i) ve vztahu ke vzdělávání učitelů, prodiskutovat praktické důsledky teoretických konceptů pro vzdělávání učitelů.

V rámci hlavního jednání v plénu, kterému předsedal doc. PhDr. Jozef Lysý, CSc., mim. prof., bylo prezentováno pět referátů. Člen vědeckého výboru symposia a garant studijního programu učitelství výchovy k občanství z pořádající katedry, prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc., hledal odpovědi na otázku, jak je možné vnitřně členit proces, ve kterém se něco stává součástí života většiny obyvatel Zeměkoule. Poukázal na tři hlavní procesy globalizace: ekonomický, politický a mediální. V zápětí si však položil otázku, zda není možné najít i jiné globalizace. V této souvislosti zmínil např. kulturní globalizaci v podobě tzv.

amerikanizace nebo macdonaldizace kultury, vojenskou globalizaci jako celosvětový obchod se zbraněmi či zásahy vojenských sil mimo národní státy, finanční globalizaci jako problém globální rezervní měny, či environmentální globalizaci jako znečišťování životního prostředí. Krom hledání odpovědí formuloval během svého referátu i řadu nových otázek. Je součástí globalizace i multikulturalismus? Je celosvětové testování PISA součástí globalizace a existuje školní globalizace?

Druhý z hlavních referátů přednesl Mgr. Antonín Staněk, Ph.D., z Katedry společenských věd Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Autor se zaměřoval na problematiku kurikula a pronikání globálních témat do obsahů vzdělávání na nižším a vyšším stupni sekundárního vzdělávání. V této souvislosti autor upozorňoval na rizika, která se skrývají za edukačním paradoxem: autoritářský vzdělávací systém versus svoboda myšlení. Nastínil model řešení tohoto problému na příkladu výchovy k občanství, přičemž zdůraznil význam didaktických znalostí obsahu v komplexu učitelových znalostí objektivních fakt.

Třetí referát přednesl PhDr. Branislav Malík, CSc., z Katedry etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Autor tematizoval ty prvky antropologické výbavy člověka, které jsou neslučitelné s požadavky, jež na člověka klade globalizace. Autor považuje člověka za „nemístní“ bytost – bytost, která nemá ve světě určené pevné souřadnice. Právě tato absence uvedeného místa a „nepatřičnost člověka“, vylučují nejen soulad člověka a světa, ale zakládají i jejich apriorní rozpor. Autor chápe člověka jako bytost nepatřící, nehodící se do tohoto světa, za bytost nezapadající do jeho imanentního pořádku. Uvedené lidské atributy však nepokládá za handicap, ale naopak – za konstitutivní určenost člověka. Globalizaci pak považuje za proces, který má v sobě mimo jiné obsáhnout inherentní tendenci člověka ve světě určitým způsobem fixovat, což plodí rozličné kolizní situace.

Čtvrtý referát přednesl Mgr. et. Mgr. Ladislav Baranyai, z Trnavské Univerzity v Trnavě. Autor, v kontextu měnícího se společenského kontextu, prezentoval tvorbu rozvojové vize školy, její význam a základní faktory, které vizi determinují. V příspěvku bylo konstatováno, že proměna školy se může uskutečnit jen jako výsledek rostoucí kvality

spolupráce (synergie) všech jejích aktérů. Autor také poukázal na důležitost přípravy učitelů v oblasti „praktické filozofie“ – metodologie globálního/planetárního, ale i lokálního soužití. K tomu, aby škola znovu nabyla ztracený kredit, je nevyhnutelné znovunalezení jejího aktuálního smyslu a poslání.

V pátém referátu hovořil Mgr. Andrej Návojský z občanského sdružení Člověk v ohrožení o globálním vzdělávání jako přirozené součásti vyučování. Autor referátu v kontextu s tím, že jen nedávno prošly vzdělávací programy na Slovensku reformou, která s sebou přinesla i několik nových průřezových témat, je globalizaci, jež je přirozenou součástí života žáků i učitelů, věnována jen okrajová pozornost. Následně uvádí tři argumenty, proč by se učitelé globalizaci měli věnovat. Prvním argumentem je stále rychlejší propojování světových ekonomik, produktů, kterých jsme konzumenti, nebo sociálních, politických a kulturních jevů. Druhým argumentem je fakt, že obsah globálního vzdělávání je přítomný prakticky ve všech vyučovacích předmětech. Třetím argumentem, který autor uvádí, je motivace žáků, propojenost obsahu vzdělávání s reálným životem. V závěru autor odkazuje na Národní strategii globálního vzdělávání, která v roce 2011 na Slovensku vznikla s cílem začlenit globální vzdělávání do státního vzdělávacího programu jako globální dimenzi v osnovách jednotlivých vyučovacích předmětů.

Po představení hlavních referátů následovalo jednání ve dvou sekcích. Do první sekce, kterou moderoval prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc., zařadili organizátoři 7 příspěvků. Jejich společným jmenovatelem byl aktuální pohled humanitních a společenských věd a jejich disciplín na globalizaci. Příspěvky reflektovaly fenomén globalizace z rozličných úhlů pohledů opírajících se o odborné obsahy různorodých humanitních a společenských věd.

Několik poznámek na margo globalizace také jako teoretického problému prezentovali doc. PhDr. Vladislav Dudinský, PhD. a doc. PhDr. Irina Duryňská, PhD. z Institutu politologie FF Prešovské univerzity v Prešově.

Globalizaci jako nejprímější odpověď na modernitu, jako odpověď, která se nemusí krýt s obsahy modernity a nejednou vede k důsledkům, které teorie modernity nepředpokládaly, představil doc. PhDr. Jozef

Lysý, CSc., mim. prof. z Katedry etickej a občianskej výchovy PdF UK v Bratislave.

S dalším příspěvkem, jehož cílem bylo vymezení některých aspektů širokospektrální, interdisciplinární problematiky trvale udržitelného života a možností jeho implementace v podmínkách sílící globalizace ve všech sférách života společnosti vystoupila PhDr. Nataša Ondrušková, CSc. z pořádajícího pracoviště.

Inovativní koncept *genia loci* (*regionis*) v kontextu globalizace představil prof. PaedDr. Jaroslav Vencálek, CSc. z Katedry sociální geografie a regionálního rozvoje PřF OU v Ostravě. Cílem příspěvku bylo poukázat na první komplexně mezioborový přístup při studiu *genia loci* v slovensko-české části evropského prostoru. Metodou vývojové analýzy proměn slovensko-českého přeshraničního regionu vzniká ve středo-evropském prostoru ojedinělý inovační koncept, jehož využití se nabízí jak v základním a středoškolském, tak i vysokoškolském vzdělávání.

Příspěvek ing. Martina Lačného, PhD. z Institutu politologie FF PU v Prešově Výzvy pre etickú reflexiu globalizovanej ekonomiky reflektoval problematiku etického rámcování světové ekonomiky v kontextu myšlení švýcarského profesora Petra Ulricha, který zdůrazňuje ideu světové hospodářské etiky jako koncepce světové ekonomiky sloužící životu.

Příspěvek zaměřující se na kritické hodnocení snah globálního marketingu usilujícího formovat univerzální typ spotřebitele, pružně reagujícího na marketingové podněty, včetně příkladů strategií a postupů prezentoval doc. PhDr. Dušan Špirko, PhD. z Katedry filozofie FF UKF v Nitre.

Poslední příspěvek v první sekci představila RNDr. Alena Minářová, Ph.D. z Katedry všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre.

Do druhé sekce, kterou moderoval Mgr. Andrej Návojský, zařadili organizátoři celkem 10 příspěvků – 8 bylo slovenských, 1 litevský (nebyl přednášen) a 1 český. Společným jmenovatelem příspěvků, které v této sekci zazněly, byl pedagogický kontext.

V příspěvku Výzvy globalizácie v kontexte pôsobenia univerzit v znalostnej spoločnosti, který prezentovaly PhDr. Silvia Matúšová, Ph.D. a doc. PhDr. Daniela Kolibová, CSc. z NCEGŠ Ekonomické

univerzity v Bratislavě, byly analyzovány dosahy trendů civilizačního rozvoje na začátku 21. století, včetně globalizace. Autorky charakterizovaly globalizaci ze sociálního, ekonomického, ekologického a bezpečnostního hlediska a zdůraznily její multidimenzionální a komplexní charakter.

O Globální dimenzi ve vzdělávání referovala PhDr. Dáša Vargová, CSc. z Katedry etickej a občianskej výchovy PdF UK v Bratislave. Její příspěvek představoval pohled na problematiku implementace globálního vzdělávání do edukačního procesu na základních, středních a vysokých školách. Cílem bylo přiblížit iniciativní kroky nevládních organizací v prosazování strategie začleňování globálního a rozvojového vzdělávání do obsahu vzdělávání a analyzovat problematiku z pohledu současných kurikulárních změn ve slovenském vzdělávacím systému.

Otázkou interpretace globalizace ve výuce sociologie v přípravném vzdělávání učitelů občanské nauky během univerzitního studia se v příspěvku Problémy interpretácie procesov globalizácie v predmäte Sociológia a Základy sociologie v príprave učiteľov ON na FF PU v Prešove zabývala PhDr. Helena Melkusová, PhD. z Institutu politologie FF PÚ v Prešově.

O potřebě změn ve vzdělávání učitelů a učitelek, jež jsou vynucené důsledky globalizace, se ve svém příspěvku zmiňovala PhDr. Vlasta Dúbravová z pořádajícího pracoviště. Autorka definuje inovace a formuluje kritéria pro posuzování vzdělávacích programů, kterými vzdělávání učitelů reaguje na změny v globálně propojeném světě.

V dalších příspěvcích PhDr. Marta Gluchmanová, PhD. z Katedry humanitních věd Technické univerzity Košice prezentovala téma učitelské etiky a potřeby změn ve vzdělávání učitelů, PhDr. Milan Vlach, Ph.D. z Katedry občanské výchovy PdF MU v Brně se zamýšlel nad hodnotovými aspekty globalizace v kontextu relativně nového jevu (multikulturní složení třídního kolektivu), který do praxe učitele globalizace přináší. Na plusy a mínusy globalizace ve vztahu k rodové rovnosti ve vzdělávání upozornila ve svém příspěvku Mgr. Katarína Minarovičová, PhD. z Katedry etickej a občianskej výchovy PdF UK v Bratislave. Zajímavý pohled přinesla ve svém příspěvku Porovnání Slovenska

a Portugalska z hlediska vlivů globalizace a harmonizace školských systémů na vysokoškolské vzdělávání a tvorbu kurikula Mgr. Anna Sádovská z Katedry pedagogických studií PdF TU v Trnavě.

V následné bohaté diskusi, kterou moderoval Mgr. Antonín Staněk, Ph.D. z Katedry společenských věd PdF UP v Olomouci, se účastníci symposia vraceli jak k hlavním referátům, tak i k tématům, která zazněla v jednotlivých příspěvcích prezentovaných v dílčích sekcích. Diskuse shrnula a podtrhla to, co se v rozličných podobách a s různě silným akcentem objevilo v mnoha příspěvcích – globalizace je multidimenzionálním komplexním fenoménem majícím své pozitivní i negativní stránky. Není možné jej přehlížet v přípravě budoucích učitelů, zejména pak učitelů občanské výchovy. Za významné riziko ve vztahu ke vzdělávání učitelů, které globalizace a s ní spojené sociální procesy přináší, bylo účastníky symposia identifikováno nebezpečí univerzalizace lidské bytosti. Úkolem učitele je podle účastníků symposia přihlásit se k zodpovědnosti za uchování humanistických hodnot.

Pro zprávu ze symposia byl využit sborník abstraktů z vědeckého symposia a poznámky účastníka symposia a moderátora diskuse Mgr. Antonína Staňka, Ph.D.

Výstupy z vědeckého symposia budou dokumentovány v připravované publikaci.

Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.