

CIVILIA

Odborná revue pro didaktiku
společenských věd

Participační demokracie a politické strany Nové levice
Tomáš Jarmara

Česká rezistence v období nacistické okupace
– občanský, demokratický či národní odboj?
Pavel Kopeček

Globálne vzdelávanie v kontexte kurikula súčasnej školy
Dáša Vargová

Josef März a kol. Brána školního dějepisu otevřená
(recenze)
Denisa Labischová

Univerzita Palackého v Olomouci
Olomouc 2012

Ročník 3 | Číslo 2

CIVILIA: odborná revue pro didaktiku společenských věd
Ročník 3, číslo 2

Mezinárodní redakční rada:

prof. Dr. Bettina Alavi (Pädagogische Hochschule Heidelberg),
prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc. (Univerzita Karlova v Praze),
doc. PhDr. Blažena Gracová, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. PhDr. František Mezihorák, CSc., Dr.h.c. (emeritní profesor, Univerzita
Palackého v Olomouci),
PhDr. Denisa Labischová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě),
prof. Dr. phil Dr. habil. Mihály Sári (Hochschule „Eötvös József“ Baja, HUN),
prof. PhDr. Erik Mistrík, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
prof. PhDr. Josef Oborný, Ph.D. (Univerzita Komenského v Bratislavě, SVK),
doc. Ph.D. Jaromír Pavlíček, CSc. (Ostravská univerzita v Ostravě),
dr. hab. Aleksandra Trzcielińska-Polus (prof. Uniwersytetu Opolskiego, POL),
prof. PeadDr., Mgr. Miroslav Vaněk, Ph.D. (Ústav pro soudobé dějiny AV ČR,
v.v.i.),
prof. Dr. Rudolf Wichard (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,
GER).

Odpovědný redaktor: Mgr. Pavel Krákora

Technická a jazyková redaktorka: Pavlína Kajnarová

Pro Univerzitu Palackého v Olomouci vydalo Nakladatelství EPOCH s. r. o.
Praha 2012

Vychází dvakrát ročně

Reg. č.: MK ČR E 19778

ISSN 1805-3963

Obsah

<i>Antonín Staněk: Učitelé výchovy k občanství v Olomouckém kraji a jejich vnímání vlivu výchovných paradoxů na proces výchovy k občanství: teoretická a metodologická východiska výzkumného šetření</i>	4
<i>Tomáš Jarmara: Participační demokracie a politické strany Nové levice. . .</i>	18
<i>Pavel Krákora: Politické strany šlechtického velkostatku v Čechách a na Moravě v letech 1861–1914 a jejich vztah k Národní straně</i>	27
<i>Alena Opletalová: Implementace finanční gramotnosti do školních vzdělávacích programů základního vzdělávání</i>	39
<i>Josef Oborný, Eva Štefaničáková: Inšpirácie zážitkovej metodiky výučby v rovine flow pre humanizáciu výučby telesnej a športovej výchovy . . .</i>	54
<i>Lívia Fenzvesiová: Učebné štýly žiakov stredných škôl a voľba vyučovacej stratégie</i>	65
<i>Miluše Rašková: Možnosti v oborově didaktickém výzkumu Člověk a jeho svět – učitelé a žáci primární školy</i>	72
<i>Pavel Kopeček: Česká rezistence v období nacistické okupace – občanský, demokratický či národní odboj?</i>	80
<i>Dáša Vargová: Globálne vzdelávanie v kontexte kurikula súčasnej školy . .</i>	84
<i>Anna Beránková: Etika, výzkum a zranitelní lidé</i>	94
<i>Vladimír Hanáček: Institucionalizace českého stranického systému prizmatem teorie Scotta Mainwaringa</i>	102
<i>Pavla Tichá: Mocenský vzestup Kim Čong-ila v 70. letech dvacátého století ve světle československých archiválií</i>	117
<i>Michal Zourek: Roque Dalton: nejen revolucionář z hospody U Fleků. . .</i>	127
<i>Jakub Šenovský: Metafyzické předpoklady empirického projektu Mikuláše Kusánského v <i>Idiota de staticis experimentis</i></i>	141
<i>Anna Klimentová: Učitel ako facilitátor v procese edukácie</i>	153
<i>Tomáš Hubálek: Pohled na legislativní změny ve školství v počáteční fázi normalizace v Československu</i>	171
<i>Denisa Labischová: Recenze.</i>	181

**Učitelé výchovy k občanství v Olomouckém kraji a jejich
vnímání vlivu výchovných paradoxů na proces výchovy
k občanství: teoretická a metodologická východiska
výzkumného šetření**

Antonín STANĚK

**Teachers of Citizenship Education in the Olomouc Region and their
Perception of the Impact on the Process of Educational Paradoxes
Citizenship Education: Theoretical and Methodological Basis of the
Research**

Abstract: The aim of our study is to describe the theoretical and methodological questions that we asked when designing research. In our research on teacher education for citizenship in the Olomouc region, we examined the perception of influence on the process of educational paradoxes of citizenship education.

Key Words: Citizenship Education, Civic, Educational Paradoxes, Education for Citizenship

Předkládaná studie prezentuje výsledky šetření, které zjišťovalo, jak pedagogická veřejnost v Olomouckém kraji vnímá vliv výchovných paradoxů na výuku vyučovacích předmětů občanská výchova resp. základy společenských věd. Naším cílem bylo identifikovat míru obeznámenosti pedagogické veřejnosti s fenoménem pedagogického paradoxu coby příčiny omezování účinnosti výchovně vzdělávacího procesu (viz Staněk, 2009, s. 80).

Při výběru respondentů jsme se omezili na region Olomouckého kraje, který pro Univerzitu Palackého představuje významnou spádovou oblast výběru potenciálních studentů, ale i jejich následného uplatnění v praxi. Je to také region, ve kterém nejčastěji studenti učitelství Univerzity Palackého absolvují průběžnou praxi.

Metodologická stránka výzkumu

Náš badatelský záměr se cíleně orientuje směrem ke školnímu vyučování v souvislosti s výukou výchovy k občanství prostřednictvím samostatného vyučovacího předmětu. Při užívání pojmů vyučování a výuka respektujeme českou a zahraniční terminologickou tradici (viz Janík 2009, s. 179). Školní vyučování chápeme jako činnost učitele, vedle níž probíhá učení, tedy činnost žáka. Oba tyto procesy se pak setkávají ve společném prostoru, kterým je školní výuka, kde dochází ke spolupráci mezi učitelem a žákem. Podle J. Maňáka (2003) je výuka hlavní formou vzdělávací činnosti, při níž žáci a učitelé vstupují do určitých vztahů a jejímž účelem je dosáhnout stanovených cílů. V této souvislosti sehrává svou důležitou roli vzdělávací obsah (učivo), v němž se stanovené cíle či očekávání společnosti konkretizují.

Vzdělávací působení ovšem nevychází přímo z učitele, ale předchází mu proces konfrontace s věcným obsahem, tedy s tím, co by se mělo podle kurikula stát znalostí, dovedností, kompetencí či jinou dispozicí žáka (srov. Janík, 2009). A právě výstupy z tohoto procesu aktivně mění vlivy výchovných paradoxů, které více či méně působí na výsledek učitelovy konfrontace očekávaných společenských cílů školní výchovy k občanství s věcným obsahem. Pedagogické situace svým charakterem utvářejí souhrn podmínek, v nichž učitel vyučuje. Některé z nich učitel zvládá na základě rutinních postupů, při řešení jiných musí volit tvůrčí improvizaci. Ať už učitel k jejich řešení přistupuje jakkoli, je vyučování racionální, cílevědomou a plánovanou činností učitele, opírající se o rozhodování. Klademe-li si otázku, jak zvyšovat kvalitu výuky zaměřené na výchovu k občanství (ale samozřejmě, že nejen na ni), nemůžeme při hledání odpovědi vyučování, jako klíčovou aktivitu učitele, opomenout. A odtud je již jen krok k přípravě budoucích učitelů – profesionálů, kteří jsou pro

vyučování speciálně připravováni tak, aby disponovali znalostmi a dovednostmi, jež jim umožní vyučování s úspěchem realizovat.

Další otázka, na kterou vzdělavatelé budoucích učitelů výchovy k občanství a základů společenských věd musejí hledat odpověď, by se dala naformulovat takto: *Jaké znalosti a dovednosti jsou pro učitele důležité?* Jsme přesvědčeni, že vedle těch, které učitelům umožní získat vhled do procesu učení, jenž se odehrává v myslích žáků, a na které upozorňuje např. G. Nuthall (2004, s. 276), by to měly být i znalosti a dovednosti, které učitelům v procesu didaktické transformace umožní minimalizovat rizika vyplývající z působení výchovných paradoxů.

K tomu, abychom mohli přistoupit k výzkumům zaměřeným na dopad výchovných paradoxů na výslednou efektivitu výuky výchovy k občanství, je nezbytné popsat, jak samotní učitelé vnímají existenci výchovných paradoxů a jejich možný dopad na proces vyučování.

Teoretická východiska výzkumného šetření

V posledních letech se také v české pedagogice rozvinula diskuse o oborových didaktikách a o jejich charakteru coby vědeckých disciplín, včetně jejich průkazných výsledků (srov. Slavík, Janík 2006). Jedním z témat této diskuse je i propojení empirického výzkumu s teorií a kvalita následné vědecké komunikace. Zmiňovaná dvojice autorů předložila v již citovaném článku (Slavík, Janík, 2006) odborné pedagogické komunitě k diskusi čtyři klíčové aspekty didaktiky. My jsme si pro naši potřebu osvojili ten, který je založen na tezi, že „didaktika spoluutváří sociální pole pro dialog a rozvoj porozumění tématu všeobecné vzdělanosti s ohledem na odborné disciplíny“ (Slavík, Janík, 2006, s. 173). Objektem výzkumu v tomto pojetí je „transformace mezi oborovým vzděláváním a osobní nebo společenskou situací“ (Slavík, Janík, 2006, s. 174). Významnou roli v tomto procesu transformace zcela nepochybně sehrává učitel. Proto se na něj soustřeďuje i naše pozornost s tím, že se cíleně zaměříme na učitele občanské výchovy a základů společenských věd.

Naše výzkumné šetření je pokračováním empirického výzkumu zaměřeného na deskripci klíčových činitelů ovlivňujících proces

konstrukce profesní identity učitele společenských disciplín v sekundárním stupni vzdělávání (ISCED 2, ISCED 3). Navazuje na výzkum z let 2009–2010 podpořený GA ČR „Kvalitativní výzkum konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství prostřednictvím případové studie“.¹ Jedním z teoretických závěrů, k němuž jsme dospěli prostřednictvím přiměřeně simplifikované archeologické metody, je i označení výchovných paradoxů za příčinu nižší účinnosti výchovně vzdělávacího procesu při výchově k aktivnímu demokratickému občanství. Následně jsme interpretovali osm výchovných paradoxů spojených s obsahem a cíli výchovy k občanství. Pro tento náš záměr jsme využili výchovné paradoxy podle E. Finka, Y. Bertranda a D. Hrubého (viz Staněk 2007, s. 80–83) a také jsme na základě empirické sondy *Demokracie v českých školách* (viz Staněk 2007, s. 89–98) teoreticky zformulovali vlastní výchovný paradox – školní pseudodemokracie (Staněk, 2007, s. 96).

Hledání a vymezení výzkumného problému

V procesu přemýšlení, jakým směrem dále rozvíjet náš empirický výzkum v didaktice společenských věd se zaměřením na výchovu k občanství a občanský a společenskovední základ, jsme se nechali inspirovat pracemi předních českých pedagogů věnujících se oborovým didaktikám a empirickým výzkumům v nich, např. J. Kotáska, J. Maňáka, V. Švece, J. Slavíka, Z. Beneše a zejména pak T. Janíka. V referátu *Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik*² předneseném J. Kotáskem na konferenci Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně jsme se inspirovali vymezením problémové struktury oborové didaktiky včetně určení obecných metodologických přístupů (viz Kotásek 2011, s. 236). Z problémových okruhů, které J. Kotásek nastínil, nám i s ohledem na předcházející výzkumy byla nejbližší problematika dalšího vzdělávání učitelů občanské výchovy a základů společenských věd.

Tento přístup rovněž plně reflektuje jeden ze dvou podstatných podnětů působících na rozvoj oborových didaktik, jak je ve své přehledové

studii vymezila autorská dvojice T. Janík a I. Stuchlíková (2010, s. 14). Jde o profesionalizační impuls související s profesně orientovaným univerzitním vzděláváním učitelů.³ Jak autoři ve zmiňované studii uvádějí, obory uznávají nutnost profesně orientované učitelské přípravy a didaktika se postupně prosazuje jako profesní věda pro učitele (viz Janík, Stuchlíková, 2010, s. 15).

Svou roli při hledání našeho výzkumného problému sehrál také příspěvek do diskuse od autorů J. Slavíka a T. Janíka k pojetí a interdisciplinárním souvislostem oborových didaktik otištěný na stránkách *Pedagogiky* (Slavík, Janík, 2006). Tito autoři v článku vymezují oborově zakotvené vzdělávání budoucích učitelů jako „didakticky rekonstruovanou součást oborové komunikace“ (Slavík, Janík, 2006, s. 170) se záměrem „vysvětlovat a zlepšovat výkon učitele vzhledem k předpokladům žáka i podmínkám učení, a současně s tím i výkon žáka a učitele vzhledem ke kulturnímu smyslu, specifickému obsahu a metodologickému charakteru příslušného oboru“ (Slavík, Janík, 2006, s. 170).

Dalším a ne nepodstatným impulsem pro hledání výzkumného problému se stala *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* (2010), zejména pak kapitoly *Odlišnosti výuky občanské nauky a výchovy k občanství v ČR dle výpovědí učitelů a ředitelů škol* (Národní zpráva... 2010, s. 119–133) a *Faktory ovlivňující úroveň znalostí žáků z občanské výchovy* (Národní zpráva... 2010, s. 135–141). Výzkum mimo jiné zjišťoval, jak subjektivně vnímají učitelé cíle občanské výchovy – respondenti měli konkrétně zaškrtnout tři cíle, které považují za nejdůležitější.

Za nejdůležitější cíle občanské výchovy učitelé označili *rozšiřování znalostí o právech a povinnostech občanů, podporu kritického a nezávislého myšlení žáků a rozvoj schopností a dovedností žáků řešit konflikty*. Z uvedeného výzkumu vyplynul i velmi zajímavý trend. Ukázalo se, že žáci gymnázia mají oproti žákům základní školy 1,3x větší šanci, že jejich učitelé občanské výchovy budou vnímat podporu kritického a nezávislého myšlení jako jeden ze tří hlavních cílů tohoto vyučovacího předmětu a naopak. Tedy, že žáci základní školy mají 1,3x větší šanci, že jejich učitelé občanské výchovy budou vnímat rozvoj práv a povinností občanů jako jeden ze tří hlavních úkolů občanské výchovy. Jde tedy

o to, že učitelé na gymnáziích kladou vyšší důraz na rozvoj analytických schopností žáka spíše než na rozvoj faktických znalostí (srov. Národní zpráva... 2010, s. 121–122).

S tím, jak učitelé preferují rozvoj analytických schopností žáků, však nekorespondují výsledky zjišťující různorodost forem, které učitelé občanské výchovy při výuce využívají. Nejčastější formou výuky na gymnáziích je výklad učitele s poznámkami žáků. Tuto formu rozhodně nelze považovat za tu, která podporuje rozvoj kritického myšlení. Dalším rysem charakteristickým pro výuku občanské výchovy na gymnáziích je činnost, při které se učitel ptá a žáci odpovídají. Paradoxně opačná je situace na základních školách.

Také další zjištění směřující k poznání toho, do jaké míry je výuka občanské výchovy na školách autonomní nebo standardizovaná přinesla podněty pro naše rozhodování o volbě výzkumného problému (viz Národní zpráva... 2010, s. 125). Zjištění se opírala o pozorování zdrojů, které učitelé občanské výchovy používají pro plánování témat na hodiny. Přesto, že učitelé používají širokou paletu materiálů (nejpoužívanější jsou vlastní nápady učitelů, oficiální výukové standardy a původní zdroje – např. ústava, deklarace lidských práv apod.), jsou používanějšími pro přípravu témat občanské výchovy oficiální dokumenty (oficiální kurikulární dokumenty, směrnice či rámce, oficiální výukové požadavky – standardy – v oblasti občanské výchovy). Rostoucí věk učitele pak ovlivňuje volbu mezi učebnicemi a modernějšími materiály, zejména informačními a komunikačními technologiemi.

Pro nás důležitá informace pochází ze zjišťování míry sebedůvěry, kterou učitelé sami sobě přiznávají při výuce různých témat. S rostoucí sebedůvěrou roste u učitelů i ochota používat vlastních zdrojů, médií a informačních technologií (viz Národní zpráva... 2010, s. 126).

Mezi faktory ovlivňující úroveň znalostí žáků z občanské výchovy na úrovni školy se v Národní zprávě... (2010) uvádějí mimo jiné i *průměrná otevřenost diskuse ve třídě*, která slouží jako indikátor svobodné a otevřené diskuse o společenských a politických problémech. Poukazuje se na to, že otevřenější klima ve třídě vede k vyšší frekvenci diskuse o občanských problémech, a v důsledku toho i k vyššímu povědomí o těchto problémech a k vyšším znalostem (srov. Národní zpráva... 2010, s. 136–137).

Některá zjištění učiněná při realizaci výzkumu konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství (Staněk, 2010) a všechna výše uvedená zjištění, zejména pak ta interpretovaná v *Národní zprávě z Mezinárodní studie občanské výchovy* (2010) nás přiměla uvažovat o vlivu učitele na výchovně vzdělávací proces zaměřený na výchovu k občanství. Sami učitelé připouštějí, že to byly i výchovné paradoxy, které značně ovlivňovaly jejich profesní sebevědomí v počátcích jejich profesní dráhy (srov. Staněk 2010, s. 105). Protože však výzkum konstrukce profesní identity učitele výchovy k občanství nebyl cíleně zaměřen na vliv výchovných paradoxů, nebylo ani jeho záměrem tvrzení učitelů experimentálně ověřit. Téma tak zůstalo otevřené pro další zkoumání.

Vymezení výzkumného pole

Náš výzkum se primárně soustřeďuje na hledání odpovědi, jak učitelé základů společenských věd a občanské výchovy vnímají rizika výchovných paradoxů na vlastní průběh výchovy k občanství na základních školách, gymnáziích a středních odborných školách a učilištích. Okrajově se rovněž ptáme po tom, jak tato rizika vnímají studenti učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a druhý stupeň základních škol v posledním semestru svého studia. V procesu úvah o rozsahu zkoumaného problému jsme si uvědomili, že proměnných, které mohou intervenovat ve větší či menší míře při řešení zkoumaného problému, je velké množství.

My jsme se v našem výzkumu rozhodli zaměřit na tři vlivy z tohoto širokého spektra: délku pedagogické praxe, aprobovanost učitele a typ školy.

Pokud jde o délku pedagogické praxe, můžeme předpokládat, že v prvních třech letech, v etapě označované jako začínající učitel, nebude intenzita vnímání výchovných paradoxů významná. Jejich vliv budou učitelé spíše podceňovat. Ve střední fázi konstrukce profesní identity učitele, tedy mezi 4 až 7 rokem pedagogické praxe, můžeme předpokládat, že progresivní učitelé⁴ budou rizika výchovných paradoxů vnímat intenzivněji než pesimističtí učitelé.⁵ Souvisí to s tím, že tato skupina učitelů neprošla zásadním obratem ve vztahu subjekt (učitel) – objekt

(žák) a spíše se soustřeďuje na své, subjektivní problémy a žák se v jejich pedagogických, profesních úvahách vytrácí. Bude zajímavé sledovat, jakou podobu bude mít intenzita vnímání výchovných paradoxů s rostoucí délkou pedagogické praxe, tedy jaká bude u učitelů s praxí 8 až 10 let a u těch s více než desetiletou praxí. Může tato dlouhodobá praxe otupit ostrážitost učitele a přivést ho do fáze, kdy s ohledem na svou profesní identitu bude rizika spojená s výchovnými paradoxy přehlížet či bagatelizovat?

Ve vztahu k aprobovanosti učitele můžeme předpokládat, že aprobovaní učitelé – tedy ti, kteří mají vystudován studijní obor učitelství základů společenských věd nebo studijní obor učitelství občanské výchovy – se ve vnímání rizik výchovných paradoxů nebudou nijak lišit od učitelů bez této aprobace. Obě skupiny učitelů budou vnímat rizika výchovných paradoxů stejně silně. Aprobované učitele k tomu bude vést jejich společenskovědní specializace, neaprobované učitele životní zkušenost, respektive instinkt.

S ohledem na typ školy se budeme domnívat, že nejintenzivněji budou rizika výchovných paradoxů na výchovu k občanství vnímat učitelé na gymnáziích následováni učiteli na středních odborných školách a učilištích. Nejméně intenzivně tato rizika budou vnímat učitelé na základních školách. Naše tvrzení v této fázi opíráme zejména o tyto argumenty: Jsou to právě učitelé na gymnáziích, středních odborných školách a učilištích, kteří musejí překonávat výrazné vlivy žakovských miskoncepí (prekoncepí) v kombinaci s výrazným sklonem žáků ke kritice mainstreamových společenských názorů. Tito učitelé si tak během procesu transformace příslušného společenskovědního obsahu do forem, které budou pedagogicky účinné a současně i přijatelné schopností žáků (v procesu utváření didaktických znalostí obsahu), budou více než jiní uvědomovat právě ta rizika, jež se ve výchovných paradoxech ukrývají.

Formulace výzkumných hypotéz

Jsme přesvědčeni, že se nám podařilo dostatečně zmapovat vazby mezi proměnnými, které jsme si jako nejvhodnější pro náš výzkumný

záměr vyeliminovat. Následující formulací hypotéz budeme reflektovat tento stav a míru našeho teoretického poznání o problematice výchovných paradoxů a jejich možném vnímání jednak učiteli s rozdílnou délkou jejich pedagogické praxe, jednak učiteli na rozdílných typech škol.

Pro naše empirické šetření jsme zformulovali tyto výzkumné hypotézy, které následně budeme ověřovat:

H1 Učitelé s aprobací OV nebo ZSV vnímají rizika výchovných paradoxů při výuce těchto vyučovacích předmětů intenzivněji než učitelé bez aprobace.

H2 Studenti učitelství OV a ZSV vnímají rizika výchovných paradoxů při výuce těchto vyučovacích předmětů intenzivněji než učitelé bez aprobace.

H3 Učitelé s pedagogickou praxí 1–3 roky vnímají intenzivněji rizika výchovných paradoxů při výuce občanské výchovy a základů společenských věd než učitelé s pedagogickou praxí 4–7 let.

H4 Rizika výchovných paradoxů intenzivněji vnímají učitelé na gymnáziích a středních odborných školách než učitelé na základních školách.

Základní soubor a výběr

Pro úspěšnost a hodnověrnost výzkumu je důležitá fáze, ve které je třeba vymezit základní soubor. Pro náš výzkum přicházeli do úvahy všichni vyučující občanské výchovy resp. základů společenských věd na základních školách, gymnáziích a na středních odborných školách a učilištích a také studenti učitelství základů společenských věd a občanské výchovy v posledním semestru svého navazujícího magisterského studia. Hned na počátku se ale ukázalo, že jeho přesné vymezení nebude vůbec jednoduché, a tak jsme museli přistoupit k jeho bližšímu vymezení (charakteristice).

Základní soubor pro náš výzkum tvořili:

a) učitelé vyučující občanskou výchovu resp. základy společenských věd na základních a středních školách v Olomouckém kraji ve školním roce 2011/2012. Protože však neexistuje přesný seznam těchto učitelů a jeho pořízení by bylo značně náročné, vyšli jsme z předpokladu, že

na každé škole je alespoň jeden učitel či učitelka, kteří daný vyučovací předmět vyučují. Následně jsme využili seznamy školských zařízení v Olomouckém kraji, jež jsou dostupné na internetu.⁶ Z těchto seznamů vyplynulo, že v Olomouckém kraji je celkem 426 základních a středních škol a z toho je 328 základních škol (77 %), 19 gymnázií (4,5 %) a 79 středních odborných škol a učilišť (18,5 %). Na základě těchto faktů jsme stanovili velikost vzorku učitelů na 150 při zastoupení 105 učitelů ze základních škol, 29 učitelů z gymnázií a 30 učitelů ze středních odborných škol a učilišť. Po návratu všech dotazníků byla realita tato:

celkem se vrátily 103 dotazníky od učitelů základních škol, gymnázií, středních odborných škol a učilišť v následující struktuře:

57 učitelů ze základních škol (55 %),

29 učitelů z gymnázií (28 %),

17 učitelů ze středních odborných škol a učilišť (17 %),

b) studenti učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a druhý stupeň základních škol na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci nastupující v letním semestru akademického roku 2011/2012 na svou druhou souvislou praxi. Šlo celkem o 65 studentů, kteří se na tuto druhou souvislou praxi zapsali. Pro výběr bylo dále rozhodující, aby mezi studenty-respondenty nebyli studenti ze stejné školy, na které vykonávají svou souvislou praxi. Tuto podmínku splnilo 50 studentů, kterým byl předán dotazník k vyplnění. Vrátilo se 37 dotazníků, tj. 74% návratnost.

Výsledný výběr (výzkumný vzorek) tvoří celkem 140 respondentů, z nichž je:

♦ 57 učitelů základních škol (41 %)

♦ 29 učitelů z gymnázií (21 %)

♦ 17 učitelů ze středních odborných škol a učilišť (12 %)

♦ 37 studentů učitelství OV a ZSV (26 %)

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že jsme při výběru vzorku postupovali metodou náhodného výběru. S ohledem na provázanost sběru dat se školami, na kterých probíhala souvislá praxe studentů učitelství, a učiteli, kteří vedli studenty během praxe, mohli bychom při metodě výběru vzorku hovořit i o tzv. záměrném výběru. Také v důsledku

reálné návratnosti dotazníků se ne zcela podařilo zaručit při výběru stejnou pravděpodobnost výběru pro každý prvek základního souboru. Uvědomujeme si tyto skutečnosti a budeme je při formulaci závěrů našeho výzkumu zohledňovat. Nicméně jsme přesvědčeni, že s ohledem na cíle našeho výzkumu výběr vzorku konečné výsledky zásadním způsobem neovlivnil a bude možné s nimi dále pracovat.⁷

Volba výzkumné metody a techniky

Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili ve společenských vědách poměrně často používaný výzkumný prostředek – explorativní metodu (viz Pelikán, 2007, s. 103). Z nabízených technik vycházejících z tohoto přístupu jsme zvolili dotazník. Technika dotazníku byla vybrána zejména s ohledem na to, že jsme jejím prostřednictvím mohli snadno oslovit cílový počet 200 respondentů, a získat tak s minimálními časovými a finančními náklady přiměřené množství dat. S touto výzkumnou technikou máme pozitivní zkušenost. Využili jsme ji v našem výzkumu názorové orientace žáků a učitelů Olomouckého kraje na evropské občanství a evropskou identitu (viz Staněk 2007, s. 88–135). Vlastní dotazník tvořily 23 otázky. Osmnáct z nich bylo zaměřených na vlastní výzkum a mělo uzavřený parametrický charakter. Pět zbylých otázek bylo pomocných a šlo o otázky identifikační, kterými jsme získávali informace o respondentovi. Tyto otázky byly uzavřené neparametrické. Také volba tohoto typu otázek byla cílená. Uzavřené otázky sice neumožňují respondentovi volnost odpovědi, ale nám, výzkumníkům, umožnily statistické zpracování těchto výpovědí.

Data, která dotazníkem zjišťujeme, mohli někteří respondenti chápat jako formu kontroly jejich profesních kompetencí. Abychom alespoň částečně eliminovali rizika s tím spojená, např. že respondenti nemusejí vždy odpovídat pravdivě (viz Pelikán, 2007, s. 104), rozhodli jsme se, že dotazník bude anonymní. Předpokládali jsme, že respondenti budou odpovídat uvolněněji a otevřeněji. Při konstrukci formulací uzavřených otázek jsme se opírali o interpretace výchovných paradoxů, jak jsou uvedeny u A. Staňka (2009, s. 81–83, resp. 96). Ze základní baterie 24 otázek zaměřených na výzkumný záměr jsme po vyhodnocení

předvýzkumu z hlediska frekvence odpovědí na každou ze zvolených variant vybrali 18 otázek, u kterých se ukázalo, že mají největší diferenciační potenciál. Výsledkem byl dotazník, ve kterém otázky 1–3 zjišťovaly, jak respondenti vnímají výchovný paradox – pochybování. Na výchovný paradox označovaný jako bezmoc mocného se zaměřily otázky 4–7. Otázky 8–10 cílily na výchovný paradox – rozpor ideálu a skutečnosti. Jak respondenti vnímají další výchovný paradox – socializovaný individualista – zjišťovala 11. otázka. Otázky 12 a 13 reflektovaly vnímání výchovného paradoxu označovaného jako zotročování. Čtrnáctá otázka se soustředila na vnímání výchovného paradoxu změna nezměnitelného, patnáctá na sociální výchovný paradox a šestnáctá otázka na akcelerační výchovný paradox. Poslední dvě otázky, sedmá a osmá, byly určeny pro reflexi výchovného paradoxu školní pseudodemokracie. V pomocných identifikačních otázkách jsme se zaměřili na zjištění pohlaví respondenta, typu školy, na které respondent učí, na délku jeho praxe a na jeho aprobační předměty.

Dotazníková technika s sebou přináší i jiné problémy, než ty, které jsme doposud zmínili. Dalším neméně závažným problémem je otázka návratnosti dotazníků od respondentů. Při plánování našeho šetření jsme se rozhodovali, jakým způsobem dotazníky respondentům předáme a jak je od nich budeme vybírat. Vzhledem k relativně velkému počtu cílových respondentů, na které jsme se zaměřili – šlo o 200 dotazovaných, jsme si nemohli dovolit riskovat návratnost okolo 50–60 %. Rovněž jsme nechtěli respondenty k výzkumu přímo nutit tím, že bychom zvolili prezenční vyplňování dotazníku za přítomnosti zadavatele. Dosáhli bychom tak s vysokou pravděpodobností 100% návratnosti, ale zřejmě za cenu významného snížení validity výpovědí. Nakonec jsme zvolili kompromis. Dotazníky jsme respondentům předali prostřednictvím studentů učitelství, kteří na daných školách absolvovali své souvislé praxe. Požádali jsme učitele o vyplnění dotazníku a následné vrácení studentovi – nejpozději v den, kdy budou se studentem provádět závěrečnou evaluaci jeho působení na cvičné škole. Výsledkem byl konečný soubor 140 vyplněných dotazníků. Počet návratnosti se nám tak dosáhnout 70% návratnosti, tedy cca o 10–20 % větší, než jakou uvádí J. Pelikán (2007, s. 115) coby návratnost, které se

většinou podaří dosáhnout, když není zvolena prezenční forma vyplňování dotazníků.

Poznámky:

- ¹ GA ČR GP 406/09/P126, hlavní řešitel Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
- ² Text referátu byl publikován jednak ve sborníku *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Eds. Tomáš Janík, Vladislav Mužík, Oldřich Šimoník. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3474-2 a také v odborném čtvrtletníku *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 226–239. ISSN 1211-4669.
- ³ Druhým podstatným impulsem pro rozvoj oborových didaktik je podle Janíka a Stuchlíkové impuls kurikulární (viz Janík, Stuchlíková 2010, s. 15–16).
- ⁴ Progresivní učitel se po fázi začínajícího učitele rozhodl rozvíjet své profesní kompetence a pozvolna obrací svůj pohled od sebe a svých problémů k žákům a jejich potřebám (srov. Staněk, 2010, s. 108).
- ⁵ Pesimistický učitel se po fázi začínajícího učitele sice rozhodl setrvat u učitelské profese, ale současně rezignoval na zásadní změny a proměny své profesní identity, zejména rezignoval na potřebu své odborné společenskovední specializace (srov. Staněk 2010, s. 108).
- ⁶ *Základníškoly.cz* [online]. Základní školy – Olomoucký kraj. Školy online, 2012, [citováno dne 15. 7. 2012]. Dostupné z: <<http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/olomoucky-kraj/>>, resp *stredniskoly.cz* [online]. Střední školy – Olomoucký kraj. Školy online, 2012 [citováno dne 15. 7. 2012]. Dostupné z: <<http://www.stredniskoly.cz/seznam-skol/olomoucky-kraj/sumperk/>>.
- ⁷ Právě vymezení základního souboru, popřípadě pořízení výběru, je-li základní soubor velmi rozsáhlý, či pro výzkumníka jinak komplikovaný, bývá kamenem úrazu většiny empirických výzkumů pedagogických jevů v didaktikách společenských věd, ale nejen u nich.

Literatura:

- JANÍK, T. Školní vyučování. In PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Ed. Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 178–183.
- JANÍK, T., STUCHLÍKOVÁ, I. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in educatione*, 2010, roč. 1, č. 1, s. 5–32.
- JANÍK, T., MUŽÍK, V., ŠIMONÍK, O. (eds.) *Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.

- KOTÁSEK, J. Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. *Pedagogická orientace*, 2011, roč. 21, č. 2, s. 226–239.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003.
- Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Ed. Petr Soukup. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010.
- NUTHALL, G. Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research Has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap. *Harvard Educational Review*, Fall, 2004, Vol. 74, Num. 3, pgs. 273–306 (online).
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2007.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*, 2006, roč. 56, č. 2, s. 168–177.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007.
- STANĚK, A. *Výchova k občanství v současné škole: profesní identita učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2009.
- STANĚK, A. *Kvalitativní výzkum profesní identity učitele výchovy k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2010.

Elektronické prameny:

- Středníškoly.cz* [online]. Střední školy – Olomoucký kraj. Školy online, 2012 [citováno dne 15. 7. 2012]. Dostupné z:
<<http://www.stredniskoly.cz/seznam-skol/olomoucky-kraj/sumperk/>>
- Základníškoly.cz* [online]. Základní školy – Olomoucký kraj. Školy online, 2012, [citováno dne 15. 7. 2012]. Dostupné z:
<<http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/olomoucky-kraj/>>

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
Katedra společenských věd
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: antonin.stanek@centrum.cz

Participační demokracie a politické strany Nové levice

Tomáš JARMARA

Participatory Democracy and Political Parties of the New Left

Abstract: Paper is focused on theory of the participatory democracy and its connections with protest social movement and student's rebellions in the United States and Western Europe of the 60th years of the 20th Century, which stimulated the rise of the new political parties of the new left: environmental parties and left-wing libertarians parties.

Key Words: Participatory Democracy, Political Parties, New Left

Úvod

Participační teorie vychází z empirického poznatku, že v západních demokraciích se přes počáteční nadšení a velký zájem lidí o politiku začal postupně projevovat úpadek důvěry v efektivitu politických elit, institucí a politických stran. Byl doprovázen ztrátou loajality k politickému systému a poklesem volebních účastí (srov. Pierre, Peters, 2000). Představitelé participační teorie proto přišli s optimistickou ideou, že častější zapojení občanů do správy věcí veřejných posílí aspekt odpovědnosti za přijatá rozhodnutí každého občana, zvýší se loajalita vůči společnosti a rozšíří se i politické kompetence občanů. V konečném důsledku se zkvalitní společně přijatá rozhodnutí, politická kultura,

empatie mezi skupinami s rozdílnými zájmy a celkově demokratický politický systém jako celek.

Mezi první představitele teorie patří Američan H. McClosky se svým dílem *Political Participation* z roku 1963. Ze současných teoretiků je to pak například Pippa Norrisová se svou prací s příznačným názvem *Re-inventing Political Activism* z roku 2002.

Hlavním teoretickým východiskem participační teorie demokracie je aktivní zapojení jednotlivců a skupin do procesů vládnutí z důvodu přesvědčení, že současné reprezentativní demokracie nedovolují občanům dostatečně vyjádřit své zájmy a ovlivnit politická rozhodnutí.

V politické praxi je participační teorie demokracie historicky spjata s protestním sociálním hnutím a studentskými revoltami 60. let dvacátého století ve Spojených státech a západní Evropě. V 60. letech současně nastala strukturální transformace ekonomiky k ekonomice postindustriálního typu, která přinesla významé změny i 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).

Tyto postoje se transformovaly do hnutí Nové levice (New Left), pro které byly vedle rozporu mezi kapitálem a prací nově významnou agendou i postmateriální hodnoty. V prostředí Nové levice vznikla řada nových politických stran ekologického typu (zelení) nebo levicově libertariánských stran, které spojoval požadavek zavedení prvků přímé demokracie mající oporu v participační teorii demokracie.

Ekologické strany

Ekologické strany vznikaly na počátku 70. let dvacátého století ze spolupráce aktivistických skupin, které postupně koordinovaly svou činnost od komunální přes regionální až k celostátní politice.

Jak již bylo uvedeno, ideově programová orientace zelených vycházela z odkazu sociálních hnutí 60. let dvacátého století, kdy se měnily hodnotové orientace především mladší generace ve smyslu akcentace postmateriálních hodnot, jak je definoval Ronald Inglehart ve své „tiché revoluci“ (Inglehart, 1977). Ústředním tématem je ochrana životního prostředí a trvale udržitelný rozvoj, respektive omezení vlivu průmyslové výroby a odmítnutí jaderné energetiky. Ekologické strany sice vytvářely dojem, že jsou stranami jedné politické agendy (one-issue parties), od počátku ovšem jejich politická agenda obsahovala i ideový odkaz sociálních hnutí 60. let. V programech se objevovaly otázky alternativního životního stylu, genderová problematika, práva viditelných menšin, pacifismus, odpovědnost Západu za stav zemí Třetího světa, později také podpora občanského sektoru apod. U některých ekologických stran i odmítnutí kapitalistického výrobního způsobu zaměřeného na zvyšování spotřeby a růstu, který je v rozporu s trvale udržitelným rozvojem a ochranou životního prostředí.

Svou pozici jako alternativu k politické straně výstižně dokládá původní název německých „zelených“, kteří, aby se vyhnuli slovu „strana“, se pojmenovali v roce 1973 jako Jiné politické sjednocení: Sonstige politische Vereinigung-die Grünen (SPV-die Grünen). V politické vědě, ale především v novinářském žargonu, se pro ekologické strany vžil pojem „zelení“ nebo „strany zelených“. A to nejen z důvodu výrazného programového akcentu na ochranu životního prostředí, ale protože většina politických stran tohoto typu používá pojem „zelený“ v názvu strany.

Zelená seskupení měla zpočátku volnou strukturu, ale potřeba politické praxe je přiblížila k hierarchické struktuře klasických stran, až z nich vznikly politické strany zelených. Není to ovšem případ všech stran, protože některé strany si ponechaly decentralizovanou organizační strukturu, která je dána způsobem vzniku, kdy si místní zakladatelé organizace ponechávají značnou autonomii. Proto některé strany

mají povahu konfederací nebo federací (španělská Los Verdes, švýcarská Grüne Partei).

Strany zelených mají také obvykle volné členství deklaratorního typu, proto nejsou známy ani přesné počty členů u většiny evropských ekologických stran (Kmec, 2000, s. 29–59). Herbert Kitschelt, který se zabýval analýzou vzniku stran Nové levice k členství ve straně, píše, že liberálně orientovaní levicoví aktivisté s dobrým vzděláním nejsou nakloněni k aktivnímu členství v politické straně. Strana vyžaduje určitou hierarchii vztahu, strukturu, účast na schůzích, popřípadě další ofiiality, které jsou v rozporu s osobními dispozicemi „dětí květin“. Jak dále poznamenává Kitschelt, pokud se přece jen někteří sympatizanti rozhodnou pro vstup do strany, jsou velmi rychle z její činnosti rozčarováni (Kitschelt, 1990, s. 179). Situace se zvláště vyhrocuje v případech, kdy se strany eventuálně podílejí na práci v zastupitelstvech, která je nutí k pragmatismu. Kompromisy a pragmatismus jsou ovšem neakceptovatelné pro členy a sympatizanty s velmi silnou ideovou orientací. Strany zelených se tak ve své činnosti nemohou spoléhat na početné jádro členů, které Angelo Panebianco nazývá kariéristy (careerists) orientujícími se na selektivní benefity, kteří ovšem tvoří hlavní dynamiku v činnosti politické strany. Naopak pravděpodobně většinu členů lze označit jako tzv. věrné (believers) orientující se na kolektivní ideologické motivy (Panebianco, 1988, s. 30).

I v případě reprezentantů strany se ovšem klade důraz na odlišení od tradičních stran v systému decentralizace vedení, popřípadě jeho rotace. Strany nemají své předsedy, ale tak zvané mluvčí, kterých může být více. Nejvyšší známý počet jsou čtyři mluvčí francouzských Les Vertas. Obvyklou praxí je systém dvou mluvčích a i tady se ukazuje ideový profil stran, kdy například švédská Miljöpartiet de Gröna má pravidlo, že mluvčími jsou vždy muž a žena.

Specifický charakter ekologických stran se ukázal být problematickým v situaci, kdy strany vstoupily do parlamentních lavic nebo dokonce vládních kabinetů. První stranou, která se z těchto důvodů reorganizovala, byli němečtí „Zelení“. Hlavním argumentem bylo zvýšit efektivitu fungování strany, proto byl v roce 1991 mimo jiné zrušen rotační princip stranických lídrů a byla posílena pozice centrálního

vedení strany a parlamentního klubu (Burchell, 2001, s. 114). Podobnou reorganizací prošla i švédská Miljöpartiet de Gröna, která byla nucena reagovat na svůj první vstup do parlamentních lavic v roce 1988. Ukázalo se, že postup, kdy hlavní politická stanoviska strany vydávaly dle rotačního systému čtyři stranické výbory, byl pro švédskou veřejnost nesrozumitelný. Stanoviska se totiž velmi často od sebe výrazně lišila. Navíc pro novináře bylo jednodušší obracet se na poslance, a nikoliv vyhledávat stranické mluvčí. Protože strana neměla definovaný mechanismus vzájemné koordinace mezi parlamentním klubem a stranickými mluvčími, docházelo k vydávání rozporných stanovisek oběma subjekty. Parlamentní angažmá tak zastihlo stranu naprosto nepřipravenou, což se projevilo neúspěchem v následných volbách v roce 1991, kdy se strana nedostala do parlamentu, kam se vrátila až o tři roky později. Strana mezitím prodělala organizační změny, které ji více přiblížily struktuře „tradiční“ politické strany. Efektem reformy bylo nahrazení čtyř výborů vedení strany jedním, omezení rotačního principu politických stanovisek a jejich koordinace s parlamentním klubem strany.

V 80. letech dvacátého století se situace ekologických stran stabilizovala, strany pronikaly do parlamentů a stávaly se součástí nově vzniklých stranických systémů. Ovšem uvnitř stran se odehrával střet o ideově programovou orientaci, který naplno propukl v 90. letech, kdy se zelení stávali i stranami s vládní účastí.

Názorný je v tomto ohledu vývoj německých „Zelených“. Od počátku se ve straně vedly spory ohledně účasti strany v oficiálních institucích politického systému, které však po vstupu „Zelených“ do Spolkového sněmu v roce 1983 nabraly na intenzitě a vedly ke vzniku dvou frakcí: realistů a fundamentalistů (Burchell, 2001, s. 130). Realisté byli zastánci účasti strany v parlamentu a přikláněli se k realizaci politického programu prostřednictvím institucí státu. Podle fundamentalistů to však vylučovalo realizaci celkové decentralizace státní moci, participační formy demokracie, a tedy zásadní odklon od ideových cílů strany. Parlament chápali pouze jako tribunu k prezentaci svých názorů, nicméně rozhodovací procesy se měly posunout na úroveň přímých forem demokracie.

Historicky první vládní stranou se stala finská Zelená liga (Vihreä Liitto) a Pekka Haavisto prvním zeleným ministrem (životního prostředí)

v Evropě. Finské zelené následovaly další strany. V Belgii vstoupili do vlády vlámsktí (Agalev) i valonští (Ecolo) zelení. V roce 1996 se stali italští I Verde součástí vládní koalice Olivovníku. V roce 1997 vstoupili francouzští zelení (Les Verts) společně se socialisty, komunisty a levicovými liberály do vládní koalice Lionela Jospina. Zřejmě nejvlivnější ekologickou stranou v Evropě jsou němečtí „Zelení“ (Bündnis 90/Die Grünen), kteří byli součástí německých koaličních vlád v letech 1998–2005. Silná pozice strany je vyjádřena mimo jiné i tím, že zatímco zelení obsazovali v evropských vládách ministerstva životního prostředí, popřípadě ministerstva v interakci s jeho ochranou (doprava, energie, zdraví), lídr německých zelených Joschka Fischer zastával post ministra zahraničních věcí a místopředsedy vlády.

V České republice se v roce 2006 stala Strana zelených nejen parlamentní, ale současně i vládní stranou. Ideově programový profil strany je kombinací liberalismu v ekonomické i sociální oblasti a klade důraz na silnější roli státu v regulaci aktivit poškozujících životní prostředí a prosazování trvale udržitelného rozvoje (www.zeleni.cz). To, co odlišuje české zelené v rámci stranické rodiny ekologických stran, byla jejich účast v pravicové vládě s občanskými a křesťanskými demokraty. Vládními partnery ekologických stran v Evropě jsou téměř výlučně levicové strany sociálnědemokratického typu (Německo) nebo zelení vstupující do duhových koalic stran od politického středu k levé části politického spektra (Francie, Itálie, Belgie).

Účast zelených ve vládních koalicích potvrdil změny evropských stranických systémů, ke kterým došlo na přelomu 60. a 70. let dvacátého století. Ekologické strany se až na výjimky, jakou je například česká Strana zelených, staly vedle sociálních demokratů a komunistů dalším, i když méně vlivným směrem evropské levice.

Levicově libertariánské strany

Levicově radikální strany jsou druhým, méně častým případem nových politických stran spojených s ideovým ovzduším radikální části studentského hnutí 60. let. Herbert Kitschelt označuje tento typ stran jako levicově libertariánské (left-libertarian parties). Levicovost těchto

stran se projevovala nedůvěrou v možnosti volného trhu a akcentem na sociální rovnost. Označení libertariánské je spojeno s požadavky na formy přímé demokracie, autonomnost skupin a osobní svobodu jedince nezávislou na intervencích ze strany státního aparátu. Tato uskupení vznikala ze studentského hnutí, ale paralelně i odchodem radikálnější členů z tradičních levicových stran. Programové priority radikálních stran vycházely z řady ideových orientací. Kromě marxismu jako hlavního inspiračního zdroje se jednalo o anarchismus, maoismus, trockismus v kombinaci s prvky liberalismu. Libertariánské strany se shodovaly na potřebě radikální reformy západního modelu liberální demokracie a odmítnutí systému volného trhu. Požadovaly sociálně spravedlivou společnost, prosazovaly práva menšin, rovnoprávnost žen, ale i ochranu životního prostředí.

Mezi nejúspěšnější strany tohoto typu patří dánská Socialistická lidová strana (*Danske Folkeparti*), která je dodnes parlamentní stranou. Strana vždy prosazovala nutnost globálního dodržování lidských práv, principů demokracie a spravedlnosti. Požaduje také postupné rozpuštění NATO (www.danskfolkeparti.dk).

Druhou úspěšnou stranou je norská Socialistická levicová strana (*Sosialistisk Venstreparti*). Strana nejprve v roce 1973 kandidovala jako aliance tří levicových uskupení pod názvem *Sosialistisk Valgforbund*, kdy měla velmi úspěšný nástup a pronikla do parlamentu se ziskem více než 11 % hlasů. V roce 1975 přijala současný název a dodnes si udržuje parlamentní zastoupení; podle posledních výsledků voleb v roce 2009 je čtvrtou nejsilnější stranou Norska. Symbolem strany je červená a zelená barva. Zelená odkazuje na ekologický rozměr strany a červená je vyjádřením požadavku na spravedlivou beztrždní společnost. Ideový odkaz 60. let a požadavek radikální proměny společnosti je vyjádřen v ústředním mottu strany *Změňme svět, potřebuje to*. Strana v úvodní preambuli přímo konstatuje, že cílem je fundamentální společenská změna globálního charakteru, kdy je nutné odstranit hluboké rozdíly v přerozdělování světového bohatství, které je koncentrováno v rukou nadnárodních společností (www.sv.no).

Další strany Nové levice již nebyly tak úspěšné. Po rychlém nástupu v 70. letech a jisté setrvačnosti v 80. letech zapříčinil v 90. letech

úpadek komunismu zánik a marginalizaci řady libertariánských stran. Některé strany zanikly (Turecká strana práce) nebo se spojovaly s jinými levicovými stranami, ekologickými stranami, popřípadě vstupovaly do volebních bloků levicových stran. Příkladem byl vstup finských liberálních socialistů do parlamentní Levicové aliance (Vasemmistoliitto). Radikální Strana pracujících Španělska se v roce 1991 stala součástí Socialisticko-dělnické strany Španělska (PSOE) (Budge, Newton, 1997). Nizozemská Pacifistická socialistická strana (PSP), hlásající nenásilí, antikolonialismus, znárodnování a dělnickou samosprávu, se v roce 1991 rozpustila a přešla do strany Zelené levice (Groen Links), která je v současnosti stranou s parlamentním zastoupením. Do Zelené levice přešla v roce 1989 i část aktivistů Politické strany radikálů (PPR). Jednalo se o menší nizozemskou stranu „pokrokových katolíků“, která se ovšem sama definovala jako strana radikální, ekologická a libertariánská, čemuž také odpovídal její volební program. Druhá část aktivistů poté individuálně vstoupila do menší nizozemské Evangelické lidové strany (EVP).

Závěr

V 60. letech dvacátého století se vytvořily podmínky pro novou „postmateriální“ konfliktní linii. Postmateriální konfliktní linie byla výsledkem ekonomických, společenských a kulturních změn, které se odehrály v západní Evropě po druhé světové válce. Proměna ekonomiky a její trvalý růst vedly ke změnám v sociální stratifikaci. Významně se stabilizovaly a početně rostly střední vrstvy, ze kterých se rekrutovala tzv. nová střední třída, která neměla pevné vazby na stávající politické strany. V bezprostředně politických otázkách byla pro ně určující agenda tzv. postmaterialistických hodnot, na kterou ovšem nebyly schopny reagovat stávající „staré strany“. To stimulovalo vznik nových politických stran, které naopak tuto agendu zahrnuly do svých programů. Přestože vývoj nakonec ukázal, že i nadále hlavní podobu evropských stranických systémů určuje rozkol mezi kapitálem a prací, vznik ekologických a radikálně levicových stran jejich podobu změnil a obohatil ji o nové politické strany na levé části politického spektra.

Literatura:

- BUDGE, I., NEWTON, K. *The Politics of the New Europe*. London/New York: Longman, 1997.
- BURCHELL, J. Evolving or Conformity? Assessing Organisational Reform Within European Green Parties. In *West European Politics*, 24/3. 2001, s. 114–130.
- INGLEHART, R. *The Silent Revolution in Europe: Changing Values and Political Styles among Western Publics*. Princeton: Princeton University Press, 1977.
- KITSCHOLT, H. *New Social Movements and the Decline of Party Organization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- KMEC, J. Ekologické strany v Evropě. In *Politologická revue*, 2000, roč. 6., č. 2, s. 29–59.
- MCCLOSKEY, H. Political Participation. In SILLS, D. L. (ed.) *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 12. New York: Macmillan Co. & Free Press, 1963.
- NORRISOVÁ, P. *Democratic Phoenix: Reinventing Political Activism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- PANEBIANCO, A. *Political Parties: organization and power*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- PIERRE, J., PETERS, B. G. *Governance, Politics and the State*. New York: St. Martin's Press, 2000.

Internetové zdroje:

- Program strany zelených viz www.zeleni.cz
- Program Socialistické lidové strany (*Danske Folkeparti*)
viz <http://www.danskfolkeparti.dk>
- Program Socialistické levicové strany (*Sosialistisk Venstreparti*)
viz <http://www.sv.no>

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Tomáš Jarmara, Ph.D.
Katedra společenských věd Pedagogické fakulty Ostravské univerzity
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava
e-mail: tomas.jarmara@osu.cz

**Politické strany šlechtického velkostatku
v Čechách a na Moravě v letech 1861–1914
a jejich vztah k Národní straně**

Pavel KRÁKORA

**Political Parties of the Aristocrat's Large Farm in Bohemia and
Moravia 1861–1914 and theirs Relation to National Party**

Abstract: This study deals with the political parties of the Aristocrat's Large Farm in Bohemia and Moravia in the 2nd half of the 19th and on the beginning 20th Century considering political system in Cislaitania. The attention is also paid to application of this topic into curriculum of the history and civics.

Key Words: Political Parties, Aristocrat's large farm, Bohemia, Moravia, Cislaitania, Bohemia and Moravia Land Assembly, Curriculum, History, Civics

Úvod

Cílem předkládané studie je přiblížit existenci tzv. šlechtických politických stran v českých zemích v druhé polovině 19. a na počátku 20. století a možnosti, jak lze uvedené téma aplikovat v rámci kurikula dějepisu, resp. občanské nauky, občanské výchovy a základů společenských věd na středních a částečně také na druhém stupni základních škol.

Politická uskupení šlechty byla určitým specifikem Habsburské monarchie a v počátečních fázích politického života po obnovení konstituce v únoru roku 1861 sehrávala na zemských úrovních, stejně tak jako na úrovni centrální, významnou a v mnoha ohledech nezastupitelnou roli. Charakteristickým rysem velkostatkářských stran byla skutečnost, že jejich politické působení se omezovalo výhradně na půdu zastupitelských orgánů (zemských či říšské rady) a zároveň postrádaly jakoukoli stabilnější organizační strukturu.¹ Jejich pozice na politické scéně mezi léty 1861–1914 byla založena na existenci kuriového systému, který umožňoval těmto stranám disponovat především v rámci zemských sněmů² i s minimálním voličským potenciálem téměř třetinovým zastoupením (v Čechách 70 mandátů z 241 a 30 mandátů ze 100 na Moravě), takže představovaly významnou a v určitých směrech také rozhodující politickou sílu, jíž nebylo možno opomíjet. S postupujícím rozmachem občanských stran a rozšiřováním volebního práva na přelomu 19. a 20. století však strany velkostatku postupně pozbývaly význam a jejich další setrvání na politické scéně bylo zpečetěno zánikem Rakousko-Uherska v říjnu 1918.

Politická uskupení státoprávní šlechty v českých zemích

V textu se dále zaměříme na přehlednou charakteristiku vývoje politických stran šlechtického velkostatku v Čechách a na Moravě v inkriminovaném období let 1861–1914.³ Jak v Čechách, tak na Moravě se postupně zformovaly dva velkostatkářské subjekty, které vyvíjely aktivní politickou činnost. Pro první z nich se v odborné literatuře postupně vžilo označení Strana konzervativního velkostatku (*Konservative Großgrundbesitz*), v Čechách mnohdy označovaného jako uskupení státoprávní šlechty (srov. Malíř a kol., 2005, s. 59). Počátky aktivního působení tohoto šlechtického uskupení sice sahají do revolučního období let 1848–1849, avšak základní programová východiska, jejichž zásadním cílem bylo prosazování českých státoprávních požadavků, byla formulována (po odeznění bachovského neoabsolutismu) 1. ledna 1860 v nově vyšlém vídeňském listu *Vaterland*, který se zároveň stal hlavním tiskovým orgánem konzervativních velkostatkářů

bez ohledu na jejich zemské „reprezentace“ v Praze a Brně. Významný faktor v politice konzervativního velkostatku sehrával jeho vztah k nejvýznamnějšímu a po tři desetiletí (60. až 90. léta devatenáctého století) dominujícímu subjektu české politiky v Čechách a na Moravě – Národní straně, zformované nedlouho po únoru 1861. Úsilí o prosazení českého státního práva – tj. argumentace o kontinuálním trvání státní svrchovanosti českých zemí *de iure* i v rámci habsburské monarchie – se stalo základním bodem, který oba tyto jinak odlišné politické subjekty sbližoval hluboko do 90. let devatenáctého století (srov. Tobolka, 1905). Konzervativní šlechta v tomto ohledu akcentovala především jednotlivé historické právní dokumenty vydané po roce 1620, které dle jejího soudu představovaly zásadní mezníky české státnosti, což bylo v první řadě Obnovené zřízení zemské pro Čechy (1627) a Moravu a Slezsko (1628) s návaznými doplněními z roku 1640 (Novely a Deklaratoria), dále pragmatická sankce císaře Karla VI. a tzv. kabinetní list vydaný 8. dubna 1848 (uznání výhradní zákonodárné pravomoci pro český zemský sněm v záležitostech týkajících se Čech).⁴ Od politické reprezentace národní strany se naopak odlišovala zdůrazňováním stavovské tradice (resp. stavovského povědomí) a zemského patriotismu, snahou o uchování maxima správních funkcí patrimoniální správy (tzv. organická samospráva), které měla do roku 1848, a v neposlední řadě také vymezováním se vůči principům konstitucionalismu a parlamentarismu definitivně v Rakousku (po faktické anulaci oktrojované ústavy silvestrovskými patenty) zakotveném Schmerlingovou ústavou.⁵ K dalším aspektům, které vymezovaly konzervativní šlechtu vůči politice národní strany v Čechách i na Moravě, patřila její kritika liberalismu (resp. spekulativního kapitalismu), v němž spatřovala zásadní hrozbu pro udržení sociální stability ve společnosti a přičítala mu rovněž vzestup sociální demokracie.⁶

K významné nepolitické organizaci, o kterou se strana konzervativního velkostatku mohla opírat, náležela Katolicko-politická jednota pro království české (založena v roce 1871, v čele s Karlem Schönbornem), jež v Čechách reprezentovala jedinou „významnou« klerikální« složku hlásící se programově i heslem »Pro Boha, vlast i krále« k historickým právům a zemské autonomii“ (Malíř a kol., s. 69). Na Moravě

měla svou obdobu v Katolicko-politické jednotě pro Markrabství moravské (konstituovala se o rok dříve než v Čechách), která si zachovávala úzké vazby na olomouckou arcidiecézi.⁷ V Čechách – na rozdíl od Moravy – státoprávní šlechta tradičně (fakticky od sklonku 18. stol.) spatřovala přínos pro svou politiku v podpoře českých vlasteneckých spolků a společností (Královská česká společnost nauk, Matice česká, Společnost Vlasteneckého muzea v Čechách ad.), především Vlastenecko-hospodářské společnosti (založena roku 1763), která se počátkem 70. let devatenáctého století v souvislosti s narůstajícím českým vlivem stala předmětem sporů státoprávní šlechty (v čele společnosti stál v této době její významný představitel Karel III. Schwarzenberg) s centrální vídeňskou vládou (společnost odmítla v reakci na rakousko-uherské vyrovnání a neúspěch tzv. fundamentálních článků v roce 1871 prezentaci Českého království na světové výstavě ve Vídni konané v roce 1873), což nakonec (i přes odpor a důrazné protesty konzervativní šlechty) vyvrcholilo jejím rozpuštěním v březnu 1872.⁸

Jak již bylo naznačeno výše, Strana konzervativního velkostatku se orientovala na užší kooperaci s Národní stranou (otázky českého státního práva), která fakticky s větší či menší intenzitou přetrvávala až do roku 1914, a to jak na půdě zemského sněmu, tak na říšské radě, kde byli čeští konzervativní velkostatkáři v letech 1879–1891 součástí Českého klubu (tento působil v rámci konzervativně a autonomisticky laděného železného kruhu pravice podporujícího vládu hraběte Eduarda von Taaffeho) a po jeho zániku v roce 1891 vstoupili do konzervativně orientovaného poslaneckého klubu Karla Siegmunda von Hohenwartha. V této souvislosti nelze opominout, jak bylo zdůrazněno v úvodu, že stěžejním faktorem pro prosazování politických cílů státoprávní šlechty (platilo to samozřejmě i pro šlechtu ústavověrnou) představovala existence kuriového systému, který jí garantoval i přes minimum voličů adekvátní zastoupení jak na úrovni zemské, tak i – do zavedení všeobecného volebního práva – na úrovni říšské.⁹ K významným představitelům strany konzervativního velkostatku v Čechách patřil Jindřich Jaroslav Clam-Martinic (1826–1887), s nímž je spjata období nejvýraznějšího vzestupu a vlivu státoprávní šlechty na politické scéně, což bylo do jisté míry dáno jeho úzkými vazbami na předáka

národní strany v Čechách Františka Ladislava Riegera. Z dalších osobností lze zmínit např. Bedřicha Schwarzenberga (1799–1870), Jiřího Kristiána Lobkovice (1835–1908), Jana Nepomuka Harracha (1828–1909), od 90. let devatenáctého století v rámci státoprávní šlechty vystupují do popředí Alfred August Windischgrätz (1851–1927, v letech 1893–1895 ministerský předseda předlitavské vlády) či Karel Buquoy (1854–1911).

Na Moravě byl vztah Národní strany (založena stejně jako v Čechách na jaře 1861 v čele s Aloisem Pražákem, 1820–1901) ke konzervativnímu velkostatku, jehož představitelem se stal hrabě Egbert Belcredi (1816–1894),¹⁰ do značné míry determinován rozložením sil v moravském zemském sněmu a prošel několika proměnami. Po celá 60. léta devatenáctého století je zřetelná snaha o co nejužší kooperaci, a to nejen se Stranou konzervativního velkostatku, která neměla na zemském sněmu příliš silné zastoupení, ale i s centralistickou Stranou ústavověrného velkostatku a posléze i odštěpeneckou frakcí konzervativního velkostatku lavírující mezi konzervativci a ústavověrnými – tzv. *Mittelpartei* (strana středu), pro niž se na sněmu vžilo označení *Nebulosen* (mlhaví; viz dále). V roce 1873 však došlo k rozkolu, když Národní strana na Moravě odmítla, v rozporu s moravským konzervativním velkostatkem, politiku pasivní rezistence. Konec politiky pasivní rezistence v roce 1879 sice znamenal obnovení spolupráce národní strany s konzervativním velkostatkem na půdě moravského zemského sněmu, avšak ta již pro klesající význam a počet poslanců Strany konzervativního velkostatku nenabyla intenzity z předcházejícího období, aby v 90. letech zcela utichla (srov. Malíř, 1996, s 53–55). Obecně lze konstatovat, že na moravském zemském sněmu se státoprávní šlechtě za celou dobu existence nepodařilo získat tak významné zastoupení a vliv (především na úkor ústavověrné šlechty), které si udržovala její sesterská organizace v Čechách. Kromě již zmíněného E. Belcrediho se na Moravě k politice a programu konzervativního velkostatku klonili jeho synovec Ludvík Belcredi (1856–1814), František hrabě Sylva-Taroucca, Ernst Sylva-Taroucca, či nástupce E. Belcrediho v čele konzervativního velkostatku hrabě Otto Serényi (1855–1927), v letech 1906–1918 též poslední moravský zemský hejtman.

Politické strany ústavověrného velkostatku v českých zemích

Určitým programovým protipólem Strany konzervativního velkostatku se stalo uskupení centralisticky, tj. prorakousky orientované šlechty, které je na základě německého originálu nazýváno Strana ústavověrného velkostatku (*Der Verfassungstreue Großgrundbesitz*).¹¹ Její vznik je úzce spjat s obnovením konstitučního života v rakouské monarchii, přičemž „samo adjektivum ústavověrný v názvu strany odkazovalo na podporu (...) liberálně centralistickým ústavám roku 1861 (...), resp. z roku 1867“ (Malíř, Marek, 2005, s. 87). Stmelujícím prvkem programu Strany ústavověrného velkostatku se stala idea vnitřní jednoty monarchie podepřená centralizací moci. Stoupenci tohoto politického směru se v mnoha ohledech stali typickými nositeli ideje rakušanství, která se intenzivně začala prosazovat od první poloviny 19. století a jejíž jádro spočívalo v zachování silného centralizovaného státu, v němž by byly eliminovány odstředivé tendence jednotlivých národností (srov. Kořalka, 1996). Profilace tohoto politického uskupení vycházela ze snahy „o posílení liberalizace, konstitucionalizace a parlamentarizace Rakouska“ (Malíř a kol., 2005, s. 91–92).

Podobně jako v případě Strany konzervativního velkostatku se jednalo o typicky honorační subjekt, avšak lze konstatovat, že zde měli ve větší míře zastoupení tzv. občanští velkostatkáři, tj. osoby nešlechtického původu vlastníci statky zapsané v zemských deskách a plátcí adekvátní daňový cenzus opravňující je k volbě v rámci první (velkostatkářské) kurie.¹² Ústavověrný velkostatek se stal hlavní oporou prvních rakouských vlád po roce 1861, což dokládá mj. skutečnost, že dva jeho přední reprezentanti mající své zakotvení v českém křídle strany – Karl kníže Auersperg (1814–1890) a jeho bratr Adolf kníže Auersperg (1821–1885) – stanuli (v letech 1867–1868 a 1871–1877) v čele předlitavských vlád (srov. Malíř a kol., 2005, s. 92). V roce 1879 však v důsledku vynuceného volebního kompromisu se stranou konzervativního velkostatku přišla ústavověrná šlechta o dosavadní téměř dvacet let trvající převahu na říšské radě a po volbách se sblížila s německými liberály a nacionalisty, s nimiž v roce 1882 vytvořila Klub sjednocené německé levice (*Vereinigte deutsche Linke*).¹³ Od roku 1897 disponovala strana

ústavověrného velkostatku na půdě říšské rady vlastním poslaneckým klubem (Vereinigung der verfassungstreuen Großgrundbesitzer), v němž měly zastoupení všechny její zemské pobočky v Předlitavsku. V neprospěch ústavověrné šlechty se situace v rámci českého zemského sněmu zvrátila po volbách na konci června 1883 (což do značné míry korespondovalo s předchozím vývojem na říšské radě),¹⁴ po nichž došlo k masivnímu prosazení strany konzervativního velkostatku a ústavověrní setrvali až do roku 1901, kdy byl na základě návrhu hraběte Oswalda Thun-Salma uzavřen volební kompromis mimo sněmovní půdu.¹⁵

Mezi čelné představitele strany ústavověrného velkostatku v Čechách se řadili mimo jejího zakladatele K. Auersperga (politicky se aktivně angažoval již v době předbřeznové a v průběhu let 1848 a 1849) již zmíněný Oswald hrabě Thun-Salm (1849–1913), který stranu vedl od roku 1890, dále lze připomenout Jana Lexu svobodného pána von Aehrenthal (1817–1898), Josefa Mariu Baernreithera (1845–1925), z mladší generace to byl Ottokar Czernin (1872–1932) či Egon Max kníže Fürstenberg (1863–1941).

V moravském zemském sněmu vznikla ústavověrná frakce v průběhu roku 1864 (o rok dříve než v Čechách) a oproti ústavověrnému velkostatku v Čechách si zde dokázala dlouhodobě udržet zřetelně početnější zastoupení a vliv. Její stoupenci – rekrutující se (analogicky jako v Čechách) v rámci velkostatkářské kurie z voličského sboru alodiálních statků (reprezentovalo je 25 poslanců z celkem 30 za kurii velkostatku) – výrazně inklinovali k průmyslovému podnikání – v Čechách naopak mezi velkostatkáři (nejen ústavověrnými) převažovali latifundisté. Ve svém programu formulovaném v 60. letech devatenáctého století kladli moravští ústavověrci vedle věrnosti habsburské dynastii a zachování silné monarchie ukotvené v konstitučním rámci (srov. Malíř, 1996, s. 66–67) důraz rovněž na zachování autonomie Markrabství moravského (akcent na zemský patriotismus a vymezení se vůči snahám o jednotu Čech a Moravy): „Wir (...) anerkennen aber für unsere Markgrafschaft kein anderes Staatsrecht, als jenes, welches, wie die Reichs- und Landes-Verfassung den unmittelbaren Zusammenhang Mährens mit dem Kaiserstaate währt.“¹⁵

Určitý posun v pozici ústavověrného (ale také konzervativního) velkostatku na moravském zemském sněmu představovalo uzavření tzv. moravského paktu v roce 1905, na jehož základě vznikla čtvrtá všeobecná volební kurie (její poslanci byli voleni na základě všeobecného a přímého volebního práva) a celkový počet poslanců sněmu byl zvýšen ze 100 na 151. Podíl poslanců velkostatkářské kurie (30 mandátů) se snížil z jedné třetiny na jednu pětinu, což pochopitelně znamenalo pokles jejich vlivu na politické dění a daný stav zůstal de facto nezměněn až do konce existence rakousko-uherské monarchie.¹⁶

Mezi významné a aktivní reprezentanty ústavověrného velkostatku na Moravě patřili Jan Chlumecký (1834–1924), který fakticky po celou dobu existence tohoto politického uskupení stál v jeho čele, hrabě Hugo Karel Salm-Reifferscheid (1832–1890), Alfons Mennsdorff-Pouilly (1810–1894), Wladimir Mittrowsky (1814–1899) či Guido Dubsky (1835–1907).

Velkostatkářská strana středu

Určité specifikum v politickém spektru velkostatkářských stran představovala tzv. strana středu – dále *Mittelpartei* – která se v rámci Předlitavska etablovala především na Moravě, určité náznaky jejího působení se objevily v 60. a 70. letech devatenáctého století také v Čechách.¹⁷ V rámci Moravy se *Mittelpartei* postupně profilovala od roku 1864 především kolem osoby W. Mittrowského a A. Mennsdorffa-Pouillyho, postupně se k nim přiklonili moravský zemský hejtmán Felix Vetter von der Lilie (1830–1913), Alfred Skene (1815–1887) či Ferdinand hrabě Trauttmansdorf-Weinsberg (1825–1896). Na moravském zemském sněmu skupina „středových“ velkostatkářských poslanců mnohdy rozhodovala o většině sněmu a přibližně od 80. let devatenáctého století se programově vymezovala „zdůrazňováním své zprostředkovací role mezi státoprávními a nacionálními extrémý“, přičemž „z jejích jinak vágních programových dokumentů probleskovala snaha o smíření a spojení všech velkostatkářských frakcí a o překlenutí státoprávních diferencí“ (Malíř, 1996, s. 69–70). Po roce 1879

se Mittelpartei rovněž pokoušela – nezávisle na zemských sněmech – s nepatrnými výsledky vyvíjet aktivity na půdě říšské rady (srov. Malíř a kol., 2005, s. 105).

Význam Mittelpartei po roce 1905 na moravském zemském sněmu postupně upadal a její zánik je spjat, stejně jako v případě konzervativní a ústavověrné strany šlechtického velkostatku, s koncem existence Rakousko-Uherska v roce 1918.

Zhodnocení

Politická uskupení šlechtického velkostatku představují v rámci politického systému určité specifikum. Jednalo se o subjekty typicky honoračního charakteru (s úzkou, sociálně a majetkově zřetelně vyhraněnou členskou základnou bez organizační struktury), jejichž působení bylo po celou dobu jejich existence výhradně omezeno na velkostatkářskou kurii, a to jak na zemské, tak na říšské úrovni. Vliv šlechtických stran začal výrazně klesat na přelomu 19. a 20. století s rozšiřováním volebního práva a nástupem masových občanských (ideově vyhraněných a povětšinou reprezentujících svébytná sociálně-morální milieu) politických stran, které v posledním dvacetiletí existence habsburské monarchie postupně zcela ovládly politickou scénu Předlitavska.

V rámci kurikula předmětů dějepis, resp. ZSV, OV a ON na druhém stupni základních škol, ale především pak na gymnáziích a vybraných typech středních odborných škol, lze na příkladu působení velkostatkářských stran vhodně ilustrovat např. principy kuriového volebního systému, který jim i přes minimální voličskou základnu až do zavedení všeobecného, rovného a přímého volebního práva do říšské rady v roce 1905 (legislativně ukotveno v lednu 1907) umožňoval zaujímat v rámci politického systému dominantní postavení (na zemských sněmech de facto až do roku 1918). Zároveň je možno adekvátně přiblížit prostředí šlechty, její pozici v politickém systému habsburské monarchie druhé poloviny 19. a počátku 20. století a snahy o zachování jejího vlivu a exkluzivity, resp. akcentovat význam jednotlivých korunních zemí, které v politickém systému Rakousko-Uherska sehrávaly až do roku 1918 nezastupitelnou roli.

Poznámky:

- ¹ V uvedeném kontextu se užívá pojem honorační politická strana. Převážná většina „členské základny“ byla soustředěna na půdu zastupitelských orgánů (zemských sněmů, resp. říšské rady), popřípadě kolem stranických tiskových orgánů a spolků, v počátcích zcela absentovaly volené orgány a vertikální organizační struktura.
- ² Poslanci českého, moravského a také slezského zemského sněmu byli v letech 1861–1914 voleni na základě kuriového volebního systému, identický systém platil pro volby do říšské rady, avšak počínaje rokem 1905 (návrh zákona podán v říjnu 1905 vládou Paula Gautsche von Frankenthurn, následně upraven prováděcími zákony č. 15, 16, 17 a 18/1907 ř. z. ze dne 26. 1. 1907) zde volby probíhaly na základě všeobecného, rovného a přímého hlasovacího práva (první se uskutečnily ve dnech 14.–23. 5. 1907).
- ³ Vzhledem k určitým specifikům Slezska a zdejšího stranického systému (mj. existence německých, polských a českých politických subjektů), v němž se politické strany šlechtického velkostatku nedokázaly významněji prosadit, se text selektivně zaměřuje na teritorium Čech a Moravy.
- ⁴ Bližší přehled o obsahu zmíněných dokumentů viz VESELÝ, Z. (ed.) *Dějiny českého státu v dokumentech*. Praha: Professional Publishing, 2012.
- ⁵ Strana konzervativního velkostatku v protikladu akcentovala význam maximálně autonomních zemských sněmů coby reprezentantů svých (novo)stavovských zájmů. K nejhlasitějším zastáncům uvedené koncepce patřil hrabě J. J. Clam-Martinic. Její rezervovaný postoj k centrální vídeňské říšské radě byl zřetelný mezi lety 1863–1879, když se společně s poslanci národní strany připojila k bojkotu jejich zasedání.
- ⁶ Sociální demokracie existovala v rámci rakousko-uherské monarchie na poloilegální bázi od roku 1874 (zakládající sjezd v Neudörflu 5.–6. dubna 1874), počátky autonomní československé sociální demokracie sahají do roku 1878 (schůze konaná 7. dubna 1878 v pražském hostinci U Kaštanu).
- ⁷ K významným osobnostem Katolicko-politické jednoty v Čechách se řadí bratři Karel a Bedřich Schönbornovi či představitel konzervativní šlechty J. J. Clam-Martinic, na Moravě to byli vedle zakladatele zdejší jednoty hraběte E. Belcrediho také olomoucký arcibiskup B. Fürstenberg.
- ⁸ Blíže o historii a činnosti Vlastenecko-hospodářské společnosti viz VOLF, M. *Organizační vývoj Vlasteneckohospodářské společnosti*, In *Vědecké práce zemědělského muzea*, č. 7, Praha: Zemědělské muzeum, 1967, s. 67–81.
- ⁹ Např. po volbách do říšské rady roce 1879 disponovali zástupci českých konzervativních velkostatkářů 12 mandáty (poslanců české národní strany bylo 26),

zřetelnou převahu si pak dokázali udržovat v první kurii českého zemského sněmu.

- ¹⁰ E. Belcredi patřil k jednomu z nejvýznamnějších politiků na Moravě druhé poloviny 19. stol. Mimo své politické aktivity byl činný či se přímo podílel na založení několika spolků, mj. Matice moravské, Moravsko-slezské hospodářské společnosti pro povznesení zemědělství, půdoznalství a vlastivědy, Moravskoslezského školního lesního spolku, Katolické politické ústřední jednoty moravské, Matice velehradské aj. Blíže k profilu této osobnosti viz OKÁČ, A. (ed.) *Z deníku moravského politika v éře Bachově (Egbert Belcredi 1850–1859)*. Brno, 1976.
- ¹¹ V této souvislosti se v odborné literatuře objevují rovněž označení německý, centralistický, resp. liberální velkostatek.
- ¹² Šlechtické velkostatky se dělily do dvou skupin, a to na tzv. svěřenecké, neboli fideikomismí, které byly vždy v držení určitého člena šlechtického rodu a zároveň přecházely jako dědictví na předem vybrané členy daného rodu, čímž se eliminovalo jejich drobení (jejich vlastníci se rekrutovali výhradně z řad původní rodové šlechty), a na statky nesvěřenecké – alodiální, v jejichž případě bylo majiteli umožněno volné nakládání. Rozdělení šlechtických velkostatků na svěřenecké a nesvěřenecké bylo reflektováno i v rámci velkostatkářské kurie, která se skládala ze dvou voličských sborů: prvního (fideikomisního), který v případě českého zemského sněmu volil 16 poslanců, a druhého (alodiálního), z něhož vzešlo 54 poslanců (celkem 70).
- ¹³ Zásadní vliv na složení velkostatkářské kurie v rámci říšské rady mělo přijetí tzv. lex Zeithammer (podle předkladatele Antonína Otakara Zeithammera, říšského poslance národní strany) v roce 1882, který, mimo snížení volebního cenzu v kurii městských a venkovských obcí z 10 na 5 zlatých, rozdělil velkostatkářskou kurii na alodiální a fideikomisní sbor. Volby se podle nového volebního řádu se poprvé konaly v červnu 1885.
- ¹⁴ Poměr konzervativních a ústavověrných poslanců se na českém zemském sněmu od roku 1901 až do pozastavení jeho činnosti v červenci roku 1913 tzv. anenskými patenty ustálil na počtu 33 ku 21.
- ¹⁵ Jedná se o pasáž z volebního svolání moravských ústavověrných velkostatkářů z jara roku 1867 (srov. Malíř, 1996, s. 66). V témže roce byla přijata (21. 12. 1867) známá „dualistická“ Prosincová ústava, která vzbudila jak na politické scéně českých zemí (tj. v rámci národní strany a s ní kooperující konzervativní státoprávní šlechty) převážně negativní reakce (spojené s obstrukcí na zemských sněmech a říšské radě), v případě ústavověrných (jak v Čechách, tak na Moravě) však byla – v souladu s jejich postoji a programem – akceptována.
- ¹⁶ Blíže k příčinám, následkům a významným národnostním a politickým aspektům moravského paktu (resp. moravského vyrovnání) viz FASORA, L., HANUŠ,

J., MALÍŘ, J. a kol. *Moravské vyrovnání z roku 1905 – možnosti a limity národnostního smíru ve střední Evropě*. Brno: Matice moravská, 2006.

- ¹⁷ Jednalo se víceméně o solitérní působení hraběte Alberta Nostice (1807–1871), který byl maršálkem českého zemského sněmu a snažil se zaujímat kompromisní a zprostředkovatelská stanoviska mezi stoupenci ústavověrného a konzervativního velkostatku.

Literatura:

FASORA, L., HANUŠ, J., MALÍŘ, J. a kol. *Moravské vyrovnání z roku 1905 – možnosti a limity národnostního smíru ve střední Evropě*. Brno: Matice moravská, 2006.

KALOUSEK, J. *České státní právo*. Praha: Bursík a Kohout, 1892.

KRÁKORA, P., MEDVEĎOVÁ, G. Mnohonárodnostní společnost a politické strany českých zemí v období Habsburské monarchie se zvláštním zřetelem na Moravu. In DOPITA, M., STANĚK, A. (eds.) *Multikulturalita a výchova k občanství*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2007. s. 209–226.

MALÍŘ, J. *Od spolků k moderním politickým stranám*. Brno: FF MU, 1996.

MALÍŘ, J. a kol. *Politické strany. Vývoj politických stran a hnutí v českých zemích a Československu 1861–2004*. I. díl, 1861–1938. Brno: Doplněk, 2005.

OKÁČ, A. (ed.) *Z deníku moravského politika v éře Bachově (Egbert Belcredi 1850–1859)*. Brno, 1976.

VESELÝ, Z. (ed.) *Dějiny českého státu v dokumentech*. Praha: Professional Publishing, 2012.

WALDSTEIN-WARTENBERG, B. Österreichisches Adelsrecht 1804–1918. In *Mitteilungen des österreichischen Staatsarchivs*, Nr. 17–18. Wien, 1964–1965, S. 109–164.

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

Implementace finanční gramotnosti do školních vzdělávacích programů základního vzdělávání

Alena OPLETALOVÁ

The Implementation of Financial Literacy in School Curricula of Basic Education

Abstract: The contribution responds to the current situation in the implementation of financial literacy in school curricula of basic education. It presents the documents and publications area of economical and financial literacy, specifying, and developed. At the same time presents the results of the survey conducted through interviews with the directors of selected primary schools. Respectively how are children in schools with financial education introduced.

Key Words: Economic and financial literacy, Financial education, Educational program

Úvod a zdůvodnění aktuálnosti problematiky

Čím dál častěji se v současnosti setkáváme s termíny „zadlužení, osobní bankrot, exekuce“ apod. Důvodů k existenci těchto skutečností může být mnoho. Mohou mít různou podobu: od zadlužení se neúměrně k osobním příjmům až po zhoršení sociální situace v důsledku nemoci, ztráty zaměstnání apod.

Aby budoucí generace model zadlužování v nerozumné míře nerozšiřovala, je potřeba zajistit určitou prevenci. Prevence se využívá v různých oblastech společnosti, jako jsou zdravotnictví, školství v rámci např. drogové problematiky, a další. Jednou z možností prevence nezdravého zadlužování a naopak využití a tvoření finančních rezerv je zařazení výuky problematiky finanční gramotnosti do školních vzdělávacích programů základního a středního vzdělávání.

Problematika finančního vzdělávání a finanční gramotnosti a s tím související problémy nakládání s osobními a rodinnými financemi se dostávají do popředí zájmu diskusí vlády, různých finančních institucí, školských institucí, médií a dalších subjektů. Důvodem jsou alarmující výsledky statistik uvádějící aktuální zadlužení domácností, které nevykazuje tendenci do budoucna stagnovat ani klesat.

Z důvodu neustále se zvyšujícího zadlužování českých domácností se nejen v České republice dospělo k všeobecnému názoru, že je třeba tuto skutečnost řešit. Tento názor je následně podložen významnými dokumenty a výzkumy, které nabízejí i příslušná opatření do budoucna a jsou zmiňovány v následujícím textu příspěvku. Zadlužení českých domácností lze na oficiálních číslech sledovat pouze prostřednictvím dluhů u bank a prověřených registrovaných institucí. Dle údajů České národní banky dosahovalo na konci dubna 2012 zadlužení českých domácností 1123,14 miliardy korun. V meziročním srovnání vzrostlo zadlužení domácností v České republice o 56,16 miliardy korun, což znamená meziroční růst o 5,3 % oproti stejnému období roku 2011. Na každého Čecha připadá dluh ve výši 106 923 korun. Největší podíl na těchto statistikách tvoří jednak spotřebitelské úvěry a také hypotéky. V této souvislosti je třeba uvést, že mnozí lidé si bohužel neuvědomují důsledky svého zadlužení a co si mohou způsobit při neschopnosti splácet své finanční závazky. V praxi naneštěstí může z tohoto důvodu docházet k exekucím a značnému navýšení jejich celkových závazků v podobě penále, exekučních nákladů, úroků z prodlení apod. Z údajů Českého statistického úřadu je zřejmé, že v poslední době počet exekucí narůstá – stejně jako celkové zadlužení. Důkazem toho je, že v loňském roce přesáhl počet exekucí jeden milion.

Také údaje o vyhlášených osobních bankrotech, které v květnu dosáhly hodnoty 1 524, což je nejen o 154 bankrotů více než v předchozím měsíci, ale je to i nejvyšší počet od ledna 2008, jsou alarmující vzhledem k jejich stále narůstajícímu charakteru.¹ Je nutno konstatovat, že vzniklá situace je i důsledkem lehkovážnosti občanů a jejich neznalosti finančního světa. Jedná se o oblast finanční gramotnosti, ve které se mnoho Čechů ne příliš orientuje. Člověk se může samozřejmě učit v každém věku, ale dle uvedeného může být někdy již pozdě. Aby bylo možné zamezit nebo aspoň omezit vznik nepříjemných životních situací v podobě vymáhání pohledávek, exekucí či osobních bankrotů, je potřeba začít se vzděláváním finanční gramotnosti u mladší generace resp. již u dětí. Tato forma prevence může do budoucna zachránit stovky lidí od nástrah finančního světa a naopak jim ukázat cestu, jak se v tomto bludišti orientovat.

Zmíněná problematika není negativním jevem pouze v ČR, což dokazuje zaměření projektu PISA v roce 2012. Mezinárodní projekt – výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) je zaměřen na srovnávání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků různých zemí. Cílem výzkumu PISA je zjišťování kompetencí těchto žáků v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti. Sběr dat orientovaný na uvedené oblasti probíhá jednou za tři roky, avšak v každém výzkumu je jedné z oblastí věnován větší prostor. V roce 2000 byla hlavní doménou čtenářská gramotnost, v roce 2003 matematická gramotnost, v roce 2006 byla klíčová přírodovědná gramotnost a v roce 2009 opět gramotnost čtenářská (Mezinárodní projekty, 2010–2011). Výsledky by měly být podkladem pro ověření kvality vzdělávacích programů, jelikož zjištěné vědomosti a dovednosti jsou jejich odrazem. Výstupy projektu mohou tvůrci vzdělávacích programů využít k jejich zefektivnění, což by se mělo projevit v následné etapě výzkumu, a to lepšími výsledky než v etapách předchozích.

Dle vyjádření ing. Dušana Hradila z ministerstva financí, z odboru Finanční trhy I, budou součástí výzkumu v roce 2012 i dotazy z oblasti osobních financí. Testy vyplňované žáky v rámci tohoto výzkumu se rozšíří o oblast finanční gramotnosti. Na výsledky však bude nutno pohlížet „s rezervou“, jelikož zahrnutí finanční gramotnosti

do vzdělávacích programů základních škol teprve probíhá, tudíž někteří žáci mohou být výukou této oblasti nedotčeni (Lidé v médiích, 2011).

Aby k výsledkům následného výzkumu v roce 2015 bylo možno přistupovat plnohodnotně, je potřeba co nejdříve zajistit výuku finanční gramotnosti povinně na všech základních školách. V opačném případě budou výstupy výzkumu v této oblasti zkreslené a nesplní svou funkci. Vzhledem k rozšíření projektu PISA o finanční oblast lze předpokládat, že úroveň finanční gramotnosti občanů se stává celosvětovým zájmem.

Z výše uvedených důvodů a samozřejmě i na základě dalších skutečností, např. výzkumu finanční gramotnosti realizovaného agenturou STEM/MARK v roce 2007 a v roce 2010, které vypovídají o současném stavu v oblasti ekonomické a finanční gramotnosti, bylo přirozenou reakcí Vlády ČR a následně jednotlivých ministerstev (zejména Ministerstva financí ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva průmyslu a obchodu ČR), České národní banky, Národního ústavu pro odborné vzdělávání atp. řešit tuto situaci jednotným a uceleným systémem budování finanční gramotnosti.

Dokumenty rozpracovávající problematiku ekonomické a finanční gramotnosti v ČR

Znakem důležitosti a závažnosti otázky týkající se finanční gramotnosti je fakt, že 7. prosince 2005 bylo vydáno Usnesení Vlády České republiky č. 1594, kde vláda v bodě 2.1. ukládá: „Prvnímu místopředsedovi vlády a ministru financí, ministryni školství, mládeže a tělovýchovy a ministru průmyslu a obchodu připravit do 30. září 2006 Systém budování finanční gramotnosti na základních školách a středních školách.“ To znamená zavést a rozšířit výuku finančního gramotnosti na těchto typech škol. Tento dokument v aktualizované verzi je datován v prosinci roku 2007 a byl vytvořen v souladu s tzv. Strategií finančního vzdělávání.

V roce 2006 byly vytvořeny Meziresortní skupinou pro finanční vzdělávání tzv. Standardy finanční gramotnosti. Standardy jsou

součástí dokumentu Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách aktualizovaného v prosinci 2007. Standardy finanční gramotnosti pro základní a střední vzdělání svým obsahem stanovují ideální úroveň finanční gramotnosti pro daný stupeň vzdělávání. Standard finanční gramotnosti pro střední vzdělávání byl již implementován do Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia a do Rámcových vzdělávacích programů pro odborné školy. Standard finanční gramotnosti pro základní vzdělávání do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) prozatím implementován nebyl, protože RVP ZV vznikl již v roce 2005, tedy dva roky před vznikem Standardu finanční gramotnosti pro základní vzdělávání. Aktuálním úkolem v oblasti finančního vzdělávání je implementace Standardu finančního vzdělávání pro základní vzdělávání do RVP ZV. Současně musí probíhat systematická metodická podpora finančního vzdělávání na základních a středních školách. A také je třeba se zaměřit na systematickou pregraduální přípravu učitelů v oblasti finančního vzdělávání.

Součástí tohoto dokumentu je i harmonogram implementace finanční gramotnosti do rámcových vzdělávacích programů, na základě kterých tvoří školní vzdělávací programy ředitelé základních a středních škol. V současné době je tato problematika zahrnuta do rámcových vzdělávacích programů středních škol, tím pádem výuka na základních školách je zatím ve fázi doporučení (Finanční gramotnost, 2008).

V rámci implementace těchto dokumentů do školské praxe oslovil v únoru 2008 ředitel odboru vysokých škol MŠMT ČR děkany vysokých škol, které vzdělávají budoucí učitele základních a středních škol, a požádal je o zařazení problematiky finanční gramotnosti do obsahu příslušných vysokoškolských studijních programů. Současně také jednotlivé školy implementují standardy finanční gramotnosti do vzdělávání podle platné školské legislativy a postupují podle RVP školy, a to od 1. září, které následuje nejpozději po uplynutí dvou let ode dne jejich vydání.

Dalším významným krokem realizovaným vládou (usnesením č. 338 ze dne 10. května 2010) bylo schválení Národní strategie finančního

vzdělávání zpracované Ministerstvem financí ČR, která představuje ucelený systém posilování finanční gramotnosti dětí i dospělých občanů České republiky. Cílem strategie je vytvoření systému finančního vzdělávání pro zvyšování úrovně finanční gramotnosti v ČR (Národní strategie finančního vzdělávání, 2010, s. 2). V neposlední řadě tento dokument vymezuje možnosti financování projektů a programů finančního vzdělávání a důležitost měření úrovně finanční gramotnosti populace. Závěrem strategie je uveden tzv. akční plán, který definuje plánované aktivity, které budou realizovány v rámci systému finančního vzdělávání ze strany veřejné správy, a to včetně uvedení časového harmonogramu plnění.

Definování ekonomické a finanční gramotnosti

Z Národní strategie finančního vzdělávání také vychází ucelená definice finanční gramotnosti. „Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků s ohledem na měnící se životní situace“ (Národní strategie finančního vzdělávání, 2010, s. 11). Finanční gramotnost tvoří pouze jednu z částí ekonomické gramotnosti. Ta se navíc zabývá např. záležitostmi budoucích příjmů, důsledky, které vyplývají z dílčích ekonomických rozhodnutí, rozhodováním na trhu práce, problematikou daní a transferů apod.

V materiálech Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) publikovaných ve Spojených státech, Velké Británii, Kanadě, Austrálii, a Evropské unii lze najít pojmy finanční kvalifikace (financial capability), finanční gramotnost (financial literacy) a finanční vzdělávání (financial education) (Orton, 2007, s. 15–17). Pojmy jsou různě uplatňovány v různých souvislostech dle podmínek výše uvedených zemí. Např. Policy Research Initiative vymezuje rozdíl mezi finanční kvalifikací a finanční gramotností tak, že finanční kvalifikaci

chápe jako širší pojem než finanční gramotnost, protože lépe vystihuje podstatu a zahrnuje (Orton, 2007, s. 15):

- ♦ finanční znalosti a inteligenci,
- ♦ finanční dovednosti, schopnosti a pravomoc,
- ♦ finanční odpovědnost.

Ze všeobecného pohledu je možno za finančně gramotného člověka označit jedince, který má jisté povědomí o nabídce finančního trhu, rozumí základní finanční terminologii, chápe smysl a funkce konkrétních bankovních produktů či umí hospodařit s vlastními finančními prostředky. V rámci výzkumu finanční gramotnosti mezi občany ČR se objevuje specifikace dovedností finančně gramotného člověka vzhledem ke správě domácích financí. Finančně gramotný jedinec by měl:

- ♦ mít hrubou představu o aktuálním množství vlastních finančních prostředků,
- ♦ mít znalost sestavování rodinného rozpočtu a sledování jeho do držování,
- ♦ umět plánovat své výdaje minimálně měsíc dopředu,
- ♦ být připraven na nenadálou situaci ztráty hlavního příjmu (finanční rezervy)

(Závěrečná zpráva z výzkumu-plné znění STEM/MARK, 2010).

Je potřeba uvědomit si význam těchto charakteristik, jelikož tvoří základ finanční gramotnosti. S tímto souvisí i další schopnosti z oblasti utváření rezerv či finančních produktů. Za zmínku stojí aspoň některé:

- ♦ vytváření rezerv – pravidelné spoření,
- ♦ vize, z čeho bude možno žít ve stáří,
- ♦ při výběru finančního produktu zvažovat více možností,
- ♦ znalost základní nabídky finančních produktů,
- ♦ znalost a chápání rizik spojených s určitými produkty

(Závěrečná zpráva z výzkumu-plné znění STEM/MARK, 2010).

V neposlední řadě Národní strategie finančního vzdělávání rozděluje problematiku finanční gramotnosti do tří dílčích částí, ze kterých

vycházejí také výše zmíněné Standardy finanční gramotnosti. V rámci Strategie se jedná o gramotnost peněžní, cenovou a rozpočtovou. Hlavními moduly standardů jsou však moduly zahrnující:

- ♦ oblast peněz,
- ♦ hospodaření domácností,
- ♦ finanční produkty
- ♦ práva spotřebitele.

Implementace Standardů finanční gramotnosti pro základní a střední vzdělávání byla zahájena v roce 2007 do Rámcových vzdělávacích programů pro střední školy (pro více než polovinu typů středních škol včetně víceletých gymnázií již v létě 2007, pro ostatní typy později). Implementace do Rámcových vzdělávacích programů pro základní školy se očekává v letech 2011–2013.

Situace finanční gramotnosti v českém školství

Zneklidňující situace v oblasti ekonomické a finanční gramotnosti vyvolala reakci i v oblasti školství. Jak bylo uvedeno dříve, konkrétní aplikací finančního vzdělávání bylo začlenění Standardů finanční gramotnosti do ŠVP. Na finanční vzdělávání nebyl na našich školách dosud kladen takový důraz, jaký by si tato problematika zasloužila. Výuka finanční gramotnosti může být u mnohých pedagogů spojována s obavami. Vždyť málokterý učitel se mohl s finančním vzděláváním setkat během své pregraduální přípravy. Navíc pojem finanční gramotnost v zásadních kurikulárních dokumentech nenajdeme. Přesto se najdou učitelé, kteří věnují svůj potenciál přípravě zajímavých hodin a projektů, ve kterých rozvíjejí finanční gramotnost svých žáků. Zveřejněné příklady dobré praxe na webových stránkách MŠMT nebo Výzkumného ústavu pedagogického v Praze jsou jedním z důkazů toho, že se finanční gramotnost začíná ve školách prosazovat.

Finanční gramotnost není prozatím ještě povinnou součástí RVP ZV. Standard finanční gramotnosti (pro 1. stupeň ZŠ a 2. stupeň ZŠ) bude do RVP ZV komplexně promítnut až při jeho další revizi. Přesto však i stávající RVP ZV dává učitelům prostor a faktickou možnost danou

problematiku vyučovat (Matematika a její aplikace, Výchova k občanství, Člověk a svět práce). Problematika financí je přímou součástí vzdělávacích oborů Výchova k občanství a Člověk a svět práce (Gramotnosti ve vzdělávání, 2010).

Možnosti zařazení témat finanční gramotnosti skýtají i další vzdělávací oblasti. Např. vzdělávací oblast vzdělávání 1. stupně ZŠ Člověk a jeho svět, která zahrnuje orientaci žáka v základních formách vlastnictví; používání peněz v běžných situacích. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost, která je určena pouze pro 2. stupeň ZŠ a do které patří vzdělávací obor Výchova k občanství, je možné se s prvky finančního vzdělávání setkat nejčastěji. Do budoucna by mělo být v kurikulu explicitně uvedeno, že tato oblast přispívá k rozvoji finanční gramotnosti nebo k orientaci ve světě financí. Finanční gramotnost se promítá do rozvíjení orientace v ekonomické oblasti, která tvoří rámec každodenního života, ale i do zvyšování odolnosti vůči manipulaci (např. klamavé nabídky). Do vzdělávací oblasti Člověk a svět práce je možné zařadit témata týkající se zodpovědného zacházení s finančními prostředky v rozpočtu domácnosti. Potenciální výzvy k uplatnění finanční gramotnosti je možné nalézt také v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. Finanční vzdělávání se prolíná nejvíce s tematickým okruhem Morální rozvoj, a to v situacích každodenního rozhodování. Protože k finančnímu rozhodování přistupují i etická kritéria. Výzvy k uplatnění finanční gramotnosti se objevují také v průřezovém tématu Mediální výchova při interpretaci mediálních sdělení, v oblasti reklamy (cenových triků a klamavé nabídky). Finanční vzdělávání má interdisciplinární povahu. Nejčastěji integruje společenskovědní obory, matematiku a ICT. Nemělo by být opomíjeno to, že finanční gramotnost souvisí se zodpovědným přístupem k životu, s každodenním rozhodováním, s uplatňováním práv a s kritickým přístupem k informacím. Podle akčního plánu, který je součástí Národní strategie pro finanční vzdělávání, by měly být Standardy finanční gramotnosti zapracovány do RVP ZV při nejbližší revizi.

Jak však v praxi každá škola výuku pojme, je v zásadě v její kompetenci. Školám je sice uloženo finanční gramotnost učit, je ovšem na nich, jakou formu zvolí a kolik hodin tématu věnují. Některé základní školy vyčlenily pro finanční vzdělávání jen deset hodin za celé čtyři

roky, které žáci stráví na druhém stupni. Na druhé straně je někde této problematice věnována i hodina týdně např. v deváté třídě. Konečné rozhodnutí je zpravidla na základě doporučení učitelů na vedení školy. Neexistuje totiž jednotná metodika, jak finanční gramotnost učit, jejíž dodržování by mohla Česká školní inspekce sledovat. Není stanovena ani doporučená časová dotace pro finanční vzdělávání. Stejně tak není stanoveno, v jakých předmětech se bude objevovat, jelikož zatím není samostatným předmětem a zřejmě jím ani nebude.

V souladu s přijatým dokumentem Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách a inovovanou Národní strategií finančního vzdělávání mohou školy v základním vzdělávání vyučovat finanční gramotnost v nově nastaveném pojetí na dobrovolném základě. Základní školy mohou také čerpat tzv. „evropské peníze“ v rámci projektu EU peníze školám prostřednictvím dvou šablon klíčových aktivit.² Jedna z nich je věnována efektivní přípravě pedagogických pracovníků na vyučovací hodinu, druhá je zaměřena na školení pedagogů v systému DVPP MŠMT.

Ve středním vzdělávání byl standard finanční gramotnosti zakomponován do všech dosud vydaných RVP (včetně RVP pro gymnázia a RVP pro gymnázia se sportovní přípravou) podle jednotlivých etap – počínaje rokem 2007 až do roku 2010 včetně. Podle konkretizovaných školních vzdělávacích programů, jež musejí být v souladu s vydanými RVP, mají vzdělavatelé povinnost započít výuku nejpozději do dvou let od vydání odpovídajících RVP. Ve středním odborném vzdělávání je problematika finanční gramotnosti zakomponována do společenskovedního, matematického a ekonomického vzdělávání dle daného RVP, zároveň je i součástí klíčových kompetencí žáků středních škol; ve středním všeobecném vzdělávání je obsažena ve vzdělávacích oblastech Člověk a svět práce, Člověk a společnost a Matematika a její aplikace.

Výsledky průzkumu v oblasti realizace výuky finanční gramotnosti na ZŠ

V současné době je tedy na většině základních škol problematika finanční gramotnosti v různé formě začleněna v rámci ŠVP. Nabízí se

tedy otázka: Jaké je současné pojetí výuky finanční gramotnosti na základních školách?

Následující text představuje výsledky průzkumu, které byly získány prostřednictvím strukturovaných rozhovorů se sedmi řediteli základních škol, popř. jejich zástupci. Cílem průzkumu bylo zjistit současné pojetí začlenění a realizace výuky témat finanční gramotnosti do konkrétních ŠVP. Strukturovaný rozhovor byl tvořen deseti otázkami. Jednalo se o kombinaci otevřených a uzavřených otázek, kde převládají otázky otevřené. K rozhovorům byli osloveni ředitelé škol, jelikož jsou odpovědní za ŠVP a také mají obecně nejkomplexnější přehled o vyučovaných tématech. Navíc není možné vědět, kteří učitelé oblast finanční gramotnosti zabezpečují, což bylo mimo jiné předmětem šetření.

Poznatky vyplývající z průzkumu provedeného na sedmi základních školách byly podrobně analyzovány a dále jsou uvedeny jen zásadní výstupy celého šetření.

Současné pojetí výuky finanční gramotnosti na základních školách lze stručně vymežit v následujících bodech.

- ♦ Výuka finanční gramotnosti probíhá na základních školách ve směř na 1. i 2. stupni, což lze považovat za kladný přístup ředitelů škol k této problematice. Jedná se o jednu z možných prevencí k zamezení negativního vývoje společnosti v rámci finanční sféry.
- ♦ Hlavním základním zdrojem informací pro základní školy týkajícím se finanční gramotnosti a její výuky bylo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Dalšími nositeli informací jsou ministerstvo financí či Národní ústav odborného vzdělávání. Příslušné informace jsou zveřejňovány prostřednictvím webových stránek uvedených subjektů.
- ♦ Finanční gramotnost není doposud vyučována jako samostatný předmět, vyjma jedné školy, kde se ovšem jedná o předmět volitelný. Finanční témata jsou začleněna do stávajících předmětů s již definovanou náplní a obsahem učiva.
- ♦ Ředitelé škol nejsou schopni definovat rozsah výuky témat souvisejících s finanční gramotností, jelikož tato nejsou součástí žádné hodiny předmětu, do kterého byly začleněny. Rozsah výuky

specifikovala pouze paní ředitelka školy, kde oblast financí figuruje v podobě volitelného předmětu. Tudíž nelze určit, zda dané problematice je věnován dostatek času.

- ◆ Oblast finanční gramotnosti vyučují pedagogové s profesním zaměřením na předměty, jako jsou matematika, občanská výchova, volba povolání či výchova k občanství. Právě do těchto předmětů je uvedena sféra začleněna. Pedagogové zmíněného profesního zaměření tvoří vhodný předpoklad pro zajištění samostatné výuky, jelikož se ve svých předmětech finanční problematikou již zabývají.
- ◆ V malé převaze jsou školy, které využily k získání informací školení zaměřená na téma finanční gramotnosti. Objevuje se i snaha o prohlubování vědomostí prostřednictvím samostudia, ale samotná školení vedená na odborné bázi mají svou určitou váhu, kterou není vhodné podceňovat.
- ◆ Respondenti vesměs považují množství informačních a studijních materiálů k danému oboru za dostatečné, vyjma jednoho negativního pohledu. Úroveň materiálů má vzestupnou tendenci, což odpovídá faktu, že výuka finančních témat v základním školství je z historického pohledu oblastí mladou, tudíž neustále se vyvíjející a zdokonalující.
- ◆ Samotná výuka probíhá na základě různých podkladů a pramenů. Převládá výuka dle stávajících učebnic, dále jsou využívány materiály z webových stránek ministerstva školství, knižní publikace vztahující se přímo k finanční gramotnosti, ale pozadu nezůstává ani vlastní výroba. Zde je zřejmý nesoulad v postoji a přístupu k výuce finanční gramotnosti.
- ◆ Ve 100 % se respondenti shodují v negativním postoji vůči vymezení finanční gramotnosti jako samostatného předmětu. Na první pohled lze tuto skutečnost klasifikovat jako podceňování výuky dané oblasti. Otázka je však hlubší povahy, spočívající v časových možnostech výuky.

Závěrem lze konstatovat, že výuka finanční gramotnosti má své opodstatnění a přínos vzhledem k nedostatečné orientaci občanů ve světě financí, ať již z pohledu hospodaření s finančními prostředky

či z pohledu nerozumného zadlužování. Následky totiž mohou vyústit až v katastrofické scénáře v podobě exekucí a osobních bankrotů. Jedna z šancí, jak eliminovat negativní vývoj, spočívá ve vzdělávání mladé generace. V tomto duchu se vyjádřila většina dotazovaných s výjimkou jednoho hlasu, kdy odpověď vyplynula spíše negativně, ve smyslu zbytečnosti výuky.

Závěr

Cílem tohoto textu bylo objasnit problematiku finančního vzdělávání ve společnosti s poukázáním na možné důsledky nezdravého zadlužování v podobě osobního bankrotu a představení současného pojetí výuky finanční gramotnosti na základních školách jako možné prevence k zamezení tohoto negativního trendu.

Okruhy související s finanční gramotností jsou začleňovány do stávajících předmětů, které již mají svou náplň a hodinovou dotaci. V tomto směru pak nezbývá příliš prostoru pro rozšíření obsahu učiva o témata zmíněné gramotnosti. Finanční problematika není pojímána jako ucelený komplex informací. Ve vzájemné shodě není ani využívání výukových materiálů, jelikož každá škola postupuje dle svého uvážení. Často nejsou vyhledávány nové podklady, nýbrž si školy vystačí s učebnicemi stávajícího předmětu, tzn. že v jádru nedochází k rozšíření výuky o oblast finanční gramotnosti. Přitom se na trhu objevuje značné množství publikací vydávaných v souladu se Standardy finanční gramotnosti.

K přijetí stanoviska, zda implementace finančního vzdělávání ve školách bude mít reálný dopad ve společnosti, je zapotřebí realizovat výzkum zaměřený na úroveň ekonomické a finanční vzdělanosti jedinců, kteří tímto procesem vzdělávání na školách prošli. Současně stojí za úvahu zaměřit empirický výzkum aspektů ekonomické a finanční gramotnosti v oblasti studijních a metodických materiálů, postojů a zkušeností z praxe učitelů a v neposlední řadě nabídky vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Závěrem se nabízí konstatování, že zlepšení finanční gramotnosti žáků a následný vývoj v jejich orientaci ve finančních produktech ukáže až budoucnost, ale nutnost zavedení finanční gramotnosti do výuky je známá již dnes.

Poznámky:

- ¹ Více na <http://www.investujeme.cz/v-kvetnu-bylo-vyhlaseno-1-524-osobnich-bankrotu-dynamika-jejich-rustu-se-zrychluje/>
- ² Více viz <http://www.msmt.cz/file/13326>, s. 102–108.

Literatura a internetové zdroje:

Finanční gramotnost v ČR [on-line]. AGENTURA STEM/MARK, 2010 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/fintrh_fin_vzdelavani_59012.html.

MINISTERSTVO FINANCÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Lidé MF v médiích* [online]. MFČR, 2011 [cit. 2011-03-20]. Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/mf_zamestnanci_mf_mediich_61603.html

MINISTERSTVO FINANCÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Národní strategie finančního vzdělávání* [online]. MF ČR, ČNB, MŠMT ČR, 2010 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_strategie_financniho_vzdelavani.html.

MINISTERSTVO FINANCÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách* [on-line]. Praha: MF ČR, MŠMT ČR, MPO ČR, 2007 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-budovani-financni-gramotnosti-na-zakladnich-a-strednich-skolach>.

MINISTERSTVO FINANCÍ ČESKÉ REPUBLIKY. *Výzkumy k finanční gramotnosti*. [online]. MFČR, 2010 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/ft_finvzd_vyzkum_gramot.html

MINISTERSTVO FINANCÍ ČESKÉ REPUBLIKY. MFČR: *Závěrečná zpráva z výzkumu-plné znění (STEM/MARK, 2010)* [online]. MFČR, 2010 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cps/rde/xchg/mfcr/xsl/fintrh_fin_vzdelavani_59014.html

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Finanční gramotnost* [online]. NÚOV, 2008 [cit. 2012-02-01]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/financni-gramotnost>

ORTON, Larry. *Financial literacy: Lessons from International Experience. Research Report*. Canadian Policy Research Networks Inc. 2007. [on-line]. [cit. 2012-03-20]. Dostupný z: http://www.cprn.org/documents/48647_ENpdf.

ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Mezinárodní projekty* [online]. 2010-2011 [cit. 2011-03-20]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/607/1871>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele* [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>.

Kontakt na autorku příspěvku:

Ing. Alena Opletalová, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: alena.opletalova@upol.cz

Inšpirácie zážitkovej metodiky výučby v rovine flow pre humanizáciu výučby telesnej a športovej výchovy¹

Josef OBORNÝ, Eva ŠTEFANIČIAKOVÁ

Inspiration Experiential Teaching Methods in a Plane Flow to humanize the Teaching of Physical Education and Sport

Abstract: Contemporary researches document an increasing disinterest of students for sports activities. One of the possible solutions could be the orientation of physical education classes towards games (play activities) and related experience. Generally, a game itself has a high motivational potential for sports activities and we can achieve the state of the flow through a game.

Key Words: Game, Experience, Flow, Competition

Úvod – zážitok prúdenia – flow

V terminológii súčasnej modernej pedagogiky sa objavil v ostatnom čase pojem flow, ktorý má v slovenskom variante jeden z prekladov zážitok z prúdenia alebo jednoducho prúdenie. Prirodzene ide o prúdenie vo vnútornom emotívnom svete jednotlivého človeka. Pojem zážitku plynutia zaviedol do psychológie, ako je dnes už všeobecne známe, M. Csikszentmihalyi. Aplikácia tohto pojmu bola výsledkom viac dlhoročného výskumu a hľadania pozitívnych aspektov prežívania človeka – prežívania radosti, tvorivosti, procesu úplného zaujatia životom.

Samotný autor nazval tieto procesy pojmom „prúdenie“ (angl. „flow“). Neskôr, spolu s J. Jacksonovou tieto poznatky rozšíril o výsledky skúmania prúdenia alebo optimálnych zážitkov v oblasti športu (Jackson, Csikszentmihalyi, 1999). Csikszentmihalyi (1996) predpokladá, že stav flow sa vyskytuje v aktívnych fázach a dejov života, v čase, keď je človek autenticky a intenzívne zapojený do aktivít, cieľavedome sa zameriava na samotný výkon. Práve toto spontánne zaneprázdnenie vytvára pocit nadšenia, spokojnosti a šťastia. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že optimálne prežívanie – inak povedané tiež zážitok optimálneho zaujatia – prichádza vtedy, ak si zvládnutie určitej úlohy vyžiada všetky zručnosti a schopnosti daného jedinca a jeho pozornosť je činnosťou celkom pohltená. Jediniec nemá prebytok psychickej energie, ktorá by mohla spracovávať iné informácie okrem tých, ktoré práve prebiehajúca činnosť ponúka (Csikszentmihalyi, 1996).

Flow adekvátne charakterizuje pocit pohybu, ktorý je vykonávaný bez zdanlivej námahy a hlavne bez nudy (Csikszentmihalyi, 1996). Je sprevádzaný zmenou prežívania času, čas nadobúda sociálny a individuálny rozmer, napríklad vyučovacia hodina telesnej a športovej výchovy sa vníma ako oveľa kratší časový úsek. Dochádza k splynutiu človeka s vykonávanou činnosťou, dochádza takmer k strate sebauvedomenia. „Moderný prístup k výchove teda nekladie dôraz na inštrumentálne používanie tela k realizácii určitého pohybu a dosahovaní hodnôt z hľadiska jedinca vonkajších. Naopak, cieľom je rozvíjať prostredníctvom pohybovej aktivity jedinca celostne práve na základe autentického prežívania, v ktorom sa vyjavuje naše pravé bytie“ (Zappe, 2009, 29). Dôležitá vlastnosť stavu plynutia je tá, že človek zabudne na všetky starosti a nepríjemné stránky vlastného života. Je to podstatný vedľajší produkt činnosti, ktorá nám prináša radosť.

Flow sa spája s životne dôležitou činnosťou, neprichádza teda počas nejakej banálnej činnosti. Naopak, daná aktivita sa vyznačuje vysokou (alebo vyššou) mierou zaťaženia, námahy, ako tomu je napríklad na vyučovacej jednotke telesnej a športovej výchovy. Flow môžeme považovať, v intenciách myšlienok Hurycha (2010), za úspešný pokus „vrátiť“ mladého človeka k pohybu. Aj pre túto generačnú skupinu, čo treba zdôrazniť, „je charakteristické určité odcudzenie sa tradičným

hodnotám (...) dochádza k znižujúcim sa nárokom na pohyb v jeho esenciálnej podobe“. Osoby, ktoré sa často nachádzajú v stave flow prežitku, sa vyznačujú vyššou životnou spokojnosťou, majú pevnejší pocit dobrého a zdravého života. Flow je považované za prevažne pozitívny jav, ktorý môže byť teoreticky spojený s akoukoľvek aktivitou, činnosťou, žiaduci je v spojení s pohybovým učením, s rekreačným aj výkonnostným športom.

V telesnej a športovej výchove sa ponúkajú predovšetkým ludické (hravé) formy a prvky ako prostriedok navodenia stavu flow. Svetovo preslávený holandský historik J. Huizinga určil formálne znaky, ktoré prislúchajú aktivite pomenovanej hra. Predovšetkým hru „chápeme ako kultúrny jav, a nie ako biologickú funkciu, aspoň nie v prvom rade“ (Huizinga, 1990). Citovaný autor ďalej usudzuje, že v „našom vedomí hra stojí v protiklade k vážnosti. (...) No pri bližšom pohľade sa nám protiklad medzi hrou a vážnosťou nejaví ani ako jednoznačný, ani ako pevný. (...) Deti, futbalisti a šachisti hrajú smrteľne vážne, a nepociťujú pritom ani najmenšiu chuť smiať sa (Huizinga, 1990). Tento postreh určite súvisí aj s problémom flow, ako s formou prežívania hry a zážitku z hry. Dokonca i krása „pohybujúceho sa ľudského tela sa najvýraznejšie prejavuje v hre“ (Huizinga, 1990).

Ďalšou charakteristikou flow aktivít je, že poskytujú pedagógovi adekvátnu a okamžitú spätnú väzbu. Zreteľne ukazujú, ako dobre sa žiak pri týchto aktivitách cíti. Vedecky relevantnú spätnú väzbu poskytujú výsledky výskumov danej problematiky. Výskumný tím pracovníkov Fakulty telesnej kultury Univerzity Palackého a AWF Katowice zistil, že školská telesná výchova je u dievčat trvalý obľúbený predmet, ale jeho kondičné či tréningové zameranie už až tak preferované nie je. „Vyššia pestrosť ponúkaných aktivít, striedanie intenzívnejších častí vyučovacích jednotiek telesnej výchovy s menej intenzívnymi časťami, herná (ludická – pozn. J. O.) forma rutinne uskutočňovaných cvičení môže prispieť k zatraktívneniu aj menej preferovaného obsahu v školskej telesnej výchove“ (Sigmund et al., 2009, 58). Celkom prirodzene nás preto uvedené skutočnosti motivovali zamerať náš prieskum na problém flow pri určitých pohybových aktivitách na vyučovacích jednotkách telesnej a športovej výchovy prostriedkami vedeckého výskumu.

Cieľ výskumu

(abstrahovaný z cieľa práce a formulovaný pre rozsah tohto článku)

Cieľom výskumu bolo zistenie:

- ♦ Štatistických hodnôt v porovnaní jednotlivých aplikovaných typov vyučovacích hodín TŠV („hravá“, „súťažná“, „tradičná“) v afinite na premenné hodnoty flow žiakov.
- ♦ Kvality zážitku flow v jednotlivých typoch vyučovacích hodín TŠV.

Metodika

Nosnou vedeckou metódou výskumu bola aplikácia štandardizovaného medzinárodne akceptovaného dotazníka Flow-Kurzskala (FKS). V dotazníku sme sa zamerali na zisťovanie 3 oblastí. Jednalo sa o oblasť zažívania flow v súvislosti s aplikovaným typom vyučovacích jednotiek, oblasť, ktorá mala overiť stabilitu a prejavy stavu flow a oblasť hodnotenia vyučovacej jednotky TŠV. Tvorca Krátkej škály flow F. Rheinberg uvádza, že dotazník je po prvom zoznámení sa s ním zodpovedateľný za 30–45 sekúnd. Vnútoraná konzistencia leží v rozmedzí Cronbachova $\alpha = .80-.90$. *Cronbachov alfa* koeficient je najpoužívanější metóda na hodnotenie vnútornej konzistencie škály. Hodnoty Cronbachovej alfy 0,7 a viac znamenajú dostatočnú vnútornú konzistenciu škály. Hodnota flow sa nachádza v tesnom zreteľnom vzťahu s veľmi dobrým pocitovým vnímaním sa počas vykonávanej činnosti. Pre vznik flow je prospešné, pokiaľ je to možné, vykonávať náročnejšiu činnosť bez prerušenia a byť vysoko sústredený. Keďže sme sa nestretli so slovenskou verziou dotazníka, preklad sme vypracovali z nemeckého originálu. Všetky výroky boli prehľadne spracované do tabuľky.

Skúmanú vzorku tvorilo 43 žiakov šiesteho ročníka Základnej školy na Komenského ul. v Námestove. V triede 6. A bolo 23 žiakov, v triede 6. B 20 žiakov. Vekový priemer žiakov bol 12 rokov. Žiaci boli na rozličnej pohybovej úrovni a pochádzali z rôzneho sociálneho prostredia. Výber respondentov nebol náhodný. Respondenti mali možnosť sa rozhodnúť, ktoré tvrdenia sa na nich hodia. Jednotlivé položky obsahovali Likertovu škálu od jedna do sedem, pričom prvá možnosť sa nehodí

vôbec, teda respondent s daným výrokom vôbec nesúhlasí, so štvrtou možnosťou súhlasí čiastočne a posledná možnosť s hodnotou číslo sedem vyjadrovala, že s daným výrokom respondent súhlasí na sto percent, je s ním úplne stotožnený (Štefaničiaková, 2012).

Dotazník Krátka škála flow pozostáva z 13 položiek. Flow (položky 1–10) sa dajú rozdeliť do dvoch dimenzií. Kvôli vyššej informovanosti čitateľa uvádzame položky, na ktoré žiaci odpovedali:

1. Absorpcia (položky 1, 3, 6, 10)

1. *Cítim sa primerane zaťažovaný/á.*

3. *Nevnímam, ako plynie čas.*

6. *Som úplne vtiahnutý/á do toho, čo robím.*

10. *Nevnímam sám seba.*

2. Hladký automatický priebeh (položky 2, 4, 5, 7, 8, 9)

2. *Moje myšlienky/aktivita prebiehajú plynulo a hladko.*

4. *Nevydvám námahu na koncentráciu.*

5. *Moja myseľ je absolútne čistá.*

7. *Správne myšlienky/pohyby idú samy od seba.*

8. *Presne viem, čo mám robiť, krok za krokom.*

9. *Cítim, že priebeh činnosti mám pod kontrolou.*

Posledné tri položky v dotazníku sa zaoberajú pocitom obáv alebo dokonca strachu strachu, ku ktorému môže dôjsť v prípade, ak je vykonávaná činnosť pre jedinca dôležitá.

Obavy (položky 11, 12, 13)

11. *V hre je pre mňa niečo dôležité.*

12. *Nemôžem teraz urobiť žiadnu chybu.*

13. *Mám obavy zo zlyhania.*

Výsledky a diskusia

Výskum flow, ktorého čiastkové výsledky prináša tento príspevok, potvrdzuje, že školská telesná a športová výchova môže mať za určitých podmienok zážitkový charakter. Vzťah športových aktivít smerujúcich k zdraviu a spokojnosti má však rôzne úrovne. Sme si toho vedomí a rešpektujeme názory iných autorov. Řepka (2002) napríklad odporúča rozlišovať medzi „veľkým“ flow, ako ho zažívajú vrcholoví športovci, či umelci a „malým“ flow, zažívaným napr. pri školských športových

aktivitách. V tomto stave zažívajú žiaci rovnováhu medzi požiadavkami a vlastnými schopnosťami. Tento vzťah však nevypovedá, aká je podoba daného zážitku „zvnútra“, ako ho subjektívne pociťujeme.

Tabuľka 1. Popisné štatistiky FKS – Hravé hodiny

Hravé hodiny	N platných	Priemer	Medián	Súčet	Priemerná hodnota položky	Smerodajná odchýlka
FLOW	86	52,58	52	4522	5,26	5,68
OBAVY	86	9,78	9	841	3,26	3,89
HAP	86	32,53	33	2798	5,42	4,34
ABS	86	19,97	20	1717	4,99	3,16

HAP – hladký automatický priebeh; ABS – absorpcia (vtiahnutie)

S cieľom komparovať naše zistenia s inými autormi prikladáme výsledky podobného, aj keď nie identického, výskumu, ktoré v záveroch publikuje Sigmund et al. (2009, 59). Výskum priniesol autorom poznatok o vzťahu obľúbenosti obsahu vyučovacích jednotiek telesnej výchovy a vyššej intenzity pohybovej aktivity dievčat (v relevancii na hodnotení týchto vyučovacích jednotiek). Miera obľúbenosti obsahu vyučovacích jednotiek adekvátne tomu pozitívne ovplyvňuje mieru akceptácie vyššej intenzity pohybových aktivít.

Tabuľka 2. Popisné štatistiky FKS – Súťažné hodiny

Súťažné hodiny	N platných	Priemer	Medián	Súčet	Priemerná hodnota položky	Smerodajná odchýlka
FLOW	86	50,95	52,00	4382,00	5,10	8,16
OBAVY	86	14,09	15,00	1212,00	4,70	4,18
HAP	86	31,10	32,00	2675,00	5,18	5,67
ABS	86	19,85	20,00	1707,00	4,96	3,42

HAP – hladký automatický priebeh; ABS – absorpcia (vtiahnutie)

Tabuľka 3. Popisné štatistiky FKS – Tradičné hodiny

Tradičné hodiny	N platných	Priemer	Medián	Súčet	Priemerná hodnota položky	Smerodajná odchýlka
FLOW	86	36,28	36,00	3120,00	3,63	8,23
OBAVY	86	8,74	7,00	752,00	2,91	4,18
HAP	86	22,85	23,00	1965,00	3,81	5,67
ABS	86	13,43	13,00	1155,00	3,36	3,42

HAP – hladký automatický priebeh; ABS – absorpcia (vtiahnutie)

Štatisticky významné rozdiely v hodnotách flow sme zaznamenali medzi súťažnými a tradičnými a taktiež medzi tradičnými a hravými vyučovacími jednotkami. V oboch prípadoch bol $p < 0,01$, teda ide o štatisticky vysoko významný vzťah. Medzi súťažnými a hravými vyučovacími jednotkami nebol zaznamenaný štatisticky významný rozdiel. Najvyššie hodnoty sme zaznamenali v hravých hodinách. Najnižšie skóre flow vykázali tradičné hodiny.

Štatisticky vysoko významné rozdiely v obavách sme zaznamenali medzi súťažnými a hravými vyučovacími hodinami a podobne medzi tradičnými a súťažnými. Vyššie hodnoty, teda aj vyššie obavy vykazujú súťažné hodiny ako hravé hodiny. Medzi tradičnými a hravými hodinami sme vyššie hodnoty zaznamenali v hravých hodinách. Medzi obavami v tradičných a súťažných hodinách vyššie obavy vykazujú súťažné hodiny. Teda v dimenzii obavy najvyššie hodnoty dosiahli súťažné vyučovacie hodiny.

Najvyššie hodnoty v dimenzii hladký automatický priebeh boli zaznamenané v hravých hodinách. Avšak vzťah v hladkom automatickom priebehu medzi súťažnými a hravými vyučovacími jednotkami nemôžeme považovať za štatisticky významný ($p > 0,05$). Štatisticky vysoko významný vzťah evidujeme medzi hodnotami hladkého automatického priebehu v tradičných a hravých hodinách a podobne medzi tradičnými a súťažnými hodinami. V oboch prípadoch bolo $p < 0,01$. Najnižšie hodnoty vykázali tradičné vyučovacie hodiny.

Medzi meranými hodnotami v dimenzii absorpcia (vtiahnutie) existujú štatisticky významné vzťahy, takže ako v predchádzajúcich prípadoch nulovú hypotézu o neexistencii rozdielov medzi skúmanými hodnotami zamietame. Súťažné hodiny vykázali v dimenzii absorpcia najvyššie hodnoty, štatisticky významný vzťah s hravými hodinami nebol potvrdený. Najnižších hodnôt dosiahli tradičné hodiny a štatisticky vysoko významné vzťahy sa nám ukázali v kombinácii s hravými ako aj súťažnými hodinami ($p < 0,01$).

Záver

Považujeme za dôležité aj naďalej študovať stav flow, pretože je veľmi pravdepodobné, že je spojený s pozitívnymi emóciami, rozvojom schopností, zlepšením výkonu a dosahovaním zmysluplného života terajších žiakov, ale aj generácií budúcich žiakov. Môžeme konštatovať, že pre zisťovanie zážitku flow je možné užiť dotazník a nie iba kvalitatívne metódy. Prezentovaný dotazník je pre tieto účely vhodným nástrojom. Mali sme obavy, či žiaci v tomto veku dokážu objektívne posúdiť svoje momentálne prežívanie. Obavy sa ukázali ako neopodstatnené.

V školskej telesnej a športovej výchove máme možnosť vedome, použitím vhodného obsahu vyučovacích jednotiek, navodiť u žiakov stav flow, ktorý sa následne pre nich stáva vnútornou odmenou. Výskumom sa preukázalo, že tento zážitok flow vedie osobnosti žiakov a žiačok k tomu, aby vyhľadávali replikovanie tohto zážitku a tým u nich pozitívne ovplyvňoval kvalitu života a pozitívny vzťah k školským športovým pohybovým aktivitám. Základnou podmienkou pri výbere obsahu učovania telesnej a športovej výchovy je, že musí byť pre žiakov príjemný.

V našich záveroch však musíme rešpektovať aj názory iných autorov, ktorých zmysel však korešponduje s našimi zisteniami. Seman pripomína, že zážitok z pohybu, iste rovnako hodnotný je typický aj pre aktivity, ktoré sú menej známe. Jednou z nich je tramping... K jeho charakteristikám ako romantika, kamarátstvo, humanizmus a stieranie sociálnych rozdielov treba jednoznačne priradiť aj zážitok. V tomto prípade bude mať zážitok dva rozmery. Jeden z nich je spoločné prežívanie pobytu v trampskej osade a druhý rozmer je čisto pohybový, teda

prežívanie pohybových aktivít v rámci spoločného trávenia času. Toto sa nevytratilo z trampingu ani po desaťročiach, o čom svedčí aj príklad Trampskej osady Salamandra, založenej na Orave v roku 1973. Pri jej zakladaní si členovia na titulnú stranu kroniky uviedli, že bude „trvalou spomienkou na spolu prežité chvíle“ v súlade s trampským hodnotami ako kamarátstvo a romantika (Seman, 2011).

Podarilo sa exaktne zistiť a vyhodnotiť rozdiely v prežívaní flow a jeho dimenzií v rôznych typoch vyučovacích hodín. Výsledky výskumu ukázali, že medzi mnohými skúmanými premennými existujú významné vzťahy, čím sa potvrdili naše predpoklady, ktoré sme v tomto príspevku s priestorových dôvodov neuviedli. Výskum priniesol zaujímavé výsledky a zamietnutie hypotéz považujeme za pozitívny čiastkový výskumný prínos pre rozvoj teórie a metodológie športovej humanistiky a filozofickej kinantropologie. Sme si vedomí, že možnosti zovšeobecňovania našich výskumných zistení sú vzhľadom na charakter výskumu a príslušnú výskumnú vzorku respondentov obmedzené, avšak množstvo výskumných dát, ktoré sme nazbierali, by mohlo byť východiskom k ďalším analýzám a mnohé otázky, ktoré nám počas písania tejto práce vyvstali, by mohli byť podnetom pre ďalší výskum. V každom prípade však výsledky výskumu potvrdzujú potrebu kreatívneho a inovatívneho prístupu učiteľov TŠV k výučbe tohto predmetu a súčasne stavia do kritického svetla na tradíciách založené myslenie a metodiku učiteľov TŠV.

Praktická využiteľnosť poznatkov o flow v TŠV je doteraz veľmi nízka lebo ani poznatky o tomto fenoméne nie sú dostatočne rozšírené medzi pedagogickou verejnosťou v podmienkach školského prostredia Slovenskej republiky. Mnoho výskumov končí na akademickej pôde. Výskumy sú vo väčšine prípadov zameriavané na hlbšie alebo len sprostredkované skúmanie tohto fenoménu, avšak bez prenesenia záverov do praxe.

Poznámky:

- ¹ Tato práca vznikla ako súčasť riešenia grantového projektu VEGA 1/0635/11 „Vplyv športových pohybových aktivít na kvalitatívne aspekty spôsobu života slovenskej populácie“.
- ² TVŠ – telesná a športová výchova (ide o názov výučbového predmetu v základných a stredných školách v Slovenskej republike).

Literatura a referenční zdroje:

- CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Lidové noviny, 1996
ISBN 80-7106-139-5.
- HUIZINGA, J. *Jeseň stredoveku. Homo ludens*. Bratislava: Tatran, 1990.
ISBN 80-222-0211-8.
- HURYCH, E. *Možnosti transferu od teorie k praxi v některých oblastech filosofické kinantropologie*. In: *Tělesná kultura*, 2010, 33 (3), ss. 7–26. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého. ISSN 1211-6521.
- JACKSON, S. & CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1999.
ISBN 0-88011-876-8.
- ŘEPKA, E. *Flow optimální prožitek – jeden ze zdrojů vnitřní motivace k pohybové sportovní aktivitě*. In: *Studia kinantropologica*, III, 1, 2002. České Budějovice. ISSN: 1213-2101.
- SEMAN, F. *Tramping a pohybové aktivity*. In: BELÁS, M. ed. *Aktuálne vedecké a odborné poznatky z oblasti športov v prírode a turistiky. Zborník vedeckých a odborných prác*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu, 2011. [CD-ROM], s. 72–79. ISBN 978-80-223-3118-0.
- SIGMUND, E., FRÖMEL, K., CHMELÍK, F., LOKVENCOVÁ, P., GROFFIK, D. *Oblíbený obsah vyučovacích jednotek tělesné výchovy – pozitivně hodnocený prostředek vyššího tělesného zatížení děvčat*. In: *Tělesná kultura*, 2009, sv. 32, č. 2, ss. 46–64. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého. ISSN 1211-6521.
- ŠTEFANIČIAKOVÁ, E. *Hra, zážitkovosť a flow na aktivitách telesnej a športovej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Fakulta telesnej výchovy a športu. Dizertačná práca, 2012.
- ZAPPE, P. *Reflexe zážitkové pedagogiky v pedagogické kinantropologii*. In: *Tělesná kultura*, 2009, sv. 32, č. 1, ss. 28–42. Olomouc: Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého. ISSN 1211-6521.

Kontakt na autorov príspevku:

Prof. PhDr. Josef Oborný, PhD.
Katedra športovej edukológie a športovej humanistiky
Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského
Nábřežie L. Svobodu 9, 814 69 Bratislava
Slovenská republika
oborny@fsport.uniba.sk

PaedDr. Eva Štefaničiová, PhD.
Základná škola
ul. J. A. Komenského 495/33
029 01 Námestovo
Slovenská republika
zsno@zskomnam.edu.sk

Učebné štýly žiakov stredných škôl a voľba vyučovacej stratégie

Lívia FENYVESIOVÁ

Learning Styles of Pupils at High Schools and the Choice of Teaching Strategy

Abstract: Diversity of learning and cognitive styles of pupils is current topic in recent years. Theory of teaching, particularly the various field didactics, brings many ideas for teachers related to the choice of the most optimal teaching strategy due to heterogeneousness of learning styles. The paper presents partial results of research aimed to identify the learning styles of secondary school pupils.

Key Words: Learning style, Cognitive style, Teaching, High School

Úvod

Štýl učenia patrí medzi charakteristické črty každého jednotlivca. Podľa Škody, J. a Doulíka, P. (2011, s. 45) „patria štýly učenia z hľadiska riadenia učebného procesu k najdôležitejším individuálnym charakteristikám učiaceho sa jedinca“. Výklad pojmu učebný štýl nie je v odbornej literatúre jednotný. Mnohokrát dochádza i k prelínaniu pojmov učebný a kognitívny štýl. Kognitívny štýl je najčastejšie charakterizovaný ako vlastný postup pri získavaní a spracovávaní informácií, je prevažne vrodený a ťažko ovplyvniteľný. Učebný štýl je

definovaný ako súhrn postupov, ktoré jedinec v určitom období života uprednostňuje pri učení. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 293) definuje štýly učenia ako „svojské postupy pri učení, ktoré jedinec v danom období života preferuje. Svojbytnosť sa prejavuje orientáciou aktivít, motiváciou jedinca, štruktúrou a poradím vykonávaných aktivít, hĺbkou učenia, prepracovanosťou postupov a pružnosťou jeho používania“. Aktuálnou úlohou súčasnej pedagogickej teórie i praxe je nájsť odpoveď na otázku, či ovplyvňovať a meniť učebné štýly žiakov alebo prispôbovať vyučovacie stratégie jednotlivým vyučovacím štýlom žiakom? Dať jednoznačnú odpoveď nie je jednoduché. V rámci riešenia projektu MŠ SR VEGA č. 1/0184/11 *Diverzita školskej populácie ako projekt pedagogickej vedy a východisko inovácií v súčasnej škole*, sa zameriavame na identifikáciu učebných štýlov žiakov stredných škôl ako východisko k voľbe efektívnej vyučovacej stratégie. Uvádzame čiastkové výsledky deskriptívneho výskumu.

Učebné štýly žiakov a ich delenie

Súčasná odborná literatúra popisuje množstvo typov učebných štýlov, ktoré sú členené podľa jednotlivých kritérií. Z najčastejšie uvádzaných kritérií sú to dominancia mozgových hemisfér, zmyslové preferencie, prevažujúci druh inteligencie, spôsob vnímania reality a spracúvania informácií, motivácie a zámeru učenia a pod.

Pre potreby nášho skúmania sme si zvolili členenie amerického autora A. F. Grasha (Zaťková, 2011, s. 83), ktorý kategorizuje učebné štýly žiakov do šiestich kategórií, pričom uvádza tri páry štýlov: závislý – nezávislý, spolupracujúci – súťaživý, participujúci – vyhýbajúci sa. Jednotlivé štýly možno charakterizovať nasledovne:

Závislý učiaci sa – pre žiakov s týmto štýlom učenia je charakteristická nízka úroveň zvedavosti a záujmu o učivo. Učia sa len to, čo sa od nich očakáva. Spolužiakov vnímajú ako istý zdroj podpory a od učiteľa očakávajú presné inštrukcie k tomu, čo majú robiť. Žiaci s týmto štýlom ťažko rozvíjajú schopnosť autonómie a samostatného získavania poznatkov. Z vyučovacích postupov učiteľa im vyhovujú prevažne jasné

a presné inštrukcie, vyučovacie metódy, ktorých ťažisko je v práci učiteľa, jasný a presný systém práce.

Nezávislý učiaci sa – sú to samostatne uvažujúci žiaci, ktorí sú si zvyčajne istí svojimi schopnosťami a zručnosťami. Z učiva si osvojujú predovšetkým tie poznatky, ktoré sami považujú za dôležité. Uprednostňujú samostatnú prácu pred skupinovú, čo môže byť do istej miery aj negatívnym znakom, pretože títo žiaci disponujú nižšou schopnosťou kooperácie a spolupráce. Počas vyučovania im teda vyhovujú činnosti, pri ktorých môžu samostatne uvažovať a uplatňovať vlastné tempo práce. Z vyučovacích metód im vyhovujú tzv. žiacko-centricke metódy.

Spolupracujúci učiaci sa – je charakteristický štýl učenia žiakov, ktorí radi spolupracujú a zdieľajú myšlienky tak so spolužiakmi ako aj s učiteľom. Charakterizuje ich dobrá schopnosť kooperovať a pracovať v tíme. Preto však nie vždy dokážu pracovať samostatne. Z vyučovacích metód im vyhovuje výklad učiteľa spojený s krátkymi diskusiami, práca v skupinách, skupinové projekty a žiakmi navrhnuté úlohy.

Súťaživý učiaci sa – je charakteristický štýl žiakov, ktorí sa učia predovšetkým preto, aby vynikli nad ostatnými, bývajú motivovaní odmenou a uznaním za svoje výsledky. Sú radi v centre diania a pozornosti učiteľa. Za negatívum tohto štýlu možno považovať nižšiu schopnosť kooperácie a ťažkosti v oceňovaní práce ostatných spolužiakov. Z metód vyučovania im vyhovujú skupinové diskusie, ktoré môžu riadiť a činnosti, v ktorých môžu vyniknúť.

Participujúci učiaci sa – sú žiaci, ktorí sa radi zapájajú do všetkých aktivít a činností v triede. Snažia sa plniť čo najviac povinných i výberových požiadaviek, pričom sa usilujú vyťažiť z nich maximum. Z vyučovacích metód im vyhovuje výklad s podrobnými analýzami a množstvom informácií a možnosť zapojenia do diskusie. Motivuje ich akákoľvek požiadavka zo strany učiteľa.

Vyhýbajúci sa – charakteristickým znakom je nízky záujem a chýbajúci entuziazmus pre učenie a činnosti v triede. Žiaci s týmto štýlom učenia sa neradi zapájajú do akýchkoľvek aktivít, neradi spolupracujú so spolužiakmi i s učiteľom. Vzhľadom k ich nízkemu záujmu o dianie v triede ich odrádzajú akékoľvek učebné činnosti a prijali by učenie bez skúšania a hodnotenia.

Uvedené členenie učebných štýlov tvorilo východisko k nášmu výskumu, v ktorom sme sa zamerali na identifikáciu štýlov žiakov stredných odborných škôl.

Možnosti ovplyvňovania učebných štýlov žiakov učiteľom

Z. Kolář a A. Vališová (2009, s. 109) sa domnievajú, že učebný štýl žiaka je akýmsi algoritmom v spôsobe učenia, ktorý je upevnený skúsenosťou žiaka. Teda ak mu spôsob jeho učenia zaručí dosiahnutie úspechu v podobe kladného hodnotenia či vykonania istej operácie, žiak nie je nútený svoj spôsob učenia meniť. Teda podľa autorov hrajú osobné skúsenosti žiaka v spôsoboch učenia významnú rolu. Ak sa teda zamýšľame nad ovplyvňovaním spôsobov učenia žiakov, musíme vychádzať z jednotlivých vrstiev učebného štýlu, ktoré uvádza L. Curyová (Škoda, Doulík, 2011, s. 47): Najťažšie ovplyvniteľný je vrodený kognitívny štýl, čiastočne ovplyvniteľný je spôsob spracovávania informácií, sociálne a emocionálne procesy sú vonkajšími činiteľmi (učiteľ, rodičia, životné situácie) ovplyvniteľné a priamym pedagogickým pôsobením sú ovplyvniteľné výučbové preferencie žiaka. Teda postupy, metódy, formy a spôsoby práce, ktoré žiakovi najviac vyhovujú.

Analýzy učebných štýlov žiakov stredných škôl

Cieľom výskumu bolo identifikovať učebné štýly žiakov stredných škôl v závislosti od ročníka a typu strednej školy. Čiastkovým cieľom bolo zistiť postoje a vzťahy žiakov stredných škôl k vyučovaniu a k vyučovacej činnosti učiteľa. Overovali sme predpoklad, že diverzita uplatňovaných učebných štýlov žiakov stredných škôl je závislá od typu strednej školy a ročníka. Výskum bol realizovaný v školskom roku 2011/2012 ako súčasť diplomovej práce pod školiteľským vedením autorky príspevku. Učebné štýly žiakov sme identifikovali pomocou dotazníka od amerického autora A. F. Grasha, ktorý do slovenčiny preložila T. Zaťková (2011, s. 93). Dotazník obsahuje 60 položiek, na ktoré je možné odpovedať na päťstupňovej škále. Na základe dotazníka možno identifikovať šesť typov učebných štýlov, o ktorých sa zmieňujeme

vyššie. Výskumný súbor predstavovalo spolu 400 žiakov stredných odborných škôl. Konkrétne sme do výskumu zapojili žiakov Pedagogickej a sociálnej akadémie (PaSA), Strednej priemyselnej školy (SPŠ), Obchodnej akadémie (OA) a Strednej umeleckej školy (SUŠ), pričom z každej školy sme do výskumného súboru vybrali 100 žiakov a to 50 žiakov bolo z prvých a 50 žiakov z tretích ročníkov.

Interpretácia výskumných zistení

Predpokladali sme, že dominantné učebné štýly stredoškolákov sa v značnej miere odlišujú na základe rozdielneho typu strednej školy. Z výsledkov získaných dotazníkom vyplynulo, že najčastejším učebným štýlom žiakov skúmaných stredných škôl je štýl závislý. Na základe toho možno usudzovať, že žiaci uprednostňujú stratégie vyučovania, v ktorých dominuje aktivita učiteľa s jasnými inštrukciami. Prekvapujúcim zistením bolo, že na Obchodnej akadémii až 41 % opýtaných žiakov uprednostňuje vyhýbajúci učebný štýl, pre ktorý je charakteristický nízky až žiadny záujem o dianie v škole. Najväčší rozdiel v zastúpení jednotlivých štýlov vykazuje štýl participujúci a to v zastúpení na Strednej umeleckej škole. Je možné sa domnievať, že výber tohto typu strednej školy je výrazne determinovaný záujmom a istými špecifickými schopnosťami študentov, čo determinuje častejší výskyt participujúceho učebného štýlu. Zároveň možno predpokladať, že i charakter učebných činností, predovšetkým odborných predmetov, si vyžaduje väčšiu zainteresovanosť a vzájomnú spoluprácu študentov. Z výskumných zistení vyplýva, že prevládajúcimi učebnými štýlmi žiakov prvých a tretích ročníkov stredných škôl sú závislý a vyhýbajúci sa učebný štýl. Na základe týchto zistení sa náš predpoklad o diverzite štýlov učenia vzhľadom k typu strednej školy nepotvrdil.

Ďalej sme sa vo výskume zamerali na komparáciu prevládajúceho učebného štýlu žiakov prvých a tretích ročníkov. Výber ročníkov do výskumnej vzorky bol zámerný. U študentov prvých ročníkov sme vychádzali z toho, že prechádzajú adaptačným obdobím, ktoré je charakteristické zvýšenou záťažou. Študenti sa adaptujú nielen na nové prostredie, nových spolužiakov, učiteľov, študijný odbor spojený s novými vyučovacími

predmetmi ale i pre niektorých na nový, náročnejší spôsob vyučovania. Rozdiely v prevládajúcich učebných štýloch žiakov oboch ročníkov sú minimálne. Tak v prvom ako i v treťom ročníku dominuje závislý učebný štýl, najmenej častými štýlmi sú súťaživý a participujúci štýl.

Ak by sme zoradili výskyt učebných štýlov podľa frekvencie, najčastejšie sa vyskytujúci štýl učenia na všetkých typoch škôl i v oboch ročníkoch je závislý v pomere 31,25 %. Títo študenti sa radi nechajú viesť vyučovacím procesom, preukazujú nízky záujem o dopĺňanie si informácií, spestrenie, rozšírenie si rozhľadu prostredníctvom vlastných činností alebo hľadanie odpovedí na nepoznané otázky v spolupráci s ostatnými spolužiakmi. Druhým najpreferovanejším učebným štýlom, v 26,5 % zastúpení, je vyhýbajúci učebný štýl, ktorý svojimi charakteristickými črtami naznačuje, že žiaci prostredníctvom tohto učebného štýlu nadšenie o vzdelávanie a činnosti s ním spojené neprejavujú. V poradí tretím najčastejším štýlom 14,75 % je spolupracujúci učebný štýl. Tento výsledok je priaznivý, pretože proces vzdelávania by mal byť založený na aktívnom vnímaní, činorodosti a spolupráci. Štvrtým v poradí frekvencie výskytu s 12,25 % sa umiestnil nezávislý učebný štýl, ktorého silné stránky vnímame vo vlastnej iniciatíve žiakov a záujmu o niečo nové, doteraz nepoznané. Na predposlednom mieste sa umiestnil participujúci učebný štýl v 9,5 %. Tento výsledok nemožno považovať za priaznivý, pretože práve participujúci študenti sú výbornými „článkami“ vyučovacieho procesu, ktoré udržujú učiteľovu iniciatívu, a snahu vytvárať pre žiakov nové, zaujímavé činnosti. Najmenej frekventovaným štýlom, s hodnotou 5,75 %, je súťaživý štýl, ktorého pozitívum možno vnímať v relatívne vysokej úrovni motivácie k dosahovaniu vytýčených cieľov. Tieto výskumné zistenia považujeme za istú deskripciu aktuálneho stavu preferovaných spôsobov učenia žiakov stredných škôl, prevažne odborného zamerania. Vnímame ich ako istú výzvu, resp. minimálne východisko k zamýšľaniu sa nad procesom výberu a aplikácie optimálnej vyučovacej stratégie.

Záver

Prezentované výsledky potvrdzujú skutočnosť, že učebné štýly žiakov sú relatívne stálymi a ťažko meniteľnými charakteristikami

jednotlivcov. Avšak ak vychádzame z jednej z dominantných úloh dnešného vzdelávania, ktorou je naučiť žiakov učiť sa, je nevyhnutné aby učitelia disponovali potrebnými poznatkami o problematike učebných štýlov, schopnosťou ich diagnostikovať a následne modifikovať.

Literatúra:

- BABULICOVÁ, Z., VYROSTEKOVÁ, K., BELIKOVÁ, V. Edukačné ciele v kontexte kritérií sprostredkovaného učenia ako východisko rešpektovania diverzity žiackej populácie. In *Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky MMK 2011*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2011. s. 1246–1254.
- DÁVID, M. et al. *Hatékony tanulómegismerési technikák. Pedagógus továbbképzési kezikönyv*. [online] Budapest: SuliNova, 2006. [cit. 2012.05.09.] Dostupné na internete: www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2039.
- IZSÓFFOVÁ, O. *Vplyv vyučovacích stratégií na formovanie učebných štýlov žiakov SŠ*. Diplomová práca. Školiteľ: L. Fenyvesiová. Nitra: PF UKF, 2012.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009.
- ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011.
- ZATŤKOVÁ, T. Inteligencie a učebné štýly žiakov – predpoklad optimalizácie vyučovacieho procesu. In PETLÁK, E. a kol. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: Iris, 2011. s. 73–98.

Kontakt na autorku príspevku:

PaedDr. Lívia Fenyvesiová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
949 01 Nitra
Slovenská republika
e-mail: lfenyvesiova@ukf.sk

Možnosti v oborově didaktickém výzkumu Člověk a jeho svět – učitelé a žáci primární školy

Miluše RAŠKOVÁ

Options Didactic Research in Industry – Man and his World – Teachers and Pupils of Primary School

Abstract: In the text are the starting points for the implementation of educational research, which his focusing point to the possibility of examining the social components of elementary teaching as the primary basis of the social sciences in education.

Key Words: Man and his world, Elementary science about nature and society, Arts component, Topics for industry-didactic research, Kinds of pedagogical exploration, Family.

Prvouka představuje historicky široce pojatý vyučovací předmět, který zahrnuje učivo jak přírodovědné, tak také společenskovední i vlastivědné. Ve svém příspěvku se úzce zaměříme na možnosti zkoumání společenskovední složky prvouky jako prvotního základu společenských věd ve vzdělávání. Společenskovední složka učiva prvouky je věcným oborem, který se zabývá zejména popisováním a výkladem reálného světa a využíváním získaných vědomostí v praktickém životě. Prostřednictvím společenskovední složky učiva prvouky se žáci mají orientovat ve světě informací, které mají být schopni propojovat historicky, zeměpisně i kulturně, mají si rozšiřovat slovní zásobu, učit se

bezkonfliktně komunikovat, účelně se rozhodovat a jednat, vytvářet si pracovní návyky v samostatné i týmové činnosti.

Na začátku je nutné připomenout, že užíváme Smrtkův pojem prvouka jako název vyučovacího předmětu (Rašková, 2010, s. 241–242). Tento pojem přetrvává v názvosloví předmětů i v současné primární škole, i když je podle novodobé koncepce (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, dále ve zkratce RVP ZV) součástí obsahu vzdělávání v primární škole vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která propojuje různé vzdělávací oblasti a obory, a to z důvodu komplexního způsobu poznávání žáků mladšího školního věku. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání a vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví a dalších témat. Vzdělávací obsah je členěn do pěti tematických okruhů: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví. Jednotlivé tematické okruhy jsou v dokumentu RVP ZV charakterizovány a následně formulovány v očekávaných výstupech pro 1. a 2. období primární školy (tj. 1–3. ročník, 4.–5. ročník). Prvouka je jako vyučovací předmět spjata s 1. obdobím, na které ve 2. období navazují dva samostatné předměty: přírodověda a vlastivěda. Pro vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je určeno finální zaměření, které vyjadřuje směr vzdělávání a směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí a spěje k vytváření cílů.

Jaké možnosti se nám pro oborově didaktický výzkum Člověk a jeho svět naskýtají? Uvádíme pouze užší výběr možností, které mohou v pozitivním slova smyslu přímo ovlivnit pedagogickou praxi, tj. mohou ovlivnit pedagogický proces z pozice budování vědomostí, dovedností, postojů a názorů za účinného využití didaktických aspektů a nástrojů. V současné době mezi tyto možnosti řadíme:

1. V přímé návaznosti na RVP ZV a jeho tematické okruhy s přihlédnutím ke společenskovědní složce prvouky jako prvotního základu společenských věd ve vzdělávání máme celou řadu možností ve výběru obsahu zkoumání, a to ve vztahu k oběma respondentům – učitelům i žákům primární školy. Mezi možnosti pro zkoumání v současnosti si dovolíme zařadit problematiku dopravní výchovy,

chování a jednání mezi lidmi na základě tolerance, pomoci a solidarity, problematiku rovného postavení mužů a žen ve společnosti, otázky základních lidských práv a práv dětí, dále problematiku zdraví, zdravotní prevence, hygieny, výživy, první pomoci, problematiku o bezpečnosti a bezpečném chování v různých životních situacích. Podle vztahu člověka ke společnosti a k sobě samému dále můžeme obsah zkoumání specificky zaměřit na rodinu, školu, domov, časové vztahy, lidskou práci, techniku, výrobu, kulturu, významné události a podobně. Můžeme také navázat na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, neboť jeho tematické okruhy předcházejí okruhům z RVZ ZV a otevírá se nám prostor pro zkoumání návazností v různých oblastech.

2. Z pohledu obsahu učiva by bylo vhodné se zaměřit na otázky propojenosti získaných poznatků, neboť je často kritizována nahodilost a útržkovitost poznatků souvisejících s nejčastějšími možnostmi regionu (Bloudková-Dvořáková, Dvořák, 2005).
3. Je potřebné zkoumat funkčnost zejména učebnic i jiných učebních materiálů, a to ve smyslu jejich využitelnosti ve vyučování, neboť stále nesplňují řadu kritérií, např. výše zmíněnou propojenost získaných poznatků, koncepci nového přístupu k učivu společenskovední složky prvouky, nedostatečný prostor pro záznamy žáků a jejich samostatnou práci atd.
4. Z hlediska funkce vzdělávací oblasti, která pomáhá žákovi překlenout adaptační období v 1. ročníku, lze zkoumat účinnost faktorů, jež podporují přirozenou adaptaci.

Z hlediska druhů pedagogického zkoumání lze v oborově didaktickém výzkumu, který je zaměřený na zkoumání společenskovední složky prvouky, využít zejména výzkum aplikovaný, jehož výsledky mohou přispět ke konkrétnímu využití v pedagogické praxi. Dále lze druhově využít výzkum empirický, který zkoumá konkrétní jevy v edukačním procesu a jehož výsledky dospějí ke konkrétním poznatkům. Ke zkoumání společenskovední složky prvouky je také vhodný pedagogický terénní výzkum (Průcha, 2000), který se provádí přímo ve školách. V rámci empirického výzkumu můžeme provést akční výzkum, který

bezprostředně reaguje na specificky dílčí problém v konkrétní škole či malé skupině škol, v regionu apod. Z hlediska použitelnosti výzkumu s přihlédnutím k pojetí, metodám, procedurám i výsledkům můžeme zvolit jak výzkum kvantitativní, tak kvalitativní.

Zastavíme se blíže v úvahách o zkoumání rodiny. Rodina jako deklamovaná základní jednotka společnosti se neustále vyvíjí. Rodina s domovem je bezesporu působištěm výchovy a dlouhodobého formování osobnosti. Pozitivní rodinné vztahy a dobré rodinné klima kladně ovlivňuje každého člověka a na druhé straně – neplní-li rodina všechny své funkce, pak dítě ztrácí jistotu a vše se odráží v jeho psychice. Dítě je na všechny negativní jevy v rodině velmi citlivé. Dítě potřebuje mít oporu jak v rodičích, tak v širší rodině. Navíc v době školní docházky by měla rodina adekvátně spolupracovat se školou a se společným cílem rozvíjet dítě. Učitel jako jeden z vychovávajících by měl ve své pedagogické činnosti podporovat funkčnost rodiny ve všech směrech a vychovávat žáky ve smyslu pozitivního identifikačního vzoru a poskytovatele společensky žádoucích norem. Učitel si potřebuje pro tuto nelehkou pedagogickou činnost na základě diagnostikování žáků ujasnit jakýsi pomyslný odrazový můstek pro edukaci v oblasti rodinné problematiky. A právě k tomuto účelu můžeme využít řadu výzkumných šetření (srov. Rašková, 2004, 2005).

Problematikou rodiny včetně spolupráce rodiny a školy se zabýváme také prostřednictvím výzkumné činnosti v kvalifikačních pracích našich studentů na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Jako příklad uvádím náhled na témata řešená v letošním roce. Jedna ze studentek oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (Galambošová, 2012) ve své práci zjišťovala, jak žáci primární školy pojmají rodinu a domov, zda do rodiny řadí rodinu širší a domácí mazlíčky, nebo ji pojmají spíše jako rodinu nukleární. Součástí výzkumu byla představa dětí o své budoucí rodině (prokreační). Výzkum zjišťoval, zda děti chtějí bydlet spíše ve městě, velkoměstě či na vesnici, v rodinném domě nebo v panelové zástavbě a či spíše blízko, nebo raději dál od svých rodičů. Dále bylo dotazníkovou metodou zkoumáno i to, kolik chtějí mít v dospělosti žáci dětí a to, jestli se chtějí oženit (vdát). Není pochyb o tom, že výzkum přinesl zajímavé výsledky. Výzkumem bylo například zjištěno, že

se představa dětí o domově liší v závislosti na jejich věku. Žáci 1. období podle RVP ZV pojmají domov jako místo, kde bydlí (svůj dům nebo byt). Žáci 2. období pojmají domov už jako svoji rodinu (členové rodiny). Také pojmání rodiny se liší v závislosti na věku dětí. Žáci 1. období pojmají rodinu jako rodinu širokou, do které zahrnují kromě sebe také své rodiče, prarodiče, tety, strýce, bratrance, sestřenice a dokonce i domácího mazlíčka. Žáci 2. období pojmají rodinu spíše jako rodinu nukleární (ve většině případů jsou to ti členové rodiny, se kterými děti sdílejí společnou domácnost). Jako místo svého budoucího bydlení (město, velkoměsto, vesnice) uvedli žáci z 1. i z 2. období, že by nejraději bydleli ve městě. Co se týká způsobu bydlení (v rodinném domě se zahradou, v panelákovém bytě, s rodiči ve vícegeneračním domě), žáci z obou období odpověděli shodně, že by si představovali bydlení v rodinném domě se zahradou. Žáci 1. období odpověděli nejčastěji, že by si přáli bydlet v blízkosti rodičů. Žáci 2. období odpověděli nejčastěji, že by si přáli bydlet spíše dál od rodičů. To, zda se žáci chtějí oženit (vdát) nemá vliv ani na jejich věk, ani na pohlaví, většina dětí obou období odpověděla, že ano. V představě žáků o počtu svých dětí se nejčastěji vyskytovalo, že by si přáli dvě děti.

Jiná studentka téhož studijního oboru (Kociánová, 2012) zkoumala ve své práci postoj učitelů a rodičů ke vzájemné spolupráci. Popsala a porovнала nejpoužívanější formy kooperace. Dále zjišťovala nabídku akcí pořádaných školou pro rodiče a následný zájem o ně ze strany rodičů, jestli rodiče kladou důležitost či význam na participaci při realizaci těchto akcí a zda mezi nimi probíhá objektivní komunikace včetně forem. Důležitým zjištěním bylo, že například obě dotazované skupiny se shodly na tom, že vzájemná komunikace je ve výchovně vzdělávacím procesu velmi důležitá a nezastupitelná. Nejčastěji využívaným a vyhledávaným způsobem komunikace jsou bezesporu hromadné třídní schůzky, které mají instruktivní a informační charakter, pro rodiče jsou srozumitelné a pro učitele znamenají široký záběr v množství poskytnutých informací. Obě strany využívají i jiné formy komunikace, jako jsou individuální třídní schůzky, telefon, e-mail, internetové stránky, ale žádná nijak nepřevyšuje výše uvedené hromadné třídní schůzky. Z pohledu na aktivitu rodičů při organizaci a realizaci školních akcí

byly zaznamenány jisté rozdíly, kdy se rodiče vnímají jako méně aktivní složka, ale pedagogové jejich přispění k organizování daných akcí vnímají jako poměrně angažované. Učitelé považují přispění rodičů za důležitější než rodiče samotní. Výzkum také ukázal, že o školní akce mají rodiče zájem a podílejí se na nich. Při zkoumání jednoho ze způsobů spolupráce, a to účast rodičů ve výuce, se ukázalo, že učitelé jsou sice přesvědčeni, že umožňují rodičům vstup do výuky, ale z odpovědí rodičů tato skutečnost nebyla zřejmá a zaznamenalo se poměrně vysoké procento záporných odpovědí. Učitelé se přikláněli k názoru, že rodiče mohou být svým dětem při samotném vzdělávání ve škole přínosem. Rodiče svůj postoj vyjádřili rezervovaněji a svůj přínos do výuky nevnímají tak jednoznačně kladně.

Studentka oboru Učitelství pro MŠ (Vaňková, 2012) také zjišťovala názory dětí týkající se rodiny a domova. Jako výzkumnou metodu zvolila interview. Zaměřila se na vztahy v rodině a vztah dětí ke konkrétním rodinným příslušníkům. K výzkumu si zvolila sedm dětí ve věku 5–7 let, které docházely do mateřské školy, ve které pracovala. Studentka zjistila, že děti chápou pojem rodina, ale do definice domova zahrnují obecně místo, kde bydlí. Nechápují ještě vazby na domov a význam domova pro jejich život. Pojímání domova je zatím z pohledu dětí velmi obecné. Zjistila dále, že děti mají ke svým rodinným příslušníkům velmi vřelé citové vztahy a dokážou o nich otevřeně hovořit. V závěrech ve své reflexi studentka uvedla, že na základě tohoto šetření pochopila, že se musí ve své pedagogické činnosti více zaměřit na konkretizaci pojmu domov a hlouběji děti seznámit s tímto tématem. Uvedená myšlenka dokládá smysl pedagogických výzkumných aktivit, které by měly pomoci učitelům zkvalitnit jejich pedagogickou činnost.

Možnosti zaměřené na zkoumání společenskovední složku prvouky jako prvotního základu společenských věd ve vzdělávání jsou sice velmi rozsáhlé, ale pro pedagogickou praxi je zmíněná složka prvouky stěžejním základem pro celou edukaci, a proto je důležité věnovat jí maximální pozornost také ve výzkumu. Už v období života dítěte předškolního věku hraje důležitou úlohu vše, co dítě prožilo, co si vyzkoušelo a co se naučilo na základě vztahů, vzorů i poučení v rodině a popřípadě v mateřské škole. Jako žák primární školy dítě navazuje

na předcházející vývojové období a je potřebné u něj dále rozvíjet osobnost. Svým obsahem i výchovným zaměřením otevírá výchovně vzdělávací oblast Člověk a jeho svět žákovi cestu k vytváření základních životních postojů i hodnotových orientací. S pomocí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět si žáci budují prvotní ucelený obraz světa a ujasňují si základní vztahy v něm.

Literatura a internetové zdroje:

- BLOUDKOVÁ-DVOŘÁKOVÁ, M., DVOŘÁK, D. Společenskovědní vzdělávání. In SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
- GALAMBOŠOVÁ, V. *Pojímání rodiny a domova z pozice žáka primární školy*. Olomouc, 2012. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky.
- KOCIÁNOVÁ, K. *Uplatnění spolupráce školy a rodiny na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000.
- RAŠKOVÁ, M. Děti předškolního věku a jejich představa o lásce a rodině. In *12. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice. Sborník referátů*. Praha: SPRSV, 2004. s.110–114.
- RAŠKOVÁ, M. Děti mladšího školního věku a jejich pojmání lásky, partnerství, manželství a rodičovství. In *13. celostátní kongres k sexuální výchově v České republice. Sborník referátů*. Praha: SPRSV, 2005. s. 138–144.
- RAŠKOVÁ, M. Retrospekce vývoje prvoučného vyučování jako společenskovědního základu pro výchovu k občanství. In KRÁKORA, P. *Svobodné volby v Československu 1990 – Referendum o dalším směřování státu a společnosti*. Praha: Nakladatelství EPOCH, 2010, s. 239–250.
- Rámcový program předškolního vzdělávání*. MŠMT ČR – č.j. 14 132/01/22. Praha: VÚP, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. [on-line] Dostupné na www: <http://www.rvp.cz>
- VAŇKOVÁ, S. *Pojímání rodiny a domova z pozice dítěte předškolního věku*. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky.

Kontakt na autorku příspěvku:

Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D.

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

e-mail: miluse.raskova@upol.cz

Česká rezistence v období nacistické okupace – občanský, demokratický či národní odboj?

Pavel KOPEČEK

Czech Resistance in the Period of Nazi Occupation – Civil, Democratic or National Resistance?

Abstract: This paper solving terminological problem of overall naming the non-communist's resistance groups in Protectorate Bohemia and Moravia on the period of Nazi occupation.

Key Words: 2nd World War, Ant-Nazi Resistance, Protectorate Bohemia and Moravia, Nazi occupation

Kulaté výročí atentátu na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha, které proběhlo v květnu 2012, opět aspoň na určitou dobu obrátilo pozornost širší veřejnosti k tematice odbojového hnutí v českých zemích v období nacistické okupace. Historické bádání k tomuto tématu po listopadu 1989, kterému už naštěstí nejsou kladeny žádné ideologické překážky, přineslo řadu pozitivních výsledků, ale zároveň otevřelo i nové problémy a položilo i některé metodologické a terminologické otázky.

Jednou z nich je i to, jak souhrnně a zároveň výstižně označovat ty odbojové proudy v Protektorátu Čechy a Morava, které nepatřily k ilegálnímu hnutí vedenému KSČ. Použitý termín by měl přitom vhodně pojmenovávat buď programové cíle tohoto odbojového hnutí, nebo

podstatně vystihovat jeho charakter – nejlépe ale obojí. V dosavadní literatuře v tomto směru existuje několik řešení, ale žádné z nich není úplně vyhovující, což ovšem není překvapivé vzhledem k vysokým požadavkům, které jsou na toto pojmenování kladeny. V publikacích vydávaných před rokem 1989 bylo pro toto ilegální hnutí většinou používáno buď ideologicky motivované označení *buržoazní odboj*, popřípadě mírnější *buržoazně demokratický odboj*, nebo v podstatě neutrální *nekomunistický odboj*.¹ Při zřejmé dobové podmíněnosti, nepřesnosti a dnešní nepřijatelnosti prvních dvou – což snad není zapotřebí příliš rozvádět – není ani termín *nekomunistický odboj*, používaný i v některých novějších studiích, příliš výstižný, protože je jím tento odboj vymezován ve smyslu „čím nebyl“, ale ne ve smyslu „čím byl“, a takové označení ani nijak nedefinuje cíle tohoto odboje. Přesto ho není nutné úplně zavrhnout, ale jeho uplatnění je namísto zejména tehdy, pokud je použito právě jen k odlišení od komunistického odboje.

Podobně obtížně zdůvodnitelné a v podstatě bezobsažné je i pojmenování *občanský odboj*, které se rovněž objevuje v některých publikacích (např. Kokoška, 2005, s. 18). Adjektivem *občanský* se opět nijak nepojmenovává cíl tohoto odboje a v případě jeho vztažení k charakteru odbojového hnutí a jeho členů narazíme na problém, co by vlastně sousloví *občanský odboj* mělo vymezovat – vždyť přece i účastníci komunistického odboje byli občany... Navíc jeho použití vede i k určitému terminologickému zmatku vzhledem k tomu, že pro období 1. československé republiky je pojem *občanské politické strany* většinou vyhrazován pro nesocialistická politická uskupení a pojmenování *občanská koalice* označuje vládní sestavu tvořenou v letech 1926–1929 pravicovými a středovými politickými subjekty.² Na rozdíl od tohoto použití autoři operující s označením *občanský odboj* do něho zahrnují i např. odbojovou organizaci Petiční výbor Věrní zůstaneme, v němž hráli podstatnou úlohu výrazně levicově orientovaní odbojáři, často členové sociálně demokratické nebo národně socialistické strany.

Výhrady lze mít i pro uplatňování označení *demokratický odboj*, které se objevuje v některých novějších publikacích (např. Maršálek, 2002, s. 116). Termín má zřejmě odlišit tuto rezistenci od *nedemokratického odboje* vedeného ilegální KSČ, popř. vytvářet i určitý jazykově pozitivní protipól

k dříve používanému a již zmíněnému spojení *buržoazní odboj*. Pokud si ovšem analyzujeme obsah pojmu *demokratický*, těžko ho můžeme použít jako výstižné pojmenování té části českého odbojového spektra, jehož představitelé velmi často pociťovali výrazný odpor k politickému stranictví, které je – přes všechny často oprávněné výhrady – jedním z hlavních atributů demokratického politického zřízení. Také plány některých velitelů vojenské odbojové organizace Obrana národa na zavedení – byť přechodné – vojenské diktatury jsou s adjektivem *demokratický* jen těžko slučitelné. Velmi obtížně se bude v demokratických koncepcích hledat opora pro projekty kolektivního potrestání českých Němců prosazované českým odbojovým hnutím. Vůbec je asi nešťastné používat pojmu *demokratický* ve spojení s ilegálním hnutím působícím v hlubokém utajení a v podmínkách permanentního existenčního ohrožení svých členů.

Z uvedených důvodů se autor tohoto článku přiklání k používání pojmenování *národní odboj*, které mu připadá nejvhodnější, byť ani ono neodlišuje charakter tohoto odboje od odboje komunistického – komunističtí odbojáři byli pochopitelně příslušníky českého národa stejně jako členové jiných ilegálních organizací. Spojením *národní odboj* je ale výrazně vyjádřen hlavní programový cíl tohoto odbojového hnutí – tj. prosazení českého národního zájmu zahrnujícího v první řadě obnovu české (československé) státnosti (Kural, 1997, s. 9; Brandes, 1999, s. 204). Tím samozřejmě nemá být řečeno, že by komunistický odboj téma českého národního zájmu opomíjel. Právě naopak, od roku 1941 se pro KSČ tento zájem stal hlavním viditelným programovým cílem a na této platformě mohlo docházet i k její spolupráci s dalšími odbojovými směry. Pro KSČ ovšem nebyl český národní zájem prioritním cílem sám o sobě, ale operovala s ním jako s taktickým účelovým manévrem při své cestě za politickou hegemonií (Gebhard, Kuklík, 2006, s. 410). Vedení KSČ také bylo ochotno – jak ukázal jeho postoj po uzavření sovětsko-německého paktu v létě 1939 – podřídit tento národní zájem zahraniční politice Sovětského svazu, byť ne bez těžkých vnitřních rozporů.

Poznámky:

- ¹ Ještě v jinak velmi cenné publikaci J. Koutka *A národ se bránil*, která byla vydána v roce 1987, jsou používány všechny tři tyto termíny.

- ² Podobný terminologický problém se např. objevuje u adjektiva „aktivistický“, které je v případě 1. československé republiky používáno pro politické strany německé menšiny v ČSR ochotné od poloviny 20. let participovat na vládní moci, v případě Protektorátu Čechy a Morava pak pro jednotlivce nebo skupiny spolupracující s okupační mocí, tj. v tomto případě jde v podstatě o synonymum pro přídavné jméno „kolaborantský“.

Literatura:

- BRANDES, D. *Češi pod německým protektorátem*. Praha: Prostor, 1999.
- GEBHART, J., KUKLÍK, J. *Dramatické i všední dny protektorátu*. Praha: Themis, 1996.
- GEBHART, J., KUKLÍK, J. *Velké dějiny zemí koruny české: 1938–1945, sv. XVa, XVb*. Litomyšl-Praha: Paseka, 2006 a 2007.
- KOUTEK, J. *A národ se bránil*, Praha: ČSPB, 1987.
- KROUPA, V. a kol. *Český antifasismus a odboj*. Praha: Naše vojsko, 1988.
- KURAL, V. *Vlastenci proti okupaci. Ústřední vedení odboje domácího 1940–1943*. Praha: Karolinum, 1997.
- KURAL, V., ŠTĚPÁNEK, Z. *České národní povstání v květnu 1945*. Praha: Karolinum, 2008.
- MARŠÁLEK, P. *Protektorát Čechy a Morava*. Praha: Karolinum, 2002.
- PASÁK, T. *Český fašismus 1922–1945 a kolaborace 1939–1945*. Praha: Práh, 1999.
- PASÁK, T. *Pod ochranou říše*. Praha: Práh, 1998.
- SLÁDEK, O. *Ve znamení smrtihlava*. Praha: Naše vojsko, 1991.
- SLÁDEK, O. *Zločinná role gestapa*. Praha: Naše vojsko, 1986.
- TOMÁŠEK, D., KVAČEK, R. *Generál Alois Eliáš. Jeden český osud*. Praha: Nakladatelství Epoque, 1996.
- UHLÍŘ, J. B., KAPLAN, J. *Praha ve stínu hákového kříže*. Praha: Ottovo nakladatelství, 2005.

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: kopečekp@pdfnw.upol.cz

Globálne vzdelávanie v kontexte kurikula súčasnej školy

Dáša VARGOVÁ

Global Education in the Context of the Current School Curriculum

Abstract: The author, in relation to the contradictory processes of globalization and its impact on the individual, emphasizes the necessity of the implementation process of global education in the curriculum of primary and secondary schools. This request is based on the latest trends in educational policy in Slovakia. In the paper author introduces the concept of developing core competencies of pupils through global education. She has focused on the integration of global education topics into the teaching, to define the specific objectives of global education, teaching methods for deepening of development of critical thinking and towards a deeper understanding of the phenomenon of globalization. As an example of good practice, she has offered to teachers of school subject citizenship education at school own methodological suggestions in the teaching of global education.

Key Words: Globalization, Global education, Global education themes, Objectives and methods of global education, Global education teaching methodology

V poslednom období pozorujeme u žiakov zvýšený záujem o mnohé témy globálneho sveta – Globalizácia, Demografický vývoj vo svete, Svetový obchod a dlh, Vojnové konflikty a terorizmus, Menšiny,

utečenci a migrácia, Xenofóbia a diskriminácia vs. tolerancia a multikulturalizmus, Ľudské práva a práva detí, Humanitárna a rozvojová pomoc, Demokracia a občianska spoločnosť, Chudoba a hlad, Zdravie, Životné prostredie, Vzdelanie, Gender, Médiá a iné. Doba globalizácie si vyžaduje pripraviť mladú generáciu schopnú reagovať na život v problematickom svete, citlivo vnímať vyššie uvedené okruhy globálnych problémov ľudstva, získavať nové poznatky, diskutovať, argumentovať, vyjadrovať svoj názor, hľadať riešenia a zaujímať postoj k aktuálnym témam globalizovaného sveta. Vzdelanie preto nemôžeme chápať iba ako zdroj najnovších informácií, ale ako možnosť rozvíjania osobnostného, ľudského rozmeru.

V súčasnosti predstavuje globálne vzdelávanie neodmysliteľnú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu. Kurikulárna transformácia obsahu, foriem a metód vzdelávania poskytuje školám širší priestor na realizáciu vlastných predstáv o obsahu, formách a metódach vzdelávania. Oporu má v Zákone č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní.

Implementácia globálneho vzdelávania do školského kurikula sa stala realitou vo viacerých krajinách Európy. Na Slovensku vyvíjali úsilie v tomto smere mimovládne organizácie (OZ Človek v ohrození, SAMRS, Nadácia PONTIS a iné), Ministerstvo zahraničných vecí SR, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, metodicko-pedagogické centrá a v poslednom období aj vysoké školy predovšetkým pedagogického zamerania, ktoré zabezpečujú pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov, realizátorov reformných zmien v podmienkach školy. Spoločná iniciatíva vyústila k vypracovaniu návrhu Národnej stratégie pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012–2016. Prioritu cieľov obsiahnutých v návrhu podporili nielen spomínané ministerstvá, ale na svojom rokovaní dňa 18. 1. 2012 schválila „národnú stratégiu“ Vláda Slovenskej republiky.

Školská prax nepredpokladá pri začleňovaní tém globálneho vzdelávania vytvorenie zvláštného predmetu (Ondrušková, 2007, s. 36), ale orientuje sa na rozvíjanie kompetencií žiakov a žiačiek (využívať nástroje demokracie pri angažovaní sa za veci verejné, vidieť procesy a javy vo vzájomných súvislostiach, schopnosť analyzovať a riešiť problémy, schopnosť spracovať informácie a vedieť vecne argumentovať,

vedieť kooperovať, vypočuť si názor iných a vytvoriť si vlastný názor, zaujať postoj k závažným otázkam globalizovaného sveta) prostredníctvom globálneho vzdelávania v rámci už existujúcich predmetov.

Predkladáme koncept implementácie globálnych tém do predmetu Občianska náuka na základnej a strednej škole formou doplnenia existujúcich osnov. Vychádzame z projektu „Globálne vzdelávanie na základných školách“, ktorého finálnym výstupom bola metodická príručka pre učiteľky a učiteľov 2. stupňa ZŠ (2012). Podľa novej, európskej klasifikácie (ISCED 2 a ISCED 3) tvorí občianska náuka spolu s geografiou a dejepisom jednu vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť. Samotný predmet Občianska náuka je koncipovaný tak, aby svojim obsahom a cieľmi pomáhal rozvíjať intrapersonálne (osobnostné) a interpersonálne (sociálne, spoločenské a občianske) kompetencie žiakov. Orientuje žiakov v sociálnej realite globálneho sveta, poskytuje základy ekonomickej, právnej a politickej gramotnosti, vedie ich k aktívnemu občianstvu, euroobčianstvu a svetoobčianstvu, k uvedomovaniu si práv a povinností, k rešpektovaniu základných princípov demokracie a tolerance. Motivuje žiakov k citlivému vnímaniu globálnych tém a osobnej angažovanosti.

K obsahu jednotlivých ročníkov v predmete Občianska náuka navrhujeme vhodne priradiť nasledovné tematické celky globálneho vzdelávania. Striktné dodržiavanie tohto pravidla však nepovažujeme za nevyhnutné.

Obsah 5. ročníka ZŠ

1. TC Moja rodina

Moja rodina. Poslanie a funkcie rodiny. Normy a pravidlá, práva a povinnosti členov rodiny. Vzťahy v rodine, roly členov rodiny. História mojej rodiny, zvyky a tradície. Problémy rodinného života a ich riešenie. Zdravý spôsob života. Voľný čas v mojej rodine. Naši príbuzní, priatelia, susedia. Práca s dokumentmi a zákonmi.

2. TC Moja škola

Moja škola. Trieda ako sociálna skupiny. Sebapoznávanie, sebahodnotenie a hodnotenie žiakov triedy. Sociálne vzťahy v našej triede. Práva a povinnosti žiakov v triede – triedna samospráva. Práva a povinnosti žiakov v škole – školská samospráva. Mimovyučovacia

a mimoškolská činnosť. Naša škola. Naša pani učiteľka, pán učiteľ. Vzdelávanie ako hodnota. Čím by som chcela, chcel byť. Školský systém v Slovenskej republike. Školský systém v Európe. Život žiaka základnej školy u nás – v zahraničí, na dedine a v meste. Škola budúcnosti.

Tematický celok globálneho vzdelávania:

Životné prostredie s ohľadom na globálne aspekty

Témy:

Zmena klímy

Odpady

Klimatická migrácia

Vzduch, Voda, Pôda

Obsah 6. ročníka ZŠ

1. TC Moja obec, región, vlasť, Európska únia

Moja obec, región, vlasť, Európska únia. Obec, v ktorej žijem.

2. TC Vnútorň a vonkajší život jednotlivca

Vnútorň život jednotlivca. Vnútorň a vonkajší život jednotlivca

Vonkajší život jednotlivca.

Tematický celok globálneho vzdelávania:

Globálne problémy a rozvojová pomoc

Témy:

Chudoba a nerovnosť

Zdravie (HIV/AIDS, Podvýživa, Obezita)

Konflikty vo svete

Rozvoj – poňatie rozvoja, princípy

Miléniové rozvojové ciele

Rozvojová a humanitárna pomoc SR a EÚ

Obsah 7. ročníka ZŠ

1. TC Sociálne vzťahy v spoločnosti

Sociálne a politické napätie v spoločnosti a ich riešenie

2. TC Občiansky život ako proces formovania demokracie

Občan a občianstvo. Demokracia a jej princípy. Občianska participácia.

3. Projekty, AKTIVITY V OBCI

4. Účasť na zasadnutí

a) žiackeho parlamentu

b) obecného zastupiteľstva

Tematický celok globálneho vzdelávania:

Multikulturalizmus

Témy:

Stereotypy a predsudky

Xenofóbia

Kultúrna identita, kultúrne rozdiely, náboženské rozdiely

Obsah 8. ročníka ZŠ

TC Štát a právo (makroúroveň)

Štátne zriadenie (republika, monarchia). Demokratické a nedemokratické formy vlády. Právne základy štátu. Právo, zákon, morálka, spravodlivosť, rovnosť. Právne vedomie. Právny poriadok Slovenskej republiky. Ústava Slovenskej republiky, členenie, analýza, práca s dokumentom. Ľudské a občianske práva. Ochrana ústavnosti – Ústavný súd. Medzinárodné dokumenty o ľudských právach a právach detí.

Tematický celok globálneho vzdelávania:

Ľudské práva

Témy:

Ľudské práva a občianske práva

Práva dieťaťa

Rodová rovnosť

Demokracia a dobré vládnutie

Obsah 9. ročníka ZŠ

TC Ekonomický život v spoločnosti

Základné pojmy (ľudské potreby, uspokojovanie ľudských potrieb, statky, výrobný proces, vzácnosť, ekonómia, ekonomika, rozhodovanie,

výber). Základné ekonomické problémy a ich riešenie (vzácnosť, rozhodovanie, výber). Tri základné ekonomické otázky a ich riešenie v jednotlivých typoch ekonomík. Trhová ekonomika. Trh a trhový mechanizmus (ponuka, dopyt, cena). Výrobca a spotrebiteľ v živote spoločnosti. Úloha peňazí a finančných inštitúcií v ekonomickom živote spoločnosti.

Tematický celok globálneho vzdelávania:

Globalizácia a vzájomná previazanosť

Témy:

Aspekty globalizácie

Ekonomická globalizácia – Svetový obchod – Etické podnikanie

Udržateľný rozvoj

Migrácia

Cieľovou zložkou projektu, ako sme vyššie uvádzali, je rozvíjanie kompetencií žiakov a žiačiek ZŠ prostredníctvom prepojenia obsahu učiva daného predmetu s témami globálneho vzdelávania. Filozofia projektu považuje za rovnako dôležitú procesuálnu stránku globálneho vzdelávania (Kyriacou, 1996), čiže o vhodné formy a metódy (Turek, 2005) uplatňované vo vyučovaní, smerujúce k efektívnejšiemu formovaniu občianskych kompetencií demokratického občana, euroobčana, svetobčana.

V závere ponúkame originálne námety začlenenia tém globálneho vzdelávania *v prepojení na obsah učiva predmetu občianska náuka vo vyšších ročníkoch 2. stupňa základnej školy (nižšieho sekundárneho vzdelávania – ISCED 2)*.

1. námet: FENOMÉN UTEČENECTVA

Odporúčaný ročník: 8. ročník ZŠ

Tematický celok/obsahový štandard: Demokratické a nedemokratické formy vlády

Téma GRV: Globalizácia a vzájomná prepojenosť

Hlavný cieľ: Cieľom je pochopiť prepojenie krajín sveta, formovať pozitívne postoje žiakov k fenoménu utečenectva

Stručný opis: Napíšte na tabuľu slová D. Lipšica, ktoré vyslovil 22. 12. 2010 pri uzatvorení Dohody o dočasnom prijatí 100 utečencov na území Slovenskej republiky: „Slovensko sčasti ako by splácalo svoj dlh, pretože aj my sme žili v dobe neslobody, kedy slobody mnohých boli na Slovensku obmedzované a mnohí naši občania emigrovali do iných krajín. A preto aj my máme povinnosť sa snažiť pomôcť osobám, ktoré môžu byť v ohrození života alebo svojej slobody. Je to náš morálny záväzok.“ Vyzvite žiakov, aby uvažovali o príčinách (demografické, ekonomické, ekologické, politické a pod.), prečo ľudia utekajú z krajiny, kde sa narodili, prečo opúšťajú svoje domovy. Aký podiel na tom majú nedemokratické formy vlády? Diskutujte, či naši občania v minulosti opúšťali svoju domovinu. Ak áno, prečo? V ktorom to bolo období? Za akého politického režimu? Do ktorých krajín sveta (s akou formou vlády) emigrovalo najviac našich obyvateľov? Ktoré krajiny prijali našich občanov a podali pomocnú ruku v ich zaradení sa do novej spoločnosti? Z ktorých krajín a z akých dôvodov najčastejšie prichádzajú utečenci k nám? Na záver vyjadrujú žiaci svoje postoje k politike krajín s demokratickou/nedemokratickou formou vlády pri riešení fenoménu migrácie a utečenectva.

Bezpredsudkové postoje žiakov môže učiteľ formovať na vyučovacej hodine aj touto aktivitou: Žiaci uvažujú o možných hrozbách/výhradách voči migrantom, ktorí prichádzajú na naše územie (berú nám prácu, zaťažujú štátny rozpočet a sociálny systém, ohrozujú našu národnú identitu), terorizmus, cudzia kultúra (jazyk, hygienické návyky, stravovacie návyky, rodinný život, spôsob komunikácie, náboženstvo), ale aj o nových výzvach (kultúrna rozmanitosť, medzikultúrny dialóg, vzťah rôznych kultúr, tvorivá stránka kultúry). Svoje názory zapisujú do dvoch stĺpcov na tabuľu. Diskutujú o stereotypoch a predsudkoch.

2. námet: EUROMINCE/SVETOMINCE

Odporúčaný ročník: 9. Ročník ZŠ

Tematický celok/obsahový štandard: Ekonomický život v spoločnosti (Úloha peňazí a finančných inštitúcií v ekonomickom živote spoločnosti)

Téma GRV: Multikulturalizmus

Hlavný cieľ: Uvedomiť si rôznorodosť kultúr, identifikovať kultúrne rozdiely, poznať rozdielnosti a jedinečnosť vlastnej kultúry a iných kultúr, prekonať stereotypy a predsudky

Stručný opis: Pripravte si kolekciu približne šesť euromincí z rôznych európskych štátov (vrátane Slovenska), resp. fotografie ich prednej a zadnej strany. Na začiatku hodiny v stručnosti oboznámte žiakov s históriou vzniku peňazí, formami a funkciami peňazí, informuje o spoločnej mene členských štátov Európskej únie – Eura, v krátkosti charakterizujte bankovky a mince Eura. Rozdeľte žiakov do skupín a každej skupine dajte možnosť vybrať si jednu spomedzi krajín Európskej únie, ktorej mince máte k dispozícii (resp. obrázky ich prednej a zadnej strany). Zadaťte im úlohu vymyslieť národnú (rubovú) stranu euromince pre vybraný štát a pri prezentácii vedieť odôvodniť navrhnutý dizajn (charakteristický symbol) mince. Tak tiež môžete žiakom zadať úlohu vytvoriť návrh pamätnej obehovej euromince, ktorá bude mať na národnej strane motív spoločný pre všetky štáty Európskej únie. Po prezentácii všetkých návrhov mincí položte vašu zbierku na lavicu a nechajte zástupcov skupín vyhľadať si euromincu, ktorá v skutočnosti reprezentuje im pridelenú krajinu. Požiadaťte ich o odôvodnenie svojho výberu a celú skupinu o opis národnej (rubovej) strany mince so znázorneným charakteristickým symbolom. Aké našli súvislosti v histórii danej krajiny? Upozornite žiakov na multikultúrnosť našej každodennej reality (denne používame euromince a ani si neuvedomujeme blízkosť rôznych kultúr), prijatie kultúrnej odlišnosti od tej našej bez predsudkov, prekonanie stereotypov.

Variant A

Každá skupina žiakov dostane na kartičke názov krajiny sveta (Slovensko, India, Čína, Japonsko, Austrália, Kongo, Rusko, USA, Brazília a pod.) a pokyn, aby na národnej strane **svetomince** pripravili symbolický návrh danej krajiny, reflektovali jej históriu, typické znaky a črty kultúry.

V záverečnej diskusii vyberú návrh, ktorý najlepšie vyjadruje charakteristické prvky tej ktorej kultúry.

Záver: Žiaci si uvedomia – globálny charakter súčasného sveta, multikultúrnosť priestoru, v ktorom žijú, kultúrne rozdiely a vlastnú kultúrnu identitu, náboženské rozdiely, mieru tolerancie/intolerancie voči inakosti.

3. námet: EKOLÓGIA

Čo chcem, čo potrebujem a čoho som ochotný/ochotná sa vzdať

Odporúčaný ročník: 9. Ročník ZŠ

Tematický celok/obsahový štandard: Trh a trhový mechanizmus/výrobca a spotrebiteľ

Téma GRV: Životné prostredie

Hlavný cieľ: poznať fungovanie trhového mechanizmu, pochopiť vzťah medzi potrebami spotrebiteľov a záujmami výrobcov, uvedomiť si negatívny dopad výroby na životné prostredie

Stručný opis: Rozdeľte žiakov do piatich skupín: 1. Voda, 2. Pôda, 3. Vzduch, 4. Flóra, 5. Fauna. V skupinách žiaci premýšľajú (z pohľadu spotrebiteľa) o svojich potrebách a na papierový hárok napíšu zoznam 5 výrobkov, ktoré sú pre ich život dôležité. V každej skupine diskutujú o tom, ako na ich potreby reaguje výrobca, keďže jeho záujmom je vyrobiť takýchto výrobkov čo najviac, za čo najnižšiu cenu. Ku každému zo zapísaných piatich výrobkov priradia výrobcu, krajinu a suroviny nevyhnutné na ich výrobu. V jednotlivých skupinách uvažujú o negatívnych dopadoch na životné prostredie pri ich výrobe (v 1. skupine – znečistenie vôd, v 2. skupine pôdy, v 3. skupine vzduchu, v 4. skupine ohrozenie flóry a v 5. skupine fauny). Následne sa navzájom poinformujú o svojich zisteniach a utvoria si celkový obraz vplyvu výroby na životné prostredie. Uvedomia si kolobeh: rastúce potreby spotrebiteľov vedú výrobcov vyrábať stále viac a lacnejšie (a bezohľadnejšie vo vzťahu k prírode, ktorej súčasťou je samotný človek). Na záver napíšu spoločný zoznam výrobkov, bez ktorých by si vedeli predstaviť svoj život, a ktorých by sa vedeli vzdať, aby uchránili prírodu (a teda aj seba a budúce generácie).

Zážitkovým vyučovaním globálneho vzdelávania odporúčame dopĺňať obsah *predmetu občianska náuka aj na stredných školách a gymnáziách (vyššieho sekundárneho vzdelávania – ISCED 3 a ISCED 3A)*.

Literatúra a internetové zdroje:

- BAUMAN, Z. *Globalizácia. Dôsledky pre ľudstvo*. Bratislava: Kalligram, 2010.
- CÁROVÁ, T., VARGOVÁ, D. et al. *Globálne vzdelávanie na ZŠ: občianska náuka*. Bratislava: Človek v ohrození, PC MABG, 2012.
- KYRIACOU, CH. *Kľúčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál, 1996.
- NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. *Společný svět*. Praha: Člověk v tísni, 2004.
- ONDRUŠKOVÁ, N. Politika rozvoja a rozvojovej pomoci. In LYSÝ, J. (ed.) *Globálne rozvojové vzdelávanie*. Bratislava: ALBUM, 2007. s. 21–41.
- PIKE, G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: PORTÁL, 2000.
- RASLAVSKÁ, I. a kol. *Globálna dimenzia v školách. Metodická príručka pre učiteľov stredných škôl*. Bratislava: LÚČ, 2007.
- TUREK, I. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005.
- <http://www.dea.org.uk/page.asp?p=3857>
- <http://www.mvro.sk/>
- <http://www.statpedu.sk>

Kontakt na autorku príspevku:

PhDr. Dáša VARGOVÁ, CSc.
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Račianska 59
813 34 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: dasa.vargova@fedu.uniba.sk

Etika, výzkum a zranitelní lidé

Anna BERÁNKOVÁ

Ethics, Research and Vulnerable People

Abstract: The author of the paper Ethics, research and vulnerable people calls attention to several ethical aspects of qualitative research conducted with vulnerable people in social sciences. Research with people with cognitive deficit (for example with intellectual disabilities or dementia) is emphasised. The author draws upon her experience with research she conducted at Charles University, Prague, and University of Stirling, Scotland. Praxis of protecting the vulnerable people, gaining informed consent and proxy consent is being discussed.

Key Words: Ethics, Informed consent, People with disabilities, Qualitative research

Úvod

Výzkum a sběr dat jsou výchozí body vědeckého bádání. Pokud nám nestačí studium literatury a vstupujeme do terénu s novými otázkami, které nám může zodpovědět jedině přímý výzkum s lidmi, jedná se o velmi citlivou oblast. Jsou-li tito lidé nějakým způsobem znevýhodnění, je třeba zvláště dbát na etický rozměr výzkumu.

Problematiku etického výzkumu se zranitelnými lidmi lze vnímat v napětí mezi několika extrémy ve více osách.

Na jedné ose máme na jednom pólu potřebu vědění a informací, na pólu druhém pak potřebu chránit zranitelného člověka před necitlivými zásahy výzkumu.

Na ose druhé máme přísná pravidla, jaká zavádí legislativa upravující medicínský výzkum, proti stojí spolehnutí se na morální integritu výzkumníka, který přeci chce (nebo by měl chtít) pro své respondenty jen dobré, jak v medicíně, tak v sociálních vědách.

Třetí osa problému ukazuje napětí mezi právně omezenou způsobilostí respondenta rozhodovat sám za sebe a možnostmi zjistit a řídit se jeho názorem i přes objektivní omezení schopností.

V tomto příspěvku se pokusím všechny tyto tři osy reflektovat s pomocí dostupné literatury a zkušeností s vlastním výzkumem s osobami s mentálním postižením a demencí v České republice a Velké Británii.

Ustanovování pravidel pro etiku výzkumu

Biomedicínský výzkum má za sebou řadu nehumánních experimentů – kromě zločinů nacismu probíhal například i vysoce neetický výzkum infekčních chorob na černošské populaci v USA (Hesse-Biber & Leavy, 2011) – ve druhé polovině 20. století se postupně ustanovují pravidla pro etický výzkum, která sociální vědy do značné míry přebírají (např. Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a biomedicíny).¹

Nutnost etických pravidel v sociálně vědeckém výzkumu jasně dokládají experimenty, které dnes považujeme minimálně za eticky sporné. Dobře známé jsou sociálně-psychologické experimenty, jako Milgramův experiment a Stanfordský vězeňský experiment (srov. Blass, 2000).

Jako ukázka neetického pedagogického experimentu může posloužit didaktický experiment, který vstoupil do dějin pod názvem Třetí vlna – jednalo se o naprosto nenaplánovaný a nepromyšlený experiment středoškolského učitele na studentech – v rámci výukového projektu o nacismu se učitel historie rozhodl dokázat svým studentům, že nejsou imunní vůči manipulaci, jaké podlehl německý národ ve třicátých letech 20. století, a spustil „experiment“. Ve třídě zavedl důraz na uniformitu, výkonnost, jednotu, atmosféru výlučnosti a „klubu“. Brzy ztratil

kontrolu nad průběhem experimentu, studenti začali sami prosazovat disciplínu mimo projekt a mimo školu. Experiment byl po několika dnech narychlo ukončen.

Co bylo na tomto experimentu z dnešního pohledu neetické? Celý experiment byl nepromyšlen a nenaplánován – učitel historie dostal během hodiny nápad a rovnou ho realizoval. Plán experimentu neprobral ani se svým vedením, ani s externí etickou komisí. Nebyla promyšlena rizika ani plán, jak zakročit v případě problémů. Studenti neměli šanci svobodně se rozhodnout – experiment probíhal s celou třídou zároveň a učitel nabídl šanci opustit ho až po třech dnech, kdy už byl sociální tlak velmi silný. Je též otázkou, nakolik by studenti obstáli jako kompetentní k samostatnému rozhodování ohledně účasti na výzkumu – bylo jim čtrnáct až šestnáct let. Takovýto experiment s tolika spornými body by dnes pravděpodobně nemohl proběhnout.

Dnešní pravidla pro výzkum jsou neporovnatelná s realitou výzkumu v sociálních vědách v průběhu dvacátého století. Mnoho klíčových, nesmírně zajímavých a objevných projektů by podle dnešních pravidel nemohlo vůbec proběhnout – kromě výše citovaných výzkumů mohou jako příklad posloužit výzkumy zaměřené na kriminální podsvětí (srov. Whyte, 1993) a různé ústavy pro duševně choré (srov. Goffman, 1970). Výzkumníci v sociálních vědách jsou tak postaveni před nové metodologické výzvy. Nabízí se zde zajímavá otázka – nestala se tak část společenské reality pro výzkum nepřístupnou?

Zranitelní lidé a jejich ochrana

Za základní kámen etického výzkumu, ať už v medicíně nebo v sociálních vědách, se dnes považuje informovaný souhlas. Pro účely tohoto příspěvku stačí říct, že takový souhlas musí být svobodný, ne pod nátlakem, účastník musí rozumět a chápat důsledky, rizika a přínos výzkumu, souhlas je též možno odvolat (Úmluva o lidských právech a biomedicíně, 96/2001 sbírky mezinárodních smluv).

Zvláštní kategorií jak v medicínském, tak v sociálně vědním výzkumu jsou lidé, kteří mají nějakým způsobem omezené schopnosti natolik, že nemohou poskytnout platný informovaný souhlas. Mluvíme

o zranitelných lidech (*vulnerable people*). Jedná se především o děti, lidi s kognitivním či komunikačním postižením, lidi s demencí a lidi s psychiatrickou diagnózou. Tato zranitelnost může být trvalá, ale může jít i o lidi momentálně indisponované – například lidé s psychiatrickou diagnózou nemohou dát informovaný souhlas v průběhu ataky nemoci.

Jde o lidi, u kterých je předpoklad snížených schopností v oblasti porozumění, vyjadřování a schopnosti volby.

Tito lidé by ve výzkumu měli požívat zvláštní ochrany.

Tato ochrana se sestává z několika vrstev, které chrání zranitelného člověka a kterými musí výzkumník proniknout, aby se dostal k potenciálnímu zranitelnému respondentovi.

Formálními stupni ochrany jsou různé *etické komise* a lidé, kteří mají právní odpovědnost za zranitelné lidi – *rodiče* či *opatrovníci*. Formálními stupni ochrany se bude podrobněji zabývat následující podkapitola.

Neformální vrstvy ochrany jsou v přístupu do terénu minimálně stejně důležité jako formální stupně. Bez souhlasu a spolupráce jednotlivých aktérů není přístup k respondentům možný. Jedná se především o tzv. *gatekeepers* – jsou to lidé, kteří obrazně řečeno stráží bránu k potenciálním respondentům. Na škole to může být výchovná poradkyně nebo třídní učitel, v domově důchodců třeba sociální pracovník nebo vrchní sestra.

Další *rodinní příslušníci* nebo *přátelé* možná nemají žádnou formální pravomoc, ale jejich vliv je nezanedbatelný a i s nimi je nutno pracovat, mluvit a přesvědčit je o dobrých úmyslech.

Pravidla pro výzkum bez informovaného souhlasu respondenta

Pokud provádíme výzkum s respondenty, kteří nemohou sami dát formální souhlas s výzkumem, je třeba řídit se pravidly země, zařízení a výzkumného ústavu, kde výzkum provádíme. Na následujících řádcích krátce představím podmínky, které jsem měla možnost během vlastní výzkumné činnosti poznat v České republice a ve Velké Británii (Skotsku).

Pravidla ve Velké Británii jsou poměrně striktní. Podrobný plán jakéhokoliv výzkumu musí schválit *etická komise vědecké instituce*, typicky

univerzitní. Zde se vychází z interních pravidel pro výzkum. Touto procedurou musí projít každý výzkum, který na dané instituci probíhá a zahrnuje lidi.

Pokud jsou do výzkumu zahrnuti zranitelní lidé, je nezbytný další krok – schválení *etickou komisí NHS* (National Health Service – Národní zdravotní služba). Jedná se o stejnou komisi, která posuzuje veškerý výzkum se zranitelnými lidmi, především pak výzkum medicínský. V přihlašovacích formulářích tak výzkumník v sociálních vědách musí odpovídat na otázky jako „Budu ve výzkumu sbírat vzorky tkání? Jakým způsobem budou zabezpečeny? Budu ve výzkumu využívat ionizující záření?“ a podobně (<https://www.myresearchproject.org.uk>, citováno k 3. 6. 2012).

Důsledkem této přísnosti je, že výzkumníci v sociálních vědách často obcházejí tato pravidla a své výzkumné projekty staví tak, aby nebyl nezbytný výzkum přímo se zranitelnými lidmi. Nedělá se výzkum s lidmi s postižením, ale například výzkum s pečovateli a sociálními pracovníky. Výzkum o domovech, kde tito lidé žijí. Svým způsobem tak tato přísná pravidla pro sociální výzkum umlčují lidi, jejichž hlas už je tak dost slabý. Vrací nás k tomu, mluvit *o nich*, nikoliv *s nimi*. Nemají možnost sami říct svůj názor.

Můžeme se ptát, jestli je na místě podřizovat sociální výzkum pravidlům, kterým podléhá výzkum medicínský. Výzvy a možná ohrožení medicínským a sociálním výzkumem nejsou stejné – medicínský výzkum primárně představuje riziko pro zdraví fyzické, kdežto sociální výzkum může neméně ohrožovat zdraví psychické, sociální postavení člověka atd. Je otázkou, jestli stejná schvalovací procedura může účinně postihnout takto rozdílná rizika.

V České republice je situace do značné míry jiná. Etické komise pro výzkum při některých sociálně vědních institucích jsou a fungují, ale stále nejsou pravidlem. Souhlas etické komise není systémovou podmínkou vstupu do terénu.

Většinou se v praxi vychází z tzv. *proxy consent* – *zástupného souhlasu* opatrovníka nebo rodiče. Procedura se tak neliší od výzkumu s lidmi, kteří mohou sami za sebe plně rozhodovat, jen se místo respondenta souhlas získává od rodiče nebo jeho soudem určeného opatrovníka

(např. <http://www.eldel.cz/?p=eticke-zasady>, citováno k 3. 6. 2012). Etickému rozměru výzkumu je celkově věnován poměrně malý prostor i v příručkách, které se výzkumem zabývají (srov. Švaříček a kol., 2007).

Tato situace je možná pro výzkumníky příjemnější – ušetří si zdlouhavou byrokratickou proceduru. Na druhé straně zde etické provádění výzkumu závisí na morální integritě výzkumníka, v případě studentských výzkumů pak na morální integritě vedoucího práce.

Je otázka, jestli každý, kdo vstupuje do výzkumu se zranitelnými lidmi, se opravdu a upřímně u každého bodu výzkumu zamyslí a zhodnotí nezbytnost získávaných informací, popřípadě jestli jeho výzkum nemůže zraňovat.

Kontrast těchto dvou přístupů velmi zřetelně odhaluje problematický rozměr etického výzkumu s lidmi s omezenými schopnostmi. Jak je chránit a zároveň nezamezit jejich účasti na výzkumu? Jak a od koho získat souhlas s výzkumem? Kdo má rozhodovat?

Troufám si říci, že ani jeden z do značné míry protikladných modelů není ideální a každý odhaluje jinou problematickou stránku výzkumu se zranitelnými lidmi.

Možnosti získat informovaný souhlas od zranitelných lidí

V poslední podkapitole tohoto příspěvku bych se ráda zamyslela nad možnostmi, jak získat souhlas s výzkumem i od lidí, kteří podle objektivních hledisek postrádají schopnost ho formálně udělit.

I když to po nás možná formální pravidla nevyžadují, určitě stojí za to, co nejvíce se snažit, aby i lidé s omezenými schopnostmi mohli sami za sebe rozhodnout, jestli se výzkumu zúčastní. Nepochybně existují i lidé, kteří svůj názor nijak neprojevují, ale je jich dozajista méně než těch, kteří jsou formálně zbaveni rozhodovací pravomoci, ale s patřičnou podporou přesto mohou vyjádřit svůj názor na výzkum (srov. Wilkinson, 2002).

Jednou z možností je *zapojení blízkých osob*. Mohou nám pomoci s první komunikací, stejně tak nám můžou pomoci interpretovat možná zmatené odpovědi v kontextu života respondenta. Rodinní příslušníci, popřípadě přátelé, též mohou lépe než soudem určený profesionální

opatrovník předat názory potenciálního respondenta, jak je vyjádřil v dřívější době.

Dalším důležitým bodem je *opakované zjišťování souhlasu* (srov. Wilkinson, 2002). Zvláště u zranitelných lidí se nejde spolehnout na jeden bod v čase, kdy přečteme informační dopis a vyplní se formulář informovaného souhlasu. Je potřeba opakovaně se ujišťovat a být připraven například ukončit rozhovor, pokud dá respondent najevo, že nechce pokračovat. Je možné, že na začátku nedomyslel, co to pro něj bude znamenat, a že i rozhovor může být nepříjemný.

Základem porozumění mezi výzkumníkem a respondentem je přizpůsobit svou komunikaci jeho možnostem. Klasická forma získávání informovaného souhlasu, kdy respondentovi zašleme informační dopis a následně s ním vyplníme formulář, je často zcela nevhodná. Zde se nabízí možnosti využití různých forem *alternativní a augmentativní komunikace* (AAK), ve Velké Británii se například využívá systém Talking Mats,² které se používají právě v prostředí pečovatelských domů, sociálních služeb atd., do češtiny je převeden do jisté míry podobný Výměnný obrázkový komunikační systém (VOKS), ale není mi známo, zda je využíván pro účely zjišťování souhlasu. Tyto vizuální systémy pomáhají ukotvit a připomínat, o čem mluvíme, je to hmatatelné podložení slovní komunikace. Pokud je potřeba archivovat souhlas respondenta, jako záznam může posloužit video- nebo audionahrávka.

Závěr

Tento příspěvek se zabýval etikou výzkumu se zranitelnými lidmi s tím, že na příkladu Velké Británie a České republiky jsem se pokusila poukázat na několik problematických bodů a různých možných přístupů. Ani jeden z nich dozajista není ideální, a i kdyby byl, žádná, byť sebelépe nastavená pravidla nezaručí skutečně eticky čistý, jemný a citlivý výzkum. Nic nenahradí morální integritu a lidskost výzkumníka.

Jako výzkumníci v sociálních vědách jsme samozřejmě povinni řídit se formálními pravidly země a instituce, kde výzkum provádíme. Stejně tak je však naší morální povinností tříbit svůj cit a svědomí, pravidla nedodržovat jen formálně, ale naplňovat jejich ducha.

Poznámky:

- ¹ Tato smlouva byla v České republice ratifikována v roce 2001 (Úmluva o lidských právech a biomedicíně, 96/2001 sbírky mezinárodních smluv).
- ² Talking Mats – komunikační systém využívající jednoduché obrázky, který se primárně zaměřuje na děti a dospělé ve vzdělávacích i pobytových zařízeních (www.talkingmats.com, citováno k 3. 6. 2012), jeho použití ve výzkumu je dobře zdokumentováno (např. Murphy, Gray, & Cox, 2007).

Literatura a internetové zdroje:

- BLASS, T. *Obedience to Authority: Current Perspectives on the Milgram Paradigm*. Mahwah: Psychology Press, 2000.
- GOFFMAN, E. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Penguin Books, 1970.
- HESSE-BIBER, S. N., LEAVY, P. *The Practice of Qualitative Research*. London: Sage Publications, 2011.
- MURPHY, J., GRAY, C. M., COX, S. *How Talking Mats can help people with dementia to express themselves*. York: Joseph Rowntree Foundation, 2007.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., JANÍK, T., KAŠČÁK, O. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.
- WHYTE, W. F. *Street Corner Society: Social Structure of an Italian Slum*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- WILKINSON, H. *The Perspectives of People with Dementia Research Methods and Motivations*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.
- <http://www.talkingmats.com>, citováno k 3. 6. 2012
- <https://www.myresearchproject.org.uk>, citováno k 3. 6. 2012
- <http://www.eldel.cz/?p=eticke-zasady>, citováno k 3. 6. 2012

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Anna Beránková
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1
email: annca@seznam.cz

Institucionalizace českého stranického systému prizmatem teorie Scotta Mainwaringa

Vladimír HANÁČEK

The institutionalization of the Czech Party System from the point of view of Scott Mainwaring's theory

Abstract: The aim of this article is on the basis of the theory of institutionalization of party system of the American political scientist Scott Mainwaring to insight crucial developmental aspects of the Czech Party System and assess throw the findings, whether it can be considered as more or less institutionalized according to four Mainwaring's criteria of institutionalization and describe the factors, which have serious impact to the degree of institutionalization of the Czech Party System.

Key Words: Party System, Institutionalization, Scott Mainwaring, Czech politics

Úvod

Americký politolog z University of Notre Dame Scott Mainwaring definoval své pojetí institucionalizace stranických systémů v publikaci *Rethinking Party Systems in the Third Wave of Democratization. The Case of Brazil* (Stanford University Press, Stanford, 1999) již před více než deseti lety, a přestože empirický materiál pro rozvinutí zásadních tezí mu poskytovaly jeho dlouhodobému výzkumnému záběru blízké

případové studie zemí latinské Ameriky, jeho teorie zřetelně neskrývá ambice směrem k univerzální aplikovatelnosti. Zkoumání „nových demokracií“ ze třetí vlny demokratizace přímo vybízí k zamyšlení nad využitelností Mainwaringovy teorie při analýze rodících se stranických systémů v postkomunistických zemích střední a východní Evropy, Českou republiku nevyjímaje.¹

Z tohoto pohledu je však třeba zamyslet se nad inovativností Mainwaringova přístupu v rámci systémových teorií rozšiřujících případný záběr explanace různých fenoménů, které vývoj těchto stranických systémů přináší. V následujícím příspěvku se pokusím definovat stěžejní východiska Mainwaringova přístupu jak z hlediska těchto obecně systémových charakteristik, tak specificky Mainwaringovo chápání pojmu institucionalizace stranického systému a jeho aplikovatelnost ve specifických podmínkách vývoje stranického systému České republiky od vytvoření jeho základních parametrů po prvních „zakladatelských“ volbách roku 1990 až po postižení jeho současné vývojové dynamiky po sněmovních volbách v květnu 2010.

Teorie institucionalizace stranického systému

Teoretická východiska Mainwaringova přístupu

V rámci uvažování o specifickém významu stupně institucionalizace stranického systému v Mainwaringově intenci je nezbytné zodpovědět otázku, jakým způsobem se tato konkrétní rovina systémové analýzy vztahuje k vlastnostem stranického systému jako takového, tj. především k jeho funkcionálním charakteristikám a případnému typologickému zařazení (srov. Strmiska, 2000). Mainwaring nahlíží na systém politických stran jako na „množství stran, které interagují v ustálených vzorcích“, což znamená, že pravidla a danosti, v rámci nichž strany soutěží, je možno analyzovat, a to navzdory změnám, k nimž v této struktuře v čase dochází (Mainwaring, 1999, s. 24). V této intenci není Mainwaring, jak upozorňuje Maxmilián Strmiska, příliš vzdálen Sartoriho vnímání systému a jeho funkcionálních charakteristik. Oproti Sartorimu, jenž vnímá pojem systému jako striktní dichotomii naplnění systémových vlastností v pojmu strukturovanosti, anebo jde o fluidní

soustavu jednotek, a potom v podstatě nejde o systém, Mainwaring si klade za cíl dosáhnout takového vnímání systémových vlastností, aby pojmy méně a více strukturovaného systému bylo možno chápat jakožto kontinuum.

Míra institucionalizace tedy odvisí od stupně naplnění podmínek operability systému v podobě, která je blízká jeho normativně pojímané stabilitě, a to dle čtyř kritérií, která zároveň korespondují s jednotlivými dimenzemi institucionalizace systému. Konkrétně jde o stupeň voličské volatility, což úzce souvisí se stabilitou aktérů i uspořádaností vzorců stranické soutěže. Především se však otázka volatility pojí s podobou formátu stranického systému, s vývojem systémového mechanismu už spíše sekundárně. Dále pak jde o stupeň zakořenění stran ve společnosti a stupeň identifikace voličů se stranou jako takovou, s čímž souvisí i skutečnost, že ideová pozice relevantních stran se zásadně nemění. Dalším kritériem je míra legitimace stran a voleb jako takových, což znamená, že příslušníci dané společnosti i političtí aktéři přikládají význam stranám jako nezbytné součásti demokratické politiky. A konečně čtvrtým kritériem je stupeň stranické organizace, která dodává stranám nezávislý status a hodnotu pro sebe samé. Míra institucionalizace stran je dána stupněm rutinizace vnitrostranických procedur, robustností a teritoriální rovnoměrností organizačních struktur strany atd. (Mainwaring, 1999, s. 26–39).

V tomto pojetí není Mainwaring příliš vzdálen starším přístupům některých dalších teoretiků institucionalizace politických stran, jako jsou například Angelo Panebianco (srov. Panebianco, 1988) či Kenneth Janda (Janda, 1980, s. 98–107).

Česká recepce Mainwaringovy teorie

Jedinou významnější reakci na Mainwaringem nastíněnou teorii institucionalizace stranického systému představuje v českém prostředí článek Maxmiliána Strmisky *Scott Mainwaring a teorie stranických systémů ve třetí vlně demokratizace* z roku 2000. Strmiska zde upozorňuje, že z hlediska vlivu na uspořádání daného stranického systému se jedná u konkrétních dimenzí v prvním případě o závislou, v ostatních o nezávislou proměnnou (Strmiska, 2000). Jde především o odlišení výstupů

systemu na úrovni vzorců interakcí a stability či změny koaličně-opozičních formulí, u nichž je vliv posledních třech jmenovaných kritérií minimálně pouze aditivní a nepřímý, což ovšem neznamená, že by tyto dimenze byly bez vlivu na performaci demokratického vládnutí jako takového. Strmiskův postřeh, že v tomto případě jde ovšem o vstupy (*inputs*), které systému poskytuje vnější prostředí dané společnosti, má relevanci v Mainwaringově analýze štěpení (*cleavages*), resp. specifické role sociálních štěpení v rokkanovsko-lipsetovském schématu. Teoretický přístup Rokkana a Lipseta, kteří v procesu strukturace západoevropských stranických systémů přikládali význam reálně probíhajícím sociálním konfliktům a z nich vyplývajícím štěpením, byl v posledních třech desetiletích 20. století významně revidován, ať již v podobě koncepce politických štěpení majících vliv na stranické afiliace voličských skupin, které ovšem nemusejí obrazet všechny rozpory rozdělující danou společnost, či ve slabší variantě stranických profilací dle témat (*issue*). Při analýze vlivu sociálních konfliktů na podobu stranické politiky je dle těchto autorů třeba brát v potaz, jaké politické faktory ovlivňují vznik daného štěpení.² Dle R. Ingleharta či H. Kitschelta tak mají sociologicky chápáná štěpení klesající schopnost vysvětlit důvody stranických afiliací. Navíc tento fakt souvisí i s nástupem *catch-all parties* coby organizačního modelu politických stran, jejichž elektorát není vázán na konkrétní ostře definovanou sociální skupinu (*strata*) (Mainwaring, 1999, s. 40). Mainwaring tak dochází k závěru, že vliv sociálních štěpení je výrazem stability stranického systému, což ovšem neznamená, že nízký stupeň institucionalizace stranického systému je dán absencí vlivu sociálních štěpení a naopak. Mainwaring soudí, že strany a politici na straně jedné a sociální štěpení na straně druhé mají relativní autonomii ve svém vzájemném ovlivňování. Strany tak mohou být budovány „shora“, ať již z pohnutek silných lídrů, či přímo z lůna státu a jeho institucí, a jednotlivá štěpení jsou petrifikována teprve na základě delší stranické performace.³ Tato diskuse může trochu připomínat příslovečnou diskusi o slepici a vejci a na samotné stranicko-politické uspořádání nemusí mít významný vliv, alespoň v Mainwaringově intenci. Maxmilián Strmiska však právě tento bod Mainwaringova přístupu považuje za doklad neužitnosti této teorie v rámci analýz stranicko-politických

soustav demokratizujících se zemí, neboť budování stranicko-politických systémů „shora“ koresponduje s povahou politického systému jako takového, tedy s jeho autoritářskými či zřetelně nedemokratickými rysy.⁴ Jako doklad tohoto tvrzení uvádí Strmiska Mainwaringem analyzované manipulované dvoustranictví v rámci brazilské vojenské diktatury (*democradura*) v letech 1966–1979. Tento příklad, stejně jako další Mainwaringem užívaná empirická evidence latinskoamerických zemí, možná snese podobnou kritiku, není však zřejmé, zda podobná výtka zůstává v platnosti i v případě rozšíření Mainwaringova přístupu na další země spadající do třetí vlny demokratizace (Huntington, 1991, s. 21–26).

V tomto kontextu je tedy relevantní uvažovat o možnostech užití Mainwaringova přístupu při analýze podoby a vývojových tendencí stranických systémů postkomunistických zemí střední a východní Evropy včetně České republiky. Ponechme zde stranou diskusi, zda ČR již dosáhla stádia plné konsolidovanosti demokratického systému prizmatem tranzitologických teorií (srov. Dvořáková, Kunc, 1994; Fiala, 2005, Kubát, 2006; Vodička, 2011). Ohledně principiálního normativního soudu týkajícího se otázky demokratičnosti či nedemokratičnosti politického systému ČR není třeba pochybovat. Možnost aplikovat Mainwaringovu teorii institucionalizace stranických systémů na empirický materiál postkomunistických zemí tak ukazuje, že složitost empirické reality, která tvoří bázi zkoumání teoretických východisek, rozhodně nelze sešněrovat skrze dichotomická explanační schémata, ať už čistě na úrovni analýzy stranického systému, či posunu k analýze politického systému jako takového, resp. jeho demokratické či nedemokratické povahy. Kvalitativní úroveň postkomunistických společností střední Evropy nelze jednoduše dávat na roveň situaci v tzv. třetím světě s ohledem na podstatné odlišné historicko-kulturní i sociálně-politické podmínky vývoje. Zároveň lze polemizovat s faktem, že i v konsolidovaných demokraciích západní Evropy se nelze setkat s fenomény, které vývojové tendence postkomunistických systémů připomínají. Některé z těchto fenoménů se tedy pokusíme v následující kapitole identifikovat v rámci českého stranického systému.

Mainwaringova teorie institucionalizace a český stranický systém

Chceme-li užít Mainwaringova teoretická východiska při analýze stupně institucionalizace konkrétního stranického systému, je třeba vymezit výzkumné pole, v němž empirická realita odpovídá základním předpokladům analytických postupů. Tímto předpokladem, byť v samotném Mainwaringově pojednání pouze implicitním, je delší časový úsek vývoje daného systému, tzn. minimálně několik po sobě proběhnuvších voleb prvního řádu a několika legislatur. V českém případě je tak možno hranici výzkumného pole vymezit volbami do Poslanecké sněmovny roku 1996, znamenajícími první trvanlivější nastavení systémových parametrů a jejich další reprodukci (Pšeja, 2005, s. 148–151). Do roku 1996 vykazoval český stranický systém spíše znaky neukotveného (*unchoated*) stranického systému, vyznačujícího se vysokým stupněm nestability aktérů a neustáleností vzorců interakcí. Z tohoto pohledu je možno český stranický systém v uvedeném období považovat za téměř neinstitucionalizovaný. Od roku 1996 spatřujeme vyšší stupeň stability aktérů i rodící se ustálenost vzorců interakcí, a tak je možno již nejen mluvit o systému v plném slova smyslu, ale též předpokládat jeho vyšší stupeň institucionalizovanosti v průběhu dalších celkem pěti legislatur od voleb 1996 do současnosti, což znamená možnost pohybování se v Mainwaringově kontinuu.

Z hlediska Mainwaringovy intence je časový úsek mezi volbami do Poslanecké sněmovny roku 1996 a 2010 s ohledem na vývojové tendence českého stranického systému možno vnímat jako jednodlitou periodu. Po celé toto období je možno sledovat vysoký stupeň stability relevantních aktérů systému, kdy se formát systému ustálil nejprve na šesti, již po volbách 1998 pak na pěti relevantních stranách, přičemž čtyři tyto strany byly po celou dobu v systému trvale přítomny.⁵ I dílčí obměna jednoho systémového aktéra v podobě „páté klouzavé strany“ (ODA, US, SZ) však nepředstavuje zásadnější systémový handicap, poněvadž z hlediska zdrojů legitimace a orientace na konkrétní voličskou skupinu představující jádro elektorátu dané strany jde v podstatě o téměř identickou systémovou pozici u každé z těchto stran.⁶ Stabilitu lze pozorovat též na úrovni přítomnosti a významu jednotlivých štěpení

(*cleavages*), podél nichž se daní relevantní aktéři definovali. Otázka, zda jde o tradiční štěpení v rokkanovském schématu, či zda se strany profilují spíše na základě konkrétních témat (*issues*) v Lijphartově pojetí, je zde sekundárního významu.⁷ Důležité je, že relevantní politické strany disponovaly dostatečně robustními základnami skalních voličů, po celé dotčené období téměř neměnnými zdroji legitimace v rovině ideové a identickým obsahem dílčího volebního apelu. Tyto okolnosti tak znamenají, že první dvě kritéria Mainwaringovy teorie byla v rámci českého stranického systému splněna, a tento tak z jejich hlediska vykazoval poměrně vysoký stupeň institucionalizace. Dílčím výrazem nerozvinutosti systémových vlastností je snad jen nedobudování vzorců mocenské alternace, z hlediska systémové bipolarity především její neúplnost (díky přítomnosti izolovaného relevantního systémového aktéra v podobě KSČM). V konkrétní rovině se tento fenomén projevuje v podobě reprodukcí se krize koaličně-opozičních formulí (Pšeja, 2005; Fiala, Strmiska, 2005). Ohledně dalších dvou podmínek však systém vykazoval mnohé deficity, které je zpětně možno chápat jako zřídlo vícera krizových tendencí v systému přítomných, které stojí v pozadí zásadních diskontinuitních řezů v rámci českého stranického systému po sněmovních volbách roku 2010.

Z hlediska čtvrté Mainwaringovy podmínky institucionalizace je poměrně významným problémem zřetelná neduživost českých relevantních stran, pokud jde o jejich nepřiliš rozvinuté organizační struktury a především malý počet registrovaných členů. Jistou výjimku v tomto ohledu představují především dvě „historické“ strany, tedy KSČM a KDU-ČSL, jimž k vysokému stupni propracovanosti organizačních struktur i na české poměry stále masovým členským základnám napomáhala především kontinuita jejich existence i v dobách socialistického režimu.⁸ Skutečnost, že v desetimilionové společnosti největší politické strany, které ve sněmovních volbách získávají i více než jeden milion hlasů voličů, mají členské základny čítající maximálně několik desítek tisíc členů, má závažné důsledky pro performaci stranické politiky celkově. Především zde skrze praxi získávání tzv. černých duší a poměrně snadného ovládnutí stranických buněk na místní a regionální úrovni vzniká fenomén tzv. kmotrovství, které se za posledních několik let stalo

hlavní příčinou krize legitimacy relevantní stran jako reprezentantů zájmů voličů. S tím je úzce spojena obecnější tendence k vytváření klientelistických vazeb, které prorůstají do nejvyšších stupňů veřejné moci a státní správy. Praxe vytváření prostředí klientelismu a nepotismu je pak tradičně spojena s fenoménem politické korupce. Typickým projevem těchto tendencí, zejména v případě dvou nejsilnějších stran jsou medializované kauzy především v některých regionech České republiky. Nejznámější případy se týkají pražského magistrátu a Ústeckého kraje. V dílčí rovině se tyto krizové tendence projevují v nedostatečné zákonné úpravě způsobů financování politických stran, jakož i v absenci úpravy volební legislativy, především ve věci průběhu volebních kampaní a výše finančních výdajů za ně.

Uvedené faktory významně ovlivňují výstupy systému na úrovni třetího Mainwaringova kritéria, tj. (ne)zastupitelnosti role stran v politickém systému jako takovém. Přímo úměrně prohlubování krize legitimacy politického stranictví (Linek, 2010; Dvořáková, 2012). Vzhledem k působení zmíněných fenoménů jdou pokusy o alternativní strukturaci politického prostoru mimo politické strany a stranický systém. Za specifické vyjádření těchto „antistranických“ tendencí lze považovat proliferaci různých *Veto hráčů* (*veto players*) (srov. Koubek, 2010) v podobě jednotlivců i kolektivit, především různých neformálních center moci, jež jsou z hlediska dlouhodobých vzorců české politické kultury vnímány jako tradiční alternativy organizovaného stranictví. Mezi tyto *Veto hráče* tak lze zařadit jak ústavní orgány, např. úřad prezidenta republiky, tak entity se specializovanými rolemi, jakými jsou média, občanské iniciativy, jednotliví zákonodárci v úloze tzv. přeběhlíků apod.

V odborné politologické literatuře však převládá mínění, o němž v obecné rovině není sporu, že navzdory vyjmenovaným tendencím byla v principiální rovině úloha politických stran v politickém systému všeobecně akceptována a český stranický systém je domácími i zahraničními analytiky nahlížen v inkriminovaném období jako poměrně stabilní a ze všech postkomunistických zemí se nejvíce blíží standardům rozvinutých demokracií západní Evropy (srov. Toole, 2000). Z pohledu Mainwaringovy teorie tak lze konstatovat, že

vzhledem k významu prvních dvou kritérií je v období let 1996–2010 možno český stranický systém charakterizovat jako více institucionalizovaný.

Z hlediska uvedených vývojových tendencí českého stranického systému představují volby do Poslanecké sněmovny v květnu roku 2010 významný předěl. Výsledky voleb, jakož i další celková performance stranické politiky v období po nich následujícím znamenaly dokonalou kontinuitu působení téměř všech uvedených krizových tendencí a jejich další posílení. Oproti předchozí trvalosti doznal výraznou změnu formát českého stranického systému, a to s ohledem na substituci dvou relevantních aktérů, nástup fenoménu duality české politické pravice,⁹ výrazné procentuální oslabení dvou nejsilnějších stran (hlavně ODS) a především nástup nového systémového aktéra, kterého lze z hlediska vnitřních charakteristik z mnoha důvodů považovat za prototyp klientelistické a charismatické strany¹⁰ v pojetí Herberta Kitschelta (srov. Kitschelt, 1995). Volební úspěch politické strany Věci veřejné, která v samotných volbách obdržela 10,9 % hlasů a 24 mandátů v Poslanecké sněmovně, znamenal zvýraznění významu specifického typu volebního apelu, který je i v odborné literatuře označován jako „antiestablishment“, znamenajícího pokus o konstrukci nového specifického štěpení v podobě polarizace mezi dosavadní politickou elitou a občany a také mezi dosavadními držiteli moci a reprezentanty této nové „svěží“ politické alternativy (srov. Schedler, 1996).

Z pohledu Mainwaringových kritérií znamenají představené fenomény výrazné oslabení naplnění prvních dvou kritérií, tj. především bezprecedentní zvýšení voličské volatility skrze přesun voličů od tradičních k novým stranám, které vzhledem k druhému kritériu představují spíše elitní kluby bez početnější členské základny a trvalejšího voličského zázemí. Uvedené krizové tendence alternativní struktury politického prostoru spojené s třetím Mainwaringovým kritériem, tj. stupněm (de)legitimizace role stran v systému, pak zejména od poloviny roku 2011 doznávají výrazného prohloubení v podobě požadavků veřejnosti na „by-pas“ politických stran v podobě zavádění prvků přímé demokracie či požadavku na přenášení kompetencí na nepolitické

entity v podobě různých epistémických komunit či skupin expertů. V české politické tradici je významným projevem těchto tendencí například specifický požadavek na sestavení nestranické „vlády odborníků“. ¹¹

Pokud ovšem zohledníme skutečnost, že mimo kultivovanější rámec veřejného diskurzu ¹² zaznívají namnoze požadavky na úplné zrušení politických stran coby „zločineckých organizací“ a „mafie“, čelíme stále silnějším tendencím k úplné delegitimizaci politických stran jako takových, což jistě není faktor, který by z hlediska výkonu demokratické politiky a životaschopnosti politického systému bylo radno podceňovat. Politické strany hrají v moderních demokratických systémech nezastupitelnou roli a proměny stranického systému jsou osvědčeným indikátorem hlubších strukturálních změn politického systému jako takového (srov. Kunc, 2000).

Obecně lze konstatovat, že budoucnost zůstává v tomto ohledu otevřená a s ohledem na současný stav (červen 2012) není nezbytné předpokládat výraznější otřesy, pokud jde o proměnu formátu a mechanismu českého stranického systému. ¹³ Zde si tak musíme vystačit pouze se strohým konstatováním, že z hlediska Mainwaringových kritérií institucionalizace vykazuje český stranický systém po volbách 2010 spíše znaky neukotvené stranické soustavy, tj. systému méně institucionalizovaného.

Závěr

V tomto pojednání jsem se pokusil nahlédnout vývoj a výstupy českého stranického systému v uplynulých dvou desetiletích prizmatem teorie institucionalizace Scotta Mainwaringa. Jeho analytický přístup kopíruje tradiční východiska systémových teorií, především klasické teorie stranických systémů Giovanni Sartoriho, avšak pokouší se přispět inovativně k systémovým teoriím svou ambicí překonat striktně dichotomické uvažování o naplnění či nenaplnění systémových předpokladů s ohledem na míru stability aktérů a ustálenosti vzorců interakcí mezi nimi. Naopak Mainwaring se pokouší skrze definici čtyř kritérií institucionalizace, jež se překrývají jednotlivými dimenzemi

institucionalizace stranického systému, definovat kontinuum, na němž by bylo možno demonstrovat příslušný stupeň institucionalizace stranického systému. Míra institucionalizace stranického systému je nepochybně významným indikátorem stability institucionálního rámce i výstupů politického systému jako takového, avšak Mainwaringovou intencí je ukázat, že i při nižším stupni institucionalizace stranického systému nemusí být významně ohrožena demokratická povaha příslušného politického zřízení. Z tohoto hlediska je Mainwaringova teorie užitná i v rámci analýzy stranických systémů postkomunistických zemí včetně ČR. Zde pozorujeme po etablování stabilního formátu stranického systému nejpozději po sněmovních volbách roku 1996 naplňování předpokladů vyššího stupně institucionalizace systému, především s ohledem na první dvě Mainwaringova kritéria, tj. stabilitu systémových aktérů a s ní související nízký stupeň voličské volatility a stabilitu voličské přízně stranám v čase a ideový profil relevantních subjektů. Vzhledem k těmto faktorům lze považovat český stranický systém v období let 1996 až 2010 za jeden z nejstabilnějších v postkomunistických zemích vykazující formální podobnost se stranickými systémy v rozvinutých demokraciích západní Evropy. Avšak přesto s ohledem na nižší stupeň institucionalizace systému dle zbylých dvou Mainwaringových kritérií se v tomto období objevují v systému tendence směrem k oslabování role stran, které později stojí v pozadí hlubších formálních proměn systému po volbách roku 2010. Nakolik se tyto tendence, spojené s oslabováním role tradičních stran a hledáním pokusů o alternativní strukturaci politického prostoru mimo organizované stranictví, jakož i s neschopností relevantních stran čelit destruktivním procesům uvnitř vlastních organizačních základen v podobě klientelismu a politické korupce, projeví jako trvalá dispozice českého politického systému, bude možno validně posoudit až po delší době. Přesto je však namístě konstatovat, že stranicko-systémová rekonstrukce je významným předpokladem překonání krize legitimacy politických institucí a obnovy důvěry občanů v politický systém (srov. Kunc, 2000). A tato fundamentální úloha stranám přisouzená úzce souvisí se stupněm stranicko-systémové institucionalizace.

Poznámky:

- ¹ V této souvislosti je možno zmínit přístup takových klasiků komparativní politologie, jako např. A. Lijpharta, R. Ingleharta či H. Kitschelta (Mainwaring, 1999, s. 40).
- ² Jako příklad uvádí Mainwaring postřeh Przeworského a Spraguea, že třídní determinace hlasování pro stranu může být spíš výsledkem působení politických či sociálních institucí (např. odborů) než třídního vědomí samotného (Mainwaring, 1999, s. 48–49).
- ³ Mainwaring k tomu dodává tři postřehy: 1) politická pozice může být budována dle politického zájmu a nikoliv dle sociální pozice, 2) zájem je subjektivní kategorie, a tak nelze obecně říct, že sociální štěpení plodí politický zájem dle sociální kategorie a 3) v rámci performace politiky je na dílčí téma kladen větší důraz než na pozici ve struktuře společnosti (*catch-all parties*, postmaterialismus atd.) (Mainwaring, 1999, s. 52).
- ⁴ Právě v tom vidí Strmiska příčinu nepřímého Mainwaringova přispění k rehabilitaci „restriktivního“ Sartoriho pojetí strukturovaného stranického systému, vážícího se na partikulární kontext zavedených demokracií (Strmiska, 2000).
- ⁵ Jde samozřejmě o ODS, ČSSD, KSČM a KDU-ČSL.
- ⁶ Elektorátu těchto stran se často dostává i v politologické literatuře označení *městští liberálové*, kteréžto označení odráží jak trvalý ukazatel volební geografie, znamenající výraznější koncentraci voličů těchto stran ve větších městech (Praha, Brno, Plzeň, Liberec), tak i postupně sílící význam postmateriálních témat v programatice zmíněných stran (především US a SZ) (Pečinka, 2000; Vlachová, 2003).
- ⁷ Podobně je zde sekundární i otázka jiného pojetí politických štěpení mimo rokanovskou tradici, které v návaznosti na Rae a Taylora (Rae, Taylor, 1970) či Laneho a Erssona (Lane, Ersson, 1999) využívá Klára Vlachová-Plecitá: tzv. štěpení askriptivní, behaviorální a názorové (Vlachová, 2003, s. 127).
- ⁸ Členská základna KSČM čítala dle vlastních údajů strany mezi lety 1996 a 2010 přibližně okolo 90 až 100 tisíce členů. Počet členů KDU-ČSL v tomto období kontinuálně klesal zhruba od 60 000 členů v druhé polovině 90. let na 40 000 členů na konci prvního decennia 21. století.
- ⁹ V rámci identifikace TOP 09 jako vedlejšího pólu v pravé části stranicko-politického kontinua hraje roli především hledisko numerické, zohledňující především procentuální volební zisk obou pravicových stran a početní rozdíl mezi těmito zisky. Pojmem „pól“ zde míníme takovou politickou stranu, jež se vyznačuje výraznější akumulací či koncentrací voličské podpory (Fiala, Strmiska, 2009, s. 214–215).

- ¹⁰ Kitschelt připomíná, že život charismatických stran je vždy dočasný, neboť pokud strana chce setrvat v relevantní pozici i po odchodu silného lídra či lídrů, čelí tomu, že její voliči začnou vznášet netriviální požadavky na vlastní benefity, čímž dochází k posunu k modelu programatické či klientelistické strany. Klientelistické strany zase čelí náročnosti udržení soustavného toku zdrojů („klubových dober“) a udržování jednoty materiálními a solidaritními pobídkami (Kitschelt, 1995, s. 448–449).
- ¹¹ Asi nejkontroverznějším projevem tohoto postoje byl na jaře 2012 obsah tzv. *Holešovské výzvy*, která kromě odstoupení vlády a prezidenta požadovala právě jmenování nové „vlády odborníků“. Jejím signatářům se v březnu 2012 podařilo uskutečnit několikatisícové demonstrace v několika městech ČR. Srov. *Klaus a vláda musí pryč, žádali tisíce demonstrantů* (Týden.cz, 15. 3. 2012).
- ¹² Mám zde na mysli především některá internetová diskusní fóra.
- ¹³ Vzhledem k výše uvedeným poznámkám o diskontinuitním řezu v rámci českého stranického systému po sněmovních volbách roku 2010 je však třeba zmínit, že z hlediska nominálního kritéria při analýze systémového formátu nedošlo k významnější změně, neboť počet relevantních aktérů v systému setrval na počtu pěti, jakož i mechanismus systému zaznamenal další reprodukci již dříve vystopovatelných tendencí směrem k systémové bipolaritě (Havlík, 2010, s. 32–38).

Literatura:

- DVOŘÁKOVÁ, V. *Rozkládání státu*. Praha: Universum, 2012.
- DVOŘÁKOVÁ, V., KUNC, J. *O přechodech k demokracii*. Praha: SLON, 1994.
- FIALA, P. *Demokracie v zemích střední Evropy*, In MRKLAS, L. (ed.): *15 let poté. Sborník k patnáctému výročí pádu komunismu v zemích střední a východní Evropy*. Praha: CEVRO, 2005.
- FIALA, P., STRMISKA, M. *Český stranický systém 1989–2004*. In MALÍŘ, J. a kol. *Politické strany. Vývoj politických stran v českých zemích a Československu 1938–2004*. Brno: Doplněk, 2005.
- FIALA, P., STRMISKA, M. *Teorie politických stran*. Brno: Barrister a Principal, 2009.
- HAVLÍK, V. *Politické strany a jejich systém v letech 2006–2010*, In BALÍK, S. (ed.): *Volby do Poslanecké sněmovny v roce 2010*. Brno: CDK, 2010.
- HUNTINGTON, S. *The third wave: democratization in the late twentieth century*. Norman: University of Oklahoma Press, 1991.
- JANDA, K. *Political Parties: A Cross-National Survey*. New York: The Free Press, 1980.

- KITSCHOLT, H. Formation of Party Cleavages in Post-Communist Democracies. *Party Politics*, Vol 1., No. 4., 1995.
- KOUBEK, J. České sněmovní volby 2010 z hlediska stability a změny stranického systému: blokační aktéři, personalizace, lokalizace a fragmentace. *Politologická revue*, 1/2010, s. 111–127.
- KUBÁT, M. Několik otázek k problematice demokratické konsolidace politického systému České republiky. In DANČÁK, B., HLOUŠEK, V. (eds.) *Parlamentní volby 2006 a česká politika*. Brno: Masarykova univerzita, Mezinárodní politologický ústav, 2006.
- KUNC, J. *Stranické systémy v re/konstrukci*. Praha: SLON, 2000.
- LANE, J. E., ERSSON, S. O. *Politics and Society in Western Europe*. London: Thousand Oaks, 1999.
- LINEK, L. *Zrazení snu? Struktura a dynamika politických postojů k politickému režimu a jeho institucím a jejich důsledky*. Praha: SLON, 2010.
- MAINWARING, S. *Rethinking Party Systems in the Third Wave of Democratization. The Case of Brazil*. Stanford: Stanford University Press, 1999.
- PANEBIANCO, A. *Political Parties: Organization and Power*. Cambridge: Cambridge Studies in Modern Political Economies, 1988.
- PEČINKA, B. Formování české občanské pravice. In: FIALA, P., MIKŠ, F. (eds.) *Česká konzervativní a liberální politika*. Brno: CDK, 2000.
- PŠEJA, P. *Stranický systém České republiky*. Brno: CDK, 2005.
- RAE, D. W., TAYLOR, M. *The Analysis of Political Cleavages*. New Haven: London University Press, 1970.
- SCHEDLER, A. Anti-political-establishment parties. *Party Politics*, Vol. 2., No 3., 1996.
- STRMISKA, M. Scott Mainwaring a teorie stranických systémů ve třetí vlně demokratizace. *Středoevropské politologické studie*, 1/II/zima 2000.
- TOOLE, J. Toole, James: Government Formation and Party System Stabilization in East-Central Europe. *Party Politics*, Vol. 6, No. 4, 2000.
- VLACHOVÁ-PLECITÁ, K. Volby do Poslanecké sněmovny 2002 – voličské profily stran podle názorových štěpení. In LINEK, L. a kol. *Volby do Poslanecké sněmovny 2002*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2003.
- VODIČKA, K. Transformace politického systému ČR ve středoevropském kontextu. In VODIČKA, K., CABADA, L. *Politický systém České republiky*. Praha: Portál, 2011.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Vladimír Hanáček

Ústav politologie

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

U Kříže 8

158 00 Praha 5

e-mail: vladimir.hanacek@email.cz

Mocenský vzestup Kim Čong-ila v 70. letech dvacátého století ve světle československých archiválií

Pavla TICHÁ

Rise to Power of Kim Jong-Il in North Korea in the 70s of 20th Century in the Light of the Czechoslovak Archives

Abstract: This paper tries to catch the rise to power of Kim Jong Il in 1970s. That period was crucial for building his position among the North Korean nomenclature. In the 1970s he made several very important steps that helped him later not only to take over the leadership of DPRK but also to maintain his power until his death in December 2011. The Czechoslovak archives help to understand this process better. The employees of the Czechoslovak embassy followed the situation in DPRK very thoroughly. Their observations were very useful for this analysis. The 1970s development can be used as a comparison for the latest succession of Kim Jong Un.

Key Words: Kim Jong Il, Kim Jong Un, DPRK, Succession

Úvod

Československo bylo jednou ze zemí, která měla v dobách existence bývalého východního bloku v Korejské lidově demokratické republice (KDLR) nadstandardní zastoupení. Kromě velvyslanectví v Pchjongjangu byla i členem Dozorčí komise neutrálních států, ve které společně

s Polskou lidovou republikou, Švýcarskem a Švédskem dohlížela na příměří mezi oběma znesvářenými polovinami Korejského poloostrova. Díky tomuto výjimečnému zastoupení a také pečlivé práci československých zastupitelů skýtají archiválie Archivu Ministerstva zahraničních věcí České republiky velmi podrobné informace a důležité postřehy o tamním dění a vývoji.

Jedním z důležitých aspektů 70. let v KLDR je mocenský vzestup Kim Čong-ila, nejstaršího syna severokorejského vůdce Kim Ir-sena. Je obecně známým faktem, že se oficiálně postavil do čela země po smrti svého otce v roce 1994. Jeho politická kariéra ale započala mnohem dříve, a to na přelomu 60. a 70. let; a právě v 70. letech podnikl několik klíčových kroků, které mu zajistily výjimečné postavení a strategickou pozici do dalších let. Tituláři československého velvyslanectví si vyměňovali důležitá fakta a postřehy se členy ostatních zahraničních úřadů. Mezi nejlépe informované, co se sledované problematiky mocenského vzestupu Kim Čong-ila týče, patřily sovětský, vietnamský a maďarský zahraniční úřad. Archivní výzkum byl prováděn od října 2011 do května 2012 v Archivu MZV ČR.

Vzestup Kim Čong-ila

Už samotný vstup Kim Čong-ila do struktur Korejské strany práce (KSP) na konci 60. let byl pro mnohé překvapením. Podle výpovědí některých jeho spolužáků z univerzity Kim Čong-il během studií nikdy nejevil o politiku zájem a také zahájení jeho politické kariéry nemuselo ještě automaticky znamenat pomýšlení na místo nejvyšší. V dokumentech se na počátku 70. let objevuje tvrzení o vážnějším, ale blíže nespecifikovaném onemocnění Kim Ir-sena. Můžeme se tak domnívat, že právě tato událost přiměla některé funkcionáře, včetně Kim Čong-ila, přemýšlet o možném vhodném budoucím severokorejském nástupci. Kromě Kim Čong-ila samotného se o tento post chtěli ucházet ještě nejméně dva výrazní konkurenti, a to jeho nevlastní matka Kim Song-ae a jeho strýc, mladší bratr jeho otce, Kim Jong-džu. Oba dva měli na rozdíl od Kima mladšího na začátku 70. let v rámci stranické hierarchie vybudovanou v podstatě pevnou pozici. Kim Song-ae

byla členkou Ústředního výboru KSP, dále členkou stálého výboru Národního lidového shromáždění a také stála v čele velmi významné organizace Korejského svazu demokratických žen. V archivních dokumentech se v první polovině 70. let mluví o vzrůstajícím vlivu Kim Song-ae. Tituláři si všímají i její prezentace v médiích ve své analýze o změnách, které v roce 1973 v KLDŘ zaznamenali: „Vysoko vyzdviho-
vaná je i jeho (Kim Ir-senova) manželka Kim Song-e. Prostředky ma-
sové komunikace jí dělají velkou publicitu, většinou se jedná o články
a fotografie v časopisech a hlavně v těch, které se posílají za hranice,
televize zveřejňuje záběry z návštěvy ulice Čcholima, zemědělských
družstev, dětských jeslí, škol a podobných. Nedávná návštěva man-
želky prezidenta Mauretánské islámské republiky paní Marien Dada
měla právě posloužit k tomu, aby ukázala, že manželka Kim Ir-sena je
schopna vykonávat státní funkce.“¹

Mezi zástupci zahraničních úřadů se proto spekulovalo o tom, že by Kim Ir-senova manželka měla zaujmout vyšší pozici v rámci stranické hierarchie.² Z jiných zdrojů pak víme, že se kromě sebe snažila prosadit do vysokých funkcí i své děti, i ony tedy byly pro Kim Čong-ila poten-
cionální hrozbou. Mluvílo se hlavně o jeho dvou nevlastních bratrech,
nakonec však do politiky KLDŘ nezasáhli. Jeden z nich dokonce na-
trvalo odešel do zahraničí.

Kolem roku 1973 se však Kim Song-ae z veřejného života i medi-
ální propagandy vytrácí. Zajímavý je v tomto případě hlavně záznam
z rozhovoru s Kim Song-ae během večere pořádané na počest příjez-
du předsedkyně čs. Svazu žen paní Kabrhelové. Postřehy českosloven-
ských titulářů jsou velmi cenné. Kim Song-ae se prý snažila sama sebe
jistým způsobem upozadit, zlehčovat svou roli v rámci severokorejské-
ho politického systému, když tvrdila, že ona sama, ač do té doby hlavní
představitelka Korejského svazu demokratických žen, se aktivně práce
této organizace neúčastní, „že jen občas do svazu ve svém volném čase
někdy přichází a dává své připomínky“.³ Dokonce vyzdvihovala práci
a schopnosti svého nejstaršího syna Kim Čong-ila. V závěru dopisu si
čs. titulář všímá také toho, že dokonce „překladatel I Čchun muk, který
je jinak vůči korejským představitelům velmi uctivý, používal při pře-
kladu vůči Kim Song-ae jen průměrně zdvořilých gramatických tvarů

(...) zdá se, že I Čchun muk byl přímo instruován, aby postavení Kim Song-ae snižoval.“⁴

Upozadování Kim Song-ae, i velebení nevlastního syna Kim Čong-ila, přestože se vědělo, že mezi sebou neměli dobrý vztah, zavdává důvod ke spekulacím o možném vzrůstajícím vlivu Kim Čong-ila a jeho snaze odstranit své potencionální protivníky. Tento fakt potvrzuje dokument z října 1974. Jedná se o záznam z rozhovoru tajemníka čs. zahraničního úřadu Suchého a dopisovatele moskevské *Pravdy* Klučikova. Dopisovatel *Pravdy* informuje o tom, že na zasedání politbyra někdy v srpnu 1974 vystoupil v té době tajemník strany Kim Čong-il velmi ostře proti své nevlastní matce a obvinil ji z toho, že si neprávem přivlastňuje revoluční zásluhy, které náležely jen jeho matce, první manželce Kim Ir-sena, Kim Čong-suk. Kim Čong-il se snažil postavení Kim Song-ae snížit právě argumentací o chybějících revolučních zásluhách a na tomto zasedání mělo také „být přijato usnesení politbyra ÚV KSP, aby manželce KISa, která zemřela v roce 1949, byla věnována osobitá pozornost“.⁵ Úzký kruh kolem Kim Ir-sena již od konce 60. let tvořili výhradně bývalí mandžušští partyzáni, tedy Kim Ir-senova frakce Korejské strany práce, která po několika vlnách čistek byla v podstatě jedinou povolenou v rámci strany. Kim Song-ae, která se zřejmě chtěla ve stranické hierarchii posunout výše, žádné zásluhy v boji za svobodu korejského národa neměla a Kim Čong-il tohoto faktu uměl dokonale využít.

Dalším potencionálním kandidátem na post budoucího lídra KILDR byl již zmíněný Kim Jong-džu. I on měl na začátku 70. let již významnou pozici a určitý vliv na dění v KILDR. Je o něm známo, že v letech 1947–1952 studoval v Sovětském svazu, od roku 1952 působil v ústředním výboru KSP, od roku 1959 byl vedoucím organizačního a instruktorského oddělení. Na počátku roku 1973 se ale z politické scény vytrácí; všímají si toho i zahraniční tituláři a spekulují o možných důvodech. Sovětský zástupce předává informaci, že je Kim Jong-džu těžce nemocen, mluví se o tuberkulóze a léčebném pobytu ve Francii. Jiná informace, která přišla o několik měsíců později, konkrétně v květnu roku 1973 od egyptského chargé d'affaires, toto tvrzení ale vyvracela. Kim Jong-džu byl prý viděn na jednání ve Švýcarsku a nevykazoval žádné

známky jakéhokoli onemocnění. Možností tedy zůstává opět i tlak vyvíjený Kim Čong-ilem. Kim Jong-džu v 70. letech opravdu úplně zmizel z politického života. 25. 5. 1974 navštívil československé velvyslanectví zástupce Vietnamské demokratické republiky a předal titulářům informaci o tom, „že Kim Čong-il se stal členem politbyra ÚV KSP namísto svého strýce“.⁶ Další post, který Kim Jong-džu opustil, a to vedoucího oddělení ÚV KSP pro politiku vůči Korejské republice, podle informací vietnamského ataše obsadil sám Kim Čong-il sobě loajálním člověkem. Tyto informace tedy mohou vypovídat o jistém tlaku, který na strýce jeho synovec vyvíjel, aby ho odstavil od jeho vlivu.⁷

Ruku v ruce se snižujícím se vlivem Kim Song-ae a Kim Jong-džua v první polovině 70. let stoupá vliv Kim Čong-ila. Jak napsal jeden z československých titulářů ve své analýze o *Postavení a vzestupu Kim Čong-ila v roce 1974*: „Nástup Kim Čong-ila do politického života se stal nespornou skutečností.“⁸ Politický vzestup je dobře dokumentovatelný na vytváření a rozšiřování kultu osobnosti Kim Čong-ila, jeho matky a dokonce i širšího okruhu rodiny, např. rodičů Kim Ir-sena, i změn v kultu osobnosti Kim Ir-sena samotného. Z dokumentů je zjevné, že kolem roku 1974 se po celé zemi začínají šířit zvěsti o mimořádných schopnostech mladého Kima, jsou organizována masová shromáždění a diskusní vystoupení na jeho podporu, na některých místech je kromě slibu věrnosti Kim Ir-senovi skládán i slib jeho synovi. Tituláři si také všímají, v první polovině 70. let ještě ne tak častého, výskytu dvojportrétů obou Kimů nebo přítomnosti panelů s Kim Čong-ilovými výroky umístěných v budovách některých stranických orgánů. Na podzim roku 1974 se začíná v médiích objevovat pojem ústředí strany, které podle spekulací „bylo považováno za orgán odpovídající dlouhodobé společné vládě Kim Ir-sena a jeho syna“.⁹ Větší prostor byl Kim Čong-ilovi věnován i v médiích. Objevují se fotky, na kterých udílí rozkazy. Pozornosti se stále více dostávalo také jeho matce Kim Čong-suk. Hlavním motivem oslav byly její revoluční zásluhy. Dokumenty si všímají zvýšené propagaci Kim Čong-suk a uvádějí několik konkrétních případů: „... v pchjongjangských divadlech je umístěn obraz znázorňující jeho (Kim Čong-ilovu) matku, četné delegace (zejména základní organizace svazu žen) přinášejí záplavu květin k jejímu hrobu na Tesongsanu

v Pchjongjangu u příležitosti jejích 55. narozenin 24. 12. 1974, v pořadu souboru pchjongjangského pionýrského paláce na podzim 1974 bylo zařazeno vystoupení o Kim Čong-suk¹⁰

Kromě intenzivnější propagace celé Kimovy rodiny zlepšoval Kim Čong-il i své postavení v rámci strany. Vědělo se, že přibližně od března roku 1974 „přešel na úsek vnitrostranické práce a odpovídá za organizačně instruktorské oddělení ÚV KSP“,¹¹ velel prý i osobní ochraně svého otce a funkcí pomalu přibývalo, není však zcela jasné, které z nich si ponechával a které nikoli.

Jedním z Kim Čong-ilových úkolů bylo řízení týmů Tří revolucí, ač tato problematika oficiálně spadala pod jeho otce. Týmy složené převážně ze studentů byly vysílány po celé zemi, aby vymýtily staré myšlení, a pomohly tak zmodernizovat zemi. Oficiálně bylo proklamováno, že „uběhlo již 30 let a ideová úroveň těchto starých funkcionářů nestačí požadavkům revoluce v KLDR“. ¹² V praxi měly třírevoluční týmy hlavně rozšířit myšlení, tak jako proklamoval Kim Čong-il. Informace o 10. plenárním zasedání 5. funkčního období ÚV KSP poskytnuté československému velvyslanectví potvrzují tento úkol: „Na plénu byly dány úkoly pro urychlování ideologického sjednocování v zájmu monochromatizace celé společnosti ideologií čučche.“¹³ Hnutí Tří revolucí mělo přinést změny ve třech oblastech – kulturní, technické a ideologické, z čehož na tu poslední byl kladen největší důraz. Celé pojetí a realizace připomínají kulturní revoluci v Číně, inspirace je v tomto případě opravdu nápadná a nemálo o tom diskutovali i tehdejší zahraniční tituláři. Navíc to nebylo poprvé, kdy k takovému napodobování došlo.¹⁴

Myšlení čučche,¹⁵ jehož mlhavé počátky najdeme v 50. letech dvacátého století, kdy bylo proklamováno jako adaptace marxismu-leninismu na specifické korejské podmínky, se postupně stalo v podstatě vágně definovaným ideologickým konceptem používaným k ospravedlnění nejrůznějších kroků severokorejské nomenklatury a dobře také posloužilo k vyzdvihování osoby Kim Ir-sena, označovaného za jejího autora. Kim Čong-il otci roli geniálního myslitele, otce čučche, ponechal, ale současně sám sebe pasoval do role jejího nejvhodnějšího interpreta. Týmy Tří revolucí měly tedy mimo jiné také velmi důležitou úlohu, a to šířit dobré zvěsti o mladém synovi Kim Ir-sena, o jeho

schopnostech, nadání a zásluhách, vzbudit v lidech důvěru k do té doby neznámému mladému funkcionáři a současně umlčet odpůrce, které se z některých severokorejských regionálních organizací odvážili proti chystanému nástupnictví Kim Čong-ila protestovat. Že se pověst mladého Kima jako nejlepšího znalce a vykladatele ideologie čučche uchytila, deklaruje např. dopis zaslaný Kim Čong-ilovi k novému roku metalurgickým závodem Kim Ček v Čondžinu, který je věnován „nejopravdovějšímu skutečňovateli revolučních idejí čučche, přímému dědici revolučního díla“¹⁶ a děkuje se mu zato, že ještě více prohlubuje a rozvíjí velké revoluční teorie i že otvírá „novou éru kimir-senismu“.¹⁷ V dokumentech se také objevuje tvrzení, že řízení těchto týmů má být poslední zkouškou Kim Čong-ila před jeho nástupem k moci.

Sultanistické rysy severokorejského režimu

Jedním z hlavních rysů 70. let je tedy znatelný nástup Kim Čong-ila k moci. S tím souvisí ještě jeden aspekt. Již zde byla řeč o některých členech Kimovy rodiny, kteří zastávali nejrůznější funkce v rámci korejského politického systému. V listopadu 1973 navštívil československé velvyslanectví velvyslanec Vietnamské demokratické republiky a zmínil se právě o členech Kimovy rodiny; tituláři zaznamenali jeho výpověď takto: „Řekl, že Kim Ir-sen se opírá o špiclování. Lidé jsou prý nespokojeni, avšak bojí se mluvit. K upevnění svého postavení re-zestavil Kim Ir-sen příslušníky své rodiny a své věrné na odpovědná místa. Dcera je tajemnicí ÚV, neter = manželka Ho Dama (soudružka Kim Dže-suk) je místopředsedkyně ÚV odborů, bratr manželky Kim Song-e je místopředseda pchjongjangského lidového výboru a zabývá se prognosami budoucí konfederace Korjo.“¹⁸

Tituláři tuto skutečnost reflektují v dokumentech a dokonce se na tento – pro komunistické státy neobvyklý úkaz – záměrně zaměřují. Máme tak k dispozici podrobné informace o tom, kdo se na které pozici objevoval, a seznam těchto jmen je celkem obsáhlý. Potvrzuje tak dovršení procesu sultanizace režimu.

Pojem sultanismus použil ve své typologii nedemokratických režimů komparativní politolog Juan Linz. Spíše než o sultanistickém režimu je

vhodnější mluvit o sultanistických rysech, které můžeme ve větším či menším počtu u režimu identifikovat. Režim KLDŘ se za své dlouholeté existence vyvíjel a proměňoval. V typicky totalitním režimu, kterým KLDŘ byla v 50. a 60. letech, lze už na konci let šedesátých, po dovršení konsolidace moci téměř výhradně v rukou Kim Ir-sena, identifikovat i jeden ze sultanistických rysů, který souvisí s dosazováním rodinných příslušníků na důležité stranické pozice. Pro Linze je jedním z hlavních sultanistických rysů „prominentní role rodinných příslušníků“ (Chehabi, 1998, s. 15), hlavně manželky, doplněná o tendenci k dynasticismu. Proces sultanizace je pak potvrzen dědičným nástupnictvím z otce na syna v roce 1994 a následně i nedávným nástupem Kim Čong-illova syna do čela země po jeho smrti v prosinci roku 2011.

Závěr

Fakt, že už podruhé vedení KLDŘ přikročilo k dědičnému nástupnictví, zavdává nejeden důvod alespoň ke krátkému srovnání těchto dvou případů. Z předchozího popisu části Kimovy cesty za nástupnictvím, které se nakonec ukázalo být úspěšné, na první pohled vyplývá, že s přebíráním určité části moci a dohledem nad severokorejským režimem začal Kim Čong-il více než 20 let před tím, než jeho otec zemřel. Na této dlouhé cestě odstranil své potencionální protivníky a chopil se strategických pozic, jako např. kontroly nad propagandou a ideologií, aby sám sebe pasoval do role nejvhodnějšího kandidáta na příštího vůdce KLDŘ. Postupně přebíral kontrolu. Tento proces probíhal samozřejmě i v 80. letech a vyvrcholil po roce 1994. Kim Čong-ilův syn Kim Čong-un takto dlouhou cestu k nástupnictví neabsolvoval. Že se začíná vytvářet kult osobnosti budoucího nástupce, začalo být jasné kolem roku 2009. Byl to jeden z prvních důkazů pro zahraniční pozorovatele, když „v září roku 2009 tchajwanský turista vyfotil plakát, který gratuloval severokorejským masám k tomu, že mají nejen Drahého generála, který se o ně stará, ale také Mladého generála“ (Myers, 2011, s. 55). Čas na vybudování silné pozice v rámci režimu, která by mu zajistila udržení moci v jeho rukou, tedy neměl, jelikož jeho otec zemřel přibližně o dva roky později. Přesto se režim po smrti Kim Čong-ila a nástupu

Kim Čong-una do čela země zdá být stabilní. Můžeme tak v tomto případě uvažovat o rozdílnostech uvedených dvou situací. Zatímco Kim Čong-il si pozici v rámci režimu vydobyl a udržel, stal se de facto vůdcem KLDŘ, jeho syn takovou možnost neměl, výběr budoucího následníka přišel z Kim Čong-illovy strany příliš pozdě. Spíše než o lídrovi, můžeme o Kim Čong-unovi uvažovat jako o symbolu v čele země, který je logickým vyústěním severokorejské propagandy kladoucí důraz na výjimečnost celého Kimova klanu.

Poznámky:

- ¹ Archiv MZV ČŘ, TO-T Korea 1970-74, kr. 1, Správa o vnitropolitické situaci v KLDŘ.
- ² Tuto informaci přinesl na československé velvyslanectví velvyslanec Vietnamské demokratické republiky v KLDŘ Le Dong.
- ³ Archiv MZV ČŘ, TO-T Korea, 1970-74, kr. 5, Záznam o návštěvě uskutečněné dne 10. 11. 1974.
- ⁴ Tamtéž.
- ⁵ Tamtéž.
- ⁶ Archiv MZV ČŘ, TO-T Korea, 1970-74, kr.5, Záznam o návštěvě uskutečněné dne 25. 5. 1974.
- ⁷ Přestože se konec Kim Jong-džuovy politické kariéry zdál být definitivní, vrátil se zpět na počátku 90. let dvacátého století a dodnes ve vysoké politice KLDŘ působí, přežil nejen svého bratra, ale i synovce.
- ⁸ Archiv MZV ČŘ, TO-T Korea, 1975-79, kr. 2, Postavení a význam Kim Čong-ila – syna presidenta KDLŘ.
- ⁹ Tamtéž.
- ¹⁰ Tamtéž.
- ¹¹ Archiv MZV ČŘ, TO-T KLDŘ, 1975-79, kr. 5, Zpráva o informaci poskytnuté všem spřáteleným zemím (mimo ČLR a ALR) o úkolech vyslaných skupin pro provádění tří revolucí: a) ideologické b) kulturní c) technické.
- ¹² Tamtéž.
- ¹³ Archiv MZV ČŘ, TO-T KLDŘ, 1975-79, Informace o 10. plenárním zasedání 5. funkčního období ÚV KSP poskytnuté čs. velvyslanci na ÚV KSP 1. března 1975.
- ¹⁴ KLDŘ se také inspirovala čínským Velkým skokem, když ve druhé polovině 50. let vyhlásila tzv. Hnutí Čchollima.

- ¹⁵ Výraz čučche pochází z japonštiny. Je překládán několika způsoby, nejčastěji jako soběstačnost.
- ¹⁶ Archiv MZV ČR, TO-T KLDK, 1975-79, Dopis – Drahému vedoucímu s. Kim Čong-ilovi, příloha k čj. 01007/75.
- ¹⁷ Tamtéž.
- ¹⁸ Archiv MZV ČR, TO-T Korea, 1970-74, Zápis z rozhovoru uskutečněného dne 3. 11. 1973.

Prameny a literatura:

Archiv MZV ČR, TO-T Korea 1970-74.

Archiv MZV ČR, TO-T KLDK, 1975-79.

CHEHABI, H., LINZ, J. J. *Sultanistic regimes*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

MYERS, B. *The Cleanest Race: How North Koreans See Themselves – and Why It Matters*. Brooklyn, N. Y.: Melville House Pub., 2011.

Kontakt na autorku příspěvku:

Mgr. Pavla Tichá

Ústav politologie

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

U Kříže 8

158 00 Praha 5

e-mail: pvl.ticha@gmail.com

Roque Dalton: nejen revolucionář z hospody U Fleků¹

Michal ZOUREK

Roque Dalton: Not only a Revolutionary from the U Fleků Pub

Abstract: The article focuses on the life and work of a Salvadoran poet, journalist and politician Roque Dalton (1935–1975). The first part is concerned with the influence of the Cuban revolution on the radicalization of Latin American intellectuals in the 1960s. The second part discusses the beginnings of Dalton's political engagement. Close attention is paid to his stay in Czechoslovakia, mainly to the analysis of his articles in the *Problems of Peace and Socialism* journal. The concluding part describes the period after his return to Cuba until his death.

Key Words: Roque Dalton, Cuban revolution, Communist movement, Intellectuals, Problems of Peace and Socialism

Úvod

Salvadorec Roque Dalton (1935–1975) je řazen mezi největší středoamerické básníky 20. století. Jeho uměleckou tvorbu přitom není možné oddělit od politické činnosti. Dalton patřil mezi přední intelektuály šedesátých let 20. století, intelektuály angažované, kritické, organické a militantní, představující nejvyšší vyjádření vztahu mezi kulturou a politikou. Cílem příspěvku je dát jeho umělecké a politické aktivity do souvislosti s odkazem kubánské revoluce, hlavní ideologické

„továrny“ šedesátých let. Hlavní pozornost se pak soustředí na Daltonův pobyt v Československu v letech 1966–1967, který je jeho zásadním životním mezníkem. Spíše než na jeho „pražskou“ básnickou činnost, díky níž si vysloužil přívěs „revolucionář z hospody u Fleků“, neboť se zde odehrává část jeho nejslavnější sbírky, se zaměříme na analýzu politických článků, které zde sepsal. Jejich prostřednictvím se pokusíme přiblížit tuto důležitou etapu Daltonova myšlení.²

Latinskoamerický intelektuál a kubánská revoluce

Kubánská revoluce (1959) se stala jedním z nejdéle trvajících experimentů usilujících o budování socialismu. Ačkoliv mnozí tento proces hodnotí jako příklad politického a ekonomického krachu režimu, který potlačuje občanské svobody, nelze popřít, že Kuba byla, a do značné míry stále je, symbolem a zdrojem inspirace pro mnohé intelektuály a aktivisty, kteří v ní spatřují alternativu vůči severoamerické kapitalistické společnosti. Pro latinskoamerické intelektuály, často izolované a perzekuované, byla Kuba zdrojem naděje, inspirací, ale i velkým závazkem. Zřejmě žádný politický čin neměl na kontinentu do té doby srovnatelný kulturní ohlas. Ernesto Che Guevara ve svém díle *El socialismo y el hombre en Cuba* (Socialismus a člověk na Kubě) z roku 1965 ukázal, že realismus (spojovaný se sovětským socialistickým realismem) je anachronismem, který náleží do 19. století, a soudobá estetika, produkt odcizení současného člověka, nemohla již sloužit společnosti postrevoluční (srov. Guevara, 1988). Nová estetika, jež měla být výsledkem praxe, si však nejprve žádala vytvoření nového člověka.³ Nedílnou součástí tohoto procesu byla přeměna intelektuála v revolucionáře, přičemž za nejefektivnější katalyzátor tohoto procesu byl považován ozbrojený boj.

V deklaraci Kulturního kongresu konaného roku 1968 v Havaně najdeme následující pasáž: „Intelektuál může sloužit revolučnímu boji různými prostředky: ideologickými, politickými, vojenskými. Intelektuální činnost může být vedena různými cestami: opatřováním ideologie revolučním třídám, účastí v ideologickém boji, získáváním výtěžků vědy a techniky pro lid, vytvářením a rozšiřováním uměleckých a literárních děl, a je-li to nutné, přímým angažováním se v ozbrojeném boji.“⁴

Zmíněný kongres věnoval postavení intelektuála v revolučním procesu mnohá ze svých zasedání ve snaze odstranit propast mezi kulturní a revoluční avantgardou. Jednu z nejpřesvědčivějších tezí na toto téma zde přdestřel uruguayský spisovatel Mario Benedetti. „Z hlediska dynamiky revoluce je člověk činu předvojem intelektuála a v rovině umění, myšlení a vědeckého výzkumu je intelektuál předvojem člověka činu“ (Benedetti, 1968, s. 116–120).

Kubánská revoluce na jedné straně přispěla k zájmu světových čtenářů o doposud přehlížený region (fenomén „El boom“), na straně druhé však ideologie hlásající podřízenost umělce a intelektuála zájmům revoluce vedla k politické zaslepenosti.⁵ Mezi spisovateli se našli i tací, kteří, hnáni Che Guevarovým učením, našli smrt v guerillové válce (Peruánec Javier Heraud, Guatemalec Otto René Castillo, Argentinec Francisco Urondo či Salvadorec Roque Dalton, který je předmětem tohoto příspěvku). Ta se rovněž stala významným literárním námětem. Za všechny uvedme díla *País portátil* (Přenosná země) Adriana González Leóna, *Los fundadores del alba* (Zakladatelé úsvitu)⁶ od Renata Prady Oropesi a *Libro de Manuel* (Kniha pro Manuela) Julia Cortázara.

V souvislosti s revolucionizací intelektuálů je třeba zmínit internacionalismus a závazek reprezentovat třetí svět. Také díky kubánské revoluci se tento koncept dostává z oblasti geopolitiky do politického programu.⁷ Paradigmatický je v této souvislosti zejména esej *Calibán* (Kalibán), v němž jeho autor Roberto Fernández Retamar poukazuje na nutnost osvobodit se od eurocentrických projekcí s odkazem na tradici Martího a Rodóa (srov. Fernández Retamar, 1971). Radikální interpretace docházely k přesvědčení o čisté revoluční esenci třetího světa kontrastující se zkorumpovaným a „antirevolučním“ „prvním světem“ (Franco, 1977, s. 9). Tuto tezi zastávali i četní představitelé západoevropské levice – např. Jean Paul Sartre a Christiane Rochefort.⁸

Roque Dalton: politické formování

Roque Dalton se narodil roku 1935 v salvadorské metropoli San Salvador. Zde se mu dostalo kvalitního vzdělání na prestižní jezuitské koleji. Do jeho formování poté výrazně zasáhl studijní pobyt v Santiagu

de Chile, kam odjíždí roku 1953.⁹ Po návratu pokračuje ve studiu práv, současně se však angažuje v univerzitním literárním kroužku, který spoluzaložil a jehož členy byla celá řada budoucích velkých jmen středoamerické literatury. Nadějný básník provokatér, který slavil vítězství v několika národních literárních cenách, se stával stále známější postavou a vláda prezidenta Josého Maríi Lemuse v něm viděla nemalé nebezpečí. V prosinci roku 1959, poté co se zúčastnil pouličních protestů, se ocitl poprvé ve vězení. Po třech týdnech byl sice propuštěn, nicméně zakrátko se za mřížemi ocitl znovu. Tentokrát Daltona od vyššího trestu zachránil vojenský převrat a Lemusův pád. Nová vojenská vláda ho však záhy přinutila k odchodu do exilu. Z Mexika, kde se mj. věnoval studiu antropologie, se Dalton vydal roku 1962 na Kubu, která tehdy zažívala vrchol svého revolučního entusiasmu (Alvarenga, 2002, s. 41–57).

Na „ostrově svobody“ Daltona zaměstnávala novinářská práce v Rádiu Havana a nakladatelství Casa de las Américas, zejména se ale věnoval vlastní umělecké tvorbě. Na konci roku 1963 se ilegálně vrátil do své vlasti, aby podpořil činnost tamní komunistické strany. Brzy byl však dopaden a již potřetí uvězněn. I tentokrát nestrávil v cele dlouhou dobu, neboť se mu za nepříliš jasných okolností podařilo utéct. Následně se téměř rok ukrýval u svých přátel, než se mu podařilo utéct do Mexika, kde pobýval asi měsíc a půl v domě svého krajana, básníka Mauricia de la Selvi. Pro nežádoucího komunistu bylo hledáno nové bezpečnější místo, ale cesta na izolovanou Kubu se zdála příliš riskantní. Zprvu se uvažovalo o Moskvě, nakonec však byla vybrána Praha, kam odjel na konci roku 1965 (Alvarenga, 2002, s. 69–71).

Pobyt v Československu

Československá metropole byla tradiční a oblíbenou destinací iberoamerického komunistického exilu. Pobývali zde španělští republikáni, zakladatel kubánské komunistické strany Fabio Grobart, vrah Lva Trockého Ramón Mercader, svou poslední bolívijskou misi zde plánoval Ernesto Che Guevara. Z významných představitelů latinskoamerického kulturního světa můžeme uvést Chilana Pabla Nerudu či Brazilce

Jorgeho Amada. Praha byla současně sídlem řady mezinárodních levicových organizací – Světové odborové federace, Mezinárodní studentské unie a rovněž časopisu *Otázky míru a socialismu*. Ten vycházel v letech 1958–1989 a v dobách své největší slávy byl z tiskárny *Rudého práva* distribuován do 145 zemí světa v 41 jazykových mutacích. Zatímco editory byli výhradně Sověti, každá komunistická strana světa měla právo na jedno formální místo v redakční radě. Komunistická strana Salvadoru na toto místo nominovala roku 1965 právě Roque Daltona.¹⁰

Práce v časopise zajistila Daltonovi solidní živobytí a současně i dostatek času na poznávání tajů evropské metropole, které byly pro Salvadora zcela novou zkušeností. Jeho domovem byly Dejvice, konkrétně malý byt v domě číslo 13 na náměstí Říjnové revoluce (dnešní Vítězné náměstí) (Alvarenga, 2002, s. 71) nedaleko redakce časopisu sídlící v budově arcibiskupského semináře.

Daltonův pobyt v Československu bývá často interpretován jako jeho definitivní rozchod se sovětským pojetím socialismu.¹¹ Tyto kritiky se odrážejí zejména v jeho neslavnější knize *Taberna y otros lugares* (Taberna a jiná místa), v jejíž druhé části odehrávající se v hospodě U Fleků Dalton provokující kombinací básní, vyprávění a anekdot ironizuje tehdejší postoje československé společnosti, jakož i sebe sama.¹² V rozhovoru pro časopis *Marcha*, který s ním roku 1969 vedl Mario Benedetti, se Dalton svěruje, že ideologické projevy, s nimiž se setkal v zemi, která již dvacet let žila svůj „komunismus“, pro něj byly naprosto neočekávané. „Měl jsem za sebou zkušenost z Kuby, kde revoluční horlivost a hrdost na to být komunistou a revolucionářem byly denním chlebem tehdejší mládeže. Naopak problémy, kterými se zabývala pražská mládež, byly směsicí mysticismu, zbožnosti, antikomunismu, snobismu a nihilismu, tedy množství ideologických forem, které imperialismus exportuje k národům, jež hodlá utlačovat.“ (Benedetti, 1969, s. 116)

Podobně se vyjádřil také tehdejší generální sekretář Komunistické strany Salvadoru Cayetano Carpio, který se s Daltonem v Praze roku 1967 setkal. „Jeho rozhled se velmi rozšířil, povšiml si nových věcí. Byl znepokojen celou řadou nových problémů, zejména slabostí komunistického hnutí, pasivitou jeho členů, ideologickými deformacemi. Právě v této době, během let 1965–1967, nabývá přesvědčení, že ozbrojená

cesta je jedinou možnou a nevyhnutelnou.“ (Benítez, 2008, s. 45) Ostatně v závěru sbírky *Taberna y otros lugares* Dalton svou budoucnost nastiňuje velmi jasně. „Musíme zmizet z tohoto místa, co nejdříve to bude možné. Pod hrozbou, že bychom měli blondaté děti se Zdenou a Janou, silně ztloustli z velkých řízků, chlupatých broskví, jahod s krémem, až bychom zapomněli, že někdo umírá v našem starém domově a naléhavě si nás žádá.“ (Dalton, 1994, s. 417)

Daleko menší pozornost „daltonologů“ je věnována jeho pražským politickým článkům pro časopis *Otázky míru a socialismu*. I v nich se však jeho kritická stanoviska vůči východoevropskému pojetí socialismu jasně odrážejí, a proto se jim nyní budeme věnovat podrobněji. Vzhledem k tomu, že mnozí členové redakční rady byli stejně jako Dalton ve svých mateřských zemích nežádoucí, nejsou jejich jména z důvodu bezpečnosti v časopise uveřejněna. Nevíme tedy přesně, kdy Daltonova spolupráce započala.

První článek vychází v březnu 1966 a nese název *Los estudiantes en la revolución latinoamericana* (Studenti v latinskoamerické revoluci) (Dalton, 1994, s. 58). Autor v něm klade důraz na důležitost úlohy studentského hnutí v sociálních transformacích latinskoamerického regionu a nutnost přehodnotit některé teze evropského marxismu o monopolní roli proletariátu v revolučním procesu. „Záhy studentské hnutí na kontinentu opustilo činnost orientovanou výlučně na své požadavky a jeho hlavním cílem se stalo řešení základních problémů národních. Latinskoameričtí studenti jsou hláskou troubou a ostřílenými zápasníky v boji proti diktaturám, za obranu demokratických svobod, proti cizí nadvládě a útlaku, za upevnění nové národní nezávislosti a za podporu hnutí, která jsou pevně spjata s činností dělnické třídy a rolnictva. Kontinentální hnutí (ve dvacátých letech našeho století) bylo ve skutečnosti jedním ze zdrojů současného revolučního hnutí v Latinské Americe.“ (Dalton, 1994, s. 58)

Dalton v článku hovoří o tom, že studentské hnutí prochází radikalizací, kterou vyvolala zhoršená sociálně-ekonomická situace středních vrstev. (Dalton, 1994, s. 60) „Studentstvo je druhem sociálního detonátoru, který přenáší momentální revoluční intenzitu do dalších tříd a sociálních skupin, které mají v boji své objektivní zájmy.“ (Dalton,

1994, s. 66) Za příklad dává Dalton studenty následující Fidela Castra při útoku na kasárna Moncada v roce 1953, studentské boje na univerzitě v Caracasu a odpor dominikánských studentů vůči severoamerické invazi (Dalton, 1994, s. 60–61). Připomíná, že zásadním momentem pro radikalizaci studentského hnutí byla kubánská revoluce. Navzdory optimismu si ovšem všímá i faktu, že jsou studentské organizace náchylné k nestabilitě svých politických akcí.

Pozoruhodná je rovněž následující pasáž článku. „Je třeba akceptovat, že většina levicových studentských organizací nejen usilovala o vedení revolučního hnutí, ale také a priori odsoudila veškeré pokrokové aktivity. Studenti usilují o pomoc organizaci, vzdělávání dělnické třídy a její transformaci ve skutečnou hegemonní společenskou třídu.“ (Dalton, 1994, s. 65) Daltonem použitý termín „hegemonní třída“ odkazuje na italského filozofa Antonia Gramsciho, který pro mnohé latinskoamerické marxisty představoval významnou alternativu k sovětskému dialektickému materialismu.¹³ Delegovat na studenty úlohu transformovat dělnickou třídu ve skutečnou hegemonní společenskou třídu je jasným distancováním se od sovětské ortodoxie, podle níž je dělnická třída vlivem dějinných zákonů jediným nositelem hegemonní úlohy v revolučním procesu. Dalton bere v potaz odlišnost a relativní slabost latinskoamerického dělnického hnutí.¹⁴ Zároveň poukazuje na problém odcizení mezi předvojem a masami, což přináší dva typy problémů: avanturismus radikálů a pasivitu komunistických stran (Dalton, 1994, s. 67).

Až v květnu 1967 následuje Daltonův druhý článek *Alcance y vigencia de la revolución latinoamericana* (Dosah a životnost latinskoamerické revoluce), jehož spoluautorem byl Víctor Miranda (Dalton, Miranda, 1967, s. 55). Zajímavé je, že v něm existuje zmínka o Che Guevarově misi v Bolívii, aniž by však byla přítomnost argentinského revolucionáře výslovně uvedena. „Minulý měsíc v květnu započaly guerillové oddíly v Bolívii přímé operace proti vojenské diktatuře.“ (Dalton, Miranda, 1967, s. 52) Dalton zde v debatě o cestě latinskoamerické revoluce zastává velmi jasnou pozici. Odsoudil cestu volebního boje, kterou podporovala většina latinskoamerických komunistických stran, a vyzdvihuje příklad kubánské revoluce, která ukázala masám, že „cíle jsou

realizovatelné a že existuje možnost vyřešit základní problémy kontinentu“. (Dalton, Miranda, 1967, s. 52–53)

Daltonovy sympatie k ozbrojenému boji zmiňuje i příspěvek José Manuela Fortunyho věnovaný vzpomínkové akci konané dne 23. října 1967 u příležitosti úmrtí Ernesta Che Guevary, které se zúčastnilo několik latinskoamerických, československých a vietnamských zástupců redakce časopisu. Fortuny připomíná, že Salvadorec byl prvním, kdo se ujal slova (Fortuny, 1967, s. 110–111). V tomtéž podzimním mimořádném čísle časopisu věnovaném padesátému výročí ruské revoluce pak nalezneme Daltonův příspěvek *La importancia de la Revolución de Octubre para la lucha por la emancipación nacional y social* (Význam říjnové revoluce pro boj za národní a sociální emancipaci) (Dalton, 1967, s. 110–111, 156–158). Ten lze chápat jako kritiku soudobé stranické byrokracie zapomínající na opravdový odkaz revoluce.

Poslední čtvrtý článek *Católicos y comunistas en América Latina: algunos aspectos actuales del problema* (Katolíci a komunisté v Latinské Americe: některé aspekty aktuálních problémů) pochází z ledna 1968 (Dalton, 1968, s. 85–88). Dalton v něm dává sbližování katolíků a komunistů do souvislosti s procesem *aggiornamento*, tedy sbližováním katolické církve a současného života. Ač Dalton uznává, že křesťanští revolucionáři (jako Camilo Torres či Juan García Elorrio) jsou v menšině, jejich přínos latinskoamerickému revolučnímu hnutí je nezanedbatelný a jejich pozice mohou být dokonce více revoluční než stanoviska „revolucionářů“ komunistických stran. Tomuto zdánlivému paradoxu se věnuje ve stejnojmenné satirické básni ze sbírky *Un libro levemente odioso* (Lehce odporná kniha), rovněž pocházející z období jeho pražského exilu (Dalton, 2008, s. 124). To, co dle Daltona spojuje katolické revolucionáře a komunisty, je snaha o proměnu latinskoamerické společnosti a boj proti kapitalistickému odcizení.

Z intelektuála partyzánem

V dubnu 1967 Dalton rezignuje na své místo v redakci a vrací se na Kubu, do pro něj jediné opravdové socialistické země, kterou označoval za svou druhou vlast. Záhy však i zde zažívá zklamání. Ostrov se

zmítá ve vážné ekonomické krizi, a aby zabránil bankrotu, je režim nucen přilnout k „sovětské cestě“. První manifestací tohoto pragmatismu je Castrův souhlas s invazí vojsk Varšavské smlouvy do Československa v srpnu 1968. Dalton na protest vystupuje z komunistické strany. V roce 1969 práci *Taberna y otros lugares* přihlašuje do soutěže *Casa de las Américas* a v ostré konkurenci tuto tehdy nejprestižnější latinskoamerickou literární cenu vyhrává. Poté se pouští do usilovného psaní ve snaze demonstrovat, že i prostřednictvím „revolucionizace“ techniky je možné čelit aktuálním problémům a vybízet k radikalizaci (Alverenga, 2002, s. 75).

Druhou Daltonovou deziluzí je proces s jeho přítelem, kubánským básníkem Hebertem Padillou. Ten byl roku 1971 několik měsíců vězněn kvůli svým údajným nepřátelským postojům k revoluci a po zdrcující sebekritice nucen odejít do exilu. Dalton následně odjíždí podpořit vlády Severního Vietnamu a Allendeho Chile. Především je však definitivně rozhodnut vstoupit aktivně do ozbrojeného boje. V prosinci roku 1973 se zamaskován a pod falešnou identitou Julio Dreyfus Marín vydává po letech zpět do své vlasti. Usiluje o vstup do guerillové organizace *Fuerzas Populares de Liberación „Farabundo Martí“* (Lidové osvobozené síly „Farabundo Martí“), ale ta jeho žádost pragmaticky odmítne s tím, že potřebnější bude jako básník nežli jako voják. Dalton tedy nakonec vstupuje do organizace *Ejército Revolucionario del Pueblo* (Revoluční lidové armády). Toto rozhodnutí se stane Daltonovi osudným (Alverenga, 2002, s. 75–91).

Zjevný odpor salvadorských revolucionářů vůči „maloburžoaznímu revolučnímu turistovi“ spojený s vnitřními spory uvnitř jednotlivých guerillových frakcí s nejasnou organizací a koncepcí vedou k tragické události. V květnu 1975, krátce před svými čtyřicátými narozeninami, je Dalton zastřelen ve spánku členy své vlastní organizace. Důvodem je podezření ze spolupráce se CIA či kubánskou tajnou službou. Tyto smyšlenky byly brzy vyvráceny, avšak o okolnostech jeho smrti dodnes panuje řada nejasností. S jistotou nejsou známa jména vrahů, místo smrti ani uložení ostatků.

Mučednická smrt z Daltona záhy učinila jednu z ikon latinskoamerické levice. Velcí spisovatelé jako Julio Cortázar či Mario Benedetti

o něm psali oslavné články. Zpěváci Daniel Viglietti a Silvio Rodríguez mu věnovali písně. Roque Dalton proslavil svou zemi ve světě jako málokdo jiný, přesto Salvadorci dostali možnost poznat jeho dílo, aniž by riskovali perzekuci, až za několik let po jeho smrti. Dodnes se jeho rodina marně dožaduje vyšetření okolností jeho vraždy, do níž je podle všeho zapletena řada současných významných politiků.

Závěr

Život Roqueho Daltona je příběhem jedné generace těžce zkoušeného salvadorského národa. Jakožto bojovník proti autoritářským vojenským vládám byl již od mládí ve své zemi nežádoucí. Pod vlivem kubánské revoluce Dalton podřídil svou uměleckou činnost politickým cílům. Zásadní vliv na jeho názory měl pak jeho pobyt v Československu (1965–1967). Právě zde se definitivně rozešel se sovětským pojetím socialismu.

Kromě práce na několika knihách, mezi jinými zde napsal i svou nejslavnější sbírku *Taberna y otros lugares*, se Dalton v Praze věnuje práci v časopise *Otázky míru a socialismu*, jehož byl redaktorem. První jeho článek vyšel v březnu 1966 a stejně jako následující tři, kterými do časopisu během svého pražského pobytu přispěl, se vyznačují sympatiemi s kubánským pojetím socialismu a naopak zpochybňováním „oficiálního“ sovětského marxismu (relativizace monopolní role proletariátu v revolučním procesu, podpora ozbrojené cesty revoluce, kritika malé radikality latinskoamerických komunistických stran atd.).

Záhy po návratu na Kubu Dalton rezignoval na ideu, že intelektuál aktuálními problémům může nejlépe čelit ideologickými a politickými prostředky, a rozhodl se vstoupit do ozbrojeného boje. Toto rozhodnutí se mu stalo osudným.

Poznámky:

- ¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu „Proměny vnímání východoevropského regionu v argentinské a chilské společnosti v průběhu 20. století“ financovaného pod číslem 94410 Grantovou agenturou UK.

- ² Luis Melgar Brizuela rozlišuje tři hlavní etapy Daltonova díla. „První Dalton“ zahrnuje období let 1956–1964. Jedná se například o díla *La ventana en el rostro* (Okno v obličeji), *El turno del ofendido* (Směna uraženého) či *Los testimonios* (Paměti). V nich se jasně odráží básnický vliv Pabla Nerudy, Geoffroye Rivase a Césara Valleja. „Druhý Dalton“ (1964–1970), tematicky i esteticky komplexnější, zahrnuje vysoce experimentální díla jako *Taberna y otros lugares* (Taver- na a jiná místa), *El amor me cae más mal que la primavera* (Láska mi připadá horší než jaro), *Un libro levemente odioso* (Lehce odporná kniha) či *Hongos* (Houby). Jedná se o období rozchodu s tradicí. Dalton klade důraz na dialogy a koláž. Zjevný je vliv Valleja, Préverta a avantgardního filmu. „Třetí Dalton“ dal vzniknout dílům jako *Un libro rojo para Lenin* (Rudá kniha pro Lenina), *Las historias prohibidas del Pulgarcito* (Zakázané příběhy o Palečkovi) a *Historias y poemas de una lucha de clases* (Příběhy a básně o třídním boji). Jedná se období vrcholné politické radikality. Díla mají vyhraněné politické cíle. Dalton užívá sice nadále techniku koláže a některé experimentální metody, nicméně oproti předešlému období jsou díla více konvenční. Vliv v Daltonovi zanechal Cardenal, Brecht a Salarrué. Melgar Brizuela, L. Prólogo, In *Poesía completa (I): No pronuncies mi nombre*, San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2005, s. 37–38.
- ³ Tento důraz na praxi v Che Guevarovi pochopitelně prohloubila zkušenost ku- bánské revoluce. Zatímco Che Guevara považoval boj proti buržoazii za ne- zbytnou podmínku emancipace třetího světa, pro etapismus proklamovaný Sověty nebyla latinskoamerická revoluce socialistickou, nýbrž „agrárně antiim- perialistickou“, tedy specifickou formou demokraticko-buržoazní revoluce. Che Guevara k tomuto problému přistoupil tak, že díky revoluční moci, komunis- tické politice a kultuře, které vedou k vytvoření nového člověka, by bylo mož- né urychlit transformaci výrobních vztahů, ač kubánská revoluce ještě nebyla schopná rozvinout vlastní technologii a těžký průmysl.
- ⁴ Responsabilidad del intelectual ante los problemas del mundo subdesarrollado, In *Casa de las Américas*, 1968, 7 (47), s. 103.
- ⁵ Claudia Gilman podřízenost veškeré umělecké aktivity ozbrojenému boji ozna- čuje za proces „antiintelektualismu“. Gilman, C.: *Entre la pluma y el fusil. Deba- tes y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003, s. 219–231.
- ⁶ Dílo vyšlo v českém jazyce pod názvem *Úsvit*, Praha: Melantrich, 1978.
- ⁷ Termín „třetí svět“ poprvé užili francouzští sociologové Alfred Sauvy a Georges Balandier v roce 1956 vidíce analogii (čistě metaforickou) mezi zeměmi Afri- ky, Asie a Latinské Ameriky a modelem generálních stavů v době Francouz- ské revoluce. Buržoazie, představující třetí stav (prvním byl klérus a druhým

šlechta), se cítila vyloučená a snažila se bojovat za svá práva. Sebreli, J. J. *El asedio a la modernidad: crítica del relativismo cultural*, Buenos Aires: Sudamericana, 1992, s. 316.

- ⁸ O vztahu Kuby a evropské a severoamerické nové levice pojednává práce Artaraz, K. *Cuba y la Nueva Izquierda: una relación que marcó los años 60*, Buenos Aires: Cupital Intelectual, 2011. Autor zde mj. připomíná předcházející inspirace, které vidí zejména ve XX. sjezdu KSSS a v maďarských událostech roku 1956. Tyto události vyvolaly masivní odklon západních intelektuálů od komunistických stran a hledání nového prostoru, do něhož by bylo možné projektovat naděje na spravedlivější společnost. Vývoj vztahu je sledován od roku 1960, kdy kubánskému úsilí o hlubokou sociální transformaci vyjádřily podporu Jean Paul Sartre a Simone de Beauvoire, soudobé hvězdy intelektuální levice, až po odklon západních intelektuálů po roce 1968. Konec vztahu pak byl završen roku 1971 v souvislosti s procesem s Hebertem Padillou.
- ⁹ O této zkušenosti později hovořil v rozhovoru pro Rádio Havana následovně: „Důležité pro mne bylo období, kdy jsem se vrátil do Salvadoru se základy marxismu získanými ze špatně a nesystematicky čtených knih. To mi umožnilo objevit mou vlast, vlast neznámou, vlast, kterou jsem dříve neviděl. Mohl jsem objevit třídní rozdíly, obrovskou bídu a její počátky, což mi poskytlo pohled, který jsem skutečně nikdy dříve nebral v potaz. A dnes vidím zemi, kde lidé umírají hlady, bídou, nemocemi, vykořisťováním, strašlivě sklíčením osudem, do něhož jsou vrženi, aniž by si toho byli vědomi. Také jsem postrádal vědomí, nevěděl jsem, přišlo mi to jako přirozená věc. Netušil jsem, že v Salvadoru existovaly takové problémy. Když jsem přijel s těmito základními písemnostmi a náhle mohl pochopit tuto situaci, spousta věcí mne děsila, ale činila i zodpovědným. Měl jsem obrovskou chuť říci lidem, že jsem byl dlouhou dobu slepý a cítil jsem se podveden tím, co mi dříve říkali, a tak oklamáný obrazem, který mi vykreslovali. Tudíž jsem začal rychle směřovat k poesii.“ Alvarenga Vásquez, L. E. *La crítica de la modernidad en Roque Dalton*, Antiguo Cuscatlán, 2010, Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía Iberoamericana, Universidad Centroamericana „José Simeón Cañas“, Facultad de Postgrados, Director: Ricardo Roque Baldovinos, s. 155.
- ¹⁰ V časopise *Otázky míru a socialismu* publikovala celá řada osobností Střední Ameriky. José Manuel Fortuny, Alfredo Guerra a Hugo Barrios z Guatemaly, Ramón Amaya a Longino Becerra (tento historik vystupuje v Daltonově díle *Los hongos* jako Fray Longino Becerra) z Hondurasu, Pablo Segovia z Nikaraguy a Kostaričan Eduardo Mora Valverde. Krátce po Daltonově příjezdu v časopise začínají publikovat jeho krajané Schafík Handal a Salvador Cayetano Carpio. Alvarenga Vásquez, L. E. *La crítica de la modernidad en Roque Dalton*, Antiguo

Cuscatlán, 2010, Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía Iberoamericana, Universidad Centroamericana „José Simeón Cañas“, Facultad de Postgrados, Director: Ricardo Roque Baldovinos, s. 221.

- ¹¹ Více k tomuto tématu Zourek, M.: Revolucionář z hospody U Fleků: Pražský pobyt Roque Daltona v kontextu jeho života a díla, In *Dějiny a současnost*, 2012, 34 (6), s. 24–27.
- ¹² Dalton v Československu dále napsal knihy *Un libro levemente odioso* (Lehce odporná kniha) a *Miguel Mármol. Los sucesos de 1932 en El Salvador* (Miguel Mármol. Události roku 1932 v Salvadoru).
- ¹³ Gramsciho odkaz začal do Latinské Ameriky pronikat zejména od sedmdesátých let mj. pod vlivem „vystřízlivění“ z kubánské revoluce. Jeho koncepty jako historický blok, pasivní revoluce, poziční válka a válka hnutí, intelektuální a morální reforma atd., se staly součástí diskursu latinskoamerických intelektuálů a politické levice. Historicko-politické prostředí meziválečné Itálie, z něhož vycházejí Gramsciho úvahy, jsou bližší současným latinskoamerickým společnostem než sociálním útvarům současného nejvyspělejšího kapitalismu. Aricó, J. *La cola del diablo. Itinerario de Gramsci en América Latina*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- ¹⁴ V tomto smyslu je důležitá Daltonova pozdější analýza knihy Régise Debraye *Revoluce v revoluci*. Dalton, R. „*Revolución en la revolución*“ y la crítica de derecha, La Habana: Casa de las Américas, 1970.

Literatura:

- ALVARENGA, L. *El ciervo perseguido, Apuntes sobre la vida y obra de Roque Dalton*. San Salvador: Concultora, 2002.
- ALVARENGA, VÁSQUEZ, L. E. *La crítica de la modernidad en Roque Dalton*. Antiguo Cuscatlán, 2010. Tesis para optar al grado de Doctor en Filosofía Iberoamericana, Universidad Centroamericana „José Simeón Cañas“, Facultad de Postgrados, Director: Ricardo Roque Baldovinos.
- ARTARAZ, K. *Cuba y la Nueva Izquierda: una relación que marcó los años 60*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2011.
- BENEDETTI, M. Relaciones entre el hombre de acción y el intelectual. In *Casa de las Américas*, 1968, 7 (47), s. 116–120.
- BENEDETTI, M. *Cuaderno cubano*. Montevideo: Arca, 1969.
- BENÍTEZ, P. *Testimonio, historia y ficción: Lectura crítica de Miguel Mármol. Los sucesos de 1932 en El Salvador*. San Salvador, 2007. Trabajo de graduación, Universidad de El Salvador, Facultad de Ciencias y Humanidades, Director: José Rigoberto Henríquez.

- DALTON, R. Los estudiantes en la revolución latinoamericana. In *Revista Internacional*, 1966, 9 (91), s. 58–67.
- DALTON, R., MIRANDA, V. Alcance y vigencia de la revolución latinoamericana. In *Revista internacional*, 1967, 10 (105), s. 52–55.
- DALTON, R., La importancia de la Revolución de Octubre para la lucha por la emancipación nacional y social. In *Revista Internacional*, 1967, 10 (110–111), s. 156–158.
- DALTON, R. Católicos y comunistas en América Latina: Algunos aspectos actuales del problema. In *Revista internacional*, 1968, 11 (114), s. 85–88.
- DALTON, R. „Revolución en la revolución“ y la crítica de derecha. La Habana: Casa de las Américas, 1970.
- DALTON, R. *En la humedad del secreto (Antología poética de Roque Dalton)*. San Salvador: Dirección de Publicaciones, 1994.
- DALTON, R. *Poesía completa (I): No pronuncies mi nombre*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2005.
- DALTON, R. *Poesía completa (III)*. San Salvador: Dirección de Publicaciones e Impresos, 2008.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, R. *Calibán: apuntes sobre la cultura en nuestra América*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1971.
- FRANCO, J. Modernización, resistencia y revolución: la producción literaria de los años sesenta. In *Prismas*, 2 (3), 1977, s. 3–19.
- GILMAN, C. *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.
- GUEVARA, E. *El socialismo y el hombre en Cuba*. Habana: Editora Política, 1988.
- Responsabilidad del intelectual ante los problemas del mundo subdesarrollado. In *Casa de las Américas*, 1968, 7 (47), s. 103.
- SEBRELI, J. J. *El asedio a la modernidad: crítica del relativismo cultural*. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Michal Zourek
Středisko ibero-amerických studií
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Hybernská 3
110 00 Praha 1 – Nové Město
e-mail: zourek@centrum.cz

Metafyzické předpoklady empirického projektu Mikuláše Kusánského v *Idiota de staticis experimentis*

Jakub ŠENOVSKÝ

Metaphysical Presuppositions of the Empirical Project of Nicholas of Cusa in *Idiota de staticis experimentis*

Abstract: Nicholas of Cusa is considered to be one of the first thinkers, who used the term „experiment“ in the same way it is being used nowadays, especially in natural sciences. In my contribution, I would like to focus on specific metaphysical presuppositions, which allowed Cusanus to develop this almost “empirical philosophy” in *Idiota de staticis experimentis*. It will be showed that the empirical project of Cusa is fully dependent on his own explication of the Neo-platonism “metaphysics of the One”.

Key Words: Empirical science, Experiment, Neo-Platonism, Cusanus,

Mikuláš Kusánský jako předchůdce „vědeckého myšlení“?

Mikuláš Kusánský bývá často nahlížen jako první novověký či moderní myslitel (takto ho ostatně označil již Ernst Cassirer v *Individuum und Kosmos in der Philosophie der Renaissance*; něm. *der erste moderne Denker*) (srov. Hopkins, 2002, s. 1). Obdobně bychom mohli Kusána považovat i za předchůdce moderního vědeckého zkoumání (ostatně by nešlo o moc rozdílné prohlášení od „prvního novověkého myslitele“),

k čemuž by nás opravňoval dialog *Idiota de staticis experimentis* (česky: *Soukromník o pokusech s váhami*), kde Kusánus rozvíjí projekt empirického zkoumání, který bychom mohli s Kurtem Flaschem nazvat jako „téměř čistá empirie“ (něm. *ziemlich reine Empirie*) (srov. Flasch, 2008, s. 318). V čem tedy spočívá ona čistota a v čem by byla ona modernita tohoto pozdně středověkého kardinála? Pokud jde o již zmíněný dialog *De staticis experimentis*, tak by šlo bezpochyby o Kusánovo pojetí experimentu jakožto přístupu k vnější smyslové skutečnosti.

V tomto dialogu totiž soukromník či laik (lat. *idiota*), což je postava, skrze niž Kusánus promlouvá, mluví o metodě, se kterou bychom mohli dospět k pozoruhodné přesnosti, pokud jde o naše vědění o světě. Tato metoda spočívá v tom, že pomocí vah se budou vážit (měřit) a srovnávat jednotlivé skutečnosti, aby byl odhalen skrytý poměr mezi nimi. Tento poměr je vyjádřen číslem, které má odkazovat na realitu „za“, ze které veškerá skutečnost vychází. Takto lze dosáhnout mnohem větší pravděpodobnosti než pomocí pouhé logické argumentace.¹ Proto je možné říct, že u Kusána se ustanovuje experiment, který by moderně šel vyjádřit jako přírodovědný pokus, který slouží k potvrzení teoretické hypotézy pomocí dat získaných na základě ovlivňování pozorovacích podmínek (srov. Thumer, 2002, s. 48).

Mikuláš Kusánský se slovy soukromníka (laika) podivuje, že nikdo dosud nepřipadl na takovou metodu, a navrhuje, že by bylo nadmíru užitečné, kdyby někdo sestavil knihu, kde by byly zachyceny poměry rozmanitých věcí.² A takřka celý další obsah dialogu spočívá v tom, že se popisují jednotlivé věci, které bychom mohli pomocí těchto experimentů poznat. Tak například bychom se lépe vyznali v nemocech, jelikož bychom byli schopní určit z rozličnosti pulsů a váhy moči povahu zdravotního stavu jedince mnohem jistěji, než v té době obvyklým ohmatáváním žíly a pozorováním barvy moči (srov. DSE, s. 246). Zdravotní stav by šel i predikovat, jelikož bychom mohli zaznamenat váhu člověka, který by pak brzy zemřel, a pokud bychom našli stejnou váhu i u dalšího člověka, mohli bychom se oprávněně dohadovat, že ho čeká stejný osud (srov. DSE, s. 246). Mohli bychom rovněž poměrně spolehlivě posuzovat pravost vzácných kovů, jelikož bychom znali jejich skutečnou váhu. Přičemž by nám nemuselo jít jen o ohled

užitečnosti, ale mohli bychom se takto dostat až k přirozenosti jednotlivých kovů (srov. DSE, s. 248). Podobně bychom mohli rozhodnout otázku o přirozenosti jednotlivých živlů jakožto stavebních kamenů skutečnosti (srov. DSE, s. 250). Dále by se dal přesně měřit čas, a to i v noci, stejně tak jako například rychlost lodí (srov. DSE, s. 252). Toto je jen několik příkladů, které ale jistě postačují k tomu, abychom zahlédli jistou revolučnost Kusánovské experimentální metody. Skutečně se tu totiž ozývá (a snad i poprvé) charakteristická zásada „novověkého“ myšlení: „Poznávám jen to, co mohu učinit“ (srov. Jaspers, 1968, s. 135).

„Novověkost“ (a již vůbec ne „vědeckost“) Mikuláše Kusánského však v žádném případě není samozřejmá. Kromě toho, že Kusánu pravděpodobně žádný z těchto experimentů nikdy ve skutečnosti neprovedl a že nerozvádí na základě pokusů a pozorování „přírodovědné teorie“, jak upozorňuje Karl Jaspers (1968, s. 131), tak je rovněž potřeba poznamenat, že jeho pojem „experimentu“ je stále ještě zasažen starším významem, který byl platný ve středověku. Jeho pojetí experimentu (či vlastně celý empirický projekt) je totiž zasazeno do ucelenější „metafyzické sítě“, která ho určuje (srov. Hopkins, 1996, s. 55).

Latinské slovo *experimentum* pochází totiž ze slovesa *experiri*, což znamená z(a)koušet. Přičemž až do renesance bylo toto slovo takřka synonymní se slovem zkušenost (lat. *experientia*) (srov. Historisches Wörterbuch der Philosophie, sv. 2, 1972, s. 868). Je však třeba zmínit, že jako *experimentum* bylo překládáno i řecké slovo *pathos*, tak jak je používal ve svých spisech Dionýsios Areopagita (Thumer, 2002, s. 51). U Areopagity nepřekvapivě převládá „mystický“ aspekt tohoto slova, které pak v latině (jako *experimentum*) nabývalo konotací zakoušení a prožívání (Thumer, 2002, s. 51), čímž se myslelo zakoušení a prožívání mystické zkušenosti, tedy zkušenosti Boha. A vliv Areopagity na Kusánovo myšlení byl rozhodující (Ivánka, 2003, s. 259). Takto se ukazuje, že Mikuláš Kusánský sice otevírá cestu k novému poznání světa a vůbec k novému přístupu ke světu, ale zároveň vyrůstá z určité, s trochou opatrnosti můžeme říct i mystické tradice, čímž ve svém myšlení kloubí (lat. *contrahit*) prvky, které většinu těch, kdo se vydali po cestě naznačené Kusánským, snad ani kloubit nenapadlo.

Metafyzické předpoklady tohoto přístupu

V samotném dialogu *Idiota de staticis experimentis* nalezneme jen jediné přímo vyjádřené myšlenkové východisko, a to, že ve smyslovém světě není žádná přesnost (lat. *precisio*) a naše poznání o světě jsou jen domněnky. Pomocí vah však můžeme tyto domněnky velmi významně zpřesňovat. A tato možnost zpřesnění je založena na tom, že svět je stvořen v čísle (lat. *numerus*), váze (lat. *pondus*) a míře (lat. *mensura*), jelikož váha (lat. *pondus*) a váhy (lat. *statera*) jsou boží soudností (lat. *iudicium*) (srov. DSE, s. 244). Jde o názor plynoucí ze starozákonní sapienciální literatury (např. Přís 16, 11; Přís 8, 28n a především Mdr 11, 20). A aby toto prohlášení mohlo být pochopeno v jeho úplnosti, není možné se omezit pouze na tento dialog, ale je zapotřebí využít toho, že dialogy o soukromníkově (laikově) jsou ve skutečnosti tři. Přičemž *De staticis experimentis* je z nich poslední a odkazuje na věci probrané v dřívějších dvou dialozích, z nichž ten první pojednává o moudrosti (*Idiota de sapientia*) a druhý o mysli (duchu, lat. *mens* – *Idiota de mente*).

Prvním krokem, který Mikuláš Kusánský hned zpočátku dialogu *Idiota de sapientia* dělá a který mu vlastně nově otevírá svět jakožto přímý předmět poznání, je odmítnutí dobové knižní vzdělanosti (tj. universitní vzdělanosti a profesionální filosofie či teologie, což se týká především universitního aristotelismu). S tím se pojí i náhled, že veškerou moudrost je třeba nezprostředkovaně hledat v „knihách božích“ (lat. *libri dei*), což jsou knihy, které Bůh napsal „svým prstem“ (lat. *suo digito scripsit*). Jde tedy o dílo stvoření. Plurál „knihy“ (lat. *libri*) je pak odkaz na metaforu „dvou knih“, která se rozvinula ve dvanáctém století (odkazy na dvě knihy stvoření najdeme třeba u Huga ze svatého Viktora v *De sacramentis christianae fidei* a především u Bonaventury v *Breviloquium*), přičemž jedna z „knih“ (ta „vnitřní“; lat. *intus*) je boží moudrost vepsaná do lidské mysli a druhá (ta „vnější“; lat. *foris*) je smyslový svět, kniha přírody.³

Již víme, že Kusánský byl přesvědčen, že smyslový svět je utvořen pomocí čísla, váhy a míry. K této myšlence ho vedlo nejen biblické „svědectví“, ale také jeho pojetí Absolutna a čísla. Právě Absolutno (tedy Bůh), které je počátkem a stvořitelem (autorem) obou knih, zaručuje, že naše

poznání čísla a především naše vytváření čísla bude mít odpovídající protipól v čísle, ze kterého je utvořen smyslový svět. Absolutno je totiž naprostou jednotou (je skutečně Jedno) a jako takové je v něm vše nějak obsaženo. Absolutno je vše ve všem. Je tudíž naprostou identitou se sebou samým a tím i identitou se vším. To také znamená, že Absolutno musí být povzneseno nad veškerou diferencí, tj. rozdílnost, jinakost či mnohost (jinak by přeci nemohlo být původem všeho a kdyby nebylo původem všeho, tak by „kniha stvoření“ nemusela odpovídat „knize myslí“, čímž by se podkopalo založení a smysl našeho poznání). Vše je tak Absolutnem a Absolutno je vším. Toto je však jen jedna „strana“ Absolutna.

Oblast konečného je naopak určena diferencí. Sice jednotlivé jsoucí je identické se sebou samým (a tím má „podíl“ či „účast“ na Identitě samotné, božském Jednu čili Absolutnu), ale zároveň touto svou identitou je odlišné od jiného (které je také identické se sebou samým). V oblasti konečného jsou tak identita a difference „promíchány“ (srov. Beierwaltes, 1980, s. 106). Z toho plyne, že Absolutno, pokud má stále být prosto vší difference (tedy pokud má být stále Absolutnem), musí být naprosto jiné ode všeho konečného. Odtud platí zásada, že mezi konečným a nekonečným nemůže být žádný poměr (lat. *proportio*, řecky *analogia*) (srov. Beierwaltes, 1980, s. 109). Proto je Absolutno nekonečné oproti všemu konečnému, je nade všemi protiklady a je spíše ničím než něčím. Absolutno je tak naprosto transcendentní či nadjsoucí. Odtud plyne pojetí Absolutna jako *coincidentia oppositorum*. Takto je Absolutno na jednu stranu naprosto samozřejmé či zjevné (jelikož je vše ve všem) a na druhou stranu je naprosto nesamozřejmé, neboli skryté (jelikož je tím jiným, které vše přesahuje), je tedy ne-samozřejmě samozřejmé; podobně je i ne-jsoucň jsoucí, pochopitelné ne-pochopitelným způsobem atd.

Takto podle Kusána je i založen svět a jeho jednota, čímž je umožněna i jednota našeho poznání (tedy lidská mysl je schopná pravdy, jelikož pravda je přece *adequatio rei ad intellectum*, i když u Kusánského vzhledem k produktivní síle mysli by šlo spíše o *adequatio intellectus ad rem*). Naše poznání bude sice vždy poznamenáno jistou nepravdivostí, jelikož bude poznamenáno diferencí (což je dáno naší konečností a také konečností poznávaného). Pravda všeho je totiž až v Absolutnu.

Plné Pravdy tak člověk není nikdy úplně schopen, jelikož Boha nelze úplně poznat (pak by totiž došlo ke zrušení rozdílu mezi nekonečnem a konečnem). To však neznamená, že by se pravdě nedalo přibližovat; naopak díky naprosté diferenci mezi konečným a nekonečným se lze pravdě přibližovat bez konce (lat. *sine termino*). A hlavní „stopou“ (lat. *vestigium*) vedoucí k pravdě je číslo (srov. DM 6, s. 214).

Číslo totiž Kusánus ve zmíněných dialozích chápe jako určitou „principiální“ mnohost, která „vystupuje“ či „vyvinuje se“ (lat. *explicat*) z Absolutna (srov. DM 4, s. 206). Číslo je totiž nesloženou skladbou a splynutí jednoduchosti a složenosti či jednoty a mnohosti (je sice složené, ale je složené ze sebe samotného; je to proto, že každé číslo tvoří jednotka, proto je složením sebe sama; podle Kusána je tak číslo „tři“ složeno ze tří jednotek, číslo „pět“ z pěti atd.) (srov. DM 6, s. 213). Číslo má roli počátku vši mnohosti či jinakosti, která je následně dále vyváděna do světa. Pokud číslo stojí za vši jinakostí a odlišností (diferencí), tak mezi jednotlivými jsoucími můžeme spatřovat poměr (lat. *proportio*). Jelikož poměr je bez čísla nemožný, tak číslo je vlastně způsobem, jak vše konečné spolu souvisí (tedy jak se mezi sebou poměřuje a i odlišuje), a je také principem (počátkem) této souvislosti. A právě poměr je tím, co umožňuje formám, aby se odrážely na věci. Proto Kusánus říká, že poměr je místem formy (srov. DM 6, s. 213). Formou je myšlena určitelnost, tedy identita či jednota každé věci, jde tedy o způsob, jak je látka (jakožto možnost o sobě) určena (srov. DM 7, s. 218). Ale právě díky bytostné neurčitelnosti látky nepoznáváme formy v jejich úplnosti („pravé“ formy věcí jsou tady zastíněné měnlivostí /lat. *variabilitas*/ látky). A jelikož je forma nositelem identity či jednoty, tak platí, že čím více je „zjednodušena“ či pozvednuta nad diferenci, tak tím více se dostáváme k pravé formě věcí. Z toho opět plyne, že pravou formou všeho je Bůh a jen v něm lze dosáhnout pravého poznání.

Do této doby byla však jen řeč o čísle, které je *explicatio* božské Mysli. A abychom skutečně pochopili, proč v tomto schématu má důležitost „empirické“ zkoumání, je třeba se podívat na charakter lidské mysli. Obdobně jako božská Mysl je i lidská mysl sjednocením protikladů a obdařená stvořitelskou mocí. Toto přesvědčení vyrůstá z biblického pojetí člověka jako *imago dei* (Gn 1, 26). A obrazivost spojuje Kusánus

s rovností (srov. DM 4, s. 206). To by znamenalo, že člověk je jaksi roven Bohu. Vedle toho však stále platí, že mezi konečným a nekonečným není možný žádný vztah, proto je člověk nerovně roven Bohu. Takto se může mysl k Bohu nekonečně přibližovat, ale nikdy ho nedosáhne (srov. DM 13, s. 238). Dále z toho plyne i jiná věc, která je rozhodující pro pochopení (a také ospravedlnění) našeho poznání. Aktivita lidské mysli je obrazem aktivity božské Mysli. Podobně jako božská Mysl vyvádí ze sebe (tj. tvoří) čísla a formy, tak lidská mysl vyvádí svá vlastní čísla a své vlastní pojmy, které jsou komplementární božským číslům a formám. Panuje mezi nimi nepřekonatelná diference a zároveň i rovnost. Takto je vlastně zaručena ona „poměrnost“ obou „knih“.

Lidská mysl či duch (*mens*), která je „kopíí“ božské Mysli, je však zpočátku prázdná. Má ale moc získat jakékoli poznatky a také schopnost rozeznat, co je pravdivé, dobré, spravedlivé apod. Tento „radar“ nazývá Kusánus soudnost (lat. *iuditium*) (srov. DM 4, s. 207) a zaručuje tím vlastně to, že mysl bude směřovat k naprosté Pravdě, Dobru, Spravedlnosti atd. Poznání mysli se odehrává pomocí připodobňování (lat. *assimilatio*) (srov. DM 3, s. 205). Mysl se tedy může připodobnit jakékoli vnější skutečnosti, a tím vytvořit odpovídající pojem (opět, že pojem odpovídá skutečnosti, je zaručeno předchozím určením mysli jako *imago dei*). Přičemž lze rozlišit i určité „oblasti“, ve kterých je třeba toto připodobňování postupně provádět tak, aby mysl došla svého cíle či své pravdy, což je Bůh, jelikož vše stvořené má svou pravdu v tom, co je stvořilo, nebo obdobně, část lze poznat jen tehdy, známe-li celek. Celek je totiž měrou částí (srov. DM 10, s. 127).

A první oblastí, ke které se mysl připodobňuje, je právě oblast smyslového, tedy ona „kniha stvoření“. Mysl se připodobňuje ke smyslovým věcem a takto vytváří pojmy, které ale nejsou přesné, jelikož jsou zasaženy měnlivostí (lat. *variabilitas*) látky. V dalším kroku mysl odhlédne od své tělesnosti (měnlivosti) ke své vlastní neměnnosti a připodobní se opět k těmto formám, ale tentokrát nikoli jak jsou v látce (tedy ve věcech), ale jak jsou sami o sobě (ovšem nikoli v silném významu, Kusánus tím myslí, jak jsou jako pojmy smyslových věcí v mysli). Odtud mysl může tvořit pojmy, které již vykazují značnou míru přesnosti a nutnosti, a to právě z toho důvodu, že se jedná v silném slova smyslu

o výtvary lidské mysli. Jde totiž o geometrické útvary a čísla, mezi kterými panuje nutnosti souvislosti (lat. *necessitas complexionis*). Na tomto místě mysl také vytváří jisté matematické vědy (lat. *scientiae certae mathematicales*) (srov. DM 7, s. 218).

Tímto ale ještě není pohyb mysli ukončen, jelikož stále nedošla přesné pravdy všeho, ale vidí jen pravdu určenou v jisté určitelnosti věcí (vidí tedy pravdu stále jako „směs“ identity a difference). Tehdy mysl pohlédne na svou vlastní jednoduchost, tj. na sebe tak, jak je odloučena od hmoty, a pomocí této jednoduchosti se připodobní všemu, tak jak je to nesdělitelné hmotě. Takto dojde mysl k náhledu, že vše je jedno a jedno je vše. Tehdy vidí vše nerozlišeně. Mysl nyní došla skutečně svého určení jako obrazu božího a chápe, že je to Bůh, který se v ní odráží a skrz jehož moc se všemu připodobňuje. Takto mysl dosáhne svého konečného cíle (srov. DM 6, s. 219).

I my nyní vidíme, že Kusánovi není cizí určitý mystický rozměr myšlení, který se sice provádí intelektuálně, ale i tak s naprosto jasným záměrem, kterým je „návrat“ k Bohu. U Kusána se však objevuje i jisté novoplatonické novum, a to, že je třeba začít svůj návrat u zkoumání světa (a nikoli odvratem od světa a příklonem k sobě samému) (Ivánka, 2003, s. 92). Svět nabývá jisté, i když pouze dočasné, důstojnosti.

Myšlenkou návratu k Bohu je tak plně určeno i jeho empirické zkoumání a bylo by skutečně chybou toto zastírat. Svět zkoumáme pomocí jednotné metody s váhami, abychom jakoby „vydolovali“ čísla, která jsou skryta za věcmi a pomocí kterých je vše ve světě určeno (tedy má svou formu). Číslem je totiž vše stvořeno, a když nalezneme v „kni-ze stvoření“ stejná čísla, jako která vytváříme my sami z pojmů, tak jsme schopni nahlédnout naši původní charakteristiku, která je však skryta či zastíněna, a to, že jsme *imago dei*. Původní impulz k poznání světa je snaha dospět zpět k Bohu (poznání světa se tak stává součástí typicky novoplatonické dynamiky *moné-proodos-epistrofé*) (Ivánka, 2003, s. 82). Proto je možné říct, že u Kusánského se protíná „mystické“ i „vědecké“ chápání experimentu (a obě stránky jsou dokonce od sebe neoddělitelné).

Nyní se ze zorného úhlu, kde veškeré poznání (a jako první smyslové poznání) je chápáno jako „návrat“ k Bohu, podívejme krátce zpět

na dialog *Idiota de staticis experimentis* na to, jaké jsou charakteristické projevy této Kusánovy „protovědy“.

Několik poznámek k charakteru empirického zkoumání Mikuláše Kusánského

I když celý empirický projekt vlastně umožnilo svébytné pojetí role čísla v rámci stvoření světa a komplementárně i v rámci poznávání mysli, která se pomocí rozeznání vlastní a i světské číselné povahy navrácí ke svému Autorovi (Stvořiteli), tak tato souvislost je zpočátku dialogu pouze naznačena a již se dále nerozvádí (viz dříve). Jsme však trochu navzdory tomu svědky přímo „gejzíru“ praktických nápadů, které pomocí nové metody mohou být realizovány. Tento praktický ohled (tedy nikoli snaha o výstup k Počátku, ale spíše snaha o lepší zabydlení se ve světě) může být vůči shora řečenému minimálně překvapivý.

Toto skloubení praktického a mystického ohledu nové metody se projevuje v tom, že Kusánus si je vědom obrovských důsledků pro naše poznání chodu světa, ale sám nemá přílišný záměr se pustit do tohoto druhu zkoumání. V průběhu dialogu několikrát vybízí své čtenáře, aby se tohoto díla ujali, jelikož to může udělat takřka kdokoli (i když jde o počin náročný na čas a snad i na množství lidí, kteří na tom budou spolupracovat). On sám však na to čas nemá. To může být dáno právě tím, že pro Kusána nemá poznání světa primární důležitost, jde skutečně jen o stupeň vedoucí k Bohu. Praktickou použitelnost lze tak vysvětlit jako určitý „vedlejší“ produkt výstupu k Bohu. Vždyť svět byl stvořen v čísle, míře a váze. Tak nemůže být pochyb, že pokud se budeme zabývat číslem, mírou a váhou ve světě, tak svět poznáme mnohem lépe než jinými způsoby. Číslo, míra a váhy jsou tak v Kusánově pojetí jakoby určité „elementy“, které ukazují na skrytou skutečnost za věcmi a které mohou rozhodovat o správnosti našich dosavadních teorií o světě. Platí tedy, že s lepším poznáním světa poznáme lépe i jeho Stvořitele; ovšem pouhým poznáním světa nedojdeme pravého poznání.

Jednota metody, kterou Kusánus zdůrazňuje, je dána jednotou naší mysli (a komplementárně jednotou boží; z obou jednotných myslí totiž

pochází složená mnohost, tedy číslo). Tato metoda je provozována pomocí nástrojů, a to vah a vodních hodin.⁴ Technické „vymáhání“ čísla ze smyslové skutečnosti je také umožněno paralelismem mezi boží a lidskou myslí. Lidská mysl je v silném slova smyslu tvůrcem svých vlastních čísel a geometrických obrazců, tj. obdobně jako boží Mysl, která však navíc pomocí těchto čísel tvoří smyslovou skutečnost. Nástroj (v tomto případě váhy) tak umožňuje překlenout měnlivost (lat. *variabilitas*) smyslového světa a přejít skrze poměr přímo k číslům, které tuto měnlivost v určitém smyslu zakládají. Takto lidské poznání sice stále zůstává domněnkou (lat. *coniectura*), ale jde již o domněnku, která se vyznačuje jistou nutností (a to nutností spojení – lat. *necessitas complexionis*), a snad i nejvyšší mírou nutnosti, které jsme vůči smyslovému světu schopni.

Když si uvědomíme, že číslo, ač principiální mnohostí, je také jednotou, tak také naše zkoumání světa se bude vyznačovat jistou jednotou, jelikož mezi vším existuje poměr, který je založen na čísle. Zkoumání světa se u Kusána obrací od „podstat“, tj. od jednotlivých jsoucn, a plně se soustředí na vztahy mezi těmito jsoucn. Tyto vztahy jsou vyčíslitelné a i dopočitatelné (a také vzájemně převoditelné). Toto vše je tedy umožněno právě určením čísla jako složené jednoty a také jako prvního vyvinutí (lat. *explicatio*) Boha.

Závěrem tak můžeme říct, že sice u Kusánského nemůžeme mluvit o „vědě“ (v dnešním významu tohoto slova), ale jistě lze mluvit o matematickém (či lépe o *mathématickém*) určení světa, které je rozhodující pro novověké myšlení (Novák, 2009, s. 27). Vedle toho byl Kusánus významně zasazen v tradici středověku, což jde vidět na „mystické“ rovině jeho empirismu jakožto části výstupu k Bohu. O jeho skoro prorockém novátorství však nemůže být pochyb. Lze tak uzavřít, že Kusánus plně otevřel dveře modernitě, aniž by sám překročil práh, nebo aniž by došel příliš daleko ode dveří (Hopkins, 2002, s. 29).

Poznámky:

¹ V podobném smyslu hovořil již Roger Bacon se svou *scientia ponderum*, jak nás o tom spravuje heslo *Experiment* v *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, sv. 2 (1972), s. 868-870

- ² *Idiota de staticis experimentis* (dále jen DSE) 161; v českém vydání Soukromník o zkušenostech s váhami. In Kusánský, M. *Život a dílo renesančního filosofa, matematika a politika*, Vyšehrad, Praha 2001, s. 244. Cituji podle kritické edice Heidelbergské Akademie Nicolai de Cusa *Opera Omnia* (Felix Meiner Verlag: Hamburg). Poslední číslo uvádí číslo strany v tomto vydání.
- ³ Poznámka k odpovídající pasáži *Idiota de sapientia*. Steiger, R. Anmerkungen der Herausgeberin. In *Kues von N. Der Laie über die Weisheit: lateinisch-deutsch*, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1988, s. 83n.
- ⁴ Z počátku dialogu se zdá, že Kusánus si hodlá vystačit jen s váhami, ale posléze je nucen přidat i vodní hodiny, aby byl schopen měřit čas (i když na některých místech navrhuje, aby se voda, která vytekla z hodin, také vážila). Nakonec však na jednotu nástrojů „rezignuje“. Což nakonec není nic proti ničemu, jelikož i číslo je z určitého pohledu mnohé, avšak jeho základ je vždy stejný. Takto i nástroje mohou být mnohé, ale jejich základem je vždy měření.

Literatura:

- BEIERWALTES, W. *Identität und Differenz*. Frankfurt am Main: Klostermann, 1980.
- CUSANUS, N. *Nicolai de Cusa Opera Omnia* (Felix Meiner Verlag: Hamburg). Dostupné online na: <http://urts99.uni-trier.de/cusanus/content/suche.php>.
- CUSANUS, N. *Mikuláš Kusánský. Život a dílo renesančního filosofa, matematika a politika*. Praha: Vyšehrad, 2001.
- FLASCH, K. *Nikolaus von Kues: Geschichte einer Entwicklung*. Frankfurt am Main: Klostermann, 2008.
- Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Band 2, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, c1972; Elektronická verze.
- HOPKINS, J. Nicholas of Cusa (1401–1464): First Modern Philosopher? In *Midwest Studies in Philosophy*, XXVI (2002). Dostupné online na: <http://jasper-hopkins.info/CUSAmidwestStudies.pdf>
- HOPKINS, J. *Nicholas of Cusa On Wisdom and Knowledge*, The Arthur J. Banning Press: Minneapolis 1996. Dostupné online na: <http://jasper-hopkins.info/wisdAndKintro12-2000.pdf>
- IVÁNKA, von E. *Plato christianus*, Praha: Oikoymenh, 2003.
- JASPERS, K. *Nikolaus Cusanus*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1968.
- NOVÁK, A. Metafyzické určení světa u Mikuláše Kusánského. In *Síla světa*. Praha: Togga, 2009.
- STEIGER, R. Anmerkungen der Herausgeberin. In *Nikolas von Kues: Der Laie über die Weisheit: lateinisch-deutsch*. Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1988

THURNER, M. Nekonečné přibližování. K významu osobnosti Mikuláše Kusánského. In *Jednota a mnohost*. Praha: Vyšehrad, 2002.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Jakub Šenovský
Fakulta humanitních studií
Univerzita Karlova v Praze
U Kříže 8
158 00 Praha 5
e-mail: senovsky@centrum.cz

Učiteľ ako facilitátor v procese edukácie

Anna KLIMENTOVÁ

Teacher as a Facilitator in Educational Process

Abstract: The innovations, entering to the attention of the teachers at different school levels, are based on the research results of the human brain. This multidisciplinary approach describes the main principles of the learning process that respects the innovative tendencies and also a new concept of teaching and learning. Implementation of the neuro-didactics principles, that are respecting researches of the brain and its functions in the education process, causes not only the effectiveness of educational process, but also the modern approach to the student and possibilities for successful learning opportunities.

Key Words: Neuroscience, Brain-based Learning,

Brain-based Components, Nonthreatening environment, Meaningful Content, Enriched Environment, Choice possibility, Feedback, Complete Mastery.

Pojem učenie patrí medzi najdôležitejšie pojmy pre učiteľov a teoretikov, ktorí sa zaoberajú didaktikou. Je preukázateľné, že väčšina toho, čomu s hovorí učenie, sa odohráva v mozgu. Preto, ak učitelia chcú efektívne riadiť procesy učenia svojich žiakov a didaktici vytvárať kvalitnú teóriu pre učiteľov, ako to majú robiť, obe skupiny musia vedieť, čo a ako prebieha v mozgu žiaka, keď sa učí a príčiny. Z odpovedí na tieto otázky

získame aj odpoveď na otázku ako pôsobiť na žiakov (ako vyučovať), aby sa žiaci učili efektívne a aj sa naučili to, čo sa naučiť majú. Výskumy ľudského mozgu nedávali a zatiaľ ani nedávajú spoľahlivé odpovede na tieto otázky. Pedagogovia a psychológovia sa zamerali vo väčšom rozsahu na skúmanie vonkajších prejavov učenia: ako ovplyvní učenie žiaka, ak učiteľ urobí nejakú činnosť. Počas skúmaného obdobia učitelia získali a zhromaždili obrovské skúsenosti týmto behavioristickým prístupom. Pedagogický a psychologický výskum umožnil osvedčené skúsenosti zovšeobecniť a vytvoriť bohatý systém vedeckých poznatkov o tom ako sa učiť a ako vyučovať. Pri niektorých zovšeobecnených skúsenostiach však nepoznáme spoľahlivú odpoveď na otázku príčiny daného javu.

V posledných dvoch dekádach vedci vytvorili účinné prístroje a technológie na skúmanie mozgu, ako počítačová axiálna tomografia, pozitronová emisná tomografia, ktoré umožňujú veľmi podrobne skúmať činnosť mozgu a jeho častí. *Neuroveda*, ktorá skúma činnosť jednotlivých mozgových buniek a ich menších komplexov, a *kognitívna veda*, ktorá skúma komplexné kognitívne mechanizmy (reč, pohyb, abstraktnú analýzu), dosiahli vo výskume mozgu veľké úspechy a zásadne obohatili, ale aj pozmenili doterajšie poznatky o mozgu. Tie významne ovplyvňujú, ako sa má človek efektívne učiť a ako ho niekto iný, napr. učiteľ ma učiť.

Podľa G. Edelmana (1987), ktorý je významným predstaviteľom neurovedy, ľudský mozog je stvorený na zabezpečenie prežitia človeka a nie na formálne vyučovanie. Človek sa najlepšie učí to, čo potrebuje pre fyzické, emočné, sociálne a ekonomické prežitie.

Výskumy neurovedcov priniesli nový pohľad na pamäť, ktorá sa v súčasnosti chápe ako proces, ako druh rekonštrukcie mnohých rozličných informačných blokov nadbytočne

(redundantne) uložených v mnohých rozličných miestach mozgu.

Výskumy v oblasti neurovedy dokázali, že:

- ♦ učenie mení fyzikálnu štruktúru mozgu,
- ♦ štrukturálne zmeny vyvolávajú aj zmenu funkčnej organizácie mozgu, t.j. učenie organizuje a reorganizuje mozog,
- ♦ rôzne oblasti mozgu sú pripravené na učenie v rôznom čase.

Mozgovokompatibilné učenie musí spĺňať podmienky:

1. Učitelia musia pomáhať vytvárať v mozgoch žiakov čo najviac neurálnych sietí a posilňovať existujúce neurálne siete.
2. Spôsob, ako to dosiahnuť, je spojiť čo najviac výučbu s reálnym životom.

Z výsledkov bádání, ktoré sú uvedené v literatúre, vyplýva, že chemické procesy v našom tele, ktoré regulujú fyziologický stav organizmu, sú rozhodujúce pre vybavovanie si z pamäti. V dlhodobej pamäti zohráva veľkú úlohu neurotransmitter acetylcholin. Vybavovanie z pamäti je asociačným procesom, množstvo asociácií učiva významne zlepšuje vybavovanie si z pamäti. Poznanie učiva z viacerých stránok, využívanie medzipredmetových vzťahov – interdisciplinárny prístup, je veľmi dôležité pre pamätanie. Pamäť je nestála a veľmi ľahko tváriteľná a preto potrebuje byť neustále aktívna (opakovanie, aplikácia naučeného), čím sa upevňujú (posilňujú) synaptické spojenia medzi neurónmi.

R. Cloniger (2008) uvádza tri vášne mozgu:

1. vyhľadávanie nového,
2. vyhľadávanie uspokojenia,
3. vyhýbanie sa nebezpečenstvu.

Z toho vyplýva, že ak majú učitelia uspokojiť vo vyučovaní tieto vášne mozgu, mali by:

- ♦ skúšať nové veci (nové metódy umožňujúce aktivitu, tvorivosť žiakov),
- ♦ navodiť také aktivity žiakov, ktoré ich budú uspokojovať, z ktorých sa žiaci budú tešiť (napr. hľadanie, objavovanie, prežívanie),
- ♦ vytvárať pri vyučovaní klímu, v ktorej nebude mať miesto strach, obavy žiakov, ich ohrozenie.

V mozgovokompatibilnom učení mimoriadnu úlohu zohrávajú emócie. D. Goleman (1997, s. 273) označuje pojmom emócia pocity a s nimi spojené myšlienky, psychické a fyzické stavy a tiež pohnutky k určitému konaniu.“ Hlavnými emóciami podľa neho sú hnev,

smútok, strach, radosť, láska, prekvapenie, odpor, hanba a obava. Emócie vznikajú v limbickom systéme nachádzajúcom sa v strede mozgu medzi mozgovým kmeňom a veľkým mozgom. Jednou z úloh školy by malo byť, aby sa žiaci naučili poznať a ovládať svoje emócie, rozvíjať emocionálnu inteligenciu žiakov.

Okrem emócií sa dôraz kladie na hudbu a na telesné cvičenia. Výskumy potvrdili, že hudba trénuje mozog pre vyššie formy myslenia, zvyšuje jeho schopnosť myslieť. Podobne viaceré výskumy potvrdili, že deti, ktoré pravidelne cvičili, mali pravidelný pohyb, dosahujú v škole lepší prospech ako deti, ktoré pravidelne necvičia. (srov. Newman, 2001).

Mozgovokompatibilné zložky

Vyučovanie a integrácia obsahu je účinná len vtedy, keď mozgovokompatibilné zložky pozná a využíva v triede každý. Medzi tieto zložky patrí:

- ♦ neprítomnosť ohrozenia,
- ♦ zmysluplný obsah,
- ♦ možnosť výberu,
- ♦ primeraný čas,
- ♦ obohatené prostredie,
- ♦ spolupráca,
- ♦ okamžitá spätná väzba,
- ♦ dokonalé zvládnutie,
- ♦ zámerný pohyb.

Neprítomnosť ohrozenia – vytváranie prostredia dôvery

Ľudský mozog je nesmierne zložitý orgán z hľadiska jeho štruktúry, chemických reakcií a elektrických signálov, ktoré v ňom prebiehajú. Veľmi zjednodušene, ale z hľadiska našich potrieb veľmi vhodne ho možno rozdeliť na tri základné „časti“. Ako prvý prišiel s myšlienkou takéhoto rozdelenia mozgu americký vedec McLean z Bethesdy v štáte Maryland. Tento vedec tvrdí, že náš mozog, ktorý sa vyvíjal milióny

rokov, si môžeme predstaviť ako tri mozgy v jednom, pričom každý mozog nesie zodpovednosť za jemu vyhradené osobitné úlohy dôležité pre prežitie človeka a jeho vývoj. Každý mozog neustále hodnotí potreby podľa situácie, aby rozhodol, ktorá reakcia je najvhodnejšia.

Mozgový kmeň. Prvý mozog, ktorý má viac ako 200 miliónov rokov, môžeme označiť ako jašterí mozog (odborne reptílny mozog alebo mozgový kmeň). To, že dnes človek existuje ako druh, je svedectvom úspešnej činnosti tohto mozgu. Predpokladá sa, že mozgový kmeň riadi vrodené inštinktívne správanie, ako je hierarchia dominancie a submisivity, sexuálne správanie, obrana územia, lov párenie, hniezdenie, združovanie sa v stádach, čriedach a hranie sa (Hermann, 1990, s. 31). Je vždy v stave pohotovosti v situáciách ohrozujúcich život, je to časť mozgu, na ktorú „prepne“, keď reagujeme na okolnosti ohrozujúce náš život. Toto prepnutie má za následok uzatvorenie prístupu k oveľa pomalšie pracujúcej mozgovej kôre a limbickému systému. Mozgový kmeň neriadi dorozumievanie sa. A hoci tento mozog „vidí“ a reaguje na vizuálne podnety, je preň typické, že tieto informácie neukladá. Je to zbytočný luxus, ktorý si ľudský organizmus v stave ohrozenia života nemôže dovoliť. Musí IHNEĎ konať.

Druhý mozog, *limbický systém*, zohráva prekvapivo zložitú úlohu. Podľa amerického vedca N. Hermanna limbický systém, aj keď je značne menší ako mozgové hemisféry, zohráva obrovskú úlohu vo fungovaní organizmu, pretože riadi dôležité procesy, ktoré prebiehajú v organizme. „Ak možno považovať zásobovanie krvou za ukazovateľ dôležitosti orgánu, potom si treba všimnúť, že limbický systém je jednou z najbohatšie zásobovaných častí tela. A niet divu! Limbický systém riadi proces prijímania potravy, spánok, zobúdzanie sa, telesnú teplotu, chemickú rovnováhu organizmu, ako je hladina cukru v krvi, frekvenciu tepu srdca, krvný tlak, hormóny, pohlavnú činnosť a emócie. V ňom je sústredený pocit radosti, viny, hladu, smädu, pocity agresivity a hnevu.“ (ibid)

Najnovší výskum navyše tvrdí, že limbický systém je akýmsi vrátnikom alebo prepínacím zariadením. Táto funkcia zahŕňa:

- ♦ premenu informácií, ktoré mozog dostáva, do vhodnej podoby pre spracovanie,

- ♦ neustálu kontrolu toku informácií podávaných mozgu zmyslami,
- ♦ ich porovnávanie s predchádzajúcimi skúsenosťami, smerovanie informácií do príslušných pamäťových centier mozgu – táto funkcia je potrebná, pretože informácie sa neukladajú len v jednej časti nášho mozgu, ale v rámci mozgu sa rozdeľujú do oblastí, ktoré sú funkčne spojené s povahou informácie, ktorá sa má zapamätať, napríklad slová sú uložené v centre reči, čísla v centre pre matematické operácie a vizuálne podnety v centre pre zrak,
- ♦ presun informácií z krátkodobej do dlhodobej pamäti.

Keď tento prastarý mozog „ide do školy“, neprestáva fungovať. Zostáva v strehu pri každom ohrození, či už skutočnom alebo vnímanom. A keď sa stlačí spínač ohrozenia, nastane „preradenie“ do nižšej úrovne mozgu, pričom sa uzatvoria vstupy do mozgovej kôry, a tak sa naruší schopnosť naučiť sa násobilku, osvojiť si algoritmus delenia alebo schopnosť zarecitovať nejakú báseň. Strach zo šikanovania v triede, strach zo zlej známky, hrozba zosmiešnenia pred inými – to všetko spôsobuje „preradenie“ z mozgovej kôry, sídla učenia, do nižších úrovní mozgu.

Mozgová kôra. Tretí mozog, nový mozog cicavcov alebo veľký mozog, je s nami niekoľko miliónov rokov. Z evolučného hľadiska ide o novo vyvinutú časť. Mozgovú kôru si možno predstaviť ako multimodálny, mnohokanálový procesor, do ktorého každú minútu prichádzajú prostredníctvom 19 zmyslov tisícky informácií. Ak si predstavíme objem týchto informácií, bude sa nám zdať pochopiteľné, že mozgová kôra je najpomalšou časťou z troch spomínaných úrovní mozgu. Vďaka mozgovej kôre dokážeme myslieť, riešiť problémy, analyzovať, tvoriť, syntetizovať poznatky a zvládať množstvo zložitých úloh.

Táto časť je centrom učenia. Je to časť ľudského mozgu, vďaka ktorej dokážeme používať jazyk, symboly a predstavy, keď sa učíme nejaký klasický literárny text, vďaka ktorej dokážeme skúmať zložité problémy vied, študovať starovekú históriu, napísať esej alebo rozmýšľať o otázkach budúcnosti. Je to tá časť mozgu, v ktorej sa musia žiaci „nachádzať“ vtedy, keď sa učia.

A tak prvým krokom smerom k mozgovej kompatibilite v triede je vytvorenie neohrozujúceho prostredia. Bez vytvorenia podmienok

na zotrvanie činnosti mozgu „prepnutého“ na mozgovú kôru by všetko ďalšie úsilie učiteľa mohlo znamenať plytvanie časom. Našou prvou úlohou ako učiteľa, ktorý zodpovedá za celkovú atmosféru na vyučovaní, je vytvoriť prostredie, kde žiaci pri učení a rozmyšľaní zotrávajú „prepnutí hore“, teda ich mozgová kôra môže pracovať bez blokády, ktoré by vznikli, keby mozog zaregistroval nejaké ohrozenie. Ak sa nám to nepodarí, potom už na ničom inom nezáleží – nemôže totiž nastať „akademické učenie“, ktoré vytvára mentálne programy. Z toho teda vyplýva, že učiteľ musí v triede vytvoriť a hlavne udržať prostredie dôvery a dôveryhodnosti, ktoré je zbavené všetkých skutočných a vnímaných nebezpečenstiev medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom.

Pravidlá vytvárania neohrozujúceho prostredia v triede:

- ♦ Treba trvať na tom, aby žiaci v triede nepoužívali jazyk a postoje z televíznych situačných komédií. Vytvorme z triedy miesto, kde spolupracujú rozumné ľudské bytosti.
- ♦ Treba dosiahnuť, aby sa žiaci cítili uznávaní ako ľudia, ktorí sú dôležití a ktorých stojí za to poznať a stretávať sa s nimi pravidelne, prinajmenšom raz do týždňa robme skupinové aktivity (intenzívne na začiatku roka, pokiaľ sa nevybuduje vzájomná dôvera).
- ♦ Netreba predpokladať, že žiaci prichádzajú do školy s už osvojenými sociálnymi zručnosťami a zručnosťami života, učme ich to.
- ♦ Treba poskytnúť žiakom len zmysluplné kurikulum, ktoré v nich vzbudzuje očakávania, že ak im niečo ponúkame, zvládnú to a čo je najdôležitejšie, že sa oplatí venovať tomu pozornosť a premýšľať o tom.

Zmysluplný obsah

Podľa L. A. Harta (1983, s. 56–63) zmysluplný obsah musí byť primeraný veku, a tým zrozumiteľný; dostatočne bohatý na to, aby vytváral priestor na „vyhľadávanie vzorových schém“ ako prostriedku na rozoznávanie alebo vytváranie významu. Taktiež sa musí dať využiť v skutočnom živote žiaka a nemôže obsahovať systém vonkajšieho odmeňovania, pretože mozog je schopný odmeňovať sa sám.

Keďže mozog sa usiluje hľadať zmysel vo všetkom, čo nás obklopuje, stále hľadá vzorové schémy, aby mohol prideliť význam vstupným informáciám. Jeho „aha“ vychádza z toho, že rozoznal vzorovú schému alebo schémy (z hľadiska učiaceho sa človeka). Od narodenia až do smrti mozog uskutočňuje v rámci týchto vzorových schém triedenie a kategorizáciu v snahe dať zmysel nášmu zložitému svetu. Učenie sa uskutočňuje, keď na základe minulých skúseností mozog triedi vzorové schémy, aby dal zmysel novým vstupným informáciám, ktoré prúdia do mozgu každú minútu prostredníctvom 19-tich zmyslov. Je veľmi dôležité uvedomiť si, že to, čo je pre jedného učiaceho sa vzorovou schémou, môže byť pre iného nezrozumiteľný „mišmaš“. Z toho vyplýva, že nemôžeme predvídať, aké vzorové schémy bude dieťa vnímať, pretože to závisí od jeho predchádzajúcich skúseností i od neurónovej siete v mozgu, ktorú používa na spracovanie vstupných informácií. Spoločnou chybou štátnych škôl je to, že v učive redukujú množstvo vstupných informácií na také malé časti učiva, že sa zdá, že dieťa určite príde na „správnu odpoveď“. Lenže toto nefunguje. L. A. Hart tvrdí: „Hádam niet myšlienky o ľudskom poznaní, ktorú by ľudia zaoberajúci sa vzdelávaním prijali ťažšie ako to, že ideál skvelého, úhľadne usporiadaného, presne plánovaného vyučovania s logickou postupnosťou je vo vzdelávacej praxi zárukou zlyhania v učení pre väčšinu mladších žiakov“ (1983, s. 65).

V procese učenia je zaujímavou schopnosť mozgu odmeňovať samého seba. Podľa P. Messiera (1990, s.1–2), keď mozog rozozná informácie ako „zmysluplné“, okamžite „zvýši obrátky“. Z hľadiska chemických dejov majú v mozgu dôležitú úlohu tzv. neuroprenášače (odborne neurotransmitery), pomocou ktorých mozog „sám seba a celý organizmus odmeňuje pozitívnymi pocitmi, ak dospeje k pochopeniu nového významu“. Stručne povedané, keď sa žiaci nudia a vrtia sa, deje sa niečo vážne. Tým vážnym nedostatkom je vo väčšine prípadov kurikulum, ktoré neobsahuje dostatok zmysluplných tém.

Zásady vytvárania zmysluplnosti:

- ♦ poskytnúť žiakom možnosť priamej interakcie so skutočným svetom, skúsenosť byť pri tom,

- ♦ dbať, aby bolo kurikulum primerané veku, aby bolo žiakom zrozumiteľné, aby zodpovedalo stupňu vývoja ich mozgu,
- ♦ nepredpokladať alebo nevyžadovať skúsenosti, ktoré žiak nemá,
- ♦ ponúknuť taký učebný obsah, ktorý si získa záujem žiakov i učiteľa, teda je tvorivý, užitočný a vytvára citové puto medzi učiteľom a žiakom, a tak sa produkuje dosť epinefrínu, ktorý umožní prenos naučeného z krátkodobej do dlhodobej pamäti.

Možnosť výberu

Každý mozog je iný a tak každý človek dáva prednosť takým spôsobom učenia, ktoré sú pre neho účinnejšie a spoľahlivejšie. V triedach majú žiaci možnosť vybrať si, ako si budú pri učení počínať, ktoré aplikčné úlohy by chceli riešiť, alebo si môžu vybrať z mnohých spôsobov, pomocou ktorých možno niečo urobiť. Je to nesmierne dôležité, lebo podľa F. Smitha (1990, s. 27) „najťažší spôsob myslenia je ten, ktorý nám vnútil niekto iný“.

Podľa H. Gardnera (1985), možnosť výberu pre žiakov znamená rozvíjanie siedmich typov inteligencie. Vo svojej knihe „Teória viacerých inteligencií“ H. Gardner tvrdí, že každý z nás má prinajmenšom sedem typov inteligencie. Inteligenciu opisuje ako „súbor zručností riešiť problémy, ktoré umožňujú človeku nájsť riešenia skutočných problémov alebo ťažkostí, ktorým je vystavený, a ak je to potrebné, dosiahnuť účinný výsledok“. Inteligencia tiež umožňuje problémy nachádzať alebo vytvárať, čím kladie základy na osvojenie nových vedomostí. Každá z týchto inteligencií je pomerne nezávislá od ostatných, s vlastným priebehom vývoja, má svoje vrcholné a citlivé obdobia. Každý typ inteligencie pôsobí z inej časti mozgu a každý typ existuje vo všetkých kultúrach.

H. Gardner uvádza tieto typy inteligencií:

- ♦ logicko-matematická,
- ♦ jazyková (lingvistická),
- ♦ priestorová,
- ♦ telesno-pohybová,
- ♦ hudobná,

- ♦ intrapersonálna,
- ♦ interpersonálna,
- ♦ prírodná.

Ak pri príprave na vyučovanie použijeme teóriu ôsmich typov inteligencie, poskytneme žiakom možnosť výberu. Jestvuje veľa spôsobov riešenia problémov. To, že sa umožní žiakom vybrať si najlepší spôsob, je prínosom nielen pre žiaka ale aj učiteľa, pretože učenie bude rovnaké, ale obaja získajú z toho, *ako* sa to bude učiť.

Pravidlá vytvárania možností výberu:

- ♦ možnosť výberu by mala byť skutočne rozmanitá (založená na detských „prečo a preto“, na siedmych typoch inteligencie, úrovniach Bloomovej taxonómie atď.),
- ♦ každý výber by mal slúžiť na to, aby viedol žiakov k dokonalému zvládnutiu vybraného kľúčového učiva. Možnosť výberu neznamená zbierku navzájom nesúvisiacich zábavných alebo triviálnych činností.
- ♦ vždy, keď je to možné, nezabudnime na hravosť, pamätajme na TUE (Mozog bude reagovať na obsahy, ktoré sú Tvorivé, Užitočné, alebo ktoré vytvárajú medzi žiakom a učiteľom – alebo obsahom – Emocionálne väzby),
- ♦ ponúkaný výber by mal žiakov uviesť do skutočného života a poskytnúť im skúsenosť byť pri tom.

Primeraný čas

Einstein raz povedal, že človek objavil pojem času, aby potom zvyšok života strávil pod jeho nadvládou. Zdá sa, že v súčasnosti to platí väčšmi než kedykoľvek predtým. Technický pokrok doslova pridal k pracovnému týždňu navyše 20 % času, lebo kvôli počítačom, faxom, prenosným telefónom a možnosťami okamžitej komunikácie s celým svetom cez satelity si berieme na seba čoraz viac záväzkov. Záplava špičkovej techniky spôsobuje nový druh choroby: informačnú úzkosť (Wurman, 1989, s. 34).

Nemať možnosť vec dokončiť, mrhanie časom, aby sme sa zorientovali, kde sme to vlastne minule skončili, frustrácia a sklamanie, že musíme skončiť prácu práve vtedy, keď sa nám to už celkom dobre rozbehlo – to sú všetko vedľajšie účinky neprimeraného času. Primeraný čas na dosiahnutie dokonalého zvládnutia, na dosiahnutie majstrovstva je základnou mozgovokompatibilnou zložkou. Neprerušovaný čas, ktorý umožňuje žiakom plne sa sústrediť, je najcennejším darom. Môže to byť napríklad dvojhodinový blok, celé dopoludnie, alebo dokonca celý deň venovaný väčšej téme a jej použitiu v reálnom živote. Učenie by malo byť čosi viac ako oboznámenie sa s učebným materiálom, malo by obsahovať pochopenie a využitie materiálu a budovanie mentálnych programov na ich použitie v budúcnosti. Mentálne programy sú pevné reťazce sledu činností, ktoré vedú k dosiahnutiu stanoveného cieľa.

Pravidlá poskytovania primeraného času:

- ♦ odstránenie „klasického rozvrhu“ so všetkými časovo vymedzenými vyučovacími predmetmi,
- ♦ spomalenie – plánovanie skôr v pojmovej ako faktografickej rovine, je s tým menej práce, takže ju môžeme vykonať starostlivejšie,
- ♦ plánovanie si času na „príležitosti s narábaním poznatkov“ a prv ako sa pôjde s učivom ďalej, umožníme žiakom vyskúšať si naučené v prirodzenom prostredí,
- ♦ nebáť sa pripustiť, aby vyučovacia hodina žila vlastným životom, využívať vhodné výchovné momenty a otvárať okná príležitostí dokorán, keď sú deti niečím skutočne zaujaté.

Obohatené prostredie

Ak máme vytvoriť skutočné mozgovokompatibilné prostredie na učenie, musíme dbať na to, čo nám výskum mozgu hovorí o fyziológii učenia. Inteligencia je skôr funkciou skúseností ako nemennou genetickou danosťou. Styk s obohateným prostredím spôsobuje v mozgu elektrické alebo chemické nabudenie, ktoré mozog podnecuje k činnosti. Výsledkom je zväčšovanie neurónov a rast dendritov (nervových vlákien, ktoré vyrastajú z neurónov) a synapsií (spojení).

Z fyziologického hľadiska má táto výstavba dendridov za následok hutnejší a ťažší mozog. Z hľadiska inteligencie výstavba vyúsťuje do väčšej schopnosti riešiť problémy, čo je v podstate základ inteligencie, ktorú si bežne predstavujeme ako schopnosť vidieť vzťahy medzi vecami, postrehnúť jemné podobnosti a odlišnosti, používať metaforu, ktoré sú užitočné na chápanie toho, ako veci fungujú a ako sa dajú použiť v nových situáciách alebo na nové účely. Kľúčovou otázkou pre učiteľa je, ako maximálne aktivovať mozog žiakov. Aké druhy podnetov pôsobia na maximálny nárast dendritov? Odpoveď: také, na prijímaní ktorých sa bude podieľať všetkých devätnásť zmyslov (Rivling, Gravelle, 1984).

Pravidlá vytvárania obohateného prostredia:

- ♦ treba umožniť žiakom styk s realitou, používať pôvodné, pravé zdroje,
- ♦ k nepriamemu sprostredkovaniu sa možno uchýľovať len vtedy, keď sú pravé zdroje nedostupné alebo vyčerpané – možno použiť len také prostriedky a pomôcky, ktoré umožňujú priamy styk s pravými vecami,
- ♦ knihy a tlač, video a obrazy sa majú použiť ako zdroj na doplnenie a rozšírenie toho, čo sa žiaci učia z priamej skúsenosti,
- ♦ vhodné je zriadiť v každej triede knižnicu so širokým záberom – odborné knihy, encyklopédie, CD nahrávky, videokazety,
- ♦ vytvoriť príjemné a pohodlné prostredie, nepripustiť neporiadok, vyhnúť sa vyrušovaniu a nadmernej stimulácii,
- ♦ často obmieňať nástenky, výstavy a materiály, vždy používať to, čo sa práve preberá a odstrániť staré pomôcky s výnimkou niekoľkých, ktoré budú pripomínať prebratú látku (napríklad „mapu mysle“ daného učiva),
- ♦ zvážiť nákup učebníc pre celú triedu, kúpiť iba niekoľko pre učiteľov – využiť peniaze na vytváranie možností byť pri tom a na nákup pomôcok, ktoré sú z pravých materiálov,
- ♦ pravidelne plánovať vystúpenia hostí, ktorí môžu poskytnúť bezprostredné informácie o preberanej téme,
- ♦ množstvo podnetov v triede by sa malo zvýšiť prinajmenšom desaťnásobne.

Spolupráca

Spolupráca znamená pracovať spolu na dosiahnutí spoločného cieľa. Spoločným cieľom je dosiahnuť dokonalosť a spôsobilosť ovládať zručnosti a poznatky, ktoré sa dajú použiť v reálnom svete.

Spolupráca alebo „skupinová práca“ je vhodným prostriedkom na dosiahnutie výsledkov v troch oblastiach:

- ♦ poznávacie a intelektuálne ciele,
- ♦ sociálne ciele,
- ♦ riešenie spoločných problémov triedy.

Pružné zoskupovanie žiakov do skupín

Na to, aby úspešne fungovalo učenie v rámci skupín, je potrebná predovšetkým ochota pružne sa prispôbiť, trpezlivosť a viera v to, že spolupráca prináša prospech nielen skupine ako celku, ale rovnako aj každému jednotlivcovi. Ak sú tieto kvality prítomné v každo- dennej činnosti, žiaci nebudú mať problémy aktívne sa zúčastňovať na práci v rôznych skupinách či už v rámci triedy alebo v reálnom živote.

Jedna z bežných chýb pri zavádzaní spolupráce je predpoklad, že ak sa niečo osvedčí v malom, potom vo veľkom to musí byť úžasné. Podľa tohto mylného názoru sa učitelia snažia mať žiakov v skupinách celý deň a každý deň. Avšak, nielenže jednotvárnosť je nudná, ale aj skupinové prostredie nie je vhodné pre každý typ úlohy. A potom, škola by mala podporovať aj vývoj intrapersonálnej inteligencie a poskytnúť čas rovnako pre introvertov, ako aj pre rozvíjanie skupinových zručností.

Pravidlá podporujúce spoluprácu:

- ♦ pamätať na celoživotné pravidlá a na zručnosti života, pretože sú základným kameňom interpersonálnych zručností,
- ♦ naplánovať si aspoň mesiac na precvičovanie v skupinách predtým, ako oficiálne utvoríme domovské skupiny,
- ♦ skupiny by sa nemali používať ako odmena alebo trest, skupiny predstavujú to, akým spôsobom funguje svet,

- ♦ informácie spracované počas spolupráce musia mať pre žiaka zmysel, musia viesť k riešeniu problémov skutočného života, nesmú byť vymyslenými učebnicovými cvičeniami,
- ♦ rozlíšiť, či ide o dvoch alebo viacerých žiakov, ktorí dostali spoločnú úlohu, alebo o ozajstnú spoluprácu, pri ktorej – vďaka pozornosti, ktorá je venovaná skupinovému procesom a rozvoju žiaducich skupinových a sociálnych zručností – existuje zmysel pre skupinu, pocit spolupatričnosti,
- ♦ ak majú žiaci v triede medzi spolužiakmi nízku sociálnu úroveň, učitelia by sa mali všemožne usilovať, aby ich sociálna úroveň v rámci skupiny a triedy vzrástla, aby sa predišlo nežiaducemu účinku, ktorý by mohol zabrzdiť ich učenie.

Okamžitá spätná väzba

Okamžitá spätná väzba je nevyhnutným prvkom učebného prostredia – pri hľadaní vzorových schém, aj pri vytváraní mentálnych programov. V každom učebnom prostredí okrem školy je jej dosť. Vezmime si napríklad situáciu, keď sa dieťa učí hovoriť. Zakaždým, keď povie niečo nesprávne, ihneď ho opravíme, povieme mu správne slovo a vysvetlíme, kedy sa používa, ako sa správne vyslovuje. Predstavme si, že by sme chyby dieťaťa nechali celý týždeň hromadiť a opravili ich až na konci týždňa v piatok!

Dôležitosť okamžitej spätnej väzby v procese učenia žiakov je zrejmá. Presná a okamžitá spätná väzba je potrebná vtedy, keď si žiak vytvára svoj *mentálny program*, aby sa uistil, že ten program je správny. Avšak v triede s tridsiatimi žiakmi a lavicami v radoch je poskytovanie spätnej väzby ťažké a zaberá veľa času. Jestvuje viac spôsobov, ako včleniť okamžitú spätnú väzbu do procesu vzdelávania.

Niektoré zo zmien musia byť zavedené v celej škole, niektoré možno zavádzať postupne v jednotlivých triedach. Napríklad možno zmeniť kurikulum – otočiť postupy od faktov ku životným skúsenostiam, zmeniť učebný materiál – prejsť ku konkrétnej činnosti z reálneho života, zvýšiť počet učiteľov, zostaviť heterogénnu triedu, v ktorej sú žiaci so širokou škálou skúseností a vedomostí, zmeniť spôsob plánovania

a využívania času. Je bežné, že 90 % času učiteľ vysvetľuje a žiaci majú potom málo času na vlastnú činnosť. Na to, aby sme umožnili okamžitú spätnú väzbu, musíme zmeniť pomer vysvetľovania a vlastnej činnosti žiakov, prinajmenšom musí byť opačný. Výborným prostriedkom sú aplikačné úlohy, ktoré vyžadujú činnosť a použitie naučeného v skutočnom živote.

Učitelia sú vedení k tomu, aby obmedzili priamy výklad maximálne na 16 minút v priebehu hodiny. Na uplatňovanie tejto zásady existujú tri dôvody:

1. učiteľ musí presne vedieť, čo chce žiakom povedať (jasný, stručný, krátky výklad toho, čo je v učive najdôležitejšie),
2. zvyšok času (hodiny, dopoludnia) trávi tým, že chodí pomedzi žiakov a poskytuje im okamžitú spätnú väzbu týkajúcu sa činnosti, ktorú si vybrali z aplikačných úloh; je to čas na doplnenie alebo zopakovanie výkladu a diskusiu s jednotlivými žiakmi,
3. poskytuje príležitosť, aby si učiteľ okamžite zhodnotil výsledok svojho priameho výkladu a nasledujúcej aplikačnej úlohy.

Zásady poskytovania okamžitej spätnej väzby:

- ♦ starostlivo vybrať, čo si vziať domov – pracovné zaťaženie žiakov je aj pracovným zaťažením učiteľa,
- ♦ usporiadať skupinovú prácu tak, aby učiteľ alebo spolužiaci zabezpečili spätné väzby každému členovi skupiny v širokej škále problémov týkajúcich sa obsahu alebo postupov,
- ♦ používať pri hodnotení dve základné zásady: hodnotíme to, čo má hodnotu (nielen to, čo sa dá hodnotiť ľahko) a ubezpečme sa, že produkt alebo projekt, ktorý sme vybrali na hodnotenie žiakov, má hodnotu pre žiakov, ako aj sám o sebe,
- ♦ rozvíjať citlivosť žiakov na spätnú väzbu, ktorú poskytujú reálne situácie – vedíme ich k tomu, aby sa naučili analyzovať vlastnú prácu v dialógu so sebou samým, pomáhajme im rozvíjať sebadôveru vo vlastné schopnosti samostatne si poskytovať spätnú väzbu, čo je nevyhnutná schopnosť pre celoživotné vzdelávanie,
- ♦ zmeniť kurikulum a učebné pomôcky, začať využívať obsahy z reálneho života a používať zdroje a udalosti zo skutočného sveta;

ak sa kooperatívnym skupinám žiakov zadávajú úlohy, v ktorých môžu získavať skúsenosti z prvej ruky, poskytovanie spätnej väzby jednotlivcom i skupinám je oveľa ľahšie,

- ♦ neprehliadnuť a nepodceniť účinnosť a hodnotu spätnej väzby rovesníkov.

Dokonalé zvládnutie

Dokonalé zvládnutie vymedzujú tri kritériá: splnenie, správnosť a súhrnnosť (3S):

Splnenie. Znamená, že práca, ktorú si úloha vyžadovala, splnila všetky požiadavky alebo špecifikácie zadania vrátane časového limitu.

Správnosť. Znamená, že práca, ktorú si úloha vyžaduje, obsahuje presné informácie, pričom použité informácie sú čo najaktuálnejšie a pochádzajú z viacerých zdrojov.

Súhrnnosť. Znamená, že v práci vidieť dôslednosť myslenia a hľadania riešení, že to nie je len odpoveď, ktorá sleduje iba jeden smer úvah, názor opierajúci sa len o jedno hľadisko.

Tak ako by malo byť učenie mozgovokompatibilné pre žiakov, hodnotenie výsledkov učenia by malo byť mozgovokompatibilné pre učiteľov. V triedach nie je potrebné vymýšľať či kupovať testy alebo prostriedky hodnotenia okrem tých, ktoré už učiteľ vytvoril v procese prípravy na vyučovanie:

- ♦ logické princípy, ktoré obsahuje téma, sú súčasne logickým základom učenia sa,
- ♦ kľúčové učivo presne určuje, ktoré pojmy a zručnosti sa majú žiaci naučiť. Kľúčové učivo tvorí kurikulum a je aj ohniskom, kde sa zameriava hodnotenie. Ak sme ho dobre zvolili a rozpracovali, ak je naozaj tým, čo je podstatné a má skôr koncepčný ako faktografický charakter, potom sa ho určite oplatí hodnotiť. Je teda tým, čo by sa malo hodnotiť a za čo by mali byť žiaci (aj učitelia) zodpovední;
- ♦ aplikačné úlohy poskytujú príležitosť aktívne si vyskúšať použitie pojmu alebo zručnosti v reálnom živote a vytvoriť program použiteľný v budúcnosti. Aplikačné úlohy sú hnacím motorom kurikula

– dávajú mu silu a príťažlivosť. Ak k tomu dodáme hodnotenie vychádzajúce z kritérií „3S“, úlohy sa stávajú hotovými prostriedkami hodnotenia, založenými na výkone žiakov.

Zámerný pohyb

I keď zámerný pohyb prekračuje už osem základných mozgovokompatibilných zložiek, spomíname ho, i keď je nový. Podľa siedmich (ôsmich) inteligencií H. Gardnera, medzi ktoré patrí i telesnopohybová inteligencia, je vhodné žiakom, najmä prvého stupňa dožiť takzvaný zámerný pohyb, kedy na pokyn vyučujúceho idú buď pre niečo do skrinky, alebo z pohybujúcu nejakú básničku, pesničku, alebo nejaký dej. Určite je to pre deti lepšie a povzbudivejšie ako celú hodinu sedieť a ani sa zo stoličky nepohnúť, ba dokonca sú predpoklady, že zámerný pohyb udržiava myslenie počas hodiny pružnejšie.

Záver

Učitelia by mali poznať najnovšie výsledky výskumov ľudského mozgu a mali by byť permanentne s nimi oboznamovaní. Treba si zároveň aj uvedomiť, že vedy zaoberajúce sa výskumom mozgu sú relatívne mladé, ich systém poznatkov nie je veľmi obsiahly, ale sa veľkým tempom obohacuje. Poznatky neurovedcov by mali pedagógovia pretransformovať do zmysluplných hypotéz a tieto experimentálne overiť prostredníctvom validných a reliabilných výskumov.

Literatúra:

- BLAKMORE, S. J., FRITH, U. *The Learning Brain*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2005.
- HART, L. A. *Human Brain and Human Learning*. Arizona: Books of Educators, 1983.
- HERMANN, N. *The Creative Brain*. North Carolina, Brain Books, 1990.
- GARDNER, H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1985.
- JENSEN, E. *Brain Compatible Strategies*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.

- JENSEN, E. *Brain-based Learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2008.
- JENSEN, E. *Enriching the Brain*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006.
- JENSEN, E. *Super Teaching*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009.
- JENSEN, E. *Brain – based learning. The new paradigm of teaching*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2008.
- JENSEN, E. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum development, 2008.
- KEELING, D. *Rocket up Your Class*. Carmarthen: Crown House Publishing Ltd., 2009.
- MESSIER, P. *The Brain: Research Findings Undergoing Innovative Brain-Based Learning Model*. Arizona: Summer Institute, 1990.
- PETTY, G. *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd., 2009.
- RIVLIN, R., GRAVELLE, K. *Deciphering the Senses: The Expanding World of Human Perception*. New York: Simon & Schuster, 1984.
- SMITH, F. *To Think*. New York: Teacher's College Press, 1990.
- SMITH, J. *The Lazy Teacher's Handbook*. Carmarthen: Crown House Publishing Ltd., 2010.
- TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. 2008.
- WALLACE, I., KIRKMAN, L. *Pimp Your Lesson!* London: Continuum International Publishing Group, 2007.
- WURMAN, R. S. *Information Anxiety*. New York: Doubleday, 1989.

Kontak na autorku příspěvku:

PhDr. Anna Klimentová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovenská republika
e-mail: aklimentova@ukf.sk

Pohled na legislativní změny ve školství v počáteční fázi normalizace v Československu

Tomáš HUBÁLEK

View of the Legislative Changes in Education in the early Stage of Normalization in Czechoslovakia

Abstract: This paper characterizes legislative changes in education in the period of normalization in Czechoslovakia and tries to understand motives of these changes.

Key Words: Education, Legislation, Normalization, Czechoslovakia

Úvod

Dne 1. ledna 2012 vstoupila v účinnost novela č. 472/2011 Sb., která upravovala Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Do povědomí ředitelů všech typů škol vstoupila především díky § 166, který stanovil podmínky pro vykonávání jejich funkce. Výrazně totiž omezil možnost jejich praktické neodvolatelnosti a zároveň stanovil maximální délku jednoho funkčního období na šest let. Tím, že díky novele do procesu instalace vedoucích pracovníků ve školství vstoupily nově také školská rada a Česká školní inspekce, se radikálně změnilo postavení všech ředitelů.

Novela vcelku logicky polarizovala odbornou i laickou veřejnost. Jedna skupina vnímala její text jako nástroj pro možnou reformu školství

a eventualitu pro snazší odvolatelnost nekompetentních ředitelů. Druhá skupina se pozastavila nad přirozenou ascendentní tendencí lidí, zastoupenou v tomto případě institutem školské rady. V našem příspěvku nechceme nijak hodnotit vliv či užitečnost této vyhlášky, ale přiznáváme, že se stala jedním z impulzů ke vzniku tohoto textu.

Cílem příspěvku je ukázat, do jaké míry bylo možné ovlivňovat chod resortu školství v určitém historickém období a za jakým účelem byly tyto změny prováděny. Pro vykreslení mocenských zásahů do školství jsme vybrali neporovnatelně odlišné období nastupující normalizace v Československu (především léta 1968–1970), čímž nechceme navodit atmosféru pro jakékoli symbolické paralely. Naopak. Vědomě jsme učinili tento výběr s tím, že chceme pouze charakterizovat určitou epochu z našich národních dějin a přispět k větší informovanosti o období, které se stále ještě bohužel nestalo pevnou součástí reálně probírané látky na základních a středních školách.

Speciálně přijatá legislativa po srpnu 1968

Změna společenských poměrů v Československu vyvolaná vstupem vojsk Varšavské smlouvy na území Československé republiky v roce 1968, se odrazila také v legislativním procesu. Pro zabezpečení plnění tzv. Moskevských protokolů, které podepsali představitelé Československé a Sovětské politické moci 26. 8. 1968 v Moskvě, byly parlamentem schváleny nové zákonné normy. Jedná se především o Zákonné opatření předsednictva Federálního shromáždění o některých přechodných opatřeních nutných k upevnění a ochraně veřejného pořádku číslo 99/1969 Sb.¹ z 22. 8. 1969, které podepsali hlavní osobnosti reformního procesu z jara 1968 – Alexander Dubček, Ludvík Svoboda a Oldřich Černík. Tímto krokem nově zformovaná politická elita v čele s Gustávem Husákem docílila minimálně dvou věcí.

Za prvé radikálně zpřísnila sankce za jakékoli formy projevů nesouhlasu se soudobým establishmentem a stanovila podmínky pro rozvázání pracovních poměrů. Za druhé právě tím, že pod uvedeným zákonem byli podepsáni tři hlavní protagonisté tzv. obrodného procesu z předcházejícího roku, a tím, že byl vydán téměř v den výročí

okupace republiky vojenskými složkami pěti zahraničních armád, razantně zapůsobili na psychiku obyvatel Československa. Na oficiálním webovém portálu Vlády České republiky je v souvislosti s přijetím zákona č. 99/1969 Sb. poznamenáno: „Bylo to první lámání páteře, a to, co naši společnost zlomilo, nebyla ani tak okupace, jako spíše kolaborace a bezpáteřnost, život ve lži započatý normalizací v roce 1970.“²

Z rozboru textu legislativní normy vyplývá, že v zákoně, který je jinak formulován dosti obecně, je přímo zmíněn resort školství jako oblast nejvyššího zájmu stranických a vládních struktur. Nejprve se v něm vágně píše, že toho, „kdo svou činností narušuje socialistický společenský řád a ztrácí tím důvěru potřebnou k zastávání dosavadní své funkce, lze z funkce odvolat, popřípadě s ním okamžitě rozvázat pracovní poměr.“ A hned dále se uvádí konkrétní případy pouze z oblasti školství: „Studenta lze za uvedených okolností vyloučit z dalšího studia. U učitelů vysokých a jiných škol může příslušný ministr z funkce odvolat, popřípadě i pracovní poměr okamžitě zrušit též proto, jestliže v rozporu se svými povinnostmi vychovávají svěřenou mládež proti zásadám socialistické společnosti a její výstavby.“³ Netřeba dodávat, že zejména v terciárním školství byly tyto věty opakovaně naplněny a že ministr školství tohoto ustanovení mnohokrát využil.

Druhá norma souvisela právě s možností rušení pracovních smluv, a to nejen ve školství. Dosavadní zákoník práce z roku 1965 (tedy v roce 1969 relativně aktuální) jasně definoval důvody, pro které je možné zaměstnance z jeho pozice odvolat. Pro normalizátory bylo velice nutné legitimovat co nejdříve zdůvodnění výpovědi ze zaměstnání pro odlišné politické postoje či pro nesouhlas se vstupem vojsk do Československa. V prosinci 1969 byl tedy přijat Zákon č. 153/1969 Sb., kterým se mění a doplňuje zákoník práce.

Podle této novely zákoníku práce je možné zaměstnance propustit ze zaměstnání mimo jiné, „naruší-li svou činností socialistický společenský řád a nemá proto důvěru potřebnou pro zastávání dosavadní funkce, nebo svého pracovního místa.“⁴ Toto obecné zdůvodnění se stalo hlavním výpovědním důvodem pro mnoho pedagogů, kteří byli nuceni svá místa opustit. Navíc tento odstavec platil i retroaktivně, takže postihoval

všechny ty, kteří se angažovali v průběhu roku 1968 ve prospěch reformního hnutí v Československu (viz článek II., odst. 2 zákona č. 153/1969 Sb.). Faktem zůstává, že výrazný podíl na tvorbě tohoto zákonného opatření měl okruh osob kolem ministra školství České socialistické republiky Jaromíra Hrbka. Po analýze normy, lze souhlasit s tvrzením P. Urbáška, který o novele uvádí, že „ovlivnila zásadním způsobem nejen průběh personální očisty ve školském rezortu, ale současně otevřela legislativní cestu k realizaci nucených odchodů ze zaměstnání i v ostatních rezortech a společenských organizacích“ (Urbášek, 2008, s. 66).

Představitelé rezortu školství a jejich činnost ve sledovaném období

Personální obměnou prošla také Československá federativní vláda, Vláda České socialistické republiky, parlament i nomenklatura v KSČ. Tyto změny omezené pouze na rezort školství zachycujeme níže v přehledné tabulce.⁵

Tabulka č. 1: Přehled ministrů školství v období 1965–1989.

Ministr školství	Funkční období
Československá socialistická republika (ČSSR)	1965–1968
Jiří Hájek	10. 11. 1965–7. 4. 1968
Vladimír Kadlec	8. 4. 1968–8. 1. 1969
Česká socialistická republika (součást ČSSR)	1969–1989
Vilibald Bezdíček	9. 1. 1969–27. 8. 1969
Jaromír Hrbek	27. 8. 1969–7. 7. 1971
Josef Havlín	8. 7. 1971–8. 10. 1975
Milan Vondruška	8. 10. 1975–7. 5. 1987
Karel Juliš	8. 5. 1987–11. 10. 1988
Synková Jana	12. 10. 1988–4. 12. 1989

Z tabulky je patrné, že konsolidace poměrů po srpnu 1968 se odrazila i v délce mandátu jednotlivých ministrů. V období od 8. 4. 1968 do 7. 7. 1971, tedy během tří let a tří měsíců, se na tomto postu vystřídali tři ministři. Následující trojice ministrů již vykazovala mnohem

větší stabilitu z hlediska délky funkčního období (J. Havlín 4 roky, M. Vondruška 12 let, K. Juliš 17 měsíců).

Vladimír Kadlec, právník a ekonom, který před svým jmenováním působil jako rektor Vysoké školy ekonomické, změny, které s sebou přinášel obrodný proces, přivítal. Jako příznivec reformního úsilí nejen v ekonomice a otázkách národního plánování, ale také ve společnosti, se neztotožnil se směřováním politické linie po srpnu 1968 a k poslednímu dni v roce podal ministerskému předsedovi demisi. Především s jeho jménem jsou spojeny začátky rehabilitací pedagogů sekundárního i terciárního školství a studentů, kteří byli vyloučeni z univerzit po roce 1949. Po srpnové intervenci vojsky zemí Varšavské smlouvy usiloval o minimalizaci dopadů normalizace ve svém resortu, ale záhy se stal zejména pro sovětskou stranu nepřijatelným.⁶

Ani jeho nástupce Vilibald Bezdíček, také univerzitní profesor a emeritní rektor Vysokého učení technického v Brně, nesplňoval představy reprezentantů okupační moci. Do vzájemného sporu se tito představitelé a ministr Bezdíček dostali již záhy po jeho jmenování, když se přihlásil k Akčnímu plánu ministerstva školství a po tragickém skonu studenta Jana Palacha i k jeho odkazu. Snažil se v daných poměrech mírnit některá normalizační opatření, která měla zajistit odchod nežádoucích osob ze školství. Převážně terciární školství bylo vystaveno v tomto období zvýšenému politickému dohledu a tlaku.⁷ Dne 27. srpna 1968 rozhodlo oddělení školství a vědy ÚV KSČ o okamžitém odvolání ministra Bezdíčka, neboť setrval na nesprávné politické koncepci při vedení ministerstva školství (Pousta, 2002, s. 411).

Po krátkém působení ministrů Kadlece a Bezdíčka, které se neseťkalo s pozitivní odezvou ze strany politického aparátu KSČ, bylo pro normalizační představitele nutností vybrat osobu, která bude důsledně dbát na konsolidaci školského resortu a uskutečňovat opatření, která povedou také k personální výměně ředitelů a pedagogů na jednotlivých školách. Touto osobou se stal univerzitní profesor Jaromír Hrbek, který byl jmenován ministrem školství 27. srpna a vedení resortu se ujal symbolicky 1. září 1969.

Jaromír Hrbek byl v letech 1954–1963 rektorem Univerzity Palackého a po svém odchodu z postu ministra školství se vrátil opět

na univerzitní pracoviště. P. Urbášek jej řadí mezi nejtvrdší levicové politiky, kteří se rozhodnou měrou zasazovali o urychlenou proměnu ve školském resortu v souladu s normalizačními požadavky vedení KSČ (Urbášek, 2008, s. 57). Z. Pousta je přesvědčený, že Hrbek chápal své jmenování jako „stranický úkol, který spočíval nejen v ideologickém očištění výuky, ale v naprostém obnovení pořádku a podřízení škol nomenklaturním stranickým kádrům“ (Pousta, 2002, s. 412).

Důkazem pro tato tvrzení může být například fakt, že již 20 dní po svém uvedení do úřadu zakázal vydávat studentské časopisy pro jejich destruktivní a reakční úlohu v letech 1968–1969 (Urbášek, 2008, s. 59). Jako ministr školství se také přímo podílel na tvorbě příslušné legislativy, která měla usnadnit provádění konsolidačních opatření vyplývajících ze závěrů prověřkových komisí, a to nejen ve svěřeném resortu (viz zákon č. 153/1969 Sb).

Aby žádný z vedoucích pracovníků ve školské soustavě nebo řadových pedagogů nezůstal na pochybách a uvědomil si, jakou politickou linii nadále bude ministerstvo školství zastávat, svolal ministr Hrbek a byro ÚV KSČ pro řízení stranické práce sjezd učitelů a školských pracovníků z oblasti škol prvních a druhých cyklů z celé České socialistické republiky. Tento aktiv pro pracovníky ze školství, kteří vlastnili členské legitimace KSČ, se konal 4. září 1969 a ministr Hrbek je ve svém projevu seznámil se svým rázným postojem k polednovému vývoji v roce 1968. Více než 1200 účastníků sjezdu jeho teze podpořilo a odměnilo jej značnými ovacemi.⁸

Ministr Hrbek věnoval svou pozornost i aparátu resortu. Pátého ledna 1970 vydal příkaz č. 9, podle nějž mají být provedeny personální změny a upravena struktura úřednického aparátu ministerstva. Na podkladě tohoto příkazu bylo ze svých míst záhy odvoláno 18 pracovníků ministerstva, většinou vedoucích odborů a oddělení.⁹ Celkově bylo od nástupu ministra Hrbka propuštěno 41 osob z aparátu ministerstva školství. Z toho dva náměstci ministra, ředitel ekonomické sekce, 9 ředitelů odborů a 13 vedoucích oddělení. Počet odborů byl snížen ze 12 na 10, ale počet oddělení naopak vzrostl z 31 na 34. Počet úředníků resortu školství byl za půl roku snížen ze 425 na 384 funkčních míst.¹⁰

Zcela konkrétní dokument odrážející požadavky nového vedení ministerstva školství vznikl 21. listopadu 1969. Ministr Hrbek text s názvem *Pokyny pro postup při rozvazování pracovních poměrů s učiteli a jinými školskými pracovníky podle zákoníku práce a zákonného opatření č. 99/1969 Sb.* adresoval všem krajským a okresním výborům KSČ. Hned v úvodu dokumentu konstatoval, „že úlohu učitele budoucí komunistické generace nelze svěřit každému člověku, zejména ne takovému, který se s ideami a praktickou politikou strany rozchází“.¹¹ V dalším odstavci popisuje příklady nevhodného vystupování pedagogů (například pokud „rozněcovali nacionalistické vášně, rozšiřovali hanlivé letáky, šířili nenávist k našim spojencům“ atp.), aby následně důrazně připomenul, že „s těmi učiteli, kteří porušili kázeň tak hrubým způsobem, že jejich ponechání na škole do uplynutí výpovědní lhůty není možné z důvodů udržení pracovní kázně na škole, zruší národní výbory pracovní poměr okamžitě, podle § 53, odst. 1) b zákoníku práce“.¹²

Z jeho slov je patrná skrytá výhrůžka všem, kteří by nechtěli tohoto nařízení uposlechnout. Výkonnou pravomoc nad plněním opatření v dokumentu předává příslušným lokálním výborům KSČ, na které ještě apeluje, aby věnovali všem, kteří by narušovali průběh školního roku, mimořádnou pozornost. Pouze pokud „učitelé v době po 22. srpnu 1969 do 31. prosince 1969 v rozporu se svými povinnostmi vychovávají svěřenou mládež proti zásadám socialistické společnosti a její výstavby, může jej z funkce odvolat, popřípadě i pracovní poměr zrušit ministr školství podle § 4, odst. 2, zákonného opatření č. 99/1969 Sb.“.¹³ Tím si ponechal Hrbek možnost být jakýmsi samozvaným soudcem při projednávání kauz jednotlivých případů chování pedagogů.

Nejen z uvedených citací vyplývá, jak si zřejmě ministr Hrbek představoval konsolidaci školství. Měla být především rychlá a co nejúčinnější. Na druhou stranu je nutné upozornit, že zákonné opatření č. 99/1969 Sb. bylo sice namířeno proti obyvatelům Československa, kteří by chtěli aktivně vystupovat proti soudobému establishmentu, nicméně zůstává otázkou, do jaké míry byly Hrbkovy pokyny v reálu naplněny. Nelze sice s jistotou tvrdit, že na základě citovaného dokumentu

nebyl nikdo perzekuován, z prostudovaných archivních materiálů však podobná skutečnost nevyplyvá. Pokud byli učitelé ze svých pracovních pozic propouštěni, pak byl zpravidla jako důvod uveden novelizovaný zákoník práce, na jehož přípravě se Hrbek aktivně podílel právě kvůli učitelům všech typů škol.

Závěr

V textu našeho příspěvku jsme se pokusili poukázat na fatální a neomezený vliv aparátu KSČ a ministra školství v rané fázi normalizace v Československu. Především jsme chtěli vyzdvihnout fakt, že hlavním kritériem pro posuzování kompetentnosti pedagogů se stalo ideologické hledisko, které často nemělo s prací učitelů nic společného.

Cílevědomost vedoucích představitelů nomenklatury KSČ, respektive státní moci vedla k urychlené tvorbě „speciální“ legislativy, která měla legalizovat nastíněný postup pro personální očistu ve školském resortu. Přestože se našly i určité výjimky (zde máme na mysli například ministry školství Bezdíčka a Kadlece), které se neztotožnily s podobnou normalizační strategií, je možné konstatovat, že na školství byl vyvíjen enormní tlak směřující k jeho konsolidaci.

Tato skutečnost podtrhuje význam školství jako nástroje pro šíření určitých idejí (zejména mravních) i v dnešní době. Proto pevně věříme, že se podobné období již v dějinách školství neobjeví.

Poznámky:

¹ Jedná se o tzv. Pendrekový zákon.

² Dostupné na <http://www.vlada.cz/cz/media-centrum/tema/tema:-predseda-vlady-oldrich-cernik--8211;-vedl-vladu-od-jara-1968-40046/>.

³ Obě citace jsou ze Zákona č. 99/1969 Sb., Zákonné opatření předsednictva Federálního shromáždění o některých přechodných opatřeních nutných k upevnění a ochraně veřejného pořádku, ze dne 22. 8. 1969, § 4. Dostupný na: <http://www.psp.cz/ff/8e/16/6a/08.htm>.

⁴ Viz § 46, písmeno e). Plný text dostupný na: <http://www.psp.cz/ff/e7/36/05.htm>.

⁵ Zdroj: Webový portál Vlády České republiky, dostupný na: www.vlada.cz a portál Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, dostupný na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministri-skolstvi-od-roku-1848>.

- ⁶ Viz Poustá, Z., Raketový nástup nového školního roku prof. Jaromíra Hrbka, in *Kostlán, A.*, 2002, s. 400.
- ⁷ Viz Poustá, Z., Raketový nástup nového školního roku prof. Jaromíra Hrbka, in *Kostlán, A.*, 2002, s. 408.
- ⁸ Viz Poustá, Z., Raketový nástup nového školního roku prof. Jaromíra Hrbka, in *Kostlán, A.*, 2002, s. 416.
- ⁹ NA, ÚV ČSR, fond MŠČR, 1970, sign. 549/4.
- ¹⁰ NA, ÚV ČSR, fond MŠČR, 1970, sign. 549/4.
- ¹¹ AUP, fond Rektorát – sekretariát, karton 2.
- ¹² AUP, fond Rektorát – sekretariát, karton 2.
- ¹³ AUP, fond Rektorát.

Literatura a internetové zdroje:

- HRADECKÁ, V., KOUDELKA, F. *Kádrová politika a nomenklatura KSČ 1969–1974*. Svazek 31. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 1998.
- KOSTLÁN, A. a kol. *Věda v Československu v období normalizace (1970–1975). Sborník z konference*. Praha: Výzkumný ústav pro dějiny vědy, 2002.
- MENCL, V. a kol. *Československo roku 1968. 2. díl. Počátky normalizace*. Praha: Parta, 1993.
- OTÁHAL, M. *Normalizace 1969–1989. Příspěvek ke stavu bádání*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2002.
- URBÁŠEK, P. *Vysokoškolský vzdělávací systém v letech tzv. normalizace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008.
- URBÁŠEK, P. Olomoucká normalizační ouvertura Jaromíra Hrbka. In *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis, Facultas Philosophica Historica* 31. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- Zákon č. 99/1969 Sb., Zákonné opatření předsednictva Federálního shromáždění o některých přechodných opatřeních nutných k upevnění a ochraně veřejného pořádku, ze dne 22. 8. 1969. [off line – staženo ve formátu pdf]. [cit. 21. 9. 2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.psp.cz/ff/8e/16/6a/08.htm>>.
- Zákon č. 153/1969 Sb. Zákon, kterým se mění a doplňuje zákoník práce, ze dne 23. 12. 1969. [off line – staženo ve formátu pdf]. [cit. 21. 9. 2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.psp.cz/ff/e7/36/05.htm>>.
- Ministři školství od roku 1848. Seznam ministrů a ministryň školství od habsburské monarchie po dnešek*. Materiály Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky. [on line]. [cit. 30. 9. 2011]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/ministri-skolstvi-od-roku-1848>>.

Archivní prameny

Národní archiv České republiky, ÚV ČSR, fond MŠČR, 1970, sign. 549/4.

Archiv Univerzity Palackého, fond Rektorát – sekretariát, karton 2.

Kontakt na autora příspěvku:

Mgr. Tomáš Hubálek

Katedra společenských věd

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Žižkovo náměstí 5

771 40 Olomouc

e-mail: hubalek.tom@seznam.cz

RECENZE

MÄRZ, Josef, LENCOVÁ Hana a kol.

Brána školního dějepisu otevřená. Možnosti výuky mimo školu.

Studia Historica Didactica 4. Ústí nad Labem:

Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2012

Denisa LABISCHOVÁ

Na druhé konferenci k didaktice dějepisu, pořádané katedrou historie v Ústí nad Labem na podzim roku 2005, vyslovil prof. Zdeněk Beneš přání, aby se učitelé základních a středních škol mnohem hojněji věnovali vlastní badatelské činnosti. Lze s potěšením konstatovat, že nejnovější publikace ze série výstupů pravidelných odborných setkání didaktiků konaných v severočeské metropoli je z velké části tvořena právě příspěvky středoškolských pedagogů. Jejich náhled na otázky dějepisného vyučování doplňují práce akademiků, muzejních pedagogů i zástupců neziskových organizací věnujících se otázkám historického vědomí a historické paměti.

Obdobně jako v předchozích letech zvolili kolegové pro svou v pořadí již osmou konferenci velmi aktuální a nosné oborově didaktické téma, kterým se pro tentokrát staly možnosti výuky dějepisu mimo prostředí školy. Záměr autorského kolektivu „vykročit ze sféry tematického moralizování“ v perspektivě tzv. velkých dějin a nacházet osobní vztah k minulosti prostřednictvím zážitků, míst paměti a rodinné historie osvětluje v úvodu monografie Josef März.

Mimoškolní vyučování je téma poměrně rozsáhlé, proto je publikace přehledně rozčleněna do pěti tematických bloků, z nichž první je věnován potenciálu výuky v muzeích a památnících, druhý pak vyučování v prostředí archivu. Další okruhy příspěvků se dotýkají problematiky

oral history, výuky „v terénu“ a didaktického využití nejrozličnějších edukačních médií zprostředkujících historickou zkušenost.

Muzejní pedagogika nabízí vzdělávací programy nejen v rámci dějepisného vyučování na sekundárním stupni, její uplatnění je mnohem širší, jak dokládá velmi podnětný příspěvek Aleny Anny Kyselo přinášející náměty pro vytvoření jakési dějepisné propedeutiky, „muzejní prvouky“, jež láká k dobrodružným cestám do minulosti žáky 1. stupně základní školy i předškoláky a může být jedním z prvotních impulzů vzbuzujících zájem nejmladších dětí o minulost a její další poznávání.

Příspěvek Jan Šichy je krátkým představením stálé expozice k dějinám německy mluvícího obyvatelstva v českých zemích. Odkaz na perspektivu rozhledny a její symbolický význam pro místo a k němu se vážící historickou paměť vhodně koresponduje s tématem *génia loci* v dalším tematickém bloku publikace.

Muzeum cukrovarnictví, lihovarnictví, řepářství a města Dobruška a jím nabízené výukové programy prezentuje Lenka Suchomelová a konkrétními příklady naznačuje, že také žáky jinak nepříliš favorizované hospodářské dějiny mohou být přiblíženy atraktivně a s využitím aktivizujících metod.

Hana Lencová realizovala průzkum jednotlivých forem spolupráce muzeí a škol v Ústeckém kraji a ve své studii analyzuje nejčastější z nich (pracovní listy, doprovodné programy – projekty, vzdělávací programy, vzdělávací semináře, aktivity pro pedagogy, soutěže, dílny). Autorka se dále zabývá faktory ovlivňujícími kvalitu spolupráce obou institucí, všimá si také nedostatků (např. preference starších dějin) a spokojenosti učitelů se současnou nabídkou vzdělávacích programů.

Julie Jenšovská podává stručnou historii vybraných památníků bývalých koncentračních táborů na německém území a pokouší se zmapovat vzdělávací aktivity v těchto institucích a srovnat a zhodnotit jejich úroveň. Text je doplněn inspirativními přílohami (struktura pracovního listu pro žáky ad.).

Příspěvek Ivy Dvořákové doplňuje předchozí texty tohoto tematického bloku vymezením potřeb ze strany středních škol ve vztahu k muzejním vzdělávacím aktivitám a poukazem na některá slabší místa (nedostatečná spolupráce jednotlivých oddělení muzea, značný

tematický rozptyl). Uvádí také příklad konkrétního výukového programu s využitím prvků dramatizace.

Druhý blok publikace věnovaný didaktickým aspektům bádání v historických archivech uvozuje text Michaely Balášové, která uvádí základní formy propojení školní dějepisné výuky a práce v archivu, tedy exkurze a projekty, a naznačuje hlavní výhody každé z nich. Autorka doporučuje z hlediska motivace pracovat s archiváliemi majícími určitý vztah k navštěvované škole (např. staré školní katalogy žáků).

Otázky vizualizace historických informací a možností didaktické práce v archivu *Centra vizuální historie Malach* nastoluje Milan Hes. Všímá si především úplnosti a celistvosti svědectví zachyceného na audiovizuální nahrávce (nonverbální komunikace) a také fenoménu důvěrného prostředí (domova, každodennosti vypravěče), které sdělovaný příběh rámuje.

Soňa Hupková popisuje ve svém příspěvku osudy židovské komunity v Bytči, text však postrádá didaktický rozměr, čímž poněkud vybočuje z celkového pojetí publikace. Obdobně Radana Sušilová zaměřila svou studii na popis fungování vzdělávání židovských dětí v období protektorátu. Analýza didaktického využití tohoto historického tématu, dnešním žákům jistě blízkého, by mohla být velmi přínosná.

V současné době preferovaná metoda oral history, tedy výuka s pamětníky, našla odraz ve třech příspěvcích této monografie. Jana Dvořáková představuje příběhy rodinných příslušníků z války, jak je sepsali (a fotografiemi doplnili) její gymnaziální studenti. Poukazuje na to, že sbírání zapomenutých příběhů mělo ohlas jak u dalších studentů, tak u jejich rodičů, a vzbudilo badatelské nadšení studentů pro hledání dalších pramenů v rodinných archivech.

Ivana Havlíková se zaměřila na mezipředmětové přesahy dějepisu a výchovy k občanství (resp. základů společenských věd) a na jedinečnou kvalitu autentického svědectví při zprostředkování kontroverzních témat minulosti i současnosti. Ocenit je nutno jasně strukturovanou koncepci studie (východiska, hodnota lidského příběhu, přínos pro žáky i učitele) i konkrétní ukázkou ucelené vyučovací lekce na téma *Smysl života a morální dilemata*.

Vztah oral history a edukačního prostředí, a především pak proces rozvíjení dovednosti žáků vést rozhovor s pamětníkem je tématem příspěvku Milana Hese, který přináší též studentskou reflexi využití této metody pro tematizaci šoa a formulaci jakéhosi „desatera sběratele vzpomínek“, tedy zásad pro úspěšné vedení rozhovoru žáka s očitým svědkem.

Samostatný tematický blok utvářejí dva další velmi zajímavé texty. Hana Havlůjová ve svém filozofickém zamyšlení reflektuje jedinečné vazby prostoru, času a paměti a neopakovatelné kouzlo fyzické přítomnosti na místech obdařených *geniem loci*. Všímá si působení ticha na výjimečných lokalitách v dnešní hektické, zvuky zahlcené době a hledá možnosti pedagogického uchopení tohoto fenoménu.

Magdaléna Šustová nachází inspiraci pro současný dějepis v období první republiky, kdy vycházky, výlety a exkurze směřující za poznáním minulosti tvořily nedílnou součást vlastivědného a dějepisného vyučování. Všímá si jednak oficiálních dokumentů, jež postavení mimoškolního vyučování upravovaly, jednak příkladných aktivit výjimečných pedagogů (E. Štorch, O. Dorazil), jejichž nadšení pro dobrodružné poznávání historie vybočovalo z běžné školní reality.

Závěrečný tematický blok publikace se vztahuje k dalšímu v dnešní oborové didaktice preferovanému přístupu, tedy k uplatňování práce s médii a literaturou. Dagmar Erbenová zdůrazňuje význam regionálních dějin a regionální identity v hierarchii lokálních identit člověka, předkládá konkrétní možnosti uplatnění regionální látky v dějepisném vyučování a uvádí příklad regionální čítanky karlovarského regionu se zdůrazněním interkulturní dimenze materiálu.

Kamil Činátl navazuje na své dřívější úvahy o možnostech formativního působení filmu v rámci dějepisné výuky a zaměřuje se na filmové zpracování „obrazů z normalizace“. Autorovy analýzy modu vzpomínání na normalizaci považují za velmi cenné, stejně jako přehled didaktických cílů a metodických postupů na příkladu modelových situací, který může učitelům z praxe významně napomoci didakticky uchopit filmové zpracování tematiky nejnovějších dějin.

Cestu, jak najít soulad mezi prioritami „do informačních sítí po-lapené“ generace a cíli dějepisného vyučování, hledá Eva Mušková.

Vyzdvihuje potřebu rozvíjení informační gramotnosti, kriticky nahlíží na základní kurikulární dokument a uvádí formy využití internetu v dějepisném vyučování dokreslené konkrétními příklady. Analýza a interpretace ikonografického pramene (fotografie) konkretizovaná v návrhu výukové lekce (Ilona Rožková, Martin Rak) pak celou publikaci uzavírá.

Kontakt na autorku recenze:

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

Poznámky

Poznámky

